Publikation

Bildung auf einen Blick 2025

OECD-Indikatoren

OECD
BESSERE POLITIK FÜR EIN BESSERES LEBEN

wbv



Bildung auf einen Blick 2025
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 2025: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2025: Les indicateurs de l'OCDE
© 2025 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2025 Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2025 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.

Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Dieses Werk wird im Rahmen der Lizenz Creative Commons Attribution 4.0 International bereitgestellt. Mit der Nutzung dieses Werks stimmen Sie zu, an die Bedingungen dieser Lizenz gebunden zu sein (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
Namensnennung – Sie müssen das Werk angeben.
Übersetzungen – Sie müssen das Originalwerk angeben, Änderungen gegenüber dem Original kenntlich machen und folgenden Text hinzufügen: *Im Falle von Abweichungen zwischen dem Originalwerk und der Übersetzung ist nur der Wortlaut des Originalwerks als maßgeblich anzusehen.*
Bearbeitung – Sie müssen das Originalwerk angeben und folgenden Text hinzufügen: *Dies ist eine Bearbeitung eines Originalwerks der OECD. Die Meinungen und Argumente in dieser Bearbeitung dürfen nicht als die offiziellen Ansichten der OECD oder ihrer Mitgliedstaaten dargestellt werden.*
Material Dritter – Die Lizenz gilt nicht für in dem Werk enthaltenes Material Dritter. Bei der Verwendung dieses Materials sind Sie für die Einholung der Genehmigung von den Dritten und jegliche Ansprüche wegen Rechtsverletzung verantwortlich.
Sie dürfen nicht ohne ausdrückliche Genehmigung das Logo, die visuelle Identität oder das Titelbild der OECD verwenden oder nahelegen, dass die OECD die Verwendung des Werks durch Sie unterstützt.
Jegliche Streitigkeiten betreffs dieser Lizenz werden per Schiedsverfahren gemäß den Schiedsregeln 2012 des Ständigen Schiedsgerichts (PCA) beigelegt. Schiedsort ist Paris (Frankreich). Das Verfahren wird mit einem Schiedsrichter geführt.

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

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

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

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

Foto:
© Monkey Business Images/Shutterstock.com

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

Vorwort

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

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Expertinnen und Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD-Programms Indicators of Education Systems (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Die Veröffentlichung wurde erstellt von der Abteilung „Innovation and Measuring Progress" der OECD-Direktion „Bildung und Kompetenzen" unter der Leitung von Edmund Misson. Die Erstellung von *Bildung auf einen Blick* 2025 wurde von Abel Schumann geleitet. Das Werk enthält statistische und analytische Beiträge von Étienne Albiser, Maria Paula Caldas, Éric Charbonnier, Sophia de Berardinis, Darien Dinaro, Carsten Dolle, Sofía Gómez, Jaione González Yubero, Yanjun Guo, Corinne Heckmann, Viktoria Kis, Qi Kuang, Erika Lee, Bernardo Mayorga, Mara Merca, Alberto Naretto, Simon Normandeau, Maïa Pécaut, Giannina Rech, Gara Rojas González, Özge Özcan Sahin, Giovanni Maria Semeraro, Choyi Whang und Hajar Sabrina Yassine. Administrative Unterstützung leisteten Ameline Besin und Spencer Matthews. Rachel Linden unterstützte Lektorat und Produktion. Die Entwicklung der Publikation wurde von den INES-Mitgliedsländern über die INES-Arbeitsgruppe gesteuert und durch die INES-Netzwerke unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an der vorliegenden Publikation und am INES-Programm generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

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

Inhalt

Vorwort ... 3

Editorial ... 10

Hinweise zur Lektüre ... 12

Executive Summary ... 21

PIAAC. Kompetenzniveau Erwachsener bei grundlegenden Fähigkeiten der Informationsverarbeitung ... 24

A Bildungsergebnisse und Bildungserträge ... 57

Kapitel A1 Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene? ... 59
Tabelle A1.1 Bildungsstand Erwachsener (2024) ... 75
Tabelle A1.2 Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2019 und 2024) ... 76
Tabelle A1.3 Fächergruppe bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (2024) ... 77

Kapitel A2 Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die jungen Menschen von heute? ... 79
Tabelle A2.1 Anteil junger Erwachsener, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2024) ... 91
Tabelle A2.2 Entwicklung des Anteils der 18- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht (2019 und 2024) ... 92
Tabelle A2.3 Anteil junger Erwachsener, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe, Erwerbsstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2024) ... 93

Kapitel A3 Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung? ... 95
Tabelle A3.1 Beschäftigungsquoten Erwachsener, nach Bildungsstand (2024) ... 116
Tabelle A3.2 Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2019 und 2024) ... 117
Tabelle A3.3 Beschäftigungsquoten Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2024) ... 118
Tabelle A3.4 Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019 und 2024) ... 119
Tabelle A3.5 Erwerbslosenquoten Erwachsener und Verteilung der Erwerbslosigkeit nach Dauer, nach Bildungsstand (2024) ... 120

Kapitel A4 Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen? ... 121
Tabelle A4.1 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023) ... 141
Tabelle A4.2 Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2023) ... 142
Tabelle A4.3 Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023) ... 143
Tabelle A4.4 Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2023) ... 144

Kapitel A5 **Inwieweit nehmen Erwachsene an formaler und non-formaler Weiterbildung teil?** ... 145
Tabelle A5.1 Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Kompetenzniveaustufe und Bildungsstand (2023) ... 160
Tabelle A5.2 Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand und Häufigkeit der Nutzung von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie sowie Lesekompetenzen im Alltag (2023) ... 161
Tabelle A5.3 Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand und Häufigkeit der Nutzung von Lesekompetenzen und alltagsmathematischen Kompetenzen am Arbeitsplatz (2023) ... 162

Kapitel A6 **Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?** ... 163
Tabelle A6.1 Eigene Gesundheitswahrnehmung, nach Bildungsstand (2021, 2022, 2023 oder 2024) ... 177
Tabelle A6.2 Rauchstatus nach eigenen Angaben, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2021, 2022 oder 2023) ... 178
Tabelle A6.3 Anteil Erwachsener, die Fragen zur Bewertung ihrer psychischen Gesundheit in der letzten Woche mit „All or almost all the time“ oder „Most of the time“ beantwortet haben, nach Bildungsstand (2021 oder 2023) ... 179

B **Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf** ... 181

Kapitel B1 **Wie unterscheiden sich Angebot und Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zwischen den Ländern?** ... 183
Tabelle B1.1 Beteiligungsquoten im Elementarbereich (ISCED 0), an sonstigen FBBE-Angeboten (außerhalb von ISCED) und im Primarbereich, nach Alter (2023) ... 204
Tabelle B1.2 Entwicklung der Beteiligungsquote von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), nach Altersgruppe (2013 und 2023) ... 205
Tabelle B1.3 Merkmale von nicht als ISCED-Angeboten eingestufter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (sonstige FBBE-Angebote) (2023) ... 206

Kapitel B2 **Wie prägen verschiedene Bildungssysteme die Bildungsverläufe im Primar- und Sekundarbereich I?** ... 209
Tabelle B2.1 Entwicklung der Beteiligungsquoten 6- bis 14-Jähriger, nach Bildungsbereich (2013 und 2023) ... 231
Tabelle B2.2 Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die für ihre Klassenstufe überalt sind, und Anteil der Wiederholenden, nach Bildungsbereich (2015 und 2023) ... 232
Tabelle B2.3 Charakteristika der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I (2023) ... 233

Kapitel B3 **Wie unterstützen Systeme des Sekundarbereichs II, postsekundaren, nicht tertiären Bereichs beim Übergang in den Tertiärbereich?** ... 235
Tabelle B3.1 Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, nach Bildungsbereich (2023) ... 256
Tabelle B3.2 Charakteristika der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II (2023) ... 257
Tabelle B3.3 Charakteristika der Bildungsteilnehmenden des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2023) ... 258

Kapitel B4 **Wie prägen Profile Bildungsteilnehmender, (Aus-)Bildungsentscheidungen und Mobilitätstrends den Tertiärbereich?** 259
Tabelle B4.1 Profil der Erstanfangenden im Tertiärbereich (2013 und 2023) 282
Tabelle B4.2 Verteilung der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs, nach Bildungsbereich und ausgewählter Fächergruppe (2023) 283
Tabelle B4.3 Profil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2013, 2018 und 2023) 284
Tabelle B4.4 Profil der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs, die eine vorübergehende Phase internationaler Ausbildung oder Beschäftigung hatten (2023) 285

Kapitel B5 **Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?** 287
Tabelle B5.1 Erfolgsquoten von Anfangenden im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich und Zeitraum (2023) 313
Tabelle B5.2 Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen, nach Art der Bildungseinrichtung, Zeitraum und Geschlecht (2023) 314
Tabelle B5.3 Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen zum Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs plus 3 Jahre, nach ausgewählten Fächergruppen und Geschlecht (2023) 315

C **Die in Bildung investierten Finanzressourcen** 317

Kapitel C1 **Was sind die wesentlichen Indikatoren für Bildungsausgaben auf Systemebene?** 319
Tabelle C1.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, nach Bildungsbereich (2022) 334
Tabelle C1.2 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2022) 335
Tabelle C1.3 Veränderung der Bildungsausgaben, nach Bildungsbereich (2015 bis 2022) 336
Tabelle C1.4 Verteilung der öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene und Bildungsbereich (2022) 337

Kapitel C2 **Wie wird der Elementarbereich finanziert?** 339
Tabelle C2.1 Gesamtausgaben und öffentliche Ausgaben für den Elementarbereich pro Kind als Prozentsatz des BIP pro Kopf und als Prozentsatz des BIP (2022) 352
Tabelle C2.2 Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich, nach Herkunft der Mittel (2022) 353
Tabelle C2.3 Verteilung der Ausgaben für den Elementarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2022) 354

Kapitel C3 **Wie werden der Primar- und Sekundarbereich I finanziert?** 355
Tabelle C3.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I (2022) 363
Tabelle C3.2 Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I, nach Herkunft der Mittel (2022) 364
Tabelle C3.3 Veränderung der Ausgaben für den Primarbereich und Sekundarbereich I (2015 bis 2022) 365

Kapitel C4 **Wie werden der Sekundarbereich II und der postsekundare, nicht tertiäre Bereich finanziert?** 367
Tabelle C4.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2022) 378
Tabelle C4.2 Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II, nach Herkunft der Mittel, vor und nach Transferzahlungen (2022) 379

Kapitel C5 **Wie wird der Tertiärbereich finanziert?** 381
Tabelle C5.1 Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (2022) 400
Tabelle C5.2 Veränderung der Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (2015 bis 2022) 401
Tabelle C5.3 Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende (2022/2023) 402
Tabelle C5.4 Öffentliche finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende in tertiären Bildungsgängen (2012/2013 und 2022/2023) sowie Arten und Vergabekriterien von öffentlichen Zuschüssen/Stipendien (2022/2023) 403

D **Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen** 405

Kapitel D1 **Wie viel Zeit verbringen Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer?** 407
Tabelle D1.1 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2025) 425
Tabelle D1.2 Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2025) 426
Tabelle D1.3 Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2025) 427
Tabelle D1.4 Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2025) 428

Kapitel D2 **Wie unterscheiden sich Lernende-Lehrkräfte-Relationen und Klassengrößen bis zum Sekundarbereich II?** 429
Tabelle D2.1 Betreuungsschlüssel im Elementarbereich, nach Bildungsbereich und Art der Einrichtung (2023) 443
Tabelle D2.2 Entwicklung der Lernende-Lehrkräfte-Relation vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II, nach Bildungsbereich (2013 und 2023) 444
Tabelle D2.3 Entwicklung der durchschnittlichen Klassengrößen im Primarbereich und Sekundarbereich I (2013 und 2023) 445

Kapitel D3 **Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?** 447
Tabelle D3.1 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2024) 473
Tabelle D3.2 Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2024) 474
Tabelle D3.3 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2024) 475

Kapitel D4 **Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?** 477
Tabelle D4.1 Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, nach Bildungsbereich (2015 und 2023) 494
Tabelle D4.2 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (2023) 495
Tabelle D4.3 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I (2023) 496

Kapitel D5 **Wie prägen Profile des akademischen Personals und institutionelle Merkmale den Tertiärbereich?** 497
Tabelle D5.1 Lernende-Lehrende-Relation, nach Stufe des Tertiärbereichs und Art der Bildungseinrichtung (2023) 516
Tabelle D5.2 Altersstruktur des akademischen Personals, nach Stufe des Tertiärbereichs (2013, 2018 und 2023) 517
Tabelle D5.3 Frauenanteil am akademischen Personal, nach Stufe des Tertiärbereichs und Altersgruppe (2013, 2018 und 2023) 518

Kapitel D6 **Welche Zulassungssysteme werden im Tertiärbereich eingesetzt?** 519
Tabelle D6.1 Organisation des Zulassungssystems und Bewerbungsprozesses für grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024) 539
Tabelle D6.2 Art der Prüfungen zur Entscheidung über die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024) 541
Tabelle D6.3 Zusätzliche Kriterien für die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024) 543
Tabelle D6.4 Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber sowie Bewerbungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024) 545

Kapitel D7 **Wie hoch sind die Gehälter des akademischen Personals in tertiären Bildungseinrichtungen?** 547
Tabelle D7.1 Verwendung gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter für akademische Beschäftigte, nach tertiärem Bildungsbereich (2023) 563
Tabelle D7.2 Mindest- und Höchstgehälter akademischer Beschäftigter, nach tertiärem Bildungsbereich (2023) 565
Tabelle D7.3 Tatsächliche Gehälter akademischer Beschäftigter, nach tertiärem Bildungsbereich, Personalkategorie und Geschlecht (2023) 566

Kapitel D8 **Wie schwerwiegend ist der Lehrkräftemangel in den Ländern?** 567
Tabelle D8.1 Entwicklung der Altersverteilung von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2013 und 2023) 588
Tabelle D8.2 Anteil nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2014/2015 und 2022/2023) 589
Tabelle D8.3 Unbesetzte freie Stellen für Lehrkräfte zu Beginn des Jahrs und Absolventinnen und Absolventen einer Lehrkraftausbildung im Vorjahr, nach Bildungsbereich (2014/2015 und 2022/2023) 590
Tabelle D8.4 Anteil vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die durch eigene Kündigung oder Ruhestand aus dem Beruf ausgeschieden sind, nach Bildungsbereich (2022/2023) 592

Anhang 1 **Merkmale der Bildungssysteme** 595

Tabelle X1.1 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Berichtsjahre für Bildungsgänge und Haushaltsjahre, OECD-Länder 597
Tabelle X1.2 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Berichtsjahre für Bildungsgänge und Haushaltsjahre, Partner- und Beitrittsländer 598
Tabelle X1.3 Alter der Schülerinnen und Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht, Altersgruppe mit Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und reguläres Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche (2023) 599

Anhang 2 **Statistische Bezugsdaten** 601

Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2015, 2020, 2021, 2022 und 2023) 603
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2015, 2020, 2021, 2022 und 2023) 604
Tabelle X2.3 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2024) 605
Tabelle X2.4 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2024) 606

Tabelle X2.5 Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2024) 607
Tabelle X2.6 Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften nach 15 Jahren Berufserfahrung, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2024) 609
Tabelle X2.7 Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2024) 611
Tabelle X2.8 Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2000 und 2005 bis 2024) 613
Tabelle X2.9 Lehrkräfte nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2024) 614
Tabelle X2.10 25- bis 64-jährige Lehrkräfte, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2024) 615
Tabelle X2.11 25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2024) 616

Mitwirkende an dieser Publikation 617

Editorial

Die Entwicklung zu einer digitaleren und wissensintensiveren Wirtschaft sorgt in den OECD- und Partnerländern für eine wachsende Nachfrage nach fortgeschrittenen Kompetenzen und höheren Qualifikationen. Diese Nachfrage wird weiter steigen, da die Alterung der Bevölkerung zu Fachkräftemangel führt.

Vor diesem Hintergrund befindet sich der Bildungsstand auf einem Allzeithoch: 48 % der jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern erwerben jetzt einen Abschluss im Tertiärbereich – noch im Jahr 2000 waren es nur 27 %. Diese Absolventinnen und Absolventen profitieren tendenziell von höheren Einkommen, stabileren Beschäftigungsverhältnissen, besserer Gesundheit und einem größeren bürgerschaftlichen Engagement.

Auch wenn Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs, wie von der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) ermittelt, im Durchschnitt über höhere Kompetenzniveaus verfügen, ist ein Abschluss im Tertiärbereich nicht immer gleichbedeutend mit starken Kompetenzen. In den 29 beteiligten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten erreichten 2023 13 % der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich nicht einmal die Basis-Kompetenzstufe, d. h., sie konnten nur kurze Texte zu vertrauten Themen verstehen. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit für die Länder, sowohl den Zugang zum Tertiärbereich auszubauen als auch die Qualität und Relevanz der vermittelten Bildung zu steigern.

Geringe Erfolgsquoten im Tertiärbereich sind eine weitere Herausforderung, denn sie senken die Rendite öffentlicher Investitionen, verstärken den Fachkräftemangel und beschränken den Zugang zu Karrierechancen. In 32 OECD- und Partnerländern erwerben nur 42 % der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen rechtzeitig ihren Abschluss, wobei diese Quote innerhalb von 3 zusätzlichen Jahren nur auf 68 % steigt und die Quoten der Männer im Verhältnis zu denen der Frauen geringer sind (62 gegenüber 74 %). Politische Maßnahmen zur Verbesserung der Erfolgsquoten können eine intensivere akademische Vorbereitung und Berufsberatung im Sekundarbereich umfassen sowie außerdem die Gestaltung tertiärer Bildungsgänge mit klar festgelegten Kursfolgen und Unterstützungsmaßnahmen für diejenigen, die Gefahr laufen, abgehängt zu werden.

Zudem werden inklusivere und flexiblere tertiäre Bildungsmöglichkeiten benötigt. Hierzu sollten maßgeschneiderte Bildungsgänge für Bildungsteilnehmende in berufsbildenden Ausbildungszügen, Zulassungsverfahren mit besserer Anerkennung unterschiedlicher Lernprofile und kürzere, gezieltere Angebote wie Microcredentials gehören.

Der Einfluss des familiären Hintergrunds auf den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich ist in den letzten 10 Jahren bestehen geblieben. 2012 erwarben nur 23 % der jungen Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II einen Abschluss im Tertiärbereich; im Vergleich dazu waren es 65 % bei denjenigen mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich. Dieser Unterschied blieb im Jahr 2023

weiterhin signifikant: Nur 26 % der jungen Erwachsenen aus Familien mit niedrigerem Bildungsstand erwarben einen Abschluss im Tertiärbereich; im Vergleich dazu waren es 70 % bei denjenigen aus Haushalten mit höherer Bildung.

Manche Länder zeigen, dass es möglich ist, diese Dynamik umzukehren. Belgien (fläm.), Dänemark und England (Vereinigtes Königreich) ist es gelungen, die Kluft beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich durch gezielte Maßnahmen zu reduzieren.

Im Primar- und Sekundarbereich spielt der sozioökonomische Status ebenfalls weiterhin eine erhebliche Rolle bei den schulischen Leistungen – gemäß den Daten der Internationalen Schulleistungsstudie PISA macht er in manchen Ländern 20 % oder mehr der Unterschiede bei den Ergebnissen in Mathematik aus. Um zu verhindern, dass sich diese Ungleichheiten noch verschärfen, benötigen benachteiligte Schülerinnen und Schüler sowie Schulen weitere Unterstützung. Anhaltender Lehrkräftemangel wirkt sich überproportional negativ auf benachteiligte Lernende aus und sollte ebenfalls angegangen werden.

Die OECD empfiehlt einen umfassenden Ansatz, um in allen Bildungsbereichen Chancengerechtigkeit sicherzustellen, da wir auf diese Weise sowohl die Bildungsbeteiligung als auch die Qualität erhöhen, um den drängenden Fachkräftebedarf zu decken. Dies beginnt bei starken Systemen im Elementarbereich, die mit einer besseren akademischen Leistung und besseren Ergebnissen für die Menschen, für unsere Gesellschaft und unsere Wirtschaft korrelieren.

Hinweise zur Lektüre

Struktur und Inhalt von *Bildung auf einen Blick*

Bildung auf einen Blick ist in 4 Teile untergliedert.

Teil 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. Durch diese Analyse liefern die Indikatoren in diesem Teil beispielsweise den Kontext für die Entwicklung politischer Maßnahmen zum lebenslangen Lernen. Ferner bieten sie Einblicke in die Themen, an denen die Politik ansetzen muss, wenn Ergebnisse und Erträge möglicherweise nicht mit den nationalen Strategiezielen in Einklang stehen.

Teil 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. 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 darstellt und der Bildungsverlauf das Ergebnis politischer Maßnahmen und Praktiken auf Ebene des Klassenzimmers, der Bildungseinrichtung und des Bildungssystems ist. Sie können jedoch auch den nötigen Kontext zur Erkennung von Bereichen liefern, in denen die Politik tätig werden muss, um beispielsweise Fragen der Chancengerechtigkeit anzugehen oder internationale Mobilität zu fördern.

Teil C: *Die in Bildung investierten Finanzressourcen* liefert Indikatoren zu den Ausgaben für Bildung und Bildungseinrichtungen, die Aufteilung der Finanzierung dieser Ausgaben 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.

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

Zusätzlich zu den regulären Indikatoren und den zentralen Statistiken enthält *Bildung auf einen Blick* auch innerhalb der Indikatoren Textkästen mit Analysen. Diese präsentieren Forschungselemente, die zum Verständnis des Indikators beitragen, oder zusätzliche Analysen zu einer kleineren Auswahl von Ländern, die die aufgeführten Ergebnisse ergänzen. Darüber hinaus enthält die Ausgabe 2025 ein spezielles Kapitel mit den Ergebnissen der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC).

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 Monitoring-Werkzeuge zur besseren Evaluierung der Fortschritte in den bildungsbezogenen Zielvorgaben der SDGs.

In diesem Zusammenhang leisten die Bildungsstatistiken 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 von der OECD erhobenen und analysierten Daten 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.

Statistische Abdeckung

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. Folglich sind Daten aus verschiedenen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* möglicherweise nicht vergleichbar. Zur Analyse zeitlicher Entwicklungen ist es vorzuziehen, die Daten für verschiedene Zeiträume aus der jüngsten Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* oder die online verfügbaren Daten zu verwenden. Alle in dieser Veröffentlichung und in der *OECD-Bildungsdatenbank* (*https://data-explorer.oecd.org/*) aufgeführten Vergleiche über mehrere Jahre basieren auf alljährlich überarbeiteten historischen Daten sowie den methodischen Verbesserungen, die in der vorliegenden Ausgabe umgesetzt wurden.

Länderabdeckung

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

Terminologischer Hinweis: „Partnerländer" und „subnationale Einheiten"

Bildung auf einen Blick präsentiert Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Die Veröffentlichung umfasst insbesondere Daten zu Brasilien, das am Bildungsindikatoren-System der OECD (Indicators of Education Systems – INES) teilnimmt. 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

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 gesamt 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 A führt die ISCED-2011-Bildungsbereiche auf, die in *Bildung auf einen Blick 2025* verwendet werden (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[2]).

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

Fachrichtungen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppe als auch nach Bildungsbereich klassifiziert werden. Nach Annahme von ISCED 2011 erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Diese Fächergruppen wurden überarbeitet und als Klassifikation „ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)“ (UNESCO Institute for Statistics, 2014[3]) von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 37. Sitzung

Tabelle A

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**

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

Bildung auf einen Blick: In *Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*) finden sich Informationen zu den bei den Indikatoren verwendeten Berechnungsmethoden, der Interpretation der Indikatoren im jeweiligen nationalen Kontext und den benutzten Datenquellen. Alle Änderungen am englischen Original, die nach Drucklegung dieser Veröffentlichung erfolgten, sind unter *https://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm* (Korrekturen) aufgeführt.

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und unter jeder Tabelle findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URLs sind dauerhaft eingerichtet und

werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzerinnen und Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

In der OECD-Bildungsdatenbank im *OECD Data Explorer* (*https://data-explorer.oecd.org/*) werden die in *Bildung auf einen Blick* präsentierten Rohdaten und Indikatoren ebenso bereitgestellt wie die Metadaten, die den Kontext und die Erklärungen zu Länderdaten liefern. Sie ermöglicht es den Nutzerinnen und Nutzern, die Daten in vielfältiger Weise aufzuschlüsseln, die über das im Rahmen dieser Publikation Mögliche hinausgehen, und somit eigene Analysen der Bildungssysteme in den teilnehmenden Ländern durchzuführen. Sie wird außerdem regelmäßig aktualisiert.

Layout der Tabellen

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

In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

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

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: 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*. [2]

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*. [3]

Executive Summary

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren ist der maßgebliche Leitfaden für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. Die Publikation bietet Analysen zu allen Bildungsbereichen und liefert Daten zu Themen wie Bildungsstand, Bildungsbeteiligung sowie Finanzierung und Organisation der Bildungssysteme. Die Ausgabe 2025 legt einen besonderen Schwerpunkt auf den Tertiärbereich.

Weiterhin hoher Bildungsstand bei anhaltender Chancenungleichheit

Mit 48 % junger Erwachsener, die in den OECD-Ländern über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, ist der Bildungsstand so hoch wie nie zuvor. Jedoch hat sich die Zunahme der Abschlüsse im Tertiärbereich seit 2021 verlangsamt. Zwischen 2000 und 2021 stiegen die durchschnittlichen Abschlussquoten im Tertiärbereich bei den jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern um rund 1 Prozentpunkt pro Jahr, während der durchschnittliche jährliche Anstieg seit 2021 auf nur 0,3 Prozentpunkte fiel.

Ungleiche Chancen stehen einigen Lernenden im Weg, die von einer Ausbildung im Tertiärbereich profitieren würden. In allen Ländern erreichen Kinder aus benachteiligten Familien deutlich seltener einen höheren Bildungsstand, als es bei denjenigen aus nicht benachteiligten Familien der Fall ist. Im Durchschnitt der OECD haben nur 26 % der jungen Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II einen Abschluss im Tertiärbereich; im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich 70 %.

Einige Länder und subnationale Einheiten haben Fortschritte beim Streben nach Chancengerechtigkeit gemacht. In Dänemark stieg der Anteil der jungen Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II, die über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, seit 2012 um 20 Prozentpunkte auf 49 % und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt bei jungen Erwachsenen aus allen Bildungsschichten. Belgien (fläm.) und England (Vereinigtes Königreich) haben ebenfalls bedeutende Fortschritte erzielt, dort ist der Anteil derjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich in dieser Gruppe um 12 Prozentpunkte gestiegen.

Gleichberechtigter Zugang zu Bildung: Hauptantriebskraft sozialer Mobilität

Die Förderung eines gleichberechtigten Zugangs zum Tertiärbereich bleibt ein entscheidender Faktor für die Stärkung der sozialen Mobilität, da der Bildungsstand deutlich in den Ergebnissen auf dem Arbeitsmarkt zum Ausdruck kommt. Während ein Abschluss im Sekundarbereich II in den meisten Ländern einen guten Schutz vor Erwerbslosigkeit

bietet, ist für zahlreiche hoch qualifizierte und gut bezahlte Arbeitsplätze ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich. Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen im Durchschnitt 54 % mehr als diejenigen, die nur über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Selbst nach Berücksichtigung der Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich beträgt der durchschnittliche finanzielle Vorteil des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich in den OECD-Ländern im Laufe des Lebens mehr als 300.000 US-Dollar. Der Einkommensvorteil ist bei denjenigen mit einem Master- oder Promotionsabschluss, die im Durchschnitt 83 % mehr verdienen als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, besonders hoch.

Um allen einen gleichberechtigten Zugang zu diesen Arbeitsplätzen zu bieten und die soziale Mobilität zu erhöhen, ist es von wesentlicher Bedeutung, den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Bildungsabschluss aufzulösen. Zu einer Zeit, in der in vielen Sektoren Fachkräftemangel vorherrscht, würde dies auch umfassende Arbeitsmarktvorteile durch einen größeren Pool an qualifizierten Beschäftigten mit sich bringen.

Verbesserung der Erfolgsquoten im Tertiärbereich

Es reicht nicht aus, Zugang zum Tertiärbereich bereitzustellen, wenn die Bildungsteilnehmenden ihre Bildungsgänge nicht abschließen. Von über 30 OECD- und Partnerländern neu erhobene Daten zeigen, dass nur 42 % der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ihren Abschluss erwerben; diese Quote steigt nach 1 zusätzlichen Jahr auf 58 % und nach 3 zusätzlichen Jahren auf 68 %. Die Erfolgsquoten sind besonders gering bei den Männern mit nur 62 %, die innerhalb von 3 Jahren nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer einen Bachelorbildungsgang abschließen, gegenüber 74 % bei den Frauen.

Niedrige Erfolgsquoten haben mehrere Ursachen, darunter eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Bildungsteilnehmenden und dem Inhalt des Bildungsgangs, unzulängliche Vorbereitung auf die Anforderungen des Bildungsgangs, beschränkte akademische und soziale Unterstützung und finanzielle Hürden. Politische Maßnahmen zur Verbesserung der Erfolgsquoten können eine intensivere akademische Vorbereitung und Berufsberatung im Sekundarbereich sowie die Gestaltung tertiärer Bildungsgänge mit klar festgelegten Kursfolgen und Unterstützungsmaßnahmen umfassen, die die Bildungsteilnehmenden Schritt für Schritt zum Abschluss führen. Darüber hinaus kann ihnen das Verleihen von Befähigungsnachweisen für spezifische Kompetenzen, die sie erworben haben, selbst wenn sie ihre Bildungsgänge nicht abschließen, dabei helfen, gegenüber den Arbeitgebenden ihre Fähigkeiten zu belegen. Dadurch würde ein tertiärer Teilabschluss an Bedeutung gewinnen.

Jenseits formaler Abschlüsse: Herausforderung Kompetenzlücke

Auch wenn der Anteil von Abschlüssen und die Erfolgsquote wertvolle Informationen zur Leistung eines Bildungssystems liefern, ist es letztendlich wichtiger, den Lernenden die relevanten Kompetenzen an die Hand zu geben. Trotz eines steigenden Bildungsstands stagnierten oder sanken zwischen 2012 und 2023 die Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen der Erwachsenen in den meisten OECD-Ländern, wobei ein erheblicher Anteil der Erwachsenenbevölkerung in den OECD-Ländern über geringe Kompetenzen

verfügt. Bei den Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erreichten 62 % bei der Lesekompetenz maximal Stufe 1, was bedeutet, dass sie höchstens kurze Texte zu vertrauten Themen verstehen konnten. Bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II erreichten 30 % maximal Stufe 1 und sogar bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich erzielten 13 % maximal diese Stufe. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass es nicht ausreicht, einfach nur die Bildungsmöglichkeiten auszuweiten; die Bildungssysteme müssen außerdem sicherstellen, dass die Lernenden die Kompetenzen entwickeln, die sie benötigen, um erfolgreich zu sein.

Tertiäre Bildungssysteme sollten daher strenge Standards aufrechterhalten, auch wenn sie den Zugang ausbauen. Sie müssen sich jedoch auch auf vielfältigere Lernende mit unterschiedlicher Vorbildung und verschiedenen Karriereerwartungen einstellen. Dies impliziert die Bereitstellung einer größeren Bandbreite an Kompetenzen, darunter fortgeschrittene angewandte Fähigkeiten. Um angehenden Bildungsteilnehmenden bei der Ermittlung der Bildungsgänge mit den größten Vorteilen zu helfen, müssen die tertiären Bildungssysteme bessere Wege finden, um die Kompetenzen ihrer Absolventinnen und Absolventen zu präsentieren.

Bewältigung des Lehrkräftemangels zur Stärkung der Bildungssysteme

Hoch qualifizierte Lehrkräfte sind für leistungsstarke Bildungssysteme in allen Bildungsbereichen essenziell, jedoch macht der Lehrkräftemangel es schwieriger, gut ausgebildete Lehrkräfte zu gewinnen und zu halten. Während die meisten Bildungssysteme noch nahezu alle offenen Stellen für Lehrkräfte besetzen können, gewinnen sie nicht immer die am höchsten qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber. Zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2022/2023 meldeten nur Belgien (fläm. und frz.), die Niederlande, Österreich und Schweden 2 % unbesetzte Stellen für Lehrkräfte. Jedoch sind im OECD-Durchschnitt fast 7 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich nicht vollständig qualifiziert, d. h., sie verfügen nicht über alle erforderlichen Befähigungsnachweise.

Eine hohe Fluktuation der Lehrkräfte kann die Anwerbung weiter verkomplizieren. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten gehen jährlich 1 bis 3 % der Lehrkräfte in den Ruhestand. Jedoch variiert der Anteil der Lehrkräfte erheblich, die den Beruf aus anderen Gründen als dem Ruhestand verlassen, da er nicht nur von den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und den vertraglichen Regelungen, sondern auch von den nationalen Arbeitsmarktkontexten und Kulturen der Karrieremobilität beeinflusst wird. In Dänemark, England (Vereinigtes Königreich) und Estland kündigen jährlich fast 10 % der Lehrkräfte ihre Stelle, was ein konstant hohes Niveau an Neueinstellungen erforderlich macht. Im Gegensatz dazu kündigt in Frankreich, Griechenland und Irland jedes Jahr weniger als 1 % der Lehrkräfte, was für eine größere Personalstabilität sorgt, aber auch die Erneuerung des Lehrkörpers einschränkt.

Quereinsteigende Lehrkräfte können dabei helfen, den Lehrkräftemangel abzufedern, und bringen gleichzeitig eine größere Bandbreite an Kompetenzen in den Beruf mit. 16 von 28 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten bieten spezifische alternative Wege für Personen an, die ihre berufliche Laufbahn ändern. Ergänzende Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und die Bereitstellung beruflicher Aufstiegsmöglichkeiten könnten die Anwerbung und den Verbleib von Lehrkräften zusätzlich unterstützen.

PIAAC. Kompetenzniveau Erwachsener bei grundlegenden Fähigkeiten der Informationsverarbeitung

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt erreichen 61 % der Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in den OECD-Ländern bei der Lesekompetenz nicht Stufe 2 (wobei 5 die höchste Stufe ist), d. h., sie sind nicht in der Lage, in langen Texten mit einigen ablenkenden Angaben Informationen zu erschließen und zu verstehen. Im Vergleich dazu beträgt diese Quote bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 30 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 13 %. Die großen Unterschiede zwischen den Bildungsständen bei der Lesekompetenz zeigen die kumulativen Auswirkungen von formaler Bildung auf die Kompetenzen Erwachsener.
- In den OECD-Ländern erzielten Erwachsene (25- bis 64-Jährige) mit Abschluss im Tertiärbereich durchschnittlich 283 Punkte bei der Lesekompetenz, wobei die Punktzahlen von 249 Punkten in Chile bis 314 in Finnland reichen, während diejenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II rund 207 Punkte erzielten, wobei die Punktzahlen von 162 in Chile bis 240 in Schweden reichen. Der Kompetenzunterschied zwischen diesen beiden Gruppen beträgt in der OECD durchschnittlich 76 Punkte.
- Im Durchschnitt liegen in den OECD-Ländern die Leistungen der 25- bis 34-Jährigen in der Lesekompetenz 15 Punkte über denen der 45- bis 54-Jährigen. Aufgeschlüsselt nach Bildungsstand ist der Kompetenzunterschied nach Bildungsstand jedoch größer als der nach Alter.

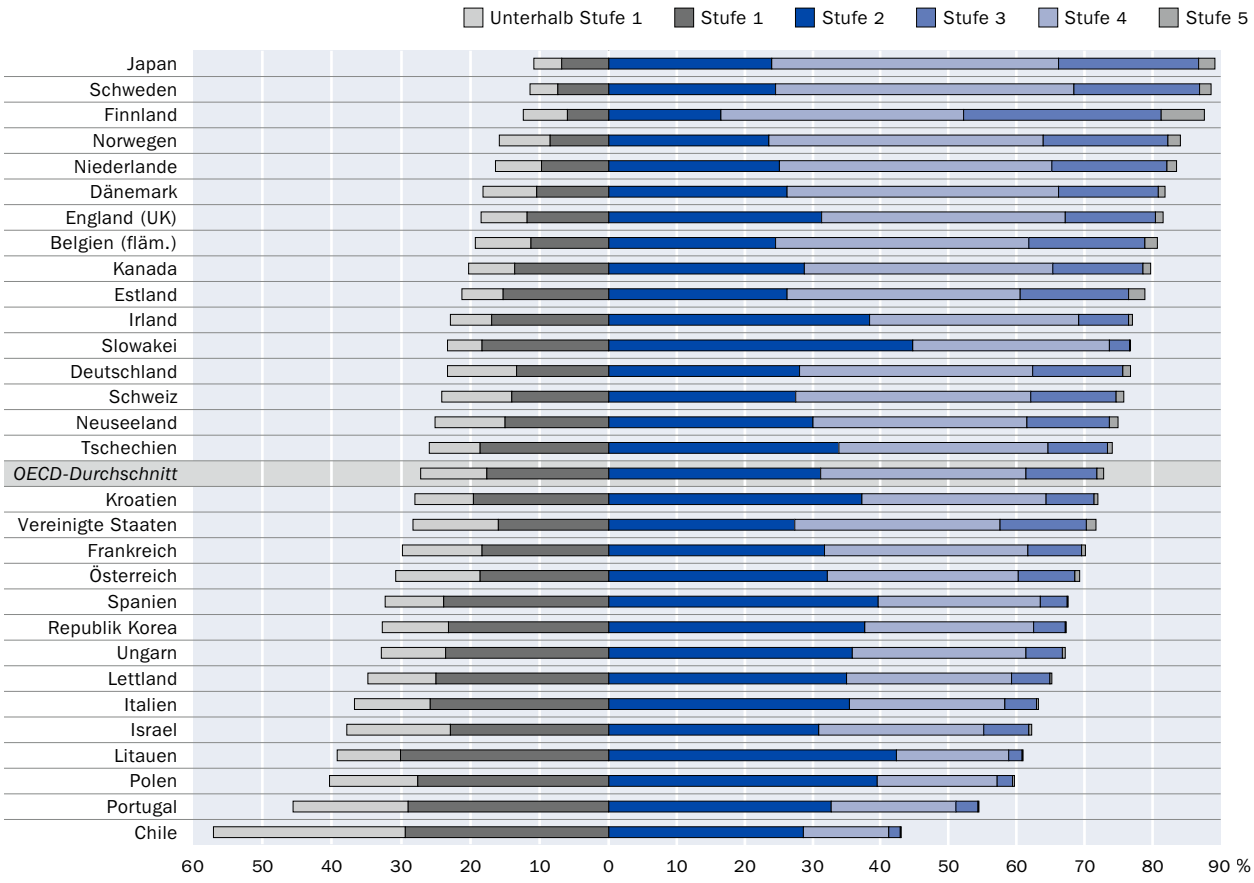
Kontext

Während die Volkswirtschaften und Gesellschaften rasante technologische, demografische und ökologische Veränderungen durchlaufen, ist die Nachfrage nach starken grundlegenden Kompetenzen – wie Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Problemlösung – drängender denn je. Der Schwerpunkt von *Bildung auf einen Blick* liegt traditionell auf Indikatoren zu Bildungsstand und -teilnahme, jedoch ist das Verständnis, welche Kompetenzen Erwachsene tatsächlich besitzen, für die Beurteilung der Effektivität von Bildungssystemen bei der Vorbereitung auf lebenslanges Lernen, Beschäftigungsfähigkeit und bürgerschaftliches Engagement entscheidend. Insbesondere Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz gelten als grundlegende Kompetenzen, da sie Voraussetzung für andere Arten des Lernens sind: Zuerst lernen die Menschen lesen, dann lernen sie durch Lesen. Da diese Kompetenzen zum Großteil durch formale Bildung erworben werden, kann die Messung der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz Regierungen und politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern Hinweise auf die Effektivität ihrer Bildungssysteme geben. Lese- und alltagsmathematische Kompetenz sind zu Kernvoraussetzungen geworden, um sich an zunehmend datenbasierten Arbeitsplätzen und im Alltag zurechtzufinden, von der Verwaltung der eigenen Finanzen bis hin zur Interpretation von Informationen zur öffentlichen Gesundheit.

Abbildung 1

Lesekompetenz Erwachsener (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), Anteil 25- bis 64-Jähriger in jeder Lesekompetenzstufe



Daten s. Tabelle 2. *StatLink: https://stat.link/m8lu47*

Auch wenn sie eng miteinander zusammenhängen, werden mit Lese- und alltagsmathematischer Kompetenz sowie Bildungsstand unterschiedliche Dinge gemessen. Durch formale Bildung erworbene Qualifikationen spiegeln nicht immer das Niveau der Lese- bzw. alltagsmathematischen Kompetenz einer Person wider – auch nicht zum Zeitpunkt des Erwerbs dieser Qualifikationen. Bildungsabschlüsse stehen auch für andere Arten von Kompetenzen, die in der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz nicht erfasst sind, wie fachliche (oder praktische) Kenntnisse und tätigkeitsspezifische Kompetenzen sowie soziale und emotionale Kompetenzen und die Entwicklung von Einstellungen und Motivationen, die, obwohl sie essenziell sind, in Leistungstests nicht direkt erfasst werden.

Der Bildungsstand wird seit Langem in vergleichenden Bildungsanalysen als Näherungsgröße für Kompetenzniveaus verwendet. Ergebnisse der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Teil des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), zeigen jedoch, dass Abschlüsse nicht immer mit funktionalen Kompetenzen übereinstimmen. Viele Erwachsene mit gleichem formalem Bildungsstand verfügen über deutlich unterschiedliche Kompetenzniveaus, abhängig von der Qualität ihrer Ausbildung, ihren Chancen zur Nutzung und Aufrechterhaltung ihrer Kompetenzen und den umfassenderen sozioökonomischen Bedingungen. Umgekehrt können Personen mit einem relativ niedrigen Bildungsstand ein hohes Maß an Kompetenzen haben, die sie durch informelles Lernen, Arbeitserfahrung oder eine Umschulung später im Leben erworben haben.

Der PIAAC-Bericht *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?* (OECD, 2024[1]) zeigt auf, dass große Teile der Erwachsenen in vielen Ländern nicht die minimale alltagsmathematische Kompetenz und Lesekompetenz erreichen, wodurch ihre Fähigkeit zur vollständigen Teilnahme am Arbeitsmarkt und an der Gesellschaft begrenzt ist. Der Bericht betont auch, dass die Kompetenzunterschiede zwischen den Ländern – und innerhalb der Länder zwischen sozioökonomischen Gruppen – weiterhin erheblich und anhaltend sind. Beispielsweise sind im Ausland geborene Erwachsene, ältere Personen und Personen mit einem niedrigeren formalen Bildungsstand unter den Populationen mit geringen Kompetenzen überproportional stark vertreten. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, jenseits von Abschlüssen die Kompetenzen direkt zu beurteilen, insbesondere vor dem Hintergrund eines schnellen Wandels des Arbeitsmarkts und der zunehmenden Digitalisierung.

In diesem Kapitel werden Daten aus Zyklus 1 (2012–2015) und aus Zyklus 2 (2023) der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener verwendet, um eine länderübergreifende Längsschnittperspektive der Kompetenzen Erwachsener, insbesondere der Lesekompetenz, zu liefern. Die Analyse untersucht, wie die Kompetenzniveaus auf die Länder und Bevölkerungsgruppen verteilt sind, wie sie sich im Laufe der Zeit entwickelt haben und wie sie mit dem Bildungsstand zusammenhängen. In diesem Kapitel wird durch einen Vergleich der Ergebnisse der beiden Erhebungszyklen auch der Fortschritt der Länder bei der Bewältigung von Kompetenzunterschieden in den letzten 10 Jahren beurteilt.

Durch die Integration von kompetenzbasierten Indikatoren in *Bildung auf einen Blick* ergänzt dieses Kapitel die herkömmlichen bildungsstandbasierten Kennzahlen und verbessert das Verständnis der tatsächlichen Fähigkeiten der erwachsenen Bevölkerung. So werden gezieltere politische Maßnahmen unterstützt, insbesondere für Länder, die ihre Systeme zum lebenslangen Lernen verbessern möchten, Gruppen mit niedrigen Leistungen weiterbilden oder das Bildungsangebot an die sich wandelnden Anforderungen der Wirtschaft anpassen möchten. Wie im internationalen PIAAC-Bericht herausgestellt wurde, ist die Förderung einer kompetenten Erwachsenenbevölkerung nicht nur eine Frage individueller Chancen – sondern sie ist auch für den Aufbau von produktiveren, gerechteren und widerstandsfähigeren Gesellschaften maßgeblich.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen 60 % der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich bei der Lesekompetenz mindestens Stufe 3, was bedeutet, dass sie komplexe oder lange Texte interpretieren, bewerten und ihnen Informationen entnehmen können, in Finnland und Japan sind es mehr als 80 %. Bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II sinkt dieser Durchschnittswert auf nur 12 %, wobei der Anteil in Chile am niedrigsten ist.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen die 25- bis 64-jährigen Frauen eine höhere Lesekompetenz als die gleichaltrigen Männer. Jedoch sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Lesekompetenz im Durchschnitt gering und dahinter verbergen sich größere Unterschiede zwischen den Ländern. Sie sind bei Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand am größten und variieren in Bezug auf Größe und Richtung zwischen den Ländern.

- Die Lesekompetenzwerte sind im Durchschnitt der OECD-Länder in den letzten 10 Jahren gesunken, der Rückgang war bei Personen mit dem niedrigsten Bildungsstand am größten. Die durchschnittlichen Werte sind bei Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II um 19, mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich um 12 Punkte und mit Abschluss im Tertiärbereich um 9 Punkte zurückgegangen.
- Im Ausland geborene Erwachsene mit im Ausland geborenen Eltern, die zu Hause die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, erzielten bei der Lesekompetenz durchschnittlich 247 Punkte (ein Unterschied von 19 Punkten gegenüber im Inland geborenen Erwachsenen), während diejenigen, die dies nicht tun, 229 Punkte erzielten (Unterschied von 38 Punkten). In Ländern wie Irland, Kanada, Litauen, Neuseeland und der Slowakei sind die Unterschiede zwischen im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen relativ gering, insbesondere bei denjenigen, die zu Hause die Sprache des Aufnahmelandes sprechen. Im Durchschnitt ist der Unterschied bei der Lesekompetenz nach Migrationshintergrund bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich geringer (41 Punkte) als bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (47 Punkte) und mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (49 Punkte).

Analyse und Interpretationen

Dieses Kapitel führt das Konzept der Informationsverarbeitungskompetenzen ein und stellt Schlüsselindikatoren aus dem internationalen PIAAC-Bericht vor (OECD, 2024[1]). In der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener bezeichnen Informationsverarbeitungskompetenzen die kognitiven Fähigkeiten, die erforderlich sind, um schriftliche und numerische Informationen im Alltag und bei der Arbeit zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und zu handhaben. Diese Kompetenzen, die Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Problemlösung umfassen, sind für Personen entscheidend, um sich in der modernen informationsgestützten Wirtschaft effektiv zurechtzufinden und sich an ihre Anforderungen anzupassen.

Der erste Abschnitt bietet einen Überblick zur Verteilung der Kompetenzstufen bei der Lesekompetenz, alltagsmathematischen Kompetenz und adaptiven Problemlösung (s. Abschnitt Definitionen) auf die teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten. Anschließend folgt eine Aufschlüsselung dieser Ergebnisse nach Bildungsstand, Altersgruppe, Geschlecht und Migrationshintergrund. Zugunsten der Prägnanz liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels auf der Lesekompetenz, da die Muster in den übrigen Kompetenzbereichen ähnlich sind. In den anderen Kapiteln von Teil A werden zusätzliche Analysen der PIAAC-Daten vorgestellt.

Daten aus Zyklus 2 der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener bestätigen die starke Verbindung zwischen dem Kompetenzniveau Erwachsener in Lesekompetenz, alltagsmathematischer Kompetenz und adaptiver Problemlösung und einem breiten Spektrum individueller und gesellschaftlicher Ergebnisse. Diese grundlegenden und übergreifenden Kompetenzen unterstützen nicht nur die Teilnahme am Arbeitsmarkt, sondern versetzen Personen auch in die Lage, sich auf sinnvolle Weise am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen, sich in komplexen Informationsumgebungen zurechtzufinden und ihre Gesundheit, Finanzen und täglichen Aufgaben effektiver zu managen. Ein hohes

Kompetenzniveau in diesen Bereichen korreliert mit größerem Vertrauen in andere und in Institutionen, größerer politischer Wirkungskraft und einer besseren eigenen Gesundheitswahrnehmung. Umgekehrt schmälern begrenzte Kompetenzen Chancen, die sich während des Lebens bieten, und verstärken soziale Nachteile über Generationen hinweg (OECD, 2024[1]).

In den verschiedenen Ländern und Bevölkerungsgruppen geht ein höheres Kompetenzniveau in Lesekompetenz, alltagsmathematischer Kompetenz und adaptiver Problemlösung unabhängig vom formalen Bildungsstand durchweg mit günstigeren Ergebnissen einher. Erwachsene mit starken Kompetenzen, aber niedrigeren Abschlüssen erzielen in vielen Lebensbereichen häufig bessere Leistungen als diejenigen mit höheren Abschlüssen, aber niedrigeren Kompetenzen, was die eindeutige und entscheidende Rolle der tatsächlichen Kompetenzen belegt (OECD, 2024[1]). Dieses Muster zeigt, wie wichtig es ist, sich nicht nur auf den Zugang zu Bildung, sondern auch auf die Qualität und Effektivität des lebenslangen Lernens zu konzentrieren. Es verweist auch auf das Potenzial von Kompetenzbeurteilungen zusätzlich zu Abschlüssen, um die individuellen Fähigkeiten zu erkennen.

Vergleiche zwischen Zyklus 1 (2012–2015) und Zyklus 2 (2023) der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener zeigen, dass Kompetenzunterschiede weiterhin bestehen oder sich in mehreren Ländern sogar verschärft haben, insbesondere zwischen sozioökonomischen und Generationengrenzen. Zwar haben einige Länder und subnationale Einheiten bei der Steigerung der Gesamtleistung oder der Verringerung von Unterschieden Fortschritte gemacht, jedoch gibt es in anderen Anzeichen von Stagnation oder zunehmender Ungleichheit. Diese Ergebnisse spiegeln den kombinierten Einfluss der Bildungs- und Ausbildungssysteme, von Arbeitsmarktstrukturen und dem Zugang zu lebenslangem Lernen wider. Sie unterstreichen auch die Dringlichkeit, sicherzustellen, dass alle – unabhängig von Alter, Hintergrund oder Umständen – Chancen zur Entwicklung und Erhaltung von Kompetenzen haben, die sie benötigen, um sich an eine sich rasant verändernde Welt anzupassen, daran teilzunehmen und sich darin zu entfalten.

Übersicht zu Kompetenzniveaus Erwachsener

Bei der Betrachtung der Kompetenzwerte und -stufen sind ähnliche Ergebnisse für Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und adaptive Problemlösung zu erkennen. In diesem Abschnitt werden zwar die Ergebnisse für alle 3 Arten von Kompetenzen aufgeführt, der Schwerpunkt des restlichen Kapitels liegt jedoch auf der Lesekompetenz. Die Analyse der Arbeitsmarkt- und wirtschaftlichen Ergebnisse in Kapitel A3 und A4 basiert hingegen auf den Stufen der alltagsmathematischen Kompetenz. In Kasten 1 ist zusammengefasst, wie sich die analytische Aussagekraft der 3 Kompetenzbereiche unterscheidet und wie sie in Analysen eingesetzt werden sollten.

Lesekompetenz

Lesekompetenz ermöglicht es Personen, schriftliche Texte zu erschließen, zu verstehen, zu bewerten und sie zu reflektieren, um die eigenen Ziele zu erreichen, Wissen und Potenzial zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzunehmen (s. Abschnitt Definitionen). Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (OECD, 2024[1]) liefern ein aktualisiertes Profil der Lesekompetenzen von 25- bis 64-jährigen Erwachsenen, das zeigt, wie gut die Länder ihre Bevölkerung auf diese Herausforderungen vorbereiten.

Kasten 1

Die Wahl des richtigen PIAAC-Bereichs für die Analyse: Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und adaptive Problemlösung

Mit PIAAC-Zyklus 2 wurde die Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Bezug auf 3 kognitive Bereiche beurteilt: Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und adaptive Problemlösung (jedoch liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels auf den 25- bis 64-Jährigen). Diese Bereiche sollen unterschiedliche, jedoch miteinander zusammenhängende Kompetenzsätze erfassen, die die persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilnahme von Personen fördern. Alle 3 Bereiche weisen ähnliche länderübergreifende Muster in Bezug auf die durchschnittlichen Werte und die Verteilung auf Untergruppen auf: Die Bereiche sind zwar psychometrisch unterschiedlich, hängen jedoch, insbesondere auf Ebene der Population, empirisch zusammen.

Die Werte für die 3 Bereiche scheinen ähnlich, werden jedoch anhand von konzeptuell unterschiedlichen Einheiten gemessen. Daher ist ein bereichsübergreifender Vergleich der Kompetenzen nicht sinnvoll. Wenn beispielsweise jemand bei der Lesekompetenz 240 Punkte erzielt und bei der alltagsmathematischen Kompetenz 260 Punkte, wäre es falsch, daraus zu schließen, dass er „in alltagsmathematischer Kompetenz besser ist als bei der Lesekompetenz“ oder dass er über mehr alltagsmathematische Kompetenzen als Lesekompetenzen verfügt (OECD, 2025[2]).

Welcher Bereich am besten für die Analyse geeignet ist, hängt von der Fragestellung ab, da die Wahl des Bereichs einen beträchtlichen Einfluss auf die Interpretation der Ergebnisse haben kann. Sowohl Lesekompetenz als auch alltagsmathematische Kompetenz sind wirksame Werkzeuge zum Vergleich von Kompetenzen nach Alter, Geschlecht und Bildungsstand, haben jedoch unterschiedliche Vorteile. Die adaptive Problemlösung führt eine vorausschauende Dimension ein, die digitale Lesekompetenz und kognitive Flexibilität widerspiegelt, aber aufgrund ihrer Neueinführung und der stärker begrenzten Abdeckung sollte sie am besten als ergänzender Bereich genutzt werden. Der internationale PIAAC-Bericht und das zugehörige Datenanalysehandbuch unterstützen die Kombination von Bereichen, insoweit möglich, um reichhaltigere, stärker nuancierte Interpretationen zu ermöglichen (OECD, 2024[1]; OECD, 2025[2]).

Die Lesekompetenz ist eine grundlegende Kompetenz zur Beurteilung der Fähigkeiten und des bürgerschaftlichen Engagements von Erwachsenen. Zudem ist ihre Verteilung tendenziell stabiler als die der alltagsmathematischen Kompetenz, sodass sie zur Überwachung der Chancengerechtigkeit und für Vergleiche zwischen Bevölkerungsgruppen besonders effektiv ist. Die Lesekompetenz ist umfassend an Gruppen vermittelbar, die nicht aus Fachleuten bestehen, und aus diesen Gründen ist sie in diesem Kapitel der Hauptfokus.

Die alltagsmathematische Kompetenz sticht heraus als bevorzugter Bereich für die Analyse von wirtschaftlichen und Arbeitsmarktergebnissen, wie Beschäftigungsaussichten und relative Erwerbseinkommen, insbesondere zusammen mit dem Bildungsstand (OECD, 2014[3]). Die alltagsmathematische Kompetenz hängt in den Ländern und Bevölkerungsgruppen, auch nach Bereinigung um den Bildungsstand, eng mit Beschäftigung, Erwerbseinkommen und Qualität des Arbeitsplatzes zusammen (OECD, 2024[1]). Die alltagsmathematische Kompetenz wird häufig in Regressionsmodellen mit Schwerpunkt auf beschäftigungsbezogene Ergebnisse verwendet, da sie stärker mit den

Arten quantitativer Denkaufgaben an modernen Arbeitsplätzen verbunden ist (OECD, 2025[2]). Die durchschnittliche Kompetenz nach Bildungsstand ergibt konsistente Gradienten sowohl bei der Lesekompetenz als auch bei der alltagsmathematischen Kompetenz, aber bei der alltagsmathematischen Kompetenz zeigen sich häufig größere Unterschiede, insbesondere zwischen hoch und gering qualifizierten Erwachsenen, und stärker ausgeprägte Kompetenzgradienten, insbesondere nach Beruf oder Fächergruppe. Aufgrund der größeren Varianz und der steileren Kompetenzgradienten eignet sie sich auch besser für tiefgehende stratifizierte oder Berufsanalysen (OECD, 2024[1]). Daher bildet sie den Schwerpunkt der PIAAC-Analyse in den Kapiteln A3 und A4.

Die in PIAAC-Zyklus 2 eingeführte adaptive Problemlösung erweitert den Beurteilungsrahmen durch die Messung der Fähigkeit von Personen zur Lösung komplexer, unvertrauter Aufgaben in dynamischen, technologiereichen Umgebungen. Die adaptive Problemlösung unterscheidet sich zwar konzeptuell sowohl von der Lesekompetenz als auch von der alltagsmathematischen Kompetenz, jedoch korreliert sie mäßig mit beiden und ist ein hilfreicher Indikator für die kognitive Flexibilität (OECD, 2024[1]). Bei der demografischen Analyse wird sie jedoch nur begrenzt eingesetzt, z. T. aufgrund der geringeren Anzahl an Beurteilungspunkten und der geringeren Länderabdeckung. Daher sollte die adaptive Problemlösung in disaggregierten länderübergreifenden oder Untergruppenvergleichen als ergänzender Indikator und nicht als primäre Variable eingesetzt werden (OECD, 2025[2]).

Gemäß den Daten von 2023 beträgt die durchschnittliche Lesekompetenz in den OECD-Ländern 259 Punkte, wobei sie von 214 Punkten in Chile bis 297 Punkten in Finnland reicht (Tab. 1). Im Durchschnitt haben 42 % der Erwachsenen mindestens Stufe 3 der Lesekompetenz erreicht (30 % Stufe 3 und 12 % mindestens Stufe 4; kurze Beschreibungen der Kompetenzstufen s. Kasten 2), d. h., sie können anspruchsvolle oder lange Texte verstehen und angemessen darauf reagieren (s. Abschnitt Definitionen). Hingegen erreichen etwa 27 % der Erwachsenen maximal Stufe 1, was auf Schwierigkeiten mit grundlegenden schriftlichen Informationen hinweist, und 31 % Stufe 2, d. h., sie können z. B. Informationen aus mehreren Quellen zusammenführen (Kasten 2). Diese Zahlen zeigen anhaltende erhebliche Unterschiede bei der Lesekompetenz, auch in Ländern mit hohem Einkommen, auf (Abb. 1 und Tab. 2).

Die höchsten Durchschnittswerte finden sich in Finnland, Japan, Norwegen und Schweden, die jeweils deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegen. In diesen Ländern haben mehr als 60 % der Erwachsenen mindestens Stufe 3 und weniger als 20 % maximal Stufe 1 erreicht. Am anderen Ende der Skala finden sich Chile, Polen und Portugal mit den niedrigsten durchschnittlichen Werten bei der Lesekompetenz. In diesen Ländern erreichen mindestens 40 % der Erwachsenen maximal Stufe 1 und höchstens 22 % mindestens Stufe 3 (Tab. 2). Diese Ergebnisse spiegeln nicht nur Unterschiede der Bildungssysteme, sondern auch der größeren Muster der Erwachsenenbildung, der Nutzung von Lesekompetenz im Alltag und dem Zugang zu lebenslangem Lernen wider.

Alltagsmathematische Kompetenz

Die alltagsmathematische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit Erwachsener, auf unterschiedliche Weise dargestellte mathematische Inhalte, Informationen und Konzepte zu erschließen, zu verwenden und kritisch zu durchdenken, um den mathematischen Anforderungen einer Reihe von Situationen im Erwachsenendasein gerecht zu werden und sich

Kasten 2

Bericht der Ergebnisse

Kompetenzstufen

In jedem der 3 beurteilten Bereiche wird Kompetenz als ein Fähigkeitskontinuum betrachtet, das die Beherrschung von Informationsverarbeitungsaufgaben mit zunehmender Komplexität umfasst. Die Ergebnisse werden anhand einer Skala von 0 bis 500 dargestellt. Um die Interpretation der Ergebnisse zu erleichtern, wurden die Skalen in „Kompetenzstufen“ unterteilt, die bestimmten Punktebereichen entsprechen. Für Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz wurden 6 Kompetenzstufen (Stufen 1 bis 5 sowie unterhalb Stufe 1) und für Problemlösung in technologiereichen Umgebungen 5 Kompetenzstufen (Stufe 1 bis 4 sowie unterhalb Stufe 1) festgelegt. Für jede Kompetenzstufe werden die Merkmale der Aufgabentypen beschrieben, die Erwachsene mit Werten innerhalb des für die betreffende Kompetenzstufe festgelegten Bereichs erfolgreich ausführen können. Kurze Beschreibungen der Aufgabentypen für jede Stufe finden sich unten, weitere Einzelheiten im Abschnitt Definitionen und in den Tabellen 2.4, 2.5 und 2.6 im internationalen PIAAC-Bericht (OECD, 2024[1]).

Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz

Unterhalb Stufe 1: Grundlegende Aufgaben mit einfachen Texten oder numerischen Informationen.

Stufe 1 (Punktzahl von mindestens 176 Punkten): Aufgaben, die die Identifizierung von Informationen in kurzen Texten oder einfache Rechenvorgänge erfordern.

Stufe 2 (Punktzahl von mindestens 226 Punkten): Aufgaben, die das Zusammenführen von Informationen aus mehreren Quellen oder die Anwendung grundlegender mathematischer Konzepte erfordern.

Stufe 3 (Punktzahl von mindestens 276 Punkten): Aufgaben, die die Interpretation und Bewertung komplexer Texte oder fortgeschrittenere mathematische Logik erfordern.

Stufe 4 (Punktzahl von mindestens 326 Punkten): Aufgaben mit komplexer Logik und Problemlösung mit komplexen Texten oder mathematischen Informationen.

Stufe 5 (Punktzahl von mindestens 376 Punkten): Aufgaben, die die Synthese und kritische Bewertung komplexer Informationen oder fortgeschrittene mathematische Konzepte erfordern.

Adaptive Problemlösung

Unterhalb Stufe 1: Aufgaben, die Problemlösung in vertrauten Zusammenhängen erfordern.

Stufe 1 (Punktzahl von mindestens 176 Punkten): Aufgaben, die die Anwendung von grundlegenden Strategien zur Problemlösung in klar definierten Situationen erfordern.

Stufe 2 (Punktzahl von mindestens 226 Punkten): Aufgaben, die Problemlösung in weniger vertrauten Zusammenhängen mit einer gewissen Komplexität erfordern.

Stufe 3 (Punktzahl von mindestens 276 Punkten): Aufgaben, die adaptives Denken und Problemlösung in komplexen und dynamischen Situationen erfordern.

Stufe 4 (Punktzahl von mindestens 326 Punkten): Aufgaben, die komplexes Denken und Lösungen in mehreren Schritten für ein oder mehrere Ziele erfordern.

in diesen Situationen zurechtzufinden (s. Abschnitt Definitionen). In einer zunehmend datenbasierten Gesellschaft sind starke alltagsmathematische Kompetenzen für die wirtschaftliche Resilienz und Anpassungsfähigkeit unabdingbar.

Der Wert bei der alltagsmathematischen Kompetenz beträgt in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten durchschnittlich 262 Punkte und reicht von 211 Punkten in Chile bis 294 Punkten in Finnland (s. WEB Table 8). Im Durchschnitt haben 44 % der Erwachsenen mindestens Kompetenzstufe 3 erreicht (30 % Stufe 3 und 14 % mindestens Stufe 4; kurze Beschreibungen der Kompetenzstufen s. Kasten 2), d. h., sie können mit mathematischen Konzepten arbeiten und logisch denken (s. Abschnitt Definitionen). 30 % erreichen Stufe 2 (d. h., sie können Konzepte aus verschiedenen mathematischen Verfahren integrieren, s. Kasten 2), etwa 25 % maximal Stufe 1, d. h., sie haben Probleme mit grundlegenden Rechenaufgaben und eine begrenzte Fähigkeit zum numerischen Denken in Alltagskontexten (s. WEB Table 9).

Ebenso wie bei der Lesekompetenz erzielen Finnland und Japan die höchsten Werte bei der alltagsmathematischen Kompetenz, durchschnittlich mindestens 290 Punkte, und die Mehrheit ihrer erwachsenen Bevölkerung erreicht mindestens Stufe 3. Im Gegensatz dazu sind die durchschnittlichen Werte in Chile, Polen und Portugal mit unter 240 Punkten am niedrigsten. In diesen Ländern erreichen mindestens 39 % der Erwachsenen maximal Stufe 1 und nur ein kleiner Anteil mindestens Stufe 3 (WEB Table 8 und 9). Diese Ergebnisse weisen auf anhaltende Lücken bei grundlegenden alltagsmathematischen Kompetenzen hin, die die Teilnahme an Ausbildung, Beschäftigung und am gesellschaftlichen Leben einschränken können.

Adaptive Problemlösung

In einer sich rasch wandelnden digitalen Welt gewinnt die adaptive Problemlösung zunehmend an Bedeutung. Diese Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in dynamischen Situationen, in denen nicht unmittelbar eine Lösungsmethode offensichtlich ist, die eigenen Ziele zu erreichen. Dies erfordert kognitive und metakognitive Prozesse zur Definition des Problems, zur Informationssuche und zur Anwendung einer Lösung in verschiedenen Informationsumgebungen und Kontexten (s. Abschnitt Definitionen). Sie ist unabdingbar, um sich am Arbeitsplatz und im Alltag zurechtzufinden, insbesondere da Technologie immer stärker in soziale, finanzielle und bürgerschaftliche Aktivitäten eingebunden wird.

Der durchschnittliche Wert für die adaptive Problemlösung beträgt in den teilnehmenden OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 249 Punkte (WEB Table 15). Durchschnittlich erreichen 31 % der Erwachsenen mindestens Kompetenzstufe 3 in diesem Bereich (26 % Stufe 3 und 5 % Stufe 4), d. h., sie können mehrere wichtige Variablen gleichzeitig integrieren und die Auswirkung mehrerer Problemelemente aufeinander berücksichtigen, während 31 % maximal Stufe 1 erreichen (WEB Table 16), d. h., sie haben Probleme mit Aufgaben mit grundlegenden digitalen Schnittstellen oder Routineproblemlösung (s. Abschnitt Definitionen).

In Finnland, Japan und Schweden ist die durchschnittliche Kompetenz in diesem Bereich am höchsten – über 270 Punkte –, dort erreichen mindesten 52 % der Erwachsenen mindestens Stufe 3. In Chile hingegen ist die durchschnittliche Kompetenz mit 214 Punkten am niedrigsten, dort erreichen nur 10 % der Erwachsenen mindestens Stufe 3 (WEB Table 15 und 16). Diese Unterschiede weisen darauf hin, dass die Bemühungen zur Verbesserung der Problemlösung über technische Kompetenzen hinausgehen müssen und weiter

gefasste Themen, wie Zugang, Vertrauen und Chancen zum Einsatz dieser Kompetenzen im Alltag, anzugehen sind.

Lesekompetenz nach Bildungsstand

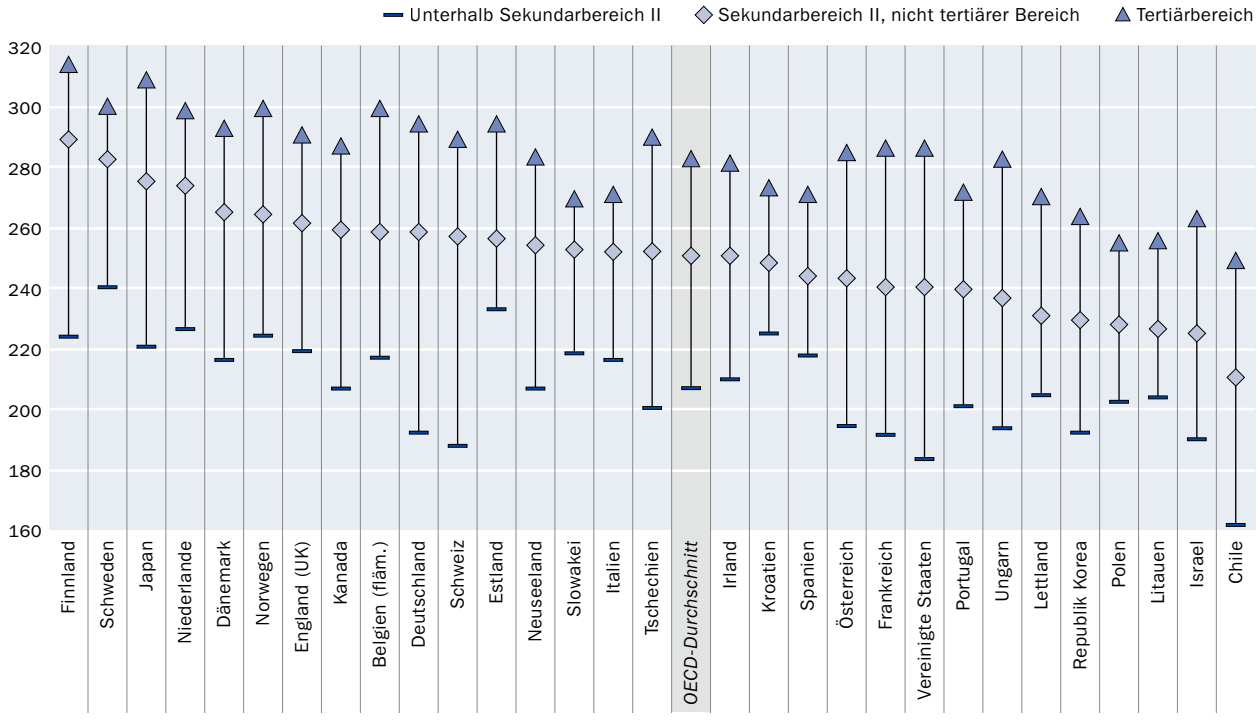
Der Bildungsstand ist ein wesentlicher Einflussfaktor für die Lesekompetenz im Erwachsenenalter. Formale Bildung legt das Fundament für Leseverständnis, den Aufbau des Wortschatzes und die Fähigkeit zur Analyse und Synthese von Texten – Kompetenzen, die weit über das Klassenzimmer hinaus maßgeblich sind. Inwieweit sich Bildungsqualifikationen in tatsächliche Kompetenzen überführen lassen, kann jedoch je nach Land, System und Bevölkerungsgruppe unterschiedlich sein. Zwar gehen höhere Bildungsstände mit höheren Lesekompetenzwerten einher, jedoch sind diese Unterschiede in den einzelnen Ländern nicht gleich stark ausgeprägt.

In den teilnehmenden OECD-Ländern und subnationalen Einheiten erreichen Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich bei der Lesekompetenz durchschnittlich 283 Punkte, bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II sind es im Vergleich dazu etwa 207 Punkte – ein Unterschied von 76 Punkten (Abb. 2). Der Anteil derjenigen, die mindestens Stufe 3 erreichen, beträgt bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich 60 %, bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II jedoch nur 12 %. Umgekehrt erreichen 61 % der Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II höchstens Stufe 1, bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich sind es hingegen nur 13 % (Tab. 2). Diese Zahlen bestätigen den steilen Gradienten der Lesekompetenz nach Bildungsstand und unterstreichen die kumulative Wirkung von formaler Bildung für das Kompetenzniveau von Erwachsenen.

Abbildung 2

Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; in Punktzahlen



Daten s. Tabelle 1. *StatLink: https://stat.link/m8lu47*

In Finnland, Japan, Norwegen und Schweden sind die Ergebnisse von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich mit durchschnittlichen Werten von mindestens 300 Punkten und 70 %, die mindestens Stufe 3 der Lesekompetenz erreichen, besonders stark (Tab. 1 und 2). Der Unterschied bei der Lesekompetenz zwischen gering und hoch qualifizierten Erwachsenen ist in Ländern wie Kroatien und der Slowakei relativ gering, was auf ausgewogenere Bildungssysteme und Systeme lebenslangen Lernens hinweist. In Ländern wie Chile, der Schweiz und den Vereinigten Staaten hingegen sind die Lesekompetenzwerte der Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II deutlich niedriger und über 70 % der gering qualifizierten Erwachsenen erreichen maximal Stufe 1. In Deutschland, Frankreich und Österreich gibt es ebenfalls große Unterschiede, was auf systemische Probleme bei der grundlegenden Bildung und begrenzte Möglichkeiten zur Entwicklung von Kompetenzen für gering qualifizierte Erwachsene hindeutet (Abb. 2 und Tab. 2).

Lesekompetenzen nach Altersgruppe

Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener ergab, dass in beinahe allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten die höchste durchschnittliche Lesekompetenz in den jüngeren Altersgruppen (16- bis 24-Jährige und insbesondere 25- bis 34-Jährige) zu finden ist, während die älteren Altersgruppen tendenziell die niedrigsten Werte erreichen (OECD, 2024[1]). Dies gilt für die verschiedenen Bildungsstände, wobei junge Erwachsene (25- bis 34-Jährige) im Durchschnitt 15 Punkte mehr erzielen als ältere Erwachsene (45- bis 54-Jährige). Die hohen Lesekompetenzwerte jüngerer Erwachsener spiegeln eine Kombination aus altersbedingten kognitiven Faktoren und Kohorteneffekten wider, insbesondere in Zusammenhang mit der Ausweitung der Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten (Kautz et al., 2014[4]). Auch wenn das Gesamtmuster in den verschiedenen Ländern gleich ist, so gibt es bei der Größe des Unterschieds zwischen den Generationen und der Auswirkung des Bildungsstands auf die Lesekompetenz erhebliche Unterschiede.

