Bildung auf einen Blick 2023

OECD-INDIKATOREN



OECD

wbv

Bildung auf einen Blick 2023
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 2023: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2023: Les indicateurs de l'OCDE
© 2023 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2023 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2023 wbv Media für diese deutsche Ausgabe
Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

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



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

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

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

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

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

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

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

Vorwort

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

Bildung auf einen Blick zielt auf die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende Analysen benötigen, bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die informiert sein möchte, welche Fortschritte die Bildungssysteme der eigenen Länder dabei machen, Bildungsteilnehmende von Weltklasseformat auszubilden. Diese Publikation untersucht die Qualität der Lernergebnisse sowie die politischen Ansatzpunkte und Bedingungen, die diese Bildungsergebnisse beeinflussen.

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 2023* wurde von Abel Schumann geleitet. Das Werk enthält statistische und analytische Beiträge von Étienne Albiser, Alison Burke, Éric Charbonnier, Minne Chu, Umberto Damiani, Eugénie de Laubier, Elisa Duarte, Bruce Golding, Jaione González Yubero, Yanjun Guo, Corinne Heckmann, Lucie Huang, Viktoria Kis, Bernardo Mayorga, Simon Normandeau, Christopher Olivares, Eloïse Passaga, Giannina Rech, Gara Rojas González, Özge Özcan Sahin, Giovanni Maria Semeraro, Lou Turroques, Palwacha Watanyar, Choyi Whang und Hajar Sabrina Yassine. Marieke Vandeweyer steuerte Feedback und Ratschläge zu beruflicher Ausbildung bei. Eda Cabbar war unterstützend im Bereich Verwaltung tätig. Rachel Linden unterstützte Lektorat und Produktion. Die Entwicklung der Publikation wurde von den Mitgliedsländern durch die INES-Arbeitsgruppe gesteuert und durch die INES-Netzwerke unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an der vorliegenden Publikation und am INES-Programm generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren wurden zwar beträchtliche Fortschritte erzielt, aber die Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, spezifische bildungspolitische Fragestellungen noch genauer mit den besten verfügbaren international vergleichbaren Daten zu verknüpfen. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen, und es gilt, unterschiedliche Aspekte abzuwägen. Erstens müssen die Indikatoren die Fragen ansprechen,

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

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

Inhalt

Vorwort ... 3

Editorial ... 10

Hinweise zur Lektüre ... 13

Executive Summary ... 25

Wie lässt sich kontinuierliches Lernen für ukrainische Geflüchtete sicherstellen? ... 28

Kapitel A Bildungsergebnisse und Bildungserträge ... 45

Indikator A1 Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene? ... 47
Tabelle A1.1 Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2022) ... 61
Tabelle A1.2 Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2015 und 2022) ... 62
Tabelle A1.3 Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022) ... 63

Indikator A2 Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute? ... 65
Tabelle A2.1 Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2022) ... 82
Tabelle A2.2 Anteil 25- bis 29-Jähriger mit mindestens Abschluss im Sekundarbereich II in Ausbildung/nicht in Ausbildung, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Arbeitsstatus (2022) ... 83
Tabelle A2.3 NEET-Anteile unter jungen Erwachsenen 1 bis 3 Jahre nach Abschluss ausgewählter Bildungsbereiche, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2022) ... 84
Tabelle A2.4 Beschäftigungsquoten von Absolventinnen und Absolventen der letzten Jahrgänge, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Jahren seit dem Abschluss (2022) ... 85

Indikator A3 Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung? ... 87
Tabelle A3.1 Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2022) ... 99
Tabelle A3.2 Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2015 und 2022) ... 100
Tabelle A3.3 Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022) ... 101
Tabelle A3.4 Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022) ... 102

Indikator A4 Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen? ... 103
Tabelle A4.1 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2021) ... 116
Tabelle A4.2 Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2021) ... 117

Tabelle A4.3 Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2021) 118
Tabelle A4.4 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2021) 119

Indikator A6 Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung? 121
Tabelle A6.1 Durchschnittswert für die Wahrnehmung von Demokratie, nach Bildungsstand (2020) 135
Tabelle A6.2 Anteil Erwachsener, die das auf bürgerschaftliches Engagement hinweisende folgende Verhalten angaben, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2020) 136
Tabelle A6.3 Anteil der Internetnutzerinnen und -nutzer, die Vorkehrungen zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten ergreifen, nach Art der Vorkehrung und Bildungsstand (2021) 137

Indikator A7 Inwieweit nehmen Erwachsene an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil? 139
Tabelle A7.1 Anteil Erwachsener, die an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Arbeitsmarktstatus, Bezug zum Beruf und Geschlecht (2022) 152
Tabelle A7.2 Anteil Erwachsener, die an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2022) 153
Tabelle A7.3 Weiterbildungskosten als Anteil der gesamten Personalkosten, nach Unternehmensgröße (2010, 2015 und 2020) 154

Kapitel B Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf 155

Indikator B1 Wer nimmt an Bildung teil? 157
Tabelle B1.1 Zugang zu höheren Bildungsbereichen: Einschränkungen und Brücken für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge 169
Tabelle B1.2 Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2010, 2015 und 2021) 176
Tabelle B1.3 Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger, nach Bildungsbereich (2021) 177
Tabelle B1.4 Charakteristika von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen (2021) 178

Indikator B2 Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit? 179
Tabelle B2.1 Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2021) 202
Tabelle B2.2 Charakteristika der pädagogischen Fachkräfte und Kinder-Fachkräfte-Relation in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBE), nach Bildungsbereich (2013 und 2021) 203
Tabelle B2.3 Finanzierung frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2020) 204

Indikator B3 Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben? 205
Tabelle B3.1 Erfolgsquoten von Anfangenden im Sekundarbereich II, nach Zeitpunkt, Ausrichtung des Bildungsgangs zu Beginn und Geschlecht (2021) 225
Tabelle B3.2 Anfangende im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs zu Beginn, Ergebnis und Zeitpunkt (2021) 226

Tabelle B3.3 Status von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II im Jahr nach ihrem Abschluss, nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs (2020) . . . 227

Indikator B4 Wer tritt in den Tertiärbereich ein? . . . 229
Tabelle B4.1 Profil der Erstanfangenden im Tertiärbereich (2021) und Anteil nach ISCED-Stufe (2015 und 2021) . . . 239
Tabelle B4.2 Verteilung der Anfangenden auf kurze tertiäre, Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge, nach Fächergruppe (2021) . . . 240
Tabelle B4.3 Profil der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen (2021) . . . 241

Indikator B5 Wer erwirbt einen Abschluss im Tertiärbereich? . . . 243
Tabelle B5.1 Profil der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich (in %), nach ISCED-Stufe (2021) . . . 256
Tabelle B5.2 Anteil der Absolventinnen im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2015 und 2021) . . . 257
Tabelle B5.3 Verteilung der Absolventinnen und Absolventen, nach Bildungsbereich und Fächergruppe (2021) . . . 258

Indikator B6 Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich? . . . 259
Tabelle B6.1 Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2019, 2020 und 2021) . . . 273
Tabelle B6.2 Profil internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmender (2021) . . . 275
Tabelle B6.3 Im Tertiärbereich in den einzelnen Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmende (in %), nach Mobilitätsstatus (2021) . . . 276

Kapitel C Die in Bildung investierten Finanzressourcen . . . 277

Indikator C1 Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen? . . . 279
Tabelle C1.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2020) . . . 295
Tabelle C1.2 Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Art der Bildungseinrichtung (2020) . . . 296
Tabelle C1.3 Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2019 bis 2020) . . . 297

Indikator C2 Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben? . . . 299
Tabelle C2.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2020) . . . 310
Tabelle C2.2 Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen und Veränderung des BIP (2012, 2016 und 2020) . . . 311
Tabelle C2.3 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2020) . . . 312

Indikator C3 Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen? . . . 313
Tabelle C3.1 Relativer Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach letztendlicher Herkunft der Mittel (2020) . . . 328
Tabelle C3.2 Relativer Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2020) . . . 329

Tabelle C3.3 Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012, 2016 und 2020) 330
Tabelle C3.4 Verteilung der privaten Gesamtausgaben vom Primar- bis Tertiärbereich (2020) 331

Indikator C4 Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? 333
Tabelle C4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2020) 346
Tabelle C4.2 Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2020) 347
Tabelle C4.3 Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2019 und 2020 348

Indikator C7 Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte? 349
Tabelle C7.1 Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, nach Bildungsbereich (2015 und 2021) 365
Tabelle C7.2 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (2021) 366
Tabelle C7.3 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I (2021) 367

Kapitel D Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen 369

Indikator D1 Wie viel Zeit verbringen Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer? 371
Tabelle D1.1 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2023) 387
Tabelle D1.2 Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2023) 388
Tabelle D1.3 Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2023) 389
Tabelle D1.4 Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2023) 390

Indikator D3 Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen? 391
Tabelle D3.1 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2022) 416
Tabelle D3.2 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, nach Qualifikationsniveau (2022) 417
Tabelle D3.3 Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2022) 418
Tabelle D3.4 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2022) 420

Indikator D6 Welche Leistungserhebungen und Prüfungen von Schülerinnen und Schülern gibt es? 421
Tabelle D6.1 Nationale/zentrale Leistungserhebungen (2023) 445
Tabelle D6.2 Nationale/zentrale Prüfungen (2023) 446

Indikator D7 Wie sieht die Struktur der Lehrkräfte für Berufsbildung aus und wie ist die Lernende-Lehrkräfte-Relation in dieser Ausrichtung? 447
Tabelle D7.1 Lernende-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2021) 455
Tabelle D7.2 Altersprofil der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2021) 456
Tabelle D7.3 Anteil der männlichen Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2013 und 2021) 457

Anhang 1 Merkmale der Bildungssysteme 459

Tabelle X1.1 Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2021) 460
Tabelle X1.2 Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2021) 461
Tabelle X1.3 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder 462
Tabelle X1.4 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer und Beitrittsländer 463
Tabelle X1.5 Alter der Schülerinnen und Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht, reguläres Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche und Altersgruppe mit Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (2021) 464

Anhang 2 Statistische Bezugsdaten 465

Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2012, 2015, 2016, 2019 und 2020) 466
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2012, 2015, 2016, 2019 und 2020) 467
Tabelle X2.3 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Lehrkräften im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2022) 468
Tabelle X2.4 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, basierend auf der häufigsten Qualifikation, in Landeswährung (2022) 469
Tabelle X2.5 Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2022) 470
Tabelle X2.6 Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000 und 2005 bis 2022) 472
Tabelle X2.7 Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2022) 473
Tabelle X2.8 25- bis 64-jährige Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2022) 474
Tabelle X2.9 25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2022) 475
Tabelle X2.10 Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung, nach Bildungsbereich (2000 und 2005 bis 2022) 476
Tabelle X2.11 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im berufsbildenden Sekundarbereich II in Landeswährung, nach Qualifikationsniveau und zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2022) 478

Mitwirkende an dieser Publikation 481

Editorial

Berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) ist von maßgeblicher Bedeutung. Sie bietet eine Alternative zur akademisch ausgerichteten Ausbildung, vermittelt Lernenden praxisorientierte Fähigkeiten, steigert die Beschäftigungschancen, erleichtert den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben und deckt den Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften.

In der OECD nehmen 45 % aller Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II an beruflicher Ausbildung teil; in einigen Ländern, wie den Niederlanden und Tschechien, beträgt dieser Anteil mehr als zwei Drittel. Trotz dieses hohen Anteils gelten berufsbildende Bildungsgänge in vielen Ländern immer noch als letzter Ausweg. Zu häufig wird berufliche Ausbildung als Ausweichmöglichkeit für Bildungsteilnehmende mit Schul- oder Motivationsproblemen und nicht als erste Wahl angesehen, die attraktive berufliche Laufbahnen eröffnet.

Um den Herausforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden und alle Lernenden in die für ihre Begabungen und Ziele passenden Bildungsgänge zu leiten, muss die berufliche Ausbildung attraktiver und zugänglicher werden. Unsere neueste Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* enthält eine Reihe neuer länderübergreifender Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen, die politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern dabei helfen werden, die Effektivität ihrer VET-Systeme zu verstehen, um Chancen, Inklusion und nachhaltiges Wachstum zu fördern.

Förderung des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben

Unser Leben, Lernen und Arbeiten wird durch anhaltende tiefgreifende Veränderungen umgestaltet. Dadurch wächst die Bedeutung von Kompetenzen wie Problemlösung, Teamarbeit und Kommunikation, die für die Beschäftigungsfähigkeit entscheidend sind und sowohl akademische als auch praktische Kompetenzen ergänzen. Berufliche Ausbildung wird immer wichtiger, wenn es darum geht, Lernenden eine Mischung dieser Kompetenzen zu vermitteln und so den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben zu erleichtern.

Berufliche Ausbildung ist äußerst wichtig, um auf eine zunehmend schnellere Veränderung der Nachfrage nach Kompetenzen reagieren zu können. Beschäftigte müssen sich während ihrer beruflichen Laufbahn häufiger weiterbilden und umschulen, und berufsbildende Bildungsgänge können helfen, diese Lücke zu schließen. Sie müssen jedoch flexibel genug bleiben, um den Anforderungen und Präferenzen erwachsener Lernender gerecht zu werden, die häufig zeitlichen Einschränkungen aufgrund von arbeitsbedingten und familiären Verpflichtungen unterliegen. Onlinelernen und Teilzeitangebote können die Zugänglichkeit von beruflicher Ausbildung verbessern.

Um sicherzustellen, dass berufsbildende Bildungsgänge ein Sprungbrett für weiteres Lernen darstellen, müssen auch die Verbindungen zwischen beruflicher Ausbildung und anderen Bildungsbereichen gestärkt werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder nimmt ein Viertel der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Bereich an Bildungsgängen des Sekundarbereichs II ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich teil. Auch bei guten Zugangsmöglichkeiten werden diese oft nur von einem kleinen Teil der Absolventinnen und Absolventen dieser Bildungsgänge im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn genutzt, während Bildungsteilnehmende, die ihre Ausbildung fortsetzen, feststellen, dass sie nicht immer über die zum Erfolg erforderlichen Tools verfügen.

Berufliche Ausbildung zur ersten Wahl machen

Damit berufliche Ausbildung zu einer gleichwertigen Alternative zur akademischen Ausbildung wird, müssen wir weiterhin die Qualität und Wahrnehmung von beruflicher Ausbildung verbessern und Bildungsteilnehmende müssen in Bildungsgänge geleitet werden, die ihren Begabungen und Zielen entsprechen.

Enge Partnerschaften mit Arbeitgebenden sind unabdingbar. Diese Partnerschaften können durch von der Industrie validierte Lehrpläne sicherstellen, dass berufliche Ausbildung für die Arbeitsmarktanforderungen relevant bleibt, sie können die Integration wertvoller betrieblicher Ausbildungskomponenten in berufsbildende Bildungsgänge ermöglichen und den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben fördern. Derzeit gibt es immer noch zu viele berufsbildende Bildungsgänge, die ohne die enge Einbindung von Arbeitgebenden stattfinden. Beispielsweise nimmt weniger als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II an Bildungsgängen mit betrieblichen Ausbildungskomponenten teil und in mehreren Ländern sind solche Bildungsgänge so gut wie nicht existent.

Eine stärkere Einbindung der Industrie in die berufliche Ausbildung sollte daher eine Priorität sein. In den letzten Jahren haben viele Länder Schritte zur engeren Zusammenarbeit mit Arbeitgebenden unternommen. Diese Reformen umfassen die Unterstützung von Arbeitgebenden – insbesondere kleinen und mittleren Unternehmen – bei betrieblichen Ausbildungsangeboten, die Schaffung von Plattformen für den Wissensaustausch zwischen Anbietenden von beruflicher Ausbildung und der Industrie sowie die Einbeziehung von Fachleuten aus der Industrie in berufsbildenden Unterricht und Berufsberatung.

Bereitstellung der erforderlichen Belege für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger

Wir können auch mehr tun, um die gesamte Palette an Kompetenzen von Bildungsteilnehmenden im berufsbildenden Bereich zu messen, damit wir auch die Bereiche erfassen, in denen sich Bildungsteilnehmende über rein schulische bzw. akademische Kompetenzen hinaus auszeichnen können. Bessere Daten zu den praxisorientierten und fachlichen Kompetenzen sowie der Beschäftigungsfähigkeit der Bildungsteilnehmenden könnten helfen, die Attraktivität von berufsbildenden Bildungsgängen zu stärken. Dazu hat die OECD die Initiative International VET Assessment gestartet, die international vergleichbare Daten zu den Kompetenzen von Bildungsteilnehmenden in beruflicher Ausbildung liefern wird.

Mittelfristig prüfen wir auch Möglichkeiten zur direkten Messung der Qualität der berufsbildenden Ergebnisse, wenn die Lernenden ihren Bildungsgang abschließen.

Damit junge Menschen bezüglich der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung positive Entscheidungen treffen, müssen sie Zugang zu effektiver Berufsberatung haben, die sie ermutigt, sich schon früh mit der vollständigen Bandbreite der Beschäftigungsmöglichkeiten zu befassen. Bildungsteilnehmende sollten auch Gelegenheiten haben, lange vor ihrer endgültigen Entscheidung Arbeitsplätze zu besuchen und mit unterschiedlichen Beschäftigten zu interagieren. Solche persönlichen Erfahrungen sind wirkmächtige Lernmöglichkeiten und gehen mit besseren Beschäftigungsergebnissen im Erwachsenenalter einher.

Diese Anstrengungen sind am effektivsten, wenn sie durch gute Daten und Belege gestützt werden. Im Gegensatz zum allgemeinbildenden Bereich, der in den letzten Jahrzehnten in erheblichem Umfang Gegenstand umfassender internationaler Beurteilungen war, liegen für den berufsbildenden Bereich vergleichsweise wenig Daten vor. Für den Tertiärbereich fehlen die Daten beinahe vollständig und es gibt keine festgelegten Definitionen von akademischen und berufsorientierten Bildungsgängen. Die Daten, die es gibt, sind aufgrund der unterschiedlichen Regelungen der Länder für berufliche Ausbildung schwer zu interpretieren.

In der OECD arbeiten wir weiter an der Schließung von Datenlücken, um die Belege zu liefern, die politische Entscheidungsträgerinnen und -träger benötigen, um bessere Systeme der beruflichen Ausbildung aufzubauen, Kompetenznachfrage und -angebot im Gleichgewicht zu halten, die Teilnahme an lebenslangem Lernen zu stärken und letztendlich die Voraussetzungen zu schaffen, um eine starke Wirtschaftsleistung und Verbesserungen des Wohlbefindens zu ermöglichen.

Mathias Cormann
Generalsekretär der OECD

Hinweise zur Lektüre

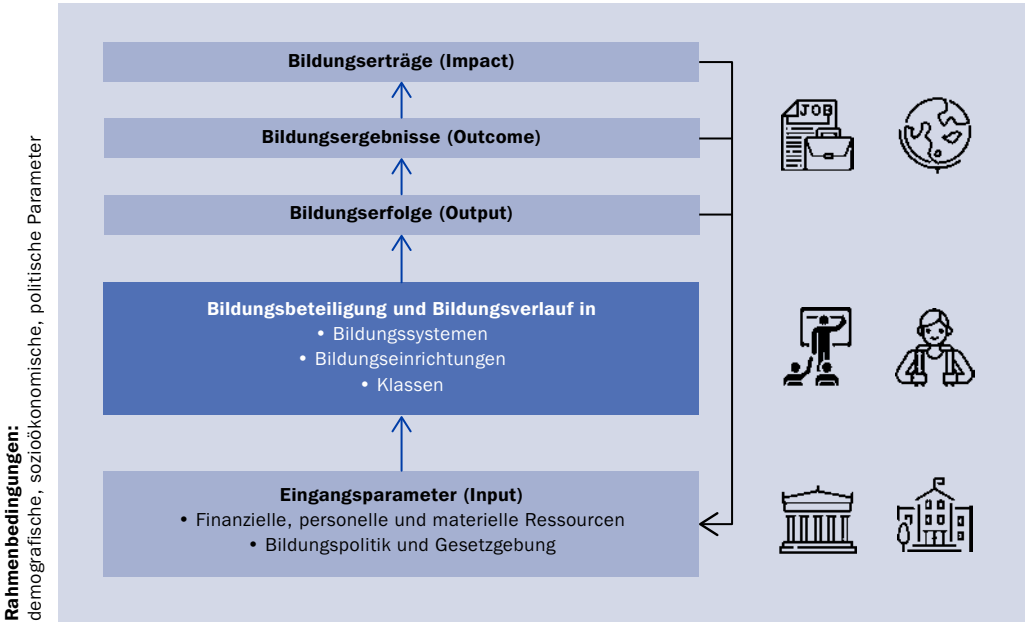
Der konzeptionelle Rahmen

Bildung auf einen Blick 2023 – 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. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und werden jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet.

Die Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt, der zwischen den 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 der Kapitel und Indikatoren 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 den Eingangsparametern von Bildungssystemen und den Lernumgebungen:* Diese Indikatoren liefern Informationen zu den politischen Ansatzpunkten, durch die sich Bildungsbeteiligung, Bildungsverlauf, Bildungserfolg und Bildungsergebnisse in den einzelnen Bildungsbereichen beeinflussen lassen. Diese politischen Ansatzpunkte beziehen sich auf die in Bildung investierten Ressourcen einschließlich der finanziellen und personellen Ressourcen (z. B. Lehrkräfte und andere Beschäftigte von Bildungseinrichtungen) sowie des Sachaufwands (z. B. Gebäude und Infrastruktur). Diese Indikatoren beziehen sich auch auf politische Entscheidungen hinsichtlich des Lernumfelds im

Klassenzimmer, der pädagogischen Inhalte und der Vermittlung des Lehrplans. Ferner analysieren sie die Organisation von Bildungseinrichtungen und Bildungssystemen einschließlich Governance, Autonomie und besonderer politischer Maßnahmen zur Regulierung der Teilnahme an bestimmten Bildungsgängen.

Rahmenbedingungen der Bildungspolitik

Die politischen Ansatzpunkte werden typischerweise von Gegebenheiten bestimmt, externen Faktoren, die die Politik bedingen oder einschränken, jedoch nicht unmittelbar mit dem jeweiligen Thema in Verbindung stehen. Bei der Interpretation der Indikatoren ist es wichtig, nationale Parameter wie demografische, sozioökonomische und politische Faktoren zu berücksichtigen. Auch die Charakteristika der 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 2023* veröffentlichen Indikatoren wurden innerhalb dieses konzeptionellen Rahmens entwickelt. Die Kapitel sind unter dem Blickwinkel der Bildungssysteme als Ganzes strukturiert, auch wenn die Indikatoren mit den darin enthaltenen Analysen nach den verschiedenen Bildungsbereichen und Lernumgebungen untergliedert sind, sodass sie sich auf mehr als ein Element des konzeptionellen Rahmens beziehen können.

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

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

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

- **Kapitel C:** *Die in Bildung investierten Finanzressourcen* liefert Indikatoren zu den Ausgaben für Bildung und Bildungseinrichtungen und die Aufteilung der Finanzierung dieser Aus-

gaben mit Mitteln aus privaten und öffentlichen Quellen, die von den Bildungseinrichtungen erhobenen 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.

- **Kapitel 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. Dieses Kapitel stellt auch Daten zu den Charakteristika von Lehrkräften zur Verfügung.

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

Das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030: SDG 4

Im September 2015 trafen sich führende 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 berufliche Ausbildung in *Bildung auf einen Blick 2023*

In jeder Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* liegt der Schwerpunkt auf einem bestimmten Thema. Berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) bildet den Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick*. In Tabelle 1 sind die Indikatoren und Kapitel, die zur Analyse der beruflichen Ausbildung in der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* beitragen, zusammengefasst.

Tabelle 1

Indikatoren zu beruflicher Ausbildung in *Bildung auf einen Blick 2023*

Kapitel	Indikatornummer	Indikator
Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge	A1	Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?
	A2	Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?
	A3	Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
	A4	Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?
	A6	Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
	A7	Inwieweit nehmen Erwachsene an formaler und nicht formaler Weiterbildung teil?
Kapitel B: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf	B1	Wer nimmt an Bildung teil?
	B3	Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?
Kapitel C: Die in Bildung investierten Finanzressourcen	C1	Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen?
	C2	Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?
	C3	Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?
	C4	Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
Kapitel D: Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen	D1	Wie viel Zeit verbringen Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer?
	D3	Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?
	D7	Wie sieht die Struktur der Lehrkräfte für Berufsbildung aus und wie ist die Lernende-Lehrkräfte-Relation in dieser Ausrichtung?

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 in der OECD-Bildungsdatenbank (*http://stats.oecd.org*) aufgeführten Vergleiche über mehrere Jahre basieren auf alljährlich überarbeiteten historischen Daten sowie den methodischen Verbesserungen, die in der vorliegenden Ausgabe umgesetzt wurden.

Länderabdeckung

Die Veröffentlichung enthält Bildungsdaten aus allen OECD-Ländern und Brasilien, einem Partnerland, das am OECD-Programm Indicators of Education Systems (INES) teilnimmt, sowie aus 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 Einheiten. 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. Fünf Länder befinden sich derzeit im Beitrittsprozess zur OECD-Mitgliedschaft (Brasilien, Bulgarien, Kroatien, Peru und Rumänien). 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 2 führt die ISCED-2011-Bildungsbereiche auf, die in *Bildung auf einen Blick 2023* 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.

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**

Fachrichtungen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppe als auch nach Bildungsbereich klassifiziert werden. Nach Annahme von ISCED 2011 erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Diese Fächergruppen wurden überarbeitet und als Klassifikation „ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)“ (UNESCO Institute for Statistics, 2014[4]) von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 37. Sitzung im November 2013 gebilligt. In der vorliegenden Publikation werden folgende ISCED-F-Fächergruppen berücksichtigt: 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 unter OECD.Stat (*http://stats.oecd.org*) werden die in *Bildung auf einen Blick* präsentierten Rohdaten und Indikatoren ebenso bereitgestellt wie die Metadaten, die den Kontext und die Erklärungen zu Länderdaten liefern. Die OECD-Bildungsdatenbank ermöglicht es den 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 durchzufüh-

ren. Sie wird außerdem regelmäßig aktualisiert. Auf die OECD-Bildungsdatenbank kann über die Website von OECD.Stat (unter „Education and Training“) zugegriffen werden.

Layout der Tabellen

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

In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

BIP	Bruttoinlandsprodukt
ESS	Europäische Sozialstudie
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)
PIAAC	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener
PISA	Internationale Schulleistungsstudie PISA
S. F.	Standardfehler
TALIS	Internationale Erhebung zu Lehren und Lernen
UIS	UNESCO-Institut für Statistik
UOE	Bezieht sich auf die Datenerhebung der drei Organisationen UNESCO, OECD, Eurostat
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 Classificiation of Education 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en*. [4]

Executive Summary

Bildung auf einen Blick ist 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 2023 legt den Schwerpunkt auf das Thema berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET), einen wichtigen Teil der Bildungssysteme der Länder, die Bildungsteilnehmenden eine Alternative zur akademisch ausgerichteten Ausbildung bieten. Für eine Zusammenfassung der Hauptergebnisse zu beruflicher Ausbildung werden die Leserinnen und Leser auf die begleitende Sonderbroschüre *Spotlight on VET* (OECD, 2023) verwiesen.

Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ab 2 oder 3 Jahren ist üblich

Hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung hilft, allen Kindern einen fairen Start ins Leben zu verschaffen, und ist für die am meisten benachteiligten Kinder besonders wichtig. Sie ist auch ein maßgebliches Instrument dafür, dass beide Elternteile arbeiten können und Frauen verstärkt am Arbeitsmarkt teilnehmen. Im Durchschnitt der OECD nehmen 18 % der Kinder unter 2 Jahren an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung teil. Bei den 2-Jährigen steigt die durchschnittliche Quote auf 43 %, aber es gibt erhebliche Unterschiede. Wenngleich die Beteiligungsquote in diesem Alter in Island, der Republik Korea, Norwegen und Schweden mehr als 90 % beträgt, liegt sie in 9 anderen OECD-Ländern weiterhin im einstelligen Bereich. Ab dem Alter von 3 Jahren ist die Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in der überwiegenden Mehrheit der OECD-Länder die Norm: Die durchschnittliche Beteiligungsquote beträgt 74 %. In 4 Ländern liegt die Beteiligungsquote jedoch weiterhin im einstelligen Bereich, was negative Auswirkungen auf die Gerechtigkeit haben kann.

Mehr junge Erwachsene erwerben einen Abschluss im Sekundarbereich II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II gilt häufig als Mindestvoraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt. Jedoch hatten 2022 im Durchschnitt 14 % aller 25- bis 34-Jährigen in der OECD keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Dieser Anteil ist zwar immer noch zu hoch, stellt jedoch eine erhebliche Verbesserung zu den 18 % im Jahr 2015 dar. Mit Ausnahme von 2 Ländern ist der Anteil junger Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II in allen OECD-Ländern zurückgegangen, und einige Länder haben besonders deutliche Fortschritte gemacht. Beispielsweise ist der Anteil junger Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II in Portugal um 17 Prozentpunkte und in der Türkei um 15 Prozentpunkte zurückgegangen.

Höhere Erfolgsquoten im Sekundarbereich II tragen zu insgesamt besser ausgebildeten Beschäftigten mit besseren Laufbahnen, Gehältern und Aussichten bei. Derzeit schließen 77 % derjenigen, die in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II eintreten, ihn rechtzeitig ab, und weitere 10 % schließen ihn in den darauffolgenden 2 Jahren ab. Im berufsbildenden Sekundarbereich II ist diese Quote niedriger. Nur 62 % schließen ihren Bildungsgang rechtzeitig ab und weitere 11 % schließen ihn in den darauffolgenden 2 Jahren ab. Bei den übrigen 27 % ist ein erfolgreicher Abschluss ihres Bildungsgangs unwahrscheinlich.

Weniger als die Hälfte der Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen nimmt an kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen teil

Berufliche Ausbildung ist eine wichtige und beliebte Komponente der meisten Bildungssysteme in den OECD-Ländern, durchschnittlich 44 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II nehmen an berufsbildenden Bildungsgängen teil. Diese Bildungsgänge variieren von Land zu Land erheblich, aber es gibt gemeinsame Charakteristika, die zu hochwertiger beruflicher Ausbildung beitragen. Eines der wichtigsten ist die Einbeziehung von betrieblicher Ausbildung. Dies bietet zahlreiche Vorteile, wie die Möglichkeit zur praktischen Anwendung der Fähigkeiten und die Erleichterung des Übergangs von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt. In vielen Ländern sind jedoch kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge weiterhin selten. Im Durchschnitt nehmen in der OECD nur 45 % aller Schülerinnen und Schüler in beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich II an solchen Bildungsgängen teil.

Effektive Wege vom berufsbildenden Sekundarbereich II in höhere Bildungsbereiche sind ein weiteres Kennzeichen hochwertiger Bildungsgänge. Während die meisten Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II mit dem erfolgreichen Abschluss ihrer Bildungsgänge Zugang zum Tertiärbereich erhalten, nimmt ein Viertel von ihnen an Bildungsgängen teil, deren Abschluss nicht mit dem Zugang zum Tertiärbereich einhergeht.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer variieren zwischen den Ländern erheblich

Eine angemessene Finanzierung ist Voraussetzung für hochwertige Bildung. Die meisten OECD-Länder investieren 3 bis 4 % ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) in den Primar- und Sekundarbereich, in Israel und Kolumbien steigt dieser Anteil auf mindestens 5 %. Hingegen investieren 6 OECD-Länder weniger als 3 % des BIP in den Primar- und Sekundarbereich.

Die Bildungsausgaben als Anteil des BIP sind eine Kennzahl für die Priorität, die die Länder Bildung beimessen, aber sie spiegeln nicht die innerhalb der Bildungssysteme verfügbaren Mittel wider, da das BIP in den Ländern unterschiedlich hoch ist. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer variieren stark zwischen den OECD-Ländern. Kolumbien, Mexiko und die Türkei geben jährlich weniger als 5.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus, während es in Luxemburg beinahe 25.000 US-Dollar sind. Es gibt auch erhebliche Unterschiede bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin

bzw. -teilnehmer nach Art des Bildungsgangs. Im Durchschnitt der OECD betragen die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im allgemeinbildenden Sekundarbereich II 11.400 US-Dollar, im berufsbildenden Sekundarbereich II hingegen 13.200 US-Dollar. Dies spiegelt häufig die Kosten für die besondere Ausstattung und Infrastruktur, die in beruflichen Bildungsgängen benötigt werden, wider.

Niedrige Löhne verringern die Attraktivität des Lehrkraftberufs

In vielen Ländern herrscht ein Mangel an Lehrkräften. Wettbewerbsfähige Gehälter sind wichtig, um Lehrkräfte zu halten und mehr Personen für diesen Beruf zu gewinnen, aber andere Faktoren spielen ebenfalls eine Rolle. In vielen OECD-Ländern ist eine Laufbahn als Lehrkraft nicht finanziell attraktiv. Durchschnittlich liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I 10 % unter denen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, in einigen Ländern beträgt der Unterschied jedoch mehr als 30 %.

Der Unterschied zwischen den Gehältern von Lehrkräften und den Gehältern von anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist teilweise auf die geringen Gehaltssteigerungen von Lehrkräften zurückzuführen. Mit Ausnahme von 6 Ländern sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich I in allen OECD-Ländern seit 2015 real um weniger als 1 % pro Jahr gestiegen. Noch misslicher ist der Umstand, dass in beinahe der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten die realen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sogar gesunken sind. Dies folgt auf eine Phase mit geringfügigen Gehaltssteigerungen oder sogar negativen Gehaltsentwicklungen in vielen Ländern infolge der Finanzkrise 2008–2009.

Wie lässt sich kontinuierliches Lernen für ukrainische Geflüchtete sicherstellen?

Durch den großflächigen Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine wurden Millionen von Ukrainerinnen und Ukrainern weltweit vertrieben und viele von ihnen wurden in OECD-Ländern aufgenommen. Stand Juni 2023 halten sich ca. 4,7 Millionen ukrainische Geflüchtete in der OECD auf, von denen rund 3,7 Millionen in EU-OECD-Ländern registriert sind. In absoluten Zahlen haben Deutschland, Polen und die Vereinigten Staaten die größte Zahl an ukrainischen Geflüchteten aufgenommen, während Estland, Litauen und Tschechien den höchsten Anteil an Geflüchteten im Verhältnis zu ihrer Bevölkerung empfingen (OECD, forthcoming[1]). Schätzungsweise 40 % der Geflüchteten sind Kinder, deren Zukunft und Ausbildung jäh unterbrochen wurde.

Die OECD-Länder haben zahlreiche Maßnahmen ergriffen, um den Zustrom effektiv zu managen und die ukrainischen Menschen aufzunehmen. In europäischen Ländern profitieren Ukrainerinnen und Ukrainer von der Richtlinie der Europäischen Union (EU) für vorübergehenden Schutz, die am 4. März 2022 eingeführt wurde (European Union, 2022[2]). Im Rahmen der EU-Richtlinie für vorübergehenden Schutz profitieren diejenigen, die vor Krieg und Zerstörung in der Ukraine flüchten, EU-weit von harmonisierten Rechten. Dazu gehören Aufenthaltsrechte, Zugang zum Arbeitsmarkt, medizinische Versorgung und Freizügigkeit innerhalb der EU. Insbesondere profitierten Ukrainerinnen und Ukrainer unter 18 dank dieser Maßnahme von den gleichen bildungspolitischen Regelungen wie inländische Personen sowie EU-Bürgerinnen und -Bürger und konnten ihre Ausbildung im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 fortsetzen. Diese Situation stellt eine Herausforderung für die Länder dar und hat zu Kapazitätsproblemen in Schulen sowie tertiären und sonstigen Bildungseinrichtungen geführt.

Im Mai 2022 hat das OECD-Sekretariat seine erste Datenerhebung zu den Notfallmaßnahmen gestartet, die OECD-Länder bei Kriegsbeginn zur Aufnahme geflüchteter Bildungsteilnehmender aus der Ukraine in ihre Bildungssysteme umgesetzt haben. Da der Krieg über das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 hinaus andauerte, mussten die OECD-Aufnahmeländer ihre politischen Reaktionen von Notfallmaßnahmen auf Maßnahmen umstellen, die den dauerhaften Zugang ukrainischer Geflüchteter zu Bildung ermöglichen. Angesichts dessen hat das OECD-Sekretariat im Februar 2023 mit einer neuen Datenerhebung begonnen, an der 26 Länder und subnationale Einheiten teilnahmen.

Analyse und Interpretationen

Die Integration in Bildungssysteme ist für Geflüchtete wichtig, nicht nur im Hinblick auf ihre schulische Leistung und ihre Arbeitsmarktaussichten, sondern auch für ihr soziales und emotionales Wohlbefinden (Cerna, 2019[3]). Die Integration geflüchteter Kinder in Schulsysteme kann auch die Beschäftigungsaussichten ihrer Eltern und Erziehungsberechtigten verbessern, da diese einfacher eine Beschäftigung aufnehmen können, wenn ihre Kinder an Bildung teilnehmen (OECD, 2023[4]).

Der OECD *Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students* von 2023 sammelte Daten zu den zu bewältigenden Barrieren und ergriffenen Maßnahmen der Länder bei der Integration ukrainischer Geflüchteter in ihre Bildungssysteme vom Primar- bis Tertiärbereich. Die Erhebung deckte auch berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) und Möglichkeiten zum Fernunterricht ab. Die OECD-Erhebung erstreckte sich auf politische Maßnahmen und Herausforderungen auf nationaler sowie, bei unabhängig handelnden Bildungseinrichtungen, institutioneller Ebene (s. Abschnitt Definitionen). Zwar stellte die Sprache in allen Bildungsbereichen und -arten die größte Barriere dar, die übrigen Barrieren und die Maßnahmen waren jedoch je nach Alter und Bildungsstand der Geflüchteten unterschiedlich.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Schätzungsweise ist ein Drittel der aus ihrer ukrainischen Heimat vertriebenen Kinder unter 6 Jahre alt (UNICEF, 2023[5]). Negative Lebenserfahrungen in jungen Jahren, in denen das Gehirn von Kindern schnell wächst und sich entwickelt, können lang anhaltende negative Auswirkungen haben (Center on the Developing Child, 2007[6]). Hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), die Geflüchtete und ihre Bedürfnisse inkludiert, kann ein wichtiges Werkzeug zum Ausgleich der Auswirkungen von Traumata und Vertreibung sein (UNICEF, 2023[5]).

FBBE gilt als ausnehmend wichtige Grundlage für Lernen, Kompetenzentwicklung und Wohlergehen in der Zukunft. Hochwertige FBBE kann einen wirkmächtigen Beitrag zur Sicherstellung von Gerechtigkeit und Inklusion in der Gesellschaft leisten und ein effektives Werkzeug zur Stärkung der sozioemotionalen Kompetenzen und der Schulfähigkeit von Kindern darstellen. Diese Kompetenzen können für geflüchtete Kinder besonders wertvoll sein. Statistiken zeigen jedoch, dass nur ein Drittel der geflüchteten Kinder unter 6 Jahren in ihren Aufnahmegesellschaften für FBBE angemeldet ist (UNICEF, 2023[5]). In den meisten OECD-Ländern nehmen mehr als 80 % der 3- bis 5-jährigen Kinder an irgendeiner Form von FBBE teil (OECD-Bildungsdatenbank).

FBBE bringt den Kindern Vorteile und spielt darüber hinaus eine wichtige Rolle, indem sie den Fürsorgenden kleiner Kinder ermöglicht, eine Beschäftigung aufzunehmen. Rund 70 % der ankommenden Menschen aus der Ukraine sind Frauen mit Kindern, häufig ohne ihre Partner, weshalb die Verfügbarkeit von geeigneter und bezahlbarer Kinderbetreuung für die sozioökonomische Integration der Frauen entscheidend ist (OECD, 2023[4]). Eine Erhebung der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte ergab, dass 3 von 10 ukrainischen Geflüchteten aufgrund von Betreuungsverpflichtungen nicht arbeiten konnten; dies betraf Frauen (33 %) häufiger als Männer (9 %) (European Union Agency for Fundamental Rights, 2023[7]).

Ukrainische Geflüchtete sind beim Zugang zu FBBE mit zahlreichen Barrieren konfrontiert. Dazu gehören Sprachbarrieren, Mangel an pädagogischen Fachkräften und Beschäftigten, finanzielle Hürden, mangelnde Informationen zur Anmeldung oder fehlende Plätze für die Kinder. In vielen europäischen Ländern übersteigt seit mehreren Jahren die Nachfrage nach FBBE das Angebot (UNICEF, 2023[5]). Die Sprache war in den Ländern, die an der OECD-Erhebung von 2023 teilgenommen haben, die häufigste Barriere, gefolgt von der „relativ geringen Integration ukrainischer Familien in das (Bildungs-)System", Mangel an Fachkräften und Beschäftigten sowie finanziellen Hürden.

Die Tätigkeit von FBBE-Beschäftigten umfasst verschiedene Aspekte, die als wichtig für die effektive frühkindliche Bildung und Erziehung geflüchteter Kinder angesehen werden. Dazu gehören psychologische Unterstützung, die Gewährleistung des sozioemotionalen Wohlbefindens, die Arbeit mit unterschiedlichsten Kindern und Familien sowie kompetente Betreuung bei erlebten Traumata (UNICEF, 2023[5]). Die meisten Länder, die an der OECD-Erhebung teilgenommen haben, gaben an, dies sei Teil der Erstausbildung aller pädagogischen Fachkräfte im FBBE-Bereich, jedoch haben einige nach der Ankunft ukrainischer Kinder spezielle Schulungsmaßnahmen eingeführt. In der Slowakei beispielsweise veranlasste das Bildungsministerium die Bereitstellung spezieller Materialien und freiwilliger Schulungen für pädagogische Fachkräfte zur psychologischen Unterstützung und Integration von Kindern aus der Ukraine. Estland hat zusätzliche Unterstützung und Finanzierung für vorschulische Kinderbetreuungseinrichtungen in regionalen Beratungszentren organisiert, die Sprachtherapeutinnen und -therapeuten, pädagogische Fachkräfte für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen sowie psychologische und sozialpädagogische Beratung umfassen. Außerdem wurden zusätzliche Mittel zur Unterstützung der Ausbildung und Einstellung spezialisierter Hilfsfachkräfte zugeteilt. In Frankreich wurden spezifische Schulungen eingeführt, um Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern aus der Ukraine und anderen von Krieg betroffenen Ländern zu unterstützen. An diesen Schulungen können Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie tätig sind, teilnehmen.

Durch die Einstellung von ukrainischsprachigen Beschäftigten kann die Kommunikation zwischen geflüchteten Kindern, ihren Familien und dem Bildungssystem verbessert werden. Dies kann auch in der FBBE eine hocheffektive Maßnahme sein, denn die Forschung zeigt, dass muttersprachliche Bildung zu einer verbesserten kognitiven Entwicklung und einer besseren fremdsprachlichen Kompetenz führen kann. Die Unterstützung der Aufnahmeländer für die Muttersprache von Geflüchteten kann zu einem besseren Selbstwertgefühl und der Bewahrung von Identität bei geflüchteten Schülerinnen und Schülern und ihren Familien führen (Cerna, 2019[3]). Spanien hat bisher rund 200 ukrainischsprachige Assistierende in spanischen Schulen eingestellt, wobei 90 von ihnen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich tätig sind. Ihre Aufgabe ist es, Bildung und Integration zu unterstützen.

Mehrere Länder berichten auch, dass sie als Reaktion auf den Zustrom ukrainischer Kinder ihren FBBE-Sektor ausweiten. Dies wurde mit Maßnahmen wie der Einstellung neuer Beschäftigter, der Einrichtung neuer FBBE-Angebote und finanzieller Unterstützung erreicht. Finanzielle Unterstützung wurde in der Erhebung am häufigsten als vorrangige Maßnahme genannt. Beispielsweise hat Spanien ein spezielles Finanzierungsprogramm zur Unterstützung von Bildungseinrichtungen im FBBE-, Primar- und Sekundarbereich bei der Bewältigung des Zustroms Geflüchteter eingerichtet. Dazu gehören Fahrtkostenzuschüsse für ukrainische Hilfsfachkräfte, Schultransporte für Schülerinnen und Schüler sowie bezuschusste Schulmahlzeiten. Auch Slowenien leistete finanzielle Unterstützung: Dort haben Eltern, die unter vorübergehendem Schutz stehen, Anspruch auf reduzierte Kindergartengebühren, die sie über ihr lokales Zentrum für Sozialarbeit beantragen können. Unter bestimmten Umständen werden ihre Kindergartengebühren vollständig übernommen. In Neuseeland ist der FBBE-Zugang für alle gebietsansässigen Kinder zwischen 3 und 5 Jahren, unabhängig vom Flüchtlingsstatus oder einem anderen Status, für bis zu 20 Stunden pro Woche kostenlos.

Vom Primar- bis Sekundarbereich II (allgemeinbildend)

Einige strukturelle und familiäre Barrieren erschweren geflüchteten Schülerinnen und Schülern aus der Ukraine den Schulbesuch in ihren Aufnahmeländern. Zu den strukturellen Barrieren gehören Sprache, Mangel an Lernräumen/-ressourcen und Lehrkräften sowie die Tatsache, dass geflüchtete Kinder in manchen Ländern nicht schulpflichtig sind. Persönliche und familiäre Barrieren sind beispielsweise die Absicht, kurz- bis mittelfristig in die Ukraine zurückzukehren, Bedenken hinsichtlich der künftigen Anerkennung von Fertigkeiten oder Kompetenzen in der Ukraine und fehlende Informationen zum Anmeldevorgang. Diese Barrieren können sich auf die schulischen Ziele, das soziale und emotionale Wohlbefinden und das künftige Arbeitsmarktpotenzial der Schülerinnen und Schüler auswirken. Es ist wichtig, dass die Länder weiterhin darauf achten, ob diese Barrieren Schwierigkeiten hervorrufen, und ihre politischen Maßnahmen entsprechend umsetzen.

Sprache wurde von den Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilgenommen haben, am häufigsten als Barriere genannt. Sprache ist einer der Hauptfaktoren, der die Integration geflüchteter Kinder fördern oder behindern kann. Sie ist nicht nur für den Schulerfolg wichtig, sondern auch entscheidend für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls in der Schule (Cerna, 2019[3]). Bei Geflüchteten hängt der Bildungserfolg maßgeblich vom sprachlichen Umfeld ihres Aufnahmelandes und vom Grad der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Bildung im Aufnahmeland ab (UNESCO, 2019[8]). Die Länder, die an der OECD-Erhebung teilgenommen haben, gaben an, dass viele Ukrainerinnen und Ukrainer die Sprache des Aufnahmelandes nicht beherrschen, weshalb es für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern und Erziehungsberechtigte schwierig sein kann, die Anmeldeprozesse und -voraussetzungen zu verstehen. Schülerinnen und Schüler können ihren Kursen nicht folgen und keine Beziehungen zu Lehrkräften und anderen Schülerinnen und Schülern aufbauen. Zudem verfügen viele nicht über die formalen Sprachzertifikate, die für die Teilnahme an bestimmten Bildungsgängen und Kursen erforderlich sind.

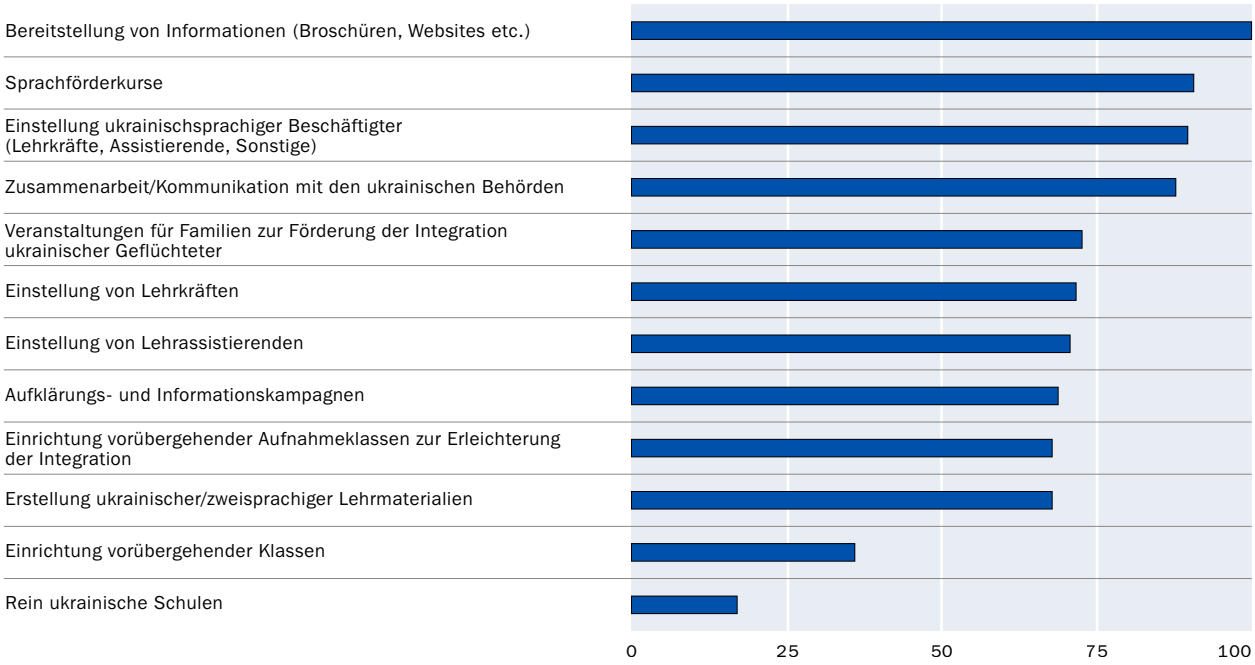
Eine weitere Barriere für die Bildungsteilnahme ist die Absicht der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien, schnellstmöglich in die Ukraine zurückzukehren. Wenn sie beispielsweise auf eine kurz- oder mittelfristige Rückkehr hoffen, können sie möglicherweise keinen Bildungsgang in ihrem Aufnahmeland abschließen oder weniger stark motiviert sein, sich in ein neues Bildungssystem zu integrieren. Entsprechend absolvieren in den Ländern zahlreiche Schülerinnen und Schüler das vom ukrainischen Staat angebotene Online-Curriculum, anstatt das Bildungssystem ihres Aufnahmelandes zu besuchen (s. u.). Fehlende Kapazitäten zur Aufnahme neuer Schülerinnen und Schüler sind eine weitere Barriere. In England (Vereinigtes Königreich) beispielsweise mussten Schulen teilweise zusätzliche Kapazitäten schaffen, die über den üblichen Rahmen hinausgehen.

Die Länder haben zahlreiche Maßnahmen zur Unterstützung der Teilnahme ukrainischer Schülerinnen und Schüler an ihren Bildungssystemen vom Primar- bis zum Sekundarbereich II ergriffen. Die Bereitstellung von Informationsmedien (Broschüren, Websites usw.) wurde in der Erhebung am häufigsten als Maßnahme genannt, gefolgt von Sprachförderkursen, der Einstellung ukrainischsprachiger Beschäftigter und der Zusammenarbeit/Kommunikation mit den ukrainischen Behörden (Abb. 1). Weitere Maßnahmen waren Informationsveranstaltungen für Familien, Aufklärungs- und Informationskampagnen und die Einrichtung vorübergehender Aufnahmeklassen zur Förderung der Integration.

Abbildung 1

Maßnahmen der OECD-Länder zur Förderung des Schulbesuchs geflüchteter Schülerinnen und Schüler aus der Ukraine (2023)

Primarbereich, in Prozent der Länder



Anmerkung: Die Abbildung enthält nur Fälle, in denen die Länder mit „Ja" geantwortet haben, die Antworten „Nein", „Nicht zutreffend" und „Fehlt" sind ausgeschlossen. 3 von 28 Ländern haben diese Fragen nicht beantwortet. Weitere Informationen können der Datenbank Ensuring a continued learning for Ukrainian refugees entnommen werden.

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

Quelle: OECD (2023), Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students. StatLink: https://stat.link/9w8xqe

Sprachförderkurse können in unterschiedlichen Formen angeboten werden: als Onlinekurse, als Vorbereitungsklassen und durch die Einrichtung zusätzlicher Sprachkurse an Hochschulen, Schulen und in Gemeindezentren. Einige Länder bieten für Kinder im Schulalter Sprachförderkurse als Teil des Lehrplans an, andere hingegen bieten sie außerhalb der Schule oder als Teil einer Vorbereitungsklasse an. In Österreich werden Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen häufig in vorübergehenden separaten Klassen unterrichtet, wohingegen in manchen Fällen exklusive Klassen für ukrainische Schülerinnen und Schüler eingerichtet wurden. In Kroatien besuchen Schülerinnen und Schüler aus der Ukraine Vorbereitungsklassen, in denen sie Kroatisch lernen und entsprechend ihren Fähigkeiten beobachtet und beurteilt werden. In der Schweiz absolvieren die meisten Geflüchteten aus der Ukraine im Sekundarbereich II einjährige Brückenangebote, um sie auf die spätere Teilnahme an regulären Bildungsgängen vorzubereiten. In diesen Brückenangeboten liegt der Schwerpunkt hauptsächlich auf dem Spracherwerb. In Ungarn können Kinder, wenn sie aufgrund mangelnder Ungarischkenntnisse oder aufgrund von unterschiedlichen Anforderungen in ungarischen Schulen und der Schule ihres Heimatlandes Schwierigkeiten haben, ihre Ausbildung fortzusetzen, mit Genehmigung der Schulleitung die bereits abgeschlossene Klassenstufe wiederholen, indem sie Förderkurse und Sprachunterricht besuchen. Ukrainische Kinder erhalten zusätzlich zum regulären Stundenplan 5 Wochenstunden individuelle Vorbereitung (am Nachmittag). Zur Förderung des Spracherwerbs nicht ungarischer Schülerinnen und Schüler wurde den betreffenden Bildungseinrichtungen außerdem ein kostenloses Schulbuch für Ungarisch als Fremdsprache für die Klassenstufen 3 bis 8 zur Verfügung gestellt.

Estland hat 2 rein ukrainische Schulen eingerichtet: die *Vabaduse School* für den Sekundarbereich I und II und die *Räägu School* für den Primarbereich. Das Land hat außerdem eine Online-Sprachlernplattform für alle Bildungsbereiche mit Spielen, Videos und Präsentationen aufgebaut. In Lettland wurde bereits vor 20 Jahren die *Riga Ukrainian Secondary School* gegründet, die Möglichkeiten zum intensiven Erlernen der ukrainischen Sprache, Geschichte und Kultur bietet. In den Sommerferien hat die Schule Sommercamps für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte zum Erlernen der lettischen Sprache sowie gemeinsame Camps für ukrainische und lettische Kinder veranstaltet.

Belgien (frz.) hat das *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants et Assimilés* (Aufnahme- und Beschulungssystem für Neuankömmlinge und gleichgestellte Schülerinnen und Schüler, DASPA) eingerichtet, mit dem die Aufnahme, Ausbildung und Integration aller neu angekommenen Schülerinnen und Schüler gefördert werden soll. Schulen mit mindestens 8 neuen migrierten oder geflüchteten Schülerinnen und Schülern können von dem bis zu 18 Monate langen Programm profitieren. Das Programm umfasst einen spezifischen Rahmen, der neu angekommenen Kindern zusätzliche Betreuung und Zeit zur Anpassung und Integration in das soziokulturelle Umfeld und Schulsystem in Belgien bietet.

In Finnland nehmen viele ukrainische Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II an der *tutkintokoulutukseen valmistava koulutus* (Vorbereitung auf zu einem Abschluss führende Ausbildung, TUVA) teil, einem Brückenangebot für Lernende unter 18 Jahren und Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II. Ziel ist es, eine Richtung für die weitere Ausbildung zu finden und die für den Besuch des Sekundarbereichs II erforderlichen Kompetenzen, wie geeignete Lern-, Lebensmanagement- oder Sprachkompetenzen, zu verbessern.

In den Vereinigten Staaten sind bundesstaatliche und lokale Bildungssysteme verpflichtet, Angebote zur Sprachförderung für alle Englischlernenden unabhängig von ihrer nationalen oder inländischen Herkunft bereitzustellen. Die Angebote umfassen altersangemessene Sprachkompetenz in Englisch, Nachhilfe- oder Übergangsprogramme oder Programme für Neuankömmlinge, Angebote außerhalb der regulären Schulzeit und Sommerprogramme, Mentoring, Unterstützung im Bereich mentale Gesundheit sowie Programme zur Integrationsförderung. Mit dem Gesetz Additional Ukraine Supplemental Appropriations Act von 2022 (AUSAA) wurden dem Office of Refugee Resettlement spezifische Mittel zur Bereitstellung dieser Leistungen und Angebote zugewiesen.

Viele Länder und subnationale Einheiten, die ukrainische Geflüchtete aufnehmen, haben mithilfe von Kampagnen oder sonstigen Maßnahmen spezielle Informationen bereitgestellt, die für neu eintreffende Geflüchtete, die nicht mit dem Bildungssystem und den Verfahrensweisen im Aufnahmeland vertraut sind, sehr wichtig sein können (Abb. 1). Die Informationen wurden in unterschiedlichen Formaten bereitgestellt, wie Online-Informationsplattformen, Veranstaltungen in Schulen und Gemeindezentren sowie über soziale Medien. In Polen beispielsweise hat das Ministerium für Bildung und Wissenschaft eine teilweise auf Ukrainisch verfügbare Informationskampagne mit einem Chatbot, einer Hotline und einem E-Mail-Postfach gestartet, um Eltern und Erziehungsberechtigten Informationen zur Aufnahme in Schulen bereitzustellen. Seit Mitte August 2022 wird die Hotline vom polnischen Zentrum für internationale Hilfe in Zusammenarbeit mit dem Ministerium und dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) betrieben. Informationen zum polnischen Bildungssystem und zu den Aufnahmeverfahren für Ukrainerinnen und

Ukrainer wurden auch im Internet, auf der Website des Bildungsministeriums sowie auf den Websites aller regionalen staatlichen Ebenen, veröffentlicht.

Weitere gängige Maßnahmen zur Sicherstellung der Bildungsteilnahme sind die Erstellung von Lehrmaterialien auf Ukrainisch und die Zusammenarbeit mit ukrainischen Behörden. Diese Maßnahmen können Kindern helfen, ihre Identität zu bewahren und die Sprachkompetenzen aus ihrem Heimatland aufrechtzuerhalten, was ein wichtiger Faktor für ihr soziales und emotionales Wohlbefinden ist (Abb. 1). Wenn Geflüchtete ihre Ausbildung teilweise in ihrer eigenen Sprache fortsetzen können, kann dies sie auch befähigen, den Wiederaufbau ihres Landes nach der Beendigung des Krieges zu unterstützen (Debating Europe, 2017[9]). Einige Länder haben auch Maßnahmen zur Einstellung von ukrainischsprachigen Beschäftigten ergriffen. Frankreich hat beispielsweise ukrainischsprachige Beschäftigte für alle vorschulischen und schulischen Bildungsbereiche eingestellt. Diese Beschäftigten arbeiten in speziellen Zentren für neu angekommene nicht französischsprachige Schülerinnen und Schüler (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage – CASNAV), die für die Aufnahme, schulische Beurteilung und Unterstützung der Neuangekommenen aus der Ukraine bei der Aufnahme in Schulen zuständig sind.

Die Maßnahmen zur Erleichterung der Bildungsteilnahme für Kinder mit Behinderung, wie angepasste Lehrpläne für individuelles Lernen oder die Einstellung von Lehrassistierenden mit entsprechender Spezialisierung, variieren zwischen den Ländern. In den meisten Ländern, die an der Erhebung teilgenommen haben, gelten die Standardmaßnahmen für Kinder mit Behinderung für alle an Bildung teilnehmenden Kinder, unabhängig davon, ob sie einen Flüchtlingsstatus haben oder nicht. Ein paar Länder haben jedoch spezielle Maßnahmen für ukrainische Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen umgesetzt. In Rumänien beispielsweise war eine der Hauptprioritäten des Bildungsministeriums die Anpassung seiner gesetzlichen Bestimmungen und Verwaltungsmaßnahmen, um sicherzustellen, dass Kinder mit Behinderung, die besondere Lernbedürfnisse haben, unter den gleichen Bedingungen wie rumänische Kinder Zugang zu Kindergärten und Schulen haben.

Berufliche Ausbildung

Berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) kann eine wichtige Rolle bei der Stärkung der Kompetenzen und der Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen spielen und lang anhaltende positive Auswirkungen auf ihr Arbeitsmarktpotenzial haben. Die Länder in der OECD messen den positiven Auswirkungen berufsbildender Bildungsgänge für Individuen sowie für den Arbeitsmarkt zunehmend Bedeutung bei (Semeraro, 2019[10]). In einer Erhebung der Asylagentur der Europäischen Union (European Union Agency für Asylum – EUAA) und der OECD in mehreren EU-Ländern im Oktober 2022 gab rund jede bzw. jeder neunte ukrainische Geflüchtete an, über Qualifikationen aus einer beruflichen Ausbildung zu verfügen (European Union Agency for Asylum and OECD, 2022[11]).

Berufliche Ausbildung ist in der Ukraine ein wichtiger Bildungssektor: 2020 nahm ein Drittel der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II an Bildungsgängen mit berufsbildender Ausrichtung teil. Nach Kriegsbeginn mussten jedoch viele ukrainische Schülerinnen und Schüler ihre berufliche Ausbildung unterbrechen. Neben Schülerinnen und Schülern, deren Ausbildung unterbrochen wurde, möchten gegebenenfalls auch einige Geflüchtete berufsbildende Bildungsgänge in ihren Aufnahmeländern aufnehmen,

da eine praktisch ausgerichtete Ausbildung helfen kann, mögliche Sprachbarrieren zu überwinden (Cedefop, 2022[12]). Für die Aufnahmeländer ist die Unterstützung ukrainischer Schülerinnen und Schüler beim Zugang zu beruflicher Ausbildung nicht nur für die Fortsetzung von deren Ausbildung, sondern auch für die Unterstützung ihrer eigenen Arbeitsmärkte und des künftigen Wiederaufbaus der Ukraine entscheidend (OECD, 2022[13]).

Geflüchtete Schülerinnen und Schüler aus der Ukraine sehen sich jedoch beim Zugang zu berufsbildenden Bildungsgängen in ihren Aufnahmegesellschaften mit Barrieren konfrontiert. Die Anerkennung von Kompetenzen und vorhandener Qualifikationen kann eine besondere Herausforderung darstellen. Viele Länder unternehmen angesichts dieser Barrieren Anstrengungen, um ihre berufsbildenden Ausbildungsgänge auszubauen, anzupassen und neu zu gestalten.

Wie in vielen Bildungssektoren, die geflüchtete Schülerinnen und Schüler aufnehmen, ist auch beim Zugang zu berufsbildenden Ausbildungsgängen die Sprache die häufigste Barriere. In den meisten Ländern, die an der OECD-Erhebung teilgenommen haben, findet berufliche Ausbildung in der Sprache des Aufnahmelandes statt und sehr wenige Länder bieten berufsbildende Ausbildungsgänge in weiteren Sprachen, wie Englisch, an. In Norwegen beispielsweise sind ausreichende Norwegischkenntnisse Voraussetzung für eine duale Ausbildung.

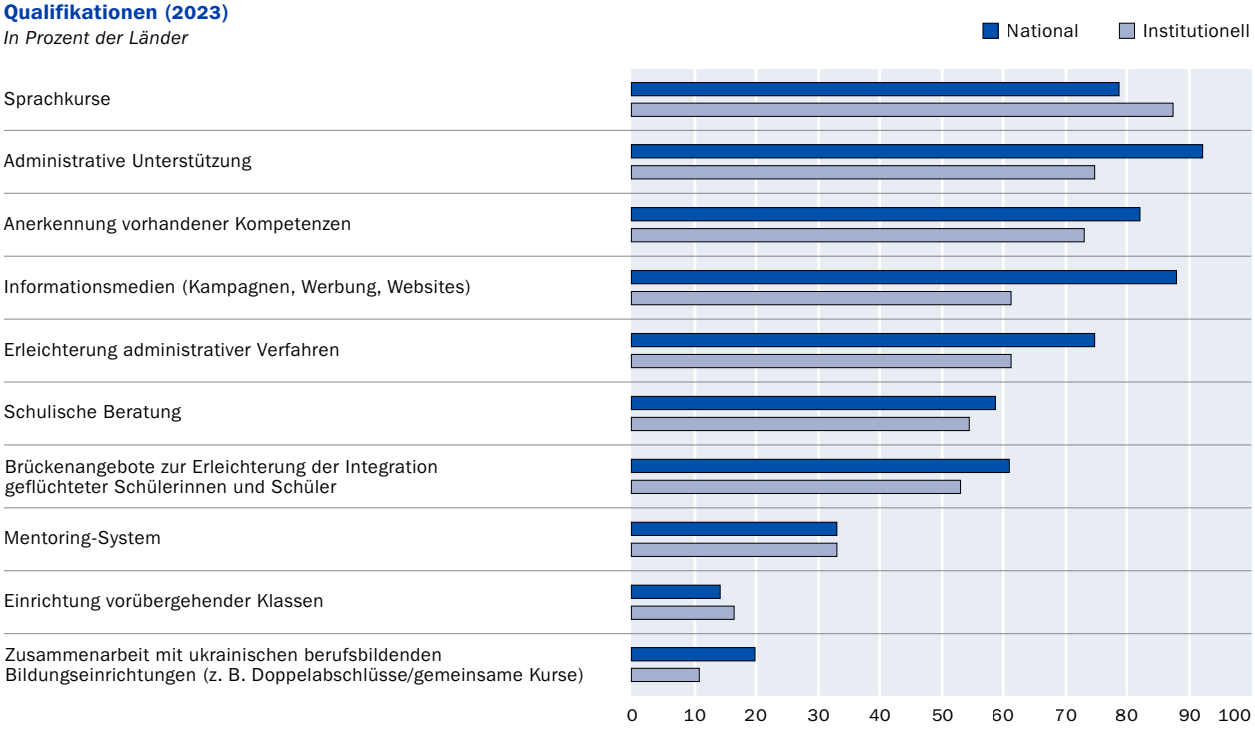
Mangelnde Verfügbarkeit von Informationen und mangelnde Kenntnis des Arbeitsmarkts sind ebenfalls häufige Barrieren. Die Aufnahmeländer gaben an, dass ukrainische Geflüchtete zumeist die existierenden beruflichen Ausbildungen und Arbeitsmarktmöglichkeiten nicht kennen. Einer der Hauptgründe dafür ist der Mangel an zugänglichen Informationen. Berufsbildende Ausbildungsgänge und Arbeitsmarktchancen sind häufig länderspezifisch und in der Regel ist nicht international bekannt, wie sie funktionieren und welche Möglichkeiten es gibt.

Die Anerkennung vorhandener Kompetenzen spielt eine wesentliche Rolle bei der Integration hoch qualifizierter Geflüchteter. Vorhandene Kompetenzen, sei es aus formaler oder informeller Bildung, müssen anerkannt werden, um die Inklusion und Integration von Geflüchteten in ihre neue Gesellschaft, auf dem Arbeitsmarkt oder am Arbeitsplatz zu unterstützen. Der Prozess der Anerkennung vorhandener Kompetenzen kann sich auch positiv auf das Selbstwertgefühl und Wohlbefinden der Geflüchteten auswirken (Andersson, 2021[14]). Die Länder und subnationalen Einheiten, die an der OECD-Erhebung teilgenommen haben, haben ihre Richtlinien zur Anerkennung vorhandener Kompetenzen sowohl auf nationaler als auch auf institutioneller Ebene aktualisiert (Abb. 2). In England (Vereinigtes Königreich) hat das European Network Information Centre (ENIC) untersucht, inwieweit Kurse, Bildungsbereiche und Ausbildungsjahre in der Ukraine mit dem englischen Bildungssystem vergleichbar sind, und einen Dienst eingerichtet, über den Ukrainerinnen und Ukrainer ein „Statement of Comparability“ beantragen können, mit dem sie ihren Bildungsstand nachweisen können, ohne zusätzliche Prüfungen ablegen zu müssen. Litauen hat seine Regelungen zur Zulassung an berufsbildenden Bildungseinrichtungen angepasst, um sicherzustellen, dass ukrainische Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Bereich ihre Ausbildung in denselben oder ähnlichen Bildungsgängen fortsetzen können. Estland setzt Anerkennungsregelungen auf nationaler sowie auf institutioneller Ebene über das estnische Academic Recognition Information Centre und ein institutionelles Anerkennungssystem namens VÕTA, das bisherige Ausbildungen und Arbeitserfahrung berücksichtigt, ein.

Abbildung 2

Maßnahmen zur Unterstützung ukrainischer Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II beim Erwerb von beruflichen Qualifikationen (2023)

In Prozent der Länder



Anmerkung: Die Abbildung enthält nur Fälle, in denen die Länder mit „Ja" geantwortet haben, die Antworten „Nein", „Nicht zutreffend" und „Fehlt" sind ausgeschlossen. 1 von 28 Ländern hat diese Frage nicht beantwortet. Weitere Informationen können der Datenbank Ensuring a continued learning for Ukrainian refugees entnommen werden. Für weitere Informationen zur nationalen und institutionellen Ebene s. Abschnitt Definitionen.
Anordnung der Maßnahmen in absteigender Reihenfolge des Anteils der Länder und subnationalen Einheiten, die sie auf institutioneller Ebene einführen.
Quelle: OECD (2023), Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students. StatLink: https://stat.link/o8vwde

Die Länder stellen außerdem Brückenangebote bereit, um die Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler in die berufliche Ausbildung zu erleichtern. In Estland können sich Schülerinnen und Schüler beispielsweise für ein „Vocational Selection Programme" entscheiden, in dem sie Schlüssel- und Sprachkompetenzen erwerben und sich mit verschiedenen Fächern vertraut machen können. In den Vereinigten Staaten gibt es zwar keinen separaten berufsbildenden Ausbildungsgang im Sekundarbereich II, jedoch sind einige Maßnahmen in Zusammenhang mit berufsbildenden Kursen oder Schulungen mit beruflicher Ausrichtung für Geflüchtete verfügbar. Beispielsweise werden im Rahmen des Programms Refugee Career Pathways Schulungen in Berufsenglisch angeboten. Auf subnationaler Ebene bietet das Programm Skills for Academic, Vocational, and English Studies (SAVES) der Miami-Dade County Public Schools Technical Colleges, das über das Refugee Services Program des Kinder- und Familienministeriums von Florida gefördert wird, kostenlose berufsbildende/fachliche Kurse für geflüchtete Schülerinnen und Schüler an. Das Maryland Office for Refugees and Asylees (MORA) bietet das Refugee Youth Mentoring Program an, das die schulische/akademische und berufsbildende Ausbildung junger Geflüchteter im Alter von 15 bis 24 Jahren unterstützt.

Die ergriffenen Maßnahmen umfassten ebenfalls administrative Unterstützung und Mentoring-Systeme (Abb. 2). Irland beispielsweise hat zum Ziel, alle ukrainischen Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen in allen Phasen des Lernprozesses zu unterstützen. Dazu gehört personelle Unterstützung in Regional Education and Language Teams, die im gesamten Land verteilt sind. Die Ressourcen für Schülerinnen und

Schüler umfassen neben anderen lokalen Unterstützungsformen Tutorinnen und Tutoren, die schulische Beratung anbieten können. Darüber hinaus richtet die Irish Universities Association derzeit einen Central Irish Higher Education Helpdesk ein, der diejenigen unterstützen soll, die berufsbildende Bildungsgänge aufnehmen möchten.

Die Türkei hat im Zentrum für berufliche Ausbildung ein wöchentliches Kursprogramm für Menschen unter vorübergehendem Schutz eingerichtet, um ihren Zugang zu Bildung und ihre Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern, aber auch, um die soziale Integration zu stärken. Um die Sichtbarkeit des nationalen Systems für berufliche und fachliche Bildung zu verbessern, wurden Informationen zu mehr als 50 Bildungsgängen ins Englische übersetzt und im Internet veröffentlicht. Auf der Website werden auch die an Bildungseinrichtungen für berufliche und fachliche Bildung unterrichteten Fächer/Branchen und Berufe, digitale Bildungsmaterialien sowie Karriere- und Beschäftigungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler veröffentlicht.

Tertiärbereich

Aktuelle Daten zeigen, dass die Flüchtlingspopulation aus der Ukraine gut ausgebildet ist, und in vielen Fällen wurde die Ausbildung im Tertiärbereich unterbrochen. 76 % der Frauen und 71 % der Männer, die seit 2022 aus der Ukraine geflüchtet sind, haben Abschlüsse im Tertiärbereich in Form von mindestens Bachelor of Arts oder Bachelor of Science, und 5,9 % der Frauen und 8 % der Männer geben an, eine Ausbildung im Tertiärbereich teilweise absolviert zu haben (Perelli-Harris et al., 2023[15]). Dies hat zu einer neuen Nachfrage nach Zugang zum Tertiärbereich und neuen Herausforderungen für die Aufnahmeländer und ihre Bildungspolitik für den Tertiärbereich geführt.

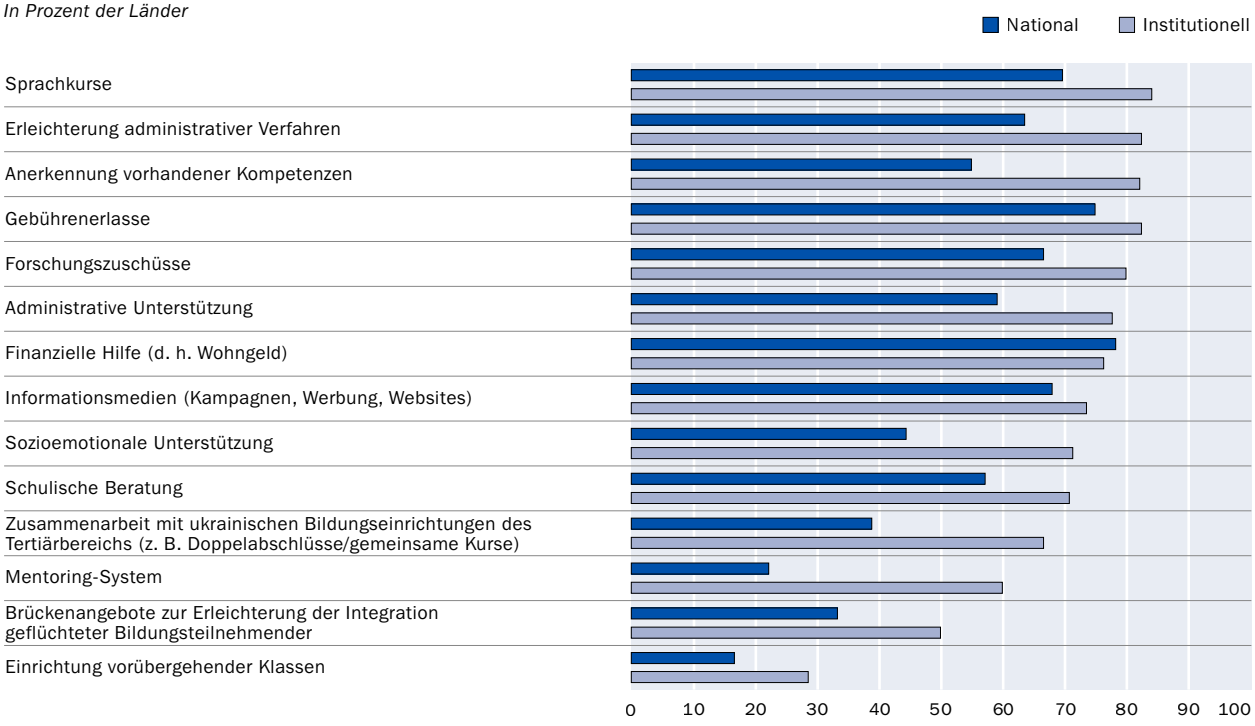
Verschiedene persönliche und strukturelle Barrieren können die Teilnahme am Tertiärbereich in den Aufnahmeländern und -systemen für ukrainische Bildungsteilnehmende erschweren. Hierzu gehören finanzielle Barrieren, Sprachbarrieren, Probleme bei der Anerkennung vorhandener Kompetenzen und administrative Schwierigkeiten. Sprache wurde in der OECD-Erhebung am häufigsten als Barriere genannt, gefolgt von der Anerkennung von Abschlüssen/Qualifikationen und finanziellen Barrieren. Kapazitätsprobleme im Tertiärbereich, fehlende Informationen über das Bildungssystem des Tertiärbereichs im Aufnahmeland und „relativ geringe Integration ukrainischer Familien in das (Bildungs-) System“ wurden seltener genannt. Diese Herausforderungen wurden auf institutioneller sowie nationaler Ebene angeführt.

Wie bereits gesagt, spielt die Anerkennung vorhandener Kompetenzen eine wesentliche Rolle bei der Integration hoch qualifizierter Geflüchteter und Migrantinnen und Migranten in das Bildungssystem (Andersson, 2021[14]). Die Anerkennung vorhandener Kompetenzen bietet nicht nur klare wirtschaftliche Vorteile für die Einzelnen und ihre Beschäftigungsaussichten, sondern kann auch ihr Selbstwertgefühl und ihr Vertrauen auf persönlicher Ebene stärken (Global Education Monitoring Report, 2018[16]). Vom European Network of Information Centres in Europa gesammelte Daten deuten zudem darauf hin, dass viele ukrainische Geflüchtete über Qualifikationen in Bereichen verfügen, in denen in ihren Aufnahmeländern ein Fachkräftemangel besteht, wie im Gesundheitswesen und in Pädagogik (Norris, Duffy and Krasnoshchok, 2023[17]). Diese Qualifikationen und Kompetenzen könnten so genutzt werden, dass sie sowohl den Aufnahmeländern als auch den Geflüchteten selbst zugutekommen.

Abbildung 3

Maßnahmen zur Erleichterung der Integration von ukrainischen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich (2023)

In Prozent der Länder



Anmerkung: Die Abbildung enthält nur Fälle, in denen die Länder mit „Ja" geantwortet haben, die Antworten „Nein", „Nicht zutreffend" und „Fehlt" sind ausgeschlossen. 3 von 28 Ländern haben diese Frage nicht beantwortet. Es wurde nach Maßnahmen gefragt, die nach Kriegsbeginn ergriffen wurden. Daher ist zu beachten, dass, wenn manche Länder „Nein" geantwortet haben, dies nicht zwangsläufig bedeutet, dass sie diese Maßnahmen nicht ergriffen haben, sondern dass sie sie vor Kriegsbeginn umgesetzt haben. Weitere Informationen können der Datenbank Ensuring a continued learning for Ukrainian refugees entnommen werden. Für weitere Informationen zur nationalen und institutionellen Ebene s. Abschnitt Definitionen.

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

Quelle: OECD (2023), Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students. StatLink: https://stat.link/x23s8b

Die Länder und subnationalen Einheiten in der OECD haben auf nationaler und institutioneller Ebene außergewöhnliche Maßnahmen zur Aufnahme von ukrainischen Geflüchteten in ihre tertiären Bildungseinrichtungen umgesetzt (Abb. 3). Die Systeme wurden auf verschiedene Weise angepasst und flexibler gestaltet, z. B. durch finanzielle Hilfsangebote, Sprachkurse, administrative und akademische Beratung sowie Verfahren zur Anerkennung vorhandener Kompetenzen. Finanzielle Hilfe war die nationale Maßnahme, die in der OECD-Erhebung am häufigsten genannt wurde, gefolgt von Gebührenerlassen und Sprachkursen. Auf institutioneller Ebene waren die 4 häufigsten Maßnahmen Sprachkurse, die Erleichterung administrativer Verfahren, die Anerkennung vorhandener Kompetenzen und Gebührenerlasse. Mehrere Länder sind Kooperationen mit ukrainischen Hochschulen und Forschenden eingegangen; beispielsweise wurden mehr als 100 Partnerschaften zwischen ukrainischen und englischen Hochschulen eingerichtet.

Im Mai 2022 hat Irland den National Student and Researcher Helpdesk eingerichtet, um vertriebene Bildungsteilnehmende und Forschende aus der Ukraine dabei zu unterstützen, sich für das Bildungssystem im Tertiärbereich zu bewerben oder einen Principal Investigator zur Fortsetzung ihrer Forschung zu finden. Mehr als 1.126 Bildungsteilnehmende haben sich über den Helpdesk beworben. Zur weiteren Unterstützung dieser Bildungsteilnehmenden wurde ein Temporary Tuition Fee Support Scheme eingerichtet, über das der Staat die Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmende, die in Vollzeit an einer öffentlich finanzierten Bildungseinrichtung des Tertiärbereichs studieren, übernommen hat. Sie

erhielten auch ein finanzielles Stipendium in Höhe von 1.150 Euro aus dem nationalen Erasmus-Zuschuss. Diese Maßnahmen bezogen sich nur auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023.

Spanien hat als Teil des vom Hochschulministerium in Zusammenarbeit mit spanischen Hochschulen implementierten University-Refugee Action Plan auf nationaler und institutioneller Ebene zahlreiche Maßnahmen zur Inklusion ukrainischer Geflüchteter in seine tertiären Bildungssysteme umgesetzt. Auf nationaler Ebene stellen staatliche Onlineplattformen maßgebliche Informationen für die Geflüchteten und die Aufnahmehochschulen auf Ukrainisch und Spanisch bereit. Beispielsweise finden sich auf der Website des Ministeriums für Inklusion, soziale Sicherheit und Migration Hinweise zur Vorgehensweise für die Zertifizierung vorhandener akademischer Abschlüsse und Qualifikationen. Ukrainische Geflüchtete profitieren außerdem von schnelleren Bearbeitungszeiten bei der Anerkennung und Bewertung der Gleichwertigkeit ausländischer Hochschulqualifikationen. Auf institutioneller Ebene bieten viele Hochschulen in Spanien während des Semesters zusätzlichen kostenlosen Spanischunterricht für Geflüchtete an. Mehrere Hochschulen haben Forschungszuschüsse für Forschende und Bildungsteilnehmende sowie administrative Unterstützung eingeführt. Spanische Hochschulen bieten außerdem verschiedene Arten von Systemen zur sozioemotionalen Unterstützung an. Beispielsweise hat die Universität Valencia in Zusammenarbeit mit Psychologen ohne Grenzen einen psychologischen Dienst für Neuankömmlinge eingerichtet.

Frankreich hat ebenfalls auf institutioneller sowie auf nationaler Ebene mehrere Maßnahmen zur Erleichterung der Bildungsteilnahme ukrainischer Bildungsteilnehmender in den französischen tertiären Bildungssystemen ergriffen. Die Cité Universitaire von Paris hat beispielsweise das Virtual House of Ukraine, eine Website für ukrainische Neuankömmlinge an der Hochschule, eingerichtet. Sie soll ihnen bei administrativen Verfahren, dem Zugang zu medizinischer Versorgung und Sporteinrichtungen sowie der Vernetzung mit anderen Bildungsteilnehmenden und Forschenden helfen. Frankreich hat außerdem die Einschreibung und Anerkennungsverfahren unter den Bildungseinrichtungen vereinfacht und zusätzliche Französischkurse, Stipendien und Notfallhilfen eingerichtet. Campus France, eine öffentliche Einrichtung, die für Werbung für den französischen Tertiärbereich im Ausland und den Empfang ausländischer Bildungsteilnehmender und Forschender zuständig ist, hat auf nationaler Ebene mehrere Initiativen für ukrainische Bildungsteilnehmende eingeführt, wie eine Informationsseite mit häufig gestellten Fragen (FAQ), psychologische Dienste und ein Zentrum für akademische Beratung und Berufsorientierung.

Viele Aufnahmeländer bieten finanzielle Hilfen für ukrainische Geflüchtete an, die in tertiäre Bildungssysteme eintreten möchten. In Deutschland können ukrainische Bildungsteilnehmende mit Flüchtlingsstatus die deutsche staatliche Ausbildungsförderung beantragen. Es gibt auch einen Sonderfonds für Forschung zum Krieg und/oder Zusammenarbeit mit ukrainischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Bildungsteilnehmenden. Er wird von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre bereitgestellt, die bisher rund 2 Millionen Euro für ausgewählte Projekte im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 angeboten hat. Ziel des Sonderfonds ist die Schaffung von Lehr-, Lern- und Unterstützungsangeboten im Hochschulbereich für Bildungsteilnehmende, die ihr Studium vorübergehend, digital oder vor Ort, an einer Hochschule in Deutschland fortsetzen möchten, sowie die Unterstützung von ukrainischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Hochschulangehörigen. In den Vereinigten Staaten stellen mehrere Hochschulen, wie die Universität Chicago, für vom Krieg in der Ukraine betrof-

fene Bildungsteilnehmende Vollstipendien für die Bildungsgebühren sowie zusätzliche Mentoring-Unterstützung bereit.

Fernlernen

In den frühen Phasen des großflächigen russischen Angriffs haben viele ukrainische Familien entschieden, das Bildungsangebot der Onlineschule All-Ukrainian Online School zu nutzen, statt lokale Schulen zu besuchen. Mit dem weiteren Andauern des Kriegs ist die Anmeldung in nationalen Bildungssystemen jedoch wichtiger geworden. Organisationen wie UNICEF haben dazu aufgerufen, verschiedene Lernwege einschließlich des Zugangs zu Onlinelernmöglichkeiten bereitzustellen, wenn Kinder und Jugendliche nicht schnell in nationalen Bildungssystemen angemeldet werden können (UNICEF, 2023[18]).

Das ukrainische Ministerium für Bildung und Wissenschaft hat 2020 als Reaktion auf die coronabedingten Einschränkungen eine Onlineplattform für Fernlernen und Blended Learning, die All-Ukrainian Online School, eingerichtet. Inzwischen wird sie als Reaktion auf die Vertreibung und die Unterbrechung der Ausbildung ukrainischer Kinder betrieben und wird jetzt als Werkzeug angesehen, um Schülerinnen und Schüler darin zu bestärken, ihre Verbindung zum ukrainischen Bildungssystem aufrechtzuerhalten (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023[19]). Die All-Ukrainian Online School bietet Fernlernen und Blended Learning für Kinder im Primar- und Sekundarbereich sowie methodische Unterstützung für Lehrkräfte. Die Plattform ist im Internet und über mobile Apps verfügbar und enthält Videounterrichtsstunden, Tests und Materialien zum selbstständigen Arbeiten in einer Reihe von Fächern wie ukrainische Literatur und Sprache, Biologie, Geschichte, Mathematik und Englisch. In Zusammenarbeit mit UNICEF wurden die Informationen zur Organisation der All-Ukrainian Online School in 12 europäische Sprachen übersetzt (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2023[19]).

Der Zugang zu digitalen Technologien kann für Geflüchtete äußerst nützlich sein und ihnen helfen, das Gefühl der Isolation zu überwinden, Unterstützung der Peergruppe zu bekommen und mit ihrer Familie Kontakt zu halten. Digitale Technologien können auch wertvolle Bildungsmöglichkeiten, insbesondere im Tertiärbereich, bieten (UNHCR, n. d.[20]). Dies können zusätzliche positive Nebeneffekte für Aufnahmeländer sein, die Fernlernmöglichkeiten für ukrainische Geflüchtete anbieten.

Nur 15 Länder haben den Teil zum Fernlernen in der OECD-Erhebung Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students beantwortet. Dies liegt möglicherweise daran, dass die Nachverfolgung und Erfassung von Fernlernen komplex ist und die meisten Länder sich auf die Aufnahme dieser Kinder in ihre nationalen Systeme konzentriert haben. In den Ländern, die diesen Teil der Erhebung beantwortet haben, haben Kinder, die das ukrainische Curriculum aus der Ferne absolvierten, dies am häufigsten über einen individuellen Zugang zu der virtuellen Plattform All-Ukrainian Online School in formalen Schulsettings und Bildungseinrichtungen getan. Die Länder gaben hingegen kaum an, separate gemeinsame Klassen oder Einrichtungen zur Absolvierung des Online-Curriculums außerhalb von formalen Schul- oder sonstigen Settings organisiert zu haben. In den meisten Ländern absolvierten die Kinder teilweise das Curriculum, nur in Litauen folgten Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II dem Curriculum vollständig.

Luxemburg rät Eltern dringend dazu, dass Fernlernen außerhalb des Lehrplans stattfinden soll, und empfiehlt ihnen, ihre Kinder darin zu bestärken, ihre Verbindungen zu ihrer Sprache und Kultur aufrechtzuerhalten. Im Sommer 2022 hat das Bildungsministerium

nationale Online-Abschlussprüfungen im Sekundarbereich für ukrainische Schülerinnen und Schüler im letzten Jahr des Sekundarbereichs organisiert. Die Schülerinnen und Schüler erhielten eine Sonderausstattung, wie Tastaturen mit kyrillischen Buchstaben. In Ungarn haben öffentliche Bildungseinrichtungen digitale Infrastruktur sowie eine Lernumgebung und Hilfslehrkräfte für Familien bereitgestellt, die keinen vorübergehenden Schutz beantragt haben und kurzfristige Hilfe zur Fortsetzung der Bildung ihrer Kinder benötigten.

In Rumänien haben lokale Behörden die Einrichtung von „Bildungshubs" in mehreren Schulen im Land unterstützt, die es ukrainischen Kindern ermöglichen, die vom ukrainischen Bildungsministerium bereitgestellten Bildungsplattformen zu nutzen. Die Lehrkräfte konnten auch an einem Onlineangebot namens Teaching and Learning in Difficult Times zur Unterstützung von Kindern mit kriegsbedingtem emotionalem Trauma teilnehmen, das vom British Council in Zusammenarbeit mit UNICEF und der Internationalen Organisation für Migration angeboten wird.

Einige Länder, wie die Schweiz, meldeten, dass viele ukrainische Schülerinnen und Schüler, die nicht mehr im schulpflichtigen Alter sind – was dem Sekundarbereich II entspricht –, entschieden haben, das ukrainische Online-Curriculum zu absolvieren, statt in das nationale Schulsystem einzutreten. Einige Länder äußerten auch Bedenken darüber, dass Kinder das Online-Curriculum parallel zur formalen Bildung absolvieren, was zu einer doppelten Arbeitsbelastung führt. Litauen unterstützt Fernlernen zwar mit Maßnahmen und Anpassungen, betont jedoch, dass ausschließliches Fernlernen von Gesundheitsfachleuten für jüngere Lernende nicht empfohlen wird. Daher wird Onlinelernen für Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und Sekundarbereich I nur teilweise integriert.

Weitere gängige Maßnahmen zur Unterstützung ukrainischer Schülerinnen und Schüler bei der Absolvierung des ukrainischen Curriculums sind die Einstellung ukrainischsprachiger Lehrkräfte oder Assistierender, die Bereitstellung von Computern und Ausrüstung, Onlineressourcen auf Ukrainisch und Stundenplananpassungen. Diese Maßnahmen betrafen laut der Erhebung beinahe gleichermaßen den Primarbereich und den Sekundarbereich I und II. Einige Maßnahmen wurden nicht für den Sekundarbereich II gemeldet, was aber daran liegen kann, dass der Sekundarbereich II in diesen Ländern nicht verpflichtend ist.

Litauen meldete, alle in der Erhebung genannten Maßnahmen ergriffen zu haben. Die gesamte Ausstattung, die zur Absolvierung der Onlinekurse benötigt wird, wird unentgeltlich bereitgestellt. Den Schulen wurde nahegelegt, bei Stundenplananpassungen flexibel zu sein, und sie haben Lehrassistierende eingestellt, die die Schülerinnen und Schüler während des gesamten Prozesses unterstützen können. Die Bereitstellung von Ausstattung war in den Ländern, die an der Erhebung teilgenommen haben, die zweithäufigste Maßnahme.

In den Vereinigten Staaten bietet die Ukrainian Refugee Education Initiative an der Citizens High School (eine Partnerschaft der Citizens High School [USA], des ukrainischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, der Botschaft der Ukraine in den Vereinigten Staaten und des Bildungsministeriums von Florida) kostenlose Onlinekurse für ukrainische Geflüchtete und Vertriebene an, die mit ukrainischer Übersetzung für die ukrainischen Klassenstufen 9 bis 11 unterrichtet werden. Zum Angebot der Initiative gehören außerdem virtuelle Klassenzimmer mit eigenen Lehrkräften im Parallelformat, in denen die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig auf Ukrainisch und Englisch lernen können.

Definitionen

Nationale Ebene bezieht sich auf landesweit umgesetzte und von den Länderbehörden beschlossene Maßnahmen.

Institutionelle Ebene bezieht sich auf von den Bildungseinrichtungen selbst, mit oder ohne nationale Richtlinien, umgesetzte Maßnahmen.

Lernraum bezeichnet ein physisches Setting für eine Lernumgebung, einen Raum, in dem Unterricht und Lernen stattfinden.

Lehrkräftemangel bezeichnet die Unmöglichkeit der Besetzung freier Stellen mit Personen, die zum Unterrichten der benötigten Fächer qualifiziert sind.

Berufliche Ausbildung bezieht sich nur auf VET im Sekundarbereich II. Diese kann an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (unabhängige private Bildungseinrichtungen oder staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) stattfinden.

Fernlernen bezeichnet den Vorgang des Unterrichtens und Lernens aus der Ferne. Beim Fernlernen kommen die Bildungsteilnehmenden und Lehrkräfte nicht persönlich zusammen, sondern die Bildungsteilnehmenden halten sich an einem anderen Ort auf als die Lehrkräfte und anderen Bildungsteilnehmenden. In Zusammenhang mit dieser Erhebung bezeichnet Fernlernen die Vorkehrungen, die die ukrainischen Behörden getroffen haben, damit Kinder vollständig oder teilweise das ukrainische Curriculum absolvieren können.

Angewandte Methodik

Die in diesem Kapitel vorgestellten Zahlen enthalten nur Fälle, in denen die Länder mit „Ja“ geantwortet haben, d. h., die Antworten „Nein“, „Nicht zutreffend“ und „Fehlt“ sind ausgeschlossen. Weitere Informationen können der englischsprachigen Datenbank unter *Ensuring a continued learning for Ukrainian refugees* (dt. *Wie lässt sich kontinuierliches Lernen für ukrainische Geflüchtete sicherstellen?*) entnommen werden.

Quellen

Die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten wurden über den im Februar 2023 von der OECD durchgeführten *Survey on Ensuring Continued Learning of Ukrainian Refugee Students* erhoben. Mit der für staatliche Bildungsverantwortliche ausgelegten Erhebung wurden Informationen zu den bildungspolitischen Reaktionen der Aufnahmeländer gesammelt.

Weiterführende Informationen

Andersson, P. (2021), "Recognition of prior learning for highly skilled refugees' labour market integration", *International Migration*, Vol. 59/4, pp. 13–25, https://doi.org/10.1111/IMIG.12781. [14]

Cedefop (2022), *Making VET inclusive for Ukrainian refugee students*, European Centre for the Development of Vocational Training website, https://www.cedefop.europa.eu/en/blog-articles/making-vet-inclusive-ukrainian-refugee-students (Zugriff am 2. Juni 2023). [12]

Center on the Developing Child (2007), "The impact of early adversity on children's development", *In Brief*, Center on the Developing Child, Harvard University, https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-impact-of-early-adversity-on-childrens-development/. [6]

Cerna, L. (2019), "Refugee education: Integration models and practices in OECD countries", *OECD Education Working Papers*, No. 203, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a3251a00-en (Zugriff am 2. Juni 2023). [3]

Debating Europe (2017), *Should refugee children be educated in their native language?*, Debating Europe website, https://www.debatingeurope.eu/2017/01/12/refugee-children-educated-native-language/ (Zugriff am 2. Juni 2023). [9]

European Union (2022), *Council Implementing Decision (EU) 2022/382 of 4 March 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of Article 5 of Directive 2001/55/EC, and having the effect of introducing temporary protection*, ST/6846/2022/INIT, http://data.europa.eu/eli/dec_impl/2022/382/oj. [2]

European Union Agency for Asylum and OECD (2022), *Forced Displacement From and Within Ukraine: Profiles, Experiences, and Aspirations of Affected Populations*, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2847/739455. [11]

European Union Agency for Fundamental Rights (2023), *Fleeing Ukraine: Displaced People's Experiences in the EU: Ukrainian Survey 2022*, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2811/855252. [7]

Global Education Monitoring Report (2018), "What a waste: Ensure migrants and refugees' qualifications and prior learning are recognized", *Policy Paper*, No. 37, UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366312 (Zugriff am 2. Juni 2023). [16]

Ministry of Education and Science of Ukraine (2023), *Presentation of Ukrainian online school for use abroad*, https://mon.gov.ua/eng/news/presentation-ukrainian-online-school-use-abroad (Zugriff am 3. Juli 2023). [19]

Norris, P., J. Duffy and V. Krasnoshchok (2023), "How universities can help to integrate Ukrainian refugees", *University World News*, https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230321134905902 (Zugriff am 2. Juni 2023). [17]

OECD (2023), "What are the integration challenges of Ukrainian refugee women?", *OECD Policy Responses on the Impacts of the War in Ukraine*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/bb17dc64-en (Zugriff am 2. Juni 2023). [4]

OECD (2022), "How vocational education and training (VET) systems can support Ukraine", *OECD Policy Responses on the Impacts of the War in Ukraine*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e8e86ce2-en (Zugriff am 2. Juni 2023). [13]

OECD (forthcoming), *International Migration Outlook 2023*. [1]

Perelli-Harris, B. et al. (2023), *MRS No. 74 – Demographic and household composition of refugee and internally displaced Ukraine populations: Findings from an online survey*, http://www.iom.int (Zugriff am 26. Juni 2023). [15]

Semeraro, G. (2019), "Why vocational education matters more than you might think", *OECD Education and Skills Today*, https://oecdedutoday.com/vocational-education-upper-secondary-education-at-a-glance/ (Zugriff am 8. Juni 2023). [10]

UNESCO (2019), "Enforcing the right to education of refugees: A policy perspective", *Working Papers on Education Policy*, No. 08, UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366839 (Zugriff am 2. Juni 2023). [8]

UNHCR (n. d.), "Teaming up with technology", in *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*, UNHCR, https://www.unhcr.org/turnthetide/4-teaming-up-with-technology/ (Zugriff am 2. Juni 2023). [20]

UNICEF (2023), *11 months of war in Ukraine have disrupted education for more than five million children*, United Nations Children's Fund website, https://www.unicef.org/press-releases/11-months-war-ukraine-have-disrupted-education-more-five-million-children (Zugriff am 2. Juni 2023). [18]

UNICEF (2023), *Building Bright Futures: How to Integrate Ukraine's Refugee Children Through Early Childhood Education and Care*, United Nations Children's Fund, https://www.unicef.org/eca/media/27481/file/How%20to%20integrate%20Ukraine%27s%20refugee%20children%20through%20early%20childhood%20education%20and%20care.pdf (Zugriff am 2. Juni 2023). [5]

Ukraine-Datenbank

Datenbank: *Hauptergebnisse der Erhebung Survey on Ensuring Continued Learning for Ukrainian Refugee Students*

Kapitel A
Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

Zentrale Ergebnisse

- Trotz der Ausweitung des Bildungsbereichs in den vergangenen Jahrzehnten haben im Durchschnitt der OECD-Länder 2022 immer noch 20 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) keinen Abschluss im Sekundarbereich II. 40 % haben einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchste Qualifikation; der Anteil der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs ist ebenso hoch.
- Bei den 25- bis 34-Jährigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich sind berufsbildende Abschlüsse (die 23 % dieser Altersgruppe erwerben) häufiger als allgemeinbildende Abschlüsse (18 % mit diesem Bildungsstand dieser Altersgruppe). Männer sind mit insgesamt rund 60 % bei den berufsbildenden Abschlüssen überrepräsentiert.
- Die überwiegende Mehrheit der 20- bis 34-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwarb während ihrer berufsbildenden Ausbildung als Teil des Lehrplans sehr wenig oder gar keine Arbeitserfahrung: 44 % hatten keine oder weniger als 1 Monat Arbeitserfahrung, 29 % 1 bis 6 Monate Arbeitserfahrung (bezahlt oder unbezahlt) und 28 % mindestens 7 Monate Arbeitserfahrung.

Kontext

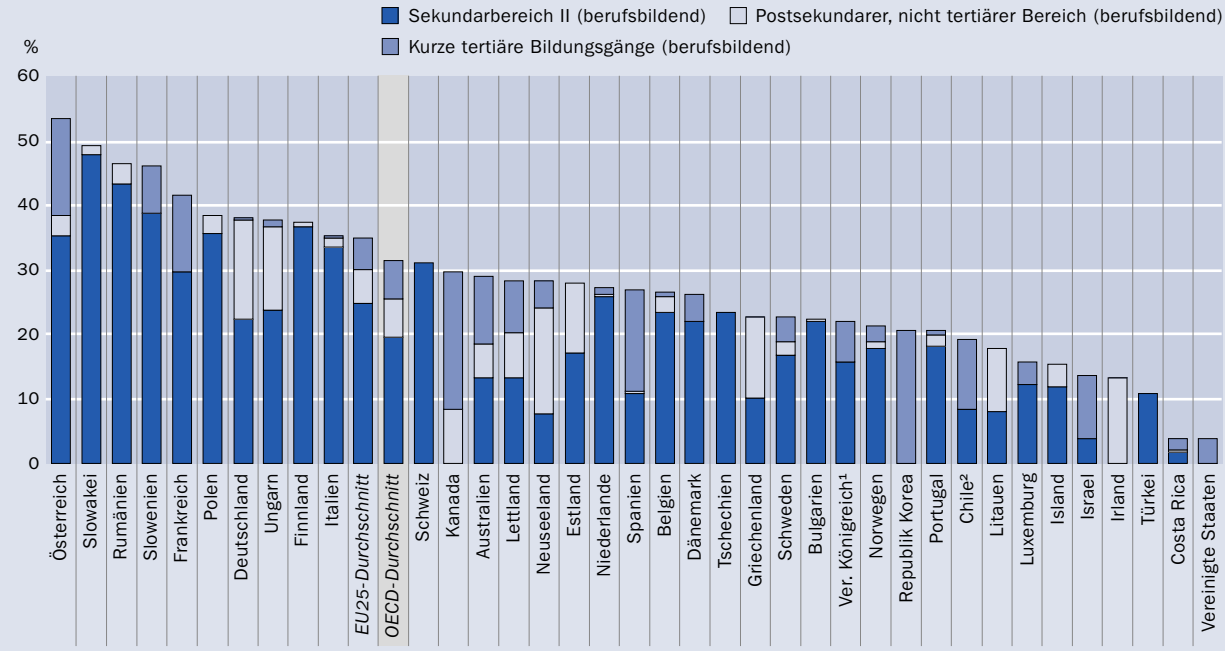
Der Bildungsstand misst den prozentualen Anteil der Bevölkerung, der in einem gegebenen Bildungsbereich über einen formalen Abschluss als höchste Qualifikation verfügt. Er wird häufig als indirekte Kennzahl für das Humankapital verwendet, auch wenn die formalen Qualifikationen nicht notwendigerweise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

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit positiven Arbeitsmarktergebnissen sowie wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen für alle Individuen (s. Indikatoren A3, A4 und A6). Menschen mit einem hohen Bildungsstand sind tendenziell stärker sozial engagiert und haben höhere Beschäftigungsquoten und relative Einkommen. Der Bildungsstand misst zwar formale Bildungsabschlüsse und nicht Lernergebnisse, jedoch korreliert ein höherer Bildungsabschluss stark mit besseren Lese-, Schreib- und

A 1

Abbildung A1.1

Anteil der 25- bis 34-Jährigen, deren höchster Bildungsstand ein berufsbildender Abschluss ist, nach Bildungsstand (2022)



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 (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit berufsbildendem Abschluss im Sekundarbereich II, berufsbildendem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder berufsbildendem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs.
Quelle: OECD (2023), Tabelle A1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/wyhs2m

Rechenkompetenzen (OECD, 2016[1]). Erwachsene mit hohem Bildungsstand nehmen auch häufiger an lebenslangem Lernen teil (s. Indikator A7).

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

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen OECD-, Partner- und Beitrittsländern, mit Ausnahme von Indien, haben bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 2022 54 % der jüngeren Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich, dies sind 13 Prozentpunkte mehr als bei den jüngeren Männern.
- In den meisten Ländern, in denen es kurze tertiäre Bildungsgänge gibt, sind diese ausschließlich berufsbildend. In einigen Ländern wie Kanada, Norwegen und den Vereinigten Staaten umfassen kurze tertiäre Bildungsgänge jedoch allgemeinbildende sowie berufsbildende Bildungsgänge. In Argentinien und der Türkei gibt es ausschließlich allgemeinbildende kurze tertiäre Abschlüsse.

- Von den jüngeren Erwachsenen, deren höchster Bildungsstand ein berufsbildender Abschluss ist, haben 20 % einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II, im Vergleich dazu haben jeweils 6 % einen berufsbildenden Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich bzw. in einem berufsbildenden kurzen tertiären Bildungsgang.

Analyse und Interpretationen

Bildung ist nicht nur aufgrund ihres intrinsischen Werts ein Gewinn, sondern auch weil sie den Menschen Kompetenzen verleiht und als Hinweis auf diese Kompetenzen fungiert. Daher erzielen Investitionen in Bildung später im Leben hohe Erträge (OECD, 2020[3]). Jedoch gibt es beim Bildungsstand Unterschiede zwischen den Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 40 % 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 20 % keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben (Abb. A1.1). Jedoch gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern: In Costa Rica, Mexiko und der Türkei haben mehr als 50 % der Erwachsenen keinen Abschluss im Sekundarbereich II, während in Kanada mehr als 60 % der Erwachsenen einen Abschluss im Tertiärbereich haben (Tab. A1.2).

Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II

Mit der wachsenden Bedeutung eines Abschlusses des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs für die Teilhabe an moderner Wirtschaft und Gesellschaft ist der Anteil derjenigen mit Abschluss unterhalb Sekundarbereich II zurückgegangen, jedoch ungleichmäßig. Bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) ist der Anteil von 2015 bis 2022 im Durchschnitt der OECD-Länder bei den Männern um 4 Prozentpunkte und bei den Frauen um 4 Prozentpunkte zurückgegangen. Jedoch hatten 2022 immer noch 16 % der jüngeren Männer und 12 % der jüngeren Frauen keinen Abschluss im Sekundarbereich II. In den OECD-Ländern sind diese Anteile in Costa Rica (46 % der jungen Männer und 37 % der jungen Frauen) und Mexiko (43 % der jungen Männer und 43 % der jungen Frauen) am höchsten. In Portugal hat der Anteil der jungen Männer ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II am stärksten abgenommen (von 40 % im Jahr 2015 auf 20 % im Jahr 2022), während bei den jungen Frauen im gleichen Zeitraum der stärkste Rückgang in der Türkei zu verzeichnen war (von 52 auf 34 %) (Tab. A1.2).

In manchen Ländern verfügen so gut wie alle jüngeren Erwachsenen über einen Abschluss im Sekundarbereich II. In der Republik Korea haben nur 2 % der 25- bis 34-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben. Ebenso beträgt sowohl in Kanada als auch in Slowenien der Anteil bei den jungen Männern 6 % und bei den jungen Frauen 3 %, in den Vereinigten Staaten 7 und 5 % und in Irland jeweils 5 % bei den jungen Männern und Frauen (Tab. A1.2).

Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Mit der Zunahme tertiärer Bildungsabschlüsse in den OECD-Ländern ist der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht

A 1

Kasten A1.1

Unterschiedliche Strukturen des berufsbildenden Sekundarbereichs II

In den OECD-Ländern werden berufliche Ausbildungsgänge (Vocational Education and Training – VET) zumeist im Sekundarbereich II angeboten (s. Kapitel B). Jedoch gibt es beim Aufbau der beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern.

Differenzierte Bildungsgänge: ein Ausbildungszug oder mehrere Ausbildungszüge

Einige Länder bieten Berufsausbildung über einen einzigen berufsbildenden Hauptausbildungszug des Sekundarbereichs II in der Erstausbildung an, der neben dem allgemeinbildenden Ausbildungszug bereitgestellt wird. In diesen Ländern (z. B. Costa Rica, Estland, Finnland) eröffnet dieser einzige berufsbildende Ausbildungszug im Sekundarbereich II immer den direkten Zugang zum Tertiärbereich.

Eine andere Gruppe von Ländern bietet mehrere berufsbildende Ausbildungszüge an, von denen manche in den Tertiärbereich führen und andere nicht. In den berufsbildenden Ausbildungszügen mit direktem Zugang zum Tertiärbereich ist die allgemeinbildende Komponente stärker (sodass die Schülerinnen und Schüler auf weiterführende Bildungsgänge vorbereitet werden), während bei den anderen der Schwerpunkt mehr auf der Berufsvorbereitung liegt. Beispielsweise gibt es in Frankreich und Mexiko einen großen Bildungsgang mit Zugang zum Tertiärbereich und einen anderen ohne Zugang zum Tertiärbereich. In Deutschland gibt es im Sekundarbereich II 2 Hauptwege im berufsbildenden Bereich: duale Ausbildungen und berufsbildende Bildungsgänge an berufsbildenden Vollzeitschulen.

Differenzierte Bildungsgänge: Fortsetzung der Berufsausbildung im Sekundarbereich II nach der Erstausbildung

Im Unterschied zu den oben beschriebenen Ausbildungszügen werden in einigen englischsprachigen Ländern wie Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich berufsbildende Bildungsgänge nach der Erstausbildung angeboten.

Beispielsweise gibt es in Neuseeland ein allgemeinbildend ausgerichtetes Schulsystem mit einem vorherrschenden Bildungsgang im Sekundarbereich II. Die Schülerinnen und Schüler können nach Vollendung des 16. Lebensjahres (was in der Regel im ersten Jahr des Sekundarbereichs II der Fall ist) von der Schule abgehen, aber die meisten besuchen den Sekundarbereich II 2 oder 3 Jahre lang und gehen in der Regel mit 17 bzw. 18 Jahren ab.

Abgesehen von ein paar Ausnahmen erfolgt in Neuseeland die meiste formale berufliche Ausbildung nach der Erstausbildung. Schulabgängerinnen und Schulabgänger haben Zugang zu zahlreichen beruflichen Ausbildungsgängen in recht zahlreichen Fächergruppen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder in kurzen tertiären Bildungsgängen. Diese finden an postsekundaren berufsbildenden Einrichtungen oder am Arbeitsplatz statt. Sie bieten offiziell anerkannte Qualifikationen und qualifizierte Wege für den Eintritt in den Arbeitsmarkt.

Undifferenzierte Bildungsgänge

Und schließlich wird die Berufsausbildung in Kanada (außerhalb von Quebec) und in den Vereinigten Staaten im Sekundarbereich II nicht als separater Bildungsgang angeboten. Berufliche Bildung wird stattdessen in Form von individuellen optionalen Kursen bereitgestellt. In undifferenzierten Bildungsgängen im Sekundarbereich II (High School) gibt es keinen bestimmten Entscheidungspunkt, an dem sich die Schülerinnen und Schüler für einen berufsbildenden oder einen allgemeinbildenden Bildungsgang entscheiden, da sie parallel zu berufsbildenden Kursen weiterhin andere Kurse ihres Lehrplans mit allgemeinbildender Ausrichtung belegen. Wenn Schülerinnen und Schüler jedoch eine Berufszertifizierung oder -anerkennung erwerben möchten, werden sie angehalten, diese Entscheidung früh in ihrer Sekundarschullaufbahn zu treffen, um sicherzustellen, dass sie genügend Zeit zum Erwerb der erforderlichen Credits für die Anerkennung haben.

Diese berufsbildenden Kurse im Sekundarbereich II sollen ebenso wie differenzierte berufliche Ausbildungsgänge die Schülerinnen und Schüler auf den Übergang von der Schule auf den Arbeitsmarkt oder auf eine weitere postsekundare berufsbildende Ausbildung vorbereiten. Da jedoch alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig davon, ob sie im Sekundarbereich II berufsbildende Kurse belegen oder nicht, den gleichen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, haben sie auch direkten Zugang zum Tertiärbereich, wenn sie diesen Weg wählen sollten.

tertiären Bereich als höchster Qualifikation zurückgegangen. Dieser Rückgang fiel jedoch aufgrund der parallelen Verlagerung aus dem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in den Sekundarbereich II weniger stark aus als die Zunahme der tertiären Bildungsabschlüsse. 2022 verfügten durchschnittlich 44 % der Männer und 35 % der Frauen im Alter von 25 bis 34 Jahren über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchste Qualifikation, was für Männer nur 2 Prozentpunkte weniger als 2015 sind und für Frauen 3 Prozentpunkte weniger (Tab. A1.2).

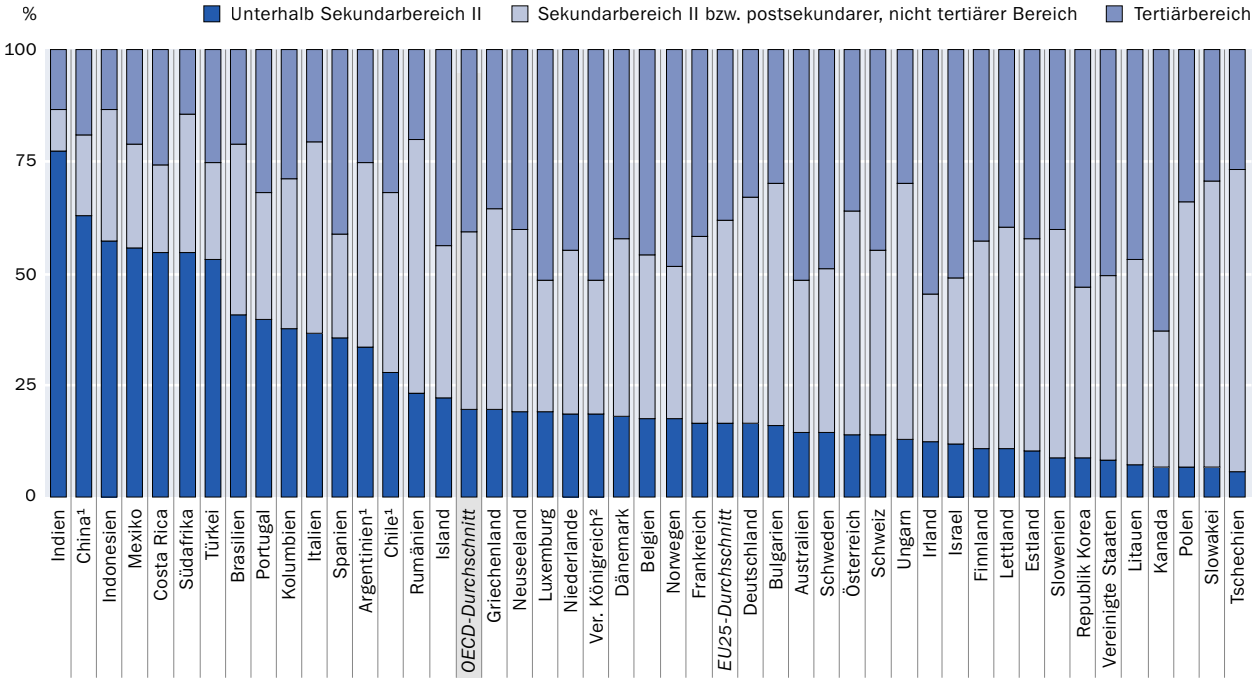
Bildungsgänge im Sekundarbereich II sind häufig in zwei Ausrichtungen unterteilt: allgemeinbildende Bildungsgänge, die darauf ausgerichtet sind, Schülerinnen und Schüler auf den Tertiärbereich vorzubereiten, während berufsbildende Bildungsgänge hauptsächlich auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten sollen (auch wenn manche berufsbildende Bildungsgänge häufig als Weg in den Tertiärbereich dienen). In manchen Ländern gibt es keine separaten berufsbildenden Ausbildungszüge im Sekundarbereich II oder es gibt berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die sich hauptsächlich an Absolventinnen und Absolventen einer Erstausbildung richten (s. Kasten A1.1). In den meisten Ländern ist der postsekundare, nicht tertiäre Bereich hauptsächlich berufsbildend ausgerichtet (Tab. A1.3).

Bildungswege verlaufen nicht immer linear. Manche Bildungsteilnehmende mit einem Abschluss im Tertiärbereich erwerben gegebenenfalls einen weiteren Abschluss derselben oder einer niedrigeren Stufe als ihr höchster Abschluss. Beispielsweise ergab kürzlich eine Studie in Kanada, dass Wege von einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsabschluss zu einem vorgelagerten Bildungsbereich häufig Bildungsgänge im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder kurze tertiäre Bildungsgänge betreffen, die mit dem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss zusammenhängen, aber spezifischer und stärker fokussiert sind. Sie können z. B. von Sozialwissenschaften oder Psychologie

A 1

Abbildung A1.2

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. 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 25- bis 64-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
Quelle: OECD (2023), Tabelle A1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/851cdk

zu Personalmanagement, von Englisch zu Öffentlichkeitsarbeit und Werbung oder von einer Naturwissenschaft zu spezifischen Gesundheitsbereichen führen. Diese College-Bildungsgänge werden zum Teil von Personen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss mit in der Regel starken Arbeitsmarktergebnissen belegt, z. B. ein College-Bildungsgang zur Krankenpflege-Spezialisierung (z. B. Neugeborenen-Krankenpflege) nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss in Krankenpflege (Tab. A2.5 und Wall, 2021[4]).

In den OECD-Ländern, in denen dieser Abschluss existiert, gibt es beim Anteil jüngerer Erwachsener mit berufsbildendem Abschluss im Sekundarbereich II erhebliche Unterschiede zwischen den OECD-Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 20 % der 25- bis 34-Jährigen über einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II als höchste Qualifikation. In Mexiko hat 1 % der jüngeren Erwachsenen diesen Bildungsstand, während der Anteil in Finnland und Slowenien beinahe 40 % und in der Slowakei 48 % beträgt (Abb. A1.1).

Auch beim Bildungsstand postsekundarer, nicht tertiärer Bereich gibt es erhebliche Unterschiede. Der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als höchster Qualifikation beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 6 %. In Costa Rica, Finnland, den Niederlanden und Spanien hat weniger als 1 % der jungen Erwachsenen diesen Bildungsstand, während es in Deutschland und Neuseeland mindestens 15 % sind (Abb. A1.1).

Kasten A1.2

Arbeitserfahrung Erwachsener mit berufsbildendem Abschluss

Die EU-LFS (European Labour Force Survey) enthält eine Frage zur Arbeitserfahrung von Erwachsenen während ihrer Ausbildung als Teil des Lehrplans (in ihrem höchsten abgeschlossenen Bildungsbereich). Abbildung A1.3 zeigt Daten zur Arbeitserfahrung, die 20- bis 34-Jährige mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich während ihrer Ausbildung gesammelt haben. Da die höchste Qualifikation der Einzelnen im Mittelpunkt steht, sind in der Zahl Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung, die in den Tertiärbereich eingestiegen sind oder ihre berufliche Ausbildung nach einem Abschluss im Tertiärbereich abgeschlossen haben (s. Indikator A2), nicht erfasst. Diese Daten ergänzen die Informationen aus Kasten A1.1, da sie eine jüngere historische Perspektive bieten (viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Erhebung haben ihren Bildungsgang vor mehreren Jahren abgeschlossen), die tatsächliche Arbeitserfahrung und nicht die Gestaltung des Bildungsgangs widerspiegeln und auch Arbeitserfahrung umfassen, die nicht mit dem Bildungsgang an sich zusammenhängt.

Von den OECD- und Beitrittsländern, die an der EU-LFS teilnehmen, gab in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein großer Teil (mindestens 78 %) dieser jungen Erwachsenen an, während ihrer Ausbildung mindestens 7 Monate Arbeitserfahrung gesammelt zu haben (bezahlt oder unbezahlt). Diese Länder haben eine starke Ausbildungstradition, überwiegend im Sekundarbereich II (in den Niederlanden, Österreich und der Schweiz ist der postsekundare, nicht tertiäre Berufsausbildungssektor klein und in Deutschland umfasst er Ausbildungen für Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II). Längere Arbeitserfahrungszeiten sind zumeist bezahlt – nur in den Niederlanden und der Slowakei geben mehr als 15 % der 20- bis 34-Jährigen Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich unbezahlte Arbeitserfahrung von mindestens 7 Monaten an (Tab. A1.4 im Internet).

Kürzere Arbeitserfahrungszeiten sind häufiger. In Estland, Finnland, Litauen, Portugal und Spanien gibt mindestens die Hälfte der 20- bis 34-Jährigen mit beruflichem Abschluss als höchster Qualifikation Arbeitserfahrung von 1 bis 6 Monaten an. In diesen Ländern arbeiten Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen während ihrer Ausbildung häufig eine festgelegte Zeit. Nur in wenigen Ländern sind sowohl kürzere als auch längere Arbeitserfahrungszeiten gleichermaßen üblich – Beispiele sind Frankreich, Irland und Luxemburg. Diese Ergebnisse können durch die Koexistenz von schulbasierten berufsbildenden Bildungsgängen und Ausbildungen (wie in Frankreich) sowie Arbeitserfahrung, die junge Menschen gegebenenfalls außerhalb ihres Bildungsgangs sammeln, beeinflusst sein (Abb. A1.3).

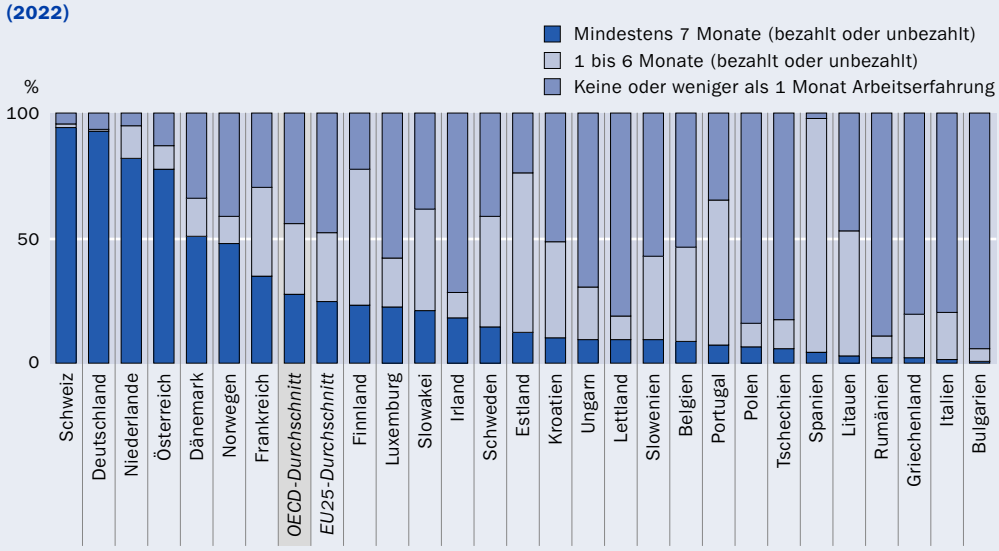
Im Durchschnitt geben etwa 44 % der 20- bis 34-jährigen mit berufsbildendem Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundarem, nicht tertiärem Bereich an, während ihres Bildungsgangs keine oder nur sehr kurze (weniger als 1 Monat) Arbeitserfahrungen gesammelt zu haben. In 9 OECD- und Beitrittsländern, die an der EU-LFS teilnehmen, trifft dies auf mehr als zwei Drittel der Auskunftsgebenden zu (Abb. A1.3). In einigen Fällen kann sich hinter diesen niedrigen Zahlen frühere Arbeitserfahrung verbergen – wie Lernende, die während der beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich II

A 1

Arbeitserfahrung gesammelt haben und in postsekundare, nicht tertiäre berufliche Ausbildung übergegangen sind, aber in dieser Phase keine Arbeitserfahrung gesammelt haben. Eine gängigere Erklärung ist jedoch wahrscheinlich, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler die berufliche Ausbildung mit sehr wenig oder ohne Arbeitserfahrung verlässt.

Abbildung A1.3

Verteilung der 20- bis 34-Jährigen mit Bildungsstand berufsbildender Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich, nach Art der Arbeitserfahrung während der Ausbildung (2022)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 20- bis 34-Jähriger mit mindestens 7 Monaten Arbeitserfahrung, bezahlt oder unbezahlt.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A1.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[121]). StatLink: https://stat.link/y4azxf

Bei den 25- bis 34-Jährigen sind berufsbildende Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Durchschnitt häufiger als allgemeinbildende Abschlüsse in diesem Bereich (23 % gegenüber 18 %). Es gibt jedoch ein paar Ausnahmen: Der Anteil der allgemeinbildenden Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei jüngeren Erwachsenen übersteigt den Anteil der berufsbildenden Abschlüsse in Chile und Israel um mindestens 30 Prozentpunkte, in Costa Rica und Mexiko um etwa 25 Prozentpunkte und in Kanada um etwa 10 Prozentpunkte (Tab. A1.3).

Männer im Alter von 25 bis 34 Jahren sind mit einem Anteil von 60 % an der Population mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Vergleich zu Frauen bei den berufsbildenden Abschlüssen überrepräsentiert (Tab. A1.4). In Chile, Costa Rica und Mexiko stellen Frauen mehr als 50 % der 25- bis 34-Jährigen mit diesem Bildungsstand, wohingegen ihr Anteil in Kanada weniger als 30 % beträgt (Abb. A1.4).

Schülerinnen und Schüler in Berufsausbildung haben gegebenenfalls Gelegenheit, während ihrer Ausbildung als Teil des Lehrplans Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt zu sammeln, und erwerben so neben ihrer Ausbildung relevante Fertigkeiten und Kenntnisse. Wie in Kasten A1.2 dargestellt, haben im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (European Labour Force Survey – EU-LFS) teilnehmen, nur 28 %

der 20- bis 34-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich während ihrer Ausbildung mindestens 7 Monate Arbeitserfahrung (bezahlt oder unbezahlt) gesammelt. Auch hier gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern: Der Anteil beträgt in Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz mehr als 80 %, in anderen OECD- und Beitrittsländern, die an der EU-LFS teilnehmen, jedoch weniger als 20 % (Abb. A1.3).

Bildungsstand Tertiärbereich mit Schwerpunkt auf kurzen tertiären Bildungsgängen

Steigende Bildungsstände spiegeln sich stark in der Zunahme der Anteile von Abschlüssen im Tertiärbereich in den letzten Jahrzehnten wider. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 25- bis 34-jährigen Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich (d. h. kurze tertiäre, Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge) von 36 % im Jahr 2015 auf 41 % im Jahr 2022 angestiegen. Bei den Frauen in diesem Alter ist der Anteil von 47 auf 54 % gestiegen. In 7 OECD-Ländern hat mehr als die Hälfte aller 25- bis 34-jährigen Männer 2022 einen Abschluss im Tertiärbereich und dies ist bei den Frauen nur in 12 OECD-Ländern nicht der Fall. In 8 OECD-Ländern haben weniger als 30 % der jüngeren Männer einen Abschluss im Tertiärbereich, bei den jüngeren Frauen liegt dieser Anteil nur in Mexiko unter 30 % (Tab. A1.2).

Einige Länder weiten ihr Angebot berufsbildender Bildungsgänge im Tertiärbereich aus. So soll z. B. in Deutschland mit der Exzellenzinitiative Berufliche Bildung die Attraktivität von berufsbildenden Bildungsgängen im Tertiärbereich erhöht werden. Darüber hinaus wurden in Deutschland bestimmte berufliche Qualifikationen Bachelor- bzw. Masterabschlüssen gleichgestellt. Da es keine international vereinbarte Definition der Ausrichtung von Bildungsgängen im Tertiärbereich gibt (s. Kasten B5.2 in Indikator B5), konzentriert sich die nachfolgende Analyse ausschließlich auf kurze tertiäre Bildungsgänge.

Kurze tertiäre Bildungsgänge

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 8 % der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs als höchste Qualifikation, aber der Anteil variiert zwischen den Ländern erheblich. In 7 OECD-Ländern beträgt der Anteil weniger als 1 % der jüngeren Erwachsenen, während er in Kanada und der Republik Korea mehr als 20 % beträgt. In Österreich ist dies der häufigste Bildungsstand der 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A1.3).

Bei den 25- bis 34-Jährigen gibt es bei den Abschlüssen kurzer tertiärer Bildungsgänge kein klares geschlechtsspezifisches Muster. Im Durchschnitt gibt es in den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten für diesen Bildungsstand keinen großen geschlechtsspezifischen Unterschied, darunter verbergen sich jedoch größere Unterschiede in einigen Ländern. In Indonesien, Japan und den Niederlanden stellen Frauen mindestens 65 % der jüngeren Erwachsenen mit diesem Bildungsstand als höchster Qualifikation, während in Italien und Neuseeland mindestens 60 % Männer sind. Wie bei jeder Kategorie des Tertiärbereichs hängt das Geschlechterverhältnis von den angebotenen Fächergruppen ab (Abb. A1.4 und Indikator A3 in OECD, 2022[5]).

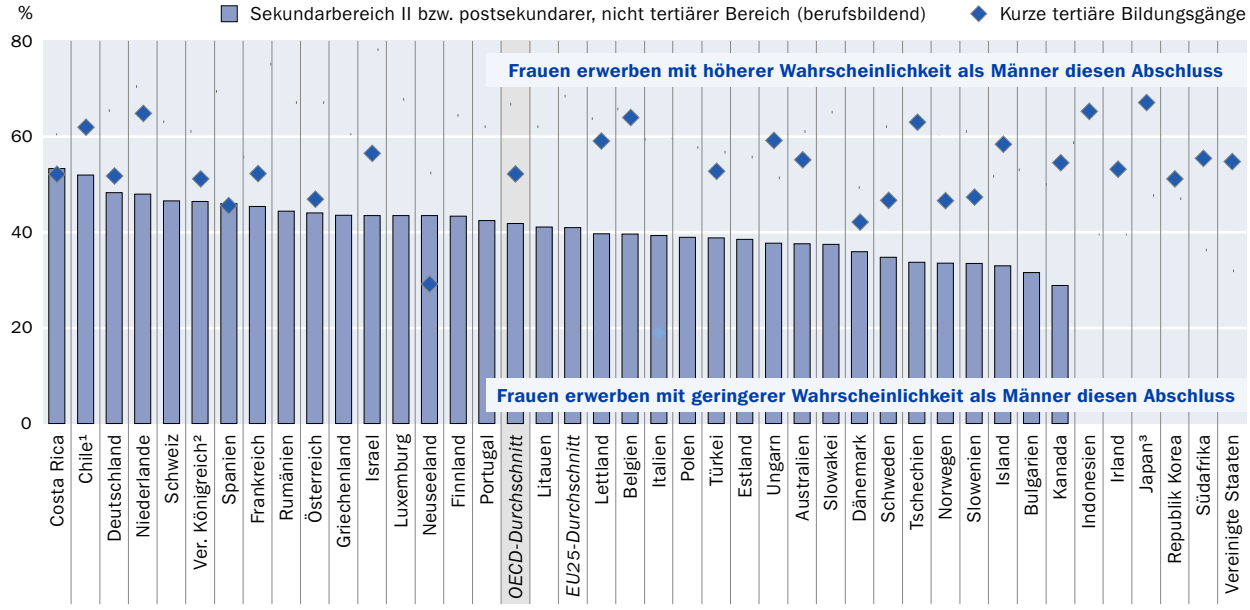
In den meisten Ländern, in denen es kurze tertiäre Bildungsgänge gibt, sind diese ausschließlich berufsbildend. In einigen Ländern wie Kanada, Norwegen und den Vereinigten Staaten verbinden kurze tertiäre Bildungsgänge jedoch allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge oder bieten beides an. In Argentinien und der Türkei gibt es

A 1

Abbildung A1.4

Frauenanteil an den Personen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder eines kurzen tertiären Bildungsgangs (2022)

25- bis 34-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2022. 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 (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 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). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Frauenanteils bei den 25- bis 34-Jährigen mit Bildungsstand berufsbildender Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich und in alphabetischer Reihenfolge bei den Ländern, für die keine Daten zu diesem Bildungsstand verfügbar sind.

Quelle: OECD (2023), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i2]). StatLink: https://stat.link/fyn2ca

ausschließlich allgemeinbildende kurze tertiäre Abschlüsse (Tab. A1.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 6 % der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss eines berufsbildenden kurzen tertiären Bildungsgangs als höchste Qualifikation. In fast einem Drittel der OECD-Länder haben weniger als 2 % der jüngeren Erwachsenen diesen Bildungsstand, aber in einem ähnlichen Anteil Länder sind es mehr als 10 % und in Kanada und der Republik Korea sind es mehr als 20 % (Abb. A1.1).

Die Art und die abgedeckten Bereiche der in diesem Bereich angebotenen Bildungsgänge variieren erheblich zwischen den Ländern und spiegeln sich in den Abschlussdaten wider. Beispielsweise sind in Tschechien kurze tertiäre Bildungsgänge auf spezifische Bildungsgänge in darstellenden Künsten (Konservatorium-Bildungsgänge in Musik, Gesang und Schauspiel) beschränkt. In Deutschland decken kurze tertiäre Bildungsgänge nur kurze Meisterausbildungsgänge ab, wohingegen längere Meisterausbildungsgänge als Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge angeboten werden. Im Gegensatz dazu umfassen kurze tertiäre Bildungsgänge in Österreich sowohl Meisterbildungsgänge als auch das 4. und 5. Jahr an Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalten, die sich an dreijährige berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II an den gleichen Lehranstalten anschließen. Sie decken eine breite Palette an Fächergruppen ab, von Technologie bis hin zu Betriebswirtschaft und Kunstdesign. In Kanada gibt es auch zahlreiche kurze tertiäre Bildungsgänge, die eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von beruflichen Kompetenzen spielen, da der Sekundarbereich II überwiegend allgemeinbildend ist und es, außer in Quebec, auf dieser Ebene keine separaten berufsbildenden Ausbildungszüge gibt. Kurze

tertiäre Bildungsgänge umfassen eine Vielzahl an Bildungsgängen, wie Undergraduate-Zertifikate, College-Abschlüsse und Applied Certificates in einer Reihe von Fächergruppen wie Wirtschaft, Gesundheit und Technologie (OECD, 2022[6]). In Kanada bieten Community Colleges kurze tertiäre Bildungsgänge an. Dort können u. a. folgende Abschlüsse erworben werden: Erste Hilfe in der Wildnis, Backen und Gebäck, Elektronische Systemtechnik sowie Kinder- und Jugendbetreuung (Skolnik, 2021[7]).

Unterschiede beim Bildungsstand nach subnationalen Einheiten

Hinter den Daten auf nationaler Ebene verbergen sich oft erhebliche regionale Ungleichheiten. So reicht beispielsweise in Kolumbien der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II von 6 % in Nariño bis 57 % in Cauca, was einem Unterschied von über 50 Prozentpunkten entspricht. In Kanada, Portugal und der Türkei beträgt der Unterschied zwischen den Regionen mit dem größten und denen mit dem niedrigsten Anteil Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mindestens 30 Prozentpunkte (OECD, 2023[8]).

In der Region, in der sich die Hauptstadt befindet, ist der Anteil Erwachsener mit niedrigerem Bildungsstand häufig geringer als in anderen Regionen eines Landes. Dies gilt sowohl für Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als auch für einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. In 20 von 34 Ländern mit verfügbaren Daten weist die Hauptstadtregion in diesen beiden Kategorien den geringsten Anteil auf. Dagegen weist in Belgien die Hauptstadtregion Brüssel den höchsten Anteil (22 %) Erwachsener mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf. In der türkischen Region Ankara verfügt etwa 1 von 4 Erwachsenen (23 %) über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, was der größte Anteil unter den Regionen ist (OECD, 2023[8]).

In den meisten OECD-Ländern unterscheiden sich die Gesamtanteile von Personen mit Abschlüssen im Tertiärbereich zwischen den subnationalen Einheiten stark. In den Ländern mit verfügbaren Daten unterscheidet sich der Anteil 25- bis 64-jähriger Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs zwischen den Regionen häufig um einen Faktor von 2. Die Anteile liegen beispielsweise in Spanien zwischen 23 und 56 %, und in vielen anderen Ländern sind die Unterschiede ähnlich stark ausgeprägt.

Bei den kurzen tertiären Bildungsgängen gibt es hingegen kaum Unterschiede zwischen den subnationalen Einheiten. Von den Ländern mit verfügbaren Daten weisen die Vereinigten Staaten den größten Unterschied zwischen 2 Regionen beim Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgang auf: 14 Prozentpunkte zwischen dem District of Columbia (3 %) und North Dakota (17 %). In Australien, Chile, Costa Rica, Israel, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich beträgt der Unterschied nicht mehr als 5 Prozentpunkte (OECD, 2023[8]).

Diese 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 (OECD, 2023[8]).

A 1

In vielen Ländern ist in der Hauptstadtregion der Anteil Erwachsener mit niedrigerem Bildungsstand häufig geringer und der Anteil von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich außergewöhnlich hoch. Dies ist zum Teil auf die große Zahl an Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich in nationalen Verwaltungen, die in den Hauptstadtregionen 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.

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist zu berücksichtigen, dass ihre Einwohnerzahl innerhalb der Länder stark variieren kann. So hatte 2022 z. B. in Kanada das Territorium Nunavut 40.526 Einwohnerinnen und Einwohner, während die Population der Provinz Ontario 15.109.400 betrug (OECD, 2023[8]).

Definitionen

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

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

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

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

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 Regelun-

gen 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[9]).

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[10]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[2]).

Quellen

Die Daten zu Bevölkerung und 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, Indonesien und Südafrika stammen aus der Datenbank der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO).

Die Daten zur Verteilung junger Erwachsener mit Bildungsstand berufsbildender Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich, nach Art der Arbeitserfahrung während der Ausbildung stammen für alle Länder, die an dieser Erhebung teilnehmen, aus der EU-LFS.

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD-Datenbank Regional Statistics Database* (OECD, 2023[8]).

Weiterführende Informationen

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OECD (2023), *OECD Regional Database – Education*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT (Zugriff am 20. Juli 2022). [8]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [5]

OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [6]

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

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

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

Skolnik, M. (2021), "Canada's high rate of short-cycle tertiary education attainment: a reflection of the role of its community colleges in vocational education and training", *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 73/4, https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1744692. [7]

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. [9]

Wall, K. (2021), "Completion of a college certificate or diploma after a bachelor's degree", *Insights on Canadian Society*, https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/catalogue/75-006-X202100100001. [4]

Tabellen Indikator A1

StatLink: https://stat.link/y013gb

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2022)
- Tabelle A1.2: Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2015 und 2022)
- Tabelle A1.3: Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)
- **WEB** Table A1.4: Distribution of young adults with vocational upper secondary or post-secondary non-tertiary attainment, by type of work experience while studying (Verteilung junger Erwachsener mit Bildungsstand berufsbildender Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich, nach Art der Arbeitserfahrung während der Ausbildung) (2022)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A1.1

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2022)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Alle Bildungsbereiche zusammen
	Unterhalb Primarbereich	Primarbereich	Teilabschluss im Sekundarbereich I	Sekundarbereich I	Teilabschluss im Sekundarbereich II	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	15	28	6	34	12	29	9	2	51	100
Österreich	x(2)	1[d]	a	13	a	14	47	3	50	15	6	14	1	36	100
Belgien	3	4	a	11	a	18	35	2	37	1	25	19	1	46	100
Kanada	x(2)	2[d]	a	5	a	7	21	10	30	26	24	12[d]	x(12)	63	100
Chile[1]	6	4	a	19	a	28	41	a	41	10	19	2[d]	x(12)	31	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	37[d]	1	38	34[d]	x(7)	34	x(11)	28[d]	x(11)	x(11)	28	100
Costa Rica	10	26	8	8	3	55	20	0	20	7	16	3	c	25	100
Tschechien	0	0	a	5	a	6	68[d]	x(7)	68	0	7	19	1	27	100
Dänemark	x(2)	2[d]	a	17	a	18	39	0	40	5	21	15	2	42	100
Estland	0	0	a	10	a	10	38	10	48	6	15	21	1	42	100
Finnland	x(2)	1[d]	a	10	a	11	45	2	46	8	18	16	1	43	100
Frankreich	2	3	a	12	a	17	41	0	42	14	12	14	1	42	100
Deutschland	x(2)	5[d]	a	11	a	16	38	13	51	1	18	12	2	33	100
Griechenland	1	10	a	9	1	20	36	9	45	0	25	8	1	35	100
Ungarn	0	1	a	12	a	13	51	6	58	1	15	13	0	29	100
Island	x(2)	0[d]	a	22	a	22	27	7	34	4	21	17	1	44	100
Irland	0	3	a	9	a	12	18	15	33	10	28	15	2	54	100
Israel	3	3	a	6	a	12	38	a	38	11	24	14	1	51	100
Italien	1	4	a	32	a	37	41	2	43	0	6	14	1	20	100
Japan	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)	3[d]	a	6	a	9	38	a	38	15	34	4[d]	x(12)	53	100
Lettland	0	0	a	8	3	11	37	13	50	4	17	18	0	39	100
Litauen	1	0	0	4	2	7	27	19	46	a	30	16	1	47	100
Luxemburg	1	6	a	12	a	19	28	2	30	5	15	29	3	51	100
Mexiko	9	15	2	27	4	56	23	a	23	1	18	2	0	21	100
Niederlande	2	4	a	13	a	19	36	0	37	2	24	17	1	45	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	19[d]	a	19	26	15	41	4	30	5	1	40	100
Norwegen	c	0	0	17	a	17	33	1	35	12	21	14	1	48	100
Polen	0	1	a	6	a	7	56	3	60	0	8	25	1	34	100
Portugal	1	20	a	18	a	40	28	1	29	0	10	21	1	31	100
Slowakei	0	1	0	5	0	7	62	2	64	0	4	24	1	29	100
Slowenien	0	0	a	8	a	9	51	a	51	8	12	16	4	40	100
Spanien	2	5	a	29	a	36	23	0	23	13	11	16	1	41	100
Schweden	x(2)	3[d]	a	9	3	14	29	8	37	10	20	17	2	49	100
Schweiz	0	1	a	12	a	14	41[d]	x(7)	41	x(11,12,13)	25[d]	17[d]	3[d]	45	100
Türkei	4	33	a	16	a	53	22	a	22	7	16	2	0	25	100
Ver. Königreich[2]	0	0	c	18	11	19	19	a	30	9	26	14	2	51	100
Vereinigte Staaten	1	2	a	5	a	8	42[d]	x(7)	42	11	25	12	2	50	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**5**	**m**	**13**	**m**	**20**	**36**	**6**	**40**	**7**	**19**	**14**	**1**	**40**	**100**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien[1]	3	14	m	16	m	33	42	a	42	x(11)	23[d]	x(11)	1	25	100
Brasilien	11	17	a	13	a	41	x(9)	x(9)	38	x(11)	20[d]	1	0	21	100
Bulgarien	1	2	a	13	a	16	54	0	54	a	9	20	0	30	100
China[1]	2	17	a	44	a	63	18	0	18	10	8	1[d]	x(12)	19	100
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	34	13	a	30	a	78	8	1	9	x(11)	10[d]	x(11)	3	13	100
Indonesien	13	26	a	18	a	57	30	a	30	3	10	1	0	13	100
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	1	2	a	15	5	23	54	3	57	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	20	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	9	9	a	37	a	55	30	1	31	2	11	1[d]	x(12)	14	100
EU25-Durchschnitt	**1**	**3**	**m**	**12**	**m**	**17**	**41**	**5**	**46**	**5**	**15**	**17**	**1**	**38**	**100**
G20-Durchschnitt	**7**	**10**	**m**	**18**	**m**	**33**	**30**	**m**	**33**	**10**	**18**	**9**	**1**	**35**	**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 %. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien; 2020 für Chile und China. 2. Daten zu Teilabschluss im Sekundarbereich II sind in der Summe des Sekundarbereichs II enthalten.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i2i]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/ji2qlh

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

A 1

Tabelle A1.2

Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2015 und 2022)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich												Tertiärbereich			
					Nach Ausrichtung des Bildungsgangs								Gesamt							
					Allgemeinbildend				Berufsbildend											
	2015		2022		2015		2022		2015		2022		2015		2022		2015		2022	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)	(19)	(20)	(22)	(23)	(25)	(26)	(28)	(29)
OECD-Länder																				
Australien	12	11	10	7	18	18	18	16	27	16	24	14	45	34	41	30	42	54	49	63
Österreich	9	11	12	9	7	9	7	9	48	39	42	35	55	48	50	43	36	41	39	48
Belgien	19	16	14	11	11	11	11	10	33	24	31	21	43	35	42	30	37	49	44	59
Kanada	8	5	6	3	27	20	24	16	15	6	12	5	42	27	36	21	50	68	58	76
Chile[1]	17	16	14	11	44	42	40	37	11	11	9	8	55	52	49	45	28	31	37	44
Kolumbien	35	30	26	19	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	41	39	45	41	24	32	29	39
Costa Rica	54	49	46	37	19	18	24	26	2	3	2	3	20	20	26	29	26	31	28	34
Tschechien	6	6	7	7	x(19)	x(20)	36	33	x(19)	x(20)	30	16	69	56	66	50	24	38	27	43
Dänemark	21	15	20	15	11	10	12	11	33	23	28	16	44	33	40	27	35	52	40	58
Estland	14	10	12	8	22	19	21	15	33	20	33	23	55	39	54	37	31	51	34	55
Finnland	12	8	10[b]	8[b]	14	10	14[b]	12[b]	41	33	41[b]	34[b]	55	43	55[b]	45[b]	33	49	35[b]	47[b]
Frankreich	15	12	12	10	9	11	8	10	35	28	33	26	45	39	41	36	40	49	47	54
Deutschland	13	12	17	15	8	6	10	8	51	51	38	38	59	57	48	46	29	31	35	40
Griechenland	20	12	9	7	25	23	27	21	20	18	25	20	46	41	52	42	34	46	39	52
Ungarn	15	13	13	14	12	16	16	21	47	32	45	29	59	48	60	49	26	38	27	37
Island	32	21	31	14	17	21	21	20	21	12	19	11	38	33	40	31	30	46	29	55
Irland	11	8	5	5	29	23	22	15	14	11	13	14	43	35	35	29	46	58	60	66
Israel	10	7	10	7	47	34	50	33	6	3	4	3	53	37	54	36	36	56	36	57
Italien	29	22	25	19	9	16	10	17	43	30	42	28	52	47	52	45	19	31	23	35
Japan[2]	m	m	m	m	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	58[d]	61[d]	62[d]	69[d]
Republik Korea	1	2	2	2	34[d]	25[d]	35[d]	22[d]	x(7)	x(8)	x(10)	x(11)	34	25	35	22	65	73	63	77
Lettland	20	10	14	7	28	20	27	19	26	16	24	17	54	36	51	36	26	54	35	57
Litauen	14	6	9	4	21	17	21	14	19	12	21	15	41	29	42	29	45	65	49	67
Luxemburg	18	13	13	9	1	1	15	15	28	25	15	12	37	32	31	28	45	55	57	63
Mexiko	56	55	43	43	22	21	29	28	2	3	1	1	24	24	30	29	20	21	27	28
Niederlande	16	12	11	8	10	6	9	6	33	31	27	25	43	37	36	31	41	51	52	61
Neuseeland	19	19	14	11	15	15	19	19	32	23	27	21	46	38	47	40	35	43	39	49
Norwegen	20	17	19	13	14	11	9	8	25	15	25	13	40	26	34	21	40	57	47	66
Polen	8	4	8	5	12	12	15	14	46	31	46	31	58	43	61	45	34	53	31	50
Portugal	40	27	20	14	20	20	20	18	15	13	23	17	35	32	43	35	25	41	37	52
Slowakei	7	7	7	7	4	4	4	5	66	49	61	38	69	53	65	43	23	40	28	51
Slowenien	7	4	6	3	12	12	10	8	50	32	48	28	62	43	58	36	30	53	36	60
Spanien	40	29	32	21	14	13	12	11	11	11	12	10	25	24	24	22	35	47	44	57
Schweden	20	15	17	12	15	14	15	13	26	17	24	13	41	31	39	27	39	54	44	61
Schweiz	9	9	9	9	10	11	8	8	37	32	33	30	46	43	41	38	45	48	50	53
Türkei	44	52	32	34	15	12	16	14	14	9	13	9	28	21	29	22	28	27	39	44
Ver. Königreich[3]	14	13	14	11	22	21	14	13	16	14	17	15	38	35	31	28	48	52	55	61
Vereinigte Staaten	10	9	7	5	47[d]	41[d]	47[d]	38[d]	x(7)	x(8)	x(10)	x(11)	47	41	47	38	42	51	46	56
OECD-Durchschnitt	**19**	**16**	**16**	**12**	**18**	**17**	**19**	**17**	**28**	**21**	**26**	**19**	**46**	**37**	**44**	**35**	**36**	**47**	**41**	**54**
Partner- und/oder Beitrittsländer																				
Argentinien[1,4]	37	28	30	24	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	49	49	54	54	15	23	16	22
Brasilien	41[b]	32[b]	32	24	45[b]	49[b]	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	45[b]	49[b]	48	49	14[b]	20[b]	19	27
Bulgarien	17	18	16	17	21	24	27	28	37	18	30	15	58	42	57	43	25	40	28	40
China[4]	63	66	m	m	x(19)	x(20)	m	m	x(19)	x(20)	m	m	19	16	m	m	18	18	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[4]	83	77	62	69	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	8	13	16	12	8	11	22	19
Indonesien	51	56	42	43	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	36	29	43	36	13	15	15	21
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	26[b]	27[b]	22	21	7[b]	8[b]	7	8	44[b]	37[b]	50	43	51[b]	45[b]	57	50	23[b]	28[b]	21	28
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	54	49	53	47	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	37	40	36	38	9	11	11	15
EU25-Durchschnitt	**17**	**13**	**14**	**11**	**14**	**13**	**16**	**14**	**35**	**26**	**33**	**23**	**50**	**40**	**48**	**38**	**33**	**46**	**38**	**52**
G20-Durchschnitt	**33**	**31**	**26**	**24**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**38**	**34**	**39**	**34**	**30**	**36**	**37**	**44**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Die Summen für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s. StatLink). Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien; 2020 für Chile. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

4. Referenzjahr nicht 2015: 2014 für Argentinien; 2012 für Indien und 2010 für China.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/uzs3ly

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

Tabelle A1.3

Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich							Tertiärbereich						
		Nach Bildungsbereich				Gesamt		Gesamt	Nach Bildungsbereich						Gesamt
		Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	
		Nach Ausrichtung des Bildungsgangs							Nach Ausrichtung des Bildungsgangs		Gesamt				
		Allgemeinbildend	Berufsbildend	Allgemeinbildend	Berufsbildend	Allgemeinbildend	Berufsbildend		Allgemeinbildend	Berufsbildend					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	9	17	13	a	6	17	19	36	0	10	10	34	11	1	56
Österreich	10	8	35	a	3	8	39	47	a	15	15	13	14	1	43
Belgien	12	10	24	a	2	10	26	36	x(11)	1	1	27	23	1	51
Kanada	5	20	a	a	9	20	9	28	3	21	24	30	12[d]	x(13)	67
Chile[1]	12	39	8	a	a	39	8	47	a	11	11	28	2[d]	x(13)	41
Kolumbien	23	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	43	x(12)	x(12)	x(12)	34[d]	x(12)	x(12)	34
Costa Rica	42	25	2	a	0	25	2	27	a	2	10	20	1	c	31
Tschechien	7	35[d]	24[d]	x(2)	x(3)	35	24	58	x(11)	x(11)	0	13	21	0	35
Dänemark	17	12	22	a	a	12	22	34	a	4	4	23	20	1	49
Estland	10	18	17	a	11	18	28	46	a	a	a	25	18	0	44
Finnland	9	13	37	a	1	13	37	50	a	c	c	25	15	c	41
Frankreich	11	9	30	0	a	9	30	39	0	12	12	14	23	1	50
Deutschland	16	9	23	a	15	9	38	47	a	0	0	21	14	1	37
Griechenland	8	24	10	a	12	24	23	47	a	0	0	34	11	0	45
Ungarn	13	18	24	a	13	18	37	55	a	1	1	12	18	0	32
Island	23	20	12	0	3	21	15	36	x(11)	x(11)	3	23	15	0	41
Irland	5	18[d]	x(2)	a	13	18[d]	13	32	2	0	8	36	18	1	63
Israel	9	41	4	a	a	41	4	45	a	10	10	28	8	0	46
Italien	22	14	34	0[r]	1	14	35	49	c	0	0	12	16	0	29
Japan[2]	m	m	m	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	18[d]	48[d]	x(12)	x(12)	66[d]
Republik Korea	2	29[d]	x(2)	a	a	29[d]	x(6)	29	a	21	21	46	3[d]	x(13)	70
Lettland	11	23	13	a	7	23	20	43	a	8	8	25	13	0	46
Litauen	6	17	8	a	10	17	18	35	a	a	a	42	15	0	58
Luxemburg	11	15	12	a	c	15	14	29	a	4	4	19	35	c	60
Mexiko	43	28	1	a	a	28	1	30	a	1	1	25	1	0	27
Niederlande	10	7	26	a	0	7	26	34	a	1	1	32	22	1	56
Neuseeland	13	19	8	a	16	19	24	43	a	4	4	34	5	1	44
Norwegen	16	9	18	a	1	9	19	27	12	2	14	26	16	1	56
Polen	6	15	36	a	3	15	38	53	a	a	a	13	27	0	40
Portugal	17	19	18	a	2	19	20	39	a	1[r]	1[r]	27	17	0[r]	44
Slowakei	7	5	48	a	2	5	50	54	a	c	c	8	30	1	39
Slowenien	5	9	39	a	a	9	39	48	a	8	8	23	15	1	47
Spanien	27	12	11	a	0	12	11	23	a	16	16	17	17	0	51
Schweden	15	8	17	6	2	14	19	33	a	4	10	25	16	1	52
Schweiz	9	8[d]	31[d]	x(2)	x(3)	8	31	40	a	x(12,13,14)	x(12,13,14)	30[d]	19[d]	2[d]	51
Türkei	33	15	11	a	a	15	11	26	12	a	12	27	3	0	41
Ver. Königreich[3]	13	14	16	a	a	14	16	30	a	6	6	34	15	2	58
Vereinigte Staaten	6	43[d]	a	a	x(2)	43[d]	x(6)	43	6	4	10	29	11	2	51
OECD-Durchschnitt	**14**	**18**	**20**	**m**	**6**	**18**	**23**	**39**	**m**	**6**	**8**	**26**	**15**	**1**	**47**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien[1]	27	x(8)	a	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	54	x(12)	a	x(12)	19[d]	x(12)	0	19
Brasilien	28	48	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	48	x(12)	x(12)	x(12)	22[d]	1	0	23
Bulgarien	16	27	22	a	0	27	22	50	a	a	a	16	18	0	34
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	66	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	14	x(12)	x(12)	x(12)	16[d]	x(12)	5	20
Indonesien	42	x(8)	x(8)	a	a	x(8)	x(8)	40	x(11)	x(11)	4	14	1	0	18
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	22	7	44	a	3	7	47	54	a	x(15)	x(15)	x(15)	x(15)	x(15)	25
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	50	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	37	x(11)	x(11)	3	10	1[d]	x(13)	13
EU25-Durchschnitt	**12**	**15**	**25**	**m**	**5**	**15**	**28**	**43**	**m**	**5**	**5**	**22**	**19**	**1**	**45**
G20-Durchschnitt	**24**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**36**	**m**	**m**	**m**	**24**	**m**	**1**	**42**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien; 2020 für Chile. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5% der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9% der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO/UIS (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i2i]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/5dnhgq

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

Indikator A2

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

Zentrale Ergebnisse

- 2022 befanden sich mehr als 50 % der jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 24 Jahren in formaler Vollzeit- oder Teilzeitausbildung. Luxemburg und die Niederlande hatten den größten Anteil 18- bis 24-Jähriger in Ausbildung, während Kolumbien und Neuseeland die höchsten Anteile junger Erwachsener in dieser Kohorte haben, die sich nicht in Ausbildung befinden.
- Bei den Beschäftigungsquoten 25- bis 29-Jähriger, die sich nicht in formaler Ausbildung befinden, gibt es je nach ihrem Bildungsstand und der Ausrichtung des Bildungsgangs erhebliche Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 55 % derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die sich nicht in formaler Ausbildung befinden, beschäftigt, wohingegen es bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die sich nicht in formaler Ausbildung befinden, 75 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 72 % sind.
- In den meisten Ländern liegt der Anteil junger Menschen, die 1 bis 3 Jahre nach dem Erreichen eines Abschlusses im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich weder in formaler Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEET: Neither Employed, nor in Education or Training), für berufsbildende Bildungsgänge höher als für allgemeinbildende. Es gibt jedoch einige Ausnahmen wie Dänemark, Deutschland und die Niederlande. Der Anteil der NEETs ist in den meisten Ländern unter den Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs der letzten Jahrgänge deutlich geringer. In den meisten Ländern ist er auch bei den Absolventinnen und Absolventen von Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen niedriger als bei denjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.

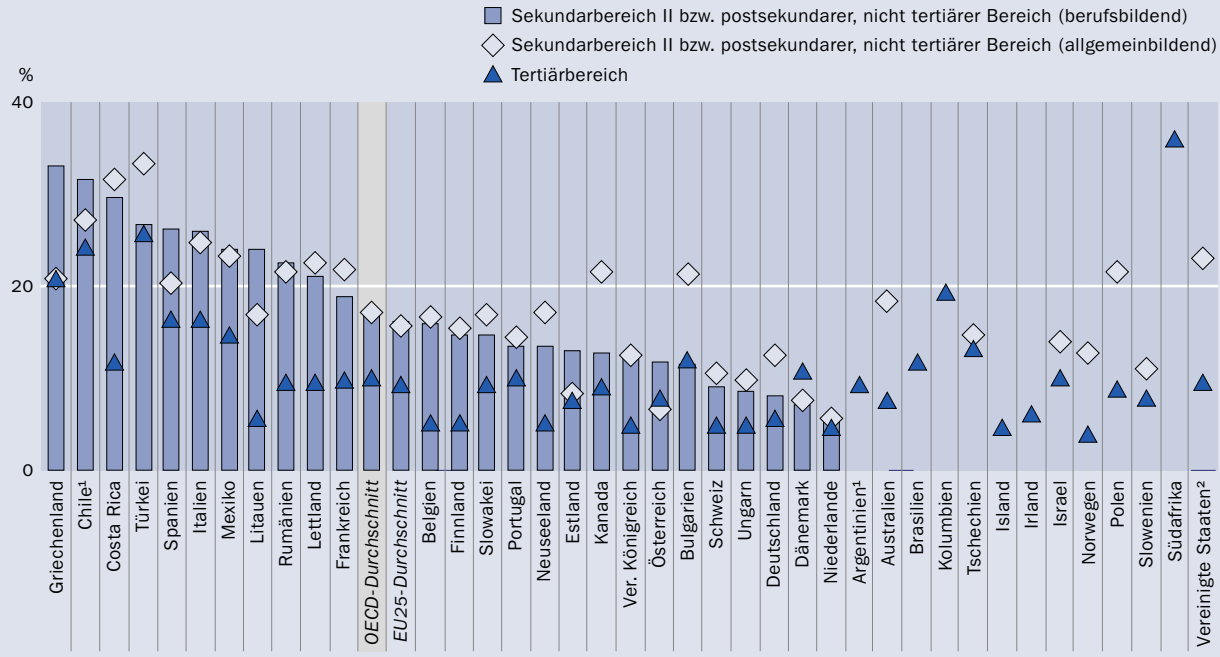
Kontext

Wie reibungslos der Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt verläuft, hängt von einer Reihe von Faktoren ab: der Länge und der Art der absolvierten Ausbildung, den Arbeitsmarktbedingungen, dem wirtschaftlichen Umfeld und dem kulturellen Kontext. Die Arbeitsmarktbedingungen können sich sowohl auf die Ergebnisse derjenigen, die das Bildungssystem verlassen, als auch auf ihre Bildungsentscheidungen auswirken. Bei ungünstigen Bedingungen haben junge Menschen einen Anreiz, ihre Ausbildung fortzusetzen, da hohe Erwerbslosenquoten die Opportunitätskosten der (Aus-)Bildung senken. Gleichzeitig können sie ihre Kompetenzen ausbauen, um besser vorbereitet zu sein, wenn sich die Situation wieder verbessert. Selbst bei geringer Erwerbslosigkeit können junge Menschen schneller in den Arbeitsmarkt eintreten, wenn sie die für einen reibungslosen Übergang in das Erwerbsleben erforderlichen Kompetenzen erworben haben. Der Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt verläuft je nach Land unterschiedlich.

A 2

Abbildung A2.1

Anteil der NEETs bei den 25- bis 29-Jährigen, nach Bildungsstand (2022)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten für den allgemeinbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich schließen den berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 29-jähriger NEETs mit Bildungsabschluss berufsbildender Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich und in englischer alphabetischer Reihenfolge für die Länder, für die keine Daten zu diesem Bildungsstand verfügbar sind.
Quelle: OECD (2023), Tabelle A2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). StatLink: https://stat.link/0y6vz5

In manchen Ländern absolvieren junge Menschen traditionell eine Ausbildung, ehe sie sich nach Arbeit umsehen, in anderen ist es üblich, Ausbildung und Beschäftigung miteinander zu kombinieren, auch durch Bildungsgänge mit einer betrieblichen Komponente.

Die berufliche Ausbildung (VET – Vocational Education and Training) ist darauf ausgelegt, die Bildungsteilnehmenden auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt und, in einigen Ländern, auf höhere Bildungsbereiche vorzubereiten. Die Beschäftigungsergebnisse können Aufschluss darüber geben, wie erfolgreich junge Menschen nach dem Abschluss ihrer Ausbildung in den Arbeitsmarkt eintreten. Besondere Aufmerksamkeit erfordern NEETs. Zu Beginn des Arbeitslebens keine Arbeitsstelle zu haben, kann langfristige Folgen haben (s. beispielsweise Ralston et al., 2021[1]; Helbling and Sacchi, 2014[2]), insbesondere wenn junge Menschen lange Phasen der Erwerbslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit durchleben und entmutigt werden, einen Arbeitsplatz zu suchen. Daher sind politische Maßnahmen unerlässlich, um zu verhindern, dass junge Menschen überhaupt NEETs werden, und denjenigen, die NEETS sind, den Weg zurück in die Ausbildung oder Beschäftigung zu ebnen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil der 18- bis 24-jährigen NEETs unterscheidet sich zwischen den Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind es etwa 15 %, während der Anteil in Chile, Kolumbien, Südafrika, Tschechien und der Türkei mehr als 25 % beträgt. Unter den 25- bis 29-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw.

postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist in den Niederlanden der Anteil der NEETs am niedrigsten (5,9 %), während er in Chile (31,8 %), Costa Rica (29,8 %) und Griechenland (33,3 %) am höchsten ist.

- Einige 18- bis 24-Jährige befinden sich gleichzeitig in Beschäftigung und Ausbildung. Diese Tätigkeiten hängen z. T. mit ihren Bildungsgängen zusammen, sodass sie einschlägige Arbeitserfahrung sammeln können. Diese dualen Ausbildungen sind in Deutschland, Frankreich und der Schweiz üblich und erleichtern den Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben.
- Die Beschäftigungsquoten von Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs der letzten Jahrgänge steigen in den ersten Jahren nach dem Abschluss und sind 3 bis 4 Jahre nach dem Abschluss am höchsten, fangen aber nach 5 Jahren an, zurückzugehen.

Hinweis

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

Analyse und Interpretationen

Ausbildungs- und Arbeitsmarktstatus 18- bis 24-Jähriger

Die Analyse des Status 18- bis 24-Jähriger ist besonders wichtig, da junge Menschen den Sekundarbereich II in der Regel etwa im Alter zwischen 17 und 19 Jahren abschließen (s. Indikator B1). In den OECD-Ländern befindet sich etwas mehr als die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen immer noch in formaler Ausbildung (54 %), sei es in Vollzeit oder in Teilzeit. In Belgien, Griechenland, Luxemburg, den Niederlanden und Slowenien sind mehr als zwei Drittel der jungen Menschen in dieser Altersgruppe in Ausbildung (Tab. A2.1). Jedoch besucht möglicherweise ein signifikanter Anteil von Kindern im Alter für den Sekundarbereich II keine Schule. Die Agenda des 4. Ziels für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG) erfasst mit dem SDG-Indikator 4.1.4 den *Anteil junger Menschen im offiziellen Altersbereich für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen* (Kasten A2.1).

Inwieweit im frühen Erwachsenenalter Ausbildung und Beschäftigung miteinander kombiniert werden, variiert zwischen den Ländern erheblich. Insgesamt sind im Durchschnitt der OECD-Länder 34 % der 18- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung befinden, tendenziell nicht im Arbeitsmarkt, während 18 % irgendeine Form von Beschäftigung mit Ausbildung verbinden. Bei den 18- bis 24-Jährigen in Ausbildung beträgt der Anteil derjenigen, die in Ausbildung und Beschäftigung sind, in Australien, Island, den Niederlanden und

Norwegen mehr als 35 %. Zum Teil ist die Beschäftigung der Bildungsteilnehmenden mit ihrem Bildungsgang verbunden, sodass es ihnen möglich ist, einschlägige Arbeitserfahrung zu sammeln, fachspezifische Fähigkeiten zu entwickeln und Kontakt zu potenziellen Arbeitgebenden zu knüpfen; allerdings sammeln viele Länder keine Daten zur Art der Tätigkeit der Bildungsteilnehmenden. In einigen Ländern sind duale Ausbildungen, die Lern- und bezahlte Arbeitsphasen miteinander kombinieren, relativ gängig. Beispielsweise absolviert sowohl in Frankreich als auch in der Schweiz die Hälfte derjenigen, die in Ausbildung und in Beschäftigung sind, solche Bildungsgänge. Dazu gehören diejenigen in betrieblichen Ausbildungsgängen, die in Frankreich auch im Tertiärbereich angeboten werden. In Deutschland absolviert beinahe die Hälfte derjenigen in Ausbildung und in Beschäftigung eine duale Ausbildung. In anderen Ländern ist es üblich, die Ausbildung mit einer Arbeitsstelle zu verbinden, jedoch nicht im Rahmen von integrierten Bildungsgängen, sondern mit unterschiedlichen Formen der Beschäftigung, einschließlich Jobs von Bildungsteilnehmenden. In Australien sind beispielsweise 36 % der 18- bis 24-Jährigen beschäftigt und in Ausbildung – 5 % absolvieren eine duale Ausbildung und 30 % haben eine andere Arbeitsstelle –, während nur 10 % in Ausbildung und nicht im Arbeitsmarkt sind. Auch wenn eine Beschäftigung nicht Teil des Lehrplans ist, kann sie den Bildungsteilnehmenden dennoch helfen, umfassende Fähigkeiten wie Teamwork und Konfliktmanagement zu entwickeln. Dadurch steigen die Beschäftigungschancen, und der Übergang zum Erwerbsleben wird erleichtert (Tab. A2.1). Die Beschäftigung von Bildungsteilnehmenden kann jedoch auch nachteilige Auswirkungen haben (Stress, Abbruch), insbesondere wenn es sich um eine intensive Tätigkeit zur Deckung des Lebensunterhalts handelt (z. B. Choi, 2018[3]).

In Israel, Kolumbien, Mexiko, Neuseeland und der Türkei sind mehr als zwei Drittel der 18- bis 24-Jährigen nicht in Ausbildung. In Neuseeland sind 57 % der jungen Menschen in dieser Altersgruppe in Beschäftigung und nicht in Ausbildung und 14,3 % sind NEETs, während in Israel 49 % in Beschäftigung und nicht in Ausbildung und 17,5 % NEETs sind.

Kasten A2.1

Anteil Jugendlicher im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, und Vergleichswertabdeckung in den OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländern

Ein Weg, mit dem die Agenda für die Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG-Agenda) die Bildungsbeteiligung überprüft, führt über den Anteil der jungen Menschen in der offiziellen Altersgruppe für den Sekundarbereich II, die nicht die Schule besuchen (SDG-Indikator 4.1.4). Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 7 % derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II keine Schule (Abb. A2.2). Während es der Mehrheit der Länder gelungen ist, den Anteil der Jugendlichen, die keine Schule besuchen, bis 2021 auf weniger als 5 % zu drücken, besuchen in rund einem Viertel der OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländer über 10 % der Jugendlichen nach wie vor keine Schule. Mexiko verzeichnet mit über 29 % Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, unter allen OECD- und Partnerländern 2021 den höchsten Anteil (Abb. A2.2).

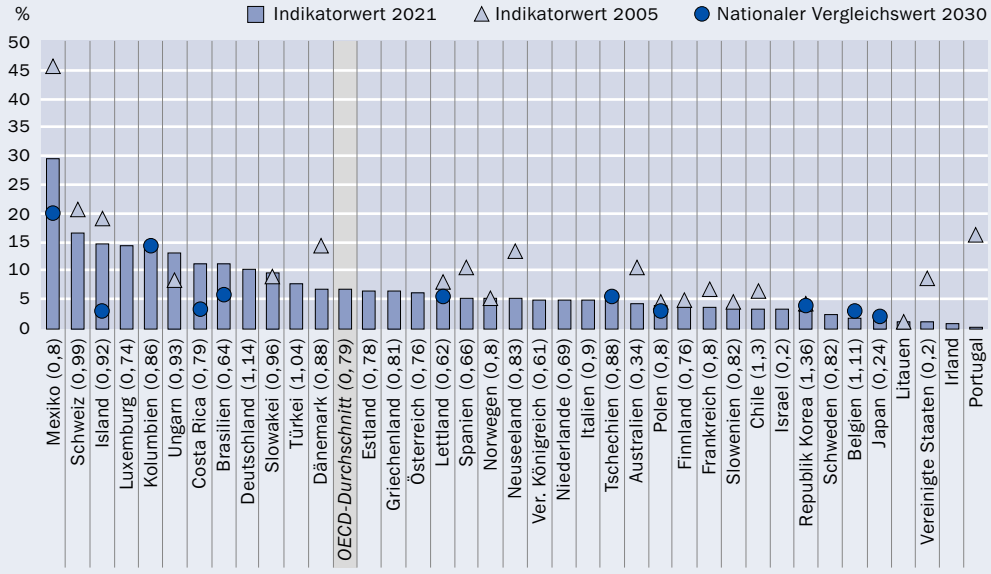
Zur korrekten Interpretation der Zahlen zum Anteil derjenigen, die keine Schule besuchen, sind die Merkmale zu berücksichtigen, die Jugendliche im Alter für den Sekundarbereich II unterscheiden. Ein wichtiger zu berücksichtigender Faktor ist die unterschiedliche Dauer der Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den verschiedenen

Ländern. In einigen Ländern schließen Schülerinnen und Schüler möglicherweise den Sekundarbereich II ab, ehe sie das Ende der regulären Altersspanne erreichen, und werden in der Gruppe derjenigen erfasst, die keine Schule besuchen, nicht weil sie das Schulsystem absichtlich verlassen haben, sondern einfach, weil sie früher einen Abschluss erworben haben. Dies ist beispielsweise in der Schweiz der Fall, wo manche Berufsausbildungen 2 oder 3 Jahre dauern, sodass junge Menschen vor dem offiziellen Altersbereich für den Sekundarbereich II (16 bis 19 Jahre) einen Abschluss erwerben können.

Um den Status der Jugendlichen, die keine Schule besuchen, in einem gegebenen Land korrekt abzubilden, sind der Anteil der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, sowie Arbeitsmarktdaten und Informationen zum schulpflichtigen Alter zu berücksichtigen. In einigen OECD-Ländern endet die Schulpflicht vor Erreichen des Alters für den Eintritt in den Sekundarbereich II (s. Tab. X1.5 in Anhang 1). Jugendliche im Alter für den Sekundarbereich II sind häufig im gesetzlichen Arbeitsalter und haben somit sowohl ein Recht auf Beschäftigung als auch auf Bildung. Dies kann für junge Menschen im Alter für den Sekundarbereich II einen positiven Anreiz darstellen, das Bildungssystem vor dem Abschluss des Sekundarbereichs II zu verlassen. Einige kombinieren gegebenenfalls eine schulische Ausbildung im Sekundarbereich II mit Arbeit, wenn dies gesetzlich zulässig ist, jedoch haben empirische

Abbildung A2.2

SDG-Indikator 4.1.4: Anteil derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, (2005 und 2021) gegenüber nationalen Vergleichswerten für 2030



Angewandte Methodik: Der Anteil derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, ist definiert als der Teil der Kinder und Jugendlichen im offiziellen Alter für den Sekundarbereich II, die an keinem Bildungsbereich teilnehmen. Zur Berechnung dieses Indikators wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler im offiziellen Alter für den Sekundarbereich II, die an irgendeinem Bildungsbereich teilnehmen, von der Gesamtpopulation im gleichen Alter abgezogen. Das Ergebnis wird als prozentualer Anteil der Population im offiziellen Alter für den Sekundarbereich II ausgedrückt. Siehe zugehörige Metadaten auf der UIS-Website (UNESCO/UIS, 2023[7]) (Zugriff im Juli 2023).

Anmerkung: Der offizielle Altersbereich für den Sekundarbereich II findet sich in Anhang X1. Die Zahl in Klammern entspricht dem Geschlechterparitätsindex für SDG-Indikator 4.1.4, wobei der Zähler der Anteil der Frauen, die keine Schule besuchen, und der Nenner der Anteil der Männer, die keine Schule besuchen, ist.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II, die 2021 keine Schule besucht haben.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023) und SDG4 benchmarks/UIS-Datenbank (https://geo.uis.unesco.org/sdg-benchmarks). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). StatLink: https://stat.link/tkx2nf

Untersuchungen ergeben, dass dadurch die Lernzeit und Motivation für die schulische Ausbildung erheblich zurückgehen. Eine Studie zu den Auswirkungen von Teilzeitbeschäftigung während des Pflichtschulbesuchs in England auf die Bildungsleistung im Alter von 16 Jahren ergab, dass die Gesamtauswirkung jeder zusätzlichen Stunde Teilzeitbeschäftigung pro Woche im Alter von 15 zu einer Verringerung der Bildungsleistung bei den Schulabschlüssen um 2,5 % unter männlichen Jugendlichen und um 6,7 % unter weiblichen Jugendlichen führte (Holford, 2020[4]).

Was die Geschlechterparität angeht, liegen die Anteile derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, bei Jungen höher als bei Mädchen; auf jeden Jungen, der keine Schule besucht, kommen durchschnittlich 0,8 Mädchen ohne Schulbesuch. In den Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil derjenigen, die in diesem Bereich keine Schule besuchen, in allen Ländern außer Belgien, Chile, Deutschland, der Republik Korea und der Türkei bei Jungen höher als bei Mädchen. Im Gegensatz dazu kommt in Australien auf 3 Jungen, die keine Schule besuchen, nur 1 Mädchen ohne Schulbesuch und in Japan, Israel und den Vereinigten Staaten 1 Mädchen auf 5 Jungen (Abb. A2.2).

Zwischen 2005 und 2021 konnten von den 20 Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre einige den Anteil derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, erheblich reduzieren. Dies gilt für Australien (Rückgang um 6 Prozentpunkte), Dänemark (7 Prozentpunkte), Mexiko (16 Prozentpunkte), Neuseeland (8 Prozentpunkte), Portugal (16 Prozentpunkte) und die Vereinigten Staaten (7 Prozentpunkte) (Abb. A2.2). Diese starken Rückgänge spiegeln möglicherweise anhaltende politische Bemühungen wider, Schülerinnen und Schüler im Alter für den Sekundarbereich II in der Schule zu halten. Zu den staatlichen Initiativen, mit denen dieses Problem angegangen werden soll, gehört die Implementierung schulbasierter Mechanismen, um besonders betroffene Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die nicht in die Schule zurückkehren, zu identifizieren und Schulgebühren zu erlassen, um sie zu einem weiteren Schulbesuch zu ermutigen. Dies wurde beispielsweise in Costa Rica, Estland, Polen, Portugal, Spanien, der Türkei und Ungarn umgesetzt (OECD, 2021[5]).

Vergleichswerte im SDG4-Prozess

Im Aktionsrahmen „Bildung 2030“ von 2015 haben sich die Länder auf die Festlegung von Zwischenvergleichswerten für ausgewählte Indikatoren basierend auf bestehenden Meldemechanismen geeinigt, um in Zusammenhang mit längerfristigen Zielen mehr Zuverlässigkeit beim Reporting zu erreichen. Die Arbeiten wurden 2017 nach der Festlegung des SDG4-Monitorings aufgenommen. 2019 wählte die SDG4 Technical Cooperation Group 7 SDG4-Indikatoren für die Festlegung von Vergleichswerten aus. Angesichts der Bedeutung der Kennzahlen wurde Indikator 4.1.4 zu den Anteilen derjenigen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, als einer dieser Vergleichswertindikatoren ausgewählt. Die Länder wurden aufgefordert, nationale SDG4-Vergleichswerte festzulegen, die den Zielsetzungen aus ihren nationalen Plänen für das Bildungswesen entsprechen. Länder, die regionalen Organisationen angehören, wurden außerdem gebeten, ihre Vergleichswerte mit regionalen Zielsetzungen, zu denen sie sich verpflichtet haben, abzustimmen. Ziel ist es, die Kohärenz und das wechselseitige Verständnis dieser 3 Ebenen sicherzustellen, um Dopplungen zu verringern, die Transparenz zu verbessern und den politischen Dialog zu fördern (UIS/GEMR, 2022[6]). Beispielsweise führte in Europa die Abstimmung zwischen dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS), dem Global Education Monitoring (GEM) Report

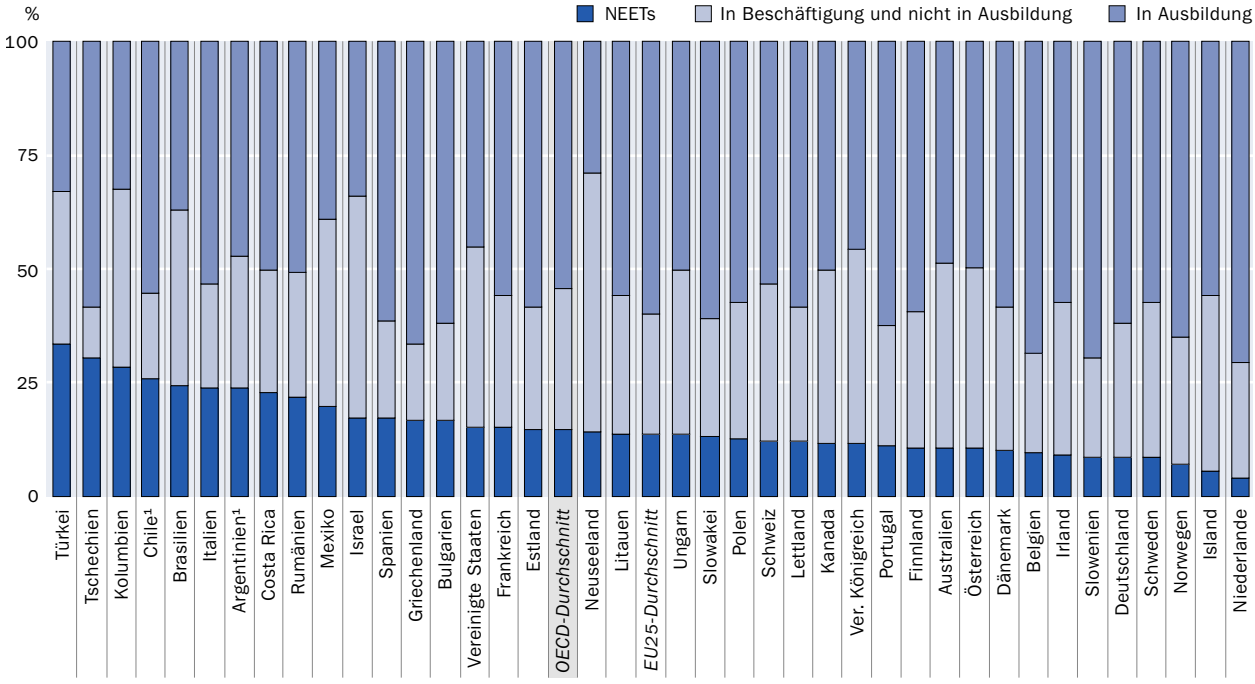
Team und der Europäischen Kommission zu der Vereinbarung, dass 3 von 7 Vergleichswertindikatoren des Europäischen Bildungsraums für 2030 zum Großteil, wenn auch nicht vollständig, mit den SDG4-Vergleichswertindikatoren übereinstimmen sollen. Infolgedessen gibt es für Indikator 4.2.2 zu den FBBE-Beteiligungsquoten, für Indikator 4.1.2 zu den Erfolgsquoten sowie für Indikator 4.1.1 zu den Grundkompetenzstufen in den OECD-Ländern eine relativ gute Benchmarking-Abdeckung.

Indikator 4.1.4 zum Anteil von Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, ist zwar ein Vergleichswertindikator, jedoch haben nur wenige OECD-Länder für diesen Indikator Vergleichswerte für sich definiert: 11 OECD- und Partnerländer haben Vergleichswerte festgelegt, die bis 2030 erreicht werden sollen. 6 Länder haben ihre festgelegten nationalen Vergleichswerte für 2030 bereits erreicht oder übertroffen, während in Ländern wie Brasilien, Costa Rica, Island, Mexiko und Polen noch Fortschritte erforderlich sind (Abb. A2.2).

Im Durchschnitt der Länder ist rund ein Drittel der jungen Menschen in dieser Altersgruppe in Beschäftigung und nicht in Ausbildung. Dieser Anteil beträgt in Australien, Israel, Mexiko, Neuseeland, Österreich und dem Vereinigten Königreich mehr als 40 %, was darauf hindeutet, dass junge Menschen relativ leicht einen Arbeitsplatz finden können (Abb. A2.3). Länderübergreifende Unterschiede hängen nicht unbedingt nur mit den Arbeitsmarktbedingungen zusammen, sie lassen sich auch auf das reguläre Abschlussalter zurückführen. In Ländern, in denen die Bildungsteilnehmenden ihre Ausbildung früher

Abbildung A2.3

Verteilung 18- bis 24-Jähriger, nach Ausbildungs- und Erwerbsstatus (2022)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-jähriger NEETs.
Quelle: OECD (2023), Tabelle A2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[a]). StatLink: https://stat.link/yhbc82

abschließen, sind mehr 18- bis 24-Jährige in Beschäftigung und nicht in Ausbildung als in Ländern, in denen die Absolventinnen und Absolventen älter sind.

Der Anteil junger Menschen, die NEETs sind, ist ein Schlüsselindikator dafür, wie leicht der Übergang von der Ausbildung zum Arbeitsmarkt ist. In den OECD-Ländern sind rund 14,7 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs, in Chile, Kolumbien, Tschechien, der Türkei und Südafrika beträgt der Anteil allerdings mehr als 25 % (Abb. A2.3). In Chile stammen die Daten aus dem Jahr 2020 und wurden vor dem Hintergrund der Coronapandemie (Covid-19) erhoben. Dies könnte die hohen NEET-Anteile erklären. Zu verhindern, dass junge Menschen NEETs werden, oder die Dauer als NEETs möglichst gering zu halten, ist von wesentlicher Bedeutung. Junge Menschen, die zur Gruppe der NEETs gehören, versäumen nicht nur unmittelbare Lern- und Beschäftigungsmöglichkeiten, sondern leiden auch unter langfristigen Auswirkungen. Der NEET-Status steht mit verschiedenen negativen Auswirkungen in Zusammenhang, wie niedrigeren Beschäftigungsquoten und geringeren Erwerbseinkommen (Helbling and Sacchi, 2014[2]; Möller and Umkehrer, 2014[7]; Ralston et al., 2021[1]), schlechter psychischer Gesundheit (Basta et al., 2019[8]) und sozialem Ausschluss (Bäckman and Nilsson, 2016[9]).

Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben bei 25- bis 29-Jährigen nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs

Daten zum Arbeitsmarktstatus 25- bis 29-Jähriger helfen bei der Analyse des Übergangs junger Menschen, die zumeist ihre Erstausbildung abgeschlossen haben, in den Arbeitsmarkt.

Beim Bildungs- und Beschäftigungsstatus 25- bis 29-Jähriger gibt es erhebliche Unterschiede nach Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 29 % in dieser Altersgruppe mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich noch in Ausbildung, die übrigen sind entweder in Beschäftigung (55 %) oder NEETs (rund 17 %). Diejenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind wesentlich seltener in Ausbildung (durchschnittlich nur rund 9 %), während 75 % in Beschäftigung und etwa 17 % NEETs sind. Von denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich als höchster Qualifikation sind 19 % in Ausbildung (vermutlich in einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang), während 72 % in Beschäftigung und etwa 10 % NEETs sind (Tab. A2.2).

Insgesamt gibt es zwischen denjenigen mit einem berufsbildenden bzw. einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich keinen Unterschied bei den NEET-Anteilen. In Österreich (6,5 %) und den Niederlanden (5,4 %) ist der Anteil der 25- bis 29-jährigen NEETs mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich am geringsten, in Costa Rica (31,7 %) und der Türkei (33,3 %) ist er am höchsten. Die NEET-Anteile sind unter den Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Ausbildungsgänge in diesem Bereich in Dänemark (7,1 %) und den Niederlanden (5,9 %) besonders niedrig, während in Chile (31,8 %), Costa Rica (29,8 %) und Griechenland (33,3 %) der NEET-Anteil unter denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich am höchsten ist (Abb. A2.1). Die höheren Anteile in Chile sind möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Daten während der Coronapandemie 2020 erhoben wurden.

In der OECD sind die NEET-Anteile der 25- bis 29-Jährigen bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich tendenziell am niedrigsten. Der Unterschied ist in Costa Rica und Litauen am bemerkenswertesten: Er beträgt dort zwischen den Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs und denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (allgemeinbildend und berufsbildend) bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mehr als 15 Prozentpunkte zugunsten derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In manchen Ländern sind jedoch Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs häufiger NEETs. In Dänemark beispielsweise beträgt der NEET-Anteil bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich 10,7 % und bei denjenigen mit Abschluss im allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich weniger als 8 %. Auch in Österreich ist der NEET-Anteil bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich geringer als der bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Abb. A2.1). In Dänemark haben in den letzten 15 Jahren weniger Bildungsteilnehmende an einer beruflichen Ausbildung teilgenommen, was als schwindendes Ansehen beruflicher Ausbildungen ausgelegt wurde. Aufgrund der geringeren Anzahl von Personen mit beruflichen Kompetenzen und einer anhaltenden Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt ist es für qualifizierte Beschäftigte einfacher, Arbeit zu finden. Darüber hinaus basiert der berufsbildende Sekundarbereich II in Dänemark auf betrieblichen Ausbildungen, die den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtern können (Jørgensen, 2017[7]). Das duale Ausbildungssystem in Österreich kann dazu beigetragen haben, den Eintritt dieser Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt reibungsloser zu gestalten (Bauer and Gessler, 2017[10]).

Innerhalb einzelner Länder gibt es oft große regionale Unterschiede beim Anteil junger Menschen, die zur Gruppe der NEETs gehören. In manchen Regionen ist dieser sehr hoch. Die regionalen Unterschiede beim Anteil junger NEETs sind in Griechenland, Italien und der Türkei am größten. In diesen Ländern beträgt der Unterschied zwischen der Region mit dem höchsten und derjenigen mit dem niedrigsten Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs mehr als 25 Prozentpunkte. In Dänemark, Irland und Norwegen fällt der Unterschied mit unter 2 Prozentpunkten zwischen den Regionen mit den höchsten und den niedrigsten Anteilen am geringsten aus (OECD, 2023[11]).

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Zahl der Regionen pro Land im Datensatz variiert. Im Allgemeinen fällt der Unterschied zwischen den Regionen mit dem höchsten Anteil und dem geringsten Anteil junger NEETs in Ländern mit mehr Regionen im Datensatz größer aus.

Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben bei Absolventinnen und Absolventen der letzten Jahrgänge nach Bildungsstand und Jahren seit dem Abschluss

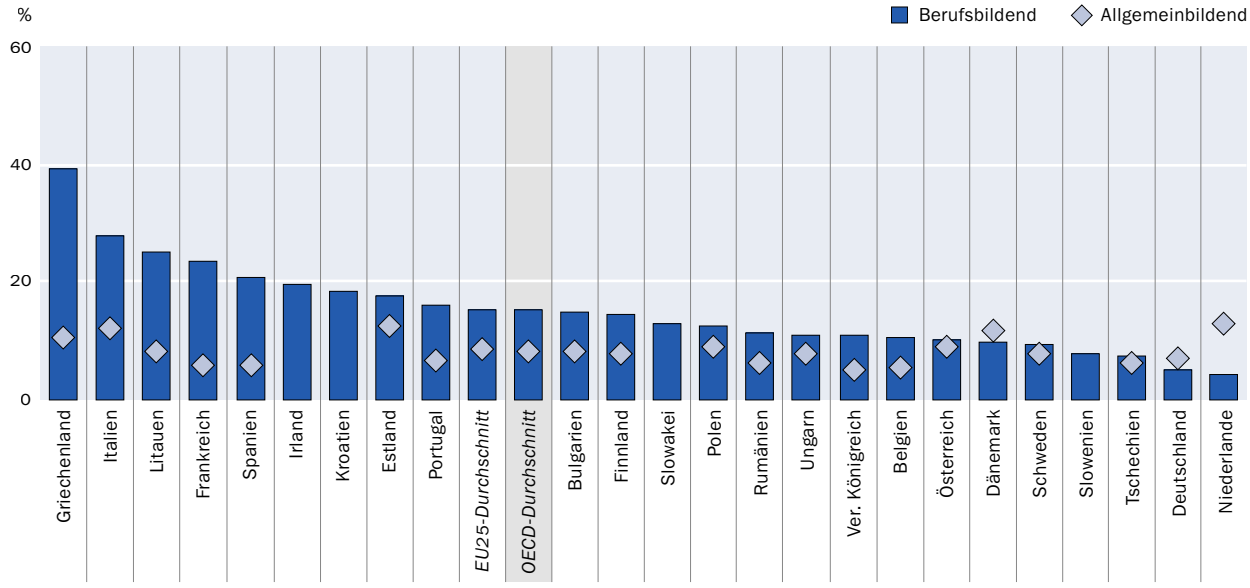
Die meisten jungen Menschen, die einen Abschluss im berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben, tun dies im Alter zwischen 15 und 34 Jahren. Anschließend können sie unterschiedliche Wege einschlagen, entweder ihre Ausbildung fortsetzen oder in den Arbeitsmarkt eintreten. Daten zu ihrem Beschäftigungsstatus zeigen, wie erfolgreich der Eintritt für diese jungen Menschen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund ist. In diesem Abschnitt werden Daten aus der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (European Labour Force Survey – EU-LFS) mit Daten aus der nationalen Arbeitskräfteerhebung für das Vereinigte Königreich ergänzt, um eine genauere Analyse des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben zu ermöglichen.