In allen teilnehmenden OECD-Ländern und subnationalen Einheiten erzielten 25- bis 34-Jährige mit Abschluss im Tertiärbereich bessere Ergebnisse bei der Lesekompetenz als die älteren Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich: im Durchschnitt 291 Punkte gegenüber 281 Punkten bei den 45- bis 54-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Estland, Finnland und Japan sind bei den Lesekompetenzwerten junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit einem Durchschnitt von mehr als 310 Punkten führend (Abb. 3 und Tab. 3).

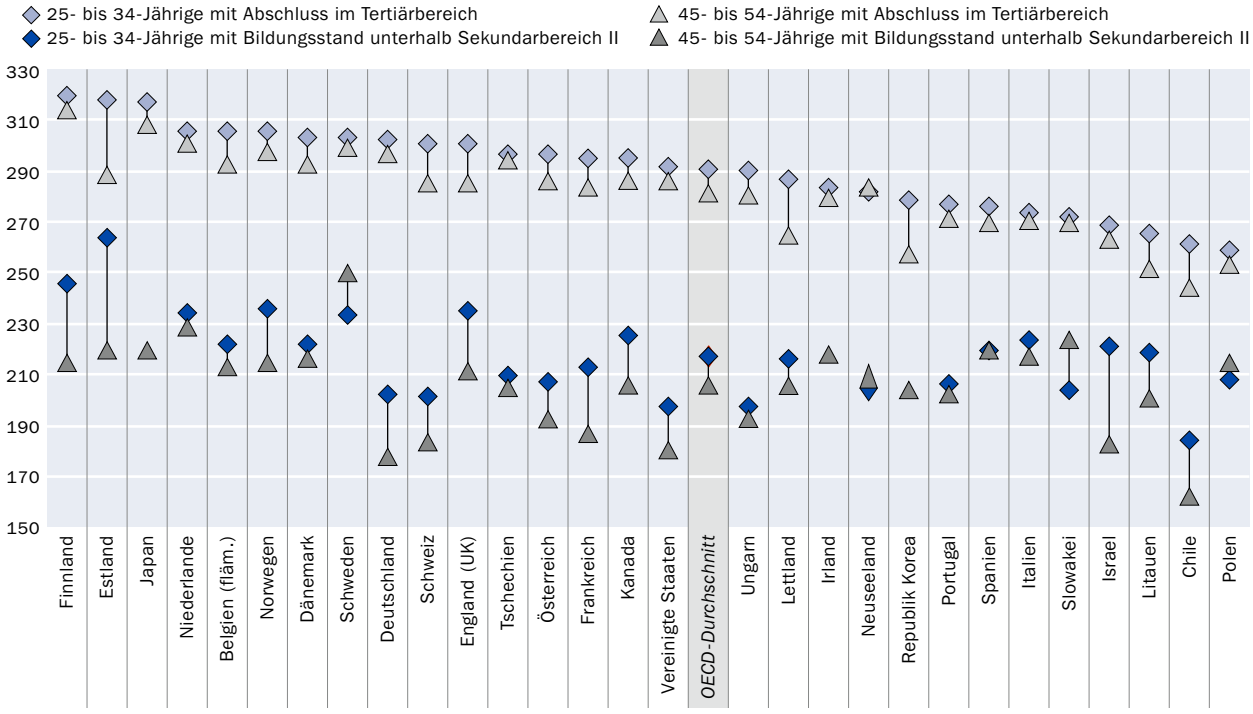
Junge Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich erzielten auch im Durchschnitt 73 Punkte mehr als die Gleichaltrigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Ähnliche Unterschiede sind bei den 45- bis 54-Jährigen zu beobachten: Hier besteht ein Unterschied von 75 Punkten zwischen denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Abb. 3 und Tab. 3).

Der Kompetenzunterschied nach Bildungsstand ist in den Ländern erheblich und scheint stärkeren Einfluss zu haben als Altersfaktoren. Der durchschnittliche Unterschied zwischen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich und Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand (73–75 Punkte) beträgt deutlich mehr als der Unterschied von durchschnittlich 15 Punkten zwischen jüngeren und älteren Erwachsenen. In Deutschland und der Schweiz beträgt der Unterschied zwischen jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mehr als 99 Punkte, was deutliche Ungleichheiten bei den Kompetenzergebnissen in Zusam-

Abbildung 3

Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); in Punktzahlen



Daten s. Tabelle 3. *StatLink: https://stat.link/m8lu47*

menhang mit dem Bildungshintergrund zeigt. Im Gegensatz dazu gibt es in Ländern wie Italien, Litauen und Polen vergleichsweise kleinere Unterschiede nach Bildungsstand, was auf ein ausgewogeneres Bildungssystem oder eine geringere Schichtenbildung bei den Lesekompetenzergebnissen hinweist (Abb. 3 und Tab. 3).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Lesekompetenzen

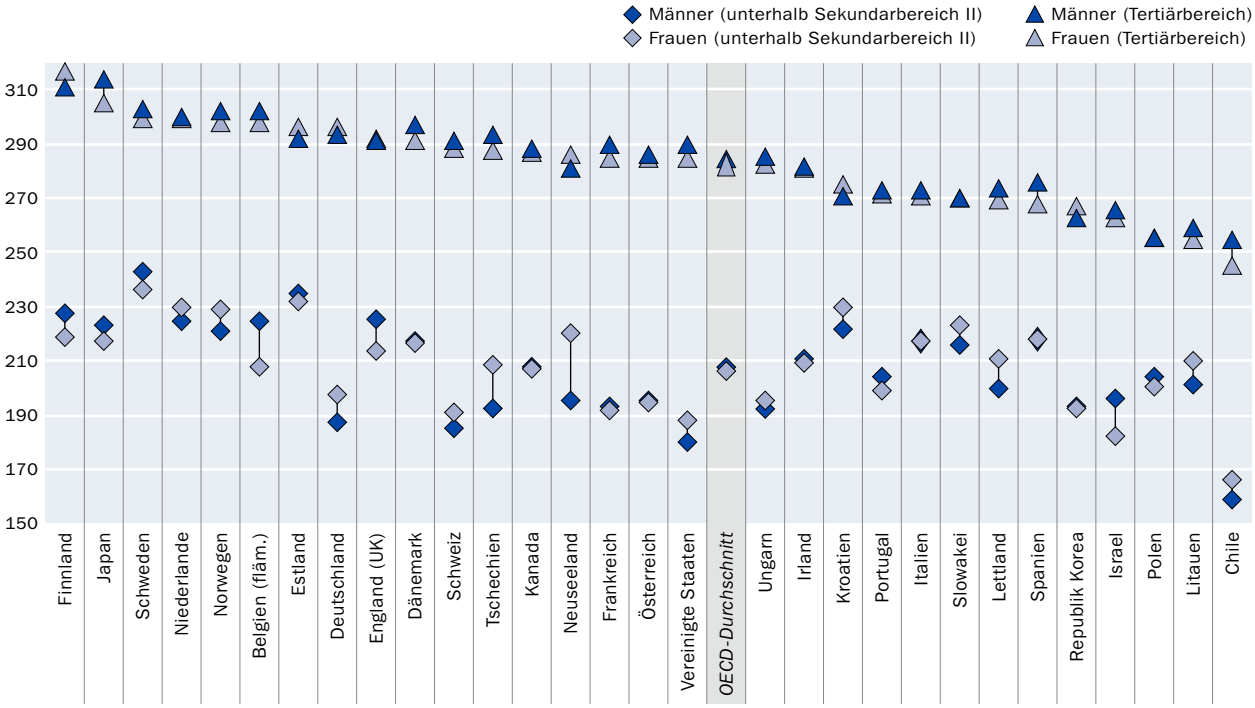
Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Lesekompetenz sind in den OECD-Ländern in der Regel gering (OECD, 2024[1]). Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener ergab, dass Frauen bei der Lesekompetenz durchschnittlich 3 Punkte mehr erzielen als Männer. Bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich erreichen Männer bei der Lesekompetenz 2,2 Punkte mehr als Frauen, wobei die Unterschiede zwischen den Ländern minimal sind (Abb. 4). Bei denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand (unterhalb Sekundarbereich II) erreichen Frauen hingegen durchschnittlich 1,1 Punkte mehr, jedoch variieren die geschlechtsspezifischen Unterschiede bezogen auf Größe und Richtung zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten stark (Abb. 4).

Bei den Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II erzielen die Männer in Belgien (fläm.) um 17 Punkte und in Israel um 14 Punkte bessere Leistungen als die Frauen. Umgekehrt erreichen Frauen in Tschechien (16 Punkte) und Neuseeland (25 Punkte) bessere Leistungen als Männer. Bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Regel geringer. Die größten Unterschiede finden sich in Chile und Japan, wo hoch qualifizierte Männer 9 Punkte mehr erreichen als Frauen (Abb. 4).

Abbildung 4

Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Geschlecht (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; in Punktzahlen



Daten s. Tabelle 1. *StatLink: https://stat.link/m8lu47*

Der Bildungsstand ist weiterhin ein stärkerer Prädiktor für die Lesekompetenz als das Geschlecht allein. Im Vergleich zum durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Unterschied von nur 3 Punkten im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten beträgt der Unterschied zwischen Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich und denen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 75 Punkte. Bei Männern beträgt der entsprechende Unterschied 78 Punkte. Die größten bildungsbezogenen Kompetenzunterschiede finden sich in Deutschland, der Schweiz und den Vereinigten Staaten, wo die Unterschiede bei Männern 106 und bei Frauen 97 Punkte betragen. Dies zeigt die entscheidende Rolle des Bildungsstands für die Lesekompetenzergebnisse (Abb. 4).

Vergleichend betrachtet sind die Unterschiede bei der alltagsmathematischen Kompetenz und der adaptiven Problemlösungskompetenz ebenfalls relativ gering, wobei Männer höhere durchschnittliche Werte haben. Im Durchschnitt erreichen Männer bei der alltagsmathematischen Kompetenz 10 Punkte mehr als Frauen (WEB Table 8) und bei der adaptiven Problemlösung 3 Punkte mehr (WEB Table 15). Bei der alltagsmathematischen Kompetenz sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich stärker ausgeprägt. Frauen sind im MINT-Bereich unterrepräsentiert und arbeiten seltener in Berufen, die viel alltagsmathematische Kompetenz erfordern, was diesen geschlechtsspezifischen Unterschied teilweise erklärt (OECD, 2024[1]). Diese Unterschiede entsprechen den bei PISA festgestellten Mustern und unterstreichen die lang anhaltende Auswirkung von Bildungs- und Berufslaufbahnen auf die Kompetenzentwicklung Erwachsener (OECD, 2024[1]).

Zudem ist die Lesekompetenz der Männer zwischen Zyklus 1 und Zyklus 2 der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener stärker zurückgegangen als die der Frauen (OECD, 2024[1]). Infolgedessen ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei der Lesekompetenz in vielen Ländern zurückgegangen und Frauen erzielen nun im Durchschnitt bessere Leistungen als Männer (OECD, 2024[1]). Diese Veränderung hängt mit dem übergreifenden Charakter der Lesekompetenz zusammen (OECD, 2019[5]). Anders als die alltagsmathematische Kompetenz, die stärker mit häufig von Männern belegten Fächern und Berufen verbunden ist, hängt die Lesekompetenz weniger stark vom beruflichen Hintergrund ab und ist daher nicht so anfällig für geschlechtsspezifische Bildungs- und Berufswahlentscheidungen (Borgonovi, Choi and Paccagnella, 2021[6]; OECD, 2024[1]). In Belgien (fläm.), Chile und Deutschland ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei der alltagsmathematischen Kompetenz durch Kompetenzverbesserungen der Frauen zurückgegangen. Dagegen ist der Rückgang in den meisten anderen Ländern auf eine deutliche Verschlechterung der alltagsmathematischen Kompetenzwerte der Männer zurückzuführen (WEB Table 17).

Entwicklung der Lesekompetenz Erwachsener zwischen PIAAC-Zyklen

Veränderungen der Lesekompetenz Erwachsener im Laufe der Zeit zu verfolgen, hilft bei der Beurteilung der langfristigen Effektivität von Bildungs- und Ausbildungssystemen, von Auswirkungen demografischer und Arbeitsmarktveränderungen und der Frage, ob Erwachsenenbildungsmöglichkeiten mit den gesellschaftlichen Anforderungen Schritt halten. Vergleiche zwischen Zyklus 1 (2012–2015) und Zyklus 2 (2023) liefern Erkenntnisse dazu, ob die Lesekompetenz sich verbessert, stagniert oder abnimmt (methodische Überlegungen zum Vergleich der Ergebnisse der beiden Zyklen s. Kasten 3). Die durchschnittliche Kompetenz hat sich zwischen den Zyklen kaum verändert, jedoch gab es in den meisten Ländern kleinere Veränderungen: In manchen gab es durch einen höheren Bildungsstand der jüngeren Kohorten Zuwächse und in anderen aufgrund einer alternden Bevölkerung oder begrenzter Bildungsteilnahme von Erwachsenen eine Abnahme.

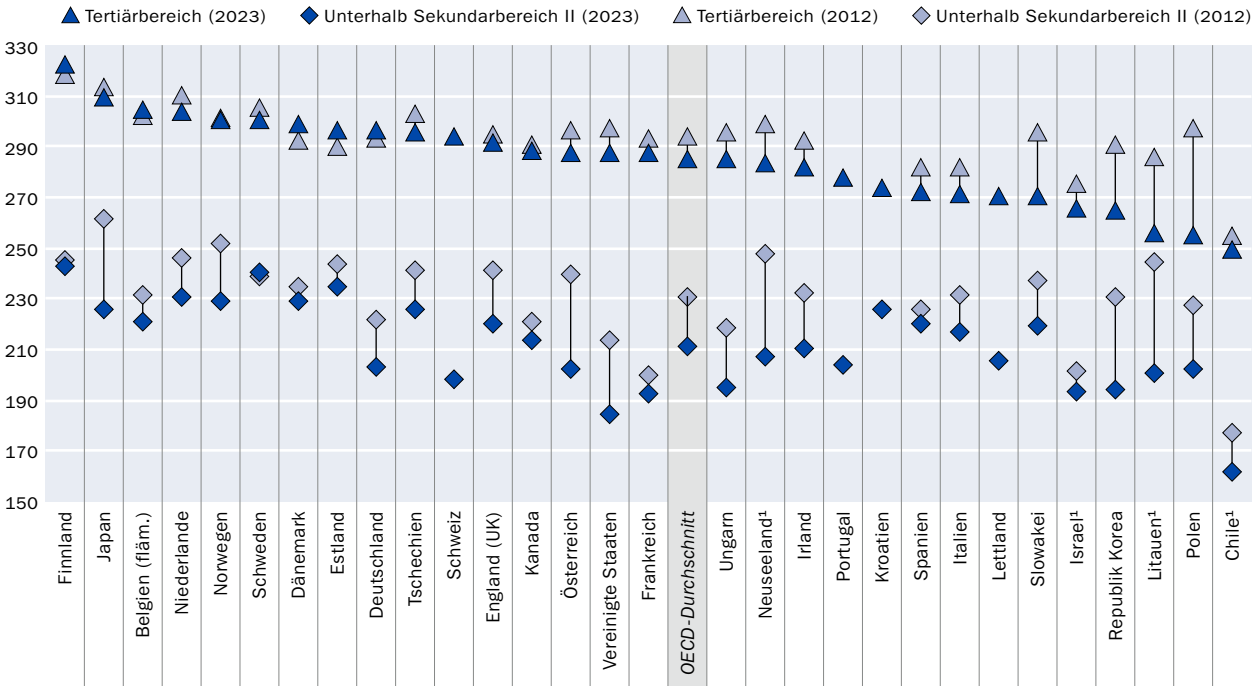
Im Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit Daten für alle Jahre ist die durchschnittliche Lesekompetenz der 25- bis 64-Jährigen seit PIAAC-Zyklus 1 um 9 Punkte auf 260 Punkte gesunken (WEB Table 6). Manche Länder, wie Finnland, verzeichneten jedoch einen deutlichen Anstieg der Lesekompetenzwerte – um 10 Punkte –, was auf anhaltende Verbesserungen der Bildungsqualität oder der Teilnahme an Erwachsenenbildung hinweist. In Litauen und Polen hingegen gab es einen Rückgang um mehr als 25 Punkte. Diese Rückgänge können auf eine alternde Bevölkerung oder eine veränderte Zusammensetzung der Erwachsenenbevölkerung zurückzuführen sein. In anderen Ländern wiederum, wie Belgien (fläm.), Estland und Norwegen, waren die Werte im Lauf der Zeit stabil.

Dieses Muster eines leichten Gesamtrückgangs in Verbindung mit abweichenden nationalen Verläufen zeigt die Bedeutung des nationalen politischen Kontexts für die Kompetenzniveaus Erwachsener. Länder, die in lebenslanges Lernen und inklusive Bildungssysteme investieren, scheinen bei der Aufrechterhaltung oder Verbesserung der Lesekompetenzen im Laufe der Zeit besser aufgestellt zu sein (OECD, 2023[7]). Die Rückgänge der Werte im Laufe der Zeit entfallen überproportional auf Veränderungen bei Erwachsenen mit niedrigerem Bildungsstand. Der durchschnittliche Wert ist bei Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II um 19 Punkte, mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich um 12 Punkte und mit Abschluss im Tertiärbereich um 9 Punkte zurückgegangen (Abb. 5 und WEB Table 6).

Abbildung 5

Entwicklung der mittleren Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand (2012 und 2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; in Punktzahlen



1. Referenzjahr: 2015 statt 2012.

Daten, s. WEB Table 16. StatLink: https://stat.link/m8lu47

Beim Vergleich der Unterschiede bei der Lesekompetenz von Erwachsenen derselben Altersgruppe zwischen Zyklus 1 und Zyklus 2 ist ein allgemeiner Abwärtstrend erkennbar. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für beide Zyklen erzielten 25- bis 34-jährige Erwachsene 2023 9 Punkte weniger als die gleiche Altersgruppe 2012 bis 2015, während es bei den 45- bis 54-Jährigen einen Rückgang um 7 Punkte gab. Diese Rückgänge sind in den meisten OECD-Ländern zu beobachten, jedoch ist ihr Ausmaß von Land zu Land unterschiedlich. In der jüngeren Altersgruppe waren die stärksten Rückgänge in Litauen (26 Punkte), Neuseeland (23 Punkte), Polen (34 Punkte) und der Slowakei (26 Punkte) zu verzeichnen (WEB Table 7).

Die Abnahme der Lesekompetenz ist bei Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II am stärksten, dort sanken die Kompetenzwerte jüngerer Erwachsener um durchschnittlich 17 Punkte und die älterer Erwachsener um 20 Punkte. Japan, Neuseeland und Österreich stechen in dieser Kategorie hervor: In Japan und Österreich beträgt der Rückgang bei älteren Erwachsenen 41 Punkte und in Neuseeland in beiden Gruppen mehr als 40 Punkte. Unter den Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II gab es bei älteren Erwachsenen einen durchschnittlichen Rückgang der Lesekompetenz um 11 Punkte, im Vergleich dazu waren es bei der jüngeren Kohorte 9 Punkte. Auch bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich gab es Rückgänge, jedoch in geringerem Maße (durchschnittlich 8 Punkte bei jüngeren Erwachsenen und 7 Punkte bei älteren Erwachsenen) (WEB Table 7).

Der Vergleich von 25- bis 34-Jährigen in den Jahren 2012 bis 2015 mit den 35- bis 44-Jährigen 2023 usw. liefert weitere Erkenntnisse zum Alterungseffekt bezüglich der Kompe-

Kasten 3

Vergleichbarkeit der Ergebnisse über PIAAC-Zyklen hinweg

Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2023 führte mehrere Änderungen bei der Gestaltung der Erhebungsinstrumente (sowohl des Hintergrundfragebogens als auch der kognitiven Bewertung) und der Datenerhebung ein. Diese Änderungen dienten entweder dazu, die Instrumente an gesellschaftliche und kontextuelle Entwicklungen anzupassen, die zwischen den beiden Erhebungszyklen stattfanden, oder Messungen zu korrigieren und zu verbessern (OECD, 2024[8]). Daher ist beim Vergleich der Ergebnisse der beiden Erhebungszyklen eine gewisse Vorsicht geboten.

Eine ausführliche Erörterung der Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten PIAAC-Zyklus findet sich im *Reader's Companion* (OECD, 2024[8]) sowie im *Data Analysis Manual* (OECD, 2025[2]) und im *PIAAC Technical Report* (OECD [in Kürze erscheinend][9]).

Verknüpfungsfehler

Beim Vergleich der durchschnittlichen Kompetenzwerte des ersten und des zweiten PIAAC-Zyklus muss aufgrund von Änderungen des Satzes der Beurteilungspunkte ein Verknüpfungsfehler berücksichtigt werden. Zwar waren etwa ein Drittel der in Zyklus 2 verwendeten Punkte in Zyklus 1 verwendete Trend-Punkte, jedoch hat der gleiche Wert nicht in beiden Zyklen genau die gleiche Bedeutung. Dieser Unterschied wird als *Verknüpfungsfehler* genannte zufällige Variable (3,27 für Lesekompetenz, 2,95 für alltagsmathematische Kompetenz) modelliert, die zum Standardfehler sämtlicher als Kompetenzwert ausgedrückten Trendstatistiken hinzuzufügen ist (OECD, 2025[2]). Es ist zu beachten, dass der Verknüpfungsfehler nicht für Änderungen bei den Punktunterschieden zwischen Untergruppen gilt (z. B. Geschlechter- oder Altersunterschiede bei den Kompetenzwerten), da sich die zugehörige Unsicherheit aufhebt.

Haustürbefragung

In Zyklus 2 gab es für Teilnehmende, die aufgrund von Sprachbarrieren nicht den Hintergrundfragebogen ausfüllen konnten, eine in mehr als 40 Sprachen verfügbare Haustürbefragung zum Selbstausfüllen. Dabei wurden wichtige demografische und Hintergrunddaten erhoben (z. B. Alter, Geschlecht, Bildung, Beschäftigungsstatus und Migrationshistorie), um plausible Werte zu generieren, sodass diese Personen zu den Schätzungen auf Bevölkerungsebene beitragen konnten. In Zyklus 1 wurden solche Teilnehmende als aus Gründen der Lesekompetenz Nichtteilnehmende eingestuft und aus den Kompetenzschätzungen ausgenommen. Bei zyklusübergreifenden Vergleichen wurden Erwachsene ausgeschlossen, die nur an der Haustürbefragung teilgenommen hatten, da sie in Zyklus 1 keinen Punktwert erhalten hätten.

Bereinigte Unterschiede

In diesem Kapitel werden keine bereinigten Unterschiede zwischen Untergruppen der Bevölkerung vorgestellt. Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) enthält jedoch eine Analyse der bereinigten sowie der nicht bereinigten Unterschiede. Nicht bereinigte Unterschiede zeigen die zwischen Gruppen beobachteten Kompetenzunterschiede, während bereinigte Unterschiede die bei den soziodemografischen Charakteristika, wie Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund, vorliegenden Unterschiede berücksichtigen, die unabhängig mit der Kompetenz verknüpft

sind. Diese aus linearen Regressionsmodellen abgeleiteten bereinigten Schätzungen liefern Erkenntnisse dazu, inwieweit die beobachteten Unterschiede zugrunde liegende Gruppenunterschiede und nicht die Auswirkung des untersuchten Merkmals (z. B. Bildungsstand) widerspiegeln. Die detaillierten Ergebnisse dieser Analyse finden sich im internationalen PIAAC-Bericht (OECD, 2024[1]) und weitere Einzelheiten im technischen Handbuch (OECD, 2025[2]).

tenzen von Kohorten im Laufe der Zeit. Die durchschnittliche Lesekompetenz der 35- bis 44-Jährigen 2023 war 15 Punkte niedriger als die der 25- bis 34-Jährigen in den Jahren 2012 bis 2015, während die durchschnittliche Lesekompetenz der 35- bis 44-Jährigen 2012 bis 2015 17 Punkte höher war als die der 45- bis 54-Jährigen 2023. Bei den älteren Erwachsenen – Vergleich der 45- bis 54-Jährigen in den Jahren 2012 bis 2015 mit den 55- bis 64-Jährigen 2023 – beträgt der Rückgang 21 Punkte (WEB Table 7). Diese Ergebnisse bestätigen das allgemeine Muster eines Kompetenzverfalls mit dem Alter, der sowohl einen natürlichen kognitiven Rückgang als auch weniger Möglichkeiten zur Kompetenznutzung widerspiegeln kann (OECD, 2019[5]).

Jedoch variiert die Veränderung der Kompetenz je nach Bildungsstand. Unter den Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II verzeichnete die jüngere Kohorte (im Alter von 25 bis 34 in den Jahren 2012 bis 2015) einen durchschnittlichen Rückgang der Lesekompetenz um 26 Punkte und lag damit leicht über dem Rückgang der älteren Kohorte (im Alter von 45 bis 54 in den Jahren 2012 bis 2015) von 25 Punkten. Es gibt einige Ausnahmen von diesem allgemeinen Trend. In Belgien (fläm.), Estland und Japan war der Rückgang bei den älteren Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand mehr als 20 Punkte höher als der der jüngeren Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand. Bei Personen mit höherem Bildungsstand ist zwar in beiden Kohorten die Lesekompetenz gesunken, jedoch war der Rückgang bei den älteren Erwachsenen stärker. Unter den Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II gab es bei älteren Erwachsenen einen durchschnittlichen Rückgang der Lesekompetenz um 21 Punkte, im Vergleich dazu waren es bei der jüngeren Kohorte 16 Punkte. Bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich betrug der Rückgang bei älteren Erwachsenen 20 Punkte, im Vergleich dazu waren es bei den jüngeren 12 Punkte (WEB Table 7). Diese schwächeren Rückgänge deuten darauf hin, dass ein höherer Bildungsstand den Kompetenzverlust im Laufe der Zeit abfedern, jedoch nicht vollständig ausgleichen kann.

Insgesamt scheint die Abnahme der Lesekompetenz auf eine Kombination von Faktoren zurückzuführen sein, die sowohl jüngere als auch ältere Erwachsene betreffen. Stärkere Rückgänge bei jüngeren Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand weisen möglicherweise auf Schwächen in der Erstausbildung hin, während der Kompetenzverlust älterer Erwachsener auf breitere gesellschaftliche Herausforderungen weist, wie begrenzte Möglichkeiten zur Kompetenznutzung. Diese Dynamiken sind auch je nach Land unterschiedlich: Beispielsweise verzeichnete in Estland und Japan bei allen Bildungsständen die ältere Kohorte einen stärkeren Rückgang als die jüngere, wohingegen in Schweden und den Niederlanden die Rückgänge bei den jüngeren Erwachsenen am stärksten waren. Diese Unterschiede unterstreichen die Notwendigkeit einer Analyse auf Landesebene, um die individuellen Muster zu erkennen, die sich möglicherweise hinter den allgemeinen Durchschnittswerten verbergen.

Kompetenzunterschiede nach Migrations- und Sprachhintergrund

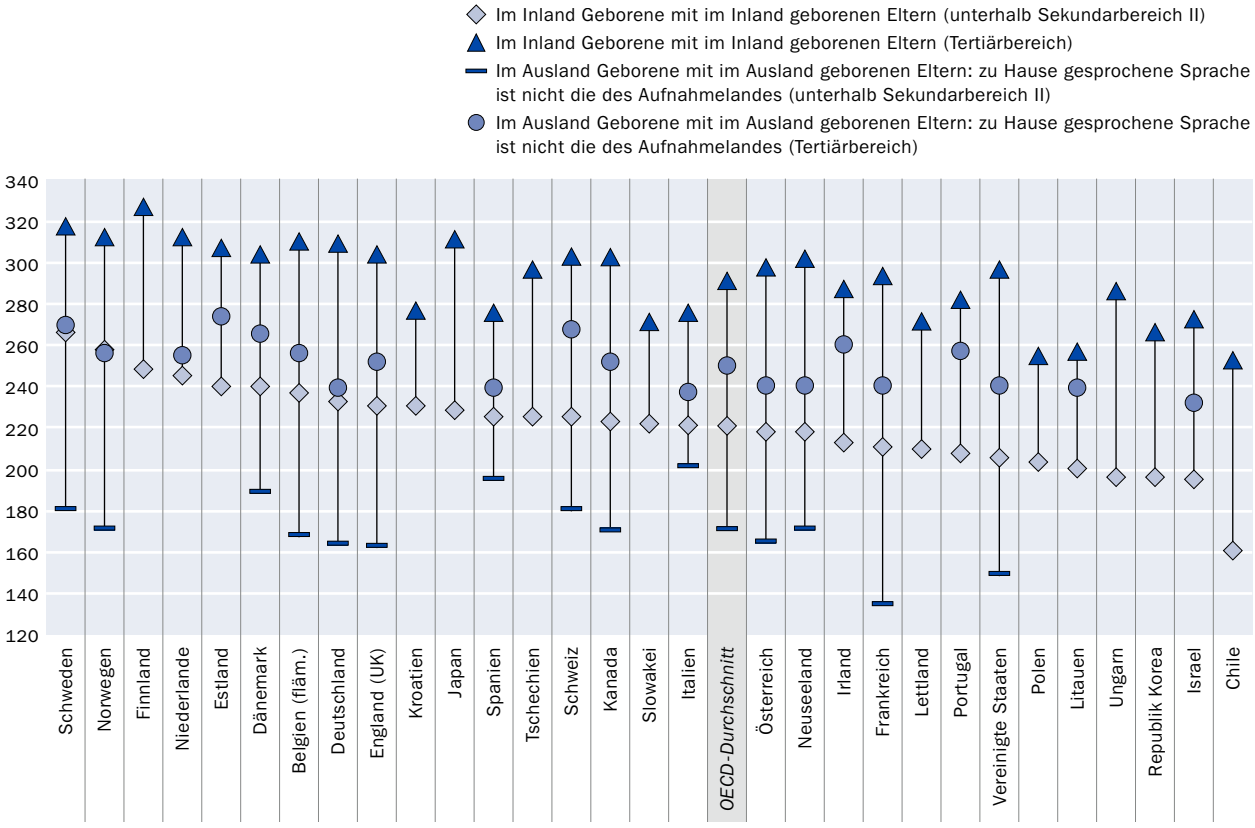
Migrations- und Sprachhintergrund können eine wesentliche Auswirkung auf die Kompetenzniveaus Erwachsener haben, insbesondere die Lesekompetenz. Erwachsene, die im Ausland geboren wurden oder zu Hause eine andere Sprache sprechen, stehen gegebenenfalls bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Lesekompetenzen in der Sprache ihres Aufnahmelandes vor zusätzlichen Herausforderungen, insbesondere wenn sie beschränkten Zugang zu einer hochwertigen Erstausbildung hatten oder im Alltag auf Sprachbarrieren stoßen. Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beleuchtet diese Disparitäten, indem sie Gruppen sowohl anhand des Migrationsstatus als auch der zu Hause gesprochenen Sprache unterscheidet (OECD, 2024[1]). Es gibt anhaltende Unterschiede zwischen im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen, die sogar noch größer sind zwischen denjenigen, die zu Hause die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, und denjenigen, die dies nicht tun.

Im Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder und subnationalen Einheiten erzielten im Inland geborene Erwachsene mit im Inland geborenen Eltern bei der Lesekompetenz 266 Punkte, während im Ausland geborene Erwachsene mit im Ausland geborenen Eltern durchschnittlich 247 Punkte erzielten, wenn sie zu Hause die Sprache des Aufnahmelandes sprechen (Unterschied von 19 Punkten), und 229, wenn sie dies nicht tun (Unterschied von 38 Punkten). Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass sowohl der Sprachkontakt als auch migrationsbedingte Hürden (wie die Unterbrechung des Schulbesuchs oder die

Abbildung 6

Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand, Migrationshintergrund und zu Hause gesprochener Sprache (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; in Punktzahlen



Daten s. Tabelle 5. *StatLink: https://stat.link/m8lu47*

Anerkennung von Abschlüssen) zu einem niedrigeren Kompetenzniveau beitragen oder damit zusammenhängen können. In Ländern wie Irland, Kanada, Litauen, Neuseeland und der Slowakei gibt es relativ geringe Unterschiede zwischen im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen, insbesondere bei denjenigen, die zu Hause die Sprache des Aufnahmelandes sprechen. In diesen Ländern können inklusive Bildungsansätze und der Zugang zu Erwachsenenbildungsmöglichkeiten helfen, die Unterschiede zu verringern. In Belgien (fläm.), Deutschland und Frankreich sind hingegen die Unterschiede wesentlich größer, insbesondere bei im Ausland geborenen Erwachsenen, die zu Hause nicht die Sprache des Aufnahmelandes sprechen – häufig mehr als 70 Punkte (Tab. 5). Bei der Auslegung dieser Zahlen ist jedoch Vorsicht geboten, da die Schätzungen in manchen Fällen auf relativ kleinen Probengrößen basieren können.

Die Zusammensetzung der Populationen der Migrantinnen und Migranten hat in den Ländern erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse bei der Lesekompetenz; inklusive Bildungsansätze und der Zugang zu Erwachsenenbildungsmöglichkeiten sind wichtig, jedoch können auch der Bildungshintergrund und die Sprachkompetenz der Migrantinnen und Migranten eine entscheidende Rolle spielen. So verwendet z. B. das kanadische Einwanderungssystem ein punktebasiertes Modell, das gut ausgebildete Personen mit guten Sprachkompetenzen priorisiert. Dieser Ansatz hat dazu geführt, dass ein erheblicher Teil der Migrantinnen und Migranten über Hochschulabschlüsse verfügt (Parisa Mahboubi, 2024[10]). Länder wie Deutschland und die Türkei hingegen verzeichneten einen erheblichen Zustrom von Geflüchteten, insbesondere aus Syrien, mit unterschiedlichen Bildungshintergründen, die gegebenenfalls zu Hause nicht die Sprache des Aufnahmelandes sprechen. Studien zeigen z. B., dass syrische Geflüchtete in der Türkei ähnliche Bildungsverteilungen aufweisen wie im Vorkriegssyrien, viele von ihnen verfügen nur über begrenzte formale Bildung (OECD, 2024[11]; Güray Kirdar, Koç and Dayıoğlu, 2023[12]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der mit dem Bildungsstand zusammenhängende Unterschied bei der Lesekompetenz größer als der mit dem Migrationshintergrund zusammenhängende Unterschied. Letzterer geht mit dem Bildungsstand etwas zurück. Bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich beträgt der Unterschied zwischen im Inland geborenen Erwachsenen mit im Inland geborenen Eltern und im Ausland geborenen Erwachsenen, die zu Hause nicht die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, 41 Punkte, bei denjenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich 47 Punkte und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 49 Punkte (Abb. 6 und Tab. 5).

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige. *Jüngere Erwachsene* bezieht sich auf 25- bis 34-Jährige. *Ältere Erwachsene* bezieht sich auf 45- bis 54-Jährige.

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

Lesekompetenz
Die Lesekompetenz in PIAAC-Zyklus 2 ist definiert als die Fähigkeit zur Erschließung, zum Verständnis, zur Bewertung und Reflexion schriftlicher Texte zur Erreichung der

eigenen Ziele, zur Entwicklung von Wissen und Potenzial und zur Teilhabe an der Gesellschaft. Dies umfasst sowohl herkömmliche gedruckte Texte als auch digitale Texte, was die wachsende Bedeutung der Navigation und Auslegung von Informationen in digitalen Umgebungen anerkennt. Die Aufgaben können mehrere Quellen und Formate enthalten, wie Fließtexte (z. B. Sätze, Absätze) und Nichtfließtexte (z. B. Abbildungen, Tabellen) und gemischte Texte, aus unterschiedlichen Gattungen und Kontexten.

Alltagsmathematische Kompetenz

Die alltagsmathematische Kompetenz in PIAAC-Zyklus 2 bezeichnet die Fähigkeit, auf unterschiedliche Weise dargestellte mathematische Inhalte, Informationen und Konzepte zu erschließen, zu verwenden und kritisch zu durchdenken, um den mathematischen Anforderungen einer Reihe von Situationen im Erwachsenendasein gerecht zu werden und sich auf diese Situationen einzulassen. Die Beurteilung deckt den Umgang mit mathematischen Informationen in herkömmlichen sowie in digitalen Umgebungen ab und umfasst Aufgaben, die das Verständnis und die Anwendung mathematischer Konzepte in realen Lebenssituationen erfordern. Eine zusätzliche Beurteilung der alltagsmathematischen Komponenten legt den Schwerpunkt auf wesentliche Kompetenzen für einen automatischen und flüssigen Umgang mit mathematischen und numerischen Informationen.

Adaptive Problemlösung

In Zyklus 2 wurde der vorherige Bereich Problemlösung in technologiereichen Umgebungen durch die adaptive Problemlösung abgelöst; diese ist definiert als die Fähigkeit, in dynamischen Situationen, in denen nicht unmittelbar eine Lösungsmethode offensichtlich ist, die eigenen Ziele zu erreichen. Dies erfordert kognitive und metakognitive Prozesse zur Definition des Problems, zur Informationssuche und zur Anwendung einer Lösung in verschiedenen Informationsumgebungen und Kontexten. Dieses breitere Konstrukt spiegelt den sich wandelnden Charakter der Problemlösungskompetenzen wider, die in der heutigen komplexen und digitalen Welt benötigt werden.

Kompetenzstufen

In PIAAC-Zyklus 2 wird die Kompetenz in jedem Bereich auf einer durchgehenden Skala gemessen und zur Erleichterung der Auslegung in Stufen eingeteilt. Die spezifischen Punktzahlbereiche und Beschreibungen jeder Stufe finden sich in dem offiziellen Beurteilungsrahmen, die allgemeine Struktur sieht jedoch folgendermaßen aus (ausführlichere Beschreibungen s. Tab. 2.4, 2.5 und 2.6 im internationalen PIAAC-Bericht [OECD, 2024[1]]).

Lesekompetenzstufen

Unterhalb Stufe 1: Bei Aufgaben dieser Stufe müssen die Teilnehmenden kurze Texte zu vertrauten Themen lesen und eine ausdrücklich genannte Information auffinden. Der Textaufbau ist einfach und die aufzufindende Information stimmt in der Form mit der Frage bzw. Anweisung überein. Es wird nur ein grundlegendes Vokabular benötigt. Es ist nicht erforderlich, die Satzstrukturen zu verstehen oder Folgerungen zu ziehen. Die Texte sind kurz und es gibt kaum konkurrierende Informationen.

Stufe 1: Bei Aufgaben dieser Stufe müssen die Teilnehmenden relativ kurze digitale oder gedruckte Texte lesen, um eine ausdrücklich genannte Information aufzufinden. Es gibt, wenn überhaupt, kaum konkurrierende Informationen. Die Informationen in der Frage oder Anweisung sind identisch mit oder synonym zu den Informationen im Text. Bei manchen Fragen kann es erforderlich sein, dass die Teilnehmenden persönliche Daten

in ein Dokument eintragen, etwa ein Formular. Es wird nur ein grundlegendes Vokabular benötigt und die Aufgaben basieren hauptsächlich auf einfachen Abgleich- oder Auffindungsstrategien.

Stufe 2: Auf dieser Stufe müssen Text und Informationen abgeglichen werden, wobei z. T. einfache Folgerungen erforderlich sein können. Möglicherweise gibt es ein paar konkurrierende Informationen. Es kann sich um Fließtexte, Nichtfließtexte oder gemischte Texte

handeln und die Aufgaben können das Zusammenführen von 2 oder mehr Informationen erfordern. Gegebenenfalls müssen die Informationen verglichen oder gegenübergestellt werden. Eventuell ist es notwendig, digitale Tools zu nutzen oder zwischen Seiten zu navigieren.

Stufe 3: Auf dieser Stufe müssen die Teilnehmenden mehrere Informationen miteinander verknüpfen und die Beziehung zwischen verschiedenen Teilen eines Texts erkennen oder ihre Relevanz beurteilen. Gegebenenfalls müssen mehrschrittige Vorgänge durchgeführt, Informationen verglichen und gegenübergestellt sowie anhand von Informationen durchdacht werden. Die Texte sind häufig anspruchsvoll oder lang und es gibt mehrere Distraktoren. Eventuell ist das Navigieren in mehreren digitalen Umgebungen oder Layout-Funktionen erforderlich.

Stufe 4: Bei Aufgaben dieser Stufe müssen die Teilnehmenden mehrschrittige Vorgänge zur Verknüpfung, Auslegung oder Synthese von Informationen aus komplexen oder langen Texten durchführen. Die Texte können unvertraute Themen behandeln und komplex aufgebaut sein. Häufig gibt es konkurrierende Informationen und es ist ein hohes Maß an Schlussfolgerung erforderlich. Gegebenenfalls erfordern die Aufgaben die kritische Bewertung von Informationen und di e Unterscheidung von relevanten und irrelevanten Inhalten.

Stufe 5: Auf dieser Stufe können die Aufgaben von den Teilnehmenden verlangen, dass sie Informationen in mehreren anspruchsvollen Texten suchen und zusammenstellen, Synthesen entwickeln, Folgerungen auf hohem Niveau ziehen oder Hintergrundfachwissen nutzen. Die Texte sind komplex und lang und können schwierige oder uneindeutige Informationen enthalten. Die Aufgaben erfordern ein hohes Maß an Abstraktion, Logik und logischem Denken und erfordern häufig die Beurteilung der Zuverlässigkeit verschiedener Quellen oder die Auflösung widersprüchlicher Informationen.

Stufen der alltagsmathematischen Kompetenz

Unterhalb Stufe 1: Aufgaben auf dieser Stufe erfordern, dass die Teilnehmenden einfache Vorgänge, wie Zählen, Sortieren, grundlegende Rechenvorgänge, mit Ganzzahlen durchführen oder einfache Prozentzahlen, wie 50 %, verstehen. Die Aufgaben basieren auf konkreten und vertrauten Zusammenhängen, in denen der mathematische Inhalt gut erschließbar ist. Es ist keine Interpretation des Texts erforderlich. Die Anweisungen und numerischen Informationen sind klar und erfordern nur minimale Folgerungen oder Problemstrukturierung.

Stufe 1: Aufgaben auf dieser Stufe umfassen grundlegende mathematische Inhalte wie Mengen und Geld, Zeit oder einfache Messzahlen. Die Teilnehmenden müssen gegebenenfalls 1-schrittige einfache Vorgänge, wie Rechnen mit Ganz- und Prozentzahlen, in konkreten Kontexten durchführen. Die mathematischen Informationen werden explizit präsentiert und die Aufgaben erfordern keine oder kaum Textinterpretation oder komplexes Denken.

Stufe 2: Aufgaben auf dieser Stufe erfordern die Anwendung von 2 oder mehr Schritten und können Rechnen mit Dezimalzahlen, Prozentzahlen und Brüchen umfassen. Die

Teilnehmenden müssen gegebenenfalls einfache Datendarstellungen wie Tabellen oder Diagramme interpretieren und proportionale Verhältnisse verstehen. Die Kontexte sind unterschiedlicher und gegebenenfalls weniger vertraut. Die Aufgaben können logisches Denken und die Wahl der geeigneten Rechenvorgänge umfassen.

Stufe 3: Bei Aufgaben auf dieser Stufe müssen die Teilnehmenden in weniger vertraute Zusammenhänge eingebettete mathematische Informationen verstehen und mit ihnen arbeiten. Sie erfordern häufig mehrere Schritte und umfassen Problemlösung, proportionales Denken oder die Nutzung einfacher Algebraformeln. Die Teilnehmenden müssen Daten aus verschiedenen Quellen interpretieren und beurteilen und geeignete Strategien zur Identifizierung der betreffenden mathematischen Vorgänge einsetzen.

Stufe 4: Aufgaben auf dieser Stufe erfordern das Verständnis einer breiten Palette mathematischer Informationen, einschließlich Formeln und abstrakter mathematischer Darstellungen. Die Teilnehmenden müssen gegebenenfalls mehrere Datenquellen integrieren, Folgerungen basierend auf quantitativer Evidenz ziehen oder Probleme in unvertrauten Kontexten lösen. Die Aufgaben erfordern logisches Denken, Analysen und die Fähigkeit zur Auswahl und Anwendung der geeigneten Strategien auf flexible Weise.

Stufe 5: Auf dieser Stufe verlangen die Aufgaben von den Teilnehmenden Konzeptualisierung, die Bewertung und Anwendung von mathematischen oder statistischen Informationen in komplexen und abstrakten Settings. Die Fragestellungen können extrem unvertraut sein und die Verwendung ausgefeilter Denkstrategien und fortgeschrittener quantitativer Werkzeuge erfordern. Die Aufgaben beinhalten häufig die Modellierung, Strukturierung und kritische Bewertung realer Fragestellungen mit formaler Mathematik.

Adaptive Problemlösung

Unterhalb Stufe 1: Aufgaben auf dieser Stufe erfordern die Durchführung einfacher Routinevorgänge in sehr vertrauten Kontexten. Das zu lösende Problem ist sofort offenkundig und geht nicht mit unerwarteten Entwicklungen oder der Notwendigkeit einer Zielsetzung einher. Der Erfolg ist durch einfaches Erkennen und Erinnern mit einem minimalen Erfordernis zur Anpassung der Antworten oder Überwachung des Fortschritts möglich. Die Umgebung ist vorhersehbar und in der Regel ist nur eine einzige Aktion oder ein einziger Schritt erforderlich.

Stufe 1: Die Aufgaben erfordern die Durchführung einer kurzen Abfolge von Schritten als Reaktion auf eine klar definierte und konkrete Fragestellung. Die Situationen sind vertraut, die Schnittstellen sind Standard und das erforderliche Wissen ist gängig. Gegebenenfalls ist es erforderlich, maßgebliche Optionen zu identifizieren oder einfache Anpassungen vorzunehmen, aber es sind keine wesentlichen Folgerungen oder Umplanungen vorzunehmen. Die Teilnehmenden können die Aufgaben erfolgreich erledigen, indem sie vertraute Strategien oder bekannte Verfahren anwenden, ohne große Anpassungen vornehmen zu müssen.

Stufe 2: Die Aufgaben umfassen Problemlösung in leicht unvertrauten Situationen. Die Teilnehmenden müssen den Kontext der Fragestellung interpretieren, Schritte planen und den Fortschritt überwachen. Situationen können unvollständige oder sich verändernde Informationen, moderate Mengen irrelevanter oder ablenkender Informationen und die Notwendigkeit umfassen, zwischen Alternativen zu wählen. Der Erfolg hängt von adaptivem Denken ab: Relevantes identifizieren, Nichtrelevantes verwerfen und Strategien während des Prozesses anpassen.

Stufe 3: Die Aufgaben umfassen mehrere Schritte, uneindeutige Ziele oder Einschränkungen, die während der Aufgabe auftreten. Die Teilnehmenden müssen Optionen bewerten, mit unerwarteten Informationen oder Ergebnissen umgehen und Flexibilität bei der Problemlösung zeigen. Erfolg erfordert den koordinierten Einsatz von Planen, Denken und Überwachen sowie das Lernen aus Feedback. Die Teilnehmenden müssen kognitive Komplexität beherrschen und in dynamischen Situationen Selbstregulierung beweisen.

Stufe 4: Die Aufgaben umfassen die Lösung komplexer Probleme in unvertrauten und sich verändernden Situationen mit konkurrierenden Zielen und mehreren Einschränkungen. Die Teilnehmenden müssen selbstständig Ziele festlegen, mehrschrittige Strategien planen, die Relevanz und Zuverlässigkeit von Informationen bewerten und ihre Vorgehensweise auf der Grundlage von Feedback oder neuen Bedingungen anpassen. Ein hohes Maß an Logik, Abstraktion und kritischem Denken ist unerlässlich. Diese Aufgaben spiegeln ausgefeilte Fähigkeiten zur Lösung realer Probleme in Ungewissheit wider und erfordern anhaltende kognitive Anstrengung und Entscheidungsautonomie.

Angewandte Methodik

Mit der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (Teil des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) wurden die Kompetenzen Erwachsener im Alter von 16 bis 65 Jahren in 3 Schlüsselbereichen bewertet: Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und adaptive Problemlösung. Diese Kompetenzen sind unerlässlich, um sich in sozialen Situationen zurechtzufinden, auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, an Bildung und Ausbildung teilzunehmen und uneingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Neben der Bewertung der Kompetenzen wurden im Rahmen der Erhebung detaillierte Hintergrundinformationen zu den Teilnehmenden eingeholt, wie Bildung, Beschäftigungshistorie und verschiedene Ergebnisse wie der Gesundheitszustand. Außerdem wurden Daten dazu gesammelt, wie häufig Erwachsene Lese- und alltagsmathematische Aufgaben ausführen, wie sie digitale Technologien bei der Arbeit und im Alltag nutzen und welche Bedeutung übergreifende Kompetenzen wie Zusammenarbeit und Zeitmanagement für ihre Tätigkeiten haben. Die Teilnehmenden wurden auch gefragt, ob ihre Qualifikationen und Kompetenzen zu den Anforderungen am Arbeitsplatz passten und ob sie in wesentlichen Aspekten ihrer Tätigkeit eigenständig waren.

Die Beurteilung erfolgte hauptsächlich per Computer, jedoch wurde Teilnehmenden mit wenig oder keiner Erfahrung im Umgang mit Computern eine Papierversion angeboten. Der Test wurde in der/den Amtssprache(n) jedes Landes oder in manchen Fällen in einer weitverbreiteten Minderheitensprache durchgeführt.

27 Länder und subnationale Einheiten nahmen an beiden Zyklen der Erhebung teil. Während bisher nur 1 Runde des zweiten Zyklus durchgeführt wurde (2022/2023), wurde der erste Zyklus in 3 Runden durchgeführt: Runde 1 im Jahr 2011/2012, Runde 2 im Jahr 2014/2015 und Runde 3 im Jahr 2017. Da an den 3 Runden unterschiedliche Länder teilnahmen, ist der Zeitraum zwischen den beiden Datenerhebungen nicht für alle Länder und subnationalen Einheiten gleich. Die Mehrheit von ihnen (21 von 27) nahm an Runde 1 des ersten Zyklus teil, 11 Jahre vor dem zweiten Zyklus. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel der Einfachheit halber häufig auf Veränderungen verwiesen, die „in den letzten

10 Jahren“ stattgefunden haben. 5 Länder nahmen an Runde 2 von Zyklus 1 teil, 8 Jahre vor dem zweiten Zyklus. Ungarn nahm an Runde 3 von Zyklus 1 teil, nur 6 Jahre vor dem zweiten Zyklus (die Vereinigten Staaten nahmen auch an Runde 3 teil). Aufgrund dieser Unterschiede ist das Ausmaß der Veränderung der Kompetenz zwischen den Zyklen nicht zwischen den Teilnehmenden der verschiedenen Runden des ersten Zyklus vergleichbar. Daher sind bei allen Zahlen in diesem Kapitel die Länder und subnationalen Einheiten nach dem Zeitpunkt ihrer Teilnahme am ersten Zyklus zusammengestellt und es werden keine Ergebnisse für den Durchschnitt der OECD-Länder angegeben.

Im internationalen Bericht der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener 2023 werden die Kompetenzen ausführlicher analysiert und der Schwerpunkt liegt auf einer größeren Altersgruppe, der Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren, wohingegen sich dieses Kapitel hauptsächlich auf Erwachsene im Alter von 25 bis 64 Jahren bezieht. Darüber hinaus enthält Zyklus 2 der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener Daten aus Haustürbefragungen zur Beurteilung von Sprachbarrieren für den Fragebogen: Daten aus Haustürbefragungen sind häufig in den Tabellen von *Bildung auf einen Blick* enthalten, außer wenn dies aus methodischen Gründen nicht möglich war (z. B. in Tabellen zum Vergleich von Zyklus 1 und Zyklus 2). In Anmerkungen unter jeder Tabelle ist angegeben, ob die Daten aus Haustürbefragungen enthalten sind.

Weitere Informationen zur Stichprobennahme und Methodik finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD [in Kürze erscheinend][9]).

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[13]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Die Daten zu Kompetenzstufen und durchschnittlichen Punktzahlen beruhen auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012 bis 2015 und 2023). Die PIAAC ist das OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

Weiterführende Informationen

Borgonovi, F., A. Choi and M. Paccagnella (2021), „The evolution of gender gaps in numeracy and literacy between childhood and young adulthood“, *Economics of Education Review*, Vol. 82, p. 102119, *https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102119*. **[6]**

Güray Kirdar, M., İ. Koç and M. Dayıoğlu (2023), „School integration of Syrian refugee children in Turkey“, *Labour Economics*, Vol. 85, *https://doi.org/10.1016/j.labeco.2023.102448* (Zugriff am 2. Juni 2025). **[12]**

Kautz, T. et al. (2014), „Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success“, *OECD Education Working Papers*, No. 110, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en*. **[4]**

OECD (2025), *Survey of Adult Skills 2023 Data Analysis Manual*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/25a87a9d-en. [2]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en. [1]

OECD (2024), *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/50b0353e-en. [11]

OECD (2024), *Survey of Adult Skills – Reader's Companion: 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3639d1e2-en. [8]

OECD (2023), *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/27452f29-en. [7]

OECD (2019), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en. [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. [13]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821hw. [3]

OECD (in Kürze erscheinend), *Survey of Adult Skills 2023 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. [9]

Parisa Mahboubi (2024), *Quality Over Quantity: How Canada's Immigration System Can Catch Up With Its Competitors*, C. D. Howe Institute, Toronto, https://cdhowe.org/publication/quality-over-quantity-how-canadas-immigration-system-can-catch-its (Zugriff am 2. Juni 2025). [10]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/m8lu47

Tabellen Kapitel PIAAC

- Tabelle 1: Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Geschlecht (2023)
- Tabelle 2: Verteilung der Erwachsenen nach Lesekompetenzstufen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2023)
- Tabelle 3: Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)

- Tabelle 4: Verteilung der Erwachsenen nach Lesekompetenzstufen, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)
- Tabelle 5: Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand, Migrationshintergrund und zu Hause gesprochener Sprache (2023)
- **WEB** Table 6: Adults' mean literacy proficiency, by educational attainment and gender (Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2012 und 2023)
- **WEB** Table 7: Adults' mean literacy proficiency, by educational attainment and age group (Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2012 und 2023)
- **WEB** Table 8: Adults' mean numeracy proficiency, by educational attainment level and gender (Mittlere alltagsmathematische Kompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2023)
- **WEB** Table 9: Distribution of adults by numeracy proficiency levels, by educational attainment and gender (Verteilung der Erwachsenen nach Stufen der alltagsmathematischen Kompetenz, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2023)
- **WEB** Table 10: Adults' mean numeracy proficiency, by educational attainment and age group (Mittlere alltagsmathematische Kompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2023)
- **WEB** Table 11: Distribution of adults by numeracy proficiency levels, by educational attainment and age group (Verteilung der Erwachsenen nach Stufen der alltagsmathematischen Kompetenz, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2023)
- **WEB** Table 12: Adults' mean numeracy proficiency, by educational attainment, immigrant background and language spoken at home (Mittlere alltagsmathematische Kompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand, Migrationshintergrund und zu Hause gesprochener Sprache) (2023)
- **WEB** Table 13: Adults' mean numeracy proficiency, by educational attainment and gender (Mittlere alltagsmathematische Kompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2012 und 2023)
- **WEB** Table 14: Adults' mean numeracy proficiency, by educational attainment and age group (Mittlere alltagsmathematische Kompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2012 und 2023)
- **WEB** Table 15: Adults' mean adaptive problem-solving proficiency, by educational attainment level and gender (Mittlere adaptive Problemlösungskompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2023)
- **WEB** Table 16: Distribution of adults by adaptive problem-solving proficiency levels, by educational attainment and gender (Verteilung der Erwachsenen nach Stufen der adaptiven Problemlösungskompetenz, nach Bildungsstand und Geschlecht) (2023)

- **WEB** Table 17: Adults' mean adaptive problem-solving proficiency, by educational attainment and age group (Mittlere adaptive Problemlösungskompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2023)

- **WEB** Table 18: Distribution of adults by adaptive problem-solving proficiency levels, by educational attainment and age group (Verteilung der Erwachsenen nach Stufen der adaptiven Problemlösungskompetenz, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2023)

- **WEB** Table 19: Adults' mean adaptive problem-solving proficiency, by educational attainment, immigrant background and language spoken at home (Mittlere adaptive Problemlösungskompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand, Migrationshintergrund und zu Hause gesprochener Sprache) (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle 1

Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Geschlecht (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; in Punktzahlen

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt	
	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)		(7)		(8)		(9)	
OECD Länder																		
Österreich	195	(4,6)	194	(3,7)	195	(2,8)	240	(2,6)	246	(2,2)	243	(1,7)	286	(2,5)	285	(2,1)	285	(1,7)
Kanada	207	(5,8)	207	(6,7)	207	(3,9)	261	(2,2)	259	(2,3)	260	(1,7)	288	(2,1)	286	(1,6)	287	(1,2)
Chile	158	(3,9)	166	(2,6)	162	(2,5)	210	(2,9)	211	(2,8)	210	(2,1)	254	(3,3)	245	(2,0)	249	(2,3)
Tschechien	192	(10,4)	208	(6,8)	201	(6,0)	252	(2,0)	252	(1,5)	252	(1,2)	293	(4,1)	287	(2,9)	290	(2,5)
Dänemark	217	(4,4)	216	(4,0)	217	(3,2)	265	(2,2)	265	(3,0)	265	(1,7)	297	(1,8)	291	(1,2)	293	(1,0)
Estland	234	(3,9)	231	(3,9)	233	(2,8)	257	(1,6)	257	(1,7)	257	(1,3)	292	(1,9)	296	(1,1)	294	(,9)
Finnland	227	(8,5)	219	(9,1)	224	(6,1)	290	(2,3)	288	(2,6)	289	(1,7)	311	(3,1)	316	(2,1)	314	(1,9)
Frankreich	193	(3,3)	191	(3,6)	192	(2,3)	238	(1,4)	243	(1,6)	240	(,9)	290	(1,4)	285	(1,3)	287	(1,0)
Deutschland	187	(4,9)	197	(5,0)	192	(3,0)	254	(1,9)	264	(1,7)	259	(1,3)	293	(2,1)	296	(1,7)	294	(1,4)
Ungarn	192	(3,7)	195	(3,5)	194	(2,6)	235	(1,7)	239	(1,5)	237	(1,2)	285	(2,2)	282	(1,7)	283	(1,4)
Irland	210	(4,4)	209	(6,1)	210	(3,6)	252	(2,9)	249	(2,4)	250	(2,1)	281	(2,0)	281	(1,7)	281	(1,2)
Israel	196	(4,8)	182	(4,4)	191	(3,8)	224	(2,8)	227	(2,6)	226	(2,1)	265	(2,5)	262	(1,7)	263	(1,5)
Italien	217	(2,7)	217	(3,0)	217	(2,2)	252	(2,7)	253	(2,3)	252	(2,1)	272	(3,8)	271	(3,0)	271	(2,4)
Japan	223	(5,8)	217	(9,4)	221	(5,4)	272	(2,2)	278	(1,9)	275	(1,3)	314	(1,4)	304	(1,2)	309	(,9)
Republik Korea	193	(4,6)	192	(3,3)	193	(2,8)	233	(1,8)	227	(1,9)	230	(1,4)	262	(1,4)	267	(1,5)	264	(1,0)
Lettland	199	(5,1)	211	(4,3)	205	(3,3)	233	(1,9)	229	(2,1)	231	(1,3)	274	(2,3)	269	(1,7)	271	(1,5)
Litauen	201	(4,9)	210	(4,9)	204	(4,0)	226	(2,2)	227	(1,6)	226	(1,4)	258	(2,5)	254	(1,5)	256	(1,4)
Niederlande	225	(4,8)	230	(4,3)	227	(3,1)	273	(2,8)	275	(2,4)	274	(1,8)	300	(2,3)	299	(2,3)	299	(1,6)
Neuseeland	195	(7,6)	220	(4,9)	207	(4,9)	251	(6,5)	259	(4,0)	255	(4,1)	280	(4,3)	286	(3,4)	283	(2,6)
Norwegen	221	(6,3)	229	(5,9)	225	(4,2)	264	(2,3)	266	(2,8)	264	(2,0)	302	(1,9)	298	(1,5)	300	(1,3)
Polen	204	(4,1)	200	(5,4)	203	(3,4)	228	(1,8)	229	(1,5)	228	(1,4)	255	(2,9)	255	(2,2)	255	(1,9)
Portugal	204	(4,1)	199	(3,1)	202	(3,1)	246	(2,6)	234	(2,3)	240	(1,8)	272	(4,0)	271	(2,2)	272	(2,0)
Slowakei	215	(4,6)	223	(4,0)	219	(3,2)	255	(1,8)	251	(1,4)	253	(1,3)	269	(3,0)	270	(2,4)	270	(1,9)
Spanien	218	(2,0)	218	(2,0)	218	(1,6)	246	(2,4)	242	(2,4)	244	(1,7)	276	(1,7)	268	(1,6)	271	(1,2)
Schweden	243	(6,8)	236	(9,2)	240	(5,5)	286	(2,3)	280	(2,6)	283	(1,8)	303	(2,3)	299	(2,1)	300	(1,7)
Schweiz	185	(5,6)	191	(4,4)	188	(3,6)	256	(2,1)	258	(1,9)	257	(1,4)	291	(1,5)	288	(1,8)	289	(1,1)
Vereinigte Staaten	180	(7,2)	188	(5,0)	183	(4,8)	240	(3,4)	241	(3,1)	240	(2,3)	289	(3,3)	284	(3,1)	287	(2,3)
Subnationale Einheiten																		
England (UK)	225	(5,2)	213	(5,9)	219	(3,8)	265	(2,8)	258	(2,5)	262	(1,9)	291	(2,3)	291	(2,1)	291	(1,7)
Belgien (fläm.)	225	(5,0)	208	(4,6)	217	(3,3)	263	(2,2)	254	(2,3)	259	(1,7)	302	(2,3)	297	(1,6)	299	(1,3)
OECD-Durchschnitt	**206**		**207**		**207**		**251**		**250**		**250**		**284**		**282**		**283**	
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Kroatien	221	(4,3)	230	(4,0)	226	(3,3)	247	(1,9)	252	(2,3)	249	(1,8)	271	(4,0)	275	(3,4)	273	(3,2)

Anmerkung: Enthält Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben. Spalten mit Daten für alle Bildungsstände sind online verfügbar.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/m8lu47

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

Tabelle 2

Verteilung der Erwachsenen nach Lesekompetenzstufen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; in Prozent

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5
	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)
OECD Länder												
Österreich	71	22	6	1	33	41	24	3	12	24	43	20
Kanada	60	31	9	0	23	35	34	7	12	24	42	21
Chile	92	7	1	c	62	29	8	0	30	42	25	4
Tschechien	65	24	9	1	29	39	27	5	9	23	46	22
Dänemark	53	28	17	1	18	37	37	8	8	20	48	24
Estland	44	31	21	3	29	31	30	9	11	21	40	28
Finnland	49	22	19	10	12	24	38	26	8	9	36	47
Frankreich	70	23	6	1	36	40	22	3	8	27	47	17
Deutschland	68	20	11	1	24	36	33	7	9	20	43	27
Ungarn	74	24	2	0	39	42	17	2	9	31	46	14
Irland	62	32	6	0	26	47	24	3	9	34	43	14
Israel	73	21	5	0	49	32	16	3	23	33	34	11
Italien	58	30	11	1	27	41	27	5	17	36	36	12
Japan	49	31	18	2	13	33	41	13	4	15	47	35
Republik Korea	74	24	2	0	45	39	14	1	19	39	35	8
Lettland	67	25	7	0	46	36	15	3	16	36	38	10
Litauen	69	27	4	0	48	42	10	0	22	47	27	4
Niederlande	45	34	19	2	14	32	44	11	8	17	45	30
Neuseeland	59	28	12	2	26	36	30	8	13	27	39	21
Norwegen	46	27	23	4	21	33	37	10	7	17	46	30
Polen	65	31	5	0	45	39	14	1	24	42	28	6
Portugal	70	26	4	0	35	44	20	1	15	34	41	11
Slowakei	56	34	10	0	22	49	27	2	13	40	40	7
Spanien	55	36	9	0	32	44	21	2	13	41	38	9
Schweden	34	33	28	5	9	29	47	15	7	18	45	30
Schweiz	74	19	6	1	25	35	34	7	10	23	43	24
Vereinigte Staaten	75	17	6	2	35	36	23	6	13	23	40	23
Subnationale Einheiten												
England (UK)	50	37	13	1	21	38	33	8	9	24	44	23
Belgien (fläm.)	55	27	15	3	23	37	32	8	8	17	46	30
OECD-Durchschnitt	**61**	**27**	**11**	**2**	**30**	**37**	**27**	**6**	**13**	**28**	**40**	**19**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Kroatien	49	37	12	2	30	39	25	5	16	33	37	15

Anmerkung: Enthält Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben. Spalten mit Daten zu Männern und Frauen und für alle Bildungsstände sind online verfügbar.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/m8lu47

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

Tabelle 3

Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); in Punktzahlen

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	25- bis 34-Jährige		45- bis 54-Jährige		25- bis 34-Jährige		45- bis 54-Jährige		25- bis 34-Jährige		45- bis 54-Jährige	
	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.	Punktzahl	S.F.
	(1)		(3)		(5)		(7)		(9)		(11)	
OECD Länder												
Österreich	208	(8,8)	192	(6,5)	259	(3,3)	242	(3,1)	296	(3,1)	286	(2,9)
Kanada	225	(9,8)	205	(7,5)	275	(3,2)	255	(4,6)	295	(2,2)	286	(2,8)
Chile	184	(7,1)	162	(4,1)	225	(3,3)	201	(3,5)	261	(3,1)	244	(4,2)
Tschechien	210	(14,8)	205	(11,7)	260	(2,9)	252	(2,1)	296	(5,2)	294	(3,5)
Dänemark	222	(6,2)	216	(7,4)	282	(3,3)	263	(2,6)	303	(2,1)	293	(2,0)
Estland	264	(4,2)	220	(4,4)	289	(2,5)	250	(2,2)	318	(2,1)	288	(1,8)
Finnland	246	(14,9)	215	(16,9)	313	(3,6)	292	(4,0)	320	(4,8)	314	(3,1)
Frankreich	213	(7,3)	187	(4,4)	255	(3,0)	236	(1,9)	295	(2,1)	284	(1,7)
Deutschland	203	(7,0)	178	(7,2)	273	(3,1)	254	(2,7)	303	(3,1)	297	(3,0)
Ungarn	197	(5,3)	192	(4,1)	246	(2,7)	240	(1,7)	290	(2,7)	280	(2,5)
Irland	c		218	(6,4)	251	(4,6)	246	(3,9)	283	(2,8)	280	(2,4)
Israel	221	(7,0)	183	(6,1)	244	(3,2)	214	(3,2)	269	(2,7)	263	(3,2)
Italien	224	(5,5)	217	(3,5)	256	(3,4)	253	(3,3)	274	(4,4)	271	(3,8)
Japan	c		219	(9,7)	284	(3,6)	276	(2,4)	317	(1,9)	308	(1,6)
Republik Korea	c		204	(6,9)	256	(4,7)	230	(2,1)	279	(2,2)	258	(1,8)
Lettland	216	(8,0)	206	(5,2)	250	(3,5)	230	(3,1)	287	(3,2)	265	(2,8)
Litauen	219	(7,4)	201	(6,0)	242	(2,6)	224	(2,0)	266	(2,1)	252	(2,7)
Niederlande	234	(8,8)	229	(6,6)	282	(3,9)	279	(2,9)	306	(3,6)	301	(2,7)
Neuseeland	205	(8,3)	209	(8,0)	251	(9,2)	261	(5,8)	282	(6,2)	284	(7,0)
Norwegen	236	(10,4)	214	(10,9)	274	(3,9)	266	(3,7)	306	(2,7)	298	(2,5)
Polen	208	(8,1)	214	(5,2)	236	(2,3)	233	(2,5)	259	(3,2)	253	(3,7)
Portugal	206	(6,6)	203	(4,5)	240	(4,0)	243	(3,1)	277	(3,6)	271	(5,1)
Slowakei	204	(6,4)	224	(7,7)	249	(2,6)	257	(2,2)	272	(2,9)	269	(3,9)
Spanien	220	(3,7)	220	(2,8)	246	(3,5)	246	(3,4)	276	(2,3)	270	(2,0)
Schweden	233	(17,6)	250	(9,6)	287	(3,1)	281	(3,3)	303	(3,7)	299	(2,4)
Schweiz	201	(12,1)	183	(6,1)	273	(2,7)	257	(2,7)	301	(2,4)	285	(2,5)
Vereinigte Staaten	198	(13,7)	180	(9,0)	246	(4,0)	241	(5,1)	292	(3,9)	286	(4,6)
Subnationale Einheiten												
England (UK)	235	(7,1)	212	(8,9)	272	(3,7)	254	(3,5)	300	(2,4)	285	(3,8)
Belgien (fläm.)	222	(8,5)	213	(7,4)	274	(3,7)	251	(3,6)	306	(2,6)	292	(2,6)
OECD-Durchschnitt	**217**		**206**		**262**		**249**		**291**		**281**	
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Kroatien	234	(8,5)	225	(5,3)	256	(2,9)	250	(3,0)	277	(3,6)	275	(4,3)

Anmerkung: Enthält Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben. Spalten mit Daten zu 35- bis 44- und 55- bis 64-Jährigen und für alle Bildungsstände sind online verfügbar.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/m8lu47

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

Tabelle 4

Verteilung der Erwachsenen nach Lesekompetenzstufen, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); in Prozent

	25- bis 34-Jährige											
	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Österreich	61	23	14	2	20	42	32	6	9	18	45	28
Kanada	50	30	18	2	11	37	42	10	8	22	44	26
Chile	80	18	2	c	47	37	14	1	19	44	32	6
Tschechien	59	22	15	4	24	35	32	10	9	17	45	29
Dänemark	46	35	17	2	10	29	45	16	7	13	46	34
Estland	c	35	41	c	10	25	45	20	c	10	39	46
Finnland	34	14	33	19	6	12	37	45	11	4	26	59
Frankreich	53	34	12	1	22	43	31	4	5	24	48	23
Deutschland	58	22	19	1	18	29	39	14	8	16	40	36
Ungarn	71	25	3	1	31	43	22	4	7	27	47	19
Irland	c	c	c	c	24	51	20	5	8	33	45	14
Israel	50	35	13	1	36	31	26	7	19	33	37	11
Italien	49	32	c	c	28	35	31	c	16	34	37	c
Japan	c	c	c	c	8	28	46	18	2	11	46	42
Republik Korea	c	c	c	c	22	40	33	5	12	32	43	14
Lettland	58	29	12	1	31	38	25	7	9	27	47	16
Litauen	55	35	8	1	30	51	18	1	14	47	33	6
Niederlande	41	29	25	4	11	26	48	15	9	9	43	39
Neuseeland	64	24	11	2	28	35	27	10	15	25	38	22
Norwegen	36	28	29	8	18	27	42	14	6	12	47	34
Polen	60	32	8	c	39	42	16	2	22	41	30	8
Portugal	61	32	7	c	35	43	21	2	15	26	44	14
Slowakei	68	26	6	c	26	49	23	2	10	43	41	6
Spanien	54	34	11	1	29	47	21	3	10	39	42	10
Schweden	c	21	26	9	9	27	47	17	7	15	42	35
Schweiz	58	27	10	4	15	31	44	10	7	16	44	32
Vereinigte Staaten	66	24	7	3	34	33	25	8	11	19	44	26
Subnationale Einheiten												
England (UK)	38	42	18	2	13	38	37	12	6	19	47	28
Belgien (fläm.)	48	30	20	2	16	32	39	13	6	13	46	35
OECD-Durchschnitt	**55**	**28**	**15**	**3**	**23**	**36**	**32**	**10**	**10**	**24**	**42**	**25**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Kroatien	36	47	16	1	25	41	27	7	13	33	38	16

Anmerkung: Enthält Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben. Spalten mit Daten zu 35- bis 44-, 45- bis 54- und 55- bis 64-Jährigen und für alle Bildungsstände sind online verfügbar.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/m8lu47

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

Tabelle 5

Mittlere Lesekompetenz Erwachsener, nach Bildungsstand, Migrationshintergrund und zu Hause gesprochener Sprache (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; in Punktzahlen

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Im Inland Geborene mit im Inland geborenen Eltern	Im Ausland Geborene mit im Ausland geborenen Eltern		Im Inland Geborene mit im Inland geborenen Eltern	Im Ausland Geborene mit im Ausland geborenen Eltern		Im Inland Geborene mit im Inland geborenen Eltern	Im Ausland Geborene mit im Ausland geborenen Eltern	
		Zu Hause gesprochene Sprache ist die des Aufnahmelandes	Zu Hause gesprochene Sprache ist nicht die des Aufnahmelandes		Zu Hause gesprochene Sprache ist die des Aufnahmelandes	Zu Hause gesprochene Sprache ist nicht die des Aufnahmelandes		Zu Hause gesprochene Sprache ist die des Aufnahmelandes	Zu Hause gesprochene Sprache ist nicht die des Aufnahmelandes
	(1)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OECD Länder									
Österreich	218	196	165	252	238	196	297	281	240
Kanada	223	c	170	266	257	220	302	288	251
Chile	161	176	c	212	188	c	252	230	c
Tschechien	225	c	c	254	239	c	296	275	c
Dänemark	239	190	189	274	242	217	303	280	265
Estland	240	c	c	264	235	c	306	269	273
Finnland	249	c	c	296	c	c	326	c	c
Frankreich	211	180	135	246	204	175	293	262	240
Deutschland	232	189	164	270	241	195	309	276	239
Ungarn	196	c	c	238	227	c	286	279	c
Irland	212	c	c	253	257	226	287	280	260
Israel	195	184	c	228	230	190	272	253	231
Italien	221	219	202	256	236	221	275	245	237
Japan	229	c	c	277	c	c	310	c	c
Republik Korea	196	c	c	233	189	c	266	c	c
Lettland	209	c	c	233	229	c	271	272	c
Litauen	200	c	c	226	c	217	256	c	239
Niederlande	245	c	c	284	238	239	312	289	255
Neuseeland	218	207	171	263	254	208	301	286	240
Norwegen	258	c	171	277	234	224	312	279	255
Polen	203	c	c	229	c	c	255	c	c
Portugal	207	193	c	247	229	c	282	257	257
Slowakei	222	c	c	253	c	c	271	c	c
Spanien	225	203	195	252	224	223	275	259	238
Schweden	266	c	181	293	258	232	317	286	269
Schweiz	225	192	180	269	247	206	302	289	266
Vereinigte Staaten	205	c	149	251	226	181	296	276	240
Subnationale Einheiten									
England (UK)	230	204	162	270	245	198	303	282	252
Belgien (fläm.)	237	206	167	269	244	201	310	280	255
OECD-Durchschnitt	**221**	**195**	**171**	**256**	**234**	**209**	**291**	**273**	**250**
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Kroatien	230	221	c	250	243	c	277	260	c

Anmerkung: Enthält Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben. Spalten mit Daten zu im Inland oder im Ausland geborenen Eltern und für alle Bildungsstände sind online verfügbar.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/m8lu47

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

A

Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Kapitel A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

Zentrale Ergebnisse

- Auch wenn in manchen Ländern fast alle 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, haben in den OECD-Ländern im Durchschnitt immer noch 13 % der jüngeren Erwachsenen keinen Abschluss im Sekundarbereich II. In den OECD- und Partnerländern ist die Quote in Costa Rica, Indien, Indonesien, Mexiko, Peru und Südafrika, wo mehr als ein Drittel der 25- bis 34-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II hat, besonders hoch.
- Der Bildungsstand der Eltern ist weiterhin ein wichtiger Einflussfaktor für den Bildungsstand junger Erwachsener. In den OECD-Ländern erwerben 25- bis 34-Jährige, deren Eltern einen tertiären Abschluss haben, deutlich häufiger selbst einen Abschluss im Tertiärbereich (70 %) als diejenigen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II (26 %).
- Ein Masterabschluss geht zwar mit deutlich besseren Verdienst- und Beschäftigungsaussichten einher, jedoch gibt es bei der Häufigkeit von Masterabschlüssen bei 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den OECD- und Partnerländern große Unterschiede: Die Spanne reicht von 4 % in Brasilien bis 83 % in der Slowakei.

Kontext

Der Bildungsstand spielt in demokratischen Gesellschaften und auf dem Arbeitsmarkt eine maßgebliche Rolle. Er wird häufig als ein Schlüsselindikator des Humankapitals verwendet. Höhere Bildungsstände korrelieren stark mit höheren Beschäftigungsquoten (s. Kapitel A3) und einer höher qualifizierten Erwerbsbevölkerung. Sie gehen auch mit höheren Einkünften (s. Kapitel A4) und besserer Gesundheit (s. Kapitel A6) einher.

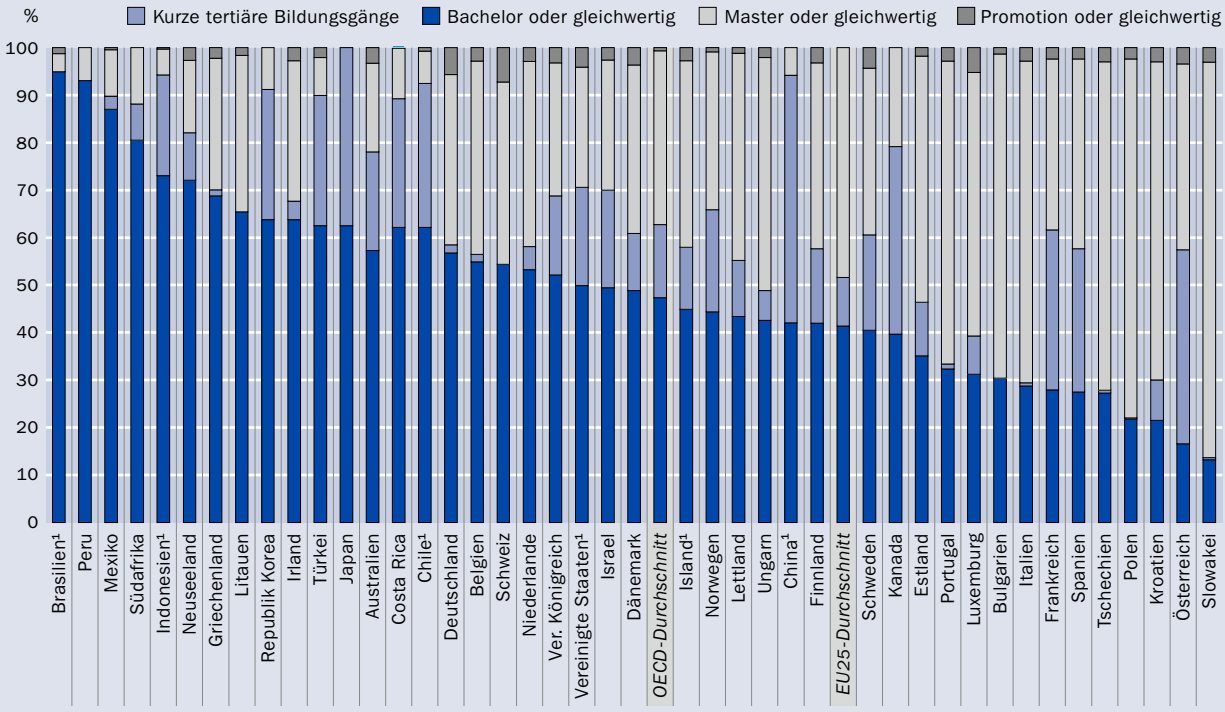
In den letzten Jahrzehnten haben in den meisten OECD-Ländern die Abschlüsse im Tertiärbereich zugenommen. Personen mit Abschluss im Tertiärbereich erzielen in der Regel höhere Beschäftigungsquoten und verdienen höhere Gehälter als diejenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand. Selbst innerhalb des Tertiärbereichs ist dieser Trend noch zu beobachten: Personen mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss verdienen üblicherweise mehr und haben geringere Erwerbslosenquoten als diejenigen, die nur einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss haben.

Die Regierungen in den Ländern haben zur Verbesserung des Bildungsstands ihrer Bevölkerungen verschiedene politische Maßnahmen umgesetzt, um Personen im Bildungssystem zu halten und sie mit den auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Kompetenzen auszustatten (OECD, 2018[1]). Jedoch sind durch die zunehmende Verbreitung von nonformaler oder informeller Bildung alternative Wege für Erwachsene zum Erwerb dieser Kompetenzen in nicht herkömmlichen Settings entstanden (s. Kapitel A5).

A 1

Abbildung A1.1

Verteilung der tertiären Bildungsabschlüsse bei den 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich (2024)



1. Referenzjahr nicht 2024.
Daten s. Tabelle A1.1. *StatLink: https://stat.link/vur4y1*

Weitere wichtige Ergebnisse

- Aufwärtsmobilität ist deutlich weiter verbreitet als Abwärtsmobilität. Von den 25- bis 34-Jährigen, deren Eltern einen Abschluss im Sekundarbereich II haben, haben im Durchschnitt der OECD-Länder 44 % einen Abschluss im Tertiärbereich erworben, wohingegen nur 8 % den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben.
- Die Verteilung der verschiedenen Fächergruppen bei den Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) mit Abschluss im Tertiärbereich in den OECD-Ländern ist sehr unterschiedlich. In den OECD-Ländern hatten durchschnittlich 26 % der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT), die häufigste Fachrichtung, studiert.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern im Alter von 25 bis 34 Jahren der gängigste Abschluss im Tertiärbereich ein Bachelorabschluss, über den 29 % der Frauen und 22 % der Männer verfügen. Ein kleinerer Anteil hat einen Masterabschluss erworben (19 % der Frauen und 13 % der Männer), während nur 1 % der jungen Erwachsenen, unabhängig vom Geschlecht, einen Promotionsabschluss gemacht hat.

Analyse und Interpretationen

Der Bildungsstand ist in den letzten Jahrzehnten in allen OECD-Ländern stetig gestiegen. Jüngere Generationen haben in der Regel einen höheren Bildungsstand und Frauen haben im Durchschnitt der OECD-Länder Männer bei den Abschlüssen im Tertiärbereich seit Langem überholt.

Nicht nur geht eine tertiäre Ausbildung mit höheren Beschäftigungsquoten, besseren Gehältern und einer besseren Gesundheit einher, sondern bieten Master- und Promotionsabschlüsse in diesem Bereich in der Regel sogar noch bessere Beschäftigungsaussichten und Verdienste, wobei es jedoch Unterschiede zwischen den Fächergruppen gibt. Insbesondere gibt es weiterhin erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei Frauen verstärkt in Bereichen mit tendenziell geringeren Gehältern und Beschäftigungsquoten im Verhältnis zu männerdominierten Fächern zu finden sind (s. Kapitel A3 und A4).

Arbeitskräfteerhebungen sind für länderübergreifende Vergleiche äußerst wertvoll, jedoch kann ihre Ausgestaltung – wie die Sprachen, in denen die Interviews durchgeführt werden – Einfluss darauf haben, welche Bevölkerungsgruppen in den Daten vertreten sind. Dies wiederum hat Auswirkungen darauf, wie genau die Bildungsstände die wirkliche Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln. In Kasten A1.1 wird untersucht, wie sich die sprachliche Zugänglichkeit nationaler Arbeitskräfteerhebungen (Labour Force Surveys – LFS) auf die Datenabdeckung auswirkt, und herausgestellt, warum dieser Aspekt bei der Auslegung von Daten zum Bildungsstand für die politische Entscheidungsfindung wichtig ist.

Bildungsstand Tertiärbereich

Bei den 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich ist der häufigste Bildungsstand ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss: Etwa 48 % dieser Bevölkerungsgruppe verfügen über einen Bachelorabschluss als höchste Qualifikation. An zweiter Stelle folgen mit rund 35 % der Erwachsenen mit einem tertiären Abschluss, die diesen Abschluss als höchste Qualifikation haben, Masterabschlüsse. Im Gegensatz dazu hat nur ein geringer Anteil – 3 % – von ihnen eine Promotion oder einen gleichwertigen Abschluss erreicht. Ebenso verfügt ein relativ geringer Anteil über einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs als höchste Qualifikation – 17 % (Tab. A1.1).

Während nur ein relativ geringer Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich über einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs als höchste Qualifikation verfügt, gibt es eine Ausnahme, die es hervorzuheben gilt. In Kanada verfügt mehr als ein Viertel über einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs als höchste Qualifikation. Auch in China, Frankreich, Österreich und Spanien entspricht der Anteil derjenigen mit Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs dem Anteil derjenigen mit Bachelorabschluss oder übersteigt diesen (Tab. A1.1).

Dieses Qualifikationsmuster spiegelt die Nachfrage des Arbeitsmarkts nach hoch qualifizierten Arbeitskräften wider, wobei Bachelor- und Masterabschlüsse häufig als Haupteinstiegswege in wissensintensive Branchen dienen. Der geringe Anteil von Doktorandinnen und Doktoranden deutet jedoch darauf hin, dass höhere Forschungskompetenzen zwar wertgeschätzt werden, jedoch eine Nischenqualifikation eines kleineren Teils der Bevölkerung bleiben (OECD, 2019[2]).

Zwischen 2019 und 2024 ist in beinahe allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich gestiegen. Der OECD-Durchschnitt ist um 3 Prozentpunkte angestiegen: von 45 % im Jahr 2019 auf 48 % im Jahr 2024. In Irland, Luxemburg und Norwegen beträgt der Anstieg mindestens 10 Prozentpunkte, während Rumänien, die Schweiz, die Slowakei und Südafrika einen Rückgang um 2 Prozentpunkte verzeichnen. Der geschlechtsspezifische Unterschied nimmt ebenfalls zu: 55 % der 25- bis 34-jährigen Frauen in den OECD-Ländern verfügen über einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu 42 % der Männer; dieser Unterschied hat zwischen 2019 und 2024 leicht zugenommen. Estland ist das einzige Land mit vergleichbaren Daten für 2019 und 2024. Dort ist der geschlechtsspezifische Unterschied in diesem Zeitraum um mindestens 5 Prozentpunkte zurückgegangen (Tab. A1.2).

Eine Betrachtung der längerfristigen Entwicklung der Abschlüsse im Tertiärbereich zeigt, dass die durchschnittliche Quote der tertiären Ausbildung bei den jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern zwischen 2000 und 2021 um rund 1 Prozentpunkt pro Jahr stetig angestiegen ist. Jedoch hat sich dieses Wachstum seit 2021 mit einem Rückgang des durchschnittlichen jährlichen Anstiegs auf nur 0,3 Prozentpunkte beträchtlich verlangsamt. Diese Verlangsamung unterstreicht anhaltende Herausforderungen in Zusammenhang mit einem ungleichberechtigten Zugang zum Tertiärbereich. Im Durchschnitt verfügen nur 26 % der jungen Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II über einen Abschluss im Tertiärbereich; im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit mindestens einem Elternteil mit Abschluss im Tertiärbereich 70 %. Diese Unterschiede verdeutlichen anhaltende Hürden, die trotz des Gesamtfortschritts bei den Abschlüssen im Tertiärbereich weiterhin Bildungsmöglichkeiten für Lernende aus benachteiligten Verhältnissen beschränken.

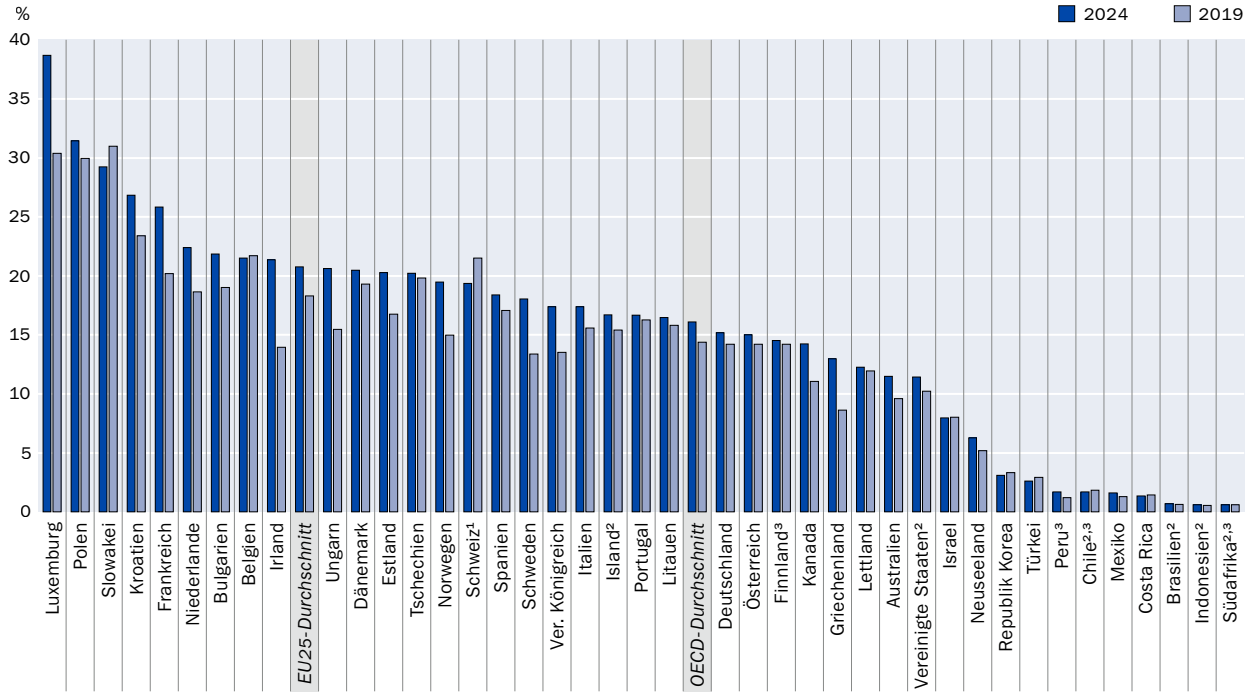
Masterabschluss

Ebenso wie der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich in den letzten Jahren gestiegen ist, ist auch der Anteil derjenigen mit einem Masterabschluss als höchster Qualifikation gestiegen. Der Unterschied zwischen 2019 und 2024 ist in den meisten Ländern nicht signifikant, in Irland und Luxemburg ist der Anteil in diesem Zeitraum jedoch um mindestens 7 Prozentpunkte angestiegen. In der Schweiz und der Slowakei ist jedoch der Anteil junger Erwachsener, die einen Masterabschluss erwerben, in den letzten 5 Jahren um 2 Prozentpunkte zurückgegangen (Abb. A1.2).

Masterbildungsgänge unterscheiden sich zwischen den OECD-Ländern, was Unterschiede bei den Bildungssystemen und Arbeitsmarktanforderungen widerspiegelt. Ein Ansatz sind lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge, bei denen die Undergraduate- und die graduierte Phase zu einem einzigen längeren Bildungsgang zusammengefasst sind. Ein zweiter Ansatz besteht darin, dass die Bildungsteilnehmenden zunächst einen Bachelorabschluss erwerben und anschließend ihre Erstausbildung mit einem Masterabschluss abschließen; dieses Modell ist in zahlreichen OECD-Ländern, u. a. denjenigen, die sich dem Bologna-Prozess angeschlossen haben, weit verbreitet. Bei diesem Modell dauert der Masterbildungsgang üblicherweise 1 bis 2 Jahre und bereitet die Absolventinnen und Absolventen sowohl auf die Berufspraxis als auch auf eine Forschungslaufbahn vor. Ein dritter Ansatz ist der Master als lebenslanges Lernen, bei dem Personen nach der Sammlung von Arbeitserfahrung, häufig im Rahmen von flexiblen Formaten wie Teilzeit- oder Online-Bildungsgängen, eine postgraduierte Ausbildung absolvieren. Dieses Modell herrscht bei Bildungsgängen wie dem Master of Business Administration (Executive MBA) vor und ermöglicht es Fachkräften, umzuschulen oder ihre Karriere voranzubringen. Diese

Abbildung A1.2

Entwicklung des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss (2019 und 2024)



1. Unterbrechung der Zeitreihe zwischen 2019 und 2024. 2. Referenzjahr nicht 2024. 3. Referenzjahr nicht 2019.
Daten s. Tabelle A1.2. StatLink: https://stat.link/vur4y1

verschiedenen Ansätze verdeutlichen die unterschiedlichen Zwecke von Masterabschlüssen, vom Karriereeinstieg bis hin zur fortlaufenden beruflichen Weiterentwicklung, und ihre zunehmende Bedeutung für die Anpassung an sich wandelnde Arbeitsmarktanforderungen (OECD, 2023[3]).

Fächergruppen

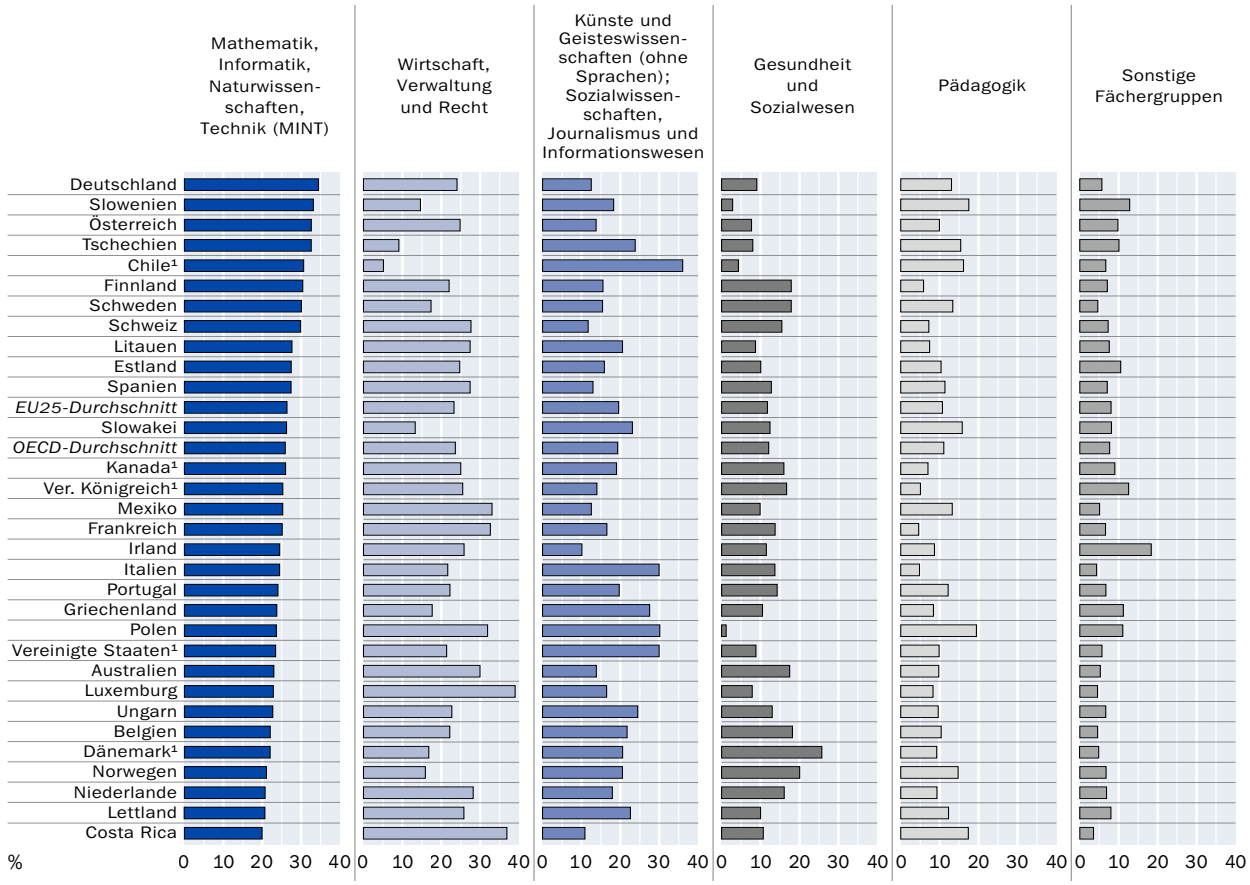
Eine Ausbildung im Tertiärbereich dient üblicherweise dem Einstieg in eine bestimmte berufliche Laufbahn oder Branche und dem Erwerb von Kompetenzen, die für die gewünschte Arbeitsstelle benötigt werden. Eine Aufschlüsselung der Abschlüsse im Tertiärbereich nach Fächergruppen zeigt die Unterschiede zwischen den OECD-Ländern, wobei einige Fächergruppen beliebter als andere sind (Abb. A1.3). Die beliebteste breite Fachrichtung insgesamt ist Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT), jedoch stellt in 9 OECD-Ländern Wirtschaft, Verwaltung und Recht weiterhin die häufigste breite Fächergruppe dar. Auch traditionelle Geschlechterrollen haben Einfluss auf die Wahl der Fächergruppe und bestimmte Fächergruppen ziehen traditionell mehr Bildungsteilnehmende des einen oder anderen Geschlechts an. In den meisten Ländern sind Frauen im Bereich Gesundheit und Sozialwesen dominant, in der breiten Fachrichtung Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) jedoch unterrepräsentiert (Tab. A1.3).

Auf einem Arbeitsmarkt im Wandel werden MINT-Fächer aufgrund der hohen Nachfrage nach den betreffenden Kompetenzen sowohl in den traditionellen Branchen als auch in aufstrebenden Sektoren besonders wertgeschätzt. MINT-Absolventinnen und -Absolventen verzeichnen in der Regel bessere Arbeitsmarkt- und Einkommensergebnisse als Absolventinnen und Absolventen anderer Fachrichtungen, was die wirtschaftlichen Vorteile eines wachsenden Zugangs zu MINT-Ausbildung aufzeigt (s. Kapitel A3). In den

Abbildung A1.3

Fächergruppe bei 25- bis 64-jährigen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (2024)

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



1. Referenzjahr nicht 2024.

Daten s. Tabelle A1.3. *StatLink: https://stat.link/vur4y1*

OECD-Ländern haben durchschnittlich 26 % derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich einen MINT-Bildungsgang absolviert. Jedoch gibt es bei der Beliebtheit dieser Bildungsgänge Unterschiede zwischen den Ländern, denn sie wird durch Faktoren wie die nationalen Anforderungen der Industrie, die Bildungspolitik und Vorlieben der Bildungsteilnehmenden beeinflusst. In Deutschland beläuft sich dieser Anteil auf 34 % (Tab. A1.3). Dieses Muster zeigt die zunehmende Bedeutung technischer und analytischer Kompetenzen im MINT-Bereich auf dem Arbeitsmarkt sowie die Rolle der MINT-Ausbildung, wenn es darum geht, Innovation und Wirtschaftswachstum voranzutreiben.

Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich

Ein Abschluss im Sekundarbereich II kann, insbesondere in Ländern mit einem starken beruflichen Ausbildungssystem (Vocational Education and Training – VET), zu attraktiven Karrieremöglichkeiten führen. In diesen Ländern ebnet ein Abschluss im Sekundarbereich II häufig einen klaren Weg zu gut bezahlten, qualifizierten Arbeitsplätzen in Sektoren wie verarbeitendes Gewerbe, Technik und Dienstleistungen. In Ländern ohne solide berufsbildende Bildungsgänge bietet jedoch der gleiche Bildungsstand gegebenenfalls nicht die gleichen Karriereaussichten, was sich auf die Bildungsstände insgesamt auswirken kann. Diese Unterschiede bei den Karriereergebnissen tragen zu den unterschiedlichen Erfolgsquoten im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern bei.

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 40 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchste Qualifikation. Jedoch gibt es zwischen den OECD-Ländern sehr große Unterschiede beim Anteil der Erwachsenen mit diesem Bildungsstand: In Costa Rica, Mexiko, Spanien und der Türkei liegt er unter 25 % und in der Slowakei und Tschechien über 60 % (Tab. A1.1).

Bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) in den OECD-Ländern reicht der Anteil derjenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich von 23 % in Spanien bis 59 % in Tschechien. Im OECD-Durchschnitt ist dieser Anteil von 40 % im Jahr 2019 auf 39 % im Jahr 2024 etwas gesunken, da jüngere Erwachsene mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben als vor 10 Jahren. In etwa der Hälfte der OECD-Länder ist jedoch ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich der häufigste Bildungsstand bei den 25- bis 34-Jährigen (Tab. A1.2).

Auch bei diesem Bildungsstand wird der geschlechtsspezifische Unterschied bei den 25- bis 34-Jährigen größer. In den OECD-Ländern hatten 2024 durchschnittlich 44 % der jüngeren Männer einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, dies sind 10 Prozentpunkte mehr als bei den jüngeren Frauen (34 %). Ein vergleichbarer geschlechtsspezifischer Unterschied war 2019 festzustellen (45 % bei jüngeren Männern und 36 % bei jüngeren Frauen). Dies ist das umgekehrte Muster wie bei den Abschlüssen im Tertiärbereich, bei denen der Unterschied zwischen dem Anteil 25- bis 34-jähriger Frauen und Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich 13 Prozentpunkte zugunsten der Frauen beträgt. Insbesondere ist Norwegen das einzige Land, in dem der geschlechtsspezifische Unterschied für diesen Bildungsstand mehr als doppelt so groß ist, mit 33 % der jüngeren Männer gegenüber nur 16 % der jüngeren Frauen, die diesen Bildungsstand erreichen (Tab. A1.2).

Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist zu einer Mindestanforderung geworden, um heute in Wirtschaft und Gesellschaft zurechtzukommen. Bildungsteilnehmende, die die Schule vorzeitig verlassen, erleben auch häufiger einen geringeren sozialen Zusammenhalt und weniger bürgerschaftliches Engagement als diejenigen mit höherer Qualifikation (OECD, 2023[3]). Diese – sowohl sozialen als auch wirtschaftlichen – Nachteile werden sich wahrscheinlich mit zunehmendem Verlass der Gesellschaften auf digitale Technologien verschärfen.

Trotz der Ausweitung des Bildungsbereichs in den letzten Jahrzehnten haben im Durchschnitt der OECD-Länder 2024 immer noch 19 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Und in Brasilien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Mexiko, Portugal, Südafrika und der Türkei ist der häufigste Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung weiterhin unterhalb des Sekundarbereichs II (Tab. A1.1). Jedoch geht der Anteil der Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, insbesondere in den jüngeren Generationen, schrittweise zurück. Der Anteil bei den 25- bis 34-Jährigen ist in den letzten Jahren in den OECD-Ländern von 15 % 2019 auf 13 % 2024 stetig zurückgegangen. In den OECD-Ländern ist der Anteil in Mexiko (41 %) am höchsten und in der Republik Korea (1 %) am niedrigsten (Tab. A1.2). Diese Entwicklung zeigt auf, dass es sich bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II überwiegend um ältere Erwachsene handelt, während die jüngeren Generationen zunehmend diesen Bildungsstand erreichen.

Kasten A1.1

In Arbeitskräfteerhebungen verwendete Sprachen: nationale Ansätze und Auswirkungen

In zahlreichen Ländern ist die nationale Arbeitskräfteerhebung (LFS) eine wichtige Quelle für Arbeitsmarktstatistiken, die u. a. maßgebliche Informationen zu Bildungsstand, Beschäftigung, Erwerbslosigkeit und Teilnahme am Arbeitsmarkt liefert. Die üblicherweise monatlich oder quartalsweise erhobenen LFS-Daten werden in großem Umfang für wirtschaftliche Analysen, Politikgestaltung und internationale Vergleiche genutzt. Diese Erhebungen decken einen erheblichen Teil der Bevölkerung ab und sollen Arbeitsmarkttrends widerspiegeln und eine Informationsgrundlage für die politische Entscheidungsfindung bereitstellen.

In *Bildung auf einen Blick* werden LFS-Daten in erheblichem Maße in Kapitel A1 (zum Bildungsstand), Kapitel A2 (zum Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben), Kapitel A3 (zu Arbeitsmarktergebnissen) und gelegentlich in anderen Kapiteln wie A5 (zu Erwachsenenbildung) verwendet. Aufgrund ihrer Zuverlässigkeit, Abdeckung und Vergleichbarkeit sind LFS-Daten ein äußerst wichtiger Input, um zu verstehen, wie sich Bildung auf die Arbeitsmarktdynamiken in den verschiedenen Ländern auswirkt.

Wie jede Erhebung kann die LFS jedoch durch methodologische Probleme beeinträchtigt werden. Ein kritisches Thema ist die sprachliche Zugänglichkeit – wenn bestimmte Bevölkerungsgruppen aufgrund von Sprachbarrieren nicht teilnehmen können, kann dies zu Verzerrungen der Daten führen. Angesichts der zunehmenden Sprachvielfalt in vielen OECD-Ländern aufgrund von Migration und demografischen Veränderungen ist die Gewährleistung, dass die Erhebungen unabhängig von der Sprachkompetenz für alle im Land Ansässigen zugänglich sind, für die nationalen Statistikbehörden eine wichtige Herausforderung.

Zur Untersuchung dieser Frage hat das INES-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) eine Ad-hoc-Erhebung dazu durchgeführt, wie die OECD-Länder in ihren nationalen LFS mit der sprachlichen Vielfalt umgehen. Die Publikation OECD, 2023[6], zeigt die Ergebnisse basierend auf den erhaltenen Antworten. Daraus lassen sich 3 Hauptansätze ablesen:

Tabelle A1.1.a

In der Arbeitskräfteerhebung (LFS) verwendete Sprache

Erhebungsart	Länder	Begründung
Durchführung der Erhebungen nur in der/den Amtssprache(n)	Brasilien, Kanada, Neuseeland, Niederlande, Polen, Portugal, Slowakei und Tschechien	Spiegelt die sprachlichen Normen wider; kann zu Einschränkungen bei der Erfassung von Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachlern führen
Durchführung der Erhebungen in der/den Amtssprache(n) und auf Englisch	Belgien (fläm.), Bulgarien, Costa Rica, Dänemark, Deutschland, Finnland, Lettland, Luxemburg, Schweiz und Türkei	Englisch wird aufgrund seiner Rolle als globale Lingua franca aufgenommen, was die Beteiligung internationaler Einwohnerinnen und Einwohner unterstützt
Durchführung der Erhebungen in der/den Amtssprache(n), auf Englisch und/oder in anderen Sprachen	Estland, Israel, Italien, Republik Korea, Litauen, Österreich, Schweden, Spanien, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten	Einbeziehung bedeutender Minderheitensprachen zur Verbesserung der Inklusion und Datengenauigkeit

Anmerkung: In den Vereinigten Staaten gibt es keine Amtssprache, aber sie führen die Erhebung auf Englisch und in anderen vorherrschenden Sprachen durch.

Mögliche Verzerrungen und Praktiken der Länder beim Umgang mit Sprachbarrieren

Die Sprachwahl bei der LFS-Durchführung kann erhebliche Auswirkungen auf die Datenqualität und -repräsentativität haben. Einige Länder, insbesondere diejenigen mit Programmen zur Fachkräftemigration (z. B. Kanada, Neuseeland und Portugal), führen ihre Erhebungen nur in ihren Amtssprachen durch, da sie davon ausgehen, dass die meisten im Ausland geborenen Einwohnerinnen und Einwohner über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen. Dieser Ansatz kann jedoch zu einer Unterrepräsentation bestimmter Gruppen, insbesondere von kürzlich migrierten Personen oder geringer qualifizierten Beschäftigten, führen.

Länder mit Erhebungen mit mehreren Sprachoptionen passen ihre Ansätze häufig an den Sprachkontext vor Ort an. Beispielsweise führt Estland seine LFS sowohl in der Landessprache als auch auf Russisch durch, was der Existenz großer russischsprachiger Gemeinschaften Rechnung trägt, während Lettland sie bis Ende 2022 in beiden Sprachen durchführte. Ebenso ist die LFS in Kanada auf Englisch und Französisch verfügbar und wenn die Teilnehmenden keine dieser Sprachen sprechen, kann ein sprachkundiges Haushaltsmitglied (in Einwanderungsfamilien häufig ein Kind) bei der Übersetzung helfen und so sicherstellen, dass die Datensammlung nicht beeinträchtigt wird.

Einige Länder lassen technische Lösungen zu, um die Teilnahme in unterschiedlichen Sprachen zu ermöglichen. Beispielsweise führt Deutschland die LFS offiziell auf Deutsch und Englisch durch, erkennt aber an, dass sich einige Teilnehmenden zum Ausfüllen der Erhebung auf Übersetzungssoftware stützen, auch wenn es keine offiziellen Empfehlungen zu deren Einsatz gibt.

In manchen Fällen führen die Länder zusätzliche Maßnahmen zur exakteren Erfassung von Daten zu Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund ein. Beispielsweise führt die Slowakei ein zusätzliches Erhebungsmodul zu Migrantinnen und Migranten durch, da ihre LFS nur Privathaushalte abdeckt und somit kürzlich migrierte Personen in Gemeinschaftsunterkünften ausschließt. Ebenso wird in den Vereinigten Staaten der Current Population Survey (CPS) des Census Bureau auf Englisch durchgeführt, aber die Interviewenden bieten Unterstützung auf Spanisch und in anderen häufig gesprochenen Sprachen (wie Arabisch, Französisch, Koreanisch und Mandarin) an, um die Beteiligung zu verbessern und die Verzerrung der Antworten zu verringern. In Schweden ist der Fragebogen auf Schwedisch und Dolmetschunterstützung ist online verfügbar.

Wesentliche Überlegungen

Sicherzustellen, dass die Arbeitskräfteerhebungen (LFS) wirksam Daten aller Bevölkerungsteile erfassen, ist für eine korrekte Arbeitsmarktanalyse unabdingbar. Erhebungen in mehreren Sprachen können zwar die Inklusion verbessern, bringen jedoch auch methodische Probleme mit sich. Politische Entscheidungsträgerinnen und -träger müssen ein Gleichgewicht zwischen sprachlicher Zugänglichkeit und Datenkonsistenz finden und sicherstellen, dass die LFS-Daten die Teilnahme am Arbeitsmarkt der verschiedenen Sprachgruppen korrekt widerspiegeln.

- Technische Herausforderungen:
  - Die Durchführung der LFS in mehreren Sprachen erfordert zusätzliche Ressourcen, geschultes Personal und standardisierte Methoden zur Gewährleistung der Datenqualität.

  - Bei der Erstellung des LFS-Fragebogens in einer anderen Sprache sind auch die gleichen strikten rechtlichen Anforderungen wie bei einem Fragebogen in der Landessprache einzuhalten. Dies stellt häufig eine rechtliche Herausforderung dar. Daher ist es manchmal einfacher, Listen oder Erläuterungen in den anderen Sprachen zu verwenden.
- Risiken bei der Datenauslegung: Teilnehmende, die in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache antworten, können Erhebungsfragen möglicherweise falsch auslegen, was zu Inkonsistenzen bei den Antworten führt. Diese Frage gilt es bei der Datenvalidierung und -analyse sorgfältig zu berücksichtigen.
- Politischer Kontext und Relevanz: Abhängig von den Migrationsmustern gibt es Unterschiede zwischen den Ländern bei ihren sprachlichen Inklusionsstrategien. Einige Länder passen Erhebungen an, um aktuelle Migrationstrends zu erfassen, andere berücksichtigen historisch etablierte sprachliche Minderheiten. Länder mit Programmen zur Fachkräftemigration gehen gegebenenfalls davon aus, dass Migrantinnen und Migranten bereits über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, aber diese Annahme sollte überwacht und bewertet werden.
- Auswirkungen auf Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik: Das Verständnis der sprachlichen Vielfalt im Rahmen der LFS ist entscheidend für die Entwicklung inklusiver Maßnahmen, mit denen Migrantinnen und Migranten sowie Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler angemessen unterstützt werden. Wenn Erhebungen in mehreren Sprachen durchgeführt werden, werden mit höherer Wahrscheinlichkeit die Erfahrungen einer breiteren und diverseren Population erfasst. Im Gegensatz dazu besteht bei Erhebungen, die nur in einer Sprache durchgeführt werden, die Gefahr eines Ausschlusses von sprachlichen Minderheiten, der dazu führen kann, dass sie in den Daten und damit in den auf diesen Daten basierenden politischen Maßnahmen unterrepräsentiert sind.

In den meisten OECD- und Partnerländern haben junge Männer mit höherer Wahrscheinlichkeit als junge Frauen keinen Abschluss im Sekundarbereich II, mit einem OECD-Durchschnitt von 14 % für junge Männer und 11 % für junge Frauen. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied beträgt in Costa Rica und Portugal mindestens 8 Prozentpunkte. Bulgarien, die Republik Korea und Mexiko bilden die Ausnahmen: Hier gibt es keinen geschlechtsspezifischen Unterschied beim Anteil von Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A1.2).

Die OECD-Länder haben, um die sich wandelnden Arbeitsmarktanforderungen und den Bedarf an neuen Kompetenzen anzugehen, aktiv Maßnahmen umgesetzt, um Personen zum Verbleib im Bildungssystem und zum Erwerb von höheren Bildungsständen zu ermutigen (OECD, 2018[1]). Diese Anstrengungen gewinnen vor dem Hintergrund der Digitalisierung und der zunehmenden Einbindung von künstlicher Intelligenz (KI) am Arbeitsplatz zunehmend an Bedeutung. Neue OECD-Analysen unterstreichen, wie wichtig die Ausrichtung von Bildungs- und Ausbildungssystemen auf den aufkommenden Kompetenzbedarf, insbesondere die Stärkung des lebenslangen Zugangs zu hochwertigen Lernmöglichkeiten, ist (OECD, 2023[4]). Vor diesem Hintergrund spielen die Ausbildung im Sekundarbereich II sowie im postsekundaren Bereich eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, die Bildungsteilnehmenden mit den Kompetenzen auszustatten, die zum

Einsatz von KI-basierten Technologien und zur Stärkung der Resilienz auf einem zunehmend dynamischen Arbeitsmarkt erforderlich sind (OECD, 2023[5]).

Subnationaler Unterschied beim Bildungsstand

Beim Bildungsstand kann es erhebliche Unterschiede innerhalb der Länder geben. Hauptstadtregionen, in denen sich häufig die größte Stadt des Landes befindet, haben häufig eine höher qualifizierte Erwerbsbevölkerung, die von den Beschäftigungsmöglichkeiten im öffentlichen und privaten Sektor angezogen wird. In ländlichen Gebieten hingegen ist die Erwerbsbevölkerung in der Regel geringer qualifiziert und hat einen niedrigeren Bildungsstand (OECD, 2023[6]). Die Muster der Binnenmigration tragen zu diesem Unterschied bei, da Personen auf der Suche nach besseren Bildungsmöglichkeiten und Arbeitsplätzen, die eine höhere Qualifikation erfordern, aus ländlichen Gebieten in urbane Zentren ziehen. Diese Bewegung führt zu einer stärkeren Konzentration von Fachkräften in Hauptstadtregionen, was regionale Ungleichheiten bei Bildung und Beschäftigung verstärkt. Hauptstadtregionen und große Metropolregionen verfügen auch über mehr Infrastruktur (OECD, 2023[6]) und größere Bildungseinrichtungen konzentrieren sich üblicherweise in bedeutenden Wirtschafts- und Hauptstadtregionen (Hermannsson, Scandurra and Graziano, 2019[7]). In diesen Regionen gibt es auch die erforderlichen Leistungen, um die Bevölkerung effektiv zu unterstützen und mehr Menschen anzuziehen. Die folgende Analyse bezieht sich auf Regionen der TL2-Ebene, bei denen es sich um große subnationale Einheiten gemäß der offiziellen OECD-Klassifikation der Regionen handelt (OECD, 2023[8]).

In den meisten OECD-Ländern unterscheiden sich die Gesamtanteile von 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich zwischen den subnationalen Einheiten stark. Die deutlichsten regionalen Unterschiede finden sich in Kanada und Ungarn, wo der Unterschied zwischen den Regionen mit den höchsten und den niedrigsten Anteilen 38 Prozentpunkte beträgt. In Kanada belegt Ontario mit einem Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich von 71 % die Spitzenposition, während Nunavut mit nur 33 % hinterherhinkt. Ebenso reicht in Ungarn der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich von 59 % in der Hauptstadt Budapest bis zu nur 21 % in Nordungarn. Diese Unterschiede spiegeln eine tief verwurzelte Kluft zwischen Stadt und Land wider und machen die anhaltende Notwendigkeit regionenspezifischer Bildungsmaßnahmen und umfassender sozialer Unterstützungssysteme deutlich, insbesondere in entlegenen Gemeinden (WEB Table A1.5).

Im Gegensatz dazu weisen Irland und Slowenien nur begrenzte regionale Unterschiede auf: Zwischen den Regionen mit den höchsten und den niedrigsten Anteilen liegen in Irland nur 6 Prozentpunkte und in Slowenien 8 Prozentpunkte. Die Gesamtanteile von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich reichen in Irland von 53 % (Süden) bis 60 % (Osten und Midlands), was auf weitgehend einheitliche Ergebnisse im Tertiärbereich hindeutet. In Slowenien lässt der Unterschied zwischen Ostslowenien (31 %) und Westslowenien (39 %) ebenfalls auf geringe Unterschiede schließen (WEB Table A1.5).

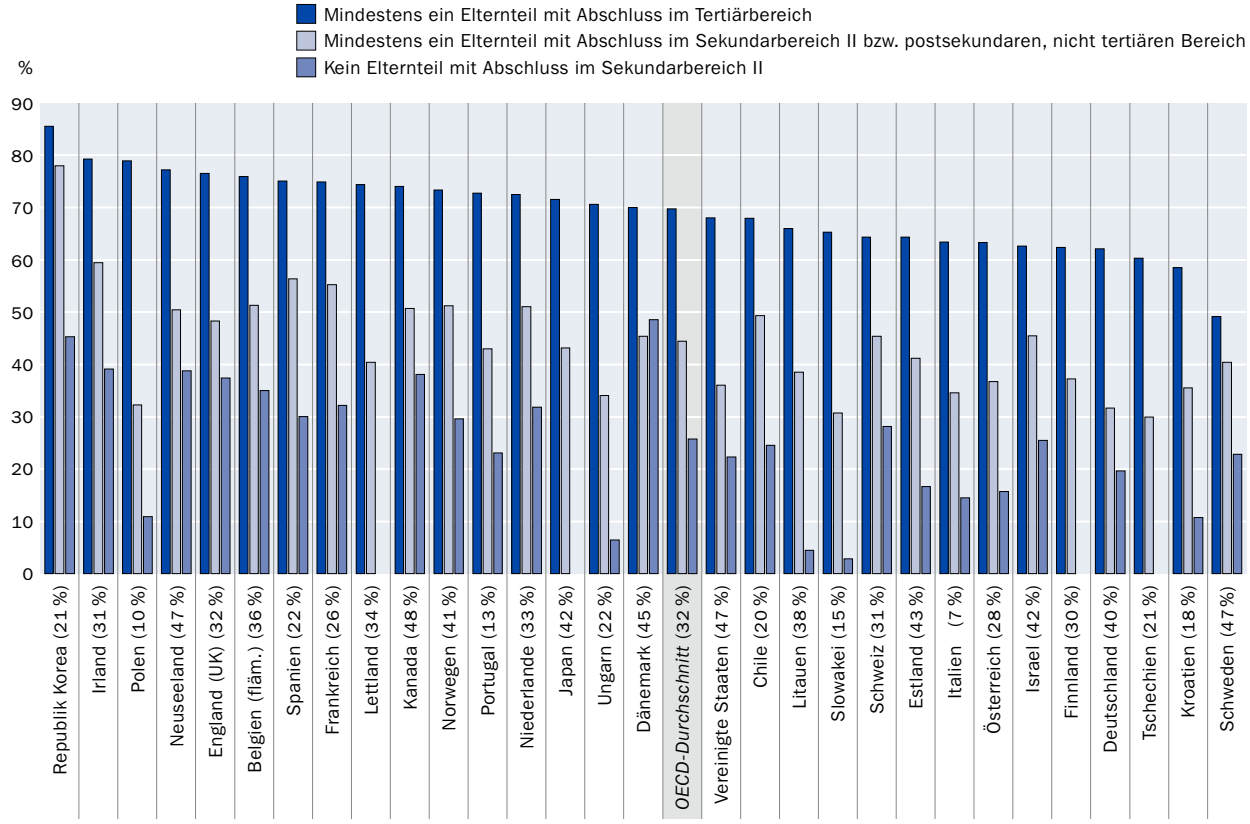
Mobilität zwischen den Generationen

In den OECD-Ländern hängt der Bildungsstand der Einzelnen weiterhin eng mit dem ihrer Eltern zusammen. Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (OECD, 2024[9]) zeigen, dass rund 70 % der jungen Erwachsenen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich selbst einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, wohingegen die Wahrscheinlichkeit, den gleichen Bildungsstand

Abbildung A1.4

Anteil 25- bis 34-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Bildungsstand der Eltern (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)



Anmerkung: Der Prozentsatz in Klammern steht für den Anteil Eltern mit Abschluss im Tertiärbereich.
Daten s. WEB Table A1.4. *StatLink: https://stat.link/vur4y1*

wie die Eltern zu haben, bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bei 48 bzw. 27 % liegt (WEB Table A1.4).

Abbildung A1.4 liefert eine weitere Veranschaulichung der Rolle der intergenerationellen Weitergabe für Abschlüsse im Tertiärbereich. Wie festgestellt, erwerben junge Erwachsene mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich deutlich häufiger selbst auch einen Abschluss im Tertiärbereich, während die Wahrscheinlichkeit für diejenigen mit Eltern mit niedrigerem Bildungsstand beträchtlich sinkt (44 % bei denjenigen mit Eltern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchster Qualifikation und 26 % bei denjenigen, bei denen beide Elternteile keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben). In Litauen, Polen, der Slowakei und Ungarn liegt die Wahrscheinlichkeit, dass junge Erwachsene mit Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, mehr als 60 Prozentpunkte höher als bei denjenigen, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben (Abb. A1.4).

Das Spiegelbild zum anhaltenden Bildungsvorteil stellen „sticky floors“ (Verhinderung von Aufstieg) am unteren Ende dar (OECD, 2018[10]). In der Slowakei bleiben 55 % der jungen Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II ebenfalls unter dieser Schwelle; die Zahl beträgt in Spanien und Ungarn 48 % (WEB Table A1.4). Diese

Muster zeigen, wie der familiäre Hintergrund weiterhin Bildungsverläufe über Generationen hinweg prägt (OECD, 2024[11]). Bei der Auslegung dieser Zahlen ist jedoch Vorsicht angezeigt, da die Schätzungen in manchen Fällen auf relativ kleinen Stichprobengrößen beruhen. In Anbetracht der relativ kleinen Stichprobengrößen für manche Länder sind die entsprechenden Schätzwerte mit einem hohen Grad an Unsicherheit behaftet und Unterschiede zwischen den Ländern möglicherweise statistisch nicht signifikant. Die Ergebnisse sollten daher als Indikatoren für grobe Muster und nicht als präzise Rankings interpretiert werden.

Dennoch ist in vielen Ländern eine Mobilität zwischen den Generationen deutlich erkennbar. In allen Ländern kommt Aufwärtsmobilität (d. h. Erwachsene mit einem höheren Bildungsstand als ihre Eltern) deutlich häufiger vor als Abwärtsmobilität. Von jungen Erwachsenen mit Eltern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II haben durchschnittlich 44 % einen höheren Bildungsstand, d. h. einen Abschluss im Tertiärbereich erreicht, während nur 8 % keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben. In Dänemark ist der Anteil der jungen Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II, die aber selbst über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, seit 2012 um 20 Prozentpunkte gestiegen und beträgt nun 49 % und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt bei jungen Erwachsenen aus allen Bildungsschichten. Ähnliche Fortschritte verzeichneten England (Vereinigtes Königreich) und Belgien (fläm.), wo der Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich in dieser Gruppe um 12 Prozentpunkte gestiegen ist.

Der Gegensatz zwischen einer ausgeprägten Aufwärtsmobilität und einer begrenzten Abwärtsmobilität bei jungen Erwachsenen mit Eltern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist in Ländern wie Frankreich, Irland und der Republik Korea besonders stark ausgeprägt. In diesen Ländern kommt es durch einen hohen Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich in dieser Gruppe (Aufwärtsmobilität) in Kombination mit einem niedrigen Anteil von Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Abwärtsmobilität) zu großen Unterschieden. In der Republik Korea beispielsweise haben 78 % der jungen Erwachsenen mit Eltern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II einen Abschluss im Tertiärbereich, während nur 1 % einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II hat – dies entspricht einem Unterschied von 77 Prozentpunkten. Entsprechend beträgt der Unterschied in Irland 56 Punkte und in Frankreich 50 Punkte (WEB Table A1.4).

Gleichzeitig ist Abwärtsmobilität keine Seltenheit. Trotz der allgemeinen Zunahme von Abschlüssen im Tertiärbereich in den OECD-Ländern erwerben beinahe 30 % der jungen Erwachsenen mit Eltern mit Abschluss im Tertiärbereich selbst keinen tertiären Abschluss und zumeist nur einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Dies kann auf eingeschränkte Möglichkeiten in manchen Ländern hindeuten, jedoch auch eine hohe soziale Mobilität in anderen Ländern widerspiegeln. In Schweden beispielsweise erwirbt mehr als die Hälfte (51 %) der jungen Erwachsenen mit Eltern mit Abschluss im Tertiärbereich selbst keinen tertiären Abschluss; in Kombination mit einem hohen Anteil von Personen mit Abschluss im Tertiärbereich bei denjenigen mit Eltern mit einer geringeren Qualifikation deutet dies darauf hin, dass der Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich in geringerem Maße vom Bildungsstand der Eltern beeinflusst wird (Abb. A1.4). Ebenso eröffnet in Deutschland das starke berufliche Ausbildungssystem alternative Wege, die möglicherweise den Einfluss des Bildungsstands der Eltern auf die Bildungsergebnisse verringern.

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.

Angewandte Methodik

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

In OECD-Statistiken werden anerkannte Qualifikationen von Bildungsgängen auf ISCED-2011-Stufe 3, deren Dauer nicht für den Abschluss ISCED-2011-Stufe 3 ausreicht, als ISCED-2011-Stufe 2 klassifiziert (s. Hinweise zur Lektüre). Wo Länder eine Äquivalenz zwischen dem für den Arbeitsmarkt bestehenden Wert eines formal lediglich als „anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II" eingestuften (z. B. durch 5 gut bestandene GCSE-Prüfungen – jede GCSE-Prüfung, General Certificate of Secondary Education, wird in einem bestimmten Schulfach angeboten – oder äquivalente Regelungen im Vereinigten Königreich) und einem „vollwertigen Abschluss des Sekundarbereichs II" nachweisen konnten, wird der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge in den Tabellen, die 3 aggregierte Stufen des Bildungsstands aufführen, als Abschluss von ISCED-2011-Stufe 3 angegeben (UNESCO-UIS, 2012[12]).

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[13]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Die Daten zur Mobilität zwischen den Generationen beruhen auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012 bis 2015 und 2023). PIAAC ist das OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

Die Daten zum Bildungsstand stammen für die meisten Länder aus OECD-Datenbanken, die vom OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Die Daten zum Bildungsstand für Argentinien, China, Indien,

Indonesien und Südafrika stammen aus der Datenbank der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO).

Daten zu den subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics Database* (OECD, 2023[14]).

Weiterführende Informationen

Hermannsson, K., R. Scandurra and M. Graziano (2019), „Will the regional concentration of tertiary education persist? The case of Europe in a period of rising participation", *Regional Studies, Regional Science*, Vol. 6/1, *https://doi.org/10.1080/21681376.2019.1680313*. [7]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en*. [9]

OECD (2024), „Equity in education and on the labour market: Main findings from Education at a Glance 2024", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 107, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b502b9a6-en*. [11]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821qw*. [3]

OECD (2023), *Education and Skills Policy Programme*, OECD, *https://www.oecd.org/en/about/programmes/education-and-skills-policy-programmes.html*. [5]

OECD (2023), *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/08785bba-en*. [4]

OECD (2023), *OECD Regional Database – Education*, OECD, *https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT* (Zugriff am 20. Juli 2022). [14]

OECD (2023), *OECD Regional Outlook 2023: The Longstanding Geography of Inequalities*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/92cd40a0-en*. [6]

OECD (2023), *OECD Territorial Grids*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/oecd-geographical-definitions/territorial-grid.pdf*. [8]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/103278/6001821mw*. [2]

OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264301085-en*. [10]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [13]

OECD (2018), „Preparing students for the future: Policy trends, progress and impact“, in *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264301528-en. [1]

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. [12]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/vur4y1

Tabellen Kapitel A1

- Tabelle A1.1: Bildungsstand Erwachsener (2024)
- Tabelle A1.2: Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2019 und 2024)
- Tabelle A1.3: Fächergruppe bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (2024)
- **WEB** Table A1.4: Intergenerational mobility in educational attainment (Bildungsmobilität zwischen den Generationen) (2023)
- **WEB** Table A1.5: Educational attainment of adults, by subnational region (Bildungsstand Erwachsener, nach subnationaler Einheit) (2024)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle A1.1

Bildungsstand Erwachsener (2024)

Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem bestimmten Bildungsstand 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	10	a	13	28	5	34	11	30	10	2	53	100
Österreich	x(2)	1 d	a	12	a	13	46	3	49	15	6	15	1	38	100
Belgien	3	3	a	11	a	17	36	2	38	1	25	18	1	45	100
Kanada	x(2)	2 d	a	5	a	6	19	9	29	26	26	13 d	x(12)	65	100
Chile[1]	5	4	a	17	a	25	42	a	42	10	20	2	0	33	100
Kolumbien	x(6)	x(6)	a	m	4	33	m	x(9)	37	x(14)	m	x(14)	x(14)	31	100
Costa Rica	10	24	7	8	2	52	20	0	21	8	17	3	0	28	100
Tschechien	0	0	a	6	a	6	67 d	x(7)	67	0	7	19	1	27	100
Dänemark	x(2)	1 d	a	15	a	16	39	0	39	5	22	16	2	45	100
Estland	0	1	a	9	a	10	38	10	48	5	15	22	1	43	100
Finnland	x(2)	1 d	a	10	a	11	45	2	46	7	18	17	1	43	100
Frankreich	1	3	a	12	a	16	40	0	41	15	12	16	1	43	100
Deutschland	x(2)	6 d	a	10	a	16	36	13	50	1	19	12	2	34	100
Griechenland	1	9	a	8	0	18	37	10	47	0	24	10	1	35	100
Ungarn	0	0	a	11	a	12	50	7	57	2	13	15	1	31	100
Island[1]	x(2)	0 d	a	20	a	20	29	6	35	6	20	17	1	44	100
Irland	0	3	a	8	a	11	18	14	32	2	37	17	2	58	100
Israel	3	3	a	6	a	12	37	a	37	10	25	14	1	51	100
Italien	1	3	a	29	a	33	43	1	44	0	6	15	1	22	100
Japan	x(7)	x(7)	a	x(7)	a	m	43 d	x(10)	x(10)	21 d	36	x(14)	x(14)	57 d	100
Republik Korea	x(2)	2 d	a	5	a	7	37	a	37	15	36	5 d	x(12)	56	100
Lettland	0	0	a	7	2	11	37	12	49	5	18	18	0	40	100
Litauen	0	0	0	4	2	7	27	18	45	a	31	16	1	48	100
Luxemburg	1	7	a	10	a	18	26	2	28	4	17	30	3	54	100
Mexiko	9	14	2	27	3	54	24	a	24	1	19	2	0	22	100
Niederlande	2	4	a	12	a	18	36	0	37	2	24	18	1	45	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	17 d	a	17	25	14	39	4	32	7	1	44	100
Norwegen	m	m	a	17	a	17	32	0	32	11	22	17	0	50	100
Polen	0	1	a	4	a	5	53	3	55	0	9	30	1	39	100
Portugal	1	19	a	18	a	38	29	1	30	0	10	20	1	31	100
Slowakei	0	0	0	5	0	6	63	2	65	0	4	24	1	29	100
Slowenien	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	a	11	54	a	54	m	m	m	m	35	100
Spanien	2	5	a	28	a	35	23	0	23	13	12	17	1	42	100
Schweden	x(2)	2 d	a	6	3	12	28	8	36	10	21	18	2	52	100
Schweiz	0	1	a	12	a	14	40 d	x(7)	40	m	25	18	3	46	100
Türkei	4	30	a	15	a	50	23	a	23	7	17	2	1	27	100
Ver. Königreich	c	0	c	17	11	17	18	a	29	9	28	15	2	54	100
Vereinigte Staaten[1]	1	2	a	5	a	8	41 d	x(7)	41	10	25	13	2	51	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**5**	**2**	**12**	**3**	**19**	**36**	**6**	**40**	**7**	**20**	**15**	**1**	**42**	**100**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien[1]	3	14	m	16	m	32	44	a	44	x(11)	24 d	x(11)	m	24	100
Brasilien[1]	11	15	a	13	a	40	m	m	39	x(11)	20 d	1	0	22	100
Bulgarien	1	2	a	10	a	13	53	0	53	a	10	23	0	34	100
China[1]	2	17	a	44	a	63	18	0	18	10	8	1 d	x(12)	19	100
Kroatien	0	0	a	9	a	10	60	a	60	3	7	20	1	30	100
Indien[1]	30	14	a	31	a	75	9	1	11	x(11)	14 d	x	m	14	100
Indonesien[1]	13	26	a	18	a	57	30	a	30	3	10	1	0	13	100
Peru	2	17	a	m	41	61	m	a	m	m	37	3 d	x(12)	39	100
Rumänien	1	3	a	16	5	25	53	3	56	m	19	m	m	19	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	8	4	4	6	27	49	34	8	42	1	7	1 d	x(12)	9	100
EU25-Durchschnitt	**1**	**3**	**0**	**11**	**2**	**15**	**41**	**5**	**46**	**4**	**16**	**19**	**1**	**39**	**100**
G20-Durchschnitt	**7**	**10**	**m**	**16**	**m**	**34**	**31**	**5**	**33**	**9**	**20**	**8**	**m**	**34**	**100**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Die Summe der Durchschnittswerte ergibt aufgrund fehlender Daten für manche Bereiche für manche Länder eventuell nicht 100 %. Die Daten für Argentinien, China, Indien und Indonesien basieren auf ILO (2025).

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Argentinien, Brasilien, Indien, Island und die Vereinigten Staaten; 2022 für Chile und Indonesien; 2020 für China.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/vur4y1

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

A 1

Tabelle A1.2

Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2019 und 2024)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich					
					Bachelor oder gleichwertig		Master oder gleichwertig		Gesamt	
	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024
	(3)	(6)	(9)	(12)	(21)	(24)	(27)	(30)	(39)	(42)
OECD-Länder										
Australien	9	8	38	35	32	36	10	11	52	57
Österreich	11	10	48	46	11	14	14	15	42	44
Belgien	15	13	38	36	24	28	22	22	47	51
Kanada	6	5	31	27	28	31	11[d]	14[d]	63	69
Chile[1,2]	12	11	47	48	28	28	2[d]	2	41	41
Kolumbien	27	17	42	47	31[d]	m	x (39)	x(42)	31	37
Costa Rica	46	34	22	31	21	21	1	1	31	35
Tschechien	7	8	60	59	12	13	20	20	33	33
Dänemark	18	15	35	33	23	25	19	20	47	51
Estland	11	12	46	44	26	23	17	20	43	43
Finnland[2]	9	10	51	51	26	24	14	15	40	39
Frankreich	13	11	39	36	13	15	20	26	48	53
Deutschland	13	15	54	45	18	23	14	15	33	40
Griechenland	13	7	45	48	32	31	9	13	42	45
Ungarn	13	12	57	55	12	9	15	21	31	32
Island[1]	22	19	36	38	25	22	15	17	42	44
Irland	7	4	37	30	35	42	14	21	55	66
Israel	9	9	44	44	28	29	8	8	47	47
Italien	24	19	48	49	12	13	16	17	28	32
Japan	m	m	m	m	42[d]	48[d]	x(21)	x(24)	62	66
Republik Korea	2	1	28	28	46	48	3[d]	3[d]	70	71
Lettland	11	10	45	44	24	25	12	12	44	45
Litauen	7	6	38	36	39	41	16	16	55	58
Luxemburg	13	9	32	26	20	20	30	39	55	65
Mexiko	49	41	28	30	22	27	1	2	24	29
Niederlande	12	10	38	35	29	31	19	22	50	56
Neuseeland	13	11	43	41	35	36	5	6	44	48
Norwegen	17	16	34	25	22	27	15	19	49	59
Polen	6	5	51	49	13	14	30	31	43	46
Portugal	24	16	38	41	21	25	16	17	38	43
Slowakei	9	7	51	56	7	7	31	29	39	37
Slowenien	5	7	51	49	11	m	19	m	44	43
Spanien	30	24	23	23	15	19	17	18	47	53
Schweden	16	12	35	32	23	26	13	18	48	56
Schweiz	6[b]	9	41[b]	40	29[b,d]	29	22[b,d]	19	53[b]	51
Türkei	41	28	24	28	22	28	3	3	35	44
Vereinigtes Königreich	14	12	34	28	30	35	14	17	52	60
Vereinigte Staaten[1]	7	6	42	42	28	29	10	11	50	52
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**40**	**39**	**24**	**26**	**14**	**16**	**45**	**48**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**16**	**13**	**40**	**39**	**24**	**26**	**15**	**17**	**45**	**49**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien[1]	27	26	53	55	19[d]	19[d]	x(21)	x(24)	19	19
Brasilien[1]	32	27	47	50	20[d]	23[d]	1	1	21	24
Bulgarien	18	12	50	48	14	18	19	22	33	40
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	4	4	60	57	10	11	23	27	35	39
Indien[1]	66	61	13	16	20[d]	23[d]	x(21)	x(24)	20	23
Indonesien[1]	46	42	36	40	13	14	1	1	17	18
Peru[2]	52	49	m	m	47	50	1	2[d]	48	51
Rumänien	26	24	49	53	26	23	m	x	26	23
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	50	43	36	49	6	7	1	1	14	9
EU25-Durchschnitt	**13**	**11**	**45**	**43**	**20**	**22**	**18**	**21**	**42**	**45**
G20-Durchschnitt	**27**	**23**	**37**	**37**	**23**	**26**	**m**	**m**	**38**	**42**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Argentinien und Indien: Daten basieren auf ISCED-97. Spalten mit Daten zu Männern und Frauen und zu Abschlüssen kurzer tertiärer Bildungsgänge sowie zu Promotions- oder gleichwertigen Abschlüssen sind online verfügbar. Die Daten für Argentinien, China, Indien und Indonesien basieren auf ILO (2025).

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Argentinien, Brasilien, Indien, Island und die Vereinigten Staaten; 2022 für Chile und Indonesien. 2. Referenzjahr nicht 2019: 2020 für Chile; 2021 für Finnland und 2022 für Peru.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/vur4y1

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

Tabelle A1.3

Fächergruppe bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich (2024)

Anteil 25- bis 64-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich (in %)

	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)			Gesundheit und Sozialwesen		Sonstige Fächergruppen
		Künste	Geisteswissenschaften (ohne Sprachen); Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Krankenpflege und verwandte Gesundheitsbereiche)	
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)
OECD-Länder											
Australien	10	m	m	m	m	4	7	12	m	m	5
Österreich	10	4	8	9	4	4	3	25	3	4	10
Belgien	10	m	12	m	m	6	4	12	m	m	5
Kanada	7	4	11	22	2	6	5	14	3	9	9
Chile[1]	16	4	14	22	3	25	4	1	m	m	7
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	18	4	8	47	8	1	7	11	m	m	4
Tschechien	16	4	25	m	5	7	7	19	4	3	10
Dänemark[1]	9	3	12	12	3	5	5	13	m	m	5
Estland	11	5	8	21	4	5	5	18	3	5	11
Finnland	6	4	8	18	2	4	8	19	2	10	7
Frankreich	5	m	7	m	m	6	5	14	m	m	7
Deutschland	13	3	7	10	3	5	5	25	4	2	6
Griechenland	9	m	15	m	m	5	6	13	m	m	11
Ungarn	10	4	20	18	5	6	7	10	3	5	7
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	9	m	4	m	m	7	8	10	m	m	18
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	5	5	16	12	9	8	2	15	m	m	5
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	12	3	17	20	6	3	4	13	7	1	8
Litauen	7	4	14	22	6	4	5	19	4	4	8
Luxemburg	8	m	6	m	m	6	8	9	m	m	5
Mexiko	13	3	9	24	9	3	7	15	4	6	5
Niederlande	9	4	12	24	5	5	5	11	4	7	7
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	15	3	14	13	3	6	4	12	m	m	7
Polen	13	1	19	18	3	6	5	14	m	m	8
Portugal	12	m	10	m	m	4	3	18	m	m	7
Slowakei	16	m	18	m	m	5	5	16	m	m	8
Slowenien	18	3	17	12	6	5	4	23	m	m	13
Spanien	11	m	6	m	m	5	7	15	m	m	7
Schweden	14	3	11	13	3	4	4	21	4	9	5
Schweiz	7	3	7	24	4	6	4	20	3	9	7
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[1]	5	m	3	m	m	2	4	19	m	m	13
Vereinigte Staaten[1]	10	6	20	m	m	10	4	10	m	m	6
OECD-Durchschnitt	**11**	**m**	**12**	**m**	**m**	**6**	**5**	**15**	**m**	**m**	**8**
Partner- und/oder Beitrittsländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**11**	**m**	**13**	**m**	**m**	**5**	**5**	**16**	**m**	**m**	**8**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Der Gesamtwert einer Kategorie entspricht eventuell nicht der Summe der Unterkategorien, da sich manche Bildungsgänge nicht in eine bestimmte Unterkategorie einordnen lassen, jedoch in dem Gesamtwert enthalten sind. Außerdem beziehen sich Daten zu Geisteswissenschaften (ausgenommen Sprachen), Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen gegebenenfalls ausschließlich auf die breite Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Spalten mit Daten zu den Gesamtwerten sind online verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2024: 2022 für Chile; 2021 für Dänemark, Irland, Kanada und das Vereinigte Königreich; 2017 für die Vereinigten Staaten.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/vur4y1

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

Kapitel A2

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

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern befinden sich 54 % der 18- bis 24-Jährigen in (Aus-)Bildung und 19 % kombinieren Arbeit und Ausbildung. Dieser Anteil ist beinahe doppelt so hoch wie bei den 25- bis 29-Jährigen (10 %), was deutlich macht, dass jüngere Erwachsene häufiger Ausbildung und Beschäftigung kombinieren. Die Niederlande fallen auf mit 51 % der 18- bis 24-Jährigen, die in Ausbildung und beschäftigt sind.
- Die Anteile junger Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (NEET: Neither Employed nor in Education or Training), liegen nun in rund der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Trenddaten unter dem Niveau von vor der Pandemie. In 8 von diesen 16 Ländern beträgt der Rückgang über 1 Prozentpunkt. Derweil sind die NEET-Anteile in etwa der gleichen Anzahl der OECD-Länder gestiegen. Von den 17 Ländern, in denen die Anteile nun über den Vergleichswerten von vor der Pandemie liegen, stieg der Anteil in 6 Ländern um mehr als 2 Prozentpunkte.
- Bei den meisten jungen Menschen ist die Erwerbslosigkeit tendenziell nur von kurzer Dauer. In der OECD sind weniger als 2 % der 18- bis 24- und 25- bis 29-Jährigen erwerbslos und seit 12 Monaten oder länger nicht in Beschäftigung, während rund 4 % weniger als 1 Jahr lang einen Arbeitsplatz gesucht haben.

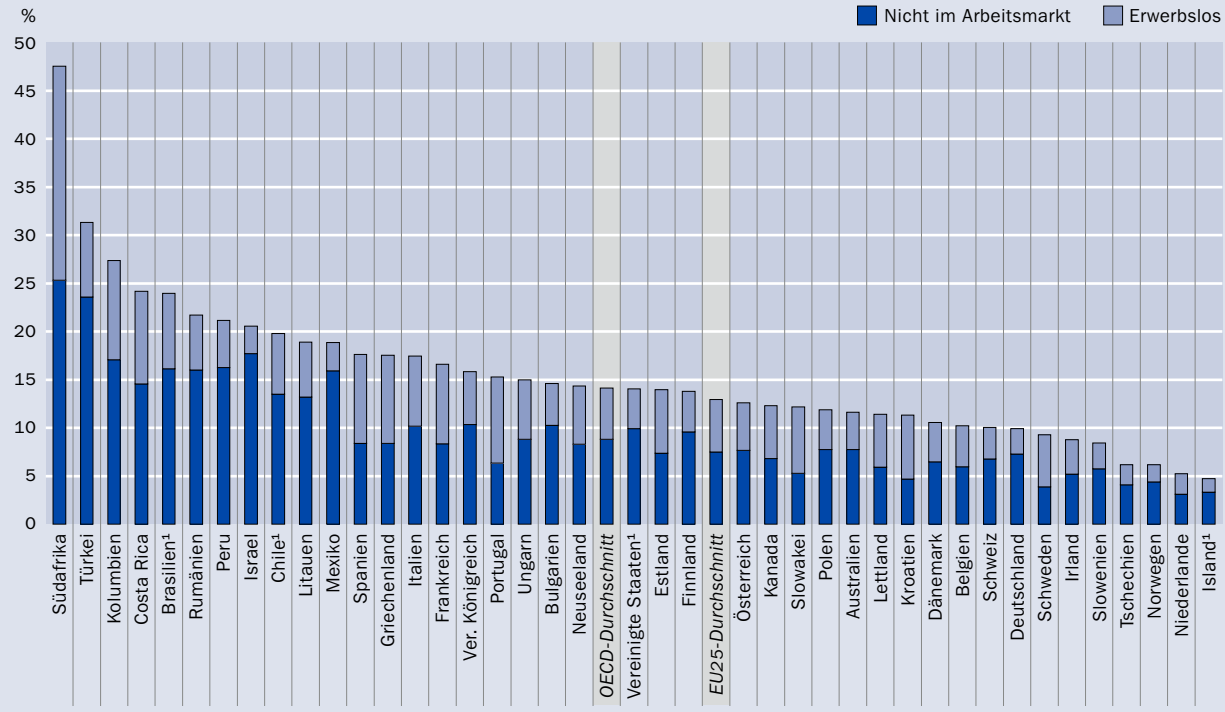
Kontext

Der Übergang von der Ausbildung zur Beschäftigung ist ein komplexer Prozess, der von Faktoren wie Bildungsstand, ökonomischen Bedingungen und Arbeitsmarktnachfrage beeinflusst wird. Obwohl die Ausbildung bei der Verbesserung der Beschäftigungsaussichten junger Menschen eine wesentliche Rolle spielt, ist es entscheidend, dass die durch die Ausbildung erworbenen Kompetenzen den auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen entsprechen. Viele junge Menschen bleiben in Ausbildung, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern, aber wenn ihre Kompetenzen nicht nachgefragt werden, haben sie möglicherweise weiterhin Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden. Wirtschaftsflauten und schwache Arbeitsmärkte können die Chancen weiter einschränken, sodass sogar Hochqualifizierte Probleme haben, einen Arbeitsplatz zu finden, und das Risiko einer längeren Erwerbslosigkeit steigt.

Längere Phasen der Erwerbslosigkeit können schwerwiegende Folgen haben, insbesondere für junge Menschen, deren Arbeitsleben später von den Folgen dieser frühen Erwerbslosigkeit beeinträchtigt werden kann. Längere Zeit nicht in Beschäftigung zu sein, verringert ihre Chancen, Arbeitserfahrung zu sammeln und wesentliche Sozialkompetenzen zu entwickeln, wodurch es zunehmend schwieriger wird, eine Beschäftigung zu finden. Arbeitgebende können Beschäftigungslücken zudem als negativ empfinden, was das Problem weiter verschärft. Dieser Kreislauf aus begrenzter Erfahrung und längerer Erwerbslosigkeit kann einen anhaltenden Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt und soziale

Abbildung A2.1

Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs, nach Erwerbsstatus (2024)



1. Referenzjahr nicht 2024.
Daten s. Tabelle A2.1. *StatLink: https://stat.link/zl34tq*

Ausgrenzung zur Folge haben, insbesondere für diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand oder geringeren Arbeitsqualifikationen (Pohlan, 2024[1]).