A 2

Abbildung A2.4

NEET-Anteile unter jungen Erwachsenen 1 bis 3 Jahre nach Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

Erwachsene im Alter von 15 bis 34 Jahren bei Abschluss



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes Erwachsener, die NEETs sind und innerhalb von 1 bis 3 Jahren den berufsbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich abgeschlossen haben.
Quelle: OECD (2023), Tabelle A2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[a]). StatLink: https://stat.link/jekqnz

Abbildung A2.4 zeigt den Anteil junger Menschen (im Alter von 15 bis 34 bei Abschluss), die 1 bis 3 Jahre nach ihrem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs NEETs sind. In den meisten Ländern sind die NEET-Anteile in den ersten 3 Jahren nach dem Abschluss bei Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge höher als bei denjenigen allgemeinbildender Bildungsgänge. Ein Grund dafür könnte sein, dass Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II häufig nach ihrer Ausbildung in den Tertiärbereich eintreten und somit länger in Ausbildung bleiben als diejenigen in berufsbildenden Bildungsgängen, die seltener in den Tertiärbereich eintreten. Es gibt jedoch einige Ausnahmen, insbesondere bei Ländern mit geringen NEET-Anteilen unter den Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge. In Dänemark, Deutschland und den Niederlanden betragen beispielsweise die NEET-Anteile unter den Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge der letzten Jahrgänge weniger als 10 % und sind geringer als die von Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Der Übergang von der beruflichen Ausbildung in das Erwerbsleben oder in eine weitere Ausbildung scheint auch in Belgien, Österreich und Schweden reibungslos zu verlaufen, wo 1 bis 3 Jahre nach dem Abschluss nicht mehr als 11 % der Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung NEETs sind. Es gibt 5 Länder (Frankreich, Griechenland, Italien, Litauen und Spanien), in denen mehr als 20 % der Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildungen der letzten Jahrgänge NEETs sind, was auf Schwierigkeiten beim Übergang von der beruflichen Ausbildung zum Erwerbsleben hinweist.

Die NEET-Anteile bei jungen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (im Alter von 15 bis 34 Jahren bei Abschluss) sind 1 bis 3 Jahre nach dem Abschluss wesentlich geringer

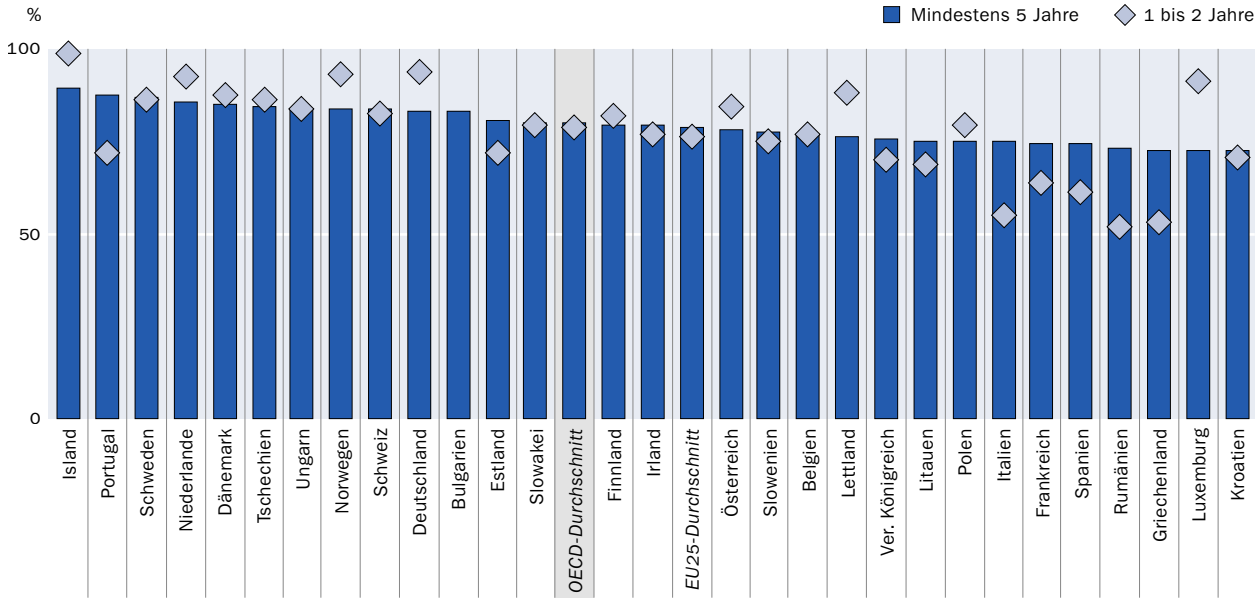
als die bei denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss. In den meisten Ländern ist der NEET-Anteil unter jungen Absolventinnen und Absolventen der letzten Jahrgänge bei denjenigen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss geringer als bei denjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss. Es gibt jedoch einige Ausnahmen, etwa in Dänemark, Deutschland, Griechenland, Italien, Kroatien und Tschechien (Tab. A2.3). Dies kann von den Arbeitsmarktanforderungen des Landes und der Fähigkeit der Bildungssysteme, auf diese zu reagieren, abhängen. In Deutschland hängen die geringen NEET-Anteile für den Tertiärbereich möglicherweise mit der relativ hohen Zahl an berufsorientierten Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen mit enger Verbindung zum Arbeitsmarkt zusammen. In einigen Ländern besteht gegebenenfalls ein dringender Bedarf an bestimmten Kompetenzen oder Fachleuten, sodass Absolventinnen und Absolventen von Bachelorbildungsgängen, die über diese Kompetenzen verfügen oder bestimmte Tätigkeiten übernehmen können, ohne dafür einen Master- oder gleichwertigen Abschluss zu benötigen, schneller in den Arbeitsmarkt eintreten können.

Für die Betrachtung von Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs stehen die Daten, die in Abbildung A2.5 gezeigt werden, nur für 28 OECD- und Beitrittsländer zur Verfügung. In den meisten dieser Länder sind die Beschäftigungsquoten 3 bis 4 Jahre nach dem Abschluss höher als 1 bis 2 Jahre nach dem Abschluss, was darauf hindeutet, dass der Übergang ins Erwerbsleben einige Zeit benötigt. Die Beschäftigungsquoten nach mindestens 5 Jahren sind für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge unterschiedlich. In mehr als der Hälfte der OECD- und Beitrittsländer mit verfügbaren Daten sind die Beschäftigungsquoten 5 Jahre nach dem Abschluss niedriger als 3 bis 4 Jahre nach dem

Abbildung A2.5

Beschäftigungsquoten kürzlicher Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach Jahren seit dem Abschluss (2022)

Unter Erwachsenen im Alter von 15 bis 34 Jahren bei Abschluss, die sich nicht in formaler Ausbildung befinden



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote junger Erwachsener mindestens 5 Jahre nach dem Abschluss des berufsbildenden Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A2.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[13]). StatLink: https://stat.link/ywgfom

A 2

Kasten A2.2

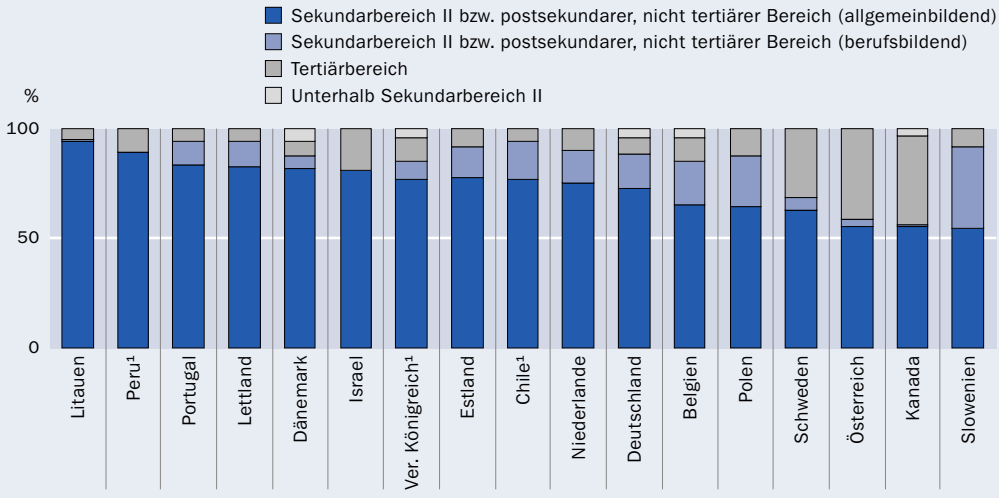
Vorherige Ausbildung Bildungsteilnehmender in Bachelorbildungsgängen

Daten zum Bildungshintergrund der Bildungsteilnehmenden geben Aufschluss über die Nutzung von Aufstiegswegen in den verschiedenen Ländern. Abbildung A2.6 zeigt den höchsten Bildungsbereich, den aktuelle Bildungsteilnehmende in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen zuvor abgeschlossen haben. Zwar ist ein Abschluss im allgemeinbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich die häufigste vorherige Qualifikation, doch die Abschlüsse der übrigen Bildungsteilnehmenden variieren zwischen den Ländern.

In Slowenien ist der Anteil der Bildungsteilnehmenden mit berufsbildendem Hintergrund am höchsten: 38 % der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen verfügen bereits über einen berufsbildenden Abschluss als höchste Qualifikation. Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge machen in Belgien 20 % und in Chile, Deutschland, Estland und den Niederlanden fast 15 % der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen aus. In Deutschland ist dieser Anteil auf die direkten Wege von berufsbildenden Bildungsgängen in Bachelor- und gleichwertige Bildungsgänge zurückzuführen. Es ist zu beachten, dass sich diese Zahl auf die höchste Qualifikation Einzelner bezieht. Wenn der Weg von einem berufsbildenden Bildungsgang in einen Bachelorbildungsgang über einen Zwischenschritt in einem nicht als berufsbildend eingestuften Bildungsgang erfolgt (weitere Informationen zu Brückenangeboten s. Kasten B1.2), werden die betreffenden Bildungsteilnehmenden nicht als Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge erfasst, sodass die hier dargestellten Daten eine untere Schätzung des Anteils der Absolventinnen und

Abbildung A2.6

Verteilung 15- bis 29-Jähriger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach ihrem höchsten zuvor abgeschlossenen Bildungsbereich (2022)



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 29-Jähriger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die zuvor den allgemeinbildenden Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich abgeschlossen haben.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A2.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). StatLink: https://stat.link/xmh4vk

Absolventen berufsbildender Bildungsgänge darstellen (s. Indikator B1). Beispielsweise ist in Österreich der Anteil von Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs unter den Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen hoch (41 %). Dies ist hauptsächlich auf den gängigen Weg von einem der wichtigsten berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II (Jahre 1 bis 3 an Höheren Technischen Lehranstalten) in kurze tertiäre Bildungsgänge (Jahre 4 bis 5 an denselben Lehranstalten) und anschließend an Hochschulen für angewandte Wissenschaften oder Hochschulen zurückzuführen. Aber auch der Übergang von kurzen tertiären Bildungsgängen in Bachelorbildungsgänge ist in mehreren anderen Ländern üblich. In Schweden verfügt fast ein Drittel der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen bereits über einen Abschluss im Tertiärbereich, wobei 24 % über einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs verfügen. Auch in Kanada verfügt ein großer Anteil der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen (41 %) über einen vorherigen Abschluss im Tertiärbereich, wobei 19 % über einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs verfügen.

Abschluss, aber in mehreren anderen Ländern ist es umgekehrt (z. B. Griechenland [8 Prozentpunkte], Rumänien [8 Prozentpunkte] und Spanien [7 Prozentpunkte]), (Abb. A2.5 und Tab. A2.4). Ein Grund hierfür kann sein, dass der Arbeitsmarkt nicht in der Lage ist, kürzliche Absolventinnen und Absolventen aufzunehmen. Ein weiterer möglicher Grund ist, dass es den Bildungssystemen nicht gelingt, den Absolventinnen und Absolventen die für den Eintritt in den Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln (OECD, 2022[12]).

Bei jungen Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs liegen die Beschäftigungsquoten 3 bis 4 Jahre nach dem Abschluss ebenfalls höher als 1 bis 2 Jahre nach dem Abschluss – möglicherweise weil sie bereits etwas Arbeitserfahrung gesammelt oder an nicht formaler Bildung teilgenommen haben –, gehen dann aber in den nächsten Jahren wieder etwas zurück. Die durchschnittliche Beschäftigungsquote von Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs beträgt 1 bis 2 Jahre nach dem Abschluss 88 %, 3 bis 4 Jahre nach dem Abschluss 91 % und nach mindestens 5 Jahren dann 89 %. Dieses Muster gilt sowohl für Bachelor- und Master- als auch für Promotionsbildungsgänge. In einigen Ländern (z. B. Bulgarien, Estland, Finnland, Frankreich, Italien, Kroatien, Portugal und Spanien) steigen die Beschäftigungsquoten von Bachelorabsolventinnen und -absolventen jedoch auch nach 5 Jahren noch weiter. Absolventinnen und Absolventen von Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen weisen ein ähnliches Muster auf. In Griechenland und Italien ist der Anstieg der Beschäftigungsquoten nach 3 bis 4 Jahren besonders ausgeprägt. In Griechenland steigen die Beschäftigungsquoten von Absolventinnen und Absolventen von Master- oder Promotionsbildungsgängen von 66 % 1 bis 2 Jahre nach dem Abschluss auf 91 % nach 3 bis 4 Jahren und in Italien von 73 auf 89 % (Tab. A2.4). Diese Muster spiegeln die Fähigkeit des Arbeitsmarkts zur Integration von Absolventinnen und Absolventen in bestimmten Bereichen wider. Manche Arbeitsplätze erfordern kontinuierliche Weiterbildung und Umschulung, oder Arbeitserfahrung ist unabdingbar. Dies könnte die Fähigkeit der Einzelnen, in späteren Jahren in den Arbeitsmarkt einzutreten, beeinträchtigen.

Übergang in den Tertiärbereich nach Bildungsabschluss

Berufsbildende Bildungsgänge sind zwar darauf ausgelegt, die Absolventinnen und Absolventen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, sie können jedoch auch den Weg in höhere

Bildungsbereiche ebnen (s. Indikator B1). Inwieweit Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II an Bildungsgängen im Tertiärbereich teilnehmen, variiert zwischen den Ländern erheblich. Kasten A2.2 untersucht den Bildungshintergrund von Bildungsteilnehmenden in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. In manchen Ländern richten sich kurze tertiäre Bildungsgänge überwiegend an Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge (z. B. Belgien, Österreich, Portugal und Slowenien). Im Gegensatz dazu werden in Kanada, wo es (außer in Quebec) keine separaten berufsbildenden Ausbildungszüge gibt, kurze tertiäre Bildungsgänge zumeist von Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II besucht, richten sich aber auch an Bildungsteilnehmende, die bereits über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen (25 % der Bildungsteilnehmenden). Auch in Dänemark sind mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II, und 16 % verfügen über einen vorherigen Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A2.5 im Internet).

Definitionen

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 Indikator 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.

Berufsbildende Bildungsgänge: Gemäß der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) werden berufsbildende Bildungsgänge als Bildungsgänge definiert, die den Lernenden Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln sollen, die sie für einen bestimmten Beruf oder ein Berufsfeld bzw. Gewerbe benötigen. Diese Bildungsgänge können betriebliche Komponenten enthalten (z. B. Berufsausbildungsstellen oder duale Ausbildungen). Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikationen, die von den zuständigen nationalen Bildungsbehörden und/oder dem Arbeitsmarkt als beruflich ausgerichtet anerkannt werden.

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. Für die Erhebung von subnationalen Daten für Länder, die an der EU-LFS teilnehmen, gilt jedoch eine andere Definition von NEET, gemäß der junge Erwachsene in nicht formaler Bildung oder Ausbildung nicht als NEET gelten. Daher sind für OECD-Länder, die Mitglied der EU sind, die NEET-Anteile nach subnationaler Einheit nicht mit den in diesem Indikator vorgestellten Anteilen auf nationaler Ebene vergleichbar.

Daten über Bildungsstand und Arbeitsmarktstatus von Absolventinnen und Absolventen der letzten Jahrgänge nach Jahren seit Abschluss stammen für die an dieser Erhebung teilnehmenden OECD- und Beitrittsländer aus der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) und der nationalen Arbeitskräfteerhebung für das Vereinigte Königreich. Die Kohorten der Absolventinnen und Absolventen, die in den letzten Jahren ihren Abschluss erlangt haben, wurden auf Absolventinnen und Absolventen beschränkt, die zum Zeitpunkt des Abschlusses 15 bis 34 Jahre alt waren.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[13]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[3]).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics Database* (OECD, 2023[11]).

Weiterführende Informationen

Bäckman, O. and A. Nilsson (2016), "Long-term consequences of being not in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts", *European Societies*, Vol. 18/2, pp. 136–157, *https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1153699*. **[11]**

Basta, M. et al. (2019), "NEET status among young Greeks: Association with mental health and substance use", *Journal of Affective Disorders*, Vol. 253, pp. 210–217, *https://doi.org/10.1016/J.JAD.2019.04.095*. **[10]**

Bauer, W. and M. Gessler (2017), "Dual vocational education and training systems in Europe: Lessons learned from Austria, Germany and Switzerland", in *Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa: Current Situation and Development*, W. Bertelsmann Verlag, https://doi.org/10.3278/6004570w. [13]

Choi, Y. (2018), "Student Employment and Persistence: Evidence of Effect Heterogeneity of Student Employment on College Dropout", Research in *Higher Education*, Vol. 59/1, pp. 88–107, https://doi.org/10.1007/S11162-017-9458-Y/TABLES/5. [4]

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

Holford, A. (2020), *Youth employment, academic performance and labour market outcomes*, *Labour Economics*, Vol. 63, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101806. [5]

Jørgensen, C. (2017), "From apprenticeships to higher vocational education in Denmark–building bridges while the gap is widening", *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 69/1, https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1275030. [12]

Möller, J. and M. Umkehrer (2014), "Are there long-term earnings scars from youth unemployment in Germany?", *ZEW Discussion Papers*, No. 14-089, Centre for European Economic Research, http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp14089.pdf. [9]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [3]

OECD (2023), *OECD Regional Database – Education*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT. [14]

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

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [6]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [16]

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

UIS/GEMR (2022), *Setting Commitments: National SDG4 Benchmarks to Transform Education*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076. [8]

UNESCO/UIS (2023), *Metadata for indicator 4.1.4*, https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/09/Metadata-4.1.4.pdf. [7]

Tabellen Indikator A2

StatLink: https://stat.link/ykoic8

- Tabelle A2.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2022)
- Tabelle A2.2: Anteil 25- bis 29-Jähriger mit mindestens Abschluss im Sekundarbereich II in Ausbildung/nicht in Ausbildung, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Arbeitsstatus (2022)
- Tabelle A2.3: NEET-Anteile unter jungen Erwachsenen 1 bis 3 Jahre nach Abschluss ausgewählter Bildungsbereiche, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2022)
- Tabelle A2.4: Beschäftigungsquoten von Absolventinnen und Absolventen der letzten Jahrgänge, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Jahren seit dem Abschluss (2022)
- **WEB** Table A2.5: Percentage of 15–29 year-olds in education, by level of education currently studying, highest previous level of education completed, and programme orientation (Anteil der 15- bis 29-Jährigen in Ausbildung, nach derzeit besuchtem Bildungsbereich, höchstem zuvor abgeschlossenen Bildungsbereich und Ausrichtung des Bildungsgangs) (2022)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 2

Tabelle A2.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus (2022)

	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt
	Beschäftigt			Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	NEETs			Gesamt	
	In dualer Ausbildung	Sonstige Beschäftigung	Gesamt					Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt		
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
OECD-Länder												
Australien	5	30	36	2,2	10	48	41	3,9	6,7	10,6	52	100
Österreich	8	14	22	1,2	26	49	40	4,5	6,0	10,5	51	100
Belgien	1[r]	8	10	1,2[r]	58	68	22	4,0	5,7	9,6	32	100
Kanada	x(2)	25[d]	25	2,2	23	50	38	5,3	6,6	11,9	50	100
Chile[1]	x(2)	8[d]	8	3,0	45	55	19	8,0	18,2	26,1	45	100
Kolumbien	a	7	7	2,2	23	32	39	11,2	17,4	28,7	68	100
Costa Rica	a	14	14	9,1	27	50	27	11,2	11,9	23,1	50	100
Tschechien	0	m	0	m	58	58	11	0,5	30,4	30,9	42	100
Dänemark	x(2)	33[d]	33	3,7	22	58	32	3,4	7,1	10,4	42	100
Estland	c	25	25	4,5	29	58	27	6,2	8,8	15,0	42	100
Finnland	x(2)	23[d]	23	4,3	32	59	30	3,3	7,6	10,9	41	100
Frankreich	9	9	18	1,7	36	56	29	7,3	8,1	15,4	44	100
Deutschland	15	19	34	1,3	26	62	30	2,3	6,3	8,6	38	100
Griechenland	a	5	5	1,7	59	66	17	10,0	7,0	17,0	34	100
Ungarn	0	3	3	0,2	47	50	36	4,2	9,3	13,5	50	100
Island	a	38	38	2,8	14	56	38	2,5	3,3	5,9	44	100
Irland	a	29	29	3,0	26	57	33	4,0	5,4	9,3	43	100
Israel	x(2)	11[d]	11	0,9	22	34	49	2,8	14,7	17,5	66	100
Italien	m	3	3	0,5	49	53	23	8,5	15,6	24,1	47	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	14	14	c	44	58	30	5,0	7,3	12,3	42	100
Litauen	c	14	14	c	42	56	30	6,1	7,6	13,8	44	100
Luxemburg	a	c	c	c	59	72	19	c	c	c	28	100
Mexiko	a	10	10	0,7	28	39	41	3,1	16,9	20,0	61	100
Niederlande	x(2)	53[d]	53	3,8	14	71	25	1,4	2,7	4,1	29	100
Neuseeland	a	16	16	1,1	11	28	57	5,4	8,8	14,3	72	100
Norwegen	2	35	37	3,3	24	65	28	1,8	5,3	7,1	35	100
Polen	a	9	9	0,9	47	57	30	3,7	9,0	12,6	43	100
Portugal	a	6	6	1,7	55	62	26	6,7	4,7	11,4	38	100
Slowakei	c	4	4	c	57	61	26	7,1	5,9	13,0	39	100
Slowenien	x(2)	18[d]	18	1,9	49	69	22	2,7	6,0	8,7	31	100
Spanien	x(2)	9[d]	9	3,5	48	61	22	9,4	7,8	17,2	39	100
Schweden	a	18	18	7,8	32	57	34	4,7	3,9	8,5	43	100
Schweiz	17	17	34	1,7	17	53	34	3,4	9,0	12,4	47	100
Türkei	a	10	10	2,7	20	33	34	9,4	24,1	33,5	67	100
Ver. Königreich	6	15	21	1,3	23	45	43	3,9	7,9	11,8	55	100
Vereinigte Staaten	x(2)	18[d]	18	1,1	26	45	40	4,2	11,2	15,5	55	100
OECD-Durchschnitt	**m**	**17**	**18**	**2,5**	**34**	**54**	**31**	**5,2**	**9,5**	**14,7**	**46**	**100**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[1]	a	12	12	4,3	31	47	29,1	8,8	15,3	24,1	53	100
Brasilien	a	18	18	4,7	14	37	38,9	9	15,4	24,4	63	100
Bulgarien	x(2)	4[d]	4	c	58	62	21,5	3,5	13,4	16,9	38	100
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	x(2)	1[d]	1	0,4	49	50	27,5	7,8	14,2	22	50	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	a	1	1	1,0	36	38	13,7	21,8	27,0	48,8	62	100
EU25-Durchschnitt	**m**	**15**	**15**	**2,4**	**42**	**60**	**27**	**5,1**	**8,7**	**13,7**	**40**	**100**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: 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 2022: 2020 für Chile; 2018 für Argentinien.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[a]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/na9q5m

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

Tabelle A2.2

Anteil 25- bis 29-Jähriger mit mindestens Abschluss im Sekundarbereich II in Ausbildung/nicht in Ausbildung, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Arbeitsstatus (2022)

	Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich												Bildungsstand Tertiärbereich					
	Allgemeinbildend						Berufsbildend											
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung					In Ausbildung	Nicht in Ausbildung					In Ausbildung	Nicht in Ausbildung				
		Beschäftigt	NEETs			Gesamt		Beschäftigt	NEETs			Gesamt		Beschäftigt	NEETs			Gesamt
			Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt				Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt				Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (3) + (4)	(6) = (2) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11) = (9) + (10)	(12) = (8) + (11)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (15) + (16)	(18) = (14) + (17)
OECD-Länder																		
Australien	20	62	2,4	15,8	18,2	80	14	71	2,1	12,5	14,6	86	17	75	1,8	5,6	7,4	83
Österreich	51	43	c	5,2	6,5	49	3	85	3,6	8,2	11,8	97	28	64	2,5	5,0	7,5	72
Belgien	25	59	5,7[r]	10,8[r]	16,5[r]	75	4[r]	79	11,2	5,0[r]	16,1	96	16	79	1,8[r]	3,2[r]	5,0	84
Kanada	13	66	7,6	13,9	21,4	87	5	82	5,9	6,9	12,7	95	15	76	4,2	4,7	8,9	85
Chile[1]	31	42	9,6	17,6	27,2	69	m	68	8,9	22,8	31,8	100	2	74	11,1	13,1	24,2	98
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	11	70	11,2	8,1	19,3	89
Costa Rica	17	51	16,3	15,4	31,7	83	27	43	7,0	22,8	29,8	73	42	47	6,9	4,8	11,7	58
Tschechien	23	62	1,7	12,8	14,5	77	4	78	2,4	16,0	18,3	96	16	71	1,2	11,8	13,0	84
Dänemark	55	38	0,9	6,5	7,4	45	13	80	1,9	5,2	7,1	87	22	67	5,9	4,8	10,7	78
Estland	17	75	2,2	6,1	8,3	83	7	80	5,9	7,2	13,0	93	18	75	1,8	5,5	7,4	82
Finnland	54	31	5,8	9,6	15,4	46	19	66	4,9	9,9	14,8	81	29	66	2,5	2,5	5,0	71
Frankreich	22	56	9,7	12,2	21,8	78	4	77	7,6	11,5	19,1	96	12	78	6,0	3,7	9,6	88
Deutschland	57	30	3,1	9,2	12,3	43	11	81	2,4	5,7	8,1	89	25	69	1,7	3,8	5,5	75
Griechenland	35	44	9,1	11,8	20,8	65	1	65	19,7	13,6	33,3	99	16	63	15,1	5,6	20,7	84
Ungarn	18	73	3,7	6,0	9,6	82	2	89	2,7	5,9	8,7	98	12	83	2,3	2,3	4,6	88
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	34	62	c	3,7	4,5	66
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	14	80	3,2	2,8	6,0	86
Israel	38	48	2,9	11,1	13,9	62	m	86	4,0	10,1	14,2	100	20	70	3,3	6,5	9,8	80
Italien	35	41	7,2	17,4	24,7	65	7	67	10,8	15,4	26,2	93	29	55	6,4	9,9	16,3	71
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	6	71	c	15,8	22,6	94	c	73	15,3	c	21,2	95	10	81	c	5,8	9,4	90
Litauen	13	70	c	10,6	16,8	87	c	76	3,2	20,9	24,2	100	8	86	4,1	c	5,5	92
Luxemburg	c	c	m	c	c	c	c	c	m	c	c	c	28	66	c	c	c	72
Mexiko	13	64	3,0	20,1	23,1	87	5	71	5,7	18,4	24,2	95	12	74	4,8	9,7	14,5	88
Niederlande	55	39	c	3,9	5,4	45	18	76	1,6	4,3	5,9	82	23	73	2,7	1,8	4,5	77
Neuseeland	13	70	3,2	13,9	17,1	87	12	75	4,0	9,5	13,5	88	14	81	2,1	2,8	4,9	86
Norwegen	43	45	0,0	12,5	12,5	58	11	84	c	c	c	89	28	69	c	c	3,6	72
Polen	13	66	3,4	18,1	21,5	87	2	81	3,4	12,8	16,3	98	9	83	2,6	6,0	8,6	91
Portugal	19	66	5,6[r]	8,8[r]	14,4	81	9	78	5,5[r]	8,1	13,6	91	15	75	7,3	2,6[r]	9,8	85
Slowakei	14	69	7,9	8,8	16,7	86	2	83	5,5	9,3	14,8	98	13	78	3,2	5,9	9,2	87
Slowenien	43[r]	46[r]	6,6[r]	4,2[r]	10,8[r]	57[r]	10	80	3,4	5,9	9,3	90	25	68	3,7	3,8	7,5	75
Spanien	32	48	9,5	10,8	20,3	68	8	65	18,7	7,7	26,3	92	19	64	9,5	6,8	16,3	81
Schweden	44	47	c	c	c	56	15	77	c	c	c	85	29	67	c	c	c	71
Schweiz	53	37	4,8	5,6	10,3	47	14	77	3,5	5,5	9,0	86	22	74	2,5	2,3	4,7	78
Türkei	21	46	10,2	23,1	33,3	79	14	59	7,2	19,6	26,8	86	18	57	11,7	13,9	25,6	82
Ver. Königreich	12	75	3,0	9,2	12,2	88	9	78	2,2	10,4	12,6	91	16	79	1,7	3,0	4,7	84
Vereinigte Staaten	9[d]	68[d]	4,9[d]	18,2[d]	23,1[d]	91[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	x(6)	14	76	2,4	7,1	9,4	86
OECD-Durchschnitt	**29**	**55**	**5,5**	**11,8**	**17,1**	**71**	**9**	**75**	**6,2**	**11,1**	**17,1**	**92**	**19**	**72**	**4,7**	**5,6**	**9,9**	**81**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51	40	2,4	6,6	9,0	49
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23	66	5,8	5,9	11,7	77
Bulgarien	14	64	6,4	14,9	21,2	86	6	83	2,4	9,3	11,7	94	13	76	1,9	9,9	11,8	87
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	8	71	10,8	10,6	21,5	92	4	74	5,0	17,7	22,6	96	7	84	4,0	5,5	9,5	93
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	10,5	53	26,4	9,7	36,1	89
EU25-Durchschnitt	**30**	**55**	**5,8**	**10,2**	**15,7**	**70**	**8**	**77**	**6,5**	**10,0**	**16,3**	**93**	**18**	**73**	**4,2**	**5,2**	**9,2**	**82**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: 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 2022: 2020 für Chile; 2018 für Argentinien.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/noghfp

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

A 2

Tabelle A2.3

NEET-Anteile unter jungen Erwachsenen 1 bis 3 Jahre nach Abschluss ausgewählter Bildungsbereiche, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2022)

Erwachsene im Alter von 15 bis 34 Jahren bei Abschluss

	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									Bachelor oder gleichwertig		
	Nach Ausrichtung des Bildungsgangs						Gesamt					
	Allgemeinbildend			Berufsbildend								
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	c	c	8,8[r]	9,5[r]	11,0[r]	10,2	10,1[r]	9,6[r]	9,8	c	c	c
Belgien	6,2[r]	4,1[r]	5,1	11,5	9,8[r]	10,8	8,7	6,1	7,4	10,3	5,3[r]	7,5
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	7,9[r]	4,4[r]	5,8[r]	3,6[r]	12,9	7,7	4,8[r]	9,2	7,0	8,6[r]	10,8[r]	9,9[r]
Dänemark	10,5	12,3	11,5	7,9[r]	13,4	9,8	9,6	12,5	11,1	6,7[r]	6,1[r]	6,3
Estland	16,9[r]	9,0[r]	12,1	21,8[r]	c	17,9	18,9	9,7[r]	13,9	14,6[r]	c	10,8[r]
Finnland	7,7[r]	7,5[r]	7,6	15,1	14,4	14,8	12,2	11,1	11,6	5,4[r]	9,2	7,6
Frankreich	6,1[r]	4,7[r]	5,4	24,2	23,0	23,7	13,6	10,6	12,1	10,4[r]	9,0[r]	9,6
Deutschland	7,5[r]	5,8[r]	6,6	5,2[r]	5,3[r]	5,3	6,1	5,6	5,9	c	c	3,7[r]
Griechenland	12,5	8,3	10,3	35,6	45,0	39,4	19,0	15,5	17,3	23,9	24,7	24,4
Ungarn	6,6[r]	7,9	7,3	9,9	13,3	11,2	8,4	9,8	9,0	c	c	5,2[r]
Island	c	c	c	c	c	c	c	c	3,7	c	c	c
Irland	c	c	c	c	c	19,8[r]	7,9[r]	7,6[r]	7,8	c	c	c
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	13,1	11,3	12,0	27,9	28,4	28,1	22,4	18,4	20,5	9,0	12,0	10,7
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	c	c	c	c	c	c	c	c	12,6[r]	c	c	c
Litauen	9,2[r]	6,6[r]	7,8	24,7[r]	26,6[r]	25,3	13,6	9,6[r]	11,6	7,9[r]	8,9[r]	8,5[r]
Luxemburg	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	10,0[r]	15,5[r]	12,5	3,7[r]	4,9	4,3	5,2	7,1	6,1	6,0	4,2[r]	5,1
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	c	c	c	c	c	c	c	c	4,6	c	c	5,8[r]
Polen	9,5[r]	8,4	8,8	10,7	15,5	12,7	10,2	11,4	10,8	c	c	6,7[r]
Portugal	6,6[r]	6,4[r]	6,5	15,5[r]	17,2[r]	16,3	9,7	9,3	9,5	12,8	10,6	11,7
Slowakei	c	c	c	14,6[r]	c	12,8	10,5[r]	c	8,1	c	c	c
Slowenien	c	c	c	c	c	8,0[r]	c	c	5,4	c	c	c
Spanien	6,3	4,5	5,4	21,6	20,6	20,9	11,0	8,1	9,6	17,2	17,2	17,3
Schweden	8,1	7,1	7,6	c	14,2[r]	9,6	7,7	8,5	8,0	c	3,6[r]	3,5[r]
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	5,6[r]	3,6[r]	4,6	8,3[r]	14,0[r]	11,1	6,3	6,4	6,4	6,8[r]	7,0[r]	6,9
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**8,1**	**m**	**m**	**15,2**	**m**	**m**	**9,6**	**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	c	9,1[r]	8,0[r]	c	c	15,1[r]	8,6[r]	11,1[r]	9,8	c	c	c
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	c	c	c	17,4[r]	20,4[r]	18,6	13,9[r]	12,9[r]	13,4	16,0[r]	11,4[r]	12,7[r]
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	c	c	5,8[r]	9,8	12,9	11,4	8,6	11,5	10,0	c	12,0[r]	10,6
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**9,0**	**7,8**	**8,1**	**15,3**	**17,2**	**15,4**	**10,9**	**10,2**	**9,9**	**m**	**m**	**9,3**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Daten stammen für alle Länder, die an dieser Erhebung teilnehmen, aus der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) und aus der nationalen Arbeitskräfteerhebung für das Vereinigte Königreich. Daten zu Abschlüssen kurzer tertiärer Bildungsgänge sowie Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschlüssen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[a]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/807ta3

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

Tabelle A2.4

Beschäftigungsquoten von Absolventinnen und Absolventen der letzten Jahrgänge, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Jahren seit dem Abschluss (2022)

Beschäftigte Absolventinnen und Absolventen der letzten Jahrgänge als Anteil aller Absolventinnen und Absolventen der letzten Jahre, die sich nicht in formaler Ausbildung befinden; Erwachsene im Alter von 15 bis 34 Jahren bei Abschluss

	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich							
	Nach Ausrichtung des Bildungsgangs				Gesamt		Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor oder gleichwertig		Master, Promotion oder gleichwertig		Gesamt	
	Allgemeinbildend		Berufsbildend											
	1 bis 2 Jahre	Mindestens 5 Jahre	1 bis 2 Jahre	Mindestens 5 Jahre	1 bis 2 Jahre	Mindestens 5 Jahre	1 bis 2 Jahre	Mindestens 5 Jahre	1 bis 2 Jahre	Mindestens 5 Jahre	1 bis 2 Jahre	Mindestens 5 Jahre	1 bis 2 Jahre	Mindestens 5 Jahre
	(1)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)	(19)	(21)
OECD-Länder														
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	57[r]	78	85	78	81	78	88	87	92	83	91	90	90	88
Belgien	46	70	77	78	70	75	87[r]	84	81	89	91	91	86	90
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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	m	m	m	m	m	m
Tschechien	50[r]	88	86	85	82	85	100	87	75	87	88	89	86	89
Dänemark	78	80	87	86	81	85	80	89	89	89	87	93	87	91
Estland	64	83	72	81	68	82	c	81	84	90	96	89	91	88
Finnland	68	81	82	80	78	80	c	84	86	93	94	90	89	89
Frankreich	56	75	64	75	62	75	79	85	80	86	86	91	83	87
Deutschland	65	74	94	84	89	83	c	88	94	89	95	90	94	89
Griechenland	27[r]	63	53	73	43	67	c	54	61	79	66	91	63	81
Ungarn	60	85	84	85	78	85	c	94	95	91	97	95	97	93
Island	90	82	99	90	93	86	c	87	93	92	95	97	94	94
Irland	81	75	77	80	78	76	97[r]	85	91	88	92	91	92	88
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	33	68	55	75	50	73	83[r]	77	69	86	73	89	72	88
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	c	72	88[r]	77	71	75	c	89	92	87	c	86	94	87
Litauen	65	75	69	76	67	76	a	a	88	89	91	92	89	90
Luxemburg	c	c	91	73	91	73	90[r]	80	95	83	96	91	95	88
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	75	80	92	86	89	85	96	87	94	89	96	92	95	90
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	85	78	93	84	89	82	91	84	91	91	93	94	91	91
Polen	68	76	79	75	76	75	c	c	86	91	91	93	89	92
Portugal	56	86	72	88	66	87	c	81[r]	75	93	88	93	80	93
Slowakei	c	82	79	81	79	81	c	c	c	88	90	91	90	91
Slowenien	c	79	75[r]	78	74[r]	78	82[r]	86	90[r]	93	90[r]	94	88	92
Spanien	55	73	61	75	59	74	76	83	73	83	79	87	76	84
Schweden	80	88	86	88	83	88	87	91	95	94	97	95	93	94
Schweiz	55	80	82	84	73	83	c	c	88	87	91	90	90	89
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	39	74	70	76	47	75	89[r]	74	87	84	91[r]	87	89	83
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**m**	**78**	**79**	**80**	**75**	**79**	**m**	**m**	**86**	**88**	**90**	**91**	**88**	**89**
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	62	80	c	83	56	82	a	a	90	93	87	91	89	91
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	c	73	71	73	70	73	86[r]	77	68[r]	88	81	91	79	89
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	52[r]	70	51	74	52	73	c	89	81	92	89	92	83	92
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	**60**	**77**	**76**	**79**	**72**	**79**	**m**	**84**	**84**	**88**	**89**	**91**	**87**	**89**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Daten stammen für alle Länder, die an dieser Erhebung teilnehmen, aus der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) und aus der nationalen Arbeitskräfteerhebung für das Vereinigte Königreich. Daten zu Beschäftigungsquoten von kürzlichen Absolventinnen und Absolventen 3 bis 4 Jahre nach dem Abschluss ausgewählter Bildungsbereiche sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/0pdg29

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

Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder steigt die Beschäftigungsquote mit zunehmendem Bildungsstand. Bei den 25- bis 64-Jährigen beträgt die Beschäftigungsquote derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 59 %. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind nur 59 % der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II beschäftigt. Dieser Anteil beträgt bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 77 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 86 %.
- Eine hochwertige Berufsausbildung kann den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben erleichtern. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote jüngerer Erwachsener (25- bis 34-Jährige) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss 83 % und bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss 73 %.
- In der überwiegenden Mehrheit der OECD-Länder sind die Beschäftigungsquoten der 25- bis 34-jährigen Frauen unabhängig vom Bildungsstand niedriger als die der Männer in dieser Altersgruppe. Der Unterschied nimmt jedoch mit steigendem Bildungsstand ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind nur 47 % der 25- bis 34-jährigen Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II beschäftigt, dies sind 24 Prozentpunkte weniger als bei den Männern derselben Altersgruppe. Dieser Unterschied verringert sich bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 14 Prozentpunkte und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf 6 Prozentpunkte.

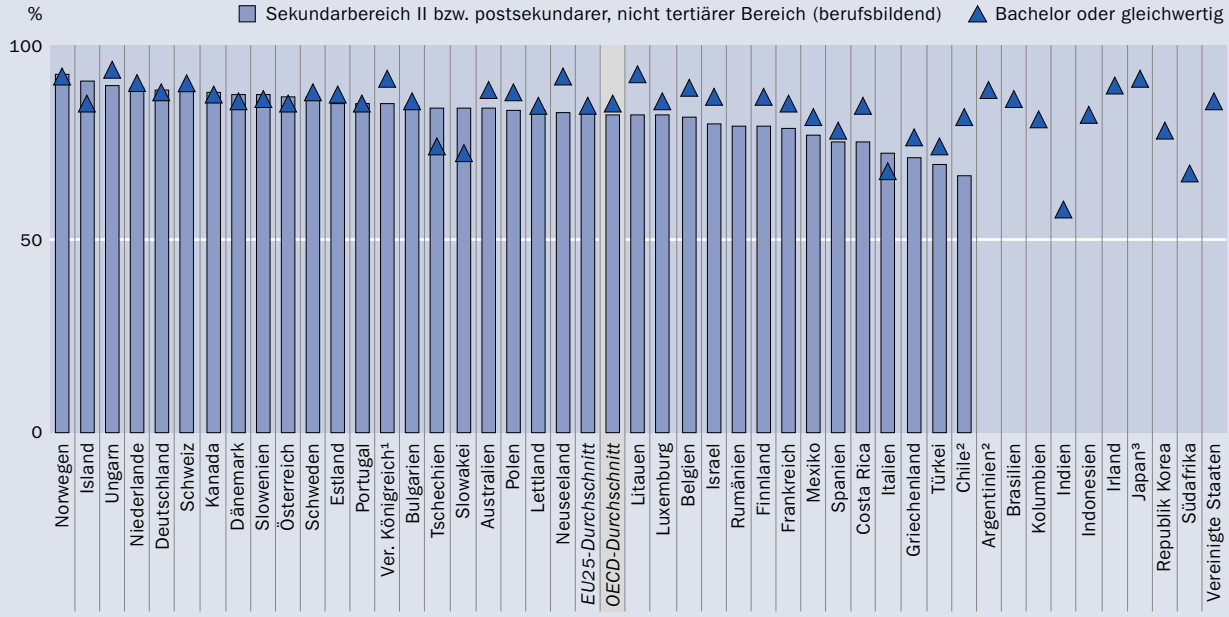
Kontext

Moderne Volkswirtschaften sind auf die Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen, und diese Arbeitnehmenden profitieren wiederum von Vorteilen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Vorteile haben in Kombination mit erweiterten Bildungschancen Personen in der OECD dazu angeregt, 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 aufgenommen und bieten ihnen weiterhin bessere Beschäftigungsaussichten. Im Gegensatz dazu stellen sich die Beschäftigungsaussichten für Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand schwieriger dar. Diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand verdienen weniger (s. Indikator A4) und sind stärker von Erwerbslosigkeit bedroht. Aufgrund der Automatisierung könnten 14 % der bestehenden Arbeitsplätze wegfallen, diese Schätzung variiert zwischen den Ländern stark (von 7 % in Norwegen bis 35 % in der Slowakei) (Georgieff and Milanez, 2021[1]). Durch neue Technologien, wie generative künstliche Intelligenz, wächst die Palette der Berufe, die möglicherweise automatisiert werden können.

A 3

Abbildung A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)



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 (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 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).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (berufsbildend). Anordnung der Länder, für die keine Daten zu diesem Bildungsstand verfügbar sind, in alphabetischer Reihenfolge (der englischen Ländernamen).

Quelle: OECD (2023), Tabelle A3.2 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[12]). StatLink: https://stat.link/5octjy

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

Berufsbildende Bildungsgänge gelten häufig als Werkzeug zur Erleichterung des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben. In den meisten OECD-Ländern sind berufsbildende Bildungsgänge Teil des Sekundarbereichs II, wohingegen in manchen Ländern die Berufsvorbereitung erst im postsekundaren und tertiären Bereich erfolgt. Eine entscheidende Frage ist der Erfolg der Absolventinnen und Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen auf dem Arbeitsmarkt, sowohl zu Beginn ihres Arbeitslebens als auch später, wenn sie im Laufe ihrer beruflichen Karriere mit einer veränderten Nachfrage nach Kompetenzen konfrontiert werden und sich anpassen müssen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegen im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 2 Prozentpunkte unter denen der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 8 Prozentpunkte unter denen von jüngeren Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II.
- Frauen im Alter von 25 bis 34 Jahren mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation weisen auch niedrigere Beschäftigungsquoten auf als Männer mit gleichem Bildungsstand in dieser Altersgruppe. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 74 % der 25- bis 34-jährigen Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich beschäftigt, bei den Männern der entsprechenden Gruppe sind es 89 %. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten ist vergleichbar mit dem bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich: 66 % bei den jüngeren Frauen gegenüber 80 % bei den jüngeren Männern.
- Berufsbildende Abschlüsse werden mit niedrigeren Nichterwerbsquoten verbunden als allgemeinbildende Abschlüsse. In den OECD-Ländern sind 12 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als höchster Qualifikation nicht im Arbeitsmarkt, während es bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss 21 % sind.

Analyse und Interpretationen

Es besteht weiterhin ein starker Zusammenhang zwischen Erwerbsbeteiligung und Bildungsstand, und zwar unabhängig davon, ob Beschäftigungs-, Erwerbslosen- oder Nichterwerbsquoten zugrunde gelegt werden. Dieser Zusammenhang besteht in fast allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten. Man findet kaum ein Land, in dem eine Bevölkerungsgruppe mit niedrigerem Bildungsstand höhere Erwerbsbeteiligungsquoten hat als eine Bevölkerungsgruppe mit höherem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen die Beschäftigungsquoten von etwa 60 % bei den 25- bis 34-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II auf 86 % bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, während die Erwerbslosenquoten von 13 auf 5 % und die Nichterwerbsquoten von 31 auf 9 % sinken (Tab. A3.2, A3.3 und A3.4).

Diese positive Korrelation zwischen Bildung und Arbeitsmarkt gilt sowohl für Männer als auch für Frauen (Tab. A3.2) und ist über die Jahrzehnte hinweg trotz eines starken Anstiegs der Bildungsstände in der OECD stabil geblieben (OECD, 2022[3]).

Der Schwerpunkt der Analyse in diesem Indikator liegt auf dem Bildungsstand. Es ist zu beachten, dass in einigen Fällen eine Person gegebenenfalls einen Bildungsstand erreicht hat, sich aber weiterhin in Ausbildung befindet, sodass ihr Bildungsstand wahrscheinlich zu einem späteren Zeitpunkt steigt. Dies ist besonders wichtig bei der Analyse der Arbeitsmarktergebnisse der 25- bis 34-Jährigen, die sich möglicherweise noch in Ausbil-

dung befinden oder wieder eine Ausbildung aufnehmen und ihre Beschäftigungsfähigkeit verändern.

Bildungsstand und Beschäftigung

Es besteht eine starke Korrelation zwischen Bildungsstand und Beschäftigungsquoten. Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich wird für die meisten Personen häufig als Mindestbildungsstand für eine erfolgreiche Erwerbsbeteiligung angesehen (OECD, 2021[4]). Die Beschäftigungsquoten der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind deutlich höher als die derjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Im Durchschnitt sind in den OECD-Ländern nur 59 % der 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung, bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich steigt dieser Wert auf 77 %. Die Beschäftigungsquote Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist mit 87 % sogar noch höher. Der Beschäftigungsvorteil (d. h. der Unterschied bei den Beschäftigungsquoten) eines Abschlusses im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich gegenüber einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II variiert zwischen den OECD- und Partnerländern jedoch stark: von höchstens 5 Prozentpunkten in Indien, Indonesien und Kolumbien bis 47 Prozentpunkten in der Slowakei (Tab. A3.1).

Nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Die Art des absolvierten Bildungsgangs wirkt sich ebenfalls auf die Beschäftigungsquoten aus. In den meisten OECD- und Partnerländern umfasst der Sekundarbereich II bzw. der postsekundare, nicht tertiäre Bereich sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Bildungsgänge. In den OECD-Ländern erwarben 22 % der jüngeren Erwachsenen einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, 18 % in einem allgemeinbildenden Bildungsgang (s. Indikator A1). Die berufsbildenden Abschlüsse können mit sehr guten Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss 83 % und bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss 73 % (Tab. A3.2). Niedrigere Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener mit allgemeinbildenden Abschlüssen hängen damit zusammen, dass allgemeinbildende Bildungsgänge häufig darauf ausgelegt sind, die Schülerinnen und Schüler auf den Tertiärbereich vorzubereiten, wohingegen berufsbildende Bildungsgänge den Schwerpunkt auf berufsspezifische Fähigkeiten legen und die Schülerinnen und Schüler auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten. In einigen Ländern gibt es berufsbildende Bildungsgänge mit einer starken, integrierten arbeitsbasierten Lernkomponente im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Beispielsweise haben in Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und der Schweiz mehr als 70 % der 20- bis 34-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss während ihres Bildungsgangs mehr als 1 Monat Arbeitserfahrung gesammelt (s. Kasten A1.1 in Indikator A1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote von Erwachsenen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss als höchster Qualifikation 85 %. In vielen OECD-Ländern werden damit möglicherweise die letztendlichen Beschäftigungsquoten unterschätzt, da sich einige in dieser Altersgruppe noch in Ausbildung befinden. Durch den Erwerb eines Bachelor- oder gleichwertigen Abschlusses verbessern sich jedoch nicht

in allen OECD- und Partnerländern die Beschäftigungsquoten. So steigen die Beschäftigungsquoten in den meisten Ländern, in denen die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mindestens 85 % betragen, durch den Erwerb eines Bachelor- oder gleichwertigen Abschlusses um maximal 2 Prozentpunkte (Abb. A3.1).

In den meisten Ländern, in denen dieser Bildungsbereich existiert, sind berufsbildende kurze tertiäre Bildungsgänge gängiger als allgemeinbildende (s. Indikator A1). Im Durchschnitt der OECD-Länder weisen 25- bis 64-Jährige mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang fast die gleichen Beschäftigungsquoten auf wie diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Neuseeland und Tschechien haben Absolventinnen und Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge mit einem solchen Abschluss als höchster Qualifikation höhere Beschäftigungsquoten als diejenigen mit Bachelor- oder Master- oder gleichwertigen Abschlüssen, während sie in anderen Ländern niedrigere Quoten haben. In manchen Ländern sind die Beschäftigungsquoten von Absolventinnen und Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge mit einem solchen Abschluss als höchster Qualifikation kaum höher als die derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A3.1). Jedoch gehen mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang noch Gehaltsvorteile einher (s. Indikator A4).

Nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs

Die Korrelation zwischen Bildungsstand und Beschäftigungsquoten gilt sowohl für Männer als auch für Frauen, ist aber für jede zusätzliche Bildungsstufe bei Frauen besonders ausgeprägt. 2022 waren bei den jüngeren Erwachsenen nur 47 % der Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II beschäftigt, wohingegen es bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 70 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 84 % waren. Bei jüngeren Männern geht mit einem Abschluss im Sekundarbereich II die größte Zunahme an Beschäftigung einher: Die Beschäftigungsquote beträgt bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 70 %, bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 85 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 90 % (Tab. A3.2). Der große geschlechtsspezifische Unterschied bei jüngeren Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II ist vermutlich nicht nur auf die Beschäftigungsfähigkeit zurückzuführen. Das Fortbestehen traditioneller Geschlechterrollen kann diese Ergebnisse ebenfalls beeinflussen. Frauen, die davon ausgehen, dass sie zu Hause bleiben, um sich um die Familie zu kümmern, anstatt eine Karriere zu verfolgen, haben einen geringeren Anreiz, eine formale (Aus-) Bildung zu erlangen, und verfügen daher mit höherer Wahrscheinlichkeit über einen niedrigen Bildungsstand. Dies spiegelt sich in der OECD in den Nichterwerbsquoten jüngerer Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die im Durchschnitt doppelt so hoch wie bei den Männern sind, und den entsprechenden niedrigen Beschäftigungsquoten wider (Tab. A3.2 und A3.4).

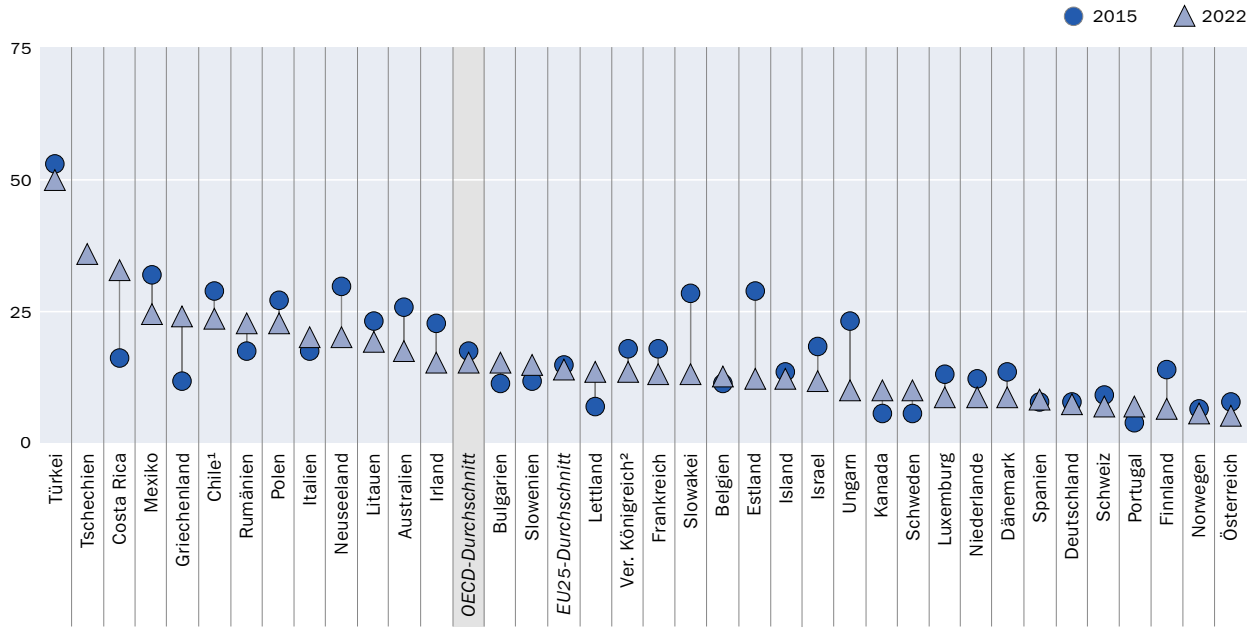
Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer sind die Beschäftigungsquoten von 25- bis 34-jährigen Frauen unabhängig vom Bildungsstand niedriger als die der gleichaltrigen Männer, aber die geschlechtsspezifischen Unterschiede gehen mit zunehmendem Bildungsstand zurück. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 25 Prozentpunkte. Bei denjenigen mit einem Abschluss im

A 3

Abbildung A3.2

Entwicklung der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2015 und 2022)

Beschäftigungsquoten von Männern abzüglich Beschäftigungsquoten von Frauen; in Prozentpunkten



1. Referenzjahr nicht 2022. 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 (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Jahr 2022.

Quelle: OECD (2023), ,. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/qpd3iw

Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation schrumpft dieser Unterschied auf 15 Prozentpunkte und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf 6 Prozentpunkte. In der Slowakei und Tschechien sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand signifikant, sie unterscheiden sich je nach Bildungsstand um mehr als 5 Prozentpunkte (Tab. A3.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2015 und 2022 kaum verändert. In allen OECD- und Partnerländern waren sowohl 2015 als auch 2022 die Beschäftigungsquoten jüngerer Männer mit diesem Bildungsstand höher als die der jüngeren Frauen mit dem gleichen Bildungsstand. 2015 waren 66 % der Frauen und 84 % der Männer mit diesem Bildungsstand als höchster Qualifikation beschäftigt und 2022 waren es 70 % bei den Frauen und 85 % bei den Männern. In 10 OECD-Ländern haben sich die Unterschiede seit 2015 vergrößert. Dies gilt insbesondere für Costa Rica, Griechenland, Kanada und Lettland, wo die Unterschiede zwischen Männern und Frauen bei den Beschäftigungsquoten zwischen 5 und 16 Prozentpunkten gestiegen sind. In Australien, Estland, Finnland, Irland, Israel, der Slowakei und Ungarn hat sich dieser Unterschied mit einem Rückgang um 7 bis 16 Prozentpunkte am stärksten reduziert (Abb. A3.2).

Bei den jüngeren Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als höchster Qualifikation ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten zwischen 2015 und 2022 im Durchschnitt der OECD-Länder um 2 Prozentpunkte zurückgegangen. Etwa 20 OECD-Länder verzeichneten eine Abnahme der geschlechtsspezifischen Unterschiede, in Litauen und Luxemburg war dabei der Rückgang mit 20 Prozentpunkten am größten. Dieser Trend ist auch bei den jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich erkennbar, bei denen der durchschnittliche geschlechtsspezifische Unterschied im gleichen Zeitraum um 3 Prozentpunkte zurückgegangen ist (Tab. A3.2).

Bildungsstand und Erwerbslosenquoten

In der überwiegenden Mehrheit der Länder nehmen die Erwerbslosenquoten mit zunehmendem Bildungsstand ab. In vielen OECD- und Partnerländern sind die Erwerbslosenquoten (d. h. Erwachsene ohne Arbeitsplatz, die aktiv einen Arbeitsplatz suchen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, in Relation zur Erwerbsbevölkerung) unter jüngeren Erwachsenen mit niedrigerem Bildungsstand besonders hoch. Die Erfassung von Erwerbslosenquoten für junge Menschen kann schwierig sein, da sich viele von ihnen noch in schulischer oder beruflicher Ausbildung befinden und gegebenenfalls nicht aktiv einen Arbeitsplatz suchen. Zusätzlich zu dem folgenden Vergleich der Erwebslosenquoten verwendet *Bildung auf einen Blick* in Indikator A2 alternative Kennzahlen, um dieses Problem anzugehen, wie den prozentualen Anteil junger Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (NEET: Neither Employed, nor in Education or Training).

Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich die Erwerbslosenquote 25- bis 34-Jähriger mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf 12,8 %, ist also beinahe doppelt so hoch wie bei solchen mit Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (7,3 %). Besonders prekär ist die Lage für jüngere Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II in der Slowakei und in Südafrika, wo mehr als 35 % dieser Gruppe erwerbslos sind. Die Quote ist auch in Belgien, Griechenland und Spanien hoch, denn dort sind mehr als 20 % der jüngeren Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erwerbslos (Tab. A3.3).

Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchste Qualifikation verringert in den meisten OECD- und Partnerländern das Risiko der Erwerbslosigkeit. In Österreich, Schweden, der Schweiz, der Slowakei, Tschechien und Ungarn entspricht die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich höchstens einem Drittel der Quote von jüngeren Erwachsenen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A3.3).

In den meisten OECD- und Partnerländern weisen bei den jüngeren Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich diejenigen mit einem berufsbildenden Abschluss ein geringeres Risiko für Erwerbslosigkeit auf als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss. Im Durchschnitt der OECD ist der Unterschied jedoch gering (weniger als 2 Prozentpunkte). Am stärksten ausgeprägt ist der Unterschied bei den Erwerbslosenquoten mit 5 bis 7 Prozentpunkten in Costa Rica, Finnland und den Niederlanden (Tab. A3.3).

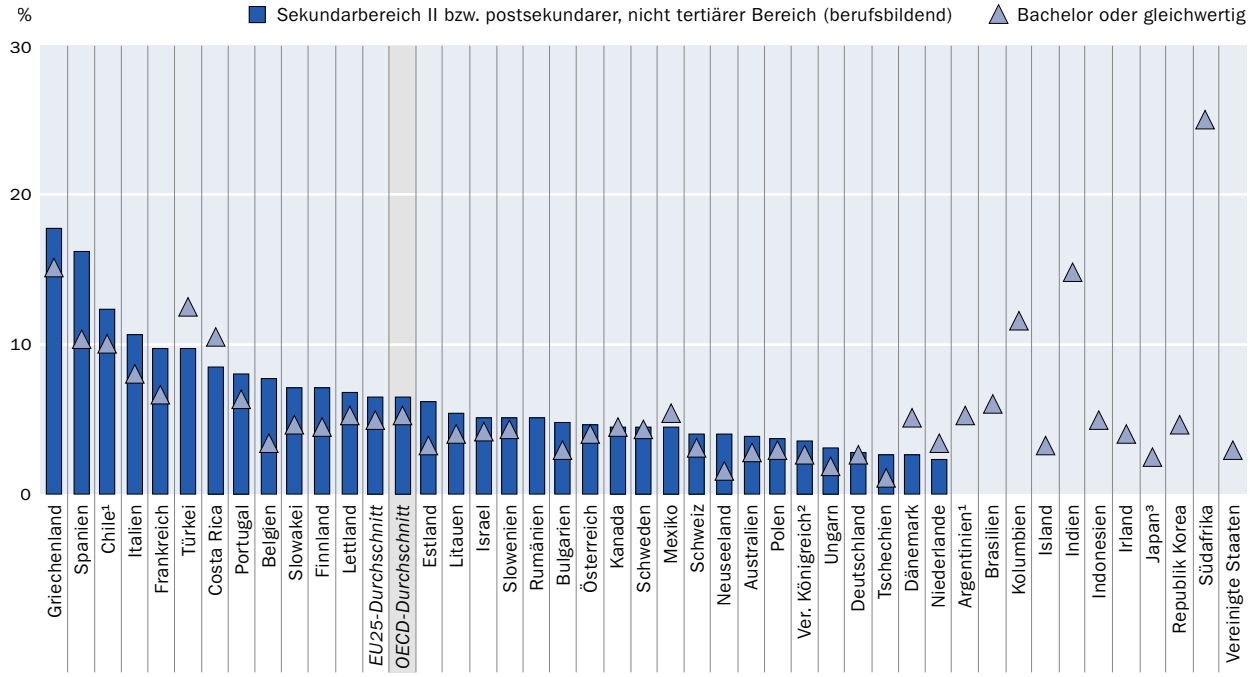
Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Erwerbslosenquote der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 4,9 %. Die positive Auswirkung einer Ausbil-

A 3

Abbildung A3.3

Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

25- bis 34-jährige Erwerbslose als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung (alle 25- bis 34-Jährigen)



1. Referenzjahr nicht 2022. 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 (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 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). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (berufsbildend). Anordnung der Länder, für die keine Daten zu diesem Bildungsstand verfügbar sind, in alphabetischer Reihenfolge (der englischen Ländernamen).
Quelle: OECD (2023), Tabelle A3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/49afsi

dung im Tertiärbereich auf die Erwerbslosenquoten ist in Argentinien, Belgien, Finnland, Neuseeland, Polen, Rumänien, der Slowakei, Tschechien und den Vereinigten Staaten besonders groß. In diesen Ländern sind die Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich weniger als halb so hoch wie die jüngerer Erwachsener mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A3.3).

In einigen Ländern gibt es jedoch Ausnahmen von der Relation zwischen höherem Bildungsstand und niedrigerer Erwerbslosigkeit, insbesondere bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss als höchster Qualifikation. In Costa Rica, Dänemark, Mexiko, den Niederlanden und der Türkei sind die Erwerbslosenquoten junger Erwachsener mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich niedriger als die der Gleichaltrigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (Abb. A3.3).

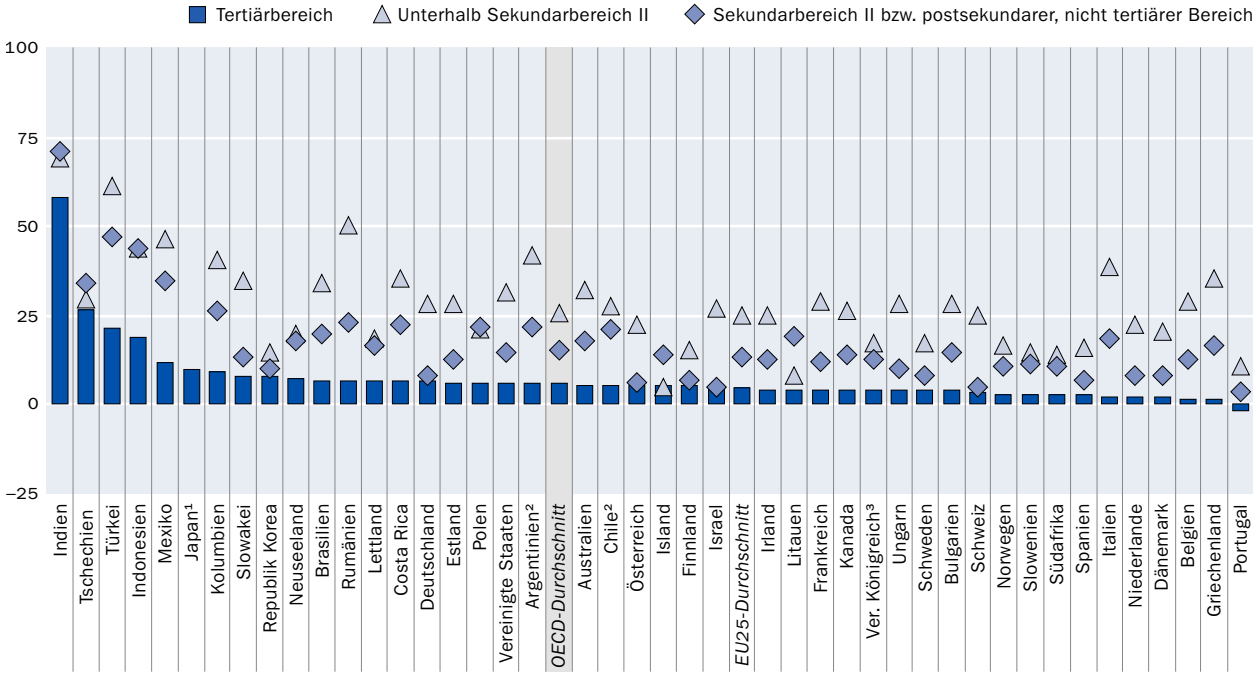
Bildungsstand und Nichterwerbstätigkeit

Obwohl die größte öffentliche Aufmerksamkeit der Erwerbslosigkeit gilt, ist die Nichterwerbsquote – der Anteil der Personen, die weder in Beschäftigung noch aktiv auf Arbeitssuche sind – eine weitere wichtige Messgröße für die Erwerbsbeteiligung. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 31 % der 25- bis 34-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundar-

Abbildung A3.4

Geschlechtsspezifischer Unterschied bei den Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2022)

Nichterwerbsquoten von Frauen abzüglich Nichterwerbsquoten von Männern; in Prozentpunkten



1. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2023), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[a]). StatLink: https://stat.link/a0py7c

bereich II nicht im Arbeitsmarkt. Der Anteil sinkt bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 16 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf 9 % (Tab. A3.4).

In den OECD-Ländern sind bei den jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss 12 % und bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss 21 % nicht im Arbeitsmarkt. Bei denjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss sinkt die Quote auf 11 %. In Island, Italien, Österreich, Portugal, der Slowakei, Spanien und Tschechien sind die Nichterwerbsquoten von jüngeren Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation niedriger als die Nichterwerbsquoten derjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (Tab. A3.4).

Die Nichterwerbsquoten von jüngeren Frauen sind – außer bei Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Portugal – für alle Bildungsstände höher als die der jüngeren Männer. Besonders hoch sind sie unter denjenigen, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt dieser geschlechtsspezifische Unterschied bei den 25- bis 34-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II etwa 25 Prozentpunkte im Vergleich zu 15 Prozentpunkten bei denjenigen mit Abschluss

im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 6 Prozentpunkten bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Abb. A3.4).

Die Nichterwerbsquoten von Frauen können durch eine Vielzahl von Faktoren, wie der Möglichkeit zur Teilzeitbeschäftigung, beeinflusst werden. Teilzeitbeschäftigung kann mehr Flexibilität zur Vereinbarung von Arbeit und anderen Verpflichtungen bieten, was möglicherweise für Frauen mit Versorgungsverantwortung für Kinder oder ältere Angehörige besonders wichtig ist. Teilzeitbeschäftigung geht jedoch häufig mit einer geringeren Vergütung, weniger Leistungen und begrenzten Aufstiegschancen einher, sodass es für Frauen schwierig sein kann, wirtschaftliche Sicherheit zu erreichen.

Arbeitsmarktergebnisse nach subnationalen Einheiten

Die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit höherem Bildungsstand weisen tendenziell weniger Unterschiede zwischen Regionen auf. In Australien beispielsweise reichen die Beschäftigungsquoten im Jahr 2021 für 25- bis 64-Jährige mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II von 54 % in Canberra bis 63 % in Westaustralien, aber für diejenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich reichen sie nur von 82 % in Tasmanien bis 89 % im Northern Territory (OECD, 2023[5]).

Trotz der hohen Konzentration wirtschaftlicher Tätigkeit in den Hauptstadtregionen sind diese Regionen nicht generell diejenigen mit den höchsten Beschäftigungsquoten. Jedoch liegt die Beschäftigungsquote für Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich in der Hauptstadtregion tendenziell leicht über dem ungewichteten Durchschnitt aller Regionen in einem Land. In Griechenland beispielsweise ist die Beschäftigungsquote für Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich in der Hauptstadtregion Attika etwa 5 Prozentpunkte höher als der ungewichtete Durchschnitt aller Regionen Griechenlands (OECD, 2023[5]).

In den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten kann es erhebliche regionale Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich geben. In Italien beträgt der Unterschied zwischen der Region mit dem niedrigsten Wert, Kalabrien (53 %), und der Region mit dem höchsten Wert, der Provinz Bolzano/Bozen (83 %), 30 Prozentpunkte. Ebenso betrug in Kolumbien 2020 der Unterschied zwischen den Regionen Chocó (51 %) und Nariño (75 %) 24 Prozentpunkte. In anderen Ländern, wie Deutschland, Tschechien und dem Vereinigten Königreich, betragen die regionalen Unterschiede hingegen nicht mehr als 10 Prozentpunkte. Das Land mit den höchsten regionalen Unterschieden bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist Chile mit einer Differenz im Jahr 2020 von 20 Prozentpunkten zwischen der Region O'Higgins (25 %) und Santiago Metropolitan (45 %) (OECD, 2023[5]).

Definitionen

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

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

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

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

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

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

Angewandte Methodik

Informationen zur angewandten Methodik s. Indikator A1. Bei den Beschäftigungsquoten ist die Zahl der Arbeitsstunden nicht berücksichtigt.

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[2]).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics Database* (OECD, 2023[5]).

Weiterführende Informationen

Georgieff, A. and A. Milanez (2021), "What happened to jobs at high risk of automation?", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers* 255. [1]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en*. [2]

OECD (2023), *OECD Regional Database – Education*, *https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT* (Zugriff am 20. Juli 2022). [5]

OECD (2022), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status*, *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC* (Zugriff am 20. Juli 2022). [3]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821ow*. [4]

Tabellen Indikator A3

StatLink: https://stat.link/cyt6uv

- Tabelle A3.1: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2022)
- Tabelle A3.2: Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2015 und 2022)
- Tabelle A3.3: Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)
- Tabelle A3.4: Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2022)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Alle Bildungsbereiche zusammen
		Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Gesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	62	79	85	80	85	86	87	92	86	81
Österreich	55	78	84	78	86	83	90	93	87	78
Belgien	47	73	87	74	85	86	90	91	88	75
Kanada	58	73	82	76	81	84	87[d]	x(7)	83	79
Chile[1]	52	63	a	63	73	83	91[d]	x(7)	80	65
Kolumbien	64	69[d]	x(2)	69	x(6)	79[d]	x(6)	x(6)	79	70
Costa Rica	63	71	c	71	73	82	86	c	80	69
Tschechien	58	85[d]	x(2)	85	90	83	89	91	88	84
Dänemark	63	83	91	83	87	87	90	95	89	82
Estland	69	82	83	82	81	89	90	96	88	83
Finnland	56	78	98	78	83	89	90	c	89	80
Frankreich	54	74	66	74	85	85	90	92	87	76
Deutschland	65	81	87	83	89	88	89	93	89	82
Griechenland	56	66	71	67	59	77	86	93	79	69
Ungarn	60	83	92	84	91	90	94	98	92	83
Island	74	84	92	86	86	89	95	99	92	86
Irland	54	74	79	76	84	87	90	92	88	80
Israel	52	73	a	73	86	88	91	94	89	79
Italien	53	72	77	72	76	77	86	92	83	68
Japan[2]	x(2)	82[d]	x(5)	m	82[d]	90[d]	x(6)	x(6)	87[d]	85
Republik Korea	62	72	a	72	77	79	87[d]	x(7)	79	75
Lettland	64	75	76	75	84	86	88	92	87	79
Litauen	55	75	77	76	a	89	92	97	90	81
Luxemburg	63	72	80	73	77	82	90	89	86	78
Mexiko	65	71	a	71	73	80	87	88	80	70
Niederlande	68	84	87	84	88	88	92	94	90	83
Neuseeland	73	82	87	84	91	90	90	91	90	84
Norwegen	64	82	94	83	84	90	95	98	90	83
Polen	49	75	76	75	c	89	92	96	91	79
Portugal	71	84	86	84	84	87	93	97	91	81
Slowakei	33	80	80	80	90	81	91	91	90	80
Slowenien	51	78	a	78	86	89	93	96	91	81
Spanien	60	72	70	72	80	81	86	92	83	72
Schweden	65	84	84	84	84	90	94	96	90	84
Schweiz	66	83[d]	x(2)	83	x(6,7,8)	88[d]	89[d]	92[d]	89	83
Türkei	52	62	a	62	65	76	83	93	74	60
Ver. Königreich[3]	63	82	a	79	81	87	89	90	87	80
Vereinigte Staaten	56	71[d]	x(2)	71	78	82	86	90	83	75
OECD-Durchschnitt	**59**	**77**	**83**	**77**	**82**	**85**	**90**	**93**	**86**	**78**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien[1]	66	73	a	73	x(6)	85[d]	x(6)	93	86	74
Brasilien	58	x(4)	x(4)	73	x(6)	84[d]	86	92	84	69
Bulgarien	51	81	85	81	a	88	91	97	90	79
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	62	64	83	66	x(6)	63[d]	x(6)	65	64	63
Indonesien	75	73	a	73	75	82	90	97	81	75
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	48	74	84	75	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	91	72
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	45	55	61	55	66	76	84[d]	x(7)	75	52
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**59**	**72**	**m**	**72**	**m**	**82**	**m**	**88**	**82**	**73**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97.

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien und 2020 für Chile. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023$_{[2]}$). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/ji2qlh

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

A 3

Tabelle A3.2

Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2015 und 2022)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich												Tertiärbereich			
					Nach Ausrichtung des Bildungsgangs								Gesamt							
					Allgemeinbildend				Berufsbildend											
	2015		2022		2015		2022		2015		2022		2015		2022		2015		2022	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)	(19)	(20)	(22)	(23)	(25)	(26)	(28)	(29)
OECD-Länder																				
Australien	74	43	79	48	80	69	83	67	92	66	90	73	87	68	87	70	92	80	91	86
Österreich	65	51	68	48	74	69	76	73	89	82	89	85	87	79	87	82	87	84	91	85
Belgien	61	38	61	37	73	64	75	64	85	74	87	75	82	71	84	71	88	86	91	89
Kanada	66	42	68	45	79	64	81	69	88	83	91	82	83	68	85	72	88	82	89	85
Chile[1]	79	43	68	44	77	56	69	49	92	63	79	56	80	57	71	51	89	83	83	77
Kolumbien	90	50	86	42	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	88	62	83	54	90	79	87	76
Costa Rica	87	46	85	47	88	59	83	59	84	68	93	60	87	60	84	59	84	78	85	77
Tschechien	56	27	74	40	x(19)	x(20)	96	62	x(19)	x(20)	96	60	91	63	96	61	91	68	94	67
Dänemark	62	47	65	47	72	64	74	70	90	77	91	83	85	73	86	77	85	80	89	86
Estland	69	51	81	58	92	67	95	79	93	65	90	78	93	66	92	79	95	79	93	87
Finnland	61	40	55	41	75	55	72	63	83	69	82	76	81	66	80	72	88	76	92	86
Frankreich	63	36	64	39	79	68	78	72	82	64	85	72	81	65	83	72	87	82	90	86
Deutschland	68	44	74	49	57	50	72	60	89	82	92	85	85	78	88	81	91	84	93	86
Griechenland	62	34	70	36	64	44	72	46	68	56	82	58	65	49	77	52	67	63	78	75
Ungarn	65	36	74	48	80	64	83	77	89	66	94	84	87	66	91	81	94	74	96	92
Island	85	62	78	71	77	70	84	68	95	82	95	83	87	74	89	73	91	83	92	87
Irland	52	33	50	32	72	61	[78])[d]	[65])[d]	81	58	87	72	75	60	81	68	85	83	92	89
Israel	72	38	64	39	75	65	70	65	88	69	85	73	76	65	71	66	90	83	91	85
Italien	63	36	70	33	56	45	64	48	75	58	80	61	72	53	77	56	66	60	75	71
Japan[2]	m	m	m	m	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	x(25)	x(26)	x(28)	x(29)	91[d]	76[d]	94[d]	85[d]
Republik Korea	63	45	73	60	73[d]	54[d]	69[d]	60[d]	x(7)	x(8)	x(10)	x(11)	73	54	69	60	85	67	82	75
Lettland	70	52	69	53	84	69	78	66	86	79	89	75	85	74	83	70	94	80	90	84
Litauen	66	43	62	60	81	68	91	69	86	63	90	72	83	66	90	70	95	89	95	91
Luxemburg	86	64	79	76[r]	c	c	83	88	93	80	86	78	87	75	84	84	91	84	91	88
Mexiko	91	42	90	45	88	53	89	55	93	61	91	67	88	54	89	56	87	74	88	76
Niederlande	79	55	77	54	78	72	81	69	90	78	94	85	87	77	90	82	93	89	92	91
Neuseeland	80	47	78	58	88	65	89	72	92	63	92	72	91	64	91	72	92	82	95	88
Norwegen	67	53	73	58	82	59	80	68	90	84	95	89	87	74	91	81	87	86	92	89
Polen	55	31	59	37	83	61	89	67	87	60	92	70	86	60	91	69	92	84	95	89
Portugal	77	71	73	63	77	78	80	78	81	78	88	82	79	78	84	80	78	81	85	88
Slowakei	45	32	46	16	85	55	83	65	88	60	89	76	88	59	88	75	90	66	91	83
Slowenien	69	49	63	53[r]	73	57	79	72	85	74	92	78	83	69	90	77	88	79	91	87
Spanien	63	47	71	51	66	59	69	60	75	67	79	71	70	63	74	65	77	74	83	80
Schweden	75	53	75	52	79	72	77	72	91	85	91	81	87	79	85	77	88	86	91	86
Schweiz	76	55	75	50	81	78	81	81	92	84	92	85	90	82	90	84	92	86	93	89
Türkei	84	26	81	26	84	33	81	36	91	38	89	39	87	35	85	37	86	65	85	61
Ver. Königreich[3]	77	43	69	51	89	71	90	77	91	73	91	78	90	72	91	77	92	84	93	89
Vereinigte Staaten	73	37	75	44	78[d]	62[d]	80[d]	66[d]	x(7)	x(8)	x(10)	x(11)	78	62	80	66	88	80	89	83
OECD-Durchschnitt	**70**	**44**	**71**	**47**	**78**	**62**	**80**	**66**	**87**	**70**	**89**	**74**	**84**	**66**	**85**	**70**	**88**	**79**	**90**	**84**
Partner- und/oder Beitrittsländer																				
Argentinien[1,4]	86	41	83	41	m	m	m	m	m	m	m	m	86	58	81	59	94	85	92	86
Brasilien	83[b]	50[b]	79	42	86[b]	64[b]	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	86[b]	64[b]	86	63	91[b]	83[b]	90	83
Bulgarien	46	27	63	37	74	63	78	67	82	71	90	75	79	66	84	70	89	81	89	88
China	m	m	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	m	m
Indien[4]	20	49	94	28	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	14	47	91	24	22	44	81	28
Indonesien	91	46	90	48	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	89	49	90	48	90	78	91	74
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	74[b]	46[b]	69	28	80[b]	63[b]	89	68	85[b]	68[b]	89	67	84[b]	67[b]	89	67	90[b]	85[b]	93	87
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	56	38	46	33	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	x(19)	x(20)	x(22)	x(23)	66	50	52	42	82	79	68	64
EU25-Durchschnitt	**65**	**44**	**68**	**46**	**75**	**62**	**79**	**67**	**85**	**70**	**88**	**75**	**83**	**68**	**86**	**73**	**87**	**79**	**90**	**85**
G20-Durchschnitt	**70**	**41**	**76**	**42**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**78**	**59**	**82**	**59**	**83**	**75**	**87**	**76**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Die Gesamtwerte für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien und 2020 für Chile. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

4. Referenzjahr nicht 2015: 2014 für Argentinien und 2012 für Indien.

Quelle: OECD/ILO (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[a]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/szkel2

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

Tabelle A3.3

Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

25- bis 34-jährige Erwerbslose als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung (alle 25- bis 34-Jährigen)

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Alle Bildungsbereiche zusammen
		Nach Ausrichtung des Bildungsgangs		Gesamt	Nach Bildungsbereich				Gesamt	
		Allgemeinbildend	Berufsbildend		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	5,5	6,1	3,8	4,8	3,2	2,6	3,2	c	2,8	3,7
Österreich	15,5	6,2	4,7	4,9	3,3	3,8	4,0	c	3,7	5,2
Belgien	20,1	9,7	7,8	8,3	3,9[r]	3,3	3,1	6,7[r]	3,3	6,6
Kanada	11,8	7,3	4,6	6,4	4,5	4,3	4,0[d]	x(7)	4,3	5,2
Chile[1]	16,5	16,0	12,5	15,3	11,7	9,9	3,4[d]	x(7)	10,1	13,0
Kolumbien	10,9	x(4)	x(4)	13,6	x(6)	11,5[d]	x(6)	x(6)	11,5	12,2
Costa Rica	14,1	15,9	8,5	15,4	11,2	10,4	c	c	10,2	13,2
Tschechien	13,1	1,6	2,7	2,1	c	0,9	1,5	c	1,2	2,5
Dänemark	9,0	5,5	2,6	3,5	5,2	4,9	6,5	8,1	5,7	5,4
Estland	8,0	3,6	6,2	5,2	a	3,1	2,8	c	2,9	4,4
Finnland	13,5	11,6	7,1	8,1	c	4,3	3,0	c	3,7	6,5
Frankreich	20,0	9,4	9,9	9,8	5,4	6,5	4,7	4,9	5,4	8,2
Deutschland	8,7	5,6	2,8	3,2	c	2,5	2,5	c	2,5	3,6
Griechenland	22,6	18,6	17,8	18,2	c	15,1	11,9	c	14,3	16,7
Ungarn	12,5	4,0	3,2	3,4	3,4	1,7	1,7	c	1,8	3,8
Island	6,8	7,4	c	4,6	10,4	3,1	2,4	c	3,4	4,6
Irland	16,7	8,0[d]	6,4	7,3	3,4	3,9	3,3	5,1	3,7	5,1
Israel	5,5	5,4	5,2	5,4	3,4	4,0	2,5	c	3,6	4,5
Italien	17,6	13,1	10,7	11,3	c	7,9	7,8	c	7,8	11,4
Japan[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	3,1[d]	2,3[d]	x(6)	x(6)	2,5[d]	3,4
Republik Korea	3,0	5,3[d]	x(2)	5,3	4,3	4,5	2,3[d]	x(7)	4,4	4,6
Lettland	14,5	10,3	6,9	8,6	9,2	5,2	2,4	c	5,0	7,4
Litauen	11,4	7,5	5,4	6,4	a	3,8	1,5	c	3,2	4,7
Luxemburg	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,7
Mexiko	3,0	4,0	4,5	4,0	3,8	5,2	4,6	c	5,2	4,0
Niederlande	6,3	6,9	2,4	3,3	c	3,2	2,8	c	3,0	3,3
Neuseeland	6,2	4,4	4,1	4,2	2,2	1,5	2,1	2,2	1,6	3,2
Norwegen	7,0	c	c	c	5,6	c	c	c	2,8	2,9
Polen	10,2	4,6	3,7	3,9	a	2,8	1,5	c	1,9	3,3
Portugal	13,8	8,4	8,1	8,2	c	6,2	5,8	c	6,0	8,0
Slowakei	37,2	8,3	7,1	7,2	c	4,5	2,8	c	3,4	6,8
Slowenien	14,3	9,4	5,1	5,9	6,4	4,3	3,7	c	4,3	5,4
Spanien	22,2	15,9	16,3	16,1	12,9	10,3	7,8	c	10,2	14,5
Schweden	19,2	7,0	4,5	5,5	7,1	4,2	c	c	4,0	6,5
Schweiz	14,6	5,5	4,1	4,4	x(6,7,8)	3,0[d]	3,2[d]	2,7[d]	3,1	4,5
Türkei	12,8	14,0	9,8	12,1	13,7	12,5	11,6	5,9	12,7	12,6
Ver. Königreich[3]	8,2	3,8	3,6	3,6	1,7	2,5	2,9	c	2,5	3,4
Vereinigte Staaten	9,7	6,2[d]	x(2)	6,2	3,5	2,9	1,2	c	2,5	4,4
OECD-Durchschnitt	**12,8**	**8,1**	**6,5**	**7,3**	**5,9**	**5,1**	**3,9**	**m**	**4,9**	**6,4**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien[1]	12,7	x(4)	x(4)	11,0	x(6)	5,2[d]	x(6)	c	5,0	10,1
Brasilien	12,1	x(4)	x(4)	10,0	x(6)	5,9[d]	4,0	c	5,9	9,4
Bulgarien	13,4	6,2	4,9	5,6	a	2,8	3,2	m	3,0	5,5
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	2,6	x(4)	x(4)	5,0	x(6)	14,8[d]	x(6)	18,9	15,8	5,8
Indonesien	2,6	x(4)	x(4)	4,0	4,0	4,8	2,5	m	4,6	3,6
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	17,3	6,0	5,1	5,2	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	2,6	6,4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	40,7	x(4)	x(4)	37,5	30,8	25,1	8,3[d]	x(7)	24,9	37,0
EU25-Durchschnitt	**15,5**	**8,2**	**6,6**	**7,0**	**m**	**6,5**	**6,5**	**6,5**	**6,5**	**6,5**
G20-Durchschnitt	**11,6**	**m**	**m**	**8,8**	**m**	**8,0**	**8,0**	**8,0**	**8,0**	**8,0**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97.

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien und Tschechien; 2020 für Chile. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/769yli

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

A 3

Tabelle A3.4

Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Alle Bildungsbereiche zusammen
		Nach Ausrichtung des Bildungsgangs		Gesamt	Nach Bildungsbereich				Gesamt	
		Allgemeinbildend	Berufsbildend		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	31	20	13	16	11	10	9	c	10	14
Österreich	30	21	8	10	8	12	6	c	9	12
Belgien	37	23	11	15	7[r]	8	6	8[r]	7	14
Kanada	32	17	7	14	10	9	8[d]	x(7)	9	12
Chile[1]	33	30	24	29	17	10	4[d]	x(7)	12	22
Kolumbien	25	x(4)	x(4)	20	x(6)	9[d]	x(6)	x(6)	9	17
Costa Rica	19	15	18	16	19	6	c	c	10	15
Tschechien	33	18	14	16	10[r]	26	19	13	21	19
Dänemark	36	24	10	15	9	10	4	3	7	15
Estland	22	8	9	8	a	10	6	c	8	10
Finnland	43	23	15	17	c	9	5	c	8	16
Frankreich	35	18	12	14	8	9	6	3	7	13
Deutschland	31	29	9	13	c	10	7	c	8	14
Griechenland	27	25	13	19	c	11	11	18	11	16
Ungarn	30	17	7	10	3	5	5	c	5	11
Island	18	17	8	13	8	12	2	c	8	12
Irland	50	21	16	19	9	7	4	3	6	12
Israel	42	28	16	27	11	10	8	11	10	20
Italien	35	37	19	24	c	27	17	10[r]	21	25
Japan[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	12[d]	6[d]	x(6)	x(6)	8[d]	10
Republik Korea	31	30[d]	x(2)	30	19	18	10[d]	x(7)	18	22
Lettland	26	19	10	15	9	11	5	c	9	13
Litauen	30	11	13	12	a	4	6	c	4	9
Luxemburg	c	c	c	13	c	c	c	c	7	10
Mexiko	31	25	19	25	18	14	7	c	14	25
Niederlande	28	18	8	10	c	7	4	c	6	9
Neuseeland	27	15	13	14	6	7	9	2	7	13
Norwegen	28	24	6	12	14	7	c	c	7	12
Polen	44	18	13	15	a	10	5	c	7	13
Portugal	20	14	7	10	c	10	4[r]	c	8	11
Slowakei	50	20	10	10	c	24	7	c	11	13
Slowenien	28	16	8	9	7	10	5	6[r]	8	9
Spanien	19	23	10	17	8	13	8	c	10	14
Schweden	19	20	9	13	14	8	4	c	8	11
Schweiz	26	14	7	9	x(6, 7, 8)	7[d]	5[d]	2[d]	6	9
Türkei	39	29	23	27	22	16	10	6	17	27
Ver. Königreich[3]	33	13	12	12	11	6	6	c	7	12
Vereinigte Staaten	33	21[d]	x(2)	21	16	12	9	8	12	17
OECD-Durchschnitt	**31**	**21**	**12**	**16**	**11**	**11**	**7**	**m**	**9**	**14**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien[1]	27	x(4)	x(4)	22	x(6)	7[d]	x(6)	c	7	20
Brasilien	28	x(4)	x(4)	18	x(6)	9[d]	13	m	9	19
Bulgarien	43	22	11	17	a	12	6	c	9	19
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	40	x(4)	x(4)	35	x(6)	33[d]	x(6)	31	33	38
Indonesien	29	x(4)	x(4)	26	19	14	7	m	15	25
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	41	17	16	16	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	8	20
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	32	x(4)	x(4)	24	17	11	6[d]	x(7)	12	27
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**32**	**m**	**m**	**21**	**m**	**19**	**19**	**19**	**19**	**19**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97.
1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Argentinien und 2020 für Chile. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD/ILO (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[a]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).
StatLink: https://stat.link/57hoys
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Indikator A4
Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern verdienen ganzjährig vollzeitbeschäftigte 25- bis 34-Jährige mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich durchschnittlich ebenso viel wie die entsprechende Gruppe mit einem allgemeinbildenden Abschluss. Aber der Unterschied nimmt in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten bei den 45- bis 54-Jährigen, häufig zugunsten derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss, zu.
- Berufsbildende Bildungsgänge bereiten die Bildungsteilnehmenden zwar auf ihren ersten Arbeitsplatz vor, jedoch können bessere Einkommensaussichten einer der Anreize zur Fortsetzung der Ausbildung im Tertiärbereich sein. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen jüngere Erwachsene mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss 29 % mehr als diejenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, während Absolventinnen und Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen durchschnittlich 13 % mehr verdienen.
- Bei den jüngeren ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich ist der Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss größer als bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen ganzjährig vollzeitbeschäftigte jüngere Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss 80 % der Erwerbseinkommen der entsprechenden Männer, während dieser Wert bei den jüngeren Frauen mit einem allgemeinbildenden Abschluss 84 % beträgt.

Kontext

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Indikator A3) und höheren Einkommen. Zusammen mit weiteren gesellschaftlichen Vorteilen stellt die Chance auf ein höheres Einkommen und darauf, dieses im Laufe der Zeit noch weiter zu steigern, für die Einzelnen einen wichtigen Anreiz dar, die Aus- und Weiterbildung voranzutreiben.

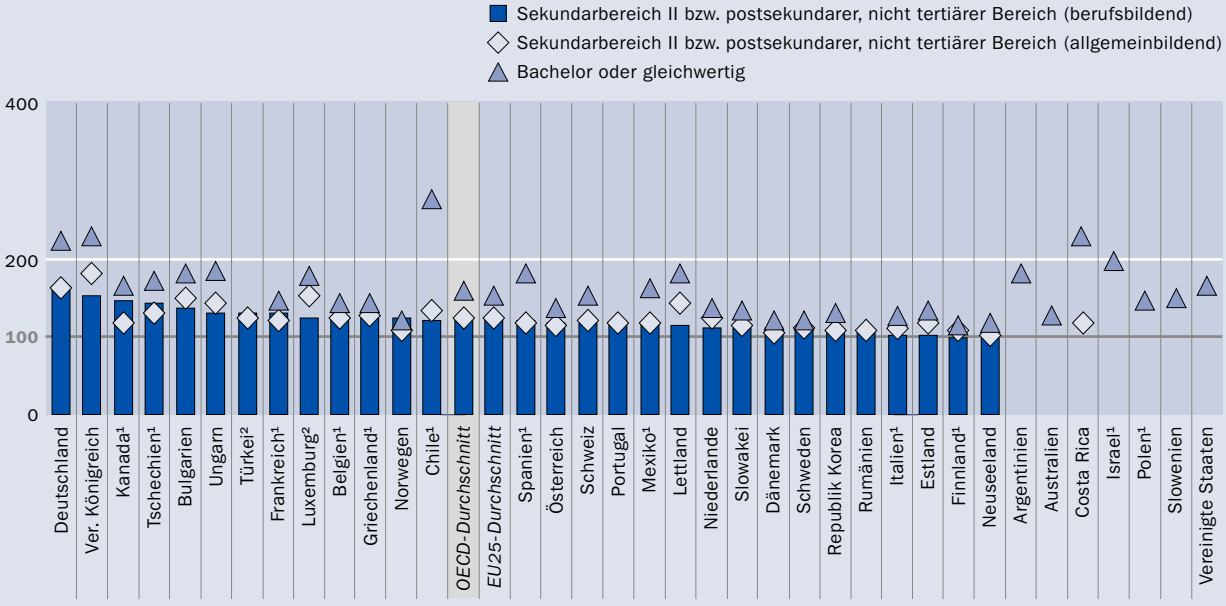
Dieser Einkommensvorteil durch einen höheren Bildungsstand kann jedoch je nach Alter, Geschlecht, Ausrichtung des Bildungsgangs und Fächergruppe unterschiedlich groß ausfallen. Ein weiterer wichtiger Faktor, der sich auf das Einkommen auswirkt, ist neben dem Bildungsstand die Teilnahme in Stunden (z. B. verdienen Teilzeitbeschäftigte bezogen auf die Stundensätze in der Regel nicht nur in absoluten Zahlen, sondern auch relativ weniger). Personen mit einem höheren Bildungsstand und mehr Zeit auf dem Arbeitsmarkt erzielen mit größerer Wahrscheinlichkeit höhere Einkommen. In allen Ländern gibt es jedoch immer noch geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erwerbseinkommen, und zwar unabhängig von Alter, Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs.

A 4

Abbildung A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2021)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte); 25- bis 34-Jährige; Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II = 100



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

1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand berufsbildender Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich. Anordnung der Länder, für die keine Daten zu diesem Bildungsstand verfügbar sind, in alphabetischer Reihenfolge (der englischen Ländernamen).

Quelle: OECD (2023), Tabelle A4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/o5612y

Auch andere Faktoren wirken sich auf die Einkommen der Einzelnen aus und tragen zu den Unterschieden bei der Einkommensverteilung bei: die Nachfrage nach Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt, das Angebot an Arbeitskräften und deren Kompetenzen, der Mindestlohn und sonstige Arbeitsmarktgesetzgebungen, sowie Strukturen und Praktiken der Länder (wie die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Geltung von Tarifverträgen und die Qualität der jeweiligen Arbeitsumgebung).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Unter den Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich nehmen die Einkommensvorteile 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.
- 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 45- bis 54-Jährigen verdienen Frauen unabhängig von Bildungsstand und Ausrichtung des

Bildungsgangs rund drei Viertel der Erwerbseinkommen von Männern. Und das Erwerbseinkommen von 25- bis 34-jährigen Frauen liegt rund 20 Prozentpunkte unter dem der Männer.

- Rund 25 % der voll- und teilzeitbeschäftigten Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als das Doppelte des Gesamtmedians. Auf der anderen Seite verdient ein Drittel der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II durchschnittlich weniger als die Hälfte des Medians.

Hinweis

In diesem Indikator basieren die verwendeten relativen Einkommen auf 3 unterschiedlichen Bezugswerten: 1) mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Sekundarbereich II als Referenzpunkt; 2) mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als Referenzpunkt und 3) mit den Erwerbseinkommen von männlichen Beschäftigten als Referenzpunkt. Die Referenzpunkte 1 und 3 wurden in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* verwendet, und in dieser Ausgabe wird Referenzpunkt 2 zum Vergleich der Einkommensergebnisse nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verwendet.

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. Es wird empfohlen, dass die Leserinnen und Leser bei der Auslegung der relativen Erwerbseinkommen die tatsächlichen Erwerbseinkommen aus den Tabellen X3.A4.4 und X3.A4.5 in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

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 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]). Die Daten zu den relativen Erwerbseinkommen für alle Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) sind im Internet verfügbar (OECD, 2023[2]).

Analyse und Interpretationen

Relative Erwerbseinkommen im Vergleich zu Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu höheren Erwerbseinkommen. In den OECD-Ländern verdienen ganzjährig vollzeitbeschäftigte Erwachsene (25- bis 64-Jährige) mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich im Durchschnitt etwa ein Viertel mehr als diejenigen ohne einen solchen Abschluss. Der Unterschied beträgt in Chile, Deutschland, Kolumbien und Tschechien mehr als 40 %, wohingegen in Finnland Beschäftigte mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder

postsekundaren, nicht tertiären Bereich beinahe ebenso viel verdienen wie diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A4.4).

Der Einkommenszuschlag für einen Abschluss im Tertiärbereich ist wesentlich höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen ganzjährig vollzeitbeschäftigte Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich beinahe doppelt so viel wie diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind auch größer, wenn man die mit einem Abschluss im Tertiärbereich einhergehenden relativen Erwerbseinkommen betrachtet. Der Einkommensvorteil von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt in Dänemark, Finnland und Neuseeland weniger als 40 %, kann aber in Brasilien, Chile und Kolumbien mehr als das Dreifache von Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II betragen (Tab. A4.4).

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 51 % mehr als diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Dieser Einkommensvorteil steigt für Absolventinnen und Absolventen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss auf 76 % und für diejenigen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss auf mehr als das Doppelte (133 %). Griechenland, Norwegen und Österreich stellen Ausnahmen von diesem allgemeinen Muster dar. In diesen Ländern ist der Einkommensvorteil von Beschäftigten mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs mehr als 10 Prozentpunkte höher als der von Beschäftigten mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (Tab. A4.4).

Einkommensunterschiede nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Berufsbildende Bildungsgänge sind häufig darauf ausgelegt, die Lernenden auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Die Beschäftigungsquoten von jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind in beinahe allen OECD-, Partner- und Beitrittsländern höher als die Quoten der Beschäftigten derselben Altersgruppe mit einem allgemeinbildenden Abschluss (s. Indikator A3). Aber diese höheren Beschäftigungsquoten gehen in der Regel nicht mit größeren Einkommensvorteilen einher. In mehr als der Hälfte der OECD-, Partner- und Beitrittsländer mit verfügbaren Daten verdienen jüngere Erwachsene mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mehr als diejenigen mit einem entsprechenden berufsbildenden Abschluss. Der Einkommensunterschied ist zwar zumeist gering oder sogar vernachlässigbar, jedoch beträgt er in Lettland, Luxemburg und dem Vereinigten Königreich mehr als 10 %. Im Gegensatz dazu verdienen jüngere Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Norwegen und Tschechien mindestens 10 % mehr als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss, und in Kanada beträgt dieser Unterschied beinahe 30 % (Abb. A4.1). Es ist zu beachten, dass es in Kanada, mit Ausnahme von Quebec, keinen separaten berufsbildenden Ausbildungszug im Sekundarbereich II gibt und die Berufsvorbereitung daher im postsekundaren, nicht tertiären Bereich beginnt (s. Indikator A1). Der Einkommensvorteil durch berufsbildende Abschlüsse in Kanada ist daher nicht voll-

ständig mit Vorteilen in anderen Ländern, in denen berufsbildende Abschlüsse im Sekundarbereich der gängige Standard sind, vergleichbar.

Berufsbildende Bildungsgänge bereiten die Bildungsteilnehmenden auf den ersten Arbeitsplatz vor, bieten aber auch häufig Möglichkeiten zum Aufstieg in höhere Bildungsbereiche. Die meisten Schülerinnen und Schüler in beruflichen Ausbildungsgängen im Sekundarbereich II absolvieren Bildungsgänge, die zu einem vollständigen Abschluss mit Zugang zu kurzen tertiären oder Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen führen (s. Indikator B1). Die damit einhergehenden höheren Erwerbseinkommen können ein Anreiz für Schülerinnen und Schüler in beruflichen Ausbildungsgängen sein, ihre Ausbildung im Tertiärbereich fortzusetzen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen jüngere Erwachsene mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs 13 % mehr als diejenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Der Einkommensvorteil ist in Lettland (50 %) und im Vereinigten Königreich (31 %) am größten. Kanada ist das einzige Land, in dem jüngere Erwachsene mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs weniger verdienen als diejenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A4.4).

Der Einkommensvorteil durch einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss ist sogar noch größer. Im Durchschnitt verdienen jüngere Erwachsene mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss in den OECD-Ländern rund 29 % mehr als diejenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In Lettland, Spanien und dem Vereinigten Königreich beträgt der Einkommensvorteil rund 50 %, während in Chile jüngere Erwachsene mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss mehr als das Doppelte wie diejenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verdienen (Abb. A4.1 und Tab. A4.4). Bei der Auslegung dieser Ergebnisse sind die Größe des Berufsausbildungssektors im Land, aber auch die von den berufsbildenden Bildungsgängen abgedeckten Fächergruppen zu berücksichtigen (s. Indikatoren A1 und B5).

Einkommensunterschiede nach Altersgruppen

Die Einkommensunterschiede nach Bildungsstand sind bei älteren Beschäftigten häufig höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 34-Jährige mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich 21 % mehr als diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, während 45- bis 54-Jährige 26 % mehr verdienen. Bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen 25- bis 34-Jährige 66 % mehr als diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, und bei den 45- bis 54-Jährigen entspricht der Einkommensvorteil mehr als dem Doppelten (Tab. A4.4).

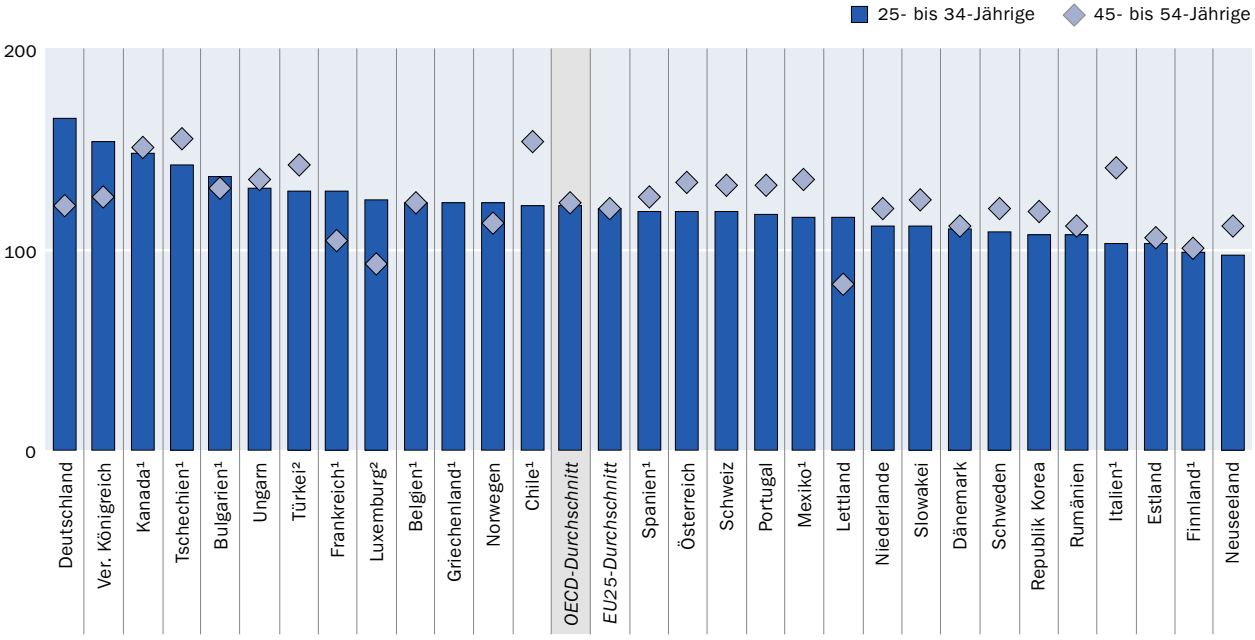
In etwa einem Drittel der OECD-, Partner- und Beitrittsländer mit verfügbaren Daten ist der Einkommensvorteil durch den Erwerb eines berufsbildenden Abschlusses im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich gegenüber denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei 25- bis 34-Jährigen höher als bei 45- bis 54-Jährigen. Dies trifft insbesondere auf Lettland und Luxemburg zu, wo 45- bis 54-Jährige mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sogar deutlich weniger als Personen derselben Altersgruppe ohne

A 4

Abbildung A4.2

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit berufsbildendem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Vergleich zu denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Altersgruppe (2021)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte); Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II für jede Altersgruppe = 100



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

1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 25- bis 34-Jähriger mit berufsbildendem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/9ocnw3

Abschluss im Sekundarbereich II verdienen. In den übrigen zwei Drittel der Länder ist der Einkommensvorteil von 45- bis 54-Jährigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich häufig nicht mehr als 40 % höher als bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Nur in Chile, Kanada und Tschechien verdienen 45- bis 54-Jährige mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich rund 1,5-mal so viel wie Personen derselben Altersgruppe mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Abb. A4.2).

Der Einkommensunterschied nach Ausrichtung des Bildungsgangs ist in den meisten OECD-, Partner- und Beitrittsländern bei jüngeren Erwachsenen gering oder sogar vernachlässigbar, nimmt jedoch bei den 45- bis 54-Jährigen, häufig zugunsten derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss, zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 45- bis 54-Jährige mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 6 % weniger als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss. Dieser Unterschied beträgt in Finnland und Luxemburg etwa 40 % und in Dänemark, Deutschland, Lettland, den Niederlanden, Österreich und dem Vereinigten Königreich immer noch 10 % zugunsten derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss (Tab. A4.4). Jedoch machen Erwachsene mit Bildungsstand allgemeinbildender Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich einen geringen Teil der Bevölkerung aus (s. Indikator A1), während berufsbildende Abschlüsse in diesem Bereich gängiger sind. Außerdem sind die Beschäftigungsquoten derjenigen

mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich häufig höher als die derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss (s. Indikator A3).

Im Gegensatz dazu verdienen in Brasilien, Kanada und Tschechien 45- bis 54-Jährige mit einem berufsbildenden Abschluss mindestens 10 % mehr als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss (Tab. A4.4). Es ist zu beachten, dass sich die Gestaltung der berufsbildenden Bildungsgänge wahrscheinlich im Laufe der Zeit verändert hat. Beim Vergleich der Einkommensergebnisse nach Ausrichtung des Bildungsgangs zwischen den Altersgruppen ist Vorsicht geboten, da sie nicht notwendigerweise ein guter Indikator für die Lebenseinkommensaussichten der jungen Erwachsenen von heute sind.

Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe

Zwar gehen mit höheren Bildungsständen die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten zurück (s. Indikator A3), doch der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern ist nicht stark vom Bildungsstand abhängig. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen ganzjährig vollzeitbeschäftigte jüngere Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich 84 % der Einkommen der entsprechenden männlichen Beschäftigten, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 81 % und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 82 % (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[3]).

Bei den jüngeren ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich ist der Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss größer als bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen jüngere Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 80 % der Einkommen der entsprechenden männlichen Beschäftigten, bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss sind es 84 %. In Frankreich, Kanada und dem Vereinigten Königreich verdienen jüngere Frauen mit einem berufsbildenden Abschluss weniger als zwei Drittel der Einkommen der entsprechenden männlichen Beschäftigten, aber der Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern ist bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss um 20 Prozentpunkte geringer (Abb. A4.3). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Wahl der Fächergruppe in der Berufsausbildung sind groß. Studien zeigen, dass weibliche Lernende nicht nur in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, sondern auch in Informatik und Kommunikationstechnologie stark unterrepräsentiert sind. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Wahl der Fächergruppe führen zu unterschiedlichen Beschäftigungsmustern und können den größeren Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern nach Ausrichtung des Bildungsgangs erklären (OECD, 2023[2]).

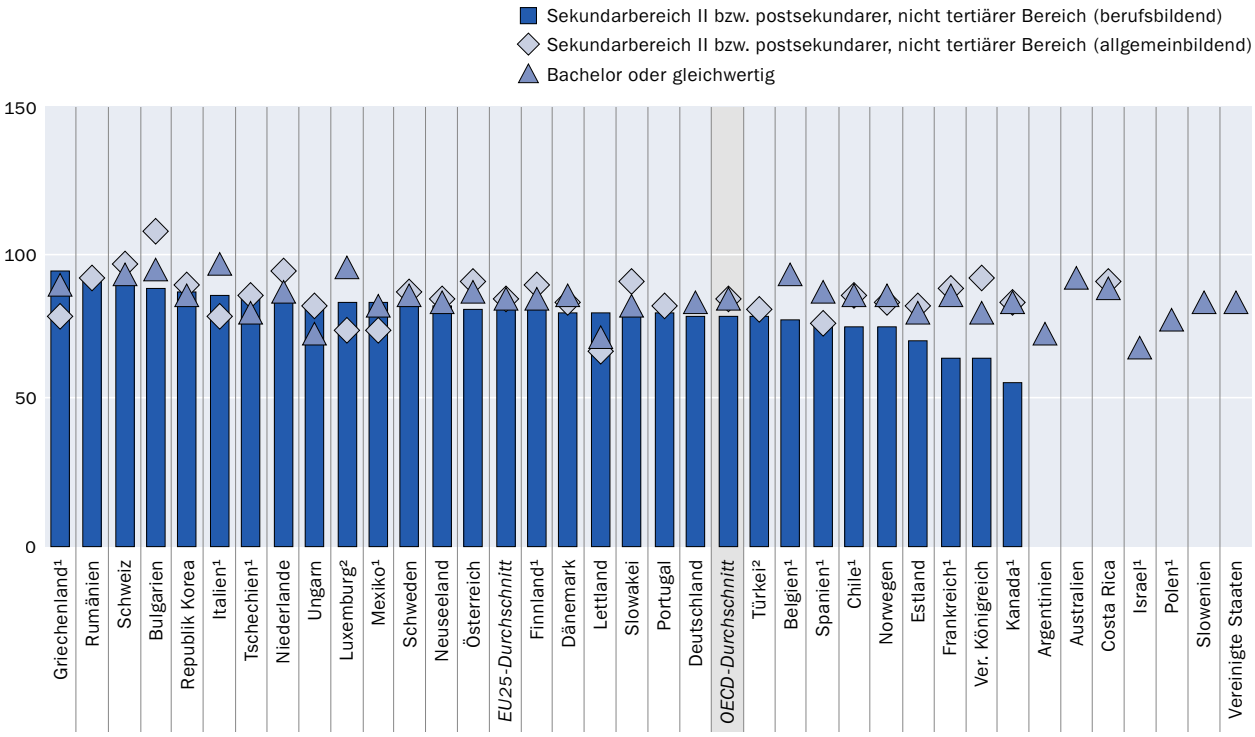
In beinahe allen OECD-, Partner- und Beitrittsländern nehmen die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbseinkommen mit steigendem Alter zu. Bei den ganzjährig vollzeitbeschäftigten 45- bis 54-Jährigen verdienen Frauen unabhängig von Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs rund drei Viertel der Erwerbseinkommen von

A 4

Abbildung A4.3

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2021)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte); 25- bis 34-Jährige; Erwerbseinkommen der Männer = 100



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

1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 25- bis 34-jähriger Frauen mit Bildungsstand berufsbildender Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich. Anordnung der Länder, für die keine Daten zu diesem Bildungsstand verfügbar sind, in alphabetischer Reihenfolge (der englischen Ländernamen).

Quelle: OECD (2023), Tabelle A4.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/9zpefl

Männern. Costa Rica ist das einzige Land, in dem 45- bis 54-jährige Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich mehr verdienen, etwa ein Fünftel mehr als die Männer derselben Altersgruppe (Tab. A4.3). Untersuchungen haben unlängst ergeben, dass der zunehmende Gehaltsunterschied zwischen den Geschlechtern Unterschiede bei der beruflichen Mobilität widerspiegelt. Frauen erhalten bei einem Arbeitgeberwechsel seltener eine Beförderung oder erhebliche Gehaltserhöhungen als Männer. Darüber hinaus sind Unterbrechungen der beruflichen Laufbahn rund um das gebärfähige Alter bei Frauen in vielen OECD-Ländern weiterhin ein wichtiger Faktor für die Gehaltsunterschiede zwischen Männern und Frauen (OECD, 2022[4]).

Verteilung der Erwerbseinkommen auf Voll- und Teilzeitbeschäftigte nach Bildungsstand

Eine weitere Möglichkeit zur Messung der Einkommensunterschiede nach Bildungsstand ist die Betrachtung der Verteilung der Erwerbseinkommen. Diese Daten zeigen, in welchem Maße sich die Erwerbseinkommen um den Gesamtmedian der Erwerbseinkommen eines Landes zentrieren. Der Median der Erwerbseinkommen wird basierend auf den Erwerbseinkommen aller Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) ohne Bereinigung um Unterschiede in den geleisteten Arbeitsstunden berechnet. Die Daten zu relativen

Erwerbseinkommen konzentrieren sich zwecks besserer Vergleichbarkeit auf ganzjährig Vollzeitbeschäftigte, wohingegen die Verteilung der Einkommen auf alle Erwachsenen mit Erwerbseinkommen die Ergebnisse zu relativen Erwerbseinkommen ergänzen, indem sie ein umfassenderes Bild der Einkommensunterschiede zwischen den Ländern darstellen.

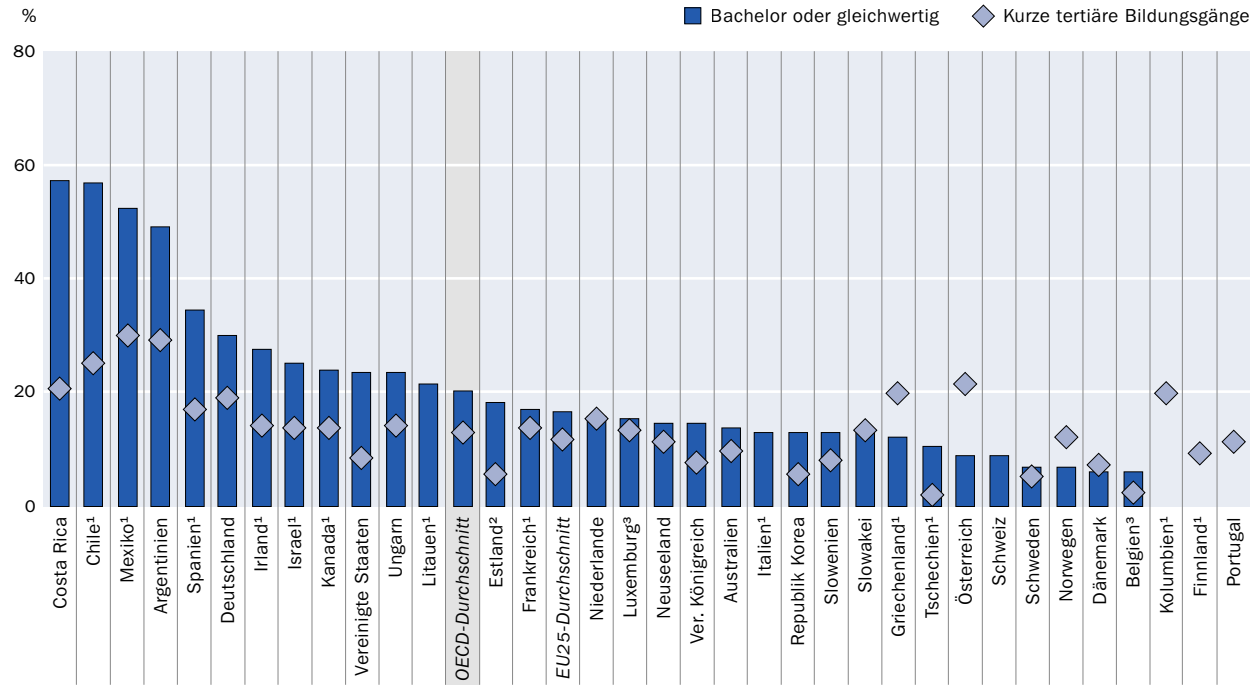
Die Wahrscheinlichkeit eines Einkommens oberhalb des Gesamtmedians steigt mit dem Bildungsstand. Im Durchschnitt verdienen in den OECD-Ländern 26 % der Voll- und Teilzeitbeschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mehr als der Median, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 43 %. Bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beläuft sich dieser Anteil auf 69 % (OECD, 2023[3]).

Die Unterschiede sind größer, wenn man den Anteil der Beschäftigten betrachtet, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 24 % der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte des Medians, im Vergleich zu nur 7 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 3 % derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Abb. A4.4 und Tab. A4.2).

Abbildung A4.4

Prozentsatz Erwachsener, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, nach abgeschlossener ISCED-Stufe des Tertiärbereichs (2021)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (Voll- und Teilzeitbeschäftigte); 25- bis 64-Jährige



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

1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Der prozentuale Anteil in Zusammenhang mit den kurzen tertiären Bildungsgängen ist mit Vorsicht zu interpretieren. Seit 2013/2014 gibt es keine Absolventinnen und Absolventen mit diesem Abschluss. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils Beschäftigter mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen. Anordnung der Länder, für die keine Daten zu diesem Bildungsstand verfügbar sind, in alphabetischer Reihenfolge (der englischen Ländernamen).

Quelle: OECD (2023), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/yc2sul

A 4

Unter den Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich kann die Einkommensverteilung je nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs erheblich variieren. In beinahe allen OECD- und Partnerländern steigt der Anteil der Beschäftigten, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, mit jeder Stufe von kurzen tertiären Bildungsgängen über Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge bis zu Master- oder Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen an. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 13 % der Beschäftigten mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang als höchster Qualifikation mehr als das Doppelte des Medians. Dieser Anteil steigt für diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss auf 20 % und für diejenigen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss auf 34 %. Dänemark, Griechenland, Norwegen, Österreich und die Slowakei sind die einzigen Ausnahmen, wo Erwachsene mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs häufiger das Zweifache des Medians verdienen als diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (Abb. A4.4 und OECD, 2023[3]). In Norwegen und Österreich hängt dies wahrscheinlich mit der Beliebtheit der MINT-Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik bei den Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen zusammen (s. Indikator B4).

Weniger gebildete Erwachsene verdienen häufiger weniger als die Hälfte des Medians des Landes als diejenigen mit höheren Bildungsständen. Durch den Anstieg der Lebenshaltungskosten in der letzten Zeit sinkt die Kaufkraft aller, aber er hat eine unverhältnismäßige Auswirkung auf Beschäftigte mit niedriger Bezahlung, die auch häufig einen relativ geringen Bildungsstand haben. Beschäftigte am unteren Ende des Einkommensspektrums haben insbesondere in Ländern mit in Bezug auf den Median niedrigen Mindestlöhnen möglicherweise Probleme, mit der Inflation Schritt zu halten (OECD, 2022[5]; Balestra, Hirsch and Vaughan-Whitehead, 2023[6]). Im Durchschnitt verdient in den OECD-Ländern etwa ein Drittel 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 18 % und bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich 10 %. Der Anteil der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, die weniger als die Hälfte des Medians verdienen, variiert zwischen den OECD-, Partner- und Beitrittsländern ebenfalls stark: von 61 % in Brasilien und 52 % in Norwegen bis weniger als 1 % in Polen und Slowenien (Tab. A4.2).

Definitionen

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

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

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

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.

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

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 Indikator werden Jahresdaten vorgestellt und Einkommensdaten mit einem Referenzzeitraum von weniger als einem Jahr wurden angepasst. Weitere Informationen zu den Anpassungsmethoden s. Tabelle X3.A4.1 in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]). Die Daten zu den Erwerbseinkommen sind in den meisten Ländern vor Abzug der Einkommensteuer angegeben. In vielen Ländern bleiben die Erwerbseinkommen Selbstständiger unberücksichtigt, und es ist generell festzustellen, dass es keine einfache und vergleichbare Methode zur Abgrenzung des Erwerbseinkommens von den Erträgen aus in ein Unternehmen investiertem Kapital gibt.

Die Auswirkungen von kostenlosen öffentlichen Leistungen auf das effektive Einkommen bleiben in diesem Indikator unberücksichtigt. Daher könnten zwar in einigen Ländern die Einkommen im Vergleich zu anderen Ländern niedriger sein, andererseits könnte dort der Staat beispielsweise sowohl eine kostenlose medizinische Versorgung als auch eine kostenlose Bildungsteilnahme zur Verfügung stellen. Der Gesamtdurchschnitt der Erwerbseinkommen (Männer und Frauen) stellt nicht den einfachen Durchschnitt der Einkommensdaten für Männer und Frauen dar, sondern ist als Durchschnitt der Erwerbseinkommen der Gesamtpopulation errechnet. Für die Berechnung dieses Werts werden die Durchschnittswerte der Erwerbseinkommen von Männern bzw. Frauen getrennt gewichtet, entsprechend deren jeweiligen Anteilen an den Abschlüssen in den verschiedenen Bildungsbereichen.

In den Einkommensdaten sind Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder mit negativen Erwerbseinkommen als Verdienerinnen und Verdiener anzugeben. Personen mit negativen Erwerbseinkommen sind auch bei der Berechnung des Gesamtmedians der Erwerbseinkommen zu berücksichtigen. Jedoch stehen nicht für alle Länder Daten zu Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder mit negativen Erwerbseinkommen zur Verfügung. Personen mit einem Erwerbseinkommen von null sind für Belgien, Brasilien, Deutschland, Irland, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Schweden, die Schweiz, Türkei

A 4

und die Vereinigten Staaten enthalten. Personen mit negativen Erwerbseinkommen sind für Belgien, Dänemark, Italien, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Spanien, Schweden und die Vereinigten Staaten enthalten. Für die Definition von Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder negativen Erwerbseinkommen s. Abschnitt Definitionen. 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 2018* (OECD, 2018[7]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Dieser Indikator basiert auf der Datenerhebung zu Bildung und Einkommen des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO). Die Datenerhebung bezieht sich auf Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter Personen sowie Teilzeit- oder saisonal Beschäftigter während des Erhebungszeitraums. Diese Datenbank enthält Daten zur Verteilung der Erwerbseinkommen und zu den Erwerbseinkommen von 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 Erwerbseinkommen. Rund ein Viertel der Länder verwendet Daten aus Steuer- oder anderen offiziellen Verzeichnissen. Weiterführende Informationen zu länderspezifischen Datenquellen s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Weiterführende Informationen

Balestra, C., D. Hirsch and D. Vaughan-Whitehead (2023), "Living wages in context: A comparative analysis for OECD countries", *OECD Papers on Well-being and Inequalities*, No. 13, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/2e622174-en. [6]

OECD (2023), *Education and earnings*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [3]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OECD (2023), *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/67d48024-en. [2]

OECD (2022), *OECD Employment Outlook 2022: Building Back More Inclusive Labour Markets*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/1bb305a6-en*. [5]

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*. [4]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [7]

Tabellen Indikator A4

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

- Tabelle A4.1: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2021)
- Tabelle A4.2: Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2021)
- Tabelle A4.3: Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2021)
- Tabelle A4.4: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2021)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 4

Tabelle A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2021)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte); Abschluss im Sekundarbereich 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	93	91	89	102	104	99	93	118	106	116	139	127	116	168	148	112	140	127
Österreich	85	74	77	116	112	114	117	135	127	113	133	104	142	186	171	125	159	144
Belgien[1]	80	85	86	c	c	112	c	c	c	114	138	127	137	187	158	126	158	142
Kanada[1]	87	73	79	129	110	113	109	113	112	141	145	141	153	166	161	133	135	134
Chile[1]	78	68	71	a	a	a	123	154	138	214	342	279	345	496	457	190	277	241
Kolumbien[1,2]	72	69	71	m	m	m	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	194	275	237
Costa Rica	82	69	77	c	c	c	130	150	138	185	203	210	c	330	339	177	218	212
Tschechien[1]	71	66	67	m	m	m	124	118	117	122	143	131	142	180	167	135	174	159
Dänemark	92	90	90	c	119	124	104	116	110	110	116	113	129	161	144	117	132	124
Estland	93	91	92	99	89	93	m	100	89	122	129	132	152	154	148	135	137	135
Finnland[1]	100	99	100	113	114	116	c	116	122	112	130	122	138	172	163	122	143	139
Frankreich[1,2]	78	95	89	m	m	m	102	133	129	112	185	151	149	229	189	127	177	157
Deutschland	63	84	72	113	116	113	117	138	132	138	153	152	139	201	184	135	165	158
Griechenland[1]	80	76	81	100	106	102	c	167	162	113	133	132	186	169	170	123	139	138
Ungarn	77	76	76	115	126	123	119	129	128	141	159	156	171	234	216	154	185	179
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	c	81	84	105	97	96	c	124	123	147	172	147	171	226	184	155	178	156
Israel[1]	83	70	75	a	a	a	115	120	117	162	173	157	187	202	206	158	171	164
Italien[1,2]	96	71	80	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	121[d]	101[d]	102[d]	128	130	148	125	125	138
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	91	84	82	a	a	a	107	121	111	117	153	135	151	193	177	115	150	132
Lettland	73[b]	110[b]	82[b]	59[b]	91[b]	82[b]	127[b]	166	157[b]	132[b]	167[b]	156[b]	202[b]	166[b]	170[b]	152[b]	166[b]	163[b]
Litauen[1]	93	91	92	101	108	106	a	a	a	148	157	167	172	192	193	154	181	180
Luxemburg[3]	73	90	84	c	92	100	113	128	134	129	147	140	136	166	158	133	157	151
Mexiko[1]	86	75	80	a	a	a	109	116	117	139	180	153	209	323	308	139	185	158
Niederlande	88	82	86	104	109	105	128	129	131	118	141	132	139	210	177	127	166	149
Neuseeland	102	89	92	102	103	102	110	122	115	119	137	125	122	166	150	118	140	128
Norwegen	83	87	85	104	94	99	103	124	119	99	115	107	117	150	134	106	128	119
Polen[1]	89	85	86	97	104	101	m	m	m	129	155	140	140	178	162	136	174	157
Portugal	86	75	83	115	120	113	116	105	106	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	153	193	171
Slowakei	89	80	82	m	m	m	106	126	122	116	135	126	126	170	156	124	165	153
Slowenien	87	82	84	a	a	a	110	135	131	129	159	142	149	201	183	135	178	163
Spanien[1]	87	78	80	c	c	110	116	118	112	155	143	146	165	196	185	148	161	155
Schweden	91	83	86	97	123	116	105	112	108	107	122	116	124	154	145	112	133	126
Schweiz[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]	80	74	77	a	a	a	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	136	188	153
Ver. Königreich	60	75	73	a	a	a	121	117	122	137	146	139	152	164	160	140	145	143
Vereinigte Staaten	100	75	78	m	m	m	107	105	110	162	169	169	200	217	221	162	172	173
OECD-Durchschnitt	**84**	**81**	**82**	**m**	**m**	**m**	**113**	**126**	**122**	**132**	**153**	**143**	**157**	**201**	**188**	**138**	**168**	**156**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	84	77	78	a	a	a	108	118	112	148	164	158	c	236	c	136	151	143
Brasilien[2]	77	66	72	m	m	m	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	217	263	253
Bulgarien[1]	71	79	74	c	c	c	a	a	a	129	131	138	170	179	188	151	170	173
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	95	92	94	120	130	127	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	x(19)	x(20)	x(21)	138	145	140
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	**84**	**84**	**84**	**m**	**110**	**109**	**m**	**127**	**125**	**125**	**143**	**135**	**150**	**184**	**171**	**135**	**161**	**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. Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Belgien, Bulgarien, Finnland, Irland, Israel, Italien, Kanada, Kolumbien, Polen, Spanien und Tschechien; 2019 für Frankreich; 2018 für Griechenland, Litauen und Mexiko; 2017 für Chile. 2. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. Für die Liste der ISCED-Stufen s. die Hinweise zur Lektüre. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/szkel2

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

Tabelle A4.2

Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2021)

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)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	20	46	21	7	6	15	42	24	10	9	12	30	27	16	15
Österreich	35	42	19	3	1	17	33	30	13	8	13	18	21	20	28
Belgien[1]	29	54	14	2	1[r]	18	46	28	6	2	10	22	37	18	13
Kanada[2]	42	28	17	8	5	33	25	20	11	12	26	19	20	15	21
Chile[2]	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48
Kolumbien[2]	42	32	20	4	2	25	25	33	10	7	9	11	22	13	45
Costa Rica	32	38	24	4	2	20	28	33	10	9	7	11	18	12	51
Tschechien[2]	22	64	13	1	0	4	51	34	8	3	2	19	39	19	21
Dänemark	34	37	22	4	2	18	37	33	8	4	15	24	38	13	10
Estland	27	36	19	10	7	22	37	22	10	9	14	25	26	16	19
Finnland[2]	31	36	23	6	4	22	39	28	7	3	13	22	33	17	15
Frankreich[2]	34	41	19	4	2	22	40	27	7	4	11	19	30	17	23
Deutschland	37	37	17	7	3	15	30	34	14	7	9	15	25	21	31
Griechenland[2]	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14
Ungarn	38	45	14	3	1	11	45	28	10	6	4	18	30	18	30
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[2]	44	32	16	5	4	27	33	23	9	8	15	17	21	18	29
Israel[2]	31	50	13	5	2	24	39	20	9	8	13	24	21	14	28
Italien[2]	30	33	23	9	5	22	28	26	13	11	15	19	23	18	25
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	22	58	16	4	1	12	50	25	10	3	6	33	29	19	13
Lettland	c	c	c	c	c	15[b]	49[b]	22[b]	8[b]	c	c	27[b]	32[b]	15[b]	21[b]
Litauen[2]	27	47	19	5	c	17	46	22	10	5	13	22	23	18	25
Luxemburg[1]	34	55	7	3	1	17	50	20	9	4	6	28	29	19	19
Mexiko[2]	32	31	21	8	8	16	21	25	15	24	6	10	15	16	53
Niederlande	32	35	23	7	2	23	34	27	11	6	13	20	26	18	22
Neuseeland	20	43	24	7	5	19	38	26	10	8	13	27	29	15	16
Norwegen	52	26	16	4	2	24	29	31	10	5	16	18	38	15	13
Polen[2]	0	75	20	4	1	0	61	27	7	4	0	29	35	17	19
Portugal	9	56	25	6	4	6	45	30	10	10	3	15	26	19	37
Slowakei	31	45	18	4	1	16	38	29	11	6	11	18	28	20	23
Slowenien	0	84	14	1	0	0	65	26	6	2	0	24	32	25	20
Spanien[2]	39	29	20	7	5	30	27	21	11	12	18	18	17	15	33
Schweden	27	45	24	4	1	16	36	35	9	4	14	24	36	15	10
Schweiz	29	53	16	1	1	20	42	30	6	2	10	23	34	19	14
Türkei[1]	32	45	18	3	1	16	38	28	12	6	11	16	22	28	24
Ver. Königreich	21	55	18	4	2	14	50	24	8	4	6	33	30	16	15
Vereinigte Staaten	45	40	10	3	2	27	40	20	8	6	13	24	22	16	25
OECD-Durchschnitt	**30**	**44**	**18**	**5**	**3**	**18**	**39**	**27**	**10**	**7**	**11**	**21**	**27**	**17**	**24**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	22	28	24	15	12	13	26	21	20	21	6	12	18	21	42
Brasilien	61	23	9	4	3	41	25	17	8	10	23	11	12	11	43
Bulgarien[2]	40	36	15	6	4	18	37	20	13	12	9	21	16	17	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	c	76	17	1	6	0	63	29	4	4	c	20	49	17	14
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	**29**	**47**	**18**	**5**	**3**	**16**	**42**	**27**	**9**	**6**	**10**	**21**	**29**	**18**	**23**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Die Zahlen nach Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median der Erwerbseinkommen ergeben aufgrund fehlender Daten für einen gegebenen Bildungsstand eventuell zusammen nicht 100 %.

1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Bulgarien, Finnland, Irland, Israel, Italien, Kanada, Kolumbien, Polen, Spanien und Tschechien; 2019 für Frankreich; 2018 für Griechenland, Litauen und Mexiko; 2017 für Chile.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[t1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/6rbw1q

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

A 4

Tabelle A4.3

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2021)

Durchschnittliche Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte)

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									Tertiärbereich		
				Nach Ausrichtung des Bildungsgangs						Gesamt					
				Allgemeinbildend			Berufsbildend								
	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)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	96	96	96	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	85	77	81	91	77	82
Österreich	80	86	85	90	78	93	82	81	83	83	82	85	82	76	76
Belgien[1]	c	c	78	c	83	89	78	79	78	81	80	82	96	83	87
Kanada[1]	70	76	73	83	75	79	56	67	63	71	72	73	87	79	80
Chile[1]	92	81	81	85	73	76	76	70	74	83	72	76	84	58	68
Kolumbien[1]	83	88	85	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	91	80	85	91	83	84
Costa Rica	88	86	87	89	70	82	c	c	c	96	79	89	91	119	101
Tschechien[1]	93	84	89	85	86	85	85	82	84	84	83	84	78	70	75
Dänemark	80	79	82	83	74	81	81	80	82	81	79	81	87	73	77
Estland	54	63	62	82	68	76	71	71	73	77	70	74	81	81	78
Finnland[1]	87	79	81	88	76	82	81	76	78	82	75	78	85	72	76
Frankreich[1]	90	68	72	88	76	82	65	75	73	69	76	76	82	75	74
Deutschland	c	97	95	c	c	71	80	82	80	79	81	80	86	65	71
Griechenland[1]	c	72	72	78	m	m	95	m	m	87	81	83	81	80	78
Ungarn	90	87	87	82	80	81	84	86	85	85	86	85	76	66	70
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	c	c	79	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	79	84	85	84	67	70
Israel[1]	c	65	68	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	70	65	69	72	66	69
Italien[1]	90	69	79	78	61	73	86	77	82	85	75	80	89	70	70
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	c	73	75	89	65	70	87	68	72	90	67	72	85	66	73
Lettland	c	c	76[b]	66[b]	45[b]	54[b]	81[b]	81[b]	80[b]	74[b]	65[b]	68[b]	62[b]	88[b]	73[b]
Litauen[1]	c	89	85	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	77	82	80	77	76	76
Luxemburg[2]	c	52	67		114	91	84	86	77	78	108	87	93	83	82
Mexiko[1]	66	64	66	73	72	72	84	51	69	73	68	72	81	73	75
Niederlande	85	81	83	94	83	86	85	84	82	86	85	84	89	83	78
Neuseeland	81	73	80	85	85	82	83	83	79	84	84	81	84	76	81
Norwegen	81	79	82	83	77	80	75	77	78	76	78	79	85	75	76
Polen[1]	79	76	78	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	80	80	82	75	70	74
Portugal	87	77	80	81	73	77	80	73	77	81	73	77	81	73	74
Slowakei	88	87	81	90	75	78	80	79	80	82	79	81	81	70	75
Slowenien	88	87	89	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	86	86	88	84	85	85
Spanien[1]	79	77	78	76	87	78	76	65	71	76	78	75	92	86	84
Schweden	86	84	86	87	82	85	83	81	82	84	83	84	87	76	80
Schweiz	88	79	82	97	90	87	91	80	82	92	83	84	93	82	82
Türkei[2]	81	71	74	81	77	81	79	77	78	80	76	79	82	82	81
Ver. Königreich	74	73	77	92	75	78	65	64	66	78	70	73	80	75	77
Vereinigte Staaten	62	69	74	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	81	74	76	79	71	72
OECD-Durchschnitt	**82**	**78**	**79**	**84**	**77**	**80**	**80**	**76**	**77**	**81**	**78**	**80**	**84**	**76**	**77**
Partnerländer															
Argentinien	51	60	60	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	75	61	68	74	88	81
Brasilien	80	72	76	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	77	65	71	74	68	68
Bulgarien[1]	c	82	88	106	85	86	88	77	80	98	79	82	66	93	75
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	87	87	91	91	95	92	92	94	94	92	94	94	92	94	93
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	**84**	**79**	**81**	**84**	**79**	**81**	**82**	**79**	**80**	**82**	**81**	**82**	**83**	**77**	**77**
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.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Belgien, Bulgarien, Finnland, Irland, Israel, Italien, Kanada, Kolumbien, Polen, Spanien und Tschechien; 2019 für Frankreich; 2018 für Griechenland, Litauen und Mexiko; 2017 für Chile. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[t1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/ox418q

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

Tabelle A4.4

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2021)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte); Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II für jede Altersgruppe = 100

	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									Tertiärbereich											
	Nach Ausrichtung des Bildungsgangs						Gesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor oder gleichwertig			Master, Promotion oder gleichwertig			Gesamt		
	Allgemeinbildend			Berufsbildend																	
	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	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige
	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD-Länder																					
Australien	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	107	110	112	100	129	120	124	153	143	124	185	167	121	154	143
Österreich	112	158	142	120	133	130	119	136	132	138	182	166	133	180	136	168	250	223	148	214	189
Belgien[1]	123	113	116	125	122	117	124	120	117	c	c	c	142	162	148	171	220	184	157	186	165
Kanada[1]	115	137	126	149	150	142	127	141	132	125	155	141	162	198	178	176	227	203	153	185	169
Chile[1]	130	145	141	123	154	143	128	147	141	158	226	196	274	502	394	442	728	646	243	407	341
Kolumbien[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	138	145	141	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	268	398	333
Costa Rica	114	132	129	c	c	186	123	145	131	159	219	180	227	296	274	c	481	442	217	318	277
Tschechien[1]	129	133	131	143	155	153	140	152	150	173	179	175	171	217	197	200	273	249	190	264	237
Dänemark	103	132	122	111	111	111	109	112	111	113	129	122	119	130	125	140	179	159	127	147	137
Estland	115	113	115	103	106	102	108	108	107	m	110	97	132	141	143	165	170	161	145	151	146
Finnland[1]	107	136	121	100	99	98	101	102	101	c	118	122	112	132	121	138	174	163	122	145	138
Frankreich[1]	119	109	119	130	104	111	128	105	113	131	140	146	144	195	171	191	241	213	163	186	177
Deutschland	159	155	159	167	121	142	166	123	143	186	165	183	220	182	211	221	239	256	216	196	219
Griechenland[1]	126	m	m	125	m	m	125	132	124	c	218	199	142	174	163	233	222	209	154	181	170
Ungarn	140	142	142	131	134	134	133	135	136	155	170	168	184	210	205	223	308	285	201	244	236
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	c	121	117	c	152	146	c	212	174	c	279	219	c	220	185
Israel[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	120	144	133	137	172	156	194	248	210	224	290	274	189	246	219
Italien[1]	108	148	123	104	140	126	104	141	126	x(16)	x(17)	x(18)	126[d]	142[d]	128[d]	133	183	186	131	176	173
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	106	117	120	109	118	123	110	118	122	117	143	135	128	181	164	165	229	215	127	177	161
Lettland	139[b]	101[b]	128[b]	116[b]	82[b]	108[b]	127[b]	89[b]	116[b]	174[b]	151	191[b]	181[b]	152[b]	190[b]	277[b]	150[b]	206[b]	208[b]	151[b]	198[b]
Litauen[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	108	116	113	a	a	a	160	173	182	185	211	211	166	199	196
Luxemburg[2]	151	131	129	125	92	109	139	111	120	155	143	160	177	164	168	187	185	189	182	175	181
Mexiko[1]	116	133	125	117	134	127	116	133	125	127	154	146	161	239	192	243	430	386	161	246	198
Niederlande	120	137	135	112	120	114	113	123	117	145	158	152	134	174	153	158	258	206	144	204	174
Neuseeland	100	117	109	99	111	109	99	113	109	109	136	125	117	153	136	120	186	162	116	157	139
Norwegen	106	121	120	124	113	117	121	115	117	124	143	140	119	132	126	140	173	158	128	148	140
Polen[1]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	112	119	117	a	m	m	145	184	164	157	210	189	153	205	183
Portugal	115	134	121	119	131	121	116	133	121	135	139	128	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	177	256	207
Slowakei	113	127	128	112	125	121	112	125	122	119	157	149	130	168	154	142	212	190	140	207	186
Slowenien	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	115	121	119	127	164	157	148	193	169	172	244	219	156	216	194
Spanien[1]	115	131	129	120	126	120	118	129	125	134	153	140	180	185	181	190	252	231	171	207	194
Schweden	110	133	126	109	120	116	109	125	119	115	135	126	117	147	135	136	185	168	123	160	146
Schweiz	120	139	130	120	131	124	120	132	125	x(16,19)	x(17,20)	x(18,21)	149[d]	184[d]	162[d]	170[d]	242[d]	202[d]	158	213	181
Türkei[2]	120	131	125	130	142	136	125	136	130	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	170	255	199
Ver. Königreich	180	142	150	154	125	127	166	133	138	202	156	168	229	194	192	252	219	220	233	193	197
Vereinigte Staaten	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	100	133	128	107	140	140	163	224	215	200	288	282	163	228	221
OECD-Durchschnitt	**122**	**131**	**128**	**122**	**123**	**125**	**121**	**126**	**124**	**139**	**156**	**151**	**158**	**192**	**176**	**189**	**252**	**233**	**166**	**212**	**193**
Partner- und/oder Beitrittsländer																					
Argentinien	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	120	129	128	130	152	144	178	212	203	c	305	c	163	196	184
Brasilien	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	131	152	140	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	284	400	353
Bulgarien[1]	146	117	132	138	129	135	141	126	134	a	a	a	181	164	185	239	226	252	211	214	233
China	m	m	m	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	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	105	112	107	107	110	108	107	111	108	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	x(22)	x(23)	x(24)	145	158	149
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Belgien, Bulgarien, Finnland, Irland, Israel, Italien, Kanada, Kolumbien, Polen, Spanien und Tschechien; 2019 für Frankreich; 2018 für Griechenland, Litauen und Mexiko; 2017 für Chile. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[t1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/j2kqbr

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

Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

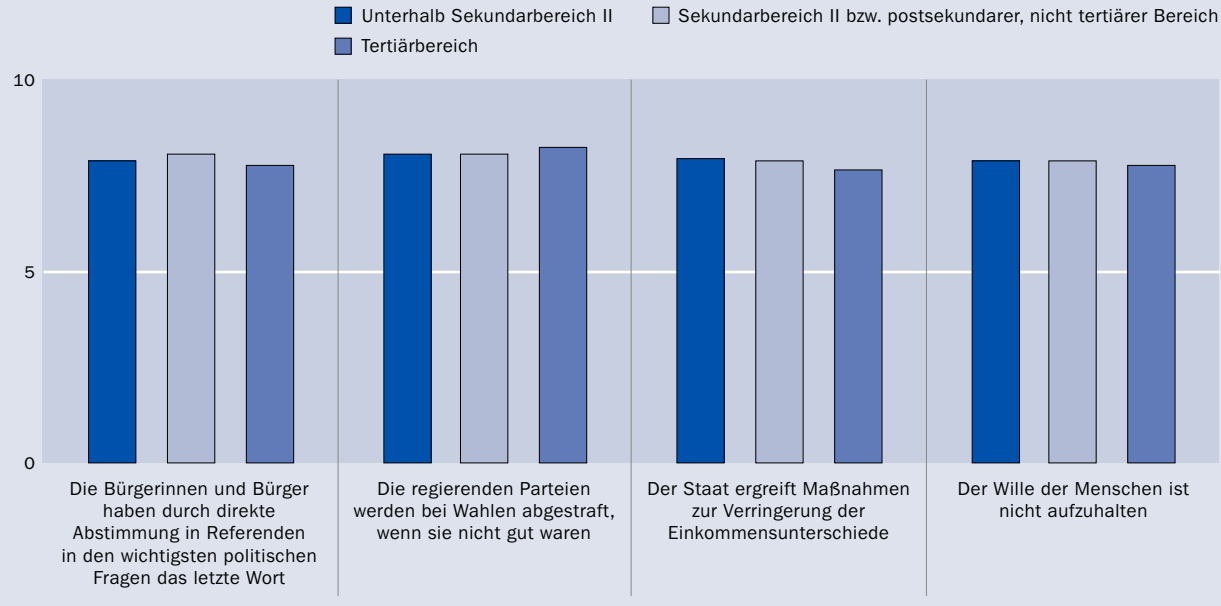
Zentrale Ergebnisse

- Die Wahrnehmung der Funktionsweise von Demokratie ändert sich nicht mit dem Bildungsstand. Im Durchschnitt gibt es bei 25- bis 64-Jährigen keine Unterschiede bei der Auffassung von der Funktionsweise des demokratischen Prozesses nach Bildungsstand.
- Mit dem Bildungsstand steigt tendenziell auch das bürgerschaftliche Engagement. Beispielsweise nehmen Erwachsene mit hohem Bildungsstand häufiger an Demonstrationen teil oder engagieren sich ehrenamtlich in gemeinnützigen Organisationen. In den OECD- und Beitrittsländern, die an Runde 10 der Europäischen Sozialstudie (European Social Survey – ESS) teilnehmen, haben rund 10 % der Personen mit Abschluss im Tertiärbereich in den letzten 12 Monaten an einer Demonstration teilgenommen, während es bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 6 % waren.
- Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich ergreifen häufiger Maßnahmen zum Schutz ihrer Privatsphäre im Internet. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen (EU-ICT) teilgenommen haben, haben

Abbildung A6.1

Durchschnittswert der Bedeutung der folgenden Aussagen zur Funktionsweise von Demokratie, nach Bildungsstand (2020)

Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS, Runde 10 teilnehmen; 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Der Wertebereich beträgt 0 bis 10. Die „Bedeutung der Aussage" entspricht den Ansichten im Fragebogen der ESS, Runde 10. Der Wert 0 bedeutet, dass die Teilnehmenden die Aussage für überhaupt nicht wichtig halten, und der Wert 10 bedeutet, dass sie sie für sehr wichtig halten.
Quelle: OECD (2023), Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/pm9a16

A 6

27 % der 16- bis 74-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich Software verwendet, die die Fähigkeit anderer zur Nachverfolgung ihrer Aktivitäten im Internet einschränkt, im Vergleich dazu waren es bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II nur 16 %.

Kontext

Ziel von formaler Bildung ist es, den Bildungsteilnehmenden die zur erfolgreichen Arbeitssuche erforderlichen Fähigkeiten zu vermitteln, aber auch, künftige Bürgerinnen und Bürger in demokratischen Gesellschaften zu prägen. In einigen Ländern gibt es in den Schulen verpflichtenden staatsbürgerschaftlichen Unterricht, um die Vermittlung demokratischer Werte zu verbessern und die aktive Rolle der Bildungsteilnehmenden im demokratischen Leben zu stärken.

Mehrere Studien weisen darauf hin, dass sich Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich tendenziell stärker am demokratischen Leben ihrer Gesellschaften beteiligen (Nieuwelink, Dekker and ten Dam, 2019[2]). Die Beziehung zwischen Bildungsstand und der Bereitschaft zur Beteiligung am demokratischen Leben (Campbell, 2006[3]) sowie die Demokratie zugeschriebene Bedeutung sind für die Verbesserung der demokratischen Beteiligung entscheidend. Durch einen höheren Bildungsstand könnte auch die Beteiligung der Einzelnen an Entscheidungsfindungsprozessen gestärkt werden (Michels and De Graaf, 2017[4]).

Bildung steigert die digitale Kompetenz (Burns and Gottschalk, 2019[5]) und dies kann sich auf die Ansichten der Einzelnen bezüglich ihrer persönlichen Sicherheit im Internet und das Bewusstsein für Onlinebedrohungen auswirken. Ebenso wie bei bürgerschaftlichem Engagement und Demokratie kann ein höherer Bildungsstand Einzelpersonen helfen, mit ihren personenbezogenen Daten im Internet vorsichtiger zu sein und seltener Opfer von Cyberkriminalität zu werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Bürgerschaftliches Engagement in Form von Beteiligung an Demonstrationen variiert je nach politischer Lage im Land, wohingegen das ehrenamtliche Engagement in gemeinnützigen und wohltätigen Organisationen mit den gesellschaftlichen Gepflogenheiten und Traditionen zusammenhängt. In beiden Fällen besteht eine positive Korrelation zwischen bürgerschaftlichem Engagement und Bildungsstand. Personen mit Abschluss im Tertiärbereich engagieren sich häufiger ehrenamtlich in gemeinnützigen und wohltätigen Organisationen.
- Bei Personen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsstand gibt es keinen großen Unterschied beim bürgerschaftlichen Engagement zwischen denjenigen mit einem allgemeinbildenden und denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss.

Analyse und Interpretationen

Bürgerschaftliches Engagement und Governance

Bürgerschaftliches Engagement gehört zu demokratischen Gesellschaften und Bildung ist ein Einflussfaktor für die Beteiligung an bürgerschaftlichen Aktivitäten (Hauser, 2000[6]). Es ist allgemein anerkannt, dass es eine positive Korrelation zwischen Bildungsstand und bürgerschaftlichem Engagement gibt (Campbell, 2006[3]). Bildung kann sich auch auf die Wahrnehmung der Bürgerinnen und Bürger der Demokratie in ihrem Land auswirken. Bildung prägt ihre demokratischen Werte und ihre Sichtweisen in Bezug auf demokratische Prozesse. Die Beziehung zwischen Bildungsstand und bürgerschaftlichem Engagement kann dadurch beeinflusst werden, dass in einigen Ländern ein höherer Bildungsstand gegebenenfalls mit einem höheren sozioökonomischen Status einhergeht und somit bürgerschaftliches Engagement mit dem sozioökonomischen Status zusammenhängt und nicht mit dem Bildungsstand (Campbell, 2006[3]). Ein höherer Bildungsstand scheint sich nicht auf die Wahrnehmungen und Einstellungen von Einzelpersonen gegenüber Demokratie, allerdings durchaus auf das bürgerschaftliche Engagement auszuwirken. Diese Beziehung wird anscheinend stark durch den sozioökonomischen Status, insbesondere das Einkommen, beeinflusst (Alemán and Kim, 2015[7]).

Wahrnehmung von Demokratie nach Bildungsstand

In Runde 10 der Europäischen Sozialstudie (European Social Survey – ESS) wurden Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren aufgefordert, eine Reihe von Aussagen entsprechend der Bedeutung, die sie ihnen zuweisen, mit 0 bis 10 zu bewerten, wobei 0 überhaupt nicht wichtig und 10 sehr wichtig bedeutet. Zur Beurteilung der individuellen Wahrnehmung von Demokratie wurden mehrere Aspekte berücksichtigt: die Bedeutung von Referenden als Form der direkten Demokratie, die Tatsache, dass regierende Parteien bei Wahlen abgestraft werden, wenn sie nicht gut waren, die Rolle des Staats bei der Verringerung von Einkommensunterschieden, dass der Wille der Menschen nicht aufzuhalten ist und dass die Medien die Regierung kritisieren dürfen.

Es gibt keine großen Unterschiede bei der Wahrnehmung von Demokratie nach Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS, Runde 10 teilnehmen, haben die 25- bis 64-Jährigen diese Aussagen unabhängig von ihrem Bildungsstand ähnlich bewertet. Die Teilnehmenden gaben insbesondere an, es sei sehr wichtig, dass die regierenden Parteien bei schlechter Leistung abgestraft würden (Durchschnittswert etwa 8 von 10) (Tab. A6.1, Spalten im Internet). Auch dass die Bürgerinnen und Bürger durch direkte Abstimmung in Referenden in wichtigen politischen Fragen das letzte Wort haben, wurde unabhängig vom Bildungsstand der Teilnehmenden mit rund 8 bewertet (Abb. A6.1). In Kroatien, Polen, der Schweiz und in Slowenien ist der Wert für diese Aussage am höchsten, sie wurde von Personen mit allen Bildungsständen durchschnittlich mit beinahe 9 bewertet. Dies ist angesichts der großen Bedeutung direkter Demokratie in der Schweiz nicht überraschend. In einigen anderen Ländern ist der Wert für diesen Aspekt der Demokratie geringer, er beträgt beispielsweise in den Niederlanden etwa 6 bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A6.1). Die Unterstützung für Referenden ist in den Niederlanden, wo die Regierung diese Form der direkten Demokratie infrage gestellt hat, zwischen 2012 und 2017 zurückgegangen (Rojon and Rijken, 2021[8]).

Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS, Runde 10 teilnehmen, wurde Umverteilung unabhängig vom Bildungsstand als wichtig bewertet. In den meisten Ländern liegt der Wert bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich niedriger (rund 8,2)

als bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (rund 8,9). Dies hängt möglicherweise mit dem sozioökonomischen Status und Einkommen zusammen, da Personen mit höherem Bildungsstand höhere Einkommen haben (s. Indikator A4) (Tab. A6.1, Spalten im Internet).

Ein weiterer wichtiger Aspekt von Demokratie ist die Redefreiheit, belegt durch freie Medien (McNair, 2012[9]). Wie bei den vorherigen Aspekten der Demokratie scheinen 25- bis 64-Jährige in den OECD- und Beitrittsländern diesem Aspekt unabhängig von ihrem Bildungsstand hohe Bedeutung beizumessen, wobei diejenigen mit Abschluss im Tertiärbereich einen etwas höheren Wert vergeben haben (Tab. A6.1, Spalten im Internet). Bürgerinnen und Bürgern in demokratischen Gesellschaften steht es frei, andere politische Ansichten zu vertreten als ihre Regierung und politischen Parteien, und normalerweise unterstützen sie zumeist die Äußerung verschiedener Meinungen in der politischen Arena.

Auf bürgerschaftliches Engagement hinweisendes Verhalten nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs

Bürgerschaftliches Engagement umfasst die unterschiedlichen Arten, wie Bürgerinnen und Bürger am Leben ihrer Gemeinschaft mitwirken und die Situation anderer Mitglieder der Gemeinschaft verbessern. Dazu können politisches Engagement und gemeinnützige Arbeit gehören (Adler and Goggin, 2005[10]). Bürgerschaftliches Engagement ist wichtig für das Wohlergehen von Gesellschaften und das gegenseitige Vertrauen von Personen in einer Gemeinschaft. Bürgerschaftliches Engagement ist neben dem sozialen Zusammenhalt Teil des sozialen Kapitals einer Gesellschaft (Prewitt, Mackie and Habermann, 2014[11]). Zur Messung des bürgerschaftlichen Engagements wurden in Runde 10 der ESS 25- bis 64-Jährige gefragt, ob sie in den letzten 12 Monaten an einer der 4 folgenden Aktivitäten teilgenommen haben: Teilnahme an einer Demonstration, Boykott bestimmter Produkte, Veröffentlichen oder Teilen von politischen Kommentaren im Internet und ehrenamtliche Tätigkeit für eine gemeinnützige oder wohltätige Organisation. Bei der Analyse der Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Daten von 2021 stammen und sich auf die 12 vorherigen Monate beziehen, weshalb die Ergebnisse für die Teilnahme an einer Demonstration und ehrenamtliche Tätigkeit für eine gemeinnützige oder wohltätige Organisation im Vergleich zu den beiden anderen Aktivitäten (Boykott bestimmter Produkte und Veröffentlichung oder Teilen von politischen Kommentaren im Internet) aufgrund der Coronapandemie (Covid-19) verzerrt sein können.

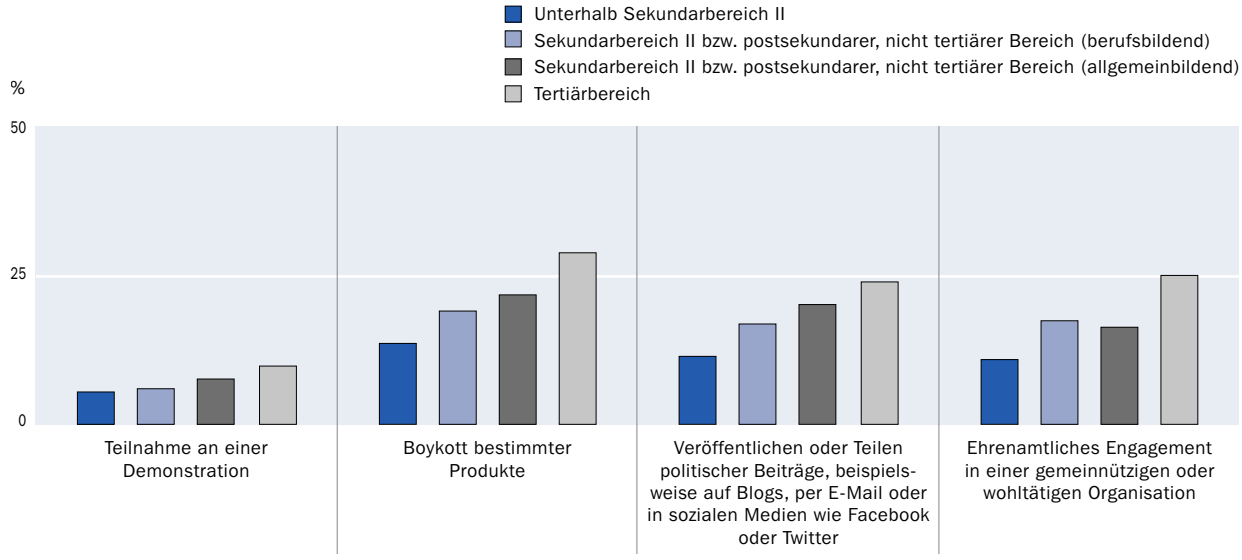
Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS, Runde 10 teilnehmen, besteht eine positive Korrelation zwischen Bildungsstand und der Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Demonstrationen (Abb. A6.2). In Kanada nehmen jedoch Erwachsene mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich am seltensten an Demonstrationen teil. Dies steht im Gegensatz zum oben beschriebenen fehlenden Zusammenhang zwischen Bildungsstand und der Wahrnehmung von Demokratie. Insbesondere messen Personen mit niedrigerem Bildungsstand dem Willen der Menschen die gleiche Bedeutung bei wie diejenigen mit höherem Bildungsstand, sie nehmen jedoch seltener an einer Demonstration teil, wenn sie meinen, dass ihre Ansichten oder politische Situation infrage gestellt werden (Tab. A6.1, Spalten im Internet, und Tab. A6.2).

Die Verbindung zwischen Bildungsstand und politischer Beteiligung geht auch aus anderen Studien hervor (Mayer, 2011[12]), aber es handelt sich nicht notwendigerweise um einen Kausalzusammenhang. Jüngere Menschen verfügen häufiger über einen Abschluss im Tertiärbereich und nehmen auch häufiger an Demonstrationen teil (Melo and Stockemer,

Abbildung A6.2

Anteil Erwachsener, die das auf bürgerschaftliches Engagement hinweisende folgende Verhalten angaben, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS, Runde 10 teilnehmen; 25- bis 64-Jährige



Quelle: OECD (2023), Tabelle A6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). *StatLink: https://stat.link/m8ge64*

2014[13]; Schofer and Meyer, 2005[14]). Daher könnte es sich bei der höheren Beteiligungsquote an Demonstrationen unter denjenigen mit höherem Bildungsstand hauptsächlich um einen Alterseffekt handeln. Bei der Betrachtung einzelner Länder wird deutlich, dass in Israel und Spanien die Beteiligungsquoten an Demonstrationen 2020 unabhängig vom Bildungsstand am höchsten waren, in Israel gaben 20 % der Befragten an, an einer Demonstration teilgenommen zu haben, und in Spanien 21 % (Tab. A6.2 , Spalten im Internet). In Spanien gab es 2020 mehr Demonstrationen. Viele dieser Proteste wurden von Arbeiterklassen und Personen in prekärer wirtschaftlicher Lage und einige von Gesundheitsfachkräften (Khenkin, 2020[15]) angeführt, es waren also Personen sämtlicher Bildungsstände vertreten. Auch in Israel gab es 2020 umfangreiche Demonstrationen (Hitman, 2021[16]).

Ebenso wie bei der Teilnahme an Demonstrationen scheint es eine positive Korrelation zwischen dem Boykott von Produkten und Bildungsstand zu geben. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS-Erhebung, Runde 10 teilnehmen, haben 2020 23 % der 25- bis 64-Jährigen infolge von bürgerschaftlichem Engagement bestimmte Produkte boykottiert. Dieser von der Literatur gestützte Zusammenhang begründet eine direkte Beziehung zwischen hohem Bildungsstand und Konsum aus politischen Gründen (Yates, 2011[17]). Nur 14 % der Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als höchster Qualifikation geben an, bestimmte Produkte boykottiert zu haben, im Vergleich dazu waren es bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 20 % und bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich 29 %. In Deutschland (50 %), Finnland (44 %), Österreich (45 %) und Schweden (51 %) ist der Anteil derjenigen, die bestimmte Produkte boykottiert haben, unabhängig vom Bildungsstand am höchsten, in Bulgarien (6 %), Portugal (6 %) und Ungarn (2%) hingegen am geringsten (Abb. A6.2 und Tab. A6.2). Dies stützt die Erkenntnis aus der Literatur, dass Menschen in mittel- und nordeuropäischen Ländern häufiger bestimmte Produkte boykottieren (Yates, 2011[17]).

A 6

Auch das Onlineengagement scheint mit dem Bildungsstand zusammenzuhängen. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS, Runde 10 teilnehmen, haben 20 % der 25- bis 64-Jährigen 2020 politische Beiträge veröffentlicht oder geteilt, beispielsweise auf Blogs, per E-Mail oder in sozialen Medien wie Facebook oder Twitter. Wie auch bei anderem bürgerschaftlichen Engagement gibt es eine positive Korrelation zwischen der Veröffentlichung politischer Beiträge im Internet und dem Bildungsstand (Abb. A6.2). Unter jungen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich wird die politische Beteiligung im Internet durch die Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien gestärkt (Kahne, Lee and Feezell, 2012[18]; Kahne and Bowyer, 2019[19]). Ein tiefer greifendes Verständnis digitaler Medien fördert also die politische Beteiligung. Personen mit Abschluss im Tertiärbereich kennen sich eher besser mit digitalen Medien aus, da sie sich häufiger in ihrer Ausbildung damit befasst haben (Kahne, Lee and Feezell, 2012[18]), und sind daher in diesen Medien politisch aktiver.

Wie bei allen anderen oben behandelten Aktivitäten in Zusammenhang mit bürgerschaftlichem Engagement geht ein höherer Bildungsstand der Einzelnen mit mehr ehrenamtlichem Engagement einher (Abb. A6.2). Studien haben bereits ergeben, dass Menschen in nordischen Ländern sowie Menschen mit höherem Bildungsstand tendenziell häufiger ehrenamtlich tätig sind (McCloughan et al., 2011[20]). Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS, Runde 10 teilnehmen, haben sich 2020 20 % der 25- bis 64-Jährigen ehrenamtlich in einer gemeinnützigen oder wohltätigen Organisation engagiert. Am höchsten sind die Beteiligungsquoten in Island (35 %), Kanada (40 % in der nationalen Erhebung) und Norwegen (39 %). In Bulgarien (5 %), Tschechien (6 %) und Ungarn (3 %) sind die Beteiligungsquoten am niedrigsten (Tab. A6.2, Spalten im Internet).

Wie diese Beispiele zeigen, gibt es eine positive Korrelation zwischen dem Bildungsstand von Einzelpersonen und bürgerschaftlichem Engagement. Das bürgerschaftliche Engagement ist bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich am höchsten und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II am niedrigsten. Bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich gibt es durchschnittlich kaum einen Unterschied (etwa 2 Prozentpunkte) zwischen denjenigen mit allgemeinbildendem und denjenigen mit berufsbildendem Abschluss.

In den letzten Jahren haben die Bedrohungen für die Demokratie weltweit zugenommen. Eine dieser Bedrohungen ist die Verbreitung von Verschwörungstheorien. Angesichts der

Kasten A6.1

Beziehung zwischen Bildungsstand und Glaube an Verschwörungstheorien

Verschwörungstheorien sind eine wichtige Quelle für Fehl- und Desinformation. Sie schreiben Ereignisse oder Situationen geheimem Handeln mächtiger Einzelpersonen oder Gruppen zu. In der öffentlichen Diskussion wurden Verschwörungstheorien als ein Faktor für den zunehmenden politischen Populismus und die Ablehnung der Empfehlungen zur Einschränkung der Ausbreitung des Coronavirus ausgemacht. Allgemeiner wird der Glaube an Verschwörungstheorien mit einer Reihe gesellschaftlich und individuell schädlicher Verhaltensweisen in Verbindung gebracht, wie einem Rückgang prosozialen Verhaltens, zunehmender Unterstützung diskriminierender Praktiken, weniger Unterstützung für demokratische Regierung und weniger Vertrauen in Institutionen, Unwille zur Bekämpfung des Klimawandels und schlechten medizinischen

Entscheidungen (Jolley and Douglas, 2013[22]; Lamberty and Leiser, 2019[23]; Oleksy et al., 2021[24]; UNESCO, 2022[25]).

Zahlreiche Studien kamen zu dem Ergebnis, dass ein höherer Bildungsstand mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit, an Verschwörungstheorien zu glauben, einhergeht (s. beispielsweise Douglas et al., 2015[26]; Freeman and Bentall, 2017[27]; Goertzel, 1994[28]; Mancosu, Vassallo and Vezzoni, 2017[29] und van Prooijen, 2016[30]). Die geschätzten Auswirkungen sind jedoch häufig gering und erklären nur einen Teil der Unterschiede beim Glauben an Verschwörungstheorien in der Gesamtbevölkerung, was darauf hindeutet, dass der Bildungsstand in diesem Zusammenhang nur einer von vielen Faktoren ist.

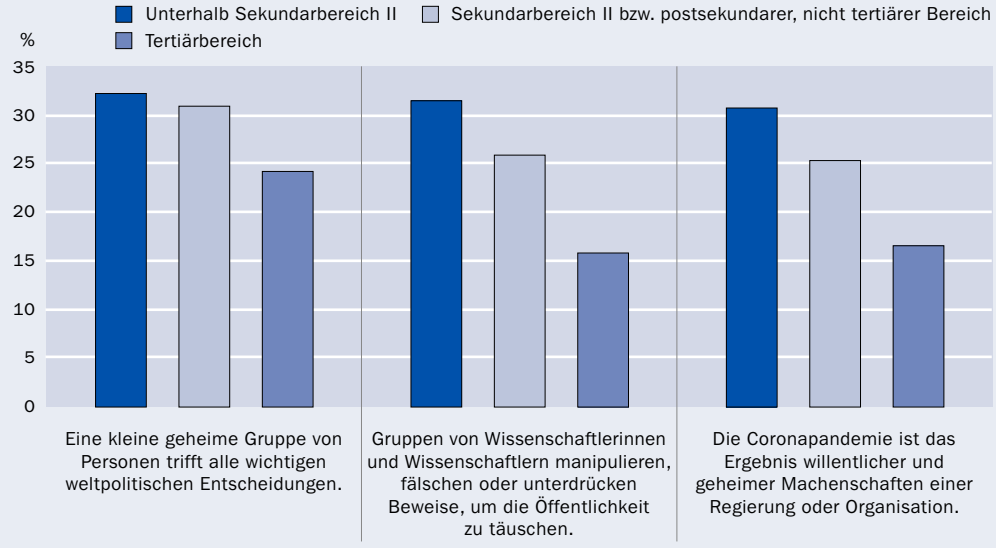
Abb. A6.3 zeigt den Anteil derjenigen, die 3 ihnen bei der ESS (Runde 10) vorgelegten Verschwörungstheorien zustimmen, untergliedert nach Bildungsstand. Die Ergebnisse bestätigen das Muster aus anderen Studien. Es gibt eine eindeutige negative Korrelation zwischen Bildungsstand und Unterstützung von Verschwörungstheorien, aber sie werden selbst unter Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich von einem signifikanten Anteil unterstützt. Es kommt zu solchen Fehlurteilen, weil Menschen durch Vertrautheit mit der Botschaft, Übereinstimmung mit ihrer Weltsicht und soziale Signale zu ihren Überzeugungen gelangen. Menschen überdenken ihre einmal gebildeten Überzeugungen nur unwillig, selbst wenn sie widersprechende Informationen erhalten (Ecker et al., 2022[31]).

Wenig überraschend gibt es keinen einzelnen Mechanismus, der bestimmt, wie sich Bildung auf den Glauben an Verschwörungstheorien auswirkt (van Prooijen, 2016[30]). Entsprechend sind verschiedene Strategien zur Bekämpfung von Verschwörungstheorien erforderlich. Lehrkräfte können Bildungsteilnehmende für Verschwörungstheorien unanfällig machen, indem sie deren Existenz erklären, ihnen beibringen, die problema-

Abbildung A6.3

Glaube an Verschwörungstheorien, nach Bildungsstand (2020)

Anteil Erwachsener, die den folgenden Aussagen zustimmen oder völlig zustimmen, als Anzeichen für den Glauben an Verschwörungstheorien; Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der ESS, Runde 10 teilnehmen; 25- bis 64-Jährige



Quelle: OECD (2023), Tabelle A6.8 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/x12te9

tische Argumentation dahinter zu erkennen, und Empathie für Gruppen aufbauen, auf die Verschwörungstheorien abzielen (UNESCO, 2022[25]). Darüber hinaus ist es wichtig, zugehörige Kompetenzen etwa im Umgang mit Medien und der digitalen Welt zu stärken, um den Lernenden zu helfen, unterschiedliche Nachrichtenquellen zu finden und Informationen kritisch zu hinterfragen (Hill, 2022[32]).

Es ist zu beachten, dass sich die Muster aus Abb. A6.3 nicht in allen Ländern finden, die die entsprechenden Fragen in der ESS, Runde 10 umgesetzt haben. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Bildung alleine kein Allheilmittel zur Bekämpfung des Glaubens an Verschwörungstheorien ist.

Coronapandemie haben Verschwörungstheorien und ihre Verbreitung weltweit zugenommen (De Coninck et al., 2021[21]). Diese Verschwörungstheorien hingen nicht nur mit der Pandemie zusammen, sondern betrafen auch andere Themen des öffentlichen Lebens. Kasten A6.1 enthält eine Analyse dieser Verschwörungstheorien sowie des Zusammenhangs zwischen Bildungsstand und Glaube an Verschwörungstheorien.

Schutz personenbezogener Daten im Internet

Datenschutz- und Internetsicherheitsmaßnahmen sind für den Schutz personenbezogener Daten und sicheres Surfen unabdingbar. Während der Coronapandemie fanden in den OECD-Ländern Bildung und Arbeit überwiegend online statt. Onlineangriffe nahmen zu (Pranggono and Arabo, 2021[33]) und die persönliche Sicherheit im Internet wurde zu einem wichtigen Thema im Alltag. Informationen aus der EU-ICT-Erhebung werden zur Beurteilung der persönlichen Sicherheit von Einzelpersonen und der Bereitschaft zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten verwendet. Die Erhebung ergab, dass mit steigendem Bildungsstand auch die Maßnahmen steigen, die Personen zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten im Internet ergreifen.

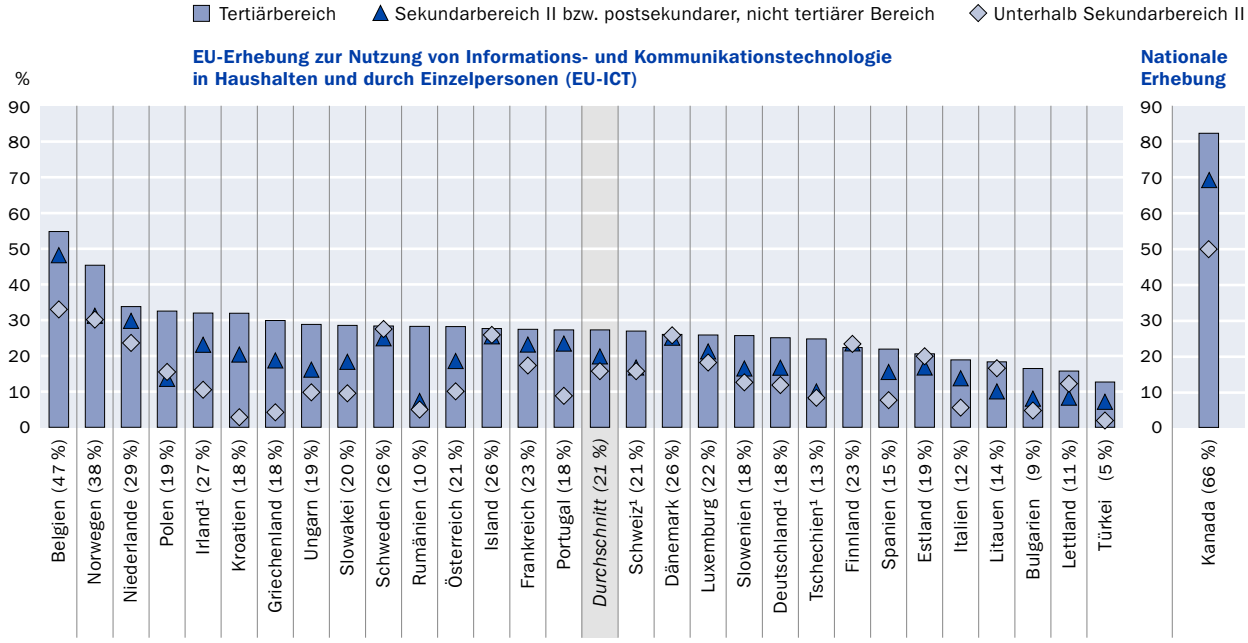
In der Erhebung wurden Einzelpersonen (im Alter von 16 bis 74) nach ihrer Verwendung von Software befragt, die die Fähigkeit anderer zur Nachverfolgung ihrer Aktivitäten im Internet einschränkt. Die Verwendung dieser Art von Software ist ein guter Indikator dafür, inwieweit Menschen der Ansicht sind, sich im Internet schützen zu müssen, und inwieweit ihnen bewusst ist, dass das Surfen im Internet mit Risiken verbunden ist.

Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die 2021 an der EU-ICT-Erhebung teilnahmen, verwendeten 21 % der 16- bis 74-Jährigen in den letzten 3 Monaten vor der Teilnahme an der Erhebung Software, die die Fähigkeit zur Nachverfolgung ihrer Aktivitäten im Internet einschränkt. Es besteht eine positive Verbindung zwischen Bildungsstand und dem Anteil derjenigen, die diese Vorkehrung treffen. Im Durchschnitt verwendeten 16 % derjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II solche Software, bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich waren es 20 % und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich 27 %. Von den OECD-Ländern, die an der EU-ICT teilgenommen haben, war bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich der Anteil derjenigen, die diese Art von Software nutzen, in Belgien (55 %) und Norwegen (45 %) am höchsten und in Bulgarien (16 %), Lettland (16 %) und der Türkei (13 %) am niedrigsten. In Kanada verwenden laut dem Canadian Internet Use Survey (CIUS) 2020 unabhängig vom Bildungsstand 66 % Software, die die Fähigkeit zur Nachverfolgung ihrer Aktivitäten im Internet einschränkt. Dies ist deutlich mehr als der OECD-Durchschnitt. Wie auch in anderen Ländern gibt es eine positive Korrelation

Abbildung A6.4

Anteil Erwachsener, die Software verwendet haben, die die Fähigkeit zur Nachverfolgung ihrer Aktivitäten im Internet einschränkt, nach Bildungsstand (2021)

16- bis 74-Jährige



Anmerkung: Der Anteil in Klammern bezieht sich auf den Anteil Erwachsener, die Software zur Beschränkung der Fähigkeit zur Nachverfolgung ihrer Aktivitäten im Internet genutzt haben, unabhängig vom Bildungsstand.

1. Unterbrechung der Datenreihe im Vergleich zum Vorjahr.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, die Software zur Beschränkung der Nachverfolgung verwendet haben.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023$_{[1]}$). StatLink: https://stat.link/jshwxc

zwischen der Verwendung von Software zur Einschränkung der Fähigkeit zur Nachverfolgung ihrer Aktivitäten im Internet und dem Bildungsstand (Abb. A6.4).

Bei der Analyse des Datenschutzes und der Maßnahmen, die Einzelne zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten ergreifen, sind weitere Aspekte zu berücksichtigen. Die Zahl derjenigen, die Datenschutzerklärungen lesen, ist größer als die Zahl derjenigen, die Software zur Einschränkung der Fähigkeit zur Nachverfolgung ihrer Aktivitäten im Internet nutzen. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der EU-ICT-Erhebung teilnehmen, geben unabhängig vom Bildungsstand 36 % der Personen an, Datenschutzerklärungen zu lesen, ehe sie personenbezogene Daten angeben. Bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II sind es 27 %, bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 36 % und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich 44 %. Ein ähnliches Muster ist bei der Beschränkung des Zugriffs auf ein Profil oder Inhalte in sozialen Netzwerken oder gemeinsamen Onlinespeicherplätzen zu erkennen. Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ergreifen diese Vorkehrung häufiger als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die dies wiederum häufiger tun als Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A6.3, Spalten im Internet).

A 6

Definitionen

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

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.

Wahrnehmung von Demokratie: Die ESS definiert die Wahrnehmung von Demokratie als die Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger zu Demokratie und die Bedeutung, die die Menschen in den verschiedenen Ländern dem Wort zuschreiben. Sie steht für die Bedeutung freier und gerechter Wahlen, die Gleichheit vor dem Gesetz, die Gewährleistung von sozialen Ergebnissen und Möglichkeiten für die Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern. Die Bedeutung deckt 4 Dimensionen von Demokratie ab: die Wahldimension, die freiheitliche Dimension, die soziale Dimension und die Dimension direkte Demokratie. Diese Definition von Demokratie basiert auf Morlino (2009[34]) und Kriesi et al. (2013[35]).

Bürgerschaftliches Engagement: bezeichnet die Aktivitäten von Einzelpersonen oder Gruppen in Zusammenhang mit Fragen von öffentlichem Interesse.

Angewandte Methodik

Tabelle A6.4, Tabelle A6.5, Tabelle A6.6, Tabelle A6.7 und Tabelle A6.8 im Internet kombinieren Daten aus verschiedenen Quellen, was in bestimmten Fällen die länderübergreifende Vergleichbarkeit beeinträchtigen kann. Länderspezifische Informationen s. Tabellenanmerkungen und *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Die Daten zu bürgerschaftlichem Engagement und Governance, sowohl zur Wahrnehmung von Demokratie als auch zu auf bürgerschaftliches Engagement hindeutendem Verhalten, für alle bewerteten Länder stammen aus der ESS, Runde 10. Diese Daten wurden vom OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (Economic and Social Outcomes of Learning – LSO) zusammengetragen. Die Daten für Kanada stammen aus dem General Social Survey – Social Identity (GSS – SI), Cycle 35, 2020 und dem General Social Survey – Giving Volunteering and Participating (GSS – GVP), Cycle 33, 2018 für die Tabellen A6.2 und A6.3.

Die Daten zur persönlichen Sicherheit und zu den Maßnahmen der Einzelpersonen zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten stammen aus der von Eurostat durchgeführten

EU-ICT-Erhebung. Für die Tabellen A6.3, A6.6 und A6.7 wurde der Canadian Internet Use Survey (CIUS) 2020 verwendet.

Weiterführende Informationen

Adler, R. and J. Goggin (2005), "What do we mean by "civic engagement"?", *Journal of Transformative Education*, Vol. 3/3, https://doi.org/10.1177/1541344605276792. [10]

Alemán, E. and Y. Kim (2015), "The democratizing effect of education", *Research and Politics*, Vol. 2/4, https://doi.org/10.1177/2053168015613360. [7]

Burns, T. and F. Gottschalk (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b7f33425-en. [5]

Campbell, D. (2006), "What is education's impact on civic and social engagement?", in *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/education/innovation-education/37425694.pdf. [3]

De Coninck, D. et al. (2021), "Beliefs in conspiracy theories and misinformation about COVID-19: Comparative perspectives on the role of anxiety, depression and exposure to and trust in information sources", *Frontiers in Psychology*, Vol. 12, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646394. [21]

Douglas, K. et al. (2015), "Someone is pulling the strings: Hypersensitive agency detection and belief in conspiracy theories", *Thinking & Reasoning*, Vol. 22/1, pp. 57–77, https://doi.org/10.1080/13546783.2015.1051586. [26]

Ecker, U. et al. (2022), "The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction", *Nature Reviews Psychology*, Vol. 1/1, pp. 13–29, https://doi.org/10.1038/s44159-021-00006-y. [31]

Freeman, D. and R. Bentall (2017), "The concomitants of conspiracy concerns", *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, Vol. 52/5, pp. 595–604, https://doi.org/10.1007/s00127-017-1354-4. [27]

Goertzel, T. (1994), "Belief in conspiracy theories", *Political Psychology*, Vol. 15/4, p. 731, https://doi.org/10.2307/3791630. [28]

Hauser, S. (2000), "Education, Ability, and Civic Engagement in the Contemporary United States", *Social Science Research*, Vol. 29/4, https://doi.org/10.1006/ssre.2000.0681. [6]

Hill, J. (2022), "Policy responses to false and misleading digital content: A snapshot of children's media literacy", *OECD Education Working Papers*, No. 275, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1104143e-en. [32]

Hitman, G. (2021), "More divided than united: Israeli social protest during Covid-19 Pandemic of 2020", *Cogent Social Sciences*, Vol. 7/1, https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1994203. [16]

Jolley, D. and K. Douglas (2013), "The social consequences of conspiracism: Exposure to conspiracy theories decreases intentions to engage in politics and to reduce one's carbon footprint", *British Journal of Psychology*, Vol. 105/1, pp. 35–56, https://doi.org/10.1111/bjop.12018. [22]

Kahne, J. and B. Bowyer (2019), "Can media literacy education increase digital engagement in politics?", *Learning, Media and Technology*, Vol. 44/2, pp. 211–224, https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108. [19]

Kahne, J., N. Lee and J. Feezell (2012), "Digital media literacy education and online civic and political participation", *International Journal of Communication*, Vol. 6/1. [18]

Khenkin, S. (2020), "Spain: Modern trends of mass protest", *World Economy and International Relations*, Vol. 64/9, https://doi.org/10.20542/0131-2227-2020-64-9-73-82. [15]

Kriesi, H. et al. (2013), *Democracy in the Age of Globalization and Mediatization*, *Challenges to Democracy in the 21st Century*, Palgrave Macmillan, London, https://doi.org/10.1080/23745118.2015.1066594. [35]

Lamberty, P. and D. Leiser (2019), "'Sometimes you just have to go in' – The link between conspiracy beliefs and political action", https://doi.org/10.31234/osf.io/bdrxc. [23]

Mancosu, M., S. Vassallo and C. Vezzoni (2017), "Believing in conspiracy theories: Evidence from an exploratory analysis of Italian survey data", *South European Society and Politics*, Vol. 22/3, pp. 327–344, https://doi.org/10.1080/13608746.2017.1359894. [29]

Mayer, A. (2011), "Does education increase political participation?", *Journal of Politics*, Vol. 73/3, https://doi.org/10.1017/S002238161100034X. [12]

McCloughan, P. et al. (2011), *Participation in Volunteering and Unpaid Work*, Eurofound, https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2011/quality-of-life-social-policies/participation-in-volunteering-and-unpaid-work. [20]

McNair, B. (2012), *Journalism and Democracy: An Evaluation of the Political Public Sphere*, Taylor Francis, https://doi.org/10.4324/9780203021286. [9]

Melo, D. and D. Stockemer (2014), "Age and political participation in Germany, France and the UK: A comparative analysis", *Comparative European Politics*, Vol. 12/1, pp. 33–53, https://doi.org/10.1057/cep.2012.31. [13]

Michels, A. and L. De Graaf (2017), "Examining citizen participation: Local participatory policymaking and democracy revisited", *Local Government Studies*, Vol. 43/6, pp. 875–881, https://doi.org/10.1080/03003930.2017.1365712. [4]

Morlino, L. (2009), "Legitimacy and the quality of democracy", *International Social Science Journal*, Vol. 60/196, pp. 211–222, https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01717.x. [34]

Nieuwelink, H., P. Dekker and G. ten Dam (2019), "Compensating or reproducing? Students from different educational tracks and the role of school in experiencing democratic citizenship", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 49/3, pp. 275–292, https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1529738. [2]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

Oleksy, T. et al. (2021), "Content matters. Different predictors and social consequences of general and government-related conspiracy theories on COVID-19", *Personality and Individual Differences*, Vol. 168, https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110289. [24]

Pranggono, B. and A. Arabo (2021), "COVID-19 pandemic cybersecurity issues", *Internet Technology Letters*, Vol. 4/2, https://doi.org/10.1002/itl2.247. [33]

Prewitt, K., C. Mackie and H. Habermann (2014), *Civic Engagement and Social Cohesion: Measuring Dimensions of Social Capital to Inform Policy*, National Academies Press, Washington, DC, https://doi.org/10.17226/18831. [11]

Rojon, S. and A. Rijken (2021), "Referendums: Increasingly unpopular among the 'winners' of modernization? Comparing public support for the use of referendums in Switzerland, the Netherlands, the UK, and Hungary", *Comparative European Politics*, Vol. 19/1, https://doi.org/10.1057/s41295-020-00222-5. [8]

Schofer, E. and J. Meyer (2005), "The worldwide expansion of higher education in the Twentieth Century", *American Sociological Review*, Vol. 70/6, https://doi.org/10.1177/000312240507000602. [14]

UNESCO (2022), *Addressing conspiracy theories: what teachers need to know*, UNESCO, https://doi.org/10.54675/qqae9102. [25]

van Prooijen, J. (2016), "Why education predicts decreased belief in conspiracy theories", *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 31/1, pp. 50–58, https://doi.org/10.1002/acp.3301. [30]

Yates, L. (2011), "Critical consumption: Boycotting and buycotting in Europe", *European Societies*, Vol. 13/2, https://doi.org/10.1080/14616696.2010.514352. [17]

Tabellen Indikator A.6

StatLink: https://stat.link/2d8ysb

- Tabelle A6.1: Durchschnittswert für die Wahrnehmung von Demokratie, nach Bildungsstand (2020)
- Tabelle A6.2: Anteil Erwachsener, die das auf bürgerschaftliches Engagement hinweisende folgende Verhalten angaben, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

A 6

- Tabelle A6.3: Anteil der Internetnutzerinnen und -nutzer, die Vorkehrungen zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten ergreifen, nach Art der Vorkehrung und Bildungsstand (2021)

- **WEB** Table A6.4: Average score for the perception of democracy; by gender, educational attainment and programme orientation (Durchschnittswert für die Wahrnehmung von Demokratie, nach Geschlecht, Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs) (2020)

- **WEB** Table A6.5: Average score for the perception of democracy, by age group, educational attainment and programme orientation (Durchschnittswert für die Wahrnehmung von Demokratie, nach Altersgruppe, Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs) (2020)

- **WEB** Table A6.6: Share of Internet users taking precautions to protect their privacy of personal data, by type of precaution, gender and educational attainment (Anteil der Internetnutzerinnen und -nutzer, die Vorkehrungen zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten ergreifen, nach Art der Vorkehrung, Geschlecht und Bildungsstand) (2021)

- **WEB** Table A6.7: Share of Internet users taking precautions to protect the privacy of their personal data, by type of precaution, age group and educational attainment (Anteil der Internetnutzerinnen und -nutzer, die Vorkehrungen zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten ergreifen, nach Art der Vorkehrung, Altersgruppe und Bildungsstand) (2021)

- **WEB** Table A6.8: Share of adults reporting they agree or strongly agree with the following statements, indicating belief in conspiracy theories (Anteil Erwachsener, die den folgenden Aussagen zustimmen oder völlig zustimmen, als Anzeichen für den Glauben an Verschwörungstheorien) (2020)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A6.1

Durchschnittswert für die Wahrnehmung von Demokratie, nach Bildungsstand (2020)

Europäische Sozialstudie (ESS), Runde 10; 25- bis 64-Jährige

Bedeutung von Spalte 1: In Österreich vergeben Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II für die Aussage „Nationale Wahlen sind frei und gerecht" den Wert 8,4 von 10.

Bedeutung von Spalte 4: In Belgien vergeben Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II für die Aussage „Nationale Wahlen sind frei und gerecht" den Wert 6,2 von 10.