Zusätzlich zu den finanziellen Auswirkungen kann Langzeiterwerbslosigkeit erhebliche psychologische Folgen haben, darunter zunehmende Entmutigung und psychische Probleme, wie Angst und Depressionen, wodurch die Motivation für die Arbeitssuche weiter sinken kann (s. Kapitel A6). Um diese Probleme anzugehen und sicherzustellen, dass junge Menschen auf den Arbeitskräftebedarf abgestimmte Kompetenzen entwickeln, ist eine bessere Koordination zwischen den Bildungssystemen und Arbeitsmärkten erforderlich. Politische Maßnahmen sollten auch die Beschäftigungsmöglichkeiten verbessern, Berufsberatung bereitstellen und Unterstützung im Bereich mentale Gesundheit bieten. Eine stärkere Korrelation zwischen Ausbildung und Beschäftigung kann dazu beitragen, die in Langzeiterwerbslosigkeit und sozialem Rückzug junger Menschen bestehenden Risiken zu mindern.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Auch wenn die NEET-Anteile größtenteils auf das Niveau von vor der Pandemie zurückkehren, bleiben sie in einigen Ländern hoch. Im Durchschnitt sind 14 % der 18- bis 24-Jährigen in den OECD-Ländern NEETs, jedoch liegt der Anteil in Kolumbien, im OECD-Partnerland Südafrika und in der Türkei bei über 25 %.
- Obwohl die durchschnittlichen Beschäftigungsquoten und NEET-Anteile bei den 18- bis 24-Jährigen zwischen 2019 und 2024 nahezu unverändert geblieben sind, gab es in manchen Ländern erhebliche Unterschiede innerhalb der Gesamtzahlen. In Est-

land sind die Beschäftigungsquoten bei den Männern um beinahe 12 Prozentpunkte gesunken, während sie bei den Frauen in dem Zeitraum um fast 11 Prozentpunkte gestiegen sind. Norwegen erlebte hingegen einen Rückgang der Beschäftigungsquoten um 13 Prozentpunkte, einhergehend mit einem Anstieg der Ausbildungsquoten um 16 Prozentpunkte.

- Es gibt in den OECD-Ländern bei den 18- bis 24-Jährigen in Ausbildung weiterhin einen geschlechtsspezifischen Unterschied von mehr als 6 Prozentpunkten zugunsten der Frauen: Sowohl 2019 als auch 2024 befinden sich 55 % Frauen und 49 % Männer in Ausbildung. Im Gegensatz dazu lagen mit rund 36 % Männern und 28 % Frauen in Beschäftigung in beiden Jahren Männer um rund 8 Prozentpunkte vor den Frauen.

Hinweis

Dieses Kapitel 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 NEETs sind. 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 zur Erwerbsbevölkerung gehören oder nicht im Arbeitsmarkt sind). Bei der Analyse wird zwischen 18- bis 24-Jährigen und 25- bis 29-Jährigen unterschieden, denn ein signifikanter Anteil der jüngeren Altersgruppe setzt die Ausbildung fort, obwohl die Schulpflicht – oder in einigen Ländern sogar mehr als die Schulpflicht – bereits erfüllt ist.

Analyse und Interpretationen

Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben bei den 18- bis 24-Jährigen

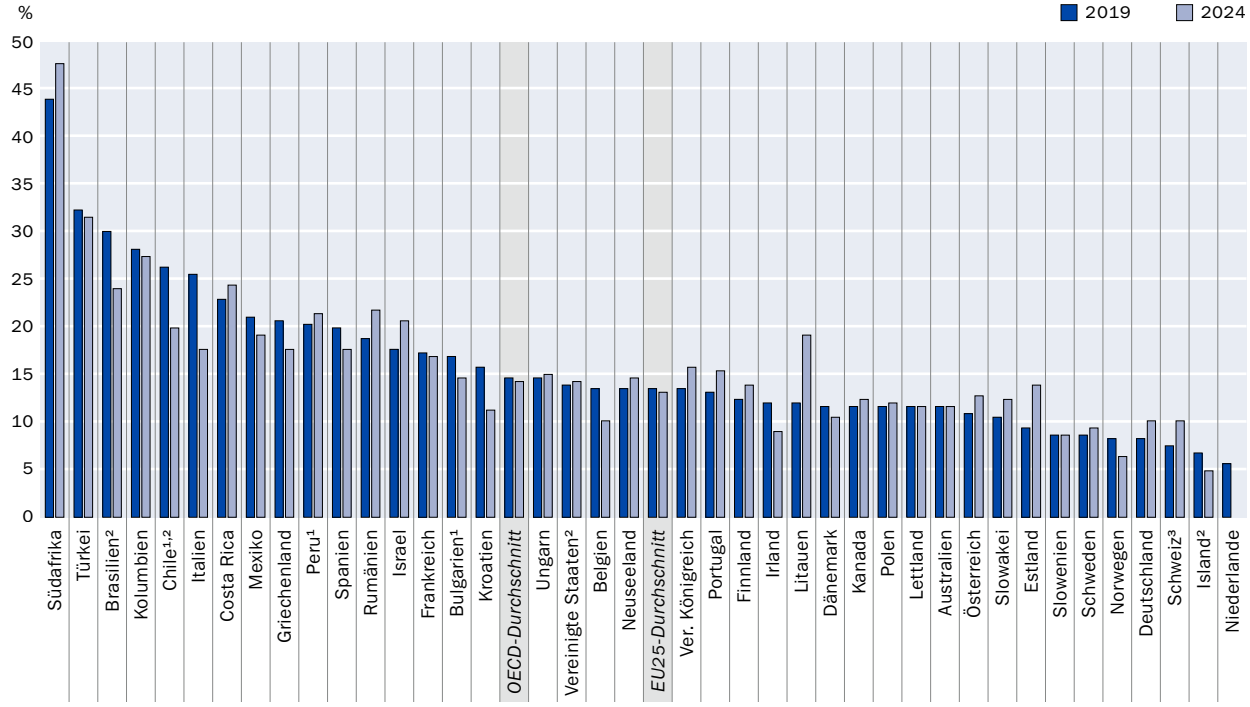
Junge Menschen im Alter von 18 bis 24 Jahren befinden sich in der Regel entweder in Ausbildung oder in Beschäftigung, da diese Altersspanne oft der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II oder im Tertiärbereich sowie dem Ersteintritt in den Arbeitsmarkt entspricht. Diese Phase ist entscheidend für die Gestaltung künftiger Laufbahnverläufe und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für die Beteiligung am Erwerbsleben. Nichtsdestotrotz gibt es in dieser Altersgruppe einen Anteil junger Menschen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden und als NEETs eingestuft sind, was darauf hindeutet, dass sie sich mit zugrunde liegenden Hürden für den Eintritt in den Arbeitsmarkt oder für eine weitere Bildungsbeteiligung konfrontiert sehen (Tab. A2.1).

NEET-Anteile können auf begrenzte Beschäftigungsmöglichkeiten unter schwierigen konjunkturellen Rahmenbedingungen oder eine Diskrepanz zwischen den Kompetenzen der jungen Menschen und den Anforderungen der Arbeitsmärkte zurückzuführen sein. Beispielsweise verschärfen duale Arbeitsmärkte – mit stabilen, gut bezahlten Stellen für die einen und prekären, schlecht bezahlten Arbeitsplätzen für die anderen – das Risiko junger Menschen, sowohl aus dem Arbeitsmarkt als auch aus dem Bildungssystem herauszufallen (Marques and Salavisa, 2017[2]). Der NEET-Status ist häufig auch nicht nur auf diese strukturellen Herausforderungen des Arbeitsmarkts oder nicht passende Kom-

A 2

Abbildung A2.2

Entwicklung des Anteils der 18- bis 24-jährigen NEETs (2019 und 2024)



1. Referenzjahr nicht 2019. 2. Referenzjahr nicht 2024. 3. Unterbrechung der Datenreihe.
Daten s. Tabelle A2.2. StatLink: https://stat.link/zl34tq

petenzen zurückzuführen, sondern ist auch durch persönliche oder soziale Faktoren, wie langfristige körperliche oder mentale Gesundheitsprobleme, Sucht, Gewaltexposition und schwache Unterstützungsnetzwerke, bedingt (Rahmani and Groot, 2023[3]).

Die NEET-Anteile unterscheiden sich erheblich bei den OECD- und Partnerländern; sie reichen von 48 % der 18- bis 24-Jährigen in Südafrika (rund 22 % erwerbslos und 25 % nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörend) bis hin zu so geringen Werten wie weniger als 5 % in Island (rund 1 % erwerbslos und 3 % nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörend). Zwischen den Ländern variieren die Anteile derjenigen, die aktiv eine Beschäftigung suchen, und derjenigen, die nicht zur Erwerbsbevölkerung gehören. Beispielsweise spiegeln in der Türkei (wo 8 % der 18- bis 24-Jährigen erwerbslos sind und 24 % nicht zur Erwerbsbevölkerung gehören) und in Mexiko (3 % erwerbslos und 16 % nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörend) relativ hohe Anteile junger Menschen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, möglicherweise Unterschiede zwischen den Ländern bei der Bildungsbeteiligung, familiäre Verpflichtungen oder kulturelle Faktoren, die sich auf die Beschäftigung junger Menschen auswirken, wider. Andererseits gibt es viele Länder, in denen die Aufteilung ausgewogener ist – beispielsweise in Griechenland und Spanien, wo in beiden Fällen etwa 9 % erwerbslos sind und 8 % nicht zur Erwerbsbevölkerung gehören –, was darauf hindeutet, dass die jungen Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, häufiger auf Arbeitssuche sind, auch wenn sie noch keinen Erfolg hatten (Abb. A2.1).

Nach mehreren Jahren der Erholung nach der Coronapandemie (Covid-19) entsprach der durchschnittliche NEET-Anteil in den OECD-Ländern im Jahr 2024 mit 14 % dem Wert von 2019. Italien verzeichnete mit 8 Prozentpunkten den deutlichsten Rückgang, dicht gefolgt von Brasilien und Chile. Diese Rückgänge der NEET-Anteile könnten darauf hin-

deuten, dass die Systeme zur Unterstützung der jungen Menschen beim Übergang in die Beschäftigung oder Ausbildung, wie Italiens *NEET Working Plan*, der 2022 verabschiedet wurde, bei der Verbesserung individueller Wege für junge Menschen in die Beschäftigung oder Ausbildung Wirkung entfaltet haben (Gaspani, Recchi and Rio, 2025[4]). Litauen verzeichnete hingegen den größten Anstieg (7 Prozentpunkte), gefolgt von Estland, Israel und Rumänien. Diese Anstiege könnten aufkommende Herausforderungen, wie strukturelle Verschiebungen im Arbeitsmarkt, wirtschaftliche Umbrüche oder Bereiche, in denen Ausbildungssysteme hinter neuen Arbeitsmarktanforderungen hinterherhinken, aufzeigen. Junge Menschen, die wiederholt oder für längere Zeiträume NEETs werden, sind mit deutlich stärkeren langfristigen Konsequenzen konfrontiert als diejenigen, die nur kurze NEET-Phasen erleben (Kleif, 2020[5]). Etwa ein Drittel der OECD-Länder verzeichnete nahezu keine Veränderung, was eine Rückkehr zu einem ähnlichen Niveau des Rückzugs vom Arbeitsmarkt wie im Jahr 2019 widerspiegelt (Abb. A2.2).

Jedoch können stabile Durchschnittswerte auf OECD-Ebene erhebliche nationale Veränderungen verbergen. Beispielsweise sind in Estland die Beschäftigungsquoten bei den Männern um rund 10 Prozentpunkte (von 41 % im Jahr 2019 auf 29 % im Jahr 2024) gesunken, während sie bei den Frauen im gleichen Zeitraum um rund 10 Prozentpunkte (von 28 auf 38 %) gestiegen sind. In Norwegen ist der Anteil der 18- bis 24-Jährigen in Beschäftigung um rund 13 Prozentpunkte (von 40 % im Jahr 2019 auf 27 % im Jahr 2024) zurückgegangen, während der Anteil in Ausbildung um rund 15 Prozentpunkte (von 51 auf 67 %) gestiegen ist. Diese Beispiele zeigen, dass zugrunde liegende geschlechts- und länderspezifische Tendenzen erheblich von aggregierten Zahlen abweichen können (Tab. A2.2).

Junge Menschen und Dauer der Erwerbslosigkeit

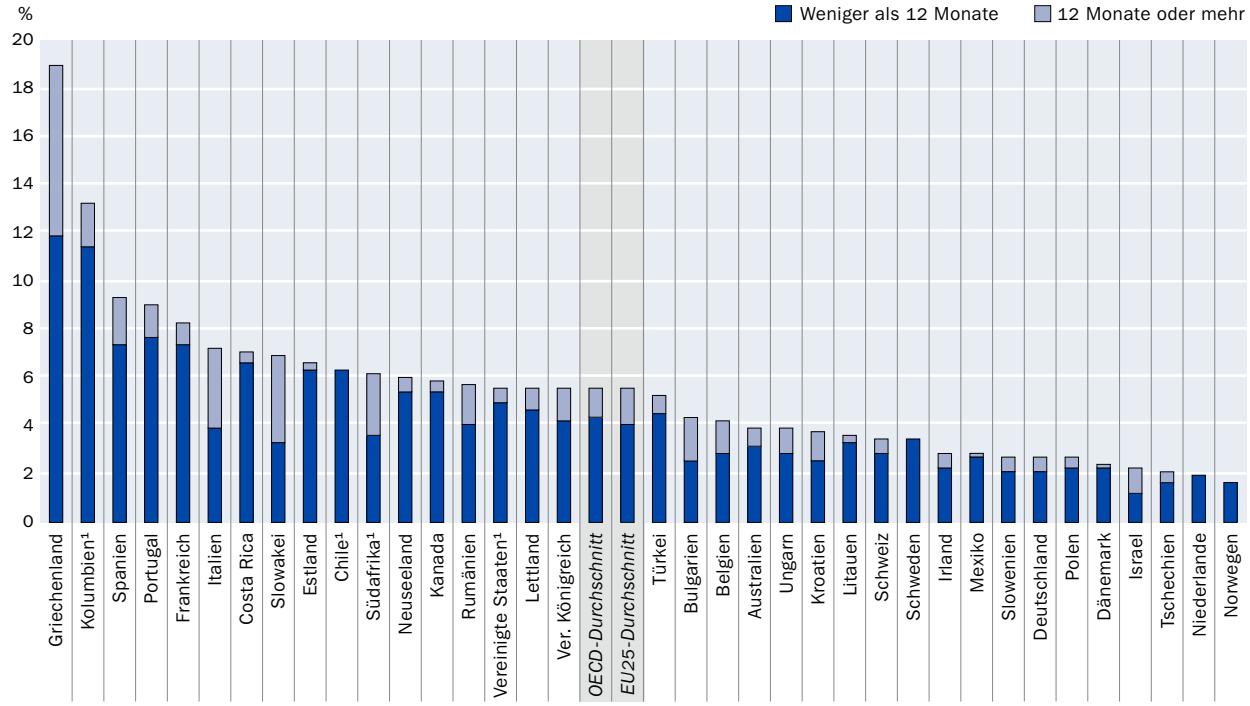
Jugenderwerbslosigkeit, insbesondere bei denjenigen im Alter von 18 bis 24 Jahren, ist weiter sehr besorgniserregend, da sich diese Altersgruppe in einer kritischen Übergangsphase befindet. Schmillen und Umkehrer (2017[6]) stellen fest, dass jeder zusätzliche Tag der Erwerbslosigkeit in den ersten 8 Jahren im Arbeitsmarkt zu einem weiteren halben Tag der Erwerbslosigkeit im Laufe der folgenden 16 Jahre führt – ein klarer Beleg für einen langfristigen „Scarring Effect" (Effekt der Narbenbildung), insbesondere für diejenigen mit wiederholten oder langen Phasen der Erwerbslosigkeit. Längere Erwerbslosigkeit, insbesondere bei fehlender Weiterbildung, kann die Aussichten junger Menschen, eine zu ihren Kompetenzen und Qualifikationen passende Beschäftigung zu finden, einschränken und dabei gleichzeitig ihr langfristiges Verdienstpotenzial, ihr Wohlergehen sowie ihre Motivation schwächen (Rahmani and Groot, 2023[3]).

Als Reaktion auf Probleme bei der Suche nach einer Beschäftigung entscheiden sich einige junge Menschen für die Fortsetzung ihrer Ausbildung, indem sie sich spezialisieren oder Kompetenzen entwickeln, die besonders gefragt sind. Berufsberatung kann eine effektive Maßnahme sein, um diese Entscheidungen zu unterstützen, wobei jedoch diejenigen Gruppen, die bereits aus dem Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind, diese Dienste seltener nachfragen oder in Anspruch nehmen, was den Bedarf an gezielterer Kommunikation und Unterstützung verdeutlicht (OECD, 2021[7]).

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind 1 % der 18- bis 24-Jährigen langfristig erwerbslos (für 12 Monate oder länger) und 4 % kurzfristig erwerbslos (weniger als 12 Monate). In den OECD-Ländern handelt es sich bei der Erwerbslosigkeit der jungen Menschen in der Mehrheit der Fälle um eine kurzfristige Erwerbslosigkeit; die Spanne reicht von 12 % der 18- bis 24-Jährigen in Griechenland und 11 % in Kolumbien bis zu weniger als 2 % in

Abbildung A2.3

Anteil 18- bis 24-Jähriger, die erwerbslos sind und sich nicht in Ausbildung befinden, nach Dauer der Erwerbslosigkeit (2024)



1. Referenzjahr nicht 2024.
Daten s. Tabelle A2.3. *StatLink: https://stat.link/zl34tq*

Israel, den Niederlanden, Norwegen und Tschechien. Längere Zeiträume kommen am häufigsten in Griechenland, Italien und der Slowakei vor, wo die Anteile über 3 % liegen. Im Gegensatz dazu sehen sich in Costa Rica, Dänemark, Estland, Kanada, Litauen, Mexiko, Norwegen und Polen weniger als 0,5 % der jungen Menschen mit einer langfristigen Erwerbslosigkeit konfrontiert (Abb. A2.3).

Personen, die langfristig erwerbslos sind, werden häufiger als weniger qualifiziert oder produktiv wahrgenommen als diejenigen, die nur von kurzen Phasen der Erwerbslosigkeit betroffen sind, sodass die Dauer der Erwerbslosigkeit als entscheidender Indikator für das Engagement junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt gilt. Darüber hinaus bedeutet längere Erwerbslosigkeit eine erhebliche psychologische Belastung, die mit einem höheren Risiko für eine stationäre psychische Behandlung einhergeht; folglich wird langfristige Jugenderwerbslosigkeit zu einem Indikator sowohl für eine wirtschaftliche als auch für eine gesundheitliche Notlage (Thern et al., 2017[8]). Arbeitgebende betrachten kurzfristige Erwerbslosigkeit bei jungen Menschen möglicherweise wohlwollender, da sie kurzfristig verfügbar sind. Ein Vorteil, von dem diejenigen, die von langfristiger Erwerbslosigkeit betroffen sind, nicht mehr profitieren, was erneut die starke Wirkung längerer Zeiträume der Erwerbslosigkeit unterstreicht (Wachter, 2020[9]).

Auch geschlechtsspezifische Unterschiede sind in den Ausbildungs- und Beschäftigungsquoten ausgeprägt. In den OECD-Ländern ist die Bildungsbeteiligung der Frauen im Alter von 18 bis 24 Jahren über 6 Prozentpunkte höher als die der Männer (56 gegenüber 49 %), während Männer um rund 8 Prozentpunkte häufiger in Beschäftigung sind (35 gegenüber 28 %). Diese bestehenden geschlechtsspezifischen Unterschiede verdeutlichen unterschiedliche Wege durch die Ausbildung und in den Arbeitsmarkt (Tab. A2.2).

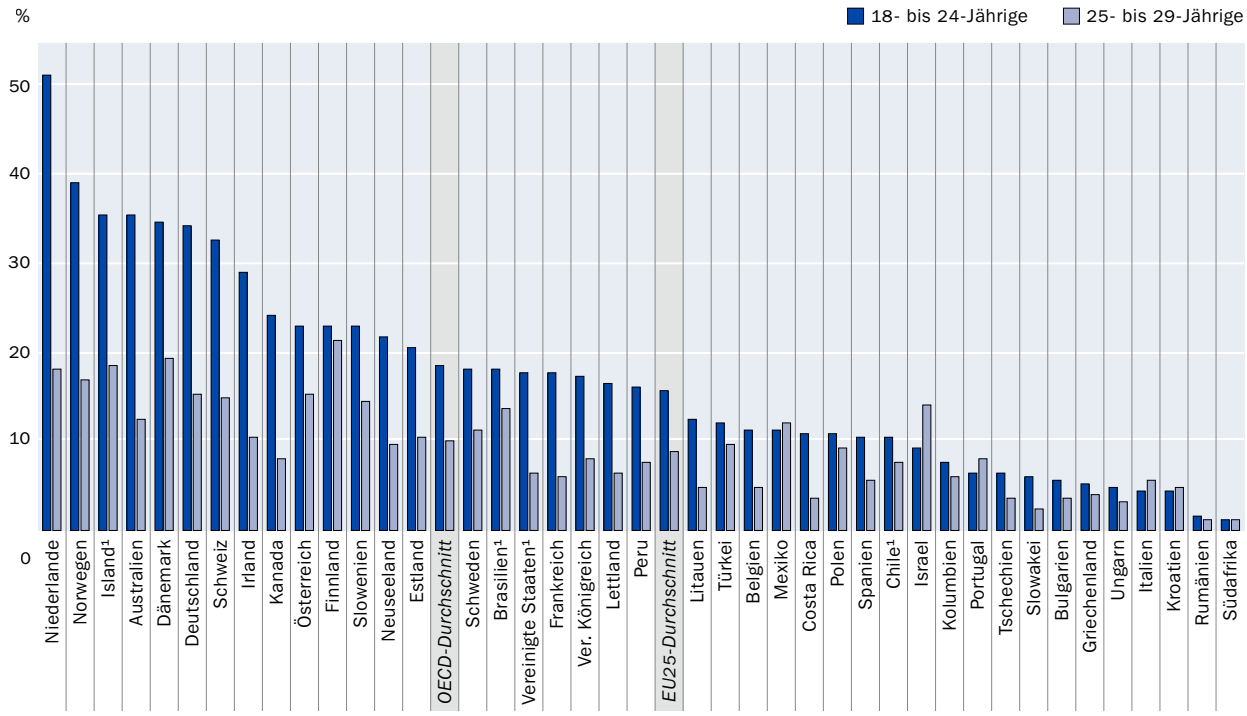
Ausbildungs- und Arbeitsmarktstatus 18- bis 29-Jähriger

Ein Vergleich der Bildungsteilnahme- und Beschäftigungsquoten der 25- bis 29-Jährigen mit denen der 18- bis 24-Jährigen bietet weitere Erkenntnisse, was die Übergänge in den Arbeitsmarkt betrifft. Viele derjenigen in der jüngeren Altersgruppe befinden sich noch in Ausbildung oder treten das erste Mal in den Arbeitsmarkt ein. Diejenigen, die einen Bildungsgang im Tertiärbereich absolvieren, können im Alter von 24 Jahren noch ihren Bachelor- oder Masterabschluss erlangen, während andere ihre berufliche Laufbahn beginnen. Ein kleinerer Anteil wird gegebenenfalls einen Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang absolvieren. Im Gegensatz dazu wird eine große Mehrheit der 25- bis 29-Jährigen in den OECD-Ländern ihre Erstausbildung abgeschlossen haben und viele werden grundlegende Arbeitsmarkterfahrung gesammelt haben. Von denjenigen in Ausbildung werden einige ihren Bildungsgang im Tertiärbereich abschließen, während andere möglicherweise wieder in Ausbildung sind, um weitere Qualifikationen zu erlangen (s. Kapitel B4).

Einige junge Erwachsene kombinieren Ausbildung und Beschäftigung, insbesondere im Tertiärbereich, wo Teilzeitbeschäftigung zur Deckung der Bildungsgebühren, Unterbringungs- und Lebenshaltungskosten oder zur beruflichen Weiterentwicklung beitragen kann. In den OECD-Ländern kombiniert beinahe ein Fünftel der 18- bis 24-Jährigen (19 %) Ausbildung und Beschäftigung, während es bei den 25- bis 29-Jährigen 10 % sind. In den Niederlanden, wo das Bildungssystem zahlreiche berufliche Ausbildungsgänge umfasst und eine große Anzahl Bildungsteilnehmender kleine, nicht berufsbezogene Nebentätigkeiten annimmt, ist dieser Unterschied am größten: Über die Hälfte der 18- bis 24-Jährigen (51 %) befindet sich sowohl in Beschäftigung als auch in Ausbildung,

Abbildung A2.4

Anteil der 18- bis 29-Jährigen, die (Aus-)Bildung und Beschäftigung kombinieren, nach Altersgruppe (2024)



1. Referenzjahr nicht 2024.

Daten s. Tabelle A2.1. *StatLink: https://stat.link/zl34tq*

wohingegen es bei den Älteren weniger als ein Fünftel sind (18 %). Ausnahmen von diesem Muster bilden Costa Rica, Israel, Italien und Portugal, wo die ältere Kohorte etwas häufiger Beschäftigung und Ausbildung kombiniert, was die Verbreitung von Master- und Weiterbildungsgängen in Teilzeit widerspiegelt. In Griechenland, Italien, Kolumbien, Portugal, Rumänien, der Slowakei, Südafrika, Tschechien und Ungarn kombinieren hingegen weniger als 10 % jeder Kohorte Ausbildung und Beschäftigung (Abb. A2.4). Diese Unterschiede unterstreichen die institutionellen und kulturellen Gegensätzlichkeiten der Studiengebühren-Regelungen, arbeitsrechtlichen Bestimmungen, Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Campus und sogar der Haltung der Arbeitgebenden, was die Einstellung von Bildungsteilnehmenden betrifft. Unterschiede zwischen der jüngeren und der älteren Kohorte können auch Ausdruck finanzieller Notwendigkeit oder der Struktur der Bildungsgänge im Tertiärbereich sein. Beispielsweise können hohe Anteile unter den 25- bis 29-Jährigen in Finnland, die Ausbildung und Beschäftigung kombinieren, auf die Ausweitung der Aus- und Weiterbildungsmodelle und die stärkere Unterstützung für Bildungsteilnehmende in Beschäftigung zurückzuführen sein (Eurydice, 2025[10]).

Große Anteile junger Menschen, die Beschäftigung und Ausbildung miteinander kombinieren, können für den Arbeitsmarkt von Vorteil sein, da sie ihre Arbeitsstunden nach Bedarf erhöhen oder reduzieren können, um auf Hochphasen oder Notsituationen in verschiedenen Wirtschaftssektoren zu reagieren. Untersuchungen deuten darauf hin, dass das Zurückgreifen auf Bildungsteilnehmende zur Unterstützung des Arbeitsmarkts schließlich dem Aufbau einer ergänzenden Erwerbsbevölkerung dient, die die Entwicklung der lokalen Wirtschaft vorantreibt (Whittard, Drew and Ritchie, 2022[11]). Für die Bildungsteilnehmenden selbst bedeutet das Kombinieren einer Beschäftigung mit ihrer Ausbildung wertvolle praktische Erfahrungen, die beim Übergang in eine Vollzeitbeschäftigung hilfreich sein können, sowie eine Unterstützung dabei, professionelle Netzwerke aufzubauen. Dies zahlt sich auf dem Arbeitsmarkt aus, insbesondere wenn es sich um eine Beschäftigung mit Bezug zu ihrer Fächergruppe handelt (Geel and Backes-Gellner, 2012[12]). In manchen Ländern, wie Deutschland, Österreich und der Schweiz, in denen duale Bildungssysteme, die akademisches Lernen mit betrieblicher Ausbildung verbinden, stark verbreitet sind, kann die Kombination von Ausbildung und Beschäftigung sogar Teil des regulären Qualifikationsprozesses sein. Trotz dieser Vorteile kann die Kombination von Beschäftigung und Ausbildung die Zeit einschränken, die den Bildungsteilnehmenden für ihre akademische Tätigkeit zur Verfügung steht, was möglicherweise ihre Bildungsergebnisse oder ihr Wohlergehen beeinträchtigt.

Subnationale Unterschiede bei den NEET-Anteilen

Innerhalb der OECD-Länder kann sich der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEET), von einer Region zur anderen erheblich unterscheiden. Subnationale Unterschiede bei den Anteilen an NEETs stellen politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, die inklusive Arbeitsmärkte und Chancengerechtigkeit fördern möchten, vor zentrale Herausforderungen. Die folgende Analyse bezieht sich auf Regionen der TL2-Ebene, bei denen es sich um große subnationale Einheiten gemäß der offiziellen OECD-Klassifikation der Regionen handelt (OECD, 2024[13]).

Die größten regionalen Unterschiede bei den NEET-Anteilen verzeichnen Italien, Kanada, Mexiko und die Türkei, wo der Unterschied zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Regionen 20 Prozentpunkte übersteigt. In Kanada meldet British Columbia einen NEET-Anteil von 9 %, während Nunavut 41 % verzeichnet (ein Unterschied von 32 Prozentpunkten), was auf die Notwendigkeit regionenspezifischer Arbeitsmarkt-

strategien und sozialer Unterstützung in entlegenen Gemeinden hindeutet. Die Kluft in der Türkei (19 % in Istanbul gegenüber 48 % im Osten Ostanatoliens) macht regionale Unterschiede deutlich, die möglicherweise auf Unterschiede in der Bevölkerungsdichte, der Infrastruktur, dem Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten und dem Zugang zu Weiterbildung zurückzuführen sind (WEB Table A2.4).

Im Gegensatz dazu weisen Costa Rica, Irland und Japan begrenzte regionale Unterschiede von weniger als 5 Prozentpunkten zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Regionen auf. Die NEET-Anteile in Irland reichen von 8 % (Norden und Westen) bis zu rund 10 % (Osten und Midlands), was auf weitgehend einheitliche Arbeitsmarktergebnisse hindeutet, während sie in Japan von 2 % (Hokuriku) bis zu rund 5 % (Chugoku) reichen, was Japans allgemein geringen NEET-Anteile deutlich macht. In Costa Rica weist der Unterschied zwischen Central (24 %) und Huetar Caribbean (28 %) ebenfalls auf geringe Unterschiede hin. Auch wenn Länder mit größeren Landflächen oder Bevölkerungen – wie die Türkei und Kanada – häufig größere subnationale Unterschiede verzeichnen, macht die Größe allein nicht alle Unterschiede aus. Japan ist sowohl geografisch als auch demografisch ein großes Land, verfügt aber über einen der geringsten regionalen Unterschiede, wohingegen das in Bezug auf beide Aspekte deutlich kleinere Griechenland eine Kluft von 19 Prozentpunkten aufweist. Dieser Gegensatz deutet darauf hin, dass wirtschaftliche Strukturen, Bildungssysteme und sozialpolitische Maßnahmen einen größeren Einfluss auf die NEET-Unterschiede ausüben als die Größe des Landes. Gezielte politische Maßnahmen für bestimmte Regionen sind daher wesentlich, um diese Unterschiede zu verringern und sicherzustellen, dass alle jungen Menschen Zugang zu Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten haben (WEB Table A2.4).

Definitionen

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

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

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

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

NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in formaler Ausbildung befinden.

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 Län-

dern 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 non-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 non-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 Kapitel vorgestellten Anteilen auf nationaler Ebene vergleichbar.

Für weitere Einzelheiten s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[14]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Kapitel A1.

Die Daten zu den subnationalen NEET-Anteilen stammen aus *OECD Regions and Cities Databases, http://oe.cd/geostats*. Die Daten zu den subnationalen NEET-Anteilen für Australien stammen vom Australian Bureau of Statistics.

Weiterführende Informationen

Eurydice (2025), *Finland – National reforms in vocational education and training*, Eurydice, *https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/national-reforms-vocational-education-and-training*. [10]

Gaspani, F., S. Recchi and A. Rio (2025), „Young people NEET in Italy: Exploring the phenomenon and evolving policies", in *Diversity and Inclusion Research, Diversity and Inclusion in Italy*, Springer Nature Switzerland, Cham, *https://doi.org/10.1007/978-3-031-81938-4_29*. [4]

Geel, R. and U. Backes-Gellner (2012), „Earning while learning: When and how student employment is beneficial", *LABOUR*, Vol. 26/3, pp. 313–340, *https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2012.00548.x*. [12]

Kleif, H. (2020), „The temporality of being NEET: A longitudinal study of NEET occurrences among young adults in Denmark", *YOUNG*, Vol. 29/3, pp. 217–235, *https://doi.org/10.1177/1103308820945098*. [5]

Marques, P. and I. Salavisa (2017), „Young people and dualization in Europe: A fuzzy set analysis", *Socio-Economic Review*, Vol. 15/1, pp. 135–160, *https://doi.org/10.1093/ser/mww038*. [2]

OECD (2024), *OECD Territorial grids*, https://www.bing.com/ck/a?!&&p=8fabc12288ob662c83d4a17136ff8a47429fd40f0362e666a8f11e959c4206d6JmltdHM9MTcoODkwODgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=28f17106-214d-64ec-2f17-64022of965e6&psq=oecd+official+territorial+classification&u=a1aHRocHM6Lygzd GFocy5vZWNkLmg. [13]

OECD (2021), *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en. [7]

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

Pohlan, L. (2024), „Unemployment's long shadow: The persistent impact on social exclusion", *Journal for Labour Market Research*, Vol. 58/1, https://doi.org/10.1186/s12651-024-00369-8. [1]

Rahmani, H. and W. Groot (2023), „Risk factors of being a youth not in education, employment or training (NEET): A scoping review", *International Journal of Educational Research*, Vol. 120, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102198.] [3]

Schmillen, A. and M. Umkehrer (2017), „The scars of youth: Effects of early-career unemployment on future unemployment experience", *International Labour Review*, Vol. 156/3-4, pp. 465–494, https://doi.org/10.1111/ilr.12079. [6]

Thern, E. et al. (2017), „Long-term effects of youth unemployment on mental health: Does an economic crisis make a difference?", *Journal of Epidemiology and Community Health*, Vol. 71/4, https://doi.org/10.1136/jech-2016-208012. [8]

Wachter, T. (2020), „The persistent effects of initial labor market conditions for young adults and their sources", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 34/4, pp. 168–194, https://doi.org/10.1257/jep.34.4.168. [9]

Whittard, D., H. Drew and F. Ritchie (2022), „Not just arms and legs: Employer perspectives on student workers", *Journal of Education and Work*, Vol. 35/6-7, pp. 751–765, https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2126972. [11]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/zl34tq

Tabellen Kapitel A2

- Tabelle A2.1: Anteil junger Erwachsener, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2024)
- Tabelle A2.2: Entwicklung des Anteils der 18- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht (2019 und 2024)

- Tabelle A2.3: Anteil junger Erwachsener, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe, Erwerbsstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2024)

- **WEB** Table A2.4: Youth not in education and unemployed or outside the labour force (NEET), by subnational region (Junge Menschen, die nicht in Ausbildung und erwerbslos bzw. nicht im Arbeitsmarkt sind [NEETs], nach subnationalen Einheiten) (2024)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle A2.1

Anteil junger Erwachsener, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Erwerbsstatus (2024)

In Prozent

	18- bis 24-Jährige											
	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)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
OECD-Länder												
Australien	5	30	36	2	11	49	39	4	8	12	51	100
Österreich	8	15	23	2	25	49	38	5	8	13	51	100
Belgien	2	9	12	1	54	67	23	4	6	10	33	100
Kanada	x(2)	24 d	24	2	24	50	38	5	7	12	50	100
Chile 1	x(2)	10 d	10	5	40	55	25	6	14	20	45	100
Kolumbien	a	7	7	2	23	33	40	10	17	27	67	100
Costa Rica	a	11	11	2	29	42	34	10	15	24	58	100
Tschechien	1	5	6	0	58	65	29	2	4	6	35	100
Dänemark	x(2)	35 d	35	6	16	56	34	4	6	11	44	100
Estland	c	20	20	3	28	52	34	7	7	14	48	100
Finnland	x(2)	23 d	23	8	29	60	26	4	10	14	40	100
Frankreich	10	8	18	2	34	53	30	8	8	17	47	100
Deutschland	15	19	33	1	24	59	31	3	7	10	41	100
Griechenland	a	5	5	1	52	58	24	9	8	18	42	100
Ungarn	1	4	5	0	47	53	32	6	9	15	47	100
Island 1	a	36	36	4	14	53	42	1	3	5	47	100
Irland	a	29	29	2	26	57	34	4	5	9	43	100
Israel	x(2)	9 d	9	0	18	28	52	3	18	21	72	100
Italien	m	4	4	1	54	59	23	7	10	17	41	100
Japan	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	16	16	1	42	60	29	6	6	11	40	100
Litauen	0	12	12	1	37	51	30	6	13	19	49	100
Luxemburg	a	c	c	c	51	64	26	c	c	c	36	100
Mexiko	a	11	11	1	28	39	42	3	16	19	61	100
Niederlande	x(2)	51 d	51	4	12	67	28	2	3	5	33	100
Neuseeland	a	22	22	2	13	37	48	6	8	14	63	100
Norwegen	1	38	39	4	24	67	27	2	4	6	33	100
Polen	a	11	11	1	47	59	29	4	8	12	41	100
Portugal	a	6	6	2	46	55	30	9	6	15	45	100
Slowakei	c	6	6	c	56	62	26	7	5	12	38	100
Slowenien	m	23	23	2	42	67	25	3	6	8	33	100
Spanien	x(2)	11 d	11	3	46	60	22	9	8	18	40	100
Schweden	m	18	18	9	29	56	35	5	4	9	44	100
Schweiz	16	17	33	2	20	55	35	3	7	10	45	100
Türkei	a	12	12	3	18	33	36	8	24	31	67	100
Ver. Königreich	5	12	17	1	24	43	41	5	10	16	57	100
Vereinigte Staaten 1	x(2)	18 d	18	1	25	44	42	4	10	14	56	100
OECD-Durchschnitt	**6**	**17**	**19**	**2**	**33**	**54**	**32**	**5**	**9**	**14**	**46**	**100**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien 1	a	18	18	4	15	37	39	8	16	24	63	100
Bulgarien	m	6	6	0	59	65	20	4	10	15	35	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	x(2)	4 d	4	c	52	57	32	7	5	11	43	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	1	15	16	3	21	40	39	5	16	21	60	100
Rumänien	x(2)	1 d	1	c	50	51	27	6	16	22	49	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	a	1	1	1	36	38	14	22	25	48	62	100
EU25-Durchschnitt	**m**	**14**	**16**	**2**	**41**	**58**	**29**	**5**	**8**	**13**	**42**	**100**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Die Daten beziehen sich normalerweise auf das zweite Viertel der Ausbildung, was in den meisten Ländern den ersten 3 Monaten des Kalenderjahrs entspricht, in einigen Ländern sind es jedoch die Monate April, Mai und Juni. Spalten mit Daten zu den 25- bis 29-Jährigen sind online verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2024: 2022 für Chile; 2023 für Brasilien, Isla und die Vereinigten Staaten.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/zl34tq

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

A 2

Tabelle A2.2

Entwicklung des Anteils der 18- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht (2019 und 2024)

In Prozent

	In Ausbildung				Nicht in Ausbildung							
					Beschäftigt				NEETs			
	2019		2024		2019		2024		2019		2024	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)
OECD-Länder												
Australien	49	53	45	53	39	36	42	36	12	11	13	11
Österreich	44	51	46	53	44	38	41	35	11	10	13	12
Belgien	57	65	62	72	27	24	26	20	15	11	12	9
Kanada	44	54	45	56	42	36	41	34	13	10	14	10
Chile[1,2]	54	56	54	57	23	15	29	21	23	29	18	22
Kolumbien	32	32	32	33	50	30	49	31	18	38	19	36
Costa Rica	48	53	40	45	34	19	40	26	19	27	20	29
Tschechien	m	m	61	68	m	m	35	23	m	m	4	9
Dänemark	55	62	54	58	33	26	36	31	12	12	10	11
Estland	51	62	54	50	41	28	29	38	8	11	16	12
Finnland	55	61	59	62	32	27	27	25	13	12	15	13
Frankreich	51	57	49	58	31	26	33	27	18	16	19	15
Deutschland	62	64	57	61	30	27	33	28	7	9	9	11
Griechenland	62	67	54	62	17	13	27	21	21	20	18	17
Ungarn	46	54	50	56	42	28	37	28	11	18	13	17
Island[2]	52	61	48	60	40	34	46	37	8	5	6	3
Irland	53	57	57	58	34	32	34	34	13	11	9	9
Israel	27	33	26	30	56	48	54	50	17	18	21	21
Italien	48	57	52	67	26	18	30	16	26	25	17	18
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	49	70	57	62	36	23	34	24	15	7	9	14
Litauen	58	64	48	54	30	24	32	28	12	12	19	18
Luxemburg	59	77	59	70	c	c	31	c	c	c	c	c
Mexiko	38	38	38	41	53	29	53	31	9	33	9	28
Niederlande	63	65	66	69	30	31	30	26	7	5	5	6
Neuseeland	33	33	36	39	55	52	50	46	12	15	14	15
Norwegen	45	59	62	71	47	34	31	23	9	8	6	6
Polen	51	60	54	64	39	26	34	25	10	13	12	12
Portugal	52	58	52	58	36	28	33	27	12	14	15	15
Slowakei	49	66	54	71	42	22	34	17	9	12	12	12
Slowenien	57	72	58	77	35	18	32	15	8	9	9	7
Spanien	56	62	56	65	24	18	25	19	20	19	19	16
Schweden	54	63	50	62	38	30	39	30	9	8	11	8
Schweiz	54[b]	59[b]	52	58	35[b]	37[b]	37	33	10[b]	4[b]	11	9
Türkei	42	35	31	34	36	23	46	24	22	42	22	42
Vereinigtes Königreich	43	44	41	45	44	43	42	41	13	14	17	14
Vereinigte Staaten[2]	45	49	40	47	42	37	46	39	13	14	14	14
OECD-Durchschnitt	**49**	**55**	**49**	**56**	**36**	**27**	**35**	**28**	**13**	**15**	**13**	**15**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**50**	**56**	**50**	**57**	**37**	**29**	**36**	**29**	**13**	**15**	**14**	**15**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[1]	43	51	47	m	38	20	m	m	19	29	m	m
Brasilien[2]	30	33	33	40	47	31	48	30	23	37	19	29
Bulgarien[1]	58	65	59	71	26	16	26	14	15	19	14	15
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	42	58	50	64	42	27	39	24	16	16	11	11
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[1]	35	39	39	41	49	36	43	34	15	24	17	25
Rumänien	48	55	49	54	37	22	35	18	15	22	16	28
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	41	42	37	39	18	12	17	12	41	47	46	49
EU25-Durchschnitt	**53**	**62**	**55**	**63**	**34**	**25**	**33**	**25**	**13**	**14**	**13**	**13**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Die Daten beziehen sich normalerweise auf das zweite Viertel der Ausbildung, was in den meisten Ländern den ersten 3 Monaten des Kalenderjahrs entspricht, in einigen Ländern sind es jedoch die Monate April, Mai und Juni. Spalten mit Daten zu den Gesamtwerten sind online verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2019: 2018 für Argentinien; 2020 für Chile; 2022 für Bulgarien und Peru. 2. Referenzjahr nicht 2024: 2022 für Chile; 2023 für Brasilien, Island und die Vereinigten Staaten.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/zl34tq

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

Tabelle A2.3

Anteil junger Erwachsener, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe, Erwerbsstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2024)

In Prozent

	25- bis 29-Jährige							
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung						
		Beschäftigt	NEETs					Gesamt
			Erwerbslos				Nicht im Arbeitsmarkt	
			Weniger als 3 Monate	3 Monate bis weniger als 12 Monate	12 Monate oder mehr	Gesamt		
	(10)	(11)	(12)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18) = (11) + (16) + (17)
OECD-Länder								
Australien	16	72	m	m	1	3	9	84
Österreich	21	67	m	m	m	4	8	79
Belgien	11	72	2	3	3	8	9	89
Kanada	12	73	4	2	1	6	8	88
Chile[1,2]	17	63	6	1	0	7	13	83
Kolumbien[1]	10	65	m	m	2	12	15	90
Costa Rica	19	56	4	2	0	8	18	81
Tschechien	8	74	1	2	1	3	14	92
Dänemark	29	59	2	1	1	4	8	71
Estland	11	73	6	2	c	9	7	89
Finnland	33	53	m	m	m	6	8	67
Frankreich	9	72	3	4	2	9	10	91
Deutschland	21	68	1	1	1	3	9	79
Griechenland	11	63	2	6	9	16	11	89
Ungarn	7	80	1	1	1	5	8	93
Island[1,2]	26	63	m	m	m	m	7	74
Irland	13	72	3	1	1	5	9	87
Israel	25	59	0	1	1	3	13	75
Italien	18	58	2	2	4	8	15	82
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	10	76	1	2	1	5	9	90
Litauen	7	77	27	47	20	7	10	93
Luxemburg	13	74	m	m	m	c	c	87
Mexiko	8	68	2	0	0	3	21	92
Niederlande	23	68	c	c	c	3	6	77
Neuseeland	13	73	2	1	0	4	10	87
Norwegen	24	67	c	c	c	2	7	76
Polen	6	81	1	1	1	4	10	94
Portugal	13	73	m	m	2	7	6	87
Slowakei	8	77	1	2	3	6	9	92
Slowenien	19	73	1	1	1	3	5	81
Spanien	17	61	5	4	3	12	10	83
Schweden	24	68	c	c	c	3	5	76
Schweiz	20	70	m	m	1	4	6	80
Türkei	14	54	3	2	1	8	24	86
Ver. Königreich	11	75	1	1	1	3	11	89
Vereinigte Staaten[1,2]	11	73	3	2	1	6	13	89
OECD-Durchschnitt	**15**	**69**	**3**	**4**	**2**	**6**	**10**	**85**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,2]	19	59	m	m	m	m	16	81
Bulgarien	9	73	1	1	3	5	13	91
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	11	73	1	2	1	7	9	89
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	11	70	m	m	m	m	13	89
Rumänien	5	71	1	2	2	5	19	95
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	7	38	3	5	11	32	23	93
EU25-Durchschnitt	**14**	**70**	**3**	**5**	**3**	**6**	**10**	**86**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Zahlen zur Dauer der Erwerbslosigkeit ergeben aufgrund fehlender Daten eventuell nicht den Gesamtanteil für alle Erwerbslosen. Spalten mit Daten zu den 18- bis 24-Jährigen und zur Dauer der Erwerbslosigkeit von weniger als 12 Monaten sind online verfügbar.

1. Referenzjahr für die Dauer der Erwerbslosigkeit nicht 2024: 2021 für Brasilien, Chile, Island, Kolumbien und die Vereinigten Staaten. 2. Referenzjahr für alle sonstigen Daten nicht 2024: 2022 für Chile; 2023 für Brasilien, Island und die Vereinigten Staaten.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/zl34tq

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

Kapitel A3

Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

Zentrale Ergebnisse

- Die Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger steigen kontinuierlich, je höher ihr Abschluss im Tertiärbereich ist, was die guten Arbeitsmarkterträge höherer Qualifikationen widerspiegelt. Bei Personen mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs beträgt die Beschäftigungsquote 83 %, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit einem Bachelorabschluss 86 %, bei denjenigen mit einem Masterabschluss 90 % und bei denjenigen mit einem Promotions- oder gleichwertigen Abschluss 93 %.
- Bei erwerbslosen Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 Jahren kommt Langzeiterwerbslosigkeit bei denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand häufiger vor: 36 % derjenigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II sind seit mindestens 12 Monaten erwerbslos, bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind es hingegen 30 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 25 %.
- Die Beschäftigungsaussichten Erwachsener hängen sowohl vom Bildungsstand als auch von der alltagsmathematischen Kompetenz ab, allerdings ist die im zweiten Zyklus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) zu erkennende Korrelation schwächer als im ersten Zyklus. Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich und hohen Kompetenzstufen (mindestens Stufe 4) sind wesentlich häufiger in Beschäftigung, wohingegen bei denjenigen mit geringem Bildungsstand und niedrigen Kompetenzstufen (maximal Stufe 1) das Risiko von Erwerbslosigkeit oder Ausschluss aus der Erwerbsbevölkerung viel höher ist.

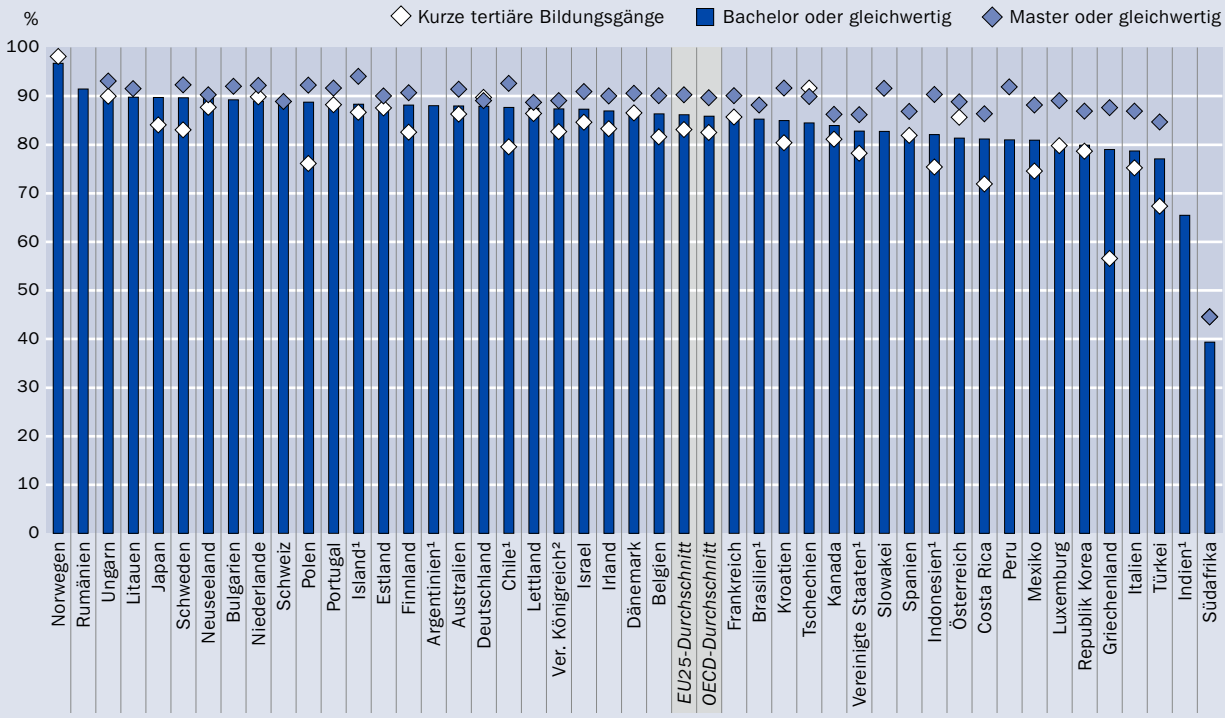
Kontext

Hoch qualifizierte Arbeitskräfte sind für moderne Volkswirtschaften weiterhin unverzichtbar, und sie profitieren wiederum erheblich von mit ihrem Bildungsstand zusammenhängenden soliden Beschäftigungsmöglichkeiten (Kasten A3.2). In Kombination mit erweiterten Bildungsmöglichkeiten motivieren u. a. diese Vorteile Personen in den OECD-Ländern, einen höheren Bildungsstand zu erreichen und mehr Fähigkeiten zu erwerben. Mit der steigenden Nachfrage nach Kompetenzen haben die Arbeitsmärkte die wachsende Zahl hoch qualifizierter Arbeitskräfte erfolgreich aufgenommen und bieten ihnen bessere Beschäftigungsaussichten. Im Gegensatz dazu sind Erwachsene mit niedrigerem Bildungsstand weiterhin mit schwierigen Beschäftigungsaussichten, niedrigeren Einkommen (s. Kapitel A4) und einem größeren Risiko von Erwerbslosigkeit konfrontiert, was sich durch zunehmende Automatisierung und KI-basierte Transformationen des Arbeitsmarkts weiter verschärft. Gleichzeitig wirkt sich die Alterung der Bevölkerung unverhältnismäßig auf ältere Erwachsene mit niedrigem Bildungsstand aus und führt häufig zu vorzeitigem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben und wirtschaftlicher Unsicherheit. Die Bildungssysteme müssen sich proaktiv an diese Veränderungen anpassen und Lernende auf eine sich wandelnde Arbeitsmarktlandschaft vorbereiten.

Abbildung A3.1

Beschäftigung Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2024)

25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2024. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Daten s. Tabelle A3.1. StatLink: https://stat.link/zpit2a

Bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich sind die Beschäftigungsquoten je nach Fächergruppe und der sich daraus ergebenden beruflichen Laufbahn unterschiedlich. Laufbahnen in den Bereichen Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe gehen häufig mit höheren Beschäftigungsquoten und Gehältern einher. Dies ist für einige Motivation, Laufbahnen in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) anzustreben.

Weitere wichtige Ergebnisse

In der überwiegenden Mehrheit der OECD-Länder sind die Beschäftigungsquoten junger Frauen (25- bis 34-Jährige) unabhängig vom Bildungsstand geringer als bei jungen Männern. Der Unterschied nimmt jedoch mit steigendem Bildungsstand ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind nur 46 % der 25- bis 34-jährigen Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung, das sind 25 Prozentpunkte weniger als bei den gleichaltrigen Männern. Dieser Unterschied beträgt bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 15 Prozentpunkte und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 6 Prozentpunkte.

- Bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich ist die Beschäftigungsquote von Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie in der OECD im Durchschnitt am höchsten (90 %), Absolventinnen und

Absolventen von Geisteswissenschaften und Künsten sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen hingegen haben die geringsten Quoten (84 %).

- In beinahe allen OECD- und Partnerländern, ausgenommen Dänemark, Mexiko, die Niederlande, die Schweiz und Südafrika, ist die Erwerbslosenquote junger Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich mindestens ebenso niedrig wie die von Erwachsenen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.
- Die Fächergruppe scheint bei Erwachsenen mit geringer alltagsmathematischer Kompetenz für die Beschäftigungsaussichten wichtiger zu sein als bei Erwachsenen mit höheren Kompetenzen. Die Beschäftigungsquoten unterscheiden sich erheblich: mit besonders geringen Quoten bei Erwachsenen mit einem tertiären Abschluss in der Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste und in manchen Ländern auch in Pädagogik sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht. Die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit hohen alltagsmathematischen Kompetenzstufen liegen hingegen in allen Bereichen tendenziell nah beieinander.

Hinweis

Personen im erwerbsfähigen Alter lassen sich gestützt auf ihren Erwerbsstatus in 3 Gruppen einteilen: Personen in Beschäftigung, Erwerbslose und nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörende Personen (auch bezeichnet als nicht im Arbeitsmarkt befindliche Personen). Diejenigen in Beschäftigung und die Erwerbslosen bilden zusammen die Erwerbsbevölkerung, die das Gesamtangebot an Arbeitskräften darstellt, die verfügbar sind, um einen Beitrag zur wirtschaftlichen Produktion zu leisten. Personen, die weder in Beschäftigung noch aktiv auf Arbeitssuche sind, gelten als nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörend und sind im Arbeitskräfteangebot nicht enthalten.

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. Diese positive Beziehung zwischen Bildung und dem Arbeitsmarkt gilt sowohl für Männer als auch für Frauen und ist in den letzten Jahrzehnten vor dem Hintergrund des starken Anstiegs der Bildungsstände in der OECD stabil geblieben (Tab. A3.2).

Bei der Analyse von Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand wird deutlich, dass Bildungswege nicht immer linear verlaufen. In manchen Fällen absolvieren Personen, obwohl sie bereits einen Abschluss im Tertiärbereich haben, Bildungsgänge im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, um die für den Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Aufgrund der sich permanent wandelnden Arbeitsmarktanforderungen ist eine kontinuierliche Weiterbildung und Umschulung erforderlich. Hierzu

gibt es die Möglichkeiten einer weiteren Bildungsteilnahme in einem anderen Bildungsbereich oder informelles oder non-formales Lernen (s. Kapitel A5).

Bildungsstand und Beschäftigungsquoten

Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern bei den Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand. Die größten Beschäftigungsvorteile von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich gegenüber Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich gibt es in Litauen und Polen, wo der Unterschied bei den Beschäftigungsquoten jeweils 16 Prozentpunkte beträgt. In Island und Tschechien hingegen beträgt der durchschnittliche Beschäftigungsvorteil von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich gegenüber denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich maximal 4 Prozentpunkte (Tab. A3.1). Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass der Wert von tertiären Abschlüssen für den Arbeitsmarkt nicht nur vom erreichten Bildungsstand abhängt, sondern auch von den ökonomischen Bedingungen im Land, der Nachfrage nach Kompetenzen und dem Aufbau der Bildungssysteme des Sekundarbereichs und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Bei Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich steigen die Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, je höher ihr Abschluss im Tertiärbereich ist: von 83 % bei kurzen tertiären Bildungsgängen bis 93 % bei Promotions- oder gleichwertigen Abschlüssen (Abb. A3.1). Dieses Muster spiegelt die steigende Nachfrage nach fortgeschrittenen Kompetenzen und Qualifikationen auf den Arbeitsmärkten der OECD- und Partnerländer wider. Ein höherer Bildungsstand bedeutet häufig spezialisierte Fachkompetenzen, die die Beschäftigungsfähigkeit und den Zugang zu stabilen oder besser bezahlten Arbeitsplätzen verbessern können. Höhere Abschlüsse führen zwar durchschnittlich zu besseren Beschäftigungsergebnissen, jedoch können die Erträge unterschiedlich sein, abhängig davon, wie gut die Qualifikationen und die Arbeitsmarktanforderungen zusammenpassen.

Das Gesamtbild ist auch vor dem Hintergrund der Veränderungen zwischen den Generationen beim Bildungsstand zu betrachten. In allen OECD- und Partnerländern sind jüngere Erwachsene (im Alter von 25 bis 34 Jahren) besser ausgebildet als die breitere Erwachsenenbevölkerung (im Alter von 25 bis 64 Jahren) (s. Kapitel A1). Jedoch sind ihre Beschäftigungsmuster im Durchschnitt der OECD-Länder ähnlich: 87 % der jüngeren Erwachsenen sowie aller Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, 79 % der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 60 % der jüngeren Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (im Vergleich zu 79 % aller Erwachsenen) sind in Beschäftigung (Tab. A3.1 und A3.2).

Bei Frauen sind die Beschäftigungszuwächse durch einen höheren Bildungsstand besonders groß. Die Beschäftigungsquote junger Frauen (25- bis 34-Jährige) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist um 24 Prozentpunkte höher als die derjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, im Vergleich dazu beträgt der Unterschied bei den jungen Männern 14 Prozentpunkte. Einen noch deutlicheren Vorteil haben junge Frauen durch einen Abschluss im Tertiärbereich: Ihre Beschäftigungsquote steigt gegenüber denjenigen mit nur einem Abschluss im Sekundarbereich II um weitere 13 Prozentpunkte, wohingegen bei jungen Männern der Anstieg nur 5 Prozentpunkte beträgt (Tab. A3.2).

Junge Frauen sind allerdings weiterhin auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt und haben für sämtliche Bildungsstände niedrigere Beschäftigungsquoten. Die Beschäftigungsquoten von 25- bis 34-jährigen Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II betragen im Durchschnitt der OECD 46 %, dem gegenüber stehen 71 % bei den jungen Männern mit entsprechendem Bildungsstand. Bei jungen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich verringert sich der Unterschied zugunsten der Männer auf 6 Prozentpunkte (Tab. A3.2). Diese anhaltenden Unterschiede machen deutlich, wie wichtig es auch bei weiteren Fortschritten beim Bildungsstand ist, geschlechtsspezifische Hürden für Beschäftigung anzugehen.

Informationen zur Qualität der Arbeitsplätze und zu den Arbeitsbedingungen für Fachkräfte in Forschung und Innovation (F&I) spielen eine entscheidende Rolle bei Entscheidungen zur persönlichen Entwicklung und der Berufswahl sowie als Grundlage von Maßnahmen zur Förderung, Gewinnung und Bindung von Talenten (Kasten A3.1).

Beschäftigung und Fächergruppen

Die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind in allen Bereichen hoch, es gibt jedoch geringfügige Unterschiede je nach Studienfach der Absolventinnen und Absolventen. Insgesamt verzeichnen MINT-Fächer die stärksten Beschäftigungsergebnisse. Innerhalb dieser Fachrichtung sind die Quoten bei Personen mit einem Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie am höchsten; im Durchschnitt sind 90 % der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige), die über einen tertiären Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie verfügen, in den OECD-Ländern in Beschäftigung. Ebenso ist die durchschnittliche Beschäftigungsquote bei Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe mit 89 % sehr hoch. Die Fächergruppe Pädagogik weist eine etwas geringere durchschnittliche Beschäftigungsquote auf, die mit 87 % aber immer noch hoch ist. Geisteswissenschaften und Künste sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen bilden mit einem Durchschnitt von 84 % die große Fächergruppe mit der geringsten Beschäftigungsquote bei 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich. Zur Einordnung: Diese Beschäftigungsquote liegt immer noch 7 Prozentpunkte über der durchschnittlichen Quote von Personen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich in der OECD (Tab. A3.1 und A3.3).

Die Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten zwischen den einzelnen Fächergruppen sind zwar klein, treten in den OECD-Ländern aber sehr einheitlich auf. Beispielsweise sind die Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einem tertiären Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie in allen OECD-Ländern höher als für diejenigen mit einem tertiären Abschluss in den Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Innerhalb der MINT-Fächer haben Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik in fast allen Ländern tendenziell niedrigere Beschäftigungsquoten als Absolventinnen und Absolventen anderer MINT-Fächer. Der Unterschied ist in Costa Rica besonders groß, dort ist die Beschäftigungsquote bei Erwachsenen mit einem Abschluss in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik im Durchschnitt etwa 11 Prozentpunkte niedriger als bei Absolventinnen und Absolventen von Informatik und Kommunikationstechnologie (Tab. A3.3).

Kasten A3.1

Arbeitsbedingungen von Promovierten – Ergebnisse des neuen Research and Innovation Careers Observatory

Im Juni 2025 hat die OECD die Online-Plattform des Research and Innovation Careers Observatory (ReICO) gestartet (OECD, 2025[1]). Dies ist das erste größere Ergebnis einer neuen mehrjährigen Initiative mit der Europäischen Union, um eine evidenzbasierte Politik zur Stärkung der Entwicklung von Talenten im Bereich Forschung und Innovation (F&I), Verbesserung der Arbeitsmarktbedingungen und Förderung einer für beide Seiten vorteilhaften Mobilität von Talenten zu unterstützen.

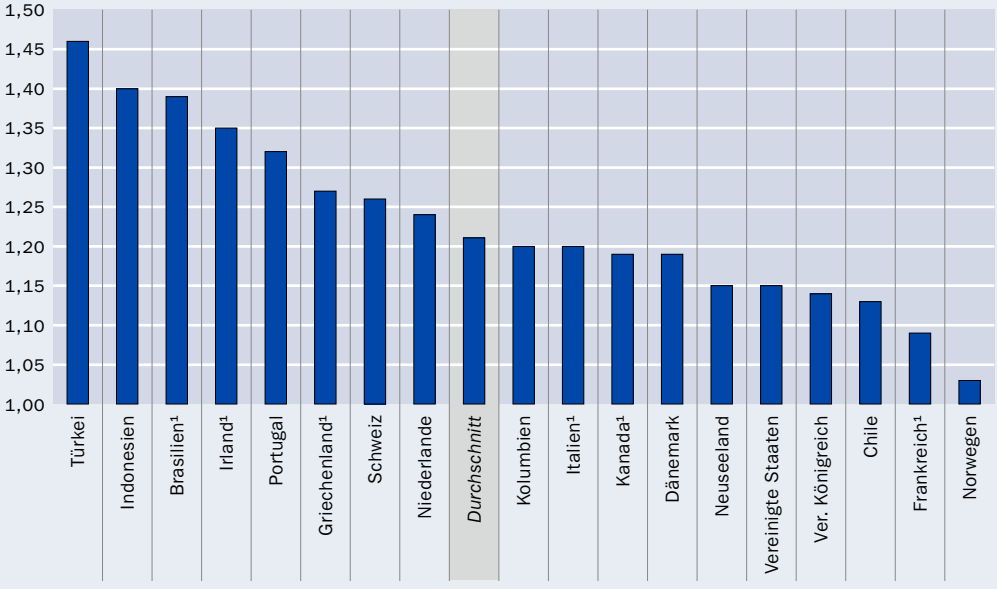
Das ReICO stellt international vergleichbare Statistiken zu Forschungs- und Innovationslaufbahnen in miteinander verbundenen Themenbereichen bereit, die das vollständige Arbeitsleben von F&I-Talenten widerspiegeln und gleichzeitig Messunterschiede herausstellen, die es für das ReICO-Projekt in Zusammenarbeit mit den betreffenden Gemeinschaften anzugehen gilt.

Die Ausgabe 2025 stützt sich im Wesentlichen auf bestehende offizielle Statistiken, darunter OECD-Datensammlungen zu Weiterbildung und die Ergebnisse einer speziellen ReICO-2024-Datensammlung zu den Karriereergebnissen von Promovierten im Vergleich zu denjenigen von Masterabsolventinnen und -absolventen (WEB Table A3.12). Promotionsbildungsgänge spielen eine entscheidende Rolle in Systemen zur Entwicklung von F&I-Talenten, da sie die Bildungsteilnehmenden spezifisch auf die Durchführung und das Management von Forschungstätigkeiten vorbereiten und dafür akkreditieren. Die Plattform bietet dazu wertvolle Einblicke in die Arbeitsbedingungen und Karrierewege dieser Personen.

Abbildung A3.2

Relative Erwerbseinkommen von Promovierten (2023)

Verhältnis der durchschnittlichen Bruttojahreseinkommen von beschäftigten Promovierten zu denen von Beschäftigten mit Masterabschluss; 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Der Durchschnitt umfasst nur OECD-Länder, d. h. Brasilien und Indonesien wurden bei der Berechnung nicht berücksichtigt.
1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Irland und Italien; 2021 für Brasilien und Kanada; 2020 für Frankreich und Griechenland.
Daten s. WEB Table A3.12. StatLink: https://stat.link/zpit2a

Einkommen

In den Ländern mit verfügbaren Daten profitieren Promovierte üblicherweise von einem erheblichen Einkommensvorteil gegenüber denjenigen mit einem Masterabschluss. In der Türkei verdienen beschäftigte Promovierte im Durchschnitt 46 % mehr als diejenigen mit einem Masterabschluss, während der relative Einkommensvorteil in Frankreich und Norwegen weniger als 10 % beträgt (Abb. A3.2). Auch wenn der Verdienst möglicherweise nicht der einzige Faktor ist, der Personen dazu bewegt zu promovieren, und vielleicht nicht in allen Fällen eine positive Rentabilität bedeutet, unterstreicht diese Prämie den Wert, den der Arbeitsmarkt auf manchen Gebieten höheren Forschungskompetenzen beimisst.

Arbeitsplatzsicherheit

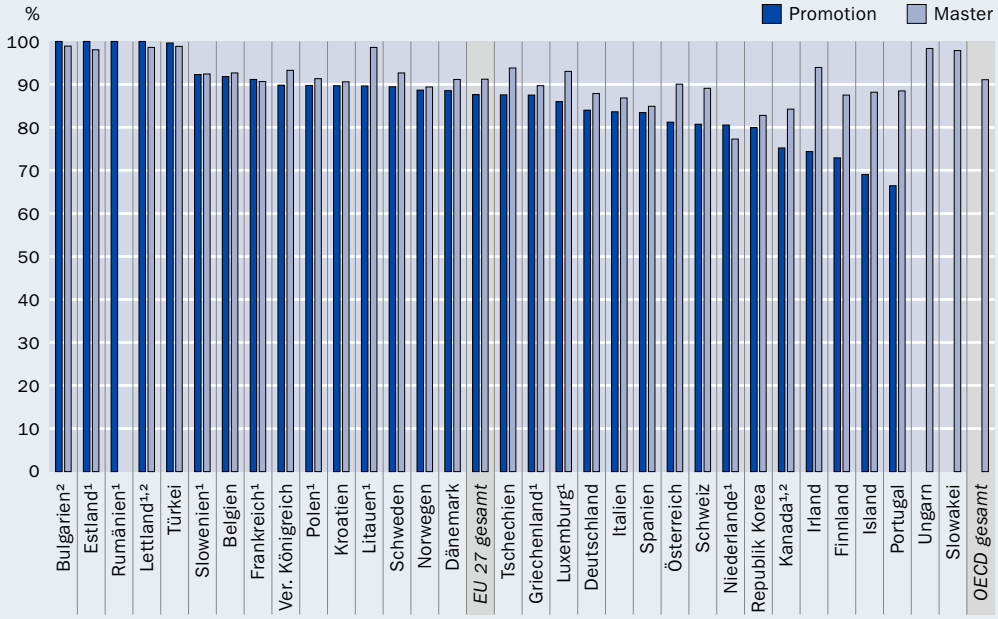
Beschäftigungsstabilität kann ein wichtiger Faktor für die Gewinnung und insbesondere Bindung von hoch qualifizierten Talenten sein, vor allem wenn die Vergütung gedeckelt ist. Der Anteil beschäftigter Promovierter mit unbefristeten Verträgen bleibt in den meisten Ländern leicht unter dem von Beschäftigten mit Masterabschluss (Abb. A3.3).

Ein prekäres Beschäftigungsverhältnis hat tiefgreifende Folgen für die Karriereplanung der betreffenden Personen, ihr Wohlbefinden und die Möglichkeit, langfristige Projekte umzusetzen. Darüber hinaus verhindern befristete Anstellungen häufig, sich langfristig häuslich niederzulassen, Familienplanung und nachhaltige Forschungsprogramme zu verfolgen. Auch wenn unbefristete Verträge unterschiedliche Niveaus der Arbeitsplatzsicherheit bieten, deutet dieser Unterschied auf potenzielle Bereiche für politische Maßnahmen hin, um die Arbeitsbedingungen zu verbessern und so die

Abbildung A3.3

Arbeitsplatzsicherheit von Personen mit höheren Qualifikationen, nach abgeschlossener ISCED-Stufe des Tertiärbereichs (2023)

Anteil beschäftigter Promovierter und Personen mit Masterabschluss, die in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis sind; 25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr für Promovierte nicht 2023: 2022 für Estland, Frankreich, Litauen, Luxemburg und Rumänien; 2021 für Griechenland, Kanada und Slowenien; 2019 für Lettland, die Niederlande und Polen. 2. Referenzjahr für Personen mit Masterabschluss nicht 2023: 2022 für Bulgarien; 2021 für Kanada und 2020 für Lettland.

Daten s. WEB Table A3.12. StatLink: https://stat.link/zpit2a

Attraktivität der Laufbahnen für Promovierte zu steigern (Auriol, Misu and Freeman 2013[2]). Dementsprechend setzen zahlreiche OECD-Länder Strukturreformen um, wie den Ausbau von Tenure-Track-Stellen, die Verbesserung des Zugangs zu unbefristeten Verträgen und die Eröffnung zusätzlicher Wege in nicht akademische Sektoren (OECD, 2023[3]).

Arbeitszeiten

Promovierte arbeiten in der Regel etwas mehr Stunden – etwa 2 % mehr pro Jahr – als diejenigen mit einem Masterabschluss (WEB Table A3.13). Der Unterschied kann mehr Verantwortung und wettbewerbsintensivere Arbeitsumgebungen widerspiegeln, die in der Regel mit Stellen auf Promotionsebene einhergehen. In akademischen Forschungskarrieren ist diese hohe Arbeitsbelastung mit erhöhtem Stress verbunden, der besonders ausgeprägt ist in Positionen am Anfang der Laufbahn, wo Lehre, das Schreiben von Förderanträgen und Laborverpflichtungen zusammenkommen (OECD, 2021[4]).

Die ReICO-Datenerhebung 2024 beleuchtet sowohl die Stärken als auch die Bereiche, die es in Bezug auf die Arbeitsbedingungen für Promovierte genauer zu betrachten gilt. Sie liefert so Informationen als Grundlage für politische Maßnahmen, die in Ausbildungssystemen bereits früh auf die Förderung nachhaltiger und attraktiver Forschungs- und Innovationslaufbahnen sowie Talententwicklung abzielen.

Subnationale Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten

Innerhalb der OECD-Länder können die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) von einer Region zur anderen erhebliche Unterschiede aufweisen. Diese subnationalen Unterschiede stellen politische Entscheidungsträgerinnen und -träger, die inklusive Arbeitsmärkte und Chancengerechtigkeit fördern möchten, vor zentrale Herausforderungen. Die folgende Analyse bezieht sich auf Regionen der TL2-Ebene, bei denen es sich um große subnationale Einheiten gemäß der offiziellen OECD-Klassifikation der Regionen handelt (OECD, 2023[5]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind regionale Unterschiede bei Erwachsenen mit niedrigerem Bildungsstand besonders stark ausgeprägt. In Italien beispielsweise sind 2024 in Kampanien nur 37 % der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung, im Vergleich dazu sind es in der Autonomen Provinz Bozen 75 % – ein Unterschied von ca. 39 Prozentpunkten. Im Gegensatz dazu reichen die Beschäftigungsquoten bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich von 71 % in Kalabrien bis 91 % im Aostatal, ein deutlich geringerer Unterschied von 20 Prozentpunkten (WEB Table A3.13).