	Nationale Wahlen sind frei und gerecht						Die Bürgerinnen und Bürger haben durch direkte Abstimmung in Referenden in den wichtigsten politischen Fragen das letzte Wort					
	Bedeutung der Aussage			Bewertung, inwieweit die Aussage zutrifft			Bedeutung der Aussage			Bewertung, inwieweit die Aussage zutrifft		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Österreich	8,4	9,0	9,6	7,4	7,9	8,3	8,3	8,1	7,6	4,8	5,0	4,6
Belgien	7,8	8,3	9,3	6,2	6,9	7,9	7,3	7,5	7,0	4,1	4,1	3,2
Tschechien	8,8	8,9	9,0	7,1	6,6	7,1	7,9	8,1	7,8	5,3	5,7	5,1
Estland	9,0	9,2	9,5	6,7	6,6	8,0	8,1	8,2	7,8	4,4	4,3	4,7
Finnland	9,3	9,7	9,8	9,1	9,3	9,5	7,9	7,8	7,2	6,7	6,6	5,6
Frankreich	8,3	8,6	9,3	6,9	6,6	7,7	7,7	8,1	7,5	4,0	3,6	3,6
Deutschland	7,5	8,9	9,5	7,0	7,8	8,5	7,5	7,9	6,8	4,8	4,2	3,6
Griechenland	9,0	9,2	9,2	7,2	7,3	7,5	7,9	7,6	8,1	3,7	3,6	4,0
Ungarn	8,7	8,8	9,0	5,7	5,4	5,8	8,0	7,9	8,2	5,3	5,4	5,2
Island	9,2	9,5	9,7	8,1	8,0	8,4	8,0	8,4	7,7	5,4	5,6	4,6
Israel	6,5	8,9	8,9	6,1	6,6	7,1	5,6	7,2	7,0	5,1	3,8	3,4
Irland	8,1	8,3	9,1	6,9	7,2	8,0	8,1	8,0	8,6	6,2	6,6	6,7
Italien	8,4	8,7	8,8	5,6	6,4	6,2	7,9	8,2	7,8	4,3	4,7	4,3
Lettland	8,8	8,1	9,0	4,6	5,7	6,7	8,0	7,9	8,2	4,7	4,8	5,0
Litauen	8,3	7,9	8,9	5,8	5,8	6,7	7,9	8,2	8,2	4,9	5,1	5,7
Niederlande	8,9	9,5	9,6	7,8	8,0	8,8	7,3	7,5	6,0	5,0	4,6	3,9
Norwegen	9,1	9,3	9,7	8,9	9,1	9,3	8,2	8,1	8,0	7,1	7,0	6,2
Polen	9,3	9,3	9,6	8,0	8,7	8,4	8,6	8,7	8,5	4,4	3,4	4,3
Slowakei	8,4	8,0	8,8	6,9	6,5	7,4	7,9	7,5	7,8	4,3	4,2	4,9
Slowenien	9,1	9,0	9,5	7,0	6,8	7,9	8,8	8,7	8,9	5,7	5,4	5,7
Spanien	9,2	9,6	9,8	7,3	7,4	7,5	8,4	8,7	8,4	4,6	3,6	3,3
Schweden	8,9	9,2	9,6	8,1	8,4	8,9	7,8	7,7	7,3	5,8	5,4	5,2
Schweiz	8,7	9,0	9,4	8,1	8,3	8,7	8,5	8,5	8,5	7,7	7,5	7,9
Ver. Königreich	8,2	9,1	9,5	7,9	7,9	8,3	8,0	8,0	7,5	6,5	6,1	5,4
Beitrittsländer												
Bulgarien	9,2	9,1	9,0	3,5	3,5	3,7	8,4	8,3	8,1	2,4	2,2	2,5
Kroatien	8,7	8,8	9,1	5,5	c	5,8	8,6	8,7	8,5	4,3	3,9	3,9
Durchschnitt	**8,6**	**8,9**	**9,3**	**6,9**	**7,1**	**7,6**	**7,9**	**8,1**	**7,8**	**5,1**	**4,8**	**4,7**

Anmerkung: Der Wertebereich beträgt 0 bis 10. Die Spalten mit der „Bedeutung der Aussage" entsprechen den Ansichten im Fragebogen der ESS, Runde 10. Der Wert 0 bedeutet, dass die Teilnehmenden die Aussage für überhaupt nicht wichtig halten, und der Wert 10 bedeutet, dass sie sie für sehr wichtig halten. Die Spalten mit der „Bewertung, inwieweit die Aussage zutrifft" entsprechen den Beurteilungen im Fragebogen der ESS, Runde 10. Der Wert 0 bedeutet, dass die Teilnehmenden der Ansicht sind, dass die Aussage im Land überhaupt nicht zutrifft, und der Wert 10, dass sie völlig zutrifft. Zusätzliche Daten zu Aussagen zu den Themen Abstrafung regierender Parteien bei Wahlen, staatliche Maßnahmen zur Verringerung von Einkommensunterschieden, Wille der Menschen und Freiheit der Medien finden sich im Internet (s. u. StatLink).

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/szkel2

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

A 6

Tabelle A6.2

Anteil Erwachsener, die das auf bürgerschaftliches Engagement hinweisende folgende Verhalten angaben, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

Europäische Sozialstudie (ESS), Runde 10 oder nationale Erhebungen; 25- bis 64-Jährige

Europäische Sozialstudie (ESS), Runde 10

	Boykott bestimmter Produkte						Veröffentlichen oder Teilen politischer Beiträge, beispielsweise auf Blogs, per E-Mail oder in sozialen Medien wie Facebook oder Twitter					
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
		Allgemeinbildend	Berufsbildend	Gesamt				Allgemeinbildend	Berufsbildend	Gesamt		
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder												
Österreich	27	50	34	36	59	45	23	34	20	22	28	24
Tschechien	5	12	8	9	17	11	14	17	14	14	19	15
Estland	3	10	7	8	14	11	18	11	8	9	20	15
Finnland	38	51	37	39	48	44	10	35	17	19	28	24
Frankreich	20	31	26	27	43	33	11	18	18	18	25	20
Deutschland	17	51	44	44	58	50	15	26	19	19	24	21
Griechenland	13	17	20	18	23	19	5	24	26	25	31	25
Ungarn	1	2	2	2	6	2	2	11	7	8	19	10
Island	19	37	27	31	41	34	15	24	19	21	28	24
Israel	16	33	32	33	40	38	10	26	17	23	29	27
Italien	7	11	12	11	17	12	11	22	16	19	27	20
Lettland	4	19	12	13	18	16	23	19	16	17	16	17
Litauen	8	2	5	4	9	7	8	12	13	13	25	18
Niederlande	4	19	11	12	26	18	16	21	17	17	20	19
Norwegen	31	23	27	26	33	30	15	20	21	21	30	26
Polen	11	22	23	23	36	26	8	15	15	15	26	18
Portugal	1	3	12	4	14	6	7	10	17	11	25	13
Slowakei	c	8	10	10	13	10	6	17	20	20	16	18
Slowenien	5	24	6	8	22	14	5	23	13	14	18	15
Spanien	22	30	30	30	38	32	25	32	31	32	37	32
Schweden	40	43	50	49	55	51	17	25	23	23	23	23
Schweiz	19	26	25	25	41	32	11	17	16	16	27	21
Ver. Königreich	21	18	19	19	38	30	13	36	25	27	36	30
Beitrittsländer												
Bulgarien	1	3	4	4	10	6	3	10	11	11	21	14
Kroatien	3	12	8	8	16	10	2	8	8	8	14	9
Durchschnitt	**14**	**22**	**20**	**20**	**29**	**23**	**12**	**20**	**17**	**18**	**24**	**20**

Nationale Erhebungen

	Boykott bestimmter Produkte						Veröffentlichen oder Teilen politischer Beiträge, beispielsweise auf Blogs, per E-Mail oder in sozialen Medien wie Facebook oder Twitter					
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
		Allgemeinbildend	Berufsbildend	Gesamt				Allgemeinbildend	Berufsbildend	Gesamt		
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder												
Kanada	15	24	28	25	39	32	11	18	18	18	20	18

Anmerkung: Zusätzliche Daten zum bürgerschaftlichen Engagement sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/hqyrxa

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

Tabelle A6.3

Anteil der Internetnutzerinnen und -nutzer, die Vorkehrungen zum Schutz ihrer personenbezogenen Daten ergreifen, nach Art der Vorkehrung und Bildungsstand (2021)

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

	EU-Erhebung zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie in Haushalten und durch Einzelpersonen (EU-ICT)											
	Verwendung von Software zur Beschränkung der Fähigkeit zur Verfolgung ihrer Aktivitäten im Internet				Lesen der Datenschutzerklärungen vor der Angabe von personenbezogenen Daten				Einschränkung oder Verweigerung des Zugriffs auf ihren Standort			
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Österreich	10	19	28	21	37	46	55	48	26	41	55	44
Belgien	33	48	55	47	12	20	27	21	22	40	62	44
Tschechien[1]	8	10	25	13	21	30	45	32	27	34	54	37
Dänemark	26	25	26	26	28	36	38	34	49	60	74	62
Estland	20	17	21	19	41	35	42	39	41	39	48	43
Finnland	23	24	22	23	45	51	53	50	54	64	70	64
Frankreich	17	23	27	23	17	23	26	23	35	52	75	56
Deutschland[1]	12	17	25	18	28	40	44	39	21	34	49	36
Griechenland	4	19	30	18	14	40	55	37	13	33	56	34
Ungarn	10	16	29	19	27	40	53	42	20	33	55	37
Island	26	25	28	26	39	39	39	39	68	75	85	77
Irland[1]	11	23	32	27	13	32	42	37	23	48	70	59
Italien	6	14	19	12	23	43	53	37	19	41	56	35
Lettland	12	8	16	11	39	37	58	44	34	29	52	38
Litauen	17	10	18	14	29	29	45	36	29	23	44	32
Luxemburg	18	21	26	22	15	19	31	22	25	44	67	48
Niederlande	24	30	34	29	39	43	40	41	61	75	85	74
Norwegen	30	31	45	38	39	45	45	43	57	59	75	67
Polen	16	14	33	19	18	23	47	29	29	26	56	35
Portugal	9	23	27	18	25	48	51	38	32	69	79	55
Slowakei	10	18	29	20	20	37	52	39	15	31	58	36
Slowenien	13	16	26	18	17	27	34	27	22	23	52	31
Spanien	8	15	22	15	28	43	49	40	35	58	67	53
Schweden	28	25	28	26	27	35	33	32	45	58	74	61
Schweiz[1]	16	17	27	21	37	43	47	44	48	61	75	65
Türkei	2	7	13	5	18	43	51	30	12	32	46	24
Beitrittsländer												
Bulgarien	5	8	16	9	15	34	57	34	8	18	37	20
Kroatien	3	20	32	18	17	48	61	43	11	41	52	36
Rumänien	5	7	28	10	16	30	58	32	13	20	48	23
Durchschnitt	**16**	**20**	**27**	**21**	**27**	**36**	**44**	**36**	**33**	**45**	**63**	**48**

	Nationale Quellen											
	Verwendung von Software zur Beschränkung der Fähigkeit zur Verfolgung ihrer Aktivitäten im Internet				Lesen der Datenschutzerklärungen vor der Angabe von personenbezogenen Daten				Einschränkung oder Verweigerung des Zugriffs auf ihren Standort			
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Kanada[2]	50	69	82	66	m	m	m	m	37	56	70	53

Anmerkung: Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten Durchschnitt ab, da es sich hier um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht. Zusätzliche Daten zur Beschränkung von Datenzugriff und -nutzung, zur Überprüfung der Sicherheit von Websites oder zur Aufforderung von Administratoren zur Aktualisierung personenbezogener Daten finden sich im Internet (s.u. StatLink).

1. Unterbrechung der Datenreihe im Vergleich zum Vorjahr. 2. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/jkbglc

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

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

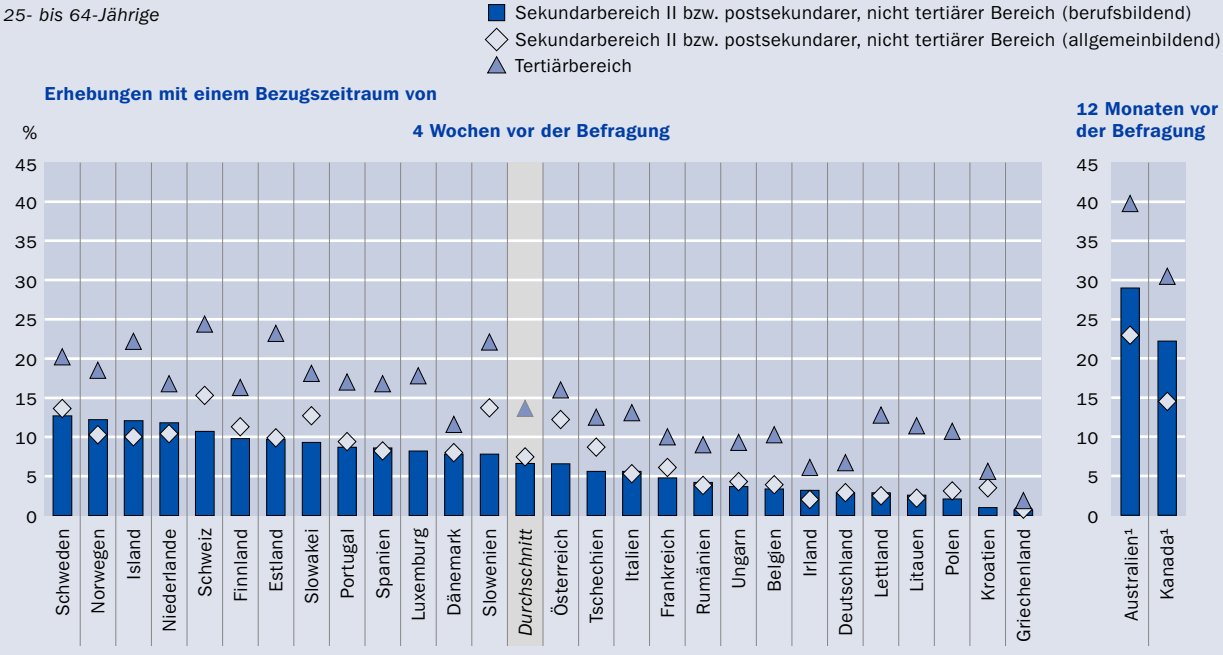
Zentrale Ergebnisse

- Die häufigste Form der Beteiligung an Erwachsenenbildung ist die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung, die zumeist berufsbezogen ist. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die Daten für einen Referenzzeitraum von 4 Wochen angeben, nahmen etwas mehr als 10 % der (25- bis 64-jährigen) Erwachsenen an nicht formaler Weiterbildung teil, von denen beinahe 80 % an mindestens einer berufsbezogenen Lernaktivität teilgenommen haben.
- In den Ländern, die Daten für einen Referenzzeitraum von 4 Wochen angeben, hatten durchschnittlich 7 % der Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und damit ebenso viele wie bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen.
- Die Teilnahme variiert je nach Sektor: Im Durchschnitt der Länder mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen nahmen 8 % der Erwachsenen im verarbeitenden Gewerbe an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teil, im Vergleich dazu waren es im Sektor Information und Kommunikation 14 % und im Bildungssektor 17 %.

Abbildung A7.1

Teilnahme an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung, nach Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

25- bis 64-Jährige



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit berufsbildendem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen haben.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/43oz5q

A 7

Kontext

Die Erstausbildung spielt eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, jungen Menschen die Kenntnisse und Fähigkeiten für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt zu vermitteln. Der Abschluss einer Erstausbildung sollte jedoch nicht den Endpunkt der Bildungsteilnahme darstellen. Die Investition in Erwachsenenbildung, auch bekannt als lebenslanges Lernen, ist unabdingbar, um es allen Erwachsenen, seien sie in Beschäftigung oder auf Arbeitssuche, zu ermöglichen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu pflegen und zu verbessern.

Erwachsenenbildung wird zu einem maßgeblichen Instrument der Gesellschaften im Streben nach Anpassung an die aufkommenden Herausforderungen und die Nutzung neuer Chancen. Durch technologischen Wandel können immer mehr Arbeitsplätze automatisiert werden, während aufgrund des demografischen Wandels immer weniger junge Menschen in den Arbeitsmarkt eintreten. Diese allgemeinen Tendenzen haben bereits jetzt tiefgreifende Auswirkungen auf die Arbeitsmärkte, und Analysen weisen darauf hin, dass sich der Fachkräftebedarf in den nächsten Jahrzehnten rasant verändern wird (OECD, 2019[2]).

Bei den Erwachsenenbildungssystemen gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD- und Beitrittsländern, aber häufig erhalten die mit dem größten Bedarf am wenigsten Weiterbildung. Dieser Indikator betrachtet, wer an welcher Art von nicht formaler Weiterbildung teilnimmt und wie die Arbeitgebenden dies unterstützen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD- und Beitrittsländern mit Daten für einen vierwöchigen Referenzzeitraum nahmen durchschnittlich 13 % der Frauen und 10 % der Männer an nicht formaler Weiterbildung teil. Die teilnehmenden Männer nahmen jedoch häufiger an berufsbezogenen Lernaktivitäten teil als Frauen: 80 % dieser Männer und 75 % dieser Frauen nahmen an berufsbezogenen Aktivitäten teil.
- Die Teilnahme an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung nimmt mit dem Alter ab. Aber der Rückgang fällt bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich weniger stark aus als bei denjenigen mit niedrigeren Bildungsständen.
- In beinahe allen OECD- und Beitrittsländern mit verfügbaren Daten investieren große Unternehmen einen größeren Teil ihrer gesamten Personalkosten in Weiterbildung als kleine Unternehmen: Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (EU-CVTS) teilnehmen, entfallen in Unternehmen mit mindestens 250 Beschäftigten 1,5 % der gesamten Personalkosten auf berufliche Weiterbildungskurse, in Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten sind es nur 0,8 %.

Hinweis

Für die Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung werden in diesem Indikator unterschiedliche Quellen verwendet. Der Hauptunterschied zwischen den verwendeten Erhebungen ist der Referenzzeitraum – entweder die 4 Wochen oder die 12 Monate vor der Erhebung. Anders gesagt, die Antworten der Teilnehmenden basieren auf ihrer Si-

tuation in den letzten 4 Wochen oder den letzten 12 Monaten vor der Erhebung. Diese unterschiedlichen Referenzzeiträume führen zu großen Unterschieden bei den Teilnahmequoten. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Quellen und Methodik.

Analyse und Interpretationen

Erwachsenenbildung erfolgt häufig als nicht formale Weiterbildung anstelle von formaler Bildung, die in der Erstausbildung vorherrscht und bei jüngeren Menschen häufiger ist (OECD, 2022[3]). Dies ist nicht überraschend, da die Indikatoren zur Erwachsenenbildung Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren abdecken, wenn die meisten ihre formale Ausbildung bereits abgeschlossen haben. Der Schwerpunkt der nachfolgenden Analyse liegt auf der nicht formalen Weiterbildung. Weitere Informationen zur Art der Lernaktivitäten s. Abschnitt Definitionen.

Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung

Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die Daten für einen Referenzzeitraum von 4 Wochen angeben, nahmen etwas mehr als 10 % der Erwachsenen an nicht formaler Weiterbildung teil. Dieser Anteil reicht von gerade mal 1 % in Bulgarien und der Türkei bis zu mehr als 20 % in Dänemark und 30 % in Schweden. In den OECD-Ländern, die Daten für einen Referenzzeitraum von 12 Monaten angeben, sind die Beteiligungsquoten erwartungsgemäß in der Regel höher: rund 30 % in Australien, Kanada und der Republik Korea und 7 % in Costa Rica (Tab. A7.1).

In den OECD- und Beitrittsländern mit einem vierwöchigen Referenzzeitraum nahmen durchschnittlich 13 % der Frauen und 10 % der Männer an nicht formaler Weiterbildung teil. Der geschlechtsspezifische Unterschied beträgt in Dänemark, Estland, Finnland und Schweden mehr als 5 Prozentpunkte. Unter den OECD-Ländern mit einem Referenzzeitraum von 12 Monaten sind in Australien, Costa Rica und Kanada auch die Teilnahmequoten von Frauen an nicht formaler Weiterbildung höher, wohingegen in der Republik Korea das Gegenteil zu beobachten ist (Tab. A7.1, Spalten im Internet).

Teilnahme nach Bezug zum Beruf

Nicht formale Weiterbildung lässt sich in berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung unterteilen. Die meisten Erwachsenen, die an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen haben, beteiligten sich an mindestens einer berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahme. Im Durchschnitt der Länder mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen beteiligten sich beinahe 80 % der Erwachsenen, die an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen haben, an mindestens einer berufsbezogenen Maßnahme. Dieser Anteil beträgt in Norwegen, Rumänien und der Slowakei mehr als 90 %. Dänemark ist das einzige Land, in dem Erwachsene häufiger an nicht berufsbezogener Weiterbildung als an berufsbezogenen Maßnahmen teilnehmen. Die Daten für OECD-Länder mit einem Referenzzeitraum von 12 Monaten zeigen auch, dass berufsbezogene Weiterbildung bei Erwachsenen, die an nicht formaler Weiterbildung teilnehmen, beliebter ist (Tab. A7.1).

Im Durchschnitt der Länder mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen nehmen 9 % der Frauen und 8 % der Männer an berufsbezogener nicht formaler Weiterbildung teil. Als

A 7

Anteil derjenigen, die an nicht formaler Weiterbildung teilnehmen, beteiligen sich Männer jedoch häufiger an berufsbezogenen Lernaktivitäten als Frauen: 80 % der Männer, die an nicht formaler Weiterbildung teilgenommen haben, wählten berufsbezogene Lernaktivitäten, bei den Frauen waren es 75 %. Dieses Muster trifft unabhängig vom Erhebungszeitraum auf die meisten OECD- und Beitrittsländer zu, ausgenommen Bulgarien, Kroatien, Litauen, Polen und Ungarn (Tab. A7.1, Spalten im Internet).

Teilnahme nach Arbeitsmarktstatus

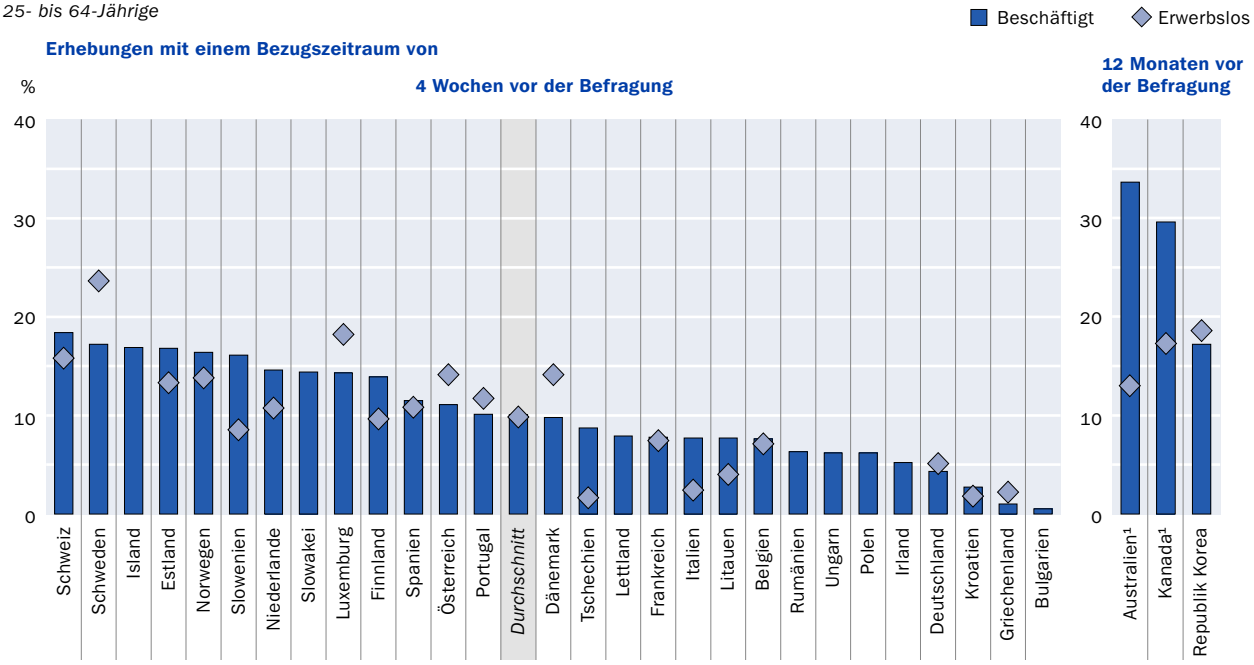
Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die Daten für einen Referenzzeitraum von 4 Wochen angeben, war der prozentuale Anteil der beschäftigten sowie der erwerbslosen Erwachsenen, die sich an mindestens einer berufsbezogenen nicht formalen Weiterbildungsmaßnahme beteiligten, in etwa gleich (10 %). In Dänemark, Deutschland, Griechenland, Luxemburg, Österreich, Portugal und Schweden nehmen erwerbslose Erwachsene häufiger an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teil als beschäftigte Erwachsene. In den OECD-Ländern mit einem Referenzzeitraum von 12 Monaten sind die Unterschiede zwischen den Beteiligungsquoten von beschäftigten und erwerbslosen Erwachsenen wesentlich größer. Beispielsweise liegt in Australien die Teilnahmewahrscheinlichkeit von beschäftigten Erwachsenen mehr als 20 Prozentpunkte höher als die von erwerbslosen Beschäftigten und in Kanada sind es mehr als 10 Prozentpunkte (Abb. A7.2).

Erwachsene, die nicht im Arbeitsmarkt sind, nehmen wesentlich seltener an berufsbezogenen Lernaktivitäten teil als diejenigen, die in Beschäftigung oder auf Arbeitssuche sind. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer mit Daten für 4 Wochen haben nur 2 % der Erwachsenen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, an mindestens einer berufsbezogenen nicht formalen Weiterbildung teilgenommen. Erwachsene, die nicht im Arbeitsmarkt sind,

Abbildung A7.2

Teilnahme an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung, nach Arbeitsmarktstatus (2022)

25- bis 64-Jährige



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils beschäftigter 25- bis 64-Jähriger, die an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/1nv9mu

nehmen jedoch häufiger an nicht berufsbezogenen Maßnahmen teil als beschäftigte oder erwerbslose Erwachsene (Tab. A7.1).

Teilnahme nach Altersgruppe, Bildungsstand und Ausrichtung des Bildungsgangs

Lernen erzeugt Lernen. Die Beteiligungsquoten an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung nehmen tendenziell mit dem Bildungsstand zu. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen nehmen nur 4 % der 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teil. Der Anteil steigt bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 6 % und erreicht bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 14 %. Dieses Muster ist auch in Australien und Kanada erkennbar, allerdings führt dort der zwölfmonatige Referenzzeitraum zu höheren Beteiligungsquoten (Tab. A7.2).

Ziel von berufsbildenden Abschlüssen ist es häufig, Bildungsteilnehmenden spezifische Kompetenzen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu vermitteln. Diese Kompetenzen sind jedoch möglicherweise weniger gut übertragbar als solche aus allgemeinbildenden Bildungsgängen. Angesichts des rasanten technologischen Wandels sind Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungen möglicherweise besonders anfällig gegenüber Arbeitsmarktumbrüchen und benötigen daher während ihres gesamten Arbeitslebens Lernmöglichkeiten, um neue Kompetenzanforderungen zu erfüllen. Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen haben 7 % der Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich an solchen Lernaktivitäten teilgenommen, dies ist der gleiche Anteil wie bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss. In Österreich und Slowenien beträgt der Unterschied mehr als 5 Prozentpunkte zugunsten derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss, aber in mehr als einem Drittel der Länder weist die Beteiligungsquote kaum Unterschiede nach der Ausrichtung des Bildungsgangs auf. Im Gegensatz dazu weisen die Daten aus Australien und Kanada (mit einem Referenzzeitraum von 12 Monaten) darauf hin, dass Erwachsene mit einem berufsbildenden Abschluss dieser Stufe häufiger an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen als diejenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss (Abb. A7.1).

Die Teilnahme an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung nimmt mit dem Alter ab (was zum Teil die Tatsache widerspiegelt, dass die ältere Altersgruppe aus dem Arbeitsmarkt ausscheidet). Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer mit verfügbaren Daten beträgt der Anteil in den 4 Wochen vor der Erhebung bei den 25- bis 54-Jährigen 10 % im Vergleich zu 6 % bei den 55- bis 64-Jährigen. Island ist von den Ländern mit diesem Referenzzeitraum das einzige, in dem die Beteiligungsquote in diesen beiden Altersgruppen beinahe konstant bleibt. Daten mit einem zwölfmonatigen Referenzzeitraum für Australien und Kanada zeigen einen ähnlichen Rückgang zwischen der Altersgruppe der 25- bis 54-Jährigen und der 55- bis 64-Jährigen (Tab. A7.2, Spalten im Internet).

Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich scheinen im Vergleich zu denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand häufiger auch später in ihrer beruflichen Laufbahn an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilzunehmen. Die Teilnahme an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung geht bei den 55- bis 64-Jährigen im Vergleich zu den 25- bis 54-Jährigen zurück. Aber der Rückgang fällt bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich weniger stark aus als bei denjenigen mit niedrigeren Bildungsständen (Tab. A7.2). Dies hängt zum Teil damit zusammen, dass 55- bis 64-Jährige mit Abschluss

A 7

im Tertiärbereich häufiger im Arbeitsmarkt (d. h. beschäftigt oder erwerbslos) sind als Personen derselben Altersgruppe ohne Abschluss im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind nur rund 20 % der 55- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nicht im Arbeitsmarkt, wohingegen es bei denjenigen mit Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II fast die Hälfte ist (OECD, 2023[4]).

Teilnahme beschäftigter Erwachsener an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung

Teilnahme nach Unternehmensgröße

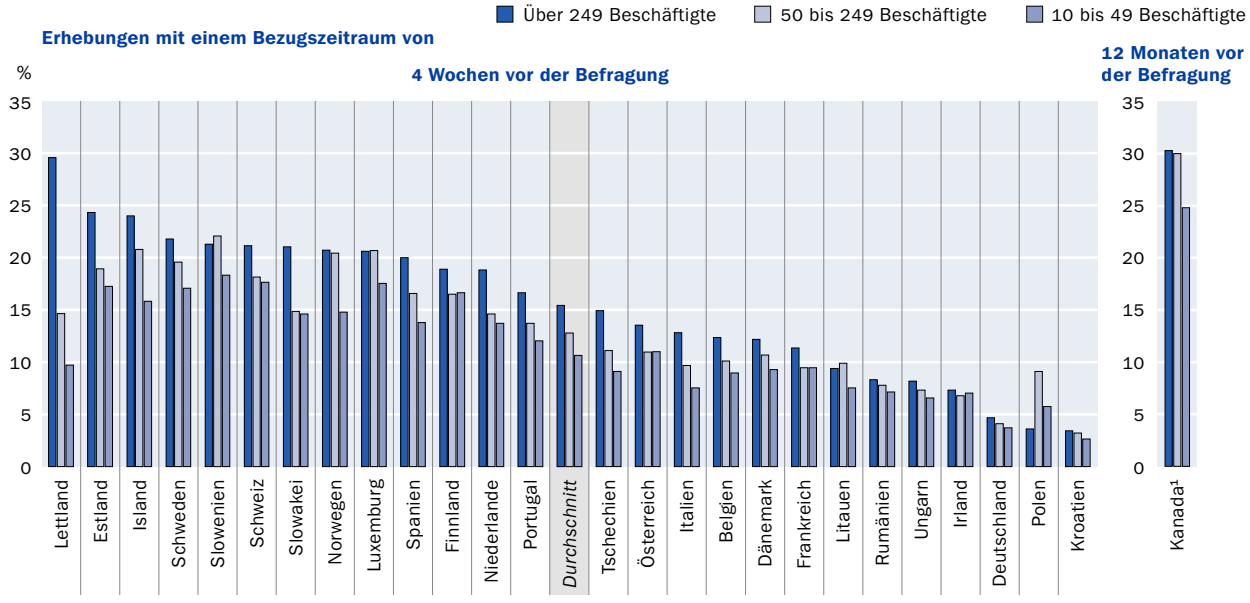
Unterschiede bei der Teilnahme beschäftigter Erwachsener an berufsbezogener Weiterbildung hängen auch mit der Größe des Unternehmens, bei dem sie beschäftigt sind, zusammen. So nehmen beispielsweise unabhängig vom betrachteten Referenzzeitraum Beschäftigte in größeren Unternehmen in den OECD- und Beitrittsländern häufiger an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teil als diejenigen in kleineren Unternehmen (Tab. A7.3). Dies hängt damit zusammen, dass kleine und mittlere Unternehmen häufig nicht die Kapazität haben, ihren Beschäftigten Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten (OECD, 2019[2]).

Durchschnittlich nahmen in den 4 Wochen vor der Erhebung 11 % der in Unternehmen mit 10 bis 49 Beschäftigten tätigen Erwachsenen an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teil. Dieser Anteil beträgt bei denjenigen in Unternehmen mit 50 bis 249 Beschäftigten 13 % und bei denjenigen in Unternehmen mit mehr als 249 Beschäftigten 15 %. Der Unterschied bei den Beteiligungsquoten zwischen kleinen und großen Unternehmen ist in den meisten Ländern mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen lediglich einstellig, in Lettland beträgt er jedoch 20 Prozentpunkte (Abb. A7.3).

Abbildung A7.3

Teilnahme beschäftigter Erwachsener an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung, nach Unternehmensgröße (2022)

25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Die Unternehmensgröße unterscheidet sich wie folgt: 10 bis 49 Beschäftigte schließt 20 bis 99 Beschäftigte ein; 50 bis 249 Beschäftigte schließt 100 bis 500 Beschäftigte ein; über 249 Beschäftigte schließt über 500 Beschäftigte ein.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von 25- bis 64-Jährigen, die in Unternehmen mit über 249 Beschäftigten beschäftigt sind und an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A7.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[4]). StatLink: https://stat.link/8owau9

Nicht alle Länder verzeichnen eine positive Korrelation von Unternehmensgröße (bezogen auf die Anzahl der Beschäftigten) und Beteiligung an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung. Beispielsweise nahmen in Litauen, Polen und Slowenien Erwachsene in mittleren Unternehmen in den 4 Wochen vor der Erhebung am häufigsten an nicht formaler Weiterbildung teil (Abb. A7.3).

Beteiligung im öffentlichen und im Privatsektor

Die Teilnahme an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung ist bei Beschäftigten im öffentlichen Sektor häufig stärker als bei Beschäftigten im Privatsektor. Möglicherweise hängt dies mit Unterschieden in Kultur und rechtlichen Rahmenbedingungen im öffentlichen Sektor und im Privatsektor zusammen oder auch mit der Unternehmensgröße im Privatsektor im Vergleich zum öffentlichen Sektor. Auch bei der Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und/oder Geschlecht kann es Unterschiede zwischen den beiden Sektoren geben. Da neben dem öffentlichen/privaten Sektor verschiedene andere Faktoren die Beteiligungsquoten beeinflussen können, ist bei der Auslegung des Unterschieds bei den Beteiligungsquoten im öffentlichen und privaten Sektor Vorsicht angezeigt.

Im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen nahmen 16 % der im öffentlichen Sektor beschäftigten Erwachsenen an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teil, gegenüber 9 % derjenigen im Privatsektor (unabhängig von der Unternehmensgröße). Die größten Unterschiede sind in Estland, Lettland, der Schweiz, Slowenien, Spanien und Ungarn festzustellen, wo die Beschäftigten im öffentlichen Sektor eine um 10 Prozentpunkte höhere Beteiligungsquote haben als die im Privatsektor. Dieses Muster findet sich in allen Ländern mit diesem Referenzzeitraum. In Kanada, wo Daten mit einem zwölfmonatigen Referenzzeitraum verwendet werden, haben 41 % der im öffentlichen Sektor beschäftigten Erwachsenen und 26 % derjenigen im Privatsektor an berufsbezogener nicht formaler Weiterbildung teilgenommen (Tab. A7.4 im Internet).

Der Unterschied bei den Beteiligungsquoten an Lernaktivitäten Erwachsener beschränkt sich nicht auf Geschlecht, Altersgruppe, Bildungsstand, Beschäftigungssektor oder Unternehmensgröße. Kasten A7.1 zeigt die ungleiche Beteiligung an berufsbezogener Weiterbildung nach Wirtschaftszweig.

Die Unterschiede in der Häufigkeit von Weiterbildung bei Gruppen (z. B. Geschlecht, Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs, Arbeitsmarktstatus, Alter, Unterneh-

Kasten A7.1

Ungleiche Beteiligung an berufsbezogener Weiterbildung nach Wirtschaftszweig

Technologische Fortschritte und eine alternde Gesellschaft haben erhebliche Auswirkungen auf Angebot und Nachfrage von Kompetenzen, Arbeitsorganisation und Geschäftsmodellen. Diese Trends werden wahrscheinlich alle Beschäftigten betreffen. Einige Studien zeigen, dass Berufe mit höherem Risiko von Automatisierung geringere Beschäftigungswachstumsquoten und einen stärkeren Rückgang der Arbeitsplatzstabilität aufweisen als Berufe mit geringerem Automatisierungsrisiko (OECD, 2021[5]). Diese Beschäftigten werden dringenden Bedarf an Weiterbildung und Umschulung haben. Dies gilt insbesondere für Erwachsene, die in Produktion, Landverkehr oder Gastronomie tätig sind, für deren Arbeitsplätze ein relativ hohes Automatisierungsrisiko besteht

A 7

(Nedelkoska and Quintini, 2018[6]). Durch die in letzter Zeit rasante Entwicklung von künstlicher Intelligenz und insbesondere den Fortschritt großer Sprachmodelle könnte nun auch eine Vielzahl hoch qualifizierter Arbeitsplätze ebenfalls von Automatisierung bedroht sein.

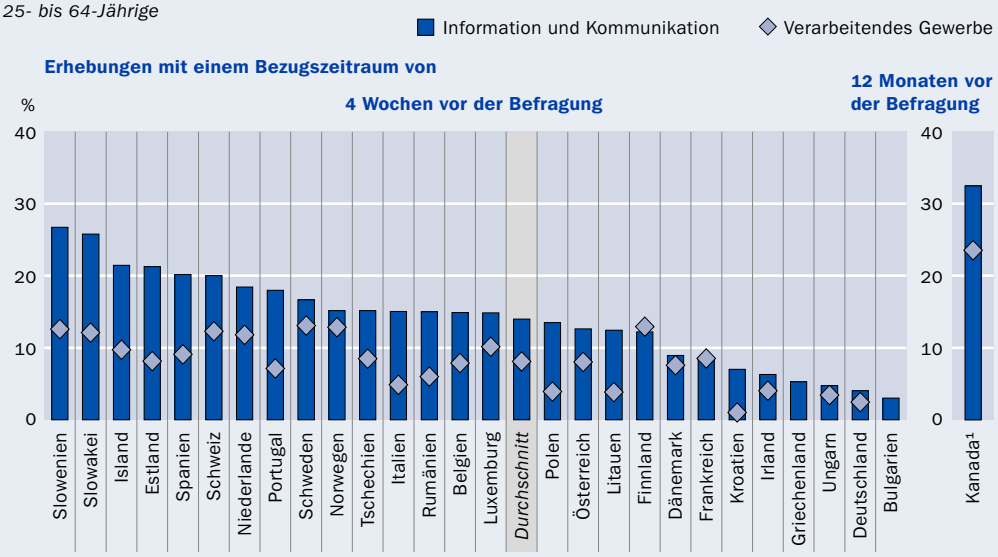
Abbildung A7.4 zeigt, dass im Durchschnitt der Länder mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen nur 8 % der im verarbeitenden Gewerbe tätigen Erwachsenen an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, im Vergleich zu 14 % derjenigen im Sektor Information und Kommunikation. In Estland, Island, Italien, Lettland, Portugal, der Slowakei, Slowenien und Spanien beträgt der Unterschied mehr als 10 Prozentpunkte. Daten aus Kanada, mit einem Referenzzeitraum von 12 Monaten, zeigen ein ähnliches Muster: Bei den im verarbeitenden Gewerbe tätigen Erwachsenen beträgt die Beteiligungsquote 23 %, im Bereich Information und Kommunikation sind es im Vergleich dazu 32 %. Finnland ist das einzige Land, in dem Beschäftigte im verarbeitenden Gewerbe häufiger an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen als diejenigen im Bereich Information und Kommunikation.

Dieser Vergleich deutet darauf hin, dass die Beteiligung an berufsbezogenen Lernaktivitäten bei Beschäftigen in Bereichen mit hohem Automatisierungsrisiko geringer ist. Diese Ergebnisse gelten für eine breitere Palette an Wirtschaftszweigen. Beispielsweise haben im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer mit einem Referenzzeitraum von 4 Wochen rund 8 % der im Baugewerbe oder im Bereich Verkehr und Lagerei tätigen Erwachsenen an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen. Die Beteiligungsquote ist bei Beschäftigen in den Bereichen öffentliche Verwaltung und Verteidigung, Sozialversicherung, Bildung sowie Gesundheit und Sozialwesen doppelt so hoch (Tab. A7.5 im Internet).

Abbildung A7.4

Anteil beschäftigter Erwachsener, die an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, nach Wirtschaftszweig (2022)

25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener, die an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, an allen im Bereich Information und Kommunikation tätigen Erwachsenen.
Quelle: OECD (2023), Tabelle A7.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/m9bo6s

mensgröße, Unternehmenssektor und Wirtschaftszweig) sind vorsichtig auszulegen und implizieren keine Kausalzusammenhänge. Viele dieser Gruppen überschneiden sich und mit der beschreibenden Statistik aus dieser Analyse kann die Auswirkung der einzelnen Merkmale nicht isoliert werden.

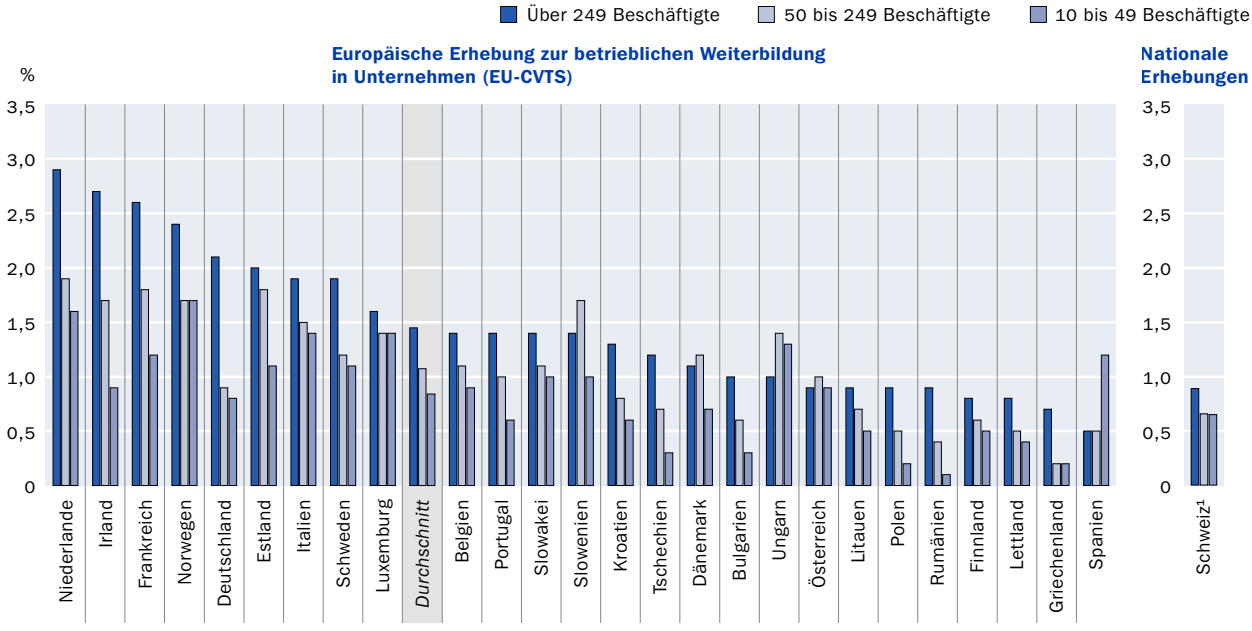
Weiterbildungskosten für Unternehmen im Laufe der Zeit

Arbeitgebende profitieren stark von den Ergebnissen berufsbezogener Weiterbildung und sie tragen einen wesentlichen Anteil der in Erwachsenenbildung investierten finanziellen Mittel bei (European Education and Culture Executive Agency et al., 2015[7]). Daten aus der Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (EU-CVTS) sowie aus einer nationalen Erhebung aus der Schweiz deuten darauf hin, dass größere Unternehmen mehr finanzielle Investitionen in Weiterbildung tätigen als kleinere Unternehmen. 2020 entfallen im Durchschnitt der OECD- und Beitrittsländer, die an der EU-CVTS teilnehmen, 1,5 % der gesamten Personalkosten von Unternehmen mit mehr als 249 Beschäftigten auf berufliche Weiterbildungskurse oder sonstige Formen der beruflichen Weiterbildung für ihre Beschäftigten, bei solchen mit 50 bis 249 Beschäftigten sind es 1,1 % und bei denen mit 10 bis 49 Beschäftigten 0,8 % (Abb. A7.5).

In den meisten OECD- und Beitrittsländern, die an der EU-CVTS teilnehmen, war der Anteil der Weiterbildungskosten an den gesamten Personalkosten 2020 gegenüber dem Anteil in den Jahren 2010 und 2005 gesunken. Dies hängt wahrscheinlich mit dem Ausbruch der Coronapandemie (Covid-19) 2020 zusammen, die Weiterbildung aufgrund von Hygieneauflagen erschwerte. In Unternehmen mit mindestens 10 Beschäftigten betrugen die gesamten Weiterbildungskosten durchschnittlich 1,5 % der gesamten Personalkosten im Jahr 2005, 1,7 % im Jahr 2010 und 1,2 % im Jahr 2020. Italien, die Niederlande und

Abbildung A7.5

Ausgaben für berufliche Weiterbildungskurse als Anteil der Personalkosten, nach Unternehmensgröße (2020)



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Weiterbildungskosten von Unternehmen mit über 249 Beschäftigten als Anteil ihrer Personalkosten.

Quelle: OECD (2023), Tabelle A7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). *StatLink: https://stat.link/d47ako*

Norwegen sind die einzigen Länder, in denen die Unternehmen den Anteil ihrer Weiterbildungsausgaben zwischen 2005, 2010 und 2020 weiterhin gesteigert haben (Tab. A7.3).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Erwachsenenbildung bezeichnet die Teilnahme von Erwachsenen am lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung bezieht sich in der Regel auf Lernaktivitäten nach dem Ende der Erstausbildung. Die Beteiligungsquote an Weiterbildung deckt formale und nicht formale Weiterbildung ab.

Berufliche Weiterbildung (Continuing Vocational Training – CVT) bezieht sich auf Schulungsmaßnahmen oder -aktivitäten, deren Hauptziel der Erwerb neuer Kompetenzen oder die Weiterentwicklung und Verbesserung vorhandener Kompetenzen ist und die zumindest teilweise von den Unternehmen für Beschäftigte finanziert werden, die entweder über einen Arbeitsvertrag verfügen oder direkt von ihrer Arbeit für das Unternehmen profitieren, wie unbezahlt mithelfende Familienangehörige oder Gelegenheitsbeschäftigte. Beschäftigte mit einem Ausbildungsvertrag sind in der beruflichen Weiterbildung nicht zu berücksichtigen.

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

Berufsbezogene Weiterbildung: Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zum Erwerb von Wissen und/oder zum Erlernen neuer Kompetenzen, die für eine aktuelle oder künftige Arbeitsstelle benötigt werden, um das Erwerbseinkommen zu erhöhen, die Beschäftigungs- und/oder Karriereaussichten im aktuellen oder einem anderen Bereich zu verbessern und allgemein die Weiterentwicklungs- und Beförderungschancen zu steigern.

Lernaktivitäten sind jegliche Aktivitäten einer Einzelperson, die auf die Verbesserung ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen ausgerichtet sind. Es gibt zwei grundlegende Kriterien, um Lernaktivitäten von Nichtlernaktivitäten zu unterscheiden: Sie müssen intentional und organisiert sein. Intentionales Lernen (im Gegensatz zu zufälligem Lernen) ist definiert als das bewusste Anstreben von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen oder Einstellungen von anhaltendem Wert. Organisiertes Lernen ist definiert als Lernen, das mit expliziten oder impliziten Zielen als Muster oder Abfolge geplant ist.

Die Lernaktivitäten sind in einer Klassifikation der Lernaktivitäten (Classification of Learning Activities – CLA) wie folgt definiert (Eurostat, 2016[8]):

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 Bildungssys-

tems 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“ (UIS, 2012[9]).

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“ (UIS, 2012[9]).

Nicht formale berufsbezogene Weiterbildung: Teilnahme an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen zum Erwerb von Wissen und/oder zum Erlernen neuer Kompetenzen, die für eine aktuelle oder künftige Arbeitsstelle benötigt werden, um das Erwerbseinkommen zu erhöhen, die Beschäftigungs- und/oder Karriereaussichten im aktuellen oder einem anderen Bereich zu verbessern und allgemein die Weiterentwicklungs- und Beförderungschancen zu steigern.

Angewandte Methodik

Dieser Indikator umfasst Daten zur Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung aus verschiedenen Quellen mit unterschiedlichen Referenzzeiträumen: entweder 4 Wochen oder 12 Monate vor der Erhebung.

Die Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) wird quartalsweise durchgeführt und ermittelt die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Weiterbildung während eines vierwöchigen Zeitraums unter Ausschluss von arbeitsintegriertem Lernen. Die EU-LFS-Methodik findet sich unter *https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_labour_force_survey_-_methodology*. Die nationale Erhebung des Vereinigten Königreichs verwendet ebenfalls einen vierwöchigen Referenzzeitraum, während die nationalen Erhebungen von Australien, Costa Rica, Kanada und der Republik Korea einen zwölfmonatigen Referenzzeitraum verwenden.

Die Europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (EU-CVTS) findet alle 5 Jahre statt und erfasst die in Unternehmen in den 12 Monaten vor der Erhebung durchgeführte berufliche Weiterbildung. Die EU-CVTS-Methodik findet sich unter *https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Continuing_Vocational_Training_Survey_(CVTS)_methodology*. Die nationale Erhebung der Schweiz basiert ebenfalls auf der EU-CVTS-Methodik und erfasst die Weiterbildungskosten in Unternehmen in einem Zeitraum von 12 Monaten.

Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Für die Tabellen A7.1, A7.2, A7.4 und A7.5 zur Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung: die EU-LFS für europäische OECD- und Beitrittsländer (d. h. Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei und Ungarn) sowie nationale Datenquellen für Australien (Australian Bureau Survey of Work-Related Training and Adult Learning), Costa Rica (Continuous Employment Survey), Kanada (Labour Force Survey), die Republik Korea (Korean Adult Lifelong Learning Survey) und das Vereinigte Königreich (Labour Force Survey).

Für Tabelle A7.3 zu Weiterbildungskosten von Unternehmen: die Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) für europäische OECD- und Beitrittsländer (d. h. Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn) und das Vereinigte Königreich sowie eine nationale Datenquelle für die Schweiz (Swiss Continuing Education and Training Survey).

Weiterführende Informationen

European Education and Culture Executive Agency et al. (2015), *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*, Publications Office of the Euroepan Union, https://doi.org/10.2797/8002. [7]

Eurostat (2016), *Classification of Learning Activities (CLA): Manual: 2016 Edition*, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2785/874604. [8]

Nedelkoska, L. and G. Quintini (2018), "Automation, skills use and training", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 202, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-en. [6]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OECD (2023), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. [4]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [3]

OECD (2021), "What happened to jobs at high risk of automation?", *Policy Brief on the Future of Work*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/future-of-work/reports-and-data/what-happened-to-jobs-at-high-risk-of-automation-2021.pdf. [5]

OECD (2019), *Getting Skills Right: Engaging Low-Skilled Adults in Learning*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf*. [2]

UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en*. [9]

Tabellen Indikator A7

StatLink: https://stat.link/slufyd

- Tabelle A7.1: Anteil Erwachsener, die an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Arbeitsmarktstatus, Bezug zum Beruf und Geschlecht (2022)
- Tabelle A7.2: Anteil Erwachsener, die an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2022)
- Tabelle A7.3: Weiterbildungskosten als Anteil der gesamten Personalkosten, nach Unternehmensgröße (2010, 2015 und 2020)
- **WEB** Table A7.4: Share of employed adults participating in non-formal job-related education and training, by size and sector of enterprise (Anteil beschäftigter Erwachsener, die an nicht formalen berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Unternehmensgröße und -sektor) (2022)
- **WEB** Table A7.5: Share of employed adults participating in non-formal job-related education and training, by economic activity (Anteil beschäftigter Erwachsener, die an nicht formalen berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Wirtschaftszweig) (2022)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 7

Tabelle A7.1

Anteil Erwachsener, die an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, nach Arbeitsmarktstatus, Bezug zum Beruf und Geschlecht (2022)

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

	Erhebungen mit einem Bezugszeitraum von 4 Wochen vor der Befragung											
	Gesamtteilnahme an nicht formaler Weiterbildung (ungeachtet des Bezugs zum Beruf)				Teilnahme an mindestens einer berufsbezogenen nicht formalen Weiterbildung				Teilnahme nur an nicht berufsbezogener nicht formaler Weiterbildung			
	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt
	(3)	(6)	(9)	(12)	(15)	(18)	(21)	(24)	(27)	(30)	(33)	(36)
OECD-Länder												
Österreich	14	18	7	13	11	14	4	10	3	4 r	3	3
Belgien	9	10	3	8	8	7	1	6	1	3	2	1
Tschechien	10	3 r	2	8	9	2 r	0	7	1	1 r	1	1
Dänemark	25	25	15	23	10	14	3	9	15	11	12	14
Estland	19	17	7	17	17	13	4	15	2	4 r	2 r	2
Finnland	19	15	11	17	14	10	5	12	5	6	6	5
Frankreich	13	12	6	11	8	7	2	7	5	5	4	5
Deutschland	5	7	3	5	4	5	2	4	1	2 r	1	1
Griechenland	1	3	1	2	1	2	1	1	0	1 r	1	1
Ungarn	8	2 r	1	7	6	c	1 r	5	2	c	1 r	2
Island	19	16	12	18	17	c	3	15	2	c	10	3
Irland	9	10	5	8	5	c	c	4	3	8 r	4	4
Italien	9	4	2	7	8	2	1	6	2	2	2	2
Lettland	9	6	3	8	8	c	c	7	1	c	2 r	1
Litauen	9	5	3	8	8	4 r	1 r	7	1	c	1 r	1
Luxemburg	16 r	22 r	6 r	14 r	14 r	18 r	4 r	13 r	2 r	c	2 r	2 r
Niederlande	20	15	6	18	15	11	2	13	5	5	4	5
Norwegen	17	17 r	5	15	16	14 r	3	14	1	c	2 r	1
Polen	8	4 r	2	7	6	c	0 r	5	2	c	1	2
Portugal	12	15	6	11	10	12	4	9	2	3 r	2	2
Slowakei	15	c	c	12	14	c	c	12	c	c	c	0 r
Slowenien	22	18	6	19	16	9 r	1 r	13	6	9 r	5	6
Spanien	13	13	7	12	12	11	5	10	1	2	3	2
Schweden	31	31	15	30	17	24	5	16	14	7	10	13
Schweiz	20	19	7	19	18	16	4	16	2	3 r	3	2
Türkei	1	1	1	1	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	m	m	m	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Beitrittsländer												
Bulgarien	1	c	c	1	1	c	c	0	c	c	c	c
Kroatien	3	4 r	1 r	3	3	2 r	0 r	2	1 r	2 r	0 r	1
Rumänien	7	c	0 r	5	6	c	c	5	0	c	c	0
Durchschnitt	**12**	**12**	**5**	**11**	**10**	**10**	**2**	**9**	**3**	**m**	**3**	**3**

	Erhebungen mit einem Bezugszeitraum von 12 Monaten vor der Befragung											
	Gesamtteilnahme an nicht formaler Weiterbildung (ungeachtet des Bezugs zum Beruf)				Teilnahme an mindestens einer berufsbezogenen nicht formalen Weiterbildung				Teilnahme nur an nicht berufsbezogener nicht formaler Weiterbildung			
	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt
	(3)	(6)	(9)	(12)	(15)	(18)	(21)	(24)	(27)	(30)	(33)	(36)
OECD-Länder												
Australien[1]	37	21	10	31	34	13	4	28	6	9	6	7
Kanada[2]	32	20	7	27	30	17	4	25	2	3	3	2
Costa Rica	9	5	2	7	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	32	30	22	30	17	19	4	15	m	m	m	m

Anmerkung: Der Referenzzeitraum für die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung sind die vorherigen 4 Wochen (Tabelle oben) bzw. die vorherigen 12 Monate (Tabelle unten). Die Untergliederung nach Geschlecht ist im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Referenzjahr 2021–2022. 2. Referenzzeitraum endet im November 2022 und Arbeitsmarktstatus im November 2022 erfasst.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[a1]).

Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/szkel2

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

Tabelle A7.2

Anteil Erwachsener, die an nicht formaler berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2022)

Europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) oder nationale Erhebungen

Erhebungen mit einem Bezugszeitraum von 4 Wochen vor der Befragung

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									Tertiärbereich		
				Nach Ausrichtung des Bildungsgangs						Gesamt					
				Allgemeinbildend			Berufsbildend								
	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Österreich	4	5	2[r]	12	13	9[r]	7	8	4	7	9	4	16	17	11
Belgien	2	2	1[r]	4	4	3	3	4	2	4	4	3	10	11	8
Tschechien	2	3	1[r]	9	9	6	6	6	4	6	6	4	13	13	10
Dänemark	5	6	3	8	9	5[r]	8	8	7	8	8	7	12	12	10
Estland	7	8	c	10	12	4[r]	10	11	7	10	11	6	23	25	16
Finnland	6	7	5	11	12	8[r]	10	11	7	10	11	7	16	17	14
Frankreich	3	4	1	6	7	4	5	6	3	5	6	3	10	11	7
Deutschland	1	2	1[r]	3	3	c	3	3	2	3	3	2	7	7	5
Griechenland	c	c	c	1	1	c	1	1	c	1	1	c	2	2	1
Ungarn	3	3	c	4	5	3[r]	4	4	2	4	4	2	9	10	8
Island	7	7	6	10	10	12	12	13	10	11	11	11	22	21	26
Irland	c	c	c	2	2[r]	c	3	3	c	3	3	c	6	6	6
Italien	2	2	1	5	5	5	6	6	5	6	6	5	13	13	14
Lettland	c	c	c	3	3	c	3	3	2[r]	3	3	2	13	13	12
Litauen	3[r]	3[r]	c	2	3	c	3	3	2[r]	3	3	1[r]	11	11	11
Luxemburg	4[r]	6[r]	c	m	m	m	8[r]	9[r]	4[r]	8[r]	9[r]	4[r]	18[r]	19	12[r]
Niederlande	6	6	5	10	11	10	12	12	11	12	12	11	17	17	16
Norwegen	8	9	6[r]	10	10	10[r]	12	13	10	12	12	10	19	19	17
Polen	c	c	c	3	3	c	2	3	1	2	3	1	11	11	9
Portugal	3	4	2	9	10	6	9	9	9[r]	9	10	7	17	17	16
Slowakei	c	c	c	13	13	c	9	10	7	10	10	7	18	19	16
Slowenien	3[r]	4[r]	c	14	15	c	8	9	4	8	10	5	22	23	18
Spanien	4	5	2	8	9	6	9	9	6	8	9	6	17	18	12
Schweden	11	12	8	14	14	12	13	14	11	13	14	11	20	20	20
Schweiz	5	6	3	15	16	13	11	12	8	12	13	9	24	25	21
Beitrittsländer															
Bulgarien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	0[r]	0[r]	c	1	1	c
Kroatien	c	c	c	4[r]	4[r]	c	1	1	1[r]	1	1	1[r]	6	6	5[r]
Rumänien	1	1	c	4	4	c	4	5	3	4	5	3	9	9	6
Durchschnitt	**4**	**5**	**m**	**7**	**8**	**m**	**7**	**7**	**5**	**6**	**7**	**5**	**14**	**14**	**12**

Erhebungen mit einem Bezugszeitraum von 12 Monaten vor der Befragung

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									Tertiärbereich		
				Nach Ausrichtung des Bildungsgangs						Gesamt					
				Allgemeinbildend			Berufsbildend								
	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien[1]	17	18	15	23	24	20	29	30	27	26	27	25	40	40	41
Kanada[2]	8	10	4	15	17	9	22	26	14	17	20	11	31	33	22
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Der Referenzzeitraum für die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung sind die vorherigen 4 Wochen (Tabelle oben) bzw. die vorherigen 12 Monate (Tabelle unten). Die Summen für alle Bildungsstände sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Referenzjahr 2021–2022. 2. Referenzzeitraum endet im November 2022.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]).

Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/hcn3ag

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

A 7

Tabelle A7.3

Weiterbildungskosten als Anteil der gesamten Personalkosten, nach Unternehmensgröße (2010, 2015 und 2020)

Europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (EU-CVTS) oder nationale Erhebungen

	Europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen (EU-CVTS)											
	2010				2015				2020			
	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Über 249 Beschäftigte	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Über 249 Beschäftigte	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Über 249 Beschäftigte
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Österreich	1,5[b]	1,1[b]	1,6[b]	1,7[b]	1,3	1,1	1,4	1,5	0,9	0,9	1,0	0,9
Belgien	2,4	1,3	2,1	3,1	2,4	1,7	2,4	2,8	1,2	0,9	1,1	1,4
Tschechien[1]	1,2[b]	0,8[b]	1,1[b]	1,5[b]	1,5[b]	1,1[b]	1,4[b]	1,6[b]	0,9[b]	0,3[b]	0,7[b]	1,2[b]
Dänemark	1,8[b]	2,1[b]	1,9[b]	1,6[b]	2,7	1,1	1,6	4,1	1,0	0,7	1,2	1,1
Estland	1,1[b]	0,8[b]	1,1[b]	1,5[b]	1,8	1,1	1,7	2,5	1,6	1,1	1,8	2,0
Finnland	1,4[b]	1,0[b]	1,2[b]	1,6[b]	1,1	1,1	1,0	1,2	0,7	0,5	0,6	0,8
Frankreich	2,5	1,5	2,1	3,0	2,5	1,4	2,0	3,2	2,1	1,2	1,8	2,6
Deutschland	1,5[b]	1,0[b]	1,3[b]	1,7[b]	1,4	1,0	1,2	1,5	1,6	0,8	0,9	2,1
Griechenland	0,7[b]	0,5[b]	0,5[b]	0,9[b]	1,1	0,8	0,8	1,4	0,3	0,2	0,2	0,7
Ungarn	1,9[b]	1,2[b]	1,6[b]	2,4[b]	1,8	1,1	1,3	2,2	1,2[b]	1,3[b]	1,4[b]	1,0[b]
Irland	m	m	m	m	2,2	2,0	2,0	2,4	1,9	0,9	1,7	2,7
Italien	1,1	0,7	0,9	1,6	1,3	0,9	1,1	1,7	1,7	1,4	1,5	1,9
Lettland	0,8	0,5	0,6	1,2	0,8	0,6	0,8	1,0	0,6	0,4	0,5	0,8
Litauen	1,1[b]	0,9[b]	1,1[b]	1,2[b]	1,1	0,9	1,0	1,3	0,7	0,5	0,7	0,9
Luxemburg	1,9[b]	1,5[b]	1,7[b]	2,2[b]	2,1	1,4	2,2	2,4	1,5	1,4	1,4	1,6
Niederlande	2,2[b]	1,8[b]	1,9[b]	2,5[b]	2,3	1,8	2,0	2,5	2,4	1,6	1,9	2,9
Norwegen	1,7	1,4	2,1	1,6	1,8	1,9	1,7	1,9	2,1	1,7	1,7	2,4
Polen	1,1[b]	0,3[b]	0,7[b]	1,5[b]	1,2	0,5	0,7	1,7	0,6	0,2	0,5	0,9
Portugal	1,9[b]	1,2[b]	2,0[b]	2,5[b]	1,5	1,0	1,3	2,2	1,0	0,6	1,0	1,4
Slowakei	1,9[b]	1,8[b]	1,8[b]	2,0[b]	1,6	1,3	1,3	1,9	1,3	1,0	1,1	1,4
Slowenien	1,5[b]	0,8[b]	1,7[b]	2,0[b]	2,5	1,7	2,4	3,1	1,4	1,0	1,7	1,4
Spanien	1,6[b]	1,2[b]	1,4[b]	2,0[b]	1,8	1,2	1,6	2,1	0,7	1,2	0,5	0,5
Schweden	1,7[b]	1,8[b]	1,6[b]	1,6[b]	1,6[b]	1,5[b]	1,6[b]	1,6[b]	1,5[b]	1,1[b]	1,2[b]	1,9[b]
Ver. Königreich	1,1[b]	1,2[b]	1,3[b]	1,0[b]	1,8	2,4	2,5	1,5	m	m	m	m
Beitrittsländer												
Bulgarien	1,1[b]	0,8[b]	1,2[b]	1,3[b]	1,4	1,1	1,5	1,5	0,7	0,3	0,6	1,0
Kroatien	0,7	0,6	1,1	0,5	1,3	0,6	1,1	1,9	0,9	0,6	0,8	1,3
Rumänien	m	m	m	m	1,0	0,5	0,7	1,3	0,6	0,1	0,4	0,9
Durchschnitt	**1,5**	**1,1**	**1,4**	**1,7**	**1,7**	**1,2**	**1,5**	**2,0**	**1,2**	**0,8**	**1,1**	**1,5**

	Nationale Erhebungen											
	2010				2015				2020			
	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Über 249 Beschäftigte	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Über 249 Beschäftigte	Gesamt	10 bis 49 Beschäftigte	50 bis 249 Beschäftigte	Über 249 Beschäftigte
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Schweiz	0,8	0,9	0,6	0,8	0,8	0,6	0,7	0,9	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterbildungskosten in den 12 Monaten vor der Erhebung. Der Durchschnitt weicht von dem von Eurostat veröffentlichten Durchschnitt ab, da es sich hier um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und die Länderabdeckung abweicht (s. u. StatLink).

1. Die Daten wurden hauptsächlich online und über interaktive PDF-Formulare erhoben, nur ein kleiner Teil der Fragebogen wurde in Papierform verteilt. Weiterführende Informationen s. Metadaten unter https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_cvt_esqrs_cz.htm.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i]).

Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/wy5umn

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

Kapitel B
Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Indikator B1
Wer nimmt an Bildung teil?

Zentrale Ergebnisse

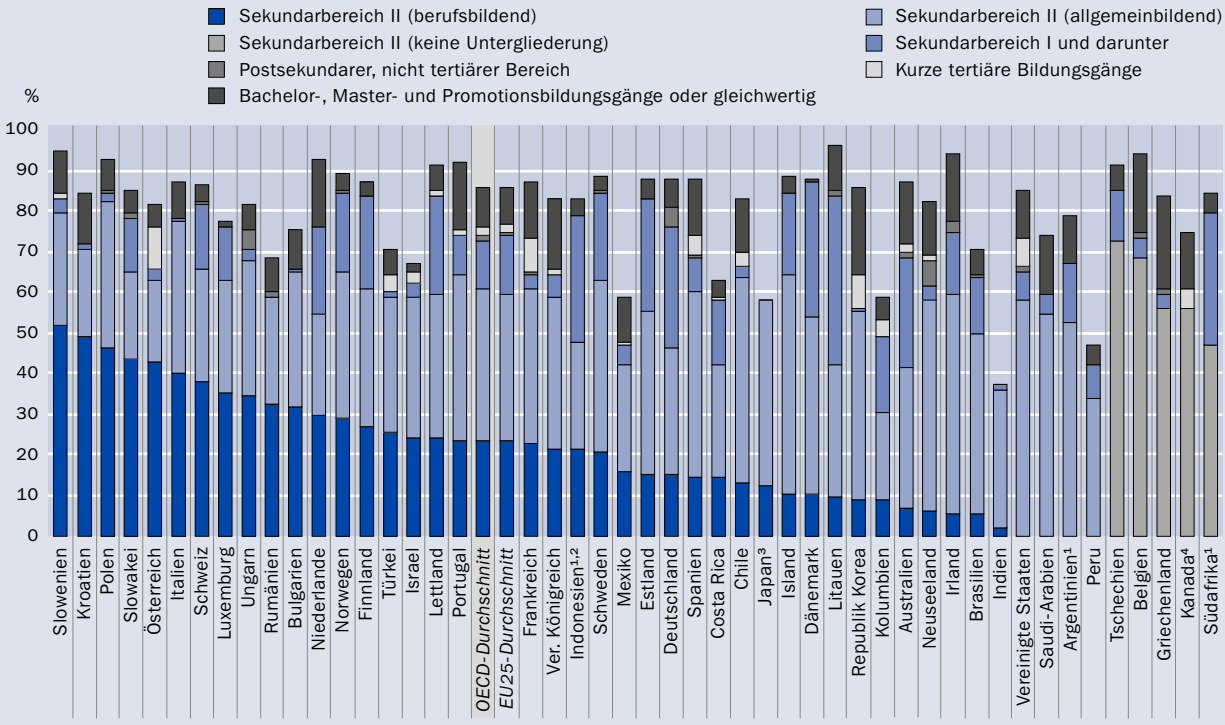
- In zahlreichen Ländern richten sich berufliche Ausbildungsgänge (Vocational Education and Training – VET) im Sekundarbereich II sowohl an Jugendliche als auch an Erwachsene, in manchen Ländern ist der erste Sekundarbereich II jedoch überwiegend allgemeinbildend. In Irland, Kanada und Neuseeland richten sich berufsbildende Bildungsgänge überwiegend an diejenigen, die ihre Erstausbildung abgeschlossen haben, und weniger als 12 % der 15- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II absolvieren eine berufliche Ausbildung. Im Gegensatz dazu gibt es 11 OECD-Länder, in denen die Mehrheit der 15- bis 19-Jährigen, die am Sekundarbereich II teilnehmen, berufsbildende Bildungsgänge absolviert.
- Die meisten Schülerinnen und Schüler in beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich II absolvieren Bildungsgänge mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich. Länder, in denen mindestens rund 30 % der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen an Bildungsgängen teilnehmen, die zum Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich führen, sind zumeist diejenigen mit mehreren berufsbildenden Ausbildungszügen (z. B. die Niederlande, Slowenien und Ungarn) sowie mit Brückenangeboten zum Eintritt in höhere Bildungsbereiche.
- In Dänemark, Deutschland, Irland, Lettland, der Schweiz und Ungarn nehmen rund 9 von 10 Schülerinnen und Schülern in beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich II an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teil, bei denen mindestens ein Viertel der Zeit auf betriebliche Ausbildungselemente entfällt; in 10 Ländern beträgt dieser Anteil jedoch weniger als 20 %.
- Schulische Bildungsgänge mit kürzeren betrieblichen Ausbildungszeiten, die weniger als 25 % des Bildungsgangs ausmachen, sind im berufsbildenden Sekundarbereich II gängig. In Österreich nimmt etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in beruflicher Ausbildung an einem Bildungsgang mit einem Kurzpraktikum teil, was bedeutet, dass zusammen mit den Ausbildungen fast alle Schülerinnen und Schülern von einer betrieblichen Ausbildung profitieren. Kurzpraktika sind auch in Costa Rica, Litauen, Schweden, Slowenien und Spanien üblich.

Kontext

Die berufliche Ausbildung gilt als wichtiges Werkzeug zur Erleichterung des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben sowie zur Weiterbildung und Umschulung von Erwachsenen in einer Zeit, in der sich die Arbeitsmarktanforderungen rasch wandeln. Sie kann außerdem für Lernende mit weniger Interesse an akademischen Lernformen attraktiv sein, die so Unterstützung beim Abschluss des Sekundarbereichs II erfahren und auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Traditionell liegt der Schwerpunkt von berufsbildenden Bildungsgängen häufig auf berufsbezogenen Inhalten, jedoch wird zunehmend erkannt, dass Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungsgängen Zugang zu höheren Bildungsbereichen und deren Chancen benötigen (für eine vergleichende Analyse der sich wandelnden Arbeitsmärkte für Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungen s. Vanderweyer and Ver-

Abbildung B1.1

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, nach Bildungsbereich (2021)



1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien. 2. Ohne Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich. 3. Aufgliederung nach Alter nur bis 15 Jahre verfügbar. 4. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die am berufsbildenden Sekundarbereich II teilnehmen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/l2tw0v

hagen, 2020[2]). Auch wenn nicht alle Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungen höhere Bildung anstreben möchten, so sollte diese Möglichkeit dennoch berufsbildende Bildungsgänge attraktiver machen sowie Chancengerechtigkeit und lebenslanges Lernen stärken. Daher ist es wichtig, gute Übergänge von der beruflichen Ausbildung in höhere Bildungsbereiche sicherzustellen (OECD, 2022[3]).

Bei der Rolle berufsbildender Bildungsgänge im Bildungs- und Ausbildungssystem gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern: in welchem Bereich die Bildungsgänge angeboten werden, wie sie durchgeführt werden und an welches Profil von Bildungsteilnehmenden sie sich richten. Einige Länder verfügen traditionell über ein fundiertes System beruflicher Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II, in dem ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler einen berufsbildenden Weg einschlägt, für den ihnen häufig mehr als ein Ausbildungszug zur Verfügung steht. Es gibt aber auch Länder, in denen die berufliche Ausbildung hauptsächlich außerhalb des Erstausbildungssystems erfolgt, sodass berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II nicht oder kaum existieren oder sich zumeist an junge Erwachsene und nicht an Jugendliche richten.

Über die allgemeinen Beteiligungsquoten an beruflicher Ausbildung hinaus ist es entscheidend, herauszufinden, wie gut Lernende in diesen Bildungsgängen auf aufkommende grüne Arbeitsplätze vorbereitet und mit grünen Fähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet werden. Mit zunehmend grüneren Volkswirtschaften werden auf den Arbeitsmärkten neue Fähigkeiten verlangt, während andere obsolet werden. Die berufliche

Ausbildung spielt diesbezüglich eine wichtige Rolle. Sie bereitet die Lernenden auf den Arbeitsmarkt vor, und daher sollte sichergestellt sein, dass die Fähigkeiten vermittelt werden, die in einer grüneren Volkswirtschaft benötigt werden. Berufliche Ausbildung ist auch für Weiterbildungsangebote und Umschulungsmöglichkeiten für Erwachsene wichtig: Sie kann Beschäftigten helfen, die sich mit beruflichen Veränderungen durch den ökologischen Wandel konfrontiert sehen oder zu einem anderen, grüneren Arbeitsplatz wechseln müssen (CEDEFOP, 2022[4]).

Berufsbildende Bildungsgänge in höheren Bildungsbereichen (postsekundarer, nicht tertiärer Bereich und kurze tertiäre Bildungsgänge) können ebenfalls unterschiedliche Rollen spielen. Sie können in Ländern mit überwiegend Gesamtschulen Berufsvorbereitung für Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II bieten. Alternativ können sie Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungen im Sekundarbereich II eine Vertiefung ihrer Kompetenzen in einem spezifischen Gebiet durch höhere berufsbildende Bildungsgänge ermöglichen (s. Kasten B5.1 in Indikator B5).

Daten zur Bildungsbeteiligung, die die Beteiligung in unterschiedlichen Bildungsbereichen und unter Bildungsteilnehmenden unterschiedlichen Alters untersuchen, geben Aufschluss über die Funktion von berufsbildenden Bildungsgängen vor den verschiedenen nationalen Hintergründen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt nehmen etwa zwei Drittel der 20- bis 24-Jährigen im Sekundarbereich II an beruflicher Ausbildung teil. In den Ländern, in denen berufsbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich angeboten werden, beträgt das Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmenden dieser Bildungsgänge 30 Jahre im Vergleich zu 27 Jahren in kurzen tertiären Bildungsgängen.
- Durchschnittlich absolvieren 75 % der Schülerinnen und Schüler in beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich II einen Bildungsgang mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich. Dies bedeutet in den meisten Fällen Zugang zu allen Arten von Bildungsgängen im Tertiärbereich, in einigen Ländern ist der Zugang jedoch auf kurze tertiäre Bildungsgänge (z. B. Luxemburg, Norwegen, Österreich und Spanien) oder praxisbezogene berufsorientierte Bachelor-Bildungsgänge (z. B. Deutschland, die Niederlande, die Schweiz und Slowenien) beschränkt. In allen Fällen gibt es Brückenbildungsgänge, die den Zugang zu einem breiteren Angebot an Optionen im Tertiärbereich eröffnen.
- Länder, die berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich anbieten, bieten ebenfalls Brückenangebote für Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungen an. Diese können unterschiedliche Formen annehmen, darunter Brückenbildungsgänge im Sekundarbereich II (z. B. Island, Polen, Slowenien, Tschechien und Ungarn), einen weiteren berufsbildenden Bildungsgang mit Zugang zum Tertiärbereich oder Brückenbildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (z. B. Belgien [fläm. und frz.], Deutschland und die Slowakei).

Hinweis

Angesichts des Schwerpunkts der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* konzentriert sich Indikator B1 auf berufsbildende Bildungsgänge, insbesondere im Sekundarbereich II, da die berufliche Ausbildung in vielen OECD-Ländern in den Bildungs- und Ausbildungssystemen eine wichtige Rolle spielt.

Analyse und Interpretationen

Teilnahme an Ausbildung

Daten zur Teilnahme an berufsbildenden Bildungsgängen liefern Erkenntnisse zur Bedeutung von beruflicher Ausbildung in den Bildungs- und Ausbildungssystemen verschiedener Länder, wobei es insbesondere im Sekundarbereich II erhebliche Unterschiede gibt. Teilnahmemuster werden teilweise als Indikator für die Attraktivität beruflicher Ausbildung angesehen. Dies ist in der Tat in Ländern, in denen Schülerinnen und Schüler gänzlich ohne oder mit wenigen Einschränkungen zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen wählen können, zutreffend. In vielen Ländern unterliegt die Wahl der Schülerinnen und Schüler jedoch verschiedenen Einschränkungen. In der Hälfte der Länder, die am *Survey of Upper Secondary Completion Rates* 2022 teilgenommen haben, ist die Wahl der Schülerinnen und Schüler jedoch durch ihre schulische Leistung (z. B. Noten im Sekundarbereich I) eingeschränkt. Das Abschneiden bei externen Prüfungen ist in 9 Ländern ein Faktor, Empfehlungen von Lehrkräften oder Schulen spielen in 7 Ländern eine Rolle. Und schließlich werden in 4 Ländern die den Schülerinnen und Schülern offenstehenden Möglichkeiten des Sekundarbereichs II durch die Art des absolvierten Sekundarbereichs I eingeschränkt. Lediglich in 6 Ländern mit verfügbaren Daten konnten Schülerinnen und Schüler den Bildungsgang im Sekundarbereich II gänzlich uneingeschränkt wählen (s. Kasten B3.1 in Indikator B3: Plattform *Upper Secondary Education Systems*).

Beteiligungsquoten 15- bis 19-Jähriger

Bei der Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, sowohl in Bezug auf die Gesamtbeteiligungsquoten als auch auf den von den Schülerinnen und Schülern besuchten Bildungsbereich. In vielen OECD-Ländern nehmen 9 von 10 Jugendlichen in dieser Altersgruppe an Bildung teil und die durchschnittliche Beteiligungsquote beträgt 84 %. Am untersten Ende des Spektrums gibt es jedoch Länder, in denen sich nur rund zwei Drittel der 15- bis 19-Jährigen noch in Ausbildung befinden. Angaben zu den durch die Schulpflicht abgedeckten Altersgruppen werden durch Daten zur Altersspanne ergänzt, wenn mindestens 90 % der Population an Bildung teilnehmen. In den meisten OECD-Ländern betragen die Beteiligungsquoten bis zum Alter von 17 oder 18 Jahren mehr als 90 %, in 10 Ländern jedoch sinkt die Beteiligungsquote spätestens ab einem Alter von 16 Jahren oder sogar noch früher auf unter 90 % (Tab. B1.2).

Der Bildungsbereich, an dem 15- bis 19-Jährige teilnehmen, spiegelt die unterschiedlichen Strukturen der nationalen Bildungssysteme wider. Schülerinnen und Schüler bzw. Bildungsteilnehmende dieser Altersgruppe können im Sekundarbereich I, im Sekundarbereich II, im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder im Tertiärbereich teilneh-

men, jedoch besucht die Mehrheit den Sekundarbereich II. Die Teilnahme im Sekundarbereich I ist auch in Australien, Dänemark, Deutschland und Estland relativ häufig, in diesen Ländern besucht mehr als ein Viertel der 15- bis 19-Jährigen diesen Bildungsbereich. In Ländern, in denen der Sekundarbereich II normalerweise im Alter von etwa 17 bis 18 Jahren abgeschlossen wird, nimmt diese Altersgruppe gegebenenfalls häufig am postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich teil. In Belgien, Frankreich, Griechenland, der Republik Korea, Neuseeland und den Vereinigten Staaten nehmen mindestens 20 % der 15- bis 19-Jährigen an diesen Bildungsbereichen teil (Tab. B1.3).

Die Daten zu den Beteiligungsquoten in den verschiedenen Altersgruppen geben Aufschluss über die Rolle der beruflichen Ausbildung im ersten Sekundarbereich II. Diese Daten ergänzen die Angaben zum Bildungsstand aus Indikator A1 (s. Kasten A1.1), der den höchsten Bildungsstand von Individuen darlegt und daher diejenigen nicht erfasst, die beispielsweise eine berufliche Ausbildung machen, aber nicht abschließen, oder die sie abschließen und danach einen höheren Abschluss erwerben. In 11 OECD-Ländern nehmen 15- bis 19-Jährige im Sekundarbereich II hauptsächlich an berufsbildenden Bildungsgängen teil. In diesen Ländern ist die berufliche Ausbildung der Hauptweg im ersten Sekundarbereich II. Im Gegensatz dazu spiegelt der äußerst geringe Anteil von Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II in dieser Altersgruppe in Neuseeland die Tatsache wider, dass dort die berufliche Ausbildung außerhalb des Erstausbildungssystems erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler schließen in der Regel den allgemeinbildenden Sekundarbereich II ab und absolvieren dann gegebenenfalls einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II als Alternative zum postsekundaren Bereich oder Tertiärbereich. In Deutschland gibt es eine starke Ausbildungstradition, und etwa ein Drittel der 15- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II absolviert einen berufsbildenden Bildungsgang. Gleichzeitig nimmt in Deutschland ein beträchtlicher Anteil der 20- bis 24-Jährigen an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II (9 %) bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (8 %) teil. Die letzte Kategorie schließt Ausbildungen für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II ein. Dies zeigt, dass sich berufsbildende Bildungsgänge sowohl an Jugendliche als auch an junge Erwachsene richten (Tab. B1.3).

Kasten B1.1 untersucht den Übergang vom Sekundarbereich I zum Sekundarbereich II und analysiert die Bildungsbeteiligung in dem Alter, in dem die Schülerinnen und Schüler in der Regel in den Sekundarbereich II eintreten.

Beteiligungsquoten 20- bis 24-Jähriger

Bei den 20- bis 24-Jährigen ist der Tertiärbereich der häufigste Bildungsbereich. Durchschnittlich 31 % der jungen Erwachsenen in dieser Altersgruppe nehmen an Bachelor- oder höheren Bildungsgängen teil, ihr Anteil erreicht in Griechenland, der Republik Korea, den Niederlanden und Slowenien mehr als 40 %. Die meisten nehmen an Bachelorbildungsgängen (ein Viertel aller 20- bis 24-Jährigen) und nur 6 % an Masterbildungsgängen teil (einschließlich langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen) teil. Die Teilnahme an Promotionsbildungsgängen ist in dieser Altersgruppe in allen Ländern vernachlässigbar (unter 1 %) (Tab. B1.3).

Kurze tertiäre Bildungsgänge spielen in einigen Ländern bei Lernmöglichkeiten für Erwachsene, einschließlich jungen Erwachsenen, ebenfalls eine wichtige Rolle. So nehmen in Kanada 7 % der 20- bis 24-Jährigen auf dieser Stufe an Bildung teil, häufig an Colleges und mit berufsbildendem Schwerpunkt. In einigen Ländern bieten Bildungsgänge in die-

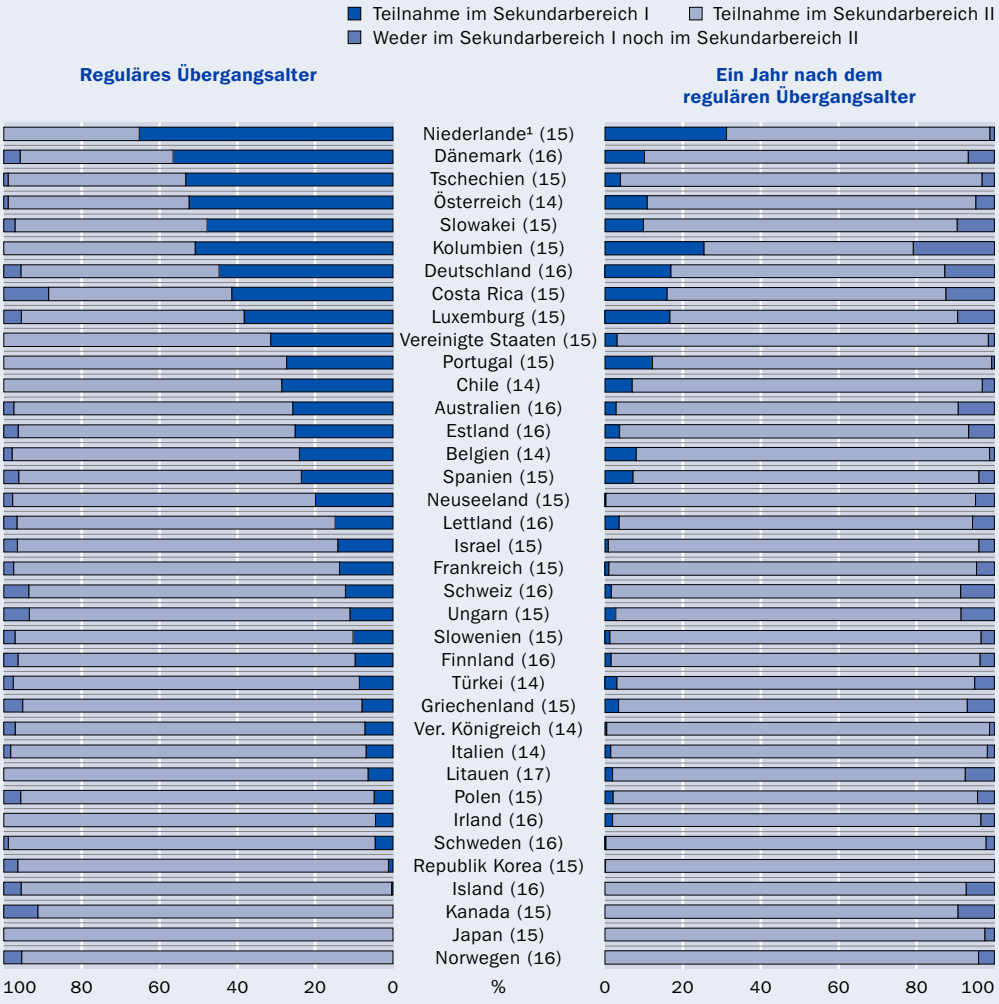
Kasten B1.1

Übergänge in den Sekundarbereich II

Zwar streben zahlreiche OECD-Länder an, dass alle Schülerinnen und Schüler den Sekundarbereich II abschließen, doch der Übergang in den Sekundarbereich II stellt für einige der Bildungsteilnehmenden eine Herausforderung dar. Die Länder erreichen einen reibungslosen Übergang zwischen Sekundarbereich I und II, indem sie sicherstellen, dass ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler im erwarteten Übergangsalter in den Sekundarbereich II eintritt. Die Wiederholung einer Klassenstufe zu einem frü-

Abbildung B1.2

Verteilung der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II, nach Art des berufsbildenden Bildungsgangs (2021)



Anmerkung: *Die Beteiligungsquote nach Alter ist der prozentuale Anteil der Personen eines bestimmten Alters, die an jeder Art von Bildung teilnehmen, als Anteil der Gesamtbevölkerung in diesem Alter. Die Zahl in Klammern gibt das reguläre Alter für den Übergang in den Sekundarbereich II in jedem Land an. Links finden sich die Beteiligungsquoten im Sekundarbereich I sowie im Sekundarbereich II im regulären Übergangsalter, d.h. das reguläre Alter für das erste Jahr im Sekundarbereich II. Rechts findet sich die Beteiligung in den entsprechenden Bildungsbereichen ein Jahr nach dem regulären Übergangsalter, d.h. das reguläre Alter für das zweite Jahr im Sekundarbereich II.* *1. Das übliche Übergangsalter ist zwischen 15 und 16.*
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die im Übergangsalter am Sekundarbereich I teilnehmen.
Quelle: *OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I1]).* *StatLink:* *https://stat.link/9rebk5*

heren Zeitpunkt kann den Übergang verzögern, auch strenge schulische Anforderungen können eine Einstiegshürde darstellen.

Abbildung B1.2 zeigt die Beteiligungsquoten in unterschiedlichen Bildungsbereichen im regulären Übergangsalter für jedes OECD-Land sowie ein Jahr später. Das reguläre Übergangsalter bezeichnet das Alter, in dem in der Regel in einem gegebenen Land erwartet wird, dass die Schülerinnen und Schüler in den Sekundarbereich II eintreten. In Irland, Island, Japan, der Republik Korea und Norwegen scheint der Übergang besonders reibungslos zu funktionieren, in diesen Ländern nehmen mindestens 95 % der Schülerinnen und Schüler im regulären Übergangsalter am Sekundarbereich II teil. Der Übergang scheint in Costa Rica, Deutschland, Kolumbien, Luxemburg und den Niederlanden weniger reibungslos zu verlaufen. In diesen Ländern befinden sich selbst ein Jahr nach dem erwarteten Übergangsalter mehr als 15 % der Kohorte noch im Sekundarbereich I.

Die Gründe, warum Schülerinnen und Schüler nicht im erwarteten Alter in den Sekundarbereich II wechseln, können sich von Land zu Land unterscheiden. In manchen Ländern spiegelt dies die Länge bestimmter Bildungsgänge wider, insbesondere von Bildungsgängen, die von Land zu Land unterschiedliche Längen aufweisen, die im regulären Übergangsalter nicht berücksichtigt sind (z. B. Belgien (fläm.), Dänemark, Deutschland, Israel, die Niederlande und die Schweiz). In einigen Ländern ist die Wiederholung einer Klassenstufe ein weiterer möglicher Faktor, beispielsweise sind in Kolumbien und Luxemburg die Wiederholungsquoten relativ hoch (Perico E Santos, 2023[5]).

sem Bereich höhere fachliche Kompetenzen, häufig für Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II, an. In Chile absolvieren 9 % dieser Altersgruppe zweijährige Bildungsgänge an Fachausbildungseinrichtungen, in Spanien nimmt der gleiche Anteil an höheren berufsbildenden Bildungsgängen teil. In der Türkei ist die Beteiligungsquote an kurzen tertiären Bildungsgängen besonders hoch (16 %), was auf die kürzlichen Reformen zur Ausweitung von frei zugänglichen Kursen auf dieser Stufe zurückzuführen ist.

Junge Erwachsene im Sekundarbereich II absolvieren in erster Linie berufsbildende Bildungsgänge. Rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II im Alter von 20 bis 24 Jahren nehmen an beruflichen Ausbildungen teil (Tab. B1.3). In einigen Ländern nehmen beinahe alle Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II in dieser Altersgruppe an berufsbildenden Bildungsgängen teil: Der Anteil beträgt in Frankreich, Irland, den Niederlanden, Tschechien und dem Vereinigten Königreich mehr als 95 %. Relativ hohe Beteiligungsquoten an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II bei den 20- bis 24-Jährigen in einigen Ländern spiegeln die Rolle der beruflichen Ausbildung in der Erwachsenenbildung wider. Dazu gehören auch Bildungsgänge des zweiten Bildungswegs und andere Formen der Erwachsenenbildung, wie die Angebote in Dänemark, Finnland, Luxemburg und den Niederlanden. In Australien und Neuseeland nehmen 20- bis 24-Jährige im Sekundarbereich II ebenfalls überwiegend an berufsbildenden Bildungsgängen teil. Dies spiegelt die Tatsache wider, dass die Erstausbildung als Hauptbildungsgang in diesen Ländern zumeist allgemeinbildend ist und üblicherweise eine weitere berufliche Ausbildung nach Abschluss des Sekundarbereichs II absolviert wird (s. Kasten A1.1 in Indikator A1).

Alter der Teilnehmenden an beruflicher Ausbildung

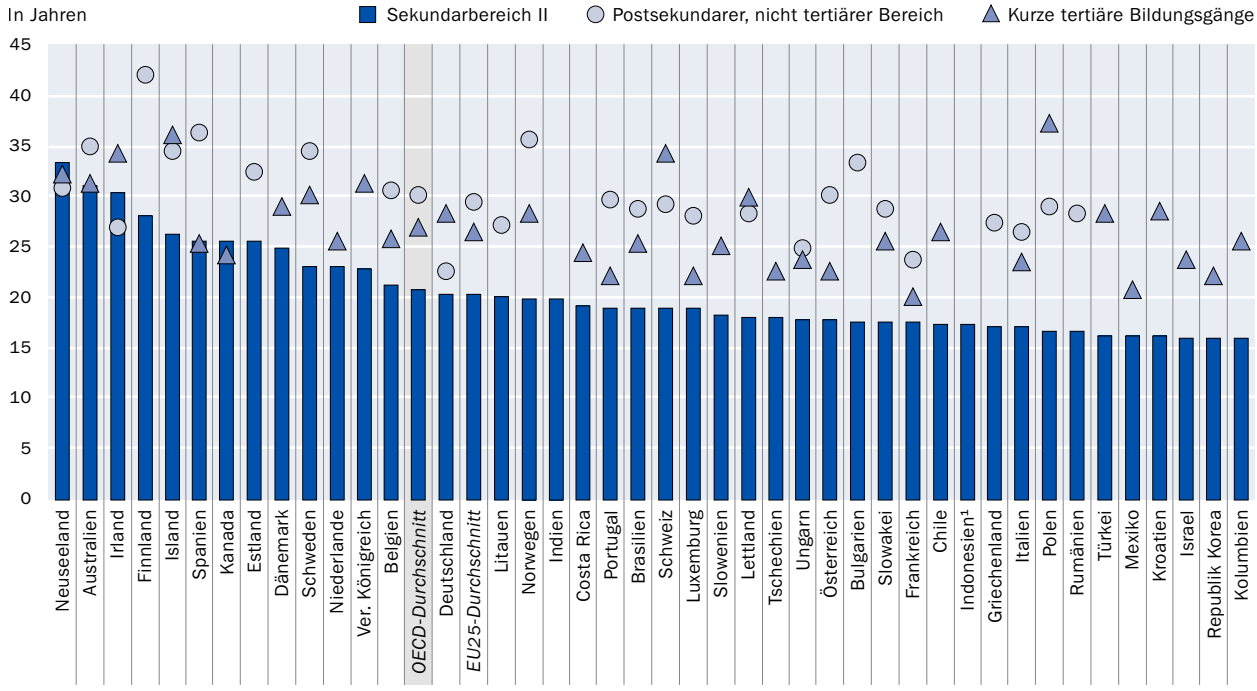
Das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen in verschiedenen Bereichen spiegelt auch die Funktion der Bildungsgänge in den verschiedenen Ländern wider. Beispielsweise liegt in Israel, Kolumbien, der Republik Korea, Kroatien und der Türkei das Durchschnittsalter von Schülerinnen und Schülern in beruflichen Ausbildungen im Sekundarbereich II bei 16; in beinahe der Hälfte der OCED-Ländern beträgt es höchstens 18, was zeigt, dass sich die Bildungsgänge im Sekundarbereich II in diesen Ländern hauptsächlich an Jugendliche richten. In vielen Ländern richten sich berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II sowohl an Jugendliche in Erstausbildung (Abb. B1.1) als auch an Erwachsene, die eine berufliche Ausbildung anstreben, und das Durchschnittsalter von Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II ist höher und liegt zwischen 20 und 30 Jahren. So absolvieren beispielsweise in Finnland und Norwegen 45 % der 15- bis 19-Jährigen im Sekundarbereich II eine berufliche Ausbildung, doch das durchschnittliche Alter der Schülerinnen und Schüler beträgt in Finnland 28 und in Norwegen 20. In den Niederlanden nimmt rund die Hälfte der 15- bis 19-Jährigen im Sekundarbereich II an beruflicher Ausbildung teil und das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II liegt bei 23. In einigen wenigen Ländern nehmen wenige Jugendliche an beruflicher Ausbildung teil, was zu einem hohen Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II führt. In Australien, Irland und Neuseeland nehmen höchstens 16 % der 15- bis 19-Jährigen im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen als ihrem Hauptbildungsgang teil und das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II liegt bei mindestens 30 (Abb. B1.3).

In einigen Ländern sind Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich Teil der höheren beruflichen Ausbildung und richten sich in der Regel an Absolventinnen und Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Beispiele hierfür sind Finnland, Norwegen und Schweden, wo Bildungsgänge in diesem Bereich fortgeschrittene, spezialisierte berufsbezogene Kompetenzen für Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II, üblicherweise einer beruflichen Ausbildung, anbieten. In diesen Ländern sind die Teilnehmenden Erwachsene mit einem durchschnittlichen Alter von 42 in Finnland, 36 in Norwegen und 35 in Schweden (Abb. B1.3). In anderen Ländern werden die Bildungsgänge in diesem Bereich von jungen Erwachsenen, einschließlich denjenigen, die kürzlich den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, genutzt. In Deutschland gehören zu den Bildungsgängen in diesem Bereich berufliche Zweitausbildungen für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II und berufsbildende Bildungsgänge im Gesundheits- und Sozialsektor für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II, und das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler beträgt 23.

In Irland und Neuseeland sind Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II im Durchschnitt älter als diejenigen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Abb. B1.3). Dies liegt daran, dass die postsekundaren Bildungsgänge nicht immer auf der beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich II aufbauen, aber eine alternative Lernmöglichkeit darstellen können. In Irland umfassen postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge Ausbildungen sowie Post Leaving Certificate Programmes (für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II). Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II haben eine berufliche Ausrichtung und einige davon konzentrieren sich auf erwerbslose und marginalisierte Erwachsene. Dies ist

Abbildung B1.3

Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen, nach Bildungsbereich (2021)



1. Referenzjahr 2018.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Alters von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B1.4 (Spalten im Internet). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: 2 https://stat.link/3hzi6c

auch in Neuseeland der Fall. Darüber hinaus richten sich berufsbildende Bildungsgänge sowohl im Sekundarbereich II als auch im postsekundaren, nicht tertiären Bereich an Erwachsene, die sich weiterbilden, umschulen oder auf andere Weise fortbilden möchten.

In einigen Ländern, wie Frankreich, Kanada, Luxemburg, Portugal und Spanien, richten sich kurze tertiäre Bildungsgänge überwiegend an Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II der letzten Jahre. In diesen Ländern beträgt das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler höchstens 25. In Österreich umfasst dieser Bereich beispielsweise einen zweijährigen Bildungsgang, der auf einem berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II aufbaut (wobei beide an Höheren Technischen sowie Gewerblichen Lehranstalten angeboten werden). In Kanada spielen kurze tertiäre Bildungsgänge eine wesentliche Rolle bei der beruflichen Ausbildung für junge Menschen, da der Sekundarbereich II überwiegend allgemeinbildend ist. In Spanien bieten Bildungsgänge in diesem Bereich eine fortgeschrittene berufliche Ausbildung für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden sowie des berufsbildenden Sekundarbereichs II an. Kurze tertiäre Bildungsgänge stehen jedoch auch der breiteren erwachsenen Bevölkerung zur Verfügung. Das OECD-Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmenden in diesem Bereich beträgt 27 Jahre, und in 9 OECD-Ländern liegt es bei mindestens 30. In diesen Ländern umfassen Bildungsgänge in diesem Bereich eine höhere berufliche Ausbildung, wie eine berufsbildende höhere Ausbildung in Schweden oder berufsbildende Bildungsgänge für Erwachsene in Neuseeland. Es ist zu beachten, dass es in Ländern mit einem hohen Durchschnittsalter relativ wenige kurze tertiäre Bildungsgänge gibt. In Deutschland, Polen und der Schweiz nimmt beispielsweise weniger als 1 % der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen an kurzen tertiären Bildungsgängen teil (Tab. B1.4).

Zwar gibt es in mehreren Ländern berufsbildende und berufsorientierte Bildungsgänge im Tertiärbereich auf Bachelor- und sogar auf Masterebene, die Daten wurden jedoch nicht in diese Analyse aufgenommen, da es noch keine international vereinbarten Definitionen für diese Bereiche gibt (s. Kasten B5.2 in Indikator B5).

Arten beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich II

Art des Abschlusses und Zugang zum Tertiärbereich

Es ist wichtig, sicherzustellen, dass berufsbildende Bildungsgänge, insbesondere im Sekundarbereich II, den Zugang zu höheren Bildungsbereichen ermöglichen. Dies ist für die Attraktivität von beruflicher Ausbildung wichtig, da aufgeweckte junge Menschen eine berufliche Ausbildung ohne Möglichkeiten zum Aufstieg in höhere Bildungsbereiche nicht als Option in Erwägung ziehen. Es ist auch für die Chancengerechtigkeit von Bedeutung, da niemand aufgrund einer in der Erstausbildung getroffenen Wahl von weiteren Lernmöglichkeiten ausgeschlossen werden sollte. Zudem ist es für das lebenslange Lernen wichtig, da der Zugang zum Tertiärbereich Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung eine Weiterbildung oder Umschulung während ihrer beruflichen Laufbahn ermöglichen kann. Die Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze zur Strukturierung des Sekundarbereichs II und der beruflichen Ausbildung sowie der zugehörigen Aufstiegsmöglichkeiten.

Die meisten Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II absolvieren Bildungsgänge, die zu einem Abschluss mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich führen (Abb. B1.4). Innerhalb dieser breit gefassten Kategorie gibt es einige Abstufungen bei den Zugangsregelungen. In vielen Ländern haben Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung – vorbehaltlich der gleichen Auswahlprozesse wie für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II – Zugang zu allen Arten von Bildungsgängen im Tertiärbereich. In manchen Ländern gibt es jedoch eigene Aufstiegswege für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung. Beispielsweise ist es möglich, dass sie nur Zugang zu kurzen tertiären Bildungsgängen haben, die üblicherweise als Teil der höheren beruflichen Ausbildung angesehen werden. Dies ist z. B. in Österreich der Fall, wo Absolventinnen und Absolventen von dreijährigen berufsbildenden Bildungsgängen (an Höheren Technischen Lehranstalten) anschließend kurze tertiäre Bildungsgänge an den gleichen Bildungseinrichtungen belegen können. Ebenso haben Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich II in Norwegen direkten Zugang zu höheren berufsbildenden Bildungsgängen, nicht jedoch zu Hochschulen. In einigen Ländern haben Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung Zugang zu manchen, aber nicht zu allen Bachelorbildungsgängen. In den Niederlanden und Slowenien beispielsweise haben sie direkten Zugang zu berufsorientierten, aber nicht zu akademischen Bachelorbildungsgängen. Kasten B1.2 enthält weitere Einzelheiten zu den Aufstiegswegen aus der beruflichen Ausbildung in verschiedenen Ländern.

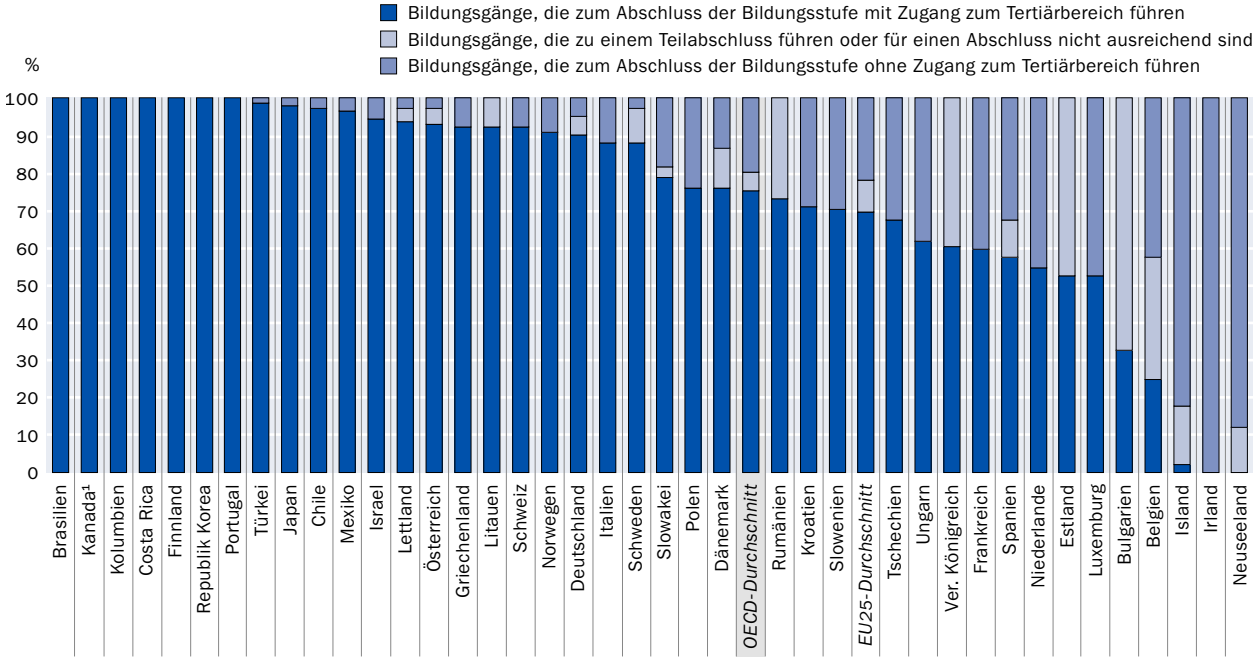
In den meisten Ländern gibt es mindestens einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II, der zum Abschluss der Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich führt. Diese Kategorie bezieht sich auf Bildungsgänge, die die Voraussetzungen dafür erfüllen, dass die Absolventinnen und Absolventen als „Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II“ angesehen werden können, deren Abschluss aber nicht den Zugang zu jeglichen Bildungsgängen im Tertiärbereich eröffnet. Die Beteiligung an diesen Bildungsgängen ist in Ländern mit mehreren berufsbildenden Ausbildungszügen im Sekundarbereich II, wie den Niederlanden, Slowenien und Ungarn, relativ hoch. In

diesen Ländern legt ein berufsbildender Ausbildungszug den Schwerpunkt mehr auf allgemeinbildende Fähigkeiten und die Vorbereitung auf höhere Bildungsbereiche und eröffnet den unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich. Bei einem anderen Ausbildungszug liegt der Schwerpunkt auf der Berufsvorbereitung, und die Absolventinnen und Absolventen haben keinen direkten Zugang zum Tertiärbereich.

In einigen OECD-Ländern gibt es berufsbildende Bildungsgänge, die zu einem Teilabschluss des Sekundarbereichs II führen oder für einen Abschluss der Bildungsstufe nicht ausreichend sind. Diese Kategorien bedeuten nicht, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Bildungsgang nicht abschließen oder nur teilweise Bildungsangebote in der Bildungsstufe wahrnehmen. Vielmehr führen diese Bildungsgänge zu einem anerkannten Abschluss, sind aber nicht der abschließende Bildungsgang in einer Abfolge von Bildungsgängen. Die Kategorie „nicht ausreichend für einen Abschluss der Bildungsstufe“ bezieht sich auf Bildungsgänge, die zu kurz sind, um die Anforderungen eines Voll- oder Teilabschlusses der Bildungsstufe zu erfüllen (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[6]). Bildungsgänge ohne vollständigen Abschluss der Bildungsstufe können unterschiedliche Funktionen erfüllen: Sie können eine Stufe eines mehrstufigen berufsbildenden Wegs sein, sodass die Schülerinnen und Schüler in der Regel letztendlich die Bildungsstufe abschließen, oder sie richten sich an Erwachsene, die berufliche Kompetenzen mit begrenztem allgemeinbildenden Inhalt anstreben. Beispiele für eine Stufe eines Wegs sind Bildungsgänge in Belgien (fläm.), Dänemark und Deutschland. In Dänemark bezieht sich diese Kategorie auf den Grundkurs in beruflicher Ausbildung. Er dauert üblicherweise ein Jahr und die Schülerinnen und Schüler treten anschließend in den

Abbildung B1.4

Verteilung von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen nach Art der betrieblichen Ausbildung (2021)



1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schülerinnen und Schüler in Bildungsgängen, die zum Abschluss der Bildungsstufe mit Zugang zum Tertiärbereich führen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B1.4 (Spalten im Internet). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/tdezwh

Hauptkurs ein. In Deutschland richten sich Bildungsgänge in dieser Kategorie an Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs I, die keine Ausbildungsstelle in einem Unternehmen gefunden haben und eine einjährige grundlegende berufliche Ausbildung mit Blick auf eine anschließende Ausbildungsaufnahme absolvieren. In Belgien (fläm.) umfassen Bildungsgänge mit Teilabschluss die zweite Phase des technischen oder berufsbildenden Sekundarbereichs, die mit einer dritten Phase verbunden ist, die zum Abschluss der Bildungsstufe führt. In Gegensatz dazu richten sich in Estland Bildungsgänge in dieser Kategorie an Erwachsene und beinhalten anders als berufsbildende Bildungsgänge für junge Menschen im gleichen Bildungsbereich begrenzte allgemeinbildende Inhalte und konzentrieren sich bewusst auf berufliche Kompetenzen.

Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung, die in den Tertiärbereich eintreten möchten, können sich mit zahlreichen Einschränkungen konfrontiert sehen. Wie oben beschrieben, eröffnen einige Bildungsgänge keinen direkten Zugang zum Tertiärbereich, während andere nur den Zugang zu bestimmten Arten von Bildungsgängen im Tertiärbereich eröffnen. Es gibt gute Argumente für die Beschränkung des Zugangs von Absolventinnen und Absolventen zu einer Berufsausbildung zum Tertiärbereich – liegt doch in einigen Bildungsgängen der Schwerpunkt weniger stark auf allgemeinen Kompetenzen, sodass die Absolventinnen und Absolventen nicht gut auf eine erfolgreiche Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich vorbereitet sind. Einige Bildungsgänge bereiten die Schülerinnen und Schüler zwar gut auf praxisbezogene Bildungsgänge im Tertiärbereich, aber weniger gut auf eher theoretisch ausgerichtete Lernformen vor. Gleichzeitig müssen Einschränkungen durch Brückenangebote ergänzt werden, um sicherzustellen, dass den Schülerinnen und Schülern effektive Wege von der beruflichen Ausbildung in alle Arten der höheren Bildung offenstehen.

Die Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze zur Bereitstellung von Brückenangeboten für Teilnehmende aus beschränkten beruflichen Bildungsgängen; diese finden sich in Kasten B1.2. So haben in den Niederlanden Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung zwar nur direkten Zugang zu berufsorientierten Bachelorbildungsgängen, der Abschluss des ersten Jahrs eines berufsorientierten Bachelorbildungsgangs eröffnet jedoch den Zugang zum ersten Studienjahr eines akademischen Bildungsgangs an einer Hochschule. In Deutschland und der Schweiz, wo eine berufliche Ausbildung den Zugang zu Bachelorbildungsgängen (in Deutschland auch zu manchen Masterbildungsgängen) desselben Berufsbereichs, aber nicht zu Hochschulen eröffnet, können die

Kasten B1.2

Aufstiegswege aus dem berufsbildenden Sekundarbereich II

Im ersten Teil von Tabelle B1.1 finden sich Fälle berufsbildender Bildungsgänge, die nur zu einem beschränkten Zugang der Absolventinnen und Absolventen zum Tertiärbereich führen – entweder zu kurzen, tertiären Bildungsgängen (ISCED-Stufe 5) oder zu bestimmten Arten von Bachelorbildungsgängen (ISCED-Stufe 6). Im zweiten Teil sind die Länder mit Bildungsgängen ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich aufgeführt, wobei zwischen denen ohne Zugang zu höheren Bildungsbereichen und denen mit Zugang zu Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich unterschieden wird (ISCED-Stufe 4). Die Tabelle enthält für beide Teile Angaben zur Art der Brückenangebote, die Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung den Zugang zu einer größeren Reihe an höheren Bildungsgängen ermöglichen.

Tabelle B1.1

Zugang zu höheren Bildungsbereichen: Einschränkungen und Brücken für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge

	Direkter Zugang zum Tertiärbereich ohne Einschränkungen für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge		
	Zugang zu ISCED 5	Zugang zu ISCED 6 mit gewissen Einschränkungen	Brückenmöglichkeiten, Kommentare
OECD-Länder			
Österreich	x		Abschluss von ISCED 5 eröffnet Zugang zu ISCED 6.
Tschechien	x		Kleine Bildungsgänge mit Schwerpunkt auf darstellenden Künsten.
Deutschland		x	Zusätzliche allgemeinbildende Fächer während beruflicher Ausbildung oder Brückenbildungsgänge.
Island	x		Kleine Bildungsgänge mit Schwerpunkt auf darstellenden Künsten.
Luxemburg	x		Abschluss von ISCED 5 eröffnet Zugang zu ISCED 6.
Niederlande		x	Abschluss des ersten Jahrs an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften eröffnet Zugang zu Hochschulbildungsgängen.
Norwegen	x		Brückenbildungsgang auf ISCED 3; Abschluss von ISCED 5 eröffnet Zugang zu ISCED 6.
Slowenien		x	
Spanien	x		Abschluss von ISCED 5 eröffnet Zugang zu ISCED 6.
Schweden	x		Optionale allgemeinbildende Fächer während beruflicher Ausbildung oder Erwachsenenbildungsgänge.
Schweiz		x	Zusätzliche allgemeinbildende Fächer während beruflicher Ausbildung, Brückenbildungsgänge oder eigenständige Prüfung.

Anmerkung: Diese Tabelle zeigt die Einschränkungen beim Zugang zum Tertiärbereich, die für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung, jedoch nicht für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II gelten. Zugang zu ISCED 6 beinhaltet Zugang zu ISCED 5. Die beschriebenen Einschränkungen gelten für alle Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen mit Zugang zum Tertiärbereich. Gegebenenfalls gelten ähnliche zusätzliche Zulassungsvoraussetzungen wie für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II.

	Kein Zugang zum Tertiärbereich		
	Kein direkter Zugang zu höheren Bereichen	Zugang zu ISCED 4	Brückenmöglichkeiten, Kommentare
OECD-Länder			
Tschechien		x	Brückenbildungsgang auf ISCED 3.
Dänemark	x		Möglichkeit zum Abschluss eines beruflichen Bildungsgangs zusammen mit einem spezifischen Kurs (EUX), der allgemeinbildende Kompetenzen für höhere Bildungsbereiche vermittelt.
Frankreich	x		Möglichkeit zum Zugang zu einem ISCED-3-Bildungsgang mit direktem Zugang zum Tertiärbereich.
Deutschland		x	Brückenbildungsgang auf ISCED 4.
Ungarn	x		Brückenbildungsgang auf ISCED 3.
Island	x		Möglichkeit zum Übergang zum Sekundarbereich II (allgemeinbildend) während der beruflichen Ausbildung
Italien		x	Möglichkeit zum Zugang zu einem ISCED-3-Bildungsgang mit direktem Zugang zum Tertiärbereich.
Niederlande	x		Möglichkeit zum Zugang zu einem ISCED-3-Bildungsgang mit direktem Zugang zum Tertiärbereich.
Polen	x		Brückenbildungsgang auf ISCED 3.
Slowakei		x	Brückenbildungsgang auf ISCED 4.
Slowenien	x		Brückenbildungsgang auf ISCED 3.
Spanien	x		Möglichkeit zum Zugang zu einem ISCED-3-Bildungsgang mit direktem Zugang zum Tertiärbereich.
Schweiz	x		Möglichkeit zum Zugang zu einem ISCED-3-Bildungsgang mit direktem Zugang zum Tertiärbereich.
Subnationale Einheiten			
Belgien (fläm.)		x	Brückenbildungsgang auf ISCED 4 (3. Jahr der 3. Stufe der beruflichen Ausbildung).
Belgien (frz.)		x	Brückenbildungsgang auf ISCED 4 (3. Jahr der 3. Stufe der beruflichen Ausbildung).

Anmerkung: Diese Tabelle konzentriert sich nur auf ISCED-353-Bildungsgänge, wobei Länder in dieser Tabelle auch ISCED-354-Bildungsgänge anbieten können. Länder, in denen in diesen Bildungsgängen weniger als 5 % der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II an Bildungsgängen teilnehmen, die zum Abschluss der Bildungsstufe führen, sind nicht enthalten. Die Tabelle unterscheidet zwischen „Brückenbildungsgängen", die zu einem Abschluss mit Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich führen sollen, und der „Möglichkeit zum Zugang zu einem ISCED-3-Bildungsgang mit direktem Zugang zum Tertiärbereich", die sich an eine größere Zielgruppe als die Absolventinnen und Absolventen von ISCED 353 richtet. Für die Liste der ISCED-Stufen s. Hinweise zur Lektüre.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), ISCED-Mappings. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/dvbcxw

Absolventinnen und Absolventen Brückenbildungsgänge absolvieren, haben aber auch die Möglichkeit, während ihres berufsbildenden Bildungsgangs zusätzliche allgemeinbildende Fächer zu belegen, um eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. In Luxemburg, Norwegen, Österreich und Spanien haben Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung Zugang zu kurzen tertiären Bildungsgängen (höhere berufsbildende Bildungsgänge), die ihnen dann den Zugang zu Bachelorbildungsgängen eröffnen. Schweden hatte zum Zeitpunkt der Erhebung der Kasten B1.2 zugrunde liegenden Daten ähnliche Regelungen, bis vor Kurzem durch eine Reform Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung den Zugang zu allen Arten von Bildungsgängen im Tertiärbereich eröffnete.

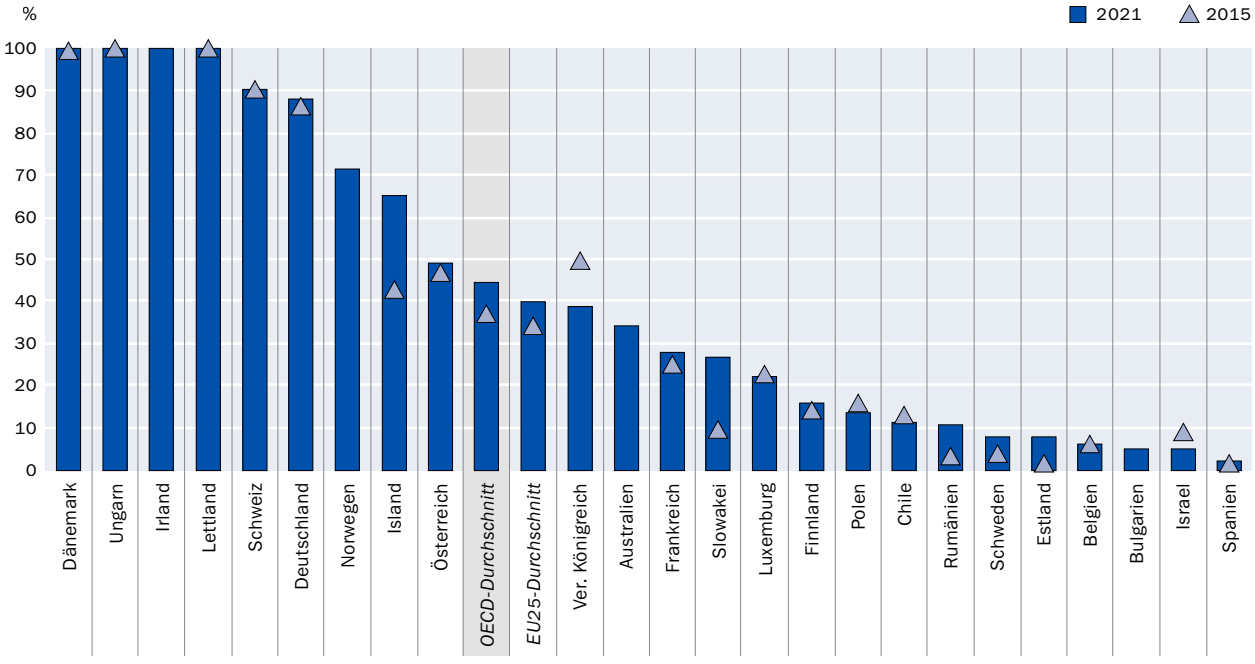
Es gibt auch Brückenangebote für Bildungsgänge ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich (Kasten B1.2). In den meisten Ländern mit solchen Bildungsgängen haben Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung Zugang zu Brückenbildungsgängen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In einigen Ländern kann dazu die Teilnahme an einem weiteren beruflichen Bildungsgang gehören, der zwar nicht eigens als Brückenbildungsgang ausgelegt ist, aber als solcher fungieren kann. So können Schülerinnen und Schüler in der Schweiz, die eine zweijährige Ausbildung abschließen, in das zweite Jahr einer drei- oder vierjährigen Ausbildung übergehen, die wiederum den Zugang zum Berufssektor des Tertiärbereichs eröffnet.

Einsatz von betrieblichen Ausbildungselementen

Die Einbeziehung von betrieblichen Ausbildungselementen in berufsbildenden Bildungsgängen bietet zahlreiche Vorteile. So ist die Arbeit direkt im Betrieb für den Erwerb von

Abbildung B1.5

Anteil Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (2015 und 2021)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schülerinnen und Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen 2021.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B1.4 (2015 s. Spalte im Internet). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/2aj4gz

Fach- und Sozialkompetenzen eine wirkmächtige Komponente. Die Schülerinnen und Schüler können von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen lernen und die aktuell in ihrem Bereich eingesetzte Ausrüstung und Technologie nutzen. Sozialkompetenzen wie Konfliktmanagement lassen sich einfacher im echten Leben als im Klassenzimmer entwickeln. Durch die praktische Arbeit im Betrieb können die Ausbildungskosten an Schulen verringert werden, da die Ausrüstung häufig kostspielig ist und schnell veraltet. Ebenso kann die Einbeziehung einer starken betrieblichen Komponente in die berufliche Ausbildung bei der Bewältigung des Lehrkräftemangels helfen, wenn die Schülerinnen und Schüler von qualifizierten und erfahrenen Beschäftigten in Unternehmen lernen. Und schließlich entsteht durch die betriebliche Ausbildung eine Verbindung zwischen Schulen und der Arbeitswelt sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern und potenziellen Arbeitgebenden (OECD, 2018[7]).

Trotz dieser überzeugenden Vorteile gibt es beim Einsatz von betrieblichen Ausbildungselementen in berufsbildenden Bildungsgängen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern (Abb. B1.5). In einigen Ländern werden sie umfassend eingesetzt, dort nehmen mindestens 90 % der Schülerinnen und Schüler an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teil. Dabei handelt es sich hauptsächlich um betriebliche Ausbildungsgänge (z. B. Dänemark, Deutschland, die Schweiz und Ungarn). In mehreren Ländern existieren schulische sowie kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge parallel. Dies spiegelt in einigen dieser Länder die Existenz alternativer Wege zum gleichen Abschluss wider. In Frankreich können beispielsweise berufsbildende Abschlüsse im Sekundarbereich II entweder durch eine betriebliche Ausbildung oder auf schulischem

Kasten B1.3

Arten betrieblicher Ausbildung in berufsbildenden Bildungsgängen

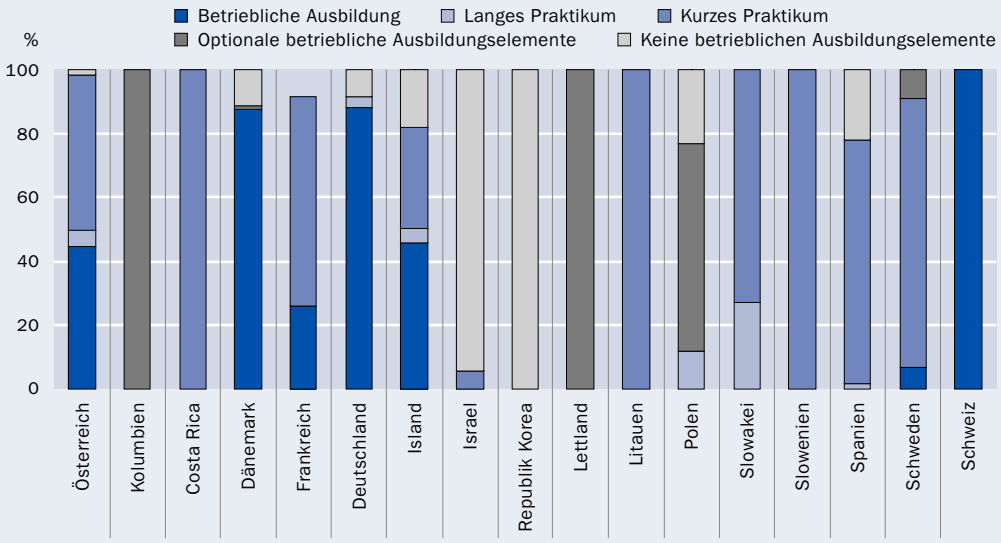
Die ISCED-Mappings wurden 2022 aktualisiert, um weitere Einzelheiten zur Art der in den einzelnen berufsbildenden Bildungsgängen eingesetzten betrieblichen Ausbildung aufzunehmen. So entsteht ein genaueres Bild vom Einsatz betrieblicher Ausbildung, insbesondere werden Ausbildungen sowie kurze Praktika, die nicht zu den „kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen“ zählen, separat ausgewiesen. Es werden folgende Kategorien vorgeschlagen:

- Betriebliche Ausbildung: Betriebliche Ausbildung ist verpflichtend, macht mindestens 50 % des Lehrplans aus und wird vergütet.
- Langes Praktikum: Betriebliche Ausbildung ist verpflichtend und macht mindestens 25 bis 49 % des Lehrplans aus.
- Kurzes Praktikum: Betriebliche Ausbildung ist verpflichtend und macht weniger als 25 % des Lehrplans aus.
- Optionale betriebliche Ausbildung: Betriebliche Ausbildungselemente sind optionaler Teil des Lehrplans.
- Keine betriebliche Ausbildungselemente als Teil des Lehrplans.

Betriebliche Ausbildungen sind die vorherrschende Form des berufsbildenden Sekundarbereichs II in Dänemark, Deutschland und der Schweiz, während in Frankreich, Island und Österreich betriebliche Ausbildungen neben schulischen Bildungsgängen mit Kurzpraktika angeboten werden. In Schweden nimmt ein relativ geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler an betrieblichen Ausbildungen teil. Kurze Praktika sind in mehreren Ländern, wie Costa Rica, Litauen, Schweden, Slowenien und Spanien, üblich.

Abbildung B1.6

Verteilung von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen nach Art der betrieblichen Ausbildung (2021)



Anmerkung: Die Zahlen ergeben eventuell zusammen nicht 100, wenn für manche Bildungsgänge keine Angaben zur Art der betrieblichen Ausbildung verfügbar waren. Für Frankreich beschränken sich die Daten zur Art der betrieblichen Ausbildung auf CAP und baccalauréat professionel. In Schweden sind Ausbildungen unbezahlt.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), ISCED-Mappings. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I1]) StatLink: https://stat.link/ikpbqg

Weg mit einer geringeren betrieblichen Ausbildungskomponente erworben werden (die, je nach Bildungsgang, 17 bis 20 % der Dauer des Bildungsgangs ausmacht). In anderen Ländern führen betriebliche Ausbildungen und schulische Bildungsgänge zu unterschiedlichen Abschlüssen. In Österreich beispielsweise umfassen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II sowohl betriebliche Ausbildungen als auch Bildungsgänge an Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalten. In vielen Ländern nimmt nur ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Bereich an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teil: In 12 Ländern absolviert weniger als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler einen solchen Bildungsgang. Als schulisch geltende Bildungsgänge können jedoch kürzere Formen von betrieblichen Ausbildungselementen, die weniger als 25 % der Dauer des Bildungsgangs ausmachen, umfassen (s. Kasten B1.3).

Definitionen

Die Daten in diesem Indikator beziehen sich auf formale Bildungsgänge, die mindestens dem Äquivalent eines halben Jahrs (oder der Hälfte eines Ausbildungsjahrs) Vollzeitausbildung entsprechen und die vollständig in Bildungseinrichtungen oder in Form von kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen durchgeführt werden.

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.

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.

Vollständiger Abschluss von (ISCED-Stufe 3) ohne direkten Zugang zu ersten Bildungsgängen im Tertiärbereich auf ISCED-Stufe 5, 6 oder 7: Bildungsgänge mit einer Dauer von mindestens 2 Jahren auf ISCED-Stufe 3, die nach mindestens 11 Jahren kumulierter Bildungsteilnahme ab Beginn der ISCED-Stufe 1 enden. Diese Bildungsgänge können abschließend (d. h. ohne direkten Zugang zu höheren Bildungsbereichen) sein oder direkten Zugang nur zu ISCED-Stufe 4 verleihen.

Vollständiger Abschluss von (ISCED-Stufe 3) mit direktem Zugang zu ersten Bildungsgängen im Tertiärbereich auf ISCED-Stufe 5, 6 oder 7: jegliche Bildungsgänge, die zu einem direkten Zugang zu ersten Bildungsgängen im Tertiärbereich auf ISCED-Stufe führen.

Teilabschluss bezieht sich auf Bildungsgänge, die mindestens 2 Jahren auf ISCED-Stufe 3 und einer kumulativen Dauer von mindestens 11 Jahren ab Beginn der ISCED-Stufe 1 entsprechen und Teil einer Abfolge von Bildungsgängen auf ISCED-Stufe 3, aber nicht die letzten Bildungsgänge auf dieser Stufe sind.

Nicht ausreichend für einen Abschluss der Bildungsstufe bezieht sich auf Bildungsgänge, die die Anforderungen hinsichtlich der Dauer für einen Teil- oder Vollabschluss der Bildungsstufe nicht erfüllen. Daher liegt der Abschluss unterhalb der Stufe des Bildungsgangs. Diese Kategorie umfasst kurze abschließende Bildungsgänge (oder eine Abfolge von Bildungsgängen) mit einer Dauer von weniger als 2 Jahren auf ISCED-Stufe 3 oder solche, die nach einer kumulativen Dauer von weniger als 11 Jahren ab Beginn der ISCED-Stufe 1 enden.

Angewandte Methodik

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (sofern nicht anders angegeben), da einige Länder nicht über das Konzept der Teilzeitausbildung verfügen und daher entsprechende quantitative Angaben schwierig sind. Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmenden einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen zur Gesamtpopulation dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, kann es aufgrund der Datenverfügbarkeit in einigen Ländern zu Unterschieden kommen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 % führen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[8]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1])

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2022 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 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Weiterführende Informationen

CEDEFOP (2022), *Work-Based Learning and the Green Transition*, Publications Office of the European Union, *http://data.europa.eu/doi/10.2801/69991*. [4]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en*. [1]

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

OECD (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 (2018), *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264306486-en*. [7]

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*. [6]

Perico E Santos, A. (2023), "Managing student transitions into upper secondary pathways", *OECD Education Working Papers*, No. 289, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en*. [5]

Vandeweyer, M. and A. Verhagen (2020), "The changing labour market for graduates from medium-level vocational education and training", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 244, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/503bcecb-en*. [2]

Tabellen Indikator B1

StatLink: https://stat.link/dvbcxw

- Tabelle B1.1 (Kasten B1.2): Zugang zu höheren Bildungsbereichen: Einschränkungen und Brücken für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge
- Tabelle B1.2: Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2010, 2015 und 2021)
- Tabelle B1.3: Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger, nach Bildungsbereich (2021)
- Tabelle B1.4: Charakteristika von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen (2021)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B1.2

Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2010, 2015 und 2021)

Bildungsteilnehmende in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	2021							2015			2010		
	Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Bildungsteilnehmende als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in einer bestimmten Altersgruppe										
			6 bis 14	15 bis 19	20 bis 24	25 bis 29	30 bis 39	40 bis 64	15 bis 19	20 bis 24	25 bis 29	15 bis 19	20 bis 24	25 bis 29
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	13	5–17	99	87	54	26	15	6	92	58	30	83	45	19
Österreich	13	4–16	99	82	38	19	6	1	80	34	18	78	33	17
Belgien	16	3–18	98	94	49	13	6	3	92	46	14	75	13	10
Kanada[1]	12	5–16	99	75	37	12	5	1	73	35	11	76	37	12
Chile	13	5–17	98	83	44	15	7	2	80	42	17	76	37	13
Kolumbien	11	5–15	95	59	26	12	6	1	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	10	5–14	95	63	26	13	8	2	m	m	m	m	m	m
Tschechien	13	5–17	98	91	45	10	3	1	91	42	10	91	39	11
Dänemark	16	3–18	100	88	54	29	9	2	87	57	33	85	49	27
Estland	15	4–18	97	88	39	15	7	2	89	42	17	91	44	12
Finnland	14	5–18	98	87	49	29	16	6	87	52	31	87	53	31
Frankreich	15	3–17	100	87	39	8	2	0	85	36	7	84	34	6
Deutschland	14	4–17	99	88	52	22	6	1	88	49	21	89	45	17
Griechenland	13	5–17	97	83	55	29	12	3	86	47	19	m	m	m
Ungarn	13	4–16	95	81	35	10	4	1	85	37	10	92	41	11
Island	16	2–17	99	88	47	23	12	5	88	48	27	88	51	26
Irland	14	4–17	100	94	46	13	6	3	93	45	12	91	32	9
Israel	15	3–17	97	67	23	20	6	2	66	22	21	65	24	21
Italien	14	4–17	98	87	38	14	4	1	77	35	14	85	35	11
Japan[2]	14	4–17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	16	2–17	99	86	51	8	2	1	86	51	10	85	54	10
Lettland	16	3–18	99	91	48	16	6	1	92	43	14	94	44	11
Litauen	15	4–18	100	96	43	10	4	1	94	47	13	98	56	16
Luxemburg	13	4–16	98	78	20	6	2	0	76	21	7	m	m	m
Mexiko	9	5–13	99	59	26	9	4	2	58	22	7	51	19	6
Niederlande	14	4–17	100	93	56	18	6	2	94	53	18	90	m	m
Neuseeland	13	5–17	99	82	43	20	13	6	82	39	18	80	42	20
Norwegen	17	2–18	99	89	50	21	9	3	87	44	18	87	48	19
Polen	14	5–18	98	92	47	11	4	1	93	51	10	93	53	10
Portugal	14	4–17	100	92	39	10	4	2	88	38	10	86	38	15
Slowakei	11	6–16	96	85	33	7	2	1	84	34	7	m	m	m
Slowenien	15	4–18	98	94	56	13	3	1	94	55	13	94	54	16
Spanien	15	3–17	98	88	48	17	7	2	87	49	16	82	37	12
Schweden	17	2–18	99	88	49	28	16	5	86	42	27	m	m	m
Schweiz	13	5–17	100	86	43	19	5	1	86	39	16	85	34	14
Türkei	11	6–16	100	70	50	34	19	4	70	50	26	m	m	m
Ver. Königreich	14	3–16	100	82	36	11	6	2	81	32	10	76	27	10
Vereinigte Staaten	12	6–17	99	85	36	13	6	2	82	35	15	80	38	15
OECD-Durchschnitt	**14**		**98**	**84**	**42**	**16**	**7**	**2**	**85**	**42**	**16**	**84**	**40**	**15**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre				**86**	**43**	**16**			**85**	**42**	**16**	**84**	**40**	**15**
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien[3]	12	5–16	100	78	43	24	m	m	75	39	21	70	36	19
Brasilien	11	6–16	95	71	26	13	8	3	69	26	13	m	m	m
Bulgarien	3	10–12	88	75	38	8	4	1	80	39	12	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	12	6–17	100	84	40	11	2	0	82	38	9	m	m	m
Indien[4]	m	m	90	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[3]	10	5–14	93	83	26	5	2	1	m	m	m	m	m	m
Peru	12	4–15	100	47	10	1	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	6	6–11	m	m	m	3	3	1	74	44	7	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	89	74	37	6	2	1	85	38	10	m	m	m
Südafrika[3]	7	9–15	88	84	25	5	2	1	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**13**		**98**	**88**	**44**	**15**	**6**	**2**	**87**	**43**	**15**	**88**	**41**	**14**
G20-Durchschnitt	**m**		**97**	**81**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien. 2. Ohne Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich. 3. Aufgliederung nach Alter nur bis 15 Jahre verfügbar. 4. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/xreg7m

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

Tabelle B1.3

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger, nach Bildungsbereich (2021)

	Beteiligungsquote														Anteil von Schülerinnen und Schülern des Sekundarbereichs II in berufsbildenden Bildungsgängen	
	15 bis 19 Jahre							20 bis 24 Jahre								
	Sekundarbereich I und darunter	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig	Sekundarbereich I und darunter	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig		
		Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge					Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge				15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	27	41	35	7	1	2	15	1	9	1	9	4	5	34	16	93
Österreich	3	63	20	43	0	10	6	0	5	1	5	1	2	29	68	89
Belgien	5	68	31	m	1	1	19	2	4	1	m	2	2	40	54	75
Kanada	0	56	54	m	m	5	14	0	3	2	m	m	7	27	2	39
Chile	3	63	50	13	a	4	13	1	2	2	0	a	9	33	28	18
Kolumbien	19	30	21	9	0	4	6	1	2	2	0	0	6	18	30	6
Costa Rica	16	42	28	14	a	1	4	4	8	6	2	a	2	12	34	26
Tschechien	12	73	m	51	m	0	6	0	5	m	4	m	0	39	71	97
Dänemark	33	54	43	10	a	0	1	0	15	6	10	a	4	34	19	64
Estland	27	55	40	15	0	a	5	0	6	2	4	2	a	31	28	67
Finnland	23	61	33	27	0	a	4	0	12	1	11	0	a	37	45	89
Frankreich	4	61	38	22	0	8	14	0	3	0	3	0	5	31	37	98
Deutschland	30	46	31	15	5	0	7	1	10	1	9	8	0	32	32	91
Griechenland	3	56	41	m	2	a	23	1	2	0	m	5	a	46	26	93
Ungarn	3	67	33	34	5	0	6	0	3	2	1	4	1	27	51	46
Island	20	64	53	11	0	0	4	0	16	9	7	1	0	30	16	45
Irland	15	60	54	5	2	1	16	0	3	0	3	5	1	36	9	98
Israel	3	59	35	24	0	3	2	0	0	0	0	1	3	18	41	12
Italien	1	77	37	40	0	0	9	1	2	0	2	0	0	35	51	87
Japan[1]	0	58	46	12	0	m	m	0	m	m	m	m	m	m	21	m
Republik Korea	0	55	46	9	a	9	22	0	0	0	0	a	9	42	17	27
Lettland	24	59	35	24	0	1	6	0	4	2	2	2	5	37	40	49
Litauen	41	42	33	10	2	a	11	1	2	1	1	3	a	38	23	55
Luxemburg	13	62	28	35	0	0	1	1	9	1	9	0	2	7	56	93
Mexiko	5	42	26	16	a	1	11	2	1	1	0	a	1	22	38	25
Niederlande	21	54	24	30	a	m	17	0	13	0	12	a	m	42	55	98
Neuseeland	4	58	52	6	6	2	13	0	4	0	4	10	3	25	11	92
Norwegen	20	65	36	29	0	0	4	0	9	2	7	1	1	39	45	77
Polen	2	82	36	46	1	0	8	0	3	2	1	4	0	39	56	22
Portugal	10	64	40	24	0	1	17	0	4	1	3	0	2	33	37	68
Slowakei	13	65	21	43	1	0	5	0	2	0	1	1	0	29	67	86
Slowenien	3	79	27	52	a	1	11	1	9	1	8	a	6	41	65	94
Spanien	8	60	46	14	0	5	14	1	6	1	5	0	9	31	24	83
Schweden	21	63	42	21	0	0	4	4	14	9	5	1	2	28	33	34
Schweiz	16	66	27	38	1	0	4	0	11	3	8	1	0	30	58	74
Türkei	1	59	34	25	a	4	7	0	6	4	1	a	16	29	43	23
Ver. Königreich	5	59	38	21	a	1	17	1	5	0	5	a	2	28	36	100
Vereinigte Staaten	7	58	58	a	1	7	12	0	0	0	a	2	10	25	a	a
OECD-Durchschnitt	**12**	**59**	**37**	**23**	**1**	**2**	**10**	**1**	**6**	**2**	**4**	**2**	**4**	**31**	**37**	**65**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien[2]	14	53	53	a	a	x(7)	11[d]	4	2	2	a	a	x(14)	37[d]	a	a
Brasilien	14	49	44	5	1	0	7	1	4	4	0	1	0	19	11	11
Bulgarien	1	65	33	32	0	a	9	0	1	0	1	0	a	37	49	77
China	0	m	m	m	m	x(7)	18[d]	0	m	m	m	m	x(14)	24[d]	m	m
Kroatien	1	70	21	49	a	0	12	0	0	0	0	a	0	40	70	97
Indien	1	36	34	2	0	a	m	0	3	1	3	1	a	m	5	84
Indonesien[2]	31	48	27	21	a	x(7)	4[d]	0	3	2	1	m	x(14)	23[d]	44	37
Peru	8	34	34	a	a	x(7)	5[d]	1	1	1	a	a	x(14)	7[d]	a	a
Rumänien	0	59	26	32	1	a	9	0	m	m	m	3	a	31	55	m
Saudi-Arabien	4	55	55	a	m	x(7)	15[d]	1	3	3	0	m	x(14)	33[d]	0	0
Südafrika[2]	32	47	46	m	m	x(7)	5[d]	1	14	10	m	m	x(14)	10[d]	m	m
EU25-Durchschnitt	**15**	**57**	**36**	**23**	**1**	**2**	**9**	**1**	**6**	**2**	**4**	**2**	**3**	**32**	**37**	**64**
G20-Durchschnitt	**10**	**53**	**41**	**16**	**1**	**m**	**12**	**1**	**4**	**2**	**3**	**2**	**m**	**28**	**25**	**55**

Zusätzliche Spalten mit weiteren Einzelheiten zu den Beteiligungsquoten für den Sekundarbereich I und darunter sowie für Master- und Promotionsbildungsgänge finden sich im Internet (s. StatLink unten).

1. Aufgliederung nach Alter nur bis 15 Jahre verfügbar. 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/k5o9m7

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

B 1

Tabelle B1.4

Charakteristika von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen (2021)

	Sekundarbereich II				Sekundarbereich I			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Kurze tertiäre Bildungsgänge			
	Anteil weiblicher Bildungsteilnehmenden	Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II als Anteil aller Bildungsteilnehmenden im berufsbildenden Bereich	Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Bereich als Anteil aller Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II	Anteil der Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen	Anteil weiblicher Bildungsteilnehmenden	Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich I als Anteil aller Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Bereich	Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Bereich als Anteil aller Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I	Anteil weiblicher Bildungsteilnehmenden	Schülerinnen und Schüler im postsekundaren, nicht tertiären Bereich als Anteil aller Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Bereich	Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Bereich als Anteil aller Schülerinnen und Schüler im postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Anteil der Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen	Anteil weiblicher Bildungsteilnehmenden	Bildungsteilnehmende in kurzen tertiären Bildungsgängen als Anteil aller Bildungsteilnehmenden im berufsbildenden Bereich	Bildungsteilnehmende im berufsbildenden Bereich als Anteil der Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen	Anteil der Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	44	42	52	35	40	10	10	56	25	100	7	59	23	84	4
Österreich	44	74	69	50	a	a	a	77	4	100	36	54	22	100	a
Belgien	49	73	54	6	48	13	17	49	9	92	a	56	5	100	a
Kanada	50	m	10	m	a	a	a	m	m	m	m	54	m	100	m
Chile	46	35	33	11	a	a	a	a	a	a	a	57	65	100	m
Kolumbien	54	37	28	m	a	a	a	a	a	a	a	50	63	100	m
Costa Rica	55	m	30	a	49	m	18	a	a	a	a	m	m	m	a
Tschechien	45	97	69	a	44	1	1	49	2	28	a	62	0	100	a
Dänemark	41	76	39	100	a	a	a	a	a	a	a	46	24	100	a
Estland	43	77	40	8	43	6	3	72	17	100	6	a	a	a	a
Finnland	51	90	68	16	a	a	a	60	10	100	56	a	a	a	a
Frankreich	41	66	40	28	a	a	a	60	0	43	a	48	34	100	a
Deutschland	35	57	47	89	39	8	3	55	35	95	53	47	1	100	a
Griechenland	37	62	34	a	34	3	2	56	35	100	0	a	a	a	a
Ungarn	42	74	50	100	a	a	a	57	22	100	100	57	4	100	100
Island	36	80	31	66	a	a	a	28	16	99	7	62	4	44	0
Irland	62	m	24	100	56	m	5	26	m	100	98	52	m	m	m
Israel	50	74	41	5	21	1	0	a	a	a	a	53	25	100	a
Italien	36	98	52	a	a	a	a	38	0	100	a	26	2	100	100
Japan	43	m	22	a	a	a	a	m	m	m	a	61	m	83	a
Republik Korea	42	28	17	a	a	a	a	a	a	a	a	41	72	100	a
Lettland	41	58	40	100	31	0	0	66	8	100	100	63	34	100	100
Litauen	34	56	26	a	40	7	1	54	37	100	a	a	a	a	a
Luxemburg	48	92	61	22	a	a	a	21	3	100	100	57	5	100	a
Mexiko	49	55	35	a	64	40	17	a	a	a	a	42	5	100	a
Niederlande	50	87	69	m	43	8	7	a	a	a	a	54	5	100	a
Neuseeland	53	36	37	m	a	a	a	32	47	93	m	56	17	92	m
Norwegen	38	86	52	72	a	a	a	72	7	100	a	18	7	100	a
Polen	38	81	54	14	a	a	a	71	19	100	a	74	0	100	a
Portugal	43	80	39	a	44	7	4	35	3	100	a	37	10	100	a
Slowakei	45	85	68	27	46	5	2	59	8	100	41	66	2	100	a
Slowenien	43	85	70	a	a	a	a	a	a	a	a	38	15	100	a
Spanien	47	55	39	2	45	2	2	63	3	100	4	49	39	100	4
Schweden	48	78	35	8	a	a	a	61	8	71	97	50	14	91	98
Schweiz	41	93	62	91	a	a	a	61	5	80	0	61	1	100	0
Türkei	42	44	38	m	a	a	a	a	a	a	a	52	56	100	a
Ver. Königreich	52	70	39	39	47	16	12	a	a	a	a	58	13	63	84
Vereinigte Staaten[1]	a	a	a	a	a	a	a	59	m	100	m	60	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**45**	**69**	**44**	**45**	**43**	**8**	**6**	**53**	**14**	**92**	**47**	**52**	**20**	**95**	**54**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	61	m	m	m
Brasilien	57	55	11	a	55	1	0	59	44	100	a	68	0	100	a
Bulgarien	40	97	52	5	62	3	2	44	0	100	a	a	a	a	a
China	41	m	40	m	m	m	0	48	m	75	m	47	m	m	m
Kroatien	44	85	70	a	62	15	10	a	a	a	a	8	0	100	a
Indien	11	m	9	m	18	m	0	50	m	100	m	a	a	a	a
Indonesien[2]	43	m	44	m	m	m	m	a	a	a	a	58	m	m	m
Peru	a	a	a	a	63	m	3	a	a	a	a	31	m	m	m
Rumänien	44	82	57	11	a	a	a	70	18	100	12	a	a	a	a
Saudi-Arabien	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	29	m	m	m
Südafrika[2]	54	m	10	m	a	a	a	63	m	100	m	61	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**44**	**78**	**51**	**40**	**45**	**6**	**4**	**54**	**12**	**92**	**54**	**50**	**12**	**100**	**80**
G20-Durchschnitt	**43**	**m**	**31**	**m**	**44**	**m**	**6**	**54**	**m**	**90**	**m**	**51**	**m**	**m**	**m**

Zusätzliche Spalten mit Durchschnittsalter, Untergliederungen nach Art des Bildungsgangs und Vergleichsdaten für 2013 finden sich im Internet (s. StatLink unten). Alle Bildungsteilnehmenden im berufsbildenden Bereich in den Spalten 2, 6, 9 und 13 beziehen sich auf Bildungsteilnehmende im Sekundarbereich I, im Sekundarbereich II, im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und in kurzen tertiären Bildungsgängen.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge umfassen allgemeinbildende sowie berufsbildende Bildungsgänge. 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/l17mdy

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

Indikator B2

Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?

Zentrale Ergebnisse

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) spielt für die Lernerfolge, die Entwicklung und das Wohlergehen sowie die Möglichkeit der Eltern, wieder zu arbeiten, eine entscheidende Rolle. Im Durchschnitt nahmen 2021 18 % der Kinder unter 2 Jahren und 43 % der 2-Jährigen an ISCED-0-Bildungsgängen teil, aber andere FBBE-Angebote spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. In Japan nehmen 26 % der Kinder unter 2 und 53 % der 2-Jährigen an FBBE-Angeboten außerhalb von ISCED 0 teil.
- Die Beschäftigten im Bereich FBBE sind überwiegend Frauen. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind 96 % der Fachkräfte im FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) Frauen.
- Die Ausgaben pro Kind stiegen zwischen 2015 und 2020 im Durchschnitt der OECD-Länder um jährlich 3 %. Nur in einer Handvoll Länder sanken die jährlichen Ausgaben pro Kind, darunter auch Irland, wo die Ausgaben pro Kind (für die gesamte frühkindliche Bildung und Erziehung [FBE] – alle FBE-Bildungsgänge, nicht nur die der vorschulischen Bildung [ISCED 02]) infolge der steigenden Kinderzahl um jährlich 4 % zurückgingen.

Kontext

Die Tatsache, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) bei der kognitiven und emotionalen Entwicklung, den Lernerfolgen und dem Wohlergehen von Kindern eine entscheidende Rolle spielt, rückt immer stärker ins Bewusstsein der politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger. Kinder, die in jungem Alter an hochwertigem organisiertem Lernen teilnehmen, erzielen später mit höherer Wahrscheinlichkeit bessere Bildungserfolge. Das gilt insbesondere für Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund, da diese häufig weniger Gelegenheit haben, ihre Fähigkeiten im häuslichen Lernumfeld zu entfalten (OECD, 2017[1]). Umfrageergebnisse zeigen jedoch, dass nur weniger als zwei Drittel der Fachkräfte im FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) zur Arbeit mit Kindern mit vielfältigem Hintergrund (z. B. multikulturell, wirtschaftlich benachteiligt, religiös) geschult wurden (Kasten B2.2).

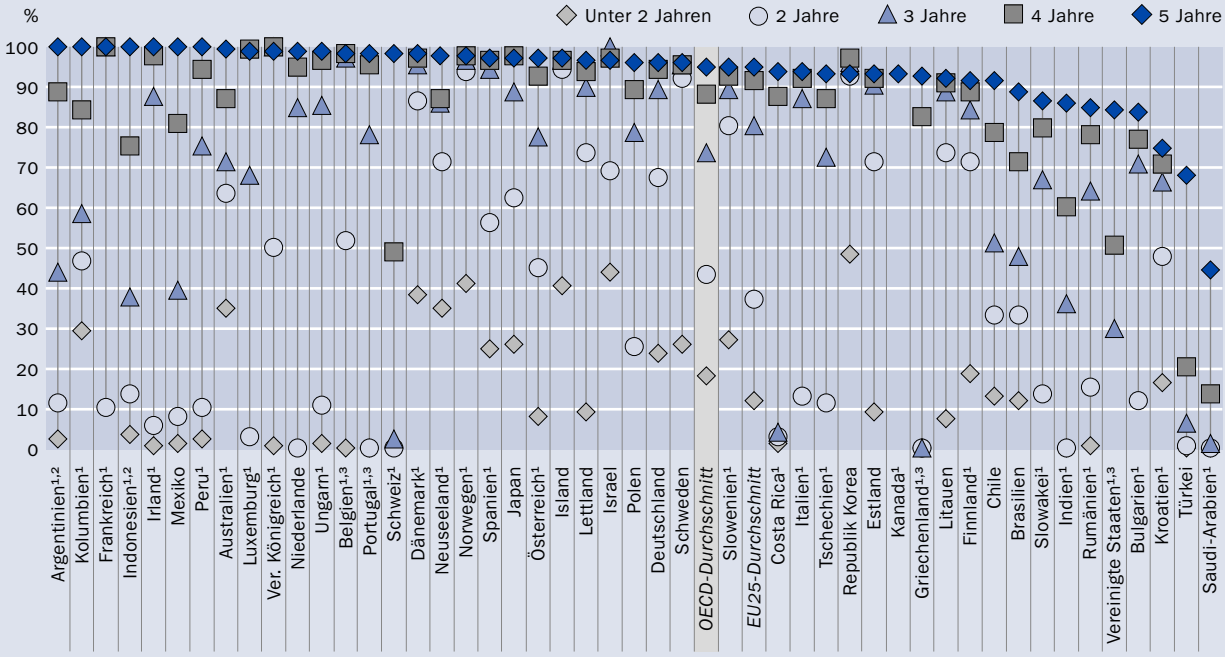
Dank bezahlbarer und zugänglicher FBBE können Eltern einfacher eine Beschäftigung aufnehmen und zum wirtschaftlichen Wohlstand und Wachstum beitragen. Dass immer mehr Frauen in den Arbeitsmarkt eintreten, hat zu verstärktem staatlichem Interesse an einer Ausweitung der FBBE-Angebote geführt. Die Verfügbarkeit von hochwertigen FBBE-Angeboten und sonstigen Angeboten können die Work-Life-Balance von Eltern verbessern, indem sie ihnen bessere Möglichkeiten zur Beteiligung am Erwerbsleben und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf eröffnen (OECD, 2018[2]; 2011[3]; 2016[4]).

Diese Fakten haben die Politik dazu veranlasst, Angebote zur Frühförderung zu schaffen, Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von FBBE-Angeboten zu ergreifen und für verbesserte Chancengerechtigkeit beim Zugang zu ihnen zu sorgen, das Alter zu Beginn der Schulpflicht zu senken sowie die bisherigen Ausgabenstrukturen für Bildung zu über-

Abbildung B2.1

Beteiligungsquoten kleiner Kinder, nach Alter (2021)

Bildungsgänge, die den ISCED-Kriterien entsprechen, und sonstige registrierte FBBE-Angebote außerhalb des ISCED-Bereichs



Anmerkung: Länder haben eventuell FBBE-Bildungsgänge, für die keine Beteiligungsstatistiken erfasst werden. Für weitere Informationen dazu, welche FBBE-Bildungsgänge in den Ländern verfügbar sind, s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[6]) und *Education GPS* (https://gpseducation.oecd.org/).

1. Ohne sonstige registrierte FBBE-Angebote. 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien; 2018 für Indonesien. 3. Ohne FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten 5-Jähriger.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[6]). *StatLink:* https://stat.link/2iq98c

denken, um das beste „Preis-Leistungs-Verhältnis“ zu erhalten (Duncan and Magnuson, 2013[5]). Trotz dieser allgemeinen Trends gibt es zwischen den OECD-Ländern erhebliche Unterschiede bei Art, Umfang und Qualität der FBBE-Angebote.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt sind in den OECD-Ländern 18 % der Lehrkräfte im FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) unter 30. Dieser Anteil variiert jedoch zwischen den Ländern erheblich, er reicht von 3 % in Portugal bis 49 % in Japan.
- Im FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) kommen durchschnittlich auf jede pädagogische Fachkraft 14 Kinder, wobei es jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt.
- In vielen Ländern steigen die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von pädagogischen Fachkräften bzw. Lehrkräften tendenziell mit steigendem Bildungsbereich, was bedeutet, dass die Gehälter von pädagogischen Fachkräften im Bereich FBBE am wenigsten wettbewerbsfähig sind.

Hinweis

Dieser Indikator deckt nur formelle Bildung, Betreuung und Erziehung ab. Informelle Betreuungsangebote (im Allgemeinen nicht regulierte Betreuungsleistungen, die von den Eltern zu Hause oder anderswo organisiert werden, beispielsweise durch Verwandte, Freundinnen und Freunde, Nachbarinnen und Nachbarn, Babysitterinnen und Babysitter oder andere angestellte Betreuungspersonen) sind nicht erfasst (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen). Außerdem konzentriert sich dieser Indikator überwiegend auf die pädagogischen Fachkräfte, da sie die Beschäftigten sind, die am meisten Verantwortung für das tägliche Lernen der Kinder tragen. Die Analyse konzentriert sich außerdem auf den FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), wo die Datenverfügbarkeit und -vergleichbarkeit am besten ist.

Analyse und Interpretationen

Unter den OECD-Ländern herrscht zunehmend Konsens darüber, wie wichtig hochwertige FBBE ist. Studien aus unterschiedlichen Bereichen weisen darauf hin, dass die Beteiligung an hochwertiger FBBE mit kurz- und langfristigen positiven Ergebnissen einhergeht (OECD, 2021[7]). Einige FBBE-Bildungsgänge unterstützen erwiesenermaßen die Entwicklung der kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder. Fortschritte, die Kinder in jungen Jahren machen, können sich langfristig auf ihre schulischen Leistungen, ihr Wohlergehen und ihr späteres Erwerbseinkommen auswirken (García et al., 2020[8]; Heckman and Karapakula, 2021[9]). Daher besteht großes politisches Interesse daran, herauszufinden, welche Aspekte FBBE-Angebote hochwertig machen. Die Qualität des FBBE-Angebots wird häufig anhand des Aufbaus des Angebots und der Prozesse innerhalb der Settings bemessen (Slot, 2018[10]). Strukturelle Merkmale decken die Infrastruktur und Organisation von FBBE-Angeboten, wie Gruppengröße, Finanzierungsregelungen, Art und Ausbildung der Beschäftigten, ab. Die Prozessqualität hingegen betrifft die alltäglichen Interaktionen zwischen den Kindern und ihrer Umgebung als Teil des FBBE-Bildungsgangs, einschließlich ihrer Beziehungen zu Gleichaltrigen, Beschäftigten, Familienmitgliedern, Gemeinschaften und der physischen Umgebung (Cadima et al., 2020[11]).

Zahlreiche Studien heben die Bedeutung der Prozessqualität für die Förderung der kindlichen Entwicklung, insbesondere in der FBBE, hervor (OECD, 2018[12]; Melhuish et al., 2015[13]). Die Prozessqualität wird von zahlreichen Faktoren, wie den Merkmalen der teilnehmenden Kinder oder der Organisation und den Kompetenzen der Beschäftigten, beeinflusst. Daher sind zur Verbesserung der Qualität von FBBE umfassende Strategien erforderlich (OECD, 2021[7]). Es gibt auch Hinweise darauf, dass sich die strukturellen Bedingungen der FBBE-Angebote, die sich einfacher regulieren lassen, auf die Prozessqualität auswirken (OECD, 2018[12]). Gleichzeitig müssen Regelungen für FBBE-Bildungsgänge auch andere Prioritäten, wie Zugang, Nachfrage und Finanzierung, berücksichtigen.

Die FBBE-Angebote, die Kindern und Eltern in den OECD-Ländern zur Verfügung stehen, sind sehr unterschiedlich. Es gibt Unterschiede in Bezug auf die Alterszielgruppen, die Leitung der Einrichtungen, die Finanzierung der Angebote, die Dauer des Angebots (ganztags gegenüber halbtags) und die Verortung des Angebots (in Einrichtungen/Schu-

Kasten B2.1

Interaktive Darstellungen des Aufbaus von FBBE-Bildungsgängen

Es gibt eine interaktive Internetplattform mit ergänzenden Kontextinformationen zu Bildungsgängen im Bereich FBBE. Sie liefert Informationen zu den unterschiedlichen Arten von Bildungsgängen, ihrer Dauer und dem Eintrittsalter sowie Informationen zu Organisation, Lehrplänen und Monitoring.

Die Plattform ist verfügbar unter *Early Childhood Education and Care (ECEC) Systems* (*https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTMwMTk1ODUtYjJlMi00ZjcoLWJiNzUtZGE1NTU3ODIoMTY2IiwidCI6ImFjNDFjN2QoLTFmNjEtNDYwZC1iMGYoLWZjOTI1YTJiNDcxYyIsIm MiOjh9*).

len oder zu Hause) (OECD, 2017[1]). Die angebotenen FBBE-Bildungsgänge können sich auch im Hinblick auf ihren Inhalt erheblich unterscheiden. Zur Unterscheidung zwischen FBBE-Angeboten mit Schwerpunkt auf frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) und denjenigen zur Kinderbetreuung können sie in 2 Hauptgruppen unterteilt werden: diejenigen, die der ISCED-Klassifizierung von 2011 zur frühkindlichen Bildung und Erziehung entsprechen, und andere registrierte Angebote, die kein Bildungsgang gemäß ISCED sind.

Zur Erfüllung der ISCED-Klassifizierung von 2011 müssen FBE-Angebote: 1) explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2) institutionalisiert sein, 3) von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4) einen regulatorischen Rahmen besitzen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird, und 5) über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[14]).

Es gibt andere registrierte FBBE-Angebote, die als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots in dem jeweiligen Land gelten, aber eines oder mehrere der Kriterien von ISCED 2011 für eine Einstufung als Bildungsgang nicht erfüllen, z. B. *Crèches* in Frankreich (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[14]; OECD, 2006[15]). Viele Länder verfügen zwar über derartige Angebote, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren, sind aber nicht in der Lage, anzugeben, wie viele Kinder sie besuchen (Tab. B2.1). Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt dieses Indikators auf FBE-Bildungsgängen. Es ist außerdem zu beachten, dass manche Angebote derzeit nicht offiziell den ISCED-Kriterien entsprechen, in der Praxis aber die Anforderungen für eine Einstufung als Bildungsgang erfüllen. Somit kann der Bildungsstatus von Bildungsgängen in Prüfung sein, wie es bei den *amas* in Portugal der Fall ist.

Die Organisation von FBBE-Angeboten unterscheidet sich von Land zu Land, insbesondere im Hinblick darauf, welche Verwaltungsbehörden letztendlich dafür zuständig sind, und die Frage, ob es sich auf nationaler Ebene um ein integriertes oder zweiteiliges System handelt. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten gibt es integrierte FBBE-Angebote, d. h., der gesamte Elementarbereich ist einer Behörde unterstellt, deren Aufgabe es ist, ein angemessenes Angebot expliziter Bildung für Kinder von 0 bzw. 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich zu schaffen (Kasten B2.1). In diesen Fällen ist in der Regel das Bildungsministerium für die Regulierung von FBBE-Bildungsgängen zuständig. In den übrigen Ländern mit verfügbaren Daten sind unterschiedliche Behörden für die

FBBE-Angebote für unterschiedliche Altersgruppen zuständig. In diesen Ländern gibt es Angebote für ältere Kinder (in der Regel 3- bis 5-Jährige), die häufig dem Bildungsministerium unterstehen, wohingegen die Angebote für jüngere Kinder (in der Regel von 0 bis 2 Jahre) einer anderen Behörde unterstellt sind.

Beteiligung an FBBE

Beteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Trotz der Vorteile von hochwertiger FBBE in den ersten Lebensjahren ist die Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren in keinem OECD-Land verpflichtend (OECD, 2018[12]; 2018[2]). 2021 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder etwa drei Viertel der 3-Jährigen an formalen FBE-Angeboten teil. Die Bandbreite reichte dabei von höchstens 4 % in Costa Rica, Griechenland, Saudi-Arabien und der Schweiz bis zu 100 % in Frankreich, Israel und dem Vereinigten Königreich (Tab. B2.1). Die Verfügbarkeit und Dauer von Erziehungsurlaub sowie das FBE-Eintrittsalter beeinflussen, ob und ab welchem Alter Kinder an FBE-Angeboten teilnehmen. In den meisten Ländern mit Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) können Kinder vor Vollendung ihres ersten Lebensjahrs an entsprechenden Angeboten teilnehmen. In Lettland und Schweden können sie jedoch erst nach ihrem ersten Geburtstag teilnehmen (s. Tab. X1.5 in Anhang 1).

Der FBE-Anspruch ist auch ein wesentlicher Einflussfaktor für die Beteiligungsquoten. In der Republik Korea beispielsweise haben Kinder in ihrem ersten Lebensjahr einen universellen Anspruch auf FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), während Kinder in Norwegen erst nach ihrem ersten Geburtstag das Recht zur Teilnahme an FBE haben (s. Tab. X1.5 in Anhang 1). Bemerkenswerterweise haben Kinder auch in der Republik Korea, dem Land mit den höchsten FBE-Beteiligungsquoten von unter 2-Jährigen, Anspruch auf kostenlose FBE (Tab. B2.1).

Weitere Faktoren, wie Beschäftigungsquoten von Müttern und kulturelle Sichtweisen der Rolle der Frau in der Arbeitswelt oder als primäre Bezugsperson, spielen wahrscheinlich ebenfalls eine wichtige Rolle. In Schweden, wo die Beteiligungsquote der unter 2-Jährigen 25 % und die der 3-Jährigen 91 % beträgt, beträgt die Beschäftigungsquote von Müttern mit Kindern unter 3 Jahren 82 %, was der höchste Wert in den OECD-Ländern ist (der OECD-Durchschnitt beträgt 60 %) (OECD, 2020[16]). Im Gegensatz dazu ist die Beteiligungsquote kleiner Kinder an FBBE in Ländern mit niedrigen Beschäftigungsquoten von Müttern gering. Beispielsweise betragen die Beteiligungsquoten von unter 2-Jährigen in Ungarn rund 11 % und in der Slowakei 13 % (Tab. B2.1), und dort liegen die Beschäftigungsquoten von Müttern, deren jüngstes Kind noch keine 3 Jahre alt ist, unter 20 %.

In einigen Ländern nimmt ein erheblicher Anteil der Kinder unter 3 Jahren an auf diese Altersgruppe ausgerichteten sonstigen registrierten FBBE-Angeboten teil, die nicht den ISCED-Kriterien für FBE entsprechen. Beispielsweise sind es in Japan über 53 % der Kinder im Alter von 2 Jahren, was dem höchsten Anteil unter den OECD-Ländern entspricht. In Japan nimmt ein geringer Anteil (9 %) der 2-Jährigen an FBE-Angeboten teil, allerdings richten sich diese hauptsächlich an Kinder ab 3 (Tab. B2.1).

Beteiligung von Kindern ab 3 Jahren

Der Schwerpunkt der Reformmaßnahmen lag in den letzten Jahren auf einem früheren Beginn der Schulpflicht, da Untersuchungen darauf hinweisen, dass sich eine früh einsetzende hochwertige Bildung positiv auf die Kindesentwicklung auswirken und bei der

Vorbereitung auf die Schule helfen kann. Vor 10 Jahren begann die Schulpflicht in den meisten OECD-Ländern mit Beginn der Primarschule (in den meisten Ländern mit 6 Jahren). Heute hingegen ist durch die Absenkung des Alters für den Beginn der Schulpflicht FBE in 18 OECD-Ländern verpflichtend. In 9 Ländern beginnt die Schulpflicht 1 Jahr vor dem Primarschuleintritt, in mehreren Fällen ist die Teilnahme an FBE jedoch für einen längeren Zeitraum verpflichtend. Beispielsweise ist es in Frankreich, Israel, Mexiko und Ungarn gesetzlich vorgeschrieben, dass Kinder 3 Jahre lang an FBE teilnehmen, und in Argentinien, Brasilien, Costa Rica und Luxemburg für 2 Jahre (s. Tab. X1.5 in Anhang 1).

In etwa einem Drittel der Länder sind Kinder überhaupt nicht zur Teilnahme am Elementarbereich verpflichtet, es gibt aber ein universelles Angebot. In mehreren anderen Ländern beginnt der universelle Anspruch auf FBE früher als die Schulpflicht. In Litauen oder Schweden beispielsweise ist nur 1 Jahr vorschulischer Bildungsangebote (ISCED 02) verpflichtend, aber alle Kinder haben 6 Jahre lang das Recht auf einen FBE-Platz (s. Tab. X1.5 in Anhang 1).

Die Teilnahme an FBE-Angeboten ist nicht in allen Ländern verpflichtend, dennoch ist die Bildungsbeteiligung der über 3-Jährigen an FBE-Angeboten und im Primarbereich mit durchschnittlich 88 % der 4-Jährigen in der OECD sehr hoch. In über der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten nehmen so gut wie alle, d. h. mindestens 90 % der 3- bis 5-Jährigen, an Bildungsgängen teil. Die höchsten Beteiligungsquoten von 4-Jährigen an FBE-Angeboten und im Primarbereich finden sich mit mindestens 98 % in Belgien, Frankreich, Japan, Luxemburg, Norwegen und im Vereinigten Königreich. Im Gegensatz dazu beträgt die Bildungsbeteiligung in Saudi-Arabien, der Schweiz, der Türkei und den Vereinigten Staaten höchstens 50 % (Tab. B2.1). Niedrigere Beteiligungsquoten können mit der unzureichenden Zahl an Plätzen, einem mangelnden Bewusstsein seitens der Eltern für die Bedeutung von FBBE, unzureichender öffentlicher Abdeckung und hohen Kosten für Settings für frühkindliches Lernen oder geringen Beschäftigungsquoten von Müttern mit kleinen Kindern zusammenhängen (OECD, 2017[17]).

In den meisten OECD- sowie Partner- und/oder Beitrittsländern nimmt die überwiegende Mehrheit der 3- bis 5-Jährigen, die eine Bildungseinrichtung besuchen, an vorschulischen Bildungsgängen für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teil. In Ländern wie Australien, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich treten die Kinder jedoch mit 5 Jahren in den Primarbereich ein. In Bulgarien, Estland, Finnland, Indonesien, Lettland, Litauen, Polen, Südafrika und Schweden treten Kinder hingegen erst mit 7 in den Primarbereich ein (s. Tab. X1.5 in Anhang 1). Über das Eintrittsalter in den Primarbereich wird in den OECD-Ländern seit Langem diskutiert. FBBE-Bildungsgänge sind auf die Entwicklung der zur Teilnahme an Schule und Gesellschaft erforderlichen kognitiven, körperlichen und sozioemotionalen Fähigkeiten ausgelegt, während der Primarbereich darauf ausgerichtet ist, den Schülerinnen und Schülern eine solide Grundbildung in Lesen, Schreiben und Mathematik sowie erste Einblicke in andere Fächer zu vermitteln (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[14]).

Öffentliche und private FBBE-Angebote

Bei einer Beurteilung der Erweiterung des FBBE-Angebots und der Art der Anbieter entsprechender Angebote sind die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Verfügbarkeit, die Kosten, die Qualität des Angebots und der Mitarbeitenden sowie Rechenschaftspflichten von Bedeutung. Wenn öffentliche Bildungseinrichtungen die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf Qualität, Verfügbarkeit, Zugangsmöglichkeiten und

Bezahlbarkeit nicht erfüllen, wählen einige von ihnen für ihre Kinder eher eine private Bildungseinrichtung oder lassen sie gar nicht an FBBE teilnehmen (Shin, Jung and Park, 2009[18]).

In den meisten Ländern besuchen im Elementarbereich wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht die Hälfte der Kinder, die an FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) teilnehmen, und ein Drittel derer in Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) staatlich subventionierte oder unabhängige private Bildungseinrichtungen. In Bildungsgängen für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) reicht dieser Anteil von höchstens 4 % in Bulgarien und Tschechien bis 99 % in Irland und Neuseeland (Tab. B2.3).

Die personelle Ausstattung von Angeboten im Bereich FBBE

Pädagogische Fachkräfte spielen in den ersten Lebensjahren der Kinder eine wichtige Rolle, sie helfen ihnen bei der Entwicklung zahlreicher – kognitiver, sozialer und emotionaler – Aspekte ihres Lebens. In der FBE sind pädagogische Fachkräfte die Personen mit der meisten Verantwortung für eine Gruppe von Kindern auf Ebene des Klassen- bzw. Gruppenraums und können auch Pädagoginnen/Pädagogen, Erzieherinnen/Erzieher oder Fachkräfte genannt werden. Sie haben in den einzelnen Ländern unterschiedliche Qualifikationsniveaus, aber in der Regel wird erwartet, dass sie über ihrer professionellen Tätigkeit entsprechende Qualifikationen, häufig einen Abschluss im Tertiärbereich, verfügen (OECD, 2020[19]).

In einigen Ländern sind die Beschäftigten, die in der FBBE mit Kindern arbeiten, überwiegend pädagogische Fachkräfte. In Japan gaben die Einrichtungsleitungen an, dass mehr als 70 % der Beschäftigten im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in FBBE-Einrichtungen pädagogische Fachkräfte sind (OECD, 2022[20]). In anderen Ländern hingegen ist die Zusammensetzung der Beschäftigten vielfältiger und es gibt weniger pädagogische Fachkräfte. In Chile gaben die Leitungen von FBBE-Einrichtungen an, dass nur rund 20 % aller Beschäftigten im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) pädagogische Fachkräfte seien.

Zwischen den OECD-Ländern gibt es große Unterschiede beim Anteil der Kontaktpersonen, die pädagogische Fachkräfte sind, im Gegensatz zu Hilfsfachkräften. Hilfsfachkräfte unterstützen pädagogische Fachkräfte und haben weniger Verantwortung und Autonomie, übernehmen jedoch regelmäßig Bildungsaufgaben. In den meisten Ländern benötigen sie niedrigere Qualifikationen als pädagogische Fachkräfte, häufig einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II. In einigen Ländern müssen Hilfsfachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) zusätzliche Auswahlkriterien erfüllen. So müssen in Slowenien beispielsweise Hilfsfachkräfte an Einrichtungen für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) eine staatliche Berufsprüfung in Bildungs- und Erziehungswesen ablegen. In beinahe einem Viertel der OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländer gibt es im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) keine Hilfsfachkräfte als separate Kategorie. Unter den Ländern, in denen es sie gibt, stellen sie in Brasilien, Deutschland, Irland, Japan, Rumänien, der Slowakei und Tschechien höchstens 10 % der Kontaktpersonen, aber mehr als 60 % im Vereinigten Königreich.

Positive Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften sind ein wichtiges Element der Prozessqualität, das sowohl mit besseren Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen als auch mit besseren Verhaltens- und Sozialkompetenzen der Kinder einhergeht (OECD,

2018[12]). Die Qualität der Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst, insbesondere ihrer Vorbereitung auf den und die Unterstützung beim Berufseinstieg und bei ihrer beruflichen Weiterbildung (OECD, 2021[7]). Die Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von positiven Beziehungen mit kleinen Kindern wird jedoch auch von ihren Arbeitsbedingungen beeinflusst, die sich auf ihr Wohlbefinden und ihre Motivation zum Verbleib im Beruf auswirken können (OECD, 2020[21]).

Altersprofil der pädagogischen Fachkräfte im Bereich frühkindliche Bildung und Erziehung

Die Altersstruktur der FBE-Beschäftigten ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und kann von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie der Größe und Altersstruktur der Bevölkerung sowie der Attraktivität der Gehälter der Beschäftigten und den Arbeitsbedingungen im FBE-Beruf. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 18 % der pädagogischen Fachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) jünger als 30 Jahre. Dieser Anteil variiert jedoch zwischen den Ländern erheblich, er reicht von 3 % in Portugal bis 49 % in Japan. Ältere Beschäftigte (ab 50 Jahren) stellen im Durchschnitt der OECD-Länder 30 % aller pädagogischen Fachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). In 17 der 38 Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der pädagogischen Fachkräfte ab 50 Jahren mindestens doppelt so hoch wie der Anteil derjenigen unter 30, was in naher Zukunft erhebliche Auswirkungen auf ihre Fähigkeit zum Ersatz von pädagogischen Fachkräften, die in den Ruhestand gehen, haben kann (Tab. B2.2).

Sicherzustellen, dass junge pädagogische Fachkräfte im Bereich FBBE Aufstiegsmöglichkeiten haben, ist zur Vermeidung der Fachkräftefluktuation entscheidend. Erhebungsdaten zeigen, dass Beschäftigte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) unter 30 Jahren am häufigsten aus dem Beruf ausscheiden, um weitere Bildungsgänge zu belegen, was zeigt, dass junge Beschäftigte weitere Abschlüsse anstreben, um ihre Karriere voranzubringen, sei es im Bereich FBBE oder in einem anderen Bereich (OECD, 2020[21]).

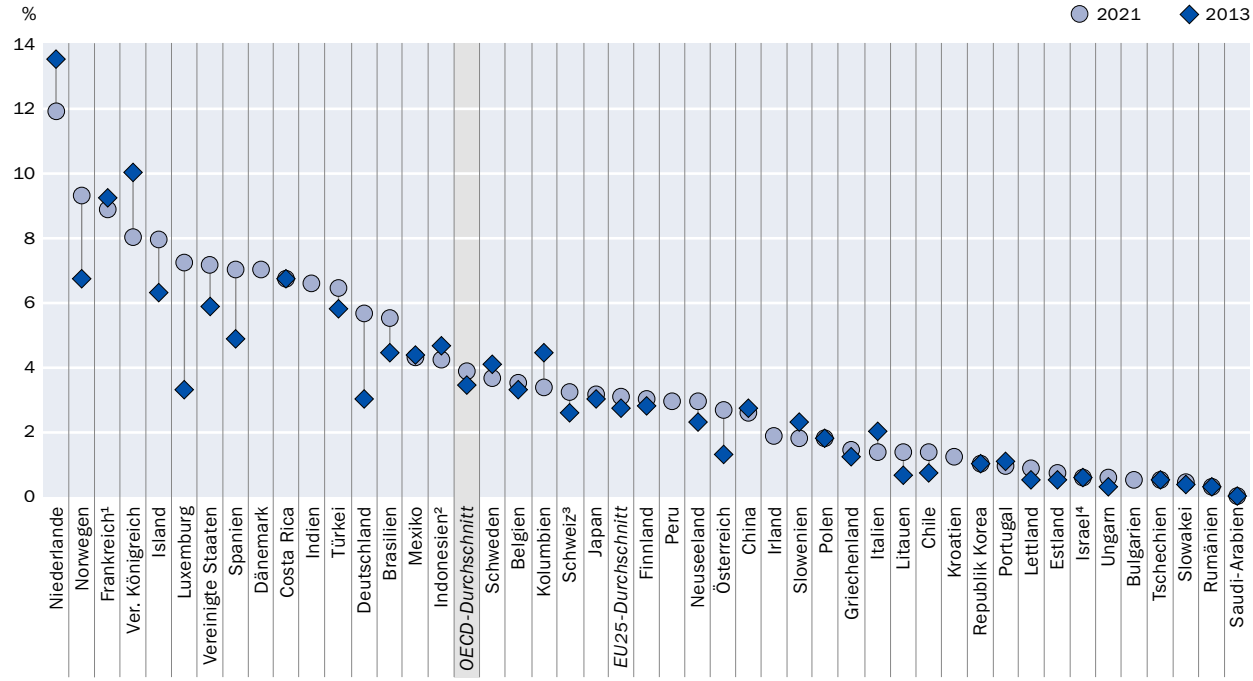
Geschlechterstruktur der Beschäftigten im Bereich FBBE

Die Beschäftigten im Bereich frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sind überwiegend Frauen. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind 96 % der FBBE-Fachkräfte für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) Frauen. Es sind sehr langsame Fortschritte bei der Repräsentation von Männern seit 2013 zu verzeichnen, als 97 % der Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) Frauen waren (Tab. B2.2).

Das Geschlechterungleichgewicht der pädagogischen Fachkräfte in der FBE wirft Fragen auf, warum Frauen häufiger diesen Beruf wählen und welche Auswirkungen dies auf das Geschlechterverständnis von Kindern, Beschäftigten und der Gesellschaft hat. Geschlechterstereotypen von Frauen in der Rolle als Fürsorgerin tragen dazu bei, dass die Tätigkeit der pädagogischen Fachkraft im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) als weiblicher Beruf wahrgenommen wird (Peeters, Rohrmann and Emilsen, 2015[22]). Es ist nicht zwangsläufig so, dass weibliche pädagogische Fachkräfte in ihren Interaktionen mit den Kindern Geschlechterstereotypen verstärken, noch würde die reine Anwesenheit von mehr männlichen pädagogischen Fachkräften unbedingt Geschlechteressenzialismus angehen. Jedoch hat die Forschung angeführt, dass die Auffassung der Kinder von Geschlecht weiter wird, wenn sie eine Vielzahl von Geschlechterausdrucksformen sowohl innerhalb der Geschlechter als auch zwischen den Geschlechtern beobachten können (Warin, 2019[23]; McGrath et al., 2020[24]). Auf Ebene der Beschäftigten und auf gesellschaftlicher Ebene

Abbildung B2.2

Anteil männlicher Lehrkräfte an den Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (2013 und 2021)



Anmerkung: Länder haben eventuell FBBE-Bildungsgänge, für die keine Beteiligungsstatistiken erfasst werden. Weitere Informationen dazu, welche FBBE-Bildungsgänge in den Ländern verfügbar sind s. Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[6]) und Education GPS (https://gpseducation.oecd.org).

1. Ohne Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (und staatlich subventionierten privaten Bildungsreinrichtungen bei Hilfsfachkräften). 2. Referenzjahr 2018. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen für die Kinder-Fachkräfte-Relation. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils männlicher Lehrkräfte 2021.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[6]). StatLink: https://stat.link/0h39ez

können mehr Männer unter den FBBE-Beschäftigten helfen, die dominanten Diskurse über Maskulinität in Bezug auf die Präsenz von Männern im Leben kleiner Kinder zu hinterfragen.

Diesbezüglich haben in den letzten Jahren mehrere OECD-Länder staatliche Bemühungen unternommen, um mehr Männer für FBBE-Berufe zu gewinnen. In Norwegen beispielsweise, wo weniger als 10 % der pädagogischen Fachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) Männer sind, ist eine Maßnahme das Projekt „Play Resources". Im Rahmen dieser Initiative werden Jungen ermuntert, Arbeitserfahrung in FBBE-Settings zu sammeln und die Arbeit mit kleinen Kindern als berufliche Laufbahn in Erwägung zu ziehen. Zum Beispiel finanzierte der Bezirk Oppland ein Projekt, das Jungen in Sekundarschulen (13 bis 16 Jahre alt) die Möglichkeit bot, während der Ferien 1 bis 2 Wochen oder für einen bestimmten Zeitraum 1 Tag pro Woche nach der Schule in FBBE-Settings zu arbeiten (OECD, 2020[21]).

Betreuungsschlüssel

Betreuungsschlüssel und Gruppengrößen sind wichtige Indikatoren für die Ressourcen, die für Bildung aufgewandt werden. Bei Untersuchungen zur Auswirkung von niedrigeren Betreuungsschlüsseln wurde festgestellt, dass sie in allen Arten von FBBE-Angeboten die Beziehung zwischen Beschäftigten und Kindern fördern können. Niedrigere Betreuungsschlüssel werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Beschäftigten, sich

Kasten B2.2

Qualifikation und Vorbereitungsausbildung der Beschäftigten in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

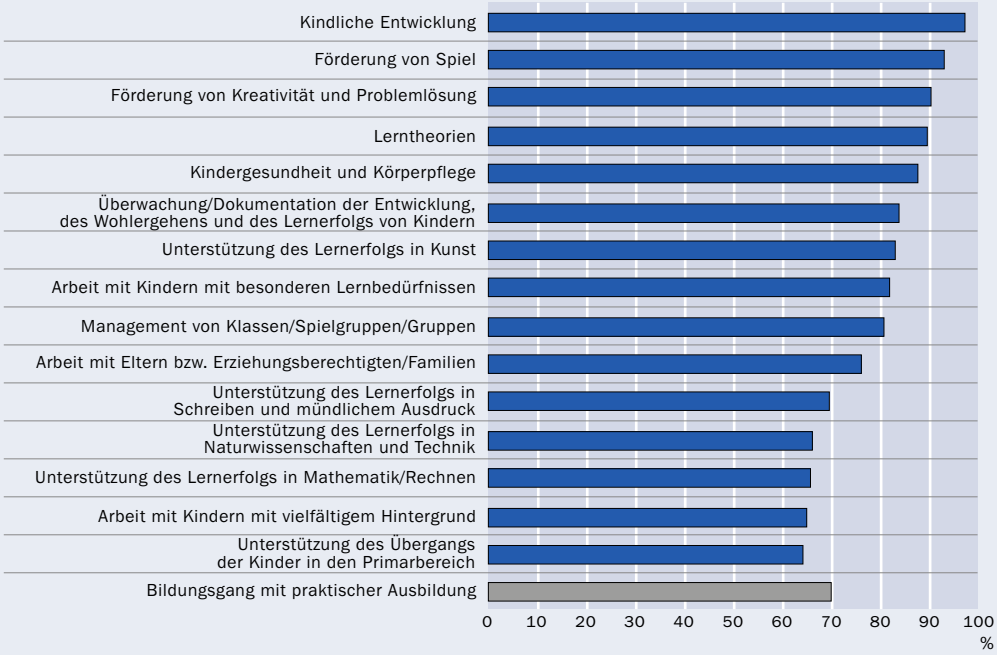
Die Wege zur Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrkraft bzw. pädagogische Fachkraft können in den einzelnen Ländern unterschiedlich sein (s. Indikator D6). Die während der Vorbereitungsausbildung erworbenen anfänglichen Qualifikationen der Beschäftigten sind ein wichtiger Prädiktor für die Prozessqualität. Sogar innerhalb eines Landes können für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und FBBE-Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) unterschiedliche Bestimmungen zur erforderlichen Mindestqualifikation gelten. In Belgien (fläm.), den Niederlanden und der Türkei müssen beispielsweise pädagogische Fachkräfte, die mit jüngeren Kindern arbeiten (in der Regel unter 3 Jahren), über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern ab 3 Jahren (bzw. in den Niederlanden ab 4 Jahren) arbeiten, benötigen hingegen einen Abschluss im Tertiärbereich (OECD, 2023[6]).

Der Schwerpunkt der Vorbereitungsausbildung für angehende Fachkräfte liegt auf der kindlichen Entwicklung und der Förderungen des Lernens und Wohlbefindens von Kindern. Die Ergebnisse des *TALIS Starting Strong Survey 2018* zeigen, dass unter den Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), die eine spezifische Ausbildung zur Arbeit mit Kindern absolviert haben, die abgedeckten Ausbildungsinhalte breit gefächert sind. Beinahe alle Beschäftigten (Fachkräfte und Hilfsfachkräfte) werden in kindlicher Entwicklung (z. B. sozio-emotionale, motorische, kognitive Entwicklung

Abbildung B2.3

Inhalt der Vorbereitungsausbildung zur Arbeit mit Kindern

Durchschnittlicher prozentualer Anteil der Beschäftigten im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), die in jedem der folgenden inhaltlichen Gebiete ausgebildet wurden und eine praktische Ausbildung als Teil ihrer formalen Ausbildung zur Arbeit mit Kindern absolviert haben[1]



1. Es sind nur Daten für Beschäftigte mit spezifischer Ausbildung für die Arbeit mit Kindern verfügbar.

Quelle: OECD-Datenbank TALIS Starting Strong 2018, https://doi.org/10.1787/888934010774 (Zugriff im Juli 2023).

StatLink: https://stat.link/ufgjqa

oder Selbstregulierung) geschult. Ebenso werden mindestens 90 % in der Förderung von Spiel, Kreativität und Problemlösung geschult. Dies ist wichtig, da 5-Jährige an ihrer FBBE-Bildungseinrichtung Spiel und kreative Gestaltung am liebsten mögen (OECD, 2021[26]). Daher ist es wichtig, sicherzustellen, dass die FBBE-Beschäftigten gut auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder vorbereitet sind. Im Gegensatz dazu haben etwas weniger als zwei Drittel der Beschäftigten im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) eine Ausbildung zur Arbeit mit Kindern mit vielfältigem Hintergrund (z. B. multikulturell, wirtschaftlich benachteiligt, religiös) oder zur Unterstützung des Übergangs der Kinder in den Primarbereich erhalten (Abb. B2.3).

Für die Arbeit als Lehrkraft in FBBE-Settings ist eine betriebliche Ausbildungsphase in allen Ländern außer Island, wo dies jedoch gängige Praxis ist, ein verpflichtender Teil der Vorbereitungsausbildung. In Dänemark beispielsweise müssen angehende FBBE-Lehrkräfte das Äquivalent von mehr als 1 Jahr an Praxis unter der Aufsicht und Anleitung einer qualifizierten FBBE-Lehrkraft absolvieren, wobei beide für ihre Arbeit in dieser Zeit eine finanzielle Vergütung erhalten (OECD, 2019[27]).

stärker auf die einzelnen Kinder zu konzentrieren, und sie verbringen weniger Zeit damit, sich mit Störungen auseinanderzusetzen. Die Regulierung dieser Betreuungsschlüssel kann also zur Verbesserung der Qualität von FBE genutzt werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in den Bildungsgängen für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) auf jede pädagogische Fachkraft 14 Kinder, wobei es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt. Die Bandbreite der Kinder-Fachkräfte-Relation (ohne Hilfsfachkräfte) reicht von höchstens 5 Kindern pro Fachkraft in Irland und Island bis zu über 30 in Kolumbien und dem Vereinigten Königreich (Tab. B2.2).

Niedrigere Betreuungsschlüssel sind für die Qualität der Interaktionen mit Kindern unter 3 Jahren besonders wichtig (COFACE, 2023[25]). Außer in Indonesien, Mexiko, Rumänien und Ungarn ist in allen OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländern die Kinder-Fachkräfte-Relation in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger als in FBBE-Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist im Bereich FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) 1 pädagogische Fachkraft für 9 Kinder zuständig, wobei die Bandbreite von 3 Kindern in Island bis zu 29 im Vereinigten Königreich reicht (Tab. B2.2).

Durch niedrigere Betreuungsschlüssel ermöglichte sensible und zugewandte Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen bieten für Kinder und Beschäftigte große Vorteile. Die Kinder entwickeln sich in sehr persönlichen Beziehungen mit FBBE-Beschäftigten in einem anregenden Umfeld und die Beschäftigten profitieren von guten Arbeitsbedingungen, die wiederum mit stabilen Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften sowie geringen Personalfluktuationen zusammenhängen (COFACE, 2023[25]).

Und schließlich bieten niedrige Betreuungsschlüssel Chancen für stärkere Partnerschaften zwischen Eltern und FBBE-Beschäftigten. Wenn die Bezugspersonen und pädagogischen Fachkräfte während des Tages weniger Kinder zu betreuen haben, haben sie mehr Zeit, die Aktivitäten der Kinder zu besprechen, mit den Eltern zu kommunizieren und eine Beziehung aufzubauen, was sich wiederum auf die Beziehungen zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Kindern auswirken kann (COFACE, 2023[25]).

Einige Länder (Chile, Litauen, Norwegen, Österreich, Schweden, Slowenien und das Vereinigte Königreich) setzen auch verstärkt auf den Einsatz von Hilfsfachkräften, was sich in einer niedrigeren Kinder-Kontaktpersonen-Relation gegenüber der Kinder-Fachkräfte-Relation niederschlägt. Der Anteil der Hilfsfachkräfte an den Kontaktpersonen ist zumeist in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ähnlich, die Unterschiede betragen weniger als 5 Prozentpunkte. In Chile ist jedoch der Anteil der Hilfsfachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) beinahe doppelt so hoch wie in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), während die Kinder-Fachkräfte-Relation (21:1) deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 14:1 liegt (Tab. B2.2).

Gehälter von Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)

Wettbewerbsfähige Gehälter, berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und gute Arbeitsbedingungen sind wichtige Faktoren für die Attraktivität des FBBE-Berufs und die Steigerung der Arbeitszufriedenheit. In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen pädagogischen Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) jedoch wesentlich niedriger als die ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In der Slowakei und Ungarn belaufen sich ihre durchschnittlichen Gehälter auf nicht mehr als 60 % derjenigen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich (s. Indikator D3). In vielen Ländern steigen die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von pädagogischen Fachkräften bzw. Lehrkräften tendenziell mit steigendem Bildungsbereich, was bedeutet, dass die Gehälter von pädagogischen Fachkräften im Bereich FBBE am wenigsten wettbewerbsfähig sind. In einigen wenigen Ländern sind jedoch die Gehälter von pädagogischen Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) im Durchschnitt genauso hoch oder signifikant höher als diejenigen von Lehrkräften in höheren Bildungsbereichen und deutlich höher als die Gehälter von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich. In Australien verdienen pädagogische Fachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) durchschnittlich 5 % mehr als Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich, in Litauen und Portugal sind es sogar 40 % mehr (s. Indikator D3).

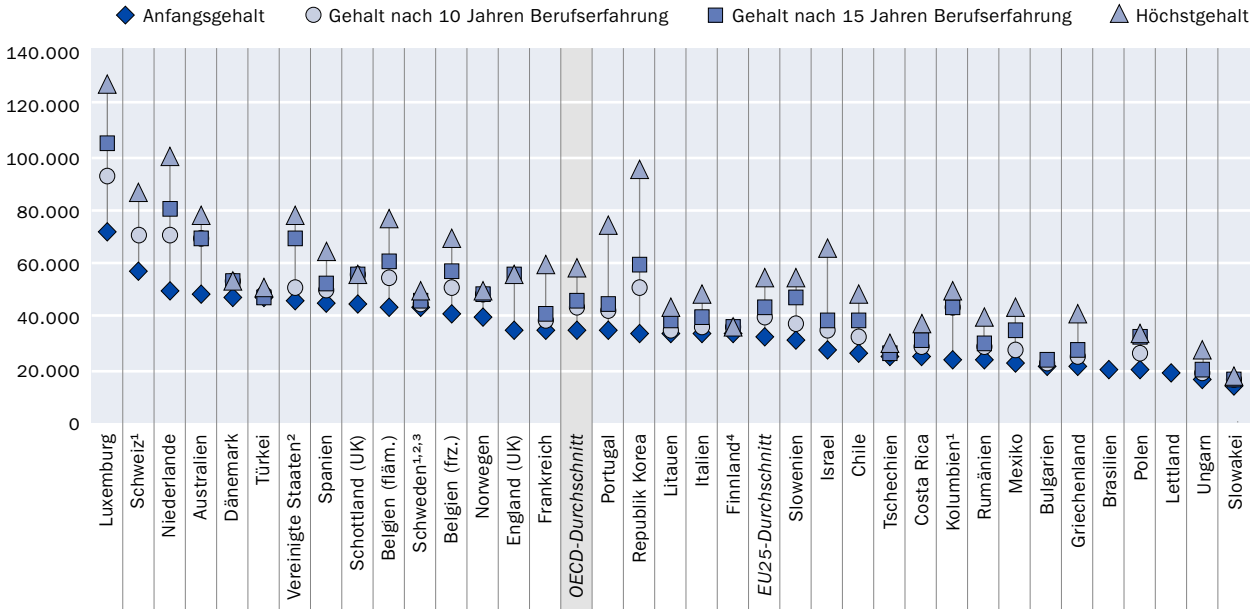
Angesichts der Gehaltsunterschiede in den meisten anderen Ländern ist es jedoch nicht überraschend, dass in allen Ländern die Mehrheit der Beschäftigten „überhaupt nicht zustimmt“ oder „eher nicht zustimmt“, dass sie mit ihrem Gehalt zufrieden ist: von 61 % der Beschäftigten im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in der Türkei bis 90 % in Island (OECD, 2020[21]). Dies ist besorgniserregend, da es Hinweise darauf gibt, dass höhere Gehälter für FBBE-Beschäftigte mit hochwertigeren Interaktionen mit den Kindern einhergehen (OECD, 2018[12]). Wie pädagogische Fachkräfte ihren Wert in der Gesellschaft wahrnehmen, wird wahrscheinlich auch von ihren relativen Gehältern beeinflusst, und diese Faktoren können sie vom Verbleib im Beruf abhalten. Untersuchungen zufolge stehen niedrigere Gehälter häufig mit höheren Fluktuationen der Beschäftigten in Zusammenhang, was beunruhigend ist, da positive Ergebnisse für die Kinder durchweg mit Stabilität zusammenhängen (Hunstman, 2008[28]).

Die Betrachtung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) zu 4 Zeitpunkten ihrer beruflichen Laufbahn (zu Beginn, nach 10 und 15 Jahren Erfahrung und in der obersten Gehaltsstufe) liefert einen Überblick über die potenziellen Karriereanreize für FBBE-Beschäftigte. In den OECD-Ländern steigen die Gehälter der pädagogischen Fachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) im Verlauf ihres Berufslebens bei einem gegebenen Qualifikations-

Abbildung B2.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2022)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Kolumbien, Schweden und die Schweiz. 2. Tatsächliche Grundgehälter. 3. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Daten zu Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter von Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle D3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[6]). StatLink: https://stat.link/1wgjsf

niveau; die Länder unterscheiden sich jedoch darin, wie schnell und in welchem Umfang dies geschieht. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Gehälter der Lehrkräfte für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) mit der häufigsten Qualifikation in der obersten Gehaltsstufe 65 % höher als die Anfangsgehälter. Das durchschnittliche Anfangsgehalt beträgt in den OECD-Ländern 34.563 US-Dollar, die Bandbreite reicht von 13.559 US-Dollar in der Slowakei bis 71.647 US-Dollar in Luxemburg, und in der obersten Gehaltsstufe beträgt es in den OECD-Ländern durchschnittlich 57.118 US-Dollar, von 17.718 US-Dollar in der Slowakei bis 126.576 US-Dollar in Luxemburg. In Israel, Kolumbien, der Republik Korea, den Niederlanden und Portugal sind die Höchstgehälter (in der obersten Gehaltsstufe) mindestens doppelt so hoch wie die Mindestgehälter (Anfangsgehälter) (Tab. B2.3).

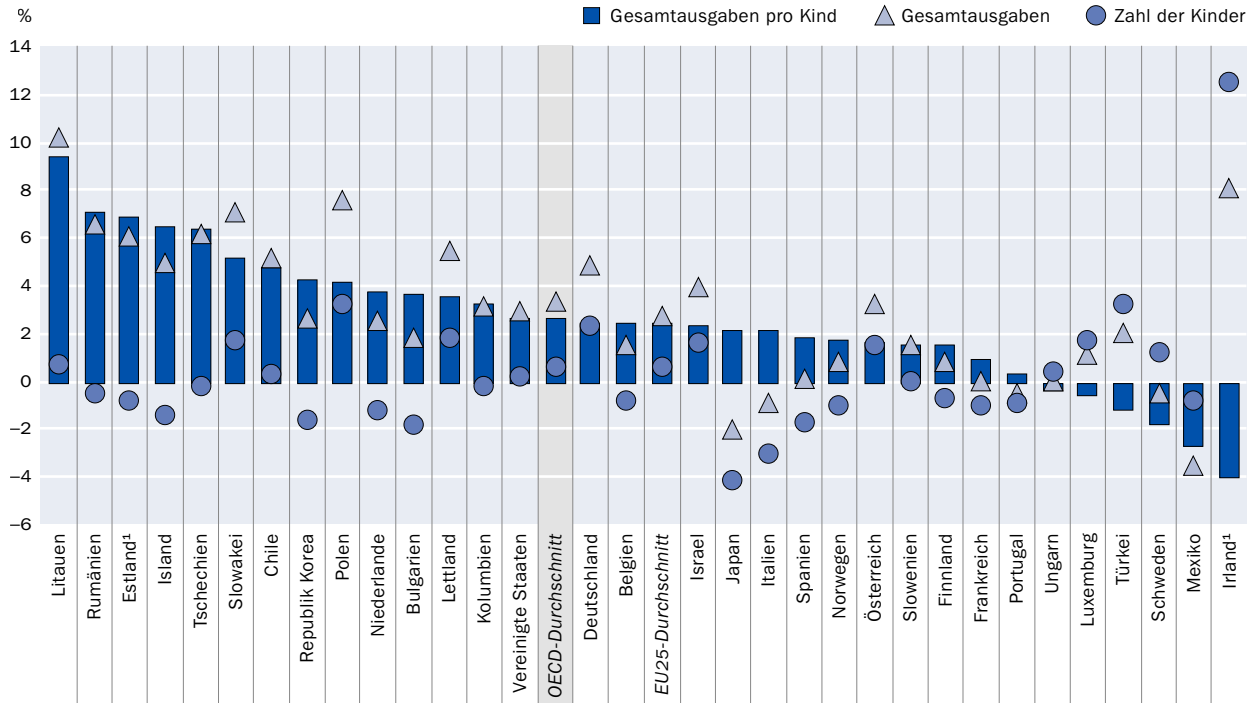
Die Finanzierung von FBBE

Eine langfristig gesicherte staatliche finanzielle Unterstützung ist entscheidend für die weitere Expansion und Qualität der FBBE-Angebote. Eine angemessene Finanzierung trägt dazu bei, dass qualifiziertes Personal eingestellt werden kann, das in der Lage ist, die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen sowie die fortlaufende berufliche Weiterbildung des Personals sicherzustellen. Investitionen in Einrichtungen und Materialien zur FBBE leisten außerdem einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung eines kindgerechten Umfelds für den Lernerfolg und das Wohlergehen der Kinder. Wenn zudem die Kosten für FBBE nicht ausreichend subventioniert werden, hat die Zahlungsfähigkeit der Eltern einen großen Einfluss auf die Teilnahme an FBBE und es besteht die Gefahr, dass Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund von FBBE ausgeschlossen werden (OECD, 2017[1]).

Abbildung B2.5

Durchschnittliche jährliche Veränderung der Gesamtausgaben pro Kind für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) zwischen 2015 und 2020

2015 zu konstanten Preisen und konstanten KKPs



1. Einschließlich FBBE-Bildungsgängen für Kinder unter 3 (ISCED 01).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen jährlichen Veränderung der Gesamtausgaben pro Kind.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[6]). StatLink: https://stat.link/pzcqfa

B 2

Ausgaben pro Kind

Die Ausgaben pro Kind für Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) sind im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2015 und 2020 um 3 % pro Jahr gestiegen, hinter dieser Zahl verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern. Die jährlichen Ausgaben pro Kind sind in beinahe allen Ländern gestiegen, wobei Estland (einschließlich Bildungsgängen für Kinder unter 3 Jahren [ISCED 01]), Litauen und Rumänien mit einer jährlichen Rate von mindestens 7 % den größten Anstieg verzeichneten. In einigen wenigen Ländern sind die Ausgaben gesunken, um bis zu 4 % in Irland (wo darin alle FBE-Bildungsgänge und nicht nur der Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] enthalten sind). Ein Anstieg der Ausgaben pro Kind kann auf eine Erhöhung des für Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) verfügbaren Betrags oder einen Rückgang der Zahl der teilnehmenden Kinder zurückzuführen sein. Beispielsweise sind in Irland und Polen die Ausgaben zwischen 2015 und 2020 ähnlich stark (um durchschnittlich 8 %) gestiegen, aber die Zahl der teilnehmenden Kinder überstieg in Irland den Anstieg der Ausgaben, was zu geringeren Ausgaben pro Kind führte, wohingegen in Polen die Zahl der Kinder langsamer angestiegen ist, was zu einer Erhöhung der Ausgaben pro Kind führte (Abb. B2.5).

2020 betrugen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) die jährlichen Ausgaben pro Kind sowohl für öffentliche als auch für private Einrichtungen in den OECD-Ländern im Durchschnitt rund 10.200 US-Dollar. Die Bandbreite reichte hier von weniger als 5.000 US-Dollar in Kolumbien, Rumänien und der Türkei bis zu mehr als 16.000 US-Dollar in Island, Luxemburg und Norwegen (Tab. B2.3). Der Betreuungsschlüssel und die Vergütungen der

Fachkräfte sind im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) die Hauptkostenfaktoren, da Länder mit niedrigerem Betreuungsschlüssel eher mehr pro Kind ausgeben. Weitere Faktoren, wie die Dauer, die eine FBBE-Einrichtung geöffnet sein muss, wirken sich ebenfalls auf die Höhe der Ausgaben aus. So sind beispielsweise in Norwegen Bildungseinrichtungen für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) durchschnittlich 48 Wochen pro Jahr geöffnet, im Vergleich dazu sind es in Belgien, Griechenland, Israel und Spanien rund 35 Wochen (s. Kasten B2.2 in *Bildung auf einen Blick 2018*, OECD, 2018[29]).

Die jährlichen Ausgaben pro Kind in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind wesentlich höher als in FBBE-Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) mit durchschnittlich rund 15.600 US-Dollar in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten. Dahinter verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den Ausgaben für die einzelnen Bildungsbereiche: In Litauen sind die Ausgaben für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) pro Kind höchstens 1.000 US-Dollar höher als im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), in Dänemark, Finnland und Norwegen beträgt der Unterschied hingegen mindestens 11.000 US-Dollar. Australien, Chile, Israel und Ungarn sind die einzigen OECD-Länder mit verfügbaren Daten, in denen die Pro-Kind-Ausgaben für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger sind als die für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (Tab. B2.3).

Dies liegt zum großen Teil an niedrigeren Betreuungsschlüsseln in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (Tab. B2.3). Jedoch ist dies nicht die alleinige Ursache. In Chile beispielsweise ist die Kinder-Fachkräfte-Relation im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) mehr als 3-mal so hoch wie in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und dennoch sind die Ausgaben in beiden Bereichen ähnlich (Tab. B2.3). Einer der Gründe hierfür sind möglicherweise die geringeren Qualifikationsanforderungen für pädagogische Fachkräfte im FBBE-Bereich, die in manchen Ländern zu niedrigeren Lohnkosten führen.

Ausgaben als Prozentsatz des Bruttoinlandsprodukts

Die Mittel für FBE können auch im Verhältnis zur jeweiligen gesamtwirtschaftlichen Produktion analysiert werden. 2020 beliefen sich die Ausgaben für FBBE-Bildungsgänge im Durchschnitt der OECD-Länder auf 0,9 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP), wohingegen durchschnittlich 0,7 % nur auf Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) entfallen. Die Kennzahlen für die finanziellen Mittel für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) sind in Island und Schweden am höchsten (jeweils 1,2 % des BIP) (s. Indikator C2). Die Unterschiede bei den Ausgaben erklären sich größtenteils durch die Bildungsbeteiligung, Rechtsansprüche und die Intensität der Teilnahme sowie das unterschiedliche Eintrittsalter in den Primarbereich. So erklärt beispielsweise eine kürzere Dauer der Bildung für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in Irland aufgrund eines früheren Übergangs in den Primarbereich die Tatsache, dass die Ausgaben des Landes für FBBE als Prozentsatz des BIP unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Dementsprechend bedeutet ein später Eintritt in den Primarbereich wie in Estland, Lettland, Litauen und Schweden eine längere Dauer der FBBE-Angebote als in anderen Ländern, worauf die überdurchschnittlich hohen Ausgaben als Prozentsatz des BIP im Vergleich zum OECD-Durchschnitt zurückzuführen sein können (s. Eintrittsalter in den Primarbereich in Tab. X1.5 in Anhang 1).

Daher ist es interessant, die Gesamtfinanzierung von Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in einem bestimmten Altersbereich unabhängig von dem Bildungsbereich, an dem sie teilnehmen, zu betrachten. OECD-weit belaufen sich die für 3- bis 5-Jährige

in FBE und im Primarbereich aufgewandten staatlichen Mittel auf 0,6 % des BIP. Diese Bandbreite reicht von 0,3 % des BIP in Griechenland, Irland, Rumänien und der Türkei bis mindestens 1 % des BIP in Ländern wie Island und Norwegen (Tab. B2.3).

Finanzierungsquellen frühkindlicher Bildung und Erziehung

Im Durchschnitt der OECD-Länder wurden 2020 die Gesamtausgaben für FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) zu 26 % privat finanziert, bei FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) waren es 14 % (Tab. B2.3). Der Anteil der privaten Finanzierung unterscheidet sich stark zwischen den Ländern, jedoch spiegelt die Finanzierungsquelle nicht unbedingt die anbietende Einrichtung wider. In allen OECD-, Partner- und/oder Beitrittsländern deckt der Staat auch in Ländern, in denen beinahe alle Kinder in FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) private Einrichtungen besuchen, mindestens 50 % der Gesamtfinanzierung. Beispielsweise besuchen in der Republik Korea 73 % der Kinder im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) private Einrichtungen, dennoch tragen private Quellen nur 10 % der Gesamtkosten. Damit ist dieser Anteil geringer als in Ländern mit einem signifikant höheren öffentlichen Anteil beim Angebot für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), wie Dänemark oder Slowenien (Tab. B2.3). Die Finanzierung der FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) kann aus unterschiedlichen privaten Quellen stammen. Im Vereinigten Königreich wird der größte Teil der privaten Mittel von privaten Haushalten aufgebracht. In Japan verteilen sich die privaten Kosten auf private Haushalte, Stiftungen und privatwirtschaftliche Unternehmen. Allerdings werden FBE-Einrichtungen öffentlich subventioniert und für die FBE-Beiträge von Privathaushalten gilt eine Obergrenze.

FBBE ist für viele Eltern weiterhin kostspielig, insbesondere für Eltern von Kindern unter 3 Jahren (ISCED 01), da für sie der finanzielle Beitrag der Haushalte in der Regel höher ist als im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Berechnungen mit vergleichbaren Daten zu Kinderbetreuungskosten für Eltern unter Berücksichtigung sämtlicher relevanten Unterstützungsleistungen ergeben, dass die Nettokosten im Durchschnitt 17 % des Medians der Vollzeiteinkommen von Frauen für ein Doppelverdienerpaar mit mittlerem Einkommen betragen. Die Bandbreite reicht dabei von mehr als der Hälfte des Medians der Einkommen von Frauen in Japan und im Vereinigten Königreich bis beinahe 0 % in Chile, Deutschland, Italien und Tschechien, wo Familien mit Kindern in öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen von stark subventionierten Kinderbetreuungskosten profitieren oder vollständig von Gebührenzahlungen befreit sein können (OECD, 2020[30]).

Im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen stellen regionale und lokale staatliche Quellen einen größeren Anteil der FBE-Finanzierung als zentralstaatliche Quellen. 2020 kamen im Durchschnitt der OECD-Länder 49 % der originären öffentlichen Mittel für die Ausgaben im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) von der zentralstaatlichen Ebene. Dahinter verbergen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Costa Rica, Griechenland und Neuseeland ist die zentralstaatliche Ebene die einzige öffentliche Finanzierungsquelle, wohingegen in mehreren nordeuropäischen Ländern die lokalen staatlichen Ebenen die gesamte öffentliche Finanzierung dieses Bereichs bereitstellen (Dänemark, Island, Norwegen und Schweden) (Tab. B2.3).
Diese Unterschiede spiegeln unterschiedliche Leitungsmodelle für das FBE-System sowie eine unterschiedliche Verteilung der Regulierungs- und Finanzierungszuständigkeiten zwischen den Regierungsebenen wider. In Dänemark verwalten die Gemeinden eine Reihe essenzieller lokaler Angebote (Nusche et al., 2016[31]) und nutzen verschiedene Faktoren wie den sozioökonomischen Hintergrund und die Schulgröße zur Mittelzuweisung. Ebenso legen in Deutschland die einzelnen Länder ihre eigene Gesetzgebung und Verwaltung

fest und unterstützen die Haushalte bei den Kinderbetreuungskosten. Im Gegensatz dazu stammen in Chile 98 % der originären staatlichen Mittel für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) von der zentralstaatlichen Ebene (Tab. B2.3). Dort werden die meisten staatlichen Mittel über Schulzuschüsse vom Staat direkt den Anbietern zugewiesen und mithilfe von Bildungsteilnahme und von Anpassungsfaktoren nach Bildungsbereich und -art berechnet (Santiago et al., 2017[32]).

Definitionen

FBE: FBBE-Angebote, die den Kriterien von ISCED 2011 entsprechen (s. Definitionen von ISCED 01 und 02), gelten als frühkindliche Bildung und Erziehung und werden daher in diesem Indikator als FBE bezeichnet. Andere gelten als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots des entsprechenden Landes, erfüllen jedoch nicht alle ISCED-Kriterien. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[6]) unterscheidet explizit zwischen diesen beiden Kategorien.

FBBE-Angebote: Die Angebote zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), 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 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes,* OECD, 2023[6]).

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 an Schulen, 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, einrichtungsbezogeneren Umfeld (ohne Bewerbung um einen Platz).

Vollständige Bildungsbeteiligung: Vollständige Bildungsbeteiligung bedeutet wie in Indikator B1 eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 %.

Informelle Betreuungsleistungen: Hierbei handelt es sich allgemein um nicht regulierte Betreuung durch Verwandte, 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 Indikator nicht erfasst.

ISCED 01 bezieht sich auf *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* in der Regel für Kinder unter 3 Jahren. Charakteristisch ist eine visuell stimulierende und sprachintensive Lernumgebung, die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder fördert, mit einem Schwerpunkt auf dem Spracherwerb und der Verwendung von Sprache für sinnvolle Kommunikation. Außerdem gibt es Möglichkeiten für aktives Spiel, sodass die Kinder ihre Koordinations- und motorischen Fertigkeiten unter Aufsicht und durch die Interaktion mit den Beschäftigten üben können.

ISCED 02 bezieht sich auf *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren.* Sie ist auf Kinder in den Jahren unmittelbar vor dem Beginn des Primarbereichs ausgerichtet, normalerweise 3- bis 5-Jährige. Charakteristisch ist die Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen und Fachkräften, wodurch die Kinder ihren Sprachgebrauch sowie ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern; sie beginnen, Kompetenzen im logischen Denken und in der Argumentation zu entwickeln, und artikulieren ihre Gedankengänge. Außerdem erhalten sie eine Einführung in Schrift- und mathematische Konzepte, schulen ihr Verständnis und ihren Sprachgebrauch und werden ermutigt, ihre Umgebung und ihr Umfeld zu erkunden. Überwachte grobmotorische Aktivitäten (d. h. Sport in Form von Spielen und anderen Aktivitäten) und spielbasierte Aktivitäten können dazu eingesetzt werden, die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen zu fördern und Kompetenzen, Selbstständigkeit und Schulfähigkeit zu entwickeln.

Pädagogische Fachkräfte und vergleichbare Beschäftigte: Pädagogische Fachkräfte tragen die meiste Verantwortung für eine Gruppe von Kindern im Klassen- oder Gruppenraum. Sie können auch als Pädagoginnen und Pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Fachkräfte oder pädagogische Mitarbeitende bezeichnet werden, wobei im Primarbereich fast universell von Lehrkräften gesprochen wird.

Hilfsfachkräfte: Sie unterstützen die Fachkräfte in einer Gruppe oder Klasse. Ihre Qualifikationsanforderungen sind in der Regel niedriger als die für pädagogische Fachkräfte. Die Bandbreite reicht von keinerlei formeller Qualifikationsanforderung bis beispielsweise einer spezifischen beruflichen Ausbildung. Diese Kategorie fließt nur in den Betreuungsschlüssel in diesem Indikator von *Bildung auf einen Blick* ein.

Definitionen zu den Ausgaben pro Kind bzw. Schülerin/Schüler für Bildungseinrichtungen sowie zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Relation zum BIP s. Indikatoren C1 und C2.

Definitionen von gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten und tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften s. Indikator D3.

Angewandte Methodik

Bildungsbeteiligung/Beteiligungsquoten

Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Kinder eines bestimmten Alters bzw. einer bestimmten Altersgruppe in FBBE-Angeboten 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, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 % führen.

Vollzeit- und Teilzeitteilnahme von Kindern

Die Aspekte, die zur Definition von Vollzeit- und Teilzeitteilnahme auf den anderen ISCED-Stufen herangezogen werden, wie die Lernbelastung, die Dauer der Teilnahme oder der Beitrag zum Bildungsfortschritt, für den ein Bildungsgang steht, sind nicht ohne Weiteres auf die ISCED-Stufe 0 übertragbar. Darüber hinaus gibt es von Land zu Land große Unterschiede hinsichtlich der Zahl an Tages- oder Wochenstunden, die einer typischen Vollzeitteilnahme an einem Bildungsgang der ISCED-Stufe 0 entsprechen. Daher lassen sich die Vollzeitäquivalente für die ISCED-Stufe 0 nicht auf dieselbe Weise berechnen wie für andere ISCED-Stufen. Für die Datenerhebung teilen die Länder die Daten für ISCED 0 nur nach dem Alter in ISCED 01 und ISCED 02 auf, wobei bei Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, die Zuordnung der Kinder zu ISCED 01 oder ISCED 02 nach dem Alter der Kinder vorgenommen wird. Dadurch kann es sein, dass bei den Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen zurückgegriffen werden muss. Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[33]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[6]) für länderspezifische Hinweise.

Geschätzte Ausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in FBE-Angeboten und im Primarbereich als Prozentsatz des BIP

Die Berechnung dieser neuen Kennzahl basiert auf der Verteilung der 3- bis 5-Jährigen auf ISCED 01, ISCED 02 und den Primarbereich (ISCED 1). Für jedes Land basierte die Berechnung darauf, welchen Anteil 3- bis 5-Jährige in der jeweiligen ISCED-Stufe ausmachen. In Australien beispielsweise betrug der Anteil der 3- bis 5-Jährigen 3 % aller Kinder in ISCED 01, 99 % aller Kinder in ISCED 02 und 11 % aller Kinder in ISCED 1. Diese Prozentsätze wurden verwendet, um die Gesamtausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in FBBE und im Primarbereich zu schätzen. Die Gesamtausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen berechnen sich wie folgt: 3 % der Gesamtausgaben für ISCED 01, 99 % der Gesamtausgaben für ISCED 02 und 11 % der Gesamtausgaben für ISCED 1. Für jedes Land wurde eine ähnliche Berechnung durchgeführt.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2021 (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021) und das Haushaltsjahr 2020.

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten beruhen auf der von der OECD im Jahr 2022 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO/OECD/Eurostat. Weitere Informationen s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[6]).

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics Database* (OECD, 2022[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. [11]

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/2023/04/COFACE_ECEC_ThematicNote-MAY-2023.pdf. [25]

Duncan, G. and K. Magnuson (2013), "Investing in preschool programs", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27/2, pp. 109–132, https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109. [5]

García, J. et al. (2020), "Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program", *Journal of Political Economy*, Vol. 128/7, https://doi.org/10.1086/705718. [8]

Heckman, J. and G. Karapakula (2021), "The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference", *IZA Discussion Paper*, No. 12362, Institute for the Study of Labor, https://doi.org/10.2139/ssrn.3401130. [9]

Hunstman, L. (2008), *Determinants of Quality in Child Care: A Review of the Research Evidence*, NSW Department of Community Services, http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf. [28]

McGrath, K. et al. (2020), "The plight of the male teacher: An interdisciplinary and multileveled theoretical framework for researching a shortage of male teachers", *Journal of Men's Studies*, Vol. 28/2, https://doi.org/10.1177/1060826519873860. [24]

Melhuish, E. et al. (2015), *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Development*, CARE Project, https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf. [13]

Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ 9789264262430-en. [31]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [6]

OECD (2022), "Regional education", *OECD Regional Statistics Database*, https://doi.org/10.1787/213e806c-en (Zugriff am 15. Juni 2022). [34]

OECD (2022), "Staff teams in early childhood education and care centres", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 53, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/2b913691-en. [20]

OECD (2021), *Play, Create and Learn: What Matters Most for Five-Year-Olds*, OECD, https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/. [26]

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. [7]

OECD (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en. [21]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821nw. [19]

OECD (2020), "Is childcare affordable?", *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf (Zugriff am 11. Mai 2021). [30]

OECD (2020), *OECD Family Database*, OECD website, https://www.oecd.org/social/family/database.htm. [16]

OECD (2019), *OECD Network on Early Childhood Education and Care: Quality beyond*, OECD internal document. [27]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821lw. [29]

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. [12]

OECD (2018), "How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?", *Education Indicators in Focus*, No. 59, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/232211ca-en. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [33]

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276116-en. [1]

OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276253-en. [17]

OECD (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf. [4]

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264121164-en. [3]

OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264035461-en. [15]

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. [14]

Peeters, J., T. Rohrmann and K. Emilsen (2015), "Gender balance in ECEC: Why is there so little progress?", *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 23/3, https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805. [22]

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264285637-en. [32]

Shin, E., M. Jung and E. Park (2009), *A Survey on the Development of the Pre-School Free Service Model*, Korean Educational Development Institute, Seoul. [18]

Slot, P. (2018), "Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review", *OECD Education Working Papers*, No. 176, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/edaf3793-en. [10]

Warin, J. (2019), "Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: gender balance or gender flexibility", *Gender and Education*, Vol. 31/3, https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172. [23]

Tabellen Indikator B2

StatLink: https://stat.link/cub5sz

- Tabelle B2.1: Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2021)
- Tabelle B2.2: Charakteristika der pädagogischen Fachkräfte und Kinder-Fachkräfte-Relation in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBE), nach Bildungsbereich (2013 und 2021)
- Tabelle B2.3: Finanzierung frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2020)

Datenstand: 17. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B2.1

Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2021)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Unter 2 Jahren			2 Jahre			3 Jahre			4 Jahre			5 Jahre			6 Jahre		
	FBE (ISCED 0)	Sonstige regis-trierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBE (ISCED 0)	Sonstige regis-trierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBE (ISCED 0)	Sonstige regis-trierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBE (ISCED 0)	Primarbereich	Gesamt	FBE (ISCED 0)	Primarbereich	Gesamt	FBE (ISCED 0)	Primarbereich	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	35	m	35	63	m	63	71	m	71	86	1	87	22	77	99	2	100	100
Österreich	8	m	8	45	m	45	78	m	78	93	0	93	97	0	97	43	57	100
Belgien[1]	0	m	0	51	m	51	97	m	97	98	0	98	98	1	98	3	95	98
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	93	0	93	0	96	96
Chile	13	0	13	33	0	33	51	1	51	79	0	79	91	0	92	25	73	97
Kolumbien	29	m	29	46	m	46	58	m	58	84	0	84	97	17	100	7	83	90
Costa Rica	1	m	1	3	m	3	4	m	4	87	0	87	94	0	94	2	92	94
Tschechien	a	m	m	11	m	11	72	m	72	87	0	87	93	0	93	49	46	96
Dänemark	38	m	38	87	m	87	96	m	96	97	0	97	97	1	98	6	93	99
Estland	7	2	9	64	8	72	87	4	91	92	0	92	93	0	93	93	1	94
Finnland	19	m	19	72	m	72	84	m	84	89	0	89	92	0	92	96	0	96
Frankreich	a	m	m	10	m	10	100	m	100	100	0	100	100	1	100	2	100	100
Deutschland	24	a	24	67	a	67	89	a	89	94	0	94	96	0	96	39	59	98
Griechenland[1]	0	m	0	0	m	0	0	m	0	83	0	83	93	0	93	4	92	95
Ungarn	1	m	1	11	m	11	85	m	85	96	0	96	99	0	99	53	40	93
Island	27	13	40	94	0	94	97	0	97	97	0	97	97	0	97	0	98	98
Irland	0	m	0	6	m	6	88	m	88	80	18	97	3	100	100	2	100	100
Israel	44	a	44	69	a	69	100	a	100	97	0	97	96	0	96	13	84	97
Italien	a	m	m	13	m	13	87	m	87	92	0	92	87	7	94	1	97	98
Japan	a	26	26	9	53	62	89	0	89	98	0	98	97	0	97	0	100	100
Republik Korea	48	a	48	93	a	93	96	a	96	97	0	97	93	0	93	0	97	97
Lettland	9	a	9	74	a	74	90	a	90	94	0	94	97	0	97	93	4	98
Litauen	7	a	7	73	a	73	89	a	89	91	0	91	92	0	92	89	8	96
Luxemburg	a	m	m	3	m	3	68	m	68	100	0	100	94	5	99	6	93	99
Mexiko	1	a	1	8	a	8	39	a	39	81	0	81	75	25	100	1	98	99
Niederlande	a	m	m	0	m	0	85	m	85	95	0	95	99	0	99	0	100	100
Neuseeland	31	4	35	66	6	71	82	4	86	87	0	87	7	91	98	0	98	99
Norwegen	41	m	41	94	m	94	97	m	97	98	0	98	98	0	98	1	99	99
Polen	a	8	m	6	19	25	76	2	78	89	0	89	96	0	96	99	2	100
Portugal[1]	0	m	0	0	m	0	78	m	78	95	0	95	98	0	98	15	85	100
Slowakei	a	m	m	13	m	13	67	m	67	80	0	80	86	0	86	44	50	94
Slowenien	27	m	27	80	m	80	89	m	89	93	0	93	95	0	95	11	87	98
Spanien	25	m	25	56	m	56	94	m	94	97	0	97	97	0	97	1	97	98
Schweden	25	0	26	91	1	92	94	1	95	95	0	95	96	0	96	98	1	99
Schweiz	a	m	m	0	m	0	2	m	2	49	0	49	97	1	98	53	46	100
Türkei	0	a	0	1	a	1	6	a	6	20	0	20	66	2	68	0	91	91
Ver. Königreich	1	m	1	50	m	50	100	m	100	100	3	100	0	99	99	0	100	100
Vereinigte Staaten[1]	m	m	m	m	m	m	30	m	30	50	0	50	81	4	84	20	74	93
OECD-Durchschnitt	**17**	**m**	**18**	**41**	**m**	**43**	**73**	**m**	**74**	**88**	**1**	**88**	**84**	**11**	**95**	**26**	**72**	**97**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien[2]	2	m	2	11	m	11	44	m	44	89	0	89	100	0	100	1	100	100
Brasilien	12	a	12	33	a	33	48	a	48	71	0	71	87	2	89	13	81	94
Bulgarien	a	m	m	12	m	12	71	m	71	77	0	77	84	0	84	81	5	86
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	16	m	16	48	m	48	66	m	66	71	0	71	75	0	75	79	19	98
Indien	0	m	0	0	m	0	36	m	36	58	2	60	57	28	86	0	88	88
Indonesien[2]	3	m	3	14	m	14	38	m	38	76	m	76	99	3	100	59	63	100
Peru	2	m	2	10	m	10	75	m	75	94	a	94	100	3	100	1	98	99
Rumänien	1	m	1	15	m	15	64	m	64	78	0	78	85	0	85	17	73	90
Saudi-Arabien	0	m	0	0	m	0	1	m	1	14	0	14	37	7	45	2	89	90
Südafrika[1,2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	m	m	0	m	m	33	m
EU25-Durchschnitt	**12**	**m**	**12**	**36**	**m**	**37**	**80**	**m**	**80**	**91**	**1**	**92**	**90**	**5**	**95**	**38**	**60**	**97**
G20-Durchschnitt	**12**	**m**	**13**	**29**	**m**	**32**	**62**	**m**	**62**	**77**	**0**	**77**	**77**	**14**	**90**	**10**	**85**	**96**

Anmerkung: Elementarbereich (FBE) = ISCED 0; sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um als ISCED 0 eingestuft zu werden, sollten FBBE-Angebote: 1) explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2) institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für eine Gruppe von Kindern institutionalisiert), 3) von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4) einen regulatorischen Rahmen besitzen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. einen Lehrplan) und 5) über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der FBBE-Mitarbeiter). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Ohne ISCED 01. 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[6]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/2o64ln

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

Tabelle B2.2

Charakteristika der pädagogischen Fachkräfte und Kinder-Fachkräfte-Relation in der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBE), nach Bildungsbereich (2013 und 2021)

	Anteil pädagogischer Fachkräfte nach Altersgruppe				Anteil männlicher pädagogischer Fachkräfte			Betreuungsschlüssel in Vollzeitäquivalenten, nach Art des FBE-Angebots (öffentliche und private Bildungseinrichtungen)					
	2021				2021		2013	2021					
	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)			FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		
	< 30 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	Gesamt	Gesamt	Gesamt	Anteil der Hilfskräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (pädagogische Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation	Anteil der Hilfskräfte an den Kontaktpersonen	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (pädagogische Fachkräfte und Hilfsfachkräfte)	Kinder-Fachkräfte-Relation
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	37	30	49	21	2	3	1	44	5	10	39	8	14
Belgien	m	17	55	28	m	3	3	m	m	m	a	13	13
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	18	14	65	21	1	1	1	30	4	6	58	9	21
Kolumbien	m	24	42	34	m	3	4	m	m	m	m	m	46
Costa Rica	7	7	67	26	15	7	7	a	4	4	a	11	11
Tschechien	a	17	42	41	a	1	0	a	a	a	10	11	12
Dänemark	11	11	51	38	7	7	m	39	3	5	39	6	10
Estland	x(2)	10[d]	43[d]	47[d]	x(6)	1[d]	0	m	m	x(13)	m	m	8[d]
Finnland	m	17	51	32	m	3	3	m	m	m	m	m	8
Frankreich[1]	a	10	60	30	a	9	9	a	a	a	39	14	22
Deutschland	22	22	49	30	5	6	3	10	4	5	10	8	9
Griechenland	m	8	54	38	m	1	1	m	m	m	a	10	10
Ungarn	16	15	44	41	2	1	0	a	13	13	a	13	13
Island	36	36	43	21	8	8	6	a	3	3	a	5	5
Irland	m	m	m	m	x(6)	2[d]	m	x(11)	x(12)	x(13)	5[d]	4[d]	4[d]
Israel[2]	m	11	63	26	m	1	1	m	m	m	m	m	m
Italien	a	1	38	61	a	1	2	a	a	a	a	11	11
Japan	a	49	40	11	a	3	3	a	a	a	9	12	13
Republik Korea	20	46	46	7	0	1	1	a	5	5	a	13	13
Lettland	12	12	47	40	1	1	1	m	m	5	m	m	11
Litauen	11	12	41	47	0	1	1	37	6	9	38	6	10
Luxemburg	a	24	63	13	a	7	3	a	a	a	a	9	9
Mexiko	m	m	m	m	0	4	4	73	6	23	a	19	19
Niederlande	a	16	53	31	a	12	13	a	a	a	18	13	16
Neuseeland	25	25	50	25	3	3	2	m	m	4	m	m	6
Norwegen	19	19	63	18	9	9	7	59	3	6	59	5	11
Polen	a	17	58	25	a	2	2	a	a	a	m	m	13
Portugal	m	3	44	53	m	1	1	m	m	m	m	m	16
Slowakei	a	16	47	38	a	0	0	a	a	a	4	11	11
Slowenien	10	10	63	27	2	2	2	52	5	11	52	9	19
Spanien	11	11	61	28	2	7	5	m	m	8	m	m	13
Schweden	11	10	52	38	3	4	4	60	5	13	55	6	14
Schweiz[2]	a	17	53	30	a	3	3	a	a	a	m	m	18
Türkei	m	22	74	4	m	6	6	m	m	m	m	m	13
Ver. Königreich	27	23	57	20	5	8	10	91	3	29	88	4	36
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	7	6	m	m	m	25	10	13
OECD-Durchschnitt	**18**	**18**	**52**	**30**	**m**	**4**	**3**	**49**	**5**	**9**	**34**	**10**	**14**
Partner- und/oder Beitrittsländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	15	13	67	20	3	6	4	26	9	12	9	12	13
Bulgarien	a	10	50	40	a	1	m	a	a	a	a	12	12
China	m	m	m	m	a	3	3	m	m	m	m	m	m
Kroatien	17	17	56	26	1	1	m	m	m	8	m	m	10
Indien	m	m	m	m	a	7	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[3]	m	m	m	m	7	4	5	m	m	21	m	m	13
Peru	m	m	m	m	3	3	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	9	19	58	24	0	0	0	12	17	19	4	14	14
Saudi-Arabien	a	m	m	m	a	0	0	a	a	a	m	m	13
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**15**	**14**	**51**	**35**	**m**	**3**	**3**	**36**	**7**	**9**	**26**	**10**	**12**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**5**	**4**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weitere Daten für andere Altersgruppen im Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sowie für männliche Fachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Ohne Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (und staatlich subventionierten privaten Bildungsreinrichtungen bei Hilfsfachkräften). 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Für die Schweiz nur die Kinder-Fachkräfte-Relation. 3. Referenzjahr 2018.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[6]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/d4rwjf

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

Tabelle B2.3

Finanzierung frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2020)

Ausgaben pro Kind in FBE, Verteilung der Quellen öffentlicher Mittel und relativer Anteil privater Ausgaben

	Anteil Kinder in privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen)			Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder in FBE-Angeboten und im Primarbereich (basierend auf Personenzahlen)		Jährliche Ausgaben pro Kind in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (basierend auf Personenzahlen)			Verteilung der originären Mittel (vor Transferzahlungen) zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen			Relative Anteile privater Ausgaben für FBE (öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor)		
	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Alle FBE (ISCED 0)	Als prozentualer Anteil des BIP	Pro Kind (in US-Dollar KKP)	FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Alle FBE (ISCED 0)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			FBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	FBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Alle FBE (ISCED 0)
									Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	86	m	0,6	10632	8059	9726	8983	74	26	0	30	24	26
Österreich	61	29	35	0,5	12188	15786	11977	12698	6	53	41	23	11	14
Belgien[1]	m	53	m	0,6	10595	m	10589	m	23	72	5	m	2	m
Kanada	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	10	64	53	0,9	7547	7530	7548	7544	98	a	2	19	16	17
Kolumbien	m	19	m	0,5	1852	m	1657	m	88	3	9	85	23	40
Costa Rica[2]	61	11	13	m	m	m	m	m	100	a	a	m	m	m
Tschechien	a	4	4	0,5	8048	a	8048	8048	8	60	32	a	9	9
Dänemark	15	22	19	0,6	m	23918	12234	16508	0	0	100	24	24	24
Estland	x(3)	x(3)	4	0,8	10699	x(8)	x(8)	10699	m	a	m	x(14)	x(14)	11
Finnland	24	15	16	0,6	13511	26933	13511	16016	29	a	71	5	7	6
Frankreich	a	14	14	0,7	9985	a	9986	9986	51	0	48	a	6	6
Deutschland	73	65	67	0,6	12944	20774	12946	15049	0	46	55	7	8	7
Griechenland[1,2]	m	11	m	0,3	6411	m	6411	m	100	a	0	m	13	m
Ungarn	17	12	12	0,6	m	6853	7600	7565	71	a	29	10	10	10
Island	21	15	17	1,2	18770	27804	18775	21839	a	a	100	8	12	10
Irland	100	99	99	0,3	m	x(8)	x(8)	4790	m	a	a	x(14)	x(14)	16
Israel	100	35	58	0,9	5936	3208	5930	4960	78	a	22	71	7	22
Italien	a	28	28	0,5	10078	a	10032	10032	81	4	15	a	13	13
Japan[3]	a	78	78	m	m	a	8557	8557	29	38	33	a	23	23
Republik Korea	83	73	77	0,5	10102	m	10099	m	79	19	2	m	10[d]	m
Lettland[1]	20	9	11	0,7	7348	7348	7348	7348	11	a	89	6	6	6
Litauen	12	6	7	0,7	9894	10159	9894	9944	44	a	56	15	11	12
Luxemburg	a	10	10	0,5	22708	a	22702	22702	79	a	21	a	2	2
Mexiko	56	16	18	0,6	2579	m	m	2558	m	m	m	x(14)	x(14)	12
Niederlande	a	29	29	0,4	8901	a	8901	8901	89	0	11	a	14	14
Neuseeland	99	99	99	m	m	m	m	m	100	0	0	m	m	m
Norwegen	51	49	50	1,0	17412	31341	17412	22386	0	a	100	13	13	13
Polen	a	26	26	0,7	8644	a	8644	8644	74	0	26	a	15	15
Portugal[1]	m	47	m	0,6	8323	m	8322	m	77	9	13	m	35	m
Slowakei	a	8	8	0,6	6623	a	7642	7642	11	a	89	a	11	11
Slowenien	7	5	6	0,7	10038	13218	10038	11016	12	a	88	20	19	20
Spanien	48	32	37	0,6	8231	10205	8230	8742	11	80	9	29	14	19
Schweden	20	18	19	0,9	14934	21407	14934	16621	m	a	100	6	6	6
Schweiz	a	5	5	m	m	a	m	m	0	47	53	a	m	m
Türkei[1]	100	18	18	0,3	4698	m	4718	m	99	a	1	m	16	m
Ver. Königreich	82	56	61	0,6	m	m	m	m	7	a	93	70	30	40
Vereinigte Staaten[1]	m	40	m	0,4	11102	m	11014	m	22	34	44	m	24	m
OECD-Durchschnitt	**51**	**33**	**32**	**0,6**	**10025**	**15636**	**10181**	**11145**	**49**	**10**	**41**	**26**	**14**	**15**
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien	50	29	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	33	22	26	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	a	2	2	0,6	6710	a	6712	6712	94	a	6	a	5	5
China	a	56	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	19	20	20	0,5	7098	m	m	7098	m	m	m	x(14)	x(14)	23
Indien	a	25	25	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	11	24	23	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	3	6	6	0,3	4812	11174	4832	5076	79	a	21	1	0	0
Saudi-Arabien	m	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**32**	**24**	**22**	**0,6**	**10532**	**15660**	**10499**	**11208**	**41**	**14**	**45**	**15**	**12**	**12**
G20-Durchschnitt	**47**	**28**	**28**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Der prozentuale Anteil der Kinder in privaten Bildungseinrichtungen für 2020 ist auf http://stats.oecd.org, OECD-Datenbank, verfügbar.
1. Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder ohne Ausgaben und Bildungsbeteiligung in ISCED 01. 2. Referenzjahr nicht 2020: 2021 für Costa Rica; 2019 für Griechenland. 3. Ohne Daten von FBBE-Kindertageseinrichtungen und integrierten FBBE-Angeboten.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i6]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/sh1lnd
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?

Zentrale Ergebnisse

- In den Ländern mit verfügbaren Daten machen durchschnittlich 72 % der Schülerinnen und Schüler, die in den Sekundarbereich II eintreten, innerhalb der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss. 2 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer steigt die durchschnittliche Erfolgsquote auf 82 %.
- In beinahe allen Ländern sind 2 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer die Erfolgsquoten von Schülerinnen und Schülern, die einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, höher (87 %) als die derjenigen, die einen berufsbildenden Bildungsgang beginnen (73 %).
- Die weiteren Bildungswege von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II sind entsprechend den Möglichkeiten innerhalb der Bildungssysteme sehr unterschiedlich. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten setzt die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II (65 %) ihre Ausbildung fort, zumeist bis zum Bachelorabschluss oder darüber hinaus. Etwa ein Drittel derjenigen, die berufsbildende Bildungsgänge absolvieren, befindet sich 1 Jahr nach Abschluss des Sekundarbereichs II in einem Bildungsgang.

Kontext

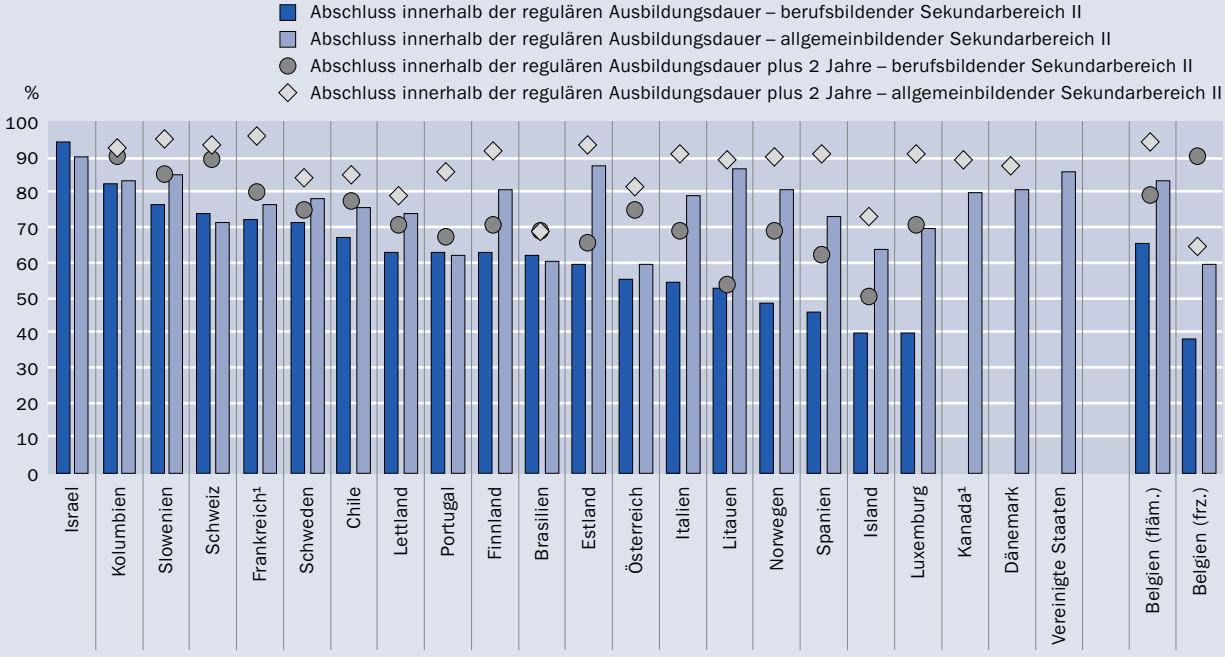
Der Sekundarbereich II, der in vielen Ländern getrennte allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge umfasst, zielt darauf ab, Bildungsteilnehmer auf die Fortsetzung ihrer Ausbildung oder den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. In vielen Ländern ist dieser Bereich nicht verpflichtend und die Bildungsgänge dauern in der Regel 2 bis 5 Jahre. Erfolgsquoten im Sekundarbereich II geben an, wie viele der Schülerinnen und Schüler, die einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, darin letztendlich einen Abschluss erwerben. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die das Interesse verlieren und in der Folge das Bildungssystem und somit die Schule ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II verlassen, stellt für viele Bildungssysteme eine Herausforderung dar. In der Regel haben diese jungen Menschen erhebliche Schwierigkeiten beim Eintritt in den – und beim Verbleib im – Arbeitsmarkt.

Dieser Indikator misst zu 2 spezifischen Zeitpunkten den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Bildungsgänge im Sekundarbereich II abgeschlossen haben, und die Zahl derjenigen, die noch in Ausbildung sind oder das Ausbildungssystem verlassen haben: 1) am Ende der regulären Ausbildungsdauer des aufgenommenen Bildungsgangs und 2) 2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer. Der Unterschied zwischen diesen beiden Zeitpunkten kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die Schülerinnen und Schüler ihren Abschluss tendenziell „rechtzeitig“ erwerben. Verglichen werden auch Erfolgsquoten aufgegliedert nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs. Dieser Indikator untersucht außerdem im Jahr nach dem Abschluss den Status derjenigen, die den Sekundarbereich II abschließen: u. a. ob sie noch in Ausbildung sind und, wenn ja,

Abbildung B3.1

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Zeitpunkt und Ausrichtung des Bildungsgangs zu Beginn (2021)

Nur True-Cohort-Daten



Anmerkung: Die hier vorgestellten Daten stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und beziehen sich nur auf Erstausbildungsgänge. Das Referenzjahr (sofern nicht anders angegeben 2021) ist das Abschlussjahr 2 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer.

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

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote von Schülerinnen und Schülern im berufsbildenden Sekundarbereich II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer.

Quelle: OECD (2023), Tabelle B3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/crjkyh

ob es sich um einen postsekundaren oder tertiären Bildungsgang oder um einen weiteren Bildungsgang im Sekundarbereich II handelt.

Die Coronapandemie (Covid-19) hatte erhebliche Auswirkungen auf die Bildungssysteme weltweit. 2020 sahen sich die Bildungsteilnehmenden auf der ganzen Welt mit vollständigen oder teilweisen Schulschließungen konfrontiert und mussten sich an alternative Bildungsformen anpassen. Die Erfolgsquote im Sekundarbereich II ist einer der Bildungsindikatoren, die durch zahlreiche Faktoren beeinflusst wurden, wie geänderte Abschlussvoraussetzungen, psychologische und gesundheitliche Bedingungen, die sich auf die schulische/akademische Leistung auswirken, und Herausforderungen bei der betrieblichen Komponente berufsbildender Bildungsgänge. Eine umfassende Analyse der Auswirkungen der Coronapandemie auf die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II findet sich im Internet auf der Plattform Upper Secondary Education Systems (Kasten B3.1).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern ist die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer bei allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II höher als bei berufsbildenden. In Litauen , Luxemburg und Norwegen beträgt dieser Unterschied am Ende der regulären Ausbildungsdauer mindestens 30 Prozentpunkte.
- Im Durchschnitt befinden sich 5 % der Schülerinnen und Schüler, die einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, 2 Jahre nach Ablauf der

regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs noch in Ausbildung, 23 % hingegen haben den Bildungsgang verlassen, ohne einen Abschluss zu erwerben.

- In einigen Ländern und subnationalen Einheiten können Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II vor dem Abschluss zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen wechseln. Sie könnten also ihren Abschluss in einer anderen als in der bei Beginn der Ausbildung besuchten Ausrichtung erwerben. In Belgien (fläm. und frz.) und Chile erwerben etwa 20 % der Schülerinnen und Schüler, die ihre Ausbildung im Sekundarbereich II in einem allgemeinbildenden Bildungsgang beginnen, ihren Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang. Ebenso erwerben in Brasilien, Kolumbien, Lettland und Norwegen mindestens 10 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II, die eine Ausbildung in einem berufsbildenden Bildungsgang aufgenommen haben, einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang.
- In allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Frauen im Sekundarbereich II höhere Erfolgsquoten als Männer. Der geschlechtsspezifische Unterschied nimmt mit der Zeit ab, da Männer länger zum Abschluss ihrer Bildungsgänge benötigen.
- Durchschnittlich beginnen in den Ländern 56 % der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge innerhalb eines Jahrs nach dem Abschluss im Sekundarbereich II einen Bachelorbildungsgang. Nur in Kanada, Kolumbien und Spanien beginnt ein erheblicher Anteil – mindestens 15 % – kurze tertiäre Bildungsgänge.

Hinweis

Die Erfolgsquote im Sekundarbereich II ist der prozentuale Anteil der Schülerinnen und Schüler, die erstmals einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen und ihn innerhalb eines bestimmten Zeitraums nach dem Beginn erfolgreich abschließen. Die Beschränkung auf Erstanfangende im Sekundarbereich II schließt Erwachsenenbildungsgänge sowie Schülerinnen und Schüler aus, die nach der Erstausbildung erneut in den Sekundarbereich II eintreten. Dieser Indikator erfasst beispielsweise keine Schülerinnen und Schüler, die einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, nachdem sie einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben.

Außerdem darf die Abbruchquote, die einer der wichtigsten Indikatoren dieser Analyse ist, nicht mit dem Anteil derjenigen, die keine Schule besuchen, verwechselt werden (s. Kasten A2.1 in Indikator A2). Die Abbruchquote bezeichnet den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aus einem bestimmten Bildungsbereich ausscheiden, ohne darin einen ersten Abschluss zu erwerben. Der Anteil derjenigen, die keine Schule besuchen, ist definiert als der Anteil der Kinder in der offiziellen Altersgruppe für einen bestimmten Bildungsbereich, die nicht die Schule besuchen.

Analyse und Interpretationen

Erfolgsquoten nach der True-Cohort-Methode

Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren True-Cohort-Daten (s. Definitionen und Angewandte Methodik) schließen 72 % der Schülerinnen und Schüler, die in den Sekundarbereich II eintreten, jeglichen Bildungsgang innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs ab. 2 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer beträgt die durchschnittliche Erfolgsquote 82 % (Tab. B3.1). Dieser verzögerte Abschluss einiger Schülerinnen und Schüler kann unterschiedliche Faktoren widerspiegeln, wie Wiederholung einer Klassenstufe, Wechsel des Bildungsgangs oder verspätete Erfüllung der Abschlussvoraussetzungen.

Mit Ausnahme von Italien und der Republik Korea ist in allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen die schulische Leistung die Hauptvoraussetzung für den Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II. Leistung wird in den verschiedenen Ländern unterschiedlich bewertet. In Kanada müssen die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Anzahl von Kurs-Credits erwerben, um einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erhalten. In Israel können Schülerinnen und Schüler ein Fach bis zu 5 Lerneinheiten lang belegen, wobei jede Einheit zu einer höheren Stufe führt, und manche von ihnen schreiben auf dieser Stufe wissenschaftliche Arbeiten. In beinahe der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten müssen Schülerinnen und Schüler eine externe, d. h. eine nationale Prüfung bestehen, um den Sekundarbereich II erfolgreich abzuschließen (z. B. Frankreich, Österreich und Slowenien). In einem Drittel der Länder müssen Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen eine betriebliche Ausbildung absolvieren (s. Kasten B3.1)

Erfolgsquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, ist in mehreren Ländern eine Herausforderung, insbesondere in berufsbildenden Bildungsgängen. In Belgien (frz.), Island, Luxemburg, Norwegen und Spanien erwerben weniger als 50 % der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss. Nach weiteren 2 Jahren sind die Erfolgsquoten jedoch höher und erreichen in Luxemburg und Norwegen 70 %. Die Erfolgsquoten von Schülerinnen und Schülern im berufsbildenden Bereich sind mit mehr als 70 % am Ende der regulären Ausbildungsdauer in Frankreich, Israel, Kolumbien, Schweden, der Schweiz und Slowenien relativ hoch. Bei allgemeinbildenden Bildungsgängen gibt es wesentlich weniger Unterschiede zwischen den Ländern. Die Erfolgsquoten im allgemeinbildenden Sekundarbereich II betragen in allen Ländern und subnationalen Einheiten außer Belgien (frz.), Brasilien, Island, Österreich und Portugal mehr als 70 % (Abb. B3.1).

Die unterschiedlichen Erfolgsquoten von allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen sind zum Teil auf die Selektion bzw. Selbstselektion für allgemein- oder berufsbildende Bildungsgänge zurückzuführen. Schülerinnen und Schüler mit schwächeren schulischen Leistungen werden im Allgemeinen häufig in berufsbildende Bildungsgänge gelenkt oder wählen diese (Kis, 2020[2]). Jedoch sind in Brasilien, Israel und der Schweiz anders als in den meisten Ländern die Erfolgsquoten von Schülerinnen und Schülern in berufsbildenden Bildungsgängen höher (Abb. B3.1). In Brasilien genießen öffentliche berufsbildende Schulen einen hohen Status und sehen sich mit überhöhter Nachfrage konfrontiert, und viele Absolventinnen und Absolventen besuchen anschließend höhere Bildungsbereiche (OECD,

Kasten B3.1

Interaktive Darstellungen des Aufbaus von Bildungsgängen im Sekundarbereich

Es gibt eine interaktive Internetplattform mit ergänzenden Kontextinformationen zu Bildungsgängen im Sekundarbereich II. Sie enthält Informationen zu unterschiedlichen Arten von Bildungsgängen, ihrer Dauer, dem Eintrittsalter sowie Informationen zu Selektionsmechanismen, Abschlusskriterien, Übergangswegen und den Auswirkungen der Coronapandemie (Covid-19) auf die Erfolgsquoten im Sekundarbereich II.

Die Plattform ist verfügbar unter *Upper Secondary Education Systems* (*https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNzcyMjczNTMtYzdhMi0oMTJkLThjZjgtOTlhNDhjNWU3NWYwIiwidCI6ImFjNDFjN2QoLTFmNjEtNDYwZC1iMGYoLWZjOTI1YTJiNDcxYyIsImMiOjh9*).

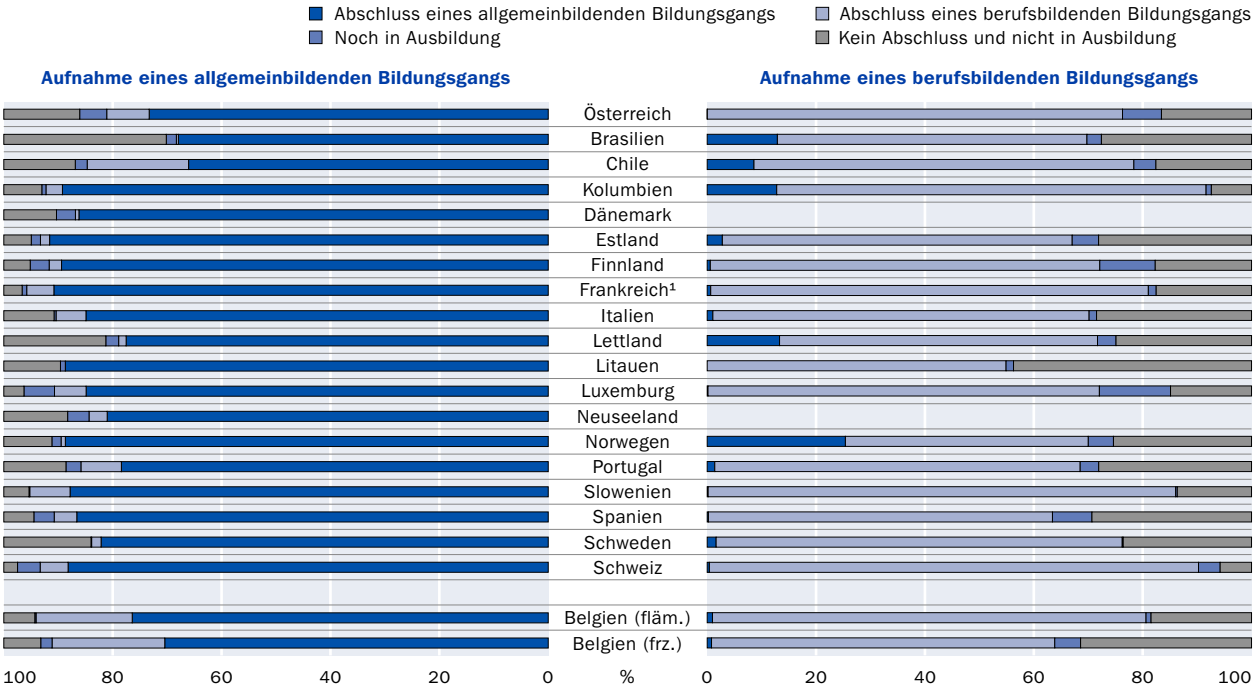
2022[3]). In der Schweiz basiert das System zur beruflichen Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) auf Ausbildungen, kürzere Bildungsgänge wurden für junge Menschen entwickelt, bei denen die Gefahr eines Schulabbruchs besteht, und es gibt verschiedene gezielte Maßnahmen zur Förderung des Erwerbs von Abschlüssen (OECD, 2018[4]).

Mehrere Länder stellen Daten zu Abschlussmustern nach Art des berufsbildenden Bildungsgangs bereit, wobei sie zwischen Bildungsgängen mit direktem und ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich unterscheiden. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten erwerben Schülerinnen und Schüler, die Bildungsgänge ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich beginnen, seltener einen Abschluss als diejenigen in Bildungsgängen mit direktem Zugang zum Tertiärbereich. In Italien beispielsweise haben 53 % der Schülerinnen und Schüler, die einen berufsbildenden Bildungsgang ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich aufnahmen, 2 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erworben, wohingegen es bei denjenigen in Bildungsgängen mit direktem Zugang zum Tertiärbereich 71 % waren. Die einzige Ausnahme ist Lettland, wo die Erfolgsquoten 85 % für berufsbildende Bildungsgänge ohne direkten Zugang und 70 % für Bildungsgänge mit direktem Zugang betragen. Das Ausmaß des Unterschieds bei den Erfolgsquoten zwischen den beiden Arten von Bildungsgängen innerhalb von 2 Jahren nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer variiert zwischen den Ländern erheblich, es reicht von 28 Prozentpunkten in Belgien (frz.) bis nur 4 Prozentpunkte in Slowenien (Tab. B3.1).

Der Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen Bildungsgängen mit direktem bzw. ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich spiegelt auch eine Kombination aus Selektion und Selbstselektion für Bildungsgänge im Sekundarbereich II wider. In einigen Ländern gibt es im Sekundarbereich II mehrere berufsbildende Ausbildungszüge. In Bildungsgängen mit direktem Zugang zum Tertiärbereich liegt der Schwerpunkt häufig auf allgemeinbildenden Inhalten und der Vorbereitung auf die weitere Ausbildung. Schülerinnen und Schüler mit schwächeren Noten im Sekundarbereich I und weniger Interesse an schulischem Lernen entscheiden sich häufiger für berufsbildende Bildungsgänge ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich oder werden dorthin geleitet, da diese den Schwerpunkt auf berufliche Kompetenzen legen und mit geringerem schulischen Arbeitsaufwand verbunden sind. Einige Bildungsgänge dieser Kategorie sind ausdrücklich auf junge Menschen ausgelegt, bei denen die Gefahr eines Schulabbruchs besteht, wie die zweijährigen Ausbildungen in der Schweiz.

Abbildung B3.2

Anfangende im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Ergebnissen nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre (2021)



Anmerkung: Die hier vorgestellten Daten stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und beziehen sich nur auf Erstausbildungsgänge. Die Balken „Kein Abschluss und nicht in Ausbildung" können Schülerinnen und Schüler enthalten, die das Land vor dem Abschluss verlassen haben. Schülerinnen und Schüler, die ihre Ausbildung im Erwachsenenbildungssystem fortgesetzt haben, sind in den Balken „Kein Abschluss und nicht in Ausbildung" enthalten.

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

Quelle: OECD (2023), Tabelle B3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/gl28r7

Erfolgsquoten nach Geschlecht

In allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Schülerinnen im Sekundarbereich II eine höhere Erfolgsquote als Schüler. Dies gilt für berufsbildende sowie für allgemeinbildende Bildungsgänge, wobei Litauen und Schweden die einzigen Ausnahmen für berufsbildende Bildungsgänge sind. Im Durchschnitt ist der geschlechtsspezifische Unterschied in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen gleich (je 7 Prozentpunkte). Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Erfolgsquoten besteht zu beiden Zeitpunkten (innerhalb der regulären Ausbildungsdauer und plus 2 Jahre), jedoch ist er 2 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer etwas geringer, was darauf hindeutet, dass Schüler häufiger später einen Abschluss erwerben (Tab. B3.1).

Die Länder zeigen unterschiedliche Muster der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erfolgsquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs. In einigen Ländern (z. B. Norwegen und Spanien) ist der geschlechtsspezifische Unterschied in berufsbildenden Bildungsgängen größer und in anderen in allgemeinbildenden Bildungsgängen (z. B. Island und Israel). In Norwegen beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei berufsbildenden Bildungsgängen 20 Prozentpunkte und in Spanien 11 Prozentpunkte, während er für allgemeinbildende Bildungsgänge mit etwa 7 Prozentpunkten bei beiden Ländern angegeben wird. Auf der anderen Seite beträgt in Island und Israel der geschlechtsspezifische Unterschied bei allgemeinbildenden Bildungsgängen 15 bzw. 11 Prozentpunkte, bei berufsbildenden Bildungsgängen hingegen jeweils 8 bzw. 4 Prozentpunkte (Tab. B3.1).

Kasten B3.2

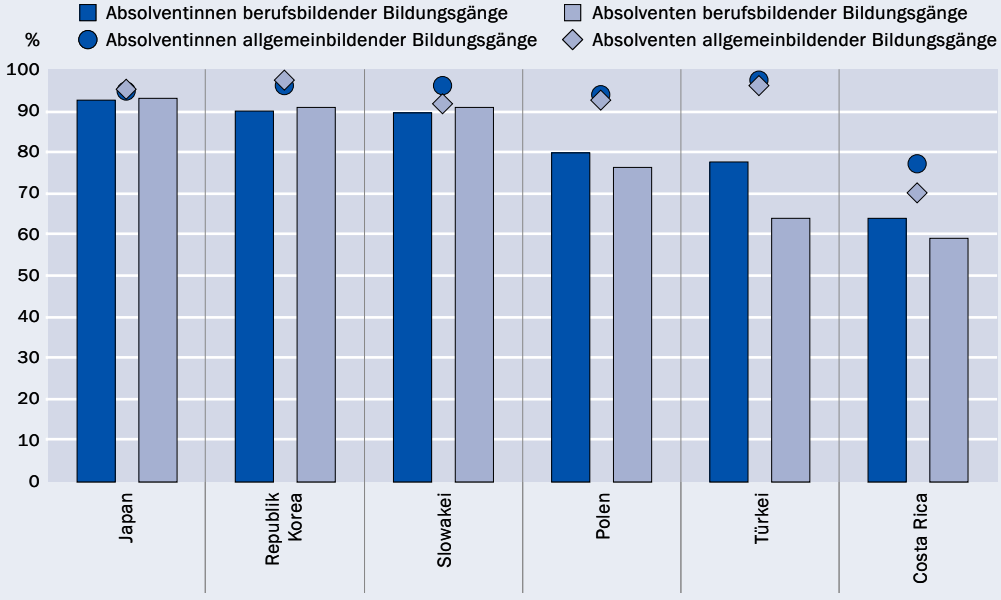
Erfolgsquoten anhand der Cross-Cohort-Methode

Die True-Cohort-Methode zur Berechnung der Erfolgsquoten folgt einer Kohorte von Schülerinnen und Schülern über einen längeren Zeitraum und erfasst, ob und wann sie ihren Bildungsgang erfolgreich abschließen. Im Gegensatz dazu deckt die Cross-Cohort-Methode alle Absolventinnen und Absolventen in einem gegebenen Jahr ab – unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss ihres Bildungsgangs benötigt haben. Die beiden Methoden sind daher nicht vergleichbar. Die Cross-Cohort-Erfolgsquote stützt sich auf die Annahme eines konstanten Stroms von Schülerinnen und Schülern und ist daher anfällig gegenüber Veränderungen ihrer Population und tendiert dazu, die Erfolgsquoten allgemein zu überschätzen. Sie wird dennoch aufgrund des Vorteils verwendet, dass sie anders als die True-Cohort-Methode keine Längsschnittdatenverfolgung der Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum benötigt.

Die True-Cohort-Methode und die Cross-Cohort-Methode liefern zwar unterschiedliche Ergebnisse, zeigen aber ähnliche Muster auf. Abbildung B3.3 zeigt die Erfolgsquoten in den Ländern anhand der Cross-Cohort-Methode nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs. In allen diesen Ländern sind die Erfolgsquoten in allgemeinbildenden Bildungsgängen höher, allerdings ist der Unterschied zwischen den beiden tendenziell geringer als bei Ländern mit True-Cohort-Daten. Darüber hinaus ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Erfolgsquoten in Japan, der Republik Korea und der Slowakei vernachlässigbar, und obwohl es in Costa Rica, Polen und der Türkei einen geschlechtsspezifischen Unterschied zugunsten der Schülerinnen gibt, ist dieser geringer als die geschlechtsspezifischen Unterschiede im True-Cohort-Datensatz.

Abbildung B3.3

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs (2021)
Nur Cross-Cohort-Daten



Anmerkung: Die hier vorgestellten Daten stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung. Für Cross-Cohort-Daten ist das Referenzjahr 2021. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote von Absolventinnen berufsbildender Bildungsgänge.
Quelle: OECD (2023), Tabelle B3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/97fsr0

Wechsel zwischen Bildungsgängen

Viele Länder bemühen sich, die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Arten von Bildungsgängen sicherzustellen, sodass Schülerinnen und Schüler in einen anderen Bildungsgang wechseln können, wenn dieser ihren Interessen und Fähigkeiten besser entspricht. Der Wechsel von einem berufsbildenden in einen allgemeinbildenden Bildungsgang kann für Lernende interessant sein, die eine Ausbildung im Tertiärbereich anstreben und nicht an einem spezifischen Berufsbereich interessiert sind (oder keinen geeigneten Bildungsgang gefunden haben). Umgekehrt kann ein Wechsel in einen berufsbildenden Bildungsgang für Schülerinnen und Schüler attraktiv sein, die weniger Interesse an schulischen Lernformen, aber an praktischem Lernen interessiert sind. Ein Hauptvorteil der Verfolgung individueller Schülerinnen und Schüler in einem Längsschnittdatensatz ist die Fähigkeit zur Analyse ihrer unterschiedlichen Bildungswege.

Abbildung B3.2 untersucht die Situation von Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich II 2 Jahre nach dem Ende ihres regulären Bildungsgangs. Sie zeigt, ob sie einen Abschluss erworben haben, und wenn ja, in welchem Bildungsgang, sowie den Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss, die sich noch in Ausbildung befinden, und derjenigen, die die Ausbildung abgebrochen haben. Wenig überraschend erwerben die meisten Schülerinnen und Schüler einen Abschluss in der gleichen Ausrichtung, die sie begonnen haben. Jedoch zeigen die Abschluss- und Übergangsmuster interessante Unterschiede zwischen den Ländern und innerhalb der Länder. In Norwegen beispielsweise hat ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die einen berufsbildenden Bildungsgang aufnahmen, 2 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer einen allgemeinbildenden Bildungsgang abgeschlossen, während 45 % einen berufsbildenden Bildungsgang abschlossen, 25 % die Ausbildung abbrachen und 5 % noch im Sekundarbereich II sind. Dies spiegelt möglicherweise das norwegische 2+2-Ausbildungssystem wider, in dem die Schülerinnen und Schüler zumeist eine 2 Jahre lange schulische berufliche Ausbildung, gefolgt von 2 Jahren in einem Betrieb absolvieren. Schülerinnen und Schüler in beruflicher Ausbildung, die keine Stelle für den betrieblichen Teil des Bildungsgangs finden, sowie diejenigen, die stattdessen lieber einen allgemeinbildenden Abschluss erwerben möchten, wechseln häufig in einen allgemeinbildenden Bildungsgang, was den großen Anteil der Schülerinnen und Schüler erklärt, die einen berufsbildenden Bildungsgang beginnen, aber einen allgemeinbildenden Abschluss erwerben. Umgekehrt sind Wechsel von allgemeinbildenden in berufsbildende Bildungsgänge in Belgien (fläm.) häufiger, da ein Zertifizierungssystem es Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Bildungsgängen, die am Ende des Schuljahrs die Note A erhalten haben, erlaubt, jeden beliebigen Bildungsgang fortzusetzen, auch berufsbildende Bildungsgänge. Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen haben diese Möglichkeit hingegen nicht.

Der Wechsel von berufsbildenden Bildungsgängen mit direktem Zugang zum Tertiärbereich in solche ohne direkten Zugang (wie in Belgien [fläm.], Frankreich, der Schweiz und Slowenien) spiegelt die Bewegung von Schülerinnen und Schülern aus schulisch anspruchsvolleren berufsbildenden Bildungsgängen in solche mit stärkerem Fokus auf beruflicher Ausbildung und geringerem Fokus auf allgemeinbildenden Fächern. Solche Wechsel können helfen zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler die Ausbildung abbrechen, indem denjenigen in beruflicher Ausbildung, die mit den schulischen Anforderungen ihres Bildungsgangs Probleme haben, eine alternative Möglichkeit zum Abschluss des Sekundarbereichs II angeboten wird.

Noch in Ausbildung

In der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten benötigen mindestens 15 % der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden sowie in berufsbildenden Bildungsgängen bis zu 2 Jahre über das theoretische Ende des Bildungsgangs hinaus, um ihren Abschluss zu erwerben (Tab. B3.2). Eine solche Verzögerung des Abschlusses kann an unterschiedlichen Faktoren liegen. Einer ist die Wiederholung einer Klassenstufe, was für allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge gilt. Ein weiterer Faktor sind „Unterbrechungen" durch die Schülerinnen und Schüler – sie ziehen sich vorübergehend aus einem Bildungsgang zurück, nehmen dann entweder den gleichen Bildungsgang wieder auf oder wechseln in einen anderen, der ihren Interessen und Fähigkeiten besser entspricht (Wydra-Somaggio, 2021[5]). In Deutschland beispielsweise beendet etwa ein Viertel der Auszubildenden die berufliche Ausbildung vorzeitig ohne Abschluss, (BIBB, 2019[6]), aber nur ein geringer Teil von ihnen bricht dauerhaft ab. Weitere Faktoren können zu längeren Ausbildungszeiten beitragen. In Finnland beispielsweise sind Bildungsgänge im Sekundarbereich II flexibel, und die Schülerinnen und Schüler können ihren eigenen Bildungsgang entsprechend ihren Anforderungen gestalten. Dadurch kann die Zahl der Schülerinnen und Schüler steigen, die für den Abschluss des Bildungsgangs länger benötigen: Im berufsbildenden Sekundarbereich II haben die Schülerinnen und Schüler einen persönlichen Kompetenzentwicklungsplan, mit dem sie entsprechend ihren individuellen Entwicklungsbedürfnissen lernen können, während es im allgemeinbildenden Sekundarbereich II recht üblich ist, dass Schülerinnen und Schüler für ihre Bildungsgänge 4 Jahre statt der üblichen Dauer von 3 Jahren einplanen.

2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ohne Abschluss und noch in Ausbildung sind, nicht unerheblich. Dies betrifft insbesondere berufsbildende Bildungsgänge. In Finnland, Island, Luxemburg, Österreich und Spanien beispielsweise sind mindestens 7 % derjenigen, die einen berufsbildenden Bildungsgang begonnen haben, 2 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs noch in Ausbildung (Tab. B3.2). Eine Folge ist, dass unabhängig von den dargestellten Erfolgsquoten letztendlich ein größerer Anteil junger Menschen wahrscheinlich einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, als Abbildung B3.2 annehmen lässt. Einige von ihnen werden mehr als die von dieser Erhebung abgedeckten zusätzlichen 2 Jahre benötigen, während andere einen Abschluss auf dem zweiten Bildungsweg oder über Erwachsenenbildungsgänge erwerben.

Ausbildungsabbrüche

Insgesamt ist in allen Ländern (mit Ausnahme von Luxemburg und der Schweiz für allgemeinbildende Bildungsgänge) 2 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer der Anteil der abbrechenden Schülerinnen und Schüler höher als der Anteil derjenigen, die noch in Ausbildung sind. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die berufsbildende Bildungsgänge abbrechen, beträgt in allen Ländern außer Kolumbien (7 %) und der Schweiz (6 %) mehr als 10 %. Die Abbruchquoten sind in einigen Ländern relativ hoch, in Belgien (frz.), Brasilien, Estland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Norwegen, Portugal und Spanien ist es mindestens ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in beruflicher Ausbildung (Tab. B3.2). Hohe Abbruchquoten sind besorgniserregend, da junge Menschen, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, am stärksten gefährdet sind, NEETs zu werden (NEET: Neither Employed nor in Education or Training; weder in Beschäftigung noch in Ausbildung). Die Förderung des Erwerbs von Abschlüssen im Sekundarbereich II ist daher entscheidend, um zu verhindern, dass junge Menschen NEETs werden (OECD, 2022[7]) (s. Indikator A2).

Kasten B3.3

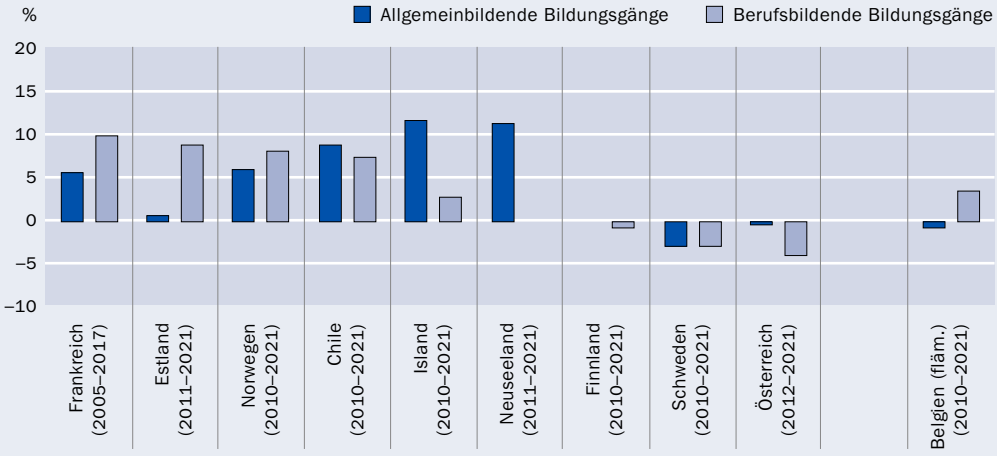
Entwicklungstendenzen bei den Erfolgsquoten

Trenddaten können erhellen, wie sich die Erfolgsquoten in den letzten Jahren entwickelt haben. Abbildung B3.4 zeigt Trends bei den Erfolgsquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs. Die für den Vergleich in den einzelnen Ländern verwendeten Referenzjahre variieren je nach Datenverfügbarkeit (wie neben dem Ländernamen angegeben). Daher können anhand dieser Daten keine länderübergreifenden Vergleiche gezogen werden.

Diese Analyse kann dennoch relevante Informationen zur Entwicklung der Erfolgsquoten in jedem Land und zu den unterschiedlichen Mustern nach Ausrichtung des Bildungsgangs liefern. In Belgien (fläm.), Estland, Frankreich und Norwegen etwa sind die Erfolgsquoten für berufsbildende Bildungsgänge erheblich stärker gestiegen als die für allgemeinbildende Bildungsgänge. Im Gegensatz dazu sind in Chile und Island die Erfolgsquoten in allgemeinbildenden Bildungsgängen stärker angestiegen als in berufsbildenden Bildungsgängen. In Finnland sind die Erfolgsquoten für beide Ausrichtungen relativ stabil geblieben, während sie in Österreich und Schweden für beide Ausrichtungen gesunken sind (Abb. B3.4). In Schweden lässt sich der Rückgang der Erfolgsquoten für Bildungsgänge beider Ausrichtungen teilweise auf die Reform des Sekundarbereichs II 2011 zurückführen, bei der strengere Abschlussvoraussetzungen umgesetzt wurden.

Abbildung B3.4

Veränderung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die den Sekundarbereich II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre erfolgreich abschließen, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2010 und 2021)



Anmerkung: Die hier vorgestellten Daten stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und zeigen die Veränderung der Erfolgsquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs über rund 10 Jahre.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Erfolgsquoten für berufsbildende Bildungsgänge.
Quelle: OECD (2023), Tabelle B3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/hsrw51

Die Gründe für die Entscheidung von Schülerinnen und Schülern zum Abbruch wurden untersucht. Beispielsweise betonten Doll, Eslami und Walters (2013[8]) die Bedeutung der Identifizierung von Push-out- und Pull-out-Faktoren. Push-out-Faktoren können in der Schulumgebung auftreten – strikte Richtlinien zu schulischer Leistung können zu schlechten Noten führen, Disziplinarrichtlinien oder Mobbing zum Abbruch. Pull-out-

Faktoren treten auf, wenn Schülerinnen und Schüler eine Krankheit haben, aus finanziellen Gründen arbeiten müssen oder familiäre Veränderungen durchlaufen, etwa ein Kind bekommen. Doll und Kollegen (2013[8]) identifizierten neben diesen beiden Faktoren eine dritte Kategorie: Fall-out-Faktoren. Diese Faktoren können auftreten, wenn Schülerinnen und Schüler keine angemessenen schulischen Fortschritte machen und dadurch die Motivation und das Interesse an der Fortsetzung ihrer Ausbildung verlieren. Diese 3 Faktoren könnten zu hohen Abbruchquoten beitragen, können aber nicht jeden Fall erklären. Laut einer Studie aus Norwegen (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020[9]) ist die schulische Leistung im Sekundarbereich I der wichtigste Einflussfaktor, der entscheidet, wer keinen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt. Eine Studie aus Schweden hat ebenfalls ergeben, dass die vorherige schulische Leistung ein wichtiger Faktor für den Erwerb eines Abschlusses ist. Wenn die Noten im Sekundarbereich I berücksichtigt wurden, verschwanden die Unterschiede bei den Erfolgsquoten von berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen (Skolverket, 2022[10]).

Übergang nach dem Sekundarbereich II

Zahlreiche Länder bemühen sich, den Übergang in den Tertiärbereich auszubauen, auch von Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung. Brückenangebote sollen Sackgassen verhindern: Sie schaffen eine Verbindung für berufsbildende Bildungsgänge ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich oder höheren Bildungsgängen. Eine Herausforderung ist, dass manche Bildungswege nur selten genutzt werden, sodass einige Bildungsgänge praktisch zu Sackgassen werden. Daten zum Status der Absolventinnen und Absolventen ein Jahr nach dem Abschluss können helfen herauszufinden, inwieweit diese Brückenangebote in der Praxis genutzt werden – etwa durch die Identifizierung von Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich, die in einen Brückenbildungsgang im Sekundarbereich II eintreten. Angesichts der geringen Zahl an Schülerinnen und Schülern in einigen der relevanten Bildungsgänge ist eine auf Längsschnittdaten gestützte Analyse besonders hilfreich. Sie liefert ein detailliertes Bild der Übergangsmuster und zeigt, ob Absolventinnen und Absolventen einen Bildungsgang beginnen, und wenn ja, ob es sich um einen im postsekundaren oder tertiären Bereich oder um einen weiteren Bildungsgang im Sekundarbereich II handelt. Aufgrund begrenzter Daten stehen nicht für alle Länder aufgeschlüsselte Angaben zu Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II, die nicht länger an Bildung teilnehmen, zur Verfügung. Der Arbeitsmarktstatus von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II ein Jahr nach dem Abschluss ist nur für Estland, Finnland, Island, Norwegen, Schweden und die Schweiz verfügbar und findet sich in Kasten B3.4.

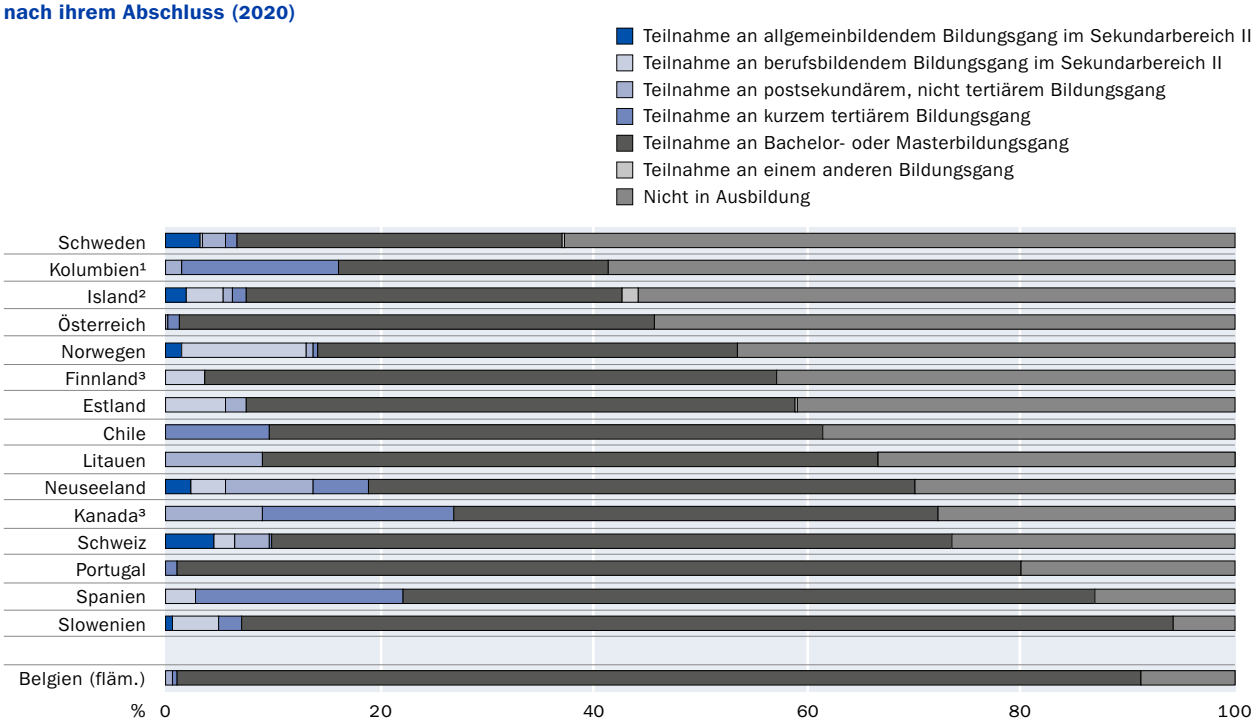
Übergang nach dem Sekundarbereich II nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Übergang nach dem allgemeinbildenden Sekundarbereich II

Abbildung B3.5 zeigt die Wege, die Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge ein Jahr nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II gehen. Die Abbildung zeigt, dass die meisten einen Bildungsgang im Tertiärbereich absolvieren. Sie nehmen zumeist an Bachelorbildungsgängen oder höheren Bildungsgängen teil; der Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die kurze tertiäre Bildungsgänge besuchen, ist relativ gering (wie in Indikator B4 ausgeführt, gibt es auch nicht in allen Ländern kurze tertiäre Bildungsgänge). In Belgien (fläm.) z. B. setzen 90 % der Absolventinnen und Absolventen von Bildungsgängen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II ihre Ausbildung mit einem Bachelor- oder Masterbildungsgang fort.

Abbildung B3.5

Status von Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II im Jahr nach ihrem Abschluss (2020)



Anmerkung: Die hier vorgestellten Daten stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und beziehen sich nur auf Erstausbildungsgänge.
1. Die Daten für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge sind in den Daten für Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge enthalten. 2. Die andere Art von Bildungsgang bezieht sich auf die Zahl der Bildungsteilnehmenden, die im Herbst 2019 ein öffentliches Bildungsdarlehen für eine Ausbildung im Ausland erhalten haben und nicht in Island an Bildung teilnehmen. 3. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die 1 Jahr nach dem Abschluss an keinem Bildungsgang teilnehmen.
Quelle: OECD (2023), Tabelle B3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/q08lrt

Es gibt jedoch Länder, in denen, zumeist berufsbildende, kurze tertiäre Bildungsgänge recht beliebt sind. In Spanien beispielsweise nehmen 19 % der Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II im Jahr nach ihrem Abschluss im Sekundarbereich II an kurzen tertiären Bildungsgängen teil, gefolgt von 18 % in Kanada und 15 % in Kolumbien (Abb. B3.5). Dies spiegelt die unterschiedlichen Funktionen von kurzen tertiären Bildungsgängen in den verschiedenen Ländern wider. In Kanada z. B. sind Colleges, die kurze tertiäre Bildungsgänge anbieten, sehr beliebt und spielen eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Anders als in den meisten Ländern, wo es kurze tertiäre Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung gibt, werden in Kanada allgemeinbildende oder kombinierte allgemein- und berufsbildende kurze tertiäre Bildungsgänge angeboten (s. Tab. A1.3).

Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die ein Jahr nach Abschluss des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II nicht an Bildung teilnehmen, variiert zwischen den Ländern erheblich, er reicht von 6 % in Slowenien bis 63 % in Schweden (Abb. B3.5). In Schweden sind 75 % der Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II, die ein Jahr nach ihrem Abschluss nicht an einem ISCED-Bildungsgang teilnehmen, beschäftigt, nur 5 % sind erwerbslos und der Rest ist nicht im Arbeitsmarkt oder ihr Status ist unbekannt (Kasten B3.4).

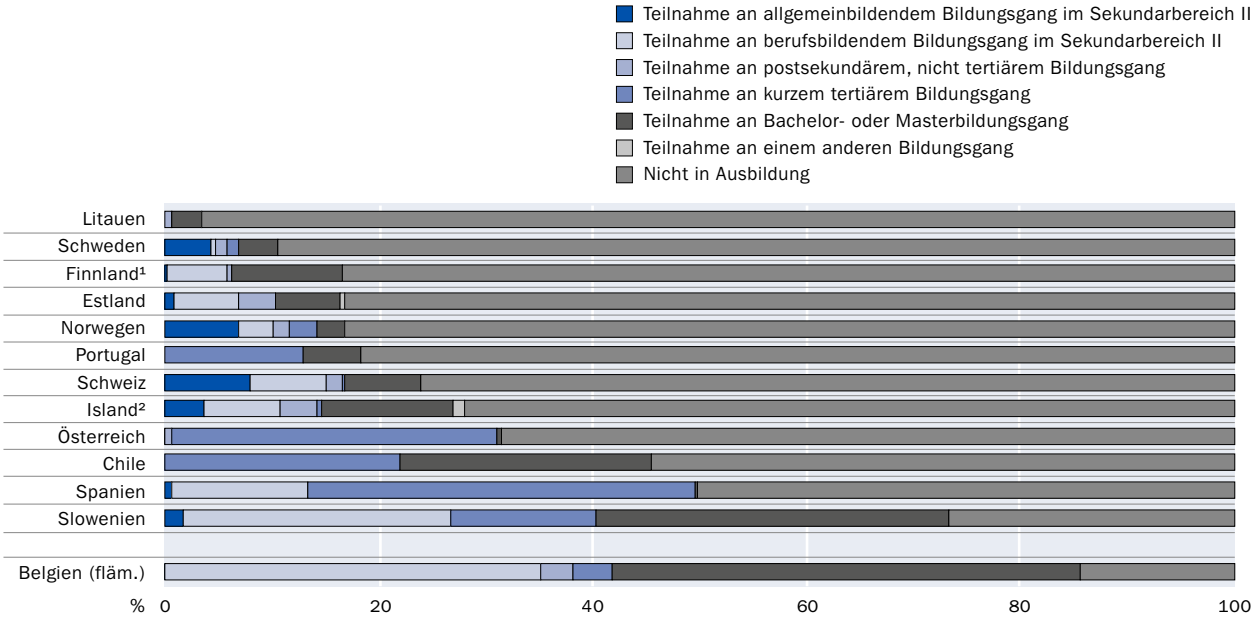
Übergang nach dem berufsbildenden Sekundarbereich II

Abbildung B3.6 zeigt die unterschiedlichen Wege von Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II ein Jahr nach ihrem Abschluss. Die Fortsetzungsmuster dieser Absolventinnen und Absolventen sind je nach den möglichen Wegen innerhalb der nationalen Bildungssysteme sehr unterschiedlich. Daher ist es bei der Auslegung der Verteilung auf verschiedene Bildungsgänge nach dem Abschluss sehr wichtig, diese spezifischen Wege in jedem Land zu analysieren.

Beispielsweise haben Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II in Österreich und Spanien nur direkten Zugang zu kurzen tertiären Bildungsgängen, jedoch nicht zu Bachelorbildungsgängen. Entsprechend ist der Übergang von einer beruflichen Ausbildung in kurze tertiäre Bildungsgänge üblich: In Österreich setzen 31 % dieser Absolventinnen und Absolventen ihre Ausbildung in kurzen tertiären Bildungsgängen fort und in Spanien 36 %. In Belgien (fläm.) müssen Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II BSO (Beroepssecundair Onderwijs), die das 2. Jahr der 3. Stufe abgeschlossen haben, für den Zugang zum Tertiärbereich ein zusätzliches Brückenjahr absolvieren. Dies erklärt, warum 35 % der Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II teilnehmen – es handelt sich hauptsächlich um BSO-Absolventinnen und -Absolventen, die ein 7. BSO-Jahr absolvieren, um die Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich zu erhalten (Abb. B3.6).

Abbildung B3.6

Status von Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II im Jahr nach ihrem Abschluss (2020)



Anmerkung: Die hier vorgestellten Daten stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung und beziehen sich nur auf Erstausbildungsgänge.
1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die andere Art von Bildungsgang bezieht sich auf die Zahl der Bildungsteilnehmenden, die im Herbst 2019 ein öffentliches Bildungsdarlehen für eine Ausbildung im Ausland erhalten haben und nicht in Island an Bildung teilnehmen. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die 1 Jahr nach dem Abschluss an keinem Bildungsgang teilnehmen.
Quelle: OECD (2023), Tabelle B3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I1]) StatLink: https://stat.link/btkdlw

Darüber hinaus nehmen einige Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II nicht unbedingt sofort, sondern erst später in ihrer beruflichen Laufbahn an kurzen tertiären Bildungsgängen teil. Da der Umfang der hier vorgestellten Daten auf die Erstausbildung beschränkt ist, sind erwachsene Anfangende in kurzen tertiären Bildungsgängen nicht abgedeckt (s. Indikator B4).

Insgesamt nehmen Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II ein Jahr nach ihrem Abschluss seltener an einem beliebigen Bildungsgang teil als Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge (Tab. B3.3). Dies ist kaum überraschend, da berufsbildende Bildungsgänge darauf ausgerichtet sind, die Schülerinnen und Schüler auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt in einem bestimmten Beruf oder Sektor vorzubereiten. In einigen Ländern ist der Anteil der Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung, die ein Jahr nach dem Abschluss nicht an Bildung teilnehmen, sehr hoch, er beträgt in Litauen 96 % und in Schweden 89 %. Ob die Nichtteilnahme an Bildung ein positives oder ein negatives Ergebnis ist, hängt davon ab, was die Absolventinnen und Absolventen stattdessen tun und ob sie später in ihrer beruflichen Laufbahn Zugang zu weiteren Lernmöglichkeiten haben und diese erfolgreich nutzen können.

Die Nichtteilnahme kann darauf zurückzuführen sein, dass ein großer Anteil der Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung erfolgreich eine Beschäftigung findet. Für einige Länder stehen Daten zum Arbeitsmarktstatus von Absolventinnen und Absolventen zur Verfügung: Beispielsweise sind in Schweden 82 % der Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II, die ein Jahr nach dem Abschluss nicht in Ausbildung sind, beschäftigt (Kasten B3.4). Laut der Europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) 2022 nehmen in Litauen 72 % der Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung 1 bis 3 Jahre nach ihrem Abschluss des Sekundarbereichs II eine Tätigkeit auf (EUROSTAT, 2021[11]). Allgemeiner bauen einige höhere berufsbildende Bildungsgänge auf einer Phase mit einschlägiger Arbeitserfahrung auf. In manchen Ländern arbeiten Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung häufig ein paar Jahre in ihrem angestrebten Beruf und verbessern dann ihre Kompetenzen durch tertiäre Bildungsgänge. In der Schweiz beispielsweise ist einschlägige Arbeitserfahrung für berufsorientierte Bachelor- und Masterbildungsgänge ausdrücklich Voraussetzung.

Übergang nach dem Sekundarbereich II nach Geschlecht

Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten treten 58 % der Absolventinnen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II in einen Bachelorbildungsgang ein, bei den Absolventen sind es 53 %. Der geschlechtsspezifische Unterschied erreicht in Österreich 34 Prozentpunkte und in Kanada 15 Prozentpunkte. Der Eintritt in kurze tertiäre Bildungsgänge ist nur in wenigen Ländern (z. B. Chile, Kanada, Kolumbien und Spanien) mit ähnlichen Beteiligungsmustern für beide Geschlechter signifikant (Tab. B3.3).

Die Geschlechterdisparität bei den Beteiligungsmustern von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II ist für allgemeinbildende Bildungsgänge größer als für berufsbildende. Jedoch treten in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten Absolventen berufsbildender Bildungsgänge häufiger in kurze tertiäre Bildungsgänge ein als entsprechende Absolventinnen. In Spanien treten beispielsweise 39 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II in kurze tertiäre Bildungsgänge ein, bei den entsprechenden Absolventinnen sind es nur 33 % (Tab. B3.3).

Kasten B3.4

Arbeitsmarktstatus von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II ein Jahr nach ihrem Abschluss

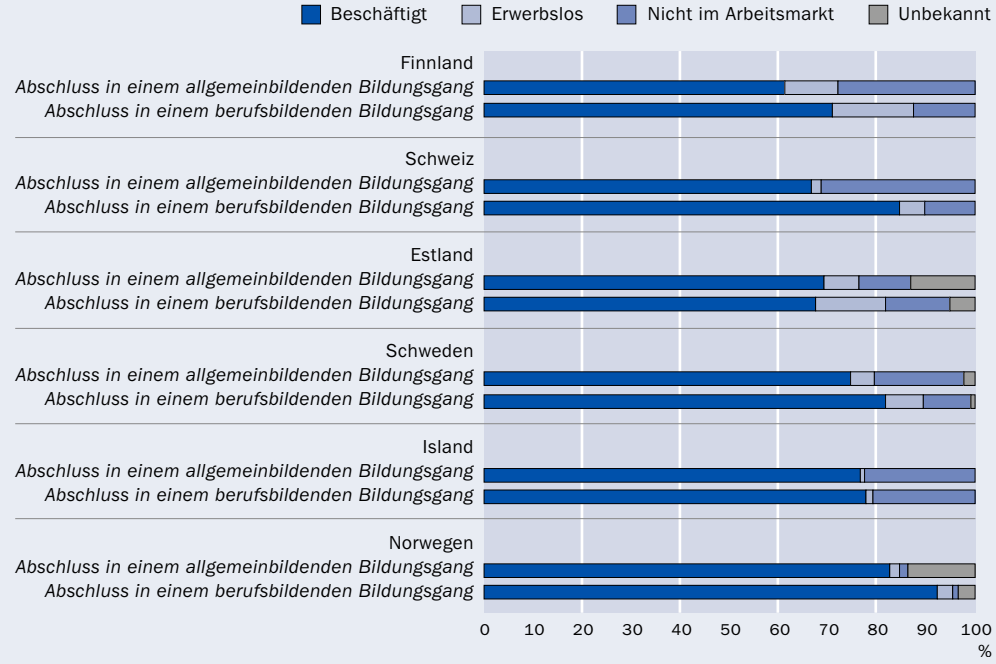
Für die Schülerinnen und Schüler, die ihre Ausbildung nicht sofort fortsetzen, sollten die Länder sicherstellen, dass der Sekundarbereich II sie sowohl auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt als auch auf höhere Bildungsbereiche vorbereitet. Angesichts der hohen Nichtbeteiligungsquoten ein Jahr nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II, insbesondere bei Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge, ist der Beschäftigungsstatus ein wichtiger Indikator für die Effektivität. Estland, Finnland, Norwegen, Schweden und die Schweiz haben entsprechende Daten bereitgestellt, die die Überwachung des Status von Absolventinnen und Absolventen ermöglichen, die nicht an Bildung teilnehmen.

In diesen Ländern ist die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II beider Ausrichtungen, die nicht in Ausbildung sind, beschäftigt (Abb. B3.7). In Norwegen sind beispielsweise 93 % der Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge beschäftigt, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen allgemeinbildender Bildungsgänge 83 %. Insgesamt sind Absolventinnen und Absolventen

Abbildung B3.7

Arbeitsmarktstatus 1 Jahr nach Abschluss des Sekundarbereichs II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2021)

In Prozent der Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II, die an keinem ISCED-Bildungsgang teilnahmen



Anmerkung: Die hier vorgestellten Daten stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung. Jede Kategorie entspricht einem Anteil von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II, die 1 Jahr nach dem Abschluss nicht an Bildung teilnehmen.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils beschäftigter Absolventinnen und Absolventen an den 1 Jahr nach ihrem Abschluss des Sekundarbereichs II nicht in Ausbildung befindlichen Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge.
Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/pi91xb

Erläuterung der Abbildung: In der Schweiz sind 67 % der Absolventinnen und Absolventen, die 1 Jahr nach dem Abschluss des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II nicht an einem ISCED-Bildungsgang teilnehmen, beschäftigt und 2 % erwerbslos.

einer beruflichen Ausbildung ein Jahr nach dem Abschluss häufiger beschäftigt, ausgenommen in Estland, wo sie etwas seltener beschäftigt sind. Gleichzeitig sind sie auch in allen Ländern mit verfügbaren Daten häufiger erwerbslos. In Finnland und der Schweiz ist ein relativ hoher Anteil der Absolventinnen und Absolventen nicht im Arbeitsmarkt (z. B. weder in Ausbildung noch im Arbeitsmarkt), insbesondere diejenigen von Bildungsgängen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II. In Finnland beispielsweise sind Auszeiten zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich gängig, hauptsächlich aufgrund der Zugangsbeschränkungen für den Tertiärbereich (Numerus clausus) oder wegen freiwilliger Unterbrechungen zur Berufswahl.

In Anbetracht des relativ hohen Anteils von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II, die nach dem Abschluss nicht in Ausbildung sind, ist es auch wichtig, diese Gruppe nach Geschlechtern aufzuschlüsseln. Der Anteil der Absolventen, die nicht in Ausbildung sind, ist in den meisten Ländern höher als der Anteil der Absolventinnen, außer in Chile, Island, Italien, Kolumbien und Schweden für allgemeinbildende Bildungsgänge und in Chile, Portugal, Slowenien und Spanien für berufsbildende Bildungsgänge. In Österreich, wo 40 % der Absolventinnen im Vergleich zu 75 % der Absolventen nach dem Abschluss eines allgemeinbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II nicht in Ausbildung sind, ist die Geschlechterdisparität bei der Nichtbeteiligung am größten (Tab. B3.3). In Österreich leisten junge Männer nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II häufig ihren verpflichtenden Wehr- oder Zivildienst, was diesen geschlechtsspezifischen Unterschied teilweise erklärt.

Definitionen

Die *True-Cohort-Methode* erfordert die Betrachtung einer Anfangskohorte über einen vorgegebenen Zeitraum, der in der vorliegenden Erhebung der regulären Ausbildungsdauer N sowie der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre entspricht (N + 2). Solche Informationen sind nur in Ländern verfügbar, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen. Paneldaten können in Form von Verzeichnissen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern (ein System, das für alle Schülerinnen und Schüler eine eindeutige persönliche ID-Nummer vorsieht) oder in Form einer Kohorte von Schülerinnen und Schülern einer Längsschnittstudie zur Verfügung stehen.

Für die *Cross-Cohort-Methode* benötigt man nur Daten zur Zahl der Anfangenden auf einer bestimmten ISCED-Stufe und zur Zahl der Absolventinnen und Absolventen N Jahre später, wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht. Unter der Annahme konstanter Steigerungen und Abnahmen der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die im Laufe der Jahre einen Bildungsgang in einem bestimmten Bildungsbereich aufnehmen, entsprechen die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten eher einer Gesamterfolgsquote (d. h. der Erfolgsquote aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss benötigt haben). Von daher können in Ländern, in denen ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler den Abschluss nicht „rechtzeitig" innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs erwirbt, die Cross-Cohort-Erfolgsquoten eher mit einem langfristigen Zeitrahmen vergleichbar sein als die True-Cohort-Erfolgsquoten.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen bzw. üblichen Zeitraum, den Vollzeit-Schülerinnen und -Schüler bis zum Abschluss eines Bildungsgangs benötigen.

Die Erfolgsquote anhand von True-Cohort-Daten wird zu 2 Zeitpunkten gemessen: am Ende der regulären Ausbildungsdauer und am Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre. Die reguläre Ausbildungsdauer bezieht sich immer auf den ursprünglichen Bildungsgang, in dem die Ausbildung im Sekundarbereich II begonnen wurde. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler, auch wenn sie in einen anderen Bildungsgang mit anderer Ausbildungsdauer wechseln, anhand des ursprünglich von ihnen begonnenen Bildungsgangs registriert werden. Weiterführende Informationen zur regulären Ausbildungsdauer von allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II in den einzelnen Ländern s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Die *Ausrichtung des Bildungsgangs* kann sich entweder auf den Bildungsgang beziehen, in dem die Ausbildung im Sekundarbereich II ursprünglich begonnen wurde, oder auf den Bildungsgang, in dem der Abschluss erworben wurde. Der Indikator enthält Auswertungen anhand beider Methoden. Aus den Beschriftungen oder Achsentiteln der Abbildungen (und Tabellen) ergibt sich, welcher Bildungsgang nach Ausrichtung des Bildungsgangs aufgeschlüsselt wird. Es werden ausschließlich für den Erwerb eines Abschlusses geeignete Bildungsgänge berücksichtigt. In der Analyse werden vier Ausrichtungen der Bildungsgänge berücksichtigt:

- Allgemeinbildende Bildungsgänge (ISCED-P 343 und 344)
- Berufsbildende Bildungsgänge ohne Zugang zum Tertiärbereich (ISCED-P 353)
- Berufsbildende Bildungsgänge mit Zugang zum Tertiärbereich (ISCED-P 354)
- Duale berufsbildende Bildungsgänge (ISCED-P 353 und 354).

Das *Referenzjahr* für die Erhebung ist 2021 und bezieht sich in Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge von September bis Juni dauert, auf das Berichtsjahr 2020/2021. Für Länder, die auf der True-Cohort-Methode basierende Daten melden, sollte das Referenzjahr dasjenige 2 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs sein. Dauert ein Bildungsgang z. B. 2 Jahre, muss die gemeldete Kohorte die Ausbildung im Sekundarbereich II im Schuljahr 2017/2018 begonnen haben. Ihr Status wird dann am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2018/2019) und 2 Jahre später (Berichtsjahr 2020/2021) erfasst. Bei Ländern, die Cross-Cohort-Daten weitergeben, entspricht das Referenzjahr dem Referenzjahr für die Abschlussdaten, in diesem Fall 2021.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die *noch in Ausbildung* sind, entspricht nur denjenigen, die noch den ursprünglichen Abschluss anstreben oder die zu einem anderen Abschluss gewechselt, ihn aber noch nicht erworben haben.

Die *Abbruchquote* bezeichnet den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aus dem bestimmten Bildungsbereich ausscheiden, ohne einen ersten Abschluss in dem Bereich zu erwerben. *Unterbrechung* bezeichnet den vorübergehenden Rückzug von einem Bildungsgang.

Push-out-Faktoren sind Faktoren, die Schülerinnen und Schüler durch eine restriktive schulische Umgebung, wie strikte Richtlinien zu schulischer Leistung, Disziplinarrichtlinien und Mobbing aus der Schule drängen und zum Schulabbruch führen.

Pull-out-Faktoren sind Faktoren, die Schülerinnen und Schüler von der Schule wegziehen, wie finanzielle Sorgen, familiäre Veränderungen oder Krankheiten, und zum Schulabbruch führen.

Fall-out-Faktoren sind Faktoren, aufgrund derer Schülerinnen und Schüler sich von der Schule zurückziehen, wie schlechte schulische Leistungen, mentaler Rückzug sowie Verdrossenheit in Bezug auf Schulaufgaben, die zum Schulabbruch führen.

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

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche keinen Arbeitsplatz hatten, aktiv einen Arbeitsplatz suchten und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung standen.

Nicht im Arbeitsmarkt umfasst diejenigen, die während der Erhebungswoche nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörten und weder als beschäftigt noch als erwerbslos klassifiziert waren. Personen, die sich in Ausbildung befinden, gelten ebenfalls als nicht im Arbeitsmarkt, wenn sie nicht arbeitssuchend sind.

Angewandte Methodik

Die Erfolgsquote berechnet sich bei der True-Cohort- und bei der Cross-Cohort-Methode als die Zahl der Absolventinnen und Absolventen in Relation zur Zahl der Anfangenden N oder N + 2 Jahre zuvor (wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht).

Bei Ländern, die Längsschnittdaten melden, ist es auch möglich, den Anteil der noch in Ausbildung befindlichen Schülerinnen und Schüler und den Anteil der Schülerinnen und Schüler zu berechnen, die weder einen Abschluss erworben haben noch in Ausbildung sind – beide werden für die Zeitpunkte N und N + 2 berechnet. Beide Anteile werden berechnet, indem man die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der betreffenden Situation in Relation zur Zahl der Anfangenden zum Zeitpunkt N bzw. N + 2 Jahre zuvor setzt.

Für Länder und subnationale Einheiten, die Übergangsdaten für ein Jahr nach dem Abschluss gemeldet haben, wurden die Beteiligungsquoten für jede ISCED-Stufe und der Anteil der nicht in Ausbildung befindlichen Absolventinnen und Absolventen berechnet, indem die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der gegebenen Kategorie in Relation zur Gesamtzahl der Absolventinnen und Absolventen ein Jahr zuvor gesetzt wurde. Der Arbeitsmarktstatus von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II wurde als Anteil der Absolventinnen und Absolventen berechnet, die ein Jahr nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II nicht in Ausbildung waren.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[12]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Daten zu den Erfolgsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 und wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2022 ermittelt. Daten für einige Länder beziehen sich möglicherweise auf ein anderes Referenzjahr. Die Länder

konnten nach der True-Cohort- oder Cross-Cohort-Methode erhobene Daten bereitstellen. Weiterführende länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Weiterführende Informationen

BIBB (2019), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, *https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf*. [6]

Doll, J., Z. Eslami and L. Walters (2013), "Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies", *SAGE Open*, Vol. 3/4, *https://doi.org/10.1177/2158244013503834*. [8]

EUROSTAT (2021), *Eurostat – Labour force survey, https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/database?node_code=employ* (Zugriff am 22. Mai 2023). [11]

Kis, V. (2020), "Improving evidence on VET: Comparative data and indicators", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 250, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/d43dbf09-en*. [2]

Norwegian Directorate for Education and Training (2020), *The Norwegian Education Mirror, 2019*, Norwegian Directorate for Education and Training, *https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/* (Zugriff am 9. Mai 2023). [9]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en*. [1]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022: OECD-Indikatoren*, wbv Publikationen, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821pw*. [7]

OECD (2022), *Engaging Employers in Vocational Education and Training in Brazil: Learning from International Practices*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/d76a2fe6-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*. [12]

OECD (2018), *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264306486-en*. [4]

Skolverket (2022), *Grundskolebetygens Betydelse för Resultaten I Gymnasieskolan*, Swedish National Agency for Education, *https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2022/grundskolebetygens-betydelse-for-resultaten-i-gymnasieskolan*. [10]

Wydra-Somaggio, G. (2021), "Early termination of vocational training: Dropout or stopout?", *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 13/1, https://doi.org/10.1186/s40461-021-00109-z. [5]

Tabellen Indikator B3

StatLink: https://stat.link/zjxyrt

- Tabelle B3.1: Erfolgsquoten von Anfangenden im Sekundarbereich II, nach Zeitpunkt, Ausrichtung des Bildungsgangs zu Beginn und Geschlecht (2021)
- Tabelle B3.2: Anfangende im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs zu Beginn, Ergebnis und Zeitpunkt (2021)
- Tabelle B3.3: Status von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II im Jahr nach ihrem Abschluss, nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

Datenstand: 17. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B3.1

Erfolgsquoten von Anfangenden im Sekundarbereich II, nach Zeitpunkt, Ausrichtung des Bildungsgangs zu Beginn und Geschlecht (2021)

Erfolgsquote von Vollzeit-Schülerinnen und -Schülern, die einen Abschluss eines beliebigen Bildungsgangs erwerben

	Allgemeinbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich			Berufsbildende Bildungsgänge mit direktem Zugang zum Tertiärbereich			Gesamt: Sekundarbereich II		
	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
	True-Cohort-Daten – Abschluss des Sekundarbereichs II am Ende der regulären Ausbildungsdauer														
OECD-Länder															
Österreich	55	64	60	51	61	55	68	36	54	51	61	55	52	62	57
Brasilien	56	66	61	59	65	62	a	a	a	59	65	62	56	66	61
Kanada[1]	77[d]	84[d]	81[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	a	a	a	77	84	81
Chile	72	79	76	65	71	68	a	a	a	65	71	68	70	78	74
Kolumbien	81	86	84	80	85	83	a	a	a	80	85	83	81	86	83
Dänemark	79	84	81	m	m	m	a	a	a	m	m	m	79	84	81
Estland	87	89	88	58	63	60	a	a	a	58	63	60	75	84	80
Finnland	80	81	81	62	64	63	a	a	a	62	64	63	69	72	70
Frankreich[1]	74	80	77	70	77	73	59	66	61	77	81	79	72	79	76
Island	56	71	64	38	46	40	38[d]	46[d]	40[d]	x(7)	x(8)	x(9)	51	68	60
Israel	85	97	91	92	97	94	80	85	81	94	97	95	88	97	92
Italien	76	81	79	51	60	55	19	21	19	53	62	57	60	73	66
Lettland	71	78	74	60	68	63	80	67	73	59	68	62	67	75	71
Litauen	85	90	88	55	50	53	a	a	a	55	50	53	76	83	80
Luxemburg[2]	67	73	70	37	43	40	37	34	36	37	47	42	45	54	50
Neuseeland	71	79	75	a	a	a	a	a	a	a	a	a	71	79	75
Norwegen	77	84	81	41	61	49	a	a	a	41	61	49	58	75	67
Portugal	57	67	63	58	70	63	a	a	a	58	70	63	57	68	63
Slowenien	83	87	85	74	80	77	73	73	73	75	82	78	77	83	80
Spanien	70	77	74	42	53	46	38	41	39	43	55	48	57	70	64
Schweden	76	81	79	72	71	72	a	a	a	72	71	72	75	79	77
Schweiz	69	74	72	72	79	75	67	75	70	72	79	75	71	77	74
Vereinigte Staaten	m	m	87	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	87
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	78	88	84	61	72	66	55	64	59	66	77	71	69	81	75
Belgien (frz.)	51	67	59	33	44	38	29	32	30	37	53	45	45	61	54
Durchschnitt	**72**	**80**	**77**	**59**	**66**	**62**	**55**	**54**	**54**	**61**	**68**	**64**	**67**	**76**	**72**
	True-Cohort-Daten – Abschluss des Sekundarbereichs II am Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 2 Jahre														
OECD-Länder															
Österreich	78	83	81	73	81	76	69	38	56	73	81	76	74	82	78
Brasilien	64	73	68	67	72	70	a	a	a	67	72	70	64	73	68
Kanada[1]	86[d]	91[d]	89[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	a	a	a	86	91	89
Chile	82	87	85	76	82	78	a	a	a	76	82	78	80	86	83
Kolumbien	91	93	92	90	93	92	a	a	a	90	93	92	91	93	92
Dänemark	85	88	87	m	m	m	a	a	a	m	m	m	85	88	87
Estland	92	94	93	66	69	67	a	a	a	66	69	67	82	89	86
Finnland	90	93	92	71	73	72	a	a	a	71	73	72	78	83	80
Frankreich[1]	95	96	96	79	85	81	69	77	72	84	87	86	88	93	90
Island	65	79	73	50	55	51	50[d]	55[d]	51[d]	x(7)	x(8)	x(9)	61	76	69
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	90	91	90	68	73	70	50	59	53	70	74	71	76	84	80
Lettland	75	82	79	68	77	72	88	83	85	66	76	70	73	81	77
Litauen	86	91	89	57	52	55	a	a	a	57	52	55	78	84	81
Luxemburg[2]	90	91	91	69	76	72	63	61	63	72	81	77	75	82	78
Neuseeland	82	87	84	a	a	a	a	a	a	a	a	a	82	87	84
Norwegen	87	92	89	68	73	70	a	a	a	68	73	70	77	85	81
Portugal	84	88	86	64	75	69	a	a	a	64	75	69	76	84	80
Slowenien	94	96	95	85	88	86	83	83	83	85	90	87	87	92	89
Spanien	89	92	91	60	69	63	51	52	51	63	72	67	76	85	81
Schweden	81	86	84	76	76	76	a	a	a	76	76	76	80	84	82
Schweiz	92	94	93	89	92	90	79	85	81	90	93	91	89	93	91
Vereinigte Staaten	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	93	95	94	78	84	81	66	75	70	87	91	89	85	90	88
Belgien (frz.)	88	94	91	59	69	64	47	51	49	71	82	77	79	88	83
Durchschnitt	**85**	**89**	**87**	**71**	**76**	**73**	**66**	**66**	**66**	**73**	**78**	**75**	**79**	**86**	**82**
	Cross-Cohort-Daten														
OECD-Länder															
Costa Rica	70	77	74	59	64	62							67	73	70
Japan	95	95	95	93	93	93							95	94	94
Republik Korea	97	96	97	91	90	91							96	95	96
Polen	93	94	93	77	80	78							82	88	85
Slowakei	92	96	94	91	90	91							91	92	92
Türkei	96	97	97	64	78	70							78	88	82
Durchschnitt	**90**	**93**	**92**	**79**	**83**	**81**							**85**	**88**	**87**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle beziehen sich nur auf Erstausbildungsgänge, schließen also keine Erwachsenenbildung ein. Das Referenzjahr für True-Cohort-Daten (sofern nicht anders angegeben 2021) ist das Abschlussjahr 2 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Kanada; 2017 für Frankreich. 2. Die Daten beziehen sich nur auf Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Bildungssystem.

Quelle: OECD-Datenbank der Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten im Sekundarbereich II (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/26ld3m

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

Tabelle B3.2

Anfangende im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs zu Beginn, Ergebnis und Zeitpunkt (2021)

Nur True-Cohort-Daten

	Status am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs								Status am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 2 Jahre							
	Abschluss erworben								Abschluss erworben							
	In allgemeinbildenden Bildungsgängen	In berufsbildenden Bildungsgängen				Noch in Ausbildung	Kein Abschluss und nicht in Ausbildung	Gesamt	In allgemeinbildenden Bildungsgängen	In berufsbildenden Bildungsgängen				Noch in Ausbildung	Kein Abschluss und nicht in Ausbildung	Gesamt
		Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich	Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe mit direktem Zugang zum Tertiärbereich	Gesamt	Gesamt					Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe ohne direkten Zugang zum Tertiärbereich	Ausreichend für Abschluss der Bildungsstufe mit direktem Zugang zum Tertiärbereich	Gesamt	Gesamt			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (5) + (6) + (7)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16) = (13) + (14) + (15)
	Anfangende in allgemeinbildenden Bildungsgängen															
OECD-Länder																
Österreich	57	0	3	3	60	29	11	**100**	73	0	8	8	81	5	14	**100**
Brasilien	61	m	0	0	61	18	21	**100**	68	m	0	0	68	2	30	**100**
Kanada[1,2]	81	a	a	a	81	m	m	**m**	89	a	a	a	89	m	m	**m**
Chile	60	a	15	15	76	18	6	**100**	66	a	19	19	85	2	13	**100**
Kolumbien	81	a	2	2	84	10	6	**100**	89	a	3	3	92	1	7	**100**
Dänemark	81	0	0	0	81	9	9	**100**	86	0	1	1	87	3	10	**100**
Estland	88	a	0	0	88	8	4	**100**	92	a	2	2	93	2	5	**100**
Finnland	80	a	1	1	81	16	3	**100**	89	a	2	2	92	3	5	**100**
Frankreich[1]	76	0	1	1	77	22	1	**100**	91	1	4	5	96	1	3	**100**
Island	m	m	m	m	64	16	20	**100**	m	m	m	m	73	8	19	**100**
Israel	85	0	5	5	91	0	9	**100**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Italien	77	0	2	2	79	12	9	**100**	85	0	5	6	90	0	9	**100**
Lettland	74	0	0	0	74	8	18	**100**	78	1	0	1	79	2	19	**100**
Litauen	88	a	0	0	88	3	10	**100**	89	a	0	0	89	1	10	**100**
Luxemburg[3]	69	0	1	1	70	26	4	**100**	85	0	6	6	91	6	4	**100**
Neuseeland	74	1	0	1	75	20	5	**100**	81	3	0	3	84	4	12	**100**
Norwegen	81	a	0	0	81	7	12	**100**	89	a	1	1	89	2	9	**100**
Portugal	63	a	0	0	63	35	2	**100**	78	a	7	7	86	3	11	**100**
Slowenien	83	0	1	2	85	12	3	**100**	88	1	6	7	95	0	5	**100**
Spanien	74	0	0	0	74	23	3	**100**	87	0	4	4	91	4	6	**100**
Schweden	78	a	1	1	79	7	14	**100**	82	a	2	2	84	0	16	**100**
Schweiz	71	0	1	1	72	25	3	**100**	88	0	5	5	93	4	3	**100**
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	71	0	12	12	84	13	3	**100**	76	1	17	18	94	0	6	**100**
Belgien (frz.)	52	1	6	7	59	37	4	**100**	70	2	19	21	91	2	7	**100**
Durchschnitt	**75**	**0**	**2**	**2**	**76**	**16**	**8**	**100**	**83**	**1**	**5**	**5**	**87**	**3**	**10**	**100**
	Anfangende in berufsbildenden Bildungsgängen															
OECD-Länder																
Österreich	0	0	55	55	55	36	9	**100**	0	0	76	76	76	7	17	**100**
Brasilien	8	m	54	54	62	27	11	**100**	13	m	57	57	70	3	28	**100**
Kanada[1,2]	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Chile	7	a	61	61	68	24	8	**100**	9	a	70	70	78	4	18	**100**
Kolumbien	8	a	75	75	83	11	6	**100**	13	a	79	79	92	1	7	**100**
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Estland	1	a	58	58	60	16	24	**100**	3	a	64	64	67	5	28	**100**
Finnland	0	a	63	63	63	24	13	**100**	1	a	72	72	72	10	18	**100**
Frankreich[1]	0	26	47	73	73	19	8	**100**	1	30	50	80	81	1	18	**100**
Island	m	m	m	m	40	23	37	**100**	m	m	m	m	51	14	35	**100**
Israel	11	4	79	84	94	0	5	**100**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Italien	0	2	52	54	55	19	26	**100**	1	2	67	69	70	1	28	**100**
Lettland	9	5	49	55	63	11	26	**100**	13	6	52	58	72	3	25	**100**
Litauen	0	a	53	53	53	3	44	**100**	0	a	55	55	55	1	44	**100**
Luxemburg[3]	0	20	20	40	40	45	15	**100**	0	36	36	72	72	13	15	**100**
Neuseeland	a	a	a	a	a	a	a	**a**	a	a	a	a	a	a	a	**a**
Norwegen	23	a	25	25	49	24	27	**100**	25	a	45	45	70	5	25	**100**
Portugal	0	a	63	63	63	25	12	**100**	1	a	67	67	69	3	28	**100**
Slowenien	0	24	53	77	77	16	8	**100**	0	28	58	86	86	0	14	**100**
Spanien	0	9	37	46	46	34	19	**100**	0	12	51	63	63	7	29	**100**
Schweden	1	a	71	71	72	8	20	**100**	2	a	75	75	76	0	24	**100**
Schweiz	0	8	66	75	75	20	6	**100**	0	9	80	90	90	4	6	**100**
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	1	31	34	65	66	21	13	**100**	1	38	41	80	81	1	18	**100**
Belgien (frz.)	0	17	21	38	38	41	21	**100**	1	29	34	63	64	5	31	**100**
Durchschnitt	**4**	**12**	**53**	**60**	**62**	**21**	**17**	**100**	**5**	**17**	**61**	**69**	**73**	**5**	**23**	**100**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle beziehen sich nur auf Erstausbildungsgänge, schließen also keine Erwachsenenbildung ein. Das Referenzjahr für True-Cohort-Daten (sofern nicht anders angegeben 2021) ist das Abschlussjahr 2 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer. Schülerinnen und Schüler, die ihre Ausbildung im Erwachsenenbildungssystem fortgesetzt haben, sind in den Spalten „Kein Abschluss und nicht in Ausbildung" enthalten.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 in Kanada; 2017 in Frankreich. 2. Die Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge in Quebec sind in den Daten zu allgemeinbildenden Bildungsgängen enthalten. 3. Die Daten beziehen sich nur auf Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Bildungssystem.

Quelle: OECD-Datenbank der Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/r23atw

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

Tabelle B3.3

Status von Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II im Jahr nach ihrem Abschluss, nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

Beliebiger ISCED- und/oder Nicht-ISCED-Bildungsgang

	Teilnahme an allgemeinbildendem Bildungsgang im Sekundarbereich II		Teilnahme an berufsbildendem Bildungsgang im Sekundarbereich II		Teilnahme an postsekundarem, nicht tertiärem Bildungsgang		Teilnahme an kurzem tertiärem Bildungsgang		Teilnahme an Bachelor- oder Masterbildungsgang		Teilnahme an einer anderen Art von Bildungsgang		Nicht in Ausbildung	
	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
	Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge													
OECD-Länder														
Österreich	0	0	0	0	0	0	0	1	24	58	0	0	75	40
Kanada[1]	m	m	m	m	9	9	19	17	38	53	a	a	35	20
Chile	a	a	a	a	a	a	10	9	54	50	a	a	36	41
Kolumbien[2]	0[d]	0[d]	0	0	1	2	15	14	26	25	0	0	58	59
Estland	0	0	6	5	1	2	a	a	48	54	0	0	44	38
Finnland[1]	0	0	2	5	0	0	a	a	55	53	a	a	43	42
Island[3]	2	2	4	3	1	1	1	1	36	35	1	1	54	57
Italien[4]	0	0	0	0	m	m	m	m	76	74	a	a	24[d]	26[d]
Litauen	0	0	0	0	11	8	m	m	52	63	0	0	38	29
Neuseeland	2	2	5	2	10	6	5	6	47	55	a	a	31	29
Norwegen	2	1	10	13	1	1	0	0	37	41	0	0	50	43
Portugal	0	0	a	a	a	a	1	1	77	80	a	a	21	19
Slowenien	1	1	4	5	a	a	3	2	87	88	0	0	6	5
Spanien	0	0	3	3	m	m	21	18	62	67	0	0	14	12
Schweden	3	4	0	0	3	1	1	1	30	31	0	0	63	63
Schweiz	3	5	2	2	3	4	0	0	62	65	0	0	30	23
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)	0	0	0	0	1	1	0	0	89	91	m	m	10	8
Durchschnitt	**1**	**1**	**2**	**2**	**3**	**2**	**5**	**5**	**53**	**58**	**0**	**0**	**37**	**33**
	Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge													
OECD-Länder														
Österreich	0	0	0	0	0	1	25	37	0	0	0	0	74	62
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	a	a	a	a	a	a	23	22	24	23	a	a	54	55
Kolumbien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	1	1	6	6	3	4	a	a	6	6	0	0	84	82
Finnland[1]	0	0	4	7	0	0	a	a	10	11	a	a	86	81
Island[3]	3	4	8	5	5	1	0	1	8	20	1	2	75	67
Italien[4]	0	0	2	1	m	m	m	m	26	32	a	a	73[d]	67[d]
Litauen	0	0	0	0	1	1	m	m	2	5	0	0	98	94
Neuseeland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	4	11	4	3	0	3	4	1	2	3	0	0	86	80
Portugal	0	0	a	a	a	a	15	11	5	6	a	a	80	83
Slowenien	1	3	29	20	a	a	16	11	28	39	0	0	27	27
Spanien	1	1	15	10	m	m	39	33	0	0	0	0	45	56
Schweden	3	7	0	1	1	1	2	0	1	7	0	0	93	84
Schweiz	7	9	8	6	1	3	0	0	6	8	0	0	77	74
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)	0	0	35	36	4	2	3	4	41	47	m	m	17	11
Durchschnitt	**1**	**2**	**7**	**6**	**1**	**1**	**10**	**9**	**11**	**14**	**0**	**0**	**65**	**62**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle beziehen sich nur auf Erstausbildungsgänge, schließen also keine Erwachsenenbildung ein. Sofern nicht anders angegeben, ist das Referenzjahr 2020.

1. Referenzjahr nicht 2019: 2018 für Kanada; 2021 für Finnland. 2. Die Daten für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge sind in den Daten für Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge enthalten. 3. Die andere Art von Bildungsgang bezieht sich auf die Zahl der Bildungsteilnehmenden, die im Herbst 2019 ein öffentliches Bildungsdarlehen für eine Ausbildung im Ausland erhalten haben und nicht in Island an Bildung teilnehmen. 4. Die Daten in der Kategorie „Nicht in Ausbildung" (s. Spalten (13) & (14)) schließen die Teilnahme im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und an kurzen tertiären Bildungsgängen ein.

Quelle: OECD-Datenbank der Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten im Sekundarbereich II (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/4spdzq

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

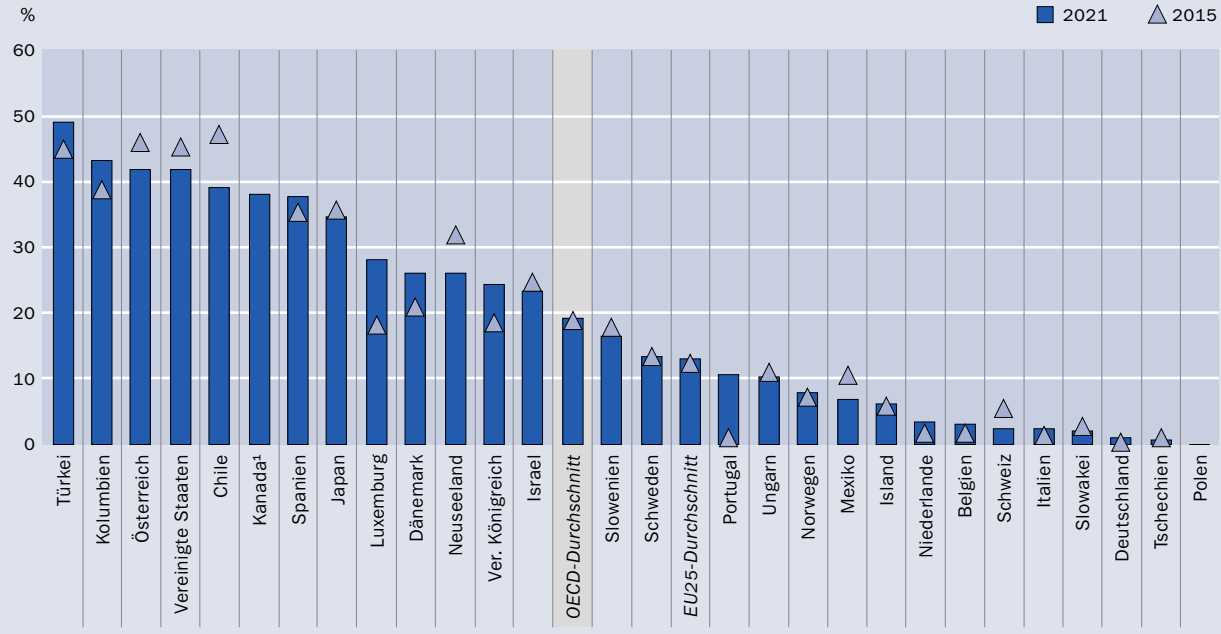
Indikator B4
Wer tritt in den Tertiärbereich ein?

Zentrale Ergebnisse

- In fast allen OECD-Ländern sind Bachelorbildungsgänge bei Erstanfangenden im Tertiärbereich mit deutlichem Abstand die beliebtesten Bildungsgänge. Im Durchschnitt beginnen mehr als drei Viertel (76 %) aller Erstanfangenden einen Bachelorbildungsgang.
- Kurze tertiäre Bildungsgänge, die die beruflichen Kenntnisse und Kompetenzen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt vermitteln, stellen in einigen Ländern einen wichtigen Teil des Tertiärbereichs dar. In Kolumbien, Österreich, der Türkei und den Vereinigten Staaten nehmen mehr als 40 % der Erstanfangenden im Tertiärbereich kurze tertiäre Bildungsgänge auf. Im Gegensatz dazu gibt es in vielen anderen OECD-Ländern kurze tertiäre Bildungsgänge weniger häufig oder gar nicht.
- In allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs gibt es erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Beteiligung nach Fächergruppen. Weniger als ein Viertel der Erstanfangenden in kurzen tertiären MINT-Bildungsgängen sind Frauen, bei den Erstanfangenden in den Fächergruppen Gesundheit und Sozialwesen sowie Pädagogik sind es hingegen mehr als drei Viertel. Ähnliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erstanfangenden finden sich auch in anderen Bildungsbereichen.

Abbildung B4.1

Anteil der Erstanfangenden in kurzen Bildungsgängen an allen Erstanfangenden im Tertiärbereich (2015 und 2021)



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erstanfangender in kurzen Bildungsgängen an allen Erstanfangenden im Tertiärbereich 2021.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/ybx9sq

Kontext

Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ist von grundlegender Bedeutung für junge Erwachsene, um die Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um ihren vollen Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können. Jedoch können sich Charakteristika und akademische Eignung der Bildungsteilnehmenden ebenso wie ihre Wege zur Ausbildung im Tertiärbereich stark voneinander unterscheiden. Während es in einigen Ländern üblich ist, dass Bildungsteilnehmende direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II in den Tertiärbereich eintreten, verschieben in anderen Ländern die Bildungsteilnehmenden häufig den Eintritt in den Tertiärbereich, indem sie ein Jahr Auszeit nehmen oder Phasen der Erwerbstätigkeit mit Phasen der Bildungsteilnahme abwechseln. Attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten und eine sehr gute Wirtschaftskonjunktur haben in einigen Ländern dazu geführt, dass junge Menschen die Bildungsteilnahme zugunsten von Lernen am Arbeitsplatz zurückstellen, insbesondere wenn nur begrenzte finanzielle Unterstützungsleistungen für eine weitere Bildungsteilnahme zur Verfügung stehen. Die Möglichkeit, in einer späteren Lebensphase in den Tertiärbereich einzutreten, wird zunehmend als wichtig angesehen, denn lebenslanges Lernen ist für Einzelpersonen unerlässlich, um sich an die verändernden Arbeitsmarkttrends anzupassen (OECD, 2021[2]).

Angesichts steigender Bedürfnisse einer diversen Bevölkerung haben einige Länder ihre Bildungsgänge im Tertiärbereich zunehmend den neuen Gegebenheiten angepasst, um sie für ein breites Spektrum an Kompetenzen und Lernfähigkeiten der Bildungsteilnehmenden flexibler zu gestalten. Hierzu gehört eine Erweiterung der Übergänge von Bildungsgängen im Sekundarbereich II zum Tertiärbereich (einschließlich berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II) und der Art der für Erstanfangenden im Tertiärbereich angebotenen Bildungsgänge: kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor- oder lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge. Flexible Zugangskriterien können lebenslanges Lernen unterstützen, und Bildungsgänge des sogenannten zweiten Bildungswegs können älteren Bildungsteilnehmenden, die das Bildungssystem frühzeitig verlassen haben, oder denjenigen, die neue Kompetenzen entwickeln möchten, neue Möglichkeiten bieten. Ein Angebot unterschiedlicher, an die Bedürfnisse und Ziele junger Erwachsener angepasster Bildungsmöglichkeiten stellt außerdem einen reibungsloseren Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt sicher.

Dank einer Analyse der Verteilung der Anfangenden auf die verschiedenen Fächergruppen können politische Entscheidungsträgerinnen und -träger verstehen, wie sich die Bildungsteilnehmenden für verschiedene berufliche Wege entscheiden, und gezielte Maßnahmen zur Bekämpfung künftiger Engpässe in bestimmten Berufen planen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Verteilung der Erstanfangenden auf kurze tertiäre, Bachelor- und Masterbildungsgänge ist in den OECD-Ländern weitestgehend unverändert geblieben. Jedoch gab es in einigen Ländern große Veränderungen, beispielsweise ist in Luxemburg der Anteil der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen von 48 % der Erstanfangenden 2015 auf 72 % im Jahr 2021 gestiegen.
- Beim Alter der Erstanfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. In einigen Ländern, wie Frankreich, sind die meisten Anfangenden jung und tendenziell ähnlich alt. In diesen Ländern nehmen Anfangende kurze tertiäre Bildungsgänge häufig kurz nach dem Abschluss des Se-

kundarbereichs II auf. In anderen Ländern sind Anfangende tendenziell älter und ihre Altersspanne ist wesentlich größer – ein Hinweis darauf, dass in diesen Ländern kurze tertiäre Bildungsgänge die Möglichkeit zum Erwerb neuer Fähigkeiten in der Mitte der beruflichen Laufbahn bieten.

- Die internationale Mobilität der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich steigt mit zunehmendem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind nur 6 % der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen sowie 8 % der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen international mobil. Dieser Anteil steigt in Masterbildungsgängen auf 19 % und in Promotionsbildungsgängen auf 31 % (s. OECD-Bildungsdatenbank).

Analyse und Interpretationen

Profil der Anfangenden im Tertiärbereich

Der Tertiärbereich ist heute der flexibelste und vielfältigste Bildungsbereich mit einer Vielzahl an angebotenen Bildungsgängen, von beruflichen Bildungsgängen, die den Bildungsteilnehmenden praktische Kompetenzen für einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vermitteln, bis hin zu auf Forschung ausgerichteten Abschlüssen, die die Bildungsteilnehmenden auf eine Promotion und akademische Tätigkeiten vorbereiten. Da es sich um einen nicht verpflichtenden Bildungsbereich handelt, steht denjenigen, die nach dem Sekundarbereich weiter an Bildung teilnehmen möchten, eine Vielzahl unterschiedlicher Wege offen, und die Bildungsteilnehmenden können vor dem Eintritt in den Tertiärbereich anderen persönlichen oder beruflichen Aktivitäten nachgehen.

In einigen Ländern bieten nicht alle berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II eine Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder absolvieren 19 % der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II Bildungsgänge, die keinen direkten Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen (s. Indikator B1). Jedoch nimmt der Eintritt in den Tertiärbereich bei allen jungen Erwachsenen immer mehr zu. In den letzten 20 Jahren ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich um mehr als 20 Prozentpunkte auf 47 % angestiegen (s. Indikator A1 und OECD-Bildungsdatenbank).

Bildungsbereich

Eine große Mehrheit der Erstanfangenden im Tertiärbereich nimmt Bachelorbildungsgänge auf. 2021 waren in der OECD 76 % der Erstanfangenden im Tertiärbereich Bildungsteilnehmende in Bachelorbildungsgängen, im Vergleich dazu waren es 75 % im Jahr 2015. In Griechenland liegt der Anteil bei 100 %, da Bachelorbildungsgänge der einzige Weg in den Tertiärbereich sind, während er in vielen anderen Ländern über oder nahe an 90 % liegt (Tab. B4.1).

In Ländern mit unterdurchschnittlichen Anteilen von Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen unter den Erstanfangenden gibt es in der Regel gut ausgebaute kurze tertiäre Bildungsgänge. Diese Bildungsgänge sind darauf ausgelegt, den Teilnehmenden berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, und dauern in der Regel 2 bis 3 Jahre. Normalerweise sind sie berufsspezifisch und bereiten die Bil-

dungsteilnehmenden auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vor. 2021 waren 19 % aller Erstanfangenden im Tertiärbereich Bildungsteilnehmende in kurzen tertiären Bildungsgängen, dies ist kaum eine Veränderung gegenüber 2015. Damit ist dies im Durchschnitt der OECD-Länder nach Bachelorbildungsgängen der zweithäufigste Weg in den Tertiärbereich (Tab. B4.1).

Abbildung B4.1 zeigt, dass es bei der Prävalenz kurzer tertiärer Bildungsgänge große Unterschiede zwischen den Ländern gibt. In einigen Ländern tritt mehr als ein Drittel aller Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich über solche Bildungsgänge in den Tertiärbereich ein. In Österreich und der Türkei sind sie sogar zur am häufigsten genutzten Einstiegsmöglichkeit geworden. Im Gegensatz dazu liegt in anderen Ländern der Anteil der Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen an den Erstanfangenden deutlich unter 10 %, und es gibt eine erhebliche Anzahl von OECD-Ländern, die gar keine kurzen tertiären Bildungsgänge anbieten.

Angesichts der Vielfältigkeit von kurzen tertiären Bildungsgängen und ihrer unterschiedlichen Rollen in den Bildungssystemen des Tertiärbereichs ist es nicht überraschend, dass die Ergebnisse kurzer tertiärer Bildungsgänge ebenfalls zwischen den Ländern variieren. Im Allgemeinen sind die Beschäftigungsquoten und Gehälter 25- bis 34-Jähriger mit Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs tendenziell niedriger als die von Bachelorabsolventinnen und -absolventen. In einigen Ländern, wie Norwegen, sind jedoch die Gehälter von Beschäftigten mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs höher (s. Indikatoren A3 und A4). Zudem kann es wirtschaftlich sinnvoll sein, sich für diese Bildungsgänge zu entscheiden, auch wenn die Arbeitsmarktergebnisse von Beschäftigten mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs etwas weniger gut sind als die von Bachelorabsolventinnen und -absolventen. Aufgrund der kürzeren Dauer sind die direkten Kosten und das durch die Teilnahme daran entgangene Einkommen geringer als bei vierjährigen Bildungsgängen.

Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge sind der dritte mögliche Weg in den Tertiärbereich. Diese Bildungsgänge dauern üblicherweise 5 bis 7 Jahre und werden häufig in hoch spezialisierten beruflichen Fächern, wie Medizin, angeboten. Sie sind mit im Durchschnitt lediglich 10 % aller Erstanfangenden – was einem leichten Rückgang gegenüber 11 % im Jahr 2015 entspricht – die mit Abstand am seltensten gewählte Option. Zwei bemerkenswerte Ausnahmen sind Rumänien und Schweden, wo mehr als ein Viertel aller Erstanfangenden lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge beginnen und die Beliebtheit dieser Bildungsgänge seit 2015 zugenommen hat (Tab. B4.1).

Fächergruppen

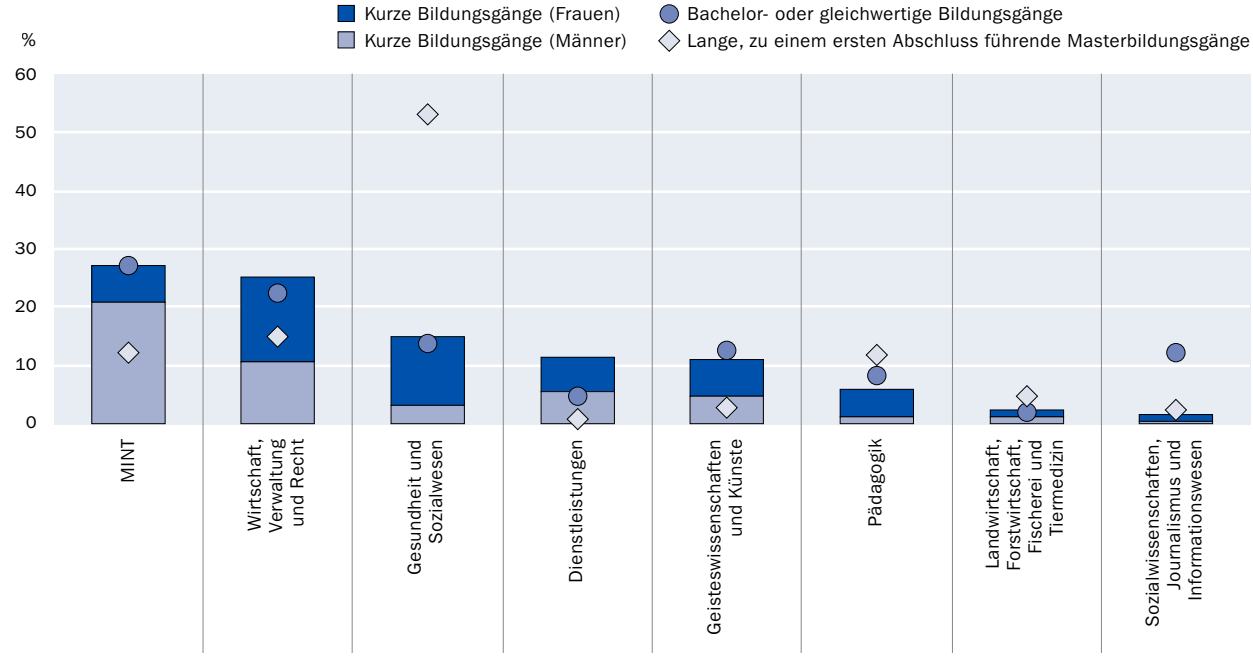
Die Karriereziele der Bildungsteilnehmenden und die Wahl der Fächergruppe können von zahlreichen Faktoren, wie ihren Eltern und anderen Vorbildern, Berufsberatung in den Schulen, Praktikumserfahrungen und Arbeitsmarktchancen, beeinflusst werden (Hofer, Zhivkovikj and Smyth, 2020[3]). Die Wahl der Fächergruppe ist äußerst wichtig, da Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich Fachkompetenzen und -kenntnisse erwerben, die die Tür zu bestimmten beruflichen Laufbahnen öffnen können.

2021 entschieden sich 27 % der Anfangenden für eine der MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) (OECD-Bildungsdatenbank). Zusammengenommen waren sie die am häufigsten gewählte Fächergruppe, gefolgt von

Abbildung B4.2

Verteilung der Anfangenden im Tertiärbereich, nach Fächergruppe, Geschlecht und Bildungsbereich (2021)

Aggregierte Daten, OECD



Anmerkung: MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.
Anordnung der Fächergruppen in absteigender Reihenfolge des Anteils Anfangender in kurzen tertiären Bildungsgängen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B4.2 und B4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/nswbq1

Wirtschaft, Verwaltung und Recht mit 24 % aller Bildungsteilnehmenden, Gesundheit und Sozialwesen (14 % der Bildungsteilnehmenden), Geisteswissenschaften und Künste (10 %) sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen (10 %). Da ein Großteil der Anfangenden Bachelorbildungsgänge aufnimmt, ist es nicht überraschend, dass die Verteilung der Erstanfangenden in Bachelorbildungsgängen nach Fächergruppen der Gesamtverteilung der Fächergruppen sehr ähnlich ist.

Abbildung B4.2 zeigt, dass in den OECD-Ländern Bildungsteilnehmende in kurzen tertiären Bildungsgängen mit zwei Ausnahmen ebenfalls ähnliche Muster bei den Fächergruppen aufweisen. 12 % der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen entscheiden sich für die Fächergruppe Dienstleistungen, in Bachelorbildungsgängen sind es im Vergleich dazu nur 4 %. Im Gegensatz dazu sind Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen bei Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen sehr selten, nur 2 % aller Anfangenden entscheiden sich für diese Fächergruppe. Bei den Erstanfangenden in Masterbildungsgängen steht Gesundheit und Sozialwesen mit mehr als der Hälfte der Bildungsteilnehmenden an erster Stelle. Dies lässt sich auf die Prävalenz langer, zu einem ersten Abschluss führender Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Sozialwesen in vielen OECD-Ländern zurückführen. Da es sich bei diesen Zahlen um die ungewichteten Durchschnittswerte aller OECD-Länder mit verfügbaren Daten handelt, ist zu beachten, dass sie von Ländern mit sehr wenigen Bildungsteilnehmenden in einem bestimmten Bildungsbereich beeinflusst werden können. In Deutschland haben sich beispielsweise 48 % der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen für die Fächergruppe Dienstleistungen entschieden. Dadurch ist der entsprechende OECD-Gesamtdurchschnitt gestiegen, obwohl nur 1 % der Erstanfangenden im Tertiärbereich in Deutschland auf Bildungsteilnehmende in kurzen tertiären Bildungsgängen entfällt.

Bei der Art der kurzen tertiären Bildungsgänge und ihrer Rolle innerhalb der Bildungssysteme des Tertiärbereichs gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern. Dies erklärt die signifikanten Unterschiede bei der Verteilung von Anfangenden nach Fächergruppen in diesem Bereich. In Tschechien beispielsweise richten sich die einzigen angebotenen kurzen tertiären Bildungsgänge an Bildungsteilnehmende im Bereich darstellende Künste. Somit haben sich in Tschechien 100 % der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen für die Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste entschieden. In Norwegen hingegen dienen kurze tertiäre Bildungsgänge überwiegend zum Erwerb eines Meisterabschlusses in technischen Bereichen, sodass 69 % aller Anfangenden auf dieser ISCED-Stufe eine MINT-Fachrichtung belegen (Tab. B4.2).

Bei Bachelorbildungsgängen sind die länderübergreifenden Unterschiede bei den Fächergruppen geringer, da sich die in diesem Bereich angebotenen Bildungsgänge ähnlicher sind. Dennoch gibt es einige wichtige Unterschiede. In Kolumbien entscheiden sich 35 % der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen für die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht, in der Republik Korea sind es im Vergleich dazu nur 13 % (Tab. B4.2). Bei Masterbildungsgängen wirken sich die Fächergruppen, die als lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge angeboten werden, stark auf die Verteilung der Anfangenden auf die Fächergruppen aus. In zahlreichen Ländern werden Medizin und zugehörige Fächer nur als lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge angeboten, weshalb der Anteil der Anfangenden in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen entsprechend hoch ist.

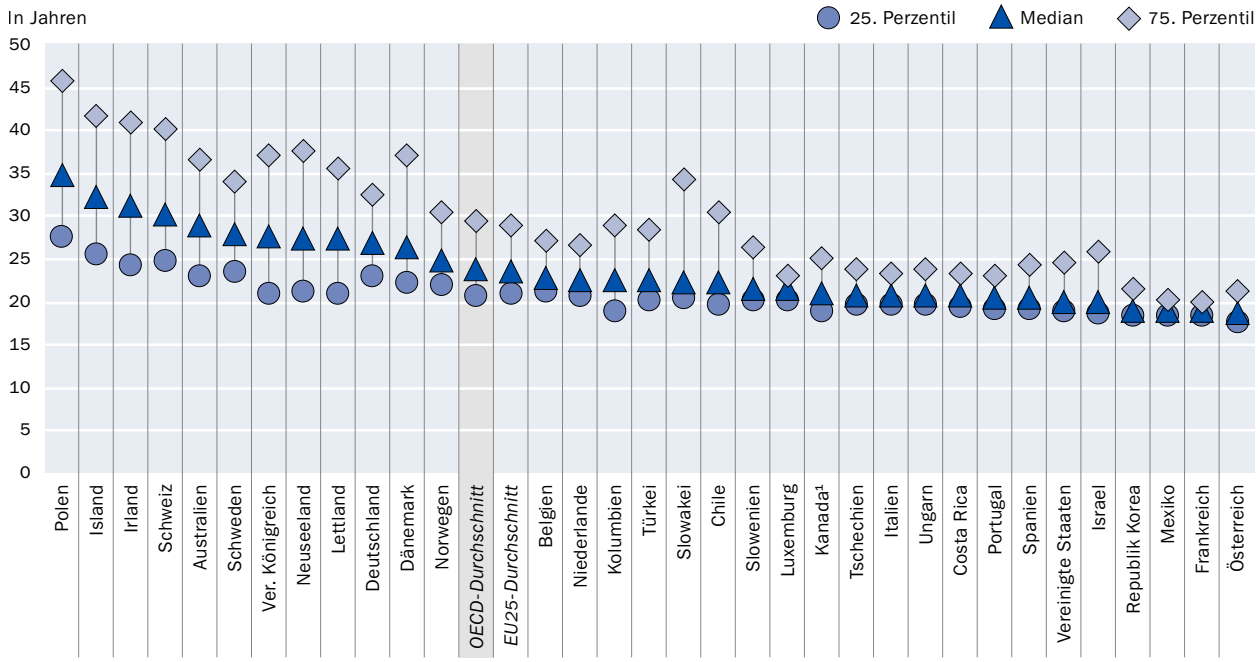
Geschlecht und Alter

Frauen stellen in den OECD-Ländern mit 55 % aller Anfangenden eine kleine, aber klare Mehrheit der Anfangenden im Tertiärbereich. Insbesondere gibt es kein einziges OECD-Land mehr, in dem die Erstanfangenden im Tertiärbereich nicht mehrheitlich Frauen sind. In Island ist der geschlechtsspezifische Unterschied am größten (62 % der Erstanfangenden sind Frauen und 38 % Männer), während in Deutschland, Japan und der Schweiz Frauen nur knapp in der Mehrheit sind. Im Allgemeinen ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Erstanfangenden etwas geringer als der bei den Abschlüssen im Tertiärbereich 25- bis 34-Jähriger und der bei den Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs (Tab. B5.1 und OECD-Bildungsdatenbank). Dies liegt an den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich (OECD, 2022[4]). Da Frauen häufiger als Männer ihren Bildungsgang im Tertiärbereich abschließen, ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Absolventinnen und Absolventen größer als bei den Anfangenden.

Auch wenn Frauen insgesamt in der Mehrheit sind, gibt es erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Fächergruppe unter den Erstanfangenden im Tertiärbereich. Abbildung B4.2 zeigt die Untergliederung nach Geschlecht für kurze tertiäre Bildungsgänge. In kurzen tertiären MINT-Bildungsgängen sind mehr als drei Viertel der Erstanfangenden Männer, wohingegen in Bildungsgängen in den Bereichen Gesundheit und Sozialwesen sowie Pädagogik mehr als drei Viertel der Erstanfangenden Frauen sind. In den Fächergruppen Wirtschaft, Verwaltung und Recht, Dienstleistungen sowie Geisteswissenschaften und Künste ist die Verteilung ausgewogener. Ähnliche geschlechtsspezifische Muster finden sich auch in höheren ISCED-Stufen des Tertiärbereichs, auch wenn der geschlechtsspezifische Unterschied insgesamt mit zunehmendem Bildungsbereich tendenziell leicht zurückgeht und bei den Anfangenden in Promotionsbildungsgängen am geringsten ist (OECD, 2022[4]).

Abbildung B4.3

Altersverteilung der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen (2021)



1. Referenzjahr 2020.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Medians des Alters Anfangender in kurzen tertiären Bildungsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]) StatLink: https://stat.link/lw10a3

In allen OECD-Ländern ist eine große Mehrheit – 83 % – der Erstanfangenden im Tertiärbereich jünger als 25. Das durchschnittliche Alter von Erstanfangenden im Tertiärbereich beträgt 22 Jahre. Bei der Frage, wie häufig Bildungsteilnehmende später im Leben erstmals in den Tertiärbereich eintreten, gibt es jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern. In Belgien sind nur 4 % und in Japan nur 1 % der Erstanfangenden mindestens 25 Jahre alt. Im Gegensatz dazu sind in Kolumbien, Schweden, der Schweiz und der Türkei mehr als 30 % der Erstanfangenden mindestens 25 Jahre alt (Tab. B4.1). Dies zeigt die grundlegenden Unterschiede zwischen den Ländern bei den Wegen in den Tertiärbereich und die unterschiedlichen Rollen des Tertiärbereichs für das lebenslange Lernen.

Abbildung B4.3 zeigt, dass bei der Altersverteilung der Erstanfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern bestehen. Der Unterschied lässt sich darauf zurückführen, dass es sich in einigen Ländern bei diesen Bildungsgängen häufig um Erwachsenenbildungsgänge handelt. In Österreich sind im Bachelorbereich mehrere kurze Bildungsgänge als Erwachsenenbildung eingestuft, wie die Berufsbildende höhere Schule für Berufstätige und die Werkmeister- und Bauhandwerkerschule.

Die Altersverteilung der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen ist ebenfalls erheblich größer als die derjenigen in Bachelor- oder in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen. In vielen Ländern beträgt der Altersunterschied zwischen den Anfangenden des 75. Perzentils der Altersverteilung und denjenigen des 25. Perzentils mehr als 10 Jahre (Abb. B4.3). Auch dies lässt sich auf die unterschiedlichen Rollen von kurzen tertiären Bildungsgängen in vielen Ländern zurückführen, sie decken

sowohl die Erstausbildung als auch die Erwachsenenbildung ab. Zwei Ausnahmen sind in dieser Hinsicht Frankreich und Mexiko, wo selbst die Anfangenden des 75. Perzentils in kurzen tertiären Bildungsgängen etwas jünger als 20 sind. In Frankreich richten sich kurze tertiäre Bildungsgänge anders als in den meisten anderen Ländern hauptsächlich an Bildungsteilnehmende, die gerade den Sekundarbereich II abgeschlossen haben.

Internationale Mobilität

Das Bild der Mobilität internationaler Bildungsteilnehmender wird durch eine Vielzahl individueller, institutioneller, nationaler und globaler Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören persönliche Ambitionen und Zielvorstellungen für bessere Beschäftigungsaussichten, ein Mangel an qualitativ hochwertigen tertiären Bildungseinrichtungen im Heimatland, die Fähigkeit ausländischer tertiärer Bildungseinrichtungen, talentierte Menschen anzuziehen, und politische Maßnahmen zur Förderung von grenzüberschreitender Mobilität für Bildungszwecke (Bhandari, Robles and Farrugia, 2018[5]).

In der OECD sind 10 % aller Erstanfangenden im Tertiärbereich internationale Bildungsteilnehmende (Tab. B4.1). Der Anteil international mobiler Bildungsteilnehmender steigt in den meisten Ländern mit jeder weiteren ISCED-Stufe. In kurzen tertiären Bildungsgängen ist der Anteil mit durchschnittlich nur 6 % der Anfangenden am niedrigsten, gefolgt von den Bachelorbildungsgängen mit 8 % der Anfangenden. In Masterbildungsgängen sind 19 % der Anfangenden international mobil und in Promotionsbildungsgängen erreicht der Anteil 31 % (OECD-Bildungsdatenbank).

Definitionen

Erwachsenenbildung richtet sich speziell an Personen, die von ihrer Gesellschaft als erwachsen angesehen werden. Sie dient der Verbesserung ihrer fachlichen oder beruflichen Qualifikationen, der Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten, der Erweiterung ihres Wissens und dem Zweck, eine formale Bildungsstufe abzuschließen oder Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen auf einem bestimmten Gebiet zu erwerben, aufzufrischen oder zu aktualisieren. Sie umfasst auch das, was als „Weiterbildung", „Recurrent Education" oder „Bildung auf dem zweiten Bildungsweg" bezeichnet wird.

Erstausbildung ist die Bildung von Personen vor ihrem ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt, d. h., wenn sie sich normalerweise in Vollzeitausbildung befinden. Sie richtet sich somit an diejenigen, die von ihrer Gesellschaft als Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene angesehen werden. In der Regel erfolgt sie an Bildungseinrichtungen in einem als durchgehenden Bildungsweg ausgelegten System.

Internationale bzw. international mobile Bildungsteilnehmende sind Bildungsteilnehmende, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung in ein anderes Land gekommen sind.

Ein *langer, zu einem ersten Abschluss führender Masterbildungsgang* ist ein 5- bis 7-jähriger Masterbildungsgang (ISCED 7), der zu einem ersten Abschluss oder einer ersten Qualifikation führt und hinsichtlich der inhaltlichen Komplexität einem Masterbildungsgang entspricht. Hierzu gehören hoch spezialisierte Fachrichtungen wie Humanmedizin, Zahnmedizin oder, in einigen Fällen, Recht und Ingenieurwesen.

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.

Angewandte Methodik

Das durchschnittliche Alter der Bildungsteilnehmenden wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Daher kann das durchschnittliche Alter von Anfangenden um bis zu 6 Monate zu hoch angesetzt sein, während das von Erstabsolventinnen und -absolventen um 6 Monate zu niedrig angesetzt sein kann.

In einigen Ländern stellen die internationalen Bildungsteilnehmenden einen wesentlichen Prozentsatz der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, und ihre Zahl kann zu einer künstlichen Steigerung des Anteils der heutigen jungen Erwachsenen führen, die wahrscheinlich eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen werden. Werden internationale Bildungsteilnehmende in der Berechnung berücksichtigt, kann sich der erwartete Prozentsatz von Erstanfangenden in Bildungsgängen des Tertiärbereichs signifikant verändern.

Die Fächergruppe entspricht dem Hauptfach der Bildungsgänge der Bildungsteilnehmenden. Aus praktischen Gründen wird das Hauptfach eines Bildungsgangs oder Abschlusses anhand des genauen Gebiets, auf das die Mehrheit (d. h. mehr als 50 %) oder ein deutlich überwiegender Teil der Lern-Credits oder der vorgesehenen Lernzeit der Bildungsteilnehmenden entfällt, festgelegt. Wenn verfügbar, sind Lern-Credits zu verwenden. Wenn nicht, ist eine ungefähre Schätzung der vorgesehenen Lernzeit vorzunehmen. Die Lernzeit umfasst die in Vorlesungen und Seminaren sowie im Labor oder mit speziellen Projekten verbrachte Zeit. Selbstlernzeiten sind nicht enthalten (da sie schwer zu erfassen und je nach Bildungsteilnehmendem unterschiedlich sind). Bildungsgänge und Abschlüsse werden in das genaue Gebiet, das ihr Hauptfach enthält, eingestuft (UNESCO Institute for Statistics, 2014[6]).

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[7]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2022 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Die Daten einiger Länder können sich auf abweichende Referenzjahre beziehen. Einzelheiten s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Weiterführende Informationen

Bhandari, R., C. Robles and C. Farrugia (2018), "International higher education: Shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives", *Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report,* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf* (Zugriff am 7. Juni 2021). [5]

Hofer, A., A. Zhivkovikj and R. Smyth (2020), "The role of labour market information in guiding educational and occupational choices", *OECD Education Working Papers,* No. 229, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/59bbac06-en*. [3]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en*. [1]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022: OECD-Indikatoren,* wbv Publikationen, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821pw*. [4]

OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [7]

UNESCO Institute for Statistics (2014), *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013),* UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en*. [6]

Tabellen Indikator B4

StatLink: https://stat.link/b3lxch

- Tabelle B4.1: Profil der Erstanfangenden im Tertiärbereich (2021) und Anteil nach ISCED-Stufe (2015 und 2021)
- Tabelle B4.2: Verteilung der Anfangenden auf kurze tertiäre, Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge, nach Fächergruppe (2021)
- Tabelle B4.3: Profil der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen (2021)

Datenstand: 17. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B4.1

Profil der Erstanfangenden im Tertiärbereich (2021) und Anteil nach ISCED-Stufe (2015 und 2021)

	Anteil weiblicher Erstanfangenden	Anteil unter 25-jähriger Erstanfangenden (in %)	Durchschnittliches Alter von Erstanfangenden	Anteil internationaler Erstanfangenden	Anteil Erstanfangende (in %), nach ISCED-Stufe, 2021			Anteil Erstanfangende (in %), nach ISCED-Stufe, 2015		
					Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	54	81	22	25	42	41	17	46	37	17
Belgien[1]	56	96	19	9	3	97	a	1	96	2
Kanada[2]	54	80	22	27	38	53	8	m	m	m
Chile	55	81	22	2	39	59	2	47	51	1
Kolumbien	53	69	23	0	44	56	a	39	61	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	56	88	22	18	1	87	12	1	89	10
Dänemark	55	76	25	7	26	74	a	21	72	7
Estland	56	87	22	8	a	92	8	m	m	m
Finnland	54	76	23	11	a	93	7	a	94	6
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	51	78	23	9	1	84	15	0	82	18
Griechenland	54	92	20	2	a	100	a	a	100	a
Ungarn	54	90	21	13	10	73	17	11	74	16
Island	62	75	24	8	6	93	1	6	88	7
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	56	74	24	3	24	76	a	25	75	a
Italien	55	93	20	3	2	88	10	1	84	15
Japan	51	99	18	m	35	63	2	36	62	2
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	57	86	22	9	a	90	8	a	95	5
Luxemburg	56	92	21	21	28	72	a	18	48	34
Mexiko	53	86	21	1	7	93	a	10	90	a
Niederlande	55	94	20	16	4	96	a	1	92	6
Neuseeland	59	76	23	9	26	74	a	32	68	a
Norwegen	56	85	22	2	8	81	11	7	82	11
Polen	57	90	21	9	0	85	14	m	m	m
Portugal	53	91	20	11	11	76	13	1	84	16
Slowakei	56	84	22	12	2	92	6	2	98	m
Slowenien	55	94	20	12	16	79	5	17	78	5
Spanien	53	83	22	7	38	50	12	35	55	10
Schweden	57	69	24	12	13	59	27	13	62	25
Schweiz	51	69	25	18	2	86	11	5	68	27
Türkei	53	68	24	4	49	49	2	45	53	2
Ver. Königreich	57	74	23	13	24	74	1	18	80	1
Vereinigte Staaten	57	94	20	3	42	58	a	45	55	a
OECD-Durchschnitt	**55**	**83**	**22**	**10**	**19**	**76**	**10**	**19**	**75**	**11**
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	53	80	23	7	a	86	14	a	89	11
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	56	78	23	5	a	61	39	a	91	9
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	18	81	1
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**55**	**86**	**22**	**11**	**13**	**80**	**14**	**12**	**80**	**12**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). *2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Kanada.*

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/suf45h

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

Tabelle B4.2

Verteilung der Anfangenden auf kurze tertiäre, Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge, nach Fächergruppe (2021)

	Kurze tertiäre Bildungsgänge						Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge						Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge					
	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	MINT	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	MINT	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	MINT	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	10	10	43	15	18	3	9	12	20	21	25	1	a	a	a	a	a	a
Österreich	10	4	24	35	5	19	13	13	19	33	9	1	2	7	59	0	28	0
Belgien[1]	0	0	28	26	45	0	9	9	24	20	24	2	a	a	a	a	a	a
Kanada[2]	2	7	26	28	19	13	5	10	20	35	10	5	0	0	46	0	50	0
Chile	10	2	21	26	26	12	7	5	24	31	19	4	0	0	0	0	100	0
Kolumbien	1	3	45	34	2	9	10	5	35	25	7	1	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	8	4	27	48	0	8	16	12	23	28	6	2	a	a	a	a	a	a
Tschechien	0	100	0	0	0	0	10	10	19	28	13	8	15	2	23	0	52	5
Dänemark	3	8	58	15	3	10	6	9	22	23	29	1	a	a	a	a	a	a
Estland	a	a	a	a	a	a	4	15	19	34	12	8	9	0	0	42	38	0
Finnland	a	a	a	a	a	a	5	8	20	35	21	5	0	0	0	0	100	0
Frankreich	0	5	39	32	11	7	1	21	25	24	13	4	0	2	43	43	4	0
Deutschland	0	4	0	26	7	48	11	7	27	37	6	3	11	25	24	17	18	1
Griechenland	a	a	a	a	a	a	6	12	18	32	9	3	a	a	a	a	a	a
Ungarn	0	3	57	17	1	15	6	13	20	29	8	8	14	5	28	3	43	0
Island	17	37	3	17	7	13	10	12	17	23	17	2	0	0	0	0	100	0
Irland	3	3	52	20	8	12	5	19	20	29	15	4	m	m	m	m	m	m
Israel	50	2	4	43	2	0	13	8	16	32	7	0	a	a	a	a	a	a
Italien	0	9	17	48	0	21	4	22	14	30	6	5	10	0	47	6	37	0
Japan[3]	9[d]	12[d]	13[d]	17	22[d]	21[d]	8[d]	20[d]	26[d]	19	9[d]	3[d]	0[d]	0[d]	0[d]	0	95[d]	0[d]
Republik Korea	4	15	8	27	26	19	6	17	13	34	13	8	a	a	a	a	a	a
Lettland	13	1	31	15	26	13	4	9	28	32	7	7	0	0	0	0	93	0
Litauen	a	a	a	a	a	a	4	12	27	26	17	2	0	0	24	6	59	2
Luxemburg	0	9	31	24	34	0	16	12	23	25	8	0	a	a	a	a	a	a
Mexiko	0	3	27	51	6	10	10	4	32	27	12	3	a	a	a	a	a	a
Niederlande	3	2	40	15	18	14	9	7	28	19	18	5	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	3	15	23	29	12	8	9	15	16	29	15	1	a	a	a	a	a	a
Norwegen	0	19	2	69	0	10	8	13	23	16	18	5	45	1	11	23	12	0
Polen	12	12	11	6	52	0	4	12	22	29	7	12	15	4	20	0	36	0
Portugal	0	8	23	38	9	17	3	13	27	21	13	8	0	0	0	56	28	2
Slowakei	20	19	8	17	22	13	14	7	20	25	14	7	0	4	0	0	86	0
Slowenien	0	6	18	44	2	27	9	9	20	29	13	6	6	1	0	15	69	0
Spanien	7	8	19	30	19	15	11	14	22	24	11	4	0	0	0	18	72	0
Schweden	0	10	24	51	5	8	9	21	15	21	14	3	33	0	15	39	9	0
Schweiz	3	12	42	11	29	0	7	6	29	27	16	5	100	0	0	0	0	0
Türkei	0	7	32	15	21	16	6	16	19	18	15	7	0	0	0	0	92	0
Ver. Königreich	4	4	39	15	30	1	3	16	24	24	15	0	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**6**	**11**	**25**	**27**	**15**	**12**	**8**	**12**	**22**	**27**	**13**	**4**	**11**	**2**	**15**	**12**	**53**	**0**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	a	a	a	a	a	a	14	12	16	28	7	11	0	1	27	14	53	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	0	0	0	100	0	0	5	9	19	35	11	12	16	4	49	1	24	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	a	a	a	a	a	a	4	11	30	31	6	5	0	0	0	7	83	0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**4**	**11**	**25**	**29**	**14**	**12**	**8**	**12**	**22**	**28**	**12**	**5**	**7**	**3**	**19**	**14**	**49**	**1**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Zusätzliche Spalten mit dem Anteil für Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen sowie Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Kanada.. 3. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu allen Fächergruppen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/x5k93d

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

Tabelle B4.3

Profil der Anfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen (2021)

	Anteil weiblicher Anfangender	Anteil internationaler Anfangender	Altersverteilung der Anfangenden			Anteil weiblicher Anfangender in ausgewählten Fächergruppen, nach Bildungsbereich							
			25. Perzentil	Median	75. Perzentil	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	MINT	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	56	35	23	29	37	89	61	65	49	25	55	75	69
Österreich	53	3	18	19	21	88	71	82	60	17	50	71	83
Belgien[1]	55	1	21	23	27	41	97	52	58	9	a	76	30
Kanada[2]	51	30	19	21	25	84	56	71	51	24	59	84	50
Chile	57	2	20	22	30	98	40	65	61	12	56	83	57
Kolumbien	50	0	19	22	29	37	53	66	62	33	52	62	45
Costa Rica	52	m	19	21	23	67	62	69	69	37	56	63	69
Tschechien	62	4	20	21	24	a	62	a	a	a	a	a	a
Dänemark	48	8	22	26	37	63	65	58	47	25	46	83	51
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	49	m	18	19	20	80	59	71	58	21	41	85	56
Deutschland	46	0	23	27	32	a	39	a	a	27	19	57	64
Griechenland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ungarn	55	1	20	21	24	99	35	65	65	14	56	91	66
Island	63	21	26	32	42	73	68	84	14	45	a	97	48
Irland	51	4	24	31	41	75	68	81	53	35	0	81	39
Israel	52	2	18	19	24	82	74	a	91	29	a	80	a
Italien	27	0	20	21	23	a	50	a	25	13	27	a	41
Japan[3]	60	m	m	m	m	91[d]	65[d]	36[d]	59[d]	17	31[d]	71[d]	71[d]
Republik Korea	51	2	18	19	21	92	59	77	63	14	49	70	55
Lettland	67	1	21	27	35	99	81	100	72	16	35	88	42
Litauen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	56	13	20	21	23	a	55	38	64	19	a	77	a
Mexiko	42	0	18	19	20	72	57	59	62	26	37	63	51
Niederlande	49	3	21	22	26	76	58	82	44	11	19	80	45
Neuseeland	57	7	21	27	37	68	64	63	61	37	71	79	57
Norwegen	22	1	22	25	30	a	62	a	57	10	a	90	13
Polen	71	13	27	35	46	59	58	50	55	81	a	81	a
Portugal	37	17	19	20	23	86	40	88	52	13	43	86	40
Slowakei	69	1	20	22	34	95	65	a	82	39	67	71	60
Slowenien	38	5	20	22	26	a	41	a	67	15	40	81	53
Spanien	48	2	19	20	24	91	49	83	55	16	33	78	43
Schweden	49	0	23	28	34	74	59	81	71	30	77	79	65
Schweiz	57	0	25	30	40	83	36	60	54	7	a	87	4
Türkei	53	2	20	22	28	97	57	47	54	25	47	76	45
Ver. Königreich	59	6	21	27	37	73	61	74	54	27	65	77	55
Vereinigte Staaten	57	2	19	20	25	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**52**	**6**	**21**	**24**	**29**	**79**	**58**	**68**	**58**	**24**	**45**	**78**	**51**
Partner- und/oder Beitrittsländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**52**	**4**	**21**	**24**	**29**	**79**	**58**	**72**	**58**	**24**	**39**	**79**	**52**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Kanada. 3. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu allen Fächergruppen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/hd801i

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

Indikator B5
Wer erwirbt einen Abschluss im Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern sind Bachelor- oder gleichwertige Abschlüsse weiterhin die am häufigsten erworbenen Abschlüsse von Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich. 2021 hat die überwiegende Mehrheit der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben (77 %), im Vergleich dazu haben 16 % einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang und 8 % einen Master- oder gleichwertigen Abschluss erworben.
- Bei der Wahl der Fächergruppe bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede. In den OECD-Ländern sind Absolventinnen im Tertiärbereich im traditionell männlich dominierten MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) unterrepräsentiert (durchschnittlich 33 %), wohingegen sie in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen überrepräsentiert sind (77 %).
- Die Beliebtheit der Fächergruppen ist je nach Bildungsbereich unterschiedlich. Im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben mehr als 30 % der Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge in der OECD eine MINT-Fachrichtung belegt, was zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass die berufliche Ausbildung im Sekundarbereich II (VET – Vocational Education and Training) eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf Berufe im verarbeitenden Gewerbe und Baugewerbe spielt (die Absolventinnen und Absolventen dieser Bildungsgänge fallen in die MINT-Kategorie). Im Tertiärbereich entfallen in den OECD-Ländern weniger als 25 % der Absolventinnen und Absolventen auf den MINT-Bereich. In diesem Bereich wird die breite MINT-Kategorie in unterschiedliche spezifische Fachrichtungen unterteilt (z. B. Ingenieurwesen, Biologie oder Physik).

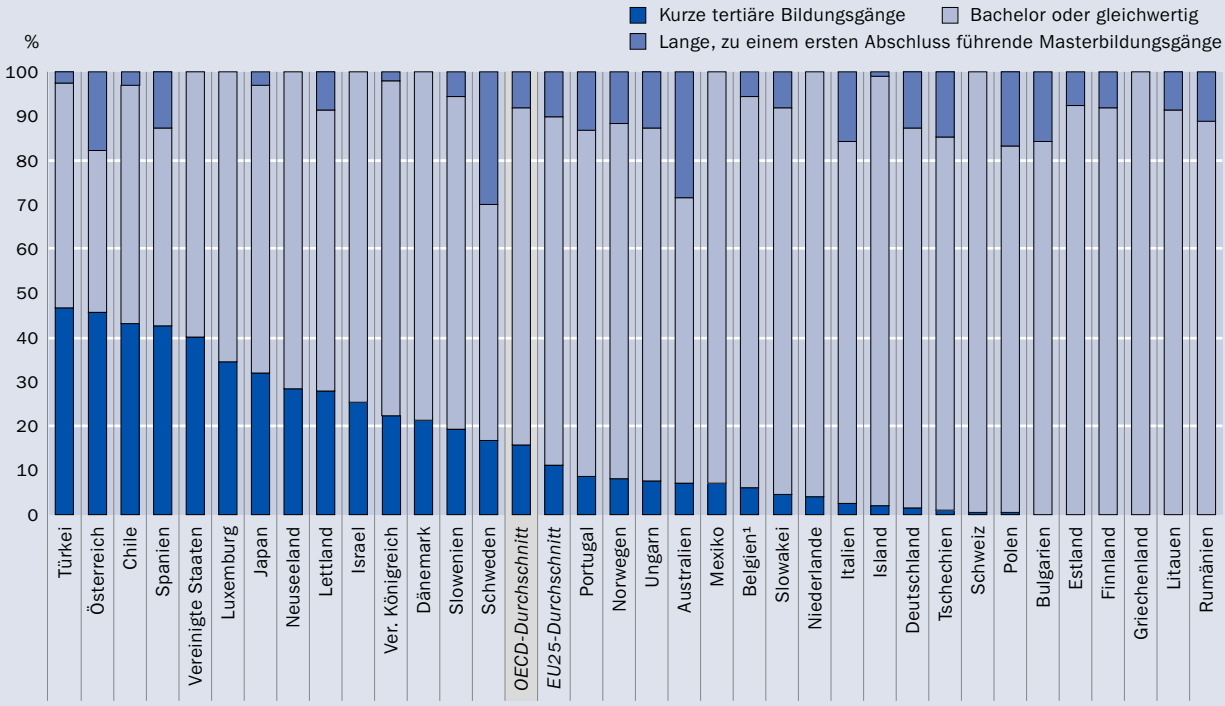
Kontext

In den OECD-Ländern gibt es weiterhin große Anreize, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, u. a. höhere Einkommen und bessere Beschäftigungsaussichten (weiterführende Informationen hierzu s. Indikatoren A1, A3 und A4). Der Tertiärbereich ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich strukturiert und groß. Seine Ergebnisse scheinen von bildungspolitischen Faktoren beeinflusst zu werden, wie der Flexibilität der Bildungsgänge, dem Angebot verfügbarer Plätze in jedem Bildungsbereich und innerhalb jeder Fächergruppe, aber auch von weiteren Faktoren während des Berichtsjahrs für Bildungsgänge, die sich darauf auswirken, ob die Bildungsteilnehmenden ihren Bildungsgang abschließen oder nicht.

In den letzten Jahrzehnten wurde der Zugang zum Tertiärbereich deutlich erweitert, mit einer Vielzahl an Bildungseinrichtungen, die mehr Optionen und neue Vermittlungsformen anbieten (OECD, 2016[1]). Die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmenden ist internationaler geworden, mehr Frauen als Männer erwerben einen Abschluss im Tertiärbereich, und das Angebot an Fächergruppen wurde erweitert. Einsichten in die Hintergründe der aktuellen Abschlussquoten und die Erstellung eines Profils der Absol-

Abbildung B5.1

Verteilung der Erstabsolventinnen und Erstabsolventen im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2021)



1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich in kurzen tertiären Bildungsgängen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/s3mky9

ventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs sind beides wichtige Ansätze zur Gestaltung inklusiver Bildungssysteme, die die Bildungsteilnehmenden ohne Sackgassen auf die weitere Ausbildung oder Beschäftigung vorbereiten.

Die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger suchen nach Wegen, den Übergang vom Tertiärbereich in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (OECD, 2015[3]). Dazu sind, üblicherweise berufsbildend ausgerichtete, kurze tertiäre Bildungsgänge entscheidend für die Vorbereitung junger Menschen auf den Arbeitsmarkt, die Kompetenzentwicklung von Erwachsenen und die Reaktion auf Arbeitsmarktanforderungen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- 2021 betrug das Durchschnittsalter der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich in den OECD-Ländern 26 Jahre. Beim Durchschnittsalter der Erstabsolventinnen und -absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen gibt es mehr Unterschiede zwischen den Ländern im Vergleich zu anderen Abschlüssen im Tertiärbereich. In einigen Ländern dienen diese Bildungsgänge als Fortsetzung des berufsbildenden Sekundarbereichs II für jüngere Bildungsteilnehmende, in anderen hingegen sind sie eher Teil des lebenslangen Lernens für ältere Bildungsteilnehmende.
- Die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden aus dem berufsbildenden Sekundarbereich II in kurzen tertiären Bildungsgängen entsprechen mindestens denen von Bildungsteilnehmenden aus dem allgemeinbildenden Sekundarbereich II. In Bache-

lorbildungsgängen sind jedoch in den meisten Ländern die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden mit einem berufsbildenden Hintergrund höchstens so hoch wie die der Bildungsteilnehmenden aus einem allgemeinbildenden Bildungsgang.

- Die Teilnahme von Frauen am Tertiärbereich ist in den letzten Jahren gestiegen und sie stellen jetzt in allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs klar die Mehrheit der Erstabsolventinnen und -absolventen (58 %). Trotz dieser steigenden Teilnahme gibt es weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede in den Fächergruppen. Im Durchschnitt sind 33 % der MINT-Absolventinnen und -Absolventen im Tertiärbereich Frauen, dieser Anteil reicht von höchstens 20 % in Chile und Japan bis zu mindestens 40 % in Griechenland, Island, Neuseeland und Polen.

Analyse und Interpretationen

Profil von Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich

Bildungsbereich

Bildungsteilnehmenden, die eine Ausbildung im Tertiärbereich anstreben, steht in den verschiedenen Ländern eine Vielzahl an Wegen offen. Die überwiegende Mehrheit der OECD-Länder fördert akademische, berufliche oder berufsorientierte Bildungsgänge im Bachelorbereich zur Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich. In den OECD-Ländern erwerben durchschnittlich 77 % der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss (Abb. B5.1). In 13 Ländern beträgt dieser Anteil mindestens 85 % und in Griechenland, wo ein Bachelorabschluss der einzige Weg für die erstmalige Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich ist, 100 % (Tab. B5.1).

Einige OECD-Länder unterstützen auch die Teilnahme an kurzen tertiären Bildungsgängen zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Erleichterung des Übergangs ins Erwerbsleben. 2018 haben die Ministerinnen und Minister des Europäischen Hochschulraums (EHEA) die Bedeutung von kurzen tertiären Bildungsgängen im Rahmen des Bolognaprozesses anerkannt. Sie haben diese Bildungsgänge als wichtiges Instrument zur Vermittlung der zur Beschäftigung oder weiteren akademischen Ausbildung erforderlichen Fähigkeiten anerkannt. Sie haben sich auch als wesentlich zur Förderung des sozialen Zusammenhalts erwiesen, da sie Personen den Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen, die diesen ansonsten möglicherweise nicht in Erwägung gezogen hätten. Daher wurden sie als eigenständiger Abschluss in den Qualifikationsrahmen des EHEA aufgenommen (EHEA, 2018[4]). Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 16 % der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs, die Bedeutung dieser ISCED-Stufe variiert jedoch stark zwischen den Ländern. In Österreich und der Türkei beispielsweise erwirbt beinahe die Hälfte der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich (46 bzw. 47 %) einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs, im Vergleich dazu sind es in Deutschland, Polen, der Schweiz und Tschechien weniger als 2 % (Tab. B5.1).

Da kurze tertiäre Bildungsgänge in der Regel einen beruflichen oder berufsorientierten Schwerpunkt haben, werden sie häufiger von Absolventinnen und Absolventen des berufs-

bildenden Sekundarbereichs II belegt. In Luxemburg, Norwegen, Österreich und Spanien sind kurze tertiäre Bildungsgänge für Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II der einzige Weg in den Tertiärbereich und der Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgang eröffnet den Zugang zu Bachelorbildungsgängen (Tab. B1.4. in Indikator B1). Kurze tertiäre Bildungsgänge sind jedoch in anderen OECD-Ländern für Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II nicht der einzige Weg in den Tertiärbereich. Einige Länder (z. B. Deutschland, die Niederlande und die Schweiz) bieten Bildungsgänge auf Bachelor- und Masterniveau an, die als Fortsetzung der beruflichen Ausbildung fungieren.

Ein weiterer Weg, den Bildungsteilnehmende in einigen Ländern einschlagen, sind lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge, auch wenn der durchschnittliche Anteil der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich, die einen Abschluss in diesem Bereich erwerben, in den OECD-Ländern im Vergleich zu den beiden übrigen Wegen relativ gering ist (8 %). In manchen Ländern jedoch erwirbt eine beträchtliche Zahl der Erstabsolventinnen und -absolventen einen Abschluss in diesen Bildungsgängen, die häufig in hoch spezialisierten beruflichen Fächern, wie Medizin, angeboten werden. In Australien und Schweden erwirbt beispielsweise mindestens ein Viertel der Erstanfängerinnen und -anfänger im Tertiärbereich den Abschluss eines langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgangs (Tab. B5.1).

Altersverteilung von Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich

Zahlreiche OECD-Länder bemühen sich um eine Senkung des Abschlussalters des Tertiärbereichs, sodass die Bildungsteilnehmenden so früh wie möglich in den Arbeitsmarkt eintreten und einen Beitrag zu ihren Volkswirtschaften leisten können. 2021 betrug das Durchschnittsalter der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich in den OECD-Ländern 26. Jedoch sind die Unterschiede zwischen den Ländern erheblich: von 22 in Japan bis 29 in Lettland (Tab. B5.1). Das Alter, in dem Bildungsteilnehmende einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, hängt hauptsächlich von ihrem Eintrittsalter und der regulären Ausbildungsdauer des von ihnen belegten Bildungsgangs ab. Der Aufbau des Sekundarbereichs II in den Ländern, die Auswahlprozesse für den Tertiärbereich, Auszeiten, Wehrpflicht oder der Eintritt in den Arbeitsmarkt können den Eintritt in den Tertiärbereich verzögern, was zu einem höheren Alter der Absolventinnen und Absolventen führt. In Island, Schweden und der Schweiz beispielsweise, wo den Bildungsteilnehmenden eine Vielzahl an Wegen vor dem Eintritt in den Tertiärbereich offensteht und sie zwischen Bildungsgängen oder in die Erwachsenenbildung wechseln können, sind sie beim Eintritt in den Tertiärbereich und beim Abschluss älter als in anderen Ländern. Die Wehrpflicht in Israel und Zugangsbeschränkungen für den Tertiärbereich durch eine feste Anzahl von zulässigen Anfangenden (Numerus-clausus-Regelungen) in Kombination mit weitverbreiteten freiwilligen Auszeiten in Finnland tragen dazu bei, dass das Durchschnittsalter der Erstabsolventinnen und -absolventen in diesen beiden Ländern 28 Jahre beträgt.

Das Durchschnittsalter der Absolventinnen und Absolventen unterscheidet sich in den OECD-Ländern auch nach Bildungsbereich. Das Durchschnittsalter der Erstabsolventinnen und -absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge beträgt ebenso wie das der Erstabsolventinnen und -absolventen von Masterbildungsgängen 27, wohingegen der Durchschnitt bei den Erstabsolventinnen und -absolventen von Bachelorbildungsgängen 25 Jahre beträgt. Bei den kurzen tertiären Bildungsgängen sind die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Altersverteilung größer, was die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der Länder widerspiegelt. In Österreich beispielsweise, wo kurze terti-

Kasten B5.1

Wie erfolgreich sind Bildungsteilnehmende aus beruflichen Ausbildungsgängen im Tertiärbereich?

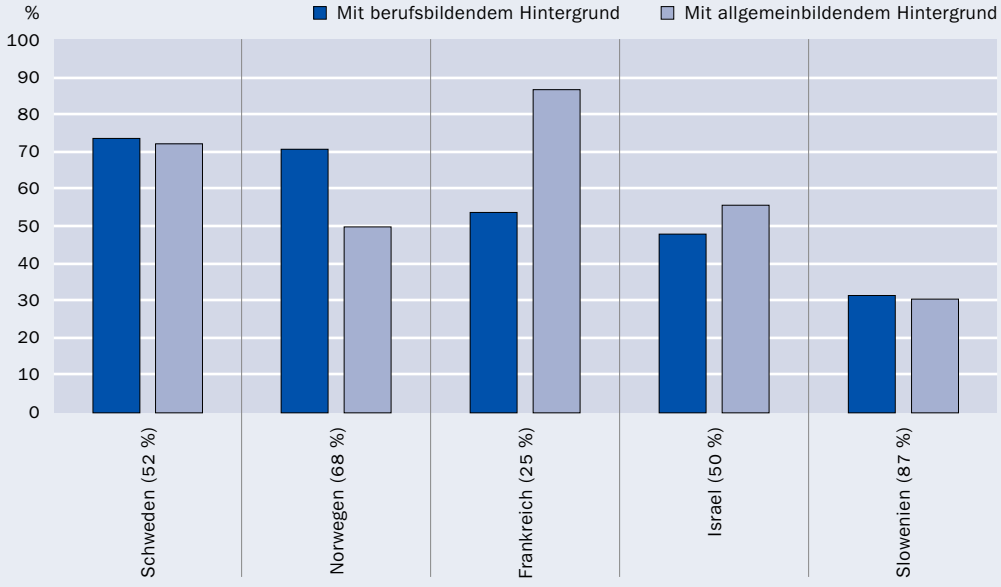
Bildungssysteme des Tertiärbereichs stehen vor der Herausforderung, dass sie von Bildungsteilnehmenden mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund genutzt werden, insbesondere von Bildungsteilnehmenden aus beruflichen Ausbildungsgängen, die nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II seltener ihre Ausbildung fortsetzen. Niemand sollte aufgrund einer Entscheidung an einem bestimmten Punkt im Bildungssystem von der Möglichkeit zu einer höheren Ausbildung oder hochwertiger Bildung ausgeschlossen werden. Entsprechend sollten Bildungsteilnehmende aus beruflichen Ausbildungsgängen, die entweder ihre Ausbildung fortsetzen oder in den Arbeitsmarkt eintreten, nicht mit größerer Wahrscheinlichkeit als diejenigen aus allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II auf Bildungssackgassen treffen.