Die größten regionalen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich verzeichnen Italien, Kanada und Mexiko, wo der Unterschied zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Regionen 12 Prozentpunkte übersteigt. Im Gegensatz dazu betragen die regionalen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich in Litauen, Norwegen und Slowenien maximal 1 Prozentpunkt (WEB Table A3.13).

Bei den Partnerländern hat Rumänien eine beträchtliche Spanne an Beschäftigungsergebnissen nach Region und Bildungsbereich. Im Jahr 2024 waren in Centru nur 33 % der Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in Beschäftigung, im

Vergleich zu 59 % in Bukarest-Ilfov. Bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich nimmt der regionale Unterschied ab, mit Beschäftigungsquoten von 89 bis 93 % (WEB Table A3.13).

Bildungsstand, Erwerbslosenquoten und Dauer der Arbeitslosigkeit

Ein höherer Bildungsstand bietet weiterhin einen gewissen Schutz vor Erwerbslosigkeit. In vielen OECD- und Partnerländern sind die Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener mit niedrigerem Bildungsstand besonders hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf 13 % und ist damit beinahe doppelt so hoch wie derjenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (7 %). Die Erwerbslosenquote von jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt nur 5 % (Tab. A3.4).

Besonders prekär ist die Lage für jüngere Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II in der Slowakei und in Südafrika, wo mehr als 40 % erwerbslos sind. Auch in Finnland, Griechenland und Spanien ist die Erwerbslosenquote in dieser Gruppe mit mindestens 20 % hoch (Tab. A3.4).

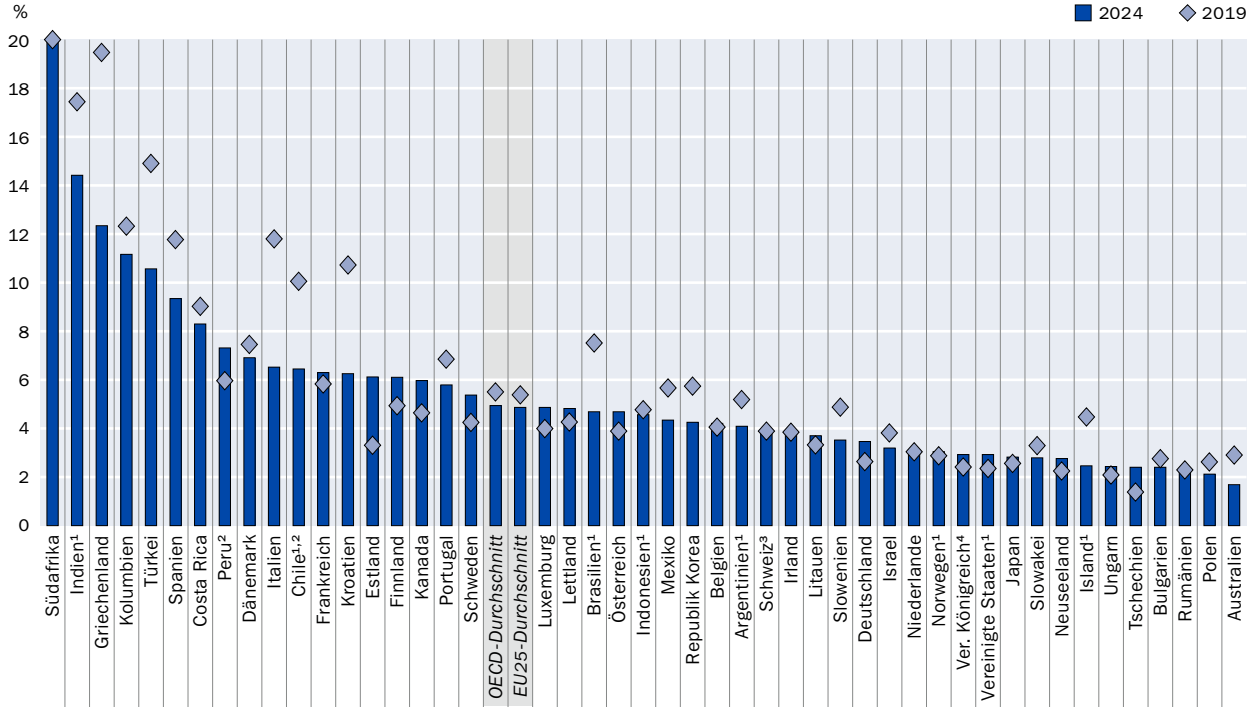
Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verringert in den meisten OECD- und Partnerländern das Risiko der Erwerbslosigkeit. In Bulgarien, Österreich, Rumänien, der Slowakei, Tschechien und Ungarn beträgt die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Abschluss weniger als ein Drittel der Quote jüngerer Erwachsener mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A3.4).

Erwerbslosenquoten werden häufig als Näherungsgröße für die Gesundheit des Arbeitsmarkts verwendet. Jedoch kann diese Kennzahl isoliert betrachtet irreführend sein. Erwerbslosigkeit erfasst nur diejenigen ohne Arbeitsplatz, die sich aktiv um einen Arbeitsplatz bemühen. Personen ohne Arbeit, die jedoch derzeit nicht auf der Suche sind, werden als nicht im Arbeitsmarkt bzw. nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörend eingestuft (s. nächster Abschnitt). Diese Unterscheidung ist wichtig. In einigen Ländern gibt es geringe Erwerbslosenquoten bei gleichzeitig hohen Nichterwerbsquoten. Dies ist häufig auf entmutigte Arbeitskräfte zurückzuführen – Personen, die gerne arbeiten würden, jedoch die Suche eingestellt haben aufgrund von wiederholtem Scheitern, mangelnden Chancen oder strukturellen Hürden, wie fehlender Unterstützung bei der Kinderbetreuung oder Gesundheitsproblemen. In diesen Fällen kann sich hinter einer geringen Erwerbslosenquote eine deutliche Dysfunktionalität des Arbeitsmarkts verbergen.

Insgesamt wies die durchschnittliche Erwerbslosenquote von 25- bis 34-jährigen Erwachsenen in den OECD-Ländern über die letzten beiden Jahrzehnte mit deutlichen Spitzen 2005, zwischen 2010 und 2013 infolge der Finanzkrise 2008/2009 und dann noch einmal 2020/2021 als Folge der Coronapandemie (Covid-19) erhebliche Schwankungen auf. Dieses Muster war in allen OECD-Ländern und in allen Bildungsbereichen festzustellen, auch wenn die Größe der Anstiege und Rückgänge in Abhängigkeit vom Bildungsstand und den spezifischen Ländern variierte. Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich beispielsweise waren besser vor negativen Arbeitsmarktschocks geschützt: Ihre Erwerbslosenquoten waren insgesamt geringer und sie wiesen weniger ausgeprägte Spitzen auf. Im Durchschnitt der OECD-Länder stieg die Erwerbslosenquote junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 2008 und 2010 um 7 Prozentpunkte an

Abbildung A3.4

Entwicklung der Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger mit Abschluss im Tertiärbereich (2019 und 2024)



1. Referenzjahr nicht 2024. 2. Referenzjahr nicht 2019. 3. Unterbrechung der Zeitreihe zwischen 2019 und 2024. 4. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (9 % der 25- bis 34-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Daten s. Tabelle A3.4. StatLink: https://stat.link/zpit2a

und blieb bis 2013 relativ hoch. Im Gegensatz dazu fiel der Anstieg bei den 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich mit nur 3 Prozentpunkten zwischen 2008 und 2013 moderater aus (OECD, 2025[6]).

2023/2024 hatten die Erwerbslosenquoten junger Erwachsener allgemein wieder Vor-Pandemie-Niveau erreicht. In den jüngsten Jahren mit verfügbaren Daten hat sich der Unterschied bei den Erwerbslosenquoten zwischen denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand leicht verringert, entspricht jedoch weiter dem langfristigen Trend und kehrt diesen nicht um. Die folgenden Absätze liefern einen länderübergreifenden Überblick zu den jüngsten Erwerbslosenzahlen im Vergleich zu den Vor-Pandemie-Niveaus.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Erwerbslosenquoten zwischen 2019 und 2024 für jeden Bildungsstand gesunken oder stabil geblieben. In einigen Ländern, wie Finnland und Rumänien, ist jedoch die Erwerbslosenquote 25- bis 34-jähriger Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 2019 und 2024 um mindestens 6 Prozentpunkte gestiegen. In Argentinien und Italien stellt sich die Situation umgekehrt dar: Die Erwerbslosenquote 25- bis 34-Jähriger mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II ist zwischen 2019 und 2024 um mindestens 6 Prozentpunkte gesunken. Diese Zahl sollte jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da in diesen beiden Ländern die Nichterwerbsquote derer mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II im gleichen Zeitraum angestiegen ist (Tab. A3.4).

Trotz des Anstiegs der Abschlussquoten im Tertiärbereich bei den 25- bis 34-Jährigen von 45 % im Jahr 2019 auf 48 % im Jahr 2024 im Durchschnitt der OECD-Länder (s. Kapitel A1) gibt es kaum Anzeichen für eine Abnahme der Arbeitsmarktvorteile durch einen Abschluss im Tertiärbereich. Bei den 25- bis 34-Jährigen entspricht der durchschnittliche Unterschied im Hinblick auf die Erwerbslosenquoten zwischen denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und denjenigen mit niedrigerem Bildungsstand 2024 dem von 2019. Insgesamt hat der Arbeitsmarkt in den OECD-Ländern eine wachsende Zahl Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich aufgenommen, ohne dass dies spürbare Auswirkungen auf ihre Erwerbslosenquoten hatte (Abb. A3.4, Tab. A3.4 und Tab. A1.2).

Erwerbslosenquoten und Fächergruppen

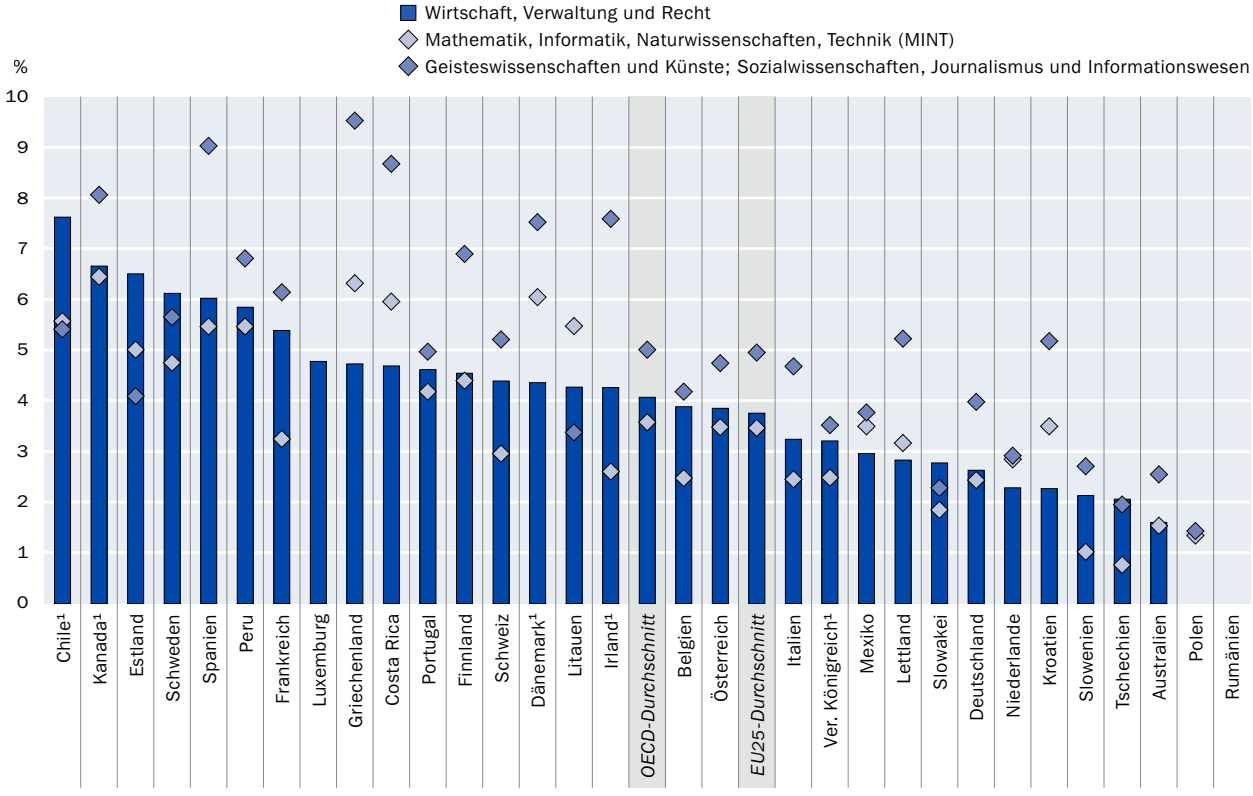
Zwar können die Erwerbslosenquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich in allen Bereichen niedrig sein, sie weisen jedoch insbesondere in einigen Ländern erhebliche Unterschiede nach Fächergruppen auf. Innerhalb der einzelnen Länder gibt es die größten Unterschiede bei den Erwerbslosenquoten zwischen Fächergruppen in Costa Rica, wo die Erwerbslosenquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich abhängig von der gewählten Fächergruppe um mehr als 35 Prozentpunkte voneinander abweichen können. In den übrigen OECD-Ländern sind die Unterschiede zwischen den Fächergruppen geringer (Abb. A3.5 sowie WEB Table A3.6).

Die Unterschiede bei den Erwerbslosenquoten zwischen den einzelnen Fächergruppen sind zwar klein, treten in den OECD-Ländern aber sehr einheitlich auf. Beispielsweise sind

Abbildung A3.5

Erwerbslosenquoten Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2024)

25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2024.

Daten s. WEB Table A3.6. *StatLink: https://stat.link/zpit2a*

die Erwerbslosenquoten für Erwachsene mit einem tertiären Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie in allen außer 6 OECD-Ländern niedriger als für diejenigen mit einem tertiären Abschluss in den Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Absolventinnen und Absolventen eines MINT-Bildungsgangs im Tertiärbereich haben im Durchschnitt der OECD-Länder im Vergleich zu anderen Fächergruppen tendenziell die geringsten Erwerbslosenquoten (WEB Table A3.6).

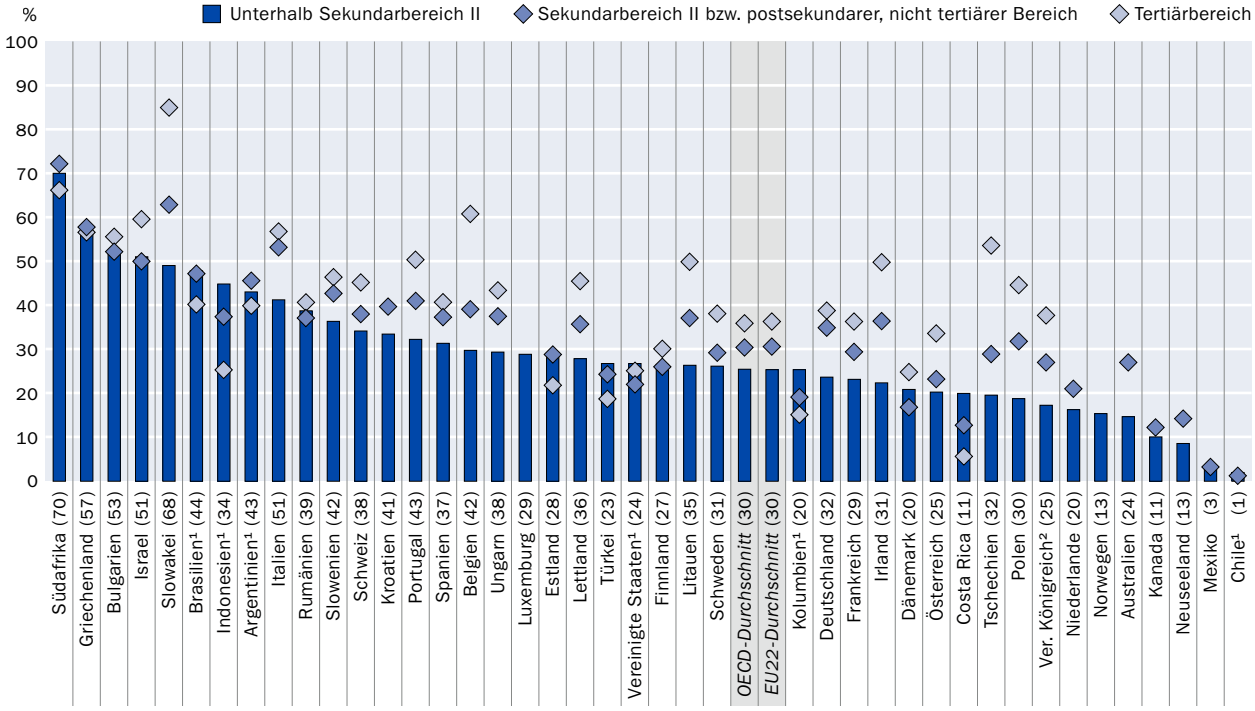
Dauer der Erwerbslosigkeit

Die Dauer der Erwerbslosigkeit bietet ein umfassenderes Bild der Arbeitsmarktschwierigkeiten als die Erwerbslosenquoten insgesamt. Mit höherem Bildungsstand nimmt die Dauer der Erwerbslosigkeit tendenziell ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 25 % der erwerbslosen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich seit mindestens 12 Monaten erwerbslos, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 30 % und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 36 %. In etwa zwei Drittel der OECD-Länder sind Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich seltener langzeiterwerbslos als Erwachsene mit einem niedrigeren Bildungsstand. Abbildung A3.6 zeigt jedoch nur den Anteil der langzeiterwerbslosen im Verhältnis zu erwerbslosen Erwachsenen. In Ländern mit einer höheren Gesamterwerbslosigkeit kann die Gesamtzahl der Langzeiterwerbslosen – insbesondere unter denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand – deutlich höher sein, als die relativen Anteile vermuten lassen (Abb. A3.6).

Abbildung A3.6

Langzeiterwerbslosigkeit (mindestens 12 Monate) erwerbsloser Erwachsener, nach Bildungsstand (2024)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Zahl in Klammern gibt die langfristige Gesamterwerbslosenquote in allen Bildungsbereichen zusammen an.
1. Referenzjahr nicht 2024. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Daten s. Tabelle A3.5. StatLink: https://stat.link/zpit2a

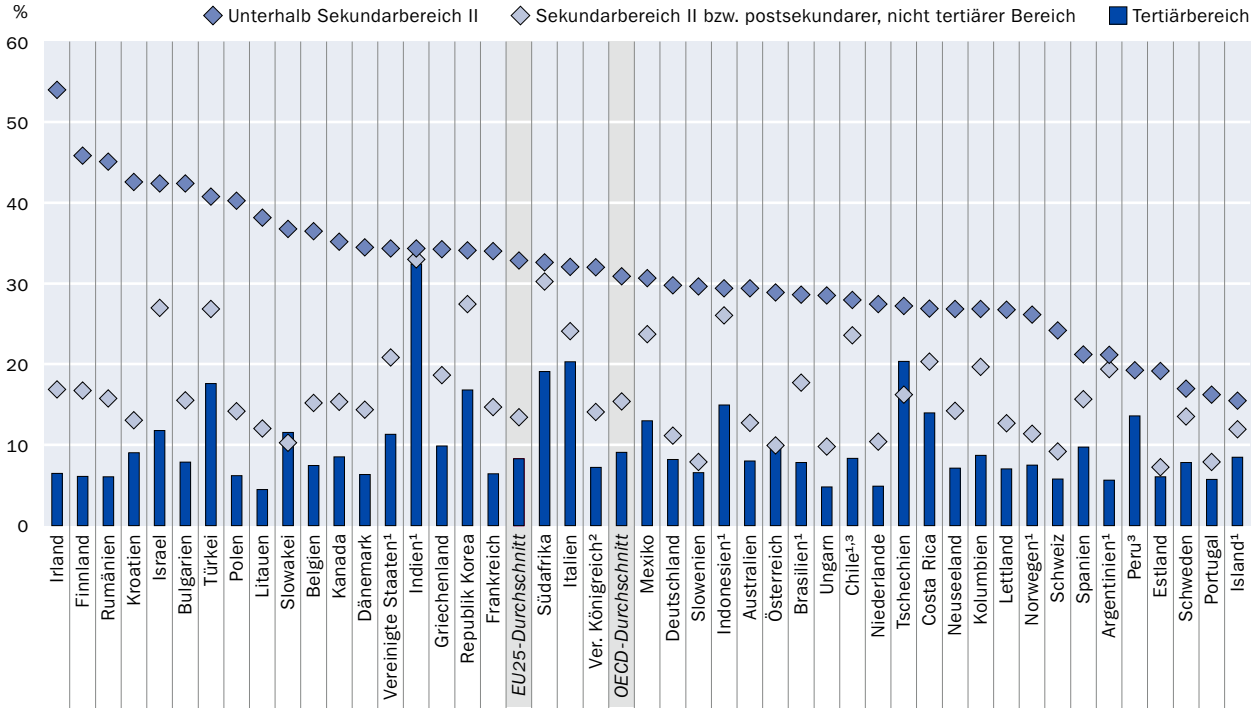
Erwerbslosigkeit ist zumeist kurzfristig, da die Erwerbslosen in der Regel innerhalb weniger Monate einen neuen Arbeitsplatz finden. Dies gilt jedoch nicht für erwerbslose Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. In dieser Gruppe sind 36 % seit mehr als 12 Monaten erwerbslos, 30 % hingegen seit 3 bis 12 Monaten und 34 % seit weniger als 3 Monaten. Dies steht im Gegensatz zu Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder Tertiärbereich, bei denen Langzeiterwerbslosigkeit (mindestens 12 Monate) weiterhin seltener ist als eine kürzere Erwerbslosigkeit. Bei den erwerbslosen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich ist der Anteil der Langzeiterwerbslosen (25 %) deutlich geringer als der Anteil 3 bis 12 Monate lang Erwerbsloser (35 %), was zeigt, dass Personen mit höherem Bildungsstand, insbesondere solche mit einem Abschluss im Tertiärbereich, seltener länger erwerbslos bleiben (Tab. A3.5).

Bildungsstand und nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörende Erwachsene

Auch bei Personen, die weder in Beschäftigung noch aktiv auf Arbeitssuche sind (Nichterwerb), gibt es erhebliche Unterschiede nach Bildungsstand. Im Durchschnitt belief sich die Nichterwerbsquote junger Erwachsener (25- bis 34-Jährige) 2024 bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf 9 %, bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich hingegen auf 15 % und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf 31 % (Abb. A3.7). Diese Unterschiede unterstreichen die anhaltenden Nachteile von Personen mit niedrigem Bildungsstand auf dem Arbeitsmarkt. Insbesondere sind junge Erwachsene mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 3-mal häufiger nicht im Arbeitsmarkt als junge Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich.

Abbildung A3.7

Anteile 25- bis 34-Jähriger, die nicht zur Erwerbsbevölkerung gehören, nach Bildungsstand (2024)



1. Referenzjahr nicht 2024. 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. Referenzjahr nicht 2019.
Daten s. Tabelle A3.4. StatLink: https://stat.link/zpit2a

Kasten A3.2

Arbeitsmarktstatus nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz

Vor der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) wurden die Arbeitsmarkterträge von Kompetenzen, die nicht vom formalen Bildungsstand abhängen, nur in wenigen Studien untersucht. Vielmehr wurden üblicherweise Qualifikationen als Näherungswerte für Kompetenzniveaus verwendet, sodass der Unterschied zwischen dem Wissen von Personen und ihren Abschlüssen verschwimmt (OECD, 2024[9]; Barro and Lee, 2013[10]; Hanushek and Woessmann, 2011[11]). Zwar gibt es berechtigte theoretische Gründe, eine Korrelation zu erwarten – besser qualifizierte Personen nehmen häufiger weiter an Bildung teil und Bildung selbst führt zur Entwicklung von Kompetenzen –, jedoch ist diese Beziehung nicht deterministisch. Bildung kann auch als Anzeichen für Befähigung oder als Möglichkeit zum Durchlaufen der Screening-Verfahren von Arbeitgebenden dienen, statt nur den Erwerb von Kompetenzen widerzuspiegeln (OECD, 2024[9]).

Zyklus 2 der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (OECD, 2024[9]) bestätigt, dass sowohl Bildung als auch Kompetenzen positiv mit dem Beschäftigungsstatus korrelieren. Personen mit hoher Kompetenz sind häufiger in Beschäftigung und die Beschäftigung an sich kann weitere Möglichkeiten zur Entwicklung von Kompetenzen bieten. Die Stärke dieser Korrelation ist jedoch je nach Land unterschiedlich, was möglicherweise Unterschiede bei der „Transparenz der Kompetenzen“ von Abschlüssen widerspiegelt, d. h., wie genau formale Abschlüsse auf tatsächliche Kompetenzen hinweisen.

Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) ergab, dass durchschnittlich die Lese- und alltagsmathematische Kompetenz sowie das adaptive Problemlösen bei beschäftigten Erwachsenen durchgängig höher als bei erwerbslosen oder nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Erwachsenen ist. Hochqualifizierte sind auch seltener erwerbslos. Im Durchschnitt geht ein Anstieg der alltagsmathematischen Kompetenz um eine Standardabweichung (58 Punkte) mit einem Anstieg der Wahrscheinlichkeit der Teilnahme am Arbeitsmarkt um 4 Prozentpunkte einher (OECD, 2024[9]). Die Verbindung zwischen Kompetenzen, Bildung und Beschäftigung ist jedoch im Vergleich zu vor 10 Jahren, als die meisten Länder am ersten Zyklus der Erhebung teilgenommen haben, schwächer geworden. Die Analyse zeigt, dass in Ländern, in denen die Erwerbslosigkeit zwischen 2012 und 2023 zurückgegangen ist, die Korrelation zwischen alltagsmathematischer Kompetenz und Beschäftigung ebenfalls abgenommen hat. Dies deutet darauf hin, dass die 2022/2023 stärker angespannten Arbeitsmärkte möglicherweise den relativen Vorteil höherer Kompetenzen verringert haben und mehr Personen unabhängig von ihrer Kompetenz in Beschäftigung gebracht wurden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese festgestellten Effekte nicht alle ein statistisches Signifikanzniveau von 5 % aufweisen (OECD, 2024[9]).

Die Daten aus Zyklus 2 der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) bestätigen die Verbindung zwischen Erwerbsstatus und sowohl Bildungsstand als auch alltagsmathematischer Kompetenz. Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich und hohen Kompetenzstufen (mindestens Stufe 4) sind wesentlich häufiger in Beschäftigung, wohingegen bei denjenigen mit geringem Bildungsstand und geringen Kompetenzstufen (maximal Stufe 1) das Risiko von Erwerbslosigkeit oder Exklusion aus

der Erwerbsbevölkerung viel höher ist. Diese Ergebnisse bestätigen erneut, wie wichtig sowohl formale Abschlüsse als auch funktionale Kompetenzen für die Sicherstellung der Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktresilienz sind (OECD, 2024[9]).

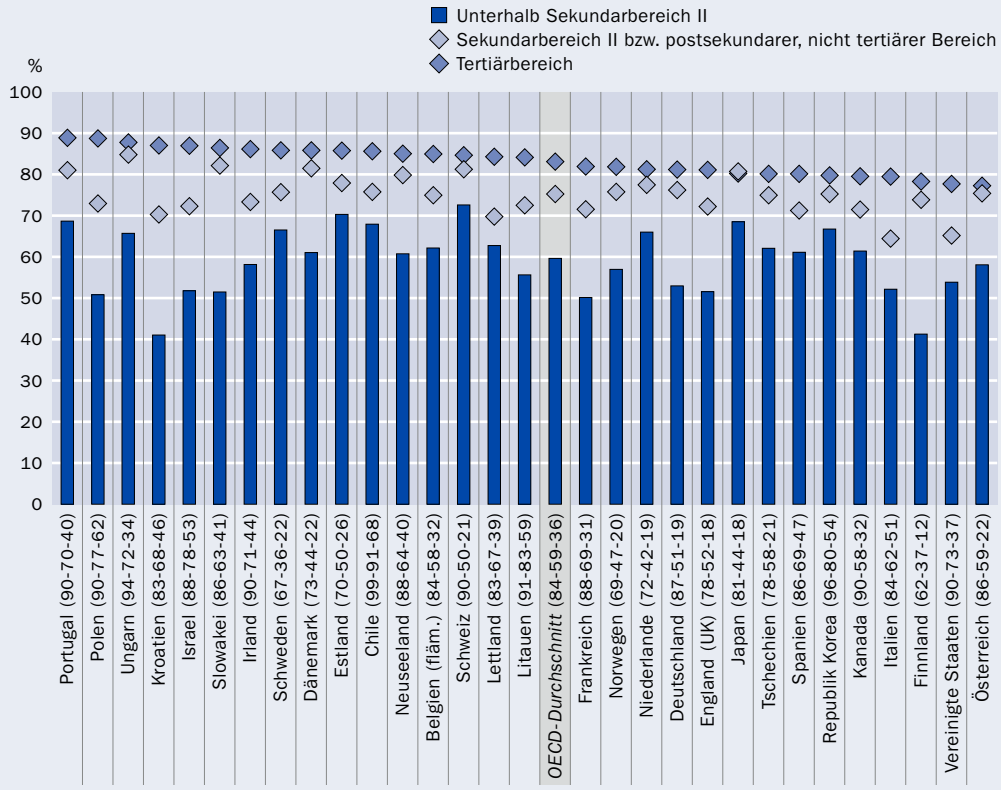
Die positive Korrelation zwischen Bildungsstand und Beschäftigung bei 25- bis 64-Jährigen ist in Abbildung A3.8 dargestellt. In den Ländern und subnationalen Einheiten, die an Zyklus 2 der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnehmen, steigen die Beschäftigungsquoten mit dem Bildungsstand an, selbst wenn die alltagsmathematische Kompetenz mit maximal Stufe 2 gleich ist: 60 % bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, 75 % bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 83 % bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich.

Es gibt also eine positive Korrelation zwischen alltagsmathematischer Kompetenz und Beschäftigung bei 25- bis 64-Jährigen. In den Ländern und subnationalen Einheiten, die an Zyklus 2 der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnehmen, steigen die Beschäftigungsquoten mit jedem höheren Kompetenzniveau und Bildungsstand. Dieser steile Gradient spiegelt die zentrale Rolle wider, die Kompetenzen dabei spielen, Erwachsene zu effektiver Leistung auf dem Arbeitsmarkt zu befähigen. Die Beschäftigungsquote von Erwachsenen mit einer alltagsmathemati-

Abbildung A3.8

Beschäftigungsquoten Erwachsener mit maximal alltagsmathematischer Kompetenzstufe 2, nach Bildungsstand (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Zahlen in Klammern geben den Anteil 25- bis 64-Jähriger mit maximal alltagsmathematischer Kompetenzstufe 2 bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und mit Abschluss im Tertiärbereich an.

Daten s. WEB Table A3.11. StatLink: https://stat.link/zpit2a

schen Kompetenz von maximal Stufe 1 reicht im Durchschnitt der OECD von 56 % bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bis zu 70 % bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 77 % bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich. Bei Erwachsenen mit einer alltagsmathematischen Kompetenz der Stufe 2 und 3 reichen die Beschäftigungsquoten von 67 % (Stufe 2) und 73 % (Stufe 3) bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II bis zu 85 % (Stufe 2) und 89 % (Stufe 3) bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich. Auf den höchsten Kompetenzstufen (mindestens Stufe 4) beträgt die Beschäftigungsquote bei denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich durchschnittlich 88 % und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich 92 % (WEB Table A3.7).

Die positive Korrelation zwischen Bildung, Kompetenzen und Beschäftigungsaussichten ist zwar in allen teilnehmenden Ländern zu beobachten, jedoch gibt es erhebliche Unterschiede bei der Größe des Unterschieds. In Israel und Kroatien sind für alle alltagsmathematischen Kompetenzstufen die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich mindestens 30 Prozentpunkte höher als bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II – was auf einen starken Einfluss des Bildungsstands hinweist. Im Gegensatz dazu sind in den Niederlanden, Österreich und Tschechien die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einer alltagsmathematischen Kompetenzstufe von mindestens 4 mindestens 24 Prozentpunkte höher als bei denjenigen mit einer Kompetenzstufe von maximal 1, unabhängig von ihrem Bildungsstand. In diesen Ländern scheint die Kompetenz stärker mit den Beschäftigungsergebnissen zusammenzuhängen als formale Qualifikationen (WEB Table A3.7).

Entwicklung der Beschäftigung nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz

WEB Table A3.8 stellt die Veränderungen der Beschäftigungsquoten zwischen 2012 und 2023 nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz dar. Insgesamt hatten Erwachsene mit höherem Bildungsstand und höherer alltagsmathematischer Kompetenz häufiger stabile oder bessere Arbeitsmarktergebnisse zu verzeichnen. In vielen Ländern sind die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich und mindestens Kompetenzstufe 3 auch in Zeiten weltweiter wirtschaftlicher Turbulenzen gestiegen. Hingegen sind die Quoten bei Erwachsenen mit geringer Kompetenz (maximal Stufe 1), insbesondere bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II, gleich geblieben oder gesunken.

Die Daten auf Länderebene zeigen erhebliche Unterschiede. In Estland, Neuseeland und Schweden ist die Beschäftigung von Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand und Kompetenzstufe 3 relativ stark geblieben, was inklusivere Arbeitsmärkte widerspiegelt. Im Gegensatz dazu sind in England (Vereinigtes Königreich), Finnland und Frankreich die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand und geringer Kompetenz durchgängig niedrig. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass Kompetenzen zwar generell wichtig sind, jedoch nationale Bildungssysteme und Arbeitsmarktstrukturen eine wichtige Rolle spielen, wie Kompetenz zu Beschäftigungsmöglichkeiten führt (WEB Table A3.8).

Beschäftigung nach Fächergruppe und alltagsmathematischer Kompetenz

Bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich hat die Fächergruppe, insbesondere in Kombination mit der alltagsmathematischen Kompetenz, einen starken Einfluss auf die Beschäftigungsergebnisse. Im Durchschnitt der OECD-Länder reichen die Beschäftigungsquoten Erwachsener, die die Fächergruppe Pädagogik studiert haben, je nach alltagsmathematischer Kompetenz von 80 bis 94 %; bei denen, die Geisteswissenschaften und Künste oder Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen studiert haben, von 77 bis 90 %; für Wirtschaft, Verwaltung und Recht von 79 bis 92 %; für MINT-Fächer von 81 bis 93 % und für Gesundheit und Sozialwesen von 80 bis 93 %. Bei Erwachsenen, die die gleiche Fächergruppe studiert haben, erreichen innerhalb der einzelnen Länder diejenigen mit höherer alltagsmathematischer Kompetenz durchgängig höhere Beschäftigungsquoten (WEB Table A3.10).

Die Muster in Zusammenhang mit der Fächergruppe unterscheiden sich zwischen den Ländern, was zeigt, wie wichtig es ist, Bildung und Kompetenzentwicklung auf die lokale Arbeitsmarktnachfrage auszurichten. Die Fächergruppe scheint bei Erwachsenen mit geringer alltagsmathematischer Kompetenz für die Beschäftigungsaussichten wichtiger zu sein als bei Erwachsenen mit höheren Kompetenzen. Bei den Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit niedriger Kompetenz gibt es große Unterschiede nach Fächergruppe: Die Quoten sind für Geisteswissenschaften und Künste sowie in einigen Ländern für Pädagogik sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht besonders niedrig. Die Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit hohen alltagsmathematischen Kompetenzstufen liegen hingegen in allen Bereichen tendenziell nah beieinander, was darauf hinweist, dass gute alltagsmathematische Kompetenzen Diskrepanzen zwischen Arbeitsmarktnachfrage und Fächergruppen ausgleichen können. Diese Ergebnisse unterstreichen die Rolle der nationalen Bildungs- und Kompetenzmaßnahmen für die Gestaltung der Nachfrage nach Qualifikationen und Kompetenzprofilen sowie die Bedeutung von kompetenzbasierten Lehrplänen und Berufsberatung, um Absolventinnen und Absolventen dabei zu unterstützen, erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu sein (WEB Table A3.10).

Bei den Nichterwerbsquoten von jungen Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich kann es trotz des relativ geringen Durchschnitts in dieser Gruppe große Unterschiede zwischen den OECD- und Partnerländern geben – von nur 4 % in Litauen bis 32 % in Indien (Tab. A3.4). Hohe Nichterwerbsquoten können auf tiefgreifende strukturelle Probleme hindeuten, wie langfristigen Ausschluss vom Arbeitsmarkt, nicht passende Kompetenzen, Gesundheitsungleichheiten oder ein ineffektives System zur Abstimmung von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Diese Bedingungen können zu einer Verringerung der wirtschaftlichen Erträge, einer Verstärkung der Ungleichheit und einem Rückgang des individuellen Wohlbefindens führen. Hohe Nichterwerbsquoten können auch soziale Normen rund um Geschlechterrollen und Betreuungsaufgaben widerspiegeln.

Nichterwerb hängt häufig mit längeren Krankheiten zusammen. Untersuchungen weisen auf eine starke Korrelation zwischen schlechter Gesundheit und Nichterwerb hin: Im Vereinigten Königreich hat mehr als ein Drittel der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen langfristige Gesundheitsprobleme (Crawshaw et al., 2024[7]). Personen mit Langzeiterkrankungen weisen durchgängig eine niedrigere Erwerbsbeteiligung und höhere Erwerbslosenquoten als entsprechende gesündere Personen auf. Unter den nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen möchten diejenigen mit Langzeiterkrankungen

häufiger arbeiten, jedoch suchen sie seltener aktiv oder finden eine Arbeitsstelle, und die Umstellung auf Heimarbeit während der Pandemie hat nicht zu einer Verringerung dieser Unterschiede geführt (Haskel and Martin, 2022[8]).

Definitionen

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

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

Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Referenzwoche entweder mindestens 1 Stunde für ein Gehalt bzw. einen Gewinn arbeiteten oder einen Arbeitsplatz hatten, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gingen. Die Beschäftigungsquote bezieht sich auf die Zahl der beschäftigten Personen in Relation zur Bevölkerung, ausgedrückt in Prozent.

Fächergruppen sind gemäß der Klassifikation der Fächersystematik der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-F 2013) kategorisiert. Für eine vollständige Liste der in dieser Publikation verwendeten ISCED-Fächergruppen s. Hinweise zur Lektüre.

Nicht im Arbeitsmarkt/nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörend 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 (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.

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 (d. h., die Zahl der Erwerbslosen wird ins Verhältnis gesetzt zur Summe der Beschäftigten und Erwerbslosen).

Angewandte Methodik

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

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2017[12]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Kapitel A1.

Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren s. *OECD Regional Statistics Database* (*http://oe.cd/geostats*).

Die Daten zu Kompetenzstufen und durchschnittlichen Punktzahlen beruhen auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012 und 2023). Die PIAAC ist das OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

Weiterführende Informationen

Auriol, L., M. Misu and R. Freeman (2013), „Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators“, *https://doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en*. [2]

Barro, R. and J. Lee (2013), „A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010“, *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 184–198, *https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001*. [10]

Crawshaw, P. et al. (2024), „Health inequalities and health-related economic inactivity: Why good work needs good health“, *Public Health in Practice*, Vol. 8, *https://doi.org/10.1016/j.puhip.2024.100555*. [7]

Hanushek, E. and L. Woessmann (2011), „The economics of international differences in educational achievement“, in *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, *https://doi.org/10.1016/b978-0-444-53429-3.00002-8*.] [11]

Haskel, J. and J. Martin (2022), *Economic inactivity and the labour market experience of the long-term sick*, Imperial College. [8]

OECD (2025), *OECD Data Explorer, Unemployment rates of adults, by educational attainment, age group and gender, http://data-explorer.oecd.org/s/4s*. [6]

OECD (2025), *Research and Innovation Careers Observatory, https://www.oecd.org/en/networks/research-and-innovation-careers-observatory.html*. [1]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en*. [9]

OECD (2023), *OECD Territorial Grids*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/oecd-geographical-definitions/territorial-grid.pdf*. [5]

OECD (2023), *Promoting diverse career pathways for doctoral and postdoctoral researchers, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/promoting-diverse-career-pathways-for-doctoral-and-postdoctoral-researchers_9fdc38f5/dc21227a-en.pdf?utm_source=chatgpt.com*. [3]

OECD (2021), *Reducing the precarity of academic research careers, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/05/reducing-the-precarity-of-academic-research-careers_2d4e2194/0f8bd468-en.pdf?utm_source=chatgpt.com*. [4]

OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264279889-en*. [12]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/zpit2a

Tabellen Kapitel A3

- Tabelle A3.1: Beschäftigungsquoten Erwachsener, nach Bildungsstand (2024)
- Tabelle A3.2: Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2019 und 2024)
- Tabelle A3.3: Beschäftigungsquoten Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2024)
- Tabelle A3.4: Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019 und 2024)
- Tabelle A3.5: Erwerbslosenquoten Erwachsener und Verteilung der Erwerbslosigkeit nach Dauer, nach Bildungsstand (2024)
- **WEB** Table A3.6: Unemployment rates of tertiary-educated adults, by field of study (Erwerbslosenquoten Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe) (2024)
- **WEB** Table A3.7: Labour-force status, by educational attainment and numeracy proficiency level (Erwerbsstatus, nach Bildungsstand und Stufe der alltagsmathematischen Kompetenz) (2023)

- **WEB** Table A3.8: Trends in employment rates of adults, by educational attainment and numeracy proficiency level (Entwicklung der Beschäftigungsquoten Erwachsener, nach Bildungsstand und Stufe der alltagsmathematischen Kompetenz) (2012 und 2023)

- **WEB** Table A3.9: Labour force status, by gender, educational attainment and numeracy proficiency level (Erwerbsstatus, nach Geschlecht, Bildungsstand und Stufe der alltagsmathematischen Kompetenz) (2023)

- **WEB** Table A3.10: Employment rates of tertiary-educated adults, by field of study and numeracy proficiency level (Beschäftigungsquoten Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Stufe der alltagsmathematischen Kompetenz) (2023)

- **WEB** Table A3.11: Labour market status by educational attainment and numeracy proficiency level (Arbeitsmarktstatus, nach Bildungsstand und Stufe der alltagsmathematischen Kompetenz) (2023)

- **WEB** Table A3.12: Earnings and employment conditions of adults with a master's or doctoral degree as their highest qualification (Einkommen und Beschäftigungsbedingungen von Erwachsenen mit einem Master- oder Promotionsabschluss als höchster Qualifikation) (2023)

- **WEB** Table A3.13: Employment rates of adults, by educational attainment and subnational region (Beschäftigungsquoten Erwachsener, nach Bildungsstand und subnationaler Region) (2024)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

A 3

Tabelle A3.1

Beschäftigungsquoten Erwachsener, nach Bildungsstand (2024)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Alle Bildungsbereiche zusammen
		Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht-tertiärer Bereich	Gesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	62	80	87	81	86	88	91	99	89	83
Österreich	56	78	83	78	86	81	89	91	86	78
Belgien	49	73	86	74	82	86	90	91	88	76
Kanada	57	72	82	75	81	84	86[d]	x(7)	83	79
Chile[1]	61	71	a	71	80	88	93	95	86	73
Kolumbien	64	m	x(4)	70[d]	x(9)	m	x(9)	x(9)	80	71
Costa Rica	63	71	c	71	72	81	86	c	79	69
Tschechien	62	86[d]	x(2)	86	92	85	90	93	89	85
Dänemark	61	82	91	82	87	87	91	94	88	81
Estland	69	82	83	82	88	88	90	96	89	84
Finnland	52	76	96	77	83	88	91	c	89	79
Frankreich	55	75	72	75	86	85	90	93	87	77
Deutschland	66	82	87	84	90	88	89	93	89	82
Griechenland	59	69	73	70	57	79	88	91	81	72
Ungarn	62	84	92	85	90	90	93	97	92	84
Island[1]	77	86	91	86	87	88	94	97	91	86
Irland	55	75	81	78	83	87	90	93	88	81
Israel	55	74	a	74	85	87	91	88	88	78
Italien	55	74	79	74	75	79	87	94	85	70
Japan	x(2)	82[d]	x(5)	m	84[d]	90[d]	x(6)	x(6)	88	85
Republik Korea	61	72	a	72	79	80	87[d]	x(7)	80	76
Lettland	62	76	77	76	86	87	89	98	88	79
Litauen	58	74	75	75	a	90	92	96	90	81
Luxemburg	57	73	79	73	80	80	89	88	85	77
Mexiko	66	73	a	73	75	81	88	89	81	71
Niederlande	68	84	89	84	90	89	92	94	90	84
Neuseeland	71	82	86	83	88	90	90	92	90	84
Norwegen	63	91	m	91	98	97	m	m	98	90
Polen	49	75	78	76	76	89	92	97	92	81
Portugal	71	86	86	86	88	88	92	94	91	82
Slowakei	37	81	84	82	c	83	92	97	91	81
Slowenien	56	79	a	79	m	m	m	m	91	81
Spanien	62	74	64	74	82	83	87	91	84	74
Schweden	66	84	83	84	83	90	92	93	89	85
Schweiz	68	84[d]	x(2)	84	m	89	89	93	89	84
Türkei	52	63	a	63	67	77	85	92	75	61
Ver. Königreich[2]	63	81	a	78	83	87	89	90	87	80
Vereinigte Staaten[1]	58	70[d]	x(2)	70	78	83	86	91	83	76
OECD-Durchschnitt	**60**	**78**	**83**	**78**	**83**	**86**	**90**	**93**	**87**	**79**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien[1]	70	77	a	77	x(6)	88[d]	x(6)	m	88	77
Brasilien[1]	59	x(6)	x(6)	74	x(6)	85[d]	88	93	86	71
Bulgarien	50	81	88[r]	81	a	89	92	96	91	80
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	42	76	a	76	80	85	92	96	89	76
Indien[1]	67	67	79	68	x(6)	65[d]	x(6)	m	65	67
Indonesien[1]	75	73	a	73	75	82	90	95	81	75
Peru	79	m	a	m	m	81	92[d]	x(7)	82	80
Rumänien	48	77	86	78	x(6)	91[d]	x(6)	x(6)	91	73
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	36	42	38	41	45	39	45[d]	x(7)	40	39
EU25-Durchschnitt	**57**	**78**	**82**	**79**	**83**	**86**	**90**	**94**	**89**	**79**
G20-Durchschnitt	**60**	**72**	**75**	**72**	**m**	**80**	**m**	**m**	**81**	**73**

Anmerkung: Die Daten beziehen sich für alle Länder außer Argentinien und Indien auf ISCED 2011. Die Daten für Argentinien, Indien und Indonesien stammen von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO).

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Argentinien, Brasilien, Indien, Island und die Vereinigten Staaten; 2022 für Chile und Indonesien. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/zpit2a

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

Tabelle A3.2

Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2019 und 2024)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Männer		Frauen		Männer		Frauen		Männer		Frauen	
	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(7)	(8)	(9)	(10)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder												
Australien	74	73	45	54	88	90	70	75	92	94	82	88
Österreich	70	64	46	49	90	87	82	83	88	87	84	85
Belgien	62	61	39	42	87	82	72	71	90	89	86	88
Kanada	68	63	41	43	83	82	71	70	89	88	84	84
Chile[1,2]	68	77	44	46	71	79	51	56	83	91	77	81
Kolumbien	87	83	44	42	85	85	58	56	87	88	74	76
Costa Rica	86	83	42	45	90	85	60	63	88	85	77	74
Tschechien	70	78	43	51	95	95	64	63	93	94	67	67
Dänemark	64	65	45	48	84	85	72	73	87	90	82	85
Estland	80	80	44	59	92	89	63	81	96	95	75	84
Finnland	59	50	33	30	82	78	71	72	90	90	82	87
Frankreich	63	63	37	43	83	83	68	71	89	89	85	86
Deutschland	70	74	45	50	88	89	80	83	92	92	85	86
Griechenland	68	68	35	26	71	78	52	53	80	81	68	77
Ungarn	75	74	41	45	91	90	70	81	94	93	77	93
Island[1]	79	86	79	68	86	87	80	78	89	91	89	88
Irland	60	48	33	29	85	83	66	71	91	92	84	88
Israel	69	63	41	42	74	70	65	69	89	88	86	84
Italien	66	72	35	36	74	78	54	58	69	75	67	74
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	94[d]	94[d]	82[d]	87[d]
Republik Korea	73	65	52	60	71	73	56	62	81	82	72	77
Lettland	74	69	49	51	85	84	70	70	92	93	87	86
Litauen	67	69	30	19	84	86	71	67	95	94	90	91
Luxemburg	78	59	75	c	87	83	85	80	92	89	86	86
Mexiko	91	90	44	47	90	90	55	58	88	90	75	78
Niederlande	77	77	57	56	89	90	81	82	93	94	90	91
Neuseeland	77	75	61	57	90	91	72	70	93	93	85	88
Norwegen	69	78	55	58	88	m	77	m	89	97	90	m
Polen	61	63	23	38	92	93	60	67	95	95	85	89
Portugal	84	79	71	66	86	88	85	82	85	89	87	89
Slowakei	47	51	19	21	92	91	65	75	93	91	70	83
Slowenien	74	71	44	47	91	93	77	78	92	94	87	88
Spanien	71	70	52	52	75	77	66	67	81	83	76	81
Schweden	75	73	51	57	86	84	79	76	89	89	86	86
Schweiz	81[b]	79	56[b]	53	88[b]	89	84[b]	84	93[b]	92	87[b]	89
Türkei	79	82	26	24	82	86	34	37	83	87	62	62
Ver. Königreich[3]	78	69	54	53	92	88	76	77	93	93	88	88
Vereinigte Staaten	72	73	39	42	81	80	67	67	89	89	82	84
OECD-Durchschnitt	**72**	**71**	**45**	**46**	**85**	**85**	**68**	**70**	**89**	**90**	**81**	**84**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**72**	**71**	**45**	**46**	**85**	**85**	**68**	**70**	**89**	**90**	**81**	**84**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[1]	81	88	42	52	83	85	60	65	94	95	85	88
Brasilien[1]	78	80	44	44	85	87	63	64	90	92	83	85
Bulgarien	64	62	33	31	86	86	72	72	93	92	83	89
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	c	c	c	c	86	86	65	73	80	83	80	87
Indien[1]	92	95	25	39	86	93	19	28	77	83	29	30
Indonesien[1]	91	90	49	48	91	90	53	48	91	91	77	74
Peru[2]	93	91	66	62	m	m	m	m	89	88	74	73
Rumänien	77	64	45	26	90	91	71	68	94	94	89	90
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	47	45	31	38	58	51	44	29	73	66	66	12
EU25-Durchschnitt	**69**	**67**	**43**	**42**	**86**	**86**	**70**	**73**	**89**	**90**	**82**	**85**
G20-Durchschnitt	**75**	**75**	**41**	**45**	**82**	**83**	**58**	**60**	**86**	**88**	**75**	**74**

Anmerkung: Die Summe der Durchschnittswerte ergibt aufgrund fehlender Daten für manche Bereiche und für manche Länder eventuell nicht 100 %. Die Daten beziehen sich für alle Länder außer Argentinien und Indien auf ISCED 2011. Die Daten für Argentinien, Indien und Indonesien stammen von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Spalten mit Daten zu den Gesamtwerten der Kategorien sind online verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Argentinien, Brasilien, Indien, Island und die Vereinigten Staaten; 2022 für Chile und Indonesien. 2. Referenzjahr nicht 2019: 2022 für Peru; 2020 für Chile. 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).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/zpit2a

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

A 3

Tabelle A3.3

Beschäftigungsquoten Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2024)

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

	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)			Gesundheit und Sozialwesen		Gesamt
		Künste	Geisteswissenschaften (ohne Sprachen); Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit (Humanmedizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Krankenpflege und verwandte Gesundheitsbereiche)	
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)
OECD-Länder											
Australien	88	m	86	m	m	86	91	91	m	m	88
Österreich	86	85	84	84	86	83	92	88	88	89	86
Belgien	89	m	86	m	m	84	93	93	m	m	89
Kanada[1]	81	76	80	81	82	80	84	83	82	81	80
Chile[1]	86	85	83	84	88	84	88	85	m	m	86
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	74	58	70	55	55	77	88	83	m	m	79
Tschechien	87	90	87	m	89	90	95	93	91	85	88
Dänemark[1]	90	77	86	90	92	82	87	90	x	x	88
Estland	90	90	91	87	85	89	93	90	91	93	89
Finnland	89	87	89	89	91	88	90	90	96	92	89
Frankreich	89	m	82	m	m	91	87	91	m	m	87
Deutschland	88	86	85	88	88	86	91	90	89	87	89
Griechenland	78	m	81	m	m	83	88	88	m	m	82
Ungarn	90[r]	c	70	86	c	c	c	74[r]	m	c	76
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	86	x(4)	86	x(7)	x(7)	87	89	95	x(14)	x(14)	87
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	84	75	83	85	86	83	86	88	m	m	85
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	86	81	86	88	89	89	87	89	94	81	88
Litauen	89	84	93	90	94	91	93	88	95	93	90
Luxemburg	93	m	85	m	m	80	87	80	m	m	86
Mexiko	80	81	79	81	82	78	86	85	83	79	81
Niederlande	90	90	90	92	90	89	92	92	91	91	91
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	90	87	85	90	m	86	92	92	m	m	89
Polen	87	91	91	92	92	91	95	94	m	m	92
Portugal	92	m	91	m	m	86	91	92	m	m	91
Slowakei	91	m	90	m	m	87	95	91	m	m	91
Slowenien	88	88	89	91	91	93	93	94	m	m	91
Spanien	82	m	83	m	m	85	87	87	m	m	84
Schweden	91	84	89	89	86	85	93	92	90	93	90
Schweiz	90	87	87	88	88	88	91	93	90	90	89
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[1]	83	m	85	m	m	83	85	87	m	m	85
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**87**	**m**	**85**	**m**	**m**	**86**	**90**	**89**	**m**	**m**	**87**
Partner- und/oder Beitrittsländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	91	m	84	m	m	86	94	92	m	m	90
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	83	m	81	m	m	80	84	88	m	m	82
Rumänien	96	m	91	m	m	92	96	90	m	m	91
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**88**	**m**	**86**	**m**	**m**	**87**	**91**	**90**	**m**	**m**	**88**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Daten zu Geisteswissenschaften (ohne Sprachen); Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen beziehen sich gegebenenfalls ausschließlich auf die breite Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen. Die Daten in Spalte 14 können aufgrund von Unterschieden in der Länderabdeckung und in den Referenzjahren von den Daten in Tabelle A3.1, Spalte 9, abweichen.

1. Referenzjahr nicht 2024: 2021 für Dänemark, Irland, Kanada und das Vereinigte Königreich; 2022 für Chile.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/zpit2a

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

Tabelle A3.4

Entwicklung der Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2019 und 2024)

Erwerbslosenquoten als Prozentsatz der 25- bis 34-Jährigen in der Erwerbsbevölkerung; Nichterwerbsquoten als Prozentsatz aller 25- bis 34-Jährigen

	Erwerbslosenquote						Nichterwerbsquote					
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024	2019	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	10	7	5	4	3	2	32	29	15	13	11	8
Österreich	15	18	4	5	4	5	31	29	10	10	11	10
Belgien	17	17	6	9	4	4	38	36	14	15	9	7
Kanada	12	15	7	8	5	6	35	35	15	15	10	9
Chile[1,2]	17	12	15	11	10	6	33	28	29	24	12	8
Kolumbien	10	10	12	12	12	11	24	27	18	20	9	9
Costa Rica	14	9	12	8	9	8	22	27	16	20	10	14
Tschechien	13	10	2	3	1	2	34	27	16	16	21	20
Dänemark	10	12	6	6	7	7	37	34	16	14	9	6
Estland	7	11	5	8	3	6	26	19	14	7	14	6
Finnland	17	23	7	10	5	6	41	46	17	17	11	6
Frankreich	24	18	11	10	6	6	33	34	15	15	8	6
Deutschland	12	9	3	3	3	3	33	30	13	11	9	8
Griechenland	30	24	26	16	19	12	23	34	16	19	10	10
Ungarn	11	15	3	4	2	2	34	28	16	10	14	5
Island[1]	6	6	5	4	4	2	16	15	12	12	7	8
Irland	13	15	6	7	4	4	44	54	19	17	9	6
Israel	4	5	5	4	4	3	40	42	26	27	9	12
Italien	21	15	14	9	12	7	33	32	25	24	23	20
Japan	m	m	m	m	3[d]	3[d]	m	m	m	m	10[d]	7[d]
Republik Korea	6	5	7	4	6	4	34	34	29	27	19	17
Lettland	14	14	7	10	4	5	24	27	14	13	7	7
Litauen	19	15	8	10	3	4	33	38	14	12	4	4
Luxemburg	c	c	c	c	4	5	c	c	8	12	7	8
Mexiko	3	3	4	4	6	4	31	31	25	24	14	13
Niederlande	7	6	4	3	3	3	27	27	11	10	6	5
Neuseeland	7	8	4	5	2	3	26	27	15	14	9	7
Norwegen	8	7	3	7	3	3	31	26	13	11	8	7
Polen	13	9	4	4	3	2	46	40	18	14	9	6
Portugal	8	11	6	7	7	6	14	16	9	8	7	6
Slowakei	37	40	6	6	3	3	47	37	14	10	18	12
Slowenien	13	11	6	5	5	4	29	30	9	8	6	7
Spanien	23	21	17	14	12	9	17	21	15	16	11	10
Schweden	17	19	5	7	4	5	22	17	13	13	9	8
Schweiz	10	11	5	5	4	4	23	24	9	9	6	6
Türkei	16	11	15	10	15	11	38	41	28	27	15	18
Ver. Königreich[3]	7	9	3	4	2	3	28	32	13	14	7	7
Vereinigte Staaten[1]	10	9	6	6	2	3	37	34	21	21	13	11
OECD-Durchschnitt	**13**	**13**	**7**	**7**	**6**	**5**	**31**	**31**	**16**	**15**	**11**	**9**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren und vergleichbaren Daten für beide Jahre	**13**	**13**	**7**	**7**	**6**	**5**	**31**	**31**	**16**	**15**	**11**	**9**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[1]	14	8	11	7	5	4	26	21	20	19	6	6
Brasilien[1]	15	10	13	8	8	5	26	29	16	18	7	8
Bulgarien	17	18	5	5	3	2	41	42	16	15	11	8
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	c	c	9	7	11	6	42	43	15	13	10	9
Indien[1]	4	2	9	5	17	14	42	34	38	33	34	32
Indonesien[1]	3	3	4	4	5	5	28	29	23	26	13	15
Peru[2]	4	5	m	m	6	7	17	19	m	m	13	14
Rumänien	9	18	4	5	2	2	33	45	15	16	7	6
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	43	39	33	43	21	56	31	33	24	30	12	19
EU25-Durchschnitt	**16**	**16**	**7**	**7**	**5**	**5**	**33**	**33**	**14**	**13**	**10**	**8**
G20-Durchschnitt	**13**	**11**	**10**	**9**	**7**	**8**	**32**	**32**	**21**	**21**	**13**	**13**

Anmerkung: Die Daten beziehen sich für alle Länder außer Argentinien und Indien auf ISCED 2011. Die Daten für Argentinien, Indien und Indonesien stammen von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO).

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Argentinien, Brasilien, Indien, Island und die Vereinigten Staaten; 2022 für Chile und Indonesien. 2. Referenzjahr nicht 2019: 2022 für Peru; 2020 für Chile. 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).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/zpit2a

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

A 3

Tabelle A3.5

Erwerbslosenquoten Erwachsener und Verteilung der Erwerbslosigkeit nach Dauer, nach Bildungsstand (2024)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Erwerbslosenquote	Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit			Erwerbslosenquote	Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit			Erwerbslosenquote	Verteilung nach Dauer der Erwerbslosigkeit		
		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis weniger als 12 Monate	12 Monate oder mehr		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis weniger als 12 Monate	12 Monate oder mehr		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis weniger als 12 Monate	12 Monate oder mehr
	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(12)	(14)	(15)
OECD-Länder												
Australien	2,3	m	m	39	2,1	m	m	27	1,3	m	m	15
Österreich	11,1	30	37	34	4,2	41	36	23	3,4	39	40	20
Belgien	10,4	17	22	61	5,5	30	31	39	2,9	34	36	30
Kanada	9,7	58	34	8	6,1	53	35	12	4,7	53	37	10
Chile[1]	8,4	88	12	1	8,1	84	15	1	5,5	76	22	2
Kolumbien[1]	10,3	m	m	15	14,0	m	m	19	11,6	m	m	25
Costa Rica	5,9	80	15	6	6,1	61	26	13	5,4	59	21	20
Tschechien	10,3	15	31	53	2,1	29	43	29	1,3	40	41	20
Dänemark	6,8	34	42	25	4,3	45	38	17	4,6	36	43	21
Estland	11,5	36	42	22	7,8	34	38	29	4,9	32	39	29
Finnland	16,6	m	m	30	8,2	m	m	26	4,3	m	m	27
Frankreich	11,0	30	34	36	6,6	38	33	29	4,4	41	36	23
Deutschland	6,3	26	35	39	2,6	31	35	35	2,5	37	40	24
Griechenland	11,7	17	27	56	11,0	14	29	58	6,9	14	29	56
Ungarn	12,1	31	26	43	3,6	35	28	37	1,7	42	28	29
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	5,6	19	31	50	3,9	29	35	36	2,9	43	34	22
Israel	3,0	10	30	60	3,2	11	39	50	2,5	10	39	51
Italien	9,1	19	24	57	5,3	21	26	53	3,2	27	31	41
Japan[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	2,0	m	m	m
Republik Korea	3,1	m	m	m	2,7	m	m	m	2,4	m	m	m
Lettland	14,0	22	33	45	8,0	27	38	36	3,9	33	40	28
Litauen	13,9	17	33	50	9,1	22	41	37	4,1	27	46	26
Luxemburg	7,0	c	c	c	5,4	c	c	c	4,6	c	48	29
Mexiko	1,7	87	11	2	2,5	79	17	3	2,9	74	23	3
Niederlande	3,2	41	32	27	2,4	49	31	21	2,4	53	31	16
Neuseeland	5,1	37	m	17	3,5	45	m	14	2,3	53	m	9
Norwegen	m	57	29	14	m	67	33	m	m	62	23	15
Polen	8,1	c	34	45	3,0	27	41	32	1,3	39	42	19
Portugal	6,7	m	m	50	5,7	m	m	41	4,0	m	m	32
Slowakei	36,3	3	13	85	4,0	8	29	63	1,9	18	33	49
Slowenien	5,6	17	37	46	3,5	23	35	43	1,9	28	36	36
Spanien	15,6	30	30	41	10,6	34	29	37	6,3	37	32	31
Schweden	17,5	21	41	38	4,8	31	40	29	4,6	33	40	26
Schweiz	8,0	m	m	45	3,3	m	m	38	3,5	m	m	34
Türkei	7,3	46	36	19	8,1	40	36	24	7,5	34	39	27
Ver. Königreich[2]	4,7	27	36	38	2,8	40	33	27	2,3	48	35	17
Vereinigte Staaten[1]	9,9	36	39	25	7,3	37	41	22	4,0	31	42	27
OECD-Durchschnitt	**9,4**	**34**	**30**	**36**	**5,5**	**37**	**33**	**30**	**3,8**	**40**	**35**	**25**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[1]	8,6	m	m	40	7,8	m	m	46	3,1	m	m	43
Brasilien[1]	12,5	27	33	40	12,4	21	32	47	6,7	16	36	48
Bulgarien	14,3	23	22	56	3,7	24	24	52	1,6	18	30	52
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	9,4	c	c	c	4,4	18	42	40	2,9	22	45	33
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	1,6	38	37	25	3,2	24	38	37	3,0	21	34	45
Peru	4,0	100	m	m	m	m	m	m	5,4	100	m	m
Rumänien	12,0	16	43	41	3,0	16	47	37	1,4	23	38	39
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	46,1	m	m	70	45,5	m	m	72	53,2	m	m	66
EU25-Durchschnitt	**9,6**	**34**	**30**	**36**	**5,5**	**37**	**33**	**31**	**3,8**	**40**	**35**	**25**
G20-Durchschnitt	**10,2**	**35**	**30**	**39**	**5,8**	**34**	**34**	**34**	**3,8**	**39**	**36**	**28**

Anmerkung: Die Daten beziehen sich für alle Länder außer Argentinien und Indien auf ISCED 2011. Die Daten für Argentinien, Indien und Indonesien stammen von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Spalten mit Daten für weniger als 12 Monate und mit Daten für alle Bildungsstände sind online verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2024: 2021 für Argentinien, Brasilien, Indonesien, Japan und die Vereinigten Staaten; 2022 für Chile; 2021 für Kolumbien. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die Bildungsgänge mit einem gewissen Umfang und hinreichender Fachkenntnis absolviert haben, die jeweils einzeln lediglich als anerkannte Zwischenqualifikation des Sekundarbereichs II gelten (12 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/zpit2a

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

Kapitel A4

Welche Einkommensvorteile lassen sich durch Bildung erzielen?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen Erwachsene mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs rund 17 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II. Dieser Einkommensvorteil steigt für Absolventinnen und Absolventen mit einem Bachelorabschluss auf 39 % und für diejenigen mit einem Master- oder Promotionsabschluss auf 83 %.
- In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten finanziellen Nettoerträge für Männer und Frauen beim Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs höher als beim Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Im Durchschnitt finden sich die höchsten privaten Erträge für Männer und Frauen mit einem tertiären Bachelor-, Master- oder Promotionsabschluss in Chile.
- Bei den Erwachsenen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. einem postsekundaren, nicht tertiären Abschluss verdienen diejenigen mit mindestens Stufe 4 (wobei 5 die höchste ist) bei der alltagsmathematischen Kompetenz in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) – was bedeutet, dass sie Aufgaben beherrschen, die fortgeschrittene mathematische Konzepte erfordern – durchschnittlich 31 % mehr als diejenigen mit Stufe 2 (die nur grundlegende mathematische Konzepte anwenden können). Dieser Kompetenzzuschlag steigt bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich auf 40 %.

Kontext

Ein höherer Bildungsstand korreliert stark mit besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Kapitel A3) und höheren Erwerbseinkommen. Neben weiter gefassten sozialen Vorteilen motiviert die Erwartung höherer finanzieller Erträge Personen, im Laufe ihres Lebens in Weiterbildung zu investieren.

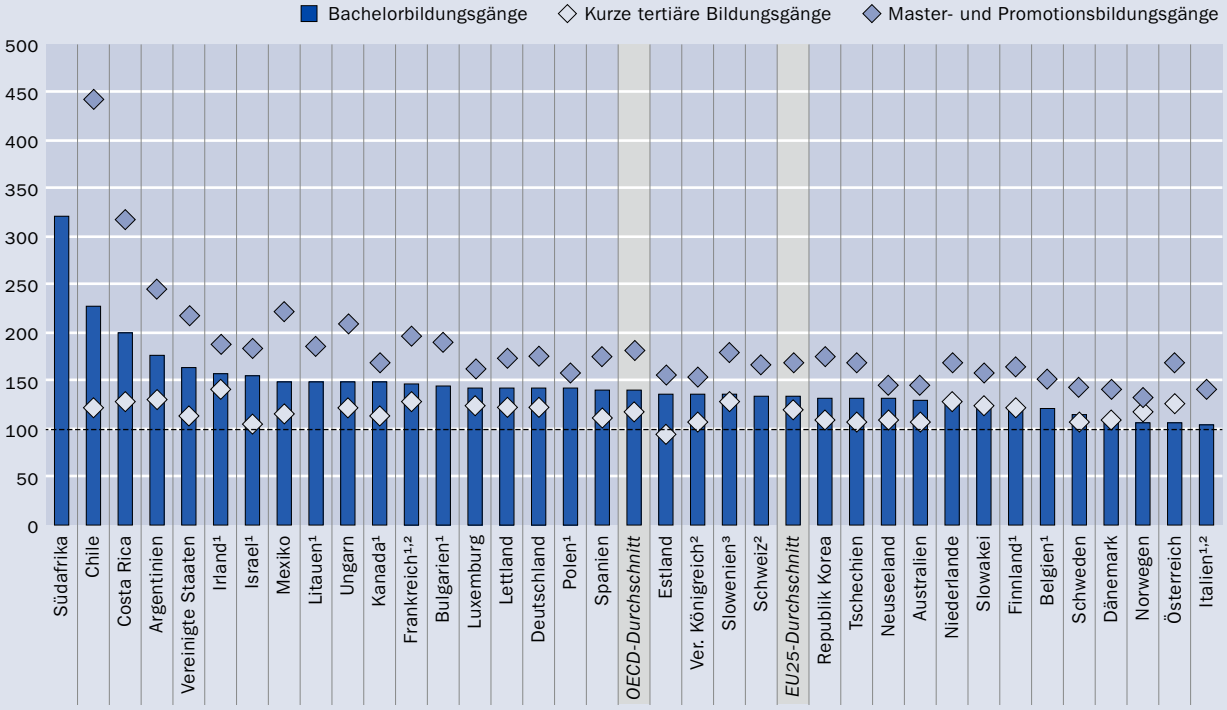
Die Einkommensvorteile durch einen Abschluss im Tertiärbereich sind jedoch nicht einheitlich. Sie variieren in jedem Land je nach Alter, Geschlecht, Ausrichtung des Bildungsgangs und Fächergruppe. Die Beteiligung am Arbeitsmarkt spielt ebenfalls eine wichtige Rolle: Teilzeitbeschäftigte verdienen im Allgemeinen sowohl insgesamt als auch in Bezug auf ihren Stundensatz weniger als vergleichbare Vollzeitbeschäftigte. Ebenso verdienen Beschäftigte mit mehr Arbeitserfahrung tendenziell mehr. Trotz gestiegener Bildung bestehen in allen Bildungsständen und Arten von Bildungsgängen weiterhin geschlechtsspezifische Gehaltsunterschiede.

Heute verfügen mehr junge Erwachsene denn je zuvor über einen Abschluss im Tertiärbereich (s. Kapitel A1) und der Tertiärbereich wächst weiter. Auch wenn in den meisten Ländern die Arbeitsmärkte dieses wachsende Angebot an hoch qualifizierten Beschäftigten aufgenommen haben, bestehen weiterhin große Unterschiede bei den Erwerbseinkommen je nach Fächergruppe. Diese Unterschiede können eine unterschiedlich hohe Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen in den Sektoren sowie strukturelle und kulturelle Faktoren widerspiegeln. Mit der Weiterentwicklung der Volkswirtschaften

Abbildung A4.1

Relative Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Bildungsstand (2023)

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



1. Referenzjahr nicht 2023. 2. Index 100 bezieht sich auf die kombinierten Stufen Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich. 3. Schließt in Teilzeit und saisonal Beschäftigte ein.

Daten s. Tabelle A4.1. StatLink: https://stat.link/x78130

müssen die Bildungssysteme sicherstellen, dass Absolventinnen und Absolventen über das Wissen und die Kompetenzen verfügen, die sowohl den Arbeitsmarktanforderungen als auch den weiter gefassten gesellschaftlichen Zielen entsprechen.

Auch breitere wirtschaftliche und institutionelle Faktoren wirken sich auf die Unterschiede bei den Erwerbseinkommen aus. In einigen Ländern mit einem geringeren Anteil Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich sind hohe Erwerbseinkommen stärker in dieser Gruppe konzentriert, was zu einer größeren Einkommensungleichheit beiträgt und Bedenken hinsichtlich der sozialen Mobilität aufwirft. Lohnergebnisse werden auch durch das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage nach Kompetenzen, Mindestlohnregelungen, Arbeitsmarktregulierung und institutionelle Merkmale, wie die Existenz von Gewerkschaften, Tarifverträge und die allgemeine Qualität der Arbeitsbedingungen, beeinflusst.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Erträge für Männer mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs sind in den Niederlanden und Österreich, für Frauen hingegen in Frankreich und Luxemburg am höchsten (mehr als 250.000 US-Dollar).
- Manche Länder haben einen geringen Anteil Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, die im Durchschnitt hohe relative Erwerbseinkommen beziehen, wohingegen in anderen Ländern Abschlüsse im Tertiärbereich weiter verbreitet und die Unterschiede

bei den relativen Erwerbseinkommen geringer sind. In einer dritten Ländergruppe ist sowohl der Anteil Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich als auch der Einkommenszuschlag gering, was zeigt, dass es Raum zur Verbesserung der Attraktivität einer Ausbildung im Tertiärbereich gibt.

- Frauen verdienen im Durchschnitt weniger als Männer, dies gilt für sämtliche Bildungsstände und Fächergruppen. Frauen mit tertiärem Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht verdienen je nach Land zwischen 10 und 33 % weniger als die entsprechenden Männer. Der geschlechtsspezifische Unterschied in den Ländern reicht von weniger als 1 bis 38 % bei denjenigen mit einem Abschluss in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) und von 9 bis 43 % in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen.

Hinweis

In der Analyse werden 3 Arten von relativen Erwerbseinkommen dargestellt: 1) Verwendung des Erwerbseinkommens von Beschäftigten mit Abschluss im Sekundarbereich II als Ausgangswert, 2) Verwendung des Erwerbseinkommens männlicher Beschäftigter als Ausgangswert und 3) Verwendung des Erwerbseinkommens von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich aus allen Fächergruppen als Ausgangswert. In allen Fällen liegt der Schwerpunkt auf den relativen Erwerbseinkommen, daher kann ein Steigen bzw. Sinken der sich ergebenden Werte sowohl auf Veränderungen bei der Gruppe, um die es geht (Zähler), als auch auf Veränderungen bei der Bezugsgruppe (Nenner) zurückzuführen sein. Den Leserinnen und Lesern wird empfohlen, bei der Auslegung der relativen Erwerbseinkommen die tatsächlichen Erwerbseinkommen aus den Tabellen A.A4.4 und A.A4.5 aus *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*) zu berücksichtigen.