Die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden aus dem berufsbildenden Sekundarbereich II in kurzen tertiären Bildungsgängen entsprechen in allen Ländern mit verfügbaren Daten mindestens denen von Bildungsteilnehmenden aus dem allgemeinbildenden Sekundarbereich II (außer in Frankreich und Israel, wo sie deutlich niedriger sind) (Abb. B5.2). Dies kann die unterschiedliche Funktion von kurzen tertiären Bildungsgängen in den verschiedenen Ländern widerspiegeln. In Norwegen, Schweden und

Abbildung B5.2

Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen, nach Ausrichtung des Sekundarbereichs II der Bildungsteilnehmenden (2020)

Die Erfolgsquoten beziehen sich auf das Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre



Anmerkung: Der Anteil der Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen in der Anfangskohorte, die einen berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II abgeschlossen hatten, ist jeweils neben dem Ländernamen in Klammern angegeben. Das Referenzjahr (2020) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Aufnahme des Bildungsgangs kann je nach dessen Dauer unterschiedlich sein.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote von Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen aus berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereich II.
Quelle: OECD-Datenbank der Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]).
StatLink: https://stat.link/qt8f15

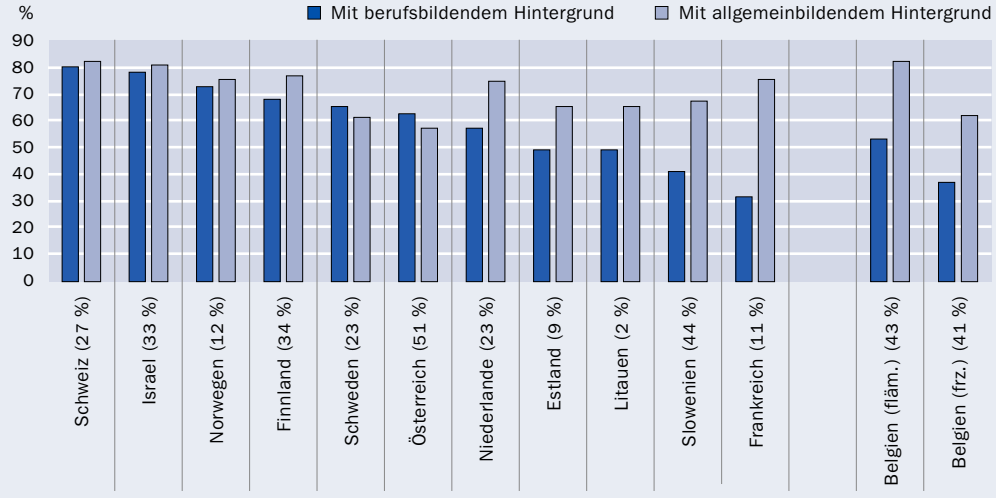
Slowenien sind kurze tertiäre Bildungsgänge eine Komponente der höheren beruflichen Ausbildung und dienen zur Stärkung der im Sekundarbereich II erworbenen berufsbezogenen Kompetenzen. Entsprechend sind die Erfolgsquoten von Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge höher (oder ebenso hoch) als die von Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge, allerdings sind sie in Slowenien in beiden Gruppen niedrig. In Israel liegt ihr Hauptschwerpunkt für Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden sowie des berufsbildenden Sekundarbereichs II auf angewandtem Ingenieurwesen und der Ausbildung von Technikerinnen und Technikern, und die Erfolgsquoten von Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Ausbildungsgänge sind etwas geringer. Auf der anderen Seite sind in Frankreich kurze tertiäre Bildungsgänge nicht auf die gleiche Weise mit dem berufsbildendenden Sekundarbereich II verbunden und die Bildungsteilnehmenden kommen überwiegend aus allgemeinbildenden Bildungsgängen.

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten entsprechen im Gegensatz dazu die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden mit einem berufsbildenden Hintergrund in Bachelorbildungsgängen höchstens den Erfolgsquoten von denjenigen mit einem allgemeinbildenden Hintergrund (Abb. B5.3). In einigen Ländern jedoch scheinen Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge in Bachelorbildungsgängen erfolgreich zu sein. In Österreich und Schweden beispielsweise sind die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden mit berufsbildendem Hintergrund höher als die derjenigen mit allgemeinbildendem Hintergrund. In Israel, Norwegen und der Schweiz betragen die Erfolgsquoten von Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge mehr als 70 % – und sind damit höher als die von Absolventinnen und Absolventen

Abbildung B5.3

Erfolgsquoten von Vollzeit-Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen, nach Ausrichtung des Sekundarbereichs II der Bildungsteilnehmenden (2020)

Die Erfolgsquoten beziehen sich auf das Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre



Anmerkung: Der Anteil der Bachelor-Bildungsteilnehmenden in der Anfangskohorte, die einen berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II abgeschlossen hatten, ist jeweils neben dem Ländernamen in Klammern angegeben. Das Referenzjahr (2020) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs (2017). Das Referenzjahr für die Aufnahme des Bildungsgangs kann je nach dessen Dauer unterschiedlich sein.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote von Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen aus berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.
Quelle: OECD-Datenbank der Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten im Tertiärbereich (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/eor97ys

des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II in 6 Ländern und subnationalen Einheiten. Sicherzustellen, dass Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge einen Abschluss erreichen, stellt häufig eine Herausforderung dar – in 5 Ländern bzw. subnationalen Einheiten (Belgien [frz.], Estland, Frankreich, Litauen und Slowenien) brechen Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge häufiger den Bildungsgang ab oder befinden sich noch in Ausbildung, als dass sie einen Abschluss erwerben.

äre Bildungsgänge als Fortsetzung berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II für jüngere Lernende ausgelegt sind, beträgt das durchschnittliche Abschlussalter 20. In anderen Ländern sind ältere Erstabsolventinnen und -absolventen auf speziell für ältere Bildungsteilnehmende ausgelegte kurze tertiäre Bildungsgänge zurückzuführen sowie darauf, dass die Bildungsteilnehmenden länger bis zum Abschluss benötigen (Tab. B5.1).

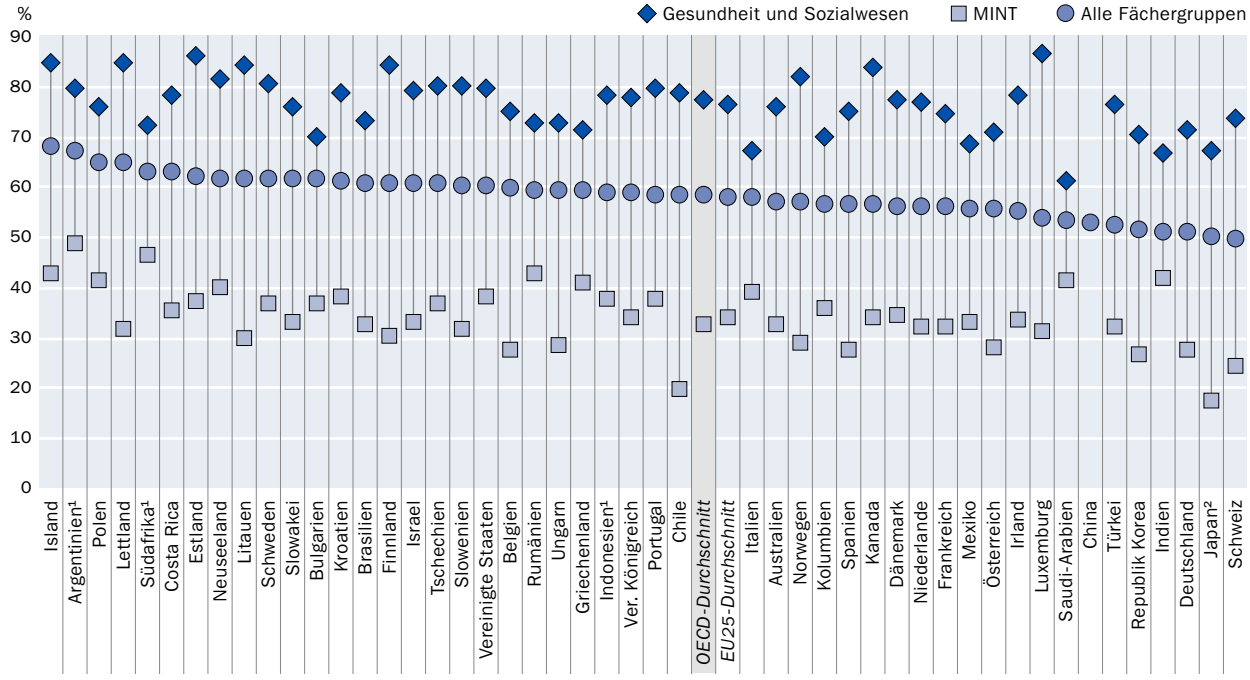
Geschlecht und Fächergruppen

Wenn Bildungsteilnehmende ermutigt werden, eine Ausbildung in einem Bereich zu absolvieren, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht, kann dies zu positiven Ergebnissen für den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft als Ganzes führen. Durch Geschlechterstereotypisierung werden Frauen und Männer häufig von bestimmten Laufbahnen abgehalten, dies gilt bei Frauen insbesondere für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) und bei Männern für Gesundheit und Sozialwesen (Makarova, Aeschlimann and Herzog, 2019[5]).

In den letzten Jahren hat die Zahl der Absolventinnen im Tertiärbereich deutlich zugenommen, wodurch sich die Geschlechterdisparität bei der Beteiligung am Tertiärbereich verändert hat, sodass nun mehr Frauen als Männer einen Abschluss in diesem Bereich erwerben. Absolventinnen im Tertiärbereich stellen mit insgesamt 58 % nun im Durchschnitt der OECD-Länder die Mehrheit der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich. Trotz dieser Umkehr der traditionellen Geschlechtsmuster bestehen alte Geschlechterstereotype bei der Wahl der Fächergruppe weiterhin. Die MINT-Fachrichtungen wurden und werden traditionell von männlichen Bildungsteilnehmenden dominiert, und 2021 erwarben in den OECD-Ländern immer noch nur 33 % Frauen einen Abschluss in den MINT-Fachrichtungen im Tertiärbereich. Der Anteil reicht von höchstens 20 % in Chile und Japan bis mindestens 40 % in Griechenland, Island, Neuseeland und Polen (Tab. B5.2). Der Anteil liegt in vielen Partnerländern über 40 % (Argentinien, Indien, Rumänien, Saudi-Arabien und Südafrika). Studien zufolge kann diese Unterrepräsentation von Frauen in OECD-Ländern daran liegen, dass sie beim Studium dieser Fächergruppen Isolation, Mikroaggressionen und eine männerdominierte Kultur erfahren (Ong, Smith and Ko, 2018[6]; Blackburn, 2017[7]). Weibliche Bildungsteilnehmende in MINT-Fachrichtungen haben möglicherweise ein schwächeres Zugehörigkeitsgefühl als männliche, was mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit der Aufnahme oder Fortsetzung des Bildungsgangs einhergeht (Lewis et al., 2017[8]). Der Unterschied zwischen dem Anteil von Absolventinnen im Tertiärbereich in den MINT-Fachrichtungen und in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen ist in Abbildung B5.4 dargestellt. Männer sind auch in manchen Fächergruppen, wie Gesundheit und Sozialwesen, unterrepräsentiert. 2021 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 23 % der Absolventinnen und Absolventen im Tertiärbereich in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen männlich und in beinahe einem Drittel der Länder stellten Männer weniger als 20 %.

Abbildung B5.4

Anteil der Absolventinnen im Tertiärbereich in Gesundheit und Sozialwesen, MINT und allen Fächergruppen (2021)



1. Referenzjahr nicht 2021. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu allen Fächergruppen enthalten.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Absolventinnen im Tertiärbereich in allen Fächergruppen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/a6bp17

Der durchschnittliche Anteil von Absolventinnen im Tertiärbereich ist in einigen MINT-Fachrichtungen sogar noch geringer: beispielsweise 23 % in Informatik und Kommunikationstechnologie und 28 % in Ingenieurwesen. Seit 2015 haben jedoch einige Länder (z. B. Australien, Irland, Island, Luxemburg und Saudi-Arabien) vielversprechende Anstiege des Anteils von Absolventinnen in Informatik und Kommunikationstechnologie im Tertiärbereich um mehr als 8 Prozentpunkte gemeldet. Im gleichen Zeitraum ist auch in einer geringeren Anzahl von Ländern, wie Irland, Island, Luxemburg, Neuseeland und Südafrika, der Anteil von Absolventinnen in MINT-Fachrichtungen im Tertiärbereich um mindestens rund 5 Prozentpunkte gestiegen (Tab. B5.2). In den Ländern, in denen der Anteil der Absolventinnen in MINT-Fachrichtungen im Tertiärbereich gestiegen ist, weisen die Absolventen in Gesundheit und Sozialwesen ähnliche Muster auf, allerdings ist die Veränderung in Prozentpunkten geringer. In Kanada und der Türkei hat jedoch der geschlechtsspezifische Unterschied in diesen Fächern zugenommen, der Anteil der Absolventinnen im Tertiärbereich ist in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen seit 2015 deutlich gestiegen und gleichzeitig in Informatik und Kommunikationstechnologie zurückgegangen (Tab. B5.2).

Muster in den Fächergruppen nach Bildungsbereich

Geisteswissenschaften und Künste; Wirtschaft, Verwaltung und Recht; Gesundheit und Sozialwesen; Dienstleistungen sowie MINT sind die beliebtesten Fächergruppen von Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern. In diesen 5 breiten Fächergruppen variiert der Anteil der Bildungsteilnehmenden in den Fächer-

gruppen MINT, Dienstleistungen sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht zwischen den Bildungsbereichen am meisten (Abb. B5.5).

Im Durchschnitt hat in der OECD mehr als ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus berufsbildenden Bildungsgängen eine MINT-Fachrichtung belegt. Dies kann zum Teil daran liegen, dass die berufliche Ausbildung im Sekundarbereich II eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf Einstiegspositionen im verarbeitenden Gewerbe und Baugewerbe spielt und die Absolventinnen und Absolventen dieser Bildungsgänge in die MINT-Kategorie fallen. In nahezu allen OECD-Ländern entfällt der größte Anteil der Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge in diesem Bereich auf MINT-Fachrichtungen. In einigen Ländern ist der Anteil sogar noch stärker konzentriert. Dies ist in Island, Israel und der Republik Korea der Fall, wo mehr als 50 % der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen einen Abschluss in MINT-Fachrichtungen erwerben – möglicherweise durch den Fokus auf „traditionelle" Ausbildungsberufe, wie oben beschrieben (Tab. B5.3).

Im Tertiärbereich (kurze tertiäre Bildungsgänge oder Bachelor- oder höhere Bildungsgänge) haben in den OECD-Ländern weniger als 25 % der Absolventinnen und Absolventen eine MINT-Fachrichtung belegt. In diesem Bereich wird die breite MINT-Kategorie in unterschiedliche Fachrichtungen unterteilt (z. B. Ingenieurwesen, Biologie oder Physik), wohingegen im Sekundarbereich II und im postsekundaren Bereich die MINT-Kategorie u. a. Elektrikerinnen und Elektriker und unterschiedliche Arten von Technikerinnen und Technikern umfasst. MINT ist in den meisten kurzen tertiären Bildungsgängen der beliebteste Bereich, dicht gefolgt von Wirtschaft, Verwaltung und Recht. Angesichts der Spezialisierung von kurzen tertiären Bildungsgängen und ihrer Rolle bei der Abdeckung spezifischer Anforderungen des Arbeitsmarkts kann es sinnvoll sein, dass Bildungsplanerinnen und -planer einen fokussierten Ansatz auf einen bestimmten Bereich in den Vordergrund stellen. Dies ist in Israel, Mexiko und Norwegen der Fall, wo die Mehrheit der Bildungsteilnehmenden in diesem Bereich einen MINT-Bildungsgang abschließt, da kurze tertiäre Bildungsgänge Teil des höheren berufsbildenden Bereichs sind und eine wichtige Rolle bei der Weiterqualifizierung von Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II spielen.

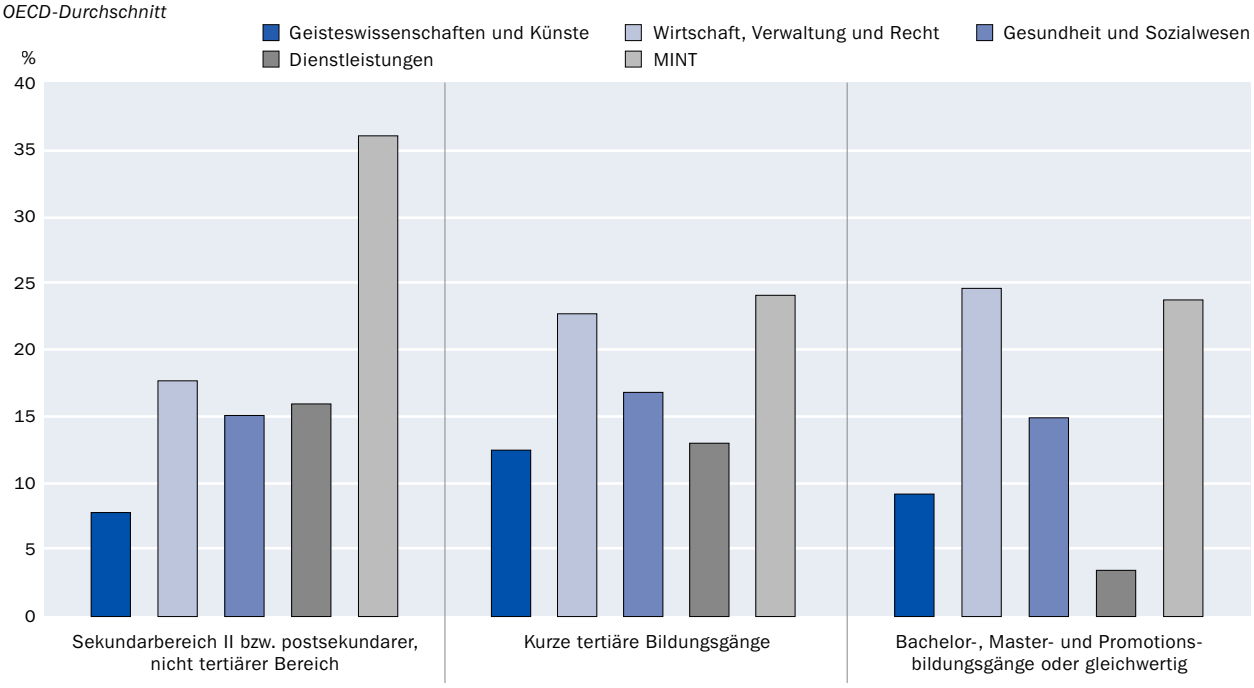
Auf die breite Fächergruppe Dienstleistungen entfällt in Bachelor- oder höheren Bildungsgängen der geringste Anteil der Absolventinnen und Absolventen (4 %), im Vergleich dazu sind es im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder in kurzen tertiären Bildungsgängen 15 % (Tab. B5.3). Dies spiegelt zum Teil die Art der in dieser Kategorie enthaltenen Bildungsgänge und Abschlüsse wider, wie Haushaltsdienstleistungen (z. B. Hausmeisterdienste oder Reinigung), Haar- und Kosmetikdienstleistungen sowie die Hotel- und Catering-Branche, die in der Regel durch berufsbildende Bildungsgänge und nicht durch Bildungsgänge im Tertiärbereich abgedeckt werden. In Estland, Italien, Kroatien, Litauen und Portugal hat mehr als ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich die Fächergruppe Dienstleistungen belegt. Manche Bildungsgänge und Abschlüsse in diesem Bereich werden unter Umständen auch durch Bildungsgänge im Tertiärbereich abgedeckt (z. B. Tourismus oder Verkehr).

Die breite Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht ist in den verschiedenen Bildungsbereichen, aber insbesondere im Tertiärbereich, gut vertreten. Dies kann daran

Abbildung B5.5

Verteilung der Absolventinnen und Absolventen, nach Bildungsbereich und ausgewählten Fächergruppen (2021)

OECD-Durchschnitt



Anmerkung: Auf jede ausgewählte Fächergruppe entfallen mindestens 10 % der Absolventinnen und Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge. MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Daten (z. B. für die Fächergruppe Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin) und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I2]). StatLink: https://stat.link/yrj83s

liegen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen, die rechtliche Fächergruppen belegen, in allen OECD-Ländern vernachlässigbar ist. Diese richten sich vorrangig an Bildungsteilnehmende in Bachelor- oder höheren Bildungsgängen. In den OECD-Ländern hat ein Viertel der Absolventinnen und Absolventen mit einem Bachelor- oder höheren Abschluss einen Bildungsgang in Wirtschaft, Verwaltung und Recht abgeschlossen. In einigen Ländern, wie Kolumbien und Luxemburg, sind diese Fächer mit mehr als 40 % der Absolventinnen und Absolventen im Tertiärbereich noch beliebter (Tab. B5.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder hat sich die Verteilung der Absolventinnen und Absolventen nach Fächergruppe und Bildungsbereich seit 2015 nicht wesentlich verändert. Die einzige deutliche Veränderung war ein Anstieg des Anteils der Absolventinnen und Absolventen von MINT-Fachrichtungen im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und in kurzen tertiären Bildungsgängen um 3 Prozentpunkte (Tab. B5.3).

Definitionen

Erstabsolventinnen und -absolventen sind Bildungsteilnehmende, die innerhalb des Referenzzeitraums auf einer bestimmten Bildungsstufe 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 ISCED-Stufe.

Kasten B5.2

Warum gibt es keine Daten zur Ausrichtung des Bildungsgangs im Tertiärbereich?

Viele Länder haben Bildungsgänge im Tertiärbereich mit Schwerpunkt auf angewandtem Lernen in bestimmten Bereichen eingeführt, um den Zugang zum Tertiärbereich auszuweiten, insbesondere für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II und erwachsene Lernende, die Chancen zur Weiterbildung oder Umschulung nutzen.

Der ISCED-2011-Rahmen schlägt die Einstufung der Ausrichtung dieser Bildungsgänge als „berufsorientiert“ und von Bildungsgängen, die allgemeine Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen vermitteln, als „akademisch“ vor (UIS, 2012[9]). Es gibt jedoch keine international vereinbarten Definitionen von akademischen oder berufsorientierten Ausrichtungen, die als Grundlage für die Erhebung von Vergleichsdaten dienen könnten. Bildungsgänge, die Bildungsteilnehmende auf ein und denselben Beruf vorbereiten, werden in manchen Ländern als akademisch und in anderen als berufsorientiert oder „mit nicht spezifizierter Ausrichtung“ gemeldet. Aus diesem Grund werden in *Bildung auf einen Blick* keine Daten zur Ausrichtung des Bildungsgangs im Tertiärbereich vorgestellt.

Die OECD hat das Projekt Higher VET – Professional Tertiary Education ins Leben gerufen, um die Qualität der Vergleichsdaten zum berufsorientierten Tertiärbereich durch die Förderung eines Dialogs über eine internationale Definition und Einstufung von Bildungsgängen im Tertiärbereich nach Ausrichtung zu verbessern und Wege zur Verbesserung der Abdeckung berufsorientierter Bildungsgänge durch die aktuelle und künftige Datensammlung zu prüfen (OECD, 2022[10]). Das Projekt schlägt die Einstufung der Ausrichtung von Bildungsgängen in 3 Kategorien vor:

Typ 1 – Berufsorientiert: Bildungsgänge mit angewandter Bildung und Ausbildung, um Bildungsteilnehmenden die zur Ausübung eines bestimmten Berufs erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln.

Typ 2 – Sektororientiert: Bildungsgänge mit angewandter Bildung und Ausbildung, um Bildungsteilnehmenden die zur Tätigkeit in einer Berufsfamilie oder Branche erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln.

Typ 3 – Allgemeinbildend: Bildungsgänge, die fachorientierte Bildung in reinen Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Künsten vermitteln. Diese Bildungsgänge vermitteln zwar auch arbeitsmarktrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten, jedoch sind diese in unterschiedlichen Kontexten anwendbar und sind nicht darauf ausgelegt, die Bildungsteilnehmenden auf einen bestimmten Beruf, eine bestimmte Berufsgruppe oder Branche vorzubereiten.

Quelle: Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems (OECD, 2022[10]).

Erstabsolventinnen und -absolventen des Tertiärbereichs sind Bildungsteilnehmende, die zum ersten Mal einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, unabhängig vom belegten Bildungsgang. Diese Definition wird in Tabelle B5.1 angewandt.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen bzw. üblichen Zeitraum, den Vollzeit-Bildungsteilnehmende bis zum Abschluss eines Bildungsgangs benötigen.

Angewandte Methodik

Das durchschnittliche Alter der Bildungsteilnehmenden wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Daher kann das durchschnittliche Alter von Anfangenden um bis zu 6 Monate zu hoch angesetzt sein, während das von Erstabsolventinnen und -absolventen um 6 Monate zu niedrig angesetzt sein kann.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[11]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[2]).

Die Erfolgsquote der Bildungsteilnehmenden, die in einem Bildungsgang derselben ISCED-Stufe des Tertiärbereichs einen Abschluss erwerben, in der sie begonnen haben: Zahl der Absolventinnen und Absolventen eines bestimmten Kalenderjahrs und einer ISCED-Stufe des Tertiärbereichs dividiert durch die Zahl der Anfangenden derselben ISCED-Stufe mit der regulären Ausbildungsdauer plus drei Kalenderjahre zuvor.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2022 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 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[2]).

Weiterführende Informationen

Blackburn, H. (2017), "The status of women in STEM in higher education: A review of the literature 2007–2017", *Science & Technology Libraries*, Vol. 36/3, pp. 235–273, *https://doi.org/10.1080/0194262X.2017.1371658*. [7]

EHEA (2018), *Paris Communiqué*, European Higher Education Area, *https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf*. [4]

Lewis, K. et al. (2017), "Fitting in to move forward: Belonging, gender, and persistence in the physical sciences, technology, engineering, and mathematics (pSTEM)", *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 41/4, pp. 420–436, *https://doi.org/10.1177/0361684317720186*. [8]

Makarova, E., B. Aeschlimann and W. Herzog (2019), "The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations", *Frontiers in Education*, Vol. 4, https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060. [5]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris, http://doi.org/10.1787/81152f4-en. [10]

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

OECD (2016), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en (Zugriff am 24. Mai 2023). [1]

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/49789264225442-en. [3]

Ong, M., J. Smith and L. Ko (2018), "Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 55/2, pp. 206–245, https://doi.org/10.1002/tea.21417. [6]

UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf. [9]

Tabellen Indikator B5

StatLink: https://stat.link/6uq001

- Tabelle B5.1: Profil der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich (in %), nach ISCED-Stufe (2021)
- Tabelle B5.2: Anteil der Absolventinnen im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2015 und 2021)
- Tabelle B5.3: Verteilung der Absolventinnen und Absolventen, nach Bildungsbereich und Fächergruppe (2021)

Datenstand: 17. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B5.1

Profil der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich (in %), nach ISCED-Stufe (2021)

	Anteil der Erstabsolventinnen und -absolventen			Anteil der Erstabsolventinnen im Tertiärbereich				Durchschnittsalter der Erstabsolventinnen und -absolventen im Tertiärbereich				Anteil internationaler Erstabsolventinnen und -absolventen			
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	7	65	28	57	52	59	53	26	25	26	27	45	43	29	82
Österreich	46	36	18	56	52	61	58	24	20	25	31	20	0	29	52
Belgien[1]	6	88	5	60	46	61	58	24	27	23	29	12	3	8	89
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	43	54	3	59	62	56	58	27	28	27	26	1	2	1	0
Kolumbien	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	m	m	m	m
Tschechien	1	85	14	62	65	62	61	26	24	26	27	15	5	11	40
Dänemark	21	79	a	56	45	59	a	26	26	26	a	15	12	6	a
Estland	a	93	7	61	a	61	65	26	a	26	26	10	a	9	14
Finnland	a	93	7	58	a	58	51	28	a	27	29	10	a	6	57
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	1	86	12	51	49	49	67	26	30	26	26	4	0	5	4
Griechenland	a	100	a	58	a	58	a	25	a	25	a	2	a	2	a
Ungarn	7	80	12	58	63	56	61	26	24	27	25	8	1	7	21
Island	2	97	0	64	40	64	75	27	33	26	27	3	2	3	0
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	25	75	a	59	49	62	a	28	26	28	a	3	2	3	a
Italien	2	83	15	57	27	57	65	26	24	25	28	2	0	2	1
Japan	32	65	3	52	61	47	49	22	m	23	25	7	12	2	61
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	28	64	8	66	71	63	68	29	32	27	28	6	0	6	27
Litauen	a	92	8	60	a	60	71	24	a	24	24	4	a	3	13
Luxemburg	34	66	a	58	63	55	a	24	22	24	a	26	31	23	a
Mexiko	7	93	a	55	45	56	a	25	22	25	a	m	m	m	m
Niederlande	4	96	a	56	56	56	a	23	26	23	a	13	0	14	a
Neuseeland	29	71	a	60	58	60	a	26	29	25	a	20	19	20	a
Norwegen	8	80	11	56	21	60	58	26	28	25	26	2	1	2	2
Polen	0	83	17	61	95	60	66	26	35	25	30	m	0	m	m
Portugal	9	78	13	58	44	61	54	24	23	24	25	5	5	5	6
Slowakei	4	88	8	63	66	62	67	24	26	24	25	9	1	8	29
Slowenien	19	76	5	59	41	63	70	25	28	24	25	5	2	5	5
Spanien	43	45	12	55	51	58	59	25	25	24	30	5	1	2	28
Schweden	17	54	30	61	52	67	54	28	30	28	28	11	0	3	33
Schweiz	1	99	0	51	60	51	0	28	36	28	a	7	0	7	0
Türkei	47	51	2	53	55	51	52	27	27	26	24	1	0	2	5
Ver. Königreich	23	76	1	57	56	58	52	24	28	23	31	13	6	15	44
Vereinigte Staaten	40	60	a	60	63	57	a	m	m	m	a	5	2	7	a
OECD-Durchschnitt	**16**	**77**	**8**	**58**	**54**	**58**	**58**	**26**	**27**	**25**	**27**	**10**	**6**	**8**	**27**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien[2]	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	a	85	15	59	a	59	59	28	a	28	27	6	a	3	24
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	59	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	a	89	11	58	a	57	67	25	a	25	25	5	a	3	24
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**11**	**76**	**9**	**59**	**55**	**59**	**62**	**26**	**26**	**25**	**27**	**9**	**4**	**8**	**27**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).
StatLink: https://stat.link/e4cdif
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B5.2

Anteil der Absolventinnen im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2015 und 2021)

	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	Alle Fächergruppen	
	2021	2021	2021	2021	2015	2021	2015	2021	2015	2021	2021	2015	2021	2021	2015	2021
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	79	65	68	52	51	51	19	28	23	26	62	77	76	59	58	57
Österreich	80	68	68	57	48	49	14	17	21	24	48	69	71	78	55	55
Belgien	74	63	73	55	m	44	m	13	m	25	64	m	75	53	m	60
Kanada	78	62	70	54	53	57	30	25	19	23	60	77	84	53	58	56
Chile	84	54	65	57	48	40	13	12	17	19	54	78	79	51	56	58
Kolumbien	65	53	72	62	54	59	28	23	33	36	48	72	70	49	55	57
Costa Rica	73	57	68	63	46	56	21	22	39	38	49	77	78	64	63	63
Tschechien	83	70	66	62	60	61	13	19	32	33	63	83	80	46	61	60
Dänemark	70	67	63	51	49	55	20	26	30	29	65	78	77	48	58	56
Estland	93	69	69	66	64	65	30	31	33	31	65	89	86	44	66	62
Finnland	84	74	75	60	57	59	19	25	22	25	61	85	84	58	60	61
Frankreich	76	69	69	59	47	52	17	19	26	24	43	74	74	53	56	56
Deutschland	81	71	69	54	47	50	18	22	20	21	41	71	71	51	50	51
Griechenland	86	72	65	60	52	53	40	35	32	35	49	72	71	47	58	59
Ungarn	84	67	68	63	53	51	23	17	27	28	49	75	73	57	61	59
Island	81	64	73	64	53	57	21	31	30	41	68	86	85	66	65	68
Irland	77	63	65	52	51	52	20	29	16	24	44	75	78	48	52	55
Israel	84	63	66	59	m	53	m	36	m	27	50	m	79	a	m	61
Italien	87	70	63	52	m	58	m	19	m	31	50	m	67	40	m	58
Japan[1]	70	67	48	38	26	27	m	m	13	16	43	64	67	77	49	50
Republik Korea	78	65	61	51	50	49	24	27	19	22	45	73	70	52	51	51
Lettland	91	77	76	66	60	63	21	23	27	28	61	87	84	47	65	65
Litauen	83	73	75	65	58	61	14	14	26	27	57	83	84	37	63	62
Luxemburg	74	59	67	52	47	43	12	25	15	28	50	77	86	42	54	54
Mexiko	74	59	62	59	53	53	35	28	28	31	43	67	68	52	53	56
Niederlande	75	58	69	49	44	46	13	19	22	26	55	76	77	52	56	56
Neuseeland	81	64	70	57	54	60	23	26	28	33	71	79	81	53	56	62
Norwegen	73	59	61	54	55	49	16	22	22	25	65	83	82	40	59	57
Polen	87	73	71	66	72	70	19	22	41	41	57	75	76	59	66	65
Portugal	78	63	71	62	62	61	21	19	33	33	60	78	79	44	59	59
Slowakei	81	69	72	64	64	67	12	15	28	26	62	79	76	41	63	61
Slowenien	88	66	70	65	63	59	17	17	26	26	65	79	80	61	61	60
Spanien	75	58	66	56	54	49	14	13	25	26	49	73	75	46	55	57
Schweden	80	61	67	63	53	54	28	33	30	34	70	81	80	56	62	62
Schweiz	68	61	66	47	44	43	11	13	16	18	37	74	73	43	48	50
Türkei	65	60	53	48	58	56	33	26	28	29	42	66	76	41	49	53
Ver. Königreich	77	63	68	55	53	47	19	23	23	27	73	76	77	70	57	59
Vereinigte Staaten	80	62	67	51	52	58	23	26	20	24	62	82	79	50	58	60
OECD-Durchschnitt	**79**	**65**	**67**	**57**	**53**	**54**	**21**	**23**	**25**	**28**	**55**	**77**	**77**	**52**	**58**	**58**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien[2]	83	73	60	60	m	58	m	31	m	42	43	m	79	56	m	67
Brasilien	78	56	71	57	60	52	15	15	34	37	53	77	73	55	61	61
Bulgarien	85	68	68	67	68	70	39	37	29	28	44	68	70	42	60	61
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52	53
Kroatien	87	68	74	69	64	65	18	24	30	34	62	81	79	46	60	61
Indien	62	60	56	50	50	54	45	48	31	26	29	61	66	76	50	51
Indonesien[2]	70	59	51	58	72	74	35	35	22	25	48	78	78	a	57	59
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	88	67	76	65	65	68	33	35	37	39	43	69	73	32	58	59
Saudi-Arabien	77	67	56	48	68	71	40	51	4	7	0	53	61	62	50	53
Südafrika[2]	74	62	70	61	54	60	39	41	31	34	58	75	72	66	60	63
EU25-Durchschnitt	**80**	**67**	**68**	**58**	**56**	**56**	**21**	**24**	**26**	**27**	**52**	**76**	**76**	**52**	**58**	**58**
G20-Durchschnitt	**76**	**64**	**63**	**53**	**53**	**55**	**28**	**29**	**23**	**26**	**47**	**71**	**73**	**57**	**54**	**56**

1. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie sind in den Daten zu allen Fächergruppen enthalten. 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/s1gj0u

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

Tabelle B5.3

Verteilung der Absolventinnen und Absolventen, nach Bildungsbereich und Fächergruppe (2021)

	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (berufsbildende Bildungsgänge)					Kurze tertiäre Bildungsgänge					Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig				
	Geisteswissenschaften und Künste	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	MINT	Geisteswissenschaften und Künste	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	MINT	Geisteswissenschaften und Künste	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	MINT
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	2	22	22	14	27	9	48	14	3	15	9	31	21	1	23
Österreich	2	25	10	16	34	4	21	4	22	38	9	25	12	1	28
Belgien[1]	m	m	m	m	m	0	12	50	2	15	10	23	25	1	19
Kanada	m	m	m	m	m	8	30	16	11	26	8	23	14	3	27
Chile	1	28	7	4	49	2	24	26	9	21	4	27	22	4	15
Kolumbien	m	m	m	m	m	3	42	3	12	32	3	43	7	1	21
Costa Rica	0	46	0	11	38	2	42	3	5	17	3	37	10	1	16
Tschechien	m	m	m	m	m	100	0	0	0	0	8	19	13	7	26
Dänemark	2	23	21	14	35	13	44	3	18	21	10	23	23	1	24
Estland	5	19	2	26	43	a	a	a	a	a	12	24	13	5	28
Finnland	4	23	20	19	29	a	a	a	a	a	10	20	21	5	28
Frankreich	2	18	20	20	36	2	48	10	6	29	10	32	14	3	24
Deutschland	2	27	25	10	33	4	0	8	47	28	10	26	8	3	35
Griechenland	2	8	28	17	41	a	a	a	a	a	11	20	11	4	27
Ungarn	6	13	12	25	40	3	62	0	16	13	9	23	8	6	23
Island	11	3	6	18	58	3	0	0	59	4	9	21	15	2	17
Irland	11	13	36	8	14	6	26	16	18	20	11	28	17	3	26
Israel	16	20	3	5	52	3	3	2	0	65	7	23	11	0	20
Italien	1	21	6	26	45	11	17	0	18	49	17	18	12	3	24
Japan[2]	m	m	m	m	m	11	14	23	22	16	18	24	12	3	23
Republik Korea	12	25	3	7	51	13	10	23	18	29	16	16	14	7	31
Lettland	14	12	7	24	38	1	27	33	15	13	9	28	15	7	21
Litauen	4	9	12	27	46	a	a	a	a	a	9	26	19	2	26
Luxemburg	3	28	10	7	29	7	38	34	0	20	8	49	1	1	20
Mexiko	m	m	m	m	m	2	30	6	10	50	4	24	13	2	23
Niederlande	6	17	26	23	21	3	42	18	13	12	8	27	16	5	19
Neuseeland	15	16	16	12	27	20	24	11	14	18	9	21	18	1	25
Norwegen	2	10	29	17	37	16	0	2	13	65	8	18	21	5	20
Polen	4	13	12	24	39	0	0	100	0	0	8	27	16	8	20
Portugal	13	14	13	29	30	10	23	12	13	35	10	22	17	6	27
Slowakei	7	14	10	23	38	53	8	17	7	10	7	20	17	7	22
Slowenien	5	13	12	14	44	8	16	3	29	41	8	20	14	5	26
Spanien	27	15	20	14	23	7	20	21	15	27	10	19	17	5	19
Schweden	1	11	22	16	39	11	33	4	7	40	6	14	23	2	26
Schweiz	3	31	18	9	34	26	0	46	0	7	7	28	17	5	26
Türkei	34	10	12	7	36	11	31	26	14	12	14	25	10	5	19
Ver. Königreich	20	10	16	13	27	9	32	23	1	20	15	24	14	0	23
Vereinigte Staaten[3]	14	11	29	17	25	42	11	19	5	15	9	21	20	3	22
OECD-Durchschnitt	**8**	**18**	**15**	**16**	**36**	**12**	**24**	**17**	**13**	**24**	**9**	**25**	**15**	**4**	**24**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien[4]	m	m	m	m	m	9	25	21	5	15	11	21	14	2	13
Brasilien	2	30	21	5	32	56	18	15	10	1	3	32	18	3	16
Bulgarien	7	9	1	23	48	a	a	a	a	a	7	27	11	8	20
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	4	19	8	26	40	0	0	0	0	100	8	22	13	10	28
Indien	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	5	18	5	0	34
Indonesien[4]	m	m	m	m	m	3	12	41	0	31	6	20	10	0	17
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	4	2	15	24	36	a	a	a	a	a	9	27	11	5	29
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	5	41	0	6	47	21	38	8	1	18
Südafrika[4]	m	m	m	m	m	6	44	2	2	11	5	30	7	0	18
EU25-Durchschnitt	**6**	**17**	**16**	**19**	**35**	**13**	**25**	**18**	**13**	**24**	**10**	**25**	**14**	**4**	**25**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**11**	**25**	**13**	**2**	**23**

Anmerkung: MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Die Spalten 1–5 beziehen sich auf Absolventinnen und Absolventen in Fächergruppen berufsbildender Bildungsgänge.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu allen Fächergruppen enthalten. 3. Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beziehen sich nur auf den postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/mcq5jg

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

Indikator B6

Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- Die Coronapandemie (Covid-19) hatte im Zeitraum von 2019 bis 2021 sehr ungleichmäßige Auswirkungen auf die Ströme internationaler Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich. Während der Anteil der mobilen Bildungsteilnehmenden in Australien um 6 Prozentpunkte und in Neuseeland um 9 Prozentpunkte zurückging, ist er in mehreren Ländern gestiegen und blieb in vielen anderen unverändert.
- Bildungsteilnehmende aus Asien bilden mit 57 % aller mobilen Bildungsteilnehmenden in den OECD- und Partnerländern 2021 die größte Gruppe mobiler Bildungsteilnehmender, die in einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich eingeschrieben sind. In Australien, Indonesien, Japan und der Republik Korea machen sie mehr als 80 % der mobilen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich aus.
- Insgesamt gibt es in den OECD-Ländern bei der Verteilung der Bildungsteilnehmenden nach Fächergruppe Unterschiede zwischen mobilen und inländischen Bildungsteilnehmenden, aber in beiden Populationen von Bildungsteilnehmenden entfallen die größten Anteile auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) sowie die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht.

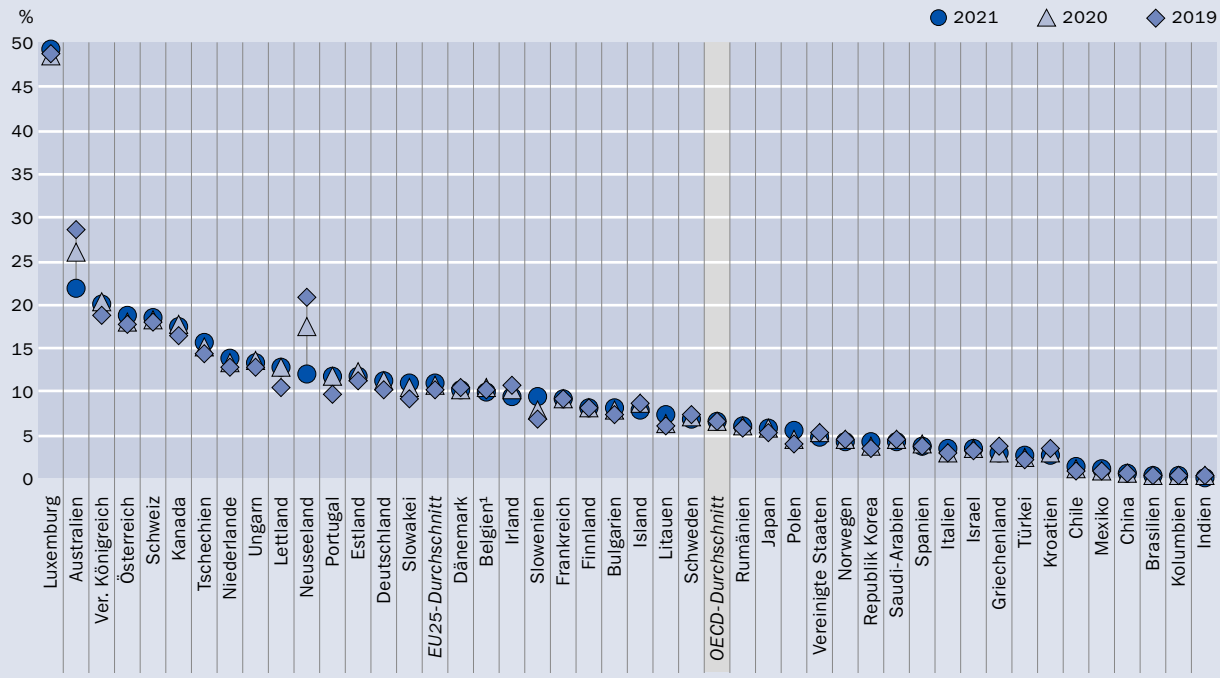
Kontext

Einen Teil ihrer tertiären Ausbildung im Ausland zu absolvieren ist für junge Bildungsteilnehmende zu einem zentralen Unterscheidungsfaktor gegenüber anderen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich geworden, und in den letzten Jahren hat diese internationale Mobilität zunehmend die Beachtung der Bildungspolitik gefunden. Eine tertiäre Ausbildung im Ausland ermöglicht den Erwerb von hochwertiger Bildung und von Kompetenzen, die im eigenen Land vielleicht nicht vermittelt werden (King and Sondhi, 2017[1]). Sie kann auch ein Türöffner für Karrieremöglichkeiten im Ausland sein, die Beschäftigungsfähigkeit auf zunehmend globalisierten Arbeitsmärkten verbessern und für manche der erste Schritt für eine langfristige Migration in ein anderes Land sein (Crossman and Clarke, 2009[2]; Wintre et al., 2015[3]). Zu den weiteren Gründen gehört der Wunsch, ein besseres Verständnis anderer Kulturen zu erwerben und Sprachkenntnisse, insbesondere der englischen Sprache, zu verbessern (Sánchez, Fornerino and Zhang, 2006[4]; Wu, 2014[5]).

Für die Zielländer können mobile Bildungsteilnehmende – sowohl internationale als auch ausländische – im Tertiärbereich eine wichtige Einnahmequelle darstellen und beträchtliche Auswirkungen auf deren Wirtschafts- und Innovationssysteme haben (Halterbeck and Conlon, 2021[6]). Sie zahlen häufig höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmende (OECD, 2022[7]) und in einigen Ländern auch höhere Einschreibegebühren. Außerdem tragen sie mit ihren Ausgaben für den Lebensunterhalt zur lokalen Wirtschaft bei (Canmac Economics, 2020[8]). Langfristig gesehen können sich hochgebildete mobile Bildungsteilnehmende leichter als andere Migrantinnen und Migranten in

Abbildung B6.1

Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2019, 2020 und 2021)



1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender 2021.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[9]). StatLink: https://stat.link/gsjt9zr

den einheimischen Arbeitsmarkt integrieren und so zu Innovation und Wirtschaftskraft beitragen. Mobile Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich anzuwerben, vor allem wenn sie dauerhaft im Land bleiben, ist daher eine Möglichkeit, auf einen globalen Talentpool zuzugreifen, die Entwicklung von Innovations- und Produktionssystemen zu unterstützen und – in vielen Ländern – die Auswirkungen der älter werdenden Bevölkerung auf das zukünftige Kompetenzangebot abzumildern (Hawthorne, 2008[10]).

Die Herkunftsländer könnten mobile Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich als verloren gegangene Talente ansehen (Stichwort „Braindrain“), wenn sie nach ihrem Abschluss in den Zielländern bleiben. Aber mobile Bildungsteilnehmende können in ihren Herkunftsländern dazu beitragen, Wissen weiterzugeben, Technologien zu modernisieren und Kapazitäten aufzubauen, wenn sie nach der Ausbildung in ihr Heimatland zurückkehren oder Verbindungen mit ihren Landsleuten dort aufrechterhalten. Sie erwerben implizites Wissen, das oft durch persönliche Interaktion geteilt wird, und können den Herkunftsländern bei der Einbindung in globale Wissensnetzwerke helfen. Einige Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass die Zahl im Ausland befindlicher Bildungsteilnehmender ein guter Prädiktor für künftig in die Gegenrichtung erfolgende Ströme von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist, sie belegt Bewegung von Fachkräften zwischen den Ländern (Appelt et al., 2015[11]). Die Mobilität der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich scheint auch einen größeren Einfluss auf internationale wissenschaftliche Kooperationsnetzwerke zu haben als eine gemeinsame Sprache oder ein ähnliches Forschungsfeld.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Mobilität von Bildungsteilnehmenden nimmt mit steigender ISCED-Stufe zu. Internationale Bildungsteilnehmende machen nur 3 % aller Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen und 5 % aller Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen aus, in Masterbildungsgängen hingegen 14 % und in Promotionsbildungsgängen 24 %.

Analyse und Interpretationen

Mobilitätsmuster und Ströme internationaler Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich

Das Bild der Mobilität internationaler Bildungsteilnehmender wird durch eine Vielzahl individueller, institutioneller, nationaler und globaler Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören persönliche Ambitionen und das Streben nach besseren Beschäftigungsaussichten, ein Mangel an qualitativ hochwertigen tertiären Bildungseinrichtungen im Heimatland, die Fähigkeit ausländischer tertiärer Bildungseinrichtungen, talentierte Menschen anzuziehen, und politische Maßnahmen zur Förderung von grenzüberschreitender Mobilität für Bildungszwecke (Bhandari, Robles and Farrugia, 2020[12]). Die Bedürfnisse der zunehmend wissensbasierten und sich durch Innovationen weiterentwickelnden Volkswirtschaften haben die globale Nachfrage nach tertiärer Bildung steigen lassen. Außerdem interessieren sich aufgrund des steigenden Wohlstands in den Schwellenländern immer mehr junge Menschen der wachsenden Mittelschichten für Bildungsmöglichkeiten im Ausland. Gleichzeitig haben ökonomische Faktoren (z. B. die Kosten internationaler Flüge), technologische Faktoren (z. B. die Verbreitung des Internets und der sozialen Medien, um über Grenzen hinweg in Kontakt zu bleiben) und kulturelle Faktoren (z. B. die Verbreitung von Englisch als allgemeiner Arbeits- und Unterrichtssprache) dazu geführt, dass internationale Mobilität zu Ausbildungszwecken deutlich bezahlbarer und zugänglicher als in der Vergangenheit geworden ist.

Zentrale Kriterien bei der Wahl der Zielbildungseinrichtung sind für mobile Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich, wie sie die Qualität der Ausbildung und den Ruf der Bildungseinrichtungen im Zielland einschätzen (Abbott and Silles, 2015[13]). Zu den Hauptzielen für international mobile Bildungsteilnehmende gehören viele Bildungseinrichtungen mit Spitzenrankings. Durch die Verbreitung von Hochschulrankings und anderen internationalen Hochschulvergleichen ist weltweit das Bewusstsein der Bildungsteilnehmenden für die Qualitätsunterschiede von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich gestiegen. Gleichzeitig wird auch die Fähigkeit der Bildungseinrichtungen, internationale Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich anzuziehen, als Bewertungskriterium für ihre Leistungsfähigkeit und Qualität herangezogen. In ihren Bemühungen, die Internationalisierung des Tertiärbereichs zu fördern, haben die Länder die Leistungsvereinbarungen mit inländischen Bildungseinrichtungen überarbeitet und berücksichtigen beispielsweise den Zustrom internationaler Bildungsteilnehmender bei der Finanzierungsformel für den Tertiärbereich. In Finnland z. B. ist die Internationalisierung des Tertiärbereichs einer der Parameter bei der Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, ebenso wie die Qualität und Ergebniskennzahlen (Eurydice, 2023[14]). Auf ähnliche Art und Weise

dient in Norwegen der Anteil ausländischer bzw. internationaler Bildungsteilnehmender als Parameter zur Festlegung der pauschalen Mittelzuweisungen an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (OECD, 2019[15]).

Die meisten Länder haben Reformen durchgeführt, um die Mobilitätshindernisse für Hochqualifizierte – über reine Bildungszwecke hinaus – abzubauen. Viele Länder haben auch Förderprogramme, um die Attraktivität des Bildungsstandorts, die Auslandsmobilität und auch die Rückkehrmigration zu fördern. Es kann zwar Unterschiede hinsichtlich der Migrationsbedingungen (z. B. kurzfristige gegenüber langfristigen Aufenthaltsgenehmigungen) geben, die Begünstigten dieser Programme sind jedoch überwiegend Doktorandinnen und Doktoranden sowie Nachwuchsforschende (junge Promovierte und Habilitandinnen und Habilitanden).

Viele Länder erheben von internationalen Bildungsteilnehmenden höhere Bildungsgebühren, da dies politisch weniger stark umstritten ist als eine Erhöhung der Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende und häufig eine wichtige Einnahmequelle für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs darstellt. In einigen Ländern zahlen internationale Bildungsteilnehmende, angezogen durch ihre Einschätzung der Qualität der Bildung und der potenziellen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt in ihrem Gastland, an öffentlichen Hochschulen doppelt so hohe Bildungsgebühren wie inländische Bildungsteilnehmende. Erhebliche Unterschiede bei den Bildungsgebühren zwischen inländischen und internationalen Bildungsteilnehmenden können jedoch im Falle von knappen Mitteln für Bildungschancen möglicherweise ein Problem darstellen. Im Gegensatz dazu streben einige Länder durch eine Reduzierung bzw. Abschaffung der Gebühren eine Förderung der internationalen Mobilität innerhalb einer Region an. Aus dem Europäischen Wirtschaftsraum stammende Bildungsteilnehmende können sich in jedem anderen Land dieses Wirtschaftsraums einschreiben und zahlen dieselben Bildungsgebühren wie inländische Bildungsteilnehmende (OECD, 2022[7]).

2021 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 7 % der Bildungsteilnehmenden an Bildungsgängen im Tertiärbereich außerhalb ihres Heimatlandes teil. In Luxemburg ist der Anteil der mobilen Bildungsteilnehmenden aufgrund des kürzlich gestärkten Hochschulsystems mit 49 % am höchsten (Kasten B6.2). An zweiter Stelle folgt Australien mit 22 % mobilen Bildungsteilnehmenden. In Brasilien, Chile, China, Indien und Kolumbien sind hingegen weniger als 2 % der Bildungsteilnehmenden international mobil.

Die Mobilitätsmuster unterscheiden sich außerdem nach Bildungsbereich. Mit steigendem Bildungsbereich steigt die Wahrscheinlichkeit eines Studiums im Ausland. Kurze tertiäre Bildungsgänge bieten in der Regel eine spezialisierte berufliche Ausbildung und zeichnen sich tendenziell durch lokale Attraktivität aus, was möglicherweise dazu führt, dass weniger Bildungsteilnehmende im Ausland studieren. Umgekehrt profitieren Bildungseinrichtungen in höheren tertiären Bildungsbereichen häufig von stärkerer internationaler Anerkennung, einem größeren Angebot an akademischen Bildungsgängen und Forschungsmöglichkeiten, was sie zu einem attraktiven Ziel für internationale Bildungsteilnehmende macht (Kasten B6.1).

Die Auswirkungen der Coronapandemie (Covid-19)

Die Coronapandemie hatte in vielen OECD-Ländern erhebliche Auswirkungen auf die Migration von internationalen Bildungsteilnehmenden. Viele Länder haben Reisebeschränkungen und Grenzschließungen umgesetzt, um die Verbreitung des Virus einzuschränken.

Aufgrund der Gesundheitskrise war es für internationale Bildungsteilnehmende schwieriger, die zur Einschreibung an einer tertiären Bildungseinrichtung im Ausland erforderlichen Verwaltungsformalitäten zu erledigen und zum Studium in das entsprechende Land zu reisen. Die meisten OECD-Länder haben ihre Landesgrenzen – außer für bestimmte Gruppen – geschlossen, um die Verbreitung des Virus in ihrem Staatsgebiet einzuschränken, und zahlreiche Hochschulen waren während der Pandemie zeitweise auch physisch geschlossen (EMN and OECD, 2020[16]). Überraschenderweise ist der Gesamtanteil der mobilen Bildungsteilnehmenden in der OECD zwischen 2019 und 2021 stabil geblieben. In Lettland und Slowenien ist der Anteil der mobilen Bildungsteilnehmenden mit mehr als 2 Prozentpunkten zwischen 2019 und 2021 am stärksten gestiegen (Tab. B6.1).

In einigen Ländern ist der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmenden jedoch erheblich zurückgegangen. In Australien ist er zwischen 2019 und 2021 von 28 % aller Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich auf 22 % und in Neuseeland von 21 auf 12 % zurückgegangen. In beiden Ländern war der Rückgang zwischen 2020 und 2021 am stärksten: um 4 Prozentpunkte in Australien und um 5 Prozentpunkte in Neuseeland (Tab. B6.1). Australien und Neuseeland gehören zu den Ländern der Südhalbkugel, in denen der Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2020 (das 2019/2020 für Länder der Nordhalbkugel entspricht) mit dem Beginn der Pandemie zusammenfiel, weshalb es erhebliche Auswirkungen auf die Ankunft mobiler Bildungsteilnehmender gab. Viele Bildungsteilnehmende, die im September 2019 ankamen, haben ihr Studium als Fernstudium fortgesetzt.

In anderen Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019 begann, haben zahlreiche Bildungsteilnehmende, die im September 2019 eingetroffen waren, ihr Studium als Fernstudium fortgesetzt. Eine der Maßnahmen, die die Länder zur Verringerung der Auswirkungen der Pandemie auf die Mobilität internationaler Bildungsteilnehmender ergriffen haben, bestand in der Tat im Onlinelernen. Es wurden technische Maßnahmen umgesetzt, sodass die Bildungsteilnehmenden trotz Reisebeschränkungen und Grenzschließungen ihr Studium als Fernstudium fortsetzen konnten. Durch die Pandemie waren die Länder zu einer schnellen Anpassung gezwungen, und Onlinelerntechnologie und -plattformen wurden verbessert. Dies hat es für internationale Bildungsteilnehmende leichter gemacht, auf Kursmaterialien zuzugreifen, mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen zu interagieren und mit den Lehrkräften zu kommunizieren (UNESCO, 2021[17]).

Eine weitere Maßnahme, die während der Gesundheitskrise umgesetzt wurde, war psychologische Unterstützung für Bildungsteilnehmende. Mobilitätsbeschränkungen und die Schließung von sozialen Räumen infolge der Pandemie hatten erhebliche Auswirkungen auf die mentale Gesundheit von internationalen Bildungsteilnehmenden. Selbst unter normalen Umständen litten internationale Bildungsteilnehmende häufiger an mentalen Problemen (z. B. Depressionen), hatten häufiger Probleme mit dem Gesundheitsversorgungssystem vor Ort und nahmen seltener psychologische Unterstützung in Anspruch als inländische Bildungsteilnehmende (Brunsting et al., 2023[18]). Die Pandemie hat das Gefühl der Einsamkeit sowie die Zukunftsängste und finanziellen Schwierigkeiten von internationalen Bildungsteilnehmenden verstärkt. Als Reaktion auf diese auftretende Belastung haben die meisten Länder, auch beispielsweise Deutschland, Maßnahmen zur Kommunikation mit internationalen Bildungsteilnehmenden über ihre Gesundheit und ihr Wohlergehen umgesetzt (Baer and Martel, 2020[19]).

Internationale Mobilität nach Herkunftsland

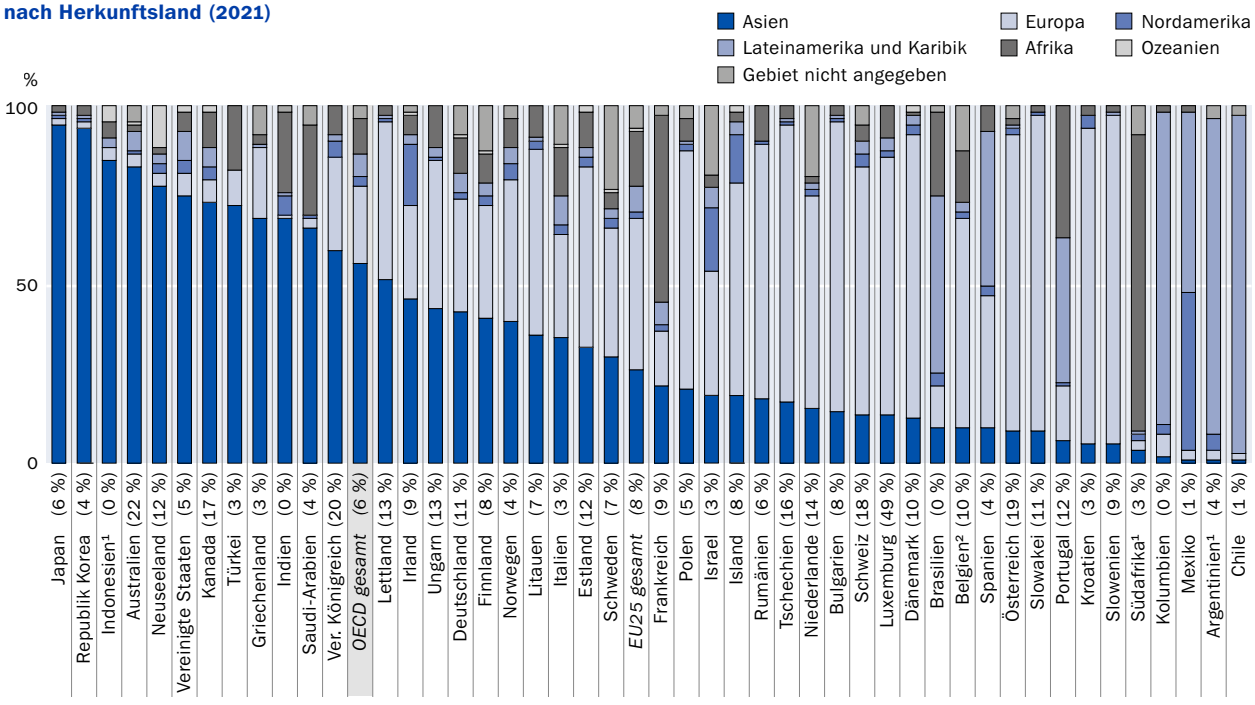
Die Daten zu den Strömen internationaler Bildungsteilnehmender zeigen, wie wichtig Faktoren der Nähe, wie Sprache, historische Verbindungen, geografische Entfernung, bilaterale Beziehungen und politische Rahmenbedingungen (z. B. Europäischer Hochschulraum) als Haupteinflussfaktoren für Mobilität sind. In den meisten Ländern findet die Mobilität von Bildungsteilnehmenden innerhalb von Regionen statt: 20 % der internationalen Bildungsteilnehmenden kommen aus Nachbarländern (Tab. B6.1).

Bildungsteilnehmende aus Asien bilden mit insgesamt 57 % aller mobilen Bildungsteilnehmenden in den OECD-Ländern 2021 die größte Gruppe internationaler Bildungsteilnehmender, die in einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich in der OECD eingeschrieben sind. In Asien stammen internationale Bildungsteilnehmende überwiegend aus anderen asiatischen Ländern: 2021 kamen in Japan und der Republik Korea 95 % der mobilen Bildungsteilnehmenden aus Asien und in Indonesien waren es 86 %. Auch in nahe an Asien gelegenen Ländern, wie Australien und Neuseeland, waren asiatische internationale Bildungsteilnehmende mit mehr als drei Viertel der international mobilen Bildungsteilnehmenden stark vertreten. In Lateinamerika und den karibischen Ländern sind internationale Bildungsteilnehmende aus Asien hingegen weiterhin eine Minderheit. Sie machten in Argentinien, Chile und Kolumbien weniger als 2 % aus (Abb. B6.2).

Die nächstgrößte Herkunftsregion internationaler Bildungsteilnehmender ist Europa, 22 % aller in den OECD-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmenden im

Abbildung B6.2

In OECD-Ländern eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich, nach Herkunftsland (2021)



Anmerkung: Die Zahl in Klammern bezieht sich auf die eingeschriebenen internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich 2021.

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils mobiler Bildungsteilnehmender aus Asien 2021.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B6.1 und B6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[9]). StatLink: https://stat.link/sxzywm

Kasten B6.1

Internationale Bildungsteilnehmende in kurzen tertiären Bildungsgängen

Internationale Bildungsteilnehmende machen nur einen geringen Anteil der Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen aus, aber ihre Zahl ist in einigen Ländern größer. Sie stellen 2021 3 % aller Bildungsteilnehmenden in diesem Bereich, in Bachelorbildungsgängen sind es im Vergleich dazu 5 % aller Bildungsteilnehmenden und in Promotionsbildungsgängen 24 % aller Bildungsteilnehmenden. In Australien ist der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen mit 32 % am höchsten und höher als der Anteil international mobiler Bildungsteilnehmender in Bachelorbildungsgängen (13 %). An zweiter Stelle folgt Kanada, wo 24 % der Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen aus dem Ausland kommen. Internationale Bildungsteilnehmende machen in Island 19 % aller Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen aus, in Portugal 13 %, in Japan 11 % und in Luxemburg 10 % (Tab. B6.2).

Entwicklungstendenzen im Lauf der Zeit

Zwischen 2013 und 2021 ist die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen im Durchschnitt der OECD-Länder um 1 Prozentpunkt gestiegen. Dahinter verbergen sich jedoch größere Veränderungen in einzelnen Ländern. Der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmenden in diesem Bereich stieg in Australien um 20 Prozentpunkte von 12 auf 32 % der Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen und in Kanada um 15 Prozentpunkte von 9 auf 24 %. Andere Länder verzeichnen hingegen einen Abwärtstrend. In Neuseeland ist der Anteil der mobilen Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen zwischen 2013 und 2021 um 12 Prozentpunkte von 21 auf 9 % zurückgegangen, aber dies lag zum Großteil an der Pandemie, da der Rückgang zwischen 2019 und 2021 (von 18 auf 9 %) besonders stark war (s. OECD-Bildungsdatenbank).

Fächergruppen

Die beliebteste Fächergruppe von internationalen Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen war Wirtschaft, Verwaltung und Recht, die von 24 % belegt wurde. Insbesondere entschieden sich in Australien 69 %, in Kanada 40 % und in Luxemburg 43 % für diese Fächergruppe. Andere weniger beliebte Fächergruppen sind in einigen Ländern dominant. Während in den OECD-Ländern insgesamt nur 15 % der internationalen Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen Geisteswissenschaften und Künste belegt haben, waren es in Island beinahe 9 von 10 (89 %). Bemerkenswerterweise kamen in Island 40 % der internationalen Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen von den Philippinen und besuchten Isländisch-Sprachkurse (s. OECD-Bildungsdatenbank).

Tertiärbereich sind internationale Bildungsteilnehmende aus Europa (Abb. B6.2). In Europa sind 42 % aller internationalen Bildungsteilnehmenden europäische Bildungsteilnehmende, im Vergleich dazu sind es in Asien 27 %, in Afrika 16 % und in Lateinamerika und der Karibik 7 %. Dies ist zum Teil auf die Beliebtheit des Erasmus-Austauschprogramms in der Europäischen Union zurückzuführen. Mindestens 80 % der mobilen Bildungsteilnehmenden in Bulgarien, Kroatien, Österreich, der Slowakei und Slowenien kommen aus anderen europäischen Ländern (Abb. B6.2).

In den OECD- und Partnerländern stellen Bildungsteilnehmende aus afrikanischen Ländern nur in Südafrika die Mehrheit der mobilen Bildungsteilnehmenden. Dort kommen 84 % der mobilen Bildungsteilnehmenden aus anderen afrikanischen Ländern, in Portugal machen sie aber knapp über 30 % der mobilen Bildungsteilnehmenden und in Frankreich rund 50 % aus. Dies könnte an der Kolonialvergangenheit der beiden letztgenannten Länder sowie Stipendien und finanziellen Hilfen für afrikanische Bildungsteilnehmende, aber auch an der Unterrichtssprache liegen: Portugiesisch ist in afrikanischen Ländern wie Angola, Kap Verde und Mosambik und Französisch in Benin, Burkina Faso und Marokko Amtssprache. Die Ströme der Bildungsteilnehmenden aus Lateinamerika und der Karibik zeigen die Bedeutung der Nähe, sie stellen nämlich in Argentinien, Chile, Costa Rica und Kolumbien die Mehrheit der mobilen Bildungsteilnehmenden. Mehr als 85 % der internationalen Bildungsteilnehmenden in diesen Ländern kommen aus Lateinamerika und der Karibik. Sie zeigen auch die Bedeutung der Unterrichtssprache: Mehr als 40 % der mobilen Bildungsteilnehmenden in Portugal und Spanien kommen aus dieser Region (Abb. B6.2).

Nähe ist jedoch nicht immer ein Kriterium für die Mobilität von internationalen Bildungsteilnehmenden. In Australien, Kanada, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich beispielsweise kommt die Mehrheit der internationalen Bildungsteilnehmenden nicht aus der jeweiligen Region, mehr als 60 % der mobilen Bildungsteilnehmenden kommen aus Asien (Abb. B6.2). Englisch ist die Lingua franca der globalisierten Welt: Jeder vierte Mensch weltweit spricht Englisch (Sharifian, 2013[20]). Es überrascht daher nicht, dass englischsprachige Länder die attraktivsten Zielländer für mobile Bildungsteilnehmende sind.

Internationale Mobilität nach Fächergruppe

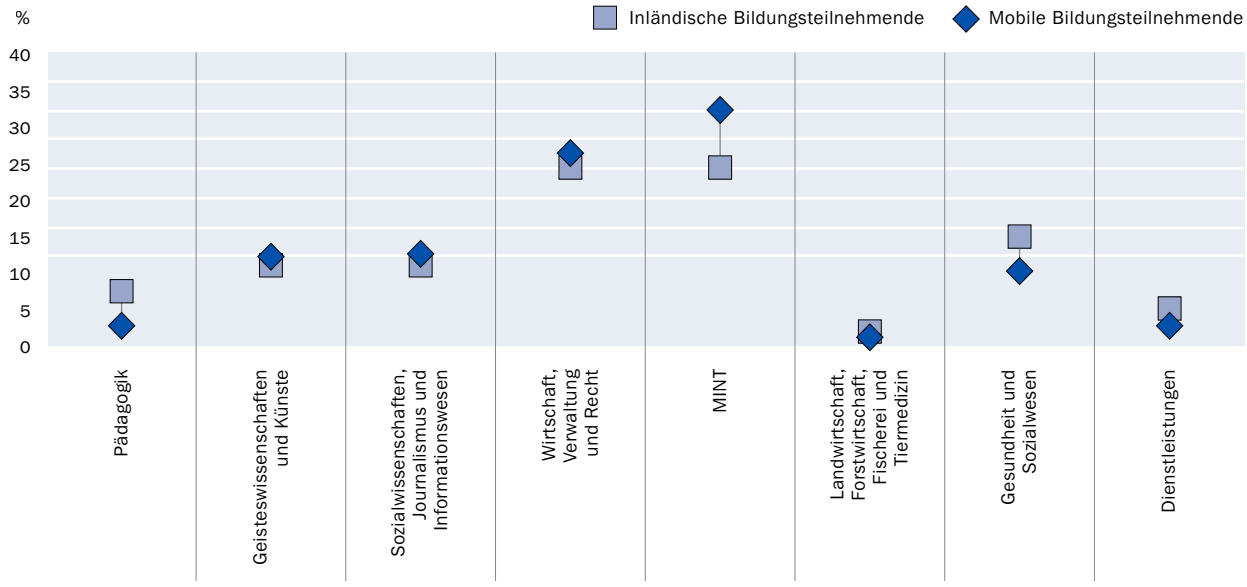
Bei der Entscheidung für einen tertiären Abschluss im Ausland spielen die Fächergruppen eine zentrale Rolle und die Verteilung inländischer und mobiler Bildungsteilnehmender in Bezug auf die Fächergruppen weist in OECD-Ländern erhebliche Unterschiede auf (Abb. B6.3). Die Fächergruppe Pädagogik ist nur für 3 % der mobilen Bildungsteilnehmenden von Interesse, im Vergleich zu 7 % inländischer Bildungsteilnehmender, während sich für die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen 10 % der mobilen im Vergleich zu 15 % der inländischen Bildungsteilnehmenden entscheiden. In Australien beispielsweise waren 25 % der inländischen Bildungsteilnehmenden im Bereich Gesundheit eingeschrieben, bei den internationalen Bildungsteilnehmenden waren es hingegen nur 13 % (Abb. B6.3). Einige Länder stellen für die Forschung in bestimmten Fächergruppen mehr Ressourcen zur Verfügung und profitieren somit von großer internationaler Anerkennung, vor allem auf den höheren ISCED-Stufen im Tertiärbereich. Manche Bildungsgänge können auf Berufe vorbereiten, in denen die Karriereaussichten der Bildungsteilnehmenden nicht von einem Studium im Ausland oder an einer guten Hochschule abhängen. Andere Bildungsgänge können Bildungsteilnehmende nur auf die Tätigkeit im Gastland vorbereiten (z. B. Juristinnen und Juristen oder Buchhalterinnen und Buchhalter, die das nationale Recht kennen müssen). Sie sind für Bildungsteilnehmende, die vorhaben, in ihr Heimatland zurückzukehren oder in ein anderes Land zu ziehen, weniger attraktiv.

Im Gegensatz dazu schreiben sich insgesamt in den OECD-Ländern international mobile Bildungsteilnehmende mit größerer Wahrscheinlichkeit als inländische Bildungsteilnehmende in MINT-Fächer ein: 32 % der mobilen Bildungsteilnehmenden wählen ein MINT-Fach, während es bei den inländischen Bildungsteilnehmenden 24 % sind. In Deutschland, Schweden und der Türkei beträgt der Unterschied zwischen internationalen und inländischen Bildungsteilnehmenden, die in MINT-Fächern eingeschrieben sind, mehr als 16 Prozentpunkte (Tab. B6.3). In bestimmten Fächern, wie Geisteswissenschaf-

Abbildung B6.3

Anteil der in den OECD-Ländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Mobilitätsstatus (2021)

OECD-Durchschnitt



Anmerkung: Mobile Bildungsteilnehmende bezieht sich auf internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmende. MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle B6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[9]). StatLink: https://stat.link/8zbjuk

ten und Künste, kann der Anteil der inländischen und mobilen Bildungsteilnehmenden hingegen etwa gleich sein. Im Durchschnitt der OECD-Länder belegen rund 12 % der internationalen sowie der inländischen Bildungsteilnehmenden die Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste (Abb. B6.3).

Kasten B6.2

Tertiärbereich in Luxemburg

Historischer Hintergrund und aktuelle Situation

Der Tertiärbereich in Luxemburg ist relativ jung, er hat sich erst Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts maßgeblich entwickelt. In dieser Zeit verfolgten aufeinanderfolgende Regierungen eine bewusste und proaktive Politik zur Entwicklung des Tertiärbereichs, was zu einer einzigartigen Ausweitung des Sektors führte.

2003 wurde die Universität Luxemburg durch den Zusammenschluss von 4 bestehenden Bildungseinrichtungen gegründet: dem Centre Universitaire de Luxembourg, dem Institut Supérieur de Technologie, dem Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques und dem Institut d'Etudes Educatives et Sociales. Im Gründungsgesetz der Hochschule wurde die vom Bologna-Prozess empfohlene Architektur übernommen. So konnte sich Luxemburg fest in der europäischen akademischen Welt etablieren und sogar eine Vorreiterrolle übernehmen, da damals nur wenige andere Staaten ihre nationale Gesetzgebung in diese Richtung angepasst hatten. 2009 wurde die Rechtsgrundlage für kurze tertiäre Bildungsgänge, das Brevet de technicien supérieur (BTS), geschaffen und die Bildungsgänge werden von spezialisierten privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich angeboten. 2018 wurde das Kompetenzzentrum der Universität Luxemburg für Weiterbildung im Tertiärbereich gegründet.

Die Hochschule heute

An der Universität Luxemburg, die immer noch die einzige öffentliche Hochschule im Land ist, studieren beinahe 7.000 Bildungsteilnehmende aus 135 Ländern. Sie bietet 18 Bachelorbildungsgänge und 53 Masterbildungsgänge an 3 Fakultäten an: die Fakultät für Naturwissenschaften, Technologie und Medizin, die Fakultät für Recht, Wirtschaftswissenschaften und Finanzwirtschaft und die Fakultät für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften. Die Bildungsgänge sind eng mit den Arbeitsmarktanforderungen des Landes verbunden. Darüber hinaus werden neue Bildungsgänge, die zur Diversifizierung der Wirtschaft beitragen, unterstützt (z. B. ein interdisziplinärer Masterbildungsgang in Raumfahrttechnik).

Vor der Gründung der Hochschule gab es Befürchtungen, dass inländische Bildungsteilnehmende durch die Gründung einer nationalen Hochschule nicht länger zum Studium ins Ausland gehen würden, diese erwiesen sich jedoch als unbegründet. 2023 studierten weiterhin 80 % der 20.000 inländischen Bildungsteilnehmenden, die staatliche Bildungsunterstützung beantragt haben, im Ausland.

Kurze tertiäre Bildungsgänge

2021/2022 waren 856 Bildungsteilnehmende in kurzen tertiären Bildungsgängen eingeschrieben und 2022 wurden 336 Abschlüsse verliehen. Die meisten Bildungsgänge haben eine Dauer von 2 Jahren und erfordern 120 ECTS-Leistungspunkte (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS). Die Kurse finden an mehreren Hochschulen statt und konzentrieren sich auf folgende Bereiche: Wirtschaft und Management, gewerbliche Berufe, Handwerk, Gesundheitsberufe sowie angewandte Künste und Dienstleistungen. Schulen, die einen neuen BTS-Bildungsgang vorschlagen, müssen ihre Fachkompetenz in dem Bereich belegen, und die Bildungsgänge werden nur akkreditiert, wenn sie den Arbeitsmarktanforderungen des Landes entsprechen. Neben den öffentlichen BTS-Bildungsgängen gibt es 2 spezialisierte private Bildungseinrichtungen, die Bildungsgänge in Physiotherapie und Sport sowie in Wirtschaft und Management anbieten.

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.

Land der vorherigen Ausbildung ist das Land, in dem Bildungsteilnehmende die Qualifikation des Sekundarbereichs II erlangt haben (Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs mit Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich) bzw. die Qualifikation, die für die Einschreibung in dem aktuellen Bildungsgang erforderlich ist. Ländern, die diese Definition nicht operationalisieren können, wird empfohlen, das Land des gewöhnlichen oder dauerhaften Wohnsitzes zur Festlegung des Herkunftslandes heranzuziehen. Wo auch dies nicht möglich ist und keine andere sinnvolle Variable vorliegt, kann das Staatsangehörigkeitsland genutzt werden.

Der dauerhafte Wohnsitz oder gewöhnliche Aufenthaltsort in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, wird nach Maßgabe der jeweiligen nationalen Gesetze definiert. In der Praxis bedeutet dies, dass ein für die Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich erteiltes Visum oder eine Aufenthaltsgenehmigung vorliegt oder ein ausländischer Wohnsitzstaat in dem Jahr gewählt wurde, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht. Die jeweiligen länderspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich“ sind in den Tabellen angegeben und in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[9]).

Angewandte Methodik

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[21]).

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. Bildungsteilnehmende, die in Ländern eingeschrieben sind, die der OECD oder dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS) keine Zahlen melden, sind nicht erfasst, und in Bezug auf ihr Herkunftsland kann die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmenden zu niedrig angesetzt sein.

Die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden bezieht sich auf die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, es sei denn, diese Daten liegen nicht vor, dann wird stattdessen die Gesamtzahl der ausländischen Bildungsteilnehmenden herangezogen. Die Zahlen zur Bildungsbeteiligung sind eine Momentaufnahme, d. h., es werden die an einem bestimmten Tag oder die innerhalb eines bestimmten Zeitraums des Jahrs eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden gezählt.

Diese Methodik hat jedoch ihre Grenzen. In den internationalen Bildungsstatistiken der OECD werden tendenziell die Auswirkungen von Fernausbildungsgängen und E-Learning, vor allem der sich schnell entwickelnden offenen Online-Kurse (Massive Open Online Course – MOOCs), nicht berücksichtigt. Bildungsteilnehmende, die täglich von einem in ein anderes Land pendeln, sowie kurze Austauschprogramme innerhalb des akademischen Jahrs werden ebenfalls nicht erfasst. Außerdem bestehen Bedenken hinsichtlich der Klassifizierung der an ausländischen Niederlassungen und europäischen Schulen in den Gastländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden in Bezug auf die inländischen Bildungsteilnehmendenkohorten dort.

Die vorliegenden Daten für internationale Bildungsteilnehmende können nur dazu dienen, die Zahl der Bildungsteilnehmenden, die OECD- und Partnerländer als Zielländer wählen, zu erfassen. Es ist nicht möglich, die Ströme außerhalb der OECD-Länder und insbesondere den Beitrag des Süd-Süd-Austausches zur globalen Wissenszirkulation zu schätzen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[21]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[9]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2022 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Die Daten einiger Länder können sich auf abweichende Referenzjahre beziehen. Weitere Informationen s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[9]).

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) hat Daten zur Verfügung gestellt für 1) Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika; 2) alle nicht zu den OECD- und Partnerländern zählenden Länder und 3) OECD-Länder für die nicht von OECD-Statistiken abgedeckten Zeiträume (2005 und 2010 bis 2021).

Weiterführende Informationen

Abbott, A. and M. Silles (2015), "Determinants of International Student Migration", *The World Economy*, Vol. 39/5, pp. 621–635, https://doi.org/10.1111/twec.12319. [13]

Appelt, S. et al. (2015), "Which factors influence the international mobility of research scientists?", *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, No. 2015/2, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en. [11]

Baer, J. and M. Martel (2020), *Fall 2020 International Student Enrollment Snapshot*, Institute of International Education, https://www.iie.org/publications/fall-2020-international-student-enrollment-snapshot/. [19]

Bhandari, R., C. Robles and C. Farrugia (2020), *International Higher Education: Shifting Mobilities, Policy Challenges, and New Initiatives*, United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf (Zugriff am 7. Juni 2021). [12]

Brunsting, N. et al. (2023), "Mapping the knowledge base in study abroad from the United States: A scoping review from 2001 to 2021", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 92, https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101745. [18]

Canmac Economics (2020), *Economic Impact of International Education in Canada – 2020 Update*, Government of Canada, https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2018/index.aspx?lang=eng (Zugriff am 2. Juni 2023). [8]

Crossman, J. and M. Clarke (2009), "International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection", *Higher Education*, Vol. 59/5, pp. 599–613, https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z. [2]

EMN and OECD (2020), "Impact of COVID-19 on international students in EU and OECD member states", *Inform*, No. #2, European Migration Network, https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/inform-2-impact-covid-19-international-students-eu-and-oecd-member-states_en (Zugriff am 2. Juni 2023). [16]

Eurydice (2023), *Higher education funding: Finland*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/higher-education-funding (Zugriff am 2. Juni 2023). [14]

Halterbeck, M. and G. Conlon (2021), *The Costs and Benefits of International Higher Education Students to the UK Economy*, Universities UK International and Higher Education Policy Institute, https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2021/09/Summary-Report.pdf. [6]

Hawthorne, L. (2008), *The Growing Global Demand for Students as Skilled Migrants*, Migration Policy Institute, https://www.migrationpolicy.org/research/growing-global-demand-students-skilled-migrants. [10]

King, R. and G. Sondhi (2017), "International student migration: A comparison of UK and Indian students' motivations for studying abroad", *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 16/2, pp. 176–191, https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1405244. [1]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [9]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022: OECD-Indikatoren*, wbv Publikationen, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [7]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821mw. [15]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [21]

Sánchez, C., M. Fornerino and M. Zhang (2006), "Motivations and the intent to study abroad among U.S., French, and Chinese students", *Journal of Teaching in International Business*, Vol. 18/1, pp. 27–52, https://doi.org/10.1300/j066v18n01_03. [4]

Sharifian, F. (2013), "Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language", *Multilingual Education*, Vol. 3/1, https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7. [20]

UNESCO (2021), *COVID-19: Reopening and Reimagining Universities, Survey on Higher Education through the UNESCO National Commissions*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174 (Zugriff am 2. Juni 2023). [17]

Wintre, M. et al. (2015), "Are international undergraduate students emerging adults? Motivations for studying abroad", *Emerging Adulthood*, Vol. 3/4, pp. 255–264, https://doi.org/10.1177/2167696815571665. [3]

Wu, Q. (2014), "Motivations and decision-making processes of mainland Chinese students for undertaking master's programs abroad", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 18/5, pp. 426–444, https://doi.org/10.1177/1028315313519823. [5]

B 6

Tabellen Indikator B6

StatLink: https://stat.link/4b2fr9

- Tabelle B6.1: Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2019, 2020 und 2021)
- Tabelle B6.2: Profil internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmender (2021)
- Tabelle B6.3: Im Tertiärbereich in den einzelnen Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmende (in %), nach Mobilitätsstatus (2021)
- **WEB** Table B6.4: Distribution of international and foreign students by country of origin (Internationale und ausländische Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich, nach Herkunftsland) (2021)
- **WEB** Table B6.5: Distribution of international and foreign students by country of destination (Internationale und ausländische Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich, nach Zielland) (2021)

Datenstand: 17. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B6.1

Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2019, 2020 und 2021)

Bedeutung der Spalte (4) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmende): 22 % aller Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in Australien sind internationale Bildungsteilnehmende und 18 % aller Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Bildungsteilnehmende.

Bedeutung der Spalte (4) im unteren Teil der Tabelle (ausländische Bildungsteilnehmende): 17 % aller Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in Kanada sind nicht kanadische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger und 4 % der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in der Republik Korea sind nicht Staatsbürgerinnen und Staatsbürger der Republik Korea.

	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender (in Tsd.)			Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmende als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich			Anteil inländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind (in %)	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender pro im Ausland eingeschriebener*m inländischer*m Bildungsteilnehmer*in	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender pro 100 inländischer Bildungsteilnehmender im In- und Ausland	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender aus Nachbarländern (in %)	Anteil am internationalen Bildungsmarkt (in %)
	2021	2020	2019	2021	2020	2019	2021				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
	Internationale Bildungsteilnehmende										
OECD-Länder											
Australien	378	458	509	22	26	28	1	31	28	4	6
Österreich	82	76	75	19	18	18	7	3	21	60	1
Belgien[1]	53	54	52	10	10	10	4	3	11	49	1
Chile	17	13	10	1	1	1	1	1	1	31	0
Tschechien	51	48	46	16	15	14	4	4	18	46	1
Dänemark	31	31	32	10	10	10	2	5	11	37	0
Estland	5	6	5	12	12	11	8	1	12	34	0
Finnland	25	24	24	8	8	8	4	2	8	12	0
Frankreich	253	252	246	9	9	9	4	2	9	13	4
Deutschland	376	369	333	11	11	10	4	3	12	14	6
Griechenland	24	22	28	3	3	3	5	1	3	72	0
Island	2	2	2	8	9	8	12	1	8	9	0
Irland	23	24	25	9	10	11	7	1	10	8	0
Israel	14	13	11	3	3	3	6	1	5	9	0
Italien	72	59	55	3	3	3	4	1	3	17	1
Japan	216	223	203	6	6	5	1	7	6	54	3
Lettland	10	10	8	13	13	10	7	2	14	14	0
Litauen	8	7	7	7	6	6	9	1	7	22	0
Luxemburg	4	4	3	49	48	49	78	0	22	47	0
Mexiko	51	43	33	1	1	1	1	2	1	43	1
Niederlande	136	125	116	14	13	13	2	7	16	25	2
Neuseeland	31	44	53	12	17	21	2	7	13	10	0
Norwegen	13	13	12	4	4	4	5	1	4	16	0
Polen	74	62	55	5	4	4	2	3	6	61	1
Portugal	47	44	36	12	12	10	6	2	12	2	1
Slowenien	8	6	5	9	8	7	4	2	10	47	0
Spanien	81	82	77	4	4	4	2	2	4	29	1
Schweden	33	32	31	7	7	7	3	2	7	18	1
Schweiz	61	58	56	18	18	18	7	3	21	54	1
Ver. Königreich	601	551	489	20	20	19	2	15	25	8	9
	Ausländische Bildungsteilnehmende										
Kanada	313	323	279	17	18	16	3	6	20	3	5
Kolumbien	5	5	5	0	0	0	2	0	0	69	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68	0
Ungarn	38	38	35	13	13	13	5	3	14	21	1
Republik Korea	119	112	99	4	4	3	3	1	4	52	2
Slowakei	15	14	13	11	10	9	20	0	10	62	0
Türkei	224	185	155	3	2	2	1	4	3	51	4
Vereinigte Staaten	833	957	977	5	5	5	1	8	5	6	13
OECD gesamt	**4 325**	**4 389**	**4 201**	**6**	**7**	**6**	**2**	**3**	**7**	**20**	**68**

Anmerkung: Zusätzliche Spalten mit der genauen Zahl an internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden für jedes Jahr finden sich im Internet (s. u. StatLink).
1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[9]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).
StatLink: https://stat.link/ml9tis
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

B 6

Tabelle B6.1 (Forts.)

Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2019, 2020 und 2021)

Bedeutung der Spalte (4) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmende): 22 % aller Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in Australien sind internationale Bildungsteilnehmende und 18 % aller Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Bildungsteilnehmende.

Bedeutung der Spalte (4) im unteren Teil der Tabelle (ausländische Bildungsteilnehmende): 17 % aller Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in Kanada sind nicht kanadische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger und 4 % der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in der Republik Korea sind nicht Staatsbürgerinnen und Staatsbürger der Republik Korea.

	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender (in Tsd.)			Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmende als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich			Anteil inländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind (in %)	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender pro im Ausland eingeschriebener*m inländischer*m Bildungsteilnehmer*in	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender pro 100 inländischer Bildungsteilnehmender im In- und Ausland	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender aus Nachbarländern (in %)	Anteil am internationalen Bildungsmarkt (in %)
	2021	2020	2019	2021	2020	2019	2021				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
	Internationale Bildungsteilnehmende										
Partner- und/oder Beitrittsländer											
Bulgarien	18	18	16	8	8	7	11	1	8	46	0
Kroatien	4	5	6	3	3	3	6	0	3	60	0
Rumänien	34	33	30	6	6	6	6	1	6	42	1
	Ausländische Bildungsteilnehmende										
Argentinien[2]	m	122	116	m	4	4	m	m	m	48	2
Brasilien	22	22	22	0	0	0	1	0	0	38	0
China	222	225	201	0	0	0	m	m	m	30	3
Indien	48	49	47	0	0	0	m	m	m	49	1
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73	0
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	63	69	73	4	4	4	m	m	m	39	1
Südafrika[2]	m	36	41	m	3	3	m	m	m	47	1
EU25 gesamt	**1 479**	**1 418**	**1 337**	**11**	**11**	**10**	**4**	**2**	**8**	**26**	**24**

Anmerkung: Zusätzliche Spalten mit der genauen Zahl an internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden für jedes Jahr finden sich im Internet (s. u. StatLink). 1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[9]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/ksza9f

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

Tabelle B6.2

Profil internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmender (2021)

	Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmende als Anteil aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich				Anteil weiblicher Bildungsteilnehmender an den internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden					Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich nach Herkunftsland					
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Tertiärbereich insgesamt	Afrika	Nordamerika	Lateinamerika und Karibik	Asien	Europa	Ozeanien
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
	Internationale Bildungsteilnehmende														
OECD-Länder															
Australien	32	13	38	33	46	50	50	45	49	2	1	5	84	3	1
Österreich	2	19	25	39	69	54	55	49	54	2	1	2	9	84	0
Belgien[1]	6	7	17	26	74	64	55	44	59	15	1	3	10	59	0
Chile	2	1	4	24	59	53	54	49	55	0	0	95	0	2	0
Tschechien	5	13	19	24	60	52	56	45	53	2	1	1	18	78	0
Dänemark	9	5	20	36	52	55	55	47	54	1	3	2	13	80	1
Estland	a	7	17	29	a	41	47	39	44	10	3	3	33	51	0
Finnland	a	6	11	26	a	44	46	44	45	9	3	3	41	32	0
Frankreich	3	7	13	37	50	53	49	47	50	53	2	6	22	16	0
Deutschland	0	7	17	22	a	44	46	47	46	10	2	5	42	32	0
Griechenland	a	3	1	2	a	53	53	43	52	3	1	0	69	20	0
Island	19	5	11	39	64	69	63	49	64	3	14	4	19	60	0
Irland	3	7	16	37	47	55	54	51	54	6	17	2	46	27	1
Israel	2	3	6	12	50	58	58	46	56	3	18	6	19	36	1
Italien	0	3	4	10	a	54	55	44	54	14	2	8	35	30	0
Japan	11	3	11	22	41	45	51	45	45	1	1	1	95	2	0
Lettland	1	11	27	13	26	25	45	30	35	2	1	0	52	45	0
Litauen	a	5	14	8	a	45	49	43	47	9	2	1	36	52	0
Luxemburg	10	24	76	91	61	57	54	43	52	8	1	3	13	73	0
Mexiko	1	1	3	8	m	m	m	m	m	1	45	51	1	3	0
Niederlande	3	12	20	48	51	55	56	45	55	2	2	2	16	60	0
Neuseeland	9	9	23	47	36	52	56	50	50	2	3	2	78	4	11
Norwegen	1	2	7	22	46	54	48	43	49	8	5	4	40	40	1
Polen	9	5	5	10	56	51	53	51	51	7	1	1	21	67	0
Portugal	13	8	14	33	46	53	55	47	52	37	1	40	6	16	0
Slowenien	4	9	10	21	46	58	60	53	57	1	0	1	5	93	0
Spanien	1	2	9	19	61	54	52	48	52	6	3	43	10	38	0
Schweden	0	3	12	36	45	60	50	44	51	5	2	3	30	36	0
Schweiz	0	10	30	57	a	50	52	47	50	4	3	4	14	70	0
Ver. Königreich	4	16	39	41	59	52	52	48	52	7	4	1	60	26	0
	Ausländische Bildungsteilnehmende														
Kanada	24	14	18	35	45	49	45	41	47	10	3	5	73	7	1
Kolumbien	0	0	1	2	48	53	52	35	52	1	2	89	2	7	0
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	1	10	21	28	60	47	53	44	49	11	1	2	43	42	0
Republik Korea	1	3	10	17	40	57	63	51	56	2	1	1	95	2	0
Slowakei	2	10	13	12	42	54	56	33	54	1	0	0	9	89	0
Türkei	1	3	8	7	39	35	39	33	36	17	0	0	72	10	0
Vereinigte Staaten	1	4	11	22	52	47	47	34	46	5	3	9	75	7	1
OECD gesamt	**3**	**5**	**14**	**24**	**47**	**48**	**49**	**43**	**48**	**10**	**3**	**6**	**57**	**22**	**1**
	Internationale Bildungsteilnehmende														
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Bulgarien	a	4	17	9	a	40	51	47	47	2	1	0	15	82	0
Kroatien	0	2	3	8	a	52	58	51	55	1	3	1	6	89	0
Rumänien	a	4	11	4	a	51	49	37	49	9	1	0	18	72	0
	Ausländische Bildungsteilnehmende														
Argentinien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	5	89	1	3	0
Brasilien	0	0	1	2	0	47	38	38	45	23	4	50	10	11	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23	6	0	69	2	0
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4	0	3	86	3	4
Peru	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	25	1	0	66	3	0
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84	2	0	3	3	0
EU25 gesamt	**2**	**8**	**12**	**25**	**54**	**51**	**51**	**47**	**51**	**16**	**2**	**7**	**27**	**42**	**0**

Anmerkung: Zusätzliche Spalten mit der Verteilung der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmenden nach Herkunftsregion und Bildungsbereich finden sich im Internet (s. u. StatLink).

1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[9]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/ksza9f

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

B 6

Tabelle B6.3

Im Tertiärbereich in den einzelnen Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmende (in %), nach Mobilitätsstatus (2021)

	Pädagogik		Geisteswissenschaften und Künste		Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		MINT		Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin		Gesundheit und Sozialwesen		Dienstleistungen	
	Mobile Bildungsteilnehmende	Inländische Bildungsteilnehmende	Mobile Bildungsteilnehmende	Inländische Bildungsteilnehmende	Mobile Bildungsteilnehmende	Inländische Bildungsteilnehmende	Mobile Bildungsteilnehmende	Inländische Bildungsteilnehmende	Mobile Bildungsteilnehmende	Inländische Bildungsteilnehmende	Mobile Bildungsteilnehmende	Inländische Bildungsteilnehmende	Mobile Bildungsteilnehmende	Inländische Bildungsteilnehmende	Mobile Bildungsteilnehmende	Inländische Bildungsteilnehmende
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	Internationale Bildungsteilnehmende															
OECD-Länder																
Australien	5	11	6	11	2	9	44	22	29	19	1	1	13	25	1	2
Österreich	5	14	14	10	16	7	21	25	32	29	1	1	9	10	1	4
Belgien	3	9	13	8	11	10	13	24	19	19	5	2	35	25	1	2
Chile	5	10	4	4	6	5	34	22	27	27	2	3	19	24	4	5
Tschechien	2	14	10	9	10	8	21	19	33	24	3	4	18	14	4	7
Dänemark	2	8	9	9	9	9	27	23	38	22	2	1	9	25	4	2
Estland	3	8	14	13	10	6	34	19	30	32	4	2	4	14	0	6
Finnland	3	6	10	11	4	7	21	18	46	33	1	2	11	19	4	4
Frankreich	1	3	14	13	10	7	31	26	35	25	0	2	6	14	2	10
Deutschland	2	9	12	12	7	8	18	24	51	34	2	1	7	9	1	3
Griechenland	4	5	16	13	14	13	14	20	33	34	3	5	12	8	4	3
Island	10	16	40	8	10	17	6	20	25	18	2	1	5	17	1	3
Irland	1	7	13	14	7	6	18	23	31	27	1	2	25	16	2	4
Israel	14	19	13	7	16	17	16	15	29	32	1	0	12	9	0	0
Italien	1	6	21	17	16	14	15	18	29	25	2	2	14	14	1	3
Japan[1]	m	8[d]	m	17[d]	m	29[d]	m	x	m	19[d]	m	3[d]	m	18[d]	m	6[d]
Lettland	1	13	3	8	4	12	38	21	21	30	1	2	27	11	6	0
Litauen	0	4	11	10	16	9	24	27	19	26	2	3	27	19	1	2
Luxemburg	4	19	6	12	13	10	36	25	31	22	6	0	2	12	1	0
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	7	8	8	13	8	13	28	19	34	25	2	2	9	18	4	3
Norwegen	4	16	19	9	12	12	16	20	33	19	1	1	11	18	4	4
Polen	2	8	11	9	16	11	26	23	17	23	1	2	15	15	11	7
Portugal	4	3	11	10	13	11	25	22	27	29	2	2	13	16	5	7
Slowenien	4	10	8	9	14	9	24	18	34	29	1	3	7	15	8	8
Spanien	4	11	10	11	12	10	25	20	21	25	3	1	22	16	4	6
Schweden	3	14	15	14	13	11	11	14	46	27	1	1	11	17	1	2
Schweiz	5	11	13	8	12	8	18	26	40	24	0	1	9	18	3	3
Ver. Königreich	2	5	12	13	13	13	34	22	29	22	1	1	9	21	0	0
	Ausländische Bildungsteilnehmende															
Kanada	1	6	7	10	10	12	28	20	41	27	1	1	6	17	5	5
Kolumbien	7	8	9	4	14	11	26	36	23	28	2	3	16	7	2	3
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	13	m	8	m	9	m	26	m	25	m	3	m	9	m	6
Republik Korea	3	6	22	16	13	6	31	13	16	34	0	2	4	15	11	9
Slowakei	8	14	8	7	7	10	13	19	19	22	3	2	38	18	4	7
Türkei	5	3	12	13	14	14	17	33	31	13	2	2	15	14	4	8
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD gesamt	**3**	**7**	**12**	**11**	**13**	**11**	**26**	**24**	**32**	**24**	**1**	**2**	**10**	**15**	**3**	**5**
	Internationale Bildungsteilnehmende															
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Bulgarien	3	12	5	9	6	9	8	22	10	26	4	3	59	11	5	8
Kroatien	2	7	8	8	7	6	19	25	30	28	4	3	23	13	7	10
Rumänien	1	4	8	9	7	9	17	25	17	33	4	5	43	12	3	4
	Ausländische Bildungsteilnehmende															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	12	18	8	3	8	6	16	29	29	17	5	3	17	21	4	3
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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	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 gesamt	**3**	**9**	**11**	**10**	**9**	**10**	**22**	**22**	**29**	**27**	**2**	**2**	**19**	**15**	**3**	**5**

Anmerkung: MINT bezieht sich auf den Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Mobile Bildungsteilnehmende bezieht sich auf internationale oder ausländische Bildungsteilnehmende. Zusätzliche Spalten mit Daten zu in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; Informatik und Kommunikationstechnologie; Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden finden sich im Internet (s.u. StatLink).

1. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten der anderen Fächergruppen enthalten und Wirtschaft, Verwaltung und Recht in den Daten zu Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[9]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/o1ic8z

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

Kapitel C
Die in Bildung investierten Finanzressourcen

Indikator C1

Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen?

Zentrale Ergebnisse

- Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer betragen in den OECD-Ländern durchschnittlich 10.700 US-Dollar im Primarbereich, 11.900 US-Dollar im Sekundarbereich und 18.100 US-Dollar im Tertiärbereich. Dies spiegelt die Tatsache wider, dass die Lehrkräfte in höheren Bildungsbereichen häufig höhere Qualifikationen und Fachkenntnisse benötigen, die in der Regel mit höheren Gehältern einhergehen.
- Berufliche Ausbildungsgänge (VET – Vocational Education and Training), die häufig eine besondere Ausstattung und Infrastruktur erfordern, kosten üblicherweise mehr pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer als allgemeinbildende Bildungsgänge. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im allgemeinbildenden Sekundarbereich II etwa 11.400 US-Dollar im Vergleich zu etwa 13.200 US-Dollar in berufsbildenden Bildungsgängen.
- Die durchschnittlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer waren 2020, im ersten Jahr der Coronapandemie, ähnlich wie 2019 (Anstieg um 0,4 %). Einige Länder, wie Kolumbien (9 %) und Litauen (13,7 %), haben jedoch einen deutlichen Anstieg der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) gemeldet.

Kontext

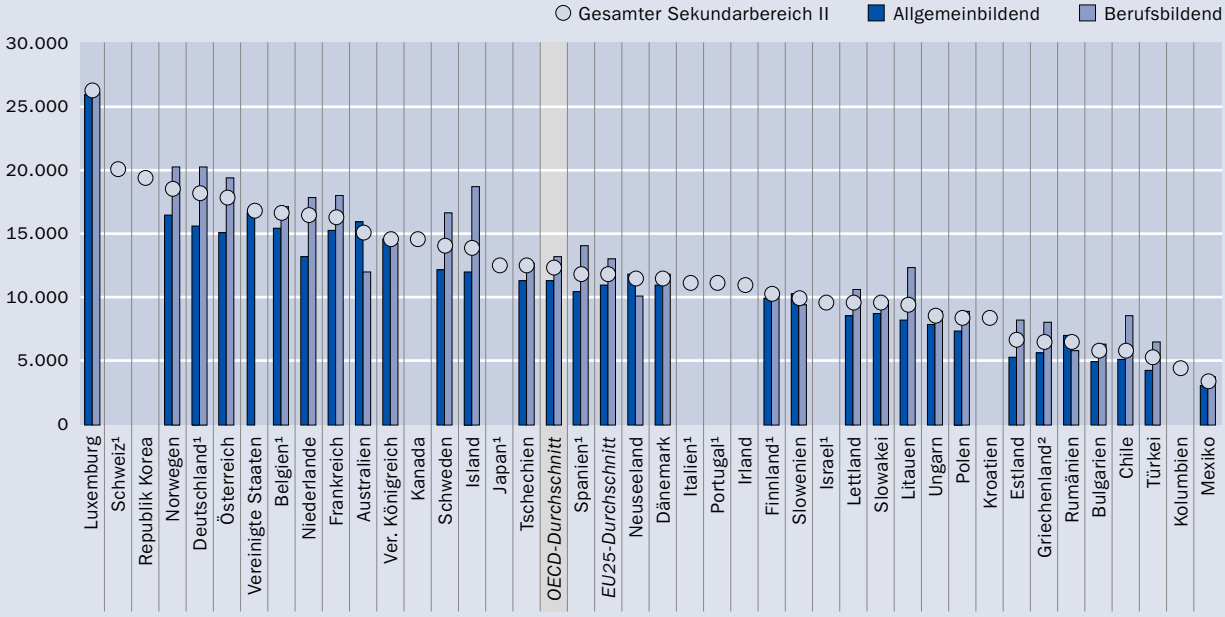
Das Ziel der politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu erweitern und qualitativ hochwertige Bildung anzubieten, kann sich in höheren Kosten niederschlagen, die gegenüber dem Bedarf an öffentlichen Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für Steuerzahlende abzuwägen sind. Aus diesem Grund wird der Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, in der öffentlichen Diskussion viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist zwar schwierig, den optimalen Ressourceneinsatz abzuschätzen, der notwendig ist, um 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.

Dieser Indikator bietet eine Übersicht der pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aufgewendeten Mittel. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen werden beeinflusst von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3), den Ruhestandsregelungen, den Unterrichtszeitstunden der Bildungsteilnehmenden und der Lehrkräfte (s. Indikator D4 in OECD, 2022[1]), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen (s. Indikator C6 in OECD, 2022[1]) und der Zahl der Bildungsteilnehmenden in einem Bildungssystem (s. Indikator B1). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße

Abbildung C1.1

Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Daten zum Sekundarbereich II schließen einen weiteren Bildungsbereich ein. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) in sämtlichen Bildungsgängen im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/gytcrx

oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen wirken sich ebenfalls auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus. In einigen Ländern haben außerdem die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und F&E großen Einfluss auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Man könnte erwarten, dass in berufsbildenden Bildungsgängen aufgrund ihrer praktischen Natur weniger Bildungsteilnehmende auf eine Lehrkraft kommen als in allgemeinbildenden Bildungsgängen und somit die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer höher sind. Diese Beziehung ist jedoch insbesondere aufgrund der komplexen Fragestellungen bei der Meldung von konsistenten Beteiligungs- und Ausgabendaten für den betrieblichen Teil der beruflichen Ausbildung nicht einfach festzustellen.
- Luxemburg sticht hervor als das Land mit den höchsten Ausgaben für alle Bildungsausrichtungen im Sekundarbereich II (über 26.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer), wobei sowohl für berufsbildende als auch für allgemeinbildende Bildungsgänge erhebliche finanzielle Mittel bereitgestellt werden. Im Gegensatz dazu wenden Bulgarien, Chile, Kolumbien, Mexiko und die Türkei weniger als 6.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Sekundarbereich II auf.

- Die kumulativen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf insgesamt rund 112.000 US-Dollar. Dabei gibt es große Unterschiede über die Mitglieds- und Beitrittsländer hinweg: Dänemark, Island, Luxemburg, Norwegen und Österreich geben im Laufe dieser Jahre mehr als 150.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus; in Kolumbien, Rumänien und der Türkei hingegen sind es weniger als 50.000 US-Dollar.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann abgeschätzt werden, wie viel pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer investiert wird. 2020 betrugen die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer vom Primar- bis Tertiärbereich in den OECD-Ländern etwa 12.500 US-Dollar. Hinter diesem Durchschnittswert verbirgt sich jedoch in den OECD-Ländern eine große Bandbreite an Ausgaben. Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer reichten von rund 3.200 US-Dollar in Mexiko über rund 4.500 US-Dollar in Kolumbien bis zu über 26.800 US-Dollar in Luxemburg (Tab. C1.1). Die Hauptkostenfaktoren bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer 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. Indikator D3) in den hohen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer wider. Im Gegensatz dazu hat Kolumbien eine der höchsten Lernende-Lehrkräfte-Relationen, was die Kosten tendenziell senkt (s. Indikator D7). Diese Ungleichheiten sind auch auf Unterschiede beim BIP und beim nationalen Wohlstand zurückzuführen, Kolumbien und Luxemburg stellen dabei innerhalb der OECD-Länder die entgegengesetzten Enden des Spektrums dar (s. Indikator C2).

Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich und Ausrichtung des Bildungsgangs

Die Mittelzuteilung unterscheidet sich stark in den einzelnen Bildungsbereichen und spiegelt hauptsächlich die Struktur der Bildungssysteme wider. Bildung findet jedoch nach wie vor im Wesentlichen in einem Umfeld mit weitgehend ähnlichen Strukturen, Lehrplänen, Arten des Unterrichts und Organisationsstrukturen statt. Vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben diese Gemeinsamkeiten tendenziell zu ähnlichen Ausgabenstrukturen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer geführt. Die OECD-Länder haben insgesamt durchschnittlich rund 10.700 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primarbereich, 11.900 US-Dollar im Sekundarbereich und 18.100 US-Dollar im Tertiärbereich ausgegeben (Tab. C1.1). Im Sekundarbereich, insbesondere im Sekundarbereich II, werden die Ausgaben stark durch die Ausrichtung der Bildungsgänge beeinflusst. Berufliche Ausbildungsgänge, für die eventuell besondere Ausstattung und Infrastruktur nötig sind, kosten üblicherweise mehr pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer als allgemeinbildende Bildungsgänge.

Kasten C1.1

Herausforderungen bei der Erhebung vergleichbarer Ausgabendaten zu allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen in den OECD- und Partnerländern

Die Meldung von Daten zu Bildungsausgaben ist eine komplexe Aufgabe, für die die Länder Daten aus verschiedenen Quellen erheben müssen, um korrekte Angaben zu den finanziellen Mitteln für die verschiedenen Bildungsbereiche und Bildungsgänge beider Ausrichtungen zu übermitteln. Die Ermittlung korrekter und umfassender Daten zu den Ausgaben für berufliche Ausbildungsgänge ist in den OECD-Ländern mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden, die sich auf die Vergleichbarkeit der Statistik zu den Ausgaben für berufliche Ausbildung auswirken können.

Einige Länder können keine Ausgaben nach Ausrichtung des Bildungsgangs melden, andere wiederum müssen verschiedene Kriterien und Methoden anwenden, um die Ausgaben für berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge zu trennen. Dabei werden Faktoren wie Bildungsbereiche, Arten von Bildungsgängen und Beteiligungszahlen berücksichtigt. In diesem Kasten sollen einige der Herausforderungen sowie die von den OECD-Ländern zur Aufteilung der Ausgabendaten nach Bildungsbereich und Ausrichtung des Bildungsgangs angewandten Kriterien beleuchtet werden.

Herausforderungen in Zusammenhang mit dem institutionellen Setting

Eine wesentliche Herausforderung bei der korrekten Aufteilung der Ausgabendaten auf den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Bereich ist, dass Lehrkräfte unter Umständen in Bildungsgängen beider Ausrichtungen und in mehreren Bereichen innerhalb derselben Bildungseinrichtung unterrichten. Wenn beispielsweise Lehrkräfte sowohl in allgemeinbildenden als auch in berufsbildenden Bildungsgängen unterrichten, wird die Aufteilung ihrer Gehälter auf diese beiden Ausrichtungen zu einer komplexen Angelegenheit. Bei den Ausgaben für Gehälter ist nicht immer eine direkte, klare Abgrenzung zwischen dem Zeitaufwand für den Unterricht im allgemeinbildenden bzw. im berufsbildenden Bereich möglich. Ein ähnliches Problem kann auftreten, wenn dieselben Lehrkräfte in unterschiedlichen Bildungsbereichen unterrichten. Die Länder können Schwierigkeiten bei der korrekten Aufteilung der Gehälter der Lehrkräfte in verschiedene Bildungsbereiche haben, wenn die Lehrkräfte sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II unterrichten.

Bei berufsbildenden Bildungsgängen kommt eine weitere Schwierigkeit hinzu, wenn man die Ausgaben in Zusammenhang mit betrieblichen Settings betrachtet. Während die Bildungseinrichtungen Angaben zu Bildungsteilnehmenden in beruflicher Ausbildung machen, erweist sich das Zusammentragen von Informationen zu den Ausgaben der Unternehmen oder Organisationen, in denen die Bildungsteilnehmenden ihre Praktika oder ihre Ausbildung absolvieren, als größere Herausforderung. Dies betrifft beispielsweise die Ausgaben für Beschäftigte, die für die Ausbildung der Auszubildenden in Unternehmen zuständig sind. Die Abdeckung der betrieblichen Ausgaben ist von Land zu Land unterschiedlich; weniger als die Hälfte der Länder gibt an, dass die von ihnen jedes Jahr bereitgestellten Daten zu beruflicher Ausbildung die Ausgaben für die betriebliche Ausbildung vollständig oder teilweise abdecken (s. Kasten C4.1).

Herausforderungen einzelner Länder bei der Meldung der Ausgaben für berufliche Ausbildung

Ein häufiger Ansatz bei der Meldung von Daten zu den Ausgaben für berufliche Ausbildung ist die Schätzung der Ausgaben nach Ausrichtung des Bildungsgangs, indem die Beteiligungszahlen zur Verteilung der Ausgaben auf allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge verwendet werden. Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Frankreich, Lettland, Litauen, Neuseeland, Norwegen, Schweden und Spanien wenden mindestens in gewissem Maße diesen Ansatz an.

In Kanada und den Vereinigten Staaten werden üblicherweise nur berufsbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und kurze tertiäre Bildungsgänge als berufsbildend eingestuft. Durch diese Trennung des berufsbildenden Bereichs vom Sekundarbereich II verringert sich die Komplexität in Zusammenhang mit der Schätzung von Ausgabendaten für verschiedene Bildungsbereiche. Jedoch verfügt in Kanada jede Provinz/jedes Territorium über einen eigenen Finanzierungsmechanismus für berufliche Ausbildungsgänge, was die Erhebung nationaler Daten deutlich erschwert. Die Erhebungen der Canadian Financial Information of Community Colleges and Vocational Schools (FINCOL) beziehen sich ausschließlich auf öffentliche Bildungseinrichtungen und erfassen daher nur einen begrenzten Teil des komplexen Systems zur Finanzierung beruflicher Ausbildung.

Die korrekte Meldung der Ausgaben ist schwierig, wenn die Datenquellen unvollständig sind, spezifische Angaben auf Bildungsgangebene nicht verfügbar sind oder die Aufschlüsselung der Struktur des Bildungssystems und der zugehörigen Finanzen nach den verschiedenen Bildungsbereichen aus der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) kompliziert ist. Dies kann der Grund dafür sein, warum Länder wie Brasilien, Japan und Kolumbien keine separaten Daten für die Ausgaben für berufliche Ausbildung melden können oder warum in den Ausgaben für den berufsbildenden Sekundarbereich II unter Umständen, wie in der Schweiz, auch diejenigen für andere Bildungsbereiche enthalten sind.

Es ist also wichtig, die unterschiedlichen Ansätze und Herausforderungen in Zusammenhang mit der Aufteilung der Ausgaben auf den berufsbildenden und den allgemeinbildenden Bereich einzubeziehen. Zwar können viele Länder die Ausgaben nach Ausrichtung des Bildungsgangs mithilfe von Beteiligungszahlen schätzen, einige haben dennoch Schwierigkeiten bei der Meldung der Ausgaben für berufliche Ausbildung, insbesondere wenn die Datenquellen unvollständig sind oder spezifische Angaben auf Bildungsgangebene fehlen. Zudem können, selbst wenn Ausgabendaten für berufliche Ausbildung verfügbar sind, Unterschiede bei der Abdeckung und den Schätzungsmethoden zu Diskrepanzen und möglicherweise zu einer geringeren Relevanz der länderübergreifenden Vergleiche führen. Daher ist es wichtig, standardisierte Methoden zur Meldung von Ausgabendaten für berufliche Ausbildung zu fördern, um korrekte Analysen zu erstellen und eine gut informierte Entscheidungsfindung zu unterstützen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im allgemeinbildenden Sekundarbereich II etwa 11.400 US-Dollar, im Vergleich zu etwa 13.200 US-Dollar in berufsbildenden Bildungsgängen. Luxemburg sticht hervor als das Land mit den höchsten Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungsgänge beider Ausrichtungen im Sekundarbereich II (über 26.000 US Dol-

lar), wobei sowohl für berufsbildende als auch für allgemeinbildende Bildungsgänge erhebliche finanzielle Mittel bereitgestellt werden. Die Republik Korea und die Schweiz tätigen ebenfalls erhebliche Investitionen in den Sekundarbereich II (über 19.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer), allerdings ist keine Aufschlüsselung nach Ausrichtung des Bildungsgangs verfügbar. Im Gegensatz dazu geben Bulgarien, Chile, Kolumbien, Mexiko und die Türkei weniger als 6.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Sekundarbereich II aus. Mit Ausnahme von Kolumbien, wo keine Daten nach Ausrichtung des Bildungsgangs verfügbar sind, geben all diese Länder mehr pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im berufsbildenden Sekundarbereich II aus, wobei der Unterschied in Chile am größten ist. Dort belaufen sich die Ausgaben auf rund 8.600 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen im Vergleich zu rund 5.100 US-Dollar in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. C1.1).

In Island erhalten Bildungsteilnehmende im berufsbildenden Sekundarbereich II deutlich mehr finanzielle Mittel als diejenigen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II: über 6.500 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, was der größte Unterschied in den Ländern mit verfügbaren Daten ist. Auch in Deutschland, Litauen, den Niederlanden, Österreich und Schweden ist der Unterschied erheblich; diese Länder investieren 4.000 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen. Einige Länder befinden sich am anderen Ende des Spektrums, wo sich der Unterschied umkehrt. So gibt Australien etwa 4.100 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im allgemeinbildenden Sekundarbereich II als pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im berufsbildenden Bereich aus, während es in Neuseeland 1.700 US-Dollar mehr sind. Slowenien und das Vereinigte Königreich geben ebenfalls etwas mehr pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im allgemeinbildenden als im berufsbildenden Sekundarbereich II aus (Abb. C1.1).

Die geringeren Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im berufsbildenden Sekundarbereich II in Australien hängen möglicherweise mit der begrenzten Verfügbarkeit von Daten zu privaten berufsbildenden Bildungseinrichtungen zusammen, was dazu führt, dass die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) in berufsbildenden Bildungsgängen unterschätzt sind. Aufgrund der Verwendung mehrerer Datenquellen ist es in Australien nicht möglich, Beteiligung und Ausgaben vollständig abzugleichen.

Diese Daten zeigen nicht nur einige der Vorbehalte auf, die beim Melden von Ausgabendaten für den allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich zu beachten sind (Kasten C1.1), sie verdeutlichen auch die Prioritäten und Investitionen der verschiedenen Länder. Einblicke in die Unterschiede zwischen den Ländern bei den Mitteln, die sie pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer investieren, können Erkenntnisse zu ihren Bildungsstrategien sowie zu ihrem Ansatz zur Vermittlung der auf dem Arbeitsmarkt am meisten benötigten Kompetenzen liefern.

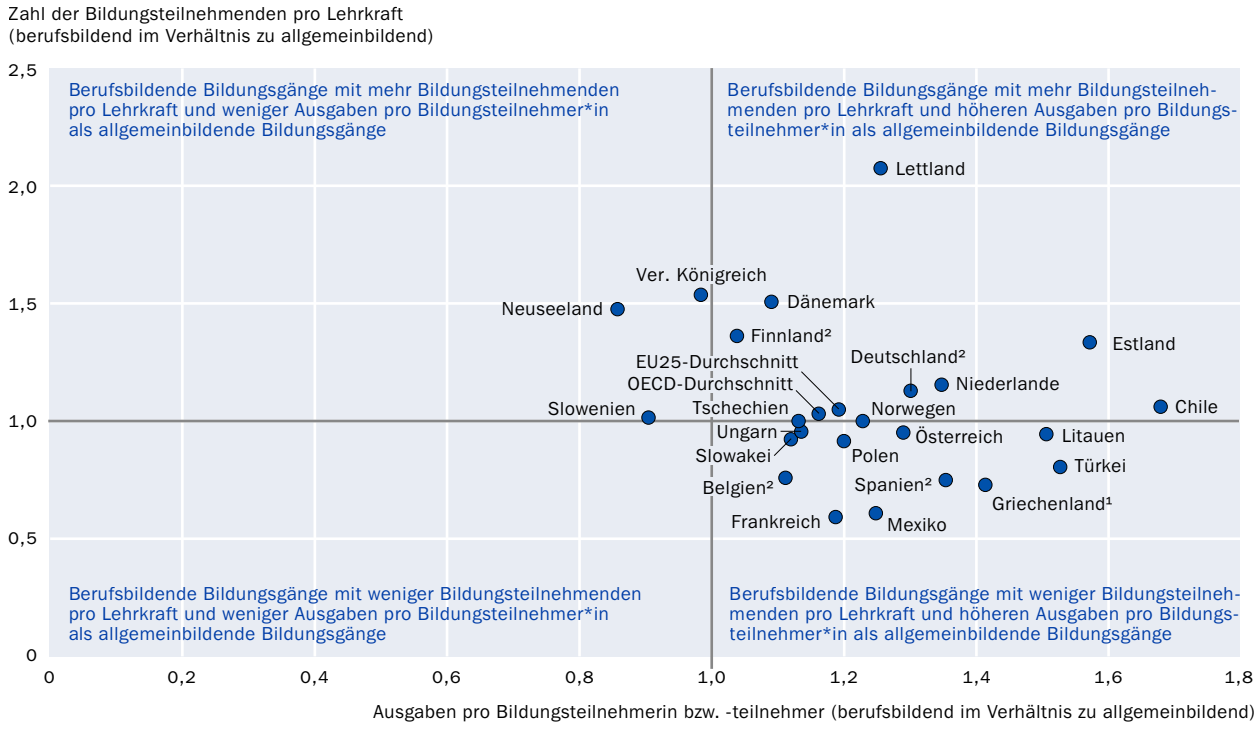
Verhältnis zwischen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer und Zahl der Bildungsteilnehmenden pro Lehrkraft

Das Verhältnis zwischen den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer und der Zahl der Bildungsteilnehmenden pro Lehrkraft in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen kann wertvolle Erkenntnisse zu den jeder bzw. jedem Bildungsteilnehmenden zugewiesenen Bildungsressourcen liefern. Höhere Ausgaben pro

Abbildung C1.2

Unterschiede nach Ausrichtung des Bildungsgangs bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) und der Zahl der Bildungsteilnehmenden pro Lehrkraft (2020)

Sekundarbereich II



1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten zum Sekundarbereich II schließen einen anderen Bildungsbereich ein. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C1.1 und OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/omyfs6

Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in Kombination mit einer geringeren Lernenden-Lehrkräfte-Relation können auf eine höhere Investition in individuelle Aufmerksamkeit und Unterstützung für die Bildungsteilnehmenden hinweisen. Dies kann in berufsbildenden Bildungsgängen, in denen in der Regel eine praktische, praxisnahe Ausbildung im Vordergrund steht, besonders wichtig sein.

Man könnte erwarten, dass in berufsbildenden Bildungsgängen aufgrund ihrer praktischen Natur die Lernende-Lehrkräfte-Relation niedriger ist als in allgemeinbildenden Bildungsgängen und so die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer höher liegen. Bei der Gegenüberstellung der Unterschiede bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (mithilfe der Informationen aus dem UOE-Finanzfragebogen) und der Unterschiede bei der Zahl der Bildungsteilnehmenden pro Lehrkraft (mit Informationen aus der OECD-Bildungsdatenbank; OECD, 2023[3]) ist jedoch keine starke Korrelation festzustellen. In nur 10 der 23 Länder mit verfügbaren Daten ist in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II die Zahl der Bildungsteilnehmenden pro Lehrkraft geringer als in allgemeinbildenden Bildungsgängen, und diese 10 Länder weisen nicht unbedingt den größten Unterschied bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer zwischen dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Bereich auf. Anders ausgedrückt ist zwar die Lernende-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen tatsächlich in manchen Fällen niedriger, dies korreliert aber nicht durchgängig mit höheren Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (Abb. C1.2).

Ein möglicher Grund hierfür ist eine Untererfassung der Ausgaben für Beschäftigte im betrieblichen Setting von berufsbildenden Bildungsgängen. Dies erklärt sich möglicherweise durch eine Untererfassung der Ausgaben für Personal in der betrieblichen Umgebung im Rahmen von beruflichen Bildungsgängen.

Lettland ist ein interessanter Fall: In berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II kommen auf eine Lehrkraft doppelt so viele Bildungsteilnehmende wie in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, was der größte Unterschied in den Ländern mit verfügbaren Daten ist. Dies liegt möglicherweise daran, dass berufsbildende Bildungsgänge in erheblichem Umfang betrieblich sind, sodass die Bildungsteilnehmenden, während sie noch in Ausbildung sind, viel Zeit außerhalb der Schule verbringen (s. Indikator D7). Trotz der wesentlich höheren Lernende-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen in Lettland sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II immer noch höher als in allgemeinbildenden, wobei das Verhältnis mit dem OECD-Durchschnitt vergleichbar ist. Dies könnte daran liegen, dass Lettland die Ausgaben in Zusammenhang mit der betrieblichen Komponente erfasst, während andere Länder diese Angaben gegebenenfalls nicht melden können.

Ausgaben für Beschäftigte pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer

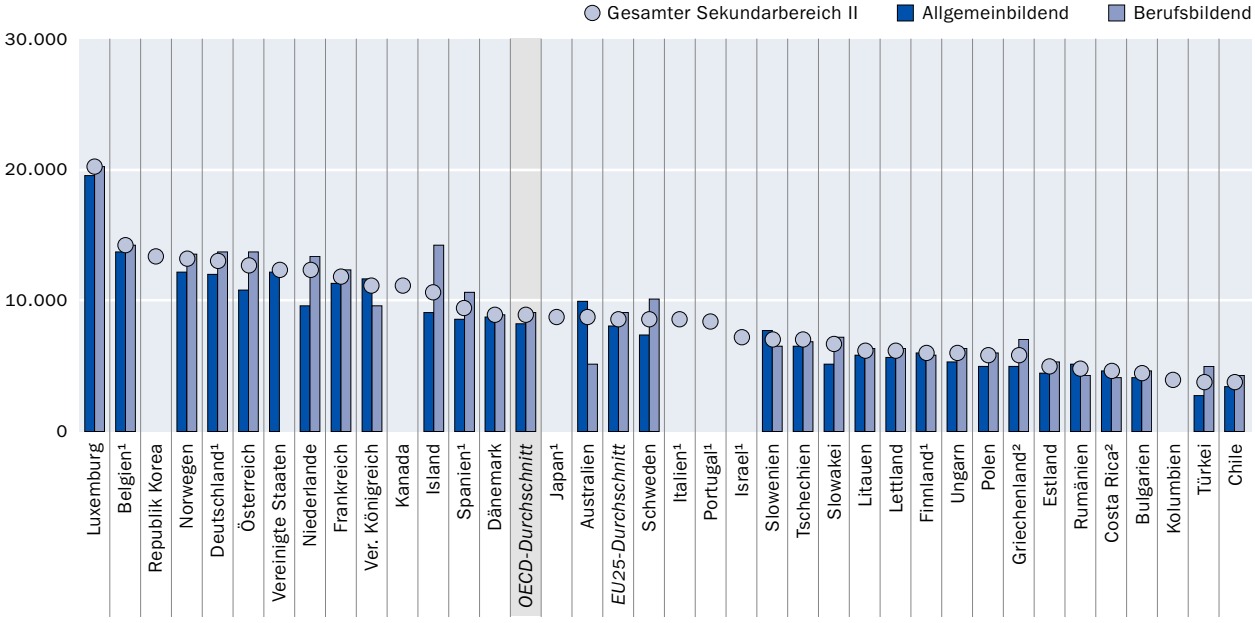
Ausgaben für Beschäftigte umfassen die Gehälter, Altersvorsorge und sonstigen Leistungen von Lehrkräften und nicht unterrichtenden Beschäftigten und sind in allen OECD-Ländern die größte Ausgabenkategorie in den Bildungshaushalten. Um hoch qualifizierte

C 1

Abbildung C1.3

Ausgaben für Beschäftigte pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für BIP



1. Daten zum Sekundarbereich II schließen einen weiteren Bildungsbereich ein. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Beschäftigte in sämtlichen Bildungsgängen im Sekundarbereich II pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C1.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/y08rtz

Fachkräfte für den Bildungssektor zu gewinnen und sie zu halten, sind wettbewerbsfähige Vergütungspakete erforderlich. Die Investitionen in Beschäftigte spiegeln daher wider, inwieweit deren maßgebliche Rolle bei der Gewährleistung hochwertiger Bildung anerkannt wird.

Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die Ausgaben für Beschäftigte pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) etwa 7.700 US-Dollar im Primarbereich, 8.700 US-Dollar im Sekundarbereich und 11.200 US-Dollar im Tertiärbereich, was die mit steigendem Bildungsbereich steigenden Gehälter widerspiegelt (Tab. C1.4 im Internet). Dies liegt zum Teil daran, dass höhere Bildungsbereiche häufig höhere Qualifikationen und Fachkenntnisse voraussetzen. Beispielsweise haben Professorinnen und Professoren im Tertiärbereich üblicherweise einen Promotionsabschluss, der zusätzliche Bildungsjahre erfordert. Höhere Abschlüsse gehen zumeist mit höheren Gehältern als Entsprechung für die höhere Fachkompetenz und den höheren Bildungsstand einher. Beschäftigte im Tertiärbereich umfassen im Gegensatz zu den niedrigeren Bildungsbereichen außerdem Beschäftigte, die in Forschung und Entwicklung tätig sind, sodass die Ausgaben für Beschäftigte pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Tertiärbereich höher sind.

Im Sekundarbereich II betragen die Ausgaben für Beschäftigte pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 8.800 US-Dollar: 8.400 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in allgemeinbildenden Bildungsgängen und 9.200 US-Dollar in berufsbildenden Bildungsgängen (Abb. C1.3). Erneut fällt Luxemburg mit seinen hohen Ausgaben für Beschäftigte von rund 20.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Sekundarbereich II auf, was etwa dem Doppelten des OECD-Durchschnitts entspricht und deutlich mehr ist als in allen anderen OECD-Ländern. Die Ausgaben für den allgemeinbildenden sowie für den berufsbildenden Sekundarbereich II übertreffen jene in Belgien, dem Land mit den zweithöchsten Ausgaben, um etwa 6.000 US-Dollar. Im Gegensatz dazu liegen die Ausgaben für Beschäftigte in Chile, Kolumbien und der Türkei bei unter 4.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Sekundarbereich II. In der Türkei ist der Unterschied zwischen dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Bereich trotz niedriger Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer signifikant: etwa 2.800 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im allgemeinbildenden Sekundarbereich II und rund 5.000 US-Dollar in berufsbildenden Bildungsgängen.

In Island ist der Unterschied bei den Ausgaben für Beschäftigte pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II am größten. In allgemeinbildenden Bildungsgängen betragen diese Ausgaben etwa 9.200 US-Dollar, in berufsbildenden Bildungsgängen hingegen rund 14.300 US-Dollar. Auch in den Niederlanden, Österreich und Schweden gibt es erhebliche Unterschiede bei den Ausgaben für Beschäftigte zugunsten des berufsbildenden Sekundarbereichs II – mit Unterschieden von mehr als 2.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (Abb. C1.3). Die Daten zu den Ausgaben für Lehrkräfte und Schulleitungen können einige dieser Unterschiede teilweise erklären (s. Indikator D3). Einige dieser Unterschiede lassen sich teilweise mithilfe von Daten zur Vergütung von Lehrkräften und Schulleitungen erklären (s. Indikator D3). In den Niederlanden beträgt beispielsweise für die häufigste Qualifikation von Lehrkräften das Anfangsgehalt von Lehrkräften im allgemeinbildenden Sekundarbereich II 48.662 US-Dollar, während es im berufsbildenden Sekundarbereich II 54.232 US-Dollar sind.

Kumulierte Ausgaben über die voraussichtliche Dauer der Bildungsgänge

Für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger ist das Verhältnis zwischen den für Bildung aufgewandten Mitteln und den Ergebnissen der Bildungssysteme interessant (OECD, 2017[4]). Für den länderübergreifenden Vergleich der Bildungskosten gilt es, nicht nur die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, sondern auch die kumulierten Ausgaben für Bildungsteilnehmende über den voraussichtlichen Gesamtzeitraum bis zum Abschluss eines gegebenen Bildungsbereichs hinweg zu berücksichtigen. Beispielsweise können hohe Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer kürzere Bildungsgänge oder weniger Bildungsteilnehmende in bestimmten Bereichen ausgleichen. Auf der anderen Seite kann sich ein Bildungssystem mit scheinbar geringen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer bei hoher Bildungsbeteiligung und längeren Ausbildungszeiten insgesamt als kostspieliger erweisen.

In der OECD ist der Primar- und Sekundarbereich in der Regel Pflicht. Die Aufsummierung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer zwischen 6 und 15 Jahren in diesen Bereichen ergibt die theoretischen kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für den Pflichtschulbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die kumulativen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in dieser Altersgruppe auf insgesamt rund 112.100 US-Dollar. Diese Summe variiert zwischen den Ländern erheblich: Dänemark, Island, Luxemburg, Norwegen und Österreich geben im Laufe dieser Jahre mehr als 150.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus; in Kolumbien, Rumänien und der Türkei hingegen sind es weniger als 50.000 US-Dollar (Tab. C1.6 im Internet).

Gesamt- und öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer nach Art der Bildungseinrichtung

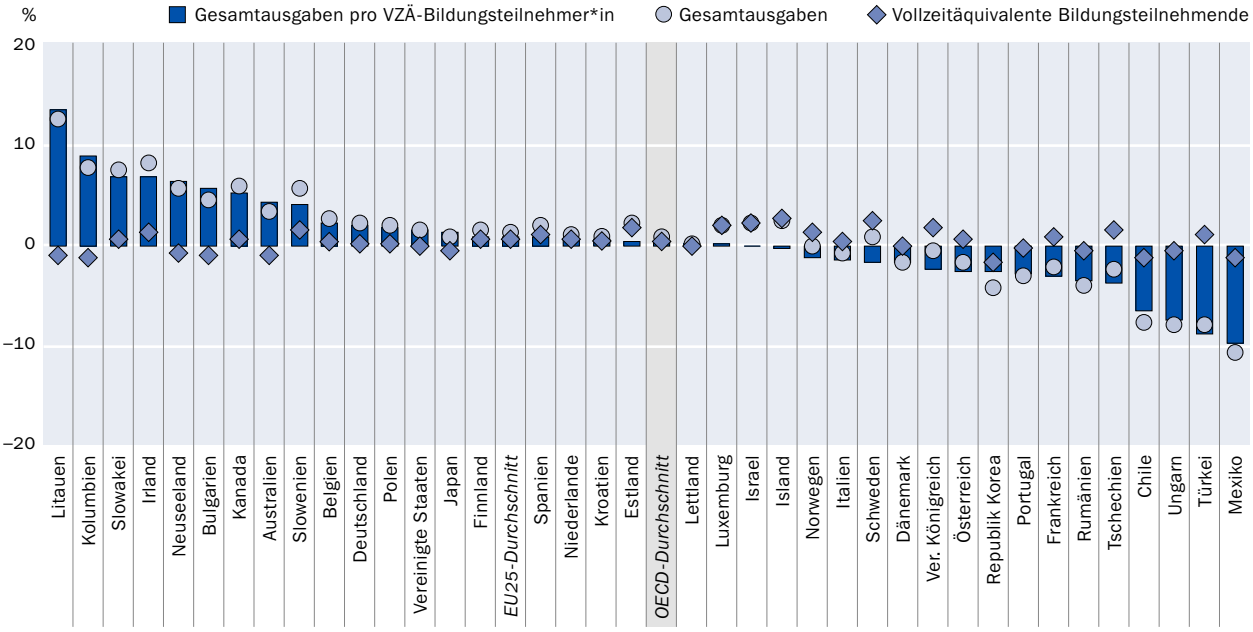
Bei der Art der Verteilung der Mittel auf öffentliche und private Bildungseinrichtungen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen, obwohl beide Arten von Bildungseinrichtungen vergleichbare durchschnittliche Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer haben. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Gesamtausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf etwa 12.600 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Vergleich zu unter 13.000 US-Dollar für private Bildungseinrichtungen. Die Unterschiede sind jedoch in Ländern wie Bulgarien, Lettland, den Niederlanden und der Türkei erheblicher: Dort liegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen mindestens 70 % höher als an öffentlichen. In Ländern wie Luxemburg, Neuseeland und Tschechien sind die Ausgaben an privaten Bildungseinrichtungen hingegen mindestens 40 % niedriger als an öffentlichen (Tab. C1.2).

Öffentliche Mittel für Bildung werden in der Regel für öffentliche Bildungseinrichtungen ausgegeben, aber einige Länder geben einen großen Teil des öffentlichen Budgets für private Bildungseinrichtungen aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die staatlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für öffentliche Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich mit rund 11.600 US-Dollar auf fast das Doppelte der staatlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für private Bildungseinrichtungen (etwa 6.700 US-Dollar). Die Unterschiede variieren jedoch nach Bildungsbereich. In den nicht tertiären Bildungsbereichen belaufen sich die durchschnittlichen staatlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer auf etwa 10.900 US-Dollar, rund 40 % mehr als der Betrag für private Bildungseinrichtungen (etwa 7.600 US-Dollar), wohingegen sie im Tertiärbe-

Abbildung C1.4

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2019 bis 2020)

2015 zu konstanten Preisen und konstanten KKPs



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anstiegs der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/xdif0z

reich für öffentliche Bildungseinrichtungen mit durchschnittlich etwa 14.800 US-Dollar mehr als das Dreifache der Ausgaben für private Bildungseinrichtungen ausmachen (etwa 5.000 US-Dollar) (Tab. C1.2).

Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen zwischen 2019 und 2020

Die regelmäßige UOE-Datenerhebung zu Bildungsfinanzierung erfasst jetzt das Jahr 2020, was Gelegenheit bietet, zu untersuchen, wie sich die Bildungsfinanzierung als Reaktion auf die Coronapandemie in den OECD-Ländern verändert hat. Angesichts der langen Schulschließungen 2020 war es wichtig, sicherzustellen, dass angemessene Mittel für Fernunterricht und zur Aufrechterhaltung und Ausweitung von Programmen zur Unterstützung der Bildungsteilnehmenden bereitgestellt wurden, und nach der Wiedereröffnung der Schulen war die Zuweisung zusätzlicher Mittel für die Bildungseinrichtungen entscheidend (Al-Samarrai, Gangwar and Gala, 2020[5]). Die umfangreichen Schulschließungen aufgrund der Coronapandemie 2020 gingen in den meisten Ländern mit einem Anstieg der Bildungsausgaben einher (Abb. C1.4). Dies lässt sich auf mehrere Faktoren zurückführen, die die Ausgabenmuster in dieser herausfordernden Zeit beeinflusst haben.

So mussten sich die Bildungssysteme schnell an Fernunterricht anpassen und alternative Bildungsstrategien umsetzen. Die Bildungsbehörden mussten Ressourcen und Unterstützung bereitstellen, um den ununterbrochenen Zugang zu Bildung sicherzustellen (OECD, 2021[6]; OECD, 2021[7]). Die Gehälter der Lehrkräfte und Ausgaben für Beschäftigte, die den größten Ausgabenposten in den Bildungssystemen darstellen, blieben während der Pandemie unverändert, da die Beschäftigten im Bildungsbereich eine wesentliche Rolle

Kasten C1.2

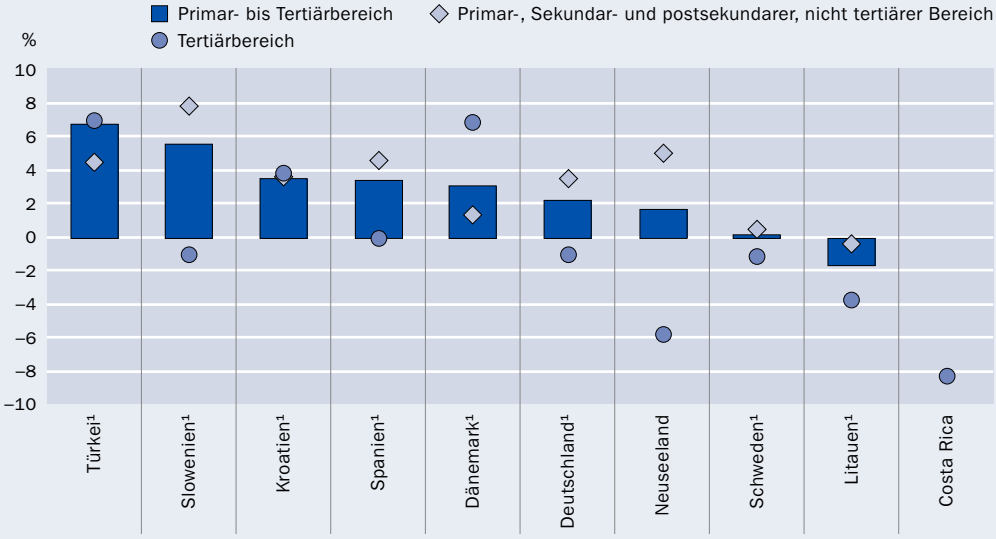
Vorläufige Daten zur Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer 2021

Zwischen 2020 und 2021 sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primar- bis Tertiärbereich in Dänemark, Deutschland, Neuseeland, Slowenien, Spanien und der Türkei gestiegen, in Kroatien und Litauen gesunken und in Schweden stabil geblieben. Im Primar- bis postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in allen Ländern mit verfügbaren Daten, außer in Litauen (–0,5 %) gestiegen, von 0,4 % in Schweden bis 7,7 % in Slowenien. Für den Tertiärbereich melden die meisten Länder mit verfügbaren Daten hingegen einen Rückgang der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer. In Costa Rica ist der Rückgang mit –8,3 % am größten. Dänemark, Kroatien und die Türkei sind die einzigen Länder, in denen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer sowohl für den Primar- bis postsekundaren, nicht tertiären Bereich als auch für den Tertiärbereich gestiegen sind. Im Gegensatz dazu sind die Ausgaben in Litauen für beide Gruppen gesunken.

Abbildung C1.5

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Bildungsbereich (2020 bis 2021)

2015 zu konstanten Preisen und konstanten KKPs



1. Vorläufige Daten für 2021.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anstiegs der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent).

Quelle: OECD/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I2]). StatLink: https://stat.link/tux2d7

bei der Durchführung des Fernunterrichts und der Lernförderung für die Bildungsteilnehmenden spielten.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) zwischen 2019 und 2020 um 0,4 % gestiegen. Dies spiegelt einen Anstieg der Zahl der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden um 0,3 % und einen Anstieg

der Ausgaben um 0,7 % wider. Hinter dieser scheinbaren Stabilität verbergen sich erhebliche Unterschiede zwischen den OECD-Ländern. Beispielsweise sind in Kolumbien und Litauen trotz rückläufiger Zahlen der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden die Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich zwischen 2019 und 2020 um mehr als 7 % gestiegen. Diese Veränderung führte zu einer Erhöhung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer von 9 % in Kolumbien und von 13,7 % in Litauen. Der Anstieg belief sich auf 10,9 % für Bildungsteilnehmende vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Kolumbien und auf 18,6 % für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich in Litauen. Im Gegensatz dazu sind im gleichen Zeitraum die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich in Chile, Mexiko, der Türkei und Ungarn um mehr als 6 % zurückgegangen (Abb. C1.4 und Tab. C1.3).

Vorläufige Daten zu den Bildungsausgaben 2021 stehen für einige wenige Länder zur Verfügung. Diese Zahlen sind für einen Vergleich der Entwicklungstendenzen zu Beginn des zweiten Jahrs der Corona-Gesundheitskrise hilfreich (Kasten C1.2).

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 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 über die Zahl der Bildungsteil-

nehmenden 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.

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).

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 Teilnehmerin 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 Ausbildung, die zu 95 % im Betrieb erfolgt) sind nicht enthalten. Zu den Ausgaben für berufliche Ausbildungsgänge gehören die Ausgaben für die Ausbildung (z. B. Gehälter und sonstige Vergütung von Lehrkräften und anderen Beschäftigten sowie die Kosten für Unterrichtsmaterialien und Ausstattung). Nicht dazu gehören jedoch die Ausbildungsvergütung und sonstige Vergütungen für Bildungsteilnehmende oder Auszubildende.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[8]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[2]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2020 (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 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[2]). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Peru, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2019 bis 2021 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2022/2023 aktualisiert und entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst. Die vorläufigen Daten zu den Bildungsausgaben 2021 basieren auf einer von der OECD und Eurostat verwalteten Ad-hoc-Datenerhebung im Jahr 2022.

Weiterführende Informationen

Al-Samarrai, S., M. Gangwar and P. Gala (2020), *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, World Bank, Washington, DC, https://doi.org/10.1596/33739. [5]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

OECD (2023), OECD-Bildungsdatenbank, https://stats.oecd.org/. [3]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022: OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [1]

OECD (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en. [7]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [6]

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

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821kw. [4]

Tabellen Indikator C1

StatLink: https://stat.link/dfl7me

- Tabelle C1.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2020)
- Tabelle C1.2: Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Art der Bildungseinrichtung (2020)
- Tabelle C1.3: Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2019 bis 2020)
- **WEB** Table C1.4: Expenditure on staff per full-time equivalent student (Ausgaben für Beschäftigte pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer [vollzeitäquivalent]) (2020)
- **WEB** Table C1.5: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student, by source of funds (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer [vollzeitäquivalent], nach Herkunft der Mittel) (2020)
- **WEB** Table C1.6: Cumulative expenditure on educational institutions per full-time equivalent student between the age of 6 and 15 (Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer [vollzeitäquivalent] zwischen 6 und 15 Jahren) (2020)
- **WEB** Table C1.7: Change in total and government expenditure on educational institutions per full-time equivalent student (Veränderungen der Gesamt- und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer [vollzeitäquivalent]) (2020 bis 2021)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	12673	15714	16068	12000	14947	15437	10167	13849	11980	24325	22204	14817	15620	14054
Österreich	14029	17307	15101	19469	17695	17478	4626	16004	18947	22251	21753	13711	17744	15310
Belgien	12813	16635	15579[d]	17315[d]	16543[d]	16576[d]	x(3,4,5,6)	14920	13659	22917	22555	14791	16429	14894
Kanada[1,2]	11533[d]	x(1)	x(5)	x(5)	14520	14520	m	12460	16632	28707	24363	m	15443	m
Chile	5917	6153	5147	8639	5720	5868	a	5893	5296	12252	10458	10082	7184	7077
Kolumbien[2]	4364	4335	x(5)	x(5)	4357	4341	m	4352	x(11)	x(11)	4981	m	4481	m
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	x(11)	x(11)	13776	m	m	m
Tschechien	8466	12760	11313	12799	12374	12579	2221	10858	31028	16190	16237	10067	11846	10713
Dänemark	14273	17402	10959	11947	11344	14125	a	14193	13681	24608	23432	10852	16312	13427
Estland	10309	10563	5318	8357	6584	8522	9686	9426	a	17930	17930	10982	11088	9730
Finnland	11212	17726	9973	10352[d]	10238[d]	12849[d]	x(4,5,6)	12181	a	19583	19583	10832	13705	11903
Frankreich	9673	12139	15279	18142	16266	13874	11787	12119	17468	19315	18880	13385	13545	12386
Deutschland[4]	11587	14197	15681	20394[d]	18098[d]	15614	13788	14343	7981	20788	20760	11708	15767	13758
Griechenland[2,5]	7467	7364	5749	8127	6458	6901	m	7175	a	4300	4300	2603	6146	5539
Ungarn	7928	7155	7910	8983	8409	7772	10269	7921	2914	12477	12098	9164	8612	8126
Island	15206	17077	12148	18829	13822	15242	18191	15262	16128	16128	16128	m	15444	m
Irland	9589	11880	x(5)	x(5)	10891	11379	37694	11090	x(11)	x(11)	17400	12231	12194	11286
Israel	10182	x(5)	x(5)	x(5)	9562[d]	9562	523	9823	5571	15617	12314	8731	10279	9624
Italien	12008	9760	x(5)	x(5)	11059[d]	10569[d]	x(5,6)	11096	4697	12746	12663	8691	11439	10570
Japan	10057	11618	x(5)	x(5)	12458[d]	12047[d]	x(5,6,9,10,11)	11076	13974[d]	21153[d]	19676[d]	m	13006	m
Republik Korea	13278	14805	x(5)	x(5)	19239	17038	a	15148	6776	13601	12225	9648	14113	13200
Lettland	7142	7157	8572	10760	9460	8302	11433	7765	12543	13121	13043	9966	8907	8241
Litauen	8173	8128	8204	12351	9260	8426	12535	8463	a	13629	13629	9767	9622	8756
Luxemburg	22990	27112	26036	26275	26182	26617	3607	24864	7420	60279	53421	34741	26833	25545
Mexiko	2750	2411	3033	3785	3296	2770	a	2760	x(11)	x(11)	5887	5193	3239	3132
Niederlande	11188	15364	13260	17865	16324	15848	a	13855	12485	21779	21642	13715	15714	13822
Neuseeland	8438	9286	11819	10133	11425	10223	8067	9350	12053	20747	19567	15471	11119	10410
Norwegen	15631	15631	16573	20353	18527	17229	24488	16484	21086	24474	24374	15218	18207	16208
Polen	11872	8696	7420	8903	8251	8485	5841	9415	7474	14490	14488	9936	10447	9521
Portugal	9340	11715	x(5)	x(5)	11032[d]	11358[d]	x(5,6)	10449	5660	12414	12104	8099	10816	9929
Slowakei	8853	7949	8737	9781	9436	8546	10751	8674	10880	14694	14637	11023	9626	9049
Slowenien	10714	11398	10430	9434	9752	10450	a	10579	7769	19166	17795	14553	11878	11294
Spanien	9077	10658	10482	14188[d]	11668[d]	11159[d]	x(4,5,6)	10173	10770	15354	14361	10795	11123	10314
Schweden	13997	13857	12198	16797	13939	13902	8263	13865	7011	28443	26215	12391	15994	13611
Schweiz	m	m	x(5)	x(5)	19973[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4108	4037	4248	6485	5109	4603	a	4446	x(11)	x(11)	9288	7418	5352	5002
Ver. Königreich	12513	12716	14609	14370	14539	13695	a	13141	29292	29552	29534	23814	16052	15036
Vereinigte Staaten	14321	15302	16775	a	16775	16018	15774	15186	x(11)	x(11)	36172	31795	19973	18974
OECD-Durchschnitt	**10658**	**11941**	**11379**	**13216**	**12312**	**11942**	**m**	**11352**	**12266**	**19775**	**18105**	**12693**	**12647**	**11576**
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	5211	6918	5077	6379	5729	6232	18225	5882	a	11048	11048	10571	6983	6881
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	7317[d]	x(1)	x(5)	x(5)	8230	8230	a	7604	x(11)	x(11)	9865	m	8150	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	3188	6817	7035	5899	6382	6600	2096	5163	a	9602	9602	9581	5956	5953
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	**10337**	**12111**	**10967**	**13072**	**11664**	**11696**	**10855**	**11123**	**11317**	**18571**	**17578**	**11840**	**12275**	**11273**
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). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2021. 4. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 5. Referenzjahr 2019.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/nyek0g

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

Tabelle C1.2

Öffentliche und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Art der Bildungseinrichtung (2020)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen (letztendliche Herkunft der Mittel), nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Staat		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)		Staat		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)		Staat		Gesamtausgaben (öffentliche und private Quellen)	
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	12 416	10 567	12 979	15 345	9 807	110	25 824	5 794	11 742	9 346	16 299	14 229
Österreich	16 144	8 701	16 376	12 923	22 671	8 497	23 790	14 534	17 939	8 606	18 415	13 679
Belgien	16 501	12 912	16 871	13 562	21 926	16 745	25 448	20 522	17 579	13 667	18 574	14 933
Kanada[1]	12 260[d]	2 827[d]	12 689[d]	9 737[d]	12 433	a	24 363	a	12 306[d]	2 827[d]	15 794[d]	9 737[d]
Chile	6 774	3 742	6 774	5 372	9 892	3 041	16 178	9 349	7 233	3 501	8 158	6 742
Kolumbien	4 269	458	4 275	4 652	3 078	0	8 466	1 337	4 099	282	4 874	3 374
Costa Rica[2]	4 958	3 725	m	m	12 636	m	13 776	m	5 851	3 725	m	m
Tschechien	10 616	3 751	11 164	7 114	13 553	599	17 543	5 229	11 140	2 996	12 304	6 662
Dänemark	13 162	15 099	13 207	19 264	19 563	2 308	23 431	23 728	14 836	15 020	15 881	19 292
Estland	9 265	6 353	9 389	10 062	13 807	412	18 729	6 561	10 144	5 015	11 197	9 274
Finnland	12 366	10 066	12 423	10 247	26 126	9 403	28 998	10 324	14 105	9 708	14 518	10 289
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland[3]	7 021	116	7 022	9 903	3 211	a	4 300	a	5 609	116	6 013	9 903
Ungarn	6 586	7 340	6 825	12 091	9 453	5 867	12 798	8 502	7 083	7 142	7 860	11 608
Island	15 163	10 701	15 585	11 664	15 959	9 433	17 882	10 226	15 308	10 163	16 005	11 054
Irland	9 910	a	11 129	5 275	12 588	a	17 309	20 669	10 371	a	12 191	12 399
Israel	8 865	9 706	9 023	13 054	2 052	7 979	2 110	14 378	8 559	8 870	8 712	13 695
Italien	11 178	1 907	11 518	5 405	9 233	1 235	13 247	10 036	10 794	1 622	11 859	7 371
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	14 525	13 358	15 116	15 323	14 632	2 972	21 488	9 928	14 537	5 675	15 843	11 332
Lettland	7 400	4 270	7 593	12 399	11 108	7 269	12 265	13 112	7 485	6 898	7 700	13 024
Litauen	8 168	5 673	8 359	10 725	10 474	1 518	14 480	6 618	8 658	3 948	9 660	9 020
Luxemburg	26 370	8 858	26 370	16 928	48 250	a	53 421	a	28 142	8 858	28 561	16 928
Mexiko	2 702	8	2 784	2 565	6 137	0	6 479	4 826	3 099	5	3 210	3 403
Niederlande	12 312	a	12 707	62 877	16 488	a	21 373	24 025	13 247	a	14 647	40 289
Neuseeland	8 808	5 225	9 712	6 021	12 063	4 076	20 485	10 592	9 374	5 035	11 587	6 776
Norwegen	15 551	23 014	15 551	31 541	25 310	7 825	26 422	14 329	17 481	16 212	17 701	23 833
Polen	8 457	6 197	9 217	11 215	14 889	2 403	17 475	6 328	9 562	4 645	10 636	9 216
Portugal	10 643	1 148	10 986	7 459	9 002	329	12 299	11 279	10 293	933	11 266	8 465
Slowakei	8 132	7 165	8 725	8 251	11 784	546	15 351	7 197	8 727	6 286	9 804	8 111
Slowenien	9 572	17 351	10 299	23 889	15 442	5 749	18 109	15 186	10 550	11 162	11 601	19 246
Spanien	10 819	4 736	11 228	7 836	12 169	909	15 310	11 381	11 149	4 026	12 225	8 493
Schweden	14 093	12 674	14 098	12 767	23 262	14 393	27 519	17 955	15 734	12 914	16 500	13 491
Schweiz	17 333	20 172	m	m	31 368	10 374	m	m	20 075	18 011	m	m
Türkei	3 607	405	3 701	14 641	7 649	0	8 574	12 913	4 299	261	4 534	14 024
Ver. Königreich	12 064	10 945	12 458	13 691	a	7 285	a	29 534	12 064	9 918	12 458	18 136
Vereinigte Staaten	15 194	1 580	15 389	13 079	16 500	6 403	32 196	45 927	15 438	3 958	18 534	29 275
OECD-Durchschnitt	**10 949**	**7 598**	**11 259**	**13 239**	**14 839**	**4 748**	**18 710**	**13 411**	**11 560**	**6 707**	**12 580**	**12 949**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	3 975	1 638	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	3 583	a	m	m	14 735	a	m	m	4 306	a	m	m
Bulgarien	5 820	0	5 833	8 106	7 584	36	10 116	18 645	6 169	21	6 680	14 176
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	7 307	4 264	7 580	9 068	7 851	719	10 177	6 631	7 431	2 031	8 172	7 533
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	5 129	3 455	5 218	3 561	9 693	3 656	10 327	4 182	5 884	3 543	6 063	3 833
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	3 085	m	m	m	x(9)	m	m	m	3 578	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**10 738**	**6 764**	**11 049**	**13 084**	**15 223**	**4 347**	**18 427**	**12 507**	**11 419**	**6 150**	**12 275**	**12 488**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Daten zum allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarbereich II, d. h. die Spalten (13) bis (20), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2021. 3. Referenzjahr 2019.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[i2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).
StatLink: https://stat.link/t0xwkf
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C1.3

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2019 bis 2020)

BIP-Deflator 2015 = 100, zu konstanten Preisen und konstanten KKPs, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer*in zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Veränderung zwischen 2019 und 2020 (in %)			Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer*in zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Veränderung zwischen 2019 und 2020 (in %)			Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer*in zu konstanten Preisen und konstanten KKPs		Veränderung zwischen 2019 und 2020 (in %)		
	2019	2020	Zahl der Bildungsteilnehmenden	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer*in	2019	2020	Zahl der Bildungsteilnehmenden	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer*in	2019	2020	Zahl der Bildungsteilnehmenden	Gesamtausgaben	Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer*in
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	11313	11960	−0,3	5,4	5,7	18673	19176	−4,4	−1,9	2,7	12926	13490	−1,2	3,1	4,4
Österreich	13946	13704	0,3	−1,4	−1,7	19346	18628	1,1	−2,6	−3,7	15571	15194	0,6	−1,9	−2,4
Belgien	12162	12510	−0,3	2,6	2,9	18873	18912	2,0	2,2	0,2	13464	13775	0,2	2,5	2,3
Kanada[1]	11058[d]	11453[d]	−0,2[d]	3,4[d]	3,6[d]	20921	22394	2,6	9,8	7,0	13480[d]	14195[d]	0,5[d]	5,8[d]	5,3[d]
Chile	5488	5071	−0,4	−8,0	−7,6	9363	9000	−3,8	−7,5	−3,9	6611	6183	−1,4	−7,8	−6,5
Kolumbien	3238	3591	−1,2	9,5	10,9	3986	4110	−1,7	1,3	3,1	3393	3698	−1,3	7,5	9,0
Costa Rica	m	m	−0,5	m	m	m	12918	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	9227	9182	1,4	0,9	−0,5	15608	13731	0,9	−11,3	−12,0	10404	10017	1,3	−2,5	−3,7
Dänemark	12088	12011	−0,4	−1,0	−0,6	20530	19830	0,2	−3,2	−3,4	14015	13804	−0,3	−1,8	−1,5
Estland	8053	8061	1,9	2,0	0,1	15023	15334	0,0	2,1	2,1	9436	9482	1,6	2,0	0,5
Finnland	10337	10402	0,0	0,7	0,6	16502	16723	1,7	3,0	1,3	11590	11703	0,4	1,3	1,0
Frankreich	10364	10021	0,1	−3,3	−3,3	16028	15611	3,0	0,3	−2,6	11532	11200	0,7	−2,2	−2,9
Deutschland	11917	12251	−0,2	2,6	2,8	17665	17732	0,8	1,2	0,4	13182	13467	0,0	2,2	2,2
Griechenland	6482	m	m	m	m	3885	m	m	m	m	5552	m	m	m	m
Ungarn	7614	7050	−0,3	−7,7	−7,4	11450	10768	−3,1	−8,9	−6,0	8264	7665	−0,8	−8,0	−7,2
Island	13594	13746	1,2	2,3	1,1	15338	14526	8,3	2,5	−5,3	13941	13909	2,6	2,3	−0,2
Irland	9524	10391	0,8	10,0	9,1	16283	16304	2,7	2,8	0,1	10689	11425	1,2	8,1	6,9
Israel	9056	9236	2,0	4,1	2,0	12397	11578	2,8	−4,0	−6,6	9664	9665	2,2	2,2	0,0
Italien	9326	9217	−0,8	−2,0	−1,2	10752	10519	4,3	2,0	−2,2	9626	9502	0,3	−1,0	−1,3
Japan	10444	10756	−1,0	2,0	3,0	19470	19108	0,1	−1,8	−1,9	12452	12631	−0,8	0,7	1,4
Republik Korea	14754	14026	−1,9	−6,8	−4,9	10957	11320	−1,4	1,9	3,3	13414	13068	−1,7	−4,3	−2,6
Lettland	6762	6742	0,2	−0,1	−0,3	11114	11325	−1,5	0,3	1,9	7717	7734	−0,2	0,0	0,2
Litauen	6571	7351	−0,4	11,4	11,9	9978	11838	−3,3	14,7	18,6	7353	8357	−1,1	12,4	13,7
Luxemburg	21991	22064	1,6	1,9	0,3	48608	47405	4,2	1,6	−2,5	23784	23812	1,7	1,9	0,1
Mexiko	2759	2594	−2,1	−8,0	−6,0	6908	5533	3,5	−17,1	−19,9	3365	3044	−1,3	−10,7	−9,6
Niederlande	11758	11933	−0,7	0,8	1,5	19083	18639	3,9	1,5	−2,3	13448	13534	0,4	1,0	0,6
Neuseeland	7431	8058	−0,8	7,6	8,5	16395	16865	−1,9	0,9	2,9	8997	9583	−1,0	5,4	6,5
Norwegen	14560	14621	0,1	0,5	0,4	23033	21619	4,7	−1,8	−6,1	16347	16149	1,0	−0,2	−1,2
Polen	8323	8412	0,9	2,0	1,1	12306	12945	−3,1	1,9	5,2	9160	9334	0,0	1,9	1,9
Portugal	9376	9121	−1,9	−4,6	−2,7	10919	10565	4,4	1,0	−3,2	9701	9441	−0,6	−3,2	−2,7
Slowakei	7984	8511	0,5	7,2	6,6	13285	14361	0,0	8,1	8,1	8834	9445	0,5	7,4	6,9
Slowenien	8836	8985	1,1	2,8	1,7	13673	15114	2,4	13,2	10,5	9698	10088	1,4	5,4	4,0
Spanien	8835	8999	0,3	2,1	1,9	12992	12704	3,1	0,8	−2,2	9758	9840	0,9	1,7	0,8
Schweden	12319	12223	1,5	0,7	−0,8	24308	23110	5,9	0,7	−4,9	14313	14099	2,2	0,7	−1,5
Schweiz	m	m	0,7	m	m	m	m	3,0	m	m	m	m	1,1	m	m
Türkei	5087	4530	1,1	−10,0	−11,0	9848	9463	0,5	−3,4	−3,9	5982	5453	1,0	−8,0	−8,8
Ver. Königreich	11542	11398	0,7	−0,5	−1,2	27377	25617	5,4	−1,3	−6,4	14250	13923	1,5	−0,8	−2,3
Vereinigte Staaten	13675	13972	−0,3	1,9	2,2	32946	33281	−0,2	0,9	1,0	18066	18377	−0,3	1,4	1,7
OECD-Durchschnitt	**9939**	**10119**	**0,1**	**0,9**	**0,8**	**16273**	**16350**	**1,3**	**0,3**	**−0,9**	**11111**	**11322**	**0,3**	**0,7**	**0,4**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre	**10038**	**10119**	**0,1**	**0,9**	**0,8**	**16627**	**16448**	**1,3**	**0,3**	**−0,9**	**11269**	**11322**	**0,3**	**0,7**	**0,4**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	m	m	1,0	m	m	m	m	4,1	m	m	m	m	1,8	m	m
Brasilien	m	m	−1,1	m	m	m	m	1,0	m	m	m	m	−0,7	m	m
Bulgarien	4402	4810	−1,4	7,8	9,3	9137	9034	−0,4	−1,5	−1,1	5403	5710	−1,2	4,4	5,7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	6285	6462	−1,0	1,8	2,8	8853	8384	4,0	−1,5	−5,3	6882	6926	0,1	0,8	0,6
Indien	m	m	m	m	m	m	m	3,5	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	2,7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	4172	4067	−1,2	−3,7	−2,5	8127	7563	2,1	−5,0	−6,9	4859	4691	−0,6	−4,0	−3,5
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	**9546**	**9770**	**0,1**	**1,4**	**1,3**	**15373**	**15712**	**1,5**	**1,0**	**−0,4**	**10569**	**10844**	**0,4**	**1,2**	**0,9**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**2**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/g2359r

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

Indikator C2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?

Zentrale Ergebnisse

- 2020 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5,1 % ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. Allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II erhielten durchschnittlich 0,6 % des BIP und berufsbildende 0,5 % des BIP. Belgien gab mit 1 % des BIP den größten Anteil seines Bruttoinlandsprodukts für berufsbildende Bildungsgänge in diesem Bereich aus, darin sind jedoch Ausgaben im postsekundaren, nicht tertiären Bereich enthalten.
- Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II erhalten zwischen 3 % (Australien) und 17 % (Belgien, Niederlande und Tschechien) der gesamten Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs. Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge, die oft berufsbildend sind, erhalten bis zu 7 % der Mittel (in Irland) und kurze tertiäre Bildungsgänge bis zu 10 % (in Kanada).
- Die durchschnittlichen öffentlichen Ausgaben für Bildung in den OECD-Ländern nahmen zwischen 2000 und 2020 um mehr als 65 % zu, während das BIP langsamer gestiegen ist (um 59 %). Im gleichen Zeitraum ist die Zahl der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden um 5 % zurückgegangen.

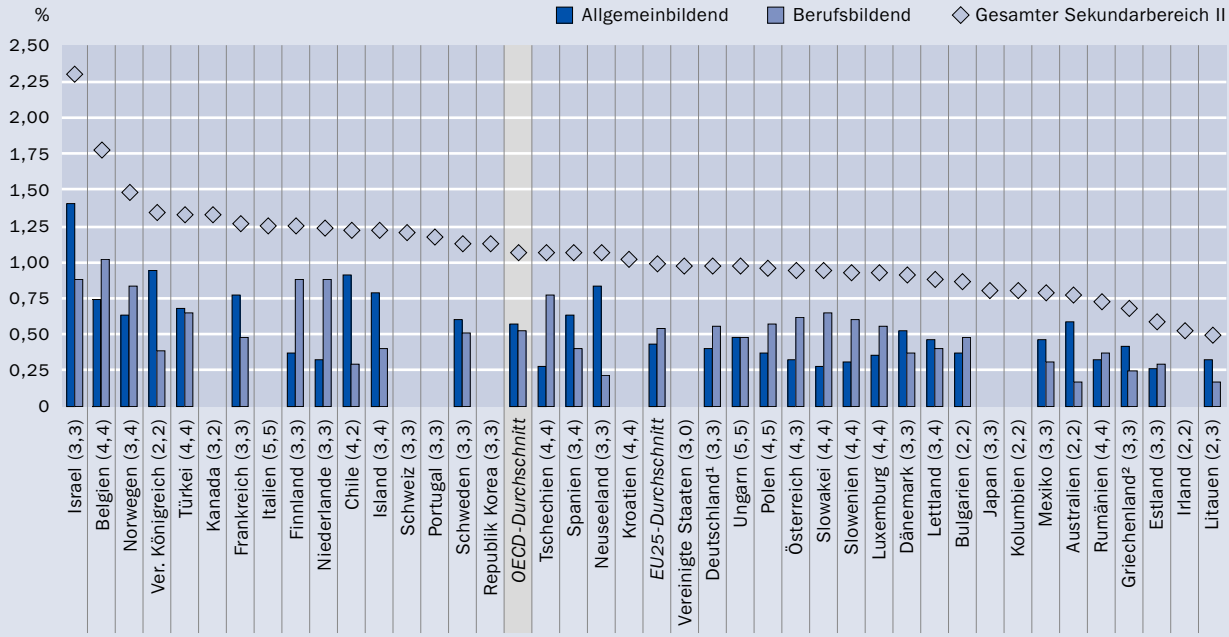
Kontext

Länder investieren in Bildung, um u. a. das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Höhe der Ausgaben eines Landes für Bildungseinrichtungen wird bestimmt durch die Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter, die Bildungsbeteiligung, die Gehälter der Lehrkräfte sowie die Organisation der Bildungssysteme. Im Primar- und Sekundarbereich I (was ungefähr der Altersgruppe der 6- bis 14-Jährigen entspricht) liegt die Bildungsbeteiligung in den meisten OECD-Ländern bei nahezu 100 %. Veränderungen der Zahl der Schülerinnen und Schüler hängen daher eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich ist dies weniger der Fall, wenn ein Teil der entsprechenden Population das Bildungssystem bereits verlassen haben wird (s. Indikator B1).

Um diesen Aspekten Rechnung zu tragen, wird in diesem Indikator berechnet, wie hoch der Anteil der gesamtwirtschaftlichen Produktion ist, der in Bildungseinrichtungen investiert wird. Dies zeigt, welche Priorität den Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den Gesamtressourcen eines Landes eingeräumt wird. Die gesamtwirtschaftliche Produktion wird anhand des BIP dargestellt, während die Ausgaben für Bildungseinrichtungen die Ausgaben von öffentlichen Haushalten, Unternehmen, einzelnen Bildungsteilnehmenden und ihren Familien beinhalten. Dieser Indikator erfasst Ausgaben für Schulen, Hochschulen (einschließlich für Forschung und Entwicklung) und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder zu deren Bereitstellung beitragen.

Abbildung C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II als Prozentsatz des BIP, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)



Anmerkung: Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die reguläre Ausbildungsdauer allgemeinbildender Bildungsgänge bzw. berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II.

1. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 2. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für alle Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/bc63dm

Die Länder haben ein sehr wachsames Auge auf die öffentlichen Haushalte, und während konjunkturell schlechter Zeiten können selbst zentrale staatliche Aufgaben wie das Bildungswesen von Haushaltskürzungen betroffen sein. Hierzu liefert der vorliegende Indikator Bezugsgrößen, denn er zeigt auf, wie sich der Umfang der Mittel für Bildungseinrichtungen gemessen am BIP im Lauf der Zeit in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat. Bei der Entscheidung über die Höhe der Mittelzuweisung für Bildungseinrichtungen müssen die Länder Forderungen nach höheren Mitteln z. B. bei den Gehältern der Lehrkräfte oder den Bildungseinrichtungen gegen die Forderungen anderer Ausgabenbereiche abwägen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Zwischen 2019 und 2020 sind im Durchschnitt der OECD-Länder die Mittel für Bildungseinrichtungen aus allen Quellen im Primarbereich und Sekundarbereich I um 1 %, im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich um 0,5 % sowie im Tertiärbereich um 0,3 % gestiegen. Die stärksten Anstiege waren mit mindestens 10 % in Kolumbien und Litauen im Primarbereich, 19 % in Polen im Sekundarbereich I, 14 % in Irland im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich sowie 15 % in Litauen im Tertiärbereich zu verzeichnen.
- Zwischen 2020 und 2021 sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den meisten Ländern mit verfügbaren vorläufigen Daten gestiegen, in Slowenien sogar um 8 %.

- In den OECD-Ländern entsprachen die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich 2020 durchschnittlich 27 % des jährlichen BIP pro Kopf.
- Nach Transferzahlungen an den privaten Sektor belaufen sich die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich durchschnittlich auf 4,3 % des BIP, während der Privatsektor 0,8 % des BIP und nicht inländische (internationale) Quellen etwa 0,1 % des BIP beitragen. Öffentliche Transferzahlungen an den privaten Sektor entsprechen im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 0,2 % des BIP.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD- und Partnerländern wird ein großer Teil der nationalen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2020 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5,1 % ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus (Tab. C2.1). Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich reichen von mindestens 6,6 % des BIP in Kolumbien und Norwegen bis zu 3,4 % oder weniger in Irland, Luxemburg und Rumänien. Viele Faktoren wirken sich auf die relativen Ausgaben der Länder bezüglich dieser Kennzahl aus, u. a. die Zahl der Bildungsteilnehmenden, die Dauer der Bildungsgänge und die effektive Zuteilung von Mitteln. Die Mittel hängen auch von der Fächergruppe und der Ausrichtung des Bildungsgangs ab.

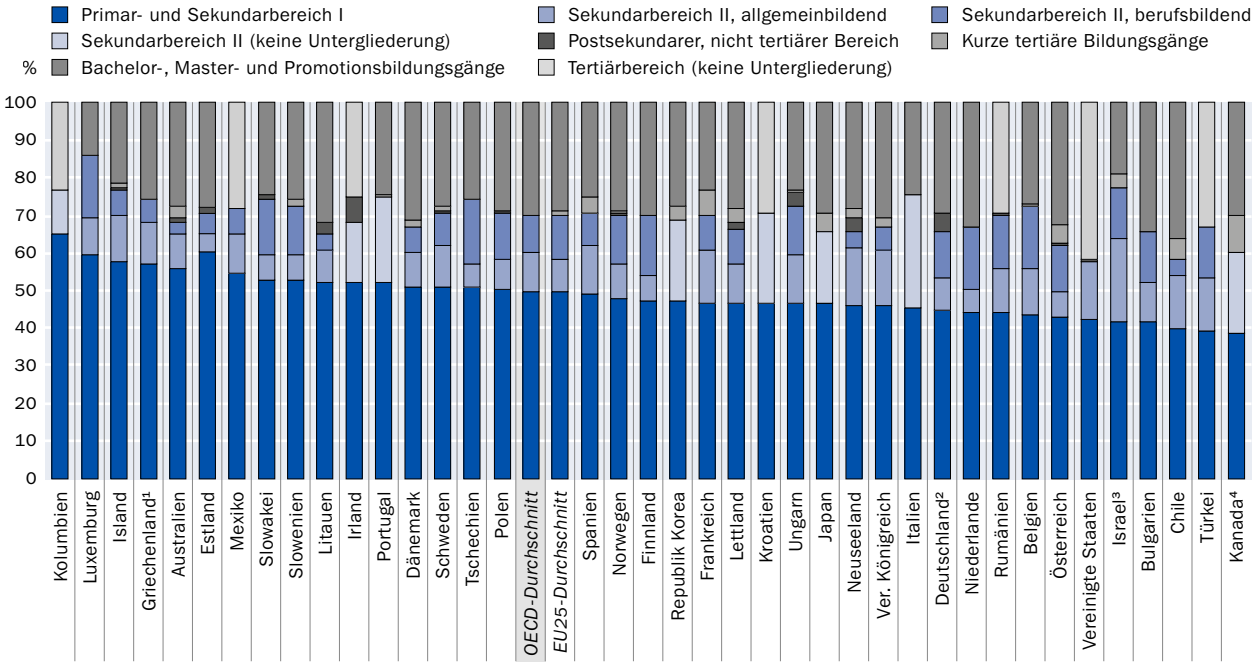
Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

Die OECD-Länder weisen im Durchschnitt 2 % des BIP der Finanzierung des Sekundarbereichs zu. Dies ist wesentlich mehr als das, was für den Primar- und Tertiärbereich aufgewandt wird; auf diese Bereiche entfallen durchschnittlich jeweils 1,5 % des BIP (Tab. C2.1). 2020 wandten Belgien, Frankreich und Kolumbien mit mindestens 2,6 % ihres BIP den größten Anteil in den OECD-Ländern für den Sekundarbereich auf, während Irland, Kanada und Kroatien höchstens 1,3 % ihres BIP für diesen Bildungsbereich bereitstellten.

Die Bildungsfinanzierung im Sekundarbereich II kann von der Ausrichtung des Bildungsgangs abhängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten wird ein ähnlicher Anteil der staatlichen Mittel für allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge ausgegeben: 0,6 % des BIP für den allgemeinbildenden und 0,5 % des BIP für den berufsbildenden Sekundarbereich II (Abb. C2.1). Dahinter verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern. Chile, Neuseeland und das Vereinigte Königreich weisen allgemeinbildenden Bildungsgängen einen wesentlich größeren Anteil zu als berufsbildenden, während es in Finnland, den Niederlanden und Tschechien umgekehrt ist. Diese Unterschiede hängen teilweise mit den Merkmalen der Bildungsgänge zusammen. So umfassen in Finnland die Zahlen für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II auch einige Mittel für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich, während in Chile die ersten beiden Jahre des Sekundarbereichs II aus allgemeinbildenden Bildungsgängen für alle Schülerinnen und Schüler bestehen und diese erst für die letzten 2 Jahre zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Ausbildungszügen wählen. In Polen

Abbildung C2.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs, nach Bildungsbereich (2020)



1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 3. Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 4. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/5eq3t1

C 2

erhalten berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II mehr Mittel als allgemeinbildende, da ihre reguläre Ausbildungsdauer ein Jahr länger dauert.

Die Mittel für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II reichen von 3 % der gesamten Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs (in Australien) bis zu 17 % (in Belgien, den Niederlanden und Tschechien). Und schließlich wenden einige Länder Mittel für zumeist – aber nicht ausschließlich – berufsbildende Bildungsgänge im postsekundaren Bereich auf: Irland beispielsweise stellt 7 % der Bildungsausgaben für Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich bereit und Kanada wendet 10 % der Bildungsausgaben für kurze tertiäre Bildungsgänge auf (Abb. C2.2).

Der für Bildungseinrichtungen aufgewandte Anteil der staatlichen Mittel spiegelt auch die Dauer und die relative Größe der verschiedenen Bildungsgänge wider. Diese Zahlen variieren stark zwischen den Ländern und hängen von der Bevölkerungsstruktur ab (zur Analyse der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer nach Bildungsbereich s. Indikator C1): Länder mit verhältnismäßig niedrigen Geburtenraten in den letzten Jahrzehnten geben, bedingt durch eine geringere Nachfrage nach Bildung in diesen Bereichen, konkurrierende Ausgabenprioritäten und geringere wirtschaftliche Anreize für Investitionen in Bildung, eher einen kleineren Teil ihres BIP für Bildung im Primar- und Sekundarbereich I aus (Pritchett und Viarengo, 2015[2]). In einigen Ländern sind die Beteiligungsquoten in den Bildungssystemen im Tertiärbereich geringer, weil die Bildungsteilnehmenden entweder innerhalb kürzerer Zeit einen Bildungsgang abschließen oder weil sie sich im Ausland einschreiben. Im Durchschnitt der OECD-Länder fließen 3,6 % des BIP bzw. 71 %

der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in nicht tertiäre Bereiche, während 1,5 % des BIP – bzw. 29 % der Ausgaben – dem Tertiärbereich zugewiesen werden (Abb. C2.2).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in Relation zum BIP pro Kopf dienen als Maßstab, der die Höhe der Bildungsfinanzierung mit dem Nationaleinkommen pro Person vergleicht. In den meisten OECD-Ländern ist der Bildungszugang zu den unteren Bildungsbereichen universell (und in der Regel Pflicht), daher kann das Verhältnis zwischen der pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer bereitstehenden Mittelhöhe und dem BIP pro Kopf einen Anhaltspunkt dafür liefern, ob die Mittel pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer der Finanzkraft eines Landes entsprechen.

In den OECD-Ländern entsprachen die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich 2020 durchschnittlich 27 % des jährlichen BIP pro Kopf. Der Anteil des Bildungsausgaben zugewiesenen Anteils des BIP pro Kopf reicht von weniger als 15 % in Irland bis zu 33 % im Vereinigten Königreich bzw. 31 %, wenn die Ausgaben für Forschung und Entwicklung ausgenommen werden (Tab. C2.5 im Internet).

Länder mit niedrigen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer investieren möglicherweise dennoch einen verhältnismäßig hohen Betrag als Anteil des BIP pro Kopf. In Portugal beispielsweise liegen sowohl die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in den meisten Bildungsbereichen als auch das BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt (s. Indikator C1), während der Anteil des BIP pro Kopf, den das Land für Bildung ausgibt, über dem OECD-Durchschnitt liegt.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel

Die Staaten sind nach wie vor die Hauptfinanzierungsquelle von Bildung in den OECD-Ländern. Im Durchschnitt machen öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (nach Transferzahlungen an den privaten Sektor) 4,3 % des BIP aus, während der Privatsektor 0,8 % des BIP und nicht inländische (internationale) Quellen etwa 0,1 % beitragen. Private Ausgaben für Bildung werden durch öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte (wie Stipendien oder Bildungsdarlehen für Bildungs- oder sonstige Gebühren) und Subventionen an andere private Einheiten für Bildung (wie Unternehmen, die Ausbildungsgänge anbieten) unterstützt; insgesamt erhält der Privatsektor im Durchschnitt der OECD-Länder das Äquivalent von 0,2 % des BIP als öffentliche Transferzahlungen für Bildung. Die öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor belaufen sich in Australien, Chile, der Republik Korea und Neuseeland auf mindestens 0,3 % des BIP und im Vereinigten Königreich auf 0,6 % (Tab. C2.3).

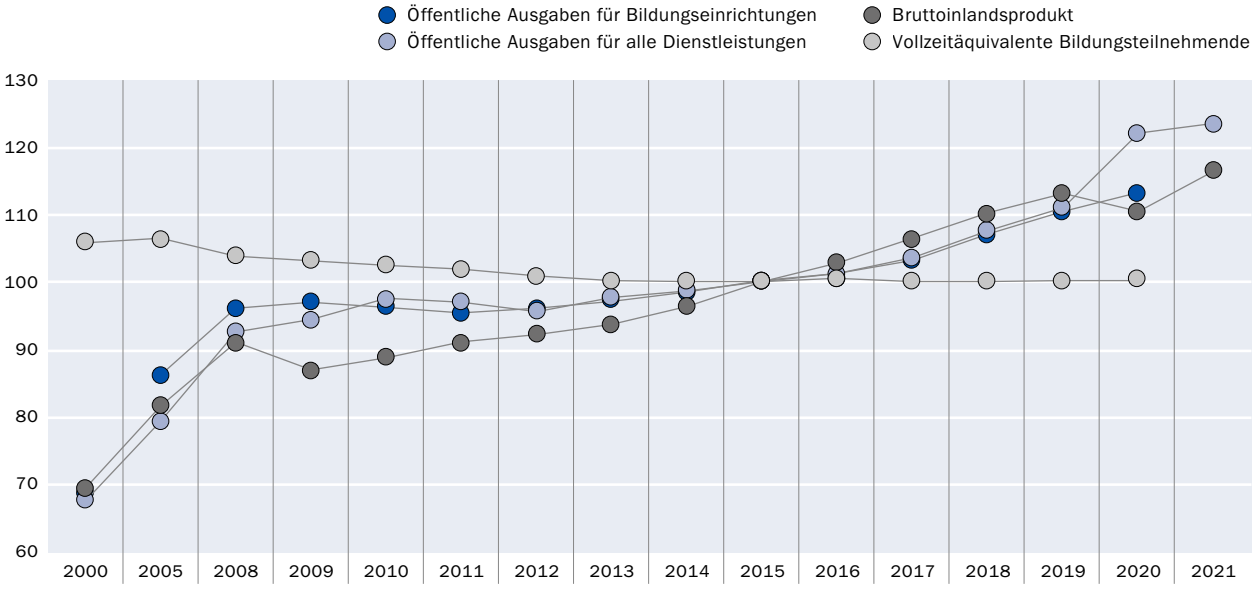
Langfristige Entwicklungstendenzen der Bildungsausgaben

Die langfristigen Entwicklungstendenzen zeigen insgesamt einen Anstieg der Bildungsausgaben im Lauf der Zeit: Aus der Ausgabenstatistik geht hervor, dass zwischen 2000 und 2020 die Ausgaben sowohl als Anteil des BIP als auch pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer langsam angestiegen sind, während der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung zumindest bis 2019 relativ stabil war. Verschiedene Faktoren, wie Wirtschaftswachstum, demografischer Wandel, technologische Fortschritte, politische Reformen und Globalisierung, haben sich auf den Anstieg der Bildungsausgaben im Lauf der Zeit ausgewirkt. Seit 2000 sind die durchschnittlichen öffentlichen Bildungsausgaben in den

Abbildung C2.3

Entwicklungstendenzen im Durchschnitt der OECD-Länder bei öffentlichen Ausgaben für Bildungs- und alle Dienstleistungen, BIP und Zahl der Bildungsteilnehmenden (2000, 2005 und 2008 bis 2021)

Index (2015 = 100, zu konstanten Preisen)



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/m6prh8

C 2

Ländern mit verfügbaren Daten für den gesamten Zeitraum um mehr als 65 % (inflationsbereinigt) angestiegen. Die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Dienstleistungen sind in ähnlichem Umfang gestiegen, während das BIP langsamer (um 59 %) gestiegen und die Zahl der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden um 5 % zurückgegangen ist (Abb. C2.3).

Die Coronapandemie hatte im Durchschnitt der OECD-Länder keine großen Auswirkungen auf die Bildungsausgaben. 2020 sind die Bildungsgaben weiterhin entsprechend der Entwicklungstendenz der Vorjahre gestiegen, selbst als das BIP stark sank und andere öffentliche Ausgaben zur Bewältigung der Pandemiefolgen enorm stiegen (Abb. C2.3).

Betrachtet man jüngere Zeiträume mit einer breiteren Verfügbarkeit an Daten, so sind die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich in Kolumbien, der Türkei und Ungarn von 2012 bis 2016 (um mindestens 25 %) und von 2016 bis 2020 in Bulgarien, Rumänien, der Slowakei und Tschechien am schnellsten gestiegen (Tab. C2.2). In all diesen Ländern führten die Erhöhungen der staatlichen Ausgaben zu einem Anstieg der Bildungsfinanzierung insgesamt (Tab. C2.4 im Internet).

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus allen Quellen haben sich in den Bildungsbereichen und Ländern unterschiedlich entwickelt. Zwischen 2012 und 2020 war in Bulgarien und Rumänien die Mittelsteigerung für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen am höchsten, während Luxemburg die schnellste Mittelsteigerung für tertiäre Bildungseinrichtungen verzeichnete. Dies entspricht auch Veränderungen bei der Mittelausstattung zwischen den Bildungsbereichen. Beispielsweise sind in Luxemburg die Ausgaben im Tertiärbereich wesentlich schneller angestiegen (um 41 % gegenüber 12 % für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen), wohingegen in Bulgarien, Israel, Kolumbien, Rumänien, der Slowakei und Tschechien die Ausgaben für die nicht tertiären Bereiche stark zunahmen (um mindestens

40 %). Indes ist die Finanzierung für tertiäre Bildungseinrichtungen entweder zurückgegangen (in Kolumbien und Tschechien) oder langsamer gestiegen (um 35 % in Bulgarien, 10 % in Israel, 19 % in Rumänien und 22 % in der Slowakei) (Tab. C2.2).

Veränderungen bei den Bildungsausgaben in den letzten Jahren

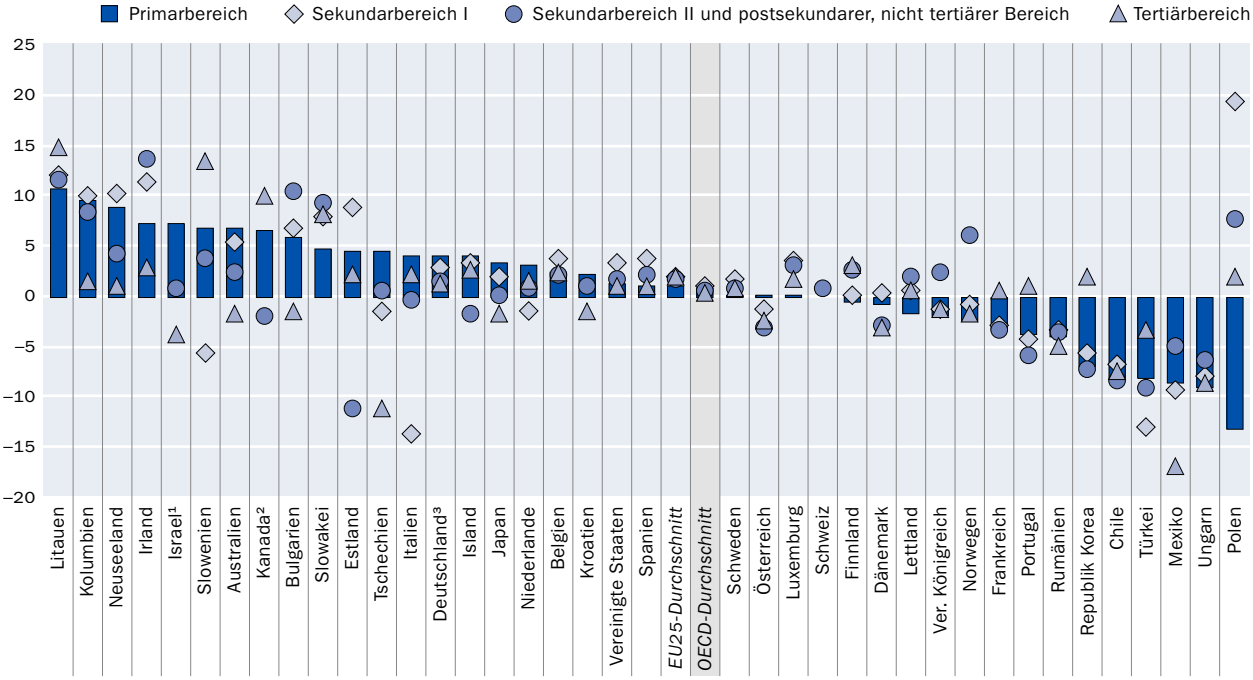
Die Veränderungen der Bildungsausgaben 2020 sind nicht nur auf die üblichen Einflussfaktoren für die Zuweisung öffentlicher und privater Mittel, wie Wirtschaftswachstum und demografischer Wandel, sondern auch auf unvorhergesehene Ereignisse, wie die Rezession in Zusammenhang mit der Coronapandemie, zurückzuführen. Während das BIP zwischen 2019 und 2020 im OECD-Durchschnitt real um 2,4 % gesunken ist, sind die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich und Sekundarbereich I um 1 %, im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich um 0,5 % sowie im Tertiärbereich um 0,3 % gestiegen (Abb. C2.4).

Hinter den durchschnittlichen Steigerungsraten verbergen sich große Unterschiede zwischen den Ländern und Verlagerungen der Mittel zwischen Bildungsbereichen innerhalb eines Landes. Die Veränderungen der Mittel für Bildungseinrichtungen im Primarbereich reichen von einem Rückgang um 13 % in Polen zwischen 2019 und 2020 bis zu Anstiegen um mindestens 10 % in Kolumbien und Litauen. Die Mittel für den Sekundarbereich I sind in einigen wenigen Ländern zurückgegangen (um mindestens 13 % in Italien und der Türkei), jedoch in Polen, dem Land mit der stärksten Zunahme, um 19 % gestiegen. Die Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II und

Abbildung C2.4

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2019 bis 2020)

In Prozentpunkten



1. Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 2. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/20fxi9

postsekundaren, nicht tertiären Bereich reichen von einem Rückgang um 11 % in Estland bis zu einem Anstieg um 14 % in Irland. Im Tertiärbereich ist die Bandbreite sogar noch größer: von –17 % in Mexiko bis 15 % in Litauen (Abb. C2.4).

Und schließlich weisen die vorläufigen Zahlen für eine geringere Anzahl von Ländern darauf hin, dass die Mittel für den Primar- bis Tertiärbereich 2021 leicht angestiegen sind, als sich das BIP nach 2020 erholte. Die Ausgaben sind in den meisten Ländern gestiegen, in Slowenien sogar um 8 %: Die Erhöhungen und Senkungen in allen Ländern wurden von Veränderungen der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen angetrieben und wiesen insgesamt, außer in Neuseeland und Slowenien, eine geringere Steigerung als das BIP auf (Tab. C2.6 im Internet).

Definitionen

Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind öffentliche, private oder internationale Ausgaben für Einrichtungen, die Unterrichtsdienstleistungen für einzelne Personen oder bildungsbezogene Dienstleistungen für einzelne Personen oder andere Bildungseinrichtungen erbringen (Schulen, Hochschulen sowie andere öffentliche und private Bildungseinrichtungen).

Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor; Transferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der 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 führen, z. B. Stipendien, Finanzbeihilfen oder Bildungsdarlehen. Sie beinhalten auch staatliche Transferzahlungen und sonstige Zahlungen (hauptsächlich Subventionen) an andere private Einheiten, u. a. Subventionen an Unternehmen und Arbeitnehmendenorganisati-

onen, 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 (s. Indikator C1) durch das BIP pro Kopf dividiert werden. Wenn die Referenzzeiträume für Daten zu den Bildungsausgaben und dem BIP unterschiedlich sind, werden unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in diesem Indikator die Zahlen der 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 Indikator nicht berück-

sichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in Indikator C4 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmenden zusammen, u. a. soziale Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmenden (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmenden gedeckt und sind in diesem Indikator erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern ergibt sich nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Weiterführende Informationen s. OECD *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[3]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2020 (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 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[1]). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Peru, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2000 bis 2021 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2022/2023 aktualisiert und entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst. Die vorläufigen Daten zu den Bildungsausgaben 2021 basieren auf einer von der OECD und Eurostat verwalteten Adhoc-Datenerhebung von 2022.

Weiterführende Informationen

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [3]

Pritchett, L. and M. Viarengo (2015), "The State, Socialisation, and Private Schooling: When Will Governments Support Alternative Producers?", *The Journal of Development Studies*, Vol. 51/7, pp. 784–807, https://doi.org/10.1080/00220388.2015.1034109. [2]

Tabellen Indikator C2

StatLink: https://stat.link/1d5fmn

- Tabelle C2.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2020)
- Tabelle C2.2: Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen und Veränderung des BIP (2012, 2016 und 2020)
- Tabelle C2.3: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2020)
- **WEB** Table C2.4: Change in government expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP) (2012, 2016 und 2020)
- **WEB** Table C2.5: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student relative to GDP per capita (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) in Relation zum BIP pro Kopf) (2020)
- **WEB** Table C2.6: Change in total and government expenditure on educational institutions compared to GDP (Veränderung der Gesamt- und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Vergleich zum BIP) (2019 bis 2021)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2020)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	2,1	1,4	0,6	0,2	0,8	2,2	0,1	4,3	0,2	1,7	1,9	1,3	6,2	5,6
Österreich	1,0	1,2	0,3	0,6	0,9	2,1	0,0	3,1	0,2	1,6	1,8	1,1	4,9	4,2
Belgien	1,7	1,0	0,7[d]	1,0[d]	1,8[d]	2,7[d]	x(3,4,5,6)	4,4	0,0	1,6	1,6	1,1	6,0	5,5
Kanada[1,2]	2,3[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,3	1,3	m	3,6	0,6	1,8	2,4	m	6,0	m
Chile	1,9	0,7	0,9	0,3	1,2	1,9	a	3,8	0,3	2,3	2,7	2,6	6,4	6,3
Kolumbien[2]	2,4	2,0	x(5)	x(5)	0,8	2,7	m	5,1	x(11)	x(11)	1,5	m	6,6	m
Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	1,1	1,2	0,3	0,8	1,1	2,3	0,0	3,4	0,0	1,1	1,1	0,7	4,5	4,1
Dänemark	1,8	1,2	0,5	0,4	0,9	2,1	a	3,9	0,1	1,8	1,9	0,9	5,8	4,8
Estland	1,8	0,9	0,3	0,3	0,6	1,4	0,1	3,3	a	1,5	1,5	0,9	4,8	4,2
Finnland	1,4	1,2	0,4	0,9[d]	1,2[d]	2,4[d]	x(4,5,6)	3,8	a	1,6	1,6	0,9	5,4	4,7
Frankreich	1,3	1,3	0,8	0,5	1,3	2,6	0,0	3,9	0,4	1,3	1,6	1,1	5,5	5,0
Deutschland[4]	0,7	1,3	0,4	0,6	1,0	2,3	0,2	3,3	0,0	1,3	1,3	0,8	4,6	4,0
Griechenland[5]	1,4	0,7	0,4	0,2	0,7	1,4	m	2,8	a	0,9	0,9	0,6	3,7	3,4
Ungarn	0,9	0,8	0,5	0,5	1,0	1,8	0,1	2,8	0,0	0,8	0,9	0,6	3,7	3,5
Island	2,5	1,2	0,8	0,4	1,2	2,4	0,1	4,9	0,0	1,3	1,4	m	6,3	m
Irland	1,2	0,5	x(5)	x(5)	0,5	1,0	0,2	2,4	x(11)	x(11)	0,8	0,6	3,2	3,0
Israel	2,7	x(3,4,5)	1,4[d]	0,9[d]	2,3[d]	2,3	0,0	5,0	0,2	1,2	1,4	1,0	6,4	6,0
Italien	1,3	0,7	x(5)	x(5)	1,2[d]	1,9[d]	x(5,6)	3,2	0,0	1,0	1,0	0,7	4,2	3,9
Japan[6]	1,2	0,7	x(5)	x(5)	0,8[d]	1,5[d]	x(5,6,9,10,11)	2,7	0,2[d]	1,2[d]	1,4[d]	m	4,1	m
Republik Korea	1,5	0,8	x(5)	x(5)	1,1	2,0	a	3,5	0,2	1,4	1,6	1,2	5,1	4,7
Lettland	1,4	0,7	0,5	0,4	0,9	1,5	0,1	3,0	0,2	1,2	1,4	1,1	4,3	4,0
Litauen	0,9	1,2	0,3	0,2	0,5	1,7	0,1	2,7	a	1,2	1,2	0,9	3,9	3,5
Luxemburg	1,2	0,8	0,4	0,6	0,9	1,7	0,0	3,0	0,0	0,5	0,5	0,3	3,4	3,3
Mexiko	1,6	0,8	0,5	0,3	0,8	1,6	a	3,2	x(11)	x(11)	1,2	1,1	4,5	4,3
Niederlande	1,2	1,1	0,3	0,9	1,2	2,4	a	3,6	0,0	1,7	1,8	1,1	5,4	4,7
Neuseeland	1,4	1,1	0,8	0,2	1,1	2,1	0,2	3,8	0,1	1,5	1,6	1,3	5,4	5,1
Norwegen	2,3	1,0	0,6	0,8	1,5	2,5	0,0	4,8	0,1	1,9	2,0	1,2	6,8	6,0
Polen	1,2	1,1	0,4	0,6	0,9	2,0	0,0	3,3	0,0	1,3	1,3	0,9	4,6	4,2
Portugal	1,5	1,1	x(5)	x(5)	1,2[d]	2,3[d]	x(5, 6)	3,8	0,0	1,2	1,3	0,8	5,1	4,7
Slowakei	1,1	1,2	0,3	0,6	0,9	2,1	0,0	3,3	0,0	1,0	1,1	0,8	4,3	4,1
Slowenien	1,7	0,8	0,3	0,6	0,9	1,7	a	3,4	0,1	1,2	1,2	1,0	4,6	4,4
Spanien	1,5	1,0	0,6	0,4[d]	1,1[d]	2,0[d]	x(4,5,6)	3,5	0,2	1,2	1,5	1,1	5,0	4,6
Schweden	2,0	0,9	0,6	0,5	1,1	2,0	0,0	4,1	0,0	1,6	1,6	0,8	5,7	4,8
Schweiz	m	m	x(5)	x(5)	1,2[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	0,9	0,9	0,7	0,6	1,3	2,3	a	3,2	x(11)	x(11)	1,5	1,2	4,7	4,4
Ver. Königreich	1,9	1,0	1,0	0,4	1,3	2,4	a	4,2	0,1	1,9	2,1	1,7	6,3	5,9
Vereinigte Staaten	1,7	0,9	1,0	a	1,0	1,9	0,0	3,6	x(11)	x(11)	2,5	2,2	6,1	5,8
OECD-Durchschnitt	**1,5**	**1,0**	**0,6**	**0,5**	**1,1**	**2,0**	**m**	**3,6**	**0,1**	**1,4**	**1,5**	**1,0**	**5,1**	**4,6**
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	0,7	0,8	0,4	0,5	0,9	1,6	0,0	2,4	a	1,2	1,2	1,1	3,6	3,5
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	2,0[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,0	1,0	a	3,0	x(11)	x(11)	1,2	m	4,2	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	0,4	0,8	0,3	0,4	0,7	1,5	0,0	1,9	x(11)	x(11)	0,8	0,8	2,7	2,7
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	**1,3**	**1,0**	**0,4**	**0,5**	**1,0**	**1,9**	**0,1**	**3,2**	**0,1**	**1,3**	**1,3**	**0,9**	**4,5**	**4,1**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Daten zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sowie allen ISCED-Stufen zusammen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2021. 4. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 5. Referenzjahr 2019. 6. Ohne Daten von FBBE-Kindertageseinrichtungen und integrierten FBE-Angeboten.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).
StatLink: https://stat.link/dikx6f
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C2.2

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen und Veränderung des BIP (2012, 2016 und 2020)

Letztendliche Herkunft der Mittel, Index der Veränderung (2015=100, konstante Preise), nach Bildungsbereich

	Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen									Veränderung des Bruttoinlandsprodukts		
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich					
	2012	2016	2020	2012	2016	2020	2012	2016	2020	2012	2016	2020
	(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	98	102	100	99	102	106	98	102	102	98	102	101
Belgien	99	102	107	97	103	114	98	102	109	96	101	101
Kanada[1]	96[d]	102[d]	111[d]	98	110	120	97[d]	105[d]	114[d]	92	100	107
Chile	110	115	121	112	137	133	111	124	126	93	102	102
Kolumbien	86	102	128	96	131	90	89	111	117	88	102	102
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	91	104	109
Tschechien	96	97	138	115	84	107	102	93	129	93	103	108
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95	103	108
Estland	103	102	131	86	91	101	96	98	120	94	103	117
Finnland	99	100	103	108	100	99	102	100	102	101	103	106
Frankreich	99	101	102	96	100	109	98	100	104	97	101	99
Deutschland	100	101	111	96	101	113	99	101	112	96	102	103
Griechenland	105	100	m	95	m	m	102	m	m	102	100	95
Ungarn	82	114	112	129	124	110	93	117	111	91	102	112
Island	91	103	124	94	108	124	92	104	124	90	106	111
Irland	m	103	127	m	100	107	m	102	121	73	102	135
Israel	91	106	131	104	107	115	94	106	127	90	105	116
Italien	100	92	100	103	98	105	100	93	101	101	101	95
Japan	101	98	101	102[d]	99[d]	101[d]	101	99	101	98	103	104
Republik Korea	m	100	110	m	99	101	m	100	107	91	103	111
Lettland	80	96	99	85	71	102	81	88	100	93	102	110
Litauen	104	105	126	106	75	96	105	94	115	91	103	116
Luxemburg	102	97	115	72	96	102	98	97	113	92	105	109
Mexiko	92	99	83	86	99	87	90	99	84	93	103	98
Niederlande	100	100	106	94	101	109	98	101	107	97	102	105
Neuseeland	99	101	115	91	100	104	97	101	111	93	103	119
Norwegen	94	100	107	85	111	118	91	103	110	94	101	104
Polen	98	102	121	89	89	112	95	98	118	91	103	117
Portugal	113	101	100	103	91	100	110	98	100	98	102	102
Slowakei	86	97	126	60	66	73	77	86	107	92	102	108
Slowenien	108	101	115	112	103	135	109	102	120	96	103	112
Spanien	98	103	112	95	100	111	97	102	112	96	103	98
Schweden	94	107	120	96	102	107	94	106	116	92	102	106
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	94	102	105
Türkei	84	110	114	86	109	101	85	110	109	83	103	118
Ver. Königreich	93	100	99	86	100	112	91	100	103	93	101	103
Vereinigte Staaten	96	103	112	100	102	107	98	103	110	93	102	109
OECD-Durchschnitt	**97**	**102**	**113**	**96**	**100**	**107**	**97**	**101**	**111**	**93**	**102**	**108**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98	98	87
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100	97	95
Bulgarien	92	103	141	82	97	111	88	101	129	96	103	109
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	107	132
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98	104	104
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	108	119
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86	105	119
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	89	104	101
Rumänien	77	91	128	97	91	115	83	91	124	93	103	118
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90	102	100
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95	100	96
EU25-Durchschnitt	**97**	**101**	**115**	**96**	**95**	**107**	**97**	**99**	**112**	**95**	**102**	**108**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**92**	**102**	**106**

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/98pl3o

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

Tabelle C2.3

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2020)

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	3,7	0,6	0,0	3,7	0,7	0,0	1,0	0,8[d]	x(8)	0,7	1,2[d]	x(11)	4,8	1,5[d]	x(14)	4,4	1,9[d]	x(17)
Österreich	3,0	0,1	a	3,0	0,1	a	1,6	0,2	a	1,6	0,2	a	4,6	0,3	a	4,6	0,3	a
Belgien	4,3	0,1	0,0	4,2	0,1	0,0	1,4	0,2	0,1	1,4	0,2	0,1	5,7	0,3	0,1	5,6	0,3	0,1
Kanada[1]	m	m	m	3,4[d]	0,3[d]	x(5)	m	m	m	1,2	1,2[d]	x(11)	m	m	m	4,6[d]	1,4[d]	x(17)
Chile	3,1	0,7	a	3,1	0,7	a	1,3	1,3	a	1,1	1,6	a	4,5	2,0	a	4,2	2,3	a
Kolumbien	m	m	0,0	4,1	1,0	0,0	m	m	0,0	0,5	1,0	0,0	m	m	0,0	4,6	2,0	0,0
Costa Rica[2]	m	m	m	4,0	m	m	m	m	m	1,3	m	m	m	m	m	5,4	m	m
Tschechien	3,1	0,2	0,0	3,1	0,2	0,0	0,8	0,2	0,1	0,8	0,2	0,1	4,0	0,4	0,1	4,0	0,4	0,1
Dänemark	3,7	0,2	0,0	3,7	0,2	0,0	1,6	0,2	0,1	1,6	0,2	0,1	5,3	0,4	0,1	5,3	0,4	0,1
Estland	3,0	0,1	0,2	3,2	0,1	0,0	0,9	0,2	0,3	1,1	0,2	0,2	3,9	0,3	0,5	4,3	0,3	0,2
Finnland	3,8	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	1,5	0,1	0,1	1,4	0,1	0,1	5,3	0,1	0,1	5,3	0,1	0,1
Frankreich	3,6	0,2	0,0	3,5	0,3	0,0	1,2	0,4	0,0	1,2	0,4	0,0	4,8	0,6	0,0	4,7	0,7	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[3]	m	m	0,0	2,6	0,2	0,0	0,7	0,1	0,1	0,7	0,1	0,1	m	m	0,2	3,3	0,3	0,1
Ungarn	m	m	0,0	2,4	0,4	0,0	m	m	0,0	0,6	0,2	0,0	m	m	0,0	3,0	0,6	0,0
Island	4,8	0,2	0,0	4,8	0,2	0,0	1,2	0,1	0,0	1,2	0,1	0,0	6,0	0,3	0,0	6,0	0,3	0,0
Irland	2,1	0,3	0,0	2,1	0,3	a	0,7	0,0	0,0	0,6	0,2	0,0	2,9	0,3	0,0	2,7	0,5	0,0
Israel	4,6	0,4	0,0	4,6	0,4	0,0	m	m	0,0	0,8	0,6	0,0	m	m	0,0	5,4	1,0	0,0
Italien	3,0	0,1	0,0	3,0	0,1	0,0	0,7	0,2	0,0	0,6	0,4	0,0	3,8	0,4	0,0	3,6	0,5	0,0
Japan	m	m	0,0	2,5	0,2	0,0	m	m	0,0	0,5[d]	0,9[d]	0,0	m	m	0,0	3,0	1,1	0,0
Republik Korea	3,4	0,1[d]	x(2)	3,3	0,2[d]	x(5)	0,9	0,6[d]	x(8)	0,7	0,9[d]	x(11)	4,3	0,8[d]	x(14)	4,0	1,1[d]	x(17)
Lettland	m	m	0,1	2,8	0,2	0,0	m	m	0,3	0,8	0,5	0,1	m	m	0,4	3,6	0,6	0,1
Litauen	2,4	0,1	0,2	2,5	0,1	0,0	0,7	0,3	0,2	0,9	0,3	0,0	3,1	0,4	0,4	3,4	0,5	0,0
Luxemburg	2,8	0,1	0,1	2,8	0,1	0,1	0,4	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	3,3	0,1	0,1	3,2	0,1	0,1
Mexiko	2,9	0,4	0,0	2,8	0,4	0,0	0,8	0,4	0,0	0,8	0,4	0,0	3,7	0,8	0,0	3,7	0,8	0,0
Niederlande	m	m	0,0	3,1	0,5	0,0	m	m	0,1	1,2	0,5	0,1	m	m	0,1	4,3	1,0	0,1
Neuseeland	3,4	0,3	0,0	3,4	0,4	0,0	1,2	0,4	0,0	1,0	0,7	0,0	4,6	0,8	0,0	4,3	1,1	0,0
Norwegen	4,8	0,0	0,0	4,7	0,1	0,0	1,9	0,1	0,0	1,8	0,1	0,0	6,7	0,1	0,0	6,5	0,3	0,0
Polen	2,9	0,3	0,1	2,9	0,4	0,1	1,1	0,1	0,0	1,0	0,2	0,0	4,0	0,5	0,2	4,0	0,6	0,1
Portugal	3,4	0,5	0,0	3,4	0,5	0,0	0,7	0,4	0,1	0,8	0,4	0,1	4,1	0,8	0,1	4,1	0,8	0,1
Slowakei	3,0	0,2	0,1	3,0	0,2	0,0	0,8	0,2	0,1	0,8	0,3	0,0	3,8	0,4	0,2	3,8	0,5	0,0
Slowenien	3,1	0,2	0,1	3,1	0,3	0,0	1,0	0,2	0,1	1,0	0,2	0,1	4,0	0,4	0,2	4,1	0,4	0,1
Spanien	3,1	0,4	0,0	3,1	0,4	0,0	1,0	0,4	0,0	1,0	0,5	0,0	4,1	0,9	0,0	4,0	0,9	0,0
Schweden	4,1	0,0	0,0	4,1	0,0	0,0	1,3	0,2	0,1	1,3	0,2	0,1	5,4	0,2	0,1	5,4	0,2	0,1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	1,4	m	0,0	1,3	m	0,0	m	m	m	m	m	m
Türkei	2,4	0,8	0,0	2,4	0,8	0,0	1,1	0,5	0,0	1,1	0,5	0,0	3,5	1,2	0,0	3,5	1,2	0,0
Ver. Königreich	3,8	0,4	0,0	3,7	0,5	0,0	1,1	0,9	0,1	0,5	1,5	0,1	4,9	1,4	0,1	4,2	2,0	0,1
Vereinigte Staaten[4]	m	m	a	3,3	0,3	a	m	m	a	0,9	1,6	a	m	m	a	4,2	1,9	a
OECD-Durchschnitt	**3,4**	**0,3**	**0,0**	**3,3**	**0,3**	**0,0**	**1,1**	**0,3**	**0,1**	**1,0**	**0,5**	**0,0**	**4,4**	**0,6**	**0,1**	**4,3**	**0,8**	**0,1**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	3,4	m	m	m	m	m	1,1	m	m	m	m	m	4,5	m	m
Brasilien	m	m	m	3,6	m	m	m	m	m	1,0	m	m	m	m	m	4,6	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	2,9	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	2,8	0,1	0,1	2,8	0,1	0,0	0,8	0,3	0,2	0,9	0,3	a	3,5	0,4	0,2	3,7	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[3]	m	m	m	m	m	m	0,5	m	0,0	0,5	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	1,9	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	2,6	0,0	0,1	2,6	0,0	0,1
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[3]	m	m	m	4,4	m	m	m	m	m	0,7	m	m	m	m	m	5,0	m	m
EU25-Durchschnitt	**3,1**	**0,2**	**0,1**	**2,9**	**0,2**	**0,0**	**0,8**	**0,2**	**0,1**	**0,9**	**0,3**	**0,0**	**3,7**	**0,4**	**0,1**	**3,8**	**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 des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2021. 3. Referenzjahr 2019. 4. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/kmz2bg

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

Indikator C3
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?

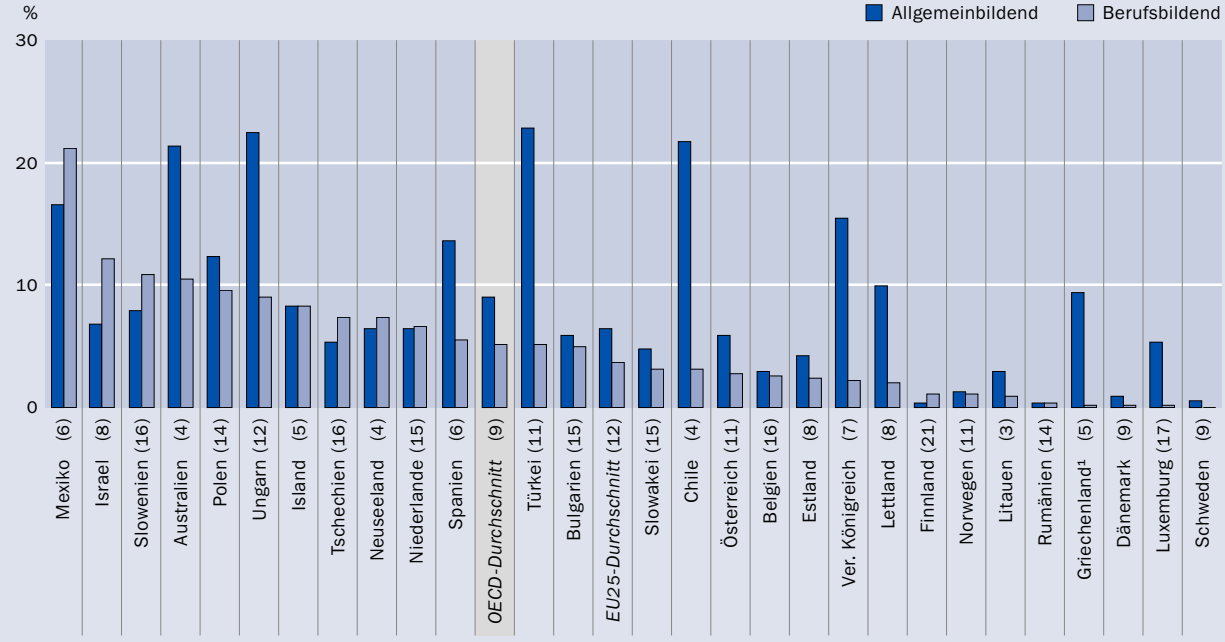
Zentrale Ergebnisse

- 2020 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 84 % aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen, 15 % aus privaten Quellen und 1 % aus nicht inländischen (internationalen) Quellen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder spielen die Mittel aus privaten Quellen im Sekundarbereich II eine größere Rolle (11 %) als im Sekundarbereich I (8 %) und im Primarbereich (7 %). Der Anteil der Mittel aus privaten Quellen ist in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II ähnlich (11 bzw. 10 %).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder tragen private Haushalte 9 % der Gesamtfinanzierung für allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II und andere private Quellen (z. B. Unternehmen und gemeinnützige Organisationen) 2 % der Gesamtfinanzierung. Bei berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II ist der Anteil der privaten Haushalte an der Finanzierung geringer (5 %), während die Mittel von anderen privaten Einheiten (5 %) im Verhältnis etwas bedeutender sind als bei allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Abbildung C3.1

Anteil der von Haushalten stammenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

Nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor, nach Bildungsbereich



Anmerkung: Die Zahl in Klammern bezieht sich auf den prozentualen Anteil der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II an allen vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden in Bildungsgängen im Primar- bis Tertiärbereich.

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Mittel für berufsbildende Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II von Haushalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I1]). *StatLink:* https://stat.link/bg9fad

Kontext

Heute nehmen mehr Menschen als je zuvor an den unterschiedlichsten Bildungsgängen teil, die von einer steigenden Anzahl Anbieter angeboten werden. Viele Staaten haben ihre Mittel für Bildung erhöht, um die erforderlichen Mittel für eine alleinige Finanzierung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung durch die öffentliche Hand aufzubringen. Gleichzeitig argumentieren Befürworterinnen und Befürworter der privaten Finanzierung, dass diejenigen, die am stärksten von Bildung profitieren, nämlich diejenigen, die Bildungsangebote wahrnehmen, auch zumindest einen Teil der Kosten tragen sollten. Sowohl öffentliche als auch private Mittel stehen im Wettbewerb um die Finanzierung der Bildungssysteme der Länder; infolgedessen ist das Gesamtgleichgewicht öffentlicher und privater Quellen langfristig stabil geblieben.

Die öffentlichen Haushalte sind im Primar- und Sekundarbereich, für die in den meisten Ländern zumeist Schulpflicht gilt, die wichtigste Finanzquelle. In den OECD-Ländern variiert das Verhältnis von öffentlicher und privater Finanzierung am meisten im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige öffentliche Finanzierung weniger üblich ist. In diesen Bildungsbereichen stammt die private Finanzierung vor allem von den privaten Haushalten, was Fragen hinsichtlich der Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildung aufwirft. Besonders intensiv wird diese Debatte im Hinblick auf die Finanzierung des Tertiärbereichs geführt. Einige Akteurinnen und Akteure haben Bedenken, dass das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung potenzielle Bildungsteilnehmende von einer Ausbildung im Tertiärbereich abhalten könnte. Andere meinen, die Länder sollten die öffentlichen Unterstützungsleistungen, z. B. Bildungsdarlehen oder Zuschüsse für Bildungsteilnehmende, signifikant erhöhen, während sich wieder andere für eine Erhöhung der Mittel aus der Privatwirtschaft einsetzen. Durch die Verlagerung der Bildungskosten in eine Zeit, in der die Bildungsteilnehmenden üblicherweise anfangen, mehr zu verdienen, helfen Bildungsdarlehen, die Last der privaten Ausgaben zu mindern und die Kosten direkter öffentlicher Ausgaben für steuerzahlende Personen zu reduzieren.

Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher, privater und nicht inländischer (internationaler) Mittel für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Mittel untergliedert nach Mitteln von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten. Dieser Indikator befasst sich mit der viel diskutierten Frage, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen zwischen öffentlichen Stellen und privaten Einheiten aufzuteilen sein sollte, insbesondere im Tertiärbereich. Und schließlich betrachtet er die relative Bedeutung der öffentlichen Transferzahlungen an private Bildungseinrichtungen und einzelne Bildungsteilnehmende und ihre Familien zur Deckung der Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im berufsbildenden Sekundarbereich II erhalten private Haushalte die überwiegende Mehrheit der öffentlichen Transferzahlungen, sie belaufen sich in Deutschland und den Niederlanden auf mehr als 3.000 US-Dollar jährlich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (Abb. C3.3). Öffentliche Transferzahlungen an andere private Einheiten sind in Norwegen recht umfangreich.
- In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten leistet die öffentliche Hand Transferzahlungen an die Bildungseinrichtungen, in denen die schulische Komponen-

te ihrer wichtigsten berufsbildenden Bildungsgänge stattfindet. Die meisten Länder zahlen auch Mittel direkt an die Bildungsteilnehmenden und privaten Haushalte sowie an die Unternehmen, in denen die betriebliche Ausbildung erfolgt.

- Im Durchschnitt ist der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich seit 2012 stabil geblieben und die Coronapandemie (Covid-19) hatte ebenfalls keine größeren Auswirkungen auf die private Finanzierung. In zwei Drittel der Länder ging die relative Bedeutung privater Mittel im ersten Jahr der Coronakrise etwas zurück, aber dies lag häufig an einer Erhöhung der öffentlichen Finanzierung und nicht an einem Rückgang der privaten Finanzierung.
- Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor (z. B. zur Unterstützung bei der Zahlung von Bildungsgebühren oder von Unternehmen, die Ausbildungen anbieten) nehmen mit dem Bildungsbereich zu: Sie betragen durchschnittlich 2 % für den berufsbildenden Sekundarbereich II, 3 % für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich, 4 % für kurze tertiäre Bildungsgänge und 5 % für Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen.

Analyse und Interpretationen

Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern werden Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich erhebliche private Finanzierung gibt. Im Rahmen dieses generellen OECD-Durchschnitts variieren die Anteile der öffentlichen, privaten und internationalen (nicht inländischen) Finanzierung jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern. 2020 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 84 % aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen und 15 % aus privaten Quellen. In Finnland und Rumänien tragen private Quellen höchstens 2 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen bei, wohingegen in Chile mehr als ein Drittel der Bildungsausgaben aus privaten Quellen stammt. Mittel aus internationalen Quellen finanzieren nur einen sehr kleinen Teil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder decken sie 1 % der Gesamtausgaben, in Estland sind es 4 % (Tab. C3.1).

In allen OECD-Ländern ist in den nicht tertiären Bildungsbereichen öffentliche Finanzierung dominant. 2020 wurden im Durchschnitt der OECD-Länder nur 9 % der Ausgaben im Primar- bis postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit Mitteln aus privaten Quellen gedeckt, allerdings waren es in der Türkei mehr als 20 %. In den meisten Ländern wird in diesen Bildungsbereichen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Bildungsgebühren (Tab. C3.1). Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert je nach Land und Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen 7 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich und 8 % im Sekundarbereich I aus privaten Quellen. In mehr als zwei Drittel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten machen private Ausgaben weniger als 10 % der Gesamtausgaben im Sekundarbereich I aus. Im Gegensatz dazu beträgt der Anteil in Australien und der Türkei mehr als 20 % (OECD, 2023[2]).

Im Sekundarbereich II spielen die Mittel aus privaten Quellen mit 11 % im OECD-Durchschnitt eine größere Rolle als im Primar- und Sekundarbereich I. In allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen stammt ein ähnlicher Anteil der Mittel aus privaten Quellen (11 bzw. 10 %). In Deutschland und den Niederlanden ist der Anteil der privaten Finanzierung für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II jedoch mindestens 30 Prozentpunkte höher als der für allgemeinbildende Bildungsgänge. In Deutschland hat die Beteiligung privatwirtschaftlicher Unternehmen an der dualen Ausbildung (kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen) eine lange Tradition. Sie trägt dazu bei, die Versorgung mit vom Arbeitsmarkt benötigten qualifizierten Arbeitskräften zu verbessern. Im Gegensatz dazu liegt in der Türkei der Anteil der privaten Finanzierung bei allgemeinbildenden Bildungsgängen 37 Prozentpunkte über dem berufsbildender Bildungsgänge (OECD, 2023[2]). In mehreren Ländern ist der aktuelle Anteil der öffentlichen Mittel, die für berufsbildende Bildungsgänge zur Verfügung gestellt werden, das Ergebnis bildungspolitischer Veränderungen in Bezug auf die berufliche Bildung mit dem Ziel, den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben zu erleichtern. So haben beispielsweise in den 1990er-Jahren Frankreich, die Niederlande, Norwegen und Spanien finanzielle Anreize für Arbeitgebende eingeführt, damit sie für Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II duale Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Infolgedessen wurden in einer Reihe von OECD-Ländern verstärkt Ausbildungsgänge eingeführt, bei denen Lernen und praktische Arbeitserfahrung kombiniert werden (OECD, 1999[3]).

Die meisten privaten Ausgaben für den Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich kommen von Haushalten. Im Sekundarbereich II stammen jeweils 5 % der Gesamtfinanzierung für berufsbildende Bildungsgänge von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten: In einigen Ländern leisten andere private Einheiten als Haushalte (z. B. Unternehmen und gemeinnützige Organisationen) einen erheblichen Beitrag zur Finanzierung von berufsbildenden Bildungsgängen. Dies ist in den Niederlanden der Fall, wo 34 % der Gesamtausgaben für den berufsbildenden Sekundarbereich II aus anderen privaten Quellen als Haushalten stammen (Tab. C3.2). Bei allgemeinbildenden Bildungsgängen im gleichen Bereich sieht es etwas anders aus: Dort entfällt im Durchschnitt ein größerer Anteil auf private Haushalte (9 %) und nur 2 % entfallen auf andere private Einheiten. Der Durchschnitt für allgemeinbildende Bildungsgänge wird durch einen größeren Anteil der Finanzierung durch private Haushalte in einigen Ländern, insbesondere Australien, Chile, der Türkei und Ungarn, in die Höhe getrieben.

Private Ausgaben für Bildungseinrichtungen finanzieren häufig private Bildungseinrichtungen: Durchschnittlich fließen 53 % der privaten Mittel für den Primar- bis Tertiärbereich in die Finanzierung staatlich subventionierter oder unabhängiger privater Bildungseinrichtungen (Tab. C3.4). Der Anteil der privaten Finanzierung für private Bildungseinrichtungen ist im Sekundarbereich II sogar noch höher, aber es gibt keinen großen Unterschied zwischen allgemeinbildenden (88 % der privaten Ausgaben) und berufsbildenden Bildungsgängen (85 %). Die Zahlen für die private Finanzierung sind jedoch möglicherweise unterschätzt, insbesondere für berufsbildende Bildungsgänge, die stärker von privaten Bildungseinrichtungen und (öffentlichen oder privaten) Unternehmen abhängen. Beispielsweise ist die Vergütung von Auszubildenden eine maßgebliche Komponente der Ausgaben für berufliche Ausbildung, aber sie ist nicht in der offiziellen Statistik der Bildungsausgaben enthalten (s. Indikator C1 zur Abdeckung der privaten Ausgaben).

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor

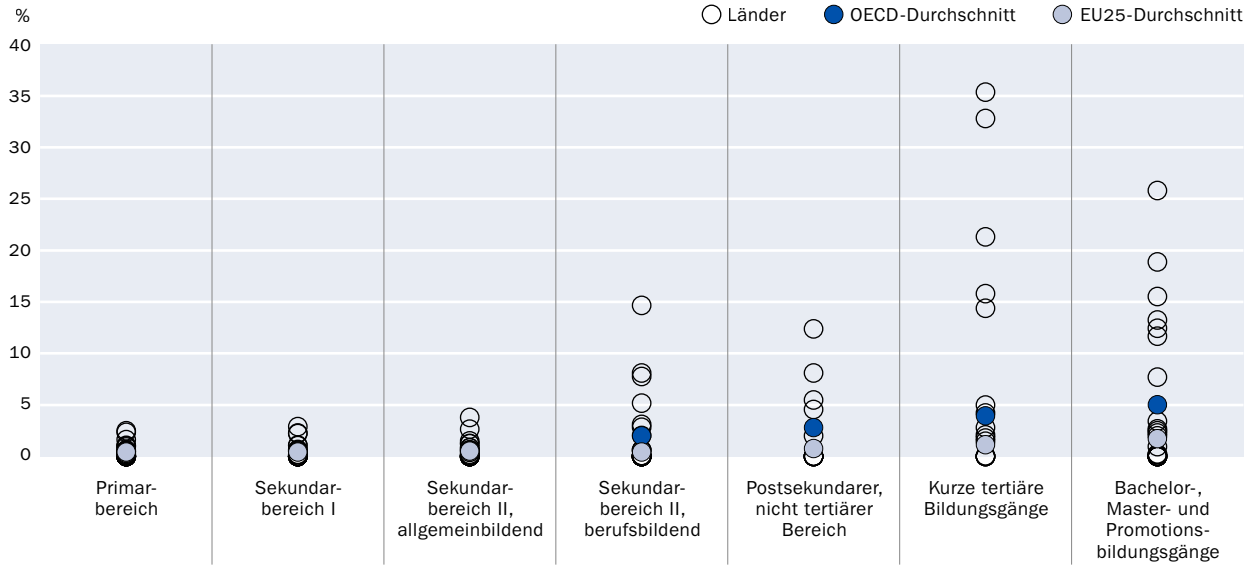
Ein großer Teil der Mittel aus öffentlichen Quellen fließt direkt an die Bildungseinrichtungen, aber die Länder transferieren Mittel an Bildungseinrichtungen auch über verschiedene andere Zuteilungsmechanismen (Subventionierung der Bildungsgebühren oder direkte öffentliche Mittel für Bildungseinrichtungen auf Basis der Zahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden oder leistungspunktberechtigter Angebote) oder durch Subvention von Bildungsteilnehmenden, privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten und finanzieren so Bildung durch Stipendien, Zuschüsse oder Darlehen. Transferzahlungen an private Einheiten enthalten direkte Zahlungen an Bildungsteilnehmende, private Haushalte und andere private Einheiten. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über die Bildungsteilnehmenden zu lenken, verstärkt den Wettbewerb der Bildungseinrichtungen und bietet einen Anreiz zur Verbesserung ihrer Effektivität.

In den nicht tertiären Bereichen ist der Anteil der öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor sehr gering. 2020 machten im Durchschnitt der OECD-Länder öffentliche Transferzahlungen weniger als 1 % der gesamten Mittel für den Primar- und Sekundarbereich I sowie der Mittel für den allgemeinbildenden Sekundarbereich II aus. Öffentliche Transferzahlungen sind in Bildungsbereichen, die näher am Arbeitsmarkt und an der akademischen Welt sind, von größerer Bedeutung: Im berufsbildenden Sekundarbereich II entfallen 2 % der Gesamtfinanzierung auf Transferzahlungen, im postsekundaren, nicht tertiären Bereich 3 %, bei kurzen tertiären Bildungsgängen 4 % und bei Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen zusammen 5 % (Abb. C3.2). Einige Länder, insbesondere Australien, Irland, Neuseeland und das Vereinigte Königreich, treiben den Gesamtdurchschnitt in die Höhe, während Chile, Italien und die Republik Korea ebenfalls erhebliche Transferzahlungen im Tertiärbereich leisten (Tab. C3.2).

Es gibt zwar kein Modell der Mittelzuteilung, das für alle OECD-Länder gilt (OECD, 2017[4]), private Ausgaben werden jedoch in einigen Ländern zum großen Teil durch öf-

Abbildung C3.2

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor als Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen, nach ISCED-Stufe und Land (2020)



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/j2ypu8

fentliche Transferzahlungen unterstützt; dort spielen sie eine wichtige Rolle bei der Finanzierung berufsbildender Bildungsgänge und von Bildungsgängen im Tertiärbereich (Abb. C3.2) und werden als Instrument gesehen, den Zugang für Bildungsteilnehmende mit niedrigeren Einkommen zu erweitern. Die öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor mögen zwar gering erscheinen, aber sie bilden einen wesentlichen Anteil des Gesamtbetrags der privaten Finanzierung. Öffentliche Transferzahlungen machen beispielsweise in Australien (berufsbildender Sekundarbereich II bis kurze tertiäre Bildungsgänge), Norwegen und dem Vereinigten Königreich (berufsbildender Sekundarbereich II und kurze tertiäre Bildungsgänge) mehr als die Hälfte der Ausgaben des Privatsektors aus.

Arten öffentlicher Transferzahlungen

Öffentliche Transferzahlungen an Haushalte decken 2 Kategorien von Transferzahlungen ab: staatliche Stipendien und sonstige Zuschüsse sowie staatliche Bildungsdarlehen. Transferzahlungen umfassen auch spezielle Transferzahlungen (z. B. in Zusammenhang mit bestimmten Transport- oder Gesundheitskosten oder Ausgaben für Lernmaterialien), vom Status als Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer abhängige Familien- oder Kinderbeihilfen und vom Status als Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer abhängige staatliche Darlehen für Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer und/oder Haushalte. Öffentliche Transferzahlungen zielen auf den Erwerb von eigentlichen oder zusätzlichen bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen ab. Öffentliche Transferzahlungen an andere private Einheiten stehen in Zusammenhang mit Ausbildung am Arbeitsplatz als Teil kombinierter schulischer und betrieblicher Ausbildungsgänge (einschließlich dualer Berufsausbildung). Sie umfassen auch Zinszuschüsse oder Gelder zur Deckung von Darlehensausfällen für private Finanzinstitute, die Bildungsdarlehen bereitstellen.[1]

Private Haushalte geben die erhaltenen Transferzahlungen entweder als Zahlungen an Bildungseinrichtungen aus oder zur Finanzierung anderer Ausgaben, wie Lernmaterialien oder den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmenden. Die letztere Art der Transferzahlungen, die nicht auf Bildungseinrichtungen entfallen, sind bei der Analyse des Anteils öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen auszuschließen. Jedoch kann der durchschnittliche Betrag der Transferleistungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, der nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben wird, in einigen Ländern erheblich sein.

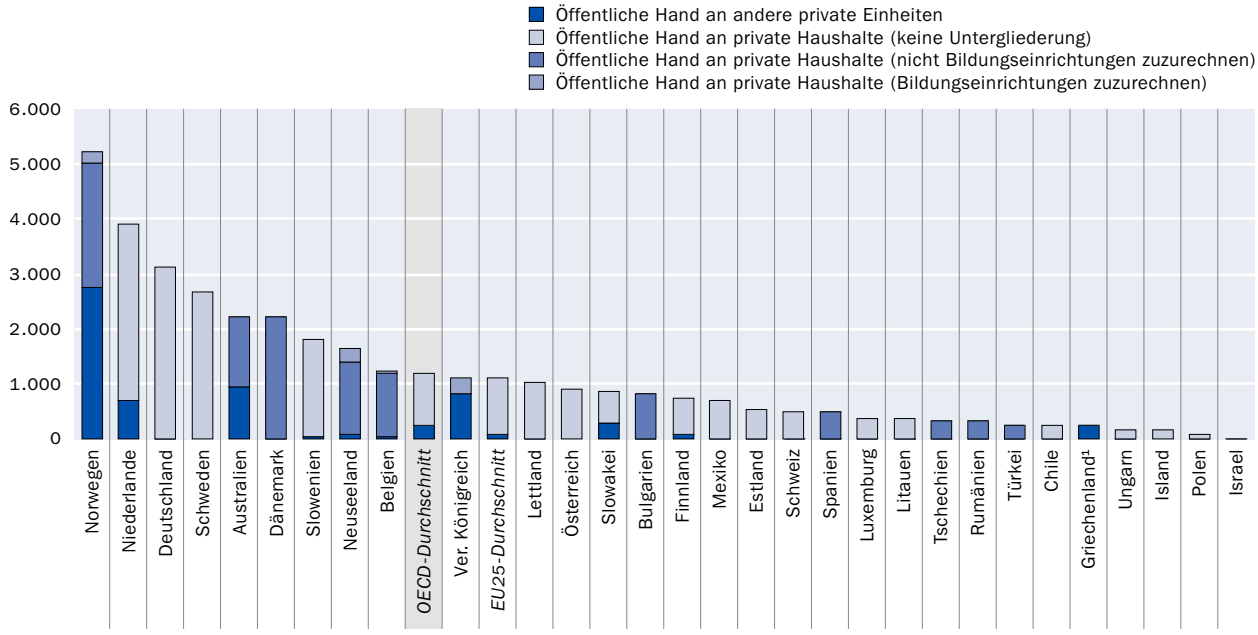
Im berufsbildenden Sekundarbereich II erhalten private Haushalte die überwiegende Mehrheit der öffentlichen Transferzahlungen, sie belaufen sich in Deutschland und den Niederlanden auf insgesamt mehr als 3.000 US-Dollar jährlich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (Abb. C3.3). Die öffentlichen Transferzahlungen, die Bildungsteilnehmende und private Haushalte erhalten, entfallen mehrheitlich nicht auf Bildungseinrichtungen. Anders gesagt, müssen die Beziehenden sie nicht für Bildungseinrichtungen (z. B. über Bildungsgebühren) ausgeben, sondern können sie zur Finanzierung des Lebensunterhalts der Bildungsteilnehmenden oder für Lernmaterialien, Ausstattung (z. B. Computer oder Lernsoftware) und zusätzliche Lernaktivitäten ausgeben. Transferzahlungen an private Einheiten weisen in Norwegen mit beinahe 2.800 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aufgrund der hohen staatlichen Zuschüsse für private Unternehmen beruflicher Ausbildungen einen erheblichen Umfang auf.

1 *Grundsätzlich muss vor der Bereitstellung von Daten erst geprüft werden, ob die Empfängereinheiten als Bildungseinrichtungen oder als private Einheiten, die keine Bildungseinrichtungen gemäß dem Rahmen von UNESCO/OECD/Eurostat sind, einzustufen sind.*

Abbildung C3.3

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Art der Transferzahlung (2020)

Berufsbildender Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der gesamten öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), im berufsbildenden Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/34ifr0

Abbildung C3.4 zeigt die Mittelflüsse in Zusammenhang mit beruflicher Ausbildung. Die meisten der 22 Länder mit verfügbaren Daten leisten Transferzahlungen an berufsbildende Bildungseinrichtungen, in denen die schulische Komponente stattfindet. Die überwiegende Mehrheit der Länder leistet auch öffentliche Transferzahlungen an die Bildungsteilnehmenden und privaten Haushalte sowie an die Unternehmen, in denen die betriebliche Ausbildung erfolgt. Transferzahlungen der zentralstaatlichen, regionalen und lokalen Ebene dienen in der Regel zur Finanzierung der schulischen beruflichen Ausbildung durch einen Beitrag zu den Gesamtausgaben der Bildungseinrichtungen und nicht durch Zweckbindung für bestimmte Aktivitäten, wohingegen Transferzahlungen an Unternehmen, Bildungsteilnehmende und private Haushalte üblicherweise stärker zweckgebunden sind. Beispielsweise können Transferzahlungen zur Zahlung der Gehälter von Lehrkräften in Unternehmen beitragen (z. B. in der Republik Korea und Lettland) oder zur Bezahlung der Auszubildenden, sei es direkt (z. B. in Lettland) oder indirekt über das Unternehmen (z. B. in Dänemark), verwendet werden.

Transferzahlungen von Bildungsteilnehmenden und Auszubildenden fließen überwiegend an Bildungseinrichtungen, zumeist zur Begleichung von Bildungsgebühren und sonstigen bildungsbezogenen Gebühren. Darüber hinaus meldeten die Länder, dass Bildungsteilnehmende Transferzahlungen zur Rückzahlung von Bildungsdarlehen oder von unternehmensseitig ausgelegten sonstigen Kosten (z. B. zusätzliche Dienstleistungen) an Bildungseinrichtungen bzw. Unternehmen leisten können. Mit wenigen Ausnahmen erhalten Bildungseinrichtungen in der Regel nur Transferzahlungen und leisten keine. In einigen Ländern decken sie zumindest einen Teil der Kosten für die Vergütung der Auszubilden-

Abbildung C3.4

Transferzahlungen zur Unterstützung beruflicher Ausbildungsgänge (2023)

Von 22 teilnehmenden Ländern

Ö Aus öffentlichen Quellen
BE Bildungseinrichtungen
U Öffentliche/Private Unternehmen
HB Haushalte/Bildungsteilnehmende

		Ö ↓ BE	Ö ↓ U	Ö ↓ HB	BE ↓ Ö	BE ↓ U	BE ↓ HB	U ↓ Ö	U ↓ BE	U ↓ HB	HB ↓ Ö	HB ↓ BE	HB ↓ U
OECD Länder													
Australien		✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Österreich	Schulische berufliche Ausbildung	✓	✓	✓					✓			✓	✓
	Ausbildung	✓	✓	✓					✓	✓			✓
Chile		✓	✓	✓					✓			✓	
Kolumbien		✓										✓	
Dänemark		✓	✓	✓						✓			
Estland		✓	✓	✓			✓			✓			
Finnland		✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	
Frankreich		✓	✓	✓				✓	✓	✓		✓	
Deutschland		✓	✓	✓						✓		✓	
Japan		✓		✓								✓	
Republik Korea	Meisterschulen	✓	✓	✓		✓	✓			✓			
	Junior College	✓		✓			✓		✓	✓		✓	
Lettland		✓	✓	✓		✓	✓		✓			✓	
Litauen		✓				✓	✓		✓			✓	
Neuseeland		✓	✓	✓		✓			✓	✓		✓	✓
Norwegen	Sekundarbereich II	✓	✓	✓						✓		✓	
	Postsekundarer Bereich	✓		✓					✓			✓	
Spanien		✓		✓						✓		✓	
Schweden		✓		✓			✓		✓				
Schweiz		✓	✓	✓						✓			
Türkei		✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓
Vereinigte Staaten	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	✓		✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)		✓	✓	✓						✓		✓	
Belgien (frz.)	Schulische berufliche Ausbildung	✓		✓								✓	
	Duales System	✓		✓				✓		✓		✓	
Partnerländer													
Brasilien		✓										✓	
Gesamt		**22**	**15**	**18**	**1**	**6**	**8**	**2**	**12**	**15**	**4**	**18**	**4**

Anmerkung: Die Angaben in der Erhebung beziehen sich auf die wichtigsten berufsbildenden Bildungsgänge in jedem Land, die unterschiedlichen Bildungsbereichen zugeordnet sein können.
Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]).
StatLink: https://stat.link/2loju4

den oder spezifische Ausgabenposten wie Hardware und Software (z. B. Litauen). In etwa der Hälfte der teilnehmenden Länder transferieren öffentliche und private Unternehmen Mittel, häufig zur Deckung eines Teils der Ausbildungskosten von Bildungseinrichtungen (z. B. in Australien und Neuseeland) oder leisten eine allgemeine Finanzierung für einen Bildungsgang (z. B. in Lettland, Litauen und Österreich) (Abb. C3.4). Im Vereinigten Königreich wird eine universelle Abgabe von Unternehmen erhoben, und Arbeitgebende, die die Abgabe an den Staat zahlen, erhalten abhängig vom Angebot an Ausbildungsplätzen für 16- bis 18-Jährige einen staatlichen Zuschuss in Höhe von 10 % (Kis, 2020[5]). In etwa zwei Drittel der teilnehmenden Länder finanzieren die Unternehmen direkt die Vergütung von Praktikantinnen und Praktikanten bzw. Auszubildenden, auch wenn in den Ländern unterschiedliche Begriffe verwendet werden (d. h. Lohn, Vergütung, Besoldung oder Gehalt) (s. Kasten C3.1).

Kasten C3.1

Öffentliche Transferzahlungen für Unternehmen, die betriebliche Ausbildung anbieten

Viele Länder unterstützen Unternehmen, die betriebliche Ausbildung im Rahmen der beruflichen Ausbildung anbieten. Die genaue Umsetzung sowie die Höhe und die zugrunde liegenden Prinzipien variieren erheblich. Mögliche Finanzierungsmechanismen sind universelle Zuschüsse (die allen Unternehmen zustehen, die betriebliche Ausbildung anbieten) und/oder gezielte Zuschüsse (z. B. für Unternehmen, die Auszubildende mit bestimmten Merkmalen aufnehmen). In Australien, Frankreich und Österreich gibt es beispielsweise sowohl universelle als auch gezielte finanzielle Anreize für Unternehmen, Ausbildungen anzubieten. Die Schweiz hat ein umfassendes Ausbildungssystem ohne universelle Zuschüsse für Arbeitgebende, allerdings haben einige Berufssektoren eine Abgabe eingeführt. Zudem stellen Kantone Mittel für unternehmensinterne Ausbildende und überbetriebliche Kurse bereit (sektorspezifische Ausbildungskurse für Auszubildende). Das norwegische Modell basiert auf dem Konzept, dass die Unternehmen die Last für die Ausbildung junger Menschen tragen und daher das Äquivalent der Kosten für ein Jahr schulischer Ausbildung erhalten. Der dänische Ansatz beruht auf Beiträgen von Arbeitgebenden mit einem Bonussystem für Unternehmen, die genügend Auszubildende aufnehmen (das von Unternehmen bezahlt wird, die die Zielvorgaben nicht erfüllen). Im Folgenden werden ausgewählte Systeme ausführlicher beschrieben.

Australien

Die Finanzierung der beruflichen Ausbildung liegt in der gemeinsamen Verantwortung des australischen Staats (Commonwealth) sowie der Bundesstaaten und Territorien (Bundesstaaten). Der Commonwealth stellt den Bundesstaaten Mittel bereit, und diese sind für die Zuweisung der Mittel innerhalb ihrer eigenen Systeme zuständig mit einer Kombination aus Mitteln des Commonwealth und ihrer eigenen Ressourcen. Zudem übernimmt der Commonwealth auch die direkte Finanzierung und Verwaltung einiger relativ kleiner Bildungsgänge und stellt einkommensabhängige Darlehen für berechtigte Bildungsteilnehmende der ISCED-5-Stufe für Bildungsgebühren bereit.

Der Commonwealth bietet finanzielle Anreize für Arbeitgebende australischer Auszubildender, um die Erfolgsquoten der Auszubildenden zu verbessern und aktuelle und künftige Kompetenzlücken zu schließen. Das im Juli 2022 gestartete Australian Apprenticeships Incentives System ersetzt das Australian Apprenticeships Incentives Program. Das neue Incentives System umfasst gezielte Zuschüsse, wie den Priority Wage Subsidy für Arbeitgebende, die Auszubildende in den meistgesuchten Berufen aufnehmen, und den Disability Australian Apprentice Support Wage, mit dem australische Ausbildungsangebote für Menschen mit Behinderung gestärkt werden sollen. Arbeitgebende australischer Auszubildender in Berufen, die nicht zu den meistgesuchten Berufen gehören, können auch Anspruch auf einen Einstellungsanreiz haben.

Dänemark

Unternehmen, die Auszubildende aufnehmen und ihnen während der Zeit, die sie in schulischen Settings verbringen, Lohn zahlen, erhalten einen Zuschuss (Lohnerstattung) von der Employers' Education Contribution (AUB). Schätzungen zufolge tragen die Unternehmen nach der Erstattung 10 bis 19 % der Gesamtkosten der beruflichen Ausbildung (einschließlich eines einjährigen, überwiegend schulischen Grundkurses und des Hauptkurses im Rahmen der Ausbildung).

Die AUB ist eine 1977 (unter der Bezeichnung AER) gegründete unabhängige Einrichtung, deren Ziel die Förderung des Angebots an betrieblicher Ausbildung in der beruflichen Ausbildung ist. Die AUB wird von einem Gremium bestehend aus 16 Vertretungen der Sozialpartnerinnen und -partner sowie einer Vorsitzenden bzw. einem Vorsitzenden ohne Angehörigkeit zu einer Arbeitgebenden- oder Arbeitnehmenden-Organisation geleitet. Sie verwaltet verschiedene Programme in Zusammenhang mit beruflicher Ausbildung. Um die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zu fördern, wurde mithilfe einer trilateralen Vereinbarung ein „Ziel-Ausbildungsverhältnis" pro qualifizierter beschäftigter Person festgelegt. Unternehmen, die ihr Ausbildungsverhältnis erfüllen, erhalten einen zusätzlichen Zuschuss (Bildungsteilnehmendenzuschuss) als Bonus. Der Bonus wird finanziert durch Beiträge von Unternehmen, die ihr Ziel nicht erfüllen (27.000 DKK pro „fehlender auszubildender Person") (Ministry of Children and Education, 2023[6]).

Norwegen

Das Hauptausbildungsmodell umfasst 2 Jahre in einer Schule und 2 Jahre, die vollständig in einem Betrieb verbracht werden. Die 2 Jahre im Unternehmen werden schätzungsweise zur Hälfte mit Arbeit und zur Hälfte mit Ausbildung verbracht. Dem Finanzierungskonzept liegt die Absicht zugrunde, dass öffentliche Mittel die Kosten für die (schulische und betriebliche) Ausbildung decken sollen, während Arbeitgebende den Auszubildenden ihre Arbeit vergüten sollen.

Die nationale staatliche Ebene stellt den Bezirken eine Pauschalzuweisung zur Verfügung. Die Bezirke verwenden diese zur Finanzierung von Zuschüssen für Unternehmen, die betriebliche Ausbildung für Auszubildende anbieten. Bei dem Zuschuss handelt es sich um einen festen Betrag pro auszubildender Person, der einen Beitrag zu den Kosten für die Aufnahme einer auszubildenden Person darstellt (z. B. die Löhne der Ausbildenden). Entsprechend dem zugrunde liegenden Prinzip (Arbeitgebende bieten rund 1 Jahr Ausbildung, die durch öffentliche Mittel abgedeckt werden soll) entspricht der Zuschuss etwa den Kosten für ein Jahr schulische Ausbildung. Darüber hinaus gab es in der Vergangenheit auch eine zweckgebundene Zuweisung für „schwer zu beschäftigende" Auszubildende, die jetzt an die regionale Ebene transferiert wird.

Quelle: Ministry of Children and Education, 2023[6]

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

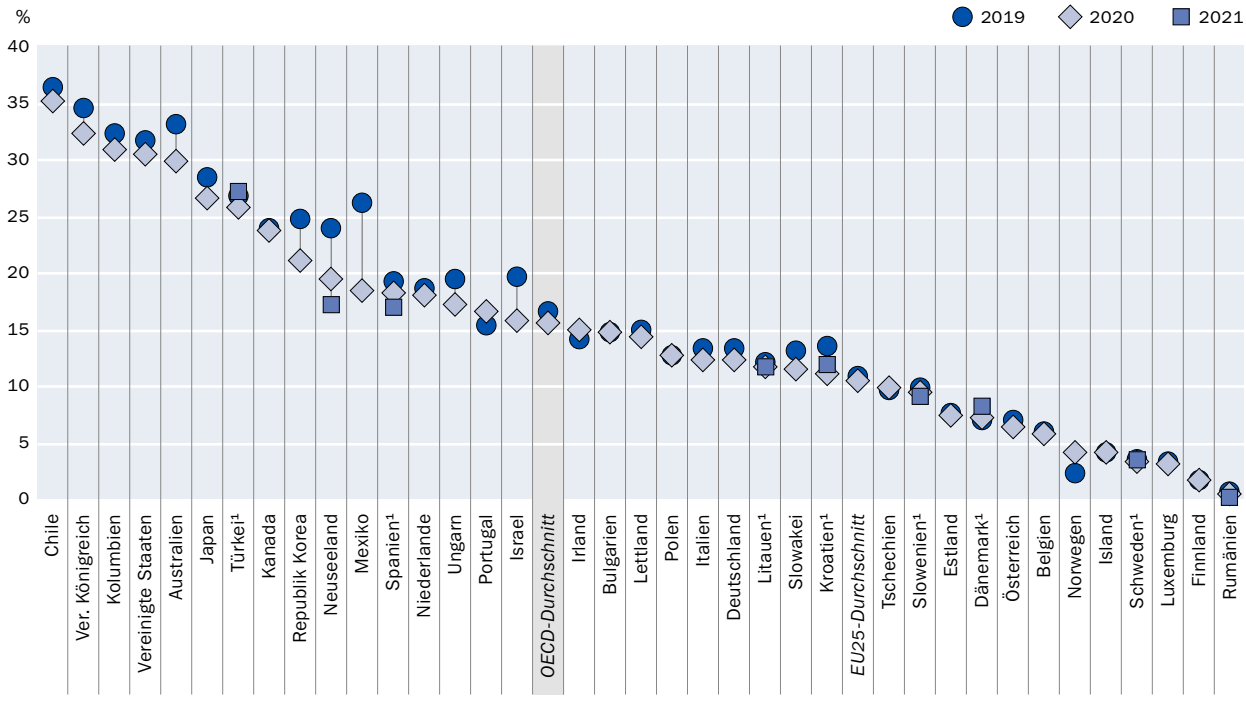
Die durchschnittlichen Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich blieben in den OECD-Ländern im Lauf der Zeit tendenziell stabil, aber hinter diesen durchschnittlichen Zahlen verbergen sich Veränderungen auf Länderebene. In beinahe der Hälfte der OECD-Länder ist der Anteil privater Mittel zwischen 2012 und 2020 gestiegen, wobei der Anstieg im Vereinigten Königreich am größten war (9 Prozentpunkte, hauptsächlich zwischen 2012 und 2016). Im Gegensatz dazu erlebte Chile zwischen 2012 und 2020 den stärksten Rückgang bei dem Anteil der privaten Finanzierung (um 8 Prozentpunkte), ausgeglichen durch eine entsprechende Erhöhung der Finanzierung mit Mitteln aus öffentlichen Quellen (Tab. C3.3).

Trotz dieser langfristigen Stabilität ist der Anteil privater Mittel 2020 in einigen Ländern zurückgegangen (Abb. C3.5). Der Anteil privater Mittel für den Primar- bis Tertiärbereich blieb 2019 und 2020 bei 16 %. In zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten ist die

Abbildung C3.5

Anteil privater Mittel für den Primar- bis Tertiärbereich 2019, 2020 und 2021

Letztendliche Herkunft der Mittel



1. Vorläufige Daten für 2021.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils privater Mittel 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org) und vorläufige OECD/Eurostat-Datensammlung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/429nhm

relative Bedeutung privater Mittel im ersten Jahr der Coronakrise, teilweise aufgrund der höheren Unterstützung für Bildung durch öffentliche Mittel, leicht zurückgegangen. In Israel, der Republik Korea, Mexiko und Neuseeland war der Anteil privater Mittel 2020 mindestens 4 Prozentpunkte geringer als 2019, wohingegen die relative Bedeutung privater Mittel in Irland und Norwegen zugenommen hat. Vorläufige Zahlen für 2021 sind für eine geringere Anzahl von Ländern verfügbar und deuten darauf hin, dass der Anteil privater Mittel 2020 insgesamt, mit ein paar Ausnahmen, gleich geblieben ist: Der Anteil ist in Dänemark, Kroatien und der Türkei um 1 Prozentpunkt gestiegen, jedoch in Spanien um 1 Prozentpunkt und in Neuseeland um 2 Prozentpunkte zurückgegangen (Abb. C3.5). In Neuseeland war ein deutlicher Rückgang der Gebühreneinnahmen von internationalen Bildungsteilnehmenden aufgrund der coronabedingten Grenzschließung ebenfalls ein Faktor beim Rückgang der privaten Mittel 2020 und 2021.

Zwischen 2012 und 2020 ist der Anteil privater Mittel in den nicht tertiären Bereichen leicht zurückgegangen (im Durchschnitt der OECD-Länder um 1 Prozentpunkt) und im Tertiärbereich leicht gestiegen (um 1 Prozentpunkt). Den größten Anstieg im nicht tertiären Bereich verzeichnete Ungarn (9 Prozentpunkte) und im Tertiärbereich das Vereinigte Königreich (30 Prozentpunkte). Den größten Rückgang im nicht tertiären Bereich gab es in Neuseeland (6 Prozentpunkte) und im Tertiärbereich in Ungarn (21 Prozentpunkte). Ein Großteil des Rückgangs des Anteils privater Mittel in Neuseeland entfiel auf den Sekundarbereich II, hauptsächlich in berufsbildenden Bildungsgängen (19 Prozentpunkte zwischen 2012 und 2020) und weniger in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Der Anteil privater Mittel für allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II ist in Ungarn

um 18 Prozentpunkte und in Lettland um 10 Prozentpunkte gestiegen, aber dies war für berufsbildende Bildungsgänge kaum der Fall (Tab. C3.3).

Definitionen

Die Anteile der mit originären Mitteln aus 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 öffentlichen, privaten und (nicht inländischen) internationalen 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 Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden in diesem Indikator die Zahlen der öffentlichen und internationalen Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die öffentlichen Quellen wirkt sich nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Ausgaben aus.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Anteil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, in diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in Indikator C4 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmenden zusammen, u. a. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmenden (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmenden gedeckt und sind in diesem Indikator erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern ergibt sich nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Von privaten Finanzdienstleistern zur Verfügung gestellte Bildungsdarlehen (im Gegensatz zu öffentlichen Darlehen) werden als private Ausgaben eingeordnet, obwohl alle Zinszuschüsse oder öffentlichen Gelder zur Deckung von Darlehensausfällen als öffentliche Finanzierung erfasst werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[7]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2020 (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 2023*

Sources, Methodologies and Technical Notes, OECD, 2023[1]). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Peru, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2012 bis 2020 wurden basierend auf der UOE-Datenerhebung 2022 aktualisiert und entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst. Die vorläufigen Daten zu den Bildungsausgaben 2021 basieren auf einer von der OECD und Eurostat verwalteten Ad-hoc-Datenerhebung 2022.

Weiterführende Informationen

Kis, V. (2020), "Improving evidence on VET: Comparative data and indicators", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 250, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d43dbf09-en. [5]

Ministry of Children and Education (2023), *Apprenticeship-dependent AUB contribution*, https://www.uvm.dk/trepart/trepartsaftale-om-tilstraekkelig-og-kvalificeret-arbejdskraft-og-praktikpladser/praktikpladsafhaengigt-aub-bidrag (Zugriff am 19. Mai 2023). [6]

OECD (2023), *Education at a Glance Database*, https://stats.oecd.org/. [2]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [7]

OECD (2017), "Who really bears the cost of education?: How the burden of education expenditure shifts from the public to the private sector", *Education Indicators in Focus*, No. 56, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/4c4f545b-en. [4]

OECD (1999), *Implementing the OECD Jobs Strategy: Assessing Performance and Policy, The OECD Jobs Strategy*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264173682-en. [3]

Tabellen Indikator C3

StatLink: https://stat.link/r7kxqj

- Tabelle C3.1: Relativer Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach letztendlicher Herkunft der Mittel (2020)
- Tabelle C3.2: Relativer Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2020)
- Tabelle C3.3: Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012, 2016 und 2020)
- Tabelle C3.4: Verteilung der privaten Gesamtausgaben vom Primar- bis Tertiärbereich (2020)
- **WEB** Table C3.5: Percentage of expenditure on educational institutions from private sources (Prozentsatz der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus privaten Quellen) (2019 bis 2021)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C3.1

Relativer Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach letztendlicher Herkunft der Mittel (2020)

Nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
		Aus privaten Quellen					Aus privaten Quellen					Aus privaten Quellen			
	Aus öffentlichen Quellen	Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt	Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt	Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Private Quellen insgesamt	Aus nicht inländischen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	85	14	1	15	0	36	52	12[d]	64[d]	x(8,9)	70	25	4[d]	30[d]	x(13,14)
Österreich	96	4	1	4	a	90	4	7	10	a	94	4	3	6	a
Belgien	96	3	0	3	1	84	7	5	13	3	93	4	2	6	1
Kanada[1]	93	4	4[d]	7[d]	x(3,4)	51	24	25[d]	49[d]	x(8,9)	76	12	12[d]	24[d]	x(13,14)
Chile	83	17	0	17	a	40	57	4	60	a	65	33	2	35	a
Kolumbien	80	20	0	20	0	32	68	0	68	0	69	31	0	31	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	92	4	4	8	0	m	m	m	m	m
Tschechien	93	5	2	7	0	75	7	11	18	7	88	5	5	10	2
Dänemark	95	4	1	5	0	83	0	12	12	5	91	3	4	7	2
Estland	97	2	1	3	0	72	7	10	16	12	89	4	4	7	4
Finnland	99	1	0	1	0	90	0	4	4	5	97	0	1	2	2
Frankreich	91	6	2	9	0	73	12	14	25	2	86	8	6	14	1
Deutschland	89	x(4)	x(4)	11	0	83	x(9)	x(9)	16	2	87	x(14)	x(14)	12	1
Griechenland[3]	93	7	0	7	0	75	13	a	13	12	88	9	0	9	3
Ungarn	85	15	x(4)	15	0	73	x(9)	x(9)	25	2	82	17	x(14)	17	0
Island	97	3	0	3	0	90	7	1	8	3	95	4	0	4	1
Irland	89	8	3	11	a	70	24	2	26	4	84	12	3	15	1
Israel	92	6	2	8	0	57	21	22	43	0	84	9	6	16	0
Italien	95	4	0	5	0	61	33	4	36	2	87	11	1	12	1
Japan	93	5	2	7	0	36[d]	51[d]	13[d]	64[d]	0[d]	73	21	6	27	0
Republik Korea	95	3	2[d]	5[d]	x(3,4)	43	39	18[d]	57[d]	x(8,9)	79	14	7[d]	21[d]	x(13,14)
Lettland	94	4	1	6	1	58	23	10	33	9	83	10	4	14	3
Litauen	95	3	1	4	0	70	17	10	27	3	87	8	4	12	1
Luxemburg	95	2	0	3	3	90	1	4	5	4	94	2	1	3	3
Mexiko	87	13	0	13	0	67	33	0	33	0	82	18	0	18	0
Niederlande	87	4	9	13	0	68	15	13	28	3	81	8	10	18	1
Neuseeland	90	5	5	10	0	58	31	11	42	0	81	13	7	19	0
Norwegen	97	1	2	3	0	92	4	3	7	2	95	2	2	4	0
Polen	87	10	1	11	2	80	13	5	18	2	85	11	2	13	2
Portugal	88	12	0	12	0	61	27	4	31	9	81	16	1	17	2
Slowakei	93	5	3	7	0	74	11	13	24	2	88	6	5	11	1
Slowenien	92	7	1	7	1	81	11	3	14	5	89	8	1	9	2
Spanien	88	11	1	12	0	66	30	2	32	2	81	17	1	18	1
Schweden	100	0	0	0	0	84	1	10	11	4	95	0	3	3	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	76	15	8	24	0	69	14	16	30	1	74	15	11	26	1
Ver. Königreich	87	8	5	13	0	25	54	17	72	3	67	23	9	32	1
Vereinigte Staaten[4]	92	8	0	8	a	38	43	20	62	a	70	22	8	30	a
OECD-Durchschnitt	**91**	**7**	**2**	**9**	**0**	**67**	**22**	**9**	**30**	**3**	**84**	**12**	**4**	**15**	**1**
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	m	m	m	m	m	61	37	1	38	1	85	14	0	15	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	95	3	1	5	0	73	18	9	27	a	89	7	4	11	0
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	98	0	0	0	1	94	1	0	1	6	97	0	0	0	3
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	**93**	**5**	**1**	**7**	**0**	**76**	**14**	**7**	**20**	**5**	**88**	**8**	**3**	**10**	**2**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tab. C1.1. Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. 1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2021. 3. Referenzjahr 2019. 4. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/unh3mx

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

Tabelle C3.2

Relativer Anteil öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel und öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor (2020)

Nach Bildungsbereich und Mittelherkunft

	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	Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus nicht inländischen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus nicht inländischen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	86	14	0	85	15	0	55	45[d]	x(8)	36	64[d]	x(11)	77	23[d]	x(14)	70	30[d]	x(17)
Österreich	96	4	a	96	4	a	90	10	a	90	10	a	94	6	a	94	6	a
Belgien	97	3	1	96	3	1	85	11	4	84	13	3	94	5	2	93	6	1
Kanada[1]	m	m	m	93	7[d]	x(5)	m	m	m	51	49[d]	x(11)	m	m	m	76	24[d]	x(17)
Chile	83	17	a	83	17	a	51	49	a	40	60	a	69	31	a	65	35	a
Kolumbien	m	m	0	80	20	0	m	m	0	32	68	0	m	m	0	69	31	0
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	8	0	m	m	m	m	m	m
Tschechien	93	7	0	93	7	0	75	18	7	75	18	7	88	10	2	88	10	2
Dänemark	95	5	0	95	5	0	83	12	5	83	12	5	91	7	2	91	7	2
Estland	91	3	6	97	3	0	62	16	22	72	16	12	82	7	11	89	7	4
Finnland	100	0	0	99	1	0	91	4	5	90	4	5	97	1	2	97	2	2
Frankreich	94	6	0	91	9	0	75	23	2	73	25	2	88	11	1	86	14	1
Deutschland	m	m	m	89	11	0	m	m	m	83	16	2	m	m	m	87	12	1
Griechenland[3]	m	m	2	93	7	0	71	13	16	75	13	12	m	m	5	88	9	3
Ungarn	m	m	0	85	15	0	m	m	2	73	25	2	m	m	0	82	17	0
Island	97	3	0	97	3	0	90	8	3	90	8	3	95	4	1	95	4	1
Irland	89	11	0	89	11	a	91	5	4	70	26	4	89	10	1	84	15	1
Israel	93	7	0	92	8	0	m	m	0	57	43	0	m	m	0	84	16	0
Italien	95	5	0	95	5	0	74	24	2	61	36	2	90	9	1	87	12	1
Japan	m	m	0	93	7	0	m	m	0[d]	36[d]	64[d]	0[d]	m	m	0	73	27	0
Republik Korea	96	4[d]	x(2)	95	5[d]	x(5)	59	41[d]	x(8)	43	57[d]	x(11)	84	16[d]	x(14)	79	21[d]	x(17)
Lettland	m	m	3	94	6	1	m	m	21	58	33	9	m	m	9	83	14	3
Litauen	89	4	6	95	4	0	57	27	16	70	27	3	79	11	9	87	12	1
Luxemburg	95	3	3	95	3	3	91	4	4	90	5	4	94	3	3	94	3	3
Mexiko	88	12	0	87	13	0	68	32	0	67	33	0	83	17	0	82	18	0
Niederlande	m	m	0	87	13	0	m	m	3	68	28	3	m	m	1	81	18	1
Neuseeland	91	9	0	90	10	0	73	27	0	58	42	0	86	14	0	81	19	0
Norwegen	100	0	0	97	3	0	94	4	2	92	7	2	98	1	0	95	4	0
Polen	86	11	4	87	11	2	87	10	3	80	18	2	86	10	3	85	13	2
Portugal	88	12	0	88	12	0	59	31	10	61	31	9	81	17	3	81	17	2
Slowakei	91	5	4	93	7	0	73	20	6	74	24	2	87	9	5	88	11	1
Slowenien	91	7	2	92	7	1	77	14	9	81	14	5	87	9	4	89	9	2
Spanien	88	12	0	88	12	0	68	30	2	66	32	2	82	18	1	81	18	1
Schweden	100	0	0	100	0	0	84	11	4	84	11	4	95	3	1	95	3	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	76	24	0	76	24	0	69	30	1	69	30	1	74	26	1	74	26	1
Ver. Königreich	89	11	0	87	13	0	51	45	3	25	72	3	77	22	1	67	32	1
Vereinigte Staaten[4]	m	m	a	92	8	a	m	m	a	38	62	a	m	m	a	70	30	a
OECD-Durchschnitt	**92**	**7**	**1**	**91**	**9**	**0**	**74**	**21**	**5**	**67**	**30**	**3**	**86**	**12**	**2**	**84**	**15**	**1**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	94	3	3	97	3	0	59	38	4	61	38	1	82	15	3	85	15	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	93	5	2	95	5	0	62	24	14	73	27	a	84	10	5	89	11	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	98	0	1	98	0	1	94	1	6	94	1	6	97	0	3	97	0	3
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**93**	**5**	**2**	**93**	**7**	**0**	**77**	**17**	**7**	**76**	**20**	**5**	**88**	**9**	**3**	**88**	**10**	**2**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich sowie für den Tertiärbereich sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2021. 3. Referenzjahr 2019. 4. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/4t1ovq

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

Tabelle C3.3

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und nicht inländischer Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2012, 2016 und 2020)

Letztendliche Herkunft der Mittel

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Anteil privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)														
	2012	2016	2020	Unterschied zwischen 2012 und 2016 (in Prozentpunkten)	Unterschied zwischen 2016 und 2020 (in Prozentpunkten)	2012	2016	2020	Unterschied zwischen 2012 und 2016 (in Prozentpunkten)	Unterschied zwischen 2016 und 2020 (in Prozentpunkten)	2012	2016	2020	Unterschied zwischen 2012 und 2016 (in Prozentpunkten)	Unterschied zwischen 2016 und 2020 (in Prozentpunkten)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien[1]	m	m	15	m	m	m	m	64[d]	m	m	m	m	30[d]	m	m
Österreich	4	5	4	0	0	5	6	10	2	4	4	5	6	1	1
Belgien	3	3	3	0	0	13	14	13	2	−2	6	6	6	0	0
Kanada[1,2]	9[d]	9[d]	7[d]	1[d]	−2[d]	41[d]	47	49	6	2	21[d]	24[d]	24[d]	3[d]	0[d]
Chile	22	17	17	−5	1	76	69	60	−7	−9	43	39	35	−4	−4
Kolumbien	23	24	20	1	−5	55	64	68	9	4	33	38	31	5	−8
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	9	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	9	9	7	0	−2	18	24	18	6	−5	12	13	10	1	−3
Dänemark	m	5	5	5	0	m	8	12	8	4	m	6	7	6	2
Estland	1	7	3	6	−4	16	12	16	−4	4	6	9	7	3	−1
Finnland	1	1	1	0	0	4	3	4	0	1	2	2	2	0	0
Frankreich	9	9	9	0	m	20	21	25	1	m	12	13	14	1	m
Deutschland	13	13	11	−1	−2	14	15	16	2	0	14	14	12	0	−1
Griechenland	8	7	m	−1	m	10	m	m	m	m	9	m	m	m	m
Ungarn	6	11	15	6	3	46	35	25	−10	−11	19	17	17	−1	0
Island	4	4	3	0	−1	8	8	8	0	−1	5	5	4	0	−1
Irland	m	11	11	m	0	m	29	26	m	−3	m	16	15	m	−1
Israel	11	11	8	1	−3	48	46	43	−2	−3	21	20	16	−1	−4
Italien	4	5	5	0	0	33	36	36	3	0	11	13	12	1	0
Japan	7	8	7	1	−1	67[d]	69[d]	64[d]	2[d]	−5[d]	28	29	27	1	−2
Republik Korea[1]	m	14[d]	5[d]	m	−9[d]	m	62[d]	57[d]	m	−6[d]	m	30[d]	21[d]	m	−8[d]
Lettland	2	2	6	0	3	34	31	33	−3	2	13	10	14	−3	5
Litauen	3	5	4	2	0	25	31	27	6	−4	11	12	12	1	−1
Luxemburg	2	3	3	1	0	5	6	5	1	−1	3	3	3	1	0
Mexiko	17	19	13	2	−6	30	31	33	1	2	21	22	18	2	−4
Niederlande	13	12	13	−2	1	29	29	28	1	−1	18	18	18	−1	0
Neuseeland	15	14	10	−1	−4	46	49	42	3	−7	25	25	19	1	−6
Norwegen	0	0	3	0	3	4	6	7	2	1	1	2	4	1	2
Polen	8	8	11	1	2	22	18	18	−3	0	12	11	13	−1	2
Portugal	14	11	12	−2	1	42[d]	32	31	−10	−1	20[d]	16	17	−4	1
Slowakei	12	10	7	−2	−3	26	28	24	3	−4	16	15	11	−1	−4
Slowenien	9	9	7	0	−2	13	14	14	1	0	10	11	9	0	−1
Spanien	11	14	12	2	−1	27	33	32	6	0	16	19	18	3	−1
Schweden	m	a	0	m	m	10	12	11	1	0	3	3	3	0	0
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	25	25	24	0	−1	25	25	30	1	5	25	25	26	0	1
Ver. Königreich	16	15	13	−1	−2	42	69	72	27	3	23	31	32	8	1
Vereinigte Staaten[3]	9	9	8	0	−1	62	65	62	3	−2	32	32	30	1	−2
OECD-Durchschnitt	**9**	**10**	**9**	**0**	**−1**	**29**	**31**	**30**	**2**	**−1**	**15**	**16**	**16**	**1**	**−1**
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	3	4	3	0	0	45	53	38	8	−15	18	22	15	4	−7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	2	7	5	5	−2	31	25	27	−6	2	11	12	11	1	−1
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	1	1	0	0	−1	8	1	1	−7	−1	4	1	0	−3	−1
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	**6**	**7**	**7**	**1**	**0**	**21**	**22**	**20**	**0**	**−1**	**11**	**11**	**11**	**0**	**−1**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Daten zum Anteil öffentlicher und nicht inländischer (internationaler) Ausgaben sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge.

1. Privatausgaben beinhalten auch internationale Ausgaben. 2. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/6zw7jf

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

Tabelle C3.4

Verteilung der privaten Gesamtausgaben vom Primar- bis Tertiärbereich (2020)

Letztendliche Herkunft der Mittel

	Primar- bis Tertiärbereich									
	Verteilung der gesamten Privatausgaben in %					Verteilung der gesamten Privatausgaben in US-Dollar KKP (in Millionen)				
	Zahlungen an öffentliche Bildungseinrichtungen	Zahlungen an private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Zahlungen an alle Bildungseinrichtungen	Zahlungen an öffentliche Bildungseinrichtungen	Zahlungen an staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Zahlungen an unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt privat	Gesamt: Zahlungen an alle Bildungseinrichtungen
		Zahlungen an staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Zahlungen an unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt privat						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien[1]	66	x(4)	x(4)	34	100	17038	x(9)	x(9)	8914	25952
Österreich	36	x(4)	x(4)	64	100	563	x(9)	x(9)	992	1556
Belgien	37	62	1	63	100	796	1341	24	1364	2160
Kanada[1,2]	89	2	9	11	100	23597	509	2382	2891	26488
Chile	11	32	56	89	100	1239	3474	6094	9568	10807
Kolumbien	41	a	59	59	100	6511	a	9235	9235	15746
Costa Rica[3]	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m
Tschechien	74	19	7	26	100	1501	385	132	517	2018
Dänemark	54	46	a	46	100	798	682	a	682	1480
Estland	72	18	10	28	100	132	33	18	52	183
Finnland	77	23	a	23	100	200	60	a	60	260
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	36	x(4)	x(4)	64	100	9402	x(9)	x(9)	16865	26267
Griechenland[4]	38	a	62	62	100	414	a	673	673	1088
Ungarn	39	x(4)	x(4)	61	100	826	x(9)	x(9)	1269	2095
Island	84	16	a	16	100	43	8	a	8	51
Irland	93	a	7	7	100	2088	a	158	158	2245
Israel	6	43	51	94	100	244	1600	1910	3510	3754
Italien	62	0	38	38	100	8214	0	5022	5022	13236
Japan	14	a	86	86	100	8367	a	49766	49766	58133
Republik Korea[1]	27	5	68	73	100	6704	1288	16781	18069	24773
Lettland	10	54	36	90	100	38	210	141	352	390
Litauen	74	a	26	26	100	376	a	132	132	508
Luxemburg	24	8	68	76	100	19	6	54	60	79
Mexiko	16	a	84	84	100	3062	a	16257	16257	19320
Niederlande	41	a	59	59	100	4154	a	5936	5936	10091
Neuseeland	92	6	2	8	100	2229	141	48	189	2418
Norwegen	16	59	25	84	100	140	501	214	715	855
Polen	54	x(4)	x(4)	46	100	4280	x(9)	x(9)	3620	7900
Portugal	33	6	61	67	100	998	186	1858	2044	3042
Slowakei	83	9	8	17	100	736	82	74	156	892
Slowenien	74	11	15	26	100	276	40	55	95	371
Spanien	35	x(4)	x(4)	65	100	5682	x(9)	x(9)	10570	16252
Schweden	86	14	0	14	100	941	159	0	159	1100
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	14	a	86	86	100	3856	a	24454	24454	28311
Ver. Königreich	3	78	20	97	100	1831	50633	12821	63455	65285
Vereinigte Staaten[5]	44	a	56	56	100	173473	a	219502	219502	392974
OECD-Durchschnitt	**47**	**m**	**38**	**53**	**100**	**8308**	**m**	**14375**	**13637**	**21945**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Bulgarien	45	a	55	55	100	413	a	507	507	919
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	79	a	21	21	100	442	a	114	114	557
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	85	a	15	15	100	71	a	13	13	83
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	**56**	**m**	**32**	**44**	**100**	**1807**	**m**	**1343**	**2359**	**4675**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Daten zum Anteil öffentlicher und nicht inländischer (internationaler) Ausgaben sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge.

1. Privatausgaben beinhalten auch internationale Ausgaben. 2. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Referenzjahr 2021. 4. Referenzjahr 2019. 5. Die Zahlen enthalten eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/nk3pxj

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

Indikator C4

Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

Zentrale Ergebnisse

- Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (vom Primar- bis zum Tertiärbereich) betragen im Durchschnitt der OECD-Länder 10 % der öffentlichen Gesamtausgaben und reichen von rund 6 bis 16 %. Der größte Teil der öffentlichen Mittel fließt in den Primar- und Sekundarbereich, was sich durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in diesen Bildungsbereichen und den größeren Anteil an Mitteln aus privaten Quellen im Tertiärbereich erklärt.
- Zwischen 2019 und 2020 sind die öffentlichen Ausgaben für Bildung, auch wenn sie gestiegen sind, als Anteil der sonstigen öffentlichen Ausgaben gesunken. Der für Bildung aufgewendete Teil der öffentlichen Ausgaben ist in den OECD-Ländern um durchschnittlich 6,5 % zurückgegangen. Dies ist auf die Coronapandemie zurückzuführen, die die Länder dazu gebracht hat, einen erheblichen Anteil ihres Haushalts zur Stützung ihrer Volkswirtschaften aufzuwenden.
- Im Sekundarbereich II gibt es etwa genauso viele OECD- und Partnerländer, die einen größeren Anteil ihrer öffentlichen Ausgaben für den allgemeinbildenden Bereich aufwenden, wie solche, in denen ein größerer Anteil in den berufsbildenden Bereich fließt. Durchschnittlich erhalten Bildungsgänge beider Ausrichtungen 1,1 % der öffentlichen Gesamtausgaben.

Kontext

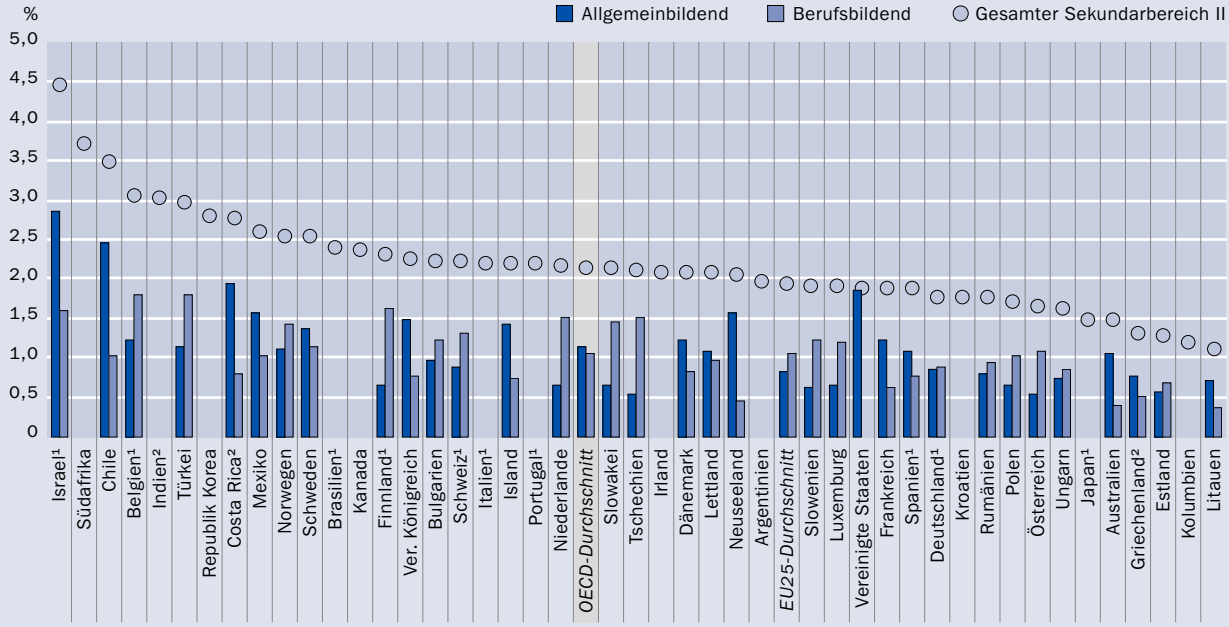
Mithilfe öffentlicher Ausgaben gewährleistet der Staat eine ganze Reihe von Aufgaben, wie Bildung und Gesundheitsversorgung sowie die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und Sicherheit. Entscheidungen über die Zuweisung von Haushaltsmitteln an die unterschiedlichen Aufgabenbereiche hängen von den jeweiligen Prioritäten des einzelnen Landes ab und davon, ob diese Leistungen auch vom Privatsektor erbracht werden können. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Länder intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren bzw. zu steuern. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen gleichberechtigt Zugang zu Bildungschancen bieten, müssen die Länder Bildungsdienstleistungen finanzieren, um sicherzustellen, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Wie öffentliche Mittel ausgegeben werden, kann auch von politischen Entscheidungen und extremen Ereignissen außerhalb des Bildungsbereichs, z. B. demografischen Veränderungen oder Wirtschaftstrends, abhängen. So hatte die Coronapandemie wie die Finanzkrise 2008 erhebliche wirtschaftliche Auswirkungen auf die einzelnen Gesellschaften, und einer der betroffenen Bereiche war die Bildung. Wirtschaftskrisen in der Vergangenheit haben die öffentlichen Haushalte stark belastet, sodass in einigen Ländern weniger öffentliche Mittel für Bildung bereitgestellt wurden. Mittelkürzungen können eine verbesserte Zuweisung von öffentlichen Mitteln darstellen und zu einer gesteigerten Effizienz und ökonomischen Dynamik beitragen; sie können sich aber auch auf die Qualität der staatlich zur Verfügung gestellten Bildung auswirken, insbesondere

Abbildung C4.1

Öffentliche Ausgaben für den Sekundarbereich II als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2020)

Originäre Mittel



1. Daten zum Sekundarbereich II schließen einen weiteren Bildungsbereich ein. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Ausgaben für alle Bildungsgänge im Sekundarbereich II als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/x0g4kl

in Zeiten, in denen Investitionen in das Bildungswesen wichtig sind, um Wissenserwerb und wirtschaftliches Wachstum zu fördern.

In diesem Indikator werden die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung mit den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD- und Partnerländern verglichen. So lässt sich erkennen, welche Priorität Bildung eingeräumt wird im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgabenbereichen wie Gesundheitswesen, Sozialversicherung, Verteidigung und innerer Sicherheit. Darüber hinaus enthält der Indikator Angaben zu den verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) sowie zu den Transferzahlungen zwischen diesen verschiedenen staatlichen Ebenen. Abschließend wird dargestellt, wie sich die öffentlichen Bildungsausgaben im Laufe der Jahre verändert haben.

Anders als die Indikatoren C1, C2 und C3, deren Schwerpunkt nur auf den Ausgaben für Bildungseinrichtungen liegt, decken öffentliche Ausgaben für Bildung Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, wie die Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmenden und sonstige private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, ab.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Öffentliche Ausgaben können einen großen Anteil des Bruttoinlandsprodukts (BIP), auch über den Bildungssektor hinaus, ausmachen. Während in keinem OECD-Land

die öffentlichen Ausgaben für Bildung mehr als 8 % des Bruttoinlandsprodukts betragen, entsprachen in mehr als einem Drittel der OECD-Länder die öffentlichen Gesamtausgaben (für alle Dienstleistungen) 2020 mehr als der Hälfte des BIP.

- In den meisten OECD-Ländern stellt die zentralstaatliche Ebene im Sekundarbereich II, auch nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen, den größten Anteil der öffentlichen Mittel. Durchschnittlich stellen die zentralstaatlichen Ebenen mehr als 60 % der öffentlichen Mittel im berufsbildenden Sekundarbereich II, im allgemeinbildenden Sekundarbereich II sind es im Vergleich dazu 53 %.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder entfielen 27 % der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung auf den Tertiärbereich. In Luxemburg (14 %) ist der Anteil aufgrund des signifikanten Anteils inländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind, am geringsten.

Analyse und Interpretationen

In die verschiedenen Bildungsbereiche investierte öffentliche Mittel

2020 betrug in den OECD-Ländern der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche im Durchschnitt 10 %. Jedoch variiert dieser Anteil zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern – von etwa 6 % in Ungarn bis beinahe 16 % in Chile

Insgesamt entfiel 2020 der größte Teil der öffentlichen Mittel auf die nicht tertiären Bildungsbereiche. In den meisten Ländern, auch im Durchschnitt der OECD-Länder, entfielen grob drei Viertel der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich (7,3 % der öffentlichen Gesamtausgaben) auf die nicht tertiären Bildungsbereiche (d. h. Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) (Tab. C4.1). Dies erklärt sich größtenteils durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in den nicht tertiären Bildungsbereichen (s. Indikator B1), die kürzere Dauer der Bildung im Tertiärbereich gegenüber der im Primar- und Sekundarbereich zusammengenommen sowie durch die Tatsache, dass in den OECD-Ländern im Durchschnitt die Finanzierung des Tertiärbereichs eher als die der nicht tertiären Bildungsbereiche von privaten Quellen abhängt.

Frühkindliche Bildung und Erziehung (FBE) ist aus den Statistiken zu den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung aufgrund der sehr verschiedenartigen Systeme in den OECD-Ländern in der Regel ausgeschlossen. Es gibt Unterschiede in Bezug auf die Altersgruppen, die Organisationsstrukturen, die Finanzierung der Angebote, die Art des Angebots (ganztags gegenüber halbtags) und die Verortung des Angebots (in Einrichtungen/Schulen oder zu Hause) (s. Indikator B2). Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten macht FBE 1,6 % der öffentlichen Gesamtausgaben aus, wobei die Spanne von 0,3 % in Japan bis 3,6 % in Island reicht. Diese große Spanne lässt sich durch die Unterschiedlichkeit der Organisation der FBE-Systeme erklären (Tab. C4.1, Spalten im Internet).

In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten, außer in Dänemark und Norwegen, übersteigen die öffentlichen Ausgaben für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) die Ausgaben für Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder

unter 3 Jahren (ISCED 01) (Tab. C4.1, Spalten im Internet). In Norwegen sind die öffentlichen Ausgaben in beiden Bereichen gleich, auch wenn mehr Kinder am Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teilnehmen, während in Dänemark mehr öffentliche Ausgaben in Bildungsgänge für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) fließen, auch wenn die Zahl der teilnehmenden Kinder geringer ist als im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

2020 flossen im Durchschnitt der OECD-Länder jeweils 1,1 % der öffentlichen Gesamtausgaben in den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Sekundarbereich II. Hinter dieser scheinbaren Ähnlichkeit verbergen sich Unterschiede innerhalb der Länder. In den OECD- und Partnerländern ist die Zahl der Länder, die einen größeren Teil der öffentlichen Ausgaben für den allgemeinbildenden Sekundarbereich II aufwenden, etwa ebenso hoch wie die Zahl derjenigen, die einen größeren Teil für den berufsbildenden Sekundarbereich II aufwenden. Die Länder, die den größten Anteil der öffentlichen Ausgaben für berufsbildende Bildungsgänge aufwenden, sind Belgien (1,8 %) und die Türkei (1,8 %). Auf der anderen Seite wenden Chile (2,5 %) und Israel (2,9 %) den größten Anteil für den allgemeinbildenden Sekundarbereich II auf (Tab. C4.1 und Abb. C4.1). Dies spiegelt die Bedeutung der verschiedenen Ausrichtungen der Bildungsgänge wider. In Belgien beispielsweise entfielen 2020 im Sekundarbereich II 56 % der Bildungsbeteiligung auf berufsbildende Bildungsgänge, was teilweise erklärt, warum die Ausgaben des Landes für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II höher sind als für allgemeinbildende (OECD, 2023[2]).

Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben für den Tertiärbereich variiert ebenfalls stark zwischen den einzelnen Ländern und wird häufig durch unterschiedlich hohe Investitionen in Forschung und Entwicklung beeinflusst. Im Durchschnitt beliefen sich die öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich in den OECD-Ländern, einschließlich Ausgaben für Forschung und Entwicklung, auf 27 % der öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich. Der Anteil reicht in den OECD- und Partnerländern von unter 14 % in Luxemburg bis zu über 38 % in Dänemark und Österreich (Tab. C4.1). In Luxemburg sind mehr als drei Viertel der inländischen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich im Ausland eingeschrieben (s. Indikator B6), was die geringen öffentlichen Ausgaben für Bildung im Tertiärbereich erklärt.

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben sollte auch die relative Größe des jeweiligen öffentlichen Haushalts berücksichtigt werden. Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. C4.1, Spalten im Internet). 2020 meldete mehr als ein Drittel der OECD-Länder, dass sich ihre öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche auf mehr als die Hälfte des BIP beliefen. Ein großer Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung bedeutet nicht zwangsläufig einen hohen Wert bei den öffentlichen Ausgaben für Bildung in Relation zum BIP eines Landes. Irland beispielsweise stellt 12 % der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich bereit (d. h. mehr als den OECD-Durchschnitt von 10 %), aber im Verhältnis zum BIP sind die Ausgaben relativ gering (3,2 % im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 4,7 %). Dies könnte damit zusammenhängen, dass das irische BIP durch die zahlreichen Tech-Unternehmen, die aus steuerlichen Gründen ihren rechtlichen Sitz in Irland haben, in die Höhe getrieben wird (Tab. C4.1, Spalten im Internet).

Herkunft der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

Die Aufteilung der Zuständigkeiten für die Bildungsfinanzierung zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (zentral, regional und lokal) ist ein wichtiger Aspekt der Bildungspolitik. Entscheidungen über die Bildungsfinanzierung fallen sowohl auf der originären staatlichen Ebene, die die Mittel bereitstellt, als auch auf jener staatlichen Ebene, auf der die Mittel letztendlich ausgegeben werden. Die originäre staatliche Ebene entscheidet über die Finanzierungsbeträge und stellt die Bedingungen für die Verwendung der Mittel auf, während die staatliche Ebene, auf der die Mittel letztendlich ausgegeben werden, in Bezug auf die Verwendung der Mittel unterschiedlich große Ermessensspielräume hat.

Die Bildungsfinanzierung kann überwiegend zentralisiert oder dezentralisiert sein, wobei Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen stattfinden. Ein hoher Grad an Zentralisierung kann zu Verzögerungen bei der Entscheidungsfindung führen, und Entscheidungen, die weit entfernt von den Betroffenen getroffen werden, entsprechen möglicherweise nicht den Anforderungen vor Ort. Umgekehrt können sich in stark dezentralisiert organisierten Systemen die verschiedenen geografischen Gebiete in der Höhe der pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer eingesetzten Mittel unterscheiden, sei es aufgrund unterschiedlicher Bildungsprioritäten oder unterschiedlicher Fähigkeiten, Mittel für die Bildungsfinanzierung aufzubringen. Große Unterschiede in Bildungsstandards und Bildungsressourcen können in stark dezentralisiert organisierten Systemen auch ungleiche Bildungschancen zur Folge haben. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD deuten jedoch darauf hin, dass, wenn Autonomie und Rechenschaftspflichten angemessen kombiniert werden, sie tendenziell mit besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler einhergehen (OECD, 2016[3]). In den letzten Jahren wurden viele Schulen autonomer und dezentraler und gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern und der breiteren Allgemeinheit stärker rechenschaftspflichtig in Bezug auf die erzielten Ergebnisse.

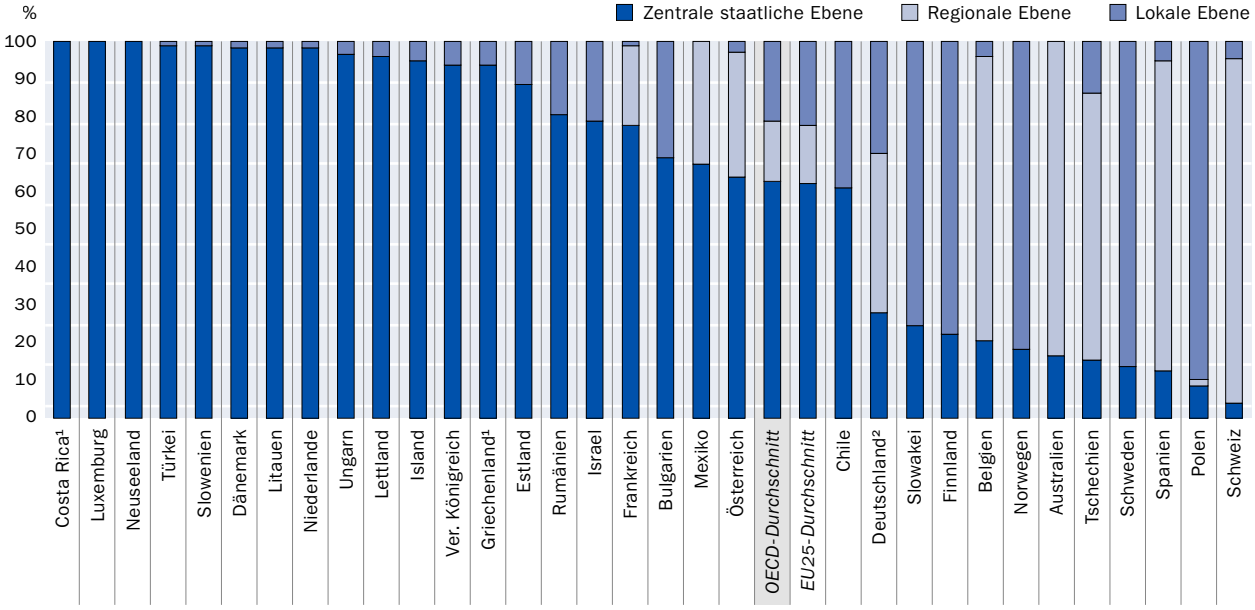
Häufig sind unterschiedliche staatliche Ebenen für die Finanzierung der verschiedenen Bildungsbereiche zuständig. Üblicherweise ist die öffentliche Finanzierung für den Tertiärbereich stärker zentral organisiert als in niedrigeren Bildungsbereichen. 2020 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 59 % der öffentlichen Mittel für die nicht tertiäre Bildung vor Transferzahlungen an die verschiedenen staatlichen Ebenen aus dem zentralen Haushalt, verglichen mit 88 % der öffentlichen Mittel für den Tertiärbereich (Tab. C4.2).

Für einen großen Teil der Mittel für Bildung im Primar- und Sekundarbereich der zentralstaatlichen Ebene erfolgen Transferzahlungen an untere staatliche Ebenen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sinkt der Anteil der von der zentralstaatlichen Ebene zur Verfügung gestellten öffentlichen Mittel für den nicht tertiären Bereich nach Berücksichtigung der Transferzahlungen an andere staatliche Ebenen von 59 auf 45 %, während der Anteil der lokalen Mittel von 25 auf 40 % ansteigt. Zwischen den verschiedenen Ländern bestehen große Unterschiede darin, wie sehr sich die Herkunft der Mittel vor und nach den Transferzahlungen der zentralen staatlichen Ebene an die unteren staatlichen Ebenen ändert. In der Republik Korea, Litauen, Mexiko, Polen sowie der Slowakei beträgt der Unterschied nach Transferzahlungen an regionale und lokale staatliche Ebenen mehr als 50 Prozentpunkte. In Chile, Lettland und Österreich beträgt er mehr als 30 Prozentpunkte. In Kanada und den Vereinigten Staaten, wo hauptsächlich die regionale staatliche Ebene für die Transferzahlungen an Schulen verantwortlich ist, sinkt der Finanzierungsanteil der regionalen staatlichen Ebene nach Transferzahlungen an die lokale staatliche Ebene um mindestens 40 Prozentpunkte (Tab. C4.2).

Abbildung C4.2

Verteilung der Mittel für den berufsbildenden Sekundarbereich II zwischen den staatlichen Ebenen (2020)

Nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen



1. Referenzjahr nicht 2020. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Mittel für den berufsbildenden Sekundarbereich II von der zentralstaatlichen Ebene.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/wso5ca

C 4

In den meisten OECD-Ländern stellt die zentralstaatliche Ebene für den berufsbildenden Sekundarbereich II, auch nach Transferzahlungen, den größten Anteil der öffentlichen Mittel. Im Durchschnitt entfallen im berufsbildenden Sekundarbereich II nach Transferzahlungen 63 % der öffentlichen Mittel auf die zentralstaatliche Ebene, während es bei allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II nur 53 % sind. In Lettland ist der Unterschied besonders groß: Dort stellt die zentralstaatliche Ebene 12 % der öffentlichen Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge, jedoch 96 % der öffentlichen Ausgaben für berufsbildende bereit (Abb. C4.2).

Im Durchschnitt leistet von den drei staatlichen Ebenen die regionale staatliche Ebene den geringsten Beitrag zum berufsbildenden Sekundarbereich II (16 %). In Australien, Belgien, Deutschland, der Schweiz, Spanien und Tschechien sind die regionalen staatlichen Ebenen jedoch für den größten Teil der staatlichen Mittel verantwortlich. Die lokalen staatlichen Ebenen leisten nach Transferzahlungen einen erheblichen Beitrag zur Finanzierung des Sekundarbereichs II: 33 % der öffentlichen Ausgaben für den allgemeinbildenden und 21 % für den berufsbildenden Bereich. In Finnland, Norwegen, Polen, Schweden und der Slowakei leisten die lokalen staatlichen Ebenen den größten öffentlichen Beitrag zum berufsbildenden Sekundarbereich II, in diesen Ländern stammen nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen mehr als 70 % der öffentlichen Ausgaben von dieser Ebene. Neben den Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen können auch Privatunternehmen staatliche Transferzahlungen für die betriebliche Komponente von beruflichen Ausbildungen erhalten (Kasten C4.1 und Kasten C3.1 in Indikator C3).

Kasten C4.1

Finanzierungsquellen für die schulische und die betriebliche Komponente von beruflichen Ausbildungen

Schulische Komponente

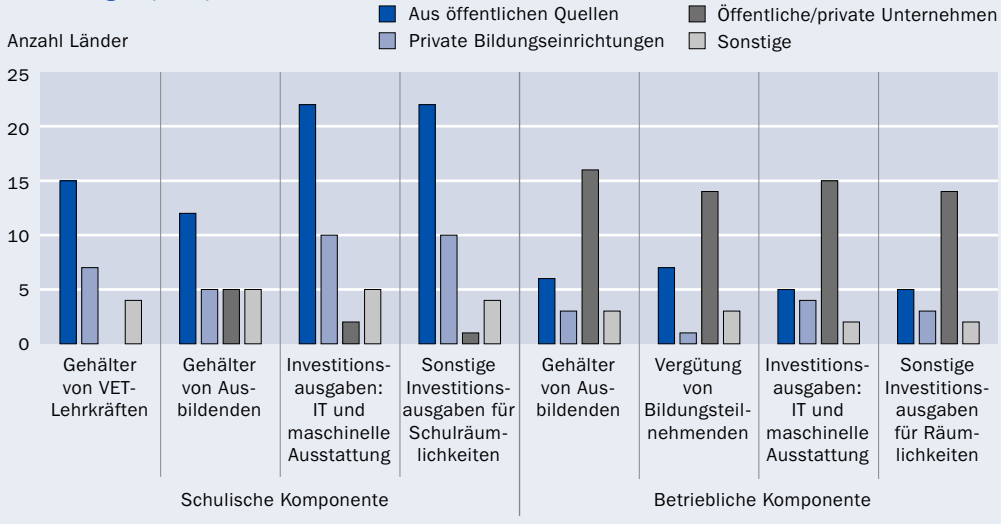
In Belgien (frz. u. fläm.), Brasilien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Frankreich, Japan, der Republik Korea, Neuseeland, Österreich, Schweden und der Schweiz ist der Staat die Hauptfinanzierungsquelle für die Gehälter von Lehrkräften in beruflichen Ausbildungsgängen (Vocational Education and Training – VET). In einer anderen Gruppe von Ländern werden VET-Lehrkräfte durch eine Kombination aus Mitteln vom Staat und von privaten Bildungseinrichtungen bezahlt (Finnland, Kolumbien, Lettland, Litauen, Norwegen, Spanien, die Türkei und die Vereinigten Staaten [im postsekundaren, nicht tertiären Bereich]). Investitionsausgaben, wie IT und maschinelle Ausstattung in berufsbildenden Schulen (oder sonstigen ausbildenden Einrichtungen), werden in den meisten Ländern auf ähnliche Weise finanziert: Entweder ist der Staat die Hauptfinanzierungsquelle oder es handelt sich um eine Kombination aus Staat und privaten Bildungseinrichtungen. Öffentliche und private Unternehmen leisten in begrenztem Umfang finanzielle Beiträge zur schulischen Komponente von berufsbildenden Bildungsgängen. Sehr wenige Länder geben Unternehmen als Finanzierungsquelle an; eine Ausnahme ist Schweden, wo Unternehmen z. T. Ausbildende oder Maschinen zur Unterstützung der schulischen Ausbildungskomponente bereitstellen (Abb. C4.3).

Betriebliche Komponente

Gemäß der Klassifizierung der Bildungsausgaben von UNESCO/OECD/Eurostat (UOE) umfassen eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen die Ausbildung in Zusammenhang mit kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen. Ausgaben von Privatunternehmen und öffentliche Zuschüsse für diese betriebliche Komponente sind als Ausgaben unabhängiger privater Bildungseinrichtungen anzu-

Abbildung C4.3

Hauptfinanzierungsquellen für den schulischen Teil und den betrieblichen Teil von beruflichen Ausbildungen (2023)



Quelle: Qualitative INES-Datenerhebung zur Finanzierung von beruflicher Ausbildung (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]).
StatLink: https://stat.link/wpr46j

sehen. Darin sollten die Gehälter der Ausbildenden (und anderer Beschäftigten) sowie die Kosten für Unterrichtsmaterial und -ausstattung, nicht jedoch die Löhne von Auszubildenden oder sonstige Vergütungen für Bildungsteilnehmende enthalten sein. In der Praxis gibt es aufgrund der eingeschränkten Datenverfügbarkeit große Unterschiede zwischen den Ländern bei der Meldung von Ausgaben in Unternehmen. In den meisten Ländern liegen keine Daten zu den Ausgaben für die Löhne von Ausbildenden in Unternehmen oder für Unterrichtsmaterial und -ausstattung vor (die Löhne der Auszubildenden werden ebenfalls nicht gemeldet, aber diese sind gemäß den UOE-Vorgaben auszuschließen).

Selbst zwischen Ländern, in denen Auszubildende mindestens ein Viertel der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II stellen (s. Kasten B1.3), gibt es große Unterschiede bei der Meldung von Daten. Deutschland und die Schweiz sind die einzigen Länder, die geschätzte Ausgaben für die betriebliche Komponente (einschließlich Löhnen der Ausbildenden und Ausstattung) angeben. Norwegen sowie Finnland und Spanien, wo die betriebliche Ausbildung weniger verbreitet ist, melden lediglich Zuschüsse in Zusammenhang mit den Ausgaben für betriebliche Ausbildung. In Norwegen basiert die Höhe des Zuschusses auf dem Prinzip, dass die Auszubildenden die zwei Jahre im Unternehmen zur Hälfte mit Arbeit im Betrieb und zur Hälfte mit schulischer Ausbildung verbringen. Daher erhalten Unternehmen einen Zuschuss vom Staat als Entschädigung für die Kosten, die durch die Übernahme der Ausbildung von Auszubildenden entstehen. Und schließlich melden zahlreiche Länder keinerlei Daten zu den Ausgaben in Unternehmen. Dazu gehören Frankreich und Österreich – trotz relativ großer dualer Ausbildungsgänge (an denen mehr als ein Viertel der Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen teilnimmt) – sowie Belgien (frz.), Norwegen und Schweden.

In den meisten OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten stellt die zentralstaatliche Ebene mehr als 60 % der öffentlichen Mittel für den Tertiärbereich direkt zur Verfügung; in 37 von 41 Ländern mit verfügbaren Daten ist sie die wichtigste Quelle sowohl für originäre Mittel als auch für deren letztendliche Verwendung. Andererseits stammen in Spanien und föderalen Ländern wie Belgien, Deutschland und der Schweiz mehr als 65 % der Mittel für den Tertiärbereich von regionalen staatlichen Ebenen, es erfolgen nur geringe oder gar keine Transferzahlungen an die lokale Ebene. Die lokale staatliche Ebene spielt bei der Finanzierung des Tertiärbereichs üblicherweise keine bedeutende Rolle (im Durchschnitt 1 % der originären sowie der letztendlichen öffentlichen Mittel), mit Ausnahme der Vereinigten Staaten, wo diesem Bereich 9 % der Gesamtausgaben von der lokalen staatlichen Ebene bereitgestellt werden (Tab. C4.2).

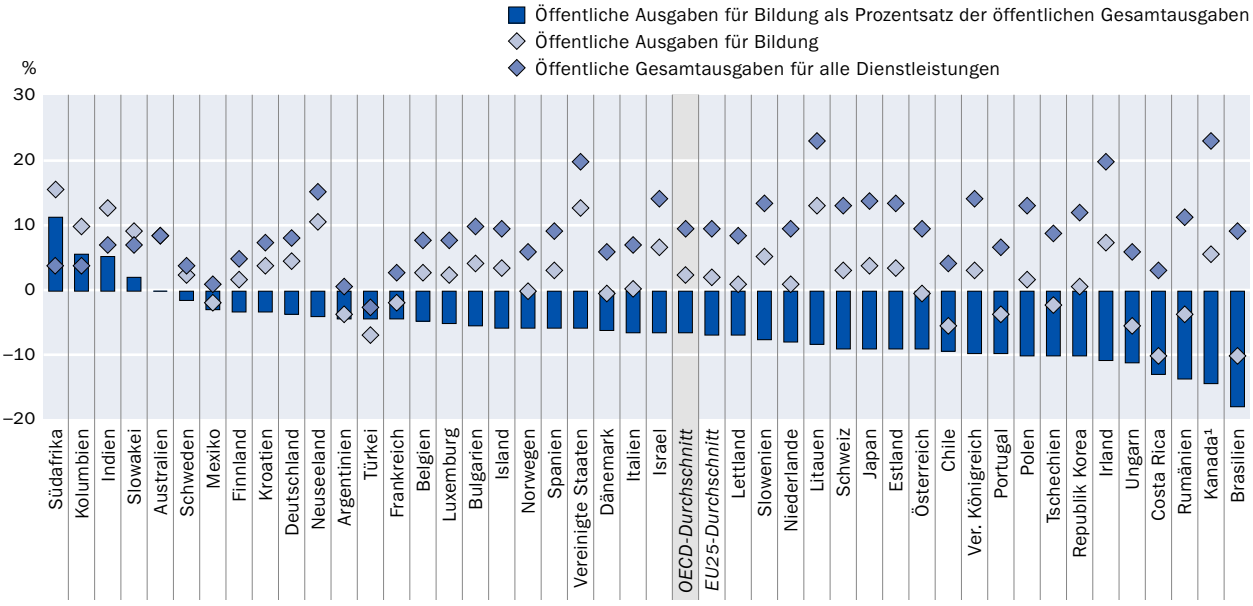
Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben, 2019 bis 2020

Zwischen 2019 und 2020 sind sowohl die öffentlichen Gesamtausgaben als auch die öffentlichen Ausgaben für Bildung in den meisten OECD-Ländern angestiegen. Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich um 2,1 % und die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche um 9,5 % gestiegen (Abb. C4.4). Die öffentlichen Gesamtausgaben haben sich während der Coronapandemie aufgrund verschiedener Faktoren erhöht. So haben die Staaten steuerliche Konjunkturförderungsmaßnahmen zur Unterstützung der von Lockdowns und Verkehrsbeschränkungen betroffenen Unternehmen, Branchen und Einzelpersonen umgesetzt. Im Rahmen der Notfallmaßnahmen zum Gesundheitsschutz wurden die Test- und Impfkapazitäten ausgeweitet, medizi-

Abbildung C4.4

Veränderung der öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich sowie für alle öffentlichen Leistungen zwischen 2019 und 2020

Originäre Mittel, 2015 zu konstanten Preisen, einschließlich F&E



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2019 und 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle C4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/6e5nid

nische Verbrauchsgüter und Ausrüstung eingekauft und Beschäftigte in der Gesundheitsbranche mit den erforderlichen Ressourcen ausgestattet. All dies hat zum allgemeinen Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben beigetragen.

Im Bildungsbereich haben die Staaten in verschiedene Aspekte der Infrastruktur für Fernunterricht investiert, wie Technologie, Online-Lernplattformen und die Ausbildung der Lehrkräfte für virtuellen Unterricht. So haben sie Mittel zur Unterstützung der Bildungsteilnehmenden und Bildungseinrichtungen bereitgestellt: für Geräte bzw. Internetzugänge für benachteiligte Bildungsteilnehmende zur Überbrückung der digitalen Kluft sowie für die Umsetzung von Gesundheitsschutz- und Sicherheitsmaßnahmen an Schulen. Diese Mechanismen zur finanziellen Unterstützung haben zum Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung beigetragen.

Allerdings gibt es auch beachtenswerte Ausnahmen: In Brasilien, Chile, Costa Rica, der Türkei und Ungarn sind die öffentlichen Ausgaben für Bildung zu konstanten Preisen zwischen 2019 und 2020 um mindestens 5 % gesunken (Abb. C4.4). Die Türkei ist das einzige Land, in dem die öffentlichen Gesamtausgaben in diesem Zeitraum ebenfalls zurückgingen. Zwar waren dort die öffentlichen Gesamtausgaben nominal angestiegen, jedoch lag der Anstieg unterhalb der Inflationsrate, was zu einer Verringerung zu konstanten Preisen führte. Dies wird wahrscheinlich auch 2021, 2022 und 2023 der Fall sein, da die Inflation in der Türkei sehr hoch war (Central Bank of the Republic of Türkiye, 2023[4]).

Es ist häufig schwierig, eine einfache Erklärung für die Unterschiede bei den Veränderungen der Ausgaben in den OECD-Ländern zu finden. Obwohl die Coronapandemie

Kasten C4.2

Vorläufige Daten zur Veränderung der in die verschiedenen Bildungsbereiche investierten öffentlichen Mittel 2021

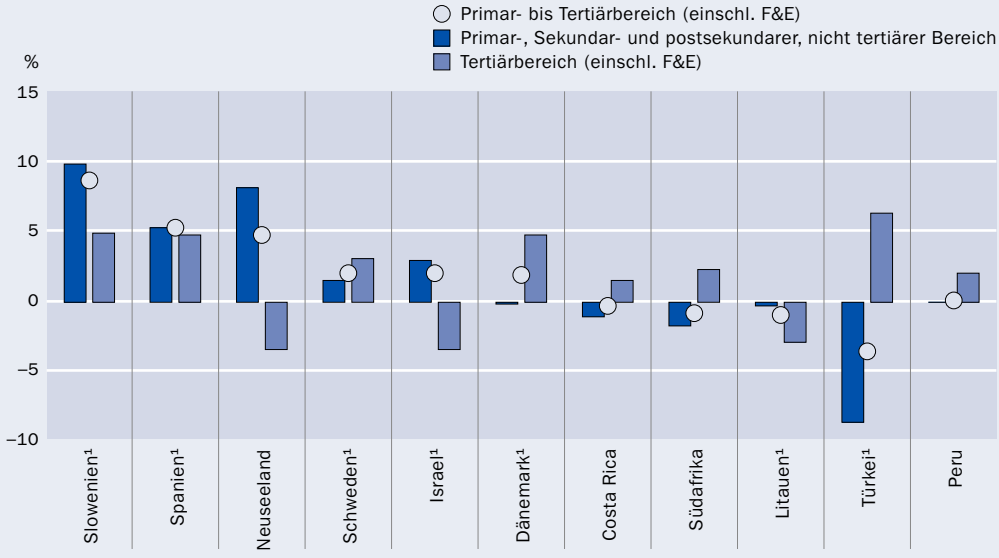
11 OECD- und Partnerländer verfügen über Daten zu öffentlichen Bildungsausgaben für das Jahr 2021. Die Zahlen zeigen, dass die meisten Staaten im zweiten Jahr der Coronapandemie ihre Unterstützung für den Bildungsbereich weiter verstärkt haben. In Slowenien und Spanien sind die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich zwischen 2020 und 2021 um mehr als 5 % gestiegen. In Costa Rica, Litauen, Südafrika und der Türkei sind die öffentlichen Ausgaben für Bildung hingegen im gleichen Zeitraum gesunken (Abb. C4.5).

Bei der Untergliederung der Gesamtausgaben nach Bildungsbereich lassen sich interessante Trends erkennen: Die Anstiege für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind in Israel, Neuseeland und Slowenien um mindestens 5 Prozentpunkte höher als die für den Tertiärbereich. Der größte Unterschied zugunsten des Tertiärbereichs ist in der Türkei mit 15 Prozentpunkten zu beobachten, während in Neuseeland der Unterschied zugunsten des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs am größten ist (12 Prozentpunkte) (Abb. C4.5). In Neuseeland ist der Rückgang für den Tertiärbereich auf einen Rückgang der staatlichen Transferzahlungen in Form von Bildungsdarlehen zurückzuführen. Würde man die Bildungsdarlehen ausnehmen, wären die öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich zwischen 2020 und 2021 um 4 % gestiegen.

Abbildung C4.5

Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 2020 und 2021

2015 zu konstanten Preisen und konstanten KKPs



1. Vorläufige Daten für 2021.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich zwischen 2020 und 2021.

Quelle: OECD/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/oa5x03

sicherlich mit dazu beigetragen hat, sind die Veränderungen bei den Bildungsausgaben auf zahlreiche weitere Faktoren zurückzuführen. Beispielsweise können demografische Veränderungen, die zu rückläufigen Zahlen von Bildungsteilnehmenden führen, eine Kürzung der Bildungsausgaben nach sich ziehen. Bildungspolitische Veränderungen, wie die Ausweitung der Bildungsinfrastruktur oder die Erhöhung der Gehälter von Lehrkräften, wirken sich ebenfalls auf die Bildungsausgaben aus. Einige wenige Länder haben vorläufige Daten zu den öffentlichen Ausgaben für Bildung im Jahr 2021, was Gelegenheit bietet, die Entwicklungstendenzen im zweiten Jahr der coronabedingten Gesundheitskrise zu vergleichen (Kasten C4.2).

Definitionen

Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Mitteln von einer staatlichen Ebene an die andere. Sie werden definiert als Nettotransferzahlungen von einer höheren staatlichen Ebene an eine nachgeordnete staatliche Ebene. *Originäre Mittel* beziehen sich auf die Mittel vor Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen, während sich *letztendliche Mittel* auf die Mittel nach derartigen Transferzahlungen beziehen.

Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen wie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Bildungsteilnehmenden und andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, dies im Gegensatz zu den Indikatoren C1, C2 und C3, die sich ausschließlich auf die Ausgaben für Bildungseinrichtungen konzentrieren. In den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einheiten einschließlich des Bildungsministeriums und weiterer Ministerien sowie die Ausgaben regionaler und lokaler staatlicher Ebenen und sonstiger staatlicher Stellen. Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden. Sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmenden gewährt werden.

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) können einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet werden: 1. der zentralen staatlichen (nationalen) Ebene, 2. der regionalen staatlichen Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland usw.) und 3. der lokalen staatlichen Ebene (Stadt, Gemeinde, Landkreis usw.). Die Begriffe „regional“ und „lokal“ beziehen sich auf staatliche Stellen, deren Zuständigkeit sich auf bestimmte geografische Untereinheiten eines Landes beschränkt. Sie beziehen sich nicht auf staatliche Stellen, die für bestimmte Dienstleistungen, 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[5]).

Ausgaben für den Schuldendienst (z. B. Zinszahlungen) sind zwar bei den öffentlichen Gesamtausgaben erfasst, nicht aber bei den öffentlichen Bildungsausgaben. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen für den Bereich Bildung und denen für andere Bereiche differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der staatlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig geschätzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der staatlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[6]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2020 (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 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[1]). Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Peru, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2019 bis 2020 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2022/2023 aktualisiert und entsprechend den Definitionen und Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst. Die vorläufigen Daten zu den Bildungsausgaben 2021 basieren auf einer von der OECD und Eurostat verwalteten Ad-hoc-Datenerhebung von 2022.

Weiterführende Informationen

Central Bank of the Republic of Türkiye (2023), *Consumer Prices*, https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/EN/TCMB+EN/Main+Menu/Statistics/Inflation+Data/Consumer+Prices (Zugriff am 26. Mai 2023). [4]

Eurostat (2019), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics: Classification of the Functions of Government*, European Commission, Luxembourg, https://doi.org/10.2785/498446. [5]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OECD (2023), *Education at a Glance Database*, https://stats.oecd.org/. [2]

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

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267510-en. [3]

Tabellen Indikator C4

StatLink: https://stat.link/op6rmz

- Tabelle C4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2020)
- Tabelle C4.2: Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2020)
- Tabelle C4.3: Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2019 und 2020
- **WEB** Table C4.4: Change in total government expenditure on education compared to total government expenditure on all services (Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Vergleich zu den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche) (2020 bis 2021)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2020)

Originäre Mittel, nach Bildungsbereich

	Sekundarbereich							Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E)		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II: Allgemeinbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II: Berufsbildende Bildungsgänge	Sekundarbereich II: Alle Bildungsgänge	Sekundarbereich insgesamt	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)	Gesamt	Hiervon: öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	4,2	2,6	1,1	0,4	1,5	4,1	0,2	8,5	0,4	2,2	2,6	1,4	11,1	1,4	9,9
Österreich	1,7	2,0	0,6	1,1	1,6	3,6	0,0	5,3	0,4	2,8	3,3	2,2	8,6	0,5	7,5
Belgien	2,7	1,6	1,2[d]	1,8[d]	3,1[d]	4,7[d]	x(3,4,5,6)	7,4	0,1	2,7	2,7	2,0	10,2	0,6	9,5
Kanada[1,2]	4,1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	2,3	2,3	m	6,5[d]	0,9	2,1	3,1	m	9,5[d]	m	m
Chile	5,4	2,0	2,5	1,0	3,5	5,5	a	10,9	0,7	4,3	5,0	4,7	15,9	1,5	15,6
Kolumbien[2]	3,8	3,2	x(5)	x(5)	1,2	4,4	m	8,2	x(11)	x(11)	1,6	m	9,8	0,6	m
Costa Rica[3]	4,4	2,2	2,0	0,8	2,8	5,0	a	9,4	m	m	3,1	m	12,5	a	m
Tschechien	2,1	2,5	0,6	1,5	2,1	4,6	0,0	6,8	0,0	1,8	1,8	1,1	8,6	0,2	7,8
Dänemark	3,3	2,1	1,2	0,8	2,1	4,1	a	7,4	0,3	4,2	4,5	3,2	11,9	2,0	10,6
Estland	3,8	1,9	0,6	0,7	1,3	3,1	0,2	7,1	a	2,5	2,5	1,6	9,6	0,2	8,7
Finnland	2,5	2,0	0,7	1,6[d]	2,3[d]	4,3[d]	x(4,5,6)	6,8	a	2,8	2,8	1,8	9,6	0,4	8,6
Frankreich	2,0	2,1	1,2	0,6	1,9	3,9	0,0	6,0	0,4	1,7	2,1	1,5	8,1	0,4	7,5
Deutschland[4]	1,5	2,6	0,9	0,9[d]	1,8[d]	4,4	0,3	6,1	0,0	2,7	2,7	1,8	8,9	0,9	7,9
Griechenland[5]	2,7	1,4	0,8	0,5	1,3	2,7	0,0	5,4	a	1,5	1,5	1,0	6,9	0,0	6,4
Ungarn	1,5	1,4	0,7	0,9	1,6	3,0	0,3	4,8	0,0	1,5	1,5	1,1	6,2	0,3	5,9
Island	4,9	2,2	1,4	0,7	2,2	4,4	0,1	9,4	0,1	2,8	2,9	m	12,3	0,5	m
Irland	4,2	1,8	x(5)	x(5)	2,1	3,9	0,3	8,4	x(11)	x(11)	3,1	2,4	11,5	1,6	10,8
Israel	5,8	x(3,4,5)	2,9[d]	1,6[d]	4,5[d]	4,5	0,0	10,2	0,4	1,6	2,0	2,0	12,2	0,3	m
Italien	2,1	1,1	x(5)	x(5)	2,2[d]	3,3[d]	x(5,6)	5,4	0,0	1,5	1,5	1,1	7,0	0,6	6,5
Japan[6]	2,6	1,5	x(5)	x(5)	1,5[d]	2,9[d]	x(5,6,9,10,11)	5,6	0,2[d]	1,4[d]	1,6[d]	m	7,1	0,5	m
Republik Korea	4,0	2,2	x(5)	x(5)	2,8	5,0	a	9,0	0,3	2,1	2,4	1,8	11,4	0,9	10,7
Lettland	3,1	1,5	1,1	1,0	2,1	3,6	0,1	6,8	0,3	1,7	2,0	1,4	8,8	0,3	8,2
Litauen	1,9	2,7	0,7	0,4	1,1	3,8	0,3	6,0	a	2,2	2,2	1,5	8,2	0,2	7,5
Luxemburg	2,5	1,7	0,7	1,2	1,9	3,6	0,0	6,1	0,0	1,0	1,0	0,7	7,1	0,1	6,8
Mexiko	5,2	2,6	1,6	1,0	2,6	5,2	a	10,4	x(11)	x(11)	3,2	2,7	13,6	1,2	13,1
Niederlande	2,6	2,3	0,7	1,5	2,2	4,4	0,0	7,0	0,0	3,5	3,5	2,5	10,5	1,5	9,5
Neuseeland	2,9	2,1	1,6	0,5	2,0	4,2	0,4	7,4	0,3	3,0	3,3	2,9	10,7	1,5	10,3
Norwegen	3,4	1,6	1,1	1,4	2,5	4,1	0,1	7,6	0,1	3,9	4,0	3,0	11,7	1,8	10,6
Polen	2,3	2,0	0,7	1,0	1,7	3,8	0,1	6,1	0,0	2,4	2,4	1,7	8,5	0,3	7,8
Portugal	2,9	2,2	x(5)	x(5)	2,2[d]	4,4[d]	x(5,6)	7,3	0,0	1,7	1,8	1,1	9,1	0,7	8,4
Slowakei	2,4	2,5	0,6	1,5	2,1	4,6	0,1	7,2	0,0	2,0	2,0	1,5	9,2	0,6	8,6
Slowenien	3,1	1,5	0,6	1,2	1,9	3,4	a	6,5	0,1	2,1	2,3	1,9	8,8	0,7	8,4
Spanien	2,5	1,7	1,1	0,8[d]	1,9[d]	3,6[d]	x(4,5,6)	6,0	0,4	1,7	2,1	1,5	8,1	0,3	7,5
Schweden	3,8	1,8	1,4	1,1	2,5	4,3	0,1	8,3	0,2	3,4	3,6	2,4	11,9	1,5	10,7
Schweiz	4,1	2,4	0,9[d]	1,3[d]	2,2[d]	4,6[d]	x(3,4,5,6)	8,7	x(11)	x(11)	3,7	1,9	12,4	0,3	10,6
Türkei	2,2	2,2	1,2	1,8	3,0	5,2	a	7,4	x(11)	x(11)	3,7	3,1	11,1	0,8	10,5
Ver. Königreich	3,5	1,8	1,5	0,8	2,3	4,1	a	7,6	0,2	2,8	3,1	2,6	10,7	2,3	10,2
Vereinigte Staaten	3,3	1,8	1,9	a	1,9	3,7	0,1	7,1	x(11)	x(11)	3,9	3,5	10,9	1,9	10,6
OECD-Durchschnitt	**3,2**	**2,0**	**1,1**	**1,1**	**2,1**	**4,1**	**m**	**7,3**	**0,2**	**2,4**	**2,7**	**2,0**	**10,0**	**0,8**	**9,2**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	3,7	2,4	x(5)	x(5)	1,9	4,3	a	8,0	x(11)	x(11)	2,6	2,6	10,6	0,0	m
Brasilien	3,3	3,0	x(5)	x(5)	2,4[d]	5,4[d]	x(5,6)	8,7	x(11)	x(11)	2,8	2,5	11,5	0,6	11,1
Bulgarien	2,2	2,1	1,0	1,2	2,2	4,4	0,0	6,5	a	2,0	2,0	1,9	8,5	1,3	8,4
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	3,5[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,8	1,8	a	5,2	x(11)	x(11)	1,8	1,8	7,0	0,1	m
Indien[3]	3,5	1,9	m	m	3,0	5,0	0,0	8,5	m	m	4,4	4,4	12,9	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru[3]	6,4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,0	3,0	m	m	m
Rumänien	1,1	1,8	0,8	0,9	1,8	3,6	0,1	4,7	a	1,9	1,9	1,9	6,7	0,3	6,6
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[3]	7,3	2,2	x(5)	x(5)	3,7	5,9	0,4	13,6	x(11)	x(11)	3,5	3,5	17,1	m	m
EU25-Durchschnitt	**2,6**	**1,9**	**0,8**	**1,1**	**1,9**	**3,8**	**0,1**	**6,4**	**0,1**	**2,2**	**2,3**	**1,7**	**8,8**	**0,6**	**8,2**
G20-Durchschnitt	**3,4**	**2,1**	**m**	**m**	**2,3**	**4,3**	**m**	**7,8**	**m**	**m**	**2,8**	**2,4**	**10,6**	**m**	**m**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Transferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die Zahlen für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Indikatoren C1, C2 und C3. Daten zu den öffentlichen Ausgaben für frühkindliche Bildung, d.h. die Spalten (16) bis (18), und zu den öffentlichen Ausgaben als Anteil des BIP, d.h. die Spalten (19) bis (22), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 3. Referenzjahr 2021. 4. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 5. Referenzjahr 2019. 6. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten FBE-Angeboten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/sgm1rn

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

Tabelle C4.2

Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene (2020)

Prozentualer Anteil der staatlichen Gesamtausgaben, vor und nach Transferzahlungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich (einschl. F&E)						Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E)					
	Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)		
	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	32	68[d]	x(2)	19	81[d]	x(5)	91	9[d]	x(8)	89	11[d]	x(11)	46	54[d]	x(14)	35	65[d]	x(17)
Österreich	76	12	11	37	51	12	96	3	0	97	3	0	84	9	7	60	33	7
Belgien	23	75	3	23	73	4	17	82	1	16	83	2	21	77	2	21	76	3
Kanada[1]	5[d]	78[d]	18[d]	4[d]	11[d]	85[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	98	a	2	63	a	37	100	a	0	100	a	0	98	a	2	75	a	25
Kolumbien	88	3	9	88	3	9	93	7	0	93	7	0	88	4	8	88	4	8
Costa Rica[2]	100	a	a	100	a	a	100	a	0	100	a	0	100	a	0	100	a	0
Tschechien	10	66	24	9	67	24	96	2	1	96	2	1	28	52	19	28	53	19
Dänemark	32	0	68	39	0	61	100	0	0	100	0	0	58	0	42	62	0	38
Estland	61	a	39	32	a	68	100	a	0	100	a	0	71	a	29	50	a	50
Finnland	33	a	67	9	a	91	98	a	2	98	a	2	52	a	48	35	a	65
Frankreich	75	15	10	74	15	11	88	8	5	88	7	5	78	13	9	78	13	9
Deutschland[3]	9	72	19	5	70	24	28	69	2	20	77	3	15	71	14	10	73	18
Griechenland[4]	100	a	0	93	a	7	100	a	a	100	a	a	100	a	0	95	a	5
Ungarn	92	a	8	92	a	8	100	a	0	100	a	0	94	a	6	94	a	6
Island	25	a	75	24	a	76	100	a	0	100	a	a	42	a	58	42	a	58
Irland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Israel	92	a	8	70	a	30	97	a	3	97	a	3	93	a	7	74	a	26
Italien	88	6	6	87	6	7	85	15	0	82	17	0	87	8	5	86	8	6
Japan[5]	19	51	29	1	29	70	90[d]	10[d]	0[d]	89[d]	10[d]	0[d]	35	42	23	20	25	55
Republik Korea	80	18	2	1	41	58	96	3	2	96	3	2	83	14	2	21	33	46
Lettland	60	a	40	19	a	81	100	a	0	100	a	0	69	a	31	37	a	63
Litauen	77	a	23	24	a	76	99	a	1	99	a	1	83	a	17	44	a	56
Luxemburg	91	a	9	91	a	9	100	a	0	100	a	0	93	a	7	93	a	7
Mexiko	80	20	0	27	73	0	82	18	0	79	20	0	80	20	0	40	60	0
Niederlande	94	0	6	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	94	0	6
Neuseeland	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0
Norwegen	12	a	88	10	a	90	99	a	1	99	a	1	42	a	58	40	a	60
Polen	61	1	39	4	2	95	100	0	0	100	0	0	72	1	28	31	1	68
Portugal	82	7	11	82	7	11	100	0	0	100	0	0	85	5	9	85	5	9
Slowakei	80	a	20	27	a	73	100	a	0	99	a	1	84	a	16	43	a	57
Slowenien	90	a	10	90	a	10	99	a	1	99	a	1	92	a	8	92	a	8
Spanien	11	83	6	11	83	6	18	81	1	18	81	1	13	83	4	13	83	4
Schweden	7	a	92	7	a	92	98	2	0	98	2	0	35	1	64	35	1	64
Schweiz	3	62	35	1	60	39	35	65	0	18	82	0	13	63	25	6	67	28
Türkei	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Ver. Königreich	60	a	40	60	a	40	100	a	0	100	a	0	72	a	28	72	a	28
Vereinigte Staaten	9	43	48	1	2	97	63	29	9	63	29	9	28	38	34	23	11	66
OECD-Durchschnitt	**59**	**16**	**25**	**45**	**15**	**40**	**88**	**11**	**1**	**87**	**12**	**1**	**68**	**14**	**18**	**57**	**15**	**28**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	15	42	43	7	44	48	75	24	1	75	24	1	29	38	33	24	39	37
Bulgarien	95	a	5	31	a	69	100	a	0	100	a	0	96	a	4	48	a	52
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	84	16	m	84	16	m	99	a	1	99	a	1	88	12	0	88	12	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	81	a	19	81	a	19	100	a	0	100	a	0	86	a	14	86	a	14
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	**64**	**12**	**23**	**50**	**13**	**38**	**89**	**10**	**1**	**88**	**11**	**1**	**71**	**13**	**16**	**60**	**13**	**27**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tab. C4.1. Daten zur frühkindlichen Bildung, d.h. die Spalten (19) bis (36), sowie zum allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarbereich II, d.h. die Spalten (37) bis (42), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2021. 3. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 4. Referenzjahr 2019. 5. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten FBE-Angeboten.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).
StatLink: https://stat.link/f7bir8
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle C4.3

Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2019 und 2020

In Prozent, originäre Mittel, nach Bildungsbereich und Jahr; Bezugsjahr 2015 = 100, zu konstanten Preisen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich (einschl. F&E)		Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E)		Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben (alle Dienstleistungen)
	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	8,4	0,2	7,0	−1,0	8,1	0,0	8,1
Österreich	−1,5	−9,7	0,7	−7,7	−0,6	−9,0	9,2
Belgien	2,9	−4,3	1,6	−5,5	2,5	−4,6	7,5
Kanada[1]	6,4	−13,5	3,2	−16,1	5,3	−14,3	22,9
Chile	−5,9	−9,4	−5,0	−8,6	−5,7	−9,1	3,8
Kolumbien	11,4	7,4	1,0	−2,6	9,6	5,7	3,7
Costa Rica	−10,9	−13,4	−8,9	−11,4	−10,4	−12,9	2,9
Tschechien	0,8	−7,2	−12,5	−19,5	−2,3	−10,1	8,7
Dänemark	−0,5	−5,8	−1,1	−6,4	−0,7	−6,0	5,6
Estland	3,0	−9,1	3,6	−8,5	3,1	−9,0	13,3
Finnland	0,8	−3,7	2,5	−2,1	1,3	−3,2	4,7
Frankreich	−2,0	−4,3	−2,5	−4,8	−2,1	−4,5	2,5
Deutschland[2]	4,0	−3,6	4,4	−3,2	4,2	−3,5	7,9
Griechenland	m	m	m	m	m	m	13,6
Ungarn	−6,5	−11,7	−2,7	−8,1	−5,7	−10,9	5,9
Island	2,3	−6,4	6,3	−2,8	3,2	−5,6	9,3
Irland	8,0	−9,8	4,5	−12,7	7,0	−10,6	19,7
Israel	7,2	−5,8	3,1	−9,4	6,5	−6,4	13,8
Italien	−0,7	−6,9	2,6	−3,8	0,0	−6,3	6,7
Japan[3]	2,5	−9,9	7,7	−5,3	3,6	−8,9	13,7
Republik Korea	−2,1	−12,4	11,4	−0,4	0,4	−10,1	11,8
Lettland	0,9	−6,6	0,6	−6,9	0,8	−6,7	8,1
Litauen	11,4	−9,3	16,5	−5,1	12,7	−8,2	22,8
Luxemburg	2,3	−4,8	1,1	−6,0	2,1	−5,0	7,5
Mexiko	−2,6	−3,1	−0,9	−1,4	−2,2	−2,7	0,6
Niederlande	1,1	−7,4	0,0	−8,3	0,7	−7,7	9,1
Neuseeland	12,0	−2,7	7,0	−7,0	10,4	−4,1	15,1
Norwegen	−1,2	−6,5	1,4	−4,0	−0,3	−5,6	5,6
Polen	1,4	−10,2	1,7	−10,0	1,5	−10,1	12,9
Portugal	−5,1	−10,8	1,7	−4,4	−3,8	−9,6	6,4
Slowakei	7,9	1,1	12,1	5,0	8,8	2,0	6,7
Slowenien	3,7	−8,5	8,6	−4,2	4,9	−7,5	13,4
Spanien	3,1	−5,4	1,8	−6,5	2,8	−5,7	8,9
Schweden	1,5	−2,1	3,5	−0,1	2,1	−1,5	3,7
Schweiz	2,6	−9,1	3,8	−8,0	3,0	−8,8	12,9
Türkei	−8,8	−5,9	−4,2	−1,2	−7,3	−4,4	−3,0
Ver. Königreich	3,0	−9,5	3,0	−9,5	3,0	−9,5	13,9
Vereinigte Staaten	2,7	−14,2	36,8	14,3	12,6	−5,8	19,6
OECD-Durchschnitt	**1,7**	**−6,9**	**3,3**	**−5,5**	**2,1**	**−6,5**	**9,5**
Partner- und/oder Beitrittsländer							
Argentinien	−5,7	−6,2	2,5	2,0	−3,8	−4,3	0,5
Brasilien	−9,1	−16,5	−14,6	−21,6	−10,5	−17,8	8,9
Bulgarien	5,4	−4,0	−0,7	−9,5	3,9	−5,4	9,8
China	m	m	m	m	m	m	6,6
Kroatien	3,9	−3,0	2,9	−4,0	3,6	−3,3	7,1
Indien	10,6	3,6	16,1	8,7	12,5	5,3	6,8
Indonesien	m	m	m	m	m	m	11,0
Peru	m	m	−6,4	−16,2	m	m	11,7
Rumänien	−4,0	−13,7	−4,1	−13,8	−4,0	−13,7	11,2
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	11,3
Südafrika	16,2	12,3	11,7	7,9	15,3	11,4	3,5
EU25-Durchschnitt	**1,7**	**−6,7**	**2,0**	**−6,5**	**1,8**	**−6,7**	**9,3**
G20-Durchschnitt	**1,5**	**−6,0**	**5,6**	**−2,4**	**2,6**	**−5,0**	**8,5**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Transferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die Zahlen für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Indikatoren C1, C2 und C3. Daten zur frühkindlichen Bildung, d.h. die Spalten (8) bis (13), und zum allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarbereich II, d.h. die Spalten (14) bis (17), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 3. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten FBE-Angeboten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/nmold3

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

Indikator C7
Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?

Zentrale Ergebnisse

- Die Ausgaben für Lehrkräfte machen den größten Anteil der Bildungsausgaben aus. Dies hängt von mindestens 4 Faktoren ab: Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, theoretische Klassengröße und Gehälter der Lehrkräfte (s. Abschnitt Definitionen). Diese 4 Faktoren bestimmen zusammen die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler.
- In höheren Bildungsbereichen sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler tendenziell höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen sie von 3.614 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich auf 4.424 US-Dollar im Sekundarbereich I. Dies liegt hauptsächlich an einer Kombination aus höheren Gehältern der Lehrkräfte, mehr Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler sowie weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte.
- Die jährlichen Gehälter der Lehrkräfte und die theoretische Klassengröße sind die beiden wichtigsten Einflussfaktoren auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte. Zwischen 2015 und 2021 sind die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich in nahezu allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten und insgesamt durchschnittlich real um 11 % gestiegen. Diese Zusatzkosten wurden häufig durch einen Rückgang der theoretischen Klassengröße um 2 % in diesem Zeitraum verstärkt.

Kontext

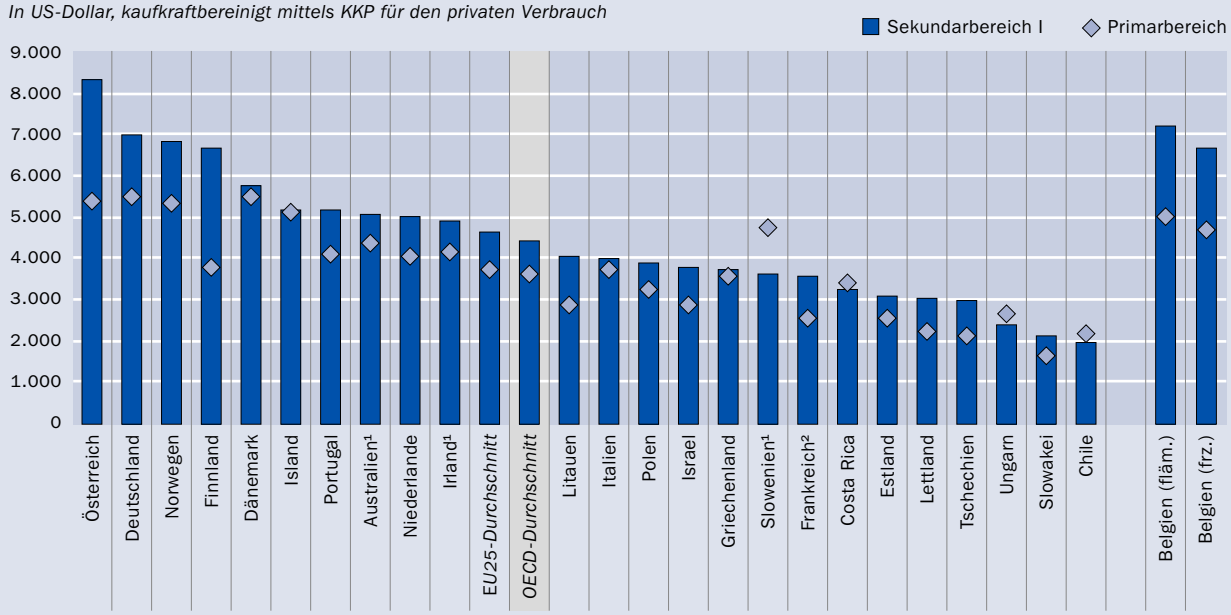
Die Regierungen interessieren sich inzwischen verstärkt für das Verhältnis zwischen dem Umfang der in Bildung investierten Ressourcen und den erzielten Lernergebnissen. Sie wollen ihre Bevölkerungen mit mehr und besserer Bildung versorgen und gleichzeitig sicherstellen, dass die öffentlichen Mittel effizient eingesetzt werden, besonders in Zeiten knapper öffentlicher Haushalte. Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Posten der Ausgaben im Bildungswesen und somit auch der Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler (Kasten C7.2). Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, so wie in diesem Indikator berechnet, sind eine Funktion der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte und der theoretischen Klassengröße (s. Abschnitt Angewandte Methodik und Kasten C7.1).

Dieser Indikator untersucht, wie Länder ihre Mittel im Primar- und Sekundarbereich einsetzen und wie sich unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen hinsichtlich dieser Faktoren auf die Höhe der gesamten Gehaltskosten der Lehrkräfte auswirken. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler können auch durch andere Variablen beeinflusst werden, die in diesem Indikator nicht direkt berücksichtigt werden, z. B. demografische Veränderungen. So würde sich in den Ländern mit zurückgehenden Zahlen an Schülerinnen und Schülern in den letzten Jahren auch die Klassengröße verringern (bei sonst gleichbleibenden Faktoren). Jedoch ist die Zahl der Lehrkräfte möglicherweise nicht gleichzeitig auch zurückgegangen (Kasten C7.3). In diesem Indikator wird

Abbildung C7.1

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Für die Berechnung der Lernende-Lehrkräfte-Relation sind Sekundarbereich I und Sekundarbereich II zusammengefasst. 2. Referenzjahr 2020. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der jährlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD (2023), Tabelle C7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/2iou9c

kein Unterschied gemacht zwischen einer Verringerung der Klassengröße aufgrund demografischer Veränderungen oder einer bewussten bildungspolitischen Entscheidung.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Einem ähnlichen Ausgabenniveau verschiedener Länder können ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen. In Frankreich und Ungarn sind beispielsweise die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich fast gleich, aber die tatsächlichen Gehälter sind in Frankreich etwa doppelt so hoch wie in Ungarn. Dies wird dadurch mehr als ausgeglichen, dass in Frankreich durchschnittlich 6 Schülerinnen und Schüler mehr in einer Klasse sind als in Ungarn (basierend auf der theoretischen Klassengröße).
- Für manche Länder verändert sich die Rangfolge erheblich, wenn die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler als Anteil des Bruttoinlandsprodukts (BIP) pro Kopf anstatt in absoluten Zahlen in US-Dollar ausgedrückt werden. Dänemark hatte im Primarbereich 2021 die höchsten absoluten Kosten (5.458 US-Dollar), stand mit seinen relativen Kosten (8,4 % des BIP pro Kopf) aber nur auf Rang 9. Im Durchschnitt der OECD-Länder entsprechen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich 7,3 % des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I sind es 7,9 %.
- In den meisten Ländern sind die Finanzmittel für den Primarbereich im Zeitraum von 2015 bis 2021 infolge von demografischen Veränderungen und/oder bildungspolitischen Entscheidungen gestiegen. In nur 7 der 42 Länder mit verfügbaren Daten ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft zwischen 2015 und 2021 gestiegen.

Hinweis

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler sind Schätzwerte auf Basis der tatsächlichen Bruttogehälter der Lehrkräfte (s. Indikator D3), der theoretischen Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen bzw. Schüler (s. Indikator D1) und der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (s. Indikator D4 in *Bildung auf einen Blick 2022*).

Durch die Verwendung der tatsächlichen Gehälter in diesem Indikator werden das tatsächliche Qualifikationsniveau und die Beschäftigungsdauer der Lehrerschaft berücksichtigt. Da in den tatsächlichen Gehältern der Beitrag der Arbeitgebenden zur Sozial- und Rentenversicherung nicht enthalten ist, bilden sie nicht die für die Arbeitgebenden (d. h. den Staat) anfallenden vollständigen Kosten ab. Daher ist diese Kennzahl nicht vollständig mit dem Indikator zu den Ausgaben für die Vergütung der Lehrkräfte (s. Indikator C6 in *Bildung auf einen Blick 2022*) vergleichbar.

Analyse und Interpretationen

Beitrag der einzelnen Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler

Die 4 Einflussfaktoren für die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler wirken sich auf unterschiedliche Weise auf die Höhe aus. Der erste Faktor, die Gehälter der Lehrkräfte, wirkt sich direkt aus: Höhere Gehälter führen zu höheren Gehaltskosten. Die übrigen 3 Faktoren wirken sich bei gleichbleibenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern durch die Veränderung der Zahl der benötigten Lehrkräfte aus. Wenn die Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler zu- oder die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte abnehmen, müssen weitere Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassengröße gleich bleiben soll. Ebenso werden mehr Lehrkräfte benötigt, wenn die Klassengrößen kleiner werden, aber alles andere konstant bleiben soll. Es besteht zwar ein Zusammenhang, aber die theoretischen Klassengrößen spiegeln nicht direkt die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Klassengrößen wider (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Durch den Vergleich der Gehaltskosten mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich der Beitrag jeder der 4 Faktoren zur Abweichung vom Durchschnitt ermitteln. Mit anderen Worten, es ist möglich zu beurteilen, ob beispielsweise bestimmte Gehaltskosten wegen höherer Gehälter, mehr Unterrichtszeitstunden für die Schülerinnen und Schüler, weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, kleinerer Klassengrößen oder einer Kombination dieser 4 Faktoren über dem Durchschnitt liegen. Veränderungen einer dieser Faktoren können kompensatorische Ausgleichungen zwischen den anderen Faktoren erforderlich machen, um die Gesamtgehaltskosten konstant zu halten.

Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler nach Bildungsbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten belaufen sich die Gehaltskosten der Lehrkräfte auf 3.614 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich und auf 4.424 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundabereich I (Abb. C7.1). Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch sehr unterschiedliche Kosten

in den einzelnen Ländern. Im Primarbereich sind z. B. die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler in Dänemark mit 5.458 US-Dollar mehr als 3-mal so hoch wie in der Slowakei (1.587 US-Dollar).

Die höheren Kosten im Sekundarbereich I im Vergleich zum Primarbereich liegen hauptsächlich an 3 Faktoren: höhere Gehälter der Lehrkräfte, mehr Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte. In der OECD betrug 2021 das durchschnittliche Jahresgehalt 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte im Sekundarbereich I 49.115 US-Dollar und somit rund 2.300 US-Dollar mehr als der Durchschnitt im Primarbereich. Die durchschnittliche jährliche Unterrichtszeit für Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I war um 105 Stunden höher als im Primarbereich, während die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte um 65 Stunden niedriger lagen. Dies bedeutet, dass im Sekundarbereich I mehr Lehrkräfte erforderlich sind, um eine bestimmte Zahl an Schülerinnen und Schülern zu unterrichten, als im Primarbereich (Tab. C7.4 und C7.5 im Internet).

Die theoretische Klassengröße wirkt den 3 anderen Faktoren entgegen. Sie steigt von durchschnittlich 13,6 Schülerinnen und Schülern im Primarbereich auf 14,4 im Sekundarbereich I, wodurch der Kostenanstieg durch die anderen Faktoren leicht ausgeglichen wird. Im Allgemeinen wirkt sich jedoch die Steigerung der Klassengrößen nicht stark genug aus, um die anderen Kostensteigerungen aufzufangen, auch wenn es Ausnahmen gibt. Chile, Costa Rica, Slowenien und Ungarn sind die 4 OECD-Länder, in denen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I niedriger sind als im Primarbereich (Tab. C7.2, C7.3 und Abb. C7.1). Dies liegt im Wesentlichen an einer signifikanten Erhöhung der theoretischen Klassengrößen im Sekundarbereich I.

Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt der Länder

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler korrelieren positiv mit dem BIP pro Kopf eines Landes. Beim Vergleich der Länder ist es somit wichtig, auch das Wohlstandsniveau einzubeziehen. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich 7,3 % des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I sind es 7,9 % (Tab. C7.1).

Die Interpretation der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler kann sich ändern, wenn die gesamtwirtschaftliche Produktion berücksichtigt wird. Manche Länder wenden einen höheren Anteil ihres BIP für die Gehaltskosten der Lehrkräfte auf, auch wenn der absolute Wert möglicherweise gering ist. In Costa Rica beispielsweise liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte im Primarbereich mit 3.400 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler unter dem OECD-Durchschnitt. Dies entspricht jedoch 15 % des BIP pro Kopf des Landes und liegt 7,7 Prozentpunkte über dem OECD-Durchschnitt. In den Niederlanden hingegen liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich mit 4.015 US-Dollar signifikant über dem OECD-Durchschnitt, dies sind jedoch nur 6,3 % des BIP pro Kopf des Landes, also weit unter dem OECD-Durchschnitt (Tab. C7.1).

Unterschiedliche Bildungspolitik in Ländern mit ähnlichen Ausgaben

Abbildung C7.2 zeigt die vielen Kombinationsmöglichkeiten der 4 Faktoren in den einzelnen Ländern und ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler. Wie viel jeder Faktor zum Unterschied zwischen den Gehaltskosten eines Landes und dem OECD-Durchschnitt beiträgt, hängt vom Un-

Kasten C7.1

Grenzen der angewandten Methodik und mögliche künftige Entwicklungen

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig, die Grenzen der in diesem Indikator angewandten Methodik zu berücksichtigen. Zunächst erfolgt die Berechnung in diesem Indikator anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Unterrichtszeitstunden für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler. Daher sind die in diesem Indikator vorgestellten Ergebnisse theoretischer Natur und spiegeln nicht die tatsächliche Zeit wider, die die Lehrkräfte für Unterricht aufwenden. Sogar das Konzept der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler wurde zunehmend theoretischer, denn das Lernumfeld ist immer flexibler geworden, und so ist es schwierig, die Zeit, die für diese Tätigkeiten aufgewendet wird, akkurat zu messen.

Zweitens werden durch Verwendung von Zahlen auf Länderebene in diesem Indikator die großen Unterschiede nicht erfasst, die auch innerhalb eines Landes bestehen können. Die Abwägung zwischen Gehältern der Lehrkräfte und Klassengröße beispielsweise kann je nach sozioökonomischem Status der Schülerinnen und Schüler und der Bildungseinrichtungen ganz unterschiedlich ausfallen. Darüber hinaus sind die in dieser Analyse herausgegriffenen Abwägungen nur einige der vielen bildungspolitischen Entscheidungen, die Länder bei der Zuweisung ihrer Mittel treffen müssen. Die Länder müssen auch mögliche Abwägungen gegenüber anderen Ausgabenbereichen anstellen, z. B. der Ausbildung der Lehrkräfte und der Infrastruktur von Bildungseinrichtungen sowie Abwägungen zwischen unterschiedlichen ISCED-Bildungsbereichen.

Und schließlich wird die Aufteilung der Kosten auf den Primar- und Sekundarbereich I in einigen Ländern geschätzt, da die Schülerinnen und Schüler dieselben Schulen besuchen, wie beispielsweise in Norwegen. Für diese Länder kann es unterschiedliche Schätzungsmethoden geben, sodass die Kostenaufschlüsselung mit Vorsicht zu interpretieren ist.

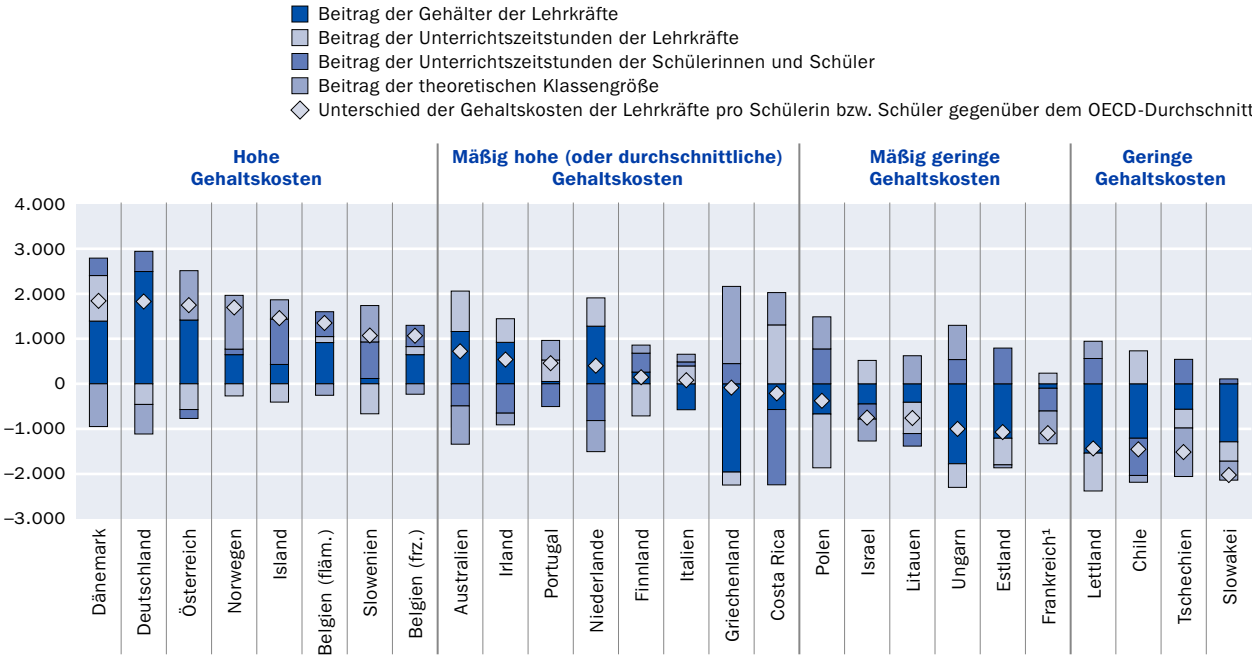
Es ist zwar schwierig, wegen der begrenzten Verfügbarkeit aktueller Daten einige dieser Einschränkungen anzugehen, es gibt jedoch mehrere mögliche Ansätze, das Analysepotenzial dieses Indikators zu erweitern, wenn mehr Daten zur Verfügung stehen sollten. Der erste wäre die Verbesserung der Genauigkeit bei der Schätzung der Kosten für die Lehrkräfte. Dazu wäre es in Zukunft auch relevant, die vollen Kosten der Gehälter der Lehrkräfte für den Staat zu betrachten, einschließlich der Kosten, die nicht direkt den Lehrkräften zufließen, wie z. B. die Beiträge der Arbeitgebenden zur Sozial- und Rentenversicherung.

Weitere Ansätze für eine potenzielle Weiterentwicklung sind u. a. eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte und dem Mittelverteilungsschlüssel der Schulen sowie der möglichen Unterschiede bei der Entscheidungsfindung auf den verschiedenen subnationalen Ebenen, wie Schulen, Schulbezirken oder Kommunen, hinsichtlich der Abwägungen in Bezug auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte.

Abbildung C7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Primarbereich (2021)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Referenzjahr 2020.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler und dem OECD-Durchschnitt.

Quelle: OECD (2023), Tabelle C7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/xstmle

Erläuterung der Abbildung: Diese Abbildung zeigt den Beitrag (in US-Dollar) der Faktoren, die Einfluss auf den Unterschied zwischen den Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler des Landes und dem OECD-Durchschnitt nehmen. In Österreich beispielsweise liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler 1.748 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt. Österreich hat eine geringere theoretische Klassengröße (+1.099 US-Dollar) und überdurchschnittlich hohe Gehälter der Lehrkräfte (+1.416 US-Dollar) als der OECD-Durchschnitt, beides Faktoren, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte in die Höhe treiben. Jedoch hat Österreich auch überdurchschnittlich viele Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (–199 US-Dollar) und unterdurchschnittlich lange Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler (–569 US-Dollar), die sich kostensenkend auswirken.

terschied zwischen dem Faktor selbst und dem entsprechenden OECD-Durchschnitt ab. Die Summe des Beitrags jedes einzelnen Faktors entspricht dem Unterschied der Gehaltskosten zwischen diesem Land und dem OECD-Durchschnitt. So belaufen sich beispielsweise die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich in Australien auf 4.336 US-Dollar, d. h., sie liegen 722 US-Dollar über dem Durchschnitt der OECD-Länder. Der Unterschied ergibt sich aus den folgenden Beiträgen: Die überdurchschnittlich hohen Gehälter der Lehrkräfte tragen 1.165 US-Dollar bei, die überdurchschnittlich vielen Unterrichtszeitstunden der Schüler 896 US-Dollar; die überdurchschnittlich lange Unterrichtszeit der Lehrkräfte verringert den Unterschied um 489 US-Dollar und die überdurchschnittliche theoretische Klassengröße um 851 US-Dollar (Tab. C7.2).

Höhere Bildungsausgaben können nicht automatisch mit einer besseren Leistung der Bildungssysteme gleichgesetzt werden. Dies lässt sich beim Vergleich der durchschnittlichen Leistung 15-Jähriger auf der Lesekompetenzskala des OECD-Programms für die Internationale Schulleistungsstudie PISA 2018 mit den Gesamtausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Alter von 6 bis 15 im Jahr 2018 erkennen (OECD, 2020[2]). Dies ist nicht überraschend, da in den Ausgabenzahlen nicht notwendigerweise die strukturellen Faktoren berücksichtigt sind, die sich auf die Lernergebnisse auswirken (wie demografische

Veränderungen). Außerdem kann es zwischen Ländern mit ähnlichen Bildungsausgaben auch Unterschiede in der Bildungspolitik und den Bildungspraktiken geben. So sind in Frankreich und Ungarn die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich fast gleich, aber die tatsächlichen Gehälter sind in Frankreich etwa doppelt so hoch wie in Ungarn. Das wird durch durchschnittlich um 6 Schülerinnen und Schüler größere Klassen in Frankreich mehr als ausgeglichen (basierend auf der theoretischen Klassengröße). Um die Bandbreite der verschiedenen bildungspolitischen Entscheidungen der Länder trotz ähnlicher Ausgabenhöhe zu illustrieren, wurden die Länder in Abbildung C7.2 in 4 Gruppen mit jeweils ähnlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler unterteilt (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Gruppe 1: Hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich

In dieser Gruppe sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich am höchsten. Sie besteht aus 8 Ländern und subnationalen Einheiten (Abb. C7.2). In dieser Gruppe liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte zwischen 4.682 und 5.458 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler. Diese Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler entsprechen 8,0 bis 10,7 % ihres jeweiligen BIP pro Kopf (Tab. C7.1).

Wie bereits gesagt, wirken sich die 4 Faktoren, die in diesem Indikator analysiert werden, unterschiedlich auf die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler aus, sodass sie einander ausgleichen können. Jedoch weisen die Länder mit hohen Ausgaben in dieser Gruppe bei den 4 Faktoren tendenziell mehr Ähnlichkeiten auf als die Länder in anderen Gruppen. Sie zahlen alle überdurchschnittlich hohe Gehälter von Lehrkräften und in allen Ländern außer Österreich liegen die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte unter dem Durchschnitt. Jedoch gibt es auch innerhalb der Gruppe Unterschiede bei den Faktoren für die hohen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler. In Dänemark, Deutschland und Österreich sind die hohen Kosten hauptsächlich auf die hohen Gehälter der Lehrkräfte zurückzuführen, in Norwegen hingegen sind diese hauptsächlich eine Folge der kleinen theoretischen Klassengrößen und in Island und Slowenien die Folge kürzerer Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte.

Gruppe 2: Mäßig hohe oder durchschnittliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich

Es gibt 8 Länder mit etwa durchschnittlich oder überdurchschnittlich hohen Gehaltskosten (Abb. C7.2). Die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler in dieser Gruppe bewegen sich zwischen 3.400 und 4.336 US-Dollar (Tab. C7.1). In dieser Gruppe bestehen große Unterschiede in Bezug auf das BIP pro Kopf und die Bildungsausgaben. Das zeigt die große Anzahl unterschiedlicher politischer Entscheidungen, die Länder mit ähnlich hohen Gehaltskosten treffen können.

In allen diesen Ländern, außer Finnland und Portugal, spiegeln die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler das Ergebnis einer Abwägung zwischen den Gehältern der Lehrkräfte und der theoretische Klassengröße wider. In Australien, Irland und den Niederlanden sind die Gehälter der Lehrkräfte überdurchschnittlich hoch, sodass die Gehaltskosten steigen. Dies wird aber zum Teil durch überdurchschnittliche theoretische Klassengrößen ausgeglichen. Auf der anderen Seite liegen in Costa Rica, Griechenland und Italien die Gehälter der Lehrkräfte deutlich unter dem Durchschnitt, was durch kleine theoretische Klassengrößen ausgeglichen wird.

In allen diesen Ländern außer Italien ist eine weitere Abwägung zwischen den erforderlichen Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte zu beobachten. In 5 Ländern werden die überdurchschnittlich vielen Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, die zu höheren Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler führen, mehr als vollständig durch die überdurchschnittlich vielen Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, die die Zahl der einzustellenden Lehrkräfte verringern, ausgeglichen. In Costa Rica liegen die Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler 43 % über dem OECD-Durchschnitt, aber dies wird durch die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, die 59 % über dem OECD-Durchschnitt liegen, mehr als vollständig ausgeglichen.

Gruppe 3: Mäßig niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich

Diese Gruppe umfasst 6 Länder mit unterdurchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (Abb. C7.2). In dieser Gruppe liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte zwischen 2.518 und 3.238 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler (Tab. C7.1).

In allen diesen Ländern liegen die Gehälter von Lehrkräften unter dem Durchschnitt. Es gibt jedoch auch Unterschiede zwischen diesen 6 Ländern. In 4 von ihnen sind die unterdurchschnittlichen Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler auf eine Kombination aus niedrigen Gehältern der Lehrkräfte und weniger Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen. Es bestehen bei der Kombination der anderen beiden Faktoren Unterschiede zwischen diesen 6 Ländern. In Estland, Polen und Ungarn werden niedrige Gehälter der Lehrkräfte teilweise durch weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und in Polen und Ungarn durch unterdurchschnittliche theoretische Klassengrößen ausgeglichen. Das gilt jedoch nicht für die anderen 3 Länder (Frankreich, Israel und Litauen), in denen die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte über dem OECD-Durchschnitt liegen.

Gruppe 4: Niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich

Diese Gruppe umfasst die 4 Länder mit den niedrigsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (Abb. C7.2). Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler in dieser Gruppe bewegen sich zwischen 1.587 und 2.181 US-Dollar (Tab. C7.1). In all diesen Ländern liegt das BIP pro Kopf unter dem Durchschnitt.

Diesen Ländern sind bestimmte Charakteristika gemein: In allen liegen die Gehälter der Lehrkräfte unter dem Durchschnitt, sie haben kürzere Unterrichtszeitstunden (außer in Chile) und überdurchschnittliche theoretische Klassengrößen (außer in Lettland). Das Zusammenwirken dieser 3 Faktoren führt zu einer signifikanten Verringerung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler. Diese Länder haben jedoch unterschiedliche politische Entscheidungen getroffen. Die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler sind in Lettland 37 % höher als in der Slowakei, obwohl die Gehälter der Lehrkräfte in beiden Ländern recht ähnlich sind (27.387 US-Dollar in Lettland und 27.610 US-Dollar in der Slowakei). Die unterschiedlichen Gehaltskosten sind hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die theoretischen Klassengrößen in der Slowakei größer sind, mit rund 4 Schülerinnen und Schülern mehr pro Klasse als in Lettland. Im Gegensatz dazu sind die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler in Chile und Tschechien ähnlich, da die höheren Gehälter in Tschechien durch größere theoretische Klassengrößen ausgeglichen werden.

Kasten C7.2

Zusammenhang zwischen den Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler und den Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler

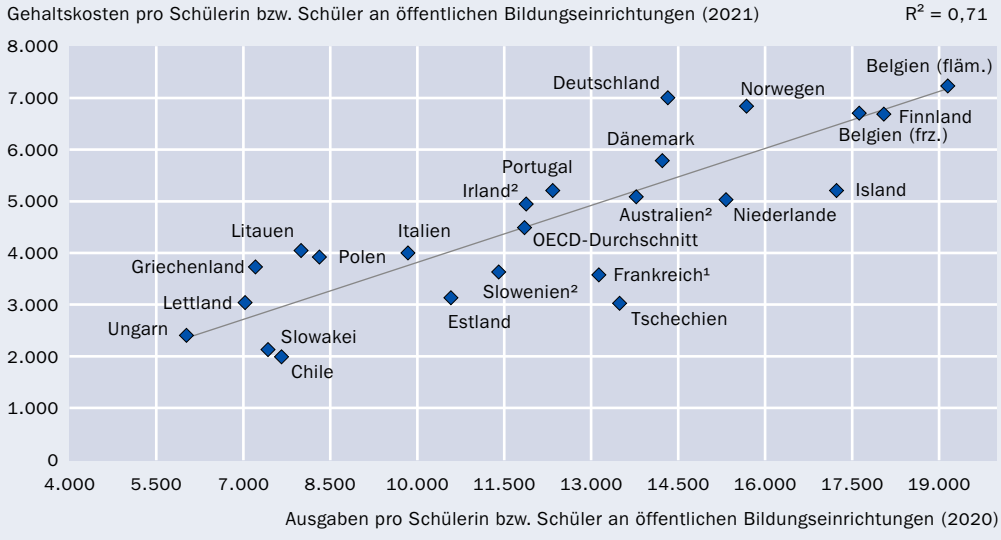
Die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler spiegeln strukturelle und institutionelle Faktoren wider, wie die Organisation der Schulen und die Lehrpläne. Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich aufgliedern in die Vergütung der Beschäftigten und sonstige Ausgaben (wie die Instandhaltung von Schulgebäuden, die Bereitstellung von Mahlzeiten oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen). Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Posten bei den laufenden Ausgaben und somit der Ausgaben im Bildungswesen (s. Indikator C6 in *Bildung auf einen Blick 2022*). Somit stellt die Vergütung der Lehrkräfte geteilt durch die Zahl der Schülerinnen und Schüler (die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler) den größten Bestandteil der Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler dar.

Abbildung C7.3 zeigt die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Vergleich zu den Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I. Die Abbildung zeigt, dass wie erwartet ein starker positiver Zusammenhang zwischen den beiden Kenngrößen besteht. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte können jedoch stark variieren, selbst bei Ländern mit ähnlich hohen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler. Sowohl Griechenland als auch die Slowakei geben beispielsweise in öffentlichen Bildungseinrichtungen ca. 7.000 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler aus, aber die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler sind in Griechenland beinahe doppelt so hoch wie in der Slowakei.

Abbildung C7.3

Zusammenhang zwischen den Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler und den Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2020 und 2021)

US-Dollar; Gehaltskosten kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch und Ausgaben kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



1. Referenzjahr 2020. 2. Für die Berechnung der Lernende-Lehrkräfte-Relation sind Sekundarbereich I und Sekundarbereich II zusammengefasst.

Quelle: OECD (2023), Tabelle C7.1 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]).

StatLink: https://stat.link/2iou9c

Diese Unterschiede unterstreichen die Tatsache, dass Länder nicht nur entscheiden müssen, wie sie die Mittel für Gehaltskosten am besten zwischen den 4 Faktoren aufteilen (Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, Gehälter der Lehrkräfte und theoretische Klassengröße), sondern auch, wie viel ihrer Gesamtbildungsausgaben für die Gehaltskosten der Lehrkräfte bereitgestellt wird. Diese Entscheidung an sich bedingt schon Abwägungen in Bezug auf andere mögliche Ausgabenarten, die in diesem Indikator nicht betrachtet werden, wie die nicht monetäre Vergütung der Lehrkräfte, Gehälter der nicht unterrichtenden Beschäftigten und Infrastrukturverbesserungen.

Entwicklung der theoretischen Klassengrößen und der Gehälter der Lehrkräfte

Zwischen 2015 und 2021 sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primar- und Sekundarbereich I zu konstanten Preisen in allen OECD-Ländern außer Dänemark (nur Sekundarbereich I), Österreich (beide Bereiche) und Slowenien (nur Sekundarbereich I) gestiegen. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre sind sie im Primarbereich um 15 % (von 3.135 auf 3.614 US-Dollar) und im Sekundarbereich I um 6 % (von 4.166 auf 4.424 US-Dollar) gestiegen.

In allen Bildungsbereichen wirken sich die Gehälter der Lehrkräfte im Allgemeinen am stärksten auf den Unterschied der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt aus. Der zweitwichtigste Faktor ist die theoretische Klassengröße. Die Abwägung zwischen diesen beiden Variablen, die häufig Ziel bildungspolitischer Reformen und Entscheidungen sind, zeigt, dass sich die Länder zwischen einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte und der Neueinstellung von mehr Lehrkräften entscheiden müssen (Tab. C7.4 und C7.5 im Internet). Nach Bereinigung um die Gesamtgehaltskosten der Lehrkräfte zeigt sich, dass die Länder mit höheren Gehältern der Lehrkräfte tendenziell auch größere Klassen haben (OECD, 2018[3]). Die Unterschiede bei den anderen Faktoren, Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte, sind sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der Länder im Laufe der Zeit üblicherweise geringer, aber der Durchschnitt wird durch große Unterschiede in einigen Ländern beeinflusst.

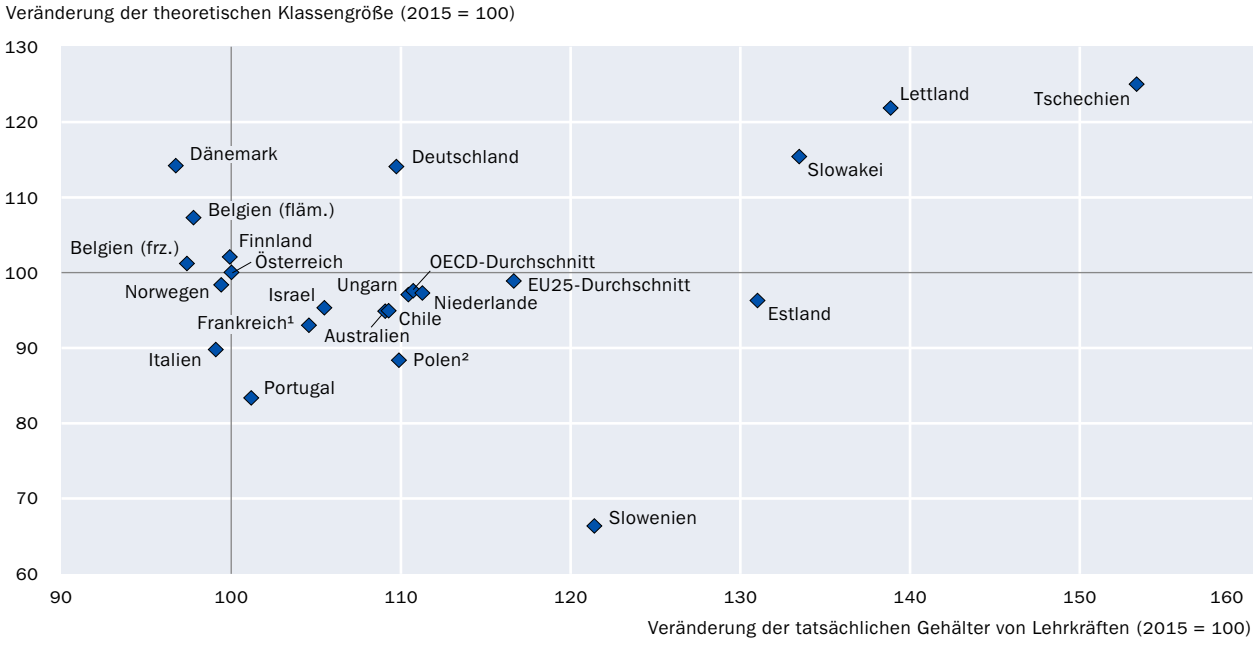
Abbildung C7.4 zeigt die Entwicklung der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte und der theoretischen Klassengrößen zwischen 2015 und 2021. In diesem Zeitraum sind in den Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre die Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich real um 11 % gestiegen, während die theoretischen Klassengrößen um 2 % zurückgegangen sind. In den meisten Ländern sind die Gehälter der Lehrkräfte in diesem Zeitraum gestiegen, in einigen osteuropäischen Ländern (Estland, Lettland, der Slowakei und Tschechien) um mehr als 30 %. In den 2000er-Jahren haben sich stagnierende oder sogar gekürzte Haushaltsmittel auf die Gehälter der Lehrkräfte ausgewirkt, seit 2015 ist jedoch in vielen Ländern ein Aufwärtstrend zu beobachten.

Abbildung C7.4 teilt die Länder in 4 Kategorien ein, von denen jede in einem Quadranten des Diagramms dargestellt ist. Die Länder in den Quadranten rechts oben und links unten haben zwischen einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte oder der Verringerung der theoretischen Klassengrößen in diesem Zeitraum abgewogen. Die Länder im Quadranten rechts oben beispielsweise haben die theoretischen Klassengrößen vergrößert, was die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler senkt, und die Gehälter der Lehr-

Abbildung C7.4

Index der Veränderung der Gehälter der Lehrkräfte und der theoretischen Klassengröße im Primarbereich zwischen 2015 und 2021

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, 2021 zu konstanten Preisen



1. Der Index der Veränderung der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte deckt den Zeitraum 2016 bis 2020 statt 2015 bis 2021 ab. 2. Der Index der Veränderung der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte deckt den Zeitraum 2015 bis 2022 statt 2015 bis 2021 ab.

Quelle: OECD (2023), Tabelle C7.5. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/2ab613

Kasten C7.3

Welche Auswirkungen haben demografische Veränderungen auf die personellen Mittel für den Primarbereich?

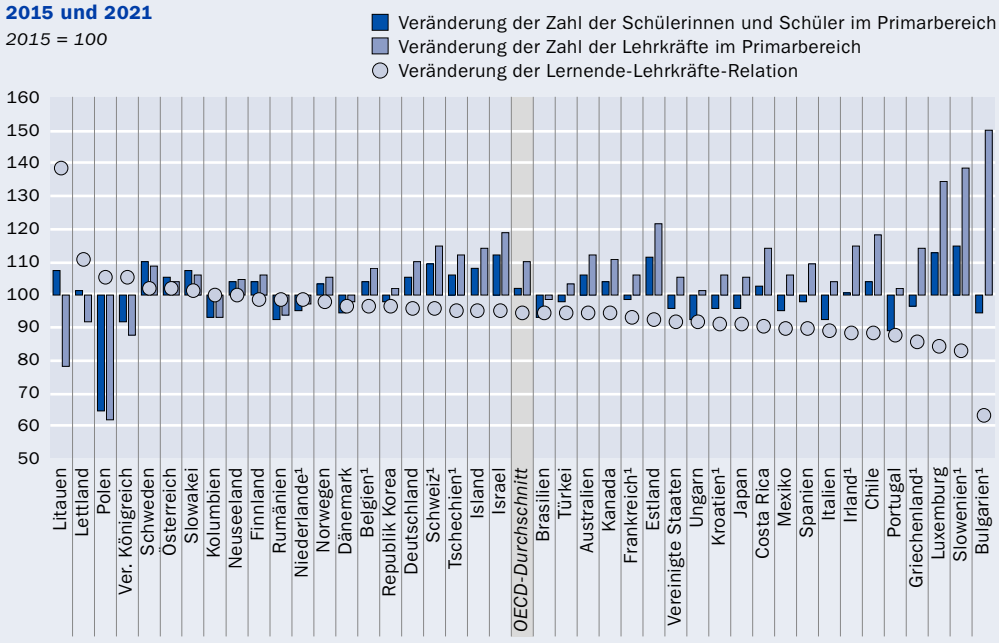
Zwar gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern, jedoch ist zwischen 2015 und 2021 in 20 der 42 Länder mit verfügbaren Daten die Bildungsteilnahme im Primarbereich zurückgegangen. Dies hat dazu geführt, dass insgesamt die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich zwischen 2015 und 2021 um weniger als 2 % gestiegen ist. Diese demografischen Veränderungen hatten sehr wenig Auswirkungen auf die Einstellung von Lehrkräften. Die Zahl der Lehrkräfte im Primarbereich ist zwischen 2015 und 2021 in 33 von 42 Ländern weiter gestiegen. Diese Trends haben zusammen zu einer signifikanten Verringerung der Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft geführt. In nur 7 der 42 Länder mit verfügbaren Daten ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft zwischen 2015 und 2021 gestiegen (Abb. C7.5).

Der Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft zwischen 2015 und 2021 hat 3 Hauptgründe. Erstens ist in 17 Ländern die Zahl der Lehrkräfte schneller gestiegen als die Zahl der Schülerinnen und Schüler. Ursache für diese Entwicklung können demografische Veränderungen oder bewusste politische Entscheidungen sein. In Irland beispielsweise wurde 2018 ein Teacher Supply Action Plan zur Förderung des Berufs als Lehrkraft, zur Steigerung der Zahl der neu ausgebildeten Lehrkräfte und zur Überprüfung der Richtlinien für Schulpraktika umgesetzt (EC, 2019[4]). Diese politischen Entscheidungen können auch als Nachholeffekt zum Ausgleich der Ausgaben-

Abbildung C7.5

Veränderung der Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft im Primarbereich zwischen 2015 und 2021

2015 = 100



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2020 statt 2021. 3. Referenzjahr 2016 statt 2015. 4. Öffentliche Bildungseinrichtungen und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 5. Referenzjahr 2014 statt 2015. 6. Primar- und Sekundarbereich I zusammen.

Quelle: OECD (2023) und OECD-Bildungsdatenbank, https://stats.oecd.org.. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/i18x0r

C 7

senkungen nach der Finanzkrise 2008 angesehen werden. In Slowenien beispielsweise haben Senkungen der Mittel für Bildung dazu geführt, dass die Gehälter von Lehrkräften gekürzt und letztendlich eingefroren wurden (EC, 2019[5]). Streiks der Lehrkräfte 2018 haben jedoch den Weg für Erhöhungen der Gehälter im öffentlichen Sektor und für zusätzliche Maßnahmen zur Erhöhung der Mittel für den Primarbereich geebnet. Zweitens ist in 5 Ländern (Brasilien, Dänemark, Kolumbien, den Niederlanden und Rumänien) die Zahl der Lehrkräfte zwischen 2015 und 2021 gesunken, jedoch langsamer als die Zahl der Schülerinnen und Schüler. Drittens verzeichneten 13 Länder sowohl einen Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler als auch einen Anstieg der Zahl der Lehrkräfte im Primarbereich. In Kroatien beispielsweise geschah dies in Zusammenhang mit Reformen zur Erhöhung der vorgeschriebenen Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und der Einführung von Ganztagsunterricht (EC, 2021[6]).

Von den 7 Ländern, in denen die Lernende-Lehrkräfte-Relation gestiegen ist, ist nur in 2 Ländern (Lettland und Litauen) die Zahl der Lehrkräfte zurückgegangen und die Zahl der Schülerinnen und Schüler gestiegen. In Litauen beispielsweise hing der Lehrkräftemangel hauptsächlich mit der alternden Lehrerschaft zusammen, obwohl Lehrkräfte nicht wie in den meisten anderen EU-Ländern in den Ruhestand gehen müssen, wenn sie das Standard-Renteneintrittsalter erreichen. Zusätzlich zum Altersprofil der Lehrkräfte haben weniger als 15 % der Absolventinnen und Absolventen einer Lehrenden-Erstausbildung tatsächlich den Beruf aufgenommen (EC, 2019[7]). In den übrigen Ländern lag der Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft im Primarbereich daran, dass die Zahl der Lehrkräfte entweder langsamer gestiegen oder schneller gesunken ist als die Zahl der Schülerinnen und Schüler (Abb. C7.5).

In einigen Ländern hat die Coronapandemie (Covid-19) zu erheblichen Veränderungen bei der Bildungsteilnahme der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerschaft im Primarbereich geführt. Die Veränderung der Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft zwischen 2015 und 2021 kann somit auch jüngere demografische Entwicklungstendenzen widerspiegeln.

kräfte erhöht, was die Kosten steigert. Die bemerkenswertesten Ausnahmen sind Lettland und Tschechien, wo die theoretischen Klassengrößen zwischen 2015 und 2021 um mehr als 20 % gestiegen sind, was die Auswirkungen der um 35 % gestiegenen Gehälter der Lehrkräfte ausgleicht. Nur in 2 Ländern (Italien und Norwegen) gab es entgegengesetzte Abwägungen. Dort wurden die theoretischen Klassengrößen reduziert, was zu einem gewissen Teil durch niedrigere Gehälter der Lehrkräfte ausgeglichen wurde. Hierbei ist unbedingt zu beachten, dass sich diese Veränderungen zwar gegensätzlich auf die Gehaltskosten auswirken, sie aber nicht unbedingt in Abhängigkeit voneinander erfolgen. In Italien beispielsweise lag die Verringerung der theoretischen Klassengröße beispielsweise hauptsächlich an demografischen Veränderungen (Abb. C7.5 in Kasten C7.3).

In den Ländern in den Quadranten links oben und rechts unten scheint es in diesem Zeitraum keine besonderen Abwägungen zwischen diesen beiden Variablen gegeben zu haben. Die Länder im Quadranten links oben vergrößerten zwischen 2015 und 2021 die theoretischen Klassengrößen und reduzierten die Gehälter der Lehrkräfte, was beides zur Senkung der Gehaltskosten der Lehrkräfte beiträgt. In den Ländern im Quadranten rechts unten wurden im Gegensatz dazu die theoretischen Klassengrößen verringert und die Gehälter der Lehrkräfte erhöht, was beides zu einem Anstieg der Gehaltskosten beiträgt. Beim Ausmaß der Veränderung der einzelnen Variablen gibt es wiederum Unterschiede zwischen den Ländern: Die Gehälter der Lehrkräfte stiegen in Estland, Lettland, der Slowakei und Tschechien um mehr als 30 %, während die theoretischen Klassengrößen in Slowenien um beinahe 35 % zurückgingen (Abb. C7.4).

Definitionen

Die Daten beziehen sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen.

Die *Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler* beziehen sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Bildungseinrichtung für den Unterricht der Schülerinnen und Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Gelände der Bildungseinrichtung bzw. als extracurriculare Aktivität außerhalb der regulären Unterrichtszeitstunden anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt (s. Indikator D1).

Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülerinnen oder Schülerin unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden (s. Indikator D4 in *Bildung auf einen Blick 2022*).

Tatsächliche Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften/Schulleitungen beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte/Schulleitungen vor Steuern erhalten, mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten

Verbrauch in US-Dollar umgerechnet (s. Indikator D3). 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 (s. Indikator D3).

Die *theoretische Klassengröße* bezieht sich auf die theoretische Größe von Klassen aufgrund der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten – oder theoretischen – Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte sowie der Lernende-Lehrkräfte-Relation (s. Abschnitt Angewandte Methodik). Sie spiegelt nicht die tatsächliche Klassengröße in den Ländern wider.

Angewandte Methodik

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (GKLS) werden berechnet als:

$$GKLS = \frac{Gehälter\ Lehrkräfte}{} \times \frac{Unterrichtszeit\ Schüler*innen}{} \times \frac{1}{Unterrichtszeit\ Lehrkräfte} \times \frac{1}{Theoretische\ Klassengröße}$$

mit der theoretischen Klassengröße berechnet als:

$$Theoretische\ Klassengröße = \frac{Unterrichtszeit\ Schüler*innen}{Unterrichtszeit\ Lehrkräfte} \times \frac{Schüler*innen}{Lehrkräfte}$$

Die Höhe des Beitrags jedes einzelnen Faktors zum Gehaltsniveau der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler wird mittels eines Vergleichs der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler in den einzelnen Ländern mit dem OECD-Durchschnitt untersucht, dann wird die Höhe des Beitrags der einzelnen Faktoren zur Abweichung vom OECD-Durchschnitt berechnet. Dieses Vorgehen basiert auf einer mathematischen Korrelation zwischen den einzelnen berücksichtigten Faktoren, es kommt die in der kanadischen Publikation *Education Statistics Bulletin* vorgestellte Methode zur Anwendung (Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, 2003[8]). Mithilfe der dort verwendeten mathematischen Gleichung und eines Vergleichs der Werte für diese 4 Faktoren in einem bestimmten Land mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich sowohl der direkte als auch der indirekte Beitrag jedes einzelnen dieser 4 Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler zwischen diesem Land und dem OECD-Durchschnitt ermitteln.

Die Länder sind anhand ihrer Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler in 4 Gruppen zusammengestellt. Durch die Gruppenanalyse weisen Länder in einer Gruppe untereinander größere Ähnlichkeiten auf als mit Ländern in anderen Gruppen. Die Unterschiede zwischen Ländern in verschiedenen Gruppen sind hingegen möglichst groß.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[9]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Die Daten in Bezug auf das Schuljahr 2022 beruhen auf der Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) und auf der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide 2022 von der OECD durchgeführt wurden.

Weiterführende Informationen

EC (2021), *Education and Training Monitor 2021: Croatia*, European Commission, *https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/croatia.html*. [6]

EC (2019), *Education and Training Monitor 2019: Ireland*, European Commission, *https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-ireland_en.pdf*. [4]

EC (2019), *Education and Training Monitor 2019: Lithuania*, European Commission, *https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-lithuania_en.pdf*. [7]

EC (2019), *Education and Training Monitor 2019: Slovenia*, European Commission, *https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-slovenia_en.pdf*. [5]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en*. [1]

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/ca768d40-en*. [2]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [3]

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

Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports (2003), "Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000–2001", *Education Statistics Bulletin*, No. 29, Éducation Québec, *http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf*. [8]

Tabellen Indikator C7

StatLink: https://stat.link/asz6e5

- Tabelle C7.1: Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, nach Bildungsbereich (2015 und 2021)
- Tabelle C7.2: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (2021)
- Tabelle C7.3: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I (2021)
- **WEB** Table C7.4: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in primary education (Zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich verwendete Faktoren) (2021)
- **WEB** Table C7.5: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in lower secondary education (Zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I verwendete Faktoren) (2021)

Datenstand: 17. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C7.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, nach Bildungsbereich (2015 und 2021)

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, und als Prozentsatz des BIP pro Kopf

	2021				2015		Index der Veränderung im Zeitraum 2015 bis 2021 der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (2015 = 100)	
	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (in US-Dollar)		Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf)		Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (in US-Dollar, zu konstanten Preisen 2021)			
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Primarbereich	Sekundarbereich I	Primarbereich	Sekundarbereich I	Primarbereich	Sekundarbereich I
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien[1]	4 336	5 086	7,4	8,6	3 748	4 567	116	111
Österreich	5 362	8 341	8,9	13,9	5 480	8 776	98	95
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	2 159	1 991	7,7	7,1	1 666	1 536	130	130
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	3 400	3 282	15,0	14,5	m	m	m	m
Tschechien	2 099	3 024	4,7	6,7	1 304	2 094	161	144
Dänemark	5 458	5 784	8,4	8,9	5 483	5 910	100	98
Estland	2 541	3 131	5,8	7,2	1 784	2 514	142	125
Finnland	3 763	6 687	6,9	12,2	3 703	6 173	102	108
Frankreich[2]	2 518	3 574	4,9	7,0	2 239	3 498	112	102
Deutschland	5 441	7 004	9,3	11,9	4 749	6 147	115	114
Griechenland	3 529	3 728	11,3	11,9	m	m	m	m
Ungarn	2 612	2 406	7,1	6,6	2 151	2 293	121	105
Island	5 075	5 207	8,7	8,9	m	m	m	m
Irland[1]	4 152	4 948	3,9	4,6	m	m	m	m
Israel	2 862	3 788	6,5	8,6	2 624	3 570	109	106
Italien	3 695	4 002	7,9	8,6	3 309	3 480	112	115
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	2 181	3 040	6,2	8,7	1 747	2 357	125	129
Litauen	2 853	4 048	6,5	9,3	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	4 015	5 032	6,3	7,9	3 567	4 632	113	109
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	5 311	6 839	8,4	10,8	5 218	5 671	102	121
Polen	3 238	3 921	8,6	10,4	3 105	3 688	104	106
Portugal	4 074	5 206	11,1	14,2	3 498	4 804	116	108
Slowakei	1 587	2 131	4,7	6,3	1 203	1 778	132	120
Slowenien[1]	4 688	3 632	10,7	8,3	2 497	4 765	188	76
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	4 964	7 229	8,4	12,3	4 880	6 368	102	114
Belgien (frz.)	4 682	6 706	8,0	11,4	4 621	6 057	101	111
England (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt[3]	**3 614**	**4 424**	**7,3**	**7,9**	**3 135**	**4 166**	**115**	**106**
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	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**3 673**	**4 679**	**7,5**	**9,4**	**3 254**	**4 431**	**113**	**106**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die für die Berechnung dieses Indikators verwendeten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die tatsächlichen Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Menge an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1); die Menge an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu leistenden Nettounterrichtszeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4 in Bildung auf einen Blick 2022). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabellen C7.4 und C7.5 im Internet.

1. Für die Berechnung der Lernende-Lehrkräfte-Relation sind Sekundarbereich I und Sekundarbereich II zusammengefasst. 2. Referenzjahr 2020 statt 2021 und 2016 statt 2015. 3. Der OECD-Durchschnitt wurde nur mit OECD-Ländern und subnationalen Einheiten berechnet, die über Daten zu allen für die Berechnung der Gehaltskosten verwendeten Faktoren verfügten.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]).

StatLink: https://stat.link/dxnbmc

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

Tabelle C7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (2021)

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (2021)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2021 von 3.614 US-Dollar	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von tatsächlichen Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2021 von 46.816 US-Dollar	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2021 von 800 Stunden	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2021 von 762 Stunden	Auswirkung (in US-Dollar) von einer theoretischen Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2021 von 13,6 Schülerinnen und Schüler pro Klasse
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	4336	722	1165	896	−489	−851
Österreich	5362	1748	1416	−569	−199	1099
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	2159	−1455	−1210	731	−824	−153
Kolumbien	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	3400	−214	−571	1310	−1670	718
Tschechien	2099	−1515	−567	−416	544	−1077
Dänemark	5458	1844	1395	1009	391	−951
Estland	2541	−1073	−1207	−591	793	−69
Finnland	3763	149	261	−710	419	179
Frankreich[1]	2518	−1096	−99	237	−506	−727
Deutschland	5441	1827	2496	−458	447	−658
Griechenland	3529	−85	−1958	−291	452	1712
Ungarn	2612	−1002	−1775	−525	538	760
Island	5075	1461	429	−404	1007	430
Irland	4152	538	921	526	−652	−257
Israel	2862	−752	−446	520	−338	−487
Italien	3695	81	−576	397	89	171
Japan	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m
Lettland	2181	−1433	−1541	−837	563	382
Litauen	2853	−762	−409	−697	−279	624
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	4015	401	1282	626	−816	−692
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	5311	1697	647	−267	124	1193
Polen	3238	−376	−670	−1197	774	717
Portugal	4074	460	54	476	−505	434
Slowakei	1587	−2027	−1290	−431	111	−418
Slowenien	4688	1074	121	−665	808	810
Spanien	m	m	m	m	m	m
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	4964	1350	917	131	555	−253
Belgien (frz.)	4682	1068	648	181	470	−231
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**3614**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Partner- und/oder Beitrittsländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	m	m	m	m	m	m
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	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**3673**	**58**	**−29**	**−190**	**200**	**78**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die für die Berechnung dieses Indikators verwendeten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die tatsächlichen Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Menge an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1); die Menge an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu leistenden Nettounterrichtszeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4 in Bildung auf einen Blick 2022). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabellen C7.4 und C7.5 im Internet.

1. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I]).

StatLink: https://stat.link/gowxnl

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

Tabelle C7.3

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I (2021)

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (2021)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2021 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von tatsächlichen Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2021 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2021 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2021 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer theoretischen Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2021 von
		4.424 US-Dollar	49.115 US-Dollar	904 Stunden	697 Stunden	14,4 Schülerinnen und Schüler pro Klasse
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien[1]	5086	662	1191	555	−884	−200
Österreich	8341	3918	2346	−30	706	896
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	1991	−2432	−1381	521	−1154	−418
Kolumbien	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	3282	−1142	−93	849	−2267	369
Tschechien	3024	−1399	−941	−50	377	−785
Dänemark	5784	1360	1381	1455	54	−1531
Estland	3131	−1293	−1657	−360	518	206
Finnland	6687	2264	689	−628	869	1334
Frankreich[2]	3574	−849	120	231	−128	−1073
Deutschland	7004	2581	3423	−54	491	−1280
Griechenland	3728	−695	−2204	−664	707	1465
Ungarn	2406	−2018	−2031	−451	271	193
Island	5207	783	247	−363	698	202
Irland[1]	4948	525	1053	101	−16	−613
Israel	3788	−636	−447	369	−40	−518
Italien	4002	−422	−580	384	579	−804
Japan	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m
Lettland	3040	−1383	−1962	−523	−369	1471
Litauen	4048	−376	−750	−350	−874	1599
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	5032	608	2322	491	−157	−2048
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	6839	2415	549	−191	281	1777
Polen	3921	−502	−967	−700	1513	−348
Portugal	5206	783	−291	−386	212	1248
Slowakei	2131	−2293	−1800	−318	253	−427
Slowenien[1]	3632	−791	−18	−668	429	−534
Spanien	m	m	m	m	m	m
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	7229	2806	937	289	707	873
Belgien (frz.)	6706	2282	489	−57	641	1209
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**4424**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Partner- und/oder Beitrittsländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	m	m	m	m	m	m
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	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**4679**	**255**	**−22**	**−114**	**339**	**53**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die für die Berechnung dieses Indikators verwendeten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die tatsächlichen Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Menge an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1); die Menge an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte bezieht sich auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu leistenden Nettounterrichtszeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4 in Bildung auf einen Blick 2022). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabellen C7.4 und C7.5 im Internet.

1. Für die Berechnung der Lernende-Lehrkräfte-Relation sind Sekundarbereich I und Sekundarbereich II zusammengefasst. 2. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]).

StatLink: https://stat.link/lu7pw1

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

Kapitel D
Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer?

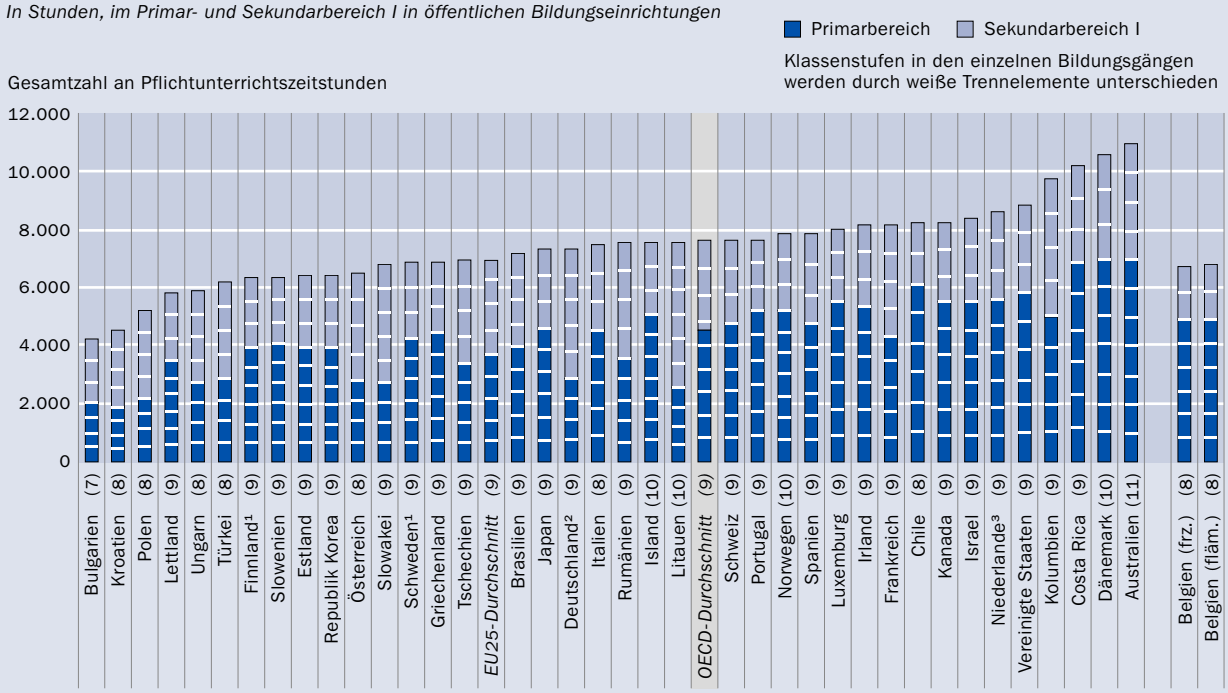
Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern erhalten Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen im Durchschnitt 7.634 Zeitstunden Pflichtunterricht. Die Bandbreite reicht von 5.245 Zeitstunden in Polen bis zum Doppelten hiervon in Australien (11.000 Zeitstunden).
- Die Pflichtunterrichtszeit für Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs beträgt in der OECD durchschnittlich 805 Zeitstunden pro Jahr, während Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I durchschnittlich 111 Zeitstunden mehr Pflichtunterricht pro Jahr erhalten als Schülerinnen und Schüler im Primarbereich (916 Zeitstunden).
- In den OECD-Ländern entfallen für Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs 41 % der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur sowie Mathematik. Bei den Schülerinnen und Schülern des Sekundarbereichs I sind es nur 27 % der Pflichtunterrichtszeit.

Abbildung D1.1

Pflichtunterrichtszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen (2023)

In Stunden, im Primar- und Sekundarbereich I in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Die Unterrichtszeitstunden beziehen sich auf die durchschnittliche Anzahl von Stunden pro Klassenstufe für den Bildungsbereich. Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Gesamtzahl der Jahre für den Primar- und Sekundarbereich I.

1. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da für einige Fächer die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 2. Referenzjahr 2022. 3. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD (2023), Tabelle D1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/s40p3f

Kontext

Ein Großteil der öffentlichen Investitionen in die Bildung der Schülerinnen und Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Die Länder treffen unterschiedliche Entscheidungen bezüglich der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und der Pflichtfächer. Diese Entscheidungen spiegeln nationale und/oder regionale Prioritäten und Präferenzen in Bezug darauf wider, in welchen Fächern die Schülerinnen und Schüler in welchem Alter unterrichtet werden sollten. Fast alle Länder haben per Gesetz oder Vorschrift festgelegte Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtszeit. Meistens handelt es sich dabei um die Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden, die eine Schule anbieten muss, da davon ausgegangen wird, dass genug Zeit eine Grundvoraussetzung für gute Lernergebnisse ist. Während der Coronapandemie entsprach die tatsächliche Praxis bei der Organisation des Schuljahrs und der Verteilung der Unterrichtszeit auf die Fächer in manchen Ländern möglicherweise nicht den gesetzlichen Anforderungen. Grund hierfür waren Schulschließungen und Veränderungen der Lernumgebung wie z. B. Fernunterricht und Hygieneauflagen bei der Wiedereröffnung der Schulen (für weiterführende Informationen s. *The State of Global Education – 18 Months into the Pandemic*, OECD, 2021[1] und *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[2]).

Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, die verfügbaren Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen und für eine optimale Nutzung der verfügbaren Zeit Sorge zu tragen. Die Gehälter der Lehrkräfte, die Instandhaltung der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen sind die hauptsächlichen Kostenfaktoren von Bildung. Die Zeitdauer, für die den Schülerinnen und Schülern diese Bildungsressourcen zur Verfügung gestellt werden (wie zum Teil in diesem Indikator dargestellt), ist bei der Zuweisung der Mittel für Bildung von entscheidender Bedeutung (s. Indikator C7, in dem die Faktoren aufgezeigt werden, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler beeinflussen, sowie zur Zuweisung von Mitteln an Schulen in der OECD, Indikator D6 in OECD, 2021[3]). Der Zeit, die während des Schultags außerhalb des Klassenzimmers mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbracht wird (einschließlich Unterbrechungen und Pausen), wird immer mehr Bedeutung beigemessen. Zusätzlich zum formalen Unterricht können die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Unterrichtszeit oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten teilnehmen, diese sind jedoch ebenso wie Prüfungszeiten in diesem Indikator nicht erfasst.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder dauert der Primarbereich 6 Jahre, wobei die Spanne von 4 bis 7 Jahren reicht, während der allgemeinbildende Sekundarbereich I durchschnittlich 3 Jahre dauert, mit einer Spanne von 2 bis 6 Jahren. In 3 von 5 OECD- und Partnerländern und subnationalen Einheiten ist mindestens 1 Jahr des Sekundarbereichs II Teil der allgemeinen Schulpflicht mit Vollzeitunterricht.
- Mit Ausnahme einiger weniger Länder, in denen der Pflichtteil des Lehrplans mehrheitlich aus Fächern mit flexiblem Unterrichtsplan besteht, ist in einer Hälfte der Länder keine Unterrichtszeit für von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer vorgesehen, und nur wenige Länder sehen Pflichtunterrichtszeit für Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I für Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan vor

(4 bis 9 % im Primarbereich und 5 bis 28 % im Sekundarbereich I). Durchschnittlich 3 % der Pflichtunterrichtszeit sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I entfallen auf von den Schulen ausgewählte flexible Fächer.

- In mehr als einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist.

Analyse und Interpretationen

Allgemeine Schulpflicht

Sowohl die jährliche Unterrichtszeit als auch die Dauer der Schulpflicht wirken sich auf die Gesamtunterrichtszeit im Laufe der Schulpflicht aus. In einigen Ländern, in denen der Zeitraum der Schulpflicht kürzer ist, kann das jährliche Arbeitspensum der Schülerinnen und Schüler zur Erfüllung der gesetzlichen Vorgaben des Landes größer sein. In anderen Ländern dagegen ist das Arbeitspensum gleichmäßig über mehrere Schuljahre hinweg verteilt. Dieser Indikator konzentriert sich auf die Zeit der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I (an öffentlichen Bildungseinrichtungen). In 25 OECD- und Partnerländern besteht jedoch auch für mindestens 1 Jahr des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) Teilnahmepflicht, sodass das Alter zu Beginn der Schulpflicht unterhalb des Alters bei Eintritt in den Primarbereich liegt (Einzelheiten zur Anzahl der Pflichtschuljahre in den einzelnen Ländern s. Abb. X3.D1.1 in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[2]). Außerdem fällt in rund drei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten noch mindestens 1 Jahr des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht mit Vollzeitunterricht (Tab. D1.1, Spalten im Internet). In den meisten Ländern nimmt ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nach Ende der Schulpflicht weiterhin an Bildung teil (s. Indikator B1).

In beinahe drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beginnt der Pflichtbesuch des Primarbereichs mit 6 Jahren. In 8 weiteren Ländern und subnationalen Einheiten beginnt der Besuch des Primarbereichs erst im Alter von 7 Jahren. Lediglich in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) beginnt der Besuch des Primarbereichs schon mit 5 Jahren (Tab. D1.2).

Auch bei der Dauer des Primar- und Sekundarbereichs I gibt es große Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten dauert der Primarbereich 6 Jahre, die Spanne reicht jedoch von 4 bis 7 Jahre. Der Sekundarbereich I dauert im Durchschnitt 3 Jahre, aber hier reicht die Bandbreite von 2 bis 6 Jahre (Tab. D1.2). Die Zahl der jedem Pflichtschulniveau zugeteilten Klassenstufen kann sich auch innerhalb der Länder zwischen den subnationalen Einheiten unterscheiden, so z. B. in Ländern mit föderaler Struktur, wie in Kanada und den Vereinigten Staaten (Kasten D1.2).

Die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit über das Jahr unterscheidet sich in den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten. Die Zahl der Unterrichtstage und ihre Ver-

Kasten D1.1

Ferien im Verlauf des Schuljahrs im Primarbereich (2023)

Die Länge eines Schuljahrs variiert stark zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten, was impliziert, dass es auch große Unterschiede bei der Zahl der Wochen gibt, in denen die Kinder nicht die Schule besuchen. Die Länder und subnationalen Einheiten regeln das Schuljahr hinsichtlich der Häufigkeit sowie Länge der Ferien unterschiedlich.

In 26 von 40 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten gilt im gesamten Land eine einheitliche Gesamtlänge der Schulferien von durchschnittlich 14 Wochen. Diese Länge reicht von rund 11 Wochen in Costa Rica und Dänemark bis zu mehr als 17 Wochen in Lettland. Die Verteilung der Ferien über das Schuljahr kann jedoch zwischen den subnationalen Einheiten flexibel gestaltet sein. So sind in Frankreich die Termine für Schulferien in drei Zonen aufgeteilt (s. Abb. X3.D1.2 in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[2] zur Organisation des Schuljahrs im Primarbereich).

In weiteren 11 OECD-Ländern können sich die Gesamtdauer und die Verteilung der Schulferien zwischen den subnationalen Einheiten (insbesondere in Ländern mit föderaler Struktur) und/oder einzelnen Schulen (z. B. Italien) unterscheiden, allerdings können bei Entscheidungen bezüglich dieser Schulferien Richtlinien einer übergeordneten staatlichen Ebene einzuhalten sein. In Italien beispielsweise organisieren die Schulen die Schulferien gemäß regionalen Richtlinien autonom.

Die längste Ferienzeit ist in allen Ländern und subnationalen Einheiten die zwischen zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren. Sie reicht von 4 Wochen in einigen Kantonen in der Schweiz bis zu mindestens 13 Wochen in einigen Regionen in Italien und Lettland. In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten entspricht die Länge der Ferienzeit zwischen zwei Schuljahren mindestens der Hälfte der gesamten Schulferienzeit (Abb. D1.2).

Neben dieser langen Unterbrechung haben die Schülerinnen und Schüler in der Regel 2 bis 4 weitere, kürzere Ferien während des Schuljahrs; in einigen Bundesländern in Deutschland, in England (Vereinigtes Königreich) und in Luxemburg sind es 5.

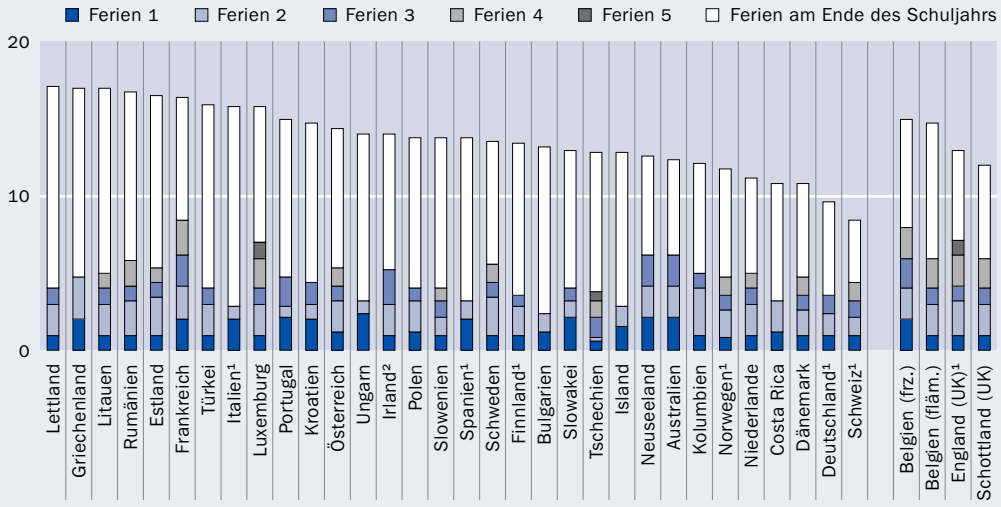
Die Zeitpunkte der Ferien im Schuljahr liegen unterschiedlich, doch allgemein üblich ist ein Ferienzeitraum am Ende des Kalenderjahrs, der entweder mit einer ungefähr zweiwöchigen Unterbrechung (auf der Nordhalbkugel) einhergeht bzw. das Ende des Schuljahrs (auf der Südhalbkugel) markiert.

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten variiert die Länge der verschiedenen Ferien von ein paar Tagen bis zu mehr als 2 Wochen. Ausnahmen hiervon bilden Länder mit nur einwöchigen Ferien (4 in Slowenien), einwöchigen und eintägigen Ferien (2 in Bulgarien) oder zweiwöchigen Ferien (in Australien und Belgien [frz.]). Belgien (fläm.), Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Schottland (Vereinigtes Königreich) und die Türkei wechseln während des Schuljahrs zwischen ein- und zweiwöchigen Ferien ab (Abb. D1.2).

Abbildung D1.2

Schulferien im der Schulpflicht unterliegenden Primarbereich (2023)

In Wochen, an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Ferien ohne öffentliche/religiöse Feiertage, außer diese Tage liegen in längeren Ferien.
1. Mindestlänge der Ferien. Die Länge der Ferien variiert je nach Region, Bildungsgang und/oder einzelner Schule. 2. Ferien am Ende eines Schuljahrs umfassen die Prüfungszeiträume.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl an Ferienwochen für ein Schuljahr.
Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[2]). *StatLink:* https://stat.link/g8ozu2

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten unterscheiden sich die Ferien im Primarbereich und im Sekundarbereich I in der Regel nicht. Jedoch sind die Ferien am Ende des Schuljahrs in Litauen im Sekundarbereich I um 2 Wochen kürzer als im Primarbereich, während sie in Portugal rund 2 Wochen und in Irland 4 Wochen länger sind (zur Organisation des Schuljahrs im Sekundarbereich I s. Abb. X3.D1.3 in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[2]).

teilung über das Schuljahr kann sich z. T. aufgrund unterschiedlicher Ferienregelungen in den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten signifikant unterscheiden (Kasten D1.1). Auch die Verteilung der Unterrichtszeit über die Woche unterscheidet sich. So besuchen die Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten 5 Tage pro Woche die Schule, in Belgien und Frankreich gehen Schülerinnen und Schüler mittwochs nachmittags in der Regel jedoch nicht in die Schule (s. Kasten D1.2 in *Bildung auf einen Blick 2019*, OECD, 2019[4]). Auch die Organisation von Unterbrechungen und Pausen an einem Unterrichtstag unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten (s. Kasten D1.2 in *Bildung auf einen Blick 2018*, OECD, 2018[5]).

Vorgesehene Unterrichtszeit

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezeichnet die Gesamtzahl an Zeitstunden, in denen die Bildungseinrichtungen Unterricht in den Pflichtfächern und (soweit zutreffend) den Wahlfächern anbieten müssen. Die vorgesehene Unterrichtszeit kann sich jedoch von der tatsächlichen Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler unterscheiden.

In den meisten Ländern wird die gesetzliche Gesamtstundenzahl an vorgesehener und/oder Pflichtunterrichtszeit auf nationaler Ebene festgelegt (d. h. landesweit einheitlich).

Kasten D1.2

Subnationale Unterschiede bei der Unterrichtszeit im Primarbereich und im Sekundarbereich I (2023)

Selbst wenn alle Kinder in einem Land die gleiche Anzahl von Jahren am Pflichtschulunterricht teilnehmen, erhalten sie nicht notwendigerweise innerhalb eines Landes die gleiche Unterrichtszeit. Subnationale Daten, die 5 Länder (Belgien, Spanien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten für 2023 und Kanada für 2022) zur Verfügung gestellt haben, zeigen, wie die Unterrichtszeiten innerhalb eines Landes zwischen den subnationalen Einheiten stark voneinander abweichen können.

In 4 dieser Länder ist die Anzahl von Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich I in allen subnationalen Einheiten gleich (Belgien, Kanada, Spanien und die Vereinigten Staaten). Im Vereinigten Königreich unterscheidet sich die Gesamtzahl an Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich I zwischen den subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (England und Schottland) um 1 Jahr. In England (Vereinigtes Königreich) umfasst der Primarbereich 6 Jahre und in Schottland (Vereinigtes Königreich) 7 Jahre, während der Sekundarbereich in beiden subnationalen Einheiten 3 Jahre umfasst. Da die Anzahl der schulpflichtigen Klassenstufen im Sekundarbereich II ebenfalls zwischen 1 und 2 Jahren variiert, beträgt die Gesamtlänge der Schulpflicht in beiden subnationalen Einheiten 11 Jahre.

Trotz einer ähnlichen Anzahl von Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich auf subnationaler Ebene in den meisten Ländern variiert die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden auf derselben Ebene unterschiedlich stark. Im Primarbereich variiert die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden pro Jahr um weniger als 1 % in Belgien (5 Stunden, von 821 Stunden in Belgien [fläm.] bis zu 826 Stunden in Belgien [frz.]), um 2 % in Spanien (15 Stunden, von 788 Stunden in den meisten subnationalen Einheiten bis zu 802 Stunden in der *Comunidad Foral de Navarra*) und um 75 % in den Vereinigten Staaten (540 Stunden, von geschätzt mindestens 720 Stunden in New Jersey bis zu 1.260 Stunden in Texas). Diese Unterschiede können sich zu signifikanten Unterschieden in der Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden über die gesamte Dauer des Primarbereichs hinweg addieren. Sie reichen von einem Gesamtunterschied von 28 Stunden zwischen Belgien (frz.) und Belgien (fläm.) (4.958 Stunden im Vergleich zu 4.928 Stunden) über 88 Stunden in Spanien, 688 Stunden in Kanada (für die vorgesehene Unterrichtszeit, unter Einbeziehung der vorgesehenen Pflicht- und Nichtpflichtunterrichtszeitstunden) bis zu 3.240 Stunden in den Vereinigten Staaten.

Die Unterschiede sind im Sekundarbereich I ähnlich: Dort variiert die jährliche Zahl an Pflichtunterrichtszeitstunden in Belgien um etwa 7 %, in Spanien um 2 % und in den Vereinigten Staaten um 75 %. Die Unterschiede bei der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden im Sekundarbereich I zwischen den subnationalen Einheiten reichen von 129 Stunden in Belgien bis 70 Stunden in Spanien und 1.620 Stunden in den Vereinigten Staaten. In Kanada liegt der Unterschied in der vorgesehenen Unterrichtszeit zwischen den subnationalen Einheiten bei 6 % (168 Stunden).

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I kann sich das Ausmaß dieser Unterschiede bei der Zahl der jährlichen Unterrichtstage widerspiegeln. Eine Ausnahme bildet Spanien, hier gibt es in Bezug auf die Zahl der Unterrichtstage keine Unterschiede zwischen den subnationalen Einheiten. 2022 machte der Unterschied in der jährlichen

Zahl an Unterrichtstagen im Primarbereich in Belgien 1 % (1 Tag, von 176 Tagen in Belgien [fläm.] bis 177 Tage in Belgien [frz.]), in Kanada 6 % (10 Tage, von 180 Tagen in Quebec bis 190 Tage in Saskatchewan) und in den Vereinigten Staaten 16 % (26 Tage, von 160 Tagen in Colorado bis 186 Tage in Kansas) aus. Vergleichbare Unterschiede finden sich im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org.

Die gesetzliche Gesamtstundenzahl an vorgesehener und/oder Pflichtunterrichtszeit wird in manchen Ländern mit föderaler Struktur (z. B. Belgien, Deutschland, Kanada und den Vereinigten Staaten) und in manchen Ländern mit dezentralisiertem Bildungssystem (z. B. Spanien und dem Vereinigten Königreich) auf subnationaler Ebene festgelegt (Kasten D1.2).

Unterricht kann auch außerhalb der Pflichtunterrichtszeit und außerhalb des Klassenzimmers oder der Schule erteilt werden, was aber von diesem Indikator nicht abgedeckt wird. In einigen Ländern werden Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I angehalten, außerhalb des offiziellen Schulunterrichts zusätzlichen Unterricht in Fächern zu besuchen, die bereits in der Schule unterrichtet werden, um ihre Leistungen zu verbessern. Bei diesem Unterricht kann es sich um Förderunterricht oder um Neigungskurse mit einer einzelnen Lehrkraft (1 : 1) oder in Form von Gruppenunterricht durch Lehrkräfte der Schule oder um andere externe Angebote handeln (für weiterführende Informationen s. Kasten D1.2 in *Bildung auf einen Blick 2017,* OECD, 2017[6] und Organisation des Schultags in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes,* OECD, 2023[2]).

Pflichtunterrichtszeit

Die Pflichtunterrichtszeit bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtszeitstunden, die gemäß staatlichen Vorgaben von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast allen Schülerinnen und Schülern an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu besuchen sind.

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten beläuft sich die durchschnittliche Gesamtpflichtunterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I (allgemeinbildend) auf 7.634 Zeitstunden, und zwar verteilt über einen Zeitraum von durchschnittlich 9 Jahren. Sie reicht von 5.245 Stunden in Polen (in 8 Jahren) bis zu 11.000 Stunden in Australien (in 11 Jahren) (Abb. D1.1). In England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) gibt es keine verbindlichen Vorschriften für die Gesamtpflichtunterrichtszeit an Schulen. Die Schulen müssen jedoch für eine Mindestzahl an Zeitstunden pro Tag (in Neuseeland) bzw. lange genug für Unterricht geöffnet sein, sodass ein umfassender und ausgewogener Lehrplan umgesetzt werden kann, der allen gesetzlichen Anforderungen genügt (England und Schottland [Vereinigtes Königreich]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten erhalten die Schüler 4.561 Stunden Pflichtunterricht über einen Zeitraum von 6 Jahren im Primarbereich und 3.073 Stunden über einen Zeitraum von 3 Jahren im Sekundarbereich I (allgemeinbildend). Die durchschnittliche jährliche Zahl an Pflichtunterrichtszeitstunden nimmt in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit steigendem Bildungsbereich tendenziell zu (im Durchschnitt von 805 Stunden im Primarbereich bis zu 916 Stunden in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I); ausgenommen sind Costa Rica (2 % Abnahme zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I), Luxemburg (9 % Abnahme) und Portugal (6 % Abnahme) (Tab. D1.1.).

Die Pflichtunterrichtszeit pro Jahr nimmt ebenfalls im Durchschnitt mit dem Alter zu: 779 Stunden für 7-Jährige, 846 Stunden für 10-Jährige und 924 Stunden für 13-Jährige. In Bulgarien, der Republik Korea, Kroatien, Lettland, Polen und Rumänien nimmt die durchschnittliche jährliche Zahl an Pflichtunterrichtszeitstunden zwischen 7 und 13 Jahren um über 40 % zu (Tab. D1.5 im Internet).

In der Pflichtunterrichtszeit ist definitionsgemäß nur die Zeit erfasst, in der Schülerinnen und Schüler formalen Unterricht im Klassenzimmer erhalten, so wie in den öffentlichen Vorschriften festgelegt. Sie umfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden (z. B. Anpassung der Unterrichtsorganisation während der Coronapandemie) (OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB, 2021[7]), noch das Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer.

Nichtpflichtunterrichtszeit

In rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es keine Nichtpflichtunterrichtszeit, sodass für Schülerinnen und Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I die vorgesehene Unterrichtszeit und die Pflichtunterrichtszeit deckungsgleich sind. In einem weiteren Viertel der Länder und subnationalen Einheiten (8 Länder im Primarbereich und 9 im Sekundarbereich I) umfasst die vorgesehene Unterrichtszeit sowohl die Pflichtunterrichtszeit als auch eine festgelegte Menge an Nichtpflichtunterrichtszeit (die in fast jeder öffentlichen Bildungseinrichtung angeboten werden muss, die aber für fast alle Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht verpflichtend ist). Die Nichtpflichtunterrichtszeit kann verschiedene Fächer abdecken, beispielsweise Moralkunde und Religion im Primarbereich in Portugal oder Förderunterricht oder spezielle Projektarbeiten im Sekundarbereich in Griechenland (für weiterführende Informationen s. Tab. D1.1 und *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[2]).

In einigen Ländern mit verfügbaren Daten beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit auf über 20 % der Pflichtunterrichtszeit. Im Primarbereich beläuft sie sich in Slowenien auf 21 %, in Kroatien auf 25 % und in Griechenland auf 52 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit. Im Sekundarbereich I beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit in Slowenien auf 23 % und in Frankreich und Griechenland auf 29 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit (Tab. D1.3 und Tab. D1.4). Diese Werte sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. In Frankreich z. B. gibt es im Sekundarbereich I im Nichtpflichtteil des Lehrplans eine breite Palette an Kursen, und die Schülerinnen und Schüler können nicht physisch an allen angebotenen Fächern und Stunden teilnehmen.

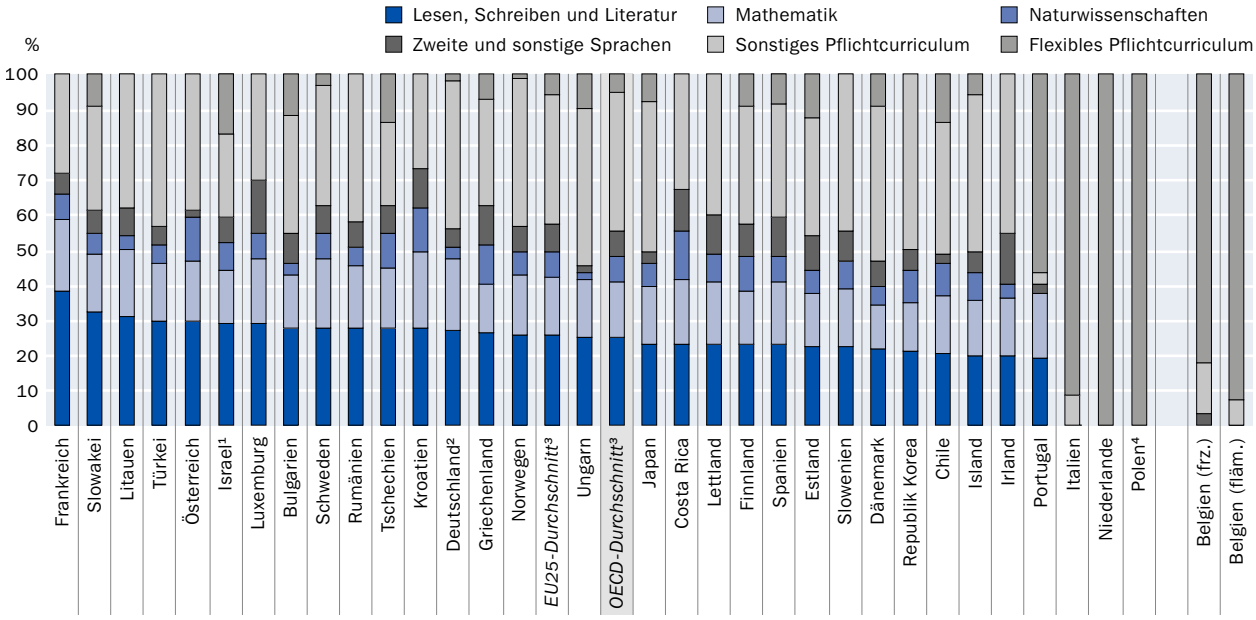
Unterrichtszeit pro Fach

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 41 % der Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich auf die Vermittlung der grundlegenden Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen: 25 % auf Lesen, Schreiben und Literatur und 16 % auf Mathematik. Frankreich, Kroatien und Litauen wenden speziell mindestens die Hälfte der Pflichtunterrichtszeit für Lesen, Schreiben und Literatur (erste Sprache) sowie Mathematik auf; für Irland und Luxemburg könnte dies ebenfalls gelten, da die Unterrichtszeit für zweite Sprachen weitere Landessprachen umfasst. Zusammen mit Kunst (11 %), Sport und Gesundheit (10 %), Naturwissenschaften (7 %), zweiter und weiteren Sprachen (7 %) sowie Sozialkunde (6 %) machen diese 7 Fächer im Durchschnitt der OECD-Länder, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, über 80 % des Lehrplans aus (Tab. D1.3 und Abb. D1.3). Der Rest des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums im Primarbereich besteht aus Religion, Ethik und

Abbildung D1.3

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2023)

In Prozent der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Einige Fächerkategorien umfassen Fächer in verschiedenen Kategorien. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
1. Lesen, Schreiben und Literatur beinhaltet Sozialkunde und weitere Sprachen. Mathematik beinhaltet Naturwissenschaften. 2. Referenzjahr 2022. 3. Ohne Belgien (fläm. und frz.), Italien, die Niederlande, Polen und Portugal. 4. Ohne das letzte Jahr des Primarbereichs (erste 4 Primarschuljahre), für das die Unterrichtszeit bestimmten Pflichtfächern zugeteilt wird.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.
Quelle: OECD (2023), Tabelle D1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/fsvyzp

Moralkunde; Informations- und Kommunikationstechnologie; Technik; praktischen und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstigen Fächern, die im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 13 % der Pflichtunterrichtszeit ausmachen (Tab. D1.3).

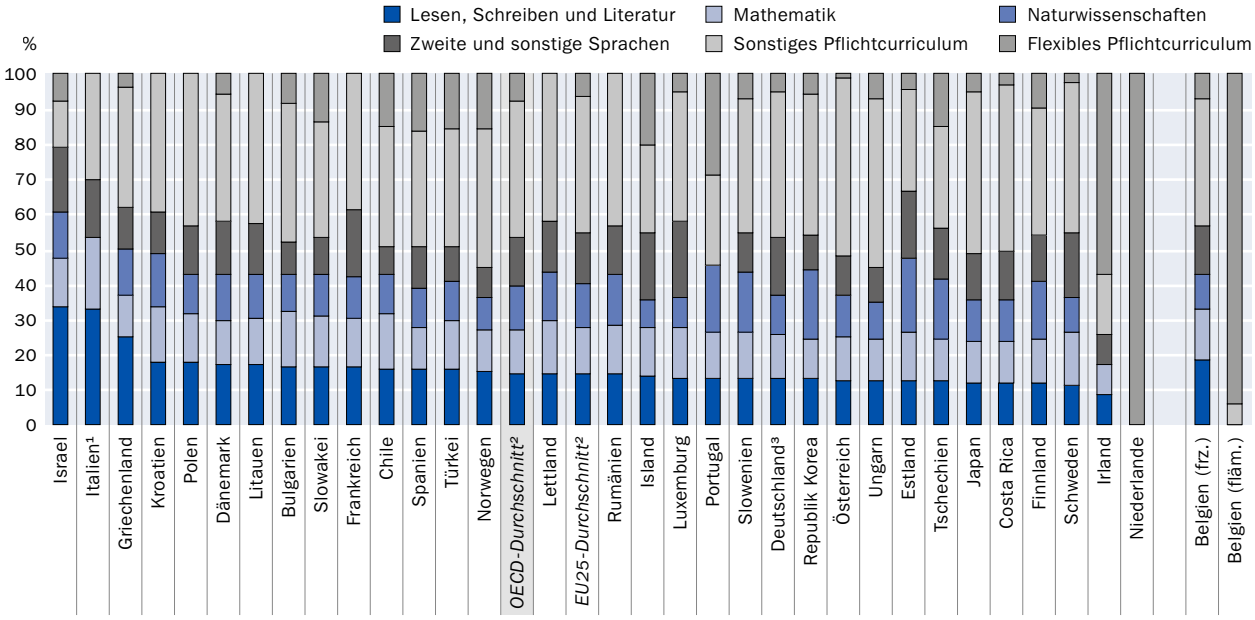
Im Sekundarbereich I machen die gleichen 7 Hauptfächer des Primarbereichs weiterhin die Mehrheit des Pflichtcurriculums aus (80 %), allerdings mit einer signifikanten Änderung der Aufteilung der Unterrichtszeit innerhalb dieser Fächer, da der Lehrplan in der Regel fachspezifischer wird. Im Durchschnitt der OECD-Länder, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, machen Lesen, Schreiben und Literatur (15 %) sowie Mathematik (13 %) 27 % des Pflichtcurriculums aus; 14 Prozentpunkte weniger als im Primarbereich. Der Zeitanteil für Gesundheit und Sport nimmt gegenüber dem Primarbereich um 2 Prozentpunkte (auf 8 %) und der für Kunst um 4 Prozentpunkte (auf 7 %) ab. Der für Naturwissenschaften (12 %) und Sozialkunde (11 %) aufgewendete Anteil der Pflichtunterrichtszeit steigt hingegen um jeweils 5 Prozentpunkte, die Zeit für eine zweite und weitere Sprachen um 7 Prozentpunkte (auf 14 %). Die übrigen Fächer haben etwa den gleichen Anteil am Lehrplan wie im Primarbereich (Abb. D1.4, Tab. D1.3, D1.4 und Kasten D1.3 behandeln den Unterricht in berufsbildenden Fächern während der allgemeinen Schulpflicht).

Im Sekundarbereich I gibt es zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten bei der Verteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer innerhalb des Pflichtlehrplans erhebliche Unterschiede. In Costa Rica, Finnland, Irland, Japan, Schweden und Tschechien beispielsweise machen Lesen, Schreiben und Literatur höchstens 12 % der

Abbildung D1.4

Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2023)

In Prozent der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Einige Fächerkategorien umfassen Fächer in verschiedenen Kategorien. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
1. Lesen, Schreiben und Literatur beinhaltet Sozialkunde. Mathematik beinhaltet Naturwissenschaften. 2. Ohne Belgien (fläm. und frz.), Irland und die Niederlande.
3. Referenzjahr 2022.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.
Quelle: OECD (2023), Tabelle D1.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/p2wtiq

Pflichtunterrichtszeit aus, während dieser Anteil in Griechenland, Israel und Italien bei mehr als 25 % liegt (in Israel und Italien ist darin auch Zeit für Sozialkunde enthalten). In Irland werden Lesen, Schreiben und Literatur in den beiden Landessprachen unterrichtet, wobei sich die kombinierte Unterrichtszeit für die zwei Sprachen auf rund 17 % der gesamten Pflichtunterrichtszeit beläuft. In Belgien (frz.), Island, Luxemburg und Norwegen machen Naturwissenschaften höchstens 10 % der Pflichtunterrichtszeit aus, in Estland und der Republik Korea hingegen mindestens 20 % (in der Republik Korea ist darin auch Zeit für Informations- und Kommunikationstechnologie, Technik sowie praktische und berufsbezogene Kompetenzen enthalten). Auch die Pflichtunterrichtszeit für die zweite und weitere Sprachen unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten. Der Unterricht in der zweiten Sprache macht in Costa Rica und Griechenland höchstens 7 % der Pflichtunterrichtszeit aus, in Belgien (frz.), Island, Japan, Lettland und Luxemburg jedoch mindestens 13 %. Mehr als zwei Fünftel der Länder mit verfügbaren Daten sehen Pflichtunterrichtszeit für den Unterricht einer weiteren Sprache vor (Abb. D1.4, Tab. D1.3 und Tab. D1.4).

Wie die Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarbereich I zeigen, gibt es also große Unterschiede bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer, je älter die Schülerinnen und Schüler werden. So entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 27 % der Unterrichtszeit für 7-Jährige auf den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur, bei den 11-Jährigen sind es 18 % und bei den 15-Jährigen 12 %. Im Gegensatz hierzu entfallen bei den 7-Jährigen im Durchschnitt 4 % der Unterrichtszeit auf die zweite Sprache, bei den 11-Jährigen 11 % (und 1 % der Zeit für weitere Sprachen), während es bei den 15-Jährigen dann 10 % für zweite Sprachen und 5 % für weitere Spra-

Kasten D1.3

Berufsbildende Fächer während der allgemeinen Schulpflicht (2023)

Der Unterricht während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I umfasst hauptsächlich allgemeinbildende Schulfächer, die die Schülerinnen und Schüler auf ihre künftige Ausbildung und berufliche Laufbahn vorbereiten, in manchen Fächern können aber auch praktische Kenntnisse und berufliche Erfahrungen vermittelt werden. Diese Fächer helfen den Schülerinnen und Schülern, den Zusammenhang zwischen dem Gelernten und der Arbeitswelt besser zu verstehen.

Die Datenerhebung zur Unterrichtszeit sammelt Daten zur vorgesehenen Unterrichtszeit für berufsbildende Fächer, wie Technik sowie praktische und berufsbezogene Kompetenzen. „Technik" bezieht sich auf Fächer, die Kenntnisse über den praktischen Einsatz wissenschaftlicher oder technischer Entdeckungen mit spezifischen Instrumenten und Prozessen vermitteln. Dabei werden Fächer wie Baugewerbe, Elektrik, Elektronik, Grafik und Design abgedeckt. „Praktische und berufsbezogene Kompetenzen" bezieht sich auf Fächer, die die Schülerinnen und Schüler auf spezifische Berufe vorbereiten, wie Buchhaltung, Entrepreneurship Education oder Betriebswirtschaftslehre, Berufsberatung, Kleidung und Textilien, Fahren und Straßenverkehrssicherheit, Hauswirtschaft, Krankenpflege, Sekretariatswesen, Tourismus und Gastgewerbe, Holzbau, Metallbau und Nähen. Die Abdeckung dieser Fächer ist je nach Land und subnationaler Einheit unterschiedlich. In Griechenland und der Slowakei fällt beispielsweise im Primarbereich Hauswirtschaft unter praktische und berufsbezogene Kompetenzen, wohingegen es in Schweden unter Haushalts- und Verbraucherbildung fällt. In einigen Ländern, wie Frankreich, umfassen praktische und berufsbezogene Kompetenzen auch Berufsberatung.

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten entfällt nur ein geringer Teil des Pflichtcurriculums auf diese Fächer. Etwa 3 % der Unterrichtszeit im Primarbereich und 4 % im Sekundarbereich I entfallen auf Technik sowie praktische und berufsbezogene Kompetenzen.

Jedoch sind diese Fächer nicht in allen Ländern Teil der Pflichtunterrichtszeit, und nicht in allen Ländern ist eine bestimmte Zahl an Pflichtunterrichtszeitstunden für diese Fächer (d. h. als eigenständige unabhängige Fächer) festgelegt. Praktische und berufsbezogene Kompetenzen sind beispielsweise in fast der Hälfte der 38 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten im Primarbereich und in etwa zwei Drittel von ihnen im Sekundarbereich I Teil des Pflichtcurriculums. Selbst wenn sie Teil des Lehrplans sind, werden sie nur in etwa der Hälfte dieser Länder und subnationalen Einheiten als unabhängige Fächer angesehen, während sie in der anderen Hälfte zusammen mit anderen Fächern unterrichtet werden (Abb. D1.5).

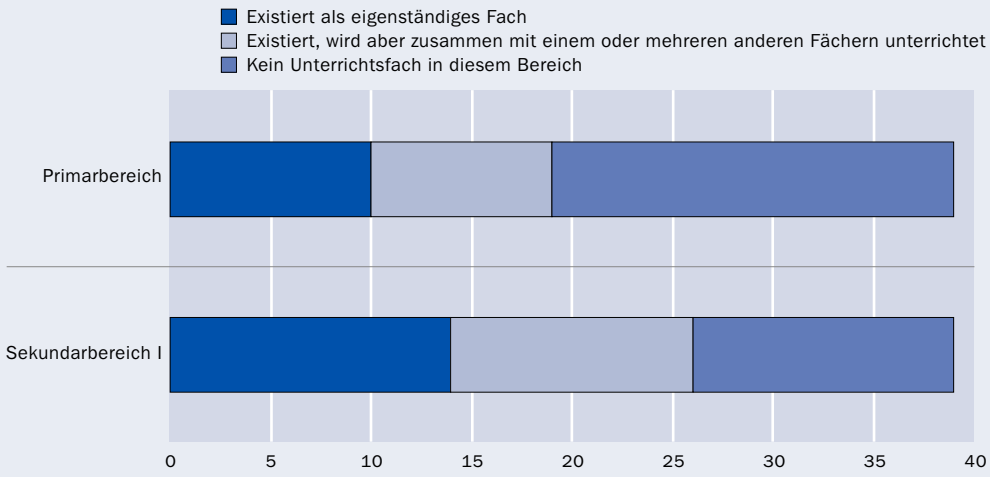
Dass Technik sowie praktische und berufsbezogene Kompetenzen zusammen mit anderen Fächern unterrichtet werden, liegt möglicherweise daran, dass sie unterschiedliche Kompetenzen und Themen miteinander verbinden. Beispielsweise meldet Österreich textiles Werken in der Kategorie praktische und berufsbezogene Kompetenzen, obwohl es zum Teil künstlerische Aspekte enthält.

Berufsbildende Fächer können auch ein Pflichtteil des flexiblen Lehrplans sein, d. h., die einzelnen Schulen im Land können unterschiedliche Fächer anbieten. In Slowenien

Abbildung D1.5

Für praktische und berufsbezogene Kompetenzen aufgewendete Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2023)

Zahl der Länder und subnationalen Einheiten



Quelle: OECD (2023), Tabelle D1.3 und D1.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). StatLink: https://stat.link/b16ozc

z. B. sind Basisschulen im Sekundarbereich I frei, innerhalb der Wahlpflichtfächer den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Fächer zur Auswahl anzubieten. Dazu können berufsbildende Fächer, wie Technik, Holzbau, Sticken, Klöppeln, Imkerei und Landwirtschaft, genauso wie schulische Fächer gehören. In Norwegen wird im Sekundarbereich I Werken als ein Wahlpflichtfach angeboten.

chen sind. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf andere Fächer entfällt, ändert sich in den verschiedenen Altersstufen in vergleichbarer Weise (Tab. D1.6 im Internet).

Flexibilität beim Lehrplan

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten werden die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und der Lehrplan auf zentraler und bundesstaatlicher Ebene festgelegt bzw. dazu Empfehlungen ausgesprochen. Jedoch können auch lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schülerinnen und Schüler in unterschiedlich starkem Maße darauf Einfluss nehmen, wie sie die Unterrichtszeit organisieren oder welche Fächer sie anbieten bzw. belegen möchten.

In mehr als einem Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist die Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich I flexibel gestaltet. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten wird die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, aber es wird nicht festgelegt, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen oder lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe vorsehen (Tab. D1.2).

In einigen wenigen Ländern und subnationalen Einheiten werden die meisten Pflichtfächer im Rahmen eines flexiblen Unterrichtsplans unterrichtet. In Portugal ist mehr als die Hälfte des Pflichtteils des Lehrplans im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan orga-

nisiert, in Belgien (fläm. und frz.) sowie Italien beträgt dieser Anteil mehr als 80 %. In den Niederlanden und Polen (in jeder der ersten 3 Klassenstufen) ist das gesamte Curriculum im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert. In Italien steht Primarschulen, bis auf wenige Fächer, die Verteilung der Unterrichtszeit auf die verschiedenen Fächer frei. Im Sekundarbereich I in Belgien (fläm.) und den Niederlanden sieht es ähnlich aus. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten werden die Pflichtfächer und/oder die Gesamtunterrichtszeit vorgegeben, nicht jedoch die jedem Fach zuzuweisende Unterrichtszeit. Lokale Behörden, Schulen und/oder Lehrkräfte können frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit für jedes Pflichtfach vorzusehen ist. In Schottland (Vereinigtes Königreich) sind im Primar- und Sekundarbereich I einige Pflichtfächer festgelegt, aber die Gesamtunterrichtszeit liegt in der Verantwortung der lokalen Behörden und Schulen selbst. Mit Ausnahme dieser Länder und subnationalen Einheiten entfällt sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I im Durchschnitt nur 1 % des Pflichtunterrichts auf Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan, selbst wenn sie in einigen Ländern und subnationalen Einheiten einen signifikanten Teil des Lehrplans ausmachen (Tab. D1.3 und Tab. D1.4).

Flexibilität bei der Wahl der Fächer ist in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten weniger üblich. Durchschnittlich 3 % der Pflichtunterrichtszeit von Schülerinnen und Schülern entfallen auf von den Schulen ausgewählte Fächer. Im Sekundarbereich I sind 3 % der Pflichtunterrichtszeit für von der Schule und weitere 3 % für von den Schülerinnen und Schülern gewählte Fächer vorgesehen. Andererseits ist in einigen Ländern und subnationalen Einheiten ein erheblicher Teil der Pflichtunterrichtszeit für flexible Fächer vorgesehen. Beispielsweise sind in den folgenden Ländern mindestens rund 10 % der Pflichtunterrichtszeit für von den Schulen gewählte Fächer vorgesehen: Belgien (fläm., Sekundarbereich I), Chile, Estland (Primarbereich), Israel (Primarbereich), der Slowakei (Sekundarbereich I), Spanien (Sekundarbereich I) und Tschechien. Mindestens 20 % der Pflichtunterrichtszeit sind es in Irland (57 % im Sekundarbereich I). In Island, Norwegen und der Türkei sind im Sekundarbereich I zwischen 15 und 20 % der Pflichtunterrichtszeit für Wahlfächer vorgesehen (Tab. D1.3 und Tab. D1.4).

Definitionen

Pflichtunterrichtszeit/Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtszeitstunden, die von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast allen Schülerinnen und Schülern einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind. Der Pflichtteil des Lehrplans kann flexibel gestaltet sein, da lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schülerinnen und Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß wählen können, welche Fächer sie in welchem zeitlichen Umfang in Bezug auf die Pflichtunterrichtszeit anbieten bzw. belegen möchten.

Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der von den zentralen Behörden angegebenen Pflichtunterrichtszeitstunden, die regionale/lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf Fächer ihrer Wahl verteilen (oder auf Fächer, die aus einer von den zentralen Bildungsbehörden festgelegten Liste ausgewählt werden). Die Schule ist verpflichtet, eines dieser Fächer anzubieten, und der Besuch dieses Unterrichts ist für die Schülerinnen und Schüler Pflicht.

Von den Schülerinnen und Schülern gewählte Wahlpflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden in einem oder mehreren Fächern, die die Schülerinnen und

Schüler wählen müssen (aus einer Reihe von Fächern, die die Schule anbieten muss), um einen Teil ihrer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit abzudecken.

Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan bezieht sich auf die von den zentralen Behörden für eine bestimmte Gruppe von Fächern festgelegte Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden, die regionale/lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf die einzelnen Fächer verteilen. Flexibilität besteht bei der Zeit, die auf ein Fach verwendet wird, jedoch nicht bei den zu unterrichtenden Fächern.

Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen bezieht sich auf den Fall, dass der Lehrplan nur die Gesamtunterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der Schulpflicht festlegt, ohne Angaben dazu, wie viel Unterrichtszeit für jede Klassenstufe vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen.

Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Schule für den Unterricht der Schülerinnen und Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Schulgelände bzw. als Aktivität außerhalb der regulären Schulzeit anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt. Nicht in der Unterrichtszeit enthalten sind Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten oder andere Arten der Unterbrechung, freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, für Hausaufgaben vorgesehene Zeit, individuelle Nachhilfe oder Selbststudium und Prüfungszeiten (Tage für nicht schulspezifische Prüfungen, z. B. landesweite Prüfungen).

Die *vorgesehene Unterrichtszeit* bezieht sich auf die Zahl an Unterrichtszeitstunden pro Jahr, auf die Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans Anspruch haben. Der vorgesehene Lehrplan kann auf Vorschriften oder Standards der zentralen (oder obersten) Bildungsbehörden basieren oder auf regionaler Ebene als Empfehlung festgeschrieben sein.

Der *Nichtpflichtteil des Lehrplans* bezieht sich auf die Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden, die von jeder öffentlichen Bildungseinrichtung zusätzlich zu den Pflichtunterrichtszeitstunden anzubieten sind, ohne für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend zu sein. Die Fächer können von Schule zu Schule oder von Region zu Region variieren und beispielsweise als Wahlfächer angeboten werden. Von den Schulen zusätzlich angebotene Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit sind nicht per se Teil des Nichtpflichtteils des Lehrplans, wenn öffentliche Schulen beispielsweise nicht verpflichtet sind, sie anzubieten, oder wenn sie nicht Teil des offiziellen Lehrplans sind. Insbesondere gehören frühmorgendliche Betreuung oder Betreuung nach dem Unterricht nicht zum Nichtpflichtteil des Lehrplans, auch wenn sie offiziell geregelt sind.

Angewandte Methodik

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit, so wie sie in öffentlichen Vorschriften festgelegt ist, als Kennzahl für die auf das formale Lernen im Klassenzimmer zu verwendende Zeit. Er erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, noch das Lernen außerhalb des formalen

Unterrichts im Klassenzimmer. In den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten können Unterschiede bestehen zwischen der vorgeschriebenen Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden und der tatsächlichen Zahl an Stunden, die Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden. Faktoren wie Stundenpläne der Schulen, der Ausfall von Unterrichtszeitstunden und die Abwesenheit von Lehrkräften können dazu führen, dass Schulen die offiziell vorgesehene Mindestanzahl von Unterrichtszeitstunden möglicherweise nicht regelmäßig erreichen (s. Kasten D1.1 in *Bildung auf einen Blick 2007*, OECD, 2007[8]).

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestunterrichtszeit (und/oder die empfohlene Unterrichtszeit) auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Er zeigt die vorgesehene Nettoanzahl von Unterrichtszeitstunden für die Klassenstufen der allgemeinen Schulpflicht mit Vollzeitunterricht. Die Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrplanvorgaben schwer über die einzelnen Länder und subnationalen Einheiten hinweg zu vergleichen, sie geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit für die Schülerinnen und Schüler als notwendig erachtet wird, damit sie die angestrebten Bildungsziele erreichen.

Wenn die Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen flexibel ist, d. h., wenn die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine Reihe von Klassenstufen oder sogar für die gesamte Pflichtschulzeit festgelegt ist, ohne genaue Spezifizierung der Unterrichtszeit pro einzelner Klassenstufe, wurde für die Schätzung der Unterrichtszeit pro Altersstufe oder Bildungsbereich von einer gleichmäßigen Verteilung der Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden auf die entsprechende Zahl an Klassenstufen ausgegangen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[9]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[2]).

Quellen

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus dem Jahr 2022 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für das Schuljahr 2022/2023. Die Daten zu den Schulkalendern stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung aus dem Jahr 2022 zu Schulkalendern und beziehen sich auf Daten zu Ferienzeiten für Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und Sekundarbereich (I und II) für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023.

Weiterführende Informationen

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [2]

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

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

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821mw. [4]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821lw. [5]

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

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821kw. [6]

OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.1787/eag-2007-de. [8]

OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2021), *OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB Special Survey on COVID*, http://oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-into-COVID.htm (Zugriff am 13. April 2021). [7]

Tabellen Indikator D1

StatLink: https://stat.link/5bxmfa

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2023)
- Tabelle D1.2: Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2023)
- Tabelle D1.3: Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2023)
- Tabelle D1.4: Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2023)
- **WEB** Table D1.5: Instruction time in compulsory general education, by age (Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht, nach Alter) (2023)
- **WEB** Table D1.6: Instruction time per subject for 6–17 year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 6- bis 17-Jährige) (2023)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2023)

Nach Bildungsbereich, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Primarbereich							Sekundarbereich I						
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche Zeitstunden pro Jahr			Gesamtzahl an Zeitstunden			Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche Zeitstunden pro Jahr			Gesamtzahl an Zeitstunden		
		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit
	(1)	(2)	(3)	(4) = (2) + (3)	(5)	(6)	(7) = (5) + (6)	(8)	(9)	(10)	(11) = (9) + (10)	(12)	(13)	(14) = (12) + (13)
OECD Länder														
Australien	7	1 000	m	m	7 000	m	m	4	1 000	m	m	4 000	m	m
Österreich	4	705	m	m	2 820	m	m	4	930	m	m	3 720	m	m
Kanada	6	922	m	m	5 531	m	m	3	925	m	m	2 774	m	m
Chile	6	1 028	a	1 028	6 165	a	6 165	2	1 066	a	1 066	2 132	a	2 132
Kolumbien	5	1 000	a	1 000	5 000	a	5 000	4	1 200	a	1 200	4 800	a	4 800
Costa Rica	6	1 147	a	1 147	6 880	a	6 880	3	1 120	a	1 120	3 360	a	3 360
Tschechien	5	687	a	687	3 434	a	3 434	4	888	a	888	3 550	a	3 550
Dänemark	7	1 000	a	1 000	7 000	a	7 000	3	1 200	a	1 200	3 600	a	3 600
Estland	6	661	a	661	3 964	a	3 964	3	823	a	823	2 468	a	2 468
Finnland[2]	6	660	33	693	3 962	195	4 157	3	808	87	894	2 423	261	2 683
Frankreich[3]	5	864	a	864	4 320	a	4 320	4	968	279	1 247	3 872	1 116	4 988
Deutschland[4,5]	4	724	a	724	2 896	a	2 896	5	896	a	896	4 480	a	4 480
Griechenland	6	747	392	1 139	4 483	2 349	6 832	3	811	238	1 049	2 433	715	3 148
Ungarn	4	679	a	679	2 718	a	2 718	4	803	a	803	3 212	a	3 212
Island	7	729	a	729	5 100	a	5 100	3	839	a	839	2 516	a	2 516
Irland	6	903	a	903	5 415	a	5 415	3	918	a	918	2 755	a	2 755
Israel	6	918	a	918	5 511	a	5 511	3	976	a	976	2 929	a	2 929
Italien	5	904	a	904	4 521	a	4 521	3	990	a	990	2 970	a	2 970
Japan	6	778	a	778	4 669	a	4 669	3	890	a	890	2 669	a	2 669
Republik Korea	6	655	a	655	3 928	a	3 928	3	842	a	842	2 525	a	2 525
Lettland	6	584	m	m	3 506	m	m	3	778	m	m	2 334	m	m
Litauen	4	644	54	698	2 576	216	2 792	6	842	119	961	5 053	713	5 766
Luxemburg	6	924	a	924	5 544	a	5 544	3	845	a	845	2 535	a	2 535
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[6]	6	940	a	940	5 640	a	5 640	3	1 000	a	1 000	3 000	a	3 000
Neuseeland	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	m	m	m
Norwegen	7	753	a	753	5 272	a	5 272	3	874	a	874	2 622	a	2 622
Polen	4	558	56	613	2 230	223	2 453	4	754	64	817	3 015	254	3 270
Portugal	6	874	144	1 018	5 245	864	6 108	3	818	25	843	2 455	74	2 529
Slowakei	4	677	a	677	2 707	a	2 707	5	823	a	823	4 117	a	4 117
Slowenien	6	682	140	822	4 091	840	4 931	3	766	179	944	2 298	536	2 833
Spanien	6	792	a	792	4 754	a	4 754	3	1 057	a	1 057	3 171	a	3 171
Schweden[2]	6	714	m	m	4 283	m	m	3	869	m	m	2 607	m	m
Schweiz	6	799	m	m	4 792	m	m	3	963	m	m	2 889	m	m
Türkei	4	720	a	720	2 880	a	2 880	4	843	a	843	3 371	a	3 371
Vereinigte Staaten	6	974	m	m	5 841	m	m	3	1 023	m	m	3 068	m	m
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)	6	821	a	821	4 928	a	4 928	2	949	a	949	1 899	a	1 899
Belgien (frz.)	6	826	a	826	4 956	a	4 956	2	885	a	885	1 770	a	1 770
England (UK)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
Schottland (UK)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**805**	**m**	**m**	**4 561**	**m**	**m**	**3**	**916**	**m**	**m**	**3 073**	**m**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	800	m	m	4 000	m	m	4	800	m	m	3 200	m	m
Bulgarien	4	507	81	588	2 028	325	2 353	3	736	92	828	2 207	277	2 484
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	4	473	118	591	1 890	473	2 363	4	663	131	794	2 651	525	3 176
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	5	720	a	720	3 600	a	3 600	4	1 001	a	1 001	4 002	a	4 002
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	**5**	**738**	**m**	**m**	**3 943**	**m**	**m**	**4**	**876**	**m**	**m**	**3 070**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I zusammen, d.h. die Spalten (15) bis (18), und im Sekundarbereich II, d.h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da für einige Fächer die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Nichtpflichtunterrichtszeiten sind theoretische Höchstgrenzen. 4. Referenzjahr 2022. 5. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[b]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/4e5nwd

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

Tabelle D1.2

Organisation der allgemeinen Schulpflicht[1] (2023)

Nach Bildungsbereich, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Primarbereich				Sekundarbereich I			
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Reguläres Eintrittsalter	Durchschnittliche Zahl an Unterrichtstagen pro Jahr	Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Reguläres Eintrittsalter	Durchschnittliche Zahl an Unterrichtstagen pro Jahr	Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	7	5	200	Nein	4	12	200	Nein
Österreich	4	6	180	Nein	4	10	180	Nein
Kanada	6	6	185	Nein	3	12	185	Nein
Chile	6	6	181	Nein	2	12	180	Nein
Kolumbien	5	6	200	Nein	4	11	200	Nein
Costa Rica	6	6	200	Nein	3	12	200	Nein
Tschechien	5	6	194	Ja	4	11	194	Ja
Dänemark	7	6	200	Nein	3	13	200	Nein
Estland	6	7	175	Ja	3	13	175	Ja
Finnland[2]	6	7	187	Ja	3	13	187	Ja
Frankreich	5	6	180	Nein	4	11	180	Nein
Deutschland[3,4]	4	6	188	Nein	5	10	188	Nein
Griechenland	6	6	174	Nein	3	12	164	Nein
Ungarn	4	6	183	Nein	4	10	183	Nein
Island	7	6	170	Ja	3	13	170	Ja
Irland	6	6	181	Nein	3	12	164	Nein
Israel	6	6	209	Nein	3	12	201	Ja
Italien	5	6	200	Nein	3	11	200	Nein
Japan	6	6	203	Nein	3	12	203	Nein
Republik Korea	6	6	190	Ja	3	12	190	Ja
Lettland[5]	6	7	169	Ja	3	13	173	Ja
Litauen	4	7	175	Ja	6	11	185	Ja
Luxemburg	6	6	180	Nein	3	12	169	Nein
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[6]	6	6	m	Ja	3	12	m	Ja
Neuseeland	6	5	195	m	4	11	193	m
Norwegen	7	6	190	Ja	3	13	190	Ja
Polen	4	7	177	Nein	4	11	177	Nein
Portugal	6	6	173	Nein	3	12	164	Nein
Slowakei	4	6	188	Nein	5	10	188	Nein
Slowenien	6	6	190	Nein	3	12	185	Nein
Spanien	6	6	175	Nein	3	12	175	Nein
Schweden	6	7	178	Ja	3	13	178	Ja
Schweiz	6	6	188	Nein	3	12	188	Nein
Türkei	4	6	180	Nein	4	10	180	Nein
Vereinigte Staaten	6	6	180	m	3	12	180	m
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	6	6	176	Nein	2	12	178	Nein
Belgien (frz.)	6	6	177	Nein	2	12	177	Nein
England (UK)	6	5	188	m	3	11	188	m
Schottland (UK)	7	5	190	m	3	12	190	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**6**	**186**	**a**	**3**	**12**	**184**	**a**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	6	200	Nein	4	11	200	Nein
Bulgarien	6	7	187	Nein	3	13	187	Nein
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	4	7	175	Nein	4	11	175	Nein
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	5	6	180	Nein	4	11	179	Nein
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**5**	**6**	**182**	**a**	**4**	**12**	**180**	**a**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Schülerinnen und Schüler gehen 5 Tage die Woche zur Schule (in manchen Schulen in Israel und im Sekundarbereich in Italien 6 Tage pro Woche). In einigen Ländern variiert die festgelegte Länge der einzelnen Schultage innerhalb der Schulwoche. Spalten mit Daten zur Organisation des Sekundarbereichs II im Rahmen der Schulpflicht, d.h. die Spalten (9) bis (12), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 3. Referenzjahr 2022. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über 3 aufeinanderfolgende Klassenstufen für die Klassenstufen 1, 4 und 7. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/khwrdc

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

Tabelle D1.3

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2023)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Künste	Religion/Ethik/Moralkunde	Informations- und Kommunikationstechnologie	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülerinnen und Schülern gewählte Wahlpflichtfächer	Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer	Gesamter Pflichtteil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																		
Australien	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Österreich	30	17	13[d]	x(3)	2	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	100	m
Kanada	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Chile	20	17	9	9	3	x(16)	9	10	6	x(16)	2	x(16)	2	a	a	13[d]	100	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Costa Rica	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	100	a
Tschechien	28	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	14[d]	100	a
Dänemark	22	13	5	3	5	2	5	9	3	x(14)	a	6	19	9[d]	a	a	100	a
Estland	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	100	a
Finnland[1]	23	15	10	4	8	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	100	5
Frankreich	38	21[d]	7[d]	3	6	a	13	8	4	x(2,3)	x(3)	a	a	a	a	a	100	a
Deutschland[2]	27	21	4	6	5	a	11	13	6	0	2	0	4	a	1	a	100	a
Griechenland	26	14	11	5	9	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	7	100	52
Ungarn	25	16	2	a	2	a	20	16	4	1	4	a	a	a	a	9	100	a
Island	20	16	8	13[d]	6[d]	x(5,15)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	a	a	5[d]	x(15)	100	a
Irland[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	100	a
Israel	29[d]	15	8[d]	x(1)	7	x(16)	x(12)	x(12)	8	a	x(3)	16[d]	a	a	a	16[d]	100	a
Italien[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	1	x(14)	7	a	x(14)	a	a	91[d]	a	x(17)	100	a
Japan	23	16	7	6	3	a	10	12	3	a	a	a	13	7	a	a	100	a
Republik Korea	21	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4,13)	x(12,13)	x(12)	x(3)	25[d]	a	a	a	100	a
Lettland	23	18	8	6	11[d]	x(5)	11	14	m	8[d]	x(10)	x(10)	1	a	a	a	100	m
Litauen	31	19	4	4	8	a	13	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	100	8
Luxemburg[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	100	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	100	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	100	a
Polen[4,5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(14)	100[d]	a	a	100	10
Portugal[4]	19	19	x(14)	x(14)	3	a	3	x(14)	a	x(17)	x(14)	a	x(16)	52[d]	a	4[d]	100	16
Slowakei	32	17	6	3	6	a	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	100	a
Slowenien	22	17	8	7[d]	8	a	14	15	x(4)	x(17)	5	2	1	a	a	a	100	21
Spanien	23	18	7	7	11	x(16)	10	9	6	a	a	a	1	a	x(16)	8[d]	100	a
Schweden	28	19	8	12	7	1	7	7	a	a	3	5	a	a	3	a	100	m
Schweiz	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	a	a	100	m
Türkei	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	100	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	100	a
Belgien (frz.)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	4	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	82[d]	a	a	100	a
England (UK)	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	m	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	m	a
OECD-Durchschnitt[4]	**25**	**16**	**7**	**6**	**7**	**0**	**10**	**11**	**5**	**1**	**1**	**2**	**4**	**1**	**0**	**3**	**100**	**3**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	a	a	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Bulgarien	28	15	3	5	8	a	9	14	x(15)	2	x(12)	4[d]	a	a	11[d]	a	100	16
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	28	22	13[d]	x(3)	11	a	15	11	a	a	a	a	a	a	a	a	100	25
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	28	18	5	4	7	a	12	9	5	a	a	a	12	a	a	a	100	a
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[4]	**26**	**17**	**7**	**5**	**8**	**0**	**10**	**11**	**5**	**1**	**2**	**1**	**3**	**1**	**1**	**3**	**100**	**7**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 % aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in Tabelle D1.6 im Internet verfügbar (s. StatLink am Ende des Indikators).

1. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 2. Referenzjahr 2022. 3. Die zweite Sprache beinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 4. Durchschnitte ohne Belgien (fläm. und frz.), Italien, die Niederlande, Polen und Portugal. 5. Ohne das letzte Jahr des Primarbereichs (erste 4 Primarschuljahre), für das die Unterrichtszeit bestimmten Pflichtfächern zugeteilt wird.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/53cmf6

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

Tabelle D1.4

Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2023)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Künste	Religion/Ethik/ Moralkunde	Informations- und Kommunikations-technologie	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülerinnen und Schülern gewählte Wahlpflichtfächer	Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer	Gesamter Pflichtteil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																		
Australien	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Österreich	13	12	12	11	11	x(15)	11	12	6	3	a	7	x(15)	a	1[d]	a	100	m
Kanada	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	100	m
Chile	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15[d]	100	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	100	a
Tschechien	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	100	a
Dänemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	3	x(15)	x(15)	2	19	a	5[d]	a	100	a
Estland	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	100	a
Finnland[1]	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	100	11
Frankreich[2]	16	14	12	12[d]	12	7	12	7	x(4)	x(17)	4	1	2	a	a	a	100	29
Deutschland[3]	13	13	11	12	12	5	9	9	5	1	3	2	2	a	5	a	100	a
Griechenland	25	12	13	9	6	6	6	6	6	4	3	1	a	a	a	3	100	29
Ungarn	13	12	10	10	10	a	17	8	3	3	3	a	3	a	a	7	100	a
Island	14	14	8	8[d]	19[d]	x(5,15)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	a	a	20[d]	x(15)	100	a
Irland[4,5]	9	9	x(16)	10	9	x(16)	5	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	3	a	a	57[d]	100	a
Israel	34[d]	14	13[d]	x(1)	11	8	x(12)	x(16)	2	x(3)	x(3)	11[d]	a	a	a	7[d]	100	a
Italien	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	100	a
Japan	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	100	a
Republik Korea	13	11	20[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(3)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	5[d]	100	a
Lettland	15	15	14	15	15[d]	x(5)	9	7	m	10[d]	x(10)	x(10)	1	a	a	a	100	m
Litauen	17	13	13	14	10	5	9	7	3	3	5	a	1	a	a	a	100	14
Luxemburg[4]	14	14	9	11	14	7	8	7	5	2	a	a	4	a	4	a	100	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	100	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	x(15)	x(15)	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	100	a
Polen	18	14	11	13	11	4	14	5	a	4	2	0	4	a	a	a	100	8
Portugal	13	13	19	16	x(14)	x(14)	10	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	a	28[d]	a	a	100	3
Slowakei	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	a	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	100	a
Slowenien	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	100	23
Spanien	16	12	11	10	11	x(16)	7	9	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	16[d]	100	a
Schweden	11	15	10	14	8	10	11	7	a	a	3	9	a	a	2	a	100	m
Schweiz	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	a	100	m
Türkei	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	100	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	x(14)	x(14)	a	x(14)	75[d]	x(16)	19[d]	100	a
Belgien (frz.)[5]	18	15	10	13	13	a	10	3	7	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	7[d]	100	a
England (UK)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	a	m	m	a	a	m	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	m	a
OECD-Durchschnitt[5]	**15**	**13**	**12**	**11**	**10**	**4**	**8**	**7**	**3**	**2**	**2**	**2**	**3**	**1**	**3**	**3**	**100**	**4**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	a	a	x(17)	x(17)	100	m
Bulgarien	17	16	11	13	9	x(15)	7	11	x(15)	4	x(12)	4[d]	a	a	8[d]	a	100	13
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	18	16	15	15	12	a	8	8	a	4	4	a	a	a	a	a	100	20
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	14	14	14	13	7	7	7	7	4	4	4	a	4	a	a	a	100	a
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[5]	**15**	**13**	**13**	**11**	**10**	**5**	**8**	**7**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2**	**1**	**2**	**3**	**100**	**7**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 % aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in Tabelle D1.6 im Internet verfügbar (s. StatLink am Ende des Indikators).

1. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 2. Nichtpflichtunterrichtszeiten sind theoretische Höchstgrenzen. 3. Referenzjahr 2022. 4. Die zweite Sprache beinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 5. Durchschnitte ohne Belgien (fläm. und frz.), Irland und die Niederlande.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I2]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/58m6sa

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

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?

Zentrale Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten steigen die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie tätig sind.
- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten liegen die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Durchschnitt um mehr als 51 % über denjenigen der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich.
- Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten auf 81 bis 95 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Kontext

Die Gehälter der Beschäftigten an Bildungseinrichtungen und insbesondere die der Lehrkräfte und Schulleitungen sind der größte Einzelposten der Kosten im formalen Bildungswesen. Die Gehälter der Lehrkräfte können sich auch unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrkraftberufs auswirken. Sie können die Entscheidungen beeinflussen, eine Lehrkraftausbildung aufzunehmen, nach erzieltem Abschluss Lehrkraft zu werden und den Beruf als Lehrkraft weiterhin auszuüben oder nicht. Im Allgemeinen sinkt mit steigendem Gehalt der Lehrkräfte ihre Neigung zu einem Berufswechsel (OECD, 2005[1]). Die Höhe der Gehälter kann sich auch auf die Entscheidung auswirken, eine Schulleitungsstelle anzunehmen und zu behalten.

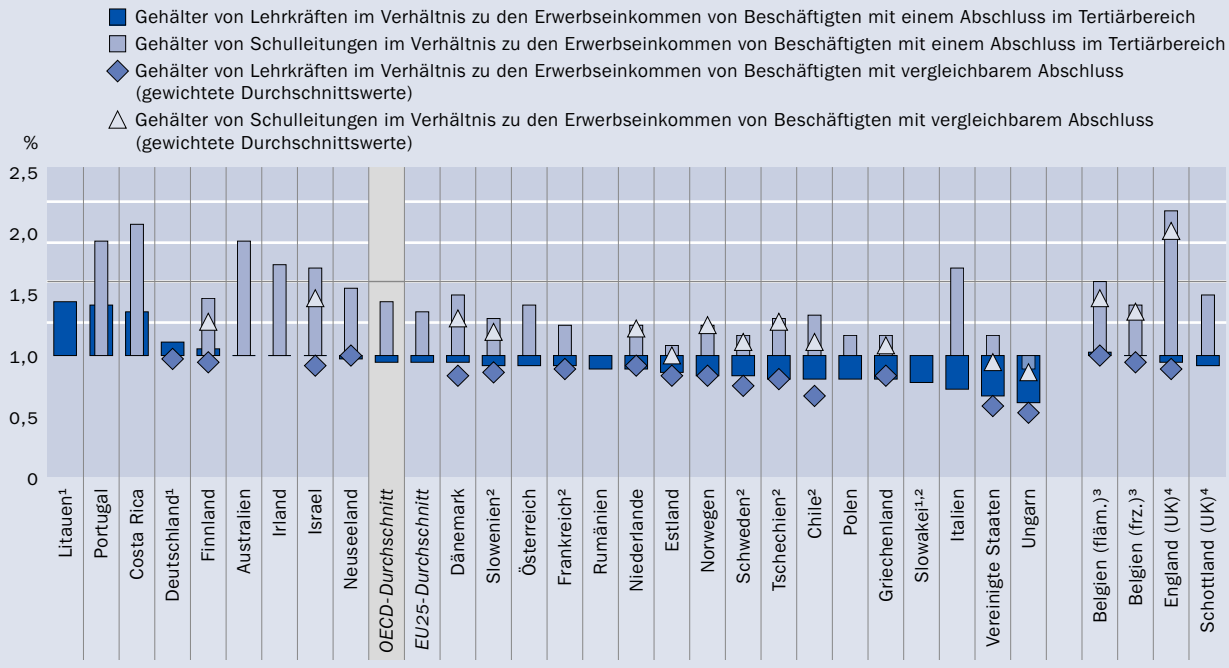
Vergütung und Arbeitsbedingungen sind wichtige Faktoren, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte und Schulleitungen anzuwerben, weiterzubilden und zu halten. Die Politik sollte in ihrem Bemühen, sowohl einen qualitativ hochwertigen Unterricht als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten von Lehrkräften genau im Auge behalten.

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 Gebieten, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Personennahverkehr sowie Steuerermäßigungen beim Erwerb von Lehrmaterialien enthalten. In den OECD-Ländern gibt es zudem große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und der Sozialversicherungssysteme. In einigen Ländern gibt es auch erhebliche subnationale Unterschiede bei den Gehaltsskalen von Lehrkräften und Schulleitungen aufgrund von lokalen Faktoren, wie den Lebenshaltungskosten (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 von *Bildung auf einen Blick 2019*, OECD, 2019[2], Kasten D3.2 und *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[3]) und die Tatsache, dass sich die erhobenen Daten nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen.

Abbildung D3.1

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2022)

Relation der Gehälter zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf das Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand wie Lehrkräfte sind nach der Zusammensetzung der Lehrerschaft hinsichtlich des Qualifikationsniveaus gewichtet.

1. Für Deutschland, Litauen und die Slowakei fehlen die Daten zu Schulleitungen. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften/Schulleitungen nicht 2022. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien. 4. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2023), Tabelle D3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]) StatLink: https://stat.link/xf8wu2

D 3

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich um mindestens 28 % höher als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
- 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 II ist das Gehalt von Lehrkräften mit Höchstqualifikation auf der obersten Gehaltsstufe im Durchschnitt 33 % höher als das Anfangsgehalt derjenigen mit der Mindestqualifikation.
- Zwischen 2015 und 2022 sind im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation im Primarbereich um 5 % gestiegen, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 4 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 4 %.

- Bei Schulleitungen ist die Wahrscheinlichkeit, eine zusätzliche Vergütung für über ihre regulären Aufgaben hinausgehende Tätigkeiten zu erhalten, geringer als bei Lehrkräften. Schulleitungen und Lehrkräfte in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten erhalten in der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten eine zusätzliche Vergütung.

Analyse und Interpretationen

Gehälter von Lehrkräften

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften können aufgrund einer Reihe von Faktoren variieren, u. a. aufgrund des Bildungsbereichs, in dem sie unterrichten, ihres Qualifikationsniveaus und ihrer Berufserfahrung bzw. des erreichten Punkts der beruflichen Laufbahn.

Die Daten zu Gehältern von Lehrkräften sind für 3 Qualifikationsniveaus verfügbar: Mindestqualifikation, häufigste Qualifikation und Höchstqualifikation. Die Gehälter von Lehrkräften mit Höchstqualifikation können wesentlich höher sein als diejenigen von Lehrkräften mit Mindestqualifikation. Jedoch verfügen in einigen Ländern nur sehr wenige Lehrkräfte über die Mindest- oder die Höchstqualifikation und in vielen Ländern verfügt die Mehrheit der Lehrkräfte über das gleiche Qualifikationsniveau. Aus diesen Gründen konzentriert sich die folgende Analyse gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter auf die Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation. Im Sekundarbereich konzentriert sie sich auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen (zusätzliche Daten zu Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II werden in Kasten D3.3 analysiert).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter

Die Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Für Lehrkräfte im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (eine Näherungsgröße für die Gehälter in der Mitte der beruflichen Laufbahn) reichen die Gehälter von weniger als 20.000 US-Dollar in der Slowakei bis zu mehr als 70.000 US-Dollar in Belgien (fläm. und frz.), Deutschland, Kanada und den Niederlanden, in Luxemburg sogar bis zu mehr als 100.000 US-Dollar (Tab. D3.1). Diese und alle nachfolgenden Zahlen basieren auf um Kaufkraftunterschiede zwischen den Ländern bereinigten Wechselkursen (s. u. Abschnitt Angewandte Methodik).

In der Regel steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten reichen die Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation von 45.981 US-Dollar im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) über 49.968 US-Dollar im Primarbereich, 51.613 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 53.456 US-Dollar im Sekundarbereich II. In Belgien (fläm. und frz.) und Dänemark verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation zwischen rund 25 und 30 % mehr als Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) mit gleicher Berufserfahrung, während es in Finnland rund 48 % und in Mexiko mehr als 80 % mehr sind. In Dänemark und Finnland ist dieser Unterschied hauptsächlich durch die

niedrigeren Gehälter für Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bedingt. In Belgien (fläm. und frz.) und Mexiko sind die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II signifikant höher als in den anderen Bildungsbereichen (Tab. D3.1).

Der Unterschied der Gehälter von Lehrkräften (mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation) zwischen Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Sekundarbereich II beträgt in unter einem Viertel der OECD-Länder weniger als 5 %, während sie in ebenso vielen Ländern und subnationalen Einheiten unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, das gleiche Gehalt erhalten (Tab. D3.1).

In den Gehaltsskalen sind gewöhnlich die Gehälter der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn festgelegt. Auch eine Entgeltumwandlung, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für den Verbleib in einem Unternehmen, einer Organisation bzw. für die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien belohnt, kann Bestandteil des Gehaltssystems sein. Die OECD-Daten zu Gehältern von Lehrkräften beschränken sich auf Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an 4 Punkten der Gehaltsskala: den Anfangsgehältern, den Gehältern nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung und den Höchstgehältern. Länder, die die Zahl der Lehrkräfte steigern möchten, insbesondere Länder mit einer älter werdenden Lehrerschaft oder einer wachsenden Bevölkerung im schulpflichtigen Alter, könnten erwägen, attraktivere Anfangsgehälter und Karriereaussichten anzubieten. Eine gut qualifizierte Lehrerschaft sicherzustellen, erfordert jedoch nicht nur Anstrengungen zur Anwerbung und Auswahl der kompetentesten und am besten qualifizierten Lehrkräfte, sondern auch zu deren Bindung. Aufgrund geringer finanzieller Anreize kann es schwieriger sein, Lehrkräfte zu binden, wenn diese sich der obersten Gehaltsstufe nähern. Komprimierte Gehaltsskalen können jedoch auch Vorteile haben.

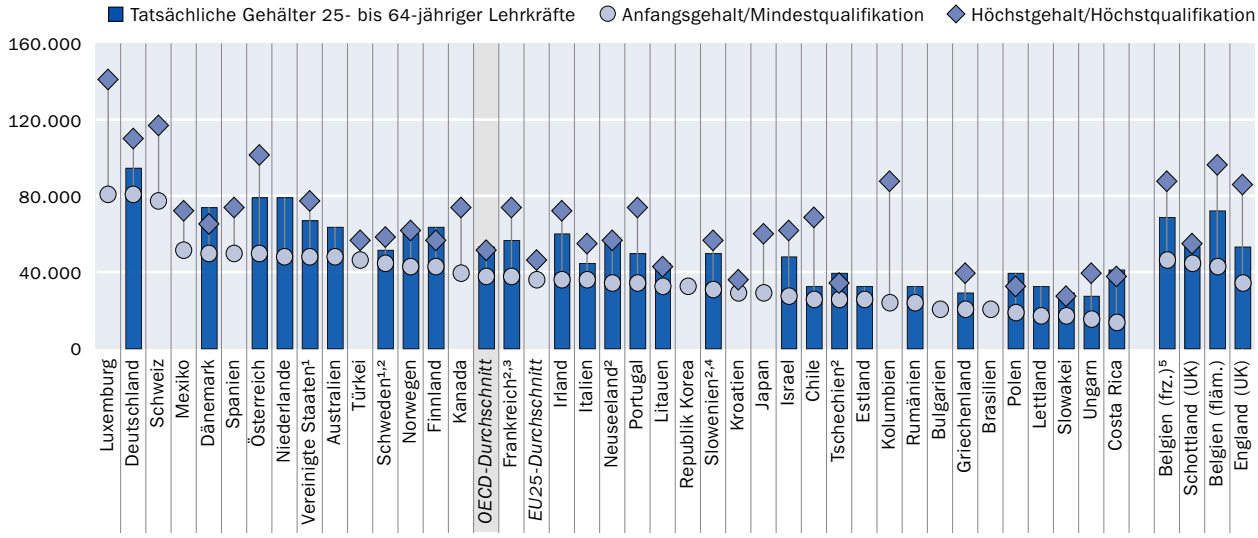
In den OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte mit einem gegebenen Qualifikationsniveau im Verlauf ihres Berufslebens; die Länder unterscheiden sich jedoch darin, wie schnell und in welchem Umfang dies geschieht. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte (mit der häufigsten Qualifikation für diesen Bereich) im Sekundarbereich II mit 10 Jahren Berufserfahrung sind im Durchschnitt um 29 % höher als die durchschnittlichen Anfangsgehälter, mit 15 Jahren Berufserfahrung sind es 36 % mehr. Die durchschnittlichen Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach beinahe 25 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, liegen 65 % über den durchschnittlichen Anfangsgehältern. Die Gehaltsunterschiede nach Berufserfahrung weichen zwischen den Ländern erheblich voneinander ab. In Kroatien und der Türkei übersteigen die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe die Anfangsgehälter im Sekundarbereich II um weniger als 20 %, wohingegen in der Republik Korea die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe dem 2,8-Fachen der Anfangsgehälter entsprechen (nach mindestens 37 Jahren Berufserfahrung) (Tab. D3.1 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org).

Die Qualifikationsniveaus von Lehrkräften können auch unterschiedlichen Gehaltsstufen zugeordnet werden. Bei Lehrkräften im Sekundarbereich II ist das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation 39 % höher als das durchschnittliche Anfangsgehalt derjenigen mit der Mindestqualifikation. Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt von Lehrkräften mit Höchstqualifikation auf der obersten Gehaltsstufe ist im Durchschnitt 33 % höher als das Anfangsgehalt von Lehrkräften mit der Mindestqualifikation (Tab. D3.1 und Abb. D3.2).

Abbildung D3.2

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II im Verhältnis zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern (2022)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Tatsächliche Gehälter beinhalten Bonus- und Zulagezahlungen.

1. Tatsächliche Grundgehälter für Anfangsgehalt und Höchstgehalt. 2. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter nicht 2022. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Anfangsgehalt und Höchstgehalt einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden. 4. Höchstgehälter und Mindestqualifikation anstelle der Höchstqualifikation. 5. Höchstgehälter und häufigste Qualifikation anstelle der Höchstqualifikation.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II mit Mindestqualifikation.

Quelle: OECD (2023), Tabelle D3.4 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]) *StatLink:* https://stat.link/4i3anc

In Bezug auf die maximale Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (vom Minimum [Anfangsgehälter mit Mindestqualifikation] bis zum Maximum [Höchstgehälter mit Höchstqualifikation]) liegen in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, deren Mindestgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, auch die Höchstgehälter unter diesem. Im Sekundarbereich II gehören hier zu den größten Ausnahmen England (Vereinigtes Königreich), Kolumbien und Portugal, wo die Anfangsgehälter mindestens 9 % unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch mindestens 44 % darüber. Diese Unterschiede spiegeln möglicherweise die unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen wider, die Lehrkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen in diesen Ländern offenstehen. In etwa einem Viertel der OECD-Länder 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 II beträgt der Gehaltsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen in 6 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten weniger als 10 %, während es in 6 anderen mehr als 60 % sind. In Frankreich ist der Unterschied im Sekundarbereich II die Folge unterschiedlicher Gehaltsskalen für *professeurs certifiés* (Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation) und *professeurs agrégés* (Lehrkräfte mit Höchstqualifikation) (Abb. D3.2 und Tab. D3.1).

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 je nach Bildungsbereich und Berufserfahrung variieren. Sie können auch zwischen den subnationalen Einheiten erheblich variieren, insbesondere in Ländern mit föderaler Struktur, in denen die Gehälter auf subnationaler Ebene festgelegt sein können. Diese Unterschiede der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten oder tatsächlichen Gehälter 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) zu subnationalen Einheiten 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. 2022 variierten beispielsweise in Belgien die jährlichen Anfangsgehälter von Lehrkräften im Primarbereich um etwa 6 % (2.507 US-Dollar), zwischen 40.335 US-Dollar im französischen Teil und 42.842 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 60 % (23.518 US-Dollar), von 39.379 US-Dollar in Quebec bis zu 62.898 US-Dollar in den Nordwest-Territorien. Im Sekundarbereich I und II variierten die Anfangsgehälter in Belgien am wenigsten (um 6 %, von 40.335 US-Dollar in Belgien [frz.] bis 42.842 US-Dollar in Belgien [fläm.] im Sekundarbereich I) und am stärksten in den Vereinigten Staaten (um 67 % im Sekundarbereich I, von 38.667 US-Dollar in North Carolina bis 64.498 US-Dollar in New York).

In Belgien unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen den subnationalen Einheiten in allen Bildungsbereichen und Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte relativ konsistent. In Kanada und dem Vereinigten Königreich dagegen sind die Unterschiede in verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich, variieren jedoch bei den Anfangsgehältern stärker als bei den Höchstgehältern. Im Vereinigten Königreich beispielsweise variierten die Anfangsgehälter im Sekundarbereich II zwischen den subnationalen Einheiten um 40 % (12.483 US-Dollar) von 31.412 US-Dollar bis 43.895 US-Dollar, während es bei den Höchstgehältern nur 4 % (2.246 US-Dollar) waren, von 53.480 US-Dollar bis 55.726 US-Dollar. In den Vereinigten Staaten folgte die Höhe der Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen den subnationalen Einheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen und zu verschiedenen Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte keinem eindeutigen Schema. Im Sekundarbereich I war der Unterschied, wie oben angegeben, bei den Anfangsgehältern am geringsten und bei den Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung am größten, von 50.211 US-Dollar bis 96.592 US-Dollar (was einem Unterschied von 92 % bzw. 46.381 US-Dollar entspricht).

Große Unterschiede auf subnationaler Ebene findet man auch bei den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen in den 3 Ländern mit verfügbaren Daten für 2022 (Belgien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten). In Belgien

variierten die tatsächlichen Gehälter der Schulleitungen stärker als die der Lehrkräfte. Im Sekundarbereich II beispielsweise reichten in Belgien die Gehälter der Lehrkräfte von 69.410 US-Dollar im französischen Teil bis 72.493 US-Dollar im flämischen Teil, was einem Unterschied von 4 % bzw. 3.082 US-Dollar entspricht. Im Vergleich dazu variierten die Gehälter von Schulleitungen von 98.653 US-Dollar im französischen Teil bis 111.440 US-Dollar im flämischen Teil, ein Unterschied von 13 % bzw. 12.787 US-Dollar. Im Vereinigten Königreich waren die subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern der Schulleitungen im Sekundarbereich I und II und in den Vereinigten Staaten für Lehrkräfte sowie für Schulleitungen wesentlich größer. Im Sekundarbereich II beispielsweise verdienten in den Vereinigten Staaten Schulleitungen von 86.614 US-Dollar in Arkansas bis 148.656 US-Dollar in New York, ein Unterschied von 72 % bzw. 62.042 US-Dollar.

Das Ausmaß der subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern (für Lehrkräfte und Schulleitungen) variiert auch in Abhängigkeit vom Bildungsbereich. Im Vereinigten Königreich ist der subnationale Unterschied bei den Gehältern der Schulleitungen im Sekundarbereich am größten (jedoch ist der Unterschied bei den Lehrkräften in allen Bildungsbereichen ähnlich). In den Vereinigten Staaten sind die subnationalen Unterschiede zwischen den tatsächlichen Gehältern von Schulleitungen im Primarbereich größer als im Sekundarbereich I und II.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org.

Tatsächliche Gehälter

Zusätzlich zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern umfassen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften tätigkeitsbezogene Zahlungen, z. B. jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen (s. Abschnitt Definitionen). Diese Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des Grundgehalts darstellen und ihre Häufigkeit hat auch Auswirkungen auf die tatsächlichen Durchschnittsgehälter. Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den tatsächlichen durchschnittlichen Gehältern hängen auch mit den Erfahrungs- und Qualifikationsmustern in der Lehrerschaft zusammen, da sich diese Faktoren auf das Gehaltsniveau der Lehrkräfte auswirken.

2022 betrugen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 42.371 US-Dollar im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), 48.023 US-Dollar im Primarbereich, 49.911 US-Dollar im Sekundarbereich I und 53.119 US-Dollar im allgemeinbildenden Sekundarbereich II. In 29 OECD- und Partnerländern und subnationalen Einheiten gibt es verfügbare Daten sowohl zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation als auch zu den tatsächlichen Gehältern 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte in wenigstens einem Bildungsbereich. In 8 dieser Länder sind die tatsächlichen Jahresgehälter im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) mindestens 10 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und in 13 im Sekundarbereich II. Dies spiegelt den Effekt von (in den Daten für tatsächliche, aber nicht für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthaltenen) Zulagen und die Unterschiede in der Berufserfahrung innerhalb der Lehrerschaften der Länder wider (Tab. D3.4).

Ein Vergleich der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mit den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern gibt auch einen Hinweis auf die Verteilung der Lehrkräfte zwischen dem minimalen und dem maximalen Gehaltsniveau. Im Sekundarbereich II liegen die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften im Durchschnitt 54 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalt für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (in Ländern mit verfügbaren Daten für die tatsächlichen sowie die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter). Dieser Unterschied beträgt in Deutschland und Schweden weniger als 20 %. Gründe hierfür können eine geringere Spanne der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und/oder weniger zusätzliche Zulagen als in anderen Ländern sein. In Costa Rica, Israel, Lettland, Polen, der Slowakei und Ungarn beträgt der Unterschied hingegen über 70 %, was nahelegt, dass die meisten Lehrkräfte deutlich mehr als das Mindestanfangsgehalt beziehen (Abb. D3.2).

Ebenso zeigt ein Vergleich der tatsächlichen Gehälter mit dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehalt, dass die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften im Durchschnitt 12 % unter dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte mit Höchstqualifikation liegen. In 6 Ländern und subnationalen Einheiten liegen die tatsächlichen Gehälter mindestens 25 % unter den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern auf der obersten Gehaltsstufe, was nahelegt, dass sich nur wenige Lehrkräfte in oder nahe der obersten Gehaltsstufe befinden. In 8 Ländern liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Durchschnitt über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehalt, was impliziert, dass Zulagen einen wesentlichen Effekt auf das Nettogehalt von Lehrkräften haben (Abb. D3.2).

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 wollen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Gehälter und alternative Möglichkeiten, die diesen Absolventinnen und Absolventen offenstehen, wesentliche Faktoren der Attraktivität des Lehrkraftberufs sind (Johnes and Johnes, 2004[4]). Die Gehälter von Lehrkräften in Relation zu denen von Beschäftigten in Berufen mit ähnlichen Ausbildungsanforderungen und die zu erwartenden Einkommenssteigerungen können einen großen Einfluss darauf haben, ob sich Absolventinnen und Absolventen dafür entscheiden, den Lehrkraftberuf aufzunehmen bzw. ihn langfristig auszuüben (s. Kasten D3.2 für Vergleichbarkeitsaspekte bei der Messung der relativen Gehälter von Lehrkräften).

In den meisten OECD-Ländern ist ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich, um Lehrkraft zu werden (in allen Bildungsbereichen) (s. Tab. X3.D3.3 in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[3]), daher ist die wahrscheinliche Alternative zu einer Erstausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Bildungsgang im Tertiärbereich. Somit können die Gehaltsniveaus und Arbeitsmarktbedingungen in verschiedenen Ländern interpretiert werden durch einen Vergleich der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit dem Erwerbseinkommen anderer Fachkräfte. 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 können die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit den Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand verglichen werden, 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 nicht durch Unterschiede bei der Zusammensetzung der Lehrkräfte und der Erwerbstätigen mit Abschluss im Tertiärbereich allgemein nach Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschlüssen beeinflusst wird (s. Tab. X2.8 in Anhang 2 zum Anteil von Lehrkräften mit einem bestimmten Bildungsstand sowie für weitere Einzelheiten den Abschnitt Angewandte Methodik).

In sehr wenigen der 19 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand für mindestens einen Bildungsbereich erreicht oder übersteigt das tatsächliche Gehalt von Lehrkräften das Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In Chile (außer im Sekundarbereich II), Ungarn und den Vereinigten Staaten beläuft es sich auf höchstens 65 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. Jedoch entsprechen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II in Deutschland fast denen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand (Tab. D3.3).

Zu den Einkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich sind mehr Daten verfügbar. Bei Verwendung dieses Vergleichswerts steigen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in Relation zu denen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit steigendem Bildungsbereich. Die Gehälter von Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) betragen im Durchschnitt 81 % der Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich verdienen 87 % dieses Vergleichswerts, im Sekundarbereich I 90 % und im Sekundarbereich II 95 % (Tab. D3.3).

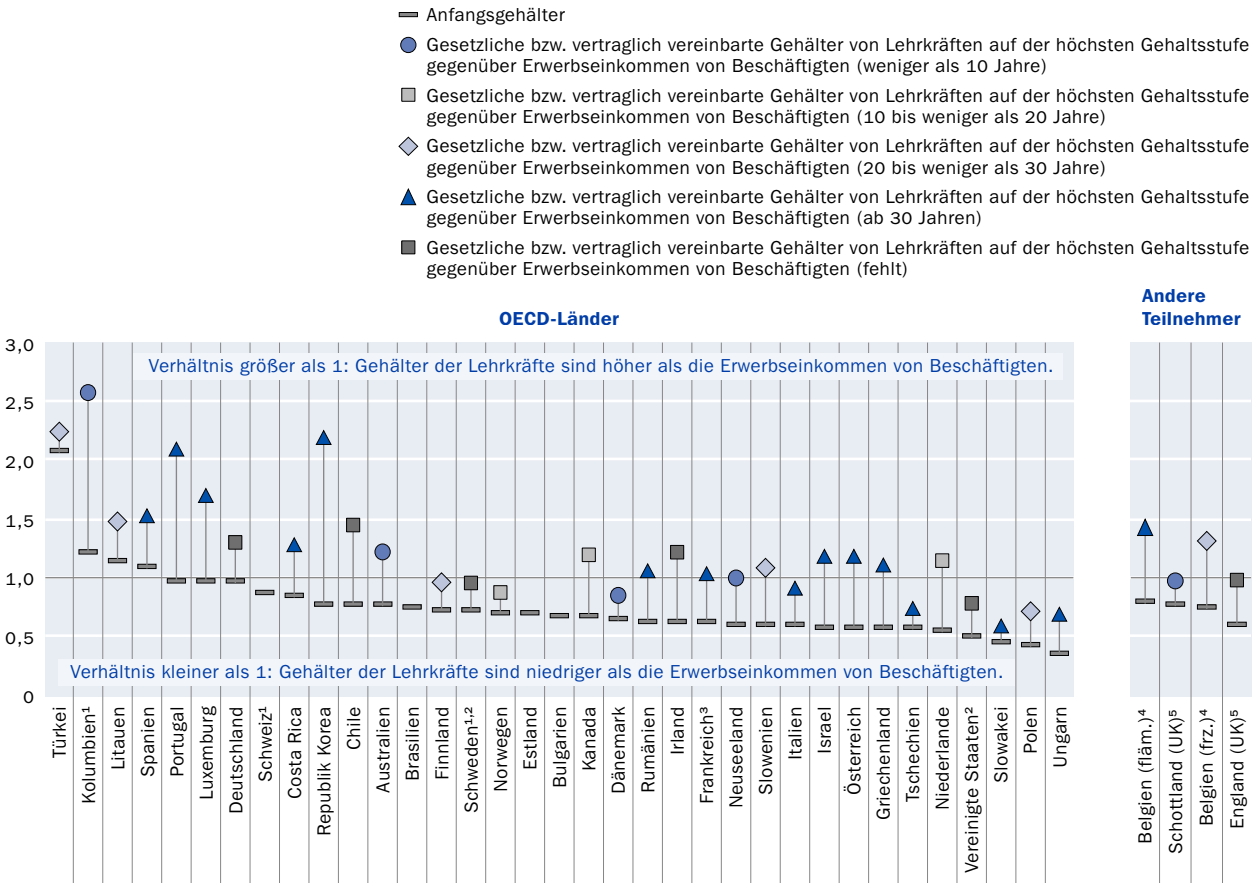
In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten und in fast allen Bildungsbereichen liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften unter den Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) sind die relativen Gehälter am niedrigsten: In Ungarn verdienen Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) 55 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und in der Slowakei 60 %. Dagegen verdienen Lehrkräfte in einigen Ländern und subnationalen Einheiten mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich: entweder in allen Bildungsbereichen, wie in Australien, Costa Rica, Litauen und Portugal, oder nur in einigen Bildungsbereichen, wie in Belgien (fläm.) und Finnland im Sekundarbereich II und in Deutschland im Sekundarbereich. In Costa Rica (im Sekundarbereich I und II), in Litauen und in Portugal verdienen Lehrkräfte mindestens 30 % mehr als Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. D3.3 und Abb. D3.1).

Und schließlich steigen die Gehälter von Lehrkräften in unterschiedlichen Ländern während ihrer Laufbahn unterschiedlich schnell. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten entsprechen die Anfangsgehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation im Sekundarbereich II 75 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, auf der obersten Gehaltsstufe jedoch 123 % der Einkommen. Bei der Wettbewerbsfähigkeit der Gehälter und der benötigten Zeit, um ausgehend vom Anfangsgehalt die oberste Gehaltsstufe zu erreichen, gibt es jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern. Die Dauer beträgt im Durchschnitt 25 Jahre, sie reicht von 4 Jahren in Schottland (Vereinigtes Königreich) bis zu 42 Jahren in Ungarn. Diese unterschiedlichen Geschwindigkeiten bedeuten, dass Länder mit vergleichbaren relativen Gehältern auf der obersten und der

Abbildung D3.3

Relative gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangsgehälter und Höchstgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II und Dauer bis zum Erreichen der obersten Gehaltsstufe in Jahren (2022)

Relation der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich



Anmerkung: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften beziehen sich auf Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation. Die Anzahl von Jahren, die Lehrkräfte benötigen, um ausgehend vom Anfangsgehalt das Höchstgehalt zu erreichen, ist für jede Kategorie in der Legende in Klammern angegeben. Wenn die Anzahl von Jahren vom Anfangsgehalt bis zum Höchstgehalt nicht bekannt ist, ist in der Klammer „fehlt" angegeben.

1. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften nicht 2022. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Tatsächliches Grundgehalt. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden. 4. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien. 5. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2023), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]) *StatLink:* https://stat.link/ukmxbf

D 3

untersten Gehaltsstufe nicht notwendigerweise ähnlich wettbewerbsfähige Vergütungen der Lehrkräfte bieten. Beispielsweise betragen die Anfangsgehälter in Frankreich 63 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und die Höchstgehälter 103 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In Neuseeland sieht die Situation mit 61 bzw. 98 % ähnlich aus. In Frankreich benötigen die Lehrkräfte jedoch 35 Jahre, um die oberste Gehaltsstufe zu erreichen, im Vergleich dazu sind es in Neuseeland 7 Jahre (Abb. D3.3).

Gehälter von Schulleitungen

Die Zuständigkeiten von Schulleitungen können, abhängig von den Schulen, für die sie verantwortlich sind, zwischen den Ländern und auch innerhalb der Länder variieren. Schulleitungen können Aufgaben im pädagogischen Bereich wahrnehmen, u. a. Unter-

Kasten D3.2

Aspekte der Vergleichbarkeit mit Kennzahlen zu den relativen Gehältern aufgrund von Unterschieden bei den Arbeitstagen zwischen Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Aussagekräftige internationale Vergleiche erfordern die Ausarbeitung und strikte Anwendung klarer Definitionen und entsprechender statistischer Verfahren. Angesichts der Vielfalt von Bildungssystemen und Lehrkraftvergütungssystemen in den einzelnen Ländern ist es nicht immer einfach, diese Leitlinien und Verfahren strikt einzuhalten. Deshalb sind diese Daten mit Vorsicht zu interpretieren.

Die relativen Gehälter setzen die Gehälter der Lehrkräfte oder Schulleitungen (Zähler) mithilfe von 2 unterschiedlichen Methoden in Relation zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (Nenner) (Tab. D3.3 und Abschnitt Angewandte Methodik). Beide Versionen der Kennzahl für die relativen Gehälter unterliegen noch immer Verzerrungen: aufgrund der unterschiedlichen Merkmale, Arbeitsmodelle und Vergütungssysteme von Lehrkräften und anderen Beschäftigten (s. Kasten D3.1 in *Bildung auf einen Blick 2021,* OECD, 2021[5]) oder von Unterschieden bei den Daten (Daten für das Berichtsjahr für Bildungsgänge oder das Kalenderjahr).

Eine mögliche Verzerrung der Kennzahl für die relativen Gehälter betrifft Unterschiede bei den Arbeitstagen und dem Anspruch auf (bezahlten) Jahresurlaub zwischen Lehrkräften und anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Wenn man bedenkt, dass Urlaubsansprüche Teil der Vergütung von Beschäftigten sind, wären für einen Vergleich der Gehälter von Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich Bereinigungen um die Zahl der Arbeitstage abzüglich der zustehenden Urlaubstage erforderlich. Zur Analyse der möglichen Verzerrung bei den relativen Gehältern in Zusammenhang mit Unterschieden bei den Arbeits- und Urlaubstagen und der Möglichkeit einer Bereinigung der relativen Gehälter zur Berücksichtigung dieser Unterschiede wurde 2022 eine Erhebung durchgeführt, um Daten zu den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften im Sekundarbereich I und anderen Beschäftigten zu sammeln. Diese basierte auf der Annahme, dass die vorgeschriebenen Arbeitstage von Lehrkräften und anderen Beschäftigten für einen Zeitraum von 12 Monaten festgelegt sind.

Die Ergebnisse der 32 Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilgenommen haben, zeigen mehrere Schwächen bei der Vergleichbarkeit der Daten, die eine Bereinigung der Kennzahl für die relativen Gehälter verhindern.

Verfügbarkeit von Daten zu Beschäftigten im Tertiärbereich

Die verfügbaren Daten zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestzahl an Urlaubstagen umfasst alle Beschäftigten unabhängig von ihrem Qualifikationsniveau, während die für die Kennzahl zu den relativen Gehältern verwendete Referenzgruppe aus Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich besteht. Die Zahl der Urlaubstage kann von verschiedenen Faktoren, wie Beruf und Wirtschaftssektor, abhängen (OECD, 2021[6]), bei denen es je nach Qualifikationsniveau der Beschäftigten Unterschiede geben kann (s. Indikator A3). Da Unterschiede bei der Zahl der Arbeits- und Urlaubstage von Beschäftigten mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus nicht exakt berücksichtigt werden können, kann dies zu einer Verzerrung einer bereinigten Kennzahl für die relativen Gehälter führen, die versuchen soll, die Unterschiede zwischen

Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei den Arbeitstagen zu berücksichtigen.

Unterschiede beim verwendeten Referenzjahr

Für alle Länder wurde das Kalenderjahr 2020 als Referenzzeitraum verwendet, es umfasst ohne Wochenenden 262 Wochentage. Diese 262 Tage können Arbeitstage, Urlaubstage oder gesetzliche Feiertage sein. Sie werden beim Vergleich der Zahl der Arbeits- und Urlaubstage von Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich als Referenz genommen. Allerdings haben 4 Länder Daten für ein anderes Referenzjahr mit einer anderen Zahl an Wochentagen (2020 war ein Schaltjahr) gemeldet. Aufgrund dieser Einschränkungen ist die bereinigte Kennzahl für die relativen Gehälter nicht exakt.

Unterschiede bei der Zahl der Urlaubstage von Lehrkräften

Die Daten zur Zahl der Urlaubstage, auf die Lehrkräfte Anspruch haben, beziehen sich auf das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Minimum, das repräsentativ ist, da sich der Anspruch in den meisten Ländern nicht unterscheidet. In einigen Ländern stellt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Minimum jedoch eine Unterschätzung dar, da Lehrkräften möglicherweise nach einigen Dienstjahren zusätzliche Urlaubstage zustehen (z. B. 2 Tage nach 3 Jahren in Italien und 9 Tage nach 6 Jahren in der Republik Korea). Es gibt auch Länder, die langjährigen Lehrkräften (z. B. 3 bis 4 Tage nach 30 Jahren in Kroatien und 4 Tage nach 25 Jahren in Slowenien) oder bei Erreichen eines bestimmten Alters (40 Tage insgesamt für Lehrkräfte ab 57 Jahren in den Niederlanden) zusätzliche Urlaubstage gewähren.

Quelle: OECD-Datenerhebung zur Zahl der Arbeitstage/zum Jahresurlaub von Lehrkräften aus dem Jahr 2022.

richten, aber auch die Verantwortung für das allgemeine Funktionieren der Einrichtung in Bereichen wie Stundenplan, Umsetzung des Lehrplans, Entscheidungen über die Lehrinhalte sowie zu den zu verwendenden Materialien und Methoden. Sie können auch für andere Aufgaben im Bereich der Verwaltung, Personalführung und Finanzen zuständig sein (weitere Einzelheiten, wie Unterschiede in der Art der von Schulleitungen ausgeübten Tätigkeiten sowie die Anzahl der Arbeitsstunden im Vergleich zu Lehrkräften, s. Indikator D4 in *Bildung auf einen Blick 2022*, OECD, 2022[7]).

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 sie nach den Gehaltsskalen für Lehrkräfte mit einer Zulage für Schulleitungen bezahlt. Die Verwendung der Gehaltsskalen für Lehrkräfte kann die Tatsache widerspiegeln, dass Schulleitungen zunächst einmal Lehrkräfte mit zusätzlichen Zuständigkeiten sind. Im Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge) werden in 14 der 35 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten Schulleitungen entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt, erhalten aber eine Zulage als Schulleitung, in den anderen 21 gibt es spezielle Gehaltsgruppen. In 15 der letztgenannten Länder und subnationalen Einheiten gibt es keine spezifische Zulage als Schulleitung, in 6 hingegen ist eine Zulage als Schulleitung im Gehalt enthalten. Die tatsächliche Vergütung von Schulleitungen (gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte

Gehälter und/oder Zulagen als Schulleitung) kann abhängig von den Merkmalen der jeweiligen Schule(n), für die eine Schulleitung zuständig ist, variieren (beispielsweise nach Größe der Schule basierend auf der Zahl der Schülerinnen und Schüler oder der Zahl der unterstellten Lehrkräfte). Sie kann auch aufgrund der Charakteristika der Schulleitung selbst variieren, beispielsweise ihre Pflichten oder ihre Berufserfahrung (Tab. D3.16 im Internet).

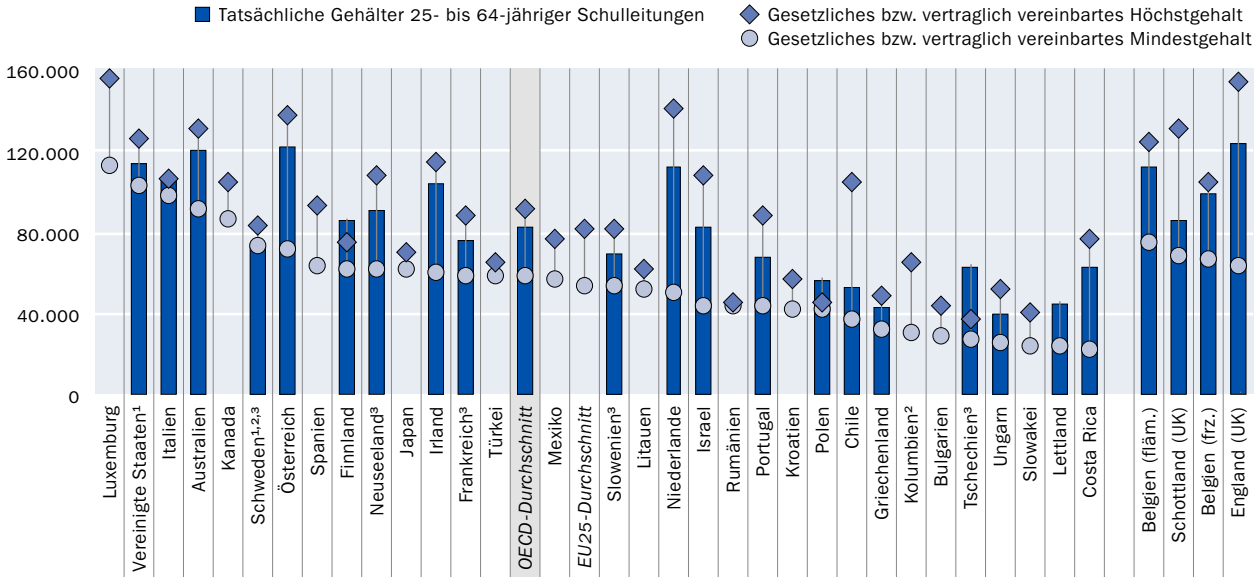
Aufgrund der vielen Kriterien, die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitungen bestimmen, konzentrieren sich die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern für Schulleitungen auf diejenigen zur Mindestqualifikation für Schulleitungen, und Tabelle D3.5 (im Internet) zeigt nur die Mindest- und Höchstwerte. Die angegebenen Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da die Gehälter oft von vielen Kriterien abhängen und möglicherweise nur wenige Schulleitungen genau diese Beträge verdienen.

In etwa der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gelten für Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich I ähnliche Gehaltsspannen, während Schulleitungen im Sekundarbereich II im Durchschnitt von höheren gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern profitieren. Im Sekundarbereich II beläuft sich das Mindestgehalt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten auf 57.240 US-Dollar, wobei die Bandbreite von 22.048 US-Dollar in Costa Rica bis zu 112.247 US-Dollar in Luxemburg reicht. Das Höchstgehalt beträgt im Durchschnitt 90.692 US-Dollar und reicht von 35.969 US-Dollar in Tschechien bis zu 155.235 US-Dollar in Luxemburg (Abb. D3.4 sowie

Abbildung D3.4

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Schulleitungen im Sekundarbereich II im Verhältnis zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern (2022)

Jahresgehälter von Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Tatsächliche Gehälter beinhalten Bonus- und Zulagezahlungen.

1. Tatsächliche Grundgehälter für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter. 2. Referenzjahr für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter nicht 2022. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter nicht 2022. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehälter von Schulleitungen.

Quelle: OECD (2023), Tabelle D3.4 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[i3]) *StatLink:* https://stat.link/0iwj6l

Tab. D3.5 im Internet). Diese Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehälter auf Schulleitungen in unterschiedlichen Arten von Bildungseinrichtungen beziehen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt einer Schulleitung mit Mindestqualifikation im Primarbereich 74 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalt, im Sekundarbereich I sind es 67 % und im Sekundarbereich II 70 %. Es gibt 11 Länder bzw. subnationale Einheiten, in denen sich das erreichbare Höchstgehalt für Schulleitungen in mindestens einem dieser Bildungsbereiche auf mindestens das Doppelte des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalts beläuft. In Costa Rica liegt das erreichbare Höchstgehalt in allen Bildungsbereichen sogar bei mehr als dem Dreifachen des Mindestgehalts (Tab. D3.5 im Internet).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehälter für Schulleitungen mit der Mindestqualifikation sind in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten höher als die Anfangsgehälter von Lehrkräften (mit der häufigsten Qualifikation in diesem Bereich), außer in Kolumbien (im Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) und in Costa Rica. Der Unterschied steigt mit dem Bildungsbereich: Im Durchschnitt sind die Mindestgehälter von Schulleitungen im Primarbereich 49 %, im Sekundarbereich I 54 % und im Sekundarbereich II 54 % höher als die der Lehrkräfte. In einigen Ländern ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindestgehalt von Schulleitungen höher als das Höchstgehalt von Lehrkräften. Im Sekundarbereich II ist dies in etwa einem Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten der Fall (Abb. D3.4 sowie Tab. D3.5 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 II ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen im Durchschnitt 52 % höher als das Höchstgehalt der Lehrkräfte (mit der häufigsten Qualifikation). In Chile, England (Vereinigtes Königreich), Israel und Schottland (Vereinigtes Königreich) ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen sogar mehr als doppelt so hoch wie das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte (Abb. D3.4 sowie Tab. D3.5 im Internet).

Tatsächliche Gehälter

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten reichten die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Alter von 25 bis 64 Jahren im Durchschnitt von 71.784 US-Dollar im Primarbereich über 76.572 US-Dollar im Sekundarbereich I bis 81.972 US-Dollar im Sekundarbereich II. Die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen sind höher als die der Lehrkräfte und der Zuschlag (der Unterschied der tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen und Lehrkräften zugunsten der Schulleitungen) steigt mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt waren die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen 2022 im Primarbereich 51 % höher als die von Lehrkräften, im Sekundarbereich I 54 % und im Sekundarbereich II 55 % höher (Tab. D3.4).

Die Zuschläge variieren jedoch zwischen den Ländern und Bildungsbereichen stark. Am höchsten war der Einkommenszuschlag für Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften in England (Vereinigtes Königreich) im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), wo

die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen 80 % höher waren als die von Lehrkräften, und in Italien im Primar- und Sekundarbereich, dort sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen mehr als doppelt so hoch wie die von Lehrkräften. Am geringsten, weniger als 30 %, waren die Zuschläge in Estland (Primar- und Sekundarbereich), Finnland (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]), Frankreich (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] und Primarbereich), Island (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]), Lettland (Sekundarbereich I) und Norwegen (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]). Für 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 beziehen die Gehälter von Lehrkräften in diesem Bildungsbereich zuzüglich einer spezifischen Schulleitungszulage. In anderen Ländern haben Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften im Sekundarbereich wesentlich höhere Gehälter, während der Unterschied im Primarbereich geringer ist. In Irland sind z. B. die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Primarbereich 46 % höher als die von Lehrkräften, im Sekundarbereich I und II beträgt der Unterschied jedoch 73 %. In Costa Rica, Estland, Polen und Slowenien ist der Unterschied im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) wesentlich höher als im Primar- und Sekundarbereich I (Tab. D3.4; s. Kasten D3.1 für Unterschiede auf subnationaler Ebene).

Die Karriereaussichten von Schulleitungen und ihre relativen Gehälter signalisieren den Lehrkräften die Möglichkeiten einer beruflichen Weiterentwicklung und die mit dieser Laufbahn verbundene Vergütung auf längere Sicht. Schulleitungen verdienen nicht nur mehr als Lehrkräfte, sondern im Gegensatz zu Lehrkräften typischerweise auch mehr als Beschäftigte mit einem ähnlichen Bildungsstand (Tab. D3.2).

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften seit 2010

Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter

Zwischen 2010 und 2022 stiegen in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften (mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation) real (d. h. nach Bereinigung um Steigerungen der Lebenshaltungskosten). Jedoch stehen nur für zwei Fünftel der OECD-Länder maßgebliche Daten für den gesamten Zeitraum ohne Unterbrechung der Zeitreihe zur Verfügung. Von diesen Ländern verzeichneten rund zwei Drittel in diesem Zeitraum einen Anstieg dieser Gehälter, ein Drittel einen Rückgang (Tab. D3.7 im Internet).

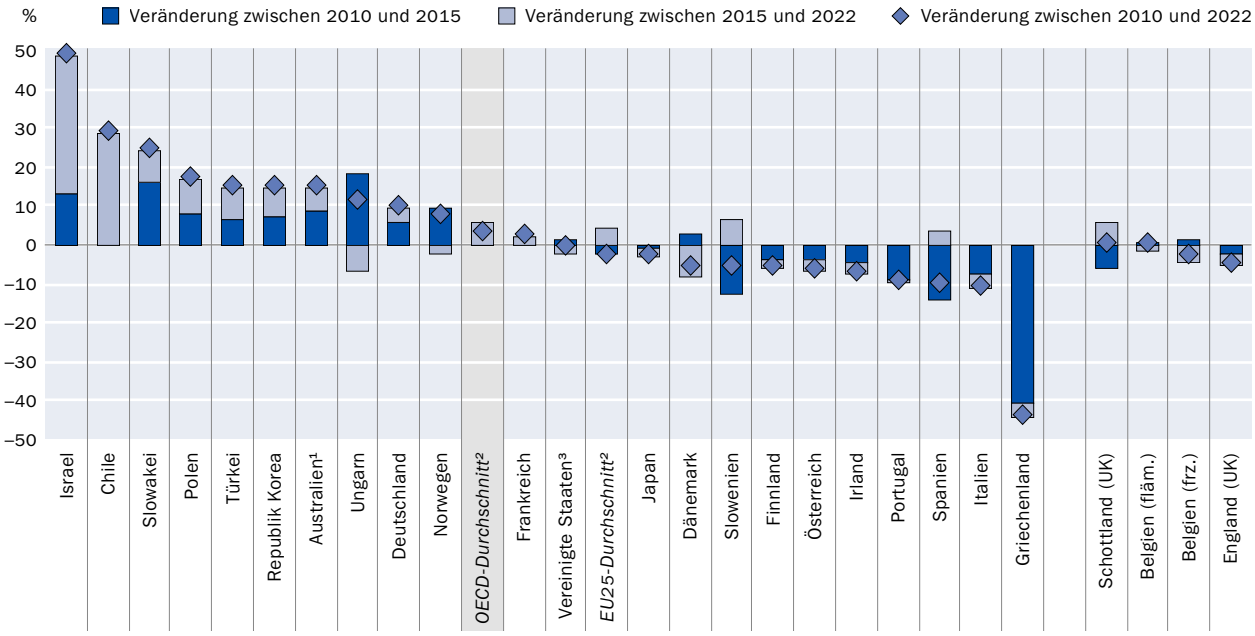
Am stärksten war der reale Rückgang der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen 2010 und 2022 in Griechenland, wo sie im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich um mehr als 30 % fielen. In etwa einem Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gab es auch kleinere Rückgänge (weniger als 10 %) der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften (in einigen oder allen Bildungsbereichen). Im gleichen Zeitraum stiegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter um mindestens 30 % von Lehrkräften in Chile (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02], Primarbereich und Sekundarbereich I, sowie um fast 30 % im Sekundarbereich II), Ungarn (Elementarbereich [ISCED 02]) und in Israel (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] und Sekundarbereich) sowie in der Slowakei um beinahe 30 % (Abb. D3.5 sowie Tab. D3.7 im Internet).

Für den Zeitraum von 2015 bis 2022 liegen für vier Fünftel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten in mindestens einem Bildungsbereich vergleichbare Daten basierend auf Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation vor. Die

Abbildung D3.5

Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II zwischen 2010 und 2022

Index der Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten realen Gehälter von Lehrkräften (2015 = 100)



Anmerkung: Der Index der Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften basiert auf der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung, mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch in konstante Preise umgerechnet.
1. Veränderungen bis 2021 statt 2022. 2. Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Zeiträume. 3. Tatsächliche Grundgehälter.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Veränderung des Index zwischen 2010 und 2022.
Quelle: OECD (2023), Tabelle D3.7 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]) StatLink: https://stat.link/xlvnf2

gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften sind in dieser Zeit in der Hälfte bis drei Fünftel dieser Länder (je nach Bildungsbereich) real gestiegen. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind im Primarbereich um etwa 5 %, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 4 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 4 % gestiegen (Tab. D3.7 im Internet). Betrachtet man jedoch den Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre von 2010 bis 2020, so waren die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in den verschiedenen Bildungsbereichen im Zeitraum von 2015 bis 2022 stabil (Veränderung von weniger als 1 Prozentpunkt) (Abb. D3.5 sowie Tab. D3.7 im Internet).

In einigen Ländern sind die Gehälter im Zeitraum von 2015 bis 2022 stark gestiegen bzw. stark gesunken. In Chile, Israel (im Sekundarbereich II), Litauen, der Slowakei (im Elementarbereich [ISCED 02]) und in Tschechien sind sie um mehr als 20 % gestiegen. Hingegen sind in 14 Ländern und subnationalen Einheiten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern seit 2015 gesunken (in allen Bildungsbereichen mit verfügbaren Daten). Der Rückgang fiel mit 19 % im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich und beinahe 40 % im Sekundarbereich in Costa Rica am stärksten aus (Abb. D3.5 sowie Tab. D3.7 im Internet).

Entwicklung der tatsächlichen Gehälter

Da für eine erhebliche Anzahl von Ländern und subnationalen Einheiten keine Daten für 2022 vorliegen, werden die Trends bis 2021 analysiert. Zwischen 2010 und 2021 sind in

den meisten Ländern mit verfügbaren Daten die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften real angestiegen. Rund zwei Drittel der Länder mit Zeitreihendaten verzeichnen in diesem Zeitraum einen Anstieg und ein Drittel verzeichnet einen Rückgang. Jedoch liegen nur in einem Drittel der OECD-Länder Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren für diesen Zeitraum ohne Unterbrechung der Zeitreihe vor.

Für Länder mit verfügbaren Daten und ohne Unterbrechungen der Zeitreihe sind die tatsächlichen Gehälter in der Regel zwischen 2010 und 2021 gestiegen. In Schweden, Tschechien und Ungarn (alle Bildungsbereiche) sowie in Island (Sekundarbereich II) belief sich der Gehälteranstieg auf mehr als 20 %. In nur 3 Ländern und subnationalen Einheiten gingen die tatsächlichen Gehälter in mindestens einem Bildungsbereich zurück. In Belgien (fläm.) sind sie für Lehrkräfte im Sekundarbereich II um 11 % gesunken (Tab. D3.8 im Internet).

Für den Zeitraum von 2015 bis 2021 liegen für mindestens zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten vergleichbare Zeitreihendaten für mindestens einen Bildungsbereich vor. In rund zwei Drittel dieser Länder sind die tatsächlichen Gehälter real gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre sind die tatsächlichen Gehälter im Primarbereich um rund 2 %, im Sekundarbereich I um 3 % und im Sekundarbereich II um 6 % gestiegen. Der Anstieg betrug in Estland, Island (außer im Sekundarbereich II), Lettland, Litauen, der Slowakei und Tschechien mehr als 20 % (Tab. D3.8 im Internet).

Grundgehalt 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. Bildungssysteme können auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung für Lehrkräfte und Schulleitungen einsetzen. Dies können finanzielle Vergütungen und/oder eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden sein, und die Entscheidungen über die Kriterien zur Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen werden auf verschiedenen Ebenen gefällt (Tab. D3.13 sowie Tab. D3.15 im Internet).

Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. In der großen Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten werden zentrale Aufgaben von Lehrkräften (Unterrichten, Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, Korrektur von 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 (Tab. D3.10 im Internet). Es kann von Lehrkräften auch erwartet werden, dass sie in begrenztem Umfang Verantwortlichkeiten oder Aufgaben übernehmen, ohne dafür zusätzliche Vergütungen zu erhalten (zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrkräften s. Indikator D4 in *Bildung auf einen Blick 2022*, OECD, 2022[7]). Die Übernahme sonstiger Pflichten beinhaltet jedoch häufig eine Form von zusätzlicher Vergütung.

In beinahe 60 % der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Sekundarbereich II, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen am Schulmanagement beteiligen, eine zusätzliche Vergütung. Häufig erhalten Lehrkräfte auch Zusatzvergütungen, entweder jährlich oder gelegentlich, wenn sie eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtszeitstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag

Kasten D3.3

Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

Kürzlich wurde in einer Erhebung untersucht, ob Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II (s. Definition in Indikator B1) an öffentlichen Bildungseinrichtungen andere Arbeitsbedingungen (einschließlich Gehältern) haben als in allgemeinbildenden Bildungsgängen. In der Erhebung wurden 5 Kategorien von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen, je nach Art der unterrichteten Fächer, unterschieden (Tab. X3.D3.8 in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[3]). Insgesamt nahmen 35 Länder und subnationale Einheiten an der Erhebung teil, aber Australien, Irland und die Vereinigten Staaten sind nicht in der Analyse enthalten, da es in diesen Ländern keine separaten berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II gibt. In 7 der 31 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es zwischen Lehrkräften des Sekundarbereichs II in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen keine Unterschiede hinsichtlich der erforderlichen Qualifikationen und Arbeitsbedingungen, und die Gehaltsskalen sind für beide Bildungsgänge gleich. In den übrigen gibt es 3 Ansätze zur Unterscheidung von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Hinblick auf erforderliche Mindestqualifikationen und/oder gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehaltsskalen:

- keine Unterscheidung zwischen Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen, unabhängig vom Unterrichtsfach: Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Japan, die Niederlande, Neuseeland und Norwegen
- Länder, die zwischen Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer und Lehrkräften für berufsbildende Theorie und Praxis unterscheiden (Chile, Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Schweden und Spanien) oder in denen es nur für Lehrkräfte für berufsbildende Fächer eine Gehaltsskala gibt (Türkei)
- Länder, die zwischen Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer, berufsbildende Theorie und berufsbildende Praxis unterscheiden (Belgien [fläm. und frz.], Österreich, Polen, die Schweiz, Slowenien, Tschechien und Ungarn) oder zwischen Lehrkräften für berufsbildende Praxis und dem Rest unterscheiden (Slowakei)

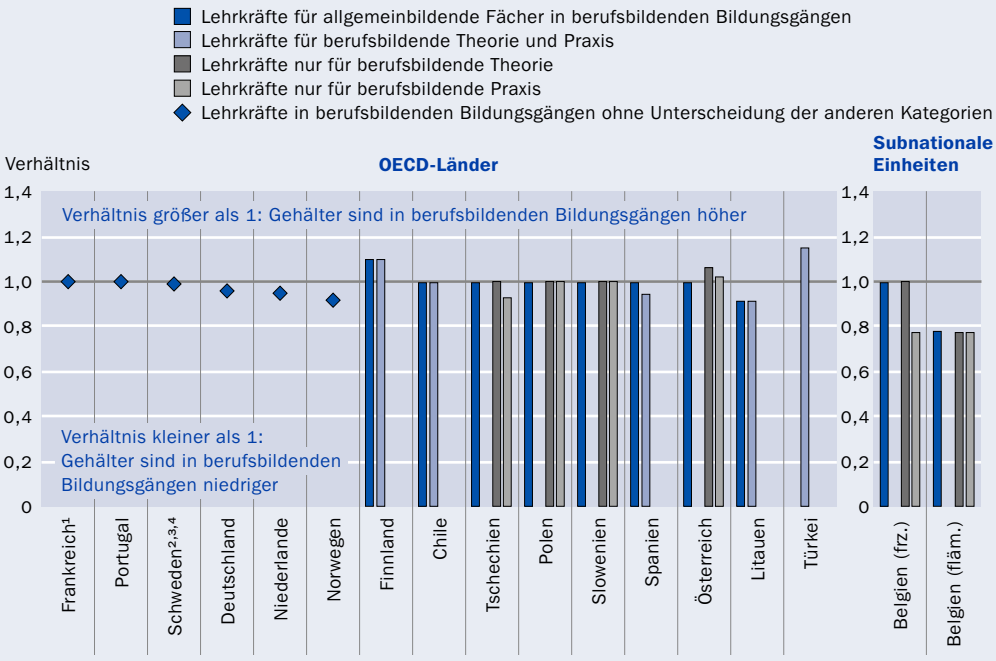
Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen

In Ländern mit unterschiedlichen Kategorien von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen gibt es nicht notwendigerweise unterschiedliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehaltsskalen für jede dieser Kategorien. In einigen Ländern können für Lehrkräfte je nach Kategorie unterschiedliche Mindestanforderungen für die akademische Qualifikation gelten, was sich wiederum auf ihre gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter auswirken kann (Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2022*, OECD, 2022[7]). Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter können jedoch für vergleichbare Qualifikationsniveaus gleich sein. In Finnland ist die erforderliche akademische Mindestqualifikation für Lehrkräfte für berufsbildende Fächer geringer als für allgemeinbildende Fächer, was deren niedrigere Gehaltsniveaus erklären kann. In Frankreich werden vollständig qualifizierte Lehrkräfte in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen nach der gleichen Gehaltsskala bezahlt und für sie

Abbildung D3.6

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II im Vergleich zu allgemeinbildenden Bildungsgängen (2022)

Basierend auf Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den häufigsten Qualifikationen



Anmerkung: *In der Abbildung sind nur Länder enthalten, in denen für Lehrkräfte des Sekundarbereichs II in berufsbildenden Bildungsgängen andere Qualifikationen oder Gehälter gelten als für Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen (weitere Informationen s. Tab. D3.2). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.*

1. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften/Schulleitungen nicht 2022. Weitere Informationen s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses (im Vergleich zu den Gehältern von Lehrkräften in allgemeinbildenden Bildungsgängen) der Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (ohne Unterscheidung zwischen Kategorien), dann nach Gehältern von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer und dann nach Lehrkräften für berufsbildende Theorie und Praxis.

Quelle: *OECD (2023), Tabellen D3.1 und D3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3])* *StatLink:* *https://stat.link/2uvdic*

gelten die gleichen Unterrichts- und Laufbahnbedingungen, jedoch müssen sie unterschiedliche selektive Zulassungsprüfungen absolvieren.

In nahezu allen Ländern, die zwischen Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen und solchen in allgemeinbildenden Bildungsgängen unterscheiden, gelten für Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer die gleichen Gehaltsskalen und Qualifikationsanforderungen wie für Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen. In Ländern, die zwischen Lehrkräften für berufsbildende Praxis und Lehrkräften für berufsbildende Theorie unterscheiden, basiert die Unterscheidung zwischen diesen beiden Gruppen entweder auf den Vergütungen oder auf den Qualifikationsanforderungen.

16 der 24 Länder und subnationalen Einheiten, die zwischen Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen und allgemeinbildenden Bildungsgängen unterscheiden, haben Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen bereitgestellt. Die gesetzlichen bzw. vertraglich

vereinbarten Gehälter von Lehrkräften (mit der häufigsten Qualifikation) nach 15 Jahren Berufserfahrung unterscheiden sich zwischen diesen Ländern und allen Kategorien von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen erheblich: von 27.078 US-Dollar in Tschechien (für Lehrkräfte für berufsbildende Praxisfächer) bis 92.928 US-Dollar in Deutschland (für alle Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen) (Tab. D3.2).

Wenn Länder zwischen Kategorien von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen unterscheiden, können ihre gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter ebenfalls innerhalb der einzelnen Länder variieren. Bei den Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für alle Kategorien von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen in Belgien (fläm.), Chile, Finnland, Litauen, Polen und Slowenien gleich, aber in Österreich, Spanien und Tschechien variieren sie um 6 bis 8 % und in Belgien (frz.) um 28 % (Tab. D3.2).

In den 17 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Allgemeinen ähnlich wie die Gehälter in allgemeinbildenden Bildungsgängen oder etwas niedriger. In zwei Drittel dieser Länder beträgt der Unterschied zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften (mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation) in allgemeinbildenden Bildungsgängen und denjenigen in berufsbildenden Bildungsgängen maximal 5 % (für einige Kategorien). Im Vergleich zu den Gehältern in allgemeinbildenden Bildungsgängen sind jedoch die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in Belgien (fläm.) in berufsbildenden Bildungsgängen und in Belgien (frz.) für Lehrkräfte für berufsbildende Praxis mindestens 20 % niedriger. In einigen Ländern sind allerdings die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Im Vergleich zu Lehrkräften in allgemeinbildenden Bildungsgängen sind in Österreich die Gehälter von Lehrkräften für berufsbildende Theorie 7 % höher, in Finnland sind die Gehälter von Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen 10 % höher und in der Türkei sind die Gehälter von Lehrkräften für berufsbildende Theorie und Praxis 15 % höher (Abb. D3.6).

Tatsächliche Gehälter

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter enthalten keine zusätzlichen Zahlungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung, weshalb sie die Höhe der Vergütung von Lehrkräften nicht vollständig widerspiegeln. In beinahe allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Kriterien für zusätzliche Zahlungen für Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen und allgemeinbildenden Bildungsgängen gleich (Tab. D3.10 sowie Tab. D3.11 im Internet).

In 7 Ländern und subnationalen Einheiten können sich jedoch die für das Grundgehalt und zusätzliche Zahlungen verwendeten Kriterien und die Anpassung der Gehälter basierend auf diesen Kriterien zwischen Lehrkräften in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen unterscheiden. In Lettland unterscheiden sich die Kriterien sowie die Anpassung der Gehälter für Lehrkräfte in allgemeinbildenden und Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen erheblich (Tab. D3.10 sowie Tab. D3.11 im Internet).

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II in berufsbildenden Bildungsgängen niedriger als in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Der Unterschied beträgt in den meisten Ländern höchstens 10 %, er übersteigt aber 10 % in Dänemark für alle Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen und in Belgien (fläm. und frz.), Slowenien und Tschechien für Lehrkräfte für berufsbildende Praxis. Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen sind in Lettland und Ungarn nur bei Lehrkräften für allgemeinbildende Fächer über 10 % höher als die Gehälter in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Tab. D3.4 sowie Tab. D3.9 im Internet).

Quelle: OECD-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II aus dem Jahr 2022.

erforderlich ist, die Aufgaben einer Klassenlehrerin bzw. eines Klassenlehrers oder besondere Aufgaben, wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung, übernehmen (Tab. D3.10 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. Sie werden in etwa drei Fünftel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten Lehrkräften im Sekundarbereich II gewährt. Zusätzliche Zahlungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein z. B. das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelschulen und das Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (Tab. D3.10 im Internet).

Es gibt auch Kriterien für zusätzliche Zahlungen für Schulleitungen, jedoch ist die Zahl der zu Zusatzzahlungen führenden Aufgaben oder Zuständigkeiten kleiner als bei Lehrkräften (Tab. D3.12 und D3.15 im Internet).

Definitionen

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrkräfte 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 von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften/Schulleitungen beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte/Schulleitungen vor Steuern erhalten. Dies sind aus 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.

Gehälter auf der obersten Gehaltsstufe beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Gehaltsskala) einer Vollzeitlehrkraft (mit einem bestimmten in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikationsniveau).

Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können sich beziehen auf die Gehälter von Lehrkräften mit einer bestimmten, in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung, der häufigsten Qualifikation oder der Höchstqualifikation) plus 15 Jahren Berufserfahrung.

Anfangsgehälter beziehen sich auf das durchschnittliche reguläre Bruttojahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft mit einer bestimmten in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung oder der häufigsten Qualifikation) am Anfang der 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.

Angewandte Methodik

Die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Die Gehälter werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch aus den Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD (OECD National Accounts Statistics) kaufkraftbereinigt dargestellt. Referenzzeitraum für die Gehälter der Lehrkräfte ist der Zeitraum zwischen dem 1. Juli 2021 und dem 30. Juni 2022. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2021/2022, mit Ausnahme einiger Länder auf der Südhalbkugel (z. B. Australien und Neuseeland), wo das Berichtsjahr für Bildungsgänge von Januar bis Dezember geht. In diesen Ländern dient das Kalenderjahr als Referenzjahr (d. h. 2022). Anhang 2 enthält Tabellen mit den Gehältern in nationaler Währung. Zur Berechnung der Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften (Tab. D3.7 und D3.8 im Internet) erfolgte die Umrechnung der Gehälter auf die Preise von 2015 mittels des Deflators für den privaten Verbrauch.

In den meisten Ländern basieren die Kriterien zur Festlegung der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften auf dem Prinzip der relativen Mehrheit, d. h., es zählt das Niveau an Qualifikationen von den meisten der derzeitigen Lehrkräfte.

In Tabelle D3.3 erfolgt die Berechnung der Relationen der Gehälter zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich basierend auf dem gewichteten Durchschnitt der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, mit den Spalten (2) bis (5) für Lehrkräfte und (10) bis (13) für Schulleitungen. Die Gewichtungen verwenden für jedes Land getrennt gesammelte Informationen zum Prozentsatz der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen auf jeder ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich (s. Tab. X2.8 und X2.9 in Anhang 2). Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen. Wenn sich die Daten zu den Erwerbseinkommen der Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als 2022 (Referenzjahr für die Gehälter der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen) bezogen, wurden diese Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an das Referenzjahr 2022 angepasst. Für alle anderen Relationen in Tabelle D3.3 sowie in Tabelle D3.6 im Internet wurden anstelle von gewichteten Durchschnitten Informationen zu allen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verwendet. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten berücksichtigen die Erwerbseinkommen aller Personen während des Erhebungszeitraums, einschließlich der Gehälter von Lehrkräften. In den meisten Ländern ist die Population der Lehrkräfte groß und kann sich somit auf die durchschnittlichen Einkommen von Beschäftigten auswirken.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[8]) sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[3]) für länderspezifische Informationen.

Quellen

Die Daten zu den Gehältern und Bonuszahlungen von Lehrkräften und Schulleitungen stammen aus der gemeinsamen OECD/Eurydice-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen aus dem Jahr 2022. Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben. Die Daten zu dem Erwerbseinkommen von Beschäftigten basieren auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO). Die Daten zu den Gehältern und Bonuszahlungen von Lehrkräften im berufsbildenden Sekundarbereich II stammen aus der OECD-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich II in berufsbildenden Bildungsgängen aus dem Jahr 2022.

Weiterführende Informationen

Johnes, G. and J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA. [4]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, [3]

OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en.

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821pw. [7]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821ow. [5]

OECD (2021), *OECD Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5a700c4b-en. [6]

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

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

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en. [1]

Tabellen Indikator D3

StatLink: https://stat.link/p6h5bq

- Tabelle D3.1: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2022)
- Tabelle D3.2: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, nach Qualifikationsniveau (2022)
- Tabelle D3.3: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2022)
- Tabelle D3.4: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2022)
- **WEB** Table D3.5: School heads' minimum and maximum statutory salaries, based on minimum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation) (2022)
- **WEB** Table D3.6: 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) (2022)

- **WEB** Table D3.7: 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 2022)

- **WEB** Table D3.8: Trends in teachers' average actual salaries (Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften) (2000, 2005 und 2010 bis 2022)

- **WEB** Table D3.9: Actual salaries of upper secondary teachers in vocational programmes, by age group and gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2022)

- **WEB** Table D3.10: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers in public institutions, by level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2022)

- **WEB** Table D3.11: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to upper secondary teachers in vocational programmes (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II) (2022)

- **WEB** Table D3.12: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to school heads in public institutions, by level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2022)

- **WEB** Table D3.13: Decision-making level for criteria used for determining teachers' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Lehrkräften zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2022)

- **WEB** Table D3.14: Decision-making level for criteria used for determining base salaries and additional payments of upper secondary teachers in vocational programmes (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II zu verwendenden Kriterien) (2022)

- **WEB** Table D3.15: Decision-making level for criteria used for determining school heads' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Schulleitungen zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2022)

- **WEB** Table D3.16: Structure of compensation system for school heads (Struktur des Vergütungssystems für Schulleitungen) (2022)

Datenstand: 17. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D3.1

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2022)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	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	47 981	68 710	68 889	77 028	47 991	67 949	69 513	75 486	47 990	67 818	69 369	75 603	47 990	67 818	69 369	75 603
Österreich	m	m	m	m	49 646	52 625	58 910	86 526	49 646	55 135	59 944	92 041	49 646	59 852	61 854	102 120
Kanada	m	m	m	m	42 157	69 819	72 734	72 734	42 157	69 819	72 734	72 734	42 157	69 819	72 734	72 734
Chile	25 575	31 562	38 394	47 335	25 575	31 562	38 394	47 335	25 575	31 562	38 394	47 335	26 446	32 723	39 729	49 077
Kolumbien[1]	23 401	42 677	42 677	49 078	23 401	42 677	42 677	49 078	23 401	42 677	42 677	49 078	23 401	42 677	42 677	49 078
Costa Rica	24 363	28 618	30 745	37 128	24 604	28 902	31 051	37 498	25 355	29 788	32 004	38 653	25 355	29 788	32 004	38 653
Tschechien	24 572	25 462	26 108	29 099	26 189	27 886	29 099	34 353	26 270	27 967	29 180	34 595	26 270	27 967	29 180	34 515
Dänemark	46 552	52 261	52 261	52 261	53 364	59 294	61 473	61 473	53 598	59 930	61 968	61 968	50 444	65 555	65 555	65 555
Estland	a	a	a	a	26 031	a	a	a	26 031	a	a	a	26 031	a	a	a
Finnland[2]	32 664	35 616	35 955	35 955	37 407	42 883	45 888	48 642	40 182	46 065	49 294	52 251	42 191	50 661	53 189	56 380
Frankreich[3]	34 611	38 651	40 683	58 751	34 611	38 651	40 683	58 751	37 720	41 760	43 792	62 169	37 720	41 760	43 792	62 169
Deutschland	m	m	m	m	70 419	80 750	85 699	91 713	77 905	88 442	93 085	101 510	81 141	91 729	96 742	110 694
Griechenland	20 387	24 793	26 996	40 213	20 387	24 793	26 996	40 213	20 387	24 793	26 996	40 213	20 387	24 793	26 996	40 213
Ungarn	16 137	18 173	19 520	27 597	16 137	18 173	19 520	27 597	16 137	18 173	19 520	27 597	16 137	20 193	21 689	30 663
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	a	a	a	a	36 281	50 286	60 902	70 244	36 281	50 286	61 498	70 840	36 281	50 286	61 498	70 840
Israel	26 613	34 865	37 814	65 314	23 561	29 864	33 606	54 695	23 673	30 807	36 179	57 208	27 876	32 531	39 321	56 501
Italien	32 981	36 160	39 584	48 015	32 981	36 160	39 584	48 015	35 447	39 151	43 038	52 725	35 447	40 084	44 235	55 106
Japan	m	m	m	m	28 611	40 532	47 349	58 562	28 611	40 532	47 349	58 562	28 611	40 532	47 349	60 106
Republik Korea	33 615	50 780	59 346	94 489	33 615	50 780	59 346	94 489	33 675	50 840	59 406	94 549	33 675	50 840	59 406	94 549
Lettland	17 902	a	a	a	17 039	a	a	a	17 039	a	a	a	17 039	a	a	a
Litauen	33 027	34 102	37 946	43 195	33 027	34 102	37 946	43 195	33 027	34 102	37 946	43 195	33 027	34 102	37 946	43 195
Luxemburg	71 647	92 663	104 604	126 576	71 647	92 663	104 604	126 576	81 200	101 500	112 008	141 144	81 200	101 500	112 008	141 144
Mexiko	21 802	27 294	34 047	42 694	21 802	27 294	34 047	42 694	27 655	34 685	43 456	53 919	51 010	58 746	62 681	62 681
Niederlande	48 805	69 624	79 300	99 715	48 805	69 624	79 300	99 715	48 662	73 959	84 862	99 717	48 662	73 959	84 862	99 717
Neuseeland	a	a	a	a	34 890	56 125	56 125	56 125	34 890	56 125	56 125	56 125	34 890	56 125	56 125	56 125
Norwegen	39 337	47 854	47 854	48 588	43 108	51 727	51 727	55 489	43 108	51 727	51 727	55 489	51 096	56 557	56 557	62 688
Polen	19 235	25 766	31 447	32 778	19 235	25 766	31 447	32 778	19 235	25 766	31 447	32 778	19 235	25 766	31 447	32 778
Portugal	34 311	41 736	44 277	73 978	34 311	41 736	44 277	73 978	34 311	41 736	44 277	73 978	34 311	41 736	44 277	73 978
Slowakei[4]	13 559	15 468	15 836	17 718	16 798	18 882	19 342	21 636	16 798	18 882	19 342	21 636	16 798	18 882	19 342	21 636
Slowenien[4]	31 187	36 876	46 343	53 504	31 187	38 213	48 062	57 595	31 187	38 213	48 062	57 595	31 187	38 213	48 062	57 595
Spanien	44 650	48 516	51 715	63 910	44 650	48 516	51 715	63 910	49 905	54 243	57 758	71 235	49 905	54 243	57 758	71 235
Schweden[1,4,5,6]	42 374	44 430	45 132	49 457	43 001	47 451	49 583	57 042	43 941	48 893	50 398	58 421	45 132	49 232	51 275	59 048
Schweiz[1]	56 429	70 367	m	86 338	60 874	75 791	m	92 592	67 504	86 263	m	103 516	76 318	98 468	m	117 001
Türkei	46 333	47 691	47 063	50 489	46 333	47 691	47 063	50 489	46 822	48 180	47 551	50 978	46 822	48 180	47 551	50 978
Vereinigte Staaten[6]	45 931	50 953	68 905	76 985	44 992	61 054	66 251	78 190	46 018	64 196	69 439	79 031	48 187	63 026	69 641	75 988
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	42 842	53 727	60 488	76 266	42 842	53 727	60 488	76 266	42 842	53 727	60 488	76 266	53 452	68 130	77 696	96 827
Belgien (frz.)	40 335	50 399	56 724	69 375	40 335	50 399	56 724	69 375	40 335	50 399	56 724	69 375	50 142	63 873	72 821	87 735
England (UK)	34 732	a	55 726	55 726	34 732	a	55 726	55 726	34 732	a	55 726	55 726	34 732	a	55 726	55 726
Schottland (UK)	43 895	55 096	55 096	55 096	43 895	55 096	55 096	55 096	43 895	55 096	55 096	55 096	43 895	55 096	55 096	55 096
OECD-Durchschnitt	**34 563**	**43 063**	**45 981**	**57 118**	**36 367**	**46 782**	**49 968**	**61 075**	**37 628**	**48 605**	**51 613**	**63 332**	**39 274**	**50 841**	**53 456**	**65 658**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	20 261	m	m	m	20 261	m	m	m	20 261	m	m	m	20 261	m	m	m
Bulgarien	21 328	22 006	22 851	m	21 328	22 006	22 851	m	21 328	22 006	22 851	m	21 328	22 006	22 851	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	a	a	a	a	30 017	31 361	32 108	35 841	30 017	31 361	32 108	35 841	30 017	31 361	32 108	35 841
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	23 300	27 792	29 969	39 721	23 300	27 792	29 969	39 721	23 300	27 792	29 969	39 721	23 300	27 792	29 969	39 721
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	**32 541**	**39 061**	**42 586**	**53 626**	**35 175**	**42 682**	**46 894**	**58 742**	**36 446**	**44 444**	**48 606**	**61 090**	**36 985**	**45 986**	**50 082**	**63 474**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 in Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Weiterführende Informationen s. Anhang 2.
1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Kolumbien, Schweden und die Schweiz. 2. Daten zu Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II.
4. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden und Slowenien: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 5. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 6. Tatsächliche Grundgehälter.
Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/ikp70x
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D3.2

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II, nach Qualifikationsniveau (2022)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

		Alle Lehrkräfte zusammen			Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer			Lehrkräfte für berufsbildende Theorie und Praxis			Lehrkräfte nur für berufsbildende Theorie			Lehrkräfte nur für berufsbildende Praxis		
	• = Häufigste Qualifikation	Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
		(1)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(15)	(16)	(17)	(19)	(20)
OECD Länder																
Australien	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Österreich	•	a	a	a	49646	61590	100606	a	a	a	49646	65965	97623	49646	63434	84872
Kanada	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	•	a	a	a	26446	39729	49077	26446	39729	49077	a	a	a	a	a	a
Kolumbien[1,2]	•	23401	42677	49078	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Costa Rica[1]	•	25355	32004	38653	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	•	a	a	a	26270	29180	34515	a	a	a	26270	29180	34515	25623	27078	30311
Dänemark	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Finnland	•	m	m	m	47011	58458	61741	47011	58458	61741	a	a	a	a	a	a
Frankreich[3]	•	37720	43792	62169	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Deutschland	•	76580	92928	103537	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Griechenland[1]	•	20387	26996	40213	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ungarn	•	a	a	a	m	m	m	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Island	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel[1]	•	27876	39321	56501	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien[1]	•	35447	44235	55106	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Republik Korea[1]	•	33675	59406	94549	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	•	a	a	a	17039	a	a	17039	a	a	a	a	a	a	a	a
Litauen	•	a	a	a	30033	34481	39250	30033	34481	39250	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	•	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
Niederlande	•	54232	80628	96619	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	•	46879	51727	55489	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	•	m	m	m	19235	31447	32778	m	m	m	19235	31447	32778	19235	31447	32778
Portugal[1]	•	34311	44277	73978	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei[1]	•	16798	19342	21636	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m
Slowenien	•	a	a	a	31187	48062	57595	a	a	a	31187	48062	57595	31187	48062	57595
Spanien	•	a	a	a	49905	57758	71235	47269	54305	66479	a	a	a	a	a	a
Schweden[2,4,5]	•	45759	50836	57418	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Schweiz[2]	•	71458	m	109777	m	m	m	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Türkei	•	a	a	a	a	a	a	53741	54470	57896	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	•	a	a	a	42842	60488	76266	a	a	a	42842	60488	76266	42842	60488	76266
Belgien (frz.)	•	a	a	a	50142	72821	87735	a	a	a	50142	72821	87735	40335	56724	69375
England (UK)	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	•	**m**	**m**	**m**	**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	m	m	m
Brasilien	•	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
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	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	•	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Daten zum Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung, d.h. die Spalten (2), (6), (10), (14) und (18), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Zusätzliche Zeilen mit Daten zu Mindest- und Höchstqualifikationen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Die Mindest- und Höchstqualifikationen beziehen sich auf die Mindest- bzw. Höchstqualifikationen, die zur Aufnahme des Lehrkraftberufs als vollständig qualifizierte Lehrkraft erforderlich sind. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 in Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Weiterführende Informationen s. Anhang 2.

1. Keine spezifische Kategorie von Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen. Gehälter sind für Lehrkräfte in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen vergleichbar. 2. Referenzjahr 2021. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 4. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/dtlyxq

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

Tabelle D3.3

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2022)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich

		Alle Lehrkräfte								Alle Schulleitungen							
		Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)			
	Referenzjahr für die jüngsten verfügbaren Daten zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem 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	2021	m	m	m	m	1,06	1,01	1,01	1,01	m	m	m	m	1,49	1,66	1,92	1,92
Österreich	2021	m	m	m	m	m	0,78	0,86	0,92	m	m	m	m	m	1,12	1,19	1,40
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	2017	0,62	0,62	0,63	0,66	0,77	0,77	0,79	0,82	0,97	0,97	0,99	1,08	1,21	1,20	1,22	1,34
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2021	m	m	m	m	1,19	1,22	1,36	1,36	m	m	m	m	1,94	1,78	2,07	2,07
Tschechien[1]	2020	0,80	0,78	0,77	0,80	0,63	0,79	0,79	0,83	1,10	1,18	1,18	1,26	0,91	1,23	1,23	1,31
Dänemark	2021	m	m	m	0,81	0,66	0,80	0,80	0,94	0,94	1,27	1,27	1,29	0,86	1,16	1,16	1,50
Estland	2021	0,71	0,84	0,82	0,81	0,66	0,86	0,86	0,86	0,88	0,99	0,99	0,99	0,94	1,08	1,08	1,08
Finnland	2020	0,72	0,74	0,82	0,92	0,65	0,86	0,95	1,07	0,88	1,04	1,21	1,24	0,82	1,21	1,41	1,46
Frankreich[2]	2019	0,75	0,72	0,79	0,88	0,76	0,74	0,83	0,92	0,91	0,91	m	m	0,93	0,93	1,25	1,25
Deutschland	2021	m	0,83	0,91	0,96	m	0,97	1,07	1,12	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland[3]	2018	0,76	0,76	0,81	0,81	0,76	0,76	0,81	0,81	1,01	1,01	1,05	1,05	1,05	1,05	1,17	1,17
Ungarn	2021	0,63	0,60	0,60	0,53	0,55	0,57	0,57	0,62	0,89	0,87	0,87	0,85	0,79	0,84	0,84	0,89
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	2020	m	m	m	m	m	0,97	1,00	1,00	m	m	m	m	m	1,41	1,73	1,73
Israel	2020	0,82	0,81	0,82	0,91	0,87	0,88	0,93	1,00	a	1,25	1,19	1,45	a	1,54	1,49	1,71
Italien	2020	m	m	m	m	0,65	0,65	0,69	0,74	a	m	m	m	a	1,72	1,72	1,72
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen[4]	2018	m	m	m	m	1,44	1,44	1,44	1,44	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	2021	0,84	0,84	0,89	0,89	0,79	0,79	0,89	0,89	1,10	1,10	1,20	1,20	1,10	1,10	1,25	1,25
Neuseeland[1]	2021	m	0,93	0,94	0,99	m	0,91	0,92	0,99	m	m	m	m	m	1,34	1,42	1,56
Norwegen	2021	0,77	0,82	0,82	0,83	0,70	0,77	0,77	0,84	0,97	1,11	1,11	1,22	0,88	1,03	1,03	1,25
Polen	2020	m	m	m	m	0,66	0,80	0,81	0,82	m	m	m	m	1,02	1,10	1,10	1,18
Portugal	2021	m	m	m	m	1,47	1,35	1,32	1,42	m	m	m	m	1,92	1,92	1,92	1,92
Slowakei[1]	2021	m	m	m	m	0,60	0,76	0,76	0,80	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	2021	0,80	0,86	0,87	0,84	0,73	0,91	0,92	0,94	1,33	1,12	1,12	1,16	1,33	1,26	1,26	1,30
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	2021	0,76	0,79	0,75	0,74	0,69	0,79	0,82	0,83	1,13	1,12	1,12	1,09	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	2021	0,54	0,55	0,57	0,58	0,62	0,64	0,66	0,68	0,86	0,86	0,89	0,92	1,09	1,10	1,13	1,16
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)[5]	2020	0,98	0,96	0,94	0,99	0,88	0,87	0,87	1,04	1,41	1,41	1,43	1,45	1,29	1,29	1,40	1,60
Belgien (frz.)[5]	2020	0,93	0,89	0,85	0,91	0,84	0,81	0,79	1,00	1,28	1,30	1,28	1,33	1,16	1,18	1,24	1,42
England (UK)[6]	2021	0,81	0,81	0,86	0,86	0,85	0,85	0,94	0,94	1,48	1,48	1,98	1,98	1,55	1,55	2,17	2,17
Schottland (UK)[6]	2021	m	m	m	m	0,93	0,93	0,93	0,93	m	m	m	m	1,51	1,51	1,51	1,51
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**0,81**	**0,87**	**0,90**	**0,95**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,28**	**1,37**	**1,45**

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 2021. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen 2020. 3. Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Bildungsteilnehmende mit besonderen Lernbedürfnissen. 4. Daten für die Lehrkräfte einschließlich Lehrkräften ohne Qualifikation. 5. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien. 6. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/jfcsyv
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D3.3 (Forts.)

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2022)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich

		Alle Lehrkräfte								Alle Schulleitungen							
	Referenzjahr für die jüngsten verfügbaren Daten zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich	Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)			
		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)
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	2021	m	m	m	m	0,84	0,86	0,87	0,89	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**	**0,79**	**0,86**	**0,89**	**0,94**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,22**	**1,30**	**1,36**
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 2021. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen 2020. 3. Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Bildungsteilnehmende mit besonderen Lernbedürfnissen. 4. Daten für die Lehrkräfte einschließlich Lehrkräften ohne Qualifikation. 5. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien. 6. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/jfcsyv

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

Tabelle D3.4

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2022)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	25- bis 64-jährige Lehrkräfte								
	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II					
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge				
					Alle Lehrkräfte zusammen	Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer	Lehrkräfte für berufsbildende Theorie und Praxis	Lehrkräfte nur für berufsbildende Theorie	Lehrkräfte nur für berufsbildende Praxis
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Australien	66 419	62 832	63 188	63 215	a	a	a	a	a
Österreich[1]	m	67 703	74 796	79 846	a	88 141	a	88 141	88 141
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	30 521	30 620	31 253	32 659	a	31 758	31 758	a	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Costa Rica	35 884	36 911	40 999	40 999	a	a	a	a	a
Tschechien[2]	30 379	38 287	38 057	40 051	a	m	a	39 508	33 953
Dänemark	52 051	63 312	63 679	74 654	57 127	a	a	a	a
Estland	25 083	32 374	32 374	32 374	34 867	m	m	a	a
Finnland[3]	38 309	50 697	56 135	63 188	59 278	m	m	a	a
Frankreich[4]	46 653	45 320	50 609	56 037	52 936	a	a	a	a
Deutschland	m	82 145	90 235	95 077	91 116	a	a	a	a
Griechenland[1,5]	27 371	27 371	29 194	29 194	m	a	a	a	a
Ungarn	24 599	25 526	25 526	27 926	a	32 808	a	30 692	30 692
Island	51 220	51 466	51 466	66 063	m	m	m	m	m
Irland	m	58 149	60 112	60 112	a	a	a	a	a
Israel	41 893	42 553	44 754	48 206	m	a	a	a	a
Italien	39 569	39 569	42 055	44 843	m	a	a	a	a
Japan	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Republik Korea	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Lettland	24 038	30 233	30 177	32 226	a	36 124	32 582	a	a
Litauen[6]	45 085	45 085	45 085	45 085	a	m	m	a	a
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	71 018	71 018	79 580	79 580	76 268	a	a	a	a
Neuseeland[2]	m	52 924	53 435	57 452	m	a	a	a	a
Norwegen	50 469	55 623	55 623	60 668	58 644	a	a	a	a
Polen	31 777	38 630	39 082	39 378	40 116	40 323	39 718	x(7)	x(7)
Portugal	51 788	47 499	46 430	49 929	49 929	a	a	a	a
Slowakei[1,2]	22 021	28 168	28 168	29 488	28 292	a	a	a	28 292
Slowenien[2]	38 872	48 198	48 893	49 611	a	49 611	a	50 775	42 086
Spanien	m	m	m	m	a	m	m	a	a
Schweden[1,2]	43 029	48 881	50 799	51 660	50 855	m	m	a	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	a	m	m
Türkei	m	m	m	m	a	a	m	a	a
Vereinigte Staaten	60 424	62 089	64 298	66 438	a	a	a	a	a
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)	61 479	60 609	60 516	72 493	a	67 100	a	67 876	64 351
Belgien (frz.)	58 173	56 398	55 220	69 410	a	62 313	a	63 358	60 727
England (UK)	48 800	48 800	53 942	53 942	m	a	a	a	a
Schottland (UK)	53 136	53 136	53 136	53 136	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**42 371**	**48 023**	**49 911**	**53 119**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	m	m	m	m	m	m	m	m	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	31 063	31 949	32 357	33 085	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**39 030**	**46 601**	**48 629**	**51 633**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Daten zu Schulleitungen, d.h. die Spalten (10) bis (13), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 2. Referenzjahr 2021. 3. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 4. Referenzjahr 2020. 5. Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Bildungsteilnehmende mit besonderen Lernbedürfnissen. 6. Einschließlich Lehrkräften ohne Qualifikation.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (https://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/ihgns9
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Indikator D6

Welche Leistungserhebungen und Prüfungen von Schülerinnen und Schülern gibt es?

Zentrale Ergebnisse

- Nationale oder zentrale Leistungserhebungen sind standardisierte Tests ohne Auswirkungen auf die Schullaufbahn oder Bildungsabschlüsse der Schülerinnen und Schüler. Sie sind in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten im Primar- und Sekundarbereich I häufiger als im Sekundarbereich II. Rund zwei Drittel der OECD-Länder führen im Sekundarbereich I in allgemeinbildenden Bildungsgängen jedes Jahr mindestens eine Leistungserhebung durch.
- Nationale oder zentrale Prüfungen sind standardisierte Tests mit formalen Auswirkungen auf die Schullaufbahn oder Bildungsabschlüsse der Schülerinnen und Schüler. In mehr als drei Viertel der OECD-Länder gibt es nationale oder zentrale Prüfungen in den letzten Jahren des Sekundarbereichs II (allgemeinbildend). In der überwiegenden Mehrheit der Länder werden diese Prüfungen genutzt, um den Schülerinnen und Schülern den Zugang zum Tertiärbereich zu gewähren.
- In beinahe allen Ländern mit nationalen/zentralen Leistungserhebungen im Sekundarbereich I werden Lesen, Schreiben und Literatur beurteilt. In den OECD-Ländern, in denen eine Beurteilung mindestens eines Fachs in nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II vorgeschrieben ist, ist Lesen, Schreiben und Literatur in der Mehrheit der Länder ein Pflichttestfach.

Kontext

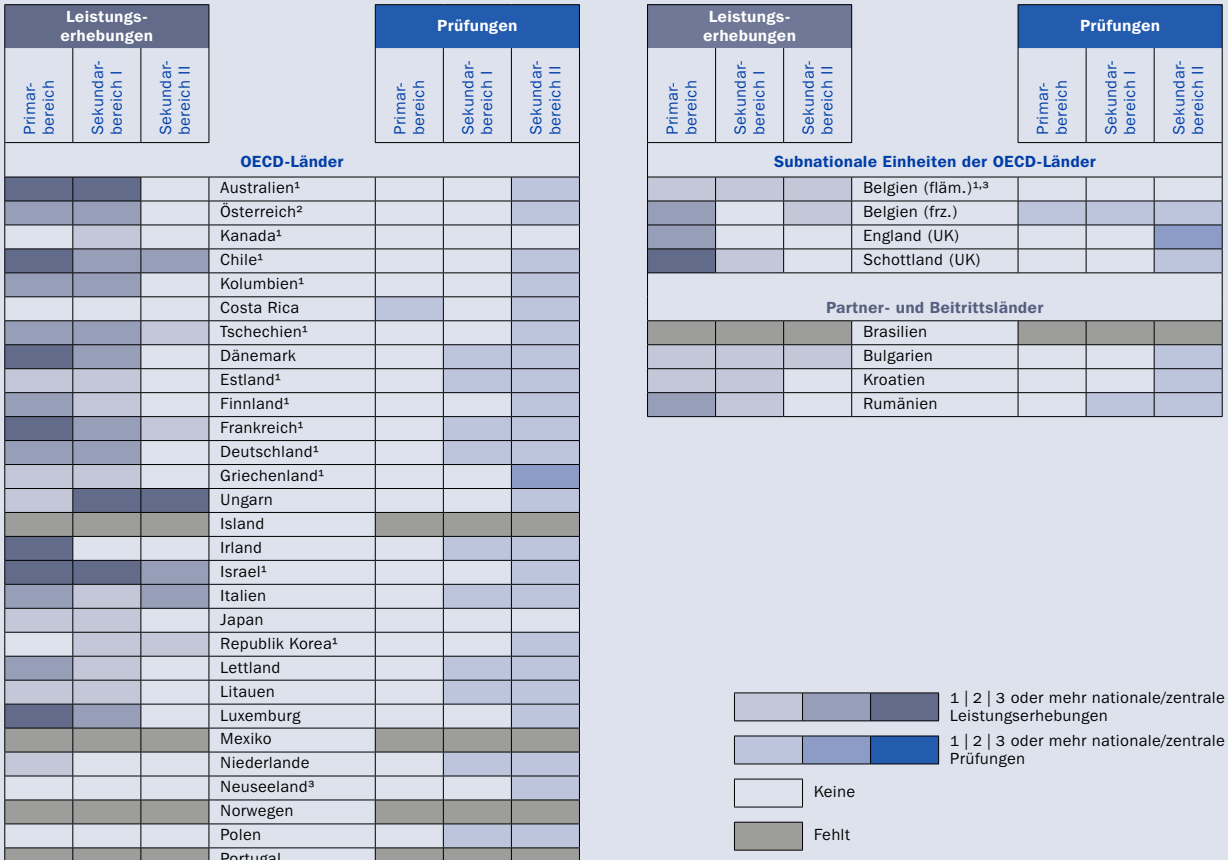
Evaluation im Bildungswesen kann eine Vielzahl an Themen umfassen und unterschiedliche Werkzeuge zur Beurteilung der Qualität und Effektivität von Bildungssystemen einsetzen. Die Länder können eine Kombination aus Prüfungen und Leistungserhebungen von Schülerinnen und Schülern, Schulinspektionen, Selbstevaluationen der Schulen und Berichten zur Einhaltung von regionalen und nationalen Regeln und Bestimmungen seitens der Schulen einsetzen. Der Schwerpunkt dieses Indikators liegt darauf, wie Leistungserhebungen und Prüfungen von Schülerinnen und Schülern auf nationaler (zentraler) Ebene im Primarbereich und im allgemeinbildenden Sekundarbereich eingesetzt werden.

In den letzten Jahren haben nationale (bzw. zentrale, wenn die höchste Ebene der Bildungsbehörde eines Landes unterhalb der nationalen Ebene angesiedelt ist, s. unten) Leistungsbeurteilungen zugenommen, was einen umfassenderen Trend hin zu einer stärkeren Rechenschaftspflicht für öffentliche Dienstleistungen widerspiegelt (OECD, 2013[1]). Nationale/zentrale Leistungserhebungen können Diagnoseinformationen liefern, die Lehrkräfte nutzen können, um Schwächen beim Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler anzugehen. Leistungserhebungen spiegeln die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern in niedrigeren Bildungsbereichen wider: Sie stellen sicher, dass alle Lernenden in den ersten Jahren als Vorbereitung auf die wichtigen Prüfungen am Ende des Sekundarbereichs wesentliche Grundkompetenzen entwickeln. Sie können auch vergleichende Informationen zur Überwachung der Bildungsleistung auf

Abbildung D6.1

Zahl der nationalen/zentralen Prüfungen und Leistungserhebungen, nach Bildungsbereich (2023)

Im allgemeinbildenden Bereich



Anmerkung: Die angegebene Zahl an Leistungserhebungen und Prüfungen entspricht der maximalen Zahl, die von Schülerinnen und Schülern in dem betreffenden Bildungsbereich erwartet wird. Manche Leistungserhebungen werden nicht jährlich durchgeführt und sind somit möglicherweise im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023 nicht durchgeführt worden.

1. Einige Leistungserhebungen basieren auf Stichproben. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Leistungserhebung für eine Klassenstufe beginnt im nächsten Berichtsjahr für Bildungsgänge (in Österreich im Sekundarbereich I und in Spanien im Primarbereich). 3. Referenzjahr 2022

Quelle: OECD (2023), Tabellen D6.1 und D6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). StatLink: https://stat.link/swgyvx

schulischer, regionaler und nationaler Ebene sowie zur Messung der Gerechtigkeit der Lernergebnisse liefern.

Nationale/zentrale Prüfungen wirken sich auf die künftigen Bildungswege der Schülerinnen und Schüler, einschließlich ihrer Berechtigung zum Übergang in höhere Bildungsbereiche, aus. Mit der Ausweitung des Zugangs in den Bildungssystemen zur Förderung von Abschlüssen des Sekundarbereichs II (s. Indikator A1) werden nationale/zentrale Prüfungen am Ende des Sekundarbereichs I zur Verleihung des Abschlusses in diesem Bereich genutzt. Die Ergebnisse von nationalen Prüfungen im Sekundarbereich II sind hingegen in zahlreichen Ländern eines der vielen Auswahlkriterien für den Tertiärbereich (s. Indikator D6 in OECD, 2019[2]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In etwa zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten müssen alle Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II eine oder mehrere nationale/zentrale Prüfungen ablegen. Im übrigen Drittel müssen nur Schülerinnen und Schüler, die anschließend in den Tertiärbereich einsteigen möchten, die Prüfungen ablegen, oder die Prüfungen sind nicht zum Erwerb des Abschlusses im Sekundarbereich II erforderlich.
- Etwa zwei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten nutzen die Ergebnisse nationaler/zentraler Leistungserhebungen im Sekundarbereich I in mäßigem oder hohem Umfang zur Beurteilung der Leistung von Schulen.

Hinweis

„Nationale/zentrale Leistungserhebungen und Prüfungen" beziehen sich in diesem Text auf diejenigen, die auf der höchsten Bildungsbehördenebene des Landes festgelegt werden. In Belgien beziehen sich die Angaben auf Leistungsbeurteilungen und Prüfungen der flämischen und der französischen Gemeinschaften. Im Vereinigten Königreich beziehen sie sich auf Leistungsbeurteilungen in England und Schottland.

Analyse und Interpretationen

Dieser Indikator behandelt von den zahlreichen Evaluationsmechanismen, die in Bildungssystemen eingesetzt werden, 2 Arten von standardisierten Evaluationen von Schülerinnen und Schülern: nationale/zentrale Leistungserhebungen und nationale/zentrale Prüfungen. Nationale/zentrale Prüfungen, die für beinahe alle Schülerinnen und Schüler gelten, sind standardisierte Tests der von Schülerinnen und Schülern erwarteten Kenntnisse oder Kompetenzen und haben formale Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler (z. B. Berechtigung zum Übergang auf die nächsthöhere Bildungsstufe). Ebenso wie nationale/zentrale Prüfungen basieren nationale/zentrale Leistungserhebungen auf standardisierten Tests, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler messen. Jedoch haben die Ergebnisse keine Auswirkungen auf die Schullaufbahn oder Bildungsabschlüsse der Schülerinnen und Schüler.

Nationale/zentrale Leistungserhebungen von Schülerinnen und Schülern

Nationale/zentrale Leistungserhebungen sind im Primar- und Sekundarbereich I häufiger als im Sekundarbereich II. Etwa vier Fünftel der 39 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten führen mindestens eine nationale/zentrale Leistungserhebung der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich durch (33 Länder und subnationale Einheiten). Der Anteil ist im Sekundarbereich I ähnlich (32 Länder und subnationale Einheiten). Im Sekundarbereich II führen weniger als zwei Fünftel (14 Länder und subnationale Einheiten) solche Leistungserhebungen durch (Abb. D6.1).

Nationale/zentrale Leistungserhebungen erfolgen in unterschiedlichen Klassenstufen im Primar- und Sekundarbereich. Sie werden häufig 6 und 9 Jahre nach dem Beginn des Primarbereichs durchgeführt (in 19 Ländern und subnationalen Einheiten für jede Klassen-

stufe). Da diese Klassenstufen in vielen Ländern zum Sekundarbereich I gehören, konzentriert sich diese Analyse in den 32 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten auf nationale/zentrale Leistungserhebungen im Sekundarbereich I (Tab. D6.1).

Hauptzwecke nationaler/zentraler Leistungserhebungen

Allgemein dienen nationale/zentrale Leistungserhebungen mehr als einem Zweck. Diese Zwecke lassen sich nach 2 Arten unterteilen: formative Zwecke (Feedback für Verbesserung) und summative Zwecke (Überprüfung, ob die Ziele erreicht wurden, d. h. erfolgreicher Nachweis der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler). Von den 32 Ländern und subnationalen Einheiten, die diese Leistungserhebungen nutzen, werden sie von etwa drei Viertel in mäßigem oder hohem Umfang für formative Zwecke und von etwa zwei Fünftel für summative Zwecke eingesetzt (Tab. D6.1).

Zahlreiche Länder nutzen nationale/zentrale Leistungserhebungen zur Information von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern über den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler in den getesteten Fächern, wodurch gegebenenfalls eine formative Evaluation der Schülerinnen und Schüler erfolgt. In 21 der 32 Länder und subnationalen Einheiten mit nationalen/zentralen Leistungserhebungen werden diese auch zur Bereitstellung von Diagnoseinformationen zu den Schülerinnen und Schülern für die Lehrkräfte genutzt. Etwa die Hälfte dieser Länder nutzt sie auch zur Bereitstellung von formativem Feedback für Eltern und zur aktiven Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozess. In Bulgarien wird die nationale Leistungserhebung auch für die Auswahl von Schülerinnen und Schülern für selektive Schulen im Sekundarbereich II genutzt (Abb. D6.2 und Tab. D6.1).

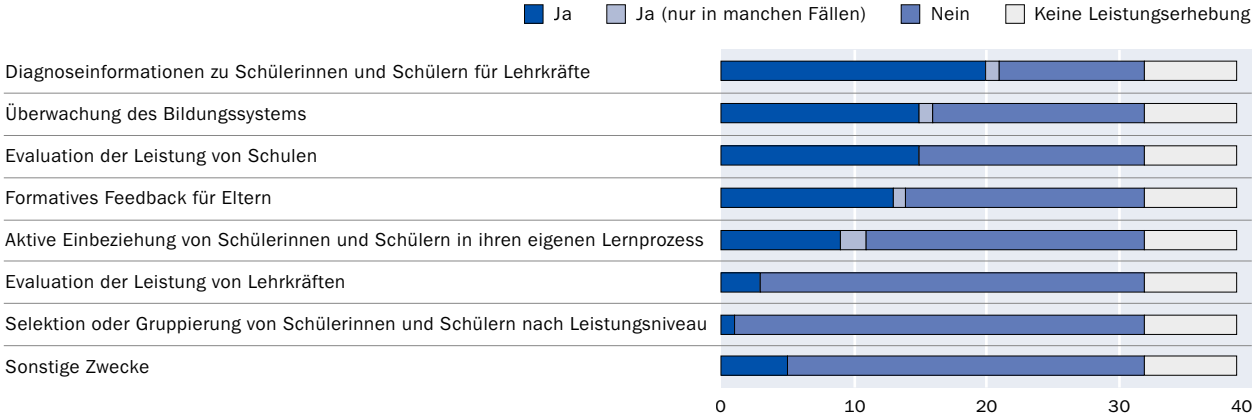
Einige Länder nutzen nationale/zentrale Leistungserhebungen zur Überwachung des Bildungssystems auf Schul- und/oder Systemebene. Nationale/zentrale Leistungserhebungen werden in 15 Ländern und subnationalen Einheiten zur Evaluation der Schulleistung und in ähnlich vielen Ländern und subnationalen Einheiten zur Überwachung des Bildungssystems eingesetzt (Abb. D6.2).

D 6

Abbildung D6.2

Hauptzwecke nationaler/zentraler Leistungserhebungen im Sekundarbereich I (2023)

Im allgemeinbildenden Bereich, Anzahl Länder und subnationale Einheiten



Anordnung der Zwecke in absteigender Reihenfolge ihrer Häufigkeit.

Quelle: OECD (2023), Tabelle D6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). StatLink: https://stat.link/5fzy13

5 Länder nutzen ihre nationalen/zentralen Leistungserhebungen auch für andere Zwecke. In Japan beispielsweise werden nationale Leistungserhebungen zur Überprüfung und Beurteilung der aktuellen Bildungspolitik genutzt. Schweden nutzt sie, um Lehrkräfte bei der Ermittlung des Endergebnisses am Ende des Sekundarbereichs I zu unterstützen (Abb. D6.2 und Tab. D6.1).

Organisation nationaler/zentraler Leistungserhebungen

Da nationale/zentrale Leistungsbeurteilungen keine Auswirkungen auf die Schullaufbahn haben, müssen sie nicht jedes Jahr durchgeführt werden. Jedoch gibt es in etwa drei Viertel der 32 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten im allgemeinbildenden Sekundarbereich I mindestens eine jährliche nationale/zentrale Leistungserhebung (Tab. D6.1).

Abgesehen von 2 sind alle diese jährlichen nationalen/zentralen Leistungserhebungen in allen oder einer ausgewählten Stichprobe von öffentlichen Bildungseinrichtungen durchzuführen. In Japan ist die nationale Leistungserhebung für öffentliche Bildungseinrichtungen zwar keine Pflicht, wird aber in nahezu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen durchgeführt. In Schottland (Vereinigtes Königreich) muss die zentrale Leistungserhebung nicht an allen öffentlichen Bildungseinrichtungen durchgeführt werden. In allen Ländern, außer Dänemark und Deutschland, gelten für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen die gleichen Anforderungen (Tab. D6.1).

Diese jährlichen nationalen/zentralen Leistungserhebungen sind in allen Ländern für Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Bereich verpflichtend. Ausnahmen sind Japan und Schottland (Vereinigtes Königreich), wo sie an öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht verpflichtend (und entsprechend für die Schülerinnen und Schüler nicht verpflichtend) sind, und Lettland, wo die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler auf freiwilliger Basis erfolgt. Auch wenn diese Leistungserhebungen für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend sind, können manche von ihnen davon befreit werden. Dies ist in allen Ländern außer der Slowakei der Fall. Mögliche Befreiungsgründe sind z. B. besondere Lernbedürfnisse oder unzureichende Kenntnis der Sprache, in der die Leistungserhebungen durchgeführt werden. Einige Länder (z. B. Bulgarien, Frankreich, Italien und Spanien) passen jedoch die Leistungserhebungen soweit wie möglich für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen an (Einzelheiten zu den Kriterien für die Befreiung von Schülerinnen und Schülern s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[3]).

In 7 Ländern gibt es nationale Leistungserhebungen, die alle 2 bis 5 Jahre durchgeführt werden (in einigen von ihnen gibt es auch jährliche nationale Leistungserhebungen). Diese nicht jährlichen nationalen Leistungserhebungen werden in Deutschland, Kanada, der Türkei und den Vereinigten Staaten zur Überwachung des Bildungssystems, in Chile zur Beurteilung der Leistung einzelner Schulen bzw. in Kolumbien und Tschechien für beide Zwecke verwendet (Tab. D6.1).

Außer in Chile und Deutschland basieren in all diesen Ländern die nicht jährlichen nationalen Leistungserhebungen auf Stichproben und öffentliche Bildungseinrichtungen (und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) sind verpflichtet, sie durchzuführen. In Ländern mit verfügbaren Daten beträgt die Größe der Stichproben weniger als 25 % der öffentlichen Bildungseinrichtungen und einen ähnlichen oder kleineren Anteil der staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D6.1).

Nationale/zentrale Leistungserhebungen sind in allen Ländern und subnationalen Einheiten auf der zentralstaatlichen Ebene standardisiert, außer in Ländern mit föderaler Struktur, wie Deutschland und Kanada, wo die Standardisierung auf bundesstaatlicher Ebene erfolgen kann. Beim Standardisierungsprozess auf der zentralstaatlichen Ebene planen und entwickeln die für die Leistungserhebungen zuständige zentralstaatliche Bildungsbehörde und/oder Stelle die nationalen/zentralen Leistungserhebungen in den Ländern. Eine Ausnahme ist Spanien, wo Behörden und Stellen der bundesstaatlichen Ebene beteiligt sind. In Belgien (fläm.), Kanada und Luxemburg sind andere Stellen alleine für die Ausarbeitung der Leistungserhebungen mit Unterstützung der zentralstaatlichen Ebene verantwortlich (Tab. D6.1).

In 18 der 32 Länder und subnationalen Einheiten mit nationalen/zentralen Leistungserhebungen sind nur die für Leistungserhebungen zuständigen Bildungsbehörden und/oder Stellen der zentralstaatlichen Ebene an der Benotung von nationalen/zentralen Leistungserhebungen beteiligt. In anderen Fällen sind auch Behörden oder Stellen einer untergeordneten (bundesstaatlichen, unterregionalen oder lokalen) Ebene, Schulen und Lehrkräfte (Lehrkräfte der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte an den Schulen der Schülerinnen und Schüler oder von anderen Schulen) beteiligt. Unter allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist nur in Schottland (Vereinigtes Königreich) ein privates Unternehmen (das das automatische Benotungssystem entwickelt) beteiligt. In den 6 Ländern, in denen Schulen und Lehrkräfte an der Benotung beteiligt sind, gibt es Leitlinien auf nationaler Ebene (z. B. Leistungskriterien oder Rubriken) (Tab. D6.1; Art des Mechanismus zur Gewährleistung einer zuverlässigen Benotung der Schülerinnen und Schüler s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[3]).

In rund drei Fünftel der 32 Länder und subnationalen Einheiten sind nationale/zentrale Leistungserhebungen stark zentralisiert und die Schulen haben keine interne Kontrolle über die nationalen/zentralen Leistungserhebungen. In 8 Ländern haben Schulen geringen Einfluss auf die Leistungserhebungen und in 4 Ländern und subnationalen Einheiten mäßigen Einfluss. Beispielsweise haben Schulen ein gewisses Maß an Kontrolle über die Organisation der Leistungserhebungen (Litauen, Schottland [Vereinigtes Königreich], Schweden und der Türkei), die Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler während der Leistungserhebung (Ungarn) oder die Verwendung der Ergebnisse (Japan), während sie in Rumänien bei der Benotung eigenständiger sind (Tab. D6.1).

Inhalt nationaler/zentraler Leistungserhebungen

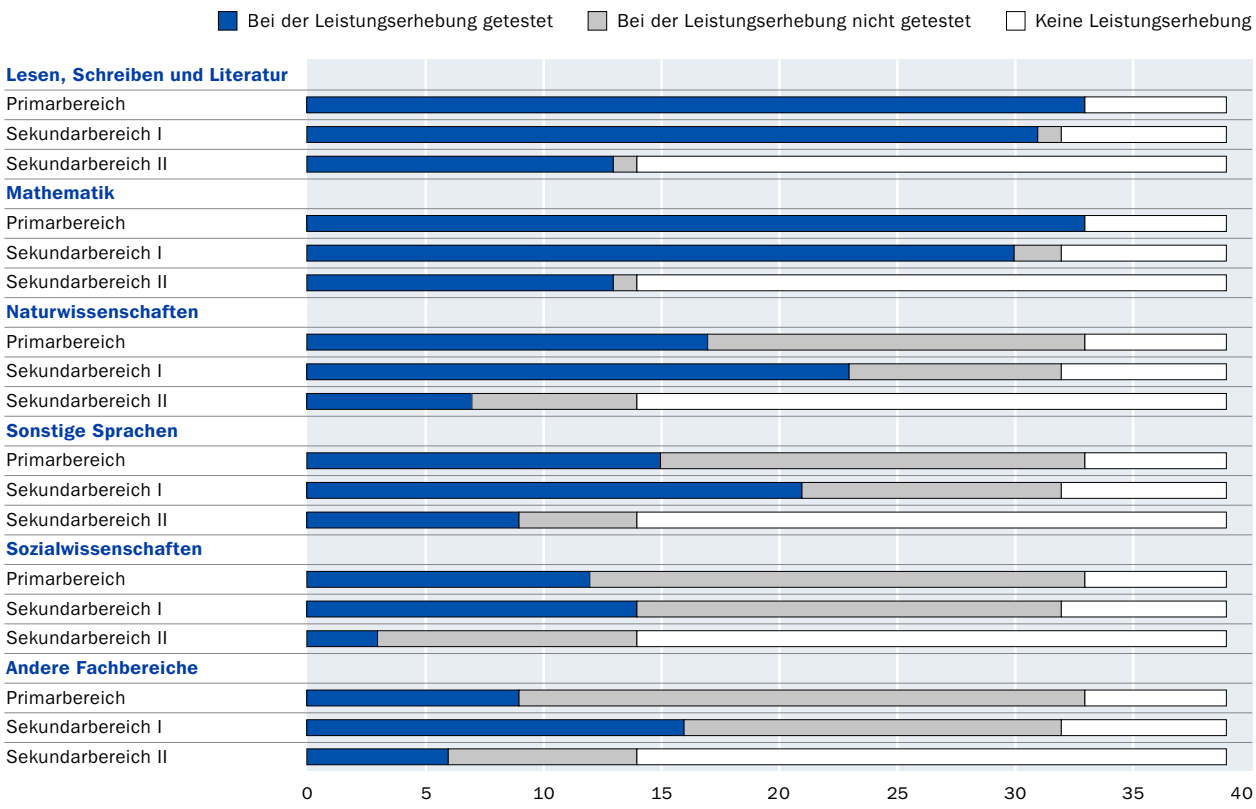
Die abgedeckten Fächer und die Häufigkeit ihrer Einbeziehung in die Leistungserhebungen zeigen, welche Priorität die Bildungsbehörden ihnen einräumen. In jedem Bildungsbereich, in dem nationale/zentrale Leistungserhebungen durchgeführt werden, werden in beinahe allen Ländern und subnationalen Einheiten Leistungserhebungen in Fächern, die hauptsächlich Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen abdecken (Lesen, Schreiben und Literatur sowie Mathematik), durchgeführt (Abb. D6.3).