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 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*). Die Daten zu den relativen Erwerbseinkommen für alle Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) sind online verfügbar (*http://data-explorer.oecd.org/s/4s*).

Analyse und Interpretationen

Erwerbseinkommen im Verhältnis zu Beschäftigten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu höheren Erwerbseinkommen. Die grundlegenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen, die im Sekundarbereich II vermittelt werden, sind auf dem Arbeitsmarkt unverzichtbar und stellen sicher, dass ein Mindestmaß an Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen erworben wird, die für die meisten Arbeitsplätze unerlässlich sind. Ohne diese Grundfertigkeiten sind die Einzelnen oft auf schlecht bezahlte Arbeitsplätze beschränkt, wenn auch Wege in der beruflichen Ausbil-

dung zu stärkeren Arbeitsmarktergebnissen führen können, insbesondere wenn sie gut auf die Anforderungen der Arbeitgebenden abgestimmt sind und den Zugang zu hochwertigen Arbeitsplätzen eröffnen.

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

Das durchschnittliche Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich ist wesentlich höher als das von Beschäftigten mit Bildungsstand Sekundarbereich II. Der Einkommenszuschlag für den Abschluss eines tertiären Bildungsgangs beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 54 %, jedoch sind die Unterschiede in einzelnen Ländern größer. Der Erwerbseinkommensvorteil für Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich beträgt maximal 25 % in Dänemark, Norwegen und Schweden, aber über 100 % in Chile und Kolumbien und über 140 % in Brasilien und Südafrika (Tab. A4.1).

Unter den Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich nimmt der Einkommensvorteil mit der ISCED-Stufe tendenziell zu. In den meisten OECD- und Partnerländern verdienen ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss mehr als diejenigen mit einem Bachelorabschluss, 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 17 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und dieser Vorteil steigt auf 39 % für Personen mit einem Bachelorabschluss und auf 83 % für Personen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss. In den OECD-Ländern sind die Einkommensvorteile von Erwachsenen mit einem Abschluss eines langen tertiären Bildungsgangs gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II in Chile am größten (für einen Bachelorabschluss 128 % und für einen Master- oder Promotionsabschluss 340 % mehr als die Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II), während der Vorteil für einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs in Irland am größten ist (41 % mehr) (Abb. A4.1). Den größten Einkommenszuschlag in den Partnerländern gibt es in Südafrika für Bachelorabschlüsse.

Die Einkommensvorteile nach Bildungsstand sind bei älteren Beschäftigten tendenziell höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich 39 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II; 45- bis 54-Jährige verdienen 67 % mehr. Innerhalb der tertiären Stufen beträgt der Einkommensvorteil durch einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs im Durchschnitt der OECD-Länder bei den 25- bis 34-Jährigen 10 %, im Vergleich dazu sind es bei den 45- bis 54-Jährigen 20 %. Für Master- oder höhere Abschlüsse beträgt dieser Vorteil 53 % für die jüngere Altersgruppe und mindestens 96 % für die ältere (Tab. A4.1).

Kasten A4.1

Finanzielle Erträge der Bildung

Die Investition von Zeit und Geld in Bildung ist eine Investition in Humankapital. Bessere Beschäftigungsaussichten (s. Kapitel A3) und ein höheres Erwerbseinkommen sind starke Anreize für Erwachsene, sich weiterzubilden und eine Beschäftigung erst später aufzunehmen. Bildungserträge sind jedoch nicht auf akademische Abschlüsse im Tertiärbereich beschränkt. Berufsbildende und berufsorientierte Bildungsgänge im Sekundarbereich II oder im postsekundaren Bereich können ebenfalls starke finanzielle Anreize bieten, vor allem wenn sie auf die Arbeitsmarktanforderungen abgestimmt sind und Wege in weitere Ausbildung oder Spezialisierung eröffnen (OECD, 2020[1]).

Dieser Kasten gibt Aufschluss über die Anreize der Einzelnen zur Investition in Bildung. 3 Messgrößen werden betrachtet: private finanzielle Nettoerträge, Ertragsraten und das Kosten-Nutzen-Verhältnis. Es wird untersucht, welche finanziellen Folgen es für die Einzelnen hat, in einen Abschluss im Tertiärbereich zu investieren, anstatt mit einem Abschluss im Sekundarbereich II in den Arbeitsmarkt einzutreten. Der Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich ist der Unterschied zwischen dem geschätzten Lebenseinkommen von Beschäftigten mit tertiärem Bildungsabschluss nach Zahlung von Einkommensteuern und Sozialbeiträgen und dem Einkommen von Personen, die im typischen Alter für den Abschluss des Sekundarbereichs II in das Erwerbsleben eintreten. Der Schwerpunkt dieser Analyse liegt auf den Erträgen tertiärer Bildung, jedoch sind die möglicherweise hohen Erträge anderer Formen von Investitionen in das Humankapital, wie berufliche Zertifizierungen oder fortgeschrittene berufsbildende Bildungsgänge, nicht erfasst. In dieser Analyse werden auch die Kosten der tertiären Bildung sowie das entgangene Einkommen während des Abschlusses der tertiären Bildung berücksichtigt (s. Abschnitt Definitionen). Die Schätzungen der finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen umfassen lediglich den Zeitraum bis zu einem regulären Rentenalter von 64 Jahren, spätere Renten bleiben somit unberücksichtigt (OECD, 2021[2]). Auch werden weder Bildungsdarlehen noch Teilzeit- oder unterjährige Beschäftigungen berücksichtigt. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Geld von morgen weniger wert ist als das Geld von heute, wird in dieser Analyse der Kapitalwert (Net Present Value – NPV) der geschätzten künftigen Finanzströme berechnet. In den unten dargestellten Ergebnissen werden die künftigen Finanzströme mit 2 % abgezinst.

Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die privaten finanziellen Nettoerträge durch einen Abschluss im Tertiärbereich bei einer ganzjährigen Vollzeitbeschäftigung auf 364.200 US-Dollar für einen Mann und 300.900 US-Dollar für eine Frau. In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten Nettoerträge aus der tertiären Bildung für Männer höher als für Frauen (WEB Table A4.5). Trotz dieser niedrigeren Erträge schließen junge Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit einen tertiären Bildungsgang ab als junge Männer (s. Kapitel A1). Dies hängt zum Teil damit zusammen, dass die Unterschiede bei Erwerbseinkommen und Beschäftigung zwischen dem Abschluss des Sekundarbereichs II und des Tertiärbereichs bei Frauen größer sind als bei Männern.

In den Vereinigten Staaten sind die Erträge für Männer sowie für Frauen für alle Stufen des Tertiärbereichs zusammen am höchsten, jedoch hat Chile das höchste Nutzen-Kosten-Verhältnis und die höchste Ertragsrate (d. h., der Abzinsungssatz, der den NPV der Nutzen und Kosten ausgleichen würde) (WEB Table A4.5).

A 4

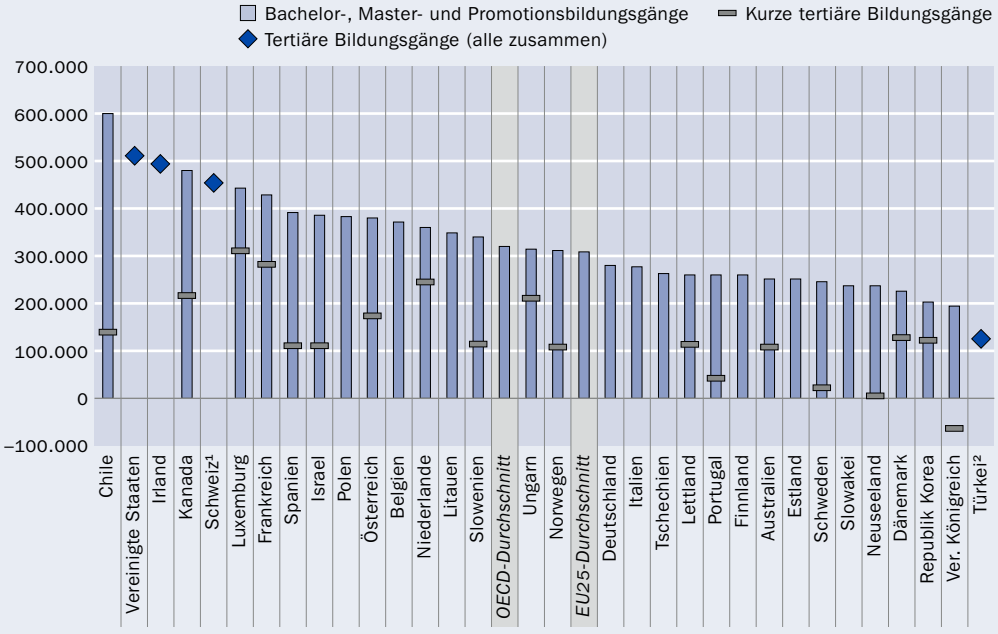
Die Erträge einer Ausbildung im Tertiärbereich lassen sich in Abschlüsse von kurzen tertiären Bildungsgängen und Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Abschlüsse untergliedern. Die Zusammensetzung der Bevölkerung mit einem Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs variiert zwischen den einzelnen Ländern (s. Kapitel A1), und dieser Qualifikationsmix kann erhebliche Auswirkungen auf die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt haben. In beinahe allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten finanziellen Nettoerträge beim Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs höher als beim Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Obwohl die Gesamtkosten für einen höheren tertiären Abschluss tendenziell höher sind als für einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs, gleicht der über das Erwerbsleben des Einzelnen hinweg entstandene Gesamtnutzen die hohen Anfangskosten aus (Abb. A4.2 sowie WEB Table A4.5).

Die Erträge für Männer mit einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs sind in den Niederlanden und Österreich, für Frauen hingegen in Frankreich und Luxemburg am höchsten (mehr als 250.000 US-Dollar). Die Aufschlüsselungen der Daten zu Erwerbseinkommen, Beschäftigung und Kosten nach Stufe des Tertiärbereichs sind in manchen Fällen nicht korrekt abgestimmt und insbesondere bei den Abschlüssen eines kurzen tertiären Bildungsgangs können die verschiedenen Datenquellen auf geringen Stichprobengrößen basieren. Dies kann die negativen Durchschnittszahlen in einigen Ländern, z. B. für Männer in Schweden und für Frauen im Vereinigten Königreich, erklären. Die durchschnittlichen Erträge für einen Abschluss eines langen tertiären

Abbildung A4.2

Private finanzielle Erträge für eine Frau, die einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang oder einen Bachelor- oder einen höheren Abschluss erwirbt (2022)

Im Vergleich zu den Erträgen einer Frau mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst



1. Referenzjahr nicht 2022. Weitere Einzelheiten s. OECD Data Explorer (http://data-explorer.oecd.org/s/4s). 2. Es stehen nur Daten zu Nettoeinkommen zur Verfügung, daher werden diese Werte so verwendet, als wären sie Bruttoeinkommen.
Daten s. Tabelle A4.5. StatLink: https://stat.link/x78130

Bildungsgangs (Bachelor-, Master- oder Promotionsabschluss) betragen 394.000 US-Dollar für einen Mann und 320.500 US-Dollar für eine Frau, wobei die Erträge für beide Geschlechter in Chile am höchsten sind (Abb. A4.2 sowie WEB Table A4.5).

Die Berechnung der finanziellen Erträge von Bildung setzt die Wahl eines bestimmten Abzinsungssatzes voraus, um den gegenwärtigen Wert künftiger Finanzströme zu ermitteln. Die Wahl des Abzinsungssatzes ist eine Herausforderung und macht einen erheblichen Unterschied, wenn der Ertrag langfristiger Investitionen analysiert wird, wie es bei Investitionen in Bildung der Fall ist. WEB Table A4.6 zeigt, wie sich die privaten finanziellen Erträge für Männer und Frauen verändern, die einen tertiären Abschluss erwerben, wenn 3 verschiedene Abzinsungssätze verwendet werden. Der Wechsel von einem Abzinsungssatz von 2 % (der in der obigen Analyse angenommen wurde) zu einem Satz von 3,75 % verringert den Kapitalwert in allen Ländern mit verfügbaren Daten um mindestens 33 %. Wird ein Abzinsungssatz von 8 % verwendet, sinkt der Kapitalwert in allen Ländern um über 72 %. Diese Vergleiche machen deutlich, wie empfindlich die Ergebnisse des Kapitalwerts auf Änderungen des Abzinsungssatzes reagieren.

Die Investition in Bildung hat erhebliche Auswirkungen auf das Einkommenspotenzial und die Beschäftigungsergebnisse (s. Kapitel A3), insbesondere wenn man Art und Stufe der tertiären Abschlüsse berücksichtigt. Angesichts steigender Zahlen bei den Abschlüssen im Tertiärbereich wird es zunehmend wichtig, die wirtschaftlichen Erträge verschiedener Bildungswege im Tertiärbereich zu verstehen. Kasten A4.1 untersucht die finanziellen Auswirkungen von Abschlüssen verschiedener Stufen des Tertiärbereichs und zeigt auf, wie diese Entscheidungen die wirtschaftlichen Verläufe der Einzelnen beeinflussen.

Verteilung der Erwerbseinkommen auf Beschäftigte nach Bildungsstand

Die relativen Erwerbseinkommen nach Bildungsstand sind nicht nur ein Maß dafür, wie sehr sich eine Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt auszahlt, sondern spiegeln auch größere Muster der Einkommensverteilung und sozialen Ungleichheit wider (OECD, 2024[3]). Höhere relative Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind ein Anzeichen für starke individuelle Anreize für Bildung, aber sie können auch auf eine breitere Einkommensungleichheit oder Lohnstreuung hindeuten – insbesondere, wenn die Löhne am unteren Ende der Bildungsstandskala stagnieren. Bildung kann zwar einen großen Beitrag zu Gleichheit leisten, jedoch können ein nicht gleichberechtigter Zugang und ungleiche Ergebnisse bestehende sozioökonomische Unterschiede verstärken (UNESCO, 2020[4]).

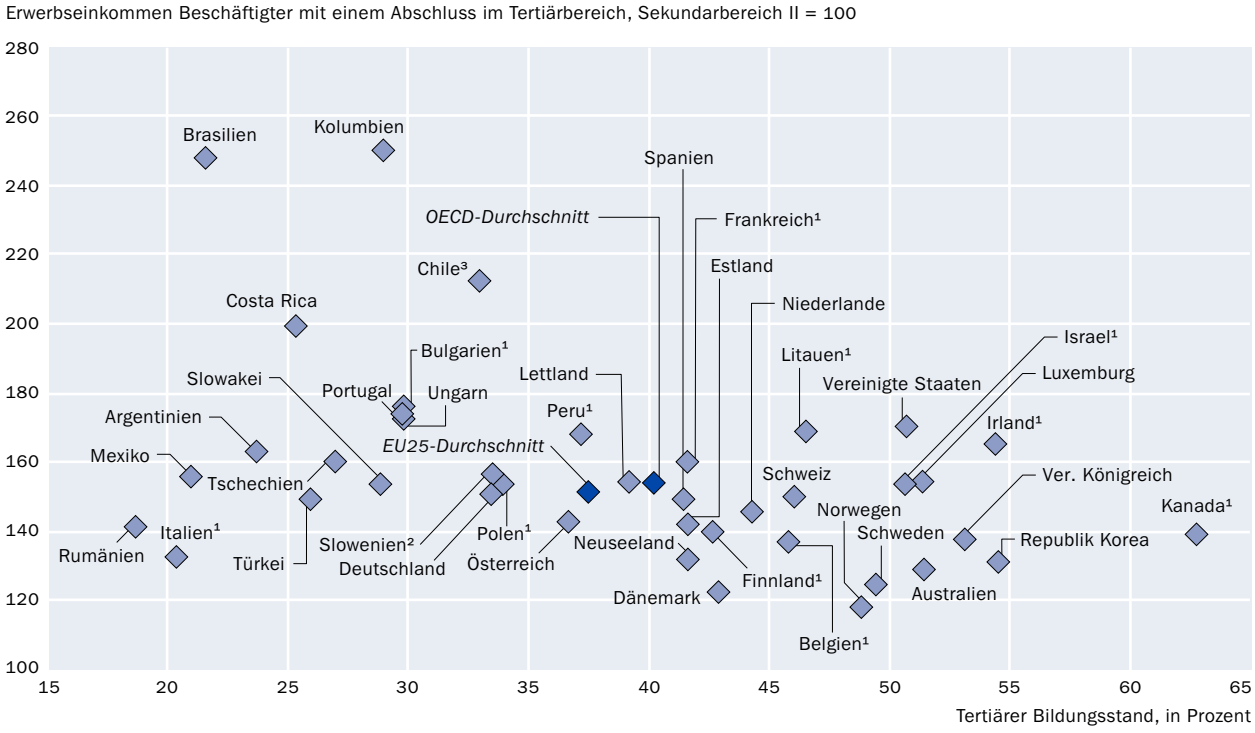
Dieser Zielkonflikt ist in Ländern mit hohen Einkommenszuschlägen und gleichzeitig größerer Einkommensungleichheit offenkundig. Beispielsweise gehören Chile, Costa Rica und Kolumbien zu den OECD-Ländern mit den höchsten Einkommenszuschlägen für Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich sowie der größten Lohnstreuung. Umgekehrt sind in Ländern mit stärker verdichteten Lohnstrukturen, wie den Nordischen Ländern, die Einkommensvorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich geringer, aber die Einkommensungleichheit insgesamt ist ebenfalls geringer (Tab. A4.1).

Ein wichtiger Indikator für die bildungsbezogene Arbeitsmarktungleichheit ist der Anteil der Personen mit den jeweiligen Bildungsständen, die deutlich mehr oder weniger als der Median verdienen. Im Durchschnitt verdienen in den OECD-Ländern 28 % der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II maximal die Hälfte des Medians,

Abbildung A4.3

Tertiärer Bildungsstand und relative Erwerbseinkommen Erwachsener (2023)

25- bis 64-jährige Erwachsene und ganzjährig Vollzeitbeschäftigte



1. Referenzjahr nicht 2023. 2. Schließt in Teilzeit und saisonal Beschäftigte ein. 3. Referenzjahr für den Bildungsstand: 2022.
Daten s. Tabelle A4.1 und OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/. StatLink: https://stat.link/x78130

im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 17 % und bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 10 %. Umgekehrt verdienen nur 26 % der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mehr als den Median, im Vergleich dazu sind es bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 42 % und bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich 68 % (Tab. A4.2).

Diese Unterschiede sind an der Spitze der Einkommensverteilung noch stärker ausgeprägt. Im Durchschnitt verdienen in den OECD-Ländern nur 3 % der Beschäftigten mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II mehr als das Doppelte des Medians, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 6 % und bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich 22 %. In den OECD- und Partnerländern verdienen in Brasilien, Chile, Costa Rica, Kolumbien und Südafrika mehr als 40 % der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte des Medians (Tab. A4.2).

Abbildung A4.3 vergleicht die relativen Erwerbseinkommen von Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs mit dem Anteil der Bevölkerung mit einem tertiären Abschluss. In Brasilien, Costa Rica und Kolumbien, wo weniger als 30 % der Erwachsenen über einen tertiären Abschluss verfügen, erzielen sie hohe relative Erwerbseinkommen. In diesen Ländern führt die Investition in Bildung zu hohen Arbeitsmarkterträgen mit einem Einkommenszuschlag gegenüber einem Abschluss des Sekundarbereichs II von

mindestens 99 %. Am anderen Ende des Spektrums finden sich Länder, in denen tertiäre Abschlüsse weiter verbreitet sind und die Lohnstreuung geringer ist, was zu geringeren Unterschieden bei den relativen Erwerbseinkommen führt. Dies ist in Australien, Kanada, der Republik Korea und dem Vereinigten Königreich der Fall, wo mehr als die Hälfte der Erwachsenen über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, aber die Einkommenszuschläge weniger als 40 % betragen – und ebenso nur ein geringer Anteil mehr als das Doppelte des Medians verdient (Tab. A4.2). In diesen Ländern sind Abschlüsse des Tertiärbereichs zur Norm geworden, was mit einer ausgewogeneren Einkommensverteilung einhergeht. In Ländern wie Italien und Rumänien hingegen verfügt weniger als ein Viertel der Erwachsenen über einen tertiären Abschluss, dennoch beträgt der Einkommenszuschlag nicht mehr als 41 %. Diese Länder müssen Anstrengungen unternehmen, um den Wert von tertiären Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt zu stärken, und sicherstellen, dass die wirtschaftlichen Bedingungen einen Anreiz für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich schaffen.

Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede

Zwar gehen mit höheren Bildungsständen die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten zurück (s. Kapitel A3), doch der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern ist nicht stark vom Bildungsstand abhängig. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen ganzjährig vollzeitbeschäftigte Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 23 % weniger als die entsprechenden männlichen Beschäftigten, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich 20 % weniger und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 21 % weniger (Tab. A4.3). Da Frauen häufiger als Männer in Teilzeit und/oder nur saisonal arbeiten, sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erwerbseinkommen unter allen Beschäftigten größer als unter den ganzjährig Vollzeitbeschäftigten (OECD, 2025[5]).

Bei allen Bildungsständen vergrößert sich der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Erwerbseinkommen bis zum Alter von 54 Jahren. Bei den ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 34-Jährigen verdienen junge Frauen je nach Bildungsstand zwischen 17 und 18 % weniger als die entsprechenden Männer, während 45- bis 54-jährige Frauen zwischen 20 und 24 % weniger verdienen. Im Durchschnitt ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den 45- bis 54-jährigen Frauen 2 bis 7 Prozentpunkte größer als bei den 25- bis 34-jährigen. Jedoch variieren die Unterschiede zwischen den Bildungsständen von Land zu Land und sind im Durchschnitt relativ gering (Tab. A4.3).

Warum der Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern fortbesteht, obwohl die Frauen die Männer beim Bildungsstand hinter sich lassen (s. Kapitel A1), lässt sich nicht mit einem einzelnen Grund erklären. Er spiegelt verschiedene komplexe Faktoren wider, darunter berufliche Segregation, einseitige Einstellungspraktiken und ungleiche Aufstiegschancen (World Economic Forum, 2024[6]). Frauen erhalten bei einem Arbeitgebendenwechsel seltener eine Beförderung oder erhebliche Gehaltserhöhungen als Männer. Darüber hinaus trägt die Unterbrechung der beruflichen Laufbahn von Frauen rund um das gebärfähige Alter in vielen OECD-Ländern nach wie vor erheblich zu den Gehaltsunterschieden zwischen Männern und Frauen bei (OECD, 2022[7]; Rabaté et al., 2021[8]). Frauen suchen eher nach weniger wettbewerbsintensiven Wegen und größerer Flexibilität am Arbeitsplatz, um ihre familiären Verpflichtungen zu bewältigen. Dies führt zu einem niedrigeren Erwerbseinkommen als bei Männern mit gleichem Bildungsstand. Infolgedessen hat sich zwar die Lohngleichheit zwischen den Geschlechtern verbessert, doch

bestehen weltweit immer noch erhebliche Ungleichheiten, da Frauen aufgrund anhaltender Diskriminierung und struktureller Vorurteile bei vergleichbarer Arbeit oft weniger verdienen als Männer (ILO, 2022[9]).

Unterschiede bei den Erwerbseinkommen nach Fächergruppe

Ein Abschluss im Tertiärbereich führt zu besseren Erwerbseinkommen, aber wie Abbildung A4.4 zeigt, gibt es erhebliche Unterschiede je nach Fächergruppe. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten gehen MINT-Fächer in der Regel mit den höchsten Erwerbseinkommen einher. In den Vereinigten Staaten kann ein tertiärer Abschluss im MINT-Bereich mit bis zu 20 % über dem Durchschnitt liegenden Erwerbseinkommen einhergehen. In anderen Ländern führen verschiedene breite Fächergruppen zu den höchsten relativen Erwerbseinkommen. In Dänemark und Schweden sind die Einkommenszuschläge für Wirtschaft, Verwaltung und Recht im Vergleich zu anderen Fächergruppen am höchsten (19 % mehr), wohingegen in Slowenien Gesundheit und Sozialwesen zum höchsten relativen Anstieg führen (28 % mehr). Die niedrigsten Erwerbseinkommen gehen tendenziell mit Abschlüssen in den Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste sowie Pädagogik einher (Tab. A4.4).

Zahlen zu den relativen Erwerbseinkommen nach Fächergruppe liefern wichtige Erkenntnisse zu den Arbeitsmarktergebnissen von Absolventinnen und Absolventen, aber sie sollten mit Vorsicht interpretiert werden. Eine wichtige Einschränkung besteht darin, dass diese Zahlen nicht notwendigerweise die Erwerbseinkommen im gleichen Tätigkeitsbereich widerspiegeln. MINT-Absolventinnen und -Absolventen arbeiten zwar häufiger in MINT-Berufen, dies trifft bei anderen Fächern jedoch weniger zu. Beispielsweise werden Arbeitsplätze im Bereich Pädagogik häufig von Personen mit Abschlüssen in ganz unterschiedlichen Fächern – wie Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und Sprachen – besetzt, dies gilt insbesondere für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I (OECD, 2022[10]).

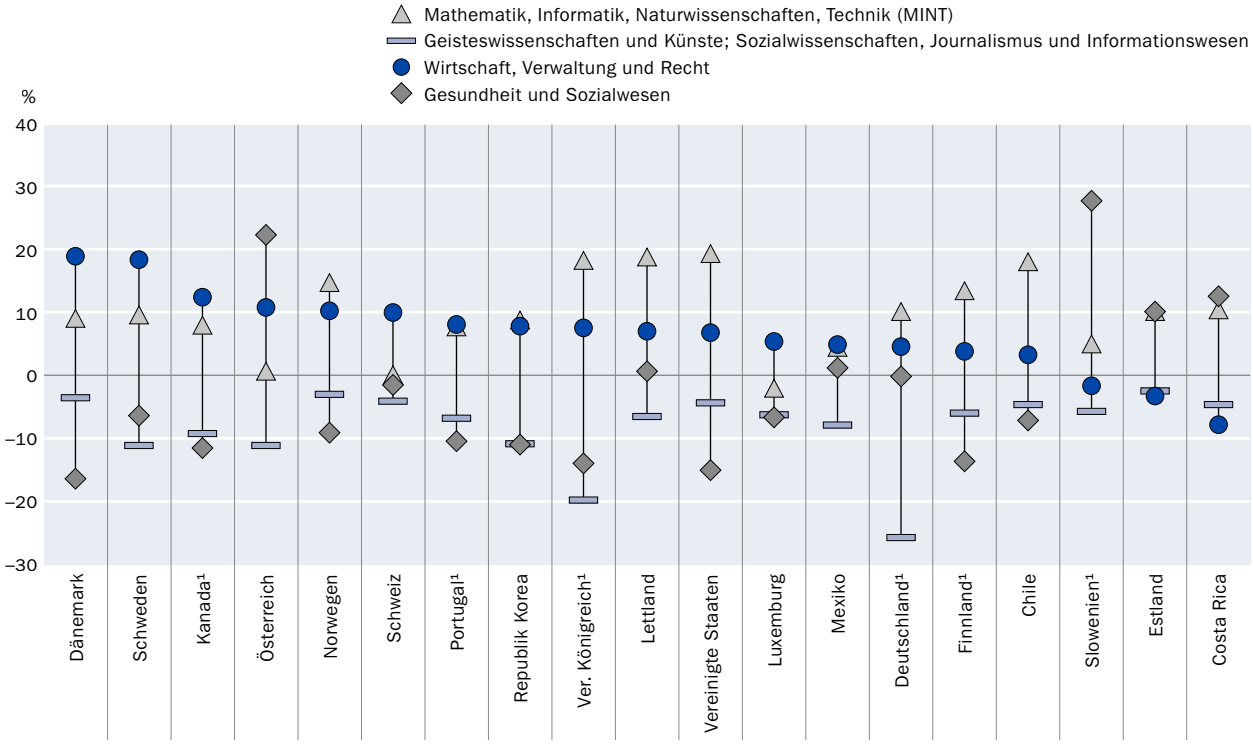
Die mit manchen Fächergruppen einhergehenden hohen relativen Erwerbseinkommen können mit einer möglichen Diskrepanz zwischen dem Angebot aktueller Absolventinnen und Absolventen und den Arbeitsmarktanforderungen zusammenhängen. Angesichts der raschen Digitalisierung können die mit einem Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie einhergehenden relativ hohen Erwerbseinkommen das Ungleichgewicht zwischen der hohen Arbeitsmarktnachfrage nach Arbeitskräften in diesem Bereich und dem sehr geringen Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die dieses Fach belegt haben, widerspiegeln (s. Kapitel A1). Jedoch könnte die Arbeitsmarktnachfrage besser abgedeckt werden, wenn andere Kompetenzen als Ersatz für einen Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie in Betracht gezogen würden. Eine auf Stellenausschreibungsdaten basierende Studie wies unlängst darauf hin, dass Beschäftigte mit einem tertiären Abschluss im Bereich Ingenieurwesen oder Betriebswirtschaft über technische Kompetenzen verfügen, die sie zur Besetzung von freien Stellen in manchen Berufen im Bereich Informatik und Kommunikationstechnologie befähigen (Brüning and Mangeol, 2020[11]).

Die Aufschlüsselung der Einkommensvorteile nach enger gefassten Fächergruppen hilft, die möglichen Unterschiede in einer breiter gefassten Fächergruppe herauszustellen. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind die Unterschiede bei den Erwerbseinkommen zwischen den einzelnen MINT-Fächern außer in Estland und Lettland relativ gering, in diesen beiden Ländern werden sie hauptsächlich durch höhere Beschäftigungsquoten

Abbildung A4.4

Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2023)

25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte, prozentualer Unterschied zu den durchschnittlichen Erwerbseinkommen (alle Fächergruppen)



1. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. Tabelle A4.4. StatLink: https://stat.link/x78130

von Personen mit einem Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie in die Höhe getrieben. Jedoch gibt es große Unterschiede innerhalb der umfassenden Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen. Auch wenn die durchschnittlichen relativen Erwerbseinkommen insgesamt häufig bescheiden sind, verbergen sich dahinter erhebliche Unterschiede zwischen den Unterbereichen Medizin und Zahlmedizin sowie Krankenpflege und zugehörige Gesundheitsberufe (Tab. A4.4).

Darüber hinaus sind die relativen Erwerbseinkommen nach Fächergruppe eng mit den Geschlechtsmustern im Tertiärbereich und auf dem Arbeitsmarkt verwoben. Abschlüsse im Bereich Medizin führen in der Regel zu mit hohen Einkommen einhergehenden Laufbahnen als Ärztin bzw. Arzt, wohingegen häufiger von Frauen erworbene Abschlüsse im Bereich Krankenpflege häufig in schlechter bezahlten Positionen münden (OECD, 2021[2]; OECD, 2023[12]). In Ländern mit starker beruflicher Segregation können diese Unterschiede zu einer Verstärkung der Lohnunterschiede zwischen den Geschlechtern führen und den wahrgenommenen Wert bestimmter Bereiche beeinflussen.

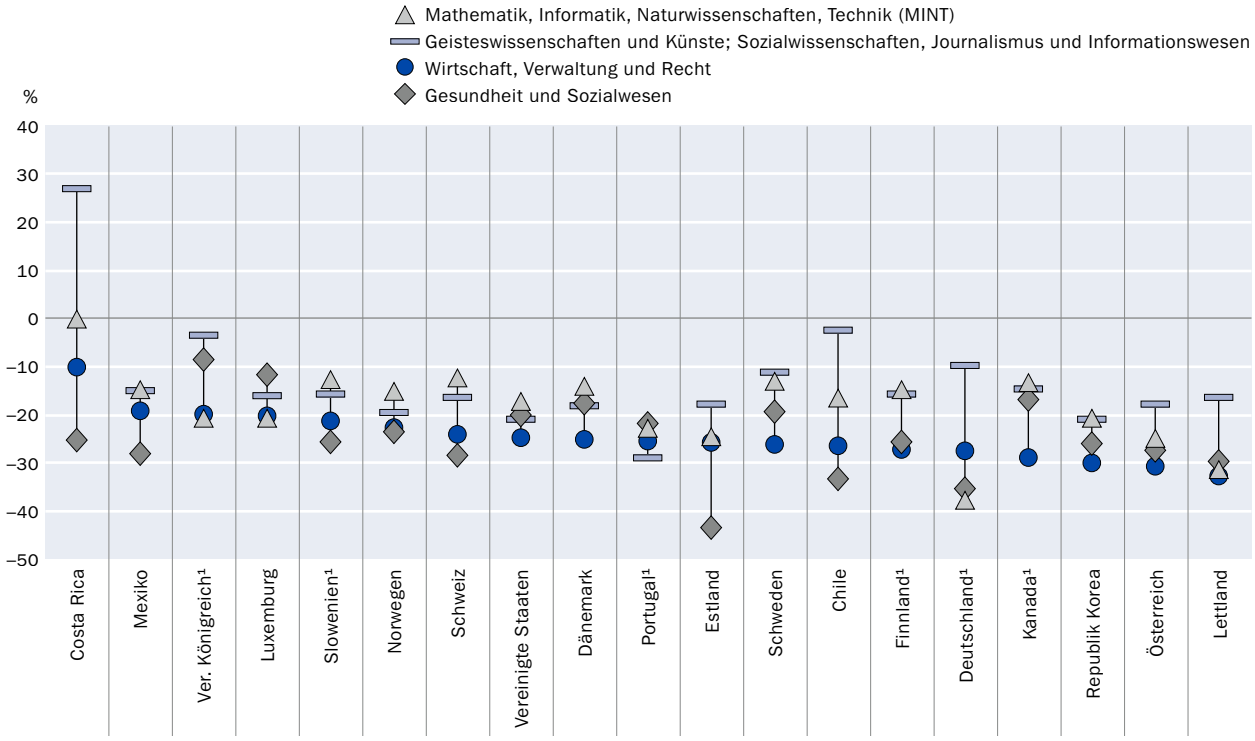
In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten verdienen Frauen mit einem tertiären Abschluss im Bereich Wirtschaft, Verwaltung und Recht zwischen 10 % (Costa Rica) und 33 % (Lettland) weniger als die entsprechenden Männer (Abb. A4.5). Der geschlechtsspezifische Unterschied reicht von weniger als 1 % (Costa Rica) bis 38 % (Deutschland) bei denjenigen mit MINT-Hintergrund und von 9 % (Vereinigtes Königreich) bis 43 % (Estland) bei denjenigen mit einem Abschluss im Bereich Gesundheit und Sozialwesen. Frauen mit einem Abschluss in Geisteswissenschaften und Künsten, Sozialwissenschaften, Journalis-

A 4

Abbildung A4.5

Relative Erwerbseinkommen von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2023)

25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte; prozentualer Unterschied zwischen den Erwerbseinkommen von Frauen und Männern



1. Referenzjahr nicht 2023.

StatLink: https://stat.link/x78130

mus und Informationswesen verdienen in allen OECD-Ländern, ausgenommen in Costa Rica, wo sie 27 % mehr verdienen, weniger als die entsprechenden Männer (bis zu 29 % weniger in Portugal).

Die Unterschiede bei den relativen Erwerbseinkommen nach Bildungsstand oder Fächergruppe basieren in dem Sinne auf Kennzahlen, dass sowohl der Bildungsstand als auch die Fächergruppe Näherungswerte für das Kompetenzniveau und in diesem Fall für den Erfolg der Personen mit unterschiedlichen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt sind. Die neu veröffentlichten Daten aus der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (OECD, 2024[13]) beleuchten die Unterschiede bei den Erwerbseinkommen nach Kompetenzniveau (Kasten A4.2).

Kasten A4.2

Erwerbseinkommen nach Stufe der alltagsmathematischen Kompetenz

Kompetenzen versetzen Erwachsene in die Lage, Aufgaben effizienter zu erledigen, was zu einer höheren Produktivität und damit zu höheren Löhnen beiträgt. Die Beziehung zwischen Kompetenzen und Erwerbseinkommen ist in der Wirtschaftstheorie fest etabliert und wird durch empirische Belege gestützt. Gemäß der mikroökonomischen Standardtheorie spiegeln die Löhne die Produktivität der Beschäftigten wider; es wird daher davon ausgegangen, dass Personen mit höheren Kompetenzen mehr verdienen. Der erste Zyklus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (der

2012 bis 2017 durchgeführt wurde) hat diese Beziehung bestätigt und gezeigt, dass Lese- sowie alltagsmathematische Kompetenzen, auch nach Berücksichtigung des formalen Bildungsstands, positiv mit Löhnen korrelieren.

Zwar besteht eine Korrelation zwischen Bildung und Kompetenzen – Bildung entwickelt Kompetenzen und Personen mit höheren Kompetenzen nehmen mehr an Bildung teil –, jedoch werden durch den formalen Bildungsstand die qualitativen Unterschiede zwischen Bildungsgängen und die Unterschiede bei den Kompetenzen der Einzelnen innerhalb von Bildungsständen nicht erfasst. Darüber hinaus kann die Rückkehr in Ausbildung nicht nur Kompetenzen, sondern auch andere Faktoren, wie Signalling, Screening oder Zugang zu beschränkten Chancen, widerspiegeln (OECD, 2024[13]).

Eine weitere Analyse der PIAAC-Daten hat gezeigt, dass die mit formaler Bildung einhergehenden Einkommenszuschläge zwar mit einer allgemeinen Zunahme der Bildung tendenziell zurückgehen, die Verbindung zwischen Kompetenzen und Löhnen jedoch solide bleibt (Araki, 2020[14]). Kompetenzen gewinnen auch später im Leben an Bedeutung, wenn die Arbeitgebenden sich weniger auf Bildungsabschlüsse verlassen und stattdessen die tatsächliche Leistung beobachten – dieser Prozess wird auch als Lernen der Arbeitgebenden bezeichnet (Hanushek et al., 2015[15]).

Die Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2023 deuten darauf hin, dass die Auswirkungen des Bildungsstands größer sind als die der Informationsverarbeitungskompetenzen, auch wenn beide Faktoren weiterhin positiv mit Löhnen korrelieren. Dies liegt möglicherweise daran, dass formale Qualifikationen nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern einen breiteren Satz an Kompetenzen, einschließlich sozialer und emotionaler Attribute, wie Ausdauer und Gewissenhaftigkeit, widerspiegeln (OECD, 2024[13]).

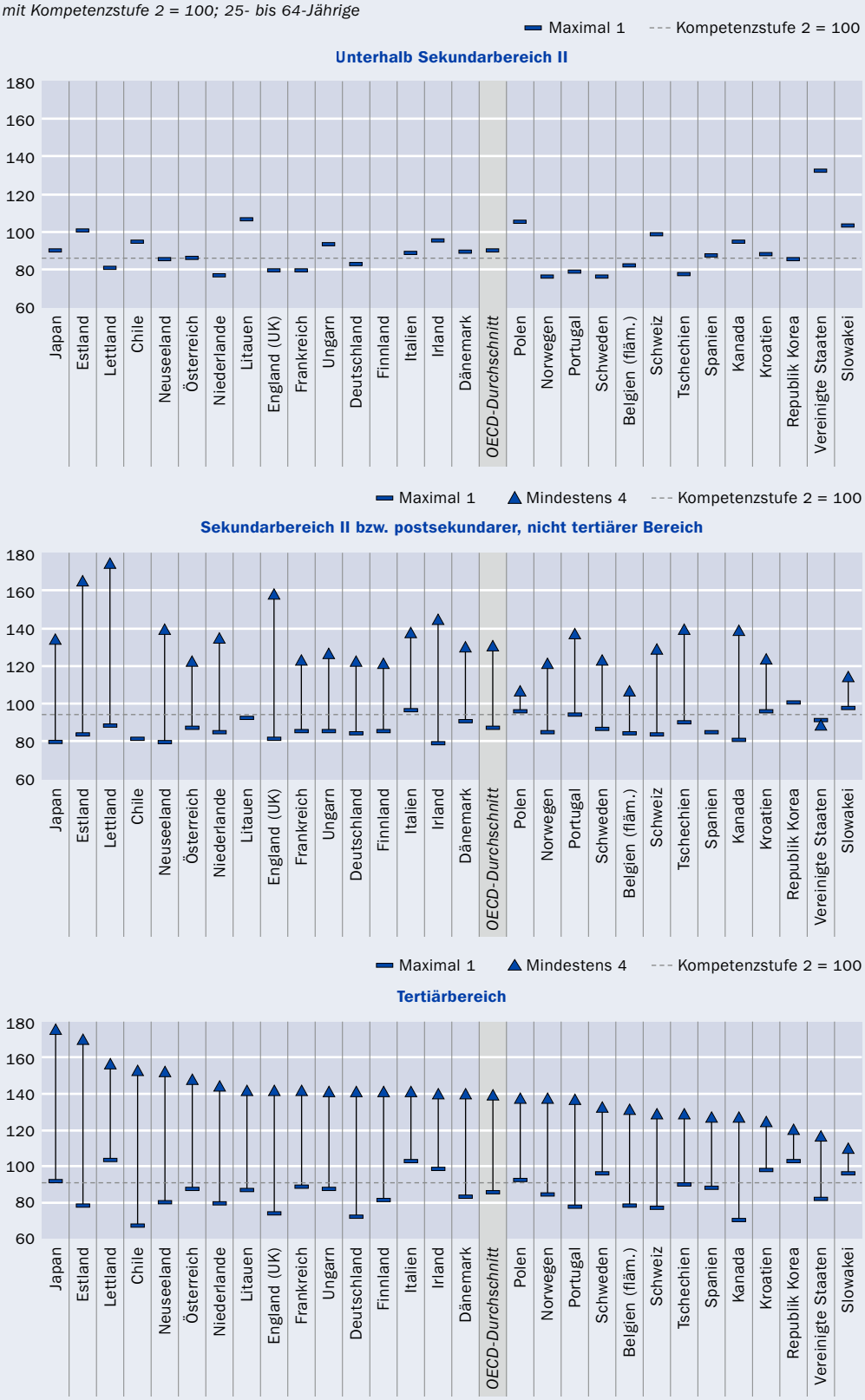
Die monatlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II reichen im Durchschnitt der OECD von 3.100 US-Dollar für diejenigen mit maximal Stufe 1 bei der alltagsmathematischen Kompetenz (diejenigen, die die Anwendung grundlegender mathematischer Konzepte erfordernde Aufgaben nicht beherrschen) bis 4.200 US-Dollar für diejenigen mit Stufe 3 (diejenigen, die Aufgaben erledigen können, die fortgeschrittenere mathematische Logik erfordern). Bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich reichen die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von etwa 3.300 US-Dollar (maximal Stufe 1) bis 4.900 US-Dollar (mindestens Stufe 4, was diejenigen einschließt, die Aufgaben beherrschen, die eine Problemlösung mit komplexen mathematischen Informationen erfordern), während sie bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich je nach Kompetenzstufe von 4.000 US-Dollar bis 6.400 US-Dollar reichen. Im Vergleich zu 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verdienen Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 4 % weniger (Stufe 3) und 8 % weniger (maximal Stufe 2), während Erwachsene mit tertiärem Abschluss zwischen 23 % mehr (maximal Stufe 1) und 34 % mehr (mindestens Stufe 4) verdienen (WEB Table A4.7).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten verdienen diejenigen mit sehr guter alltagsmathematischer Kompetenz (mindestens Stufe 4) bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 31 % mehr als diejenigen mit Kompetenzstufe 2 und bei denjenigen mit einem tertiären Abschluss 40 % mehr. Bei Erwachsenen mit tertiärem

Abbildung A4.6

Relative Erwerbseinkommen Erwachsener, nach alltagsmathematischer Kompetenzstufe und Bildungsstand (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); Erwerbseinkommen Erwachsener mit Kompetenzstufe 2 = 100; 25- bis 64-Jährige



Daten s. WEB Table A4.7. *StatLink: https://stat.link/x78130*

Abschluss und hohen Kompetenzstufen finden sich die höchsten relativen Erwerbseinkommen mit Einkommenszuschlägen von mindestens 70 % in Estland und Japan. In der Republik Korea, der Slowakei und den Vereinigten Staaten sind die Zuschläge mit maximal 20 % am geringsten (Abb. A4.6).

Am anderen Ende des Spektrums verdienen bei Personen mit einem tertiären Abschluss diejenigen mit schwacher alltagsmathematischer Kompetenz (maximal Stufe 1) im Durchschnitt 14 % weniger als diejenigen mit Kompetenzstufe 2, bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 13 % weniger und bei Personen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 10 % weniger (Abb. A4.6).

Definitionen

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

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

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

Erwerbseinkommen umfassen die jährlichen Einnahmen in Geld als direkte Bezahlung für erbrachte Arbeitsleistungen, vor Steuern, plus tätigkeitsbezogene Zahlungen, z. B. jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall von Arbeitgebenden. Erwerbseinkommen umfassen keine Einnahmen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge, Nettowertanstiege von inhabergeführten Unternehmen und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einnahmen.

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

Fächergruppen sind gemäß der Klassifikation der Fächersystematik der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-F 2013) kategorisiert. Für eine vollständige Liste der in dieser Publikation verwendeten ISCED-Fächergruppen 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.

Bruttoeinkommensvorteile sind der abgezinste Betrag der gesamten Einkommenszuschläge für einen höheren Bildungsstand im Laufe des Erwerbslebens. Der *Einkommensteuereffekt* ist die abgezinste Summe zusätzlicher Einkommensteuern, die sich aus der durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Einkommensteuer des Beschäftigten während des Erwerbslebens ergibt. Der *Sozialbeitragseffekt* ist die abgezinste Summe zusätzlicher Sozialversicherungsbeiträge, die sich aus der durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Einkommensteuer des Beschäftigten während des Erwerbslebens ergibt und vom Staat eingenommen wird.

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

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen (International Standard Classification of Education) s. Hinweise zur Lektüre.

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

Angewandte Methodik

Bei der Analyse der relativen Erwerbseinkommen von Personen mit einem bestimmten Bildungsstand und der Verteilung der Erwerbseinkommen findet keine Kontrolle hinsichtlich der geleisteten Arbeitsstunden statt, obwohl diese wahrscheinlich sowohl die Erwerbseinkommen im Allgemeinen als auch die Einkommensverteilung im Besonderen beeinflussen. Zur Definition von Vollzeiterwerbseinkommen sollten die Länder angeben, ob sie einen selbst definierten Vollzeitstatus oder eine bestimmte Anzahl für die in der Regel geleisteten Arbeitsstunden pro Woche anwenden.

Die Einkommensdaten basieren je nach Land auf einem Referenzzeitraum von 1 Jahr, 1 Monat oder 1 Woche. In diesem Kapitel werden Jahresdaten vorgestellt und Einkommensdaten mit einem Referenzzeitraum von weniger als 1 Jahr wurden angepasst. Weitere Informationen zu den Anpassungsmethoden s. Tabelle A.A4.1 in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en). Die Daten zu den Erwerbseinkommen sind in den meisten Ländern vor Abzug der Einkommensteuer angegeben. In vielen Ländern bleiben die Erwerbseinkommen Selbstständiger unberücksichtigt, und es ist generell festzustellen, dass es keine einfache und vergleichbare Methode zur Abgrenzung des Erwerbseinkommens von den Erträgen aus in ein Unternehmen investiertem Kapital gibt.

Die Auswirkungen von kostenlosen öffentlichen Leistungen auf das effektive Einkommen bleiben in diesem Kapitel unberücksichtigt. Daher könnten zwar in einigen Ländern

die Einkommen im Vergleich zu anderen Ländern niedriger sein, andererseits könnte dort der Staat beispielsweise sowohl eine kostenlose medizinische Versorgung als auch eine kostenlose Bildungsteilnahme zur Verfügung stellen. Der Gesamtdurchschnitt 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, die Türkei und die Vereinigten Staaten enthalten. Personen mit negativen Erwerbseinkommen sind für Belgien, Dänemark, Italien, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Spanien, Schweden und die Vereinigten Staaten enthalten. Für die Definition von Personen mit einem Erwerbseinkommen von null oder negativen Erwerbseinkommen s. Abschnitt Definitionen. Es ist zu beachten, dass sowohl Personen mit einem Erwerbseinkommen von null als auch mit negativen Erwerbseinkommen unter den ganzjährig Vollzeitbeschäftigten in den Ländern mit verfügbaren Daten sehr selten sind, und dies gilt auch bei der Betrachtung der Untergliederung nach Bildungsstand. Die Auswirkung der Einbeziehung/des Ausschlusses von Personen mit einem Erwerbseinkommen von null und/oder negativen Erwerbseinkommen auf die relativen Einkommen und die Verteilung der Erwerbseinkommen ist vernachlässigbar.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[16]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

In diesem Kapitel werden die Erträge aus Bildung (Kasten A4.1) mittels des Kapitalwerts (NPV) der Investition berechnet. Um direkte Vergleiche von Kosten und Nutzen zu ermöglichen, stellt der Kapitalwert den Gegenwartswert von monetären Transferzahlungen dar, die zu verschiedenen Zeitpunkten geleistet werden. Hierbei werden Kosten und Nutzen während eines gesamten Erwerbslebens auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde. Dies geschieht, indem alle monetären Mittelflüsse mit einem bestimmten Zinssatz (Abzinsungssatz) auf den Investitionsbeginn abgezinst werden. Das Modell geht davon aus, dass die Steuersätze und die Sozialbeitragssätze auf dem heutigen Stand bleiben. Ebenso wird davon ausgegangen, dass die Erwerbseinkommen und die Beschäftigungsquoten nach Alter und Bildungsstand auf den zuletzt beobachteten Werten bleiben.

Quellen

Dieses Kapital basiert auf der Datenerhebung zu Bildung und Einkommen des OECD-Netzwerks für arbeitsmarktbezogene, wirtschaftliche und soziale Ergebnisse des Lernens (LSO-Netzwerk). 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 (European Union 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. Weitere Informationen zu länderspezifischen Datenquellen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*). Für finanzielle Bildungserträge in Kasten A4.1 wurden verschiedene Quellen herangezogen:

- Die Quelle für die direkten Kosten der Bildung ist die gemeinsame Datenerhebung der UNESCO, der OECD und von Eurostat (UOE) über Finanzen (Referenzjahr 2022, sofern in den Tabellen nicht anders angegeben). Die Daten zum Bruttoverdienst basieren auf der Verdienstdatenerhebung des OECD-Netzwerks für arbeitsmarktbezogene, wirtschaftliche und soziale Ergebnisse des Lernens (LSO-Netzwerk), das Daten aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen (Labour Force Surveys – LFS), der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Verdienststrukturerhebungen und anderen nationalen Registern und Erhebungen zusammenstellt. Die Verdienste sind alters-, geschlechts- und bildungsstandspezifisch.

- Die Einkommensteuerdaten werden anhand des OECD-Modells zur Lohnbesteuerung, das die Höhe der Steuern auf der Grundlage eines bestimmten Einkommensniveaus bestimmt, berechnet. Mit diesem Modell wird die Höhe der Steuerbelastung auf das Einkommen für verschiedene Szenarien der Haushaltszusammensetzung berechnet. Für diesen Indikator werden alleinstehende Beschäftigte ohne Kinder zugrunde gelegt. Für länderspezifische Einzelheiten zur Einkommensteuer in diesem Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2025* (OECD, 2025[17]).

- Die Sozialbeiträge der Beschäftigten werden unter Verwendung des Szenarios eines alleinstehenden Beschäftigten im Alter von 40 Jahren ohne Kinder im OECD-Modell zur Lohnbesteuerung berechnet. Für länderspezifische Einzelheiten zu den Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträgen in diesem Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2025* (OECD, 2025[17]).

Die Daten zu Kompetenzstufen und durchschnittlichen Punktzahlen beruhen auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012 und 2023). Die PIAAC ist das OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

Weiterführende Informationen

Araki, S. (2020), „Educational expansion, skills diffusion, and the economic value of credentials and skills“, *American Sociological Review*, Vol. 85/1, pp. 128–175, *https://doi.org/10.1177/0003122419897873*. **[14]**

Brüning, N. and P. Mangeol (2020), „What skills do employers seek in graduates?: Using online job posting data to support policy and practice in higher education“, *OECD Education Working Papers*, No. 231, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/bf533d35-en*. [11]

Hanushek, E. et al. (2015), „Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC“, *European Economic Review*, Vol. 73, pp. 103–130, *https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2014.10.006*. [15]

ILO (2022), *Global Wage Report 2022–23: The Impact of Inflation and COVID-19 on Wages and Purchasing Power*, International Labour Organization, Geneva, *https://doi.org/10.54394/ZLFG5119*. [9]

OECD (2025), *Education and earnings*, OECD Data Explorer, *http://data-explorer.oecd.org/s/4s*. [5]

OECD (2025), *Taxing Wages 2025: Decomposition of Personal Income Taxes and the Role of Tax Reliefs*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b3a95829-en*. [17]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en*. [13]

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2024 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/9783763977741*. [3]

OECD (2023), *Health at a Glance 2023: OECD Indicators*, *https://doi.org/10.1787/7a7afb35-en*. [12]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821pw*. [10]

OECD (2022), „Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level“, *Policy Brief*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/en/publications/same-skills-different-pay_a4d18506-en.html*. [7]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821ow*. [2]

OECD (2020), *Bildung auf einen Blick 2020 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821nw*. [1]

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

Rabaté, S. et al. (2021), „The Child Penalty in the Netherlands and its Determinants“, *https://doi.org/10.34932/trkz-qh66*. [8]

UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, https://doi.org/10.54676/jjnk6989. [4]

World Economic Forum (2024), *Global Gender Gap Report 2024*, World Economic Forum, https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/ (Zugriff am 10. Juni 2025). [6]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/x78130

Tabellen Kapitel A4

- Tabelle A4.1: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)
- Tabelle A4.2: Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2023)
- Tabelle A4.3: Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)
- Tabelle A4.4: Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2023)
- **WEB** Table A4.5: Private costs and benefits for a man or a women attaining tertiary education, by level of education (Private Kosten und privater Nutzen des Erwerbs eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen Mann bzw. eine Frau, nach Bildungsstufe) (2022)
- **WEB** Table A4.6: Net financial returns for a man and a woman attaining tertiary education, by discount rate (Finanzieller Nettoertrag für einen Mann bzw. eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, nach Abzinsungssatz) (2022)
- **WEB** Table A4.7: Monthly earnings including bonuses for wage and salary earners and self-employed by educational attainment and numeracy proficiency level (Monatseinkommen einschließlich Boni für Lohn- und Gehaltsempfängerinnen und -empfänger sowie Selbstständige, nach Bildungsstand und Stufe der alltagsmathematischen Kompetenz) (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer*: https://data-explorer.oecd.org/.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten im Vergleich zu denjenigen mit Abschluss im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich							
					Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor oder gleichwertig		Master, Promotion oder gleichwertig		Gesamt	
	25- bis 34-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	25- bis 64-Jährige
	(1)	(3)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)	(19)	(21)
OECD-Länder												
Australien	95	97	108	106	98	107	120	130	118	145	116	129
Österreich	84	78	119	115	111	126	112	105	136	169	121	143
Belgien[1]	c	82	c	c	c	c	116	121	140	153	129	137
Kanada[1]	88	85	124	114	112	113	135	148	145	170	129	139
Chile	84	76	a	a	114	123	197	228	263	440	176	212
Kolumbien[2]	72	70	m	m	m	m	m	m	m	m	205	250
Costa Rica	84	81	c	c	135	128	191	199	c	317	182	199
Tschechien	83	79	m	m	97	107	123	132	143	170	135	160
Dänemark	93	91	c	123	102	108	109	112	128	141	116	122
Estland	78	85	93	93	m	94	123	137	151	156	135	142
Finnland[1]	100	100	112	117	c	122	113	122	143	166	124	140
Frankreich[1,2]	c	86	m	m	120	129	118	146	169	198	144	160
Deutschland	74	73	139	122	123	122	133	142	146	176	135	150
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	78	77	117	124	109	122	132	148	172	210	150	173
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	c	90	103	99	c	141	151	156	196	188	168	165
Israel[1]	77	78	a	a	103	105	145	154	142	183	135	153
Italien[1,2]	95	81	m	m	m	m	118	105	129	141	125	133
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	109	84	a	a	104	110	116	133	152	176	114	131
Lettland	62	84	86[r]	96	96	123	133	143	156	172	135	154
Litauen[1]	88	93	100	104	a	a	145	149	171	187	152	169
Luxemburg	79	75	c	115	115	125	143	143	157	162	151	155
Mexiko	85[r]	81[r]	a	a	c	c	143[r]	149[r]	c	222[r]	145[r]	156[r]
Niederlande	91	86	114	110	109	129	119	129	142	168	129	145
Neuseeland	99	91	104	101	110	110	123	131	119	146	121	132
Norwegen	84	86	106	99	104	118	99	106	115	133	106	118
Polen[1]	89	86	98	103	a	a	133	142	139	158	137	154
Portugal	87	84	115	114	119	113	m	m	m	m	158	174
Slowakei[2]	92	84	m	m	106	124	115	125	129	158	127	154
Slowenien[3]	85	83	a	a	113	129	125	136	151	179	133	157
Spanien	90	82	c	96[r]	116	111	139	140	168	176	145	149
Schweden	91	86	96	113	104	108	107	115	124	143	112	125
Schweiz[2]	83	82	m	m	x(13, 16)	x(15, 18)	127[d]	134[d]	144[d]	167[d]	135	150
Türkei[2,4]	81	77	a	a	m	m	m	m	m	m	133	149
Ver. Königreich[2]	57	72	a	a	106	107	128	137	157	154	135	138
Vereinigte Staaten	100	79	m	m	111	113	157	164	195	218	157	171
OECD-Durchschnitt	**85**	**83**	**106**	**109**	**109**	**117**	**131**	**139**	**151**	**183**	**138**	**154**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien[4]	90	87	a	a	126	130	157	175	240	246	151	163
Brasilien[2]	77	74	a	a	m	m	m	m	m	m	213	248
Bulgarien[1]	63	71	c	117[r]	a	a	133	144	173	191	151	176
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[1,2]	76	73	m	m	m	m	m	m	m	m	146	167
Rumänien	96	91	123	124	m	m	m	m	m	m	138	141
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	60[r]	54[r]	c	203[r]	c	c	c	320[r]	c	c	294[r]	351[r]
EU25-Durchschnitt	**85**	**84**	**m**	**111**	**110**	**120**	**126**	**133**	**151**	**170**	**137**	**151**
G20-Durchschnitt	**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. Spalten mit Daten zu den relativen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Sekundarbereich II und für 45- bis 54-Jährige sind online verfügbar.
1. Referenzjahr 2022. 2. Index 100 bezieht sich auf die kombinierten Stufen Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (ISCED-2011-Stufen 3 und 4).
3. Schließt in Teilzeit und saisonal Beschäftigte ein. 4. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoerwerbseinkommen (Angestellte) für Argentinien.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/x78130
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

A 4

Tabelle A4.2

Verteilung der Beschäftigten nach Bildungsstand und Höhe der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median (2023)

Median der Erwerbseinkommen 25- bis 64-Jähriger mit Erwerbseinkommen (Voll- und Teilzeitbeschäftigte)

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians
	(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)	(37)	(40)	(43)
OECD-Länder															
Australien	19	46	22	7	6	17	44	23	10	7	12	32	27	15	13
Österreich	30	46	19	3	1	17	33	31	12	7	13	20	22	20	26
Belgien	28	52	17	2	1	16	48	28	6	3	7	26	38	17	12
Kanada[1]	38	31	19	8	5	29	29	22	10	10	22	22	21	16	19
Chile	29	50	15	4	2	16	44	22	9	8	6	18	19	16	42
Kolumbien	44	35	13	6	2	23	31	26	14	6	7	13	15	22	43
Costa Rica	25	46	23	4	2	17	37	30	10	7	6	12	22	14	47
Tschechien	14	64	18	3	1	6	52	32	8	3	2	21	39	18	20
Dänemark	33	38	23	4	2	17	38	33	8	4	14	26	37	13	10
Estland	23	45	21	6	5	20	40	23	9	8	13	23	27	16	20
Finnland[1]	31	38	22	6	4	20	41	29	7	3	12	24	33	17	15
Frankreich[1]	33	38	22	5	3	20	33	32	9	5	10	16	30	20	25
Deutschland	44	40	13	2	2	19	41	28	7	4	12	21	29	18	20
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	27	54	15	3	1	9	48	28	10	6	4	21	31	17	28
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	36	33	18	7	7	24	35	24	9	9	14	20	20	19	27
Israel[1]	27	47	18	5	3	20	41	21	9	9	11	23	24	15	27
Italien[1]	28	37	24	7	4	19	31	29	12	9	12	23	28	17	20
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	22	56	19	c	c	11	50	29	7	3	6	33	34	14	13
Lettland	26	46	20	c	c	15	49	22	8	5	5	29	29	16	21
Litauen[1]	20	51	21	6	2	17	48	23	8	4	12	22	25	18	22
Luxemburg	34	54	c	c	c	16	46	24	9	c	5	19	28	26	21
Mexiko	28	39	22	7	5	16[r]	34[r]	29[r]	10[r]	11[r]	7[r]	16[r]	29[r]	16[r]	32[r]
Niederlande	32	37	23	6	2	21	37	26	11	5	12	21	28	19	19
Neuseeland	26	37	26	7	5	22	34	27	10	8	15	24	27	16	18
Norwegen	53	30	13	3	1	24	37	28	8	4	17	24	37	13	10
Polen[1]	0	74	19	4	2	0	61	26	8	4	0	30	35	16	19
Portugal	9	57	24	6	3	7	46	30	9	8	3	15	27	20	36
Slowakei	27	45	21	5	2	m	m	m	m	m	9	16	27	22	27
Slowenien	9	71	17	2	1	6	56	29	7	3	3	24	31	22	20
Spanien	28	42	22	5	3	22	36	23	9	9	12	22	21	17	27
Schweden	25	46	23	4	1	16	37	34	9	4	13	25	37	15	10
Schweiz	27	54	17	1	c	21	42	30	5	2	9	23	34	19	15
Türkei[2]	28	50	17	3	2	17	40	26	11	7	12	19	24	23	23
Ver. Königreich	18	58	18	3	2	14	51	25	6	4	7	34	32	14	13
Vereinigte Staaten	42	42	11	2	2	25	42	19	7	6	12	24	22	16	25
OECD-Durchschnitt	**28**	**47**	**19**	**5**	**3**	**17**	**42**	**27**	**9**	**6**	**10**	**22**	**28**	**17**	**22**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien[2]	35	34	18	7	5	24	34	25	8	8	12	20	22	18	28
Brasilien	57	25	10	4	3	35	29	17	8	11	17	11	14	12	45
Bulgarien[1]	43	38	13	4	1	18	38	24	11	9	7	20	19	19	36
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[1]	48	18	16	9	9	34	14	20	14	18	26	8	14	12	40
Rumänien	c	73	20	7	c	0	59	29	11	0	c	18	34	46	2
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	35[r]	40[r]	12[r]	5[r]	8[r]	13[r]	29[r]	14[r]	7[r]	37[r]	3[r]	6[r]	4[r]	5[r]	83[r]
EU25-Durchschnitt	**26**	**49**	**20**	**5**	**2**	**15**	**43**	**28**	**9**	**5**	**9**	**22**	**29**	**19**	**21**
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 %. Spalten mit Daten aufgeschlüsselt nach Geschlecht sind online verfügbar.

1. Referenzjahr: 2022. 2. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoerwerbseinkommen (Angestellte) für Argentinien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/x78130

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

Tabelle A4.3

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2023)

Durchschnittliches Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte)

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	45- bis 54-Jährige
	(1)	(2)	(4)	(6)	(7)	(9)	(11)	(12)	(14)
OECD-Länder									
Australien	89	100	92	83	85	85	86	92	88
Österreich	80	82	80	85	85	81	77	86	79
Belgien[1]	78[r]	c	c	81	92[r]	76[r]	85	91	88
Kanada[1]	73	74	77	72	71	73	77	84	76
Chile	83	83	82	79	84	74	73	85	69
Kolumbien	86	82	88	85	89	83	80	87	75
Costa Rica	84	93	80	85	89	78	92	77	95
Tschechien	85	91	82	84	84	82	74	80	70
Dänemark	81	79	80	80	79	78	78	86	74
Estland	75	82	66	73	71	72	77	82	77
Finnland[1]	81	88	78	79	83	75	76	85	72
Frankreich[1]	80	c	82	79	81	76	73	82	67
Deutschland	79	c	c	81	78	84	74	88	61
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	87	93	86	86	85	86	68	75	64
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	71	c	c	89	98[r]	91	68	78	75
Israel[1]	65	c	c	69	68	64	68	64	72
Italien[1]	80	79	81	84	87	83	76	85	74
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	75	c	75	75	85	70	74	88	70
Lettland	64	c	c	71	60	80	71	67	67
Litauen[1]	84	81	79	83	80	81	80	82	79
Luxemburg	79	c	77	91	89	97	82	90	83
Mexiko	79[r]	79[r]	78[r]	79[r]	78[r]	83[r]	82[r]	86[r]	76[r]
Niederlande	87	100	80	85	87	86	82	90	88
Neuseeland	82	80	86	81	78	83	80	89	74
Norwegen	83	84	80	79	78	78	77	86	76
Polen[1]	76	77	74	78	77	76	72	76	70
Portugal	82	90	78	79	85	75	73	80	72
Slowakei	79	89	81	79	79	78	75	81	72
Slowenien[2]	85	86	84	85	82	85	82	79	83
Spanien	76	77	75	79	83	79	81	88	79
Schweden	85	85	83	83	84	81	80	86	76
Schweiz	84	91	84	85	92	83	82	92	84
Türkei[3]	73	76	74	78	79	78	81	88	83
Ver. Königreich	73	65	69	75	70	80	80	80	81
Vereinigte Staaten	72	57	85	77	82	75	75	79	69
OECD-Durchschnitt	**79**	**83**	**80**	**80**	**82**	**80**	**77**	**83**	**76**
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Argentinien[3]	55	55	51	72	71	79	75	75	78
Brasilien	75	78	71	71	79	65	68	73	68
Bulgarien[1]	99	90[r]	93	85	88	81	78	64	84
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[1]	66	58	69	73	71	65	78	82	78
Rumänien	83	81	84	88	87	89	93	88	94
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	69[r]	c	67[r]	78[r]	79[r]	75[r]	76[r]	c	c
EU25-Durchschnitt	**81**	**85**	**80**	**82**	**83**	**81**	**77**	**82**	**76**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Spalten mit Daten für andere Altersgruppen sind online verfügbar.

1. Referenzjahr: 2022. 2. Schließt in Teilzeit und saisonal Beschäftigte ein. 3. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer für die Türkei und eine Kombination aus Brutto- (Selbstständige) und Nettoerwerbseinkommen (Angestellte) für Argentinien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/x78130

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

A 4

Tabelle A4.4

Relative Erwerbseinkommen Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2023)

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

	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen			Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)			Gesundheit und Sozialwesen		Sonstige Fächergruppen
		Künste	Geisteswissenschaften (ohne Sprachen)	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Krankenpflege und verwandte Gesundheitsbereiche)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)
OECD-Länder												
Australien[1]	88	m	m	96	m	m	103	99	110	m	m	84
Österreich	83	m	m	94	m	m	102	106	100	m	m	76
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1]	85	74	91	98	110	141	105	108	109	120	88	84
Chile	70	m	m	112	m	m	125[r]	106	120	m	m	73
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	107	71	53	101	91	99	138	118	100	m	m	79
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	81	m	m	107	m	m	111	105	110	m	m	92
Estland	83	76	84	112	95	105	105	167	95	178	91	88
Finnland[1]	85	81	88	106	100	146	103	113	116	166	78	90
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[1,2]	73	68	71	81	105	108	97	96	120	139	117	78
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	92	84	86	100	m	m	106	106	110	m	m	86
Lettland	74	75	108	100	110	98	93	167	105	110	102	84
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	99	65	108	95	102	118	94	102	97	m	m	90
Mexiko	84	93	93	93	108	97	109	101	106	119	90	88
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	78	78	85	107	110	114	111	107	119	141	82	101
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[1,3]	70	70	81	93	108	112	101	113	108	m	m	78
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	84	89	79	96	97	110	108	107	104	169	112	89
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	79	82	86	92	117	125	100	104	112	131	85	92
Schweiz	84	73	96	107	108	124	104	107	98	140	80	76
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[1]	83	m	m	91	m	m	92	117	122	m	m	84
Vereinigte Staaten	65	77	96	101	107	90	117	118	122	m	m	80
OECD-Durchschnitt	**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	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	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
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Es gibt Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einbeziehung/dem Ausschluss von Personen mit einem Einkommen von null und mit negativen Einkommen. Spalten mit Daten zu den Gesamtwerten und weitere Daten sind online verfügbar.

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Finnland, 2020 für Australien, Deutschland, Kanada, Portugal, Slowenien und das Vereinigte Königreich. 2. Die Erwerbseinkommen beziehen sich nur auf akademische Bildungsgänge. 3. Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen umfasst nicht die Untergruppe Sprachen.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/x78130

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

Kapitel A5

Inwieweit nehmen Erwachsene an formaler und non-formaler Weiterbildung teil?

Zentrale Ergebnisse

- Der Unterschied bei den Beteiligungsquoten an Erwachsenenbildung zwischen denjenigen mit den höchsten Lesekompetenzniveaustufen (mindestens Stufe 4) und denjenigen mit der niedrigsten (maximal Stufe 1) gemäß der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) beträgt im Durchschnitt 45 Prozentpunkte.
- Auch bei Personen mit gleichem Bildungsstand trägt das Kompetenzniveau zur Steigerung der Teilnahme an Erwachsenenbildung bei. Im Durchschnitt haben 74 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit den höchsten Niveaustufen in adaptiver Problemlösung (Stufe 4) an Erwachsenenbildung teilgenommen, bei denjenigen mit gleichem Bildungsstand und mit den niedrigsten Stufen (maximal Stufe 1) waren es hingegen nur 42 %.
- Der Bildungsstand verstärkt die Verbindung zwischen der regelmäßigen Nutzung von Kompetenzen und der Teilnahme an Erwachsenenbildung. Bei den Erwachsenen, die im Alltag am regelmäßigsten lesen, nehmen 68 % derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an Bildung teil, im Vergleich dazu sind es von denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II als höchster Qualifikation nur 42 %.

Kontext

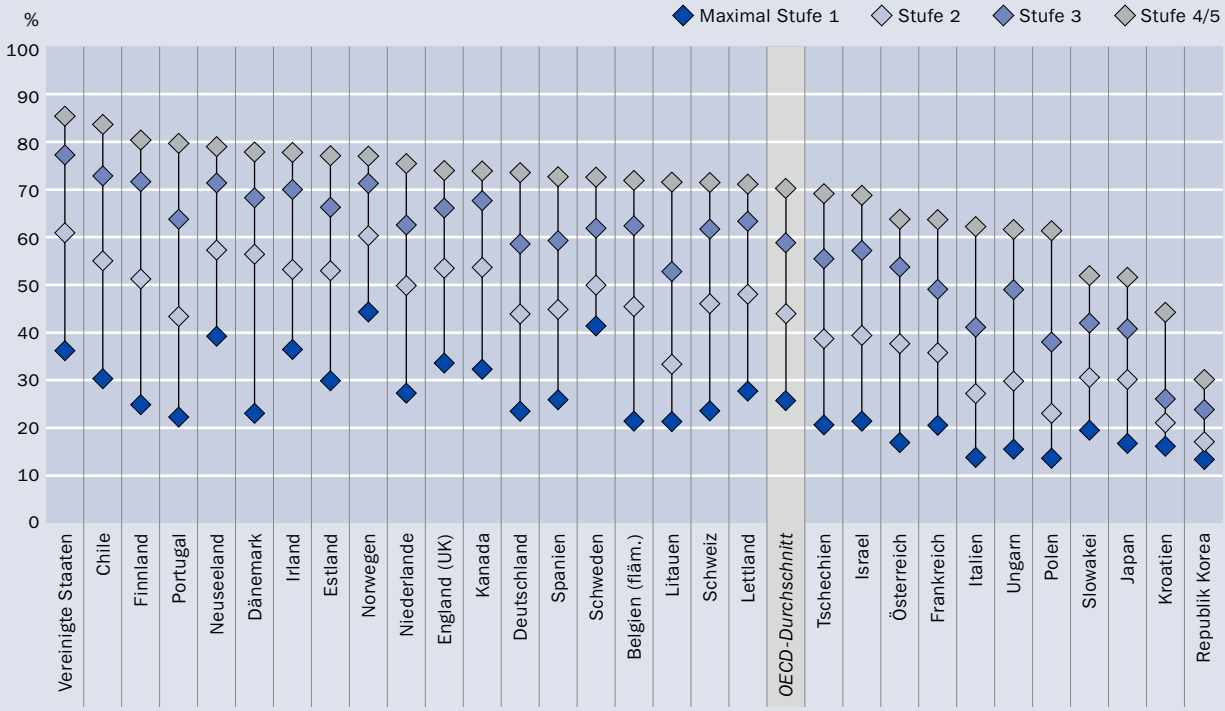
Durch die Teilnahme an Erwachsenenbildung erwerben Erwachsene, die ihre Erstausbildung abgeschlossen haben, zusätzliche Kompetenzen, die ihnen helfen können, nicht den Anschluss an eine sich stetig wandelnde Technologielandschaft zu verlieren. In der aktuellen Weltwirtschaft ist es wahrscheinlich, dass Erwachsene als Reaktion auf diese rasanten technologischen Veränderungen ihr ganzes Leben lang Weiterbildung und Umschulung benötigen, um auf dem Arbeitsmarkt weiterhin gut aufgestellt zu sein (Kazepov, Cefalo and Pot, 2019[1]). Neben den Vorteilen durch die Steigerung des Humankapitals und der Beschäftigungsfähigkeit bietet Erwachsenenbildung auch potenzielle nicht monetäre Erträge, wie ein größeres bürgerschaftliches Engagement, das wiederum häufig den sozialen Zusammenhalt auf gesellschaftlicher Ebene fördert (Rüber, Rees and Schmidt-Hertha, 2018[2]). Diese wirtschaftlichen und sozialen Vorteile unterstreichen die Bedeutung von Erwachsenenbildung als entscheidender Komponente von Systemen des lebenslangen Lernens.