Unabhängig von ihrer Häufigkeit decken nationale/zentrale Leistungserhebungen in fast allen 32 Ländern und subnationalen Einheiten mit nationalen/zentralen Leistungserhebungen im Sekundarbereich I Lesen, Schreiben und Literatur sowie Mathematik ab. Die Ausnahmen sind Israel, wo keine Leistungserhebung in Mathematik erfolgt, und Lettland, wo in keinem dieser Fächer eine Leistungserhebung erfolgt. In rund zwei Drittel der 32 Länder und subnationalen Einheiten gibt es Leistungserhebungen in Naturwissenschaften und anderen Sprachen (in der Regel Englisch). Am fünfthäufigsten werden

Abbildung D6.3

In nationalen/zentralen Leistungserhebungen abgedeckte Fächer, nach Bildungsbereich (2023)

Im allgemeinbildenden Bereich, Anzahl Länder und subnationale Einheiten



Anordnung der Fächer in absteigender Reihenfolge ihrer Häufigkeit im Primarbereich.

Quelle: OECD (2023), Tabelle D6.3 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[31]). StatLink: https://stat.link/so5bpd

Leistungserhebungen in Sozialkunde durchgeführt (14 Länder). Etwas weniger als die Hälfte der 32 Länder und subnationalen Einheiten hat Leistungserhebungen in einem oder mehreren weiteren Fächern. Nur wenige erheben auch Daten zu nicht schulischen Aspekten wie Schulklima (6 Länder und subnationale Einheiten), Wohlergehen (4 Länder und subnationale Einheiten) sowie soziale und emotionale Kompetenzen (2 Länder) (Abb. D6.3 sowie Tab. D6.3 im Internet).

Lesen, Schreiben und Literatur sowie Mathematik sind für alle Schülerinnen und Schüler, die an universellen nationalen/zentralen Leistungserhebungen teilnehmen, und alle Schülerinnen und Schüler in den stichprobenbasierten Leistungserhebungen in Estland, Griechenland, der Republik Korea und der Türkei verpflichtend. In Israel erfolgt eine Leistungserhebung aller Schülerinnen und Schüler in Lesen, Schreiben und Literatur. Die Vereinigten Staaten sind eine Ausnahme, dort können die Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe in einigen Bundesstaaten entscheiden, ob sie an der Leistungserhebung teilnehmen (Tab. D6.3 im Internet).

In mehr als vier Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten finden jährlich (bzw. bei nicht jährlichen Leistungserhebungen in jeder Runde) Leistungserhebungen in Lesen, Schreiben und Literatur sowie Mathematik statt. Wenn die Leistungserhebungen für diese Fächer rotierend oder auf Ad-hoc-Basis erfolgen, basieren sie auf Stichproben (Tab. D6.3 im Internet).

Zwar werden in einer ähnlichen Anzahl von Ländern Leistungserhebungen in Naturwissenschaften und anderen Sprachen durchgeführt, ihre Häufigkeit unterscheidet sich jedoch leicht. In zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten, die dieses Fach abdecken, werden Leistungserhebungen in anderen Sprachen in jeder Runde durchgeführt und in der Hälfte von ihnen werden Naturwissenschaften in jeder Runde abgedeckt (Tab. D6.3 im Internet).

In 20 Ländern und subnationalen Einheiten wird in mindestens einem Fach (aus Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften) computergestützte Technologie zur Leistungserhebung eingesetzt. Computergestützte einheitliche Leistungserhebungen, bei denen die Schülerinnen und Schüler einen festen Aufgabensatz bearbeiten, sind wesentlich häufiger als computergestützte adaptive Leistungserhebungen, bei denen der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst wird. Computergestützte einheitliche Tests werden in 19 Ländern und subnationalen Einheiten eingesetzt, wohingegen computergestützte adaptive Tests nur in Australien (National Assessment Program – Literacy and Numeracy), Dänemark (nur für nicht verpflichtende Leistungserhebungen in Naturwissenschaften sowie Englisch und Dänisch als Fremdsprache) und Schottland (Vereinigtes Königreich) (für National Standardised Assessments) eingesetzt werden. Der Einsatz von computergestützter Technologie in nationalen/zentralen Leistungserhebungen hat in den letzten 8 Jahren erheblich zugenommen (Kasten D6.1 sowie Tab. D6.3 im Internet).

Weitergabe der Ergebnisse nationaler/zentraler Leistungserhebungen

Die Ergebnisse der nationalen/zentralen Leistungserhebungen können nicht nur für die höchsten Bildungsbehörden, sondern auch für andere Akteurinnen und Akteure, wie Schulverwaltungen, Lehrkräfte, die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern/Erziehungsberechtigten sowie die Medien und die Öffentlichkeit, von Interesse sein.

Im Sekundarbereich I wurden die Ergebnisse der nationalen/zentralen Leistungserhebungen in 31 der 32 Länder und subnationalen Einheiten neben den Bildungsbehörden direkt an externe Akteurinnen und Akteure weitergegeben. Die Ausnahmen sind Deutschland (nur die Ergebnisse von VERA werden nicht weitergegeben) und Luxemburg (Tab. D6.5 im Internet).

Schülerinnen und Schüler, die an den Leistungserhebungen teilgenommen haben, erhalten in 17 Ländern ihre Ergebnisse als Schreiben/Bericht oder über eine nicht öffentliche Website, während sie in 13 Ländern und subnationalen Einheiten ihre eigenen Ergebnisse nicht erhalten (Tab. D6.5 im Internet).

Von den Ländern, in denen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ergebnisse erhalten, werden sie in 6 Ländern nur über ihre eigenen Ergebnisse und in den anderen 11 Ländern auch über die aggregierten Ergebnisse, üblicherweise auf Landesebene/bundesstaatlicher Ebene, informiert. Die Länder geben üblicherweise die Ergebnisse, die sie den Schülerinnen und Schülern mitteilen, auch direkt und auf dem gleichen Weg an die Eltern weiter, aber in Estland und Lettland erhalten die Eltern die Ergebnisse ihrer Kinder auf Antrag (Tab. D6.5 im Internet).

Von den Ländern und subnationalen Einheiten, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ergebnisse nicht erhalten, geben 8 gar keine Ergebnisse weiter und 5 geben einen Teil der Ergebnisse, aber nur auf aggregierter Ebene, an sie weiter und geben auch keine

Kasten D6.1

Veränderungen in Bezug auf nationale/zentrale Leistungserhebungen seit 2015

Nationale/zentrale Leistungserhebungen wurden im Laufe der Zeit an die sich wandelnden Anforderungen für die Evaluation von Schülerinnen und Schülern sowie technologische Entwicklungen angepasst. In den 34 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten aus der vorherigen Runde einer ähnlichen Erhebung 2015 sind 2 wichtige Veränderungen zu beobachten (OECD, 2015[4]).

Abschaffung und Einführung nationaler/zentraler Leistungserhebungen

Die Zahl der Länder und subnationalen Einheiten mit nationalen/zentralen Leistungserhebungen ist in den letzten 8 Jahren gestiegen, was den Trend hin zur Überwachung von Standards und zur Sammlung von Diagnoseinformationen zur Unterstützung der Bildungsleistung widerspiegelt. Die Mehrheit der Länder, die 2015 nationale/zentrale Leistungserhebungen im Primar- oder allgemeinbildenden Sekundarbereich eingesetzt hat, tat dies auch 2023 weiterhin. Daneben haben 7 weitere Länder und subnationale Einheiten, in denen es 2015 keine nationalen/zentralen Leistungserhebungen gab, 2023 welche.

Trotz des allgemeinen Trends zum zunehmenden Einsatz von nationalen/zentralen Leistungserhebungen wurden diese in Belgien (frz.) (Sekundarbereich I) und Neuseeland (Primar- und Sekundarbereich) abgeschafft. In Neuseeland half das PaCT-Tool Schulen bei der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern und der Meldung ihrer Leistungen in Bezug auf die nationalen Standards (ein System aus Standards, das die Grundlage für die gesetzlich vorgeschriebenen Meldungen der Schulen ist). Die Schulen konnten jedoch die Tools für die Beurteilung der Leistung der Lernenden auswählen und waren nur zur Meldung einfacher Ergebniskennzahlen verpflichtet (z. B. Anteil der Lernenden, die den Standard unterschreiten, erfüllen oder übertreffen). Diese Informationen wurden ohne zusätzliche Kennzahlen, wie den Mehrwert für die Lernenden, veröffentlicht. Das PaCT-Tool steht den Schulen zwar weiterhin zur Verfügung, aber es ist keine Meldung im Vergleich zu den nationalen Standards mehr erforderlich.

In einigen Ländern wurden die nationalen/zentralen Leistungserhebungen auch seit 2015 reformiert (z. B. in Dänemark, Israel, Österreich und Spanien). In Israel beispielsweise haben zunehmende Bedenken bezüglich der Aussagekraft der Ergebnisse der Leistungserhebungen (z. B. Schulen passen sich daran an) und ihr Einfluss auf das Bildungssystem (z. B. Öffentlichkeit missbraucht die Testergebnisse zum Schulranking) dazu geführt, dass bei neuen nationalen Leistungserhebungsprogrammen der Schwerpunkt auf nicht schulischen Bereichen, wie dem Schulklima, liegt.

Erhebung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei nationalen/zentralen Leistungserhebungen

Seit 2015 haben die meisten OECD-Länder soziale und emotionale Kompetenzen in ihren Lehrplan aufgenommen, was den breiten Konsens bezüglich ihrer Bedeutung für Individuen und Gesellschaften widerspiegelt (OECD, 2020[5]; 2023[6]; forthcoming[7]). Ausgehend von den 2023 erstmals erhobenen Informationen steckt die Beurteilung ihrer Entwicklung jedoch noch in den Kinderschuhen. Nur 2 Länder (Japan und Kolumbien) sammeln als Teil ihrer nationalen Leistungserhebung Informationen zu sozialen und emotionalen Kompetenzen. Der Gegensatz zwischen der großen Zahl an Ländern,

die soziale und emotionale Kompetenzen in ihre nationalen Lehrpläne aufgenommen haben, und ihre begrenzte Einbeziehung in nationale/zentrale Leistungserhebungen kann die Herausforderungen widerspiegeln, die bei der effektiven Beurteilung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Rahmen einer standardisierten Erhebung bestehen (OECD, forthcoming[7]).

Einsatz von computergestützter Technologie in nationalen/zentralen Leistungserhebungen

In beiden Runden der Erhebung wurden Daten zum Einsatz von computergestützter Technologie in nationalen/zentralen Leistungserhebungen in 3 Fächern erhoben: Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften.

Zwischen 2015 und 2023 ist die Zahl der Länder und subnationalen Einheiten, die computergestützte Technologie in nationalen/zentralen Leistungserhebungen in mindestens einem Bildungsbereich einsetzen, um 13 gestiegen (von 8 im Jahr 2015 auf 21 im Jahr 2023). Die Umstellung auf computergestützte Tests betrifft insbesondere die letzten 5 Jahre (z. B. Kanada und CEDRE in Frankreich von 2019 sowie die Republik Korea und Ungarn von 2022) und die kommenden Jahre (z. B. Belgien [frz.] und VERA in Deutschland), was auf technologische Veränderungen bei den Leistungserhebungsmechanismen und im Bildungssystem hinweist.

Quelle: Indikator D6 „Welche Systeme der Evaluation und Beurteilung gibt es?", Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren OECD (2015[4]).

Einzelergebnisse an die Eltern weiter. Dies liegt möglicherweise daran, dass in vielen Ländern zu den Hauptzwecken nationaler/zentraler Leistungserhebungen die Überwachung des Bildungssystems gehört (z. B. Deutschland, Griechenland, Kanada, die Schweiz, die Türkei und die Vereinigten Staaten) (Tab. D6.1 sowie Tab. D6.5 im Internet).

In den meisten Ländern, die Ergebnisse an externe Akteurinnen und Akteure weitergeben, erhalten Schulverwaltungen und/oder Klassenlehrerinnen und -lehrer die Ergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler oder zumindest auf Schul- oder Klassenebene aggregierte Ergebnisse. Jedoch können Schulverwaltungen und/oder Klassenlehrerinnen und -lehrer in Griechenland und Kanada nur über nicht öffentliche Websites auf die aggregierten Ergebnisse auf Landesebene/bundesstaatlicher Ebene sowie Provinz-/Regionsebene zugreifen. In der Republik Korea haben Schulverwaltungen und/oder Klassenlehrerinnen und -lehrer über eine nicht öffentliche Website nur Zugriff auf aggregierte Ergebnisse auf Landesebene, während Eltern sowie Schülerinnen und Schüler über die Website auf die eigenen Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler sowie aggregierte Ergebnisse nach Klasse zugreifen können (Tab. D6.5 im Internet).

Die meisten Länder veröffentlichen die Ergebnisse durch Pressemitteilungen auf Landesebene/bundesstaatlicher Ebene und stellen sie auf einer öffentlichen Website der Allgemeinheit zur Verfügung. In der Slowakei sind jedoch aggregierte Ergebnisse nur auf Antrag verfügbar und Rumänien und Schottland (Vereinigtes Königreich) geben keinerlei Ergebnisse weiter (Tab. D6.5 im Internet).

Die Darstellung der Gesamtleistung der aktuellen Runde von nationalen/zentralen Leistungserhebungen und/oder Vergleiche der Ergebnisse mit denen anderer Gruppen von Schülerinnen und Schülern (z. B. Vergleich nach demografischen Charakteristika, geo-

grafischen Regionen und/oder sozioökonomischen Niveaus) sind in beinahe allen der 30 Länder und subnationalen Einheiten, die Ergebnisse an externe Akteurinnen und Akteure weitergeben, gängig. Etwa die Hälfte der Länder, die Ergebnisse weitergeben, versehen diese mit Kontextinformationen. In weniger als einem Drittel der Länder werden der Leistungszuwachs einzelner Schülerinnen und Schüler über 2 oder mehr Jahre und andere Indikatoren zur Schulqualität gemeldet (Tab. D6.5 im Internet).

Beinahe alle 27 Länder und subnationalen Einheiten, die Ergebnisse an die Medien und die Allgemeinheit weitergeben, stellen keine Schulrankings basierend auf den Ergebnissen nationaler/zentraler Leistungserhebungen bereit. In 14 dieser Länder ergreifen die Regierung oder die Bildungsbehörden Maßnahmen zur Verhinderung von Schulrankings. In 6 der Länder, die keine Maßnahmen zur Verhinderung von Schulrankings ergreifen, erstellen und veröffentlichen die Medien oder andere externe Gruppen Schulrankings (Tab. D6.5 im Internet).

Verwendung der Ergebnisse nationaler/zentraler Leistungserhebungen

Die Evaluation der Schulleistung ist ein gängiger Hauptzweck nationaler/zentraler Leistungserhebungen. Etwa zwei Fünftel der 32 Länder und subnationalen Einheiten nutzen die Ergebnisse dieser Leistungserhebungen in mäßigem oder hohem Umfang zur Beurteilung der Leistung von Schulen. In Belgien (fläm.) und Italien verwenden die Bildungsbehörden die Ergebnisse zwar nicht zur Evaluation der Leistung von Schulen, sie können aber zur Selbstevaluation der einzelnen Schulen genutzt werden. Die Ergebnisse der nationalen/zentralen Leistungserhebungen werden für andere Evaluationsmaßnahmen, wie die Evaluation von Schulverwaltungen oder individuellen Lehrkräften, verwendet, dies ist jedoch in geringerem Umfang und in weniger Ländern als bei der Evaluation der Leistung von Schulen der Fall (Tab. D6.7 im Internet).

Allgemein werden die Ergebnisse von Leistungserhebungen nur selten für Entscheidungen über die Bereitstellung von Unterstützung für Lehrkräfte zur Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenzen, die Vergütung von Lehrkräften, die Höhe des Schulbudgets, finanzielle Anerkennungen oder Sanktionen oder Schulschließungen verwendet. Wenn sie für diese Zwecke verwendet werden, betrifft dies in der Regel die Bereitstellung zusätzlicher Unterstützung für Lehrkräfte oder Schulen (z. B. in Griechenland, Litauen und Spanien) oder die Anerkennung guter Leistungen (z. B. in Chile und der Slowakei) und weniger Sanktionen (Tab. D6.7 im Internet).

Nationale/zentrale Prüfungen von Schülerinnen und Schülern

Mithilfe von nationalen/zentralen Prüfungen wird beurteilt, ob Schülerinnen und Schüler ihre Klassenstufe oder ihren Bildungsbereich erfolgreich abgeschlossen haben oder ob sie in die nächste Klassenstufe oder den nächsten Bildungsbereich aufsteigen können. Die Prüfungen finden üblicherweise im letzten Jahr (oder in den letzten Jahren) eines Bildungsbereichs statt. Dies ist in allen Ländern außer den Vereinigten Staaten der Fall. Dort werden nationale/zentrale Prüfungen (genauer gesagt gemäß Bundesbestimmungen vorgeschriebene Prüfungen auf bundesstaatlicher Ebene) je nach Jurisdiktion in unterschiedlichen Klassenstufen durchgeführt (Tab. D6.2).

Nationale/zentrale Prüfungen sind im Sekundarbereich II häufiger als in niedrigeren Bildungsbereichen. In den 39 Ländern und subnationalen Einheiten, die an dieser Studie teilgenommen haben, gibt es in weniger als der Hälfte nationale/zentrale Prüfungen im Primar- und Sekundarbereich I (3 im Primarbereich und 14 im Sekundarbereich I), aber

in 34 mindestens eine im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Daher liegt der Schwerpunkt der Analyse hauptsächlich auf nationalen/zentralen Prüfungen in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II (Abb. D6.1).

In den meisten der 34 Länder und subnationalen Einheiten mit nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II nehmen Schülerinnen und Schüler nur an einer Prüfung im Sekundarbereich II teil. In Dänemark, Litauen, Luxemburg und den Niederlanden, wo Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II unterschiedliche Ausbildungszweige belegen können, gibt es eine nationale/zentrale Prüfung für jeden Zweig, und die Schülerinnen und Schüler nehmen nur an der entsprechenden nationalen/zentralen Prüfung für ihren Zweig teil (Tab. D6.2).

Die meisten Länder gehen davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler bei nationalen/zentralen Prüfungen den Test nur in ihrer letzten Klassenstufe ablegen. In Dänemark, Frankreich, Israel, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) nehmen Schülerinnen und Schüler im Laufe der 2 oder 3 Klassenstufen im Sekundarbereich II an verschiedenen Abschnitten der nationalen/zentralen Prüfung teil (Tab. D6.2; Übersicht der Klassenstufen, in denen nationale/zentrale Prüfungen im Sekundarbereich II stattfinden, s. Abb. X3.D6.1 in *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[3]).

In England (Vereinigtes Königreich) und Griechenland müssen Schülerinnen und Schüler bis zu 2 Arten von nationalen/zentralen Prüfungen ablegen, da diese unterschiedlichen Zwecken dienen. In Griechenland absolvieren Schülerinnen und Schüler im gesamten Sekundarbereich II teilzentralisierte Prüfungen in den Schulen, um in die nächste Klassenstufe versetzt zu werden, und die *Panhellenic Examination* in der letzten Klassenstufe, um die Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich zu erwerben. In England (Vereinigtes Königreich) legen Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 11 die GCSE-Prüfung *(General Certificate of Secondary Education)* ab und werden so in die nächste Klassenstufe des allgemeinbildenden Bereichs oder in einen anderen Ausbildungszweig versetzt oder erwerben eine Mindestqualifikation für einige Rollen auf dem Arbeitsmarkt. Die A-Levels *(Advanced level qualifications)* am Ende des Sekundarbereichs II dienen hingegen dem Eintritt in den Tertiärbereich (Tab. D6.2).

Hauptzwecke nationaler/zentraler Prüfungen

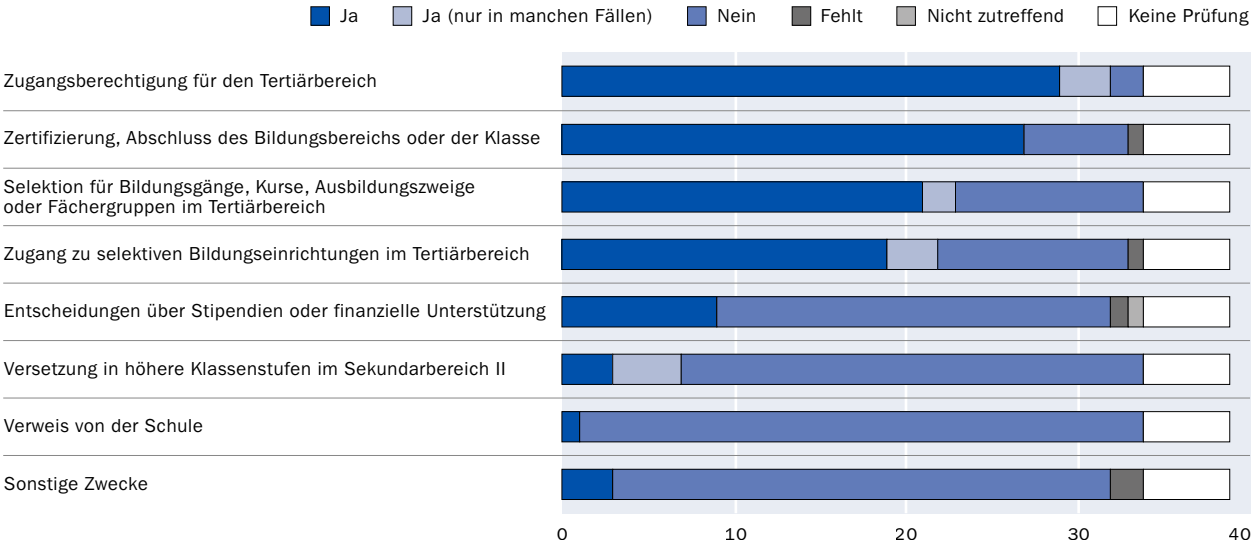
Nationale/zentrale Prüfungen werden in großem Umfang für summative Zwecke (d. h. Rechenschaftspflicht) genutzt, was zu der Tatsache passt, dass sie am Ende des Sekundarbereichs II stattfinden. In etwa der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit nationalen/zentralen Prüfungen werden diese nur für summative und nicht für formative Zwecke verwendet. In den übrigen Ländern und subnationalen Einheiten werden nationale/zentrale Prüfungen zum Teil für formative Zwecke, jedoch in geringerem Ausmaß als für summative Zwecke verwendet. Deutschland ist das einzige Land, das die Prüfungen weder für summative noch für formative Zwecke verwendet (Tab. D6.2).

In allen Ländern sind nationale/zentrale Prüfungen zum Erwerb des Abschlusses einer Klassenstufe oder des Sekundarbereichs II oder zum Erwerb der Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich bestimmt; in etwa drei Viertel der Länder dienen sie beiden Zwecken (Abb. D6.4). In Chile, Kolumbien, der Republik Korea, Polen, Spanien und der Türkei werden nationale Prüfungen für den Zugang zum Tertiärbereich verwendet, während sie in Costa Rica nur zum Abschluss des Sekundarbereichs II dienen. In den Vereinigten Staa-

Abbildung D6.4

Hauptzwecke nationaler/zentraler Prüfungen im Sekundarbereich II (2023)

Im allgemeinbildenden Bereich, Anzahl Länder und subnationale Einheiten



Anordnung der Zwecke in absteigender Reihenfolge ihrer Häufigkeit.

Quelle: OECD (2023), Tabelle D6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). StatLink: https://stat.link/yxo2uf

ten wird mit nationalen Prüfungen nicht die Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich erworben, während ihre Verwendung für den Abschluss einer Klassenstufe innerhalb des Landes variiert (Tab. D6.2).

Die Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten, die nationale/zentrale Prüfungen im Sekundarbereich II zur Gewährung des Zugangs zum Tertiärbereich nutzen, nutzt sie auch zur Auswahl der Bildungsteilnehmenden innerhalb des Tertiärbereichs, beispielsweise für den selektiven Zugang zu Bildungseinrichtungen, Bildungsgängen, Kursen, Ausbildungszweigen oder Fächergruppen im Tertiärbereich (Abb. D6.4). In Belgien (frz.), Italien, Litauen, den Niederlanden, Österreich und Tschechien dienen nationale/zentrale Prüfungen nur für den Zugang zum Tertiärbereich und werden nicht als Selektionsgrundlage verwendet (weitere Informationen zur Verwendung von nationalen/zentralen Prüfungen als Zulassungskriterium für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich s. Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2018*, OECD, 2018[8]).

Nationale/zentrale Prüfungen dienen auch anderen Zwecken. 9 Länder beziehen die Ergebnisse von nationalen Prüfungen bei der Entscheidung ein, ob Bildungsteilnehmende beim Eintritt in den Tertiärbereich Stipendien oder finanzielle Unterstützung erhalten. Die Versetzung in höhere Klassenstufen im Sekundarbereich II trifft nur in 7 Ländern und subnationalen Einheiten zu, in denen nationale/zentrale Prüfungen in mehreren Klassenstufen stattfinden. In Deutschland können Schülerinnen und Schüler auf Grundlage der Ergebnisse von nationalen Prüfungen von Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II verwiesen werden, aber nur in Ausnahmefällen, wenn sie die Prüfung zweimal nicht bestehen (Abb. D6.4).

Organisation nationaler/zentraler Prüfungen

In den meisten Ländern müssen Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II nationale/zentrale Prüfungen ablegen, um den Abschluss des Sekundarbereichs II zu erwerben

oder um in den Tertiärbereich einzutreten. Jedoch sind nicht notwendigerweise alle Bildungseinrichtungen zur Durchführung dieser Prüfungen und nicht alle Schülerinnen und Schüler zum Ablegen dieser Prüfungen verpflichtet.

Nur in 6 Ländern und subnationalen Einheiten sind öffentliche Bildungseinrichtungen nicht zur Durchführung der nationalen/zentralen Prüfungen verpflichtet. In Israel, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind öffentliche Bildungseinrichtungen zwar nicht zur Durchführung dieser Prüfungen verpflichtet, sie zählen jedoch für den Abschluss des Sekundarbereichs II und werden von mehr als drei Viertel der Bildungseinrichtungen durchgeführt. In der Republik Korea und der Türkei führen die meisten öffentlichen Bildungseinrichtungen die nationale Prüfung durch, da die Schülerinnen und Schüler sie möglicherweise für den Eintritt in den Tertiärbereich benötigen, auch wenn sie nicht für den Abschluss des Sekundarbereichs II benötigt wird. In Chile wird die Prüfung von einer externen Stelle durchgeführt und die öffentlichen Bildungseinrichtungen stellen nur die Räumlichkeiten zur Verfügung (Tab. D6.2).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, in denen öffentliche Bildungseinrichtungen zur Durchführung dieser Prüfungen verpflichtet sind, gilt dies auch für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. In Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Kroatien und Rumänien sind jedoch staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen nicht immer zur Durchführung dieser Prüfungen verpflichtet, obwohl öffentliche Bildungseinrichtungen dieser Pflicht unterliegen. Wenn staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen nicht zur Durchführung von nationalen/zentralen Prüfungen verpflichtet sind, ist der Anteil, der sie durchführt, ebenso hoch wie oder etwas geringer als bei den öffentlichen Bildungseinrichtungen. In Frankreich führen staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen die Prüfung bedarfsgemäß auf Anfrage durch, sodass alle Kandidatinnen und Kandidaten der nationalen Prüfung Zugang zu einem Prüfungszentrum haben. (Tab. D6.2).

In etwa zwei Drittel der Länder müssen, abgesehen von wenigen Ausnahmen für besondere Fälle, alle Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II die nationalen/zentralen Prüfungen ablegen. In Estland, Frankreich, Italien, Kolumbien, Luxemburg, Tschechien, Ungarn und den Vereinigten Staaten werden nationale Prüfungen jedoch üblicherweise an die Bedürfnisse bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern (z. B. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen) angepasst, anstatt dass diese davon befreit werden. In Dänemark und Rumänien sind Schülerinnen und Schüler in bestimmten Schularten von den nationalen Prüfungen befreit, jedoch handelt es sich hierbei um einen sehr geringen Anteil der Schülerinnen und Schüler (Tab. D6.2).

In 11 Ländern und subnationalen Einheiten legen Schülerinnen und Schüler die nationalen/zentralen Prüfungen auf freiwilliger Basis ab. Dies ist entweder der Fall, weil sich nationale/zentrale Prüfungen nur an Schülerinnen und Schüler richten, die in den Tertiärbereich eintreten möchten (in Chile, Griechenland [Panhellenic Examination], der Republik Korea, Polen, Schottland [Vereinigtes Königreich], Spanien und der Türkei), oder weil die Prüfung am Ende des Sekundarbereichs II für die Schülerinnen und Schüler nicht verpflichtend ist (in England [Vereinigtes Königreich], Irland, Israel und Neuseeland) (Tab. D6.2).

Nationale/zentrale Prüfungen im Sekundarbereich II sind standardisiert und werden hauptsächlich von der zentralstaatlichen Ebene (von den Behörden und/oder Stellen der

zentralstaatlichen Ebene, die für die Beurteilung oder Zertifizierung zuständig sind) entwickelt, die einzigen Ausnahmen sind Australien, Deutschland, Spanien und die Vereinigten Staaten, wo sie auf bundesstaatlicher Ebene standardisiert sind. In Chile ist eine für diesen Zweck eingerichtete Abteilung einer nationalen Hochschule alleine für die Entwicklung der Prüfungen zuständig (Tab. D6.2).

In 7 Ländern und subnationalen Einheiten arbeiten die zuständigen Behörden oder Stellen der zentralstaatlichen Ebene mit anderen Einrichtungen zusammen, um die nationalen/zentralen Prüfungen zu entwickeln. In Dänemark, Griechenland (für seine Prüfungen an Schulen mithilfe der nationalen Prüfungsfragenbank) und Italien tragen beispielsweise auch die Schulen und die Lehrkräfte, deren Schülerinnen und Schüler die Prüfung ablegen, zur Entwicklung der nationalen Prüfungen bei. Dies ist der Fall, da Teile der nationalen Prüfungen (z. B. mündliche Prüfungen) auf Schulebene oder von Lehrkräften der getesteten Fächer entwickelt werden (Tab. D6.2).

Nationale/zentrale Prüfungen werden in zwei Fünftel der Länder auch von den Stellen, die sie entwickelt haben, benotet. Dabei handelt es sich üblicherweise um Behörden und/oder Stellen der zentral- oder bundesstaatlichen Ebene, die für die Beurteilung oder Zertifizierung zuständig sind. Anders als bei der Entwicklung der nationalen/zentralen Prüfungen liegt jedoch in drei Fünftel der Länder die Zuständigkeit für die Benotung dieser Prüfungen vollständig oder teilweise bei untergeordneten Behörden (z. B. auf der regionalen, subregionalen oder lokalen Ebene), Schulen und Lehrkräften. In 14 Ländern und subnationalen Einheiten sind die eigenen Lehrkräfte der Schülerinnen und Schüler an der Benotung beteiligt, in 8 Ländern andere Lehrkräfte ihrer Schulen und in 10 Ländern Lehrkräfte anderer Schulen (Tab. D6.2).

Von den 17 Ländern und subnationalen Einheiten, in denen Lehrkräfte aus den Schulen der Schülerinnen und Schüler und/oder aus anderen Schulen die Benotung übernehmen, stellen 14 Länder und subnationale Einheiten nationale Leitlinien (z. B. Leistungskriterien, Rubriken und Beispiele) bereit, um die Zuverlässigkeit der Benotung sicherzustellen, während 7 Moderation einsetzen (z. B. Benotung durch mehr als eine Person). Die Ausnahmen sind Finnland, Griechenland (nur bei Prüfungen an Schulen mithilfe der nationalen Prüfungsfragenbank) und Italien. In Finnland wird die Benotung nach der vorläufigen Benotung durch die Lehrkräfte von einer zentralen Stelle harmonisiert. In Italien gibt es keinen zentralen Mechanismus, sondern die Benotung obliegt den Prüfungskommissionen der einzelnen Schulen, die sich hauptsächlich aus schulexternen Mitgliedern zusammensetzen, um ihre Unparteilichkeit sicherzustellen (Tab. D6.2).

Inhalt nationaler/zentraler Prüfungen

Bei der Zahl der bei nationalen/zentralen Prüfungen getesteten Fächer gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern. Beispielsweise werden die Schülerinnen und Schüler in Belgien (frz.), Costa Rica, Estland und Kolumbien nur in 2 bis 5 Pflichtfächern und in keinen Wahlfächern getestet. Auf der anderen Seite gibt es in England (Vereinigtes Königreich) (nur A-Levels), Neuseeland, Schottland (Vereinigtes Königreich) und der Türkei eine breite Auswahl an Fächern für die Schülerinnen und Schüler und keine Pflichtfächer (Tab. D6.4 im Internet).

In 30 Ländern und subnationalen Einheiten gibt es in nationalen/zentralen Prüfungen mindestens 1 gemeinsames Pflichtfach. Lesen, Schreiben und Literatur ist nahezu überall verpflichtend, außer in der Republik Korea, wo nur koreanische Geschichte Pflicht ist.

Kasten D6.2

Vergleich zwischen nationalen/zentralen Leistungserhebungen und Prüfungen

Art der Evaluation und Referenzstandards

In den 39 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind nationale/zentrale Leistungserhebungen und Prüfungen in der Regel kriteriumsorientierte Tests (d. h., sie beurteilen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler den Referenzstandard erreicht haben, und die Ergebnisse werden häufig auf einer absoluten Skala oder als bestanden/nicht bestanden angegeben). Im Sekundarbereich I sind beispielsweise etwa drei Viertel der nationalen/zentralen Leistungserhebungen kriteriumsorientierte Tests. Der Anteil ist für die übrigen Bildungsbereiche und für nationale/zentrale Prüfungen ähnlich (Tab. D6.1 und Tab. D6.2).

Normorientierte Tests (d. h. Tests zur vergleichenden Beurteilung mit anderen Testteilnehmerinnen und -teilnehmern, wobei die Ergebnisse häufig relativ, z. B. als Perzentil-Rang angegeben werden) sind in nationalen/zentralen Leistungserhebungen oder Prüfungen nicht üblich. Normorientierte Tests können jedoch in Ländern eingesetzt werden, in denen die Selektion von Schülerinnen und Schülern anhand ihrer Leistung auch Zweck der Evaluation ist. Beispielsweise ziehen im Sekundarbereich II 9 Länder die Ergebnisse von nationalen Prüfungen als Grundlage für Entscheidungen über Stipendien oder finanzielle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern heran und 5 von ihnen führen normorientierte nationale Prüfungen durch (Tab. D6.1 und D6.2).

Für die Beurteilung von nationalen/zentralen Leistungserhebungen und Prüfungen werden 2 Arten von Referenzstandards eingesetzt: nationale Lehrplanziele und nationale Standards. Nationale Standards beschreiben, was Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen, und weisen spezifischere Kriterien als nationale Lehrplanziele auf, die üblicherweise übergreifende Lernziele und weit gefasste Leitlinien festlegen.

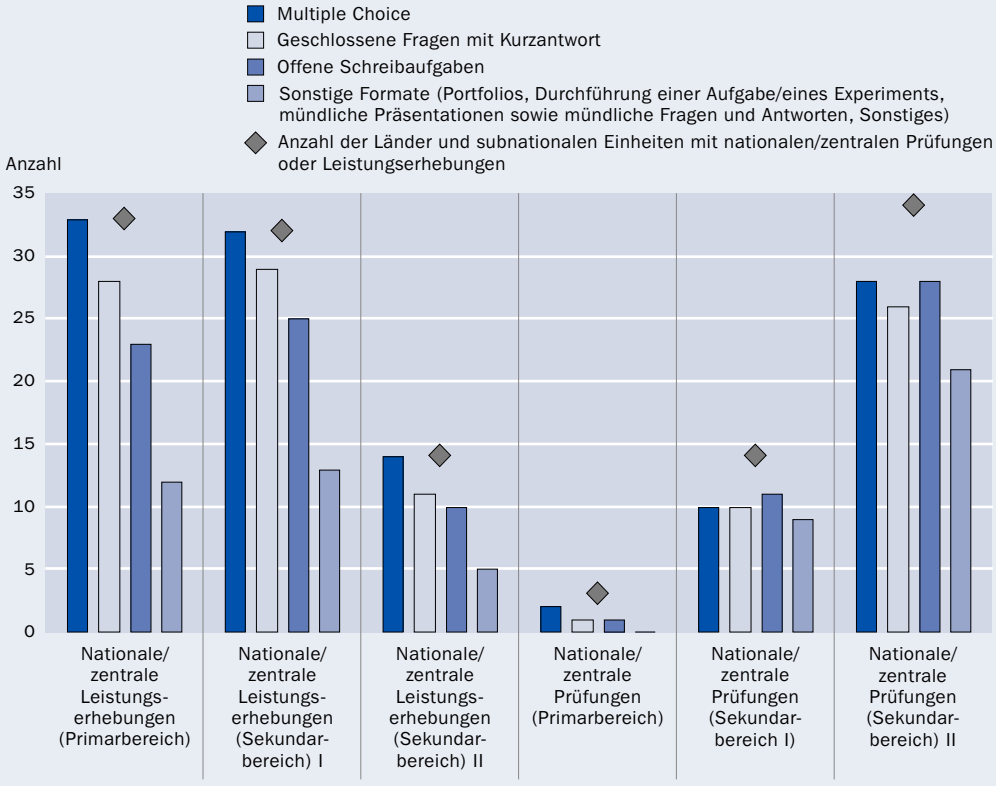
Allgemein werden bei der Benotung von nationalen/zentralen Leistungserhebungen und Prüfungen als Referenz häufiger nationale/zentrale Lehrplanziele als nationale/zentrale Standards eingesetzt. Beispielsweise verwenden etwa 60 % der Länder und subnationalen Einheiten nationale/zentrale Lehrplanziele bei nationalen/zentralen Leistungserhebungen im Sekundarbereich I, während 30 % nationale/zentrale Standards verwenden, und der Rest setzt andere Arten von Referenzstandards ein. Die Ergebnisse für nationale/zentrale Leistungserhebungen in anderen Bildungsbereichen und für nationale/zentrale Prüfungen im Sekundarbereich II sind ähnlich (Tab. D6.3 sowie Tab. D6.4 im Internet).

Wie häufig Referenzstandards für die Benotung verwendet werden, kann jedoch je nach Testart unterschiedlich sein. Beispielsweise werden in beinahe der Hälfte der Länder mit kriteriumsorientierten Prüfungen nationale/zentrale Standards für die Benotung von nationalen/zentralen Prüfungen in Lesen, Schreiben und Literatur im Sekundarbereich II verwendet, aber nur in 1 von 11 Fällen bei normorientierten Prüfungen. Eine Verallgemeinerung ist nicht möglich, da nationale/zentrale Lehrplanziele in einigen Ländern ebenso detailliert sein können wie die nationalen/zentralen Standards anderer Länder, aber möglicherweise bevorzugen Länder und subnationale Einheiten mit kriteriumsorientierten Tests nationale/zentrale Standards, die die genauen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler beschreiben, gegenüber nationalen/zentralen Lehrplanzielen (Tab. D6.2 sowie Tab. D6.4 im Internet).

Abbildung D6.5

Arten von Aufgaben für Schülerinnen und Schüler in nationalen/zentralen Prüfungen und Leistungserhebungen, nach Bildungsbereich (2023)

Im allgemeinbildenden Bereich, Anzahl Länder und subnationale Einheiten



Quelle: OECD (2023), Tabellen D6.1 und D6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). StatLink: https://stat.link/7sq9l6

Format und Arten der Aufgaben

Bei den Arten der Aufgaben für Schülerinnen und Schüler in nationalen/zentralen Leistungserhebungen und Prüfungen gibt es zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten bemerkenswerte Unterschiede.

Nationale/zentrale Leistungserhebungen im Primar- und Sekundarbereich enthalten immer Multiple-Choice-Fragen. Mehrheitlich werden auch geschlossene Fragen mit Kurzantwort und offene Schreibaufgaben eingesetzt, wobei allerdings ein geringerer Anteil an Ländern offene Schreibaufgaben in nationalen/zentralen Leistungserhebungen im Primarbereich einsetzt als im Sekundarbereich I und II (Abb. D6.5).

Nationale/zentrale Prüfungen beruhen hingegen auf einer ausgewogeneren Mischung der 3 häufigsten Aufgabenarten und es werden nicht immer Multiple-Choice-Fragen verwendet. Im Sekundarbereich II beispielsweise werden in Belgien (frz.), Deutschland, Frankreich und Neuseeland in nationalen/zentralen Prüfungen keine Multiple-Choice-Fragen verwendet. In Prüfungen kommen auch häufiger andere Aufgabenarten (z. B. Portfolios, Durchführung einer Aufgabe/eines Experiments, mündliche Präsentationen sowie mündliche Fragen und Antworten) zum Einsatz als in nationalen/zentralen Leistungserhebungen (Abb. D6.5 und Tab. D6.2).

Abhängig von der Art des Fachs werden Schülerinnen und Schüler anhand von unterschiedlichen Aufgaben evaluiert. Beispielsweise werden in etwa einem Drittel der Länder in nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II mündliche Präsentationen zur Evaluation von Lesen, Schreiben und Literatur eingesetzt, aber in Naturwissenschaften kaum. Stattdessen müssen die Schülerinnen und Schüler in etwa einem Drittel der Länder, die dieses Fach testen, eine Aufgabe oder ein Experiment durchführen (Tab. D6.4 im Internet).

Auch Mathematik und mindestens eine Fremdsprache werden häufig verpflichtend getestet: Mathematik in 18 Ländern und subnationalen Einheiten und Fremdsprachen in 13 (Tab. D6.4 im Internet).

In 25 Ländern und subnationalen Einheiten können Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu den Pflichtfächern Tests in einem oder mehreren Fächern ablegen. Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Informations- und Kommunikationstechnologie sowie Künste sind die 4 Fächer, die in den meisten Fällen optional angeboten werden. Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften werden in mehr als vier Fünftel der 25 Länder und subnationalen Einheiten und Informations- und Kommunikationstechnologie sowie Künste in etwa zwei Drittel angeboten (Tab. D6.4 im Internet).

In einigen Ländern können die Schülerinnen und Schüler bei nicht verpflichtenden Fächern nicht frei wählen. In Dänemark werden die Prüfungen in nicht verpflichtenden Fächern ausgelost. In Italien und Rumänien müssen Schülerinnen und Schülern in bestimmten akademischen Bildungsgängen Prüfungen in Mathematik ablegen (Tab. D6.4 im Internet).

Computergestützte Prüfungen kommen in nationalen/zentralen Prüfungen nicht häufig zum Einsatz. 8 Länder setzen für mindestens eins der folgenden Fächer computergestützte einheitliche Prüfungen ein: Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften. Mathematik wird am häufigsten mithilfe einer digitalen Plattform getestet (7 Länder), gefolgt von Naturwissenschaften (5) sowie Lesen, Schreiben und Literatur (4) (Tab. D6.4 im Internet).

Computergestützte Prüfungen können für die Benotung von nationalen/zentralen Prüfungen hilfreich sein, wenn sie hauptsächlich aus Multiple-Choice-Fragen bestehen. Nationale/zentrale Prüfungen enthalten jedoch häufig mehr als eine Aufgabenart – wie Schreibaufgaben und mündliche Prüfungen –, was eine automatische Benotung dieser Fragen mit dem aktuellen Stand der computergestützten Technologie schwierig macht (für Vergleiche zwischen nationalen/zentralen Leistungserhebungen und nationalen/zentralen Prüfungen hinsichtlich ihrer Referenzstandards für Benotung und Format s. Kasten D6.2).

Weitergabe der Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen

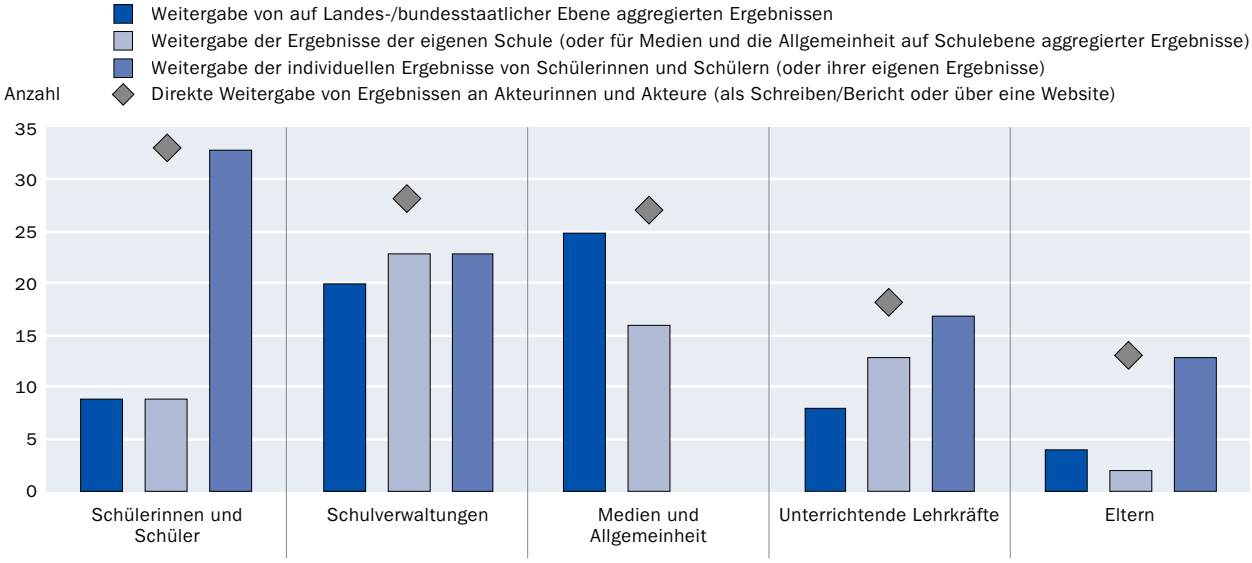
Die Ergebnisse der nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II werden in 33 von 34 Ländern und subnationalen Einheiten (neben den höchsten Bildungsbehörden) an externe Akteurinnen und Akteure weitergegeben. In Australien ist die Weitergabe der Ergebnisse je nach Bundesstaat und Jurisdiktion unterschiedlich (Tab. D6.6 im Internet).

Alle 33 Länder und subnationalen Einheiten teilen den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Ergebnisse in nationalen/zentralen Prüfungen mit, aber bei der Art der Mitteilung

Abbildung D6.6

Weitergabe der Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen im Sekundarbereich II, nach Akteurinnen und Akteuren sowie Aggregationsebene (2023)

Im allgemeinbildenden Bereich, Anzahl Länder und subnationale Einheiten



Anordnung der Akteurinnen und Akteure in absteigender Reihenfolge der Zahl der Länder und subnationalen Einheiten, die ihnen Informationen direkt per Schreiben/Bericht oder über eine Website weitergeben.

Quelle: OECD (2023), Tabelle D6.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie fEducation at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). StatLink: https://stat.link/0qfzuc

gibt es große Unterschiede. 12 Länder stellen zusammen mit den Ergebnissen zusätzliche Informationen, wie aggregierte Ergebnisse für das gesamte Land, nach Region oder nach Bildungseinrichtung bereit (Abb. D6.6 sowie Tab. D6.6 im Internet).

In 14 Ländern und subnationalen Einheiten haben Eltern keinen Zugang zu den Ergebnissen ihrer Kinder und in 7 Ländern nur auf Anfrage. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten erhalten die Eltern nicht automatisch Zugang zu den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler, da diese, wenn sie die nationalen/zentralen Prüfungen ablegen, bereits 18 Jahre alt (und damit in den meisten Ländern volljährig) sind (Tab. D6.6 im Internet).

In 28 Ländern und subnationalen Einheiten haben Schulverwaltungen und in 18 Lehrkräfte direkten Zugang zu den Ergebnissen ihrer Schülerinnen und Schüler. Aggregierte Ergebnisse (auf Landesebene/bundesstaatlicher Ebene, Provinz-/Regionsebene, lokaler Ebene usw.) stehen in den meisten Ländern, die Ergebnisse an sie weitergeben, sowohl Schulverwaltungen als auch Lehrkräften zur Verfügung. Beispielsweise können in mehr als vier Fünftel der Länder Schulverwaltungen direkt auf die aggregierten Ergebnisse für ihre eigene Schule zugreifen (Abb. D6.6 sowie Tab. D6.6 im Internet).

Zwar gibt es 11 Länder, in denen die Lehrkräfte keinen direkten Zugang zu den Ergebnissen ihrer Schülerinnen und Schüler haben, aber sie erhalten sie in gewissem Umfang von den Schulverwaltungen. In Israel beispielsweise haben Schulleitungen direkten Zugang zu den individuellen Ergebnissen und den aggregierten Ergebnissen auf Landes- oder lokaler Ebene, Lehrkräfte hingegen nicht. Jedoch geben Schulleitungen die Informationen häufig zu formativen Zwecken an die Lehrkräfte weiter. In Tschechien liegt es im Ermessen der Schulleitungen, ob sie die Ergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler an ihre Lehrkräfte weitergeben (Abb. D6.6 sowie Tab. D6.6 im Internet).

In 27 der 33 Länder und subnationalen Einheiten, die die Ergebnisse von nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II extern weitergeben, geben die Bildungsbehörden sie direkt an die Öffentlichkeit und die Medien weiter. In beinahe drei Viertel der Länder werden die Ergebnisse auf öffentlich zugänglichen Websites bereitgestellt und in etwa zwei Fünftel von ihnen werden Pressemitteilungen und/oder Berichte erstellt. In allen Ländern außer Italien, wo nur die aggregierten Ergebnisse nach Schulen im Internet veröffentlicht werden, werden aggregierte Ergebnisse auf Landesebene oder bundesstaatlicher Ebene direkt an die Öffentlichkeit weitergegeben. In Italien ist eine Aggregation der Ergebnisse nach Regionen nicht möglich, da die Benotungskriterien auf Ebene der einzelnen Schulen festgelegt werden (Abb. D6.6 sowie Tab. D6.6 im Internet).

In allen 33 Ländern und subnationalen Einheiten, die Ergebnisse extern weitergeben, verwenden die Regierung oder die Bildungsbehörden bei der Bekanntgabe der Ergebnisse keine Schulrankings. Jedoch verhindert weniger als ein Drittel von ihnen die Erstellung von Schulrankings durch die Medien oder externe Gruppen. Somit erstellen in etwa drei Fünftel der Länder die Medien oder andere externe Gruppen Schulrankings. In 6 Ländern und subnationalen Einheiten werden Schulrankings erstellt, obwohl keine aggregierten Ergebnisse nach Schulen öffentlich verfügbar sind (Tab. D6.6 im Internet).

Das Leistungsniveau des aktuellen Jahrs ist die häufigste Information bei der Bekanntgabe der Ergebnisse (in allen 33 Ländern und subnationalen Einheiten außer Italien). In beinahe drei Fünftel der Länder werden auch Vergleiche zwischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern gemeldet, häufig auch der nationale Durchschnitt. In der Republik Korea, Polen und Tschechien erhalten die Schülerinnen und Schüler relative Bewertungen (z. B. Perzentile oder standardisierte Punktzahlen) (Tab. D6.6 im Internet).

Bei der Bekanntgabe der Ergebnisse werden selten andere Arten von Informationen verwendet. Beispielsweise nimmt nur rund ein Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten Kontextfaktoren, die sich auf die Ergebnisse auswirken, oder andere Indikatoren zur Schulqualität neben den Ergebnissen der nationalen/zentralen Prüfungen auf. In England (Vereinigtes Königreich), Israel und Schottland (Vereinigtes Königreich) kann der Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler über 2 oder mehr Jahre hinweg angegeben werden, da nationale/zentrale Prüfungen die Verfolgung einzelner Schülerinnen und Schüler über verschiedene Jahre hinweg ermöglichen (Tab. D6.6 im Internet).

Verwendung der Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen

Die Leistung der Schülerinnen und Schüler bei nationalen/zentralen Prüfungen hat nicht nur Auswirkungen für sie selbst, sondern kann sich auch auf Evaluationen und Entscheidungen der Bildungsbehörden auswirken. Beispielsweise werden in 8 Ländern und subnationalen Einheiten die Ergebnisse der nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II für Sanktionen oder Anerkennungen von Bildungseinrichtungen durch die Bildungsbehörden verwendet. In Kolumbien werden sie von Bildungsbehörden verwendet, um Anreize für Schulen, beispielsweise durch finanzielle Mittel zur Unterstützung leistungsschwacher Schulen, zu schaffen (Tab. D6.6 im Internet).

Die Ergebnisse von nationalen/zentralen Prüfungen werden in beinahe einem Drittel der Länder in großem Umfang und in einem weiteren Drittel in mäßigem oder begrenztem Umfang zur Evaluation der Schulleistung verwendet. Die Ergebnisse haben weniger Einfluss auf andere Arten von Evaluationen: Sie werden in beinahe der Hälfte der Länder

nicht zur Evaluation von Schulverwaltungen und in etwa der Hälfte von ihnen nicht zur Evaluation einzelner Lehrkräfte verwendet (Tab. D6.8 im Internet).

Bildungsbehörden können in etwa einem Viertel der Länder die Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen bei Entscheidungen über Unterstützung für Lehrkräfte zur Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenzen heranziehen. Der Einflussgrad dieser Ergebnisse auf diese Entscheidungen ist in diesen Ländern jedoch mäßig oder gering (Tab. D6.8 im Internet).

In Gegensatz dazu haben die Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen in der Regel keinen Einfluss auf finanzielle Ressourcen (z. B. Schulbudgets, Vergütung der Lehrkräfte oder finanzielle Anerkennungen) oder Schulschließungen in den Ländern. Zum Beispiel haben höchstens 3 Länder gemeldet, dass die Prüfungsergebnisse einen gewissen Einfluss auf die einzelnen folgenden Entscheidungen haben: Höhe des Schulbudgets, andere finanzielle Anerkennungen oder Sanktionen, Vergütung und Boni der Lehrkräfte sowie Schulschließungen (Tab. D6.8 im Internet).

Definitionen

Nationale/zentrale Leistungserhebungen basieren auf standardisierten Tests, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler messen. Die Ergebnisse von nationalen/zentralen Leistungserhebungen haben keine Auswirkungen auf die Schullaufbahn oder Bildungsabschlüsse der Schülerinnen und Schüler.

Nationale/zentrale Prüfungen sind standardisierte Tests für Schülerinnen und Schüler, die formale Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler haben, wie z. B. die Berechtigung zum Übergang auf die nächsthöhere Bildungsstufe oder das Erreichen eines offiziell anerkannten Abschlusses.

Formative Evaluation dient hauptsächlich der Bereitstellung von Feedback zur Verbesserung. Ein Beispiel können Diagnosetests für Schülerinnen und Schüler sein. Die Ergebnisse dieser Tests können von Lehrkräften zur Verbesserung der Lernerfahrung ihrer Schülerinnen und Schüler genutzt werden.

Summative Evaluation dient hauptsächlich der Rechenschaftspflicht und soll ermitteln, ob der Evaluationsgegenstand erwartungsgemäß funktioniert. Nationale Prüfungen sind ein Beispiel für summative Evaluation, da sie vorrangig dazu genutzt werden, den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler in einem Lernzeitraum zu beurteilen.

Computergestützte adaptive Tests sind computergestützte Tests, bei denen der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an das Fähigkeitsniveau der Schülerinnen und Schüler angepasst wird. Wenn beispielsweise eine Schülerin bzw. ein Schüler eine mittelschwere Aufgabe gut bewältigt, wird ihm/ihr anschließend eine schwierigere Frage vorgelegt.

Computergestützte einheitliche Tests sind computergestützte Tests mit einem festen Satz an Testaufgaben für alle Schülerinnen und Schüler, die den Test ablegen.

Anhand von *kriteriumsorientierten Tests* wird beurteilt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler den gegebenen Standard erreicht haben. Die Standards beziehen sich auf Ziele eines bestimmten Bereichs des gemeinsamen oder nationalen Lehrplans. Die Ergebnisse werden

in der Regel in Form von Mindestpunktzahlen, mit denen der Test bestanden ist, oder als bestimmte Kompetenzstufen angegeben.

Normorientierte Tests zeichnen sich dadurch aus, dass die Ergebnisse für die Schülerinnen und Schüler eine Schätzung der Position der Testteilnehmerinnen und -teilnehmer in einer vorab festgelegten Population liefern. Die Bezeichnung „normativ" oder „Norm" bezieht sich darauf, dass alle Testteilnehmerinnen und -teilnehmer mit denjenigen aus der gleichen Gruppe verglichen werden. Die übliche Ergebniskennzahl für die Ergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist ein Perzentil-Rang, der zeigt, wie viele Schülerinnen und Schüler aus der gleichen Gruppe schlechter oder besser abgeschnitten haben.

Nationale Lehrplanziele beschreiben üblicherweise übergreifende Lernziele für das Bildungssystem und erläutern die zugrunde liegenden Werte und die Kultur, die Unterricht und Lernen prägen sollen. In einigen werden Unterrichtsinhalte, Methoden, Materialien und Beurteilungskriterien für die verschiedenen Fächer und Jahrgangsstufen beschrieben, wohingegen andere weit gefasste Richtlinien festlegen, die den lokalen Behörden und Schulen Raum für die Festlegung konkreterer Ziele, Inhalte und Methoden lassen.

Nationale Standards sind Beschreibungen dessen, was Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Phasen des Lernprozesses wissen (d. h. inhaltliche Standards) und können müssen (d. h. Leistungsstandards). Standards können in einem separaten Dokument festgelegt oder in den Lehrplan eingebettet sein.

Nationale Lernfortschritte beschreiben den üblichen Lernverlauf von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Fächern. Sie können Lehrkräften Anhaltspunkte dafür liefern, welche Kompetenzen und Kenntnisse Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zur Beherrschung komplexerer Lehrplanziele erwerben müssen.

Definitionen der Fachgebiete s. Indikator D1.

D 6

Erfassung

39 OECD-, Partner- und Beitrittsländer haben an der OECD-INES-NESLI-Erhebung zu Prüfungen und Leistungserhebungen von Schülerinnen und Schülern von 2022 teilgenommen: Australien, Belgien (fläm. und frz.), Bulgarien, Chile, Costa Rica, Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Japan, Kanada, Kolumbien, die Republik Korea, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Neuseeland, die Niederlande, Österreich, Polen, Rumänien, Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei, Ungarn und die Vereinigten Staaten.

Angewandte Methodik

Für länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Note* (OECD, 2023[3]).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD-INES-NESLI-Erhebung zu Prüfungen und Leistungserhebungen von Schülerinnen und Schülern von 2022 und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 (oder 2023).

Weiterführende Informationen

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [3]

OECD (2023), "Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?", *OECD Education Spotlights*, No. 4, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en. [6]

OECD (2020), *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3081ceca-en. [5]

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

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821lw. [8]

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821iw. [4]

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264190658-en. [1]

OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.1787/19991509. [9]

OECD (forthcoming), *Documenting, recognising, and assessing social and emotional skills in upper secondary education*, OECD Publishing. [7]

Tabellen Indikator D6

StatLink: https://stat.link/seo0uy

- Tabelle D6.1: Nationale/zentrale Leistungserhebungen (2023)
- Tabelle D6.2: Nationale/zentrale Prüfungen (2023)
- **WEB** Table D6.3: Subjects tested in national/central assessments (In nationalen/zentralen Leistungserhebungen abgedeckte Fächer) (2023)

- **WEB** Table D6.4; Subjects tested in national/central examinations (In nationalen/zentralen Prüfungen abgedeckte Fächer) (2023)
- **WEB** Table D6.5: Sharing results from national/central assessments (Weitergabe der Ergebnisse nationaler/zentraler Leistungserhebungen) (2023)
- **WEB** Table D6.6: Sharing results from national/central examinations (Weitergabe der Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen) (2023)
- **WEB** Table D6.7: Level of influence of national/central assessments (Einfluss von nationalen/zentralen Leistungserhebungen) (2023)
- **WEB** Table D6.8: Level of influence of national/central examinations (Einfluss von nationalen/zentralen Prüfungen) (2023)

Datenstand: 15. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle D6.1

Nationale/zentrale Leistungserhebungen (2023)

Im Sekundarbereich I (allgemeinbildend)

	Zahl der Leistungserhebungen im angegebenen Bildungsbereich (nach Klassenstufe und/oder Bezeichnung der Leistungserhebungen)	Abstände	Ausgewählte Fächer in der Leistungserhebung[1]			Hauptzwecke oder Verwendungen der Leistungserhebung							
			Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Sonstige	Überwachung des Bildungssystems	Evaluation der Leistung von Schulen	Evaluation der Leistung von Lehrkräften	Diagnoseinformationen zu Schülerinnen und Schülern für Lehrkräfte	Selektion oder Gruppierung von Schülerinnen und Schülern nach Leistungsniveau	Formatives Feedback für Eltern	Aktive Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in ihren eigenen Lernprozess	Sonstige
	(1)	(4)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder													
Australien	3	Jedes Jahr, Sonstige	Ja	Ja	Ja	Ja, Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja, Nein	Ja, Nein	Nein
Österreich	2	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Kanada	1	3 Jahre	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Chile	2	Jedes Jahr, 3 Jahre	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
Kolumbien	2	2 Jahre	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Costa Rica	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	2	Jedes Jahr, 4 Jahre	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
Dänemark	2	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Estland	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Finnland	1	Sonstige	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Frankreich	2	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja, Nein	Nein	Ja	Ja, Nein	Ja
Deutschland	2	Jedes Jahr, 3 Jahre	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Griechenland	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Ungarn	11	Jedes Jahr, Sonstige	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel	3	Jedes Jahr	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Italien	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Japan	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja
Republik Korea	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein
Lettland	1	Jedes Jahr	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Litauen	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Luxemburg	2	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	2	Jedes Jahr	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein
Slowenien	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja
Spanien	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Schweden	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja
Schweiz	1	Keine	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Türkei	2	Jedes Jahr, 2 Jahre	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Vereinigte Staaten	1	2 Jahre	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)[2]	1	Sonstige	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Belgien (frz.)	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
England (UK)	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Partner- und/oder Beitrittsländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	1	Sonstige	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	1	Jedes Jahr	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Legende Spalte Abstände: Jedes Jahr: Jedes Jahr; 2 Jahre: Alle 2 Jahre; 3 Jahre: Alle 3 Jahre; 4 Jahre: Alle 4 Jahre: 5 Jahre: Alle 5 Jahre; Keine: Keine Regelmäßigkeit; Sonstige: Sonstige

Anmerkungen: Daten zum Primarbereich, zum allgemeinbildenden Sekundarbereich II und nach Klassenstufe finden sich im Internet. Spalten mit weiteren Informationen zu den Leistungserhebungen, wie Bezeichnungen; Zeitpunkt der Einführung und der letzten Durchführung; Umfang der Verwendung für formative und summative Zwecke; für die Standardisierung, Entwicklung und Benotung zuständige Stellen; Art und Format der Leistungserhebungen; Verpflichtung der Schulen zur Durchführung; Befreiung von Schülerinnen und Schülern; Zuverlässigkeit der Benotungen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler; Einfluss oder Kontrolle von Schulen hinsichtlich der Leistungserhebungen, d.h. die Spalten (2), (3), (5), (6) und (18) bis (31) finden sich im Internet (s.u. StatLink).

1. Wie häufig die einzelnen Fächer in einer Leistungsbeurteilung enthalten sind und in welchen Abständen diese Leistungsbeurteilungen durchgeführt werden, kann unterschiedlich sein. „Sonstige" enthält verschiedene weitere Fächer, welche sich in Tab. D6.3 im Internet finden. 2. Referenzjahr 2022.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[3]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/2fiw76

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

Tabelle D6.2

Nationale/zentrale Prüfungen (2023)

Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend)

	Zahl der Prüfungen im angegebenen Bildungsbereich (nach Klassenstufe und/oder Bezeichnung der Prüfungen)	Pflichtfächer für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Prüfung			Hauptzwecke oder Verwendungen der Prüfungen							
		Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Mindestens eine andere Sprache	Zertifizierung/Abschluss des Bildungsbereichs/Abschluss der Klassenstufe	Versetzung von Schülerinnen und Schülern in höheren Bildungsbereich oder eine höhere Klassenstufe innerhalb eines Bildungsbereichs	Zulassung von Schülerinnen und Schülern zum nächsthöheren Bildungsbereich	Zugang von Schülerinnen und Schülern zu selektiven Bildungseinrichtungen im nächsthöheren Bildungsbereich	Auswahl von Schülerinnen und Schülern für Bildungsgänge/Kurse/Ausbildungszweige/Fächer-gruppen im nächsthöheren Bildungsbereich	Verweis von der Schule	Entscheidungen über Stipendien/finanzielle Unterstützung für Schülerinnen und Schüler	Sonstige
	(1)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder												
Australien	1	m	m	m	Ja	Nein	Ja	m	Ja	Nein	m	Nein
Österreich	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Kanada	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	1	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein
Kolumbien	1	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Costa Rica	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Tschechien	1	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Dänemark	4	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Estland	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja
Finnland	1	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Frankreich	1	Ja	Ja, Nein	Ja, Nein	Ja	Ja	Ja	Ja, Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Deutschland	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	m
Griechenland	2	Ja	Ja, Nein	Ja, Nein	Ja	Ja, Nein	Ja, Nein	Ja, Nein	Ja, Nein	Nein	Nein	Nein
Ungarn	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	1	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein
Israel	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
Italien	1	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Japan	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Republik Korea	1	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein
Lettland	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein
Litauen	2	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja, Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Luxemburg	2	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2	Ja	Ja, Nein	Ja, Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Neuseeland	1	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja, Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	1	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	1	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Slowenien	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein
Spanien	1	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
Schweden	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	1	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein
Vereinigte Staaten	3	Ja	Ja	Nein	m	Ja, Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	a	m
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	1	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
England (UK)	2	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja, Nein	Ja, Nein	Ja, Nein	Ja, Nein	Nein	Nein	Nein
Schottland (UK)	1	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
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	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	1	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein
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	1	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein
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

Anmerkungen: Daten zum Primarbereich, zum allgemeinbildenden Sekundarbereich I und nach Klassenstufe finden sich im Internet. Spalten mit weiteren Informationen zu den Prüfungen, wie ihre Bezeichnungen; Zeitpunkt der Einführung und der letzten Durchführung; Umfang der Verwendung für formative und summative Zwecke; für die Standardisierung, Entwicklung und Benotung zuständige Stellen; Art und Format der Prüfungen; Verpflichtungen der Schulen zur Durchführung, Befreiung von Schülerinnen und Schülern; Zuverlässigkeit der Benotungen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler; Einfluss oder Kontrolle von Schulen hinsichtlich der Leistungserhebungen, d.h. die Spalten (2) bis (4) und (16) bis (29) finden sich im Internet (s.u. StatLink).

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[13]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/bal94u

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

Indikator D7

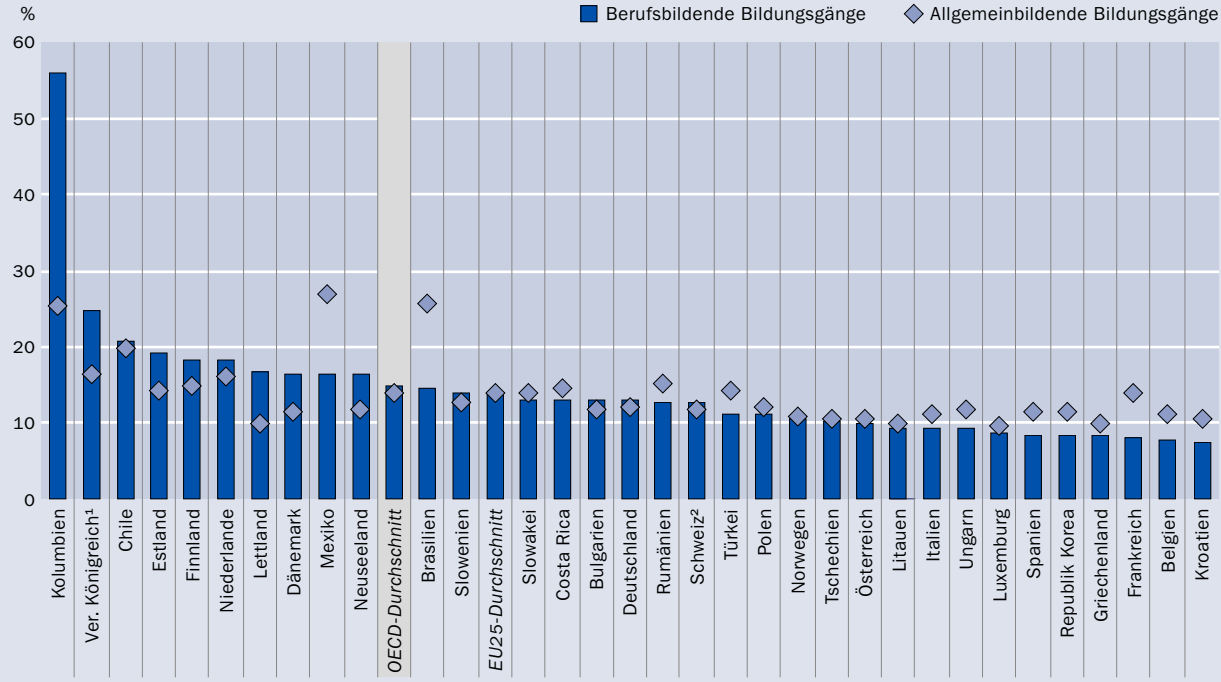
Wie sieht die Struktur der Lehrkräfte für Berufsbildung aus und wie ist die Lernende-Lehrkräfte-Relation in dieser Ausrichtung?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 43 % der Lehrkräfte in beruflichen Ausbildungsgängen (Vocational Education and Training – VET) im Sekundarbereich II mindestens 50 Jahre alt. Dies spiegelt eine alternde VET-Lehrerschaft und die Tatsache wider, dass einige VET-Lehrkräfte vor Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrkraft fachliche Berufserfahrung sammeln.
- Im Durchschnitt kommt in allgemeinbildenden Bildungsgängen eine Lehrkraft auf 14 Lernende und in berufsbildenden auf 15 Lernende. Die Lernende-Lehrkräfte-Relationen in berufsbildenden Bildungsgängen unterscheiden sich jedoch zwischen den Ländern stärker als die in allgemeinbildenden.
- Die VET-Lehrerschaft ist in vielen Ländern zunehmend weiblich dominiert. Zwischen 2013 und 2021 ist der Anteil männlicher Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder um 2 Prozentpunkte (von 47 auf 45 %) zurückgegangen.

Abbildung D7.1

Lernende-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2021)



1. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I, auf Bachelor- und Masterebene ein.
2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Lernende-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle D7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[I1]). StatLink: https://stat.link/wlc54t

Kontext

Lehrkräfte sind für die effektive Durchführung der beruflichen Ausbildung essenziell. Sie bereiten junge Menschen auf die Arbeit vor, indem sie ihnen nicht nur berufsbildende Kompetenzen, sondern auch Querschnittskompetenzen vermitteln. VET-Lehrkräfte müssen in der Regel sowohl pädagogische als auch berufliche Kenntnisse und Erfahrung haben (OECD, 2021[2]).

Trotz der Bemühungen, eine ausreichende Zahl an qualifizierten VET-Lehrkräften anzuwerben und zu halten, gibt es weiterhin Herausforderungen. Insbesondere fehlen in vielen OECD-Ländern in erheblichem Umfang VET-Lehrkräfte, was z. T. an der geringen Attraktivität des Berufs liegt. Das Angebot an VET-Lehrkräften ließe sich erhöhen, wenn der Beruf attraktiver wird und Fachleute aus der Industrie als Lehrkräfte in diesem Bereich beschäftigt werden (OECD, 2021[2]).

Digitalisierung, Automatisierung und die Transformation zu einer umweltfreundlicheren Wirtschaft beeinflussen die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen und damit auch die von VET-Lehrkräften und Ausbildenden geforderten Kompetenzen. In diesem Zusammenhang müssen VET-Lehrkräfte mit den Veränderungen Schritt halten, um ihre Bildungsteilnehmenden effektiv unterrichten und ausbilden zu können (OECD, 2021[2]). Die berufsbegleitende Ausbildung von Lehrkräften muss durch die Aufnahme der erforderlichen technischen und pädagogischen Kompetenzen an diese neuen Anforderungen angepasst werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Bei der Altersverteilung der VET-Lehrkräfte gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, aber insgesamt ist der Anteil der Lehrkräfte unter 30 Jahren in berufsbildenden Bildungsgängen in allen OECD-Ländern gering und mit 14 % in der Republik Korea am höchsten.
- Obwohl Frauen unter den VET-Lehrkräften im Sekundarbereich II stark vertreten sind, erhalten sie in diesem Beruf weiterhin weniger Geld als Männer.
- In Ländern, in denen mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmenden im berufsbildenden Sekundarbereich II an kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen teilnimmt, ist die Zahl der Lernenden pro Lehrkraft in berufsbildenden Bildungsgängen tendenziell ebenso hoch wie oder höher als in allgemeinbildenden.

Hinweis

Die Daten in diesem Abschnitt umfassen alle Lehrkräfte für berufsbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II. Sie umfassen jedoch keine Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen. Ausbildende in Unternehmen (z. B. Personen, die Auszubildende betreuen) sind ebenfalls ausgeschlossen.

Analyse und Interpretationen

Gut vorbereitete Lehr- und Ausbildungskräfte mit den richtigen Kompetenzen sind für eine hochwertige berufliche Ausbildung unabdingbar. Sicherzustellen, dass eine ausreichende und gleichbleibende Zahl qualifizierter VET-Lehrkräfte den Beruf ergreift und dauerhaft ausübt, ist in vielen OECD-Ländern mit Bedenken aufgrund eines VET-Lehrkräfte-Mangels in relevanten Berufen von zentraler Bedeutung. Deutschland schätzt, dass die Zahl der VET-Lehrkräfte in den nächsten 10 Jahren nur 80 % des Bedarfs decken wird, und Schweden erwartet, dass das Angebot an neuen VET-Lehrkräften weniger als die Hälfte des Bedarfs decken wird. In der Republik Korea ersetzten neue VET-Lehrkräfte in den letzten 5 Jahren nur 70 % der in den Ruhestand gehenden Lehrkräfte. Selbst Länder, in denen es keinen starken Mangel an VET-Lehrkräften gibt, wie Finnland, Japan, die Niederlande und Norwegen, erwarten einen Mangel in bestimmten Fächern und Gegenden (OECD, 2021[2]).

Der Mangel an VET-Lehrkräften kann auch mit der geringen Attraktivität des Berufs als berufliche Laufbahn zusammenhängen. Die Höhe der Gehälter ist eine wichtige Erklärung dafür, dass berufsbildende Bildungsgänge nicht notwendigerweise genügend Anfangende anziehen. In mehreren Ländern bietet der Beruf keine wettbewerbsfähigen Gehälter im Vergleich zur Industrie oder zu anderen Bildungseinrichtungen, was insbesondere stark nachgefragte Bereiche, wie Informatik und Kommunikationstechnologie, betrifft. Darüber hinaus haben viele VET-Lehrkräfte das Gefühl, dass ihr Beruf von der Gesellschaft nicht wertgeschätzt wird. Eine hohe Arbeitsbelastung, eine schlechte Führung von berufsbildenden Bildungseinrichtungen und fehlende Aufstiegsmöglichkeiten wirken sich ebenfalls auf die Arbeitszufriedenheit aus, was wiederum Einfluss auf den Verbleib von VET-Lehrkräften im Beruf hat (OECD, 2021[2]).

Altersverteilung der Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen

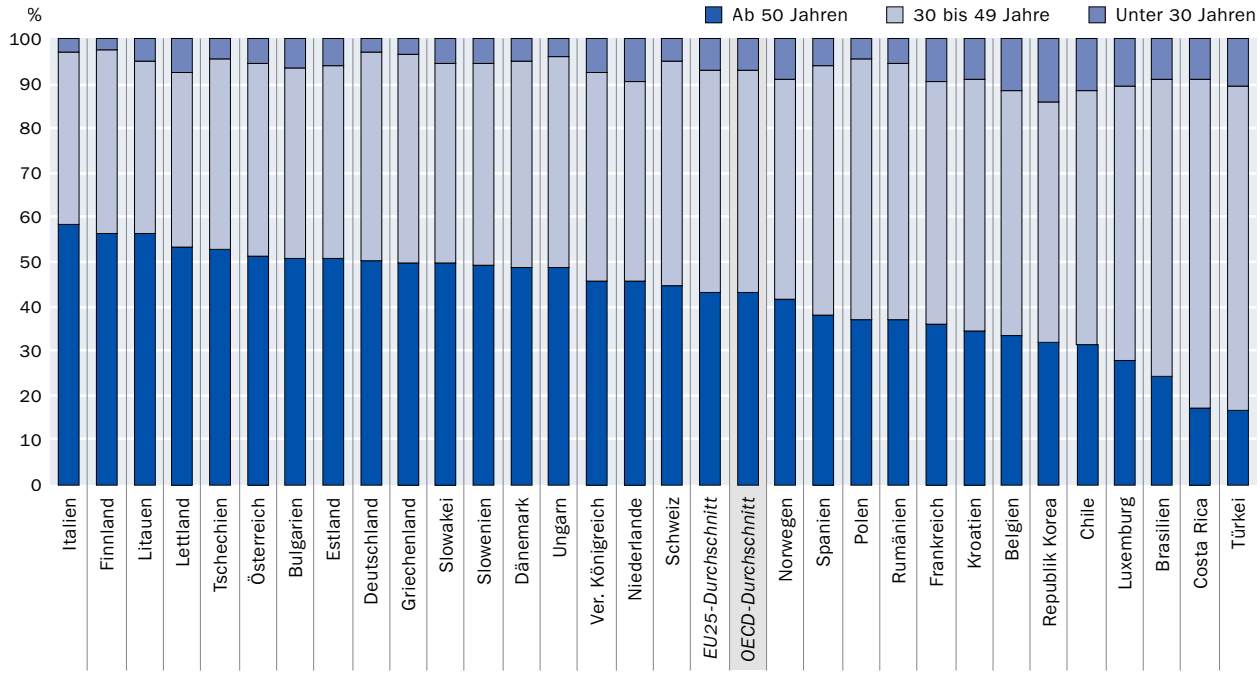
Die VET-Lehrerschaft altert. In den 25 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten waren 2021 durchschnittlich 43 % der Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II mindestens 50 Jahre alt, im Vergleich dazu waren es 2013 41 % (OECD-Bildungsdatenbank). Dieser Anteil ist höher als der bei den Lehrkräften allgemeinbildender Bildungsgänge (39 % im Jahr 2021), der ebenfalls zwischen 2013 und 2021 um 1 Prozentpunkt angestiegen ist.

Bei der Altersverteilung der VET-Lehrerschaft gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, aber insgesamt ist der Anteil junger Lehrkräfte (unter 30 Jahren) in berufsbildenden Bildungsgängen in allen OECD-Ländern gering. In der Republik Korea ist der Anteil junger Lehrkräfte an der Lehrerschaft mit 14 % am größten. Ebenso machen in mehr als der Hälfte der OECD-Länder diejenigen ab 50 Jahren den größten Anteil der VET-Lehrkräfte aus. Im Durchschnitt sind in den OECD-Ländern 43 % der VET-Lehrerschaft im Sekundarbereich II mindestens 50 Jahre alt. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern, der Anteil reicht von 17 % in Costa Rica und der Türkei bis 59 % in Italien. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist der Anteil der Lehrkräfte ab 50 Jahren mit 45 % im OECD-Durchschnitt sogar noch höher (Tab. D7.2).

Diese großen Anteile älterer Lehrkräfte spiegeln die umfassende Herausforderung einer alternden Lehrerschaft in vielen Ländern wider, können aber auch durch die übliche Praxis, dass VET-Lehrkräfte vor der Aufnahme des Berufs fachliche Berufserfahrung sammeln, verstärkt werden. Die Ergebnisse der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (TALIS) zeigen, dass VET-Lehrkräfte tendenziell über mehr nicht unterrichtende Arbeitser-

Abbildung D7.2

Altersprofil der Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II (2021)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Lehrkräfte ab 50 Jahren in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle D7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/x92mpj

fahrung verfügen als Lehrkräfte allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II (OECD, 2021[3]). VET-Lehrkräfte beginnen ihre berufliche Laufbahn häufig in der Industrie bzw. außerhalb des Bildungssektors und werden in der Regel im zweiten Beruf Lehrkraft. TALIS ergab, dass die Tätigkeit als Lehrkraft in berufsbildenden Schulen für einen geringeren Anteil der Lehrkräfte (62 %) die erste Berufswahl war als in anderen Schulen (70 %) (OECD, 2021[3]).

Die vielfältigen Erfahrungen und aktuellen Kenntnisse, die einige Lehrkräfte aus ihrer nicht unterrichtenden Tätigkeit in der Industrie mitbringen, sind für Lernende in berufsbildenden Bildungsgängen extrem wertvoll. Jedoch ist auch darauf zu achten, dass diese Beschäftigten in ihrer pädagogischen Rolle unterstützt werden, um sicherzustellen, dass sie den Bildungsteilnehmenden wesentliche Kompetenzen ordnungsgemäß vermitteln können (OECD, 2021[2]).

Geschlechterstruktur der VET-Lehrkräfte im Sekundarbereich II

In berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II sind mehr Lehrkräfte Männer als in allgemeinbildenden. Insgesamt sind 2021 im Durchschnitt der OECD-Länder 41 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich II Männer, aber Männer stellen 45 % der Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II gegenüber 39 % in allgemeinbildenden. Der Anteil männlicher Lehrkräfte ist in nahezu allen OECD-Ländern in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in allgemeinbildenden, eine Ausnahme sind die Niederlande, wo der Anteil männlicher Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen etwas höher ist (2 Prozentpunkte) als in berufsbildenden. In Norwegen und Slowenien ist der Anteil männlicher Lehrkräfte in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich (Tab. D7.3).

Es gibt jedoch bei der Geschlechterstruktur der Lehrkräfte im Sekundarbereich II erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Insgesamt stellen männliche Lehrkräfte im Sekundarbereich II nur in Japan (68 %), Kolumbien (55 %) und der Schweiz (54 %) die Mehrheit. Im Gegensatz dazu sind in Bulgarien, Kanada, Lettland und Litauen höchstens ein Viertel aller Lehrkräfte im Sekundarbereich II Männer. In berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II gibt es in allen Ländern außer Chile (49 %), Dänemark (46 %), Luxemburg (49 %), Mexiko (48 %) und der Schweiz (45 %) mehr weibliche als männliche Lehrkräfte. In Brasilien, der Republik Korea, Österreich und der Türkei ist der Anteil der Lehrkräfte bei den Frauen und bei den Männern gleich (Tab. D7.3).

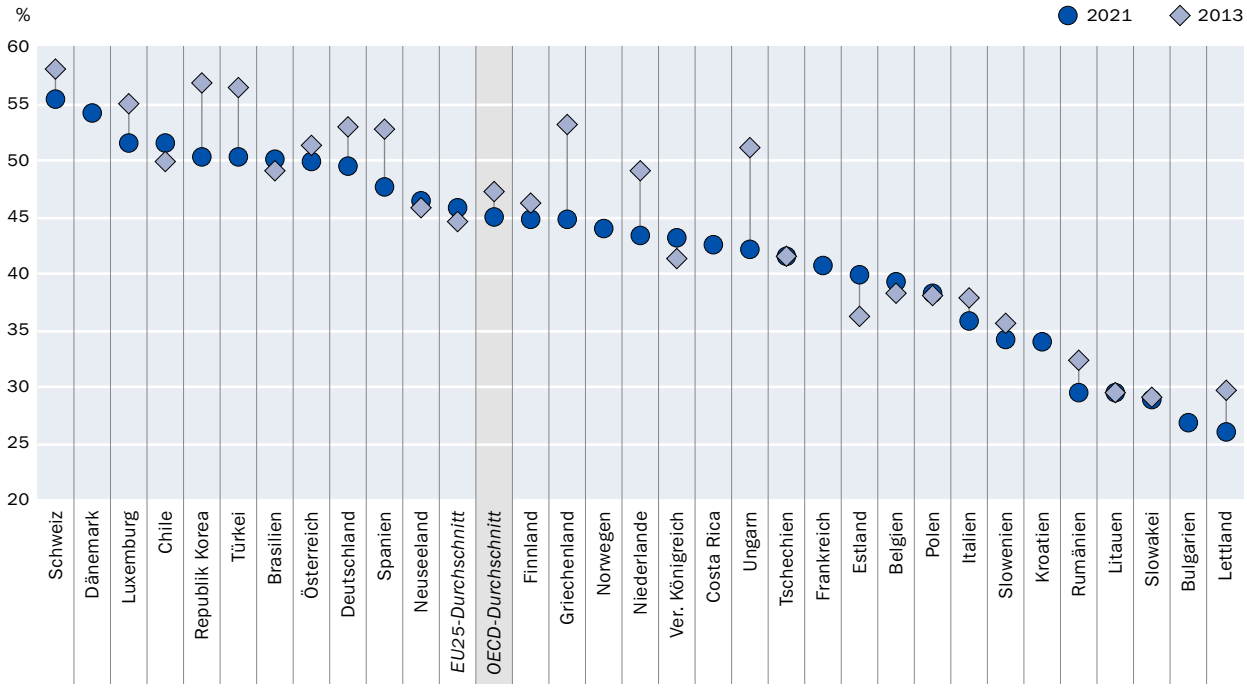
Obwohl sie unter den VET-Lehrkräften im Sekundarbereich II stark vertreten sind, verdienen weibliche Lehrkräfte immer noch weniger als ihre Kollegen. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die tatsächlichen Gehälter 25- bis 64-jähriger weiblicher Lehrkräfte im berufsbildenden Sekundarbereich II deutlich niedriger als die der männlichen (Tab. D3.9). Weibliche VET-Lehrkräfte arbeiten auch häufiger in Teilzeit als ihre Kollegen, aber es gibt keine Informationen dazu, ob dies gewünscht oder die Folge von prekären Verträgen ist (OECD, 2021[2]).

Zwischen 2013 und 2021 hat sich das Geschlechterungleichgewicht verschärft: Der Anteil männlicher Lehrkräfte ist um 2 Prozentpunkte zurückgegangen, von 47 auf 45 % im Sekundarbereich II (berufsbildend). Der Anteil männlicher VET-Lehrkräfte ist in beinahe allen Ländern mit verfügbaren Daten zurückgegangen, am stärksten in Ungarn, von 51 % 2013 auf 43 % 2021. Im Gegensatz dazu ist der Anteil männlicher Lehrkräfte in Estland um 4 Prozentpunkte angestiegen, dies ist der größte Anstieg in diesem Zeitraum (Abb. D7.3).

Abbildung D7.3

Anteil männlicher Lehrkräfte in Bildungsgängen im Sekundarbereich II (2013 und 2021)

Basierend auf Personenzahlen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils männlicher Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023), Tabelle D7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). StatLink: https://stat.link/q1c0h9

Lernende-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen

Die Lernende-Lehrkräfte-Relation im berufsbildenden Sekundarbereich II variiert stark: von 8 Lernenden pro Lehrkraft in Belgien, Frankreich und Griechenland bis 56 in Kolumbien (Abb. D7.1). Zwar unterscheidet sich die durchschnittliche Relation in berufsbildenden Bildungsgängen nicht stark von der in allgemeinbildenden Bildungsgängen (15 : 1 im Vergleich zu 14 : 1), jedoch sind die Unterschiede zwischen den Ländern wesentlich größer. In vielen Ländern sind die Lernende-Lehrkräfte-Relationen in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen gleich oder sehr ähnlich, doch in Kolumbien, Lettland und dem Vereinigten Königreich kommen in berufsbildenden Bildungsgängen mindestens 7 Lernende mehr auf eine Lehrkraft als in allgemeinbildenden. In anderen Ländern, wie Brasilien, Frankreich und Mexiko, ist der Unterschied umgekehrt: In allgemeinbildenden Bildungsgängen kommen über 6 Lernende mehr auf eine Lehrkraft (Tab. D7.1).

Wahrscheinlich beeinflusst das Zusammenspiel mehrerer Faktoren die Unterschiede bei den Lernende-Lehrkräfte-Relationen zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II. Der Umfang der betrieblichen Ausbildung ist ein entscheidender Aspekt. In Ländern mit mehr betrieblicher Ausbildung ist die Zahl der Lernenden pro Lehrkraft tendenziell größer, da die Lernenden weniger Zeit in schulischen Settings verbringen (OECD, 2017[4]). In diesen Bildungsgängen erfolgt die praktische Ausbildung überwiegend in Unternehmen und in den Schulen liegt der Schwerpunkt auf allgemeinbildenden Fächern und theoretischem Unterricht, was in größeren Klassen erfolgen kann. Im Gegensatz dazu sind in Berufsausbildungssystemen mit einer wesentlichen schulischen Ausbildungskomponente die Lernende-Lehrkräfte-Relationen tendenziell ebenso hoch wie oder niedriger als im allgemeinbildenden Bereich (OECD, 2020[5]). Dies spiegelt die Notwendigkeit einer praktischen Ausbildung in schulischen Settings wider, was kleinere Gruppen von Lernenden erfordert als der Unterricht in allgemeinbildenden Fächern oder theoretischer berufsbildender Unterricht. Insbesondere in Ländern, in denen mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmenden im berufsbildenden Sekundarbereich II an kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen teilnimmt, ist die Zahl der Lernenden pro Lehrkraft in berufsbildenden Bildungsgängen tendenziell ebenso hoch wie oder größer als in allgemeinbildenden. In Dänemark, Deutschland, Irland, Lettland, der Schweiz und Ungarn beispielsweise, wo 9 von 10 Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II an kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen teilnehmen (Tab. B1.3), sind die Lernende-Lehrkräfte-Relationen in berufsbildenden Bildungsgängen durchgängig höher als in allgemeinbildenden.

Andere Faktoren, wie die Fächergruppe, wirken sich jedoch ebenfalls auf die Lernende-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen aus. Manche Fächergruppen, insbesondere diejenigen, in denen die Bildungsteilnehmenden Zugang zu komplexerer Ausrüstung haben, erfordern eine größere Aufmerksamkeit der Lehrkraft (Hoeckel, 2008[6]). Dies kann insbesondere in technischen Fächergruppen, wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, oder bestimmten Fachrichtungen in Gesundheit und Sozialwesen der Fall sein. Beispielsweise haben Lettland und das Vereinigte Königreich mit die geringsten Anteile von Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen zusammen in den OECD-Ländern (OECD-Bildungsdatenbank). Beide Länder weisen von den OECD-Ländern mit die höchsten Unterschiede bei den Lernende-Lehrkräfte-Relationen zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen auf. Im Gegensatz dazu sind die Fächergruppen von Absolventinnen und Absolventen des berufsbildenden Sekundarbereichs II in Deutschland, Österreich und der Schweiz vielfältiger, was die

ähnlichen Lernende-Lehrkräfte-Relationen in berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen in diesen Ländern erklären kann. Diese Unterschiede haben erhebliche Auswirkungen auf die Kosten der Berufsausbildung, da eine höhere Berufsausbildung in Spezialfachrichtungen sowohl komplexe Ausrüstung als auch mehr Personal erfordert (Klein, 2001[7]). In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die Kosten pro Lernender bzw. Lernendem in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II höher als in allgemeinbildenden (s. Indikator C1).

Definitionen

Lehrkräfte für Berufsbildung (Internationale Standardklassifikation der Berufe) bzw. *VET-Lehrkräfte* übernehmen den Unterricht oder die Ausbildung in berufsbildenden oder berufsorientierten Fächern an Erst-, Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen sowie für Bildungsteilnehmende an Sekundarschulen und höheren Lehranstalten. Sie bereiten Bildungsteilnehmende auf spezifische Berufe oder Berufsbereiche vor, für die normalerweise kein Hochschul- bzw. Tertiärabschluss erforderlich ist, sei es an allgemeinbildenden Sekundarschulen oder an berufsbildenden oder technischen Schulen oder Lehranstalten. Sie schließen Lehrkräfte für Berufsbildung nicht nur in beruflichen Bildungsgängen, sondern auch in allgemeinbildenden Bildungsgängen ein, jedoch nicht Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen.

Angewandte Methodik

Die Lernende-Lehrkräfte-Relation setzt die Zahl der (vollzeitäquivalenten) Lernenden zur Zahl der (vollzeitäquivalenten) Lehrkräfte in einem gegebenen Bildungsbereich in vergleichbaren Arten von Bildungseinrichtungen ins Verhältnis. Diese Relation lässt die Länge der Unterrichtszeit für die Lernenden im Verhältnis zur Länge der Arbeitstage der Lehrkräfte oder die Zeit, die Lehrkräfte mit Unterrichten verbringen, unberücksichtigt.

Für eine sinnvolle Lernende-Lehrkräfte-Relation ist ein deckungsgleicher Erhebungsbereich sowohl für die Lernenden als auch das Personal erforderlich. Wenn beispielsweise die Lehrkräfte an religiösen Bildungseinrichtungen nicht in den Daten zum Personal erfasst sind, müssen auch die Lernenden an diesen Bildungseinrichtungen bei der Berechnung ausgeschlossen werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[8]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023[1]).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2020/2021 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2022 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (weitere Informationen s. *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD, 2023[1]).

Weiterführende Informationen

Hoeckel, K. (2008), *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*, OECD, https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41538706.pdf. [6]

Klein, S. (2001), *Financing Vocational Education: A State Policymaker's Guide*, RTI International, https://www.rti.org/sites/default/files/resources/financing_vocational_education.pdf. [7]

OECD (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en. [1]

OECD (2021), *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en. [2]

OECD (2021), *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en. [3]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821nw. [5]

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

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821kw. [4]

Tabellen Indikator D7

StatLink: https://stat.link/5dqhn7

- Tabelle D7.1: Lernende-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2021)
- Tabelle D7.2: Altersprofil der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2021)
- Tabelle D7.3: Anteil der männlichen Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2013 und 2021)

Datenstand: 17. Juni 2023. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D7.1

Lernende-Lehrkräfte-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2021)

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig	Tertiärbereich insgesamt
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	15	x(3)	12[d]	m	12	m	m	m	21	m
Österreich	12	9	10	10	10	9	12	9	16	14
Belgien[1]	12	8	11	8	9	9	15	18	22	22
Kanada	16[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12	m	m	m	21	m
Chile	18	20	20	21	20	20	a	m	m	m
Kolumbien	24	29	25	56	23	27	m	26	29	28
Costa Rica	11	14	14	13	14	14	a	m	m	m
Tschechien	17	12	10	10	10	11	15	10	17	16
Dänemark	12	11	11	16	13	12	a	23	14	14
Estland	12	10	14	19[d]	16[d]	13[d]	x(5)	a	12	12
Finnland	13	8	15	18	17	12	18	a	13	13
Frankreich	18	15	14	8	11	13	19	12	19	17
Deutschland	15	13	12	13	12	13	12	11	12	12
Griechenland	8	8	10	8	9	8	m	a	m	m
Ungarn	10	11	11	9	10	11	11	x(10)	x(10)	11
Island	10	10	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	14	x(3)	12[d]	a	12[d]	12	7	m	m	23
Israel	15	12	m	m	m	m	m	m	17	m
Italien	11	11	11	9[d]	10[d]	10[d]	x(4)	a	21	21
Japan	15	13	x(5)	x(5)	11[d]	12[d]	x(5)	m	m	m
Republik Korea	16	13	11	9	11	12	a	m	m	m
Lettland	12	10	10	17	12	11	23	13	5	14
Litauen	14	10	10	9	10	10	9	a	13	13
Luxemburg	9	10	9	9	10	10	8	9	4	5
Mexiko	24	30	27	16	22	26	a	x(10)	x(10)	20
Niederlande	16	16	16	18	17	17	a	16	15	15
Neuseeland	16	17	12	16	12	14	20	16	18	17
Norwegen	10	8	11	11	11	9	16	16	9	10
Polen	12	10	12	11	11	11	39	13	13	13
Portugal	12	9	x(5)	x(5)	11[d]	10[d]	x(5)	x(10)	x(10)	15
Slowakei	17	13	14	13	13	13	13	7	12	12
Slowenien	10[d]	x(1)	12	14	13	m	a	9	15	14
Spanien	12	11	11	9	10	11	a	11	13	13
Schweden	13	11	x(5)	x(5)	13	12	10	10	10	10
Schweiz[2]	15	12	12	13[d]	12[d]	12[d]	x(5)	a	15	15
Türkei	17	14	14	11	13	13	a	41	19	22
Ver. Königreich[3]	19	17	16	25[d]	18[d]	18[d]	a	x(10)	x(10)	14
Vereinigte Staaten	14	15	15	a	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	13[d]
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**14**	**15**	**13**	**13**	**16**	**16**	**17**	**17**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	23	25	25	15	23	24	30	4	26	26
Bulgarien	10	11	11	13	12	11	3	a	12	12
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	12	8	10	7	8	8	a	x(10)	x(10)	12
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru[4]	18	m	m	m	m	14	a	0	m	m
Rumänien	19	11	15	13	14	12	61	a	21	21
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	**15**	**12**	**14**	**14**	**13**	**13**	**19**	**13**	**17**	**18**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). *2.* Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. *3.* Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I, auf Bachelor- und Masterebene ein. *4.* Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes* (OECD, 2023$_{[1]}$). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). *StatLink:* https://stat.link/wlc54t

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

Tabelle D7.2

Altersprofil der Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2021)

Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich und Altersgruppe, basierend auf Personenzahlen

	Sekundarbereich II									Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Kurze tertiäre Bildungsgänge		
	Allgemeinbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge			Alle Bildungsgänge								
	<30 Jahre	30–49 Jahre	>49 Jahre	<30 Jahre	30–49 Jahre	>49 Jahre	<30 Jahre	30–49 Jahre	>49 Jahre	<30 Jahre	30–49 Jahre	>49 Jahre	<30 Jahre	30–49 Jahre	>49 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	11	48	40	5	43	52	8	45	47	3	42	55	6	43	51
Belgien[1]	12	57	31	11	55	34	12	56	33	6	48	45	8	60	31
Kanada[2]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	10	62	28	m	m	m	7	46	47
Chile	15	61	25	11	57	31	14	60	26	a	a	a	m	m	m
Kolumbien	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	7	50	43	2	68	30	6	66	28
Costa Rica	10	72	18	9	74	17	9	73	18	a	a	a	32	61	7
Tschechien	4	43	53	4	43	53	4	43	53	m	m	m	m	m	m
Dänemark	6	57	37	5	46	49	5	54	41	a	a	a	3	47	51
Estland	7	41	51	6[d]	43[d]	51[d]	7[d]	42[d]	51[d]	x(7)	x(8)	x(9)	a	a	a
Finnland	8	52	40	2	41	57	4	45	50	2	41	57	a	a	a
Frankreich	9	55	36	9	55	36	9	55	36	12	48	39	10	53	36
Deutschland	6	59	36	3	47	50	5	55	40	3	48	50	4	41	55
Griechenland	1	34	65	3	47	50	2	39	60	6	68	26	a	a	a
Ungarn	5	51	45	4	48	49	4	49	47	4	49	47	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	12[d]	62[d]	26[d]	a	a	a	12[d]	62[d]	26[d]	4	45	51	m	m	m
Israel[2]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	9	57	34	m	m	m	7	52	40
Italien[4]	2	36	61	2[d]	39[d]	59[d]	2[d]	38[d]	60[d]	x(7)	x(8)	x(9)	a	a	a
Japan[5]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	13[d]	48[d]	38[d]	x(7,13)	x(8,14)	x(9,15)	6[d]	51[d]	43[d]
Republik Korea	10	64	26	14	54	32	11	62	28	a	a	a	1	52	47
Lettland	7	36	57	7	40	53	7	37	56	8	40	53	5	48	47
Litauen	3	37	60	5	39	56	3	37	59	6	45	49	a	a	a
Luxemburg	7	62	31	10	62	28	9	62	29	6	56	38	10	63	27
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Niederlande	15	49	36	9	45	46	11	46	42	a	a	a	6	51	43
Neuseeland	11	47	42	m	m	m	11	46	43	10	42	49	12	45	43
Norwegen	9	50	42	9	50	42	9	50	42	11	44	45	11	44	45
Polen	4	58	38	4	59	37	4	58	38	6	57	36	1	46	52
Portugal[5]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2[d]	49[d]	48[d]	x(7)	x(8)	x(9)	m	m	m
Slowakei	7	58	35	5	45	50	6	49	45	5	44	51	5	45	50
Slowenien	5	45	49	5	45	49	5	45	49	a	a	a	4	44	52
Spanien	6	56	38	6	56	38	6	56	38	a	a	a	6	56	38
Schweden	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	5	50	45	6	52	43	5	52	43
Schweiz	5	56	38	5[d]	50[d]	45[d]	5[d]	52[d]	43[d]	x(7)	x(8)	x(9)	a	a	a
Türkei	8	74	18	10	73	17	9	73	17	a	a	a	9	76	15
Ver. Königreich	22	60	18	7[d]	47[d]	46[d]	17[d]	56[d]	28[d]	a	a	a	m	m	m
Vereinigte Staaten	11	54	36	a	a	a	11	54	36	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**8**	**53**	**39**	**7**	**50**	**43**	**8**	**52**	**40**	**6**	**49**	**45**	**8**	**52**	**40**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	10	65	25	9	67	24	10	65	25	11	65	24	1	54	45
Bulgarien	6	44	50	6	43	51	6	44	50	3	53	45	a	a	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	10	60	30	9	56	35	9	57	34	a	a	a	x	x	x
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	5	61	34	5	57	37	5	59	36	6	59	34	a	a	a
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**8**	**50**	**42**	**6**	**47**	**47**	**7**	**49**	**44**	**6**	**49**	**46**	**6**	**50**	**44**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen in kurzen tertiären Bildungsgängen. 3. Bildungsgänge im Sekundarbereich II schließen Sekundarbereich I ein. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Lehrkräfte des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs können in Japan im tertiären Bereich lehren. In Portugal können Lehrkräfte des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs im Sekundarbereich II unterrichten und Lehrende in kurzen tertiären Bildungsgängen können im Tertiärbereich lehren.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/3tgqsz

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

Tabelle D7.3

Anteil der männlichen Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2013 und 2021)

Anteil männlicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich, basierend auf Personenzahlen

	2021										2013		
				Sekundarbereich II				Tertiärbereich			Sekundarbereich II		
	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig	Tertiärbereich insgesamt	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	52	m	m	m	m
Österreich	3	8	28	36	50	44	30	48	57	56	38	51	46
Belgien[1]	3	17	34	36	39	38	53	16	52	51	38	38	38
Kanada[2]	x(2)	25[d]	x(2)	x(6)	x(6)	25	m	47	56	50	x(13)	x(13)	26
Chile	1	19	31	41	51	43	a	m	m	m	43	50	45
Kolumbien	3	22	47	x(6)	x(6)	55	36	60	60	60	x(13)	x(13)	54
Costa Rica	7	21	42	42	42	42	a	36	56	56	x(13)	x(13)	42
Tschechien	1	6	23	41	41	41	59	42	62	62	41	41	41
Dänemark	7	32	38	47	54	49	a	57	54	54	m	m	m
Estland	m	10	18	23	40[d]	30[d]	x(5)	a	51	51	22	36[d]	28[d]
Finnland	3	20	26	31	45	40	45	a	48	48	31	46	41
Frankreich	9	16	40	39	41	40	58	46	57	54	m	m	m
Deutschland	6	13	34	40	49	43	40	68	60	60	46	53	48
Griechenland	1	26	32	41	45	43	45	a	63	63	46	53	49
Ungarn	1	4	24	31	42	37	42	x(10)	x(10)	59	32	51	36
Island	8	17	17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	15	x(4)	31[d]	a	31[d]	35	x(10)	x(10)	53	29[d]	m	m
Israel	1	14	21	x(6)	x(6)	29	m	43	54	52	x(13)	x(13)	30
Italien	1	5	23	31	36[d]	33[d]	x(5)	a	62	62	26	38	33
Japan	3	36	56	x(6)	x(6)	68[d]	x(6,8,9)	50[d]	75[d]	70[d]	m	m	72[d]
Republik Korea	1	23	29	43	50	44	a	54	65	63	50	57	51
Lettland	1	8	16	18	26	20	30	34	47	45	15	30	19
Litauen	1	4	18	19	29	22	33	a	43	43	18	29	21
Luxemburg	7	25	41	44	51	49	69	52	66	65	43	55	48
Mexiko	4	30	46	49	52	50	a	x(10)	x(10)	56	52	55	53
Niederlande	12	13	45	45	43	44	a	47	53	52	49	49	49
Neuseeland	3	15	32	38	46	39	46	47	47	47	40	46	41
Norwegen	9	26	25	44	44	44	60	60	51	51	x(13)	x(13)	48[d]
Polen	2	13	24	30	38	34	27	42	52	52	29	38	34
Portugal	1	19	28	x(6)	x(6)	31[d]	m	m	m	54	x(13)	x(13)	32
Slowakei	0	9	23	27	29	28	35	41	54	53	26	29	28
Slowenien	2	12[d]	x(2)	34	34	34	a	56	53	54	30	36	33
Spanien	7	22	38	41	48	43	a	48	57	55	45	53	48
Schweden	4	18	35	x(6)	x(6)	46	54	55	53	53	48	46	47
Schweiz	3	17	43	51	55[d]	54[d]	x(5)	a	63	63	55	58[d]	57[d]
Türkei	6	36	41	47	50	49	a	58	54	55	55	56	56
Ver. Königreich	8	14	35	35	43[d]	38[d]	a	x(10)	x(10)	54	37	41	38
Vereinigte Staaten	7	13	33	42	a	42	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	43	a	43
OECD-Durchschnitt	**4**	**18**	**33**	**39**	**45**	**41**	**47**	**50**	**58**	**57**	**39**	**47**	**43**
Partner- und/oder Beitrittsländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	6	12	35	41	50	43	52	54	54	54	38	49	40
Bulgarien	1	7	20	21	27	23	49	a	49	49	m	m	m
China	3	29	41	m	m	44	m	m	m	m	x(13)	x(13)	51
Kroatien	1	6	26	26	34	32	a	x(10)	x(10)	50	m	m	m
Indien	7	44	50	m	m	56	m	a	m	57	x(13)	x(13)	55
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(13)	49
Peru[3]	3	33	m	m	m	m	a	64	m	m	m	m	m
Rumänien	0	8	26	25	29	28	21	a	48	48	29	32	31
Saudi-Arabien	m	47	50	m	m	49	m	73	57	57	x(13)	x(13)	44
Südafrika[3]	m	m	39	m	m	42	36	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**4**	**15**	**33**	**38**	**46**	**41**	**48**	**50**	**60**	**61**	**36**	**45**	**40**
G20-Durchschnitt	**5**	**24**	**39**	**m**	**m**	**44**	**m**	**m**	**m**	**57**	**m**	**m**	**47**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. 3. Referenzjahr 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (OECD, 2023[1]). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/wtfqoh

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

Anhang 1
Merkmale der Bildungssysteme

Tabelle X1.1

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2021)

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	22–34	a	23–26	29–44	26–35
Österreich	17–18	16–18	a	19–31	a	18–19	21–24	a	a	24–27	24–28	a	28–32
Belgien	18	18–19	a	20–22	a	21–25	21–23	a	22–24	a	22–24	23–32	27–31
Kanada	17–18	19–35	m	m	a	20–24	22–24	m	22–29	22–26	24–29	m	28–34
Chile	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	a	a	20–25	20–25	22–27	22–30	a	29–40	a	a	33–49
Tschechien	19–20	19–20	19–33	a	a	21–23	22–24	a	24–35	25–26	24–26	26–38	29–33
Dänemark	18–19	19–25	a	26–39	a	21–25	22–25	a	a	a	24–26	38–45	28–32
Estland	18	18	a	20–30	a	a	21–24	a	a	23–25	23–28	a	29–35
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	28–38
Ungarn	17–19	19–21	a	20–22	a	20–22	21–24	a	27–42	23–26	23–26	a	27–32
Island	18–19	18–25	27–48	21–35	a	21–31	22–25	m	26–42	26–27	24–34	a	25–35
Irland	17–18	18–25	a	20–26	m	m	21–23	23–25	23–33	m	m	m	27–32
Israel	17–18	17–18	m	m	m	m	24–29	27–31	24–36	m	27–36	m	31–38
Italien	18–19	18–19	a	19–24	a	20–22	21–24	m	m	24–26	24–26	m	27–33
Japan	17	17	18	18	20	20–21	22	a	a	24	23	m	26
Republik Korea	18	18	a	a	a	20–22	23–25	m	a	a	24–31	a	29–36
Lettland	18–19	20–21	a	20–24	a	21–28	22–24	23–25	24–39	24–29	23–27	a	30–40
Litauen	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	20–23	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	18–28	18–31	18–38	18–25	20–22	22–23	21–27	a	22–29	a	26–35
Norwegen	18	18–23	a	22–36	22–27	21–27	21–24	a	a	24–26	23–27	25–30	28–35
Polen	19	19–20	a	21–27	a	22–32	22–23	a	25–35	24–25	24–25	a	29–32
Portugal	17	17–18	a	19–26	a	20–22	21–22	a	a	23–24	23–26	a	28–37
Slowakei	18	18–19	a	19–29	a	20–23	21–22	a	a	24–25	23–24	25–31	26–29
Slowenien	18	17–19	a	a	a	21–25	21–23	a	a	24–25	24–26	a	27–33
Spanien	17	17–21	a	18–39	a	19–23	21–23	a	a	22–25	22–26	27–32	27–36
Schweden	18	18	19–23	19–33	21–28	21–29	22–26	a	a	24–27	24–29	a	28–35
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	17	a	a	a	19–24	22–24	a	a	23–24	24–29	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	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	18–27	m	18–19	21–27	a	m	a	24–31	a	28–35
Bulgarien	19	19	a	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	20–21	21–22	a	a	24–26	24–26	26–40	26–35
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	18–23	18–35	a	19–35	a	a	21–30	a	a	23–30	23–30	a	26–30
Saudi-Arabien	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	24–26	24–26	m	28–30
Südafrika[1]	19–21	19–21	m	m	21–23	21–23	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29

Anmerkung: Die angegebene Bandbreite des typischen Abschlussalters ist die Bandbreite, die mindestens 50 % des Anteils der Abschlussquoten umfasst.

1. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/wsj7kf

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

Tabelle X1.2

Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2021)

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	20–23	18–20	21–23	23–27
Kanada	17–20	18–19	21–27	24–29
Chile	18–21	18–19	18–31	25–32
Kolumbien	17–22	17–20	24–34	30–41
Costa Rica	17–21	18–19	23–42	32–48
Tschechien	19–21	19–20	22–24	24–28
Dänemark	19–26	20–22	23–25	24–28
Estland	a	19–20	19–25	24–29
Finnland	a	19–21	22–31	25–32
Frankreich	18–20	18–20	20–23	23–26
Deutschland	20–26	18–21	19–24	25–28
Griechenland	a	18–19	23–29	23–32
Ungarn	19–21	19–20	19–23	24–28
Island	19–33	19–21	23–31	25–31
Irland	18–32	18–19	22–28	22–28
Israel	18–25	20–25	24–33	26–33
Italien	19–20	19	19–23	23–27
Japan	18	18	22–23	24–28
Republik Korea	18	18	22–27	24–32
Lettland	19–24	19–22	19–25	24–31
Litauen	a	19	19–25	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	23–27
Neuseeland	18–28	18–19	21–27	22–28
Norwegen	20–24	19–20	19–24	25–31
Polen	19–37	19–20	19–23	24–26
Portugal	18–20	18–19	18–22	23–32
Slowakei	19–22	19–20	22–23	24–27
Slowenien	19–21	19	22–24	24–28
Spanien	18–20	18	18–24	23–30
Schweden	19–27	19–22	19–24	24–30
Schweiz	20–28	18–25	22–26	24–30
Türkei	18–22	18–21	22–29	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	19–24	25–33
China	m	m	m	m
Kroatien	31	18–22	21–24	24–40
Indien	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m
Rumänien	a	19–20	22–25	25–30
Saudi-Arabien	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m

Anmerkung: Die angegebene Bandbreite des typischen Abschlussalters ist die Bandbreite, die mindestens 50 % des Anteils der Anfangsquoten umfasst.
Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).
StatLink: https://stat.link/hlsueo
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X1.3

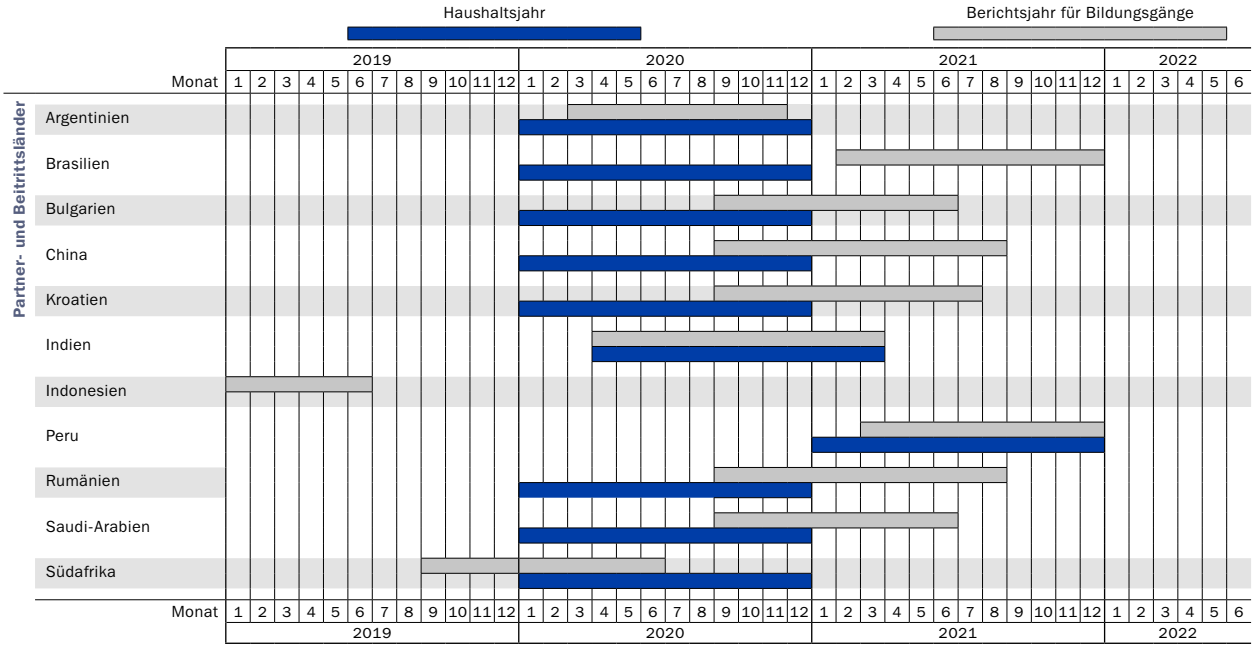
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder



Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). 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



Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X1.5

Alter der Schülerinnen und Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht, reguläres Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche und Altersgruppe mit Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (2021)

Das Alter bezieht sich auf das Alter der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Schulpflicht		Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung		Reguläres Eintrittsalter und Dauer									
					FBBE für Kinder unter 3 Jahren		Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Alter zu Beginn	Alter am Ende	Anfangsalter des universellen Anspruchs	Anfangsalter des kostenlosen Angebots	Alter zu Beginn	Dauer	Alter zu Beginn	Dauer	Alter zu Beginn	Dauer	Alter zu Beginn	Dauer	Alter zu Beginn	Dauer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	6	17	4	m	0	3	3	2	5	7	12	4	16	2
Österreich	5	15	m	5	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Belgien	5	18	3	3	0	3	3	3	6	6	12	2	14	4
Kanada	6	16–18	0	5	0–2	1–2	3–5	1–2	6	6	12	3	15	2–3
Chile	6	18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	2	14	4
Kolumbien	5	16	5	5	0	3	3	3	6	5	11	4	15	2
Costa Rica	4	16	4	4	0	4	4	2	6	6	12	3	15	2
Tschechien	6	15	m	m	a	a	3	3	6	5	11	4	15	4
Dänemark	6	15	6	m	7 Mo.	3	3	3	6	7	13	3	16	3
Estland	7	16	m	m	x(7)	x(8)	0[d]	7[d]	7	6	13	3	16	3
Finnland[1]	6	16	0	6	9 Mo.	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Frankreich[2]	3	16	3	3	a	a	3	3	6	5	11	4	15	3
Deutschland	6	18	1	m	0	3	3	3	6	4	10	6	16	3
Griechenland	5	14–15	m	m	0	4	4	2	6	6	12	3	15	3
Ungarn	3	16	0	0	0	3	2,5	3–4	6–7	4	10–11	4	14–15	3–5
Island	6	16	a	a	0	3	3	3	6	7	13	3	16	4
Irland	6	16	m	m	0	3	3	2	5	8	13	3	16	2
Israel	3	17	3	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Italien	6	16	0	3	a	a	3	3	6	5	11	3	14	5
Japan	6	15	3	3	a	a	3	3	6	6	12	3	15	3
Republik Korea	6	14	0	0	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Lettland	5	16	1	1	1,5	3	3	4	7	6	13	3	16	3
Litauen	6	16	0	0	0	3	3	4	7	4	11	6	17	2
Luxemburg	4	16	m	m	a	a	3	3	6	6	12	3	15	4
Mexiko	3	17	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Niederlande	5	17	4	4	a	a	3	3	6	6	12	3	15	3
Neuseeland	5	16	m	3	0	3	3	2	5	6	11	4	15	3
Norwegen	6	16	1	a	0	3	3	3	6	7	13	3	16	3
Polen	6	15	3	3	a	a	3	4	7	4	11	4	15	4
Portugal	6	18	4	4	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Slowakei	6	16	3	3	a	a	3	3	6	4	10	5	15	4
Slowenien	6	14	0	m	11 Mo.	2	3	3	6	6	12	3	15	4
Spanien	6	16	3	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Schweden	6	15	1	3	1	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Schweiz	4–5	15	4	4	a	a	4	2	6	6	12	3	15	4
Türkei	6	17	m	3	0	2	3	3	6	4	10	4	14	4
Ver. Königreich	4–5	16	3	3	0	3	3	2	5	6	11	3	14	4
Vereinigte Staaten	4–6	16–18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien[3]	4	17	m	m	m	m	m	m	6	6	12	3	15	3
Brasilien	4	17	0	4	0	4	4	2	6	5	11	4	15	3
Bulgarien	7	16	3	3	a	a	3	4	7	4	11	3	14	5
China	6	14	m	m	m	m	m	m	6	6	12	3	15	3
Kroatien	5–6	15–16	m	m	0	3	3	4	7	4	11	4	15	4
Indien	6	13	m	m	m	m	m	m	6	5	11	3	14	4
Indonesien[3]	7	15	m	m	m	m	m	m	7	6	13	3	16	3
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	6	11	0	3	0	3	3	3	6	4	10	4	14	3
Saudi-Arabien	6	14	m	m	m	m	m	m	6	6	12	3	15	3
Südafrika[3]	7	15	m	m	m	m	m	m	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 angegebene 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. 2015 wurde das Grundbildungsgesetz geändert und nun ist der Besuch des Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) für 6-Jährige verpflichtend. Dies fällt jedoch nicht unter das Schulpflichtgesetz, das besagt, dass die Schulpflicht in der Regel in dem Jahr beginnt, in dem die Kinder 7 werden. 2. Seit September 2020 sind 16- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler schulpflichtig, wofür verschiedene Ausbildungswege vorgesehen sind: Schulbesuch, duale Berufsausbildung, Bildungsmaßnahmen, Zivildienst und Unterstützungs- oder soziale und berufliche Eingliederungsmaßnahmen. 3. Referenzjahr nicht 2021: 2020 für Argentinien und Südafrika; 2018 für Indonesien.

Quelle: OECD/Eurostat/UIS (2022). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/frpmsn

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, 2016, 2019 und 2020)

	Bruttoinlandsprodukt (BIP) (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)					Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)				
	2012	2015	2016	2019	2020	2012	2015	2016	2019	2020
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	1 518 337	1 640 422	1 708 183	1 963 042	2 029 945	558 425	621 980	647 632	827 901	920 084
Österreich	318 653	344 269	357 608	397 170	381 042	163 192	176 030	179 059	193 137	216 207
Belgien	386 175	416 701	430 085	478 645	459 826	218 102	223 851	228 451	248 202	270 845
Kanada	1 787 348	1 993 784	1 999 215	2 255 147	2 287 593	762 378	812 749	841 899	957 920	1 184 894
Chile	129 973 390	158 622 900	168 764 690	195 816 480	200 343 720	30 010 140	39 700 060	42 809 950	51 810 550	58 541 290
Kolumbien	666 507 000	804 692 000	863 782 000	1 060 068 000	998 719 000	260 997 000	363 651 000	370 276 000	474 299 000	498 519 000
Costa Rica	23 752 869	30 171 919	32 056 288	37 832 150	36 495 246	7 344 679	9 683 753	10 442 817	13 061 180	13 537 362
Tschechien	4 088 912	4 625 378	4 796 873	5 791 498	5 709 131	1 826 725	1 939 612	1 906 806	2 377 636	2 695 782
Dänemark	1 895 002	2 036 356	2 107 808	2 310 955	2 323 919	1 098 247	1 110 377	1 106 149	1 147 800	1 244 136
Estland	17 917	20 631	21 748	27 765	27 465	7 032	8 155	8 568	10 936	12 324
Finnland	201 037	211 385	217 518	239 858	238 038	111 456	119 415	121 044	127 945	136 128
Frankreich	2 088 804	2 198 432	2 234 129	2 437 635	2 310 469	1 192 859	1 248 656	1 266 435	1 349 275	1 420 848
Deutschland	2 745 310	3 026 180	3 134 740	3 473 260	3 405 430	1 233 138	1 335 789	1 390 374	1 562 647	1 716 615
Griechenland	188 381	176 369	174 494	183 351	165 406	106 844	95 336	87 154	87 677	98 733
Ungarn	28 996 631	34 965 213	36 206 666	47 664 925	48 411 546	14 241 938	17 615 370	16 943 858	21 951 435	24 730 073
Island	1 845 160	2 310 848	2 512 055	3 043 848	2 937 930	880 735	1 004 612	1 166 530	1 318 698	1 493 674
Irland	175 615	262 976	270 205	356 705	372 836	74 666	76 417	75 880	86 510	101 953
Israel	1 011 341	1 179 321	1 237 058	1 434 617	1 422 635	407 720	449 685	475 346	561 656	645 837
Italien	1 624 359	1 655 355	1 695 787	1 796 649	1 661 020	821 764	832 927	832 265	870 860	943 495
Japan	498 205 350	523 616 325	539 615 375	556 950 275	553 203 700	201 286 500	208 962 800	210 901 600	216 371 800	248 414 900
Republik Korea	1 440 111 400	1 658 020 400	1 740 779 600	1 924 498 100	1 940 726 200	443 590 700	504 008 400	527 386 200	651 849 200	740 039 900
Lettland	21 924	24 572	25 371	30 679	30 294	8 509	9 494	9 512	11 704	12 770
Litauen	33 410	37 346	38 890	48 908	49 770	12 088	13 133	13 315	16 990	21 240
Luxemburg	46 526	54 142	56 208	62 374	64 781	19 454	21 861	22 510	26 901	30 273
Mexiko	15 817 755	18 572 109	20 129 057	24 445 735	23 430 377	4 512 039	5 237 532	5 368 910	6 617 355	6 931 922
Niederlande	652 966	690 008	708 337	813 055	796 530	307 043	309 465	309 167	342 493	380 991
Neuseeland	214 141	245 838	259 323	310 737	324 787	92 159	99 646	106 031	131 450	152 746
Norwegen[1]	2 294 241	2 614 084	2 691 604	3 062 973	3 042 962	1 283 758	1 533 194	1 596 594	1 837 063	1 994 429
Polen	1 612 739	1 798 471	1 853 205	2 288 492	2 337 672	700 438	750 622	766 007	958 326	1 127 866
Portugal	168 296	179 713	186 490	214 375	200 519	82 278	86 707	83 616	91 004	98 743
Slowakei	73 649	80 126	81 265	94 437	93 414	30 276	36 508	34 575	38 275	41 817
Slowenien	36 253	38 853	40 443	48 533	47 021	17 893	18 925	18 670	20 956	24 056
Spanien	1 031 104	1 078 092	1 114 420	1 245 513	1 117 989	510 092	474 881	473 208	526 652	580 771
Schweden	3 743 086	4 260 470	4 415 031	5 049 619	5 038 538	1 908 794	2 102 084	2 194 797	2 481 177	2 623 563
Schweiz	643 646	668 006	677 848	716 879	694 662	210 402	224 542	228 245	238 418	267 116
Türkei	1 581 479	2 350 941	2 626 560	4 311 733	5 048 220	525 252	746 115	889 068	1 540 010	1 715 200
Ver. Königreich	1 676 469	1 877 370	1 940 614	2 177 645	2 206 160	779 782	811 937	827 976	913 281	1 101 598
Vereinigte Staaten	15 926 851	17 878 355	18 450 565	20 957 017	21 220 725	6 515 364	6 910 907	7 161 100	8 221 634	9 962 874
Partner- und Beitrittsländer										
Argentinien	2 637 914	5 954 511	8 228 160	21 802 256	27 481 440	971 317	2 463 160	3 416 500	8 220 030	11 558 520
Brasilien	4 814 760	5 995 787	6 269 328	7 389 131	7 609 597	1 792 430	2 307 300	2 485 100	2 761 290	3 201 160
Bulgarien	82 646	89 600	95 390	120 396	120 553	28 312	36 173	33 155	43 700	50 016
China	53 858 000	68 885 820	74 639 510	98 651 500	101 356 700	15 178 680	21 837 060	24 107 250	33 835 280	36 310 050
Kroatien	44 545	45 734	47 331	54 784	50 451	21 506	21 717	21 982	25 235	27 235
Indien	99 440 131	137 718 739	153 916 690	203 510 129	198 009 138	27 210 650	37 265 270	41 915 890	55 050 870	61 486 360
Indonesien	8 615 704 500	11 526 332 800	12 401 728 500	15 832 657 200	15 443 353 200	1 622 837 250	2 014 591 080	2 086 438 830	2 593 825 170	2 867 962 170
Peru	508 131	604 416	647 668	761 984	704 939	103 357	136 509	138 201	163 973	190 234
Rumänien	621 269	712 544	752 116	1 063 795	1 066 781	224 650	256 573	263 222	382 590	443 108
Saudi-Arabien	2 759 906	2 453 512	2 418 509	3 013 561	2 637 629	917 198	1 001 290	860 511	1 059 000	1 075 730
Südafrika	3 253 852	4 049 884	4 359 061	5 077 625	4 973 975	1 020 650	1 333 490	1 423 520	1 765 950	1 924 830

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 Kapitel C wurden für Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen.

1. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.

Quelle: OECD (2023). Jährliche volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen, Tabellen 1 und 12 (https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=SNA_TABLE1). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/islmxw

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

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2012, 2015, 2016, 2019 und 2020)

	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)					Bevölkerung (in Tsd.)					BIP-Deflator (2015 = 100)				
	2012	2015	2016	2019	2020	2012	2015	2016	2019	2020	2012	2015	2016	2019	2020
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	22 734	23 816	24 191	25 366	25 693	99,8	100,0	103,7	111,1	114,2
Österreich	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7	8 426	8 630	8 740	8 878	8 917	94,1	100,0	101,8	106,4	109,1
Belgien	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7	11 107	11 274	11 331	11 489	11 544	96,5	100,0	101,9	107,3	108,9
Kanada	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	34 714	35 703	36 109	37 601	38 007	97,3	100,0	100,8	106,7	107,3
Chile	347,2	391,2	397,3	401,6	418,4	17 443	17 971	18 167	19 107	19 458	88,0	100,0	104,6	114,2	124,3
Kolumbien	1 215,7	1 289,3	1 298,1	1 330,8	1 297,1	43 752	45 348	45 845	48 323	49 261	93,7	100,0	105,1	120,3	121,9
Costa Rica	343,9	354,0	343,0	329,1	328,4	4 651	4 830	4 888	5 055	5 109	86,6	100,0	102,0	109,9	110,8
Tschechien	13,3	12,9	12,6	12,3	12,5	10 509	10 543	10 565	10 669	10 700	95,2	100,0	101,1	109,2	113,9
Dänemark	7,6	7,3	7,1	6,6	6,6	5 591	5 682	5 729	5 817	5 830	97,7	100,0	100,3	103,3	106,0
Estland	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1 325	1 313	1 316	1 325	1 329	92,4	100,0	102,2	114,5	113,9
Finnland	0,9	0,9	0,9	0,8	0,8	5 414	5 481	5 495	5 522	5 531	94,4	100,0	100,1	104,5	106,2
Frankreich	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7	65 651	66 581	66 831	67 762	68 004	97,5	100,0	100,5	103,4	106,2
Deutschland	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7	80 426	81 687	82 349	83 093	83 161	94,5	100,0	101,3	107,1	109,1
Griechenland	0,7	0,6	0,6	0,5	0,5	11 045	10 821	10 776	10 722	10 699	104,4	100,0	99,4	99,8	98,9
Ungarn	125,6	132,6	132,0	140,8	145,4	9 920	9 843	9 814	9 771	9 750	91,3	100,0	101,3	115,8	123,2
Island	137,0	142,0	140,0	140,7	146,7	321	331	335	361	367	88,7	100,0	102,3	110,7	114,7
Irland	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	4 597	4 696	4 749	4 927	4 980	91,3	100,0	100,7	106,6	104,9
Israel	4,0	3,9	3,8	3,9	3,8	7 907	8 377	8 543	9 051	9 214	95,4	100,0	100,4	103,0	104,0
Italien	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	60 191	60 230	60 115	59 729	59 439	97,1	100,0	101,1	103,9	105,6
Japan	104,3	103,5	105,5	104,2	102,4	127 552	127 110	126 933	126 167	125 708	96,7	100,0	100,4	101,0	101,9
Republik Korea	854,9	857,5	858,8	856,4	837,7	50 200	51 015	51 218	51 765	51 836	95,1	100,0	102,0	103,9	105,5
Lettland	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2 034	1 977	1 959	1 913	1 901	96,4	100,0	100,9	110,7	111,8
Litauen	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	2 988	2 905	2 868	2 794	2 795	97,9	100,0	101,6	112,6	114,6
Luxemburg	0,9	0,9	0,9	0,8	0,9	532	569	584	622	631	93,0	100,0	98,9	104,6	109,5
Mexiko	7,9	8,3	8,4	9,7	10,0	117 055	121 007	120 419	124 960	126 383	91,7	100,0	105,6	123,1	128,3
Niederlande	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	16 755	16 940	17 030	17 345	17 442	97,7	100,0	100,5	107,4	109,4
Neuseeland	1,5	1,5	1,4	1,4	1,4	4 418	4 638	4 742	5 013	5 097	93,9	100,0	102,3	109,9	111,0
Norwegen[1]	9,0	9,9	10,0	9,6	9,9	5 019	5 190	5 236	5 348	5 379	93,0	100,0	102,0	109,1	112,1
Polen	1,8	1,8	1,7	1,7	1,7	38 534	38 455	38 427	38 386	38 354	98,0	100,0	100,1	106,2	110,8
Portugal	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	10 515	10 358	10 326	10 286	10 297	95,2	100,0	101,7	107,0	109,1
Slowakei	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	5 406	5 422	5 431	5 453	5 461	99,9	100,0	99,5	105,3	107,8
Slowenien	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	2 057	2 063	2 065	2 089	2 103	97,0	100,0	100,9	106,9	108,2
Spanien	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	46 766	46 410	46 450	47 105	47 356	99,3	100,0	100,3	104,4	105,7
Schweden	8,7	8,9	8,8	8,7	8,7	9 519	9 799	9 923	10 279	10 353	95,4	100,0	101,5	108,9	111,1
Schweiz	1,4	1,2	1,2	1,2	1,1	7 997	8 282	8 373	8 575	8 638	102,0	100,0	99,4	99,7	99,0
Türkei	1,0	1,2	1,2	1,9	2,2	75 176	78 218	79 278	82 579	83 385	81,2	100,0	108,1	159,1	182,7
Ver. Königreich	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	63 705	65 110	65 648	66 797	67 081	96,0	100,0	101,9	107,7	114,1
Vereinigte Staaten	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	314 725	322 113	324 609	330 513	331 761	95,5	100,0	101,0	107,3	108,7
Partner- und Beitrittsländer															
Argentinien	3,2	6,9	9,3	20,9	28,9	41 733	43 132	43 590	44 939	45 377	45,4	100,0	141,1	381,2	533,2
Brasilien	1,6	2,0	2,1	2,3	2,4	198 315	203 476	205 157	210 147	211 756	80,2	100,0	108,1	125,8	134,0
Bulgarien	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	7 306	7 178	7 128	6 976	6 934	95,8	100,0	103,3	118,8	123,8
China	3,6	3,9	4,0	4,2	4,2	1 359 220	1 383 260	1 392 320	1 410 080	1 412 120	96,9	100,0	101,4	110,6	111,4
Kroatien	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	4 269	4 208	4 172	4 067	4 047	99,0	100,0	99,9	105,2	106,0
Indien	16,2	19,2	19,9	21,1	22,0	1 235 000	1 283 000	1 299 000	1 366 418	1 380 004	89,1	100,0	103,2	115,3	120,6
Indonesien	3 569,9	4 353,3	4 518,1	4 752,3	4 675,2	245 425	255 462	258 705	266 912	270 204	86,9	100,0	102,4	112,7	112,2
Peru	1,6	1,7	1,7	1,7	1,8	m	m	m	m	33 494	94,1	100,0	103,1	111,3	115,6
Rumänien	1,6	1,7	1,6	1,7	1,7	20 060	19 822	19 706	19 394	19 269	93,9	100,0	102,6	121,8	126,8
Saudi-Arabien	1,7	1,6	1,6	1,8	1,6	28 989	31 154	31 879	34 218	35 013	124,7	100,0	97,0	118,3	108,0
Südafrika	5,1	5,8	6,2	6,7	7,0	52 275	54 433	55 174	58 775	59 622	84,9	100,0	107,2	122,0	128,4

1. Für Norwegen werden die BIP-Deflator-Festlandzahlen verwendet.

Quelle: OECD (2023). Jährliche volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen, Tabellen 1 und 3 (https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=SNA_TABLE1). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/x9opgy

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) und Lehrkräften im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2022)

Jahresgehälter in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	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	74 917	107 283	107 564	120 271	74 933	106 095	108 537	117 863
Österreich	m	m	m	m	40 281	42 698	47 796	70 203
Kanada	m	m	m	m	55 910	92 598	96 464	96 464
Chile	12 698 664	15 670 944	19 063 141	23 502 828	12 698 664	15 670 944	19 063 141	23 502 828
Kolumbien[1]	36 051 613	65 747 734	65 747 734	75 609 810	36 051 613	65 747 734	65 747 734	75 609 810
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	364 800	378 000	387 600	432 000	388 800	414 000	432 000	510 000
Dänemark	362 608	407 077	407 077	407 077	415 668	461 862	478 832	478 832
Estland	a	a	a	a	16 556	a	a	a
Finnland[2]	30 302	33 041	33 355	33 355	34 702	39 782	42 570	45 124
Frankreich	28 385	31 699	33 365	48 184	28 385	31 699	33 365	48 184
Deutschland	m	m	m	m	55 551	63 701	67 605	72 349
Griechenland	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
Ungarn	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	38 192	52 934	64 109	73 943
Israel	113 633	148 864	161 455	278 874	100 601	127 513	143 488	233 535
Italien	24 297	26 639	29 162	35 373	24 297	26 639	29 162	35 373
Japan	m	m	m	m	3 353 000	4 750 000	5 549 000	6 863 000
Republik Korea	33 456 480	50 540 080	59 065 780	94 043 320	33 456 480	50 540 080	59 065 780	94 043 320
Lettland	10 464	a	a	a	9 960	a	a	a
Litauen	17 354	17 919	19 939	22 697	17 354	17 919	19 939	22 697
Luxemburg	71 541	92 526	104 450	126 389	71 541	92 526	104 450	126 389
Mexiko	258 099	323 115	403 051	505 415	258 099	323 115	403 051	505 415
Niederlande	41 481	59 176	67 400	84 751	41 481	59 176	67 400	84 751
Neuseeland	m	m	m	m	55 948	90 000	90 000	90 000
Norwegen	423 500	515 200	515 200	523 100	464 100	556 900	556 900	597 400
Polen	38 574	51 671	63 063	65 732	38 574	51 671	63 063	65 732
Portugal	22 550	27 430	29 100	48 621	22 550	27 430	29 100	48 621
Slowakei	8 907	10 161	10 403	11 639	11 035	12 404	12 706	14 213
Slowenien	20 097	23 763	29 864	34 478	20 097	24 625	30 972	37 114
Spanien	31 847	34 605	36 887	45 585	31 847	34 605	36 887	45 585
Schweden[1,3,4]	405 600	425 280	432 000	473 400	411 600	454 200	474 600	546 000
Schweiz[1]	74 900	93 400	m	114 600	80 800	100 600	m	122 900
Türkei	145 901	150 177	148 197	158 987	145 901	150 177	148 197	158 987
Vereinigte Staaten[4]	45 931	50 953	68 905	76 985	44 992	61 054	66 251	78 190
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	35 478	44 492	50 092	63 158	35 478	44 492	50 092	63 158
Belgien (frz.)	33 402	41 736	46 974	57 451	33 402	41 736	46 974	57 451
England (UK)	26 688	a	42 820	42 820	26 688	a	42 820	42 820
Schottland (UK)	33 729	42 336	42 336	42 336	33 729	42 336	42 336	42 336
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	51 275	m	m	m	51 275	m	m	m
Bulgarien	16 980	17 520	18 192	m	16 980	17 520	18 192	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	15 676	16 378	16 768	18 718
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	46 116	55 008	59 316	78 618	46 116	55 008	59 316	78 618
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en).

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Kolumbien, Schweden und die Schweiz. 2. Daten zu Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind. 3. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/hl7ay6

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

Tabelle X2.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, basierend auf der häufigsten Qualifikation, in Landeswährung (2022)

Jahresgehälter in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	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	74 931	105 890	108 312	118 046	74 931	105 890	108 312	118 046
Österreich	40 281	44 734	48 636	74 677	40 281	48 561	50 185	82 855
Kanada	55 910	92 598	96 464	96 464	55 910	92 598	96 464	96 464
Chile	12 698 664	15 670 944	19 063 141	23 502 828	13 131 096	16 247 809	19 726 406	24 367 692
Kolumbien[1]	36 051 613	65 747 734	65 747 734	75 609 810	36 051 613	65 747 734	65 747 734	75 609 810
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	390 000	415 200	433 200	513 600	390 000	415 200	433 200	512 400
Dänemark	417 494	466 818	482 689	482 689	392 924	510 629	510 629	510 629
Estland	16 556	a	a	a	16 556	a	a	a
Finnland	37 277	42 734	45 729	48 473	39 140	46 997	49 343	52 303
Frankreich[2]	30 935	34 249	35 915	50 986	30 935	34 249	35 915	50 986
Deutschland	61 457	69 769	73 431	80 078	64 010	72 362	76 317	87 323
Griechenland	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
Ungarn	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862	2 890 800	3 617 460	3 885 420	5 493 180
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	38 192	52 934	64 737	74 571	38 192	52 934	64 737	74 571
Israel	101 078	131 539	154 475	244 264	119 023	138 899	167 890	241 246
Italien	26 114	28 843	31 707	38 843	26 114	29 530	32 588	40 597
Japan	3 353 000	4 750 000	5 549 000	6 863 000	3 353 000	4 750 000	5 549 000	7 044 000
Republik Korea	33 516 480	50 600 080	59 125 780	94 103 320	33 516 480	50 600 080	59 125 780	94 103 320
Lettland	9 960	a	a	a	9 960	a	a	a
Litauen	17 354	17 919	19 939	22 697	17 354	17 919	19 939	22 697
Luxemburg	81 080	101 350	111 842	140 936	81 080	101 350	111 842	140 936
Mexiko	327 388	410 605	514 435	638 307	603 860	695 440	742 034	742 034
Niederlande	41 359	62 860	72 127	84 753	41 359	62 860	72 127	84 753
Neuseeland	55 948	90 000	90 000	90 000	55 948	90 000	90 000	90 000
Norwegen	464 100	556 900	556 900	597 400	550 100	608 900	608 900	674 900
Polen	38 574	51 671	63 063	65 732	38 574	51 671	63 063	65 732
Portugal	22 550	27 430	29 100	48 621	22 550	27 430	29 100	48 621
Slowakei[3]	11 035	12 404	12 706	14 213	11 035	12 404	12 706	14 213
Slowenien[3]	20 097	24 625	30 972	37 114	20 097	24 625	30 972	37 114
Spanien	35 596	38 690	41 197	50 810	35 596	38 690	41 197	50 810
Schweden[1,3,4,5]	420 600	468 000	482 400	559 200	432 000	471 240	490 800	565 200
Schweiz[1]	89 600	114 500	m	137 400	101 300	130 700	m	155 300
Türkei	147 440	151 716	149 736	160 525	147 440	151 716	149 736	160 525
Vereinigte Staaten[5]	46 018	64 196	69 439	79 031	48 187	63 026	69 641	75 988
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	35 478	44 492	50 092	63 158	44 265	56 420	64 342	80 184
Belgien (frz.)	33 402	41 736	46 974	57 451	41 524	52 894	60 305	72 655
England (UK)	26 688	a	42 820	42 820	26 688	a	42 820	42 820
Schottland (UK)	33 729	42 336	42 336	42 336	33 729	42 336	42 336	42 336
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	51 275	m	m	m	51 275	m	m	m
Bulgarien	16 980	17 520	18 192	m	16 980	17 520	18 192	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	15 676	16 378	16 768	18 718	15 676	16 378	16 768	18 718
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	46 116	55 008	59 316	78 618	46 116	55 008	59 316	78 618
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en).

1. Referenzjahr nicht 2022: 2021 für Kolumbien, Schweden und die Schweiz. 2. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 3. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden und Slowenien: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 4. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org). StatLink: https://stat.link/6k84nd

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

Tabelle X2.5

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2022)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2022	2000	2005	2010	2015	2020	2022
	(1)	(2)	(3)	(8)	(13)	(15)	(16)	(17)	(18)	(23)	(28)	(30)
OECD-Länder												
Australien	m	m	77 641	m	101 104	103 707	m	m	78 352	81 730	93 686	98 105
Österreich[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47 416	51 860	54 931
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11 494 412	m	m	m	m	m	11 258 028	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	14 012 470	13 760 927	m	m	m	m	14 691 156	14 154 586
Tschechien	m	m	228 603	277 809	415 700	m	m	m	290 682	325 614	515 600	m
Dänemark[2]	m	m	372 336	396 252	393 200	405 444	m	m	452 337	480 636	477 308	493 158
Estland	m	m	m	8 807	14 814	15 953	m	m	m	13 254	19 387	20 590
Finnland[3]	m	m	29 759	32 637	34 406	35 539	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	47 031
Frankreich	m	m	31 467	33 835	m	m	m	m	30 881	32 978	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53 610	60 792	64 802
Griechenland[4]	m	m	m	16 085	17 328	17 593	m	m	m	16 085	17 328	17 593
Ungarn	m	m	2 217 300	3 238 584	3 939 026	4 406 882	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	4 572 955
Island	m	m	m	5 261 000	6 772 000	8 537 000	m	m	m	5 966 000	7 450 000	8 578 000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58 975	61 211
Israel	m	m	110 959	161 247	169 452	178 873	m	m	123 151	162 049	175 071	181 691
Italien	m	m	25 774	28 672	29 157	29 151	m	m	25 774	28 672	29 157	29 151
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	7 435	11 913	14 051	m	m	m	9 981	15 278	17 672
Litauen	m	m	m	9 732	18 576	23 690	m	m	m	9 732	18 576	23 690
Luxemburg	m	m	88 315	93 705	m	m	m	m	88 315	93 705	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	43 374	45 126	56 127	60 360	m	m	43 374	45 126	56 127	60 360
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 833	79 291	m
Norwegen	m	289 548	368 580	448 797	518 890	543 351	m	348 877	422 930	505 878	572 804	598 837
Polen	m	m	40 626	49 856	m	63 724	m	m	46 862	57 738	m	77 467
Portugal	m	m	m	31 234	33 805	34 037	m	m	m	28 561	30 502	31 218
Slowakei	m	m	m	8 986	13 144	m	m	m	m	12 185	17 089	m
Slowenien[5]	m	m	m	17 349	22 298	m	m	m	m	24 069	27 426	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	204 516	252 268	296 997	343 285	403 158	m	239 887	288 154	323 621	378 684	457 892	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	38 028	40 268	48 103	50 946	54 934	60 424	38 746	41 059	49 133	52 516	55 980	62 089
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41 046	44 357	47 024	50 912	m	m	41 543	44 848	46 582	50 192
Belgien (frz.)	m	m	m	42 741	45 634	48 175	m	m	m	42 468	44 623	46 705
England (UK)	22 968	29 418	33 680	33 422	35 707	37 498	22 968	29 418	33 680	33 422	35 707	37 498
Schottland (UK)[7]	m	m	31 884	33 166	37 492	40 829	m	m	31 884	33 166	37 492	40 829
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	47 238	m	m	m	m	m	48 161	m	m
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	61 482	m	m	m	m	m	63 236
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Jahre 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 (d.h. die Spalten (4) bis (7), (9) bis (12), (14), (19) bis (22), (24) bis (27), (29), (34) bis (37), (39) bis (42), (44), (49) bis (52), (54) bis (57) und (59)) sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Vor 2015 sind auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Direktorinnen und Direktoren, stellvertretenden Direktorinnen und Direktoren sowie Lehrassistierenden enthalten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren) unterrichten. 3. Enthält auch Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 4. Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. 5. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistierenden im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften. 7. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 8. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

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

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

Tabelle X2.5 (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2022)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Sekundarbereich I						Sekundarbereich II					
	2000	2005	2010	2015	2020	2022	2000	2005	2010	2015	2020	2022
	(31)	(32)	(33)	(38)	(43)	(45)	(46)	(47)	(48)	(53)	(58)	(60)
OECD-Länder												
Australien	m	m	78 221	82 516	95 270	98 662	m	m	78 225	82 542	93 298	98 704
Österreich[1]	m	m	m	55 799	58 483	60 686	m	m	m	60 152	66 081	64 783
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11 325 494	m	m	m	m	m	12 365 587	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	17 669 394	15 722 560	m	m	m	m	17 669 394	15 722 560
Tschechien	m	m	289 771	325 034	512 000	m	m	m	313 534	338 662	537 100	m
Dänemark[2]	m	m	457 728	486 492	480 476	496 017	m	m	m	553 880	566 438	581 507
Estland	m	m	m	13 254	19 387	20 590	m	m	m	13 254	19 387	20 590
Finnland[3]	32 919	39 519	44 421	48 497	50 398	52 076	37 728	44 051	49 808	54 378	56 929	58 619
Frankreich	m	m	37 232	38 508	m	m	m	m	41 794	43 338	m	m
Deutschland	m	m	m	59 153	67 007	71 184	m	m	m	62 760	70 913	75 003
Griechenland[4]	m	m	m	17 103	18 522	18 765	m	m	m	17 103	18 522	18 765
Ungarn	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	4 572 955	m	m	2 814 100	3 588 180	4 471 546	5 002 765
Island	m	m	m	5 966 000	7 450 000	8 578 000	m	m	5 172 300	7 931 000	9 988 000	11 011 000
Irland	m	m	m	m	61 414	63 278	m	m	m	m	61 414	63 278
Israel	m	m	126 309	176 907	186 766	191 091	m	m	133 790	160 763	199 084	205 828
Italien	m	m	27 170	28 581	31 269	30 982	m	m	28 986	30 991	33 261	33 036
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	9 320	15 069	17 639	m	m	m	10 430	16 499	18 837
Litauen	m	m	m	9 732	18 576	23 690	m	m	m	9 732	18 576	23 690
Luxemburg	m	m	101 471	106 650	m	m	m	m	101 471	106 650	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52 831	56 796	65 212	67 638	m	m	52 831	56 796	65 212	67 638
Neuseeland	m	m	m	70 223	79 885	m	m	m	m	74 624	86 522	m
Norwegen	m	348 877	422 930	505 878	572 804	598 837	m	372 694	449 704	555 315	621 412	653 160
Polen	m	m	47 410	58 907	m	78 374	m	m	46 147	57 837	m	78 967
Portugal	m	m	m	27 903	29 686	30 515	m	m	m	30 431	32 093	32 815
Slowakei	m	m	m	12 185	17 089	m	m	m	m	12 176	17 737	m
Slowenien[5]	m	m	m	24 504	27 918	m	m	m	m	25 989	29 409	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	247 793	290 058	324 639	389 624	476 260	m	265 488	315 592	347 967	405 662	484 829	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	39 500	41 873	50 158	53 548	58 625	64 298	41 124	43 588	52 188	55 328	61 162	66 438
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41 277	43 718	46 590	50 115	m	m	54 381	56 594	55 965	60 033
Belgien (frz.)	m	m	m	41 586	43 463	45 729	m	m	m	53 006	55 100	57 480
England (UK)	25 347	32 355	36 173	36 016	39 846	41 449	25 347	32 355	36 173	36 016	39 846	41 449
Schottland (UK)[7]	m	m	31 884	33 166	37 492	40 829	m	m	31 884	33 166	37 492	40 829
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	49 327	m	m	m	m	m	50 244	m	m
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	64 043	m	m	m	m	m	65 484
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Jahre 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 (d.h. die Spalten (4) bis (7), (9) bis (12), (14), (19) bis (22), (24) bis (27), (29), (34) bis (37), (39) bis (42), (44), (49) bis (52), (54) bis (57) und (59)) sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Vor 2015 sind auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Direktorinnen und Direktoren, stellvertretenden Direktorinnen und Direktoren sowie Lehrassistierenden enthalten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Fachkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren) unterrichten. 3. Enthält auch Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 4. Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Fachkräfte/Leitungen bzw. Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. Im Sekundarbereich I und II beziehen sich die tatsächlichen Gehälter auf alle Lehrkräfte/Schulleitungen in den beiden Bildungsbereichen zusammen, einschließlich Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen, Erwachsenenbildungsgängen und für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen. 5. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistierenden im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften. 7. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 8. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

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

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

Tabelle X2.6

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000 und 2005 bis 2022)

	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
	2020	2021	2022	Jan. 2021	Jan. 2022	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2010	Jan. 2015	Jan. 2020	Jan. 2021	Jan. 2022		
	(1)	(2)	(3)	(4) = ((1) + (2))/2	(5) = ((2) + (3))/2	(6)	(7)	(12)	(17)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)
OECD Länder														
Australien	1,57	1,56	1,56	1,57	1,56	69	78	90	100	107	108	112	2022	2022
Österreich	0,81	0,81	0,81	0,81	0,81	75	82	89	100	109	111	116	2021/22	2021/22
Kanada	1,32	1,33	1,33	1,32	1,33	80	87	93	100	106	108	113	2021/22	m
Chile	476,39	496,52	496,52	486,46	496,52	58	68	83	100	116	121	131	2022	2021
Kolumbien	1522,55	1558,65	1558,65	1540,60	1558,65	48	66	83	100	123	127	137	2021	m
Costa Rica	378,59	383,48	383,48	381,04	383,48	30	52	83	100	110	112	118	2022	2022
Tschechien	14,64	14,85	14,85	14,74	14,85	76	85	95	100	110	113	124	2021/22	2020/21
Dänemark	7,72	7,79	7,79	7,75	7,79	77	84	93	100	103	104	109	2021/22	2021/22
Estland	0,61	0,64	0,64	0,62	0,64	57	68	87	100	111	113	124	2021/22	2021/22
Finnland	0,92	0,93	0,93	0,92	0,93	76	82	90	100	104	105	109	2021/22	2021/22
Frankreich	0,82	0,82	0,82	0,82	0,82	82	89	95	100	104	106	109	2021/22	2020
Deutschland	0,78	0,79	0,79	0,78	0,79	82	88	94	100	106	108	113	2021/22	2021/22
Griechenland	0,64	0,64	0,64	0,64	0,64	79	89	101	100	98	98	102	2021/22	2021/22
Ungarn	168,78	179,15	179,15	173,96	179,15	50	69	87	100	115	120	132	2021/22	2021/22
Island	160,74	166,67	166,67	163,71	166,67	45	55	84	100	109	112	116	2021/22	2021/22
Irland	1,03	1,05	1,05	1,04	1,05	83	97	96	100	107	109	116	2021/22	2021/22
Israel	4,31	4,27	4,27	4,29	4,27	76	82	92	100	101	101	105	2021/22	2021/22
Italien	0,74	0,74	0,74	0,74	0,74	74	84	93	100	103	104	108	2021/22	2021/22
Japan	117,06	117,19	117,19	117,13	117,19	108	103	100	100	102	102	103	2021/22	m
Republik Korea	982,06	995,28	995,28	988,67	995,28	68	81	91	100	106	108	111	2021/22	m
Lettland	0,57	0,58	0,58	0,58	0,58	51	65	91	100	111	113	122	2021/22	2021/22
Litauen	0,51	0,53	0,53	0,52	0,53	70	70	92	100	110	113	126	2021/22	2021/22
Luxemburg	0,99	1,00	1,00	1,00	1,00	74	84	92	100	108	109	113	2021/22	m
Mexiko	11,51	11,84	11,84	11,67	11,84	49	63	80	100	123	129	139	2021/22	m
Niederlande	0,84	0,85	0,85	0,85	0,85	77	87	93	100	108	110	116	2021/22	2021/22
Neuseeland	1,56	1,60	1,60	1,58	1,60	77	83	94	100	106	109	114	2022	2021
Norwegen	10,59	10,77	10,77	10,68	10,77	75	83	92	100	112	115	119	2021/22	2021/22
Polen	1,91	2,01	2,01	1,96	2,01	68	81	92	100	106	111	122	2021/22	2021/22
Portugal	0,65	0,66	0,66	0,66	0,66	72	85	94	100	106	107	111	2021/22	2021/22
Slowakei	0,64	0,66	0,66	0,65	0,66	61	80	92	100	107	110	120	2021/22	2020/21
Slowenien	0,63	0,64	0,64	0,64	0,64	62	82	95	100	104	105	113	2021/22	2020/21
Spanien	0,71	0,71	0,71	0,71	0,71	71	83	94	100	104	105	110	2021/22	m
Schweden	9,51	9,64	9,64	9,57	9,64	82	88	95	100	108	110	115	2021	2021
Schweiz	1,33	1,32	1,32	1,33	1,32	95	98	103	100	101	101	102	2020/21	m
Türkei	2,63	3,15	3,15	2,89	3,15	13	48	70	100	172	201	315	2021/22	2021/22
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	75	83	92	100	107	110	116	2021/22	2021/22
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)[2]	0,82	0,83	0,83	0,83	0,83	75	84	92	100	108	110	116	2021/22	2021/22
Belgien (frz.)[2]	0,82	0,83	0,83	0,83	0,83	75	84	92	100	108	110	116	2021/22	2021/22
England (UK)[3]	0,78	0,77	0,77	0,78	0,77	77	81	91	100	107	109	114	2021/22	2021/22
Schottland (UK)[3]	0,78	0,77	0,77	0,78	0,77	77	81	91	100	107	109	114	2021/22	2021/22
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	10	16	31	100	516	747	1195	2021/22	m
Brasilien	2,45	2,53	2,53	2,49	2,53	33	51	68	100	129	137	150	2022	m
Bulgarien	0,78	0,80	0,80	0,79	0,80	62	74	92	100	112	115	126	2021/22	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	0,51	0,52	0,52	0,52	0,52	67	78	93	100	102	104	110	2021/22	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	87	100	112	115	123	2021/22	m
Rumänien	1,94	1,98	1,98	1,96	1,98	24	61	86	100	115	120	132	2021/22	2021/22
Saudi-Arabien	1,69	1,67	1,67	1,68	1,67	m	m	m	m	m	m	m	2021/22	m
Südafrika	6,97	6,96	6,96	6,96	6,96	40	56	76	100	124	129	135	2021/22	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten zum Deflator für den privaten Verbrauch für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014 und 2016 bis 2019, d.h. die Spalten (8) bis (11), (13) bis (16) und (18) bis (21), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Daten zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Daten zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien. 3. Daten zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/kxzepj

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

Tabelle X2.7

Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2022)

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2022) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2022) (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 (2022) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2022) (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 (2022) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2022) (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 (2022) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2022) (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	100	a	m	100	a	m	100	a	m	100	a
Österreich	m	m	m	Nein	27	a	Nein	22	a	Nein	10	a
Kanada	a	a	a	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Chile	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Kolumbien[1]	Ja	8	78	Ja	19	67	Nein	m	m	Nein	m	m
Costa Rica	Ja	0	94	Ja	0	78	Ja	0	62	Ja	0	62
Tschechien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Dänemark	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Estland	a	a	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Finnland	Nein	73	a	Nein	62	a	Nein	84	a	Nein	98	a
Frankreich	Nein	99	a	Nein	99	a	Nein	83	a	Nein	65	a
Deutschland	m	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Griechenland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Ungarn	Nein	m	a	Nein	m	a	Ja	m	a	Nein	m	a
Island	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a	Ja	a	a
Irland	m	m	m	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Israel	Nein	63	a	Nein	52	a	Nein	40	a	Nein	43	a
Italien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Japan	m	m	m	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Republik Korea	Ja	m	m	Nein	m	a	Ja	m	m	Ja	m	m
Lettland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Litauen	Ja	m	a	Ja	m	a	Ja	m	a	Ja	m	a
Luxemburg	Nein	72	a	Nein	83	a	Nein	66	a	Nein	78	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	m	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Nein	m	a
Norwegen	Nein	m	a	Ja	34	49	Ja	34	49	Ja	11	51
Polen	Ja	92	a	Ja	98	a	Ja	97	a	Nein	99	a
Portugal	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Slowakei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Slowenien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Spanien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweden[1]	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweiz[1]	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Türkei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Vereinigte Staaten	Nein	46	a	Ja	41	50	Ja	38	51	Ja	32	55
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	91	a	Ja	26	71
Belgien (frz.)	Nein	98	a	Nein	91	a	Nein	82	a	Ja	6	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	a	m
Brasilien	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Bulgarien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	a	a	Ja	13	76	Ja	13	76	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	10	90	Ja	10	90	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 2021.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/wxdj2a

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

Tabelle X2.8

25- bis 64-jährige Fachkräfte/Lehrkräfte, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2022)

Anteil der Lehrkräfte

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	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	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
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien[1]	69	21	10	8	5	88	6	6	88	2	3	95
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estland	24	52	24	10	28	62	7	21	71	4	16	80
Finnland	16	75	9	2	1	97	2	2	96	0	0	99
Frankreich[1]	10	57	33	10	57	33	6	56	38	6	56	38
Deutschland	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	84[d]	15[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	83[d]	16[d]
Ungarn	5	93	3	1[d]	75[d]	25[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	8	92
Island	22	62	16	8	65	27	8	65	27	16	35	49
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	1	63	36	1	52	46	1	40	59	5	43	51
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	14	64	22	0	72	28	0	67	33	0	64	36
Lettland	25	75[d]	x(2)	11	89[d]	x(5)	7	93[d]	x(8)	4	96[d]	x(11)
Litauen	16	56	28	4	45	51	1	36	63	1	36	63
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	19	70	11	9	79	12	15	69	16	m	m	m
Niederlande	a	80	20	a	80	20	a	64	36	a	64	36
Neuseeland[1]	m	m	m	7	89	4	7	88	5	3	84	14
Norwegen	4	95	1	5	83	12	5	83	12	3	48	49
Polen	0	8	92	0	2	98	0	2	97	0	1	99
Portugal[1]	a	12	88	a	6	94	a	2	98	a	3	98
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	13	64	23	16	6	78	19	3	78	2	4	95
Spanien	0	100	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100
Schweden[1]	30	66	4	4	63	33	3	24	73	2	12	86
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	1	94	5	4	90	6	0	92	8	0	76	24
Vereinigte Staaten	0	45	55	0	40	60	1	37	62	2	31	67
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	2	98	1	2	95	2	5	85	10	2	26	72
Belgien (frz.)	0	98	1	1	93	5	1	81	17	1	9	90
England (UK)	1	42	58	1	42	58	1	20	80	1	20	80
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	40	56	2	33	66	2	33	65	1	21	77
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	a	14	86	a	14	86	a	a	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 2021.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/htzokx

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

Tabelle X2.9

25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsbereich und Bildungsstand (2022)

Anteil der Schulleitungen

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	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	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]	56	24	20	2	2	97	2	2	97	2	2	97
Dänemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Estland	1	26	73	1	9	90	1	8	91	0	3	96
Finnland	22	58	20	0	2	97	1	1	97	0	0	100
Frankreich[1]	10	57	33	10	57	33	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	68[d]	32[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	42[d]	58[d]
Ungarn	1	94	5	0[d]	70[d]	30[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	47	53
Island	23	47	30	3	50	47	3	50	47	8	39	53
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	a	a	a	0	4	96	0	1	99	2	19	79
Italien	a	a	a	0[d]	0[d]	100[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	1	8	91	0	13	87	0	10	90	0	9	91
Lettland	4	96[d]	x(2)	3	97[d]	x(5)	0	100[d]	x(8)	2	98[d]	x(11)
Litauen	2	24	73	1	23	76	0	18	81	0	16	84
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	0	62	38	0	62	38	0	50	50	0	50	50
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4	95	1	2	86	12	2	86	12	1	46	53
Polen	0	1	99	0	1	100	0	1	100	0	0	100
Portugal[1]	a	5	95	a	5	95	a	5	95	a	5	95
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	0	48	52	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	38	51	10	12	44	44	12	44	44	9	25	66
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2	60	38	8	60	32	2	66	32	1	57	43
Vereinigte Staaten	0	2	98	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	0	95	5	0	95	5	0	62	38	0	6	94
Belgien (frz.)	0	97	3	0	94	6	0	69	31	0	23	77
England (UK)	0	51	49	0	51	49	0	16	84	0	16	84
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	15	85	m	m	m	0	6	94	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	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 2021.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/gylhmc

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

Tabelle X2.10

Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung, nach Bildungsbereich (2000 und 2005 bis 2022)[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Fachkräften/Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2022	2000	2005	2010	2015	2020	2022
	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(19)	(20)	(21)	(26)	(31)	(36)	(38)
OECD Länder												
Australien	m	62240	74125	91291	106583	107564	m	62240	75382	91805	102380	108537
Österreich[2]	m	31050	35526	m	m	m	25826	31050	35526	38225	46156	47796
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87202	93640	96464
Chile	m	m	9154829	11449961	17528510	19063041	m	m	9154829	11449961	17528510	19063041
Kolumbien	m	m	m	41239431	63276168	m	m	m	m	41239431	63276168	m
Costa Rica	m	m	m	12359313	11790217	11790217	m	m	m	12359313	11907513	11907513
Tschechien	m	m	m	251160	358800	387600	m	m	m	272200	399600	432000
Dänemark[3]	269948	334577	375122	397571	397756	407077	315530	367323	428628	459819	465241	478832
Estland	m	m	m	a	a	a	3068	4379	7728	m	a	a
Finnland	19956	23333	28331	30900	31966	33355	24961	30791	37769	39769	40824	42570
Frankreich	27151	28290	29610	30140	32583	33365	27151	28290	29610	30140	32583	33365
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	43320	47647	56267	63484	67605
Griechenland	16292	21237	25001	17592	17352	17352	16292	21237	25001	17592	17352	17352
Ungarn	751668	1739076	1780884	2884041	3178980	3496878	897168	1944576	1916568	2884041	3178980	3496878
Island	m	2821586	3901395	m	6676644	m	m	3100440	4264973	m	6630444	m
Irland	m	m	m	m	a	m	33370	48206	57390	57390	62072	64109
Israel	72174	82076	99707	145012	158912	161455	75912	82179	115299	130922	138394	143488
Italien	m	25234	27645	27845	29162	29162	20849	25234	27645	27845	29162	29162
Japan	m	m	m	m	m	m	6645000	6236000	5555000	5535000	5619000	5549000
Republik Korea	m	38608000	42003257	50422920	57579740	59065780	m	39712000	42003257	50422920	57579740	59065780
Lettland	1321	2321	4069	5040	a	a	1321	2321	4069	5040	a	a
Litauen	m	m	m	6220	13158	19939	m	m	m	9031	16727	19939
Luxemburg	m	62139	93182	106536	98391	104450	m	62139	93182	106536	98391	104450
Mexiko	110833	159128	208871	272901	364137	403051	110833	159128	208871	272901	364137	403051
Niederlande	m	m	m	49002	60939	67400	m	m	m	49002	60939	67400
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69099	83000	90000
Norwegen	m	287000	353700	419500	500000	515200	m	327500	386000	460850	536800	556900
Polen	m	31216	40120	47645	58441	63063	m	31216	40120	47645	58441	63063
Portugal	m	24759	27038	26321	28857	29100	m	24759	27038	26321	28857	29100
Slowakei	m	m	6136	7160	10036	10403	m	m	7492	9794	12258	12706
Slowenien	m	m	26635	24607	28275	29864	14123	21465	27164	25550	29333	30972
Spanien	m	28122	33889	32389	35339	36887	m	28122	33889	32389	35339	36887
Schweden[4]	m	261000	m	354600	420144	m	m	283200	m	379200	463200	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4560	16464	27701	42367	77517	148197[b]	4560	16464	27701	42367	77517	148197
Vereinigte Staaten[4,5]	36758	41500	m	m	62193	68905	38046	51413	52742	60705	62102	66251
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	29586	35417	40042	43842	46673	50092	29586	35417	40042	43842	46673	50092
Belgien (frz.)	28485	33427	38610	42425	45056	46974	28485	33427	38610	42425	45056	46974
England (UK)	30018	33978	35929	38584	41687	42820	30018	33978	35929	38584	41687	42820
Schottland (UK)	14022	29827	33666	34887	40206	42336	22743	29827	33666	34887	40206	42336
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	18192	m	m	m	m	m	18192
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	16768
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	59316	m	m	m	m	m	59316
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 (d.h. die Spalten (3) bis (6), (8) bis (11), (13) bis (16), (18), (22) bis (25), (27) bis (30), (32) bis (35), (37), (41) bis (44), (46) bis (49), (51) bis (54), (56), (60) bis (63), (65) bis (68), (70) bis (73) und (75)) sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en).

1. Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Zahlen für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte des Primarbereichs (nur an Primarschulen), die Klassen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) unterrichten. 3. Unterbrechung der Zeitreihe infolge methodischer Veränderungen 2018 und 2019. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die häufigste Qualifikation für Fachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Lehrkräfte im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 6), wohingegen die häufigste Qualifikation in späteren Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 7) war.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/f9lpvd

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

Tabelle X2.10 (Forts.)

Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Fachkräften/Lehrkräften, in Landeswährung, nach Bildungsbereich (2000 und 2005 bis 2022)[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Fachkräften/Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)						Sekundarbereich II (allgemeinbildend)					
	2000	2005	2010	2015	2020	2022	2000	2005	2010	2015	2020	2022
	(39)	(40)	(45)	(50)	(55)	(57)	(58)	(59)	(64)	(69)	(74)	(76)
OECD Länder												
Australien	m	62 384	75 382	91 903	96 709	108 312	m	62 384	75 382	91 903	102 467	108 312
Österreich[2]	26 916	33 635	38 451	41 334	48 325	48 636	29 728	34 265	41 381	44 500	52 635	50 185
Kanada	m	m	m	87 202	93 640	96 464	m	m	m	87 202	93 640	96 464
Chile	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	19 063 041	m	m	9 700 782	11 694 832	18 137 514	19 726 406
Kolumbien	m	m	m	41 239 431	63 276 168	m	m	m	m	41 239 431	63 276 168	m
Costa Rica	m	m	m	17 117 566	12 272 960	12 272 960	m	m	m	17 117 566	12 272 960	12 272 960
Tschechien	m	m	m	272 200	400 800	433 200	m	m	m	272 200	400 800	433 200
Dänemark[3]	315 530	367 323	434 802	467 714	469 723	482 689	395 558	402 580	459 745	509 119	496 731	510 629
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	45 729	31 115	36 550	43 168	46 363	47 584	49 343
Frankreich	28 249	29 433	30 803	32 231	35 111	35 915	28 249	29 433	30 803	32 231	35 111	35 915
Deutschland	m	46 842	52 784	61 058	69 508	73 431	m	53 096	57 150	64 767	71 880	76 317
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	3 496 878	1 128 996	2 432 388	2 262 636	3 171 916	3 532 200	3 885 420
Island	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	m	m	3 198 000	4 104 000	m	7 187 328	m
Irland	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	64 737	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	64 737
Israel	76 995	83 744	104 947	143 219	153 229	154 475	75 873	81 353	95 187	119 107	149 269	167 890
Italien	22 836	27 487	30 121	30 340	31 707	31 707	23 518	28 259	30 966	31 189	32 588	32 588
Japan	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 549 000	6 649 000	6 237 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 549 000
Republik Korea	m	39 616 000	41 907 257	50 482 920	57 639 740	59 125 780	m	39 616 000	41 907 257	49 762 920	56 919 740	59 125 780
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	19 939	m	m	m	9 031	16 727	19 939
Luxemburg	m	81 258	99 782	111 118	106 005	111 842	m	81 258	99 782	111 118	106 005	111 842
Mexiko	141 093	203 399	268 456	350 283	465 340	514 435	m	m	m	514 509	692 596	742 034
Niederlande	m	m	m	61 556	69 554	72 127	m	m	m	61 556	69 554	72 127
Neuseeland	m	m	m	71 780	83 000	90 000	m	m	m	74 460	83 000	90 000
Norwegen	m	327 500	386 000	460 850	536 800	556 900	m	364 000	434 700	524 400	588 100	608 900
Polen	m	31 216	40 120	47 645	58 441	63 063	m	31 216	40 120	47 645	58 441	63 063
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	29 100	m	24 759	27 038	26 321	28 857	29 100
Slowakei	m	m	7 492	9 794	12 258	12 706	m	m	7 492	9 794	12 258	12 706
Slowenien	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 972	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 972
Spanien	m	32 293	38 613	36 153	39 440	41 197	m	32 293	38 613	36 153	39 440	41 197
Schweden[4]	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	149 736	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	149 736
Vereinigte Staaten[4,5]	43 834	47 215	55 919	62 369	66 105	69 439	43 918	49 467	55 724	61 327	65 248	69 641
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	31 191	35 417	40 042	43 842	46 673	50 092	39 886	45 301	51 454	56 311	59 946	64 342
Belgien (frz.)	30 327	33 802	38 610	42 425	45 056	46 974	39 040	43 519	49 764	54 499	57 869	60 305
England (UK)	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 820	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 820
Schottland (UK)	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	42 336	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	42 336
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	18 192	m	m	m	m	m	18 192
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	16 768	m	m	m	m	m	16 768
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	59 316	m	m	m	m	m	59 316
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 (d.h. die Spalten (3) bis (6), (8) bis (11), (13) bis (16), (18), (22) bis (25), (27) bis (30), (32) bis (35), (37), (41) bis (44), (46) bis (49), (51) bis (54), (56), (60) bis (63), (65) bis (68), (70) bis (73) und (75)) sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en).

1. Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Zahlen für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte des Primarbereichs (nur an Primarschulen), die Klassen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) unterrichten. 3. Unterbrechung der Zeitreihe infolge methodischer Veränderungen 2018 und 2019. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die häufigste Qualifikation für Fachkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Lehrkräfte im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 6), wohingegen die häufigste Qualifikation in späteren Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 7) war.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/f9lpvd

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

Tabelle X2.11

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im berufsbildenden Sekundarbereich II in Landeswährung, nach Qualifikationsniveau und zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2022)

Jahresgehälter in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	• = Häufigste Qualifikation	Alle Lehrkräfte zusammen			Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer			Lehrkräfte für berufsbildende Theorie und Praxis		
		Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
		(1)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OECD Länder										
Australien	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Österreich	•	a	a	a	40 281	49 971	81 627	a	a	a
Kanada	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	•	a	a	a	13 131 096	19 726 406	24 367 692	13 131 096	19 726 406	24 367 692
Kolumbien	•	36 051 613	65 747 734	75 609 810	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	•	9 723 350	12 272 960	14 822 570	a	a	a	a	a	a
Tschechien	•	a	a	a	390 000	433 200	512 400	a	a	a
Dänemark	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	•	m	m	m	43 612	54 231	57 276	43 612	54 231	57 276
Frankreich[1]	•	30 935	35 915	50 986	a	a	a	a	a	a
Deutschland	•	60 411	73 308	81 677	a	a	a	a	a	a
Griechenland	•	13 104	17 352	25 848	a	a	a	a	a	a
Ungarn	•	a	a	a	m	m	m	a	a	a
Island	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Israel	•	119 023	167 890	241 246	a	a	a	a	a	a
Italien	•	26 114	32 588	40 597	a	a	a	a	a	a
Japan	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Republik Korea	•	33 516 480	59 125 780	94 103 320	a	a	a	a	a	a
Lettland	•	a	a	a	9 960	a	a	9 960	a	a
Litauen	•	a	a	a	15 781	18 118	20 624	15 781	18 118	20 624
Luxemburg	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	•	46 093	68 528	82 119	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Norwegen	•	504 700	556 900	597 400	a	a	a	a	a	a
Polen	•	m	m	m	38 574	63 063	65 732	m	m	m
Portugal	•	22 550	29 100	48 621	a	a	a	a	a	a
Slowakei	•	11 035	12 706	14 213	a	a	a	a	a	a
Slowenien	•	a	a	a	20 097	30 972	37 114	a	a	a
Spanien	•	a	a	a	35 596	41 197	50 810	33 715	38 734	47 417
Schweden[2,3,4]	•	438 000	486 600	549 600	m	m	m	m	m	m
Schweiz[2]	•	94 848	m	145 711	m	m	m	a	a	a
Türkei	•	a	a	a	a	a	a	169 226	171 522	182 311
Vereinigte Staaten	•	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	•	a	a	a	35 478	50 092	63 158	a	a	a
Belgien (frz.)	•	a	a	a	41 524	60 305	72 655	a	a	a
England (UK)	•	m	m	m	a	a	a	a	a	a
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	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	•	m	m	m	m	m	m	m	m	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	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	•	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zum Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung, d.h. die Spalten (2), (6), (10), (14) und (18), sowie zusätzliche Zeilen mit Daten zu Mindest- und Höchstqualifikationen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en).

1. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 2. Referenzjahr 2021. 3. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/idz5tf

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

Tabelle X2.11 (Forts.)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im berufsbildenden Sekundarbereich II in Landeswährung, nach Qualifikationsniveau und zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2022)

Jahresgehälter in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	• = Häufigste Qualifikation	Lehrkräfte nur für berufsbildende Theorie			Lehrkräfte nur für berufsbildende Praxis		
		Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
		(13)	(15)	(16)	(17)	(19)	(20)
OECD Länder							
Australien	•	a	a	a	a	a	a
Österreich	•	40 281	53 521	79 207	40 281	51 468	68 861
Kanada	•	m	m	m	m	m	m
Chile	•	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	•	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	•	a	a	a	a	a	a
Tschechien	•	390 000	433 200	512 400	380 400	402 000	450 000
Dänemark	•	a	a	a	a	a	a
Estland	•	a	a	a	a	a	a
Finnland	•	a	a	a	a	a	a
Frankreich[1]	•	a	a	a	a	a	a
Deutschland	•	a	a	a	a	a	a
Griechenland	•	a	a	a	a	a	a
Ungarn	•	m	m	m	m	m	m
Island	•	m	m	m	m	m	m
Irland	•	a	a	a	a	a	a
Israel	•	a	a	a	a	a	a
Italien	•	a	a	a	a	a	a
Japan	•	a	a	a	a	a	a
Republik Korea	•	a	a	a	a	a	a
Lettland	•	a	a	a	a	a	a
Litauen	•	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	•	m	m	m	m	m	m
Mexiko	•	m	m	m	m	m	m
Niederlande	•	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	•	a	a	a	a	a	a
Norwegen	•	a	a	a	a	a	a
Polen	•	38 574	63 063	65 732	38 574	63 063	65 732
Portugal	•	a	a	a	a	a	a
Slowakei	•	a	a	a	m	m	m
Slowenien	•	20 097	30 972	37 114	20 097	30 972	37 114
Spanien	•	a	a	a	a	a	a
Schweden[2,3,4]	•	a	a	a	a	a	a
Schweiz[2]	•	m	m	m	m	m	m
Türkei	•	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	•	a	a	a	a	a	a
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)	•	35 478	50 092	63 158	35 478	50 092	63 158
Belgien (frz.)	•	41 524	60 305	72 655	33 402	46 974	57 451
England (UK)	•	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)	•	m	m	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer							
Argentinien	•	m	m	m	m	m	m
Brasilien	•	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	•	m	m	m	m	m	m
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	•	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	•	m	m	m	m	m	m
Südafrika	•	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zum Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung, d.h. die Spalten (2), (6), (10), (14) und (18), sowie zusätzliche Zeilen mit Daten zu Mindest- und Höchstqualifikationen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Fachkräfte/Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der 4 Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en).

1. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 2. Referenzjahr 2021. 3. Ohne von Arbeitnehmenden gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2023). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen sowie Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en). Daten und weitere Untergliederungen s. auch OECD-Bildungsdatenbank (http://stats.oecd.org).

StatLink: https://stat.link/idz5tf

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 2023 – 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 Dr. Caterina HO (Australien)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Siobhán PIELOW (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Rachel RABELO (Brasilien)
Frau Carla ITURRIETA (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau María José CARO (Chile)
Herr Juan SALAMANCA (Chile)
Herr Pablo ARIAS (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Frau Dixie BRENES (Costa Rica)
Herr Jens BJERRE (Dänemark)
Herr Klaus RASMUSSEN (Dänemark)
Frau Susanne Irvang NIELSEN (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 Kristel ARNIK (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Frau Inessa Victoria MÜLTS (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 Nathalie CARON (Frankreich)
Frau Aurore DOMPS (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Herr Yann FOURNIER (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Clotilde LIXI (Frankreich)
Herr Guirane NDAO (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Sylvie ROUSSEAU (Frankreich)
Frau Eleni GYFTAKI (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Antonios KRITIKOS (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Herr Athanasios STAVROPOULOS (Griechenland)
Frau Swapna BHATTACHARYA (Indien)
Herr Tayyab MOHAMMAD (Indien)
Herr Pádraig BROCK (Irland)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Herr Paul ALEXANDER (Irland)
Frau Helgi Eiríkur EYJÓLFSSON (Island)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BARANY (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Dganit GAILIS (Israel)
Frau Merav KATZ (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Orit LEVIN (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Dov NATAN (Israel)
Herr Dan SCHEINBERG (Israel)
Frau Rachel CHASIN (Israel)
Frau Tanya BEN GIGI (Israel)
Frau Michal SALANSKY (Israel)
Herr Mowafak SIEF (Israel)
Herr Uri NAFTALOVICH (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr David MAAGAN (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)
Herr Yorihisa ONEDA (Japan)
Frau Rumiko MORI (Japan)
Herr Daisaku MATSUKUBO (Japan)
Frau Mariko ONO (Japan)
Frau Midori MIYATA (Japan)
Frau Hitomi MURAI-SUZUKI (Japan)
Frau Tomoko KONNO (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr David HULL (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Amtierender Vorsitz INES-Arbeitsgruppe)
Frau Linda WANG (Kanada)
Herr Janusz ZIEMINSKI (Kanada)
Herr Jeremy MONK (Kanada)
Herr Colin BAILEY (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)
Frau Jieun LEE (Republik Korea)
Frau Mirae JEONG (Republik Korea)
Frau Jeeyeong NAMGUNG (Republik Korea)
Frau Nayoung KIM (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 Hannah KIM (Republik Korea)
Frau Minah SONG (Republik Korea)
Frau Sooyeon MOON (Republik Korea)
Frau Dace DEINATE (Lettland)
Frau Gunita DELIJEVA (Lettland)
Frau Ieva ERVALDE (Lettland)
Frau Dace KALSONE (Lettland)
Frau Kristīne KNIPELE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Agija NIKA (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (Litauen)
Frau Inga DAUNARAVIČIENĖ (Litauen)
Frau Rita DUKYNAITĖ (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Vilma PACIŪNIENĖ (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)
Frau Kavitha KRISHNAN (Neuseeland)
Herr Paul MAHONEY (Neuseeland)
Frau Liesbeth RENTINCK (Niederlande)
Herr André DICKMANN (Niederlande)
Frau Laura WIELENGA (Niederlande)
Frau Kiki VAN NEDEN (Niederlande)
Herr Mark ZUIDERWIJK (Niederlande)
Herr Dennis VAN GESSEL (Niederlande)
Frau Corine BOONMAN (Niederlande)
Frau Cheyenne RAMADA (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)
Frau Sophia Mai HOWARD ANDRESEN (Norwegen)
Frau Kaja Kathrine WENDT (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 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)
Frau Veronica BORG (Schweden)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Anne RENAUD (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Frau Miriama CISAROVA (Slowakei)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Herr Ondrej FERENCI (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Ana NOVAK (Slowenien)
Frau Tanja DOMIJAN (Slowenien)
Frau Uršula KLANJŠEK (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Mojca IFKO PINOSA (Slowenien)
Frau Sabina MELAVC (Slowenien)
Frau Maja SEVER (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Frau Jadranka TUŠ (Slowenien)

Frau Elena ARINES RODRÍGUEZ (Spanien)
Frau Elena BANDA LÓPEZ (Spanien)
Herr José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Spanien)
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)
Herr Thomas LOCKHART (Vereinigtes Königreich)
Frau Guenevere KIELY (Vereinigtes Königreich)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Colleen GAFFNEY (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Herr Stuart FAUNT (Australien)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Dr. Caterina HO (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Herr Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brasilien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Maira Bonna LENZI (Brasilien)
Frau Melissa Riani Costa MACHADO (Brasilien)
Frau Betina FRESNEDA (Brasilien)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Herr Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
Frau Carla ITURRIETA (Chile)
Frau María José CARO (Chile)
Frau Josefa ARAYA (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Lidia GONZÁLEZ (Costa Rica)
Herr Braulio VILLEGAS (Costa Rica)
Herr Klaus RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Herr Mantas SEKMOKAS (Europäische Kommission)
Frau Elodie CAYOTTE (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Frau Aurore DOMPS (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 Pádraig BROCK (Irland)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Herr Paul ALEXANDER (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 Jeremy MONK (Kanada)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Annik FOREMAN (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Herr Camilo MENDEZ (Kolumbien)
Herr Carlos GIMENEZ (Kolumbien)
Herr Camilo RAMIREZ (Kolumbien)
Frau Liliana MORALES (Kolumbien)
Frau Jieun LEE (Republik Korea)
Frau Mirae JEONG (Republik Korea)
Herr Myunghwan YOO (Republik Korea)
Frau Jiyoung KIM (Republik Korea)
Frau Jeeyeong NAMGUNG (Republik Korea)
Frau Nayoung KIM (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Frau Sandra CERIŅA (Lettland)
Herr Jānis KLIĢIS (Lettland)

Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Zaiga PRIEDE (Lettland)
Frau Vija SAPEŽINSKA (Lettland)
Frau Laura VIKŠERE (Lettland)
Frau Ugnė CIBULSKAITĖ (Litauen)
Herr Mindaugas AKELIS (Litauen)
Frau Loreta GRAŽELIENĖ (Litauen)
Frau Vaida KOSTYGOVA (Litauen)
Frau Jolita MACKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Ingrida ŠIAUČIULIENĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Frau Nevena ZHELYAZKOVA (Luxemburg)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Frau Megan CHAMBERLAIN (Neuseeland)
Frau Jessica FORKERT (Neuseeland)
Herr David JAGGER (Neuseeland)
Frau Nicola MARSHALL (Neuseeland)
Herr Aaron NORGROVE (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Ib WATERREUS (Niederlande)
Frau Teja OUWEHAND (Niederlande)
Frau Kristin GÅSEMYR (Norwegen)
Frau Ane LANDØY (Norwegen)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Nawid FAZLI (Norwegen)
Herr Håvard HUNGNES LIEN (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Frau Julia WALTER (Österreich)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (Polen)
Frau Magdalena WIKTOR (Polen)
Frau Joanna WYZINA (Polen)
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 Mónica LUENGO (Portugal)
Frau Ruxandra MOLDOVEANU (Rumänien)
Frau Anna BENGTSSON (Schweden)
Frau Lotta LARSSON (Schweden)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
Herr Matej DIVJAK (Slowenien)
Frau Melita SELJAK (Slowenien)
Herr Nejc ROJC (Slowenien)
Frau Beatriz Teresa DACOSTA ALBASANZ (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Herr Cengiz SARAÇOĞLU (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Frau Guenevere KIELY (Vereinigtes Königreich)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau Colleen GAFFNEY (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren ROBERTSON (Vereinigte Staaten)

Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Frau Dr. Carol YANG (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Teun PAUWELS (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Frau Rachel PEREIRA RABELO (Brasilien)
Frau Melissa Riani Costa MACHADO (Brasilien)
Frau Carla ITURRIETA (Chile)
Herr Javier GUEVARA (Chile)
Frau María José CARO (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Klaus RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Frederik SMITH (Dänemark)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
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 Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Mélanie DREGOIR (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Anne GAUDRY-LACHET (Frankreich)
Herr Louis MEURIC (Frankreich)
Herr Panagiotis PASSAS (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Eirini GYFTAKI (Griechenland)
Herr Pádraig BROCK (Irland)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Herr Paul ALEXANDER (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)
Herr Yorihisa ONEDA (Japan)
Frau Rumiko MORI (Japan)
Herr Daisaku MATSUKUBO (Japan)
Frau Mariko ONO (Japan)
Frau Midori MIYATA (Japan)
Frau Hitomi MURAI-SUZUKI (Japan)
Frau Tomoko KONNO (Japan)
Herr Jeremy MONK (Kanada)
Herr Christian CHENIER (Kanada)
Frau Julie HUDSON (Kanada)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Frau Amalia PEÑA (Kolumbien)
Frau Jieun LEE (Republik Korea)
Frau Mirae JEONG (Republik Korea)
Frau Jeeyeong NAMGUNG (Republik Korea)
Frau Nayoung KIM (Republik Korea)
Frau Solhwi KIM (Republik Korea)
Frau Hannah KIM (Republik Korea)
Frau Dace KALSONE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Herr Normunds REČS (Lettland)
Frau Vija SAPEŽINSKA (Lettland)
Herr Evaldas BAKONIS (Litauen)
Frau Daiva JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ (Litauen)
Frau Gabija KIAUŠAITĖ (Litauen)
Frau Irina KOMPANIJEC (Litauen)
Herr Virginijus MAŽEIKA (Litauen)
Frau Rima ZABLACKĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Xavier KAMPHAUS (Luxemburg)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Herr César MORÓN ROJAS (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Frau Fernanda PIRAUD (Neuseeland)
Frau Debra TAYLOR (Neuseeland)
Frau Kirsti RAWSTRON (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Paul MAHONEY (Neuseeland)
Frau Martje ERKELENS (Niederlande)
Frau Jacqueline KOOIJ (Niederlande)
Herr Alex MULDER (Niederlande)
Frau Birthe SØNNESYN (Norwegen)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Herr Dior KURTA (Norwegen)
Frau Kristin GÅSEMYR (Norwegen)
Frau Ane LANDØY (Norwegen)
Herr Stefan POLZER (Österreich)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Frau Veronica CHIREA (Rumänien)
Frau Roxana MIHAIL (Rumänien)
Frau Maria STOEA (Rumänien)
Frau Cristina OLTEANU (Rumänien)
Frau Elina STENGÅRD (Schweden)
Herr Petter WIKSTROM (Schweden)
Frau Melanie STUTZ (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Vorsitz NESLI-Netzwerk seit März 2021, Slowenien)
Frau Andreja SCHMUCK (Slowenien)
Frau Mihaela ZAVASNIK (Slowenien)
Herr Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Herr David VARAS DEL PESO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
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 Lauren ROBERTSON (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 Julia HEINECKE (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Miyako IKEDA (OECD)
Frau Hannah KITCHEN (OECD)
Herr Andreas KOCH (Satz, deutsche Ausgabe)
LUND Languages (Übersetzung, deutsche Ausgabe)
Frau Marion SCHNEPF (Layout, 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 Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, die Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

OECD Publishing sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Datenerfassungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Satz: Andreas Koch, Bielefeld
Gesamtherstellung: wbv Media, Bielefeld, wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821q
ISBN: 978-3-7639-7601-0
DOI: 10.3278/6001821qw

Bildung auf einen Blick 2023

OECD-INDIKATOREN

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren ist die maßgebliche Quelle für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. Die Publikation bietet Daten zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der einzelnen OECD-Länder sowie einer Reihe von Beitritts- und Partnerländern. Mehr als 100 Abbildungen und Tabellen in der Veröffentlichung selbst – sowie Links zu wesentlich mehr Daten in der OECD-Bildungsdatenbank – liefern zentrale Informationen zum Output der Bildungseinrichtungen, zu den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf, zu den in Bildung investierten Finanzressourcen sowie zu den Lehrkräften, dem Lernumfeld und der Organisation der Schulen.

Bildung auf einen Blick 2023 enthält einen Schwerpunkt zum Thema berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET), der die Teilnahme an beruflicher Ausbildung und den Aufbau von beruflichen Bildungsgängen untersucht. Diese Ausgabe enthält außerdem ein neues Kapitel – Wie lässt sich das kontinuierliche Lernen ukrainischer Geflüchteter sicherstellen? –, in dem die Ergebnisse einer OECD-Erhebung von 2023 vorgestellt werden, die Daten zu den Maßnahmen von OECD-Ländern zur Integration von ukrainischen Geflüchteten in ihre Bildungssysteme gesammelt hat.

Diese Studie ist in der Online-Bibliothek OECD iLibrary zugänglich: *www.oecd-ilibrary.org*.

wbv.de

ISBN: 978-3-7639-7601-0