Viele OECD- und Partnerländer haben erkannt, dass Erwachsenenbildung oder lebenslanges Lernen wichtig für Wirtschaftswachstum und Chancengerechtigkeit ist. Beispielsweise ist im Aktionsplan zur europäischen Säule sozialer Rechte das Ziel gesteckt, dass bis 2030 60 % aller Erwachsenen in der Europäischen Union an Bildung teilnehmen (European Commission, 2021[3]). Das US-Arbeitskräftegesetz (Workforce Innovation and Opportunity Act) sowie regionale Initiativen zur Erwachsenenbildung in Kanada zielen auf die Ausweitung des Zugangs zum Arbeitsmarkt sowie das Monitoring des Erfolgs von Erwachsenenbildungsmaßnahmen ab (Sekmokas et al., 2024[4]).

Abbildung A5.1

Teilnahme an Weiterbildung, nach Stufe der Lesekompetenz (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; Teilnahme in den letzten 12 Monaten



Daten s. Tabelle A5.1. *StatLink: https://stat.link/583dnw*

Erwachsenenbildungsprogramme und -initiativen können die Schließung von Bildungs- und Kompetenzlücken nicht garantieren (Lee and Morris, 2016[5]). Jedoch kann die Teilnahme an Erwachsenenbildung helfen, diese Lücken zu schließen und Beschäftigte besser vorzubereiten. Wenn man Kompetenzniveaus und die Teilnahme an Erwachsenenbildung betrachtet, werden Ungleichheiten und anhaltende Unterschiede bei den Kompetenzen deutlich (Janmaat and Green, 2013[6]). Es sind mehrere Datenquellen mit Daten zu international vergleichbaren Kennzahlen zur Teilnahme an Erwachsenenbildung verfügbar, 3 davon werden in Kasten A5.1 erörtert. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener 2023 (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) vorgestellt, die Erkenntnisse zur Teilnahme an Erwachsenenbildung in Zusammenhang mit Kompetenzniveau und -nutzung liefert (OECD, 2024[7]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die ermittelten Teilnahmequoten an Erwachsenenbildung sind in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), der EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES) und der europäischen Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) unterschiedlich; jedoch stimmen die demografischen Muster, die durch diese Daten aufgezeigt werden, in allen 3 Erhebungen überein (Kasten A5.1).
- Die Verknüpfung von PIAAC-Daten mit Daten des nationalen Registers durch das Nordic-Baltic PIAAC Network hat ergeben, dass Personen, die im Sekundarbereich I

bessere Noten erzielt haben, in der PIAAC-Erhebung häufiger mindestens Stufe 3 der alltagsmathematischen Kompetenz erreichen (Kasten A5.2).

- Bei der Nutzung von Kompetenzen und der Teilnahme an Erwachsenenbildung sind unabhängig vom Kontext der Kompetenznutzung ähnliche Muster zu erkennen. Im Durchschnitt der OECD ist die Teilnahme an Erwachsenenbildung von Erwachsenen, die im Alltag selten Lesekompetenzen nutzen (24 %), und die derjenigen, die angeben, sie am Arbeitsplatz selten zu nutzen (27 %), quasi gleich.

Analyse und Interpretationen

Erwachsenenbildung ist an der Schnittstelle von Entwicklung des Humankapitals und sozialer Inklusion angesiedelt. Durch die Teilnahme an formaler und/oder non-formaler Weiterbildung können Erwachsene die Kompetenzen erwerben, die sie benötigen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein und sich zu entfalten. Aus Untersuchungen geht jedoch der anhaltende „Matthäus-Effekt“ der kumulativen Vorteile und Nachteile hervor. Aufgrund von anhaltenden Hürden und Nichtteilnahme ist es weiterhin schwierig, Erwachsene mit niedrigerem Kompetenzniveau oder niedrigerer formaler Bildungsstufe in Erwachsenenbildungsmöglichkeiten einzubeziehen, wohingegen Erwachsene mit höherem Kompetenzniveau und Bildungsstand gegebenenfalls weiterhin von gut etablierten Lernnetzwerken profitieren (Broek et al., 2023[8]).

Zu dieser Herausforderung kommt nun die rasche Verbreitung von künstlicher Intelligenz (KI) sowohl am Arbeitsplatz als auch im Alltag hinzu. Die Diskussion darüber, wie genau sich KI auf den Arbeitsmarkt und den Bedarf an Kompetenzen auswirkt, ist zwar noch nicht abgeschlossen, aber es besteht ein Konsens darüber, dass eine Transformation stattfinden wird – und tatsächlich bereits begonnen hat. Durch KI werden sich die Aufgaben von Menschen am Arbeitsplatz und damit die benötigten Kompetenzen verändern. Hierzu gehört ein höherer Bedarf an grundlegenden Digital- und Data-Science-Kompetenzen zusammen mit ergänzenden kognitiven Kompetenzen (OECD, 2023[9]). Zusätzliche Untersuchungen der Veränderungen der Aufgaben am Arbeitsplatz zwischen 2012 und 2024 zeigen, dass insbesondere die Nachfrage nach Aufgaben gestiegen ist, die 2012 bereits wichtig waren, darunter analytische Aufgaben wie Mathematik und Problemlösung, wobei es Belege dafür gibt, dass Problemlösungskompetenzen hauptsächlich durch non-formale Erwachsenenbildung am Arbeitsplatz weiterentwickelt werden (Weel, 2025[10]). Diese Kompetenzen sowie Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Kompetenz der adaptiven Problemlösung werden für Personen und Volkswirtschaften auch im KI-Zeitalter entscheidend bleiben (OECD, 2024[7]). Dank jüngster Arbeiten der OECD zu Indikatoren für die KI-Fähigkeiten wurde ein Rahmen zur Beurteilung der KI-Entwicklung im Verhältnis zu menschlichen Fähigkeiten eingeführt, der politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern dabei hilft, abzusehen, welche menschlichen Fähigkeiten im Zuge der Weiterentwicklung der KI-Systeme wesentlich bleiben oder an Bedeutung gewinnen (OECD, 2025[11]).

Teilnahme an Erwachsenenbildung und Kompetenzniveau

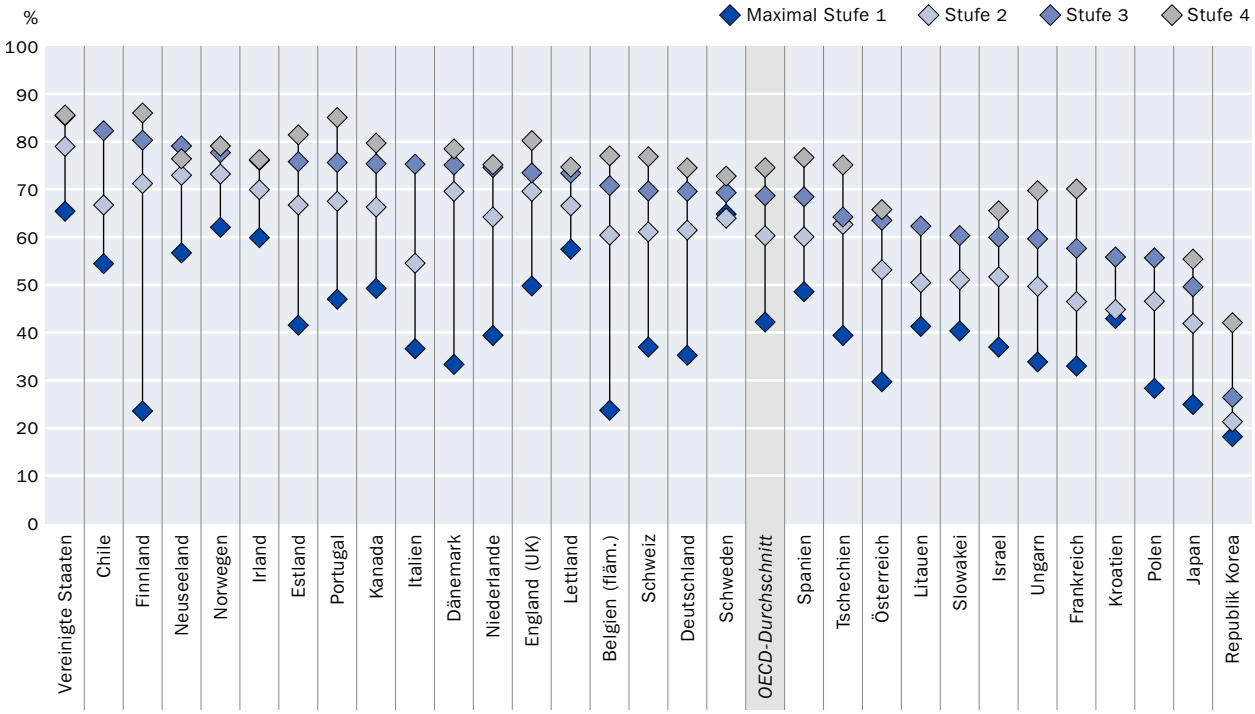
Zur Vorbereitung auf eine sich wandelnde Kompetenzlandschaft ist es hilfreich, die Beziehung zwischen Kompetenzniveau und Teilnahme an Erwachsenenbildung zu verstehen. Bei Erwachsenen mit höheren Lesekompetenzstufen sind in allen OECD-Ländern die Teilnahmequoten an Erwachsenenbildung höher. Durchschnittlich nehmen 26 % der Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz (maximal Stufe 1) an Erwachsenenbildung teil, im Vergleich dazu sind es bei den Erwachsenen mit hoher Lesekompetenz (mindestens Stufe 4) 70 %. Somit nehmen Erwachsene mit hoher Lesekompetenz 2,5-mal häufiger an formaler und/oder non-formaler Weiterbildung teil. Zwar steigt in allen OECD-Ländern die Teilnahme mit dem Kompetenzniveau, jedoch gibt es Unterschiede bei den Gesamtteilnahmequoten zwischen den Ländern. Beispielsweise nehmen in der Republik Korea auch Erwachsene mit einer Lesekompetenz von mindestens Stufe 4 weniger häufig teil als Erwachsene mit Stufe 2 im OECD-Durchschnitt (Abb. A5.1). Dies kann an den üblicherweise langen Arbeitszeiten liegen, die weniger Zeit für die Teilnahme an zusätzlichen Bildungs- oder Lernmöglichkeiten lassen (Hijzen and Thewissen, 2020[12]).

Erwachsene mit höherem Bildungsstand nehmen auch häufiger an Erwachsenenbildung teil, aber durch eine isolierte Betrachtung der Beteiligungsquoten für einen gegebenen Bildungsstand lässt sich erkennen, dass die Beziehung zwischen Kompetenzniveau und Teilnahme weiterhin besteht. In allen teilnehmenden OECD-Ländern und subnationalen Einheiten gibt es bei Personen mit gleichem Bildungsstand Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzniveaus. Beispielsweise nehmen 74 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit Kompetenzstufe 4 bei der adaptiven Problemlösung an formaler

Abbildung A5.2

Teilnahme Erwachsener mit Abschluss im Tertiärbereich an Weiterbildung, nach Kompetenzniveau der adaptiven Problemlösung (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; Teilnahme in den letzten 12 Monaten



Daten s. Tabelle A5.1. *StatLink: https://stat.link/583dnw*

Kasten A5.1

Vergleich der Teilnahmequoten an Erwachsenenbildung zwischen internationalen Erhebungen

Eine Untersuchung der Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung ist für die Entwicklung effektiver Maßnahmen zum lebenslangen Lernen entscheidend. Internationale Erhebungen sind wertvolle Werkzeuge zur Entwicklung maßgeblicher Kennzahlen zur Erwachsenenbildung, aber methodische Unterschiede haben erhebliche Auswirkungen auf die Vergleichbarkeit von Erhebungen. Das Verstehen dieser Unterschiede kann die Entwicklung von Kennzahlen zur Erwachsenenbildung stärken und bei der Identifizierung der besten Anwendungsfälle für die Daten der jeweiligen Erhebung helfen.

Die 3 Erhebungen, die in diesem Kasten behandelt werden – die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), die EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung (EU-AES) und die europäische Arbeitskräfteerhebung (EU-LFS) – decken alle 25- bis 64-Jährigen ab und erfassen Beteiligungsquoten an formaler und/oder nonformaler Weiterbildung über einen Zeitraum von 12 Monaten. Früher hat die EU-LFS die Teilnahme in den 4 Wochen vor der Erhebung ermittelt; seit 2021 ist die EU-LFS jedoch verpflichtet, mindestens halbjährlich Daten zur Teilnahme in den letzten 12 Monaten zu erheben (Verordnung [EU] 2019/1700). Entsprechend werden in diesem Kasten EU-LFS-Daten basierend auf dem 12-monatigen Referenzzeitraum verwendet.

Insgesamt unterscheiden sich die 3 Erhebungen hinsichtlich der Definitionen, der Formulierung der Fragen, der Gestaltung der Erhebung, der Hauptziele und der Datensammelmethoden. Diese methodischen Unterschiede können zu Unterschieden bei den angegebenen Beteiligungsquoten zwischen den Erhebungen führen. Zudem ist die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener Input-harmonisiert (mit identischen Fragebogen und Methoden in den verschiedenen Ländern), wohingegen die EU-AES und EU-LFS Output-harmonisiert sind und nationale Anpassungen der Datensammelmethoden und der Reihenfolge der Fragen ermöglichen, was weitere Auswirkungen auf die Vergleichbarkeit haben kann.

Ein erheblicher Unterschied zwischen diesen 3 Erhebungen betrifft die Berücksichtigung von angeleiteter Ausbildung am Arbeitsplatz, einer Form der betrieblichen Ausbildung, bei der Lernende während der Erledigung ihrer Aufgaben Echtzeit-Feedback oder Veranschaulichungen erhalten. Sowohl bei der PIAAC-Erhebung als auch bei der EU-AES wird die angeleitete Ausbildung am Arbeitsplatz berücksichtigt, bei der EU-LFS jedoch nicht, was eine potenzielle Quelle für Abweichungen zwischen den berichteten Beteiligungsniveaus darstellt. Dieser Unterschied ist in den meisten Ländern, die an allen 3 Erhebungen teilnehmen, erkennbar.

Trotz der Unterschiede bei den Beteiligungsquoten zwischen diesen 3 Erhebungen zeigen sie alle die folgenden demografischen Muster bei der Teilnahme an Weiterbildung auf (Abb. A5.3):

- Geschlecht: In allen Erhebungen sind die Beteiligungsquoten von Frauen in der Regel etwas höher als die der Männer. In Estland, Finnland, Lettland und Schweden gibt es durchgängig erhebliche Geschlechterunterschiede zugunsten der Frauen, während in Italien und Tschechien die Quoten für Männer höher sind.

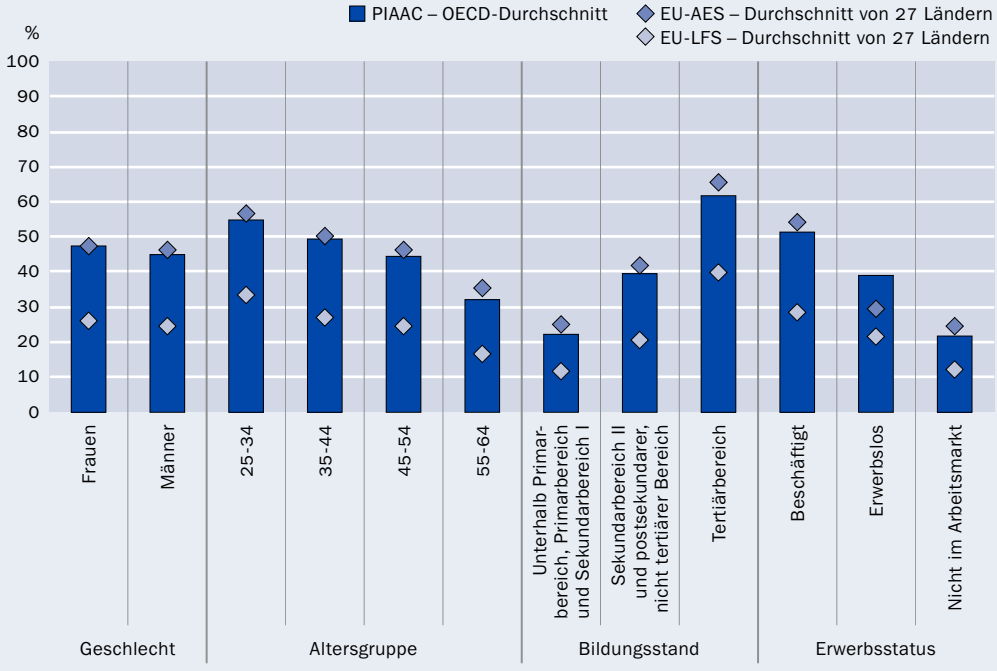
- Alter: Die Beteiligung junger Erwachsener (25- bis 34-Jährige) ist durchgängig höher als die älterer Erwachsener (55- bis 64-Jährige). In allen Erhebungen und Ländern gehen die Beteiligungsquoten mit zunehmendem Alter zurück.
- Bildungsstand: Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich nehmen deutlich häufiger teil als diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand, was anhaltende Unterschiede unterstreicht. Dies zeigt sich in allen Erhebungen und Ländern.
- Erwerbsstatus: Erwachsene in Beschäftigung nehmen deutlich mehr teil als Erwerbslose oder nicht zur Erwerbsbevölkerung gehörende Erwachsene. Dies ist in beinahe allen Erhebungen und Ländern zu erkennen.

Diese durchgängigen geografischen Muster zeigen, dass alle 3 Erhebungen trotz Unterschieden bei den gemeldeten Quoten die wichtigen zugrunde liegenden Trends in der Erwachsenenbildungsteilnahme erfassen konnten. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, die jeweiligen Stärken der einzelnen Erhebungen herauszufinden, um ihre Daten bestmöglich zur Entwicklung von relevanten Kennzahlen zur Erwachsenenbildung zu nutzen. Beispielsweise liefert laut Eurostat die EU-AES eine genauere Messung der Gesamtteilnahme an Erwachsenenbildung, während sich die EU-LFS aufgrund ihrer größeren Stichprobengröße und der häufigeren Datensammlung besonders zur Analyse von Trends und zur Durchführung von detaillierten Querschnittsanalysen eignen könnte (Eurostat, 2024[15]). Die PIAAC-Erhebung wiederum stellt als einzige eine Verbindung zwischen der Teilnahme an Erwachsenenbildung und Kompetenzniveau und -nutzung her und liefert so Erkenntnisse, die mit den übrigen beiden Erhebungen nicht möglich sind.

Abbildung A5.3

Durchschnittliche Teilnahme an Weiterbildung, nach Erhebung, Geschlecht, Altersgruppe, Bildungsstand und Erwerbsstatus

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2023; EU-AES 2022 und EU-LFS 2022



Anmerkung: Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder non-formale Weiterbildung. EU-AES ist die EU-Erhebung zur Erwachsenenbildung; EU-LFS ist die Europäische Arbeitskräfteerhebung. Die Daten in der Abbildung beziehen sich für alle 3 Erhebungen auf die Teilnahme in den letzten 12 Monaten.

In Anbetracht der Unterschiede bei den gemeldeten Quoten werden auf europäischer Ebene Anstrengungen zur Verbesserung der Datenerhebungsmethoden unternommen, die auch Überarbeitungen der Erhebungsinstrumente einschließen. Belgien beispielsweise führte jüngst Änderungen an der Arbeitskräfteerhebung 2024 ein, um die Art der Erfassung non-formalen Lernens zu verbessern, was vielleicht eine Unterbrechung der Datenreihe zur Folge hat, aber im Laufe der Zeit die Messung von Erwachsenenbildung verbessern wird (Statistics Belgium, 2025[16]). Bessere Daten sind zur Entwicklung eines umfassenderen und nuancierteren Verständnisses, wie, wo und warum Erwachsene in ihrem Leben lernen, unabdingbar.

und/oder non-formaler Weiterbildung teil, dies sind 32 Prozentpunkte mehr als bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit maximal Stufe 1 (42 %). In den meisten Ländern ist der Unterschied bei den Beteiligungsquoten zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit der Kompetenzstufe 2, 3 oder 4 geringer und zwischen diesen 3 Kompetenzstufen und denjenigen mit maximal Stufe 1 am stärksten. Es ist zu beachten, dass soziodemografische Faktoren, wie Sprachkompetenz und Migrationshintergrund, die Ergebnisse von Kompetenzbeurteilungen beeinflussen können. Bei diesen Faktoren kann es Unterschiede zwischen den Ländern geben und sie könnten Unterschiede bei den Beteiligungsquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nach Kompetenzniveau teilweise erklären (Abb. A5.2).

Ein höherer Bildungsstand führt nicht zu gleichen Beteiligungsquoten, da das Kompetenzniveau weiterhin einen positiven Einfluss auf die Bildungsbeteiligung hat. Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten bzw. die Selbstwirksamkeitserwartung ist ein wesentlicher Motivationsfaktor für die Teilnahme an Initiativen zum lebenslangen Lernen, und diejenigen mit niedrigerem Kompetenzniveau trauen sich möglicherweise seltener eine Weiterbildung oder Umschulung zu (Boeren, 2017[13]). Darüber hinaus sind Erwachsene mit niedrigeren Kompetenzstufen häufiger nicht im Arbeitsmarkt oder in prekären Arbeitsbedingungen, die seltener oder nur inkonsistente Bildungsmöglichkeiten bieten (Cedefop, 2017[14]). Daher ist es äußerst wichtig, zu verstehen, wie sich Personen durch das Erwachsenenbildungssystem bewegen, da sich daran erkennen lässt, wie Maßnahmen gestaltet werden müssen, um Lernende zu stärken und die Fähigkeit von Erwachsenenbildungssystemen zur Gewährleistung einer effektiven Weiterbildung zu fördern (Broek et al., 2023[8]).

Teilnahme an Erwachsenenbildung und Häufigkeit der Nutzung von Kompetenzen im Alltag

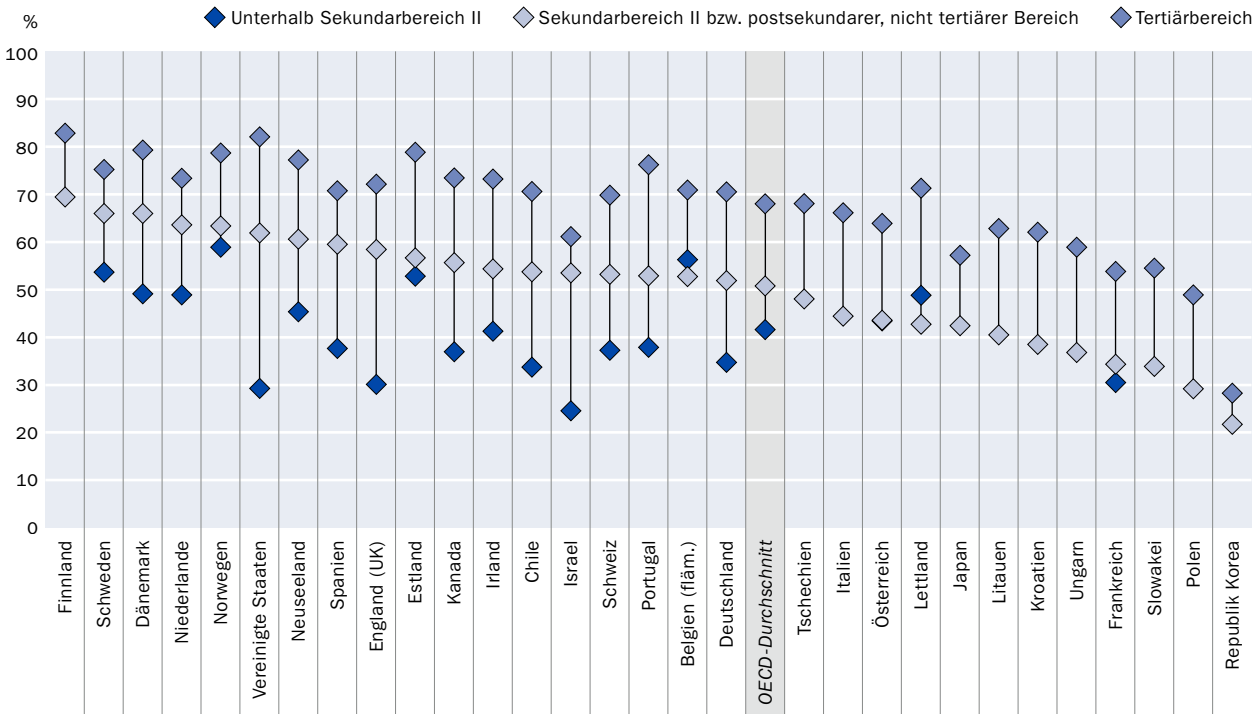
Die Nutzung von Kernkompetenzen außerhalb des Arbeitsplatzes, wie das Lesen von Anleitungen, die Verwaltung der eigenen Finanzen oder das Navigieren im Internet, stärkt die Lernergebnisse aus der Erstausbildung. Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Beziehung zwischen Kompetenzniveau und Nutzung in der Praxis wechselseitig ist, d. h., dass durch die häufige Nutzung einer Kompetenz wahrscheinlich das Kompetenzniveau der Person steigt, was wiederum dazu führt, dass die Person mit höherer Wahrscheinlichkeit die Kompetenz weiter nutzt und an Lernen teilnimmt (Reder, Gauly and Lechner, 2020[17]).

In allen Bildungsbereichen nehmen Erwachsene, die am häufigsten Lesekompetenzen im Alltag nutzen, 2,4-mal häufiger an Erwachsenenbildung teil als diejenigen, die Lesekompetenzen im Alltag am wenigsten häufig nutzen. Wie in Abbildung A5.4 zu sehen, steigt die Teilnahme an Erwachsenenbildung unter Personen, die ihre Kompetenzen häufig nutzen, durch den Bildungsstand weiter. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnati-

Abbildung A5.4

Teilnahme an Weiterbildung von Erwachsenen, die Lesekompetenzen im Alltag am häufigsten einsetzen, nach Bildungsstand (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; Teilnahme in den letzten 12 Monaten



Daten s. Tabelle A5.2. *StatLink: https://stat.link/583dnw*

onalen Einheiten nehmen 68 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die ihre Lesekompetenzen häufig nutzen, an Erwachsenenbildung teil, im Vergleich dazu sind es etwa 42 % bei den Erwachsenen mit der größten Häufigkeit, jedoch mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II. Es besteht ein Unterschied von 26 Prozentpunkten bei der Teilnahme zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Bildungsstand (Abb. A5.4 und Tab. A5.2).

Unterschiede bei den Beteiligungsquoten basierend auf der Häufigkeit der Kompetenznutzung im Alltag bei Erwachsenen mit dem gleichen Bildungsstand zeigen, dass beide Faktoren zusammen die Bildungsbeteiligung stärken. Beispielsweise nehmen unter den Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich diejenigen, die im Alltag am wenigsten häufig lesen, 1,6-mal seltener an Erwachsenenbildung teil als diejenigen, die am häufigsten lesen. Dieser Unterschied steigt bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II auf rund das 2,1-Fache und bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II auf das 3-Fache (Tab. A5.2).

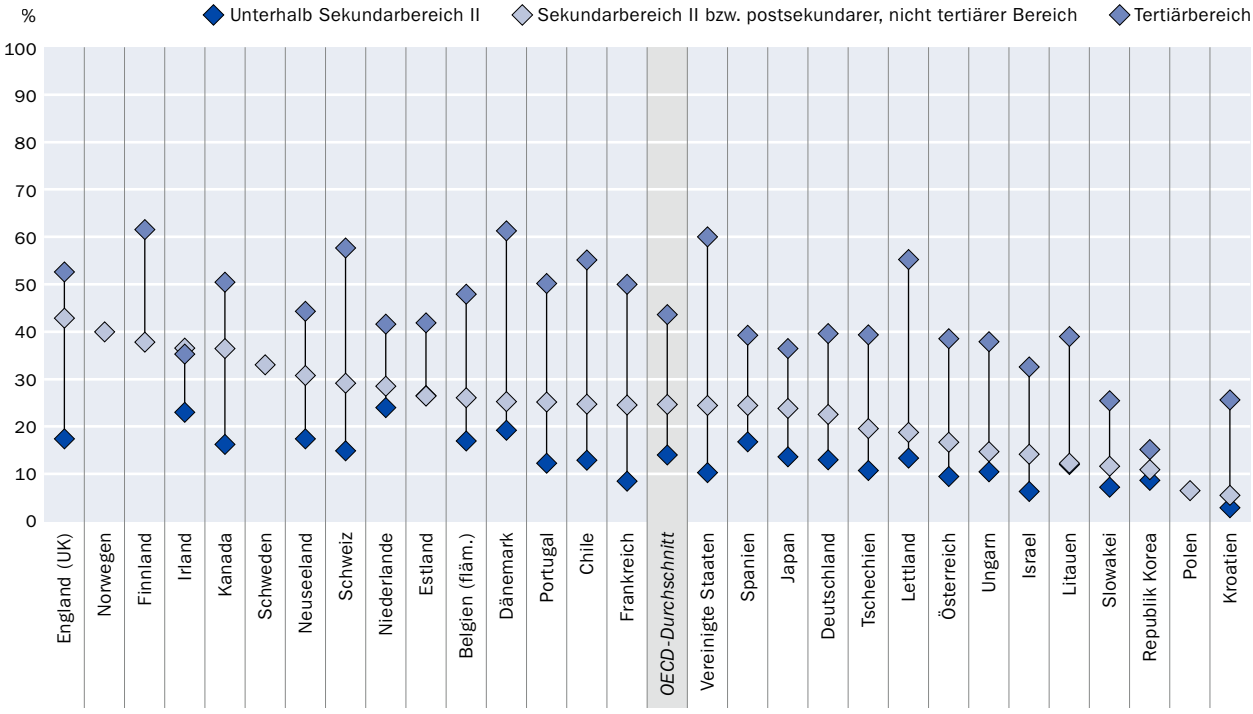
Teilnahme an Erwachsenenbildung und Häufigkeit der Nutzung von Kompetenzen am Arbeitsplatz

Erwachsene, die in einer Rolle tätig sind, die gut zu ihren Kompetenzen passt, werden am Arbeitsplatz häufig zur Nutzung ihrer Kompetenzen aufgefordert. Dies verleiht ihnen eine strukturelle Motivation zur Kompetenznutzung, wohingegen sie im Alltag stärker selbst bestimmen können, welche Kompetenzen sie nutzen und wie oft. Dennoch führt die Kompetenznutzung am Arbeitsplatz sowie im Alltag zu ähnlichen Mustern bei der Teilnahme an Erwachsenenbildung. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnatio-

Abbildung A5.5

Teilnahme an Weiterbildung von Erwachsenen, die Lesekompetenzen im Alltag am wenigsten häufig einsetzen, nach Bildungsstand (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); 25- bis 64-Jährige; Teilnahme in den letzten 12 Monaten



Daten s. Tabelle A5.2. StatLink: *https://stat.link/583dnw*

nalen Einheiten nehmen 59 % derjenigen, die ihre Lesekompetenzen am häufigsten im Alltag nutzen, an Erwachsenenbildung teil, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen, die sie am Arbeitsplatz nutzen, 66 %. Bei Erwachsenen, die Lesekompetenzen am wenigsten häufig im Alltag nutzen, beträgt die Beteiligungsquote nur 24 % und bei denjenigen, die dies am Arbeitsplatz selten oder nie tun, 27 % (Tab. A5.2 und Tab. A5.3).

Motivation, Gelegenheit und Nutzung bilden ein ineinandergreifendes System, das sowohl den Alltag als auch den Arbeitsplatz umfasst, wobei die aktuellen technologischen Veränderungen diese Verbindung noch verstärken. In einer Zeit, in der durch Remote- und Hybridarbeit häufig das Zuhause zum Büro wird, beginnt die Grenze zwischen persönlichem und beruflichem Lernkontext zu verschwimmen. Gleichzeitig hat sich durch die digitale Revolution und die Ausweitung des digitalen Zugangs die Art und Weise verändert, wie Lernangebote für Erwachsene geschaffen und bereitgestellt werden. So können die Programme Lernende erreichen, unabhängig davon, wo sie sich aufhalten. Weiterhin wird es leichter, auch solche Personen zu erreichen, die an Remote- und Hybridarbeit teilnehmen (ITC, 2021[22]). Jedoch reicht Technologie allein nicht aus, um Erwachsenenlernsysteme zu transformieren. Die Teilnahme an Erwachsenenbildung variiert zwar nach Kompetenzniveau und Bildungsstand, ist jedoch in allen Bereichen unzureichend, denn die Schulungen können kaum mit dem technologischen Wandel Schritt halten. Effektive Erwachsenenlernsysteme müssen alle Bevölkerungsgruppen einbeziehen, indem sie als Reaktion auf sich rasch wandelnde Anforderungen zugängliche, hochwertige Lernmöglichkeiten anbieten, die unterschiedlichen Bedürfnissen entsprechen.

Kasten A5.2

Verfolgung von PIAAC-Teilnehmenden mithilfe von Registerdaten: Analyse aus Dänemark, Norwegen und Schweden

Die Verknüpfung von Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) mit Daten aus nationalen Registern – zentralstaatliche Datenbanken mit demografischen Angaben, Angaben zu Personenstand und Wohnsitz – liefert ein leistungsstarkes Analysewerkzeug zur Untersuchung der Beziehung zwischen den Kompetenzen Erwachsener, Bildungsergebnissen und Arbeitsverläufen. Das Nordic-Baltic PIAAC Network hat erstmals Anstrengungen zur Nutzung dieser verknüpften Daten zwecks Verbesserung der Tiefe und der Genauigkeit von Längsschnittanalysen unternommen. In dieser Veröffentlichung wird ein Beispiel dafür vorgestellt, wie diese kombinierten Daten für das Verständnis von Kompetenzen und lebenslangem Lernen hilfreich sein können.

Bei dem von dem Netzwerk entwickelten Ansatz werden einzelne Teilnehmende der Erhebung anhand ihrer persönlichen Identifikationsnummern mit ihren entsprechenden Registerdaten abgeglichen. So können die Bildungsverläufe und Arbeitsmarkterfahrungen der Einzelnen über längere Zeit hinweg, von 1990 bis 2023, verfolgt werden. Die Register liefern wertvolle Hintergrundinformationen, wie die Notendurchschnitte aus dem Sekundarbereich I.

Die Analysen zeigen die Möglichkeiten einer Kombination von Querschnittsdaten aus der PIAAC-Erhebung mit Verwaltungsdaten aus den Registern zur Erstellung eines Längsschnittbilds einzelner Personen sowohl vor als auch nach der Teilnahme an der Erhebung:

- Vor der Teilnahme: Bildungsverläufe vom Sekundarbereich I bis zum Tertiärbereich, Notendurchschnitte aus dem Sekundarbereich I und Arbeitsmarkterfahrung.
- PIAAC-Informationen: ausführliche Informationen aus dem Hintergrundfragebogen und gemessene Kompetenzen von Erwachsenen.
- Nach der Teilnahme: Teilnahme an Weiterbildung (zweite Chance, postsekundarer und tertiärer Bereich), weder in Beschäftigung noch in Ausbildung sein (NEET), Arbeitsmarktstatus, schwache oder starke Verbindung zum Arbeitsmarkt, Gesamtarbeitszeit und Erwerbseinkommen.

Die Analysen basierend auf Daten aus PIAAC Zyklus 2 (2023) in Schweden haben wichtige Beziehungen aufgedeckt (Abb. A5.6) (Statistics Sweden, n. d.[18]):

- Es gibt eine starke Verbindung zwischen dem Notendurchschnitt am Ende des Sekundarbereichs I (15- bis 16-Jährige) und den Kompetenzen von Erwachsenen (16- bis 29-Jährige). Personen mit höheren Notendurchschnitten im Sekundarbereich I verfügen als Erwachsene häufiger über alltagsmathematische Kompetenzen von mindestens Stufe 3.
- Umgekehrt weisen diejenigen mit einem niedrigen Notendurchschnitt im Jugendalter (15- bis 16-Jährige) häufiger alltagsmathematischen Kompetenzen von maximal Stufe 1 auf, was den prädiktiven Charakter von frühen Kompetenzen herausstreicht.

- Unabhängig vom Notendurchschnitt erreichte bei den 25- bis 29-Jährigen ein größerer Anteil mindestens Stufe 3 der alltagsmathematischen Kompetenz als in der Kohorte der 16- bis 19-Jährigen.

In 2 weiteren Studien wurden auch Daten aus Zyklus 1 der PIAAC-Erhebung mit Registerdaten kombiniert: Eine wurde in Dänemark und eine in Norwegen durchgeführt (Nordic Baltic PIAAC Network, 2024[19]).

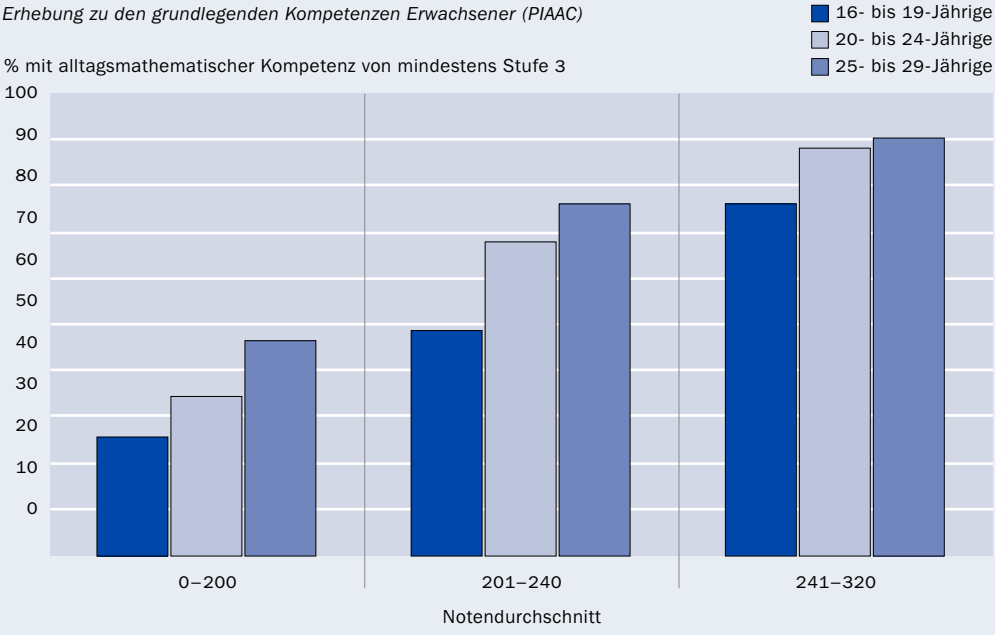
In der norwegischen Studie wurde die Beziehung zwischen den Kompetenzen Erwachsener bei 16- bis 24-Jährigen entsprechend ihrer Messung in Zyklus 1 der PIAAC-Erhebung und ihrem NEET-Status 2013, 2 Jahre nach der Durchführung des Zyklus, untersucht (Barth et al., 2019[20]). Die Analysen haben ergeben, dass die in PIAAC-Zyklus 1 gemessenen Kompetenzen junger Erwachsener stark mit den früh im Leben erworbenen Kompetenzen, die anhand ihres Notendurchschnitts am Ende der Schulpflicht gemessen wurden, korrelieren. Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen der schwedischen Studie basierend auf PIAAC-Zyklus 2 überein. Die Studie ergab auch, dass anhand des Notendurchschnitts gemessene frühe Kompetenzen besser davor schützen, 2013 NEET zu sein, als die in PIAAC-Zyklus 1 gemessenen Kompetenzen Erwachsener, obwohl die Messung der Kompetenzen Erwachsener weniger lange zurückliegt.

In der dänischen Studie wurde untersucht, ob die Kompetenzniveaus und die Nutzung von Kompetenzen einen Unterschied bei der Beschäftigung von geringqualifizierten Arbeitskräften machten. Die Zielpopulation der Studie waren geringqualifizierte Erwerbslose aus PIAAC-Zyklus 1. In der Studie wurden Daten aus Zyklus 1 mit Registerdaten zu den geleisteten Gesamtarbeitsstunden im Zeitraum 2012–2019 kombiniert (Rotger, Jeppesen and Larsen, 2022[21]). Die Studie ergab, dass die Nutzung von IT-

Abbildung A5.6

Anteil junger Erwachsener in Schweden mit einer alltagsmathematischen Kompetenz von mindestens Stufe 3, nach Noten im Sekundarbereich I und Altersgruppe (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)



Anmerkung: Notendurchschnitte im Sekundarbereich I, von 0 bis 320.
Quelle: Schwedisches nationales Register.

Kompetenzen außerhalb des Arbeitsplatzes einer der am stärksten prädiktiven Faktoren für die geleisteten Arbeitsstunden dieser Gruppe in diesem Zeitraum war. Je mehr die Einzelnen IT-Kompetenzen außerhalb des Arbeitsplatzes nutzten, desto eher hatten sie 2012–2019 viele Arbeitsstunden geleistet. Weitere Faktoren, die sich positiv auf die Wahrscheinlichkeit auswirken, waren ihre Stundenlöhne für die vorherige Tätigkeit, die Zahl der Aktivitäten zur Arbeitssuche innerhalb von 4 Wochen und die Frage, ob sie, ehe sie erwerbslos wurden, in Vollzeit beschäftigt waren.

Zusammengefasst gesagt bietet die Verknüpfung von PIAAC- und Registerdaten einmalige Forschungsmöglichkeiten. Die Beziehung zwischen früh im Leben erworbenen Kompetenzen, Kompetenzen Erwachsener und anschließenden Arbeitsmarktergebnissen unterstreicht den Wert von Investitionen in frühe Bildung und die fortlaufende Kompetenzentwicklung durch Maßnahmen zum lebenslangen Lernen.

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Erwachsenenbildung bezeichnet die Teilnahme von Erwachsenen am lebenslangen Lernen. In diesem Kapitel wird der Begriff „Erwachsenenbildung“ austauschbar mit dem Begriff „Weiterbildung“ verwendet und bezieht sich auf formale und/oder non-formale Weiterbildung. Erwachsenenbildung bezieht sich in der Regel auf Lernaktivitäten nach dem Ende der Erstausbildung. Die Beteiligung an Weiterbildung umfasst sowohl die Beteiligung an formaler als auch an non-formaler Weiterbildung, die in der Klassifikation der Lernaktivitäten (Classification of Learning Activities – CLA) definiert wird (Eurostat, 2016[23]).

- *Formale Bildung* ist definiert als „institutionalisierte, intentionale und geplante Bildung durch öffentliche Einrichtungen und anerkannte private Einrichtungen, die – zusammengenommen – das formale Bildungssystem eines Landes bilden. Formale Bildungsgänge sind somit von den zuständigen nationalen Bildungs- oder entsprechenden Behörden, z. B. sonstigen Institutionen in Zusammenarbeit mit nationalen oder subnationalen Bildungsbehörden, als solche anerkannt. Formale Bildung umfasst hauptsächlich Erstausbildung […]. Berufliche Bildung, Bildung für Menschen mit besonderen Lernbedürfnissen und einige Bereiche der Erwachsenenbildung sind häufig als Teil des formalen Bildungssystems anerkannt. Abschlüsse aus der formalen Bildung sind per Definition anerkannt und fallen damit in den Bereich der ISCED-Klassifikation. Institutionalisierte Bildung erfolgt, wenn eine Organisation strukturierte Bildungsangebote bereitstellt, wie Beziehungen und Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden, die speziell auf Bildung und Lernen ausgelegt sind.“

- *Non-formale Bildung* ist definiert als „institutionalisierte, intentionale und von einem Bildungsanbieter geplante Bildung. Das prägende Merkmal von non-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. Non-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 non-formalen Bildungsgängen erworben werden; dies ist häufig der Fall, wenn non-formale Bildungsgänge die in einem anderen Kontext erworbenen Kompetenzen ergänzen."

Angewandte Methodik

Informationen zur angewandten Methodik s. *Survey of Adult Skills (PIAAC) – Reader's Companion 2023* (OECD, 2024[24]).

Die Tabellen in diesem Kapitel zeigen nur die geschätzten Prozentsätze. Die entsprechenden Standardfehler sind in der Online-Version der Tabellen verfügbar, auf die über die StatLinks zugegriffen werden kann. Die Leserinnen und Leser sollten diese Online-Tabellen unbedingt heranziehen, da die Genauigkeit der Schätzungen variiert und Standardfehler in manchen Fällen relativ groß sind.

Quellen

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) Zyklus 2 (2023).

Weiterführende Informationen

Barth, E. et al. (2019), „NEET status and early versus later skills among young adults: Evidence From linked register-PIAAC data", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 65/1, pp. 140–152, https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659403. [20]

Boeren, E. (2017), „Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem", *Studies in Continuing Education*, Vol. 39/2, pp. 161–175, https://doi.org/10.1080/0158037x.2017.1310096. [13]

Broek, S. et al. (2023), „What makes adults choose to learn: Factors that stimulate or prevent adults from learning", *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 29/2, pp. 620–642, https://doi.org/10.1177/14779714231169684. [8]

Cedefop (2017), „Investing in skills pays off: The economic and social cost of low-skilled adults in the EU", *Cedefop Research Paper*, No. 60, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2801/23250. [14]

European Commission (2021), *European Pillar of Social Rights Action Plan*, https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/ (Zugriff am 1. Mai 2025). [3]

Eurostat (2024), „Participation in education and training during the last 12 months – differences between data available from two sources", *Information Note*, European Commission, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser-backend/api/public/explanatory-notes/get/Info_note_TRNG_AL_20240423.pdf. [15]

Eurostat (2016), *Classification of Learning Activities (CLA) Manual: 2016 Edition*, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2785/874604. [23]

Hijzen, A. and S. Thewissen (2020), „The 2018–2021 working time reform in Korea: A preliminary assessment", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 248, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0e828066-en. [12]

ITC (2021), *Digital Inclusion in Adult Learning: Practices and Recommendations*, International Training Center of the ILO, https://www.itcilo.org/sites/default/files/2021-04/Digital%20Inclusion%20publication_Final_0.pdf. [22]

Janmaat, J. and A. Green (2013), „Skills inequality, adult learning and social cohesion In The United Kingdom", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 61/1, pp. 7–24, https://doi.org/10.1080/00071005.2012.756161. [6]

Kazepov, Y., R. Cefalo and M. Pot (2019), „A social investment perspective on lifelong learning", in *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe*, Policy Press, https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk3z.9. [1]

Lee, M. and P. Morris (2016), „Lifelong learning, income inequality and social mobility in Singapore", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 35/3, pp. 286–312, https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1165747. [5]

Nordic Baltic PIAAC Network (2024), *Main findings from Nordic studies combining PIAAC and other data sources*, https://nll.org/artikler/main-findings-from-nordic-studies-combining-piaac-and-other-data-sources/ (Zugriff am 26. Mai 2025). [19]

OECD (2025), *Introducing the OECD AI Capability Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/be745f04-en. [11]

OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en. [7]

OECD (2024), *Survey of Adult Skills – Reader's Companion: 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3639d1e2-en. [24]

OECD (2023), *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/08785bba-en. [9]

Reder, S., B. Gauly and C. Lechner (2020), „Practice makes perfect: Practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency", *International Review of Education*, Vol. 66/2–3, pp. 267–288, https://doi.org/10.1007/s11159-020-09830-5. [17]

Rotger, G., T. Jeppesen and M. Larsen (2022), *The importance of basic skills for employment*, VIVE, https://www.vive.dk/da/udgivelser/basale-faerdigheders-betydning-for-beskaeftigelse-yxdj10xg/ (Zugriff am 1. Mai 2025). [21]

Rüber, I., S. Rees and B. Schmidt-Hertha (2018), „Lifelong learning – lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning", *International Review of Education*, Vol. 64/5, pp. 543–562, https://doi.org/10.1007/s11159-018-9738-6. [2]

Sekmokas, M. et al. (2024), „Updated framework for monitoring adult learning: Enhancing data identification and indicator selection", *OECD Education Working Papers*, No. 317, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/02bbacdc-en. [4]

Statistics Belgium (2025), *Break in the time series of lifelong learning in 2024*, https://statbel.fgov.be/sites/default/files/files/documents/Werk%20%26%20opleiding/9.3%20Opleidingen%20onderwijs/9.3.6%20Levenslang%20leren/Nota%20breuk%20LLL%202024%20gebruikers-E.pdf (Zugriff am 18. Juni 2025). [16]

Statistics Sweden (n.d.), *PIAAC Den internationella undersökningen av vuxnas färdigheter [PIAAC The International Adult Skills Survey]*, https://www.scb.se/contentassets/43fec92b83c24a60aebb22150d6d59fa/uf0546_2022a01_br_a40br2404.pdf (Zugriff am 17. Juni 2025). [18]

Weel, B. (2025), *Taken en vaardigheden op het werk, 2012–2024 [Tasks and skills at work, 2012–2024]*, https://www.seo.nl/publicaties/taken-en-vaardigheden-op-het-werk-2012-2024-ontwikkeling-van-vraag-en-aanbod-van-werktaken-op-basis-van-de-nederlandse-skills-survey/ (Zugriff am 10. Juni 2025). [10]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/583dnw

Tabellen Kapitel A5

- Tabelle A5.1: Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Kompetenzniveaustufe und Bildungsstand (2023)
- Tabelle A5.2: Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand und Häufigkeit der Nutzung von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie sowie Lesekompetenzen im Alltag (2023)
- Tabelle A5.3: Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand und Häufigkeit der Nutzung von Lesekompetenzen und alltagsmathematischen Kompetenzen am Arbeitsplatz (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle A5.1

Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Kompetenzniveaustufe und Bildungsstand (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); in Prozent; 25- bis 64-Jährige

	Lesekompetenz											
	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5	Maximal Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4/5
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Österreich	8	26	55	c	18	34	44	46	33	52	61	67
Kanada	16	32	29	c	31	48	57	59	47	63	74	77
Chile	18	9	c	c	32	45	66	c	51	67	76	86
Tschechien	8	22	c	c	22	35	50	62	24	60	64	73
Dänemark	16	44	46	c	31	49	62	79	25	69	73	78
Estland	27	48	53	c	28	45	56	68	35	63	73	80
Finnland	11	23	44	c	40	50	68	76	17	64	77	84
Frankreich	13	23	25	c	23	33	40	51	31	44	54	66
Deutschland	14	20	39	c	25	42	50	68	39	55	68	76
Ungarn	9	15	c	c	16	23	36	57	31	47	57	62
Irland	26	36	c	c	38	46	55	77	55	65	76	78
Israel	7	18	22	c	20	31	55	78	33	48	59	67
Italien	6	13	c	c	23	26	36	56	32	50	65	73
Japan	7	18	31	c	20	28	34	42	24	38	46	54
Republik Korea	9	12	c	c	13	13	20	c	17	20	25	30
Lettland	14	26	c	c	21	33	47	58	58	67	70	75
Litauen	14	21	c	c	16	23	33	c	39	45	62	75
Niederlande	22	35	41	c	34	51	55	68	30	59	71	78
Neuseeland	30	30	46	c	43	56	58	75	49	68	80	80
Norwegen	31	48	50	c	42	55	62	79	64	70	78	77
Polen	10	9	c	c	11	16	25	45	26	40	54	69
Portugal	17	27	29	c	34	42	55	c	39	66	74	82
Slowakei	7	12	19	c	21	25	31	38	35	50	59	60
Spanien	18	28	34	c	32	44	52	68	44	58	67	74
Schweden	29	37	46	c	40	49	57	72	59	58	69	73
Schweiz	13	35	c	c	28	40	53	61	33	57	68	74
Vereinigte Staaten	17	33	c	c	35	52	67	72	60	77	83	88
Subnationale Einheiten												
England (UK)	18	28	34	c	39	51	59	67	47	67	73	76
Belgien (fläm.)	20	32	46	c	22	42	55	60	22	56	67	74
OECD-Durchschnitt	**16**	**26**	**37**	**m**	**28**	**39**	**50**	**64**	**38**	**57**	**66**	**73**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Kroatien	5	3	3	c	14	14	14	25	40	47	47	61

Anmerkung: Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben, sind nicht enthalten. Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder non-formale Weiterbildung. Die Lesekompetenz wird auf einer Skala von sechs Kompetenzstufen angegeben, wobei maximal Stufe 1 die geringste und Stufe 5 die höchste Kompetenz ist. Die Kompetenz der adaptiven Problemlösung wird auf einer Skala von 5 Kompetenzstufen mit Stufe 4 als höchster Kompetenz angegeben. In dieser Tabelle sind maximal Stufe 1 und Stufe 1 sowie die Stufen 4 und 5 zusammengefasst. Spalten mit den Standardfehlern und Daten zu allen Bildungsbereichen und zur Kompetenz der adaptiven Problemlösung sind online verfügbar.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/583dnw

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

Tabelle A5.2

Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand und Häufigkeit der Nutzung von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie sowie Lesekompetenzen im Alltag (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); in Prozent; 25- bis 64-Jährige

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikations-technologie		Lesekompetenzen		Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikations-technologie		Lesekompetenzen		Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikations-technologie		Lesekompetenzen	
	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Österreich	10	c	9	43	20	46	17	44	43	64	39	64
Kanada	17	30	16	37	31	57	37	56	37	74	50	73
Chile	14	30	13	34	27	47	25	54	47	69	55	71
Tschechien	8	c	11	c	26	47	20	48	46	67	39	68
Dänemark	18	66	19	49	30	58	25	66	58	79	61	79
Estland	26	51	27	53	30	62	26	57	52	73	42	79
Finnland	10	c	c	c	42	71	38	69	63	86	62	83
Frankreich	13	24	8	30	26	38	25	34	46	53	50	54
Deutschland	14	c	13	35	29	54	23	52	44	73	40	70
Ungarn	7	c	10	c	14	44	15	37	34	63	38	59
Irland	23	44	23	41	36	58	37	54	57	73	35	73
Israel	9	5	6	25	17	42	14	54	38	57	33	61
Italien	5	c	c	c	19	47	c	44	33	71	c	66
Japan	10	c	14	c	24	43	24	42	39	53	36	57
Republik Korea	8	15	9	c	9	21	11	22	17	24	15	28
Lettland	17	29	13	49	19	43	19	43	58	68	55	71
Litauen	15	c	12	c	10	36	12	40	39	64	39	63
Niederlande	19	37	24	49	31	59	29	64	54	70	42	73
Neuseeland	20	39	17	45	49	55	31	61	63	75	44	77
Norwegen	26	45	c	59	43	66	40	63	72	78	c	79
Polen	9	c	8	c	9	29	6	29	33	40	24	49
Portugal	12	33	12	38	35	46	25	53	56	71	50	76
Slowakei	10	c	7	c	19	34	12	34	46	57	25	54
Spanien	18	30	17	38	30	49	24	60	36	67	39	71
Schweden	33	48	c	54	46	54	33	66	59	71	c	75
Schweiz	16	52	15	37	31	53	29	53	59	70	58	70
Vereinigte Staaten	15	33	10	29	27	63	24	62	67	83	60	82
Subnationale Einheiten												
England (UK)	18	30	17	30	32	59	43	58	48	75	53	72
Belgien (fläm.)	23	51	17	56	28	53	26	53	47	73	48	71
OECD-Durchschnitt	**15**	**36**	**14**	**42**	**27**	**49**	**25**	**51**	**48**	**67**	**44**	**68**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Kroatien	6	c	3	c	5	29	6	39	31	57	26	62

Anmerkung: Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben, sind nicht enthalten. Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder non-formale Weiterbildung. Die Häufigkeit der Nutzung spiegelt wider, wie oft Teilnehmende angeben, Aufgaben in Bezug auf jeden Kompetenzbereich auszuführen. In dieser Tabelle bezieht sich geringste Praxis auf die 20 % der Teilnehmenden am unteren Ende der Skala der Kompetenznutzung, während sich höchste Praxis auf die 20 % (mindestens 80 %) der Teilnehmenden am oberen Ende der Skala der Kompetenznutzung bezieht. Spalten mit den Standardfehlern und Daten zu allen Bildungsbereichen sind online verfügbar.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/583dnw

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

A 5

Tabelle A5.3

Anteil Erwachsener, die an Weiterbildung teilnehmen, nach Bildungsstand und Häufigkeit der Nutzung von Lesekompetenzen und alltagsmathematischen Kompetenzen am Arbeitsplatz (2023)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC); in Prozent; 25- bis 64-Jährige

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Lesekompetenzen		Alltagsmathematische Kompetenzen		Lesekompetenzen		Alltagsmathematische Kompetenzen		Lesekompetenzen		Alltagsmathematische Kompetenzen	
	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis	Geringste Praxis	Höchste Praxis
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Österreich	9	c	11	c	21	53	25	45	29	67	54	65
Kanada	19	c	31	45	34	71	49	60	49	79	62	77
Chile	12	c	17	21	24	55	32	49	46	73	63	74
Tschechien	11	c	22	c	23	66	30	57	61	77	64	79
Dänemark	27	c	32	47	43	71	56	58	34	80	71	81
Estland	34	c	37	55	30	68	37	62	38	81	68	74
Finnland	c	c	c	c	46	73	58	78	c	82	75	82
Frankreich	22	c	23	51	26	44	32	40	38	62	44	56
Deutschland	11	c	10	c	22	63	35	59	43	73	56	69
Ungarn	12	c	11	c	15	51	18	44	33	60	46	60
Irland	43	c	54	c	40	62	46	64	68	78	68	79
Israel	11	c	14	15	24	50	31	45	31	63	48	54
Italien	8	c	c	c	25	47	27	48	c	67	51	64
Japan	5	c	12	c	15	56	21	50	22	64	39	61
Republik Korea	8	c	13	c	13	19	12	18	16	26	22	24
Lettland	20	c	13	47	20	61	22	42	48	77	71	70
Litauen	14	c	22	c	12	42	23	44	23	66	49	61
Niederlande	22	56	21	61	40	65	45	61	c	76	60	71
Neuseeland	20	66	14	70	30	70	58	73	39	81	63	76
Norwegen	c	c	44	c	46	74	59	68	66	81	75	79
Polen	13	c	12	c	13	26	13	22	27	50	35	46
Portugal	17	43	14	42	26	61	30	57	54	77	59	78
Slowakei	11	c	6	c	19	38	19	35	41	58	48	59
Spanien	19	44	22	39	39	60	42	61	52	73	59	72
Schweden	30	c	41	c	45	66	57	64	41	72	60	69
Schweiz	13	c	17	c	26	55	40	52	44	72	62	70
Vereinigte Staaten	26	c	18	43	33	75	44	68	74	90	77	87
Subnationale Einheiten												
England (UK)	20	c	25	22	31	67	53	62	37	80	66	77
Belgien (fläm.)	24	c	30	c	26	62	34	62	57	74	59	71
OECD-Durchschnitt	**18**	**m**	**22**	**m**	**28**	**58**	**36**	**53**	**43**	**71**	**58**	**68**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Kroatien	5	c	9	c	7	33	12	29	23	54	44	56

Anmerkung: Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben, sind nicht enthalten. Weiterbildung bezieht sich auf formale und/oder non-formale Weiterbildung. Die Häufigkeit der Nutzung spiegelt wider, wie oft Teilnehmende angeben, Aufgaben in Bezug auf jeden Kompetenzbereich auszuführen. In dieser Tabelle bezieht sich geringste Praxis auf die 20 % der Teilnehmenden am unteren Ende der Skala der Kompetenznutzung, während sich höchste Praxis auf die 20 % (mindestens 80 %) der Teilnehmenden am oberen Ende der Skala der Kompetenznutzung bezieht. Spalten mit den Standardfehlern und Daten zu allen Bildungsbereichen sind online verfügbar.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/583dnw

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

Kapitel A6

Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

Zentrale Ergebnisse

- Erwachsene (25- bis 64-Jährige) mit einem Abschluss im Tertiärbereich geben eine bessere eigene Gesundheitswahrnehmung an als diejenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand. Im Durchschnitt haben 51 % der Erwachsenen mit tertiärem Abschluss ihre Gesundheit als sehr gut oder hervorragend eingestuft, bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II waren es im Vergleich dazu nur 26 %.
- Bei der Häufigkeit des Rauchens gibt es erhebliche Unterschiede je nach Land, Bildungsstand und Alter. Personen mit niedrigerem Bildungsstand rauchen tendenziell häufiger als diejenigen mit einem tertiären Abschluss, was anhaltende sozioökonomische Unterschiede beim Gesundheitsverhalten widerspiegelt. Im Durchschnitt haben 11 % der Erwachsenen mit tertiärem Abschluss angegeben, täglich zur rauchen, bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II waren es im Vergleich dazu etwa 38 %.
- Im Allgemeinen geben Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich häufiger an, Freude am Leben zu haben, aber der Unterschied zwischen ihnen und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist sehr gering. Größer ist dieser Unterschied zwischen Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit tertiärem Abschluss: 61 % der Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II geben an, immer oder meistens Freude am Leben zu haben, bei denjenigen mit einem tertiären Abschluss sind es im Vergleich dazu etwa 74 %.

Kontext

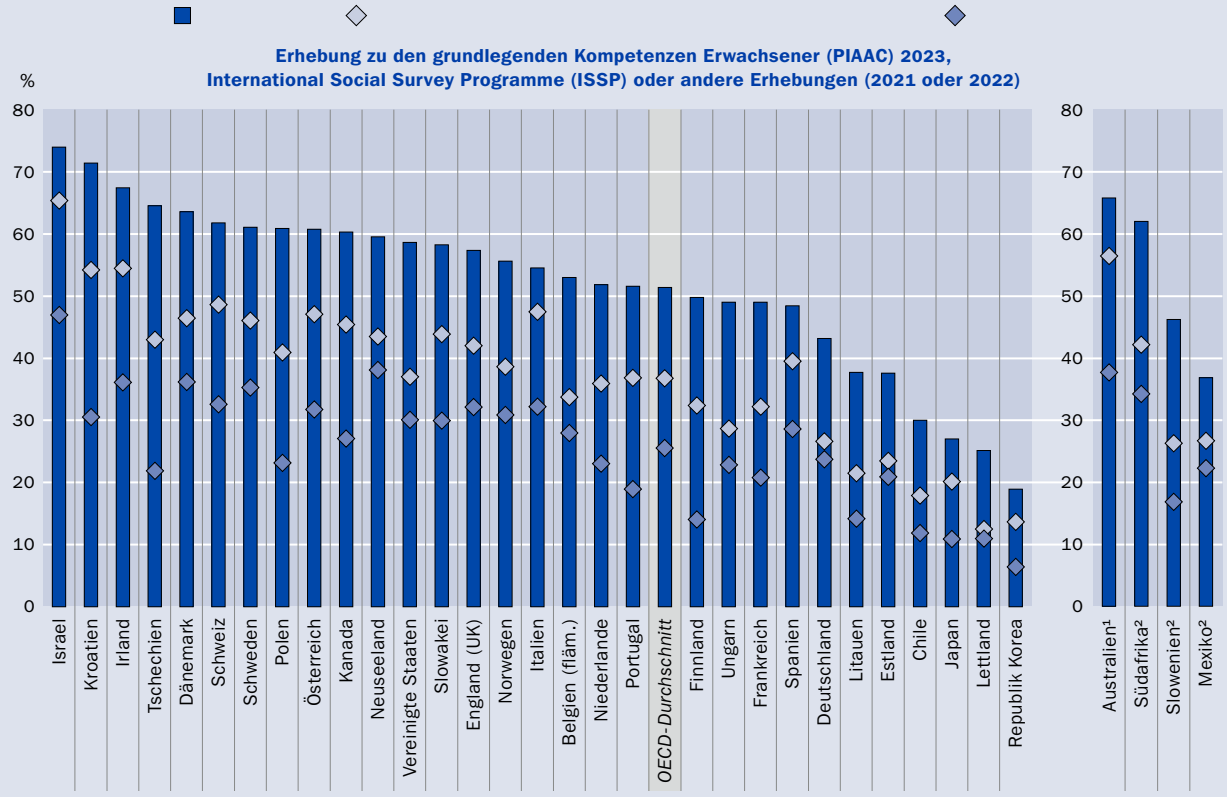
Gesundheit ist nicht nur ein Mittel zur wirtschaftlichen Teilhabe, sondern auch ein Grundpfeiler des menschlichen Wohlbefindens. Eine gute Gesundheit befähigt Personen, aufzublühen, persönliche Ziele zu verfolgen und sich voll und ganz auf Familie und Gemeinschaft einzulassen, und sie fördert so die psychologische Resilienz und soziale Inklusion (Arslan, 2021[1]). Bildungsteilnehmende mit guter körperlicher und psychischer Gesundheit nehmen aktiver an ihrer Ausbildung teil und setzen sie häufiger fort, was ihre langfristige Kompetenzentwicklung und Beschäftigungsfähigkeit stärkt (Kharroubi et al., 2024[2]). Die Einbeziehung von Gesundheitskennzahlen in internationale Bildungsindikatoren sorgt für einen umfassenderen Rahmen zur Nachverfolgung von Lernumgebungen und zur gezielten Ausrichtung von Eingriffen, die eine Brücke zwischen Ausbildung und Arbeitsmarktergebnissen schlagen.

Nach Abschluss der Schulpflicht kann sich der Gesundheitsstatus stark auf die Beteiligung der Einzelnen am Arbeitsmarkt und ihr Verdienstpotenzial auswirken (Jusot, Or and Sirven, 2012[3]). Eine schlechte körperliche oder psychische Gesundheit kann die Fähigkeit einer Person zur Teilnahme an Arbeit oder Bildung beeinträchtigen und somit die Chancen zur Kompetenzentwicklung beschränken. Hoch qualifizierte Berufe – von Managementfunktionen bis zu Fachberufen in Bereichen wie Gesundheitsversorgung, Bildung sowie Informatik und Kommunikationstechnologie (OECD, 2024[4]) – sind in

Abbildung A6.1

Anteil Erwachsener, die angaben, dass ihre Gesundheit in der vorherigen Woche hervorragend oder sehr gut war (2021 oder 2023)

25- bis 64-Jährige



1. Quelle ist der Australia's National Health Survey (2022). 2. Quelle ist das International Social Survey Programme (ISSP) für Mexiko, Slowenien und Südafrika. Daten s. Tabelle A6.1. StatLink: https://stat.link/m6ny83

der Regel körperlich weniger anspruchsvoll, und diese Positionen werden häufiger von Personen mit höheren Einkommen besetzt, die zumeist besseren Zugang zu Gesundheitsversorgungsleistungen haben (Aggarwal et al., 2011[5]). Auf der anderen Seite gehen geringer qualifizierte Tätigkeiten häufiger mit körperlich anspruchsvollen Aufgaben und den damit verbundenen Gesundheitsrisiken einher, was bestehende Ungleichheiten fördern kann (ILO, 2021[6]). Personen mit niedrigerem Bildungsstand sehen sich aufgrund einer stärkeren Exposition gegenüber Stressfaktoren und eines begrenzten Zugangs zu Behandlungs- und Unterstützungsangeboten häufiger mit Herausforderungen der psychischen Gesundheit konfrontiert. Diese Nachteile können zu einer negativen Feedbackschleife führen, bei der eine schlechte psychische Gesundheit die akademische Teilnahme unterläuft, was sozioökonomische und Bildungsunterschiede weiter verstärkt.

Die psychische Gesundheit spielt für die Arbeitsmarktergebnisse eine maßgebliche Rolle: Eine psychische Erkrankung wirkt sich nachteilig auf die Beschäftigungsquoten, die Teilnahme am Arbeitsmarkt und den Arbeitsplatzerhalt aus. Personen mit mentalen Gesundheitsproblemen arbeiten häufiger weniger Wochen pro Jahr und haben höhere Fehlzeitenquoten (OECD, 2021[7]). Zudem werden durch eine psychische Erkrankung die Teilnahme am Arbeitsmarkt und der berufliche Fortschritt erheblich eingeschränkt (OECD, 2021[7]). Die Auswirkungen einer schlechten psychischen Gesundheit auf das Engagement am Arbeitsmarkt sind bei jungen Frauen und älteren Erwachsenen beson-

ders stark (OECD, 2021[8]). In diesem Kapitel wird die Beziehung zwischen Bildung und einer Reihe maßgeblicher Gesundheitsindikatoren untersucht.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Ein höherer Bildungsstand steht bei der Betrachtung depressiver Symptome mit positiveren Ergebnissen der psychischen Gesundheit in Verbindung. Im Durchschnitt geben Personen mit einem tertiären Abschluss bei dieser Kennzahl positivere Indikatoren für psychisches Wohlbefinden an als diejenigen mit niedrigerem Bildungsstand.
- In Polen und Schweden geben Erwachsene mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II das höchste Maß an Lebensfreude an, was darauf hindeutet, dass neben Bildung weitere Faktoren eine wichtige Rolle für den durchschnittlichen Grad des psychischen Wohlbefindens spielen können.
- Die Verbindung zwischen einem höheren Bildungsstand und niedrigeren Rauchquoten bei den 25- bis 64-Jährigen findet sich auch bei den jungen Erwachsenen (18- bis 24-Jährige), jedoch sind die Daten zum Bildungsstand in dieser Altersgruppe mit Vorsicht auszulegen, da sich viele noch in Ausbildung befinden.

Hinweis

Bei der Auslegung der Ergebnisse verschiedener Erhebungsquellen ist Vorsicht geboten, da Unterschiede bei den Datenerfassungsmethoden und Referenzzeiträumen die Vergleichbarkeit beeinträchtigen können. Dies ist bei der Untersuchung von Daten zum psychischen Gesundheitszustand der Personen (Tab. A6.3 und Abb. A6.3) besonders wichtig; dort können sich Zeitpunkt und geografische Abdeckung der Datenerfassung auf die gemeldeten Ergebnisse auswirken.

In Tabelle A6.2 betreffen die Daten zur Häufigkeit des Rauchens aus den meisten Quellen speziell das Rauchen von Tabak, aber die Daten aus der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) schließen die Verwendung von E-Zigaretten (Vapes) ein.

Analyse und Interpretationen

Der Bildungsstand wirkt sich auf vielfältige Weise auf die (körperliche und psychische) Gesundheit aus. Personen mit höherem Bildungsstand sind, vermutlich durch einen besseren Zugang zu Gesundheitsbildung oder eine höhere Gesundheitskompetenz, eher gut über die Auswirkungen ihrer Entscheidungen auf ihre Gesundheit informiert und legen daher ein positiveres Gesundheitsverhalten an den Tag (Murakami, Kuriyama and Hashimoto, 2023[9]). Diejenigen mit höherem Bildungsstand arbeiten zudem häufiger in wissensintensiven Berufen, die in der Regel körperlich weniger anspruchsvoll sind. Diese Rollen können das Risiko von arbeitsbedingten Verletzungen verringern und durch eine geistig anregende Umgebung die psychische Gesundheit stärken (Ford and Wiggins, 2012[10]). Die kombinierten Effekte dieser beiden Faktoren können Erwachsene mit höherem Bildungsstand teilweise vor den negativen Gesundheitsauswirkungen schützen, denen diejenigen

mit niedrigerem Bildungsstand ausgesetzt sind, jedoch können sich diese Personen mit anderen Gesundheitsproblemen, wie einem sitzenden Lebensstil, einem hohen Stressniveau und langen Arbeitszeiten konfrontiert sehen (Waters et al., 2016[11]).

Ein höherer Bildungsstand geht auch häufig mit einem höheren Verdienstpotenzial einher (s. Kapitel A4), was gegebenenfalls einen besseren Zugang zu Gesundheitsversorgungsleistungen, wie Vorsorge und Fachbehandlungen, ermöglichen kann (Jusot, Or and Sirven, 2012[3]). Untersuchungen zeigen, dass dieses höhere Verdienstpotenzial auch den Zugang zu einer besseren Ernährung fördert, da sich die Personen häufig kostspielige höherwertige Lebensmittel leisten können (Aggarwal et al., 2011[5]).

Neben diesen greifbaren Vorteilen korreliert ein höheres Einkommen auch mit einem besseren subjektiven Wohlbefinden und besserer psychischer Gesundheit, insbesondere bei einem niedrigen bis mittleren Einkommensniveau, wo materielle Sicherheit eine wesentliche Rolle zur Deckung der Grundbedürfnisse spielt (OECD, 2023[12]). Zudem kann die wahrgenommene finanzielle Sicherheit im Vergleich zu den Peers – sozialer Vergleich – das psychische Wohlbefinden beeinflussen, was zeigt, dass die psychologischen Ergebnisse nicht nur vom absoluten Einkommen, sondern auch vom relativen Status geprägt werden (OECD, 2009[13]).

Umgekehrt können für Personen mit niedrigerem Bildungsstand Hürden beim Zugang zu Gesundheitsversorgung und nahrhaften Lebensmitteln bestehen, wodurch sich Gesundheitsunterschiede verschärfen können. Die Verbindung zwischen Bildungsstand und Ernährungsgesundheit ist gut untersucht. Eine Studie in Brasilien hat ergeben, dass als Lebensmittelwüsten – Gebiete mit begrenztem oder keinem Zugang zum Lebensmitteleinzelhandel – eingestufte Gegenden geringere Pro-Kopf-Einkommen und eine geringere mittlere Anzahl an alphabetisierten Personen haben (Honório et al., 2021[14]). Ein breiterer Zugang zu Gesundheitsversorgung und eine bessere Lebensmittelqualität würden helfen, die Gesundheitslücke zwischen Personen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen zu schließen und so bessere Ergebnisse in der gesamten Bevölkerung zu fördern. Diese Unterschiede anzugehen, ist wesentlich für die Verbesserung der öffentlichen Gesundheit und die Sicherstellung, dass alle Personen unabhängig von ihrem Bildungsstatus die Chance auf eine optimale Gesundheit haben (WHO, 2010[15]).

Eigene Gesundheitswahrnehmung und Bildungsstand

Die eigene Gesundheitswahrnehmung ist eine Näherungsgröße zur Beurteilung der körperlichen sowie der psychischen Gesundheit. Sie spiegelt auch das Bewusstsein der Einzelnen für ihren eigenen Gesundheitsstatus wider. Wenn man bedenkt, dass die eigene Gesundheitswahrnehmung von Faktoren wie Bildung, Einkommen und Arbeitsbedingungen beeinflusst wird, ist sie ein wichtiges Werkzeug zur Identifizierung von Gesundheitsungleichheiten zwischen sozioökonomischen Gruppen und in diesem Zusammenhang zwischen Personen mit unterschiedlichen Bildungsständen (Schram et al., 2021[16]).

Abbildung A6.1 zeigt den Anteil Erwachsener (25- bis 64-Jährige), die in der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) ihre körperliche und psychische Gesundheit als „*very good*“ oder „*excellent*“ bezeichnen, im Durchschnitt der OECD-Länder, basierend auf der Frage: „*In general, would you say your health is excellent, very good, good, fair, or poor?*“ Daten für andere Länder rechts in Abbildung A6.1 stammen aus dem International Social Survey Programme (ISSP) oder anderen Quellen mit vergleichbaren Fragen.

Die Ergebnisse zeigen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilnehmen, Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich die positivste Wahrnehmung ihrer (körperlichen und psychischen) Gesundheit haben, etwa 51 % bezeichnen ihre Gesundheit als hervorragend oder sehr gut, an zweiter Stelle folgen diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (37 %). Bei den Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II geben hingegen nur rund 26 % an, ihre Gesundheit sei sehr gut oder hervorragend. Die Länder mit den höchsten Anteilen derjenigen, die in dieser Gruppe eine sehr gute oder hervorragende Gesundheit angeben, waren Israel (47 %), Australien und Neuseeland (38 %) sowie Dänemark und Irland (36 %). Die niedrigsten Anteile gibt es in der Republik Korea (6 %), Japan und Lettland (11 %) sowie Chile (12 %) (Abb. A6.1).

Es ist wichtig, den leichten Unterschied bei der Beziehung zwischen Bildungsstand und der (selbst) angegebenen körperlichen und psychischen Gesundheit zwischen Abbildung A6.1 und den Angaben in Abbildung A6.3 zu beachten, wo Erwachsene nach ihrer Lebensfreude befragt werden. Abbildung A6.1 zeigt einen eindeutigen Gradienten: Je höher der Bildungsstand ist, desto höher ist der Anteil der Personen, die ihre Gesundheit als hervorragend oder sehr gut bezeichnen. Das Muster in Abbildung A6.3 ist stärker nuanciert, es gibt mehrere Länder, in denen Erwachsene mit Abschluss im Tertiärbereich nicht die höchste Lebensfreude angeben, in manchen Fällen geben diejenigen mit dem niedrigsten Bildungsstand eine größere Lebensfreude an.

Gesundheitsverhalten und Bildungsstand bei Erwachsenen

Das Gesundheitsverhalten spielt bei der Ermittlung des allgemeinen Gesundheitsstatus einer Person eine entscheidende Rolle, da es sowohl das Bewusstsein für gesunde Gewohnheiten als auch die Fähigkeit zur Führung eines gesunden Lebensstils widerspiegelt.

Tabak und Alkohol sind wichtige Risikofaktoren für mindestens 2 der Hauptursachen für vorzeitige Todesfälle – kardiovaskuläre Erkrankungen und Krebs. Zudem haben im Rahmen der Studie Global Burden of Disease durchgeführte Untersuchungen ergeben, dass Rauchen und Tabakkonsum stark mit 8 negativen Gesundheitsergebnissen, wie Lungenkrebs, Kehlkopfkrebs und Arterienerkrankungen, korrelieren (Dai et al., 2022[17]). In den letzten 10 Jahren ist der Anteil der Erwachsenen, die täglich rauchen, in den meisten OECD-Ländern, mit Ausnahme von Luxemburg, der Slowakei und der Türkei, deutlich zurückgegangen (OECD, 2024[4]). Dieser Rückgang ist möglicherweise auf die Ausweitung von Maßnahmen zur Regulierung von Tabak zurückzuführen, jedoch ist Rauchen in vielen Ländern gegebenenfalls noch kulturell verankert (OECD, 2023[18]).

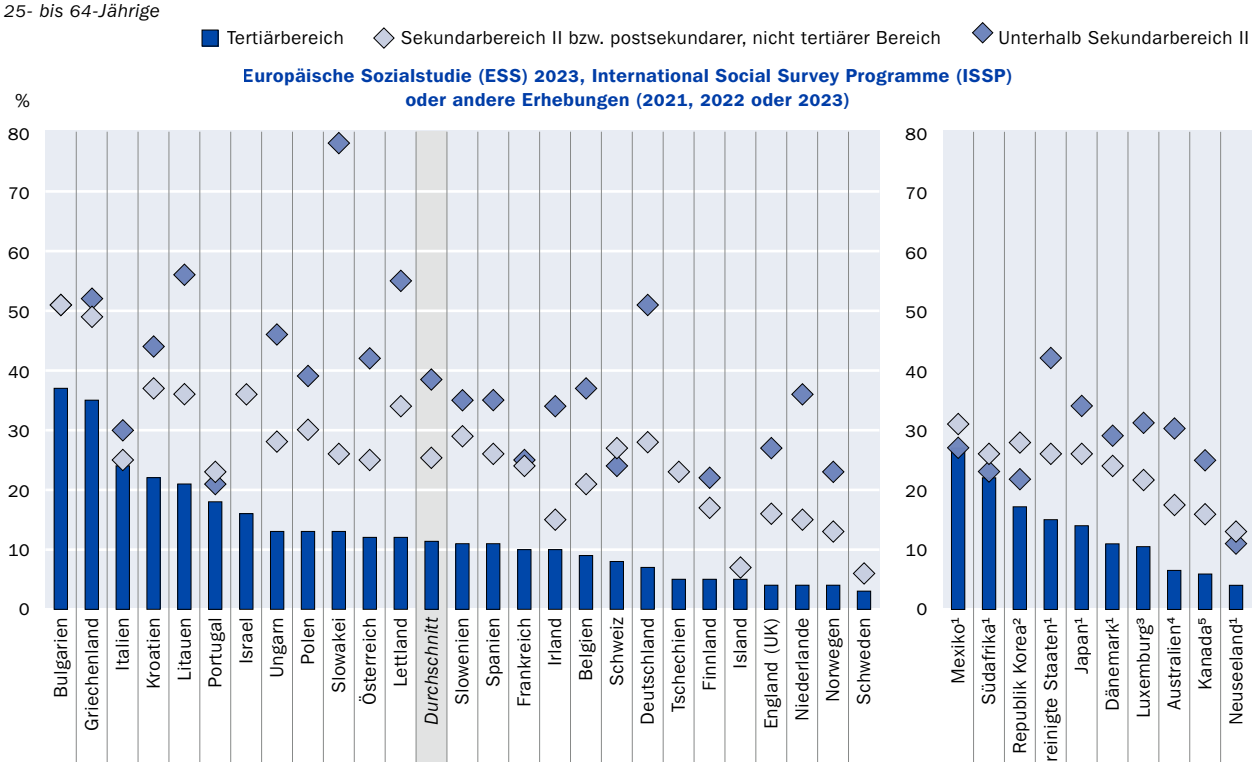
Abbildung A6.2 zeigt den Anteil der Erwachsenen, die täglich rauchen, in den Ländern und subnationalen Einheiten, nach Bildungsstand. Außer in Luxemburg, dessen Erhebung auch Erwachsene abdeckt, die E-Zigaretten nutzen, sind Vapes nicht enthalten. Die Häufigkeit von Rauchen nimmt mit steigendem Bildungsstand ab. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten aus der Europäischen Sozialerhebung (ESS) rauchen durchschnittlich etwa 38 % der 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II täglich, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich etwa 25 % und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich etwa 11 %.

A 6

Abbildung A6.2

Anteil Erwachsener, die täglich rauchen, nach Bildungsstand (2021, 2022 oder 2023)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Im Durchschnitt sind nur Länder, die an der Europäischen Sozialerhebung 2023 teilnehmen, und nicht alle OECD-Länder enthalten.
1. Quelle ist das International Social Survey Programme (ISSP) für Dänemark, Japan, Mexiko, Neuseeland, Südafrika und die Vereinigten Staaten. 2. Korea Welfare Panel Study Survey (2023). 3. Quelle ist die EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) (2022). 4. Quelle ist der Australia's National Health Survey (2022). 5. Quelle ist die Canadian Community Health Survey (CCHS) (2023).
Daten s. Tabelle A6.2. StatLink: https://stat.link/m6ny83.

Zwar ist der Durchschnitt der OECD-Länder insgesamt niedrig, aber es gibt einen großen Unterschied zwischen den Ländern beim Anteil der Erwachsenen, die täglich rauchen. Von den Ländern mit ESS-Daten ist in Bulgarien der Anteil derjenigen, die täglich rauchen, bei den Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich mit 37 % am höchsten, während er in Schweden am niedrigsten ist (3 %), gefolgt von England (Vereinigtes Königreich), den Niederlanden und Norwegen (4 %). In den Ländern mit ISSP-Daten reicht der Anteil derjenigen, die täglich rauchen, bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich von 4 % in Neuseeland bis 27 % in Mexiko. Bei jeder Datenquelle sinken in den meisten, aber nicht allen Ländern die Rauchquoten mit steigendem Bildungsstand (Abb. A6.2).

Unter Personen, die nie geraucht haben, ist ein paralleler Trend in Bezug auf den Bildungsstand zu beobachten: Der Anteil derjenigen, die angeben, nie geraucht zu haben, nimmt mit steigendem Bildungsstand zu. Etwa 34 % der 25- bis 64-Jährigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II geben an, nie geraucht zu haben, im Vergleich dazu sind es bei denjenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich etwa 39 % und bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich etwa 50 % (Tab. A6.2).

Der Anteil junger Erwachsener (18- bis 24-Jährige) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die täglich rauchen, ist in Bulgarien (29 %) und Griechenland (34 %) am höchsten. Unter jungen Erwachsenen mit Bildungs-

stand unterhalb Sekundarbereich II ist der Anteil derjenigen, die täglich rauchen, in Ungarn am höchsten (45 %) und in Tschechien am niedrigsten (5 %) (Tab. A6.2).

Schwieriger auszulegen sind Daten zu 18- bis 24-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich. Dies liegt an kleinen Stichprobengrößen und an der Tatsache, dass in dieser Altersgruppe einige noch eine Ausbildung im Tertiärbereich absolvieren, aber noch keinen Abschluss erworben haben (Tab. A6.2).

Diese Muster zeigen die Beziehung zwischen Rauchen und Bildungsstand auf und weisen darauf hin, dass ein höherer Bildungsstand mit einem größeren Bewusstsein für die Gesundheitsgefahren des Rauchens und der strikteren Einhaltung eines gesünderen Lebensstils zusammenhängen.

Psychische Gesundheit und Bildungsstand

Seit der Coronapandemie (Covid-19) wird der psychischen Gesundheit in den OECD-Ländern als neuem essenziellem Thema für politische Veränderungen erhebliche Aufmerksamkeit geschenkt. Die während der Pandemie umgesetzten Lockdowns hatten negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit, was zu höheren Raten von Angststörungen, Depressionen und sonstigen Störungen der psychischen Gesundheit führte (OECD, 2021[8]).

Frühere Arbeiten der OECD zu psychischer Gesundheit stützten sich auf die weithin anerkannte Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO), die Gesundheit definiert als „ein Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre eigenen Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen und produktiv arbeiten kann und außerdem in der Lage ist, einen Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten“ (OECD, 2023[19]).

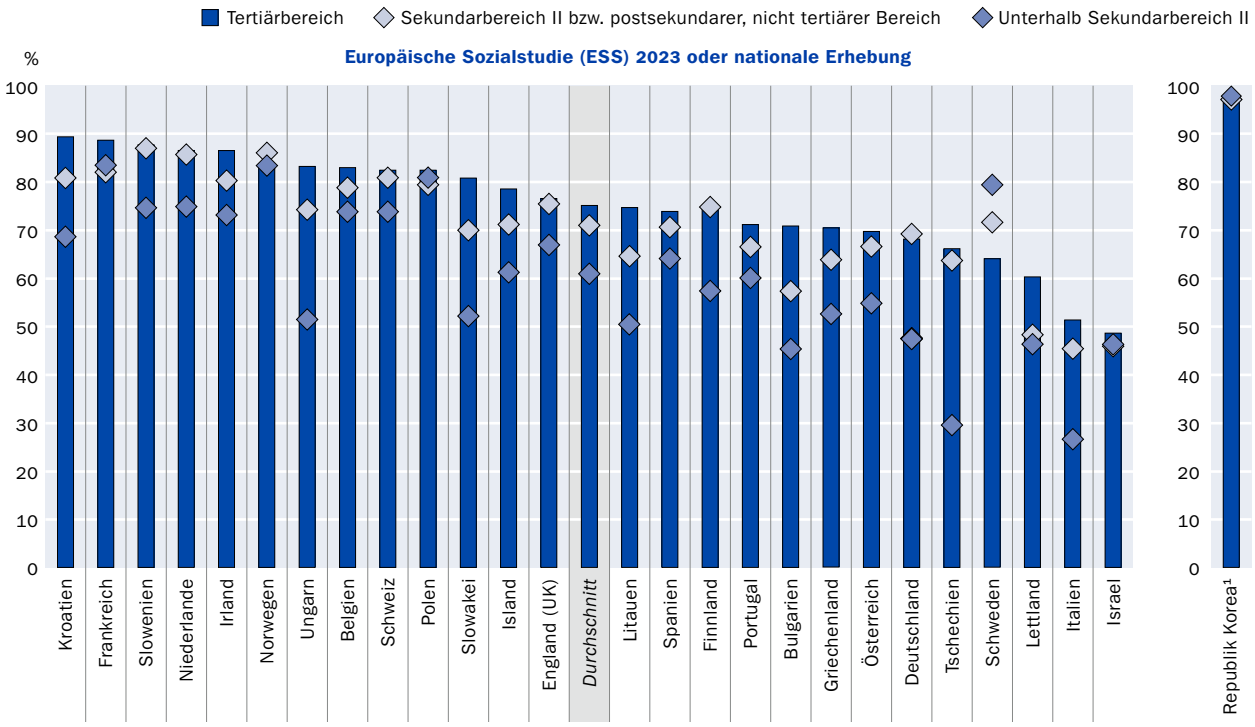
Obwohl die Bedeutung von psychischer Gesundheitsversorgung zunehmend anerkannt wird, ist diese in vielen Ländern weiterhin nicht Bestandteil der universellen öffentlichen Gesundheitsversorgung, was die Unterschiede nach sozioökonomischem Status und nach Geschlecht weiterhin verschärft, denn unter Frauen ist der Anteil derjenigen, die Angststörungen und Depression angeben, höher (OECD, 2021[8]). Personen mit niedrigeren Einkommen sind auch mit Hürden beim Zugang zu Versorgung konfrontiert, da selbst zu tragende Kosten dazu führen, dass eine Therapie unbezahlbar ist, wenn sie nicht von der Versicherung übernommen wird (Reiss et al., 2021[20]). Das der psychischen Gesundheit anhängende Stigma stellt zudem für viele weiterhin eine Hürde dar, die sie davon abhält, Hilfe zu suchen. In einigen Ländern gibt es die Ansicht, dass das Sprechen über psychische Gesundheitsprobleme oder das Aufsuchen von Therapeutinnen bzw. Therapeuten ein Zeichen von Schwäche ist, was Personen davon abhalten kann, die notwendige Versorgung in Anspruch zu nehmen (Corrigan, 2004[21]). Infolgedessen stehen Personen mit psychischen Erkrankungen vor noch größeren Herausforderungen beim Zugang zu Bildung und bei der vollständigen Teilnahme am Arbeitsmarkt, was die Hürden für ihre soziale und wirtschaftliche Inklusion weiter erhöht.

Die Beziehung zwischen Bildungsstand und psychischen Gesundheitsergebnissen ist wohlbekannt. Untersuchungen zeigen, dass Personen mit niedrigerem Bildungsstand häufiger psychische Gesundheitsprobleme und weniger Zugang zu effektiven Behandlungsoptionen haben (Demange et al., 2023[22]; Silverman and Teachman, 2022[23]). Soziologische Betrachtungsweisen, wie das Stressmodell von Pearlin, unterstreichen, dass Stressfaktoren, die zu psychischen Gesundheitsproblemen beitragen, nicht zufällig ver-

Abbildung A6.3

Anteil Erwachsener, die angaben, in der letzten Woche Freude am Leben gehabt zu haben, nach Bildungsstand (2023)

25- bis 64-Jährige: immer Freude am Leben, fast immer Freude am Leben, meistens Freude am Leben



Anmerkung: Im Durchschnitt sind nur Länder, die an der Europäischen Sozialerhebung 2023 teilnehmen, und nicht alle OECD-Länder enthalten.
1. Korea Welfare Panel Study Survey (2023).
Daten s. Tabelle A6.3. StatLink: https://stat.link/m6ny83.

teilt, sondern von sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen geprägt sind (Pearlin, 1989[24]). Personen mit niedrigerem Bildungsstand oder in niedrigeren sozioökonomischen Schichten sind häufigeren und stärkeren Stressfaktoren ausgesetzt und verfügen gleichzeitig über weniger persönliche und soziale Ressourcen, um deren Auswirkung abzufedern. Diese ungleiche Verteilung trägt zu anhaltenden Unterschieden bei, was sich auf die Motivation und die Bereitschaft zu Ausbildung auswirkt und eine negative Feedbackschleife in der Beziehung zwischen psychischer Gesundheit und akademischer Teilnahme auslöst (Brännlund, Strandh and Nilsson, 2017[25]).

Abbildung A6.3 zeigt den Anteil Erwachsener, die angaben, dass sie in der letzten Woche Freude am Leben hatten; die Zahlen basieren auf Daten aus der ESS auf Basis der CES-D-8-Skala, die zur Beurteilung von depressiven Symptomen verwendet wird (s. Abschnitt Definitionen). Die CES-D-8 ist eine standardisierte, international vergleichbare Skala mit hoher Zuverlässigkeit (OECD, 2023[19]).

In den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren ESS-Daten ist in der Regel der Anteil derjenigen, die Freude am Leben haben, bei den 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich am höchsten: Im Durchschnitt gaben 75 % an, dass sie fast immer oder meistens Freude am Leben hatten. Dieser Anteil ist bei einem niedrigeren Bildungsstand kleiner: 71 % derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und 61 % derjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II gaben an, dass sie fast immer oder meistens Freude am Leben hatten (Tab. A6.3).

In vielen Ländern korreliert ein höherer Bildungsstand nicht mit mehr Freude am Leben. In Schweden beispielsweise gaben nur 64 % der Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich an, Freude am Leben zu haben, im Vergleich dazu waren es bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II 84 % und bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 79 %. Diese geringe relative Freude am Leben bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich kann zum Teil auf hohen Stress und starke Involvierung am Arbeitsplatz zurückzuführen sein (Azila-Gbettor, Atsu and Quarshie, 2022[26]) (Abb. A6.3 und Tab. A6.3).

Diese Ergebnisse spiegeln möglicherweise die Vielfalt und Kontextabhängigkeit der subjektiven Gesundheit wider. Zwar geht ein höherer Bildungsstand häufig mit besseren körperlichen und psychischen Gesundheitsergebnissen einher – die mit höherem Einkommen, besserem Zugang zu Gesundheitsversorgung und gesünderem Lebensstil zusammenhängen –, jedoch wird die Freude am Leben von einer größeren Bandbreite an sozialen, kulturellen und psychologischen Faktoren beeinflusst (Aggarwal et al., 2011[5]; Jusot, Or and Sirven, 2012[3]). Beispielsweise profitieren eventuell Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand von stärkeren lokalen sozialen Netzwerken und verlassen sich mehr auf die Unterstützung durch die Gemeinschaft; diese schützenden Faktoren können ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl und emotionale Stabilität fördern. Die Lebenszufriedenheit wird auch von persönlichen Erwartungen und kulturellen Normen beeinflusst, die zwischen sozioökonomischen Gruppen stark variieren können. In manchen Settings übernehmen Gruppen mit niedrigerem Bildungsstand eventuell pragmatischere oder stärker gemeinschaftsorientierte Definitionen von Erfolg und Glück, was einen positiven Beitrag zu ihrer empfundenen Lebensfreude leisten kann (Maass et al., 2016[27]; Inaba et al., 2015[28]). So verbessert Bildung zwar häufig das materielle Wohlbefinden und die Gesundheit, ihre Beziehung zur subjektiven Freude am Leben ist jedoch komplexer und nicht notwendigerweise linear.

Daten aus der ISSP liefern Erkenntnisse zum Anteil der Personen, die angaben, sich in den letzten 4 Wochen deprimiert gefühlt zu haben, nach Bildungsstand. Bei denjenigen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II findet sich der höchste Anteil in der Republik Korea (27 %) und der niedrigste in Südafrika (4 %). Bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist der Anteil in der Republik Korea am höchsten (21 %) und in Mexiko am niedrigsten (3 %). Bei Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich war der Anteil in der Regel geringer, er reicht von 17 % in der Republik Korea bis nur 1 % in den Vereinigten Staaten. Diese Daten stimmen mit denen aus der ESS überein, die durchgängig ergab, dass von den Erwachsenen mit Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II ein größerer Anteil angab, sich deprimiert zu fühlen, als bei denjenigen mit Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A6.3).

Definitionen

Altersgruppe: Obwohl in diesem Kapitel ausdrücklich auf die Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen Bezug genommen wird, wird der Begriff *Erwachsene* nur in Bezug auf die 25- bis 64-Jährigen verwendet.

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.

Die *psychische Gesundheit* versetzt die Einzelnen in die Lage, die Herausforderungen des Lebens zu bewältigen, ihr Potenzial zu entfalten, effektiv zu lernen und zu arbeiten und einen Beitrag zu ihren Gemeinschaften zu leisten. Sie ist eine wesentliche Komponente der allgemeinen Gesundheit, die sowohl die individuellen als auch die kollektiven Fähigkeiten unterstützt, Entscheidungen zu treffen, Beziehungen aufzubauen und unsere Umgebung zu gestalten (WHO, 2022[29]).

Die *eigene Gesundheitswahrnehmung* ist die Selbsteinschätzung des eigenen Gesundheitsstatus einer Person, die in der Regel durch eine Erhebung oder einen Fragebogen ausgedrückt wird. Sie wird üblicherweise auf einer Skala (z. B. von „hervorragend“ bis „schlecht“) bewertet und entspricht der persönlichen Wahrnehmung der eigenen körperlichen und psychischen Gesundheit.

Die *CES-D-8* ist eine 8 Punkte umfassende Version der Skala des Centre for Epidemiologic Studies (CES) zur Beurteilung von depressiven Symptomen. Die Skala wird zur Messung der Häufigkeit und Schwere von depressiven Gefühlen verwendet. Die Teilnehmenden wurden aufgefordert, anzugeben, wie häufig sie in der Woche vor der Erhebung folgende Gefühle hatten bzw. folgende Verhaltensweisen an den Tag legten: deprimiertes Gefühl, Gefühl, dass alles anstrengend ist, schlechter Schlaf, Gefühl der Einsamkeit, Gefühl von Traurigkeit, Antriebslosigkeit, Freude am Leben, glücklich. Die Teilnehmenden konnten ihre Antwort aus einer vierstufigen Likertskala von „nie“ oder „beinahe nie“ bis „immer“ oder „fast immer“ auswählen. Die Skalenwerte werden mit einer nicht gewichteten Summe von 0 bis 24 bewertet, wobei die höheren Werte für eine höhere Häufigkeit und Schwere von depressiven Symptomen stehen. Tabelle A6.3 enthält die übrigen Punkte der Skala.

Angewandte Methodik

Je nach Datenquelle wurden den Teilnehmenden der Erhebung verschiedene Fragen gestellt. Alle Frage- und Antwortoptionen sind hier und bei den Tabellen im englischen Original wiedergegeben.

Tabelle A6.1

1. Frage der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2023): „*In general, how would you rate your health: excellent, very good, good, fair, or poor?*“
2. Frage des International Social Survey Programme (ISSP) (2021): „*In general, would you say your health is: excellent, very good, good, fair, poor, can't choose?*“
3. Frage der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) (2024): „*How is your health in general? Is it... very good, good, fair, bad, very bad?*“

Tabelle A6.2

1. Frage der Europäischen Sozialstudie (ESS), Runde 11 (2023): „*Now thinking about smoking cigarettes. Which of the descriptions on this card best describes your smoking behaviour?*“ Die Interviewenden stellten verschiedene Optionen zur Auswahl.
2. Frage des International Social Survey Programme (ISSP) (2021): „*Do you smoke cigarettes, and if so, about how many cigarettes a day?*“ Die Interviewenden stellten verschiedene Optionen zur Auswahl.
3. Frage der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) (2022): „*In the last 12 months, did you use tobacco (including water pipes, heated tobacco, chewing tobacco, etc.) or any other related products (electronic cigarettes with or without nicotine, nicotine pouches, etc.)?*“ Die möglichen Antworten lauteten „Yes, daily“, „Yes, a few times a week“, „Yes, a few times a month“, „Yes, a few times a year“, „Not at all“.

Tabelle A6.3

1. Frage der Europäischen Sozialstudie (ESS), Runde 11 (2023): „*How much of the time during the past week did you feel this way…You felt depressed?, You could not get going?, You enjoyed life?, You felt that everything you did was an effort?, You were happy?, You felt lonely?, You felt sad?, Your sleep was restless?*“ Den Teilnehmenden standen die folgenden Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: „None or almost none of the time“, „Some of the time“, „Most of the time“, „All or almost all the time“.
2. Frage des International Social Survey Programme (ISSP) (2021): „*During the past 4 weeks how often … have you felt unhappy and depressed?*“. Den Teilnehmenden standen die folgenden Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: „very often“, „often“, „sometimes“, „seldom“, „never“, „can’t choose“.

Quellen

- Australia’s National Health Survey (2022) – Tabellen A6.1 und A6.2.
- Canadian Community Health Survey (CCHS) (2023) – Tabellen A6.2 und A6.3.
- Canadian Social Survey (CSS) (2023) – Tabelle A6.3.
- Europäische Sozialstudie (ESS), Runde 11 (2023) – Tabellen A6.2 und A6.3.
- EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) (2024) – Tabelle A6.1.
- EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) (2022) – Tabelle A6.2.
- International Social Survey Programme (ISSP) (2021) – Tabellen A6.1, A6.2 und A6.3.
- Korea Welfare Panel Study Survey (2023), durchgeführt vom Korea Institute for Health and Social Affairs (KIHASA) – Tabelle A6.2.
- Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) Zyklus 2 (2023) – Tabelle A6.1.

Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Weiterführende Informationen

Aggarwal, A. et al. (2011), „Does diet cost mediate the relation between socioeconomic position and diet quality?“, *European Journal of Clinical Nutrition*, Vol. 65/9, https://doi.org/10.1038/ejcn.2011.72. [5]

Arslan, G. (2021), „School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness“, *Australian Journal of Psychology*, Vol. 73/1, pp. 70–80, https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499. [1]

Azila-Gbettor, E., E. Atsu and A. Quarshie (2022), „Job stress and job involvement among tertiary interns: The buffering role of perceived coworker support“, *Heliyon*, Vol. 8/9, p. e10414, https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10414. [26]

Brännlund, A., M. Strandh and K. Nilsson (2017), „Mental-health and educational achievement: The link between poor mental-health and upper secondary school completion and grades“, *Journal of Mental Health*, Vol. 26/4, https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1294739. [25]

Corrigan, P. (2004), „How stigma interferes with mental health care“, *American Psychologies*, Vol. 59/7, pp. 614–625, https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.7.614. [21]

Dai, X. et al. (2022), „Health effects associated with smoking: A burden of proof study“, *Nature Medicine*, Vol. 28/10, pp. 2045–2055, https://doi.org/10.1038/s41591-022-01978-x. [17]

Demange, P. et al. (2023), „Evaluating the causal relationship between educational attainment and mental health“, *European Neuropsychopharmacology*, Vol. 75, https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2023.08.044. [22]

Ford, M. and B. Wiggins (2012), „Occupational-level interactions between physical hazards and cognitive ability and skill requirements in predicting injury incidence rates“, *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 17/3, https://doi.org/10.1037/a0028143. [10]

Honório, O. et al. (2021), „Social inequalities in the surrounding areas of food deserts and food swamps in a Brazilian metropolis“, *International Journal for Equity in Health*, Vol. 20/1, https://doi.org/10.1186/s12939-021-01501-7. [14]

ILO (2021), *World Employment and Social Outlook: Trends 2021*, International Labour Organization, Geneva, https://www.ilo.org/publications/world-employment-and-social-outlook-trends-2021. [6]

Inaba, Y. et al. (2015), „Which part of community social capital is related to life satisfaction and self-rated health? A multilevel analysis based on a nationwide mail survey in Japan“, *Social Science and Medicine*, Vol. 142, pp. 169–182, https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.08.007. [28]

Jusot, F., Z. Or and N. Sirven (2012), „Variations in preventive care utilisation in Europe“, *European Journal of Ageing*, Vol. 9/1, pp. 15–25, https://doi.org/10.1007/s10433-011-0201-9. [3]

Kharroubi, S. et al. (2024), „Assessing the relationship between physical health, mental health and students' success among universities in Lebanon: A cross-sectional study“, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 21/5, p. 597, https://doi.org/10.3390/ijerph21050597. [2]

Maass, R. et al. (2016), „The impact of neighborhood social capital on life satisfaction and self-rated health: A possible pathway for health promotion?“, *Health and Place*, Vol. 42, pp. 120–128, https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2016.09.011. [27]

Murakami, K., S. Kuriyama and H. Hashimoto (2023), „Economic, cognitive, and social paths of education to health-related behaviors: Evidence from a population-based study in Japan“, *Environmental Health and Preventive Medicine*, Vol. 28/0, pp. 9–9, https://doi.org/10.1265/ehpm.22-00178. [9]

OECD (2024), *Society at a Glance 2024: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/918d8db3-en. [4]

OECD (2023), *Health at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/7a7afb35-en. [18]

OECD (2023), *How to Make Societies Thrive? Coordinating Approaches to Promote Well-being and Mental Health*, https://doi.org/10.1787/fc6b9844-en. [12]

OECD (2023), *Measuring Population Mental Health*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5171eef8-en. [19]

OECD (2021), *Fitter Minds, Fitter Jobs: From Awareness to Change in Integrated Mental Health, Skills and Work Policies*, Mental Health and Work, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a0815d0f-en. [7]

OECD (2021), *Health at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ae3016b9-en. [8]

OECD (2009), *Income distribution and subjective happiness: a survey*, https://doi.org/10.1787/218860720683. [13]

Pearlin, L. (1989), „The sociological study of stress“, *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 30/3, pp. 241–256, https://doi.org/10.2307/2136956. [24]

Reiss, V. et al. (2021), „The influence of socio-economic factors on community mental health“, *Jurnal Sosial, Sains, Terapan dan Riset (Sosateris)*, Vol. 10/1, https://doi.org/10.35335/v2zpxv28. [20]

Schram, J. et al. (2021), „Working conditions and health behavior as causes of educational inequalities in self-rated health: An inverse odds weighting approach", *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, Vol. 47/2, pp. 127–135, https://doi.org/10.5271/sjweh.3918. [16]

Silverman, A. and B. Teachman (2022), „The relationship between access to mental health resources and use of preferred effective mental health treatment", *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 78/6, pp. 1020–1045, https://doi.org/10.1002/jclp.23301. [23]

Waters, C. et al. (2016), „Assessing and understanding sedentary behaviour in office-based working adults: A mixed-method approach", *BMC Public Health*, Vol. 16/1, https://doi.org/10.1186/s12889-016-3023-z. [11]

WHO (2022), *Mental health*, World Health Organization, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response. [29]

WHO (2010), „A conceptual framework for action on the social determinants of health", *Social Determinants of Health Discussion Paper*, No. 2, World Health Organization, Geneva, https://www.who.int/publications/i/item/9789241500852. [15]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/m6ny83

Tabellen Kapitel A6

- Tabelle A6.1: Eigene Gesundheitswahrnehmung, nach Bildungsstand (2021, 2022, 2023 oder 2024)
- Tabelle A6.2: Rauchstatus nach eigenen Angaben, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2021, 2022 oder 2023)
- Tabelle A6.3: Anteil Erwachsener, die Fragen zur Bewertung ihrer psychischen Gesundheit in der letzten Woche mit „All or almost all the time" oder „Most of the time" beantwortet haben, nach Bildungsstand (2021 oder 2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle A6.1

Eigene Gesundheitswahrnehmung, nach Bildungsstand (2021, 2022, 2023 oder 2024)

In Prozent; 25- bis 64-Jährige

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2023)														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Schlecht	Zufriedenstellend	Gut	Sehr gut	Hervorragend	Schlecht	Zufriedenstellend	Gut	Sehr gut	Hervorragend	Schlecht	Zufriedenstellend	Gut	Sehr gut	Hervorragend
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder															
Österreich	10	22	36	24	8	5	16	32	30	17	1	10	28	40	21
Kanada	15	19	39	20	7	5	17	33	30	16	2	9	29	40	20
Chile	10	45	33	5	7	4	34	44	11	7	2	20	48	21	9
Tschechien	10	30	37	14	7	4	13	40	29	14	1	5	29	44	21
Dänemark	13	28	23	25	12	6	20	27	32	14	3	11	23	41	23
Estland	12	34	32	14	7	8	31	37	16	8	3	19	40	28	10
Frankreich	14	28	36	13	7	9	21	38	23	10	3	12	36	32	17
Finnland	6	39	41	10	4	4	20	44	24	8	1	11	38	35	14
Deutschland	14	32	30	17	6	9	24	40	20	6	4	15	38	31	12
Ungarn	12	38	27	13	10	6	26	39	17	11	1	13	36	32	17
Irland	12	19	33	27	9	3	12	31	37	17	2	7	23	44	24
Israel	12	17	24	17	30	5	10	20	25	41	2	6	18	31	43
Italien	4	21	43	24	8	2	12	38	36	12	1	13	32	41	14
Japan	17	37	36	9	2	7	30	42	15	5	6	23	44	21	6
Republik Korea	23	46	25	6	1	11	46	29	11	3	6	37	37	15	4
Litauen	16	43	27	7	7	8	35	35	12	10	3	20	39	26	12
Lettland	14	43	32	7	4	9	41	38	10	2	2	22	51	20	5
Niederlande	8	28	42	15	8	5	18	42	21	14	3	12	34	31	21
Neuseeland	14	19	29	27	11	5	18	34	29	14	3	10	28	36	24
Norwegen	15	26	29	21	10	8	17	36	29	9	4	10	31	38	17
Polen	8	21	48	20	3	2	10	47	35	6	0	3	36	50	11
Portugal	11	38	32	12	7	4	19	40	24	13	2	13	33	36	15
Slowakei	8	22	41	21	9	3	13	41	33	11	1	9	32	41	17
Spanien	8	24	39	20	9	4	16	40	28	12	3	14	35	36	12
Schweden	8	29	28	24	12	7	15	32	31	15	2	10	27	40	21
Schweiz	7	21	39	26	7	3	12	36	35	13	1	7	30	41	20
Vereinigte Staaten	7	30	33	19	11	6	22	35	26	11	3	11	28	38	21
Subnationale Einheiten															
England (UK)	18	22	28	22	10	8	18	32	28	14	4	11	28	37	20
Belgien (fläm.)	10	20	42	21	7	4	20	42	25	9	3	11	34	36	17
OECD-Durchschnitt	**12**	**29**	**34**	**17**	**8**	**6**	**21**	**37**	**25**	**12**	**2**	**13**	**33**	**35**	**17**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Kroatien	11	23	36	19	11	4	11	30	33	21	1	7	20	42	30

	International Social Survey Programme (ISSP) (2021) oder andere Erhebungen (2022 oder 2024)														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Schlecht	Zufriedenstellend	Gut	Sehr gut	Hervorragend	Schlecht	Zufriedenstellend	Gut	Sehr gut	Hervorragend	Schlecht	Zufriedenstellend	Gut	Sehr gut	Hervorragend
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD-Länder															
Australien[1]	28	x(1)	35	25	13	13	x(7)	31	38	18	9	x(13)	25	41	25
Luxemburg[2]	16	40	37	7	m	7	22	58	13	a	2	14	57	27	m
Mexiko	8	41	29	13	10	1	30	42	20	7	1	18	44	32	5
Slowenien	14	21	49	2	15	5	26	43	22	5	1	9	44	37	10
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Südafrika	5	24	36	23	12	3	15	41	28	14	1	4	32	31	31

Anmerkung: Die Frage aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) lautet: „The next question is about your health. In general, would you say your health is excellent, very good, good, fair, or poor? By health, we mean both physical and mental health." Erwachsene, die aufgrund einer Sprachbarriere nur an der Haustürbefragung teilgenommen haben, sind nicht enthalten.

Die Frage aus dem International Social Survey Programme (ISSP) lautet: „In general, would you say your health is: excellent, very good, good, fair, poor, can't choose?"

Die Frage aus der EU-SILC lautet: „How is your health in general? Is it... very good, good, fair, bad, very bad?"

Spalten mit den Standardfehlern, den Kategorien „very good" und „excellent" zusammen sowie Spalten mit Daten für alle Bildungsstände sind online verfügbar.

1. Quelle ist der Australia's National Health Survey (2022). S. F. bezeichnet die relativen Standardfehler. 2. Quelle ist die EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) (2024).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/m6ny83

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

A 6

Tabelle A6.2

Rauchstatus nach eigenen Angaben, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2021, 2022 oder 2023)

In Prozent

	Europäische Sozialstudie (ESS) (2023)														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Täglich	Regelmäßig	Ich habe geraucht, aber jetzt nicht mehr	Ich habe ein paar Mal geraucht	Ich habe nie geraucht	Täglich	Regelmäßig	Ich habe geraucht, aber jetzt nicht mehr	Ich habe ein paar Mal geraucht	Ich habe nie geraucht	Täglich	Regelmäßig	Ich habe geraucht, aber jetzt nicht mehr	Ich habe ein paar Mal geraucht	Ich habe nie geraucht
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OECD Länder															
Österreich	42	2	11	3	42	25	3	26	9	36	12	7	21	5	54
Belgien	37	8	23	6	26	21	4	21	11	42	9	3	18	16	53
Tschechien	c	c	c	c	c	23	5	22	9	41	5	4	19	17	55
Finnland	22	0	44	8	25	17	8	36	17	23	5	4	27	24	40
Frankreich	25	3	26	7	39	24	3	33	6	35	10	4	23	14	49
Deutschland	51	4	12	7	26	28	5	24	10	34	7	6	21	18	48
Griechenland	52	1	14	5	28	49	3	14	6	28	35	3	17	5	40
Ungarn	46	5	6	3	39	28	3	10	7	52	13	4	14	8	62
Island	c	c	c	c	c	7	2	42	13	36	5	1	28	19	46
Irland	34	1	17	4	44	15	3	22	4	56	10	3	19	8	59
Israel	c	c	c	c	c	36	3	10	2	49	16	4	10	6	64
Italien	30	4	16	9	41	25	4	17	9	44	24	5	13	10	48
Lettland	55	0	6	4	34	34	6	24	6	29	12	10	24	13	41
Litauen	56	6	8	13	17	36	9	14	16	25	21	9	22	22	26
Niederlande	36	7	25	7	25	15	4	32	9	39	4	5	27	17	47
Norwegen	23	3	40	10	23	13	3	34	15	35	4	3	27	22	45
Polen	39	1	30	6	24	30	4	23	8	36	13	4	19	12	52
Portugal	21	1	13	1	64	23	1	12	2	62	18	2	16	5	59
Slowakei	78	5	5	0	12	26	7	18	7	41	13	5	18	10	55
Slowenien	35	4	21	7	33	29	5	19	9	38	11	7	15	11	57
Spanien	35	3	27	3	32	26	4	21	6	43	11	4	24	10	52
Schweden	c	c	c	c	c	6	2	37	22	33	3	2	25	34	35
Schweiz	24	8	14	6	49	27	6	20	10	38	8	7	18	18	49
Subnationale Einheiten															
England (UK)	27	3	19	3	48	16	3	26	6	48	4	4	22	14	56
Durchschnitt	**38**	**3**	**19**	**6**	**34**	**25**	**4**	**22**	**9**	**39**	**11**	**5**	**20**	**14**	**50**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Bulgarien	51	4	11	5	28	51	5	16	6	22	37	9	21	6	26
Kroatien	44	1	13	7	34	37	3	14	6	40	22	6	16	7	49

	International Social Survey Programme (ISSP) (2021) oder andere Erhebungen (2022 oder 2023)														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Täglich	Regelmäßig	Ich habe geraucht, aber jetzt nicht mehr	Ich habe ein paar Mal geraucht	Ich habe nie geraucht	Täglich	Regelmäßig	Ich habe geraucht, aber jetzt nicht mehr	Ich habe ein paar Mal geraucht	Ich habe nie geraucht	Täglich	Regelmäßig	Ich habe geraucht, aber jetzt nicht mehr	Ich habe ein paar Mal geraucht	Ich habe nie geraucht
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OECD-Länder															
Australien[1]	30	x(6)	35	m	35	17	x(16)	32	m	51	7	x(26)	25	m	69
Kanada[2]	25	2	29	5	39	16	3	27	8	46	6	3	18	12	62
Dänemark	29	m	35	m	36	24	m	32	m	44	11	m	27	m	62
Japan	34	m	49	m	17	26	m	27	m	48	14	m	24	m	62
Republik Korea[3]	22	m	0	m	78	28	m	0	m	72	17	m	0	m	83
Luxemburg[4]	31	4	a	1	65	22	5	a	4	69	11	5	a	4	81
Mexiko	27	m	22	m	51	31	m	19	m	51	27	m	16	m	57
Neuseeland	11	m	48	m	41	13	m	41	m	46	4	m	14	m	82
Vereinigte Staaten	42	m	4	m	54	26	m	24	m	50	15	m	21	m	65
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Südafrika	23	m	4	m	72	26	m	4	m	70	22	m	12	m	66

Anmerkung: Die Frage aus der International Social Survey Programme (ISSP) lautet: „Do you smoke cigarettes, and if so, about how many cigarettes a day?" Die möglichen Antworten lauteten: „Do not smoke and never did"; „Do not smoke now but smoked in the past"; „Smoke 1–5 cigarettes per day"; „Smoke 6–10 cigarettes per day"; „Smoke 11–20 cigarettes per day"; „Smoke 21–40 cigarettes per day"; „Smoke more than 40 cigarettes per day"; „Can't choose".

Die Frage aus der EU-SILC lautet: „In the last 12 months, did you use tobacco (including water pipes, heated tobacco, chewing tobacco, etc.) or any other related products (electronic cigarettes with or without nicotine, nicotine pouches, etc.)?" Die möglichen Antworten lauteten: „Yes, daily"; „Yes, a few times a week"; „Yes, a few times a month"; „Yes, a few times a year"; „Not at all".

Spalten mit Daten zu 18- bis 24-Jährigen und für alle Bildungsstände sind online verfügbar. Letzter Aufruf der ESS-Website: 2. Juni 2025.

1. Quelle ist der Australia's National Health Survey (2022). 2. Quelle ist der Canadian Community Health Survey (CCHS) (2023). 3. Quelle ist der Korea Welfare Panel Study Survey (2023). 4. Quelle ist die EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) (2022).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/m6ny83

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

Tabelle A6.3

Anteil Erwachsener, die Fragen zur Bewertung ihrer psychischen Gesundheit in der letzten Woche mit „All or almost all the time" oder „Most of the time" beantwortet haben, nach Bildungsstand (2021 oder 2023)

In Prozent; Punkte der CES-D-8-Skala zur Beurteilung der psychischen Gesundheit von Personen; 25- bis 64-Jährige

	Europäische Sozialstudie (ESS) (2023)														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Depri-miertes Gefühl	Freude am Leben	Glück-lich	Gefühl der Einsam-keit	Unru-higer Schlaf	Depri-miertes Gefühl	Freude am Leben	Glück-lich	Gefühl der Einsam-keit	Unru-higer Schlaf	Depri-miertes Gefühl	Freude am Leben	Glück-lich	Gefühl der Einsam-keit	Unru-higer Schlaf
	(1)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)	(19)	(21)	(22)	(24)
OECD Länder															
Österreich	8	55	55	11	20	2	66	75	3	7	4	70	77	5	10
Belgien	11	74	72	11	33	10	79	79	10	28	3	83	86	4	19
Tschechien	16	29	56	29	27	12	64	77	8	11	9	66	81	7	6
Finnland	3	57	60	3	17	3	75	73	3	13	1	74	73	2	9
Frankreich	11	82	78	14	35	6	83	78	7	29	5	89	83	4	18
Deutschland	17	47	51	12	41	9	69	73	4	27	3	68	78	3	13
Griechenland	5	52	53	12	6	4	64	59	7	7	3	71	68	6	7
Ungarn	21	51	55	10	28	8	74	80	8	16	3	83	85	7	10
Island	13	61	68	14	24	8	71	83	3	26	5	79	84	4	18
Irland	5	73	73	5	14	4	80	81	4	14	1	86	87	3	13
Israel	12	46	42	12	38	16	46	46	12	21	8	49	54	8	17
Italien	6	26	51	11	11	3	45	64	5	6	1	51	72	3	4
Lettland	7	46	42	4	21	11	48	57	8	19	5	60	65	4	13
Litauen	14	50	51	11	32	9	64	63	8	15	3	75	79	4	9
Niederlande	7	75	77	7	24	2	86	86	2	18	3	87	89	1	17
Norwegen	7	83	67	3	27	2	86	74	4	13	2	84	72	3	11
Polen	11	81	70	12	22	9	79	77	8	16	7	82	80	6	14
Portugal	15	60	61	14	29	5	66	68	7	20	3	71	73	5	17
Slowakei	11	52	55	13	10	5	70	70	7	10	4	81	77	2	7
Slowenien	4	75	73	5	25	3	87	89	3	14	3	87	88	4	14
Spanien	9	64	70	8	23	6	70	77	6	21	5	74	82	4	17
Schweden	5	79	68	5	16	5	72	77	5	16	3	64	77	3	14
Schweiz	4	74	80	4	20	6	81	85	4	15	2	82	83	4	15
Subnationale Einheiten															
England (UK)	12	67	65	8	34	8	75	75	7	28	5	77	78	4	18
Durchschnitt	**10**	**61**	**62**	**10**	**24**	**7**	**71**	**74**	**6**	**17**	**4**	**75**	**78**	**4**	**13**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Bulgarien	9	45	42	9	13	6	57	56	9	12	4	71	68	9	11
Kroatien	10	69	80	10	23	5	81	89	4	10	1	89	90	3	9

	International Social Survey Programme (ISSP) (2021) oder andere Erhebungen (2023)														
	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	Depri-miertes Gefühl	Freude am Leben	Glück-lich	Gefühl der Einsam-keit	Unru-higer Schlaf	Depri-miertes Gefühl	Freude am Leben	Glück-lich	Gefühl der Einsam-keit	Unru-higer Schlaf	Depri-miertes Gefühl	Freude am Leben	Glück-lich	Gefühl der Einsam-keit	Unru-higer Schlaf
	(1)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)	(19)	(21)	(22)	(24)
OECD-Länder															
Kanada[1]	10	m	m	20	21	9	m	m	15	20	6	m	m	11	16
Dänemark	11	m	m	m	m	4	m	m	m	m	3	m	m	m	m
Japan	6	m	m	m	m	5	m	m	m	m	5	m	m	m	m
Republik Korea[2]	27	98	99	26	41	21	98	99	17	30	17	98	99	12	27
Mexiko	11	m	m	m	m	3	m	m	m	m	3	m	m	m	m
Neuseeland	8	m	m	m	m	5	m	m	m	m	4	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	5	m	m	m	m	5	m	m	m	m	1	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Südafrika	4	m	m	m	m	5	m	m	m	m	4	m	m	m	m

Anmerkung: Die Frage aus dem International Social Survey (ISSP) lautet: „During the past 4 weeks how often … have you felt unhappy and depressed?" Die Anteile beziehen sich auf Personen, die mit „very often" geantwortet haben. Spalten mit Daten für „Could not get going", „Felt everything is an effort" und „Felt sad" und für alle Bildungsstände sind online verfügbar. Letzter Aufruf der ESS-Website: 2. Juni 2025."

1. Quellen sind der Canadian Community Health Survey (CCHS) und der Canadian Social Survey (CSS) (2023). 2. Quelle ist der Korea Welfare Panel Study Survey (2023). Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/m6ny83

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

B

Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Kapitel B1

Wie unterscheiden sich Angebot und Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zwischen den Ländern?

Zentrale Ergebnisse

- Die meisten Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren (85 %) nehmen in der OECD an Bildungsgängen für frühkindliche Bildung und Erziehung (FBE) teil, aber nur durchschnittlich 29 % der Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren nehmen an FBE-Bildungsangeboten teil.
- Die Teilnahme an FBE hat in den letzten 10 Jahren zugenommen: Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Beteiligung an FBE-Bildungsgängen bei Kindern unter 3 Jahren um 9 Prozentpunkte auf 29 % gestiegen und die Beteiligung bei Kindern ab 3 Jahren um 5 Prozentpunkte auf 85 %.
- Viele Länder hatten zwischen 2013 und 2023 stagnierende oder sinkende Zahlen bei Kindern unter 5 Jahren zu verzeichnen und Bevölkerungsprognosen von 2023 bis 2033 lassen annehmen, dass die Zahl kleiner Kinder in den meisten OECD-Ländern weiterhin zurückgeht.

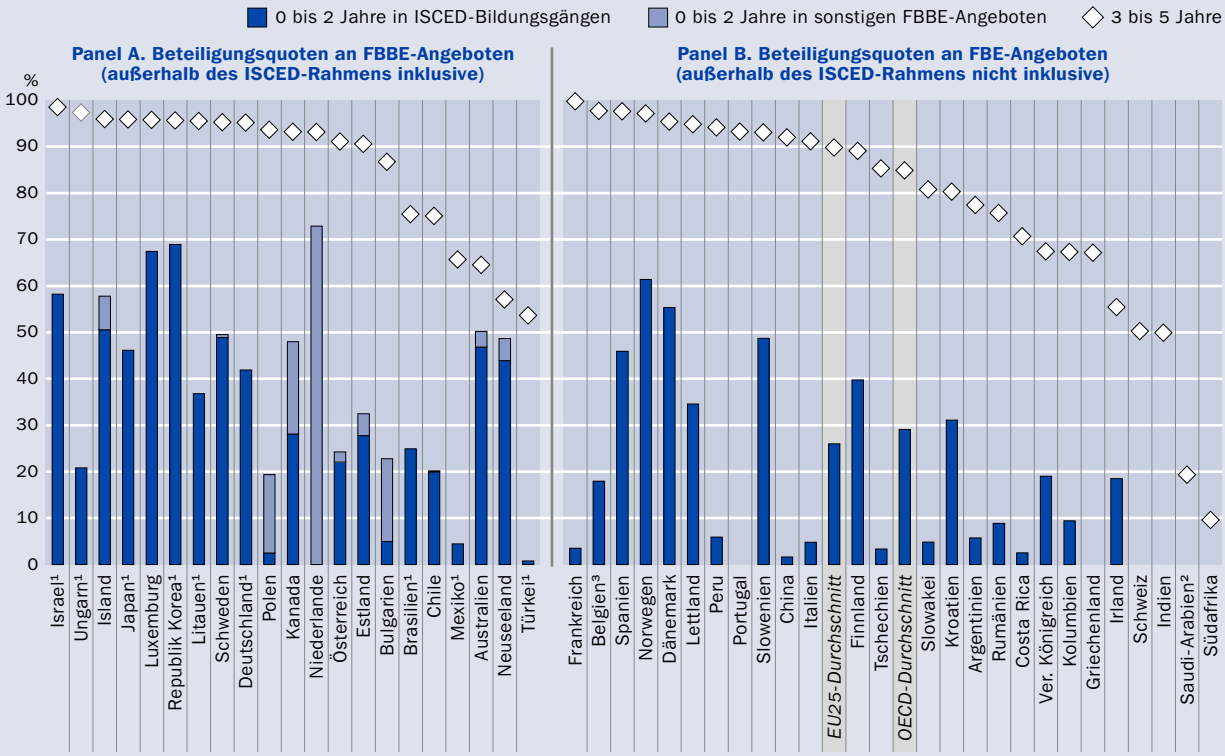
Kontext

Die frühkindliche Bildung spielt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern. Eine wachsende Zahl wissenschaftlicher Untersuchungen zeigt, dass frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) die sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern erheblich verbessert und gleichzeitig die Selbstregulierung und das Selbstvertrauen fördert, die sie kurzfristig für einen reibungslosen Übergang in den Primarbereich benötigen. Dies gilt insbesondere für Kinder mit einem niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund (Yoshikawa, Weiland and Brooks-Gunn, 2016[1]; Shuey and Kankaraš, 2018[2]; OECD, 2020[3]; OECD, 2021[4]). Darüber hinaus können sich die Fortschritte, die Kinder in ihren ersten Lebensjahren machen, nachhaltig auf ihren Bildungsstand, ihre schulischen Leistungen, ihr Wohlbefinden und ihr Einkommen im späteren Leben auswirken (García et al., 2020[5]; Heckman and Karapakula, 2019[6]).

Die FBBE-Angebote unterscheiden sich zwischen den Ländern, was unterschiedliche Organisationsstrukturen, Finanzierungsmechanismen und Governance-Modelle widerspiegelt. Das Angebot kann abhängig von den nationalen Systemen sowohl innerhalb als auch außerhalb der formalen Grenzen der ISCED-Klassifizierung erfolgen. In einigen Ländern werden FBBE-Bildungsgänge in ISCED 0 eingestuft, während in anderen wiederum Angebote wie Kinderbetreuungseinrichtungen oder Kindertagespflege, insbesondere für Kinder unter 3 Jahren, nicht als Teil des Bildungssystems gelten. Was den Umfang und die Qualitätssicherungsmechanismen dieser verschiedenen Angebote betrifft, kann es erhebliche Unterschiede geben, was sich auf Zugang, Beteiligung und Ergebnisse auswirkt (OECD, 2017[7]).

Abbildung B1.1

Beteiligungsquoten von Kindern im Elementarbereich (ISCED 0) und an sonstigen FBBE-Angeboten (außerhalb von ISCED), nach Altersgruppen (2023)



Anmerkung: In einigen Ländern gibt es sonstige registrierte FBBE-Angebote, die als Bestandteil ihres FBBE-Angebots angesehen werden, aber nicht die Kriterien der ISCED-2011-Stufe 0 erfüllen und daher nicht als Bildungsgänge gelten. In Panel A finden sich die Länder, in denen entweder Bildungsbeteiligungsdaten für diese sonstigen registrierten FBBE-Angebote vorliegen oder in denen diese Bildungsgänge nicht existieren. Im Panel B finden sich die Länder, in denen diese Bildungsgänge existieren, aber nur Bildungsbeteiligungsdaten für Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 vorliegen.

1. Es gibt keine FBBE-Angebote, die nicht unter die ISCED-Klassifizierung fallen. 2. Referenzjahr nicht 2023. 3. FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind im Elementarbereich nicht enthalten.

Daten s. Tabelle B1.2. StatLink: https://stat.link/mpa650

Die FBBE-Beteiligungsquoten sind zwar in vielen OECD- und Partnerländern in den letzten 10 Jahren erheblich gestiegen, jedoch bestehen weiterhin Unterschiede, insbesondere bei Kindern unter 3 Jahren. Auch gibt es Unterschiede bei der Beteiligung abhängig vom sozioökonomischen Hintergrund, wobei Kinder aus benachteiligten Familien – die am meisten von frühkindlicher Bildung profitieren – am seltensten teilnehmen (OECD, 2025[8]; OECD, 2024[9]). Faktoren wie Verfügbarkeit, Bezahlbarkeit, kulturelle Vorlieben und politische Prioritäten wirken sich häufig auf diese Unterschiede aus.

Demografische Trends bei kleinen Kindern stellen den FBBE-Sektor ebenfalls vor große Herausforderungen. In vielen OECD-Ländern hat die sinkende Geburtenrate zu einer Abnahme der Population kleiner Kinder geführt, was sich auf die Nachfrage nach FBBE-Angeboten auswirkt (OECD, 2024[10]). Zwar kann sich durch geringere Kinderpopulationen in manchen Bereichen der Druck auf die Ressourcen verringern, jedoch können sie auch zu Problemen hinsichtlich der finanziellen Tragbarkeit für die Anbieter führen und Skaleneffekte verringern. Gleichzeitig bietet der demografische Wandel Chancen zur Verbesserung der Qualität der Leistungen, da er bei einer effektiven Umverteilung der Ressourcen kleinere Gruppengrößen und mehr individuelle Aufmerksamkeit ermöglicht.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In 24 OECD- und Partnerländern gibt es unterschiedliche Bildungsgänge für Kinder von 0 bis 2 Jahren bzw. Kinder von 3 bis 5 Jahren, wohingegen 16 Länder über integrierte Systeme mit einem einzigen FBBE-Rahmen von der Geburt oder ab 1 Jahr bis zum Beginn des Primarbereichs verfügen.
- Bei den Beteiligungsquoten von Kindern im Alter von 0 bis 2 Jahren gibt es große Unterschiede zwischen den OECD-Ländern; so beträgt die Beteiligung in der Republik Korea, Luxemburg, den Niederlanden und Norwegen mehr als 60 %, in Mexiko und der Türkei hingegen weniger als 5 %, auch wenn sie mit zunehmendem Alter der Kinder deutlich steigt.
- Den größten Anstieg bei der Beteiligung von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren verzeichneten in den letzten 10 Jahren Costa Rica, Kroatien, Polen und die Türkei, wo die Quoten um mehr als 20 Prozentpunkte gestiegen sind; dies ist auch auf Maßnahmen wie die Ausweitung der verpflichtenden vorschulischen Bildung (ISCED 02) und einen garantierten Zugang zu FBBE-Angeboten zurückzuführen.
- Es ist davon auszugehen, dass sich der Rückgang der Zahl der kleinen Kinder in Ländern wie Argentinien, Griechenland, Italien, Japan und der Republik Korea in den nächsten 10 Jahren verlangsamt, während in osteuropäischen Ländern wie Bulgarien, Polen und der Slowakei aufgrund der geringen Geburtenrate und der Auswanderung wahrscheinlich Rückgänge um mehr als 15 % zu verzeichnen sein werden. Im Gegensatz dazu wird erwartet, dass die junge Bevölkerung in Israel um 15 % steigt, was die hohen Geburtenraten widerspiegelt.

Hinweis

Dieses Kapitel bezieht sich nur auf formelle Bildung, Betreuung und Erziehung. Informelle Betreuungsangebote (im Allgemeinen nicht regulierte Betreuungsleistungen, die von den Eltern zu Hause oder anderswo organisiert werden, beispielsweise durch Verwandte, Freundinnen und Freunde, Nachbarinnen und Nachbarn, Babysitterinnen und Babysitter oder andere angestellte Betreuungspersonen) werden nicht erfasst (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen). In einigen Ländern beteiligen sich Kinder unter 3 Jahren wahrscheinlich auch an anderen registrierten FBBE-Angeboten, die nicht den ISCED-2011-Kriterien entsprechen. Die Bildungsbeteiligung dieser Kinder sollte angesichts der begrenzten Verfügbarkeit von Daten für diese Dienste mit Vorsicht interpretiert werden. Daher konzentriert sich die Analyse in diesem Kapitel auf den FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), für den Daten besser verfügbar und vergleichbar sind.

Analyse und Interpretationen

Unterschiede in der Struktur der FBBE-Systeme

Angesichts der zahlreichen Vorteile, die mit einer Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) einhergehen, erkennen alle OECD-Länder die Notwendigkeit der Entwicklung hochwertiger FBBE-Bildungsgänge an. Jedoch gibt es deutliche Unterschiede beim Aufbau der FBBE-Systeme, der Art der angebotenen Leistungen und den breiteren Erziehungsurlaubs-, Sozial- und Familienmaßnahmen zur Förderung der Beteiligung.

Ein Hauptunterscheidungsmerkmal auf Systemebene ist die Regelung und Organisation von FBBE-Angeboten, insbesondere die Frage, ob sie im Rahmen eines zweigeteilten oder eines integrierten Systems angeboten werden. In geteilten Systemen gibt es vor dem Primarbereich separate FBBE-Angebote für jüngere und ältere Kinder, wobei die Gruppe häufig im Alter von 3 Jahren geteilt wird. Integrierte Systeme hingegen bieten einen durchgehenden FBBE-Ansatz für den gesamten Altersbereich von 0 bis 5 bzw. von 0 bis 6 Jahren innerhalb eines einheitlichen Rahmens bis hin zum Primarbereich.

24 OECD- und Partnerländer nutzen zweigeteilte Systeme mit separaten Bildungsgängen für 0- bis 2-Jährige und 3- bis 5-Jährige. Diese Unterscheidung wird nicht nur für internationale Berichtszwecke vorgenommen, sondern spiegelt die nationalen FBBE-Rahmen wider. Beispielsweise unterteilt Spanien den Elementarbereich in 2 Zyklen: der erste für Kinder von 0 bis 3 Jahren und der zweite für Kinder von 3 bis 6 Jahren. In vielen dieser Länder sind die Angebote für verschiedene Altersgruppen häufig unterschiedlichen Ministerien oder Behörden unterstellt. Üblicherweise unterstehen die Angebote für die ältere Gruppe den Bildungsministerien dieser Länder, wohingegen Angebote für jüngere Kinder von anderen Stellen, wie den Gesundheits- oder Sozialministerien, verwaltet werden. Häufig werden sie an unterschiedlichen Einrichtungen angeboten und die Qualifikationsvoraussetzungen für Fachkräfte sind unterschiedlich.

Hingegen gibt es in 16 OECD- und Partnerländern integrierte Systeme mit einem einzigen FBBE-Rahmen von der Geburt oder ab dem Alter von 1 Jahr bis zum Beginn des Primarbereichs. In Estland und Lettland beispielsweise gibt es nur einen einheitlichen FBE-Bildungsgang für Kinder im Alter von 1,5 bis 7 Jahren, der in Einrichtungen angeboten wird und auch einem einheitlichen Rahmenlehrplan unterliegt. Diese Systeme unterstehen in der Regel einer einzigen Behörde, die für den gesamten FBBE-Rahmen und die Sicherstellung der Kontinuität und der Qualität über die Altersgruppen hinweg zuständig ist; zumeist übernimmt das Bildungsministerium diese Aufgabe. In diesen Fällen erfolgt die Einstufung von FBBE nach Altersgruppe (z. B. in ISCED 01 und ISCED 02) üblicherweise zur Erleichterung der internationalen Vergleichbarkeit und spiegelt nicht die Regelung oder die strukturellen Unterteilungen innerhalb des nationalen Systems wider. Zudem bestehen in manchen Ländern ein zweigeteiltes und ein integriertes System nebeneinander.

Geteiltes System: Belgien, Brasilien, Bulgarien, Chile, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Kolumbien, Republik Korea, Mexiko, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, die Schweiz, Slowakei, Spanien, Tschechien, die Türkei, Ungarn und die Vereinigten Staaten.

Integriertes System: Australien, Costa Rica, Dänemark, Estland, Finnland, Island, Kanada, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Slowenien und das Vereinigte Königreich.

Beides: Deutschland und Japan.

Die FBBE-Systeme unterscheiden sich auch in mehreren anderen Aspekten, wie dem Alter der Kinder beim Eintritt in den FBBE-Bereich, der Zahl der Stunden, die sie an den Angeboten teilnehmen, und wer für die Regelung der Angebote zuständig ist. Es gibt auch Unterschiede bezüglich des Orts, an dem die Angebote erbracht werden – sei es in speziellen Einrichtungen, im schulischen oder häuslichen Rahmen –, sowie bei der Frage, ob die Angebote einen strukturierten Bildungsanteil umfassen (Kasten B1.1).

Unterschiede zwischen den Ländern beim FBBE-Angebot

Sonstige registrierte FBBE-Angebote (außerhalb von ISCED eingestuft) für Kinder unter 3 Jahren

Gemäß den Definitionen von ISCED 2011 müssen Bildungsgänge/-angebote im Elementarbereich (FBE – frühkindliche Bildung und Erziehung) bestimmte Kriterien erfüllen, um als ISCED-Stufe 0 klassifiziert zu werden. Dazu gehören eine explizite Bildungskomponente (wie ein Lehrplan oder festgelegte Lernziele), die Institutionalisierung (Einrichtung oder häuslich, aber für eine Gruppe von Kindern strukturiert), eine Mindestintensität in Bezug auf den Bildungsanteil (mindestens 2 Stunden pro Tag und/oder 100 Tage pro Jahr), die Regulierung durch eine für Bildung zuständige nationale Behörde und die Besetzung mit Fachkräften mit festgelegten Qualifikationen (UNESCO UIS, 2012[11]). Viele Kinderbetreuungsangebote für Kinder unter 3 Jahren erfüllen nicht alle diese Kriterien. So bieten private Betreuungspersonen in Privathaushalten gegebenenfalls eine hervorragende Betreuung, aber keine einheitlichen Lehrpläne oder Richtlinien. Ebenso legen vom Ministerium betriebene Krippen gegebenenfalls den Schwerpunkt stärker auf Ernährung und Betreuung als auf Lernergebnisse. Diese Leistungen gelten non-formal als „Bildungsangebot", unterstützen jedoch unweigerlich die Entwicklung der Kinder: Durch Spiel, soziale Interaktion und feste Abläufe erlernen Kinder motorische Fähigkeiten, Sprache und soziale Normen. Diese Arten von FBBE-Angeboten gelten als „sonstige registrierte FBBE-Angebote" außerhalb von ISCED-Stufe 0.

In 10 OECD- und Partnerländern und subnationalen Einheiten werden alle FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren im Rahmen von Leistungen außerhalb von ISCED erbracht. So verfügen beispielsweise Frankreich und Belgien (frz.) über zweigeteilte Systeme: Die Kinderbetreuungsangebote für kleinere Kinder (wie *Crèches*, *Halte-garderies* oder *Accueil familial*) werden von Sozial- oder Familienbehörden verwaltet und gelten nicht als ISCED-0-Angebote, wohingegen Écoles maternelles (ab 2,5 bzw. 3 Jahren) Bildungsbehörden unterstehen und als ISCED-0-Angebote gelten. Obwohl diese Länder umfangreiche Kinderbetreuungsangebote bereitstellen, werden sie aufgrund ihrer Governance-Struktur und der Bildungsinhalte anders als vergleichbare Angebote in anderen Ländern eingestuft. Auch Bulgarien, die Niederlande, Polen und die Schweiz bieten die frühkindliche Betreuung für jüngere Kinder im Rahmen von Angeboten außerhalb der ISCED-Klassifizierung an (Tab. B1.3).

In einigen Ländern sind FBBE-Bildungsgänge außerhalb der ISCED-Stufe 0 nicht das Hauptangebot für Kinder unter 3 Jahren, sondern übernehmen andere Funktionen. In Dänemark, Neuseeland und Norwegen beispielsweise sind diese Angebote oft frei zugänglich und als Ergänzung des Haupt-FBBE-Systems gedacht. Ihre Hauptfunktion besteht darin, Eltern, insbesondere diejenigen in Beschäftigung oder Ausbildung, mit flexiblen und sicheren Kinderbetreuungsoptionen zu unterstützen. Als frei zugängliche Angebote ermöglichen sie eine flexible Teilnahme entsprechend den Anforderungen der Familie und bieten eine anpassungsfähigere Form der Unterstützung für die frühkindliche Betreuung (Tab. B1.3).

Es gibt auch einige Angebote außerhalb des formalen Elementarbereichs (ISCED 0), die als Alternativen zu den Standardoptionen für die frühkindliche Betreuung dienen. Während zahlreiche dieser Angebote im Haushalt einer Betreuungsperson oder an anderen haushaltsähnlichen Orten als regulierte Angebote in Haushalten stattfinden, sind diese Angebote in einigen Ländern Teil eines offiziellen Lehrplans und gelten daher als ISCED-Stufe 0. Sie sollen die verfügbaren Auswahlmöglichkeiten für Familien erweitern. So fungieren beispielsweise in Portugal Amas als regulierte Betreuungspersonen in Haushalten, die wesentliche FBBE-Leistungen für bis zu 4 Kinder gleichzeitig erbringen. Ihre Funktion besteht darin, Kinderbetreuungsoptionen in Einrichtungen zu ergänzen und so sicherzustellen, dass Familien unterschiedliche und anpassungsfähige Wahlmöglichkeiten zur Deckung ihrer spezifischen Anforderungen zur Verfügung stehen. In Australien wird im Rahmen von häuslichen Betreuungsangeboten eine Betreuung durch anerkannte Erzieherinnen und Erzieher im Haushalt des Kindes angeboten. Das Angebot beschränkt sich auf Familien, die aufgrund untypischer oder variabler Arbeitszeiten, geografischer Abgelegenheit von anderen Arten der Betreuung oder aufgrund komplexer oder schwieriger Bedürfnisse keinen Zugang zu anderen Arten anerkannter Betreuung haben. Australien bietet auch ein alternatives häusliches Modell mit der Bezeichnung Family Day Care an, bei dem Betreuung im Haushalt einer Erzieherin bzw. eines Erziehers bereitgestellt wird. Diese häuslichen Modelle sprechen aufgrund ihres vertrauten, eher häuslichen Rahmens, der häufig stärker der Alltagsumgebung des Kindes entspricht, zahlreiche Familien an. Im Vergleich zu größeren Angeboten in Einrichtungen nehmen bei Angeboten in Haushalten in der Regel weniger Kinder teil, sodass die Betreuungspersonen häufig mehr persönliche Aufmerksamkeit schenken und stärkere Beziehungen fördern können. Diese häuslichen Angebote werden besonders für ihre Fähigkeit geschätzt, effektiver auf die individuellen Anforderungen der einzelnen Kinder einzugehen. Zudem sind die Altersgruppen bei der Betreuung in Haushalten häufig gemischt, sodass Geschwister zusammen betreut werden können und die Planung und Logistik für die Eltern einfacher ist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025[12]).

Eigene FBBE-Angebote für spezifische Gruppen

Die FBBE-Regelangebote richten sich an die allgemeine Population kleiner Kinder, jedoch haben viele Länder spezialisierte Angebote für die Bedürfnisse von Gruppen entwickelt, die andere Arten von Unterstützung, Anpassung oder Zugang benötigen. Diese eigenen Arten von FBBE-Angeboten spiegeln umfassendere Bemühungen um Inklusion, Chancengerechtigkeit und Reaktion auf unterschiedliche familiäre und gesellschaftliche Hintergründe wider.

In mehreren Ländern wurden gezielte FBBE-Bildungsgänge zur Unterstützung von Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen entwickelt. In Tschechien können Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren mit körperlichen, geistigen oder sensorischen Behinderungen die Vorbereitungsphase der Förderschule im Primarbereich besuchen, die individuelle Unterstützung zur Vorbereitung der Kinder auf den Pflichtschulbesuch anbietet (Eurydice, 2025[13]). In Belgien (fläm.) gibt es Förderkindertagesstätten mit maßgeschneiderten FBBE-Angeboten für Kinder im Alter von 2,5 bis 6 Jahren mit besonderen Lernbedürfnissen. Dieses System dient zur Unterstützung von Kindern, deren Entwicklungsbedürfnissen der vorschulische Regelrahmen nicht angemessen gerecht werden kann (Eurydice, 2025[14]). In Japan sind die Kindergarten Departments der Special Needs Education Schools wesentlicher Bestandteil des Bildungssystems für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen und bieten individualisierte Bildung und Betreuung für 3- bis 5-Jährige mit einer Reihe von Behinderungen (NIC-Japan, 2025[15]).

Kasten B1.1

Interaktive Darstellung der Struktur von FBBE-Bildungsgängen

Es steht eine interaktive Online-Plattform mit zusätzlichen Hintergrundinformationen zu FBBE-Bildungsgängen (frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) zur Verfügung. Sie liefert Informationen zu den verschiedenen Arten von Bildungsgängen, ihrer Dauer und dem Eintrittsalter sowie Informationen zu Organisation, Rahmenlehrplänen und Monitoringmethoden.

Die Plattform ist zugänglich über das *Early Childhood Education and Care (ECEC) Systems Dashboard*.

Es gibt auch gezielte FBBE-Angebote für Kinder aus ethnischen, sprachlichen und kulturellen Minderheiten. In den Niederlanden ist die *Voorschoolse educatie (VE)* darauf ausgelegt, Kinder im Alter von 2,5 bis 4 Jahren zu unterstützen, bei denen insbesondere bei der sprachlichen Entwicklung die Gefahr einer Bildungsbenachteiligung besteht. Dieser Bildungsgang zielt darauf ab, die Kinder durch die Stärkung ihrer sprachlichen, sozialen und kognitiven Kompetenzen durch strukturiertes spielbasiertes Lernen auf einen erfolgreichen Start in den Primarbereich vorzubereiten (Government of the Netherlands, 2022[16]). In Kolumbien beispielsweise ist *Etnoeducación Preescolar* ein spezialisierter Ansatz im Elementarbereich, der sich an indigene, afrokolumbianische und andere ethnische Gemeinschaften richtet. Das Modell fußt in der Verpflichtung des Landes zu kultureller Vielfalt und Inklusion und verbindet altes Wissen, Muttersprachen und Gemeinschaftswerte zur Bildungserfahrung von Kindern zwischen 3 und 5 Jahren. Auch in Neuseeland gibt es *Kōhanga Reo* (übersetzt „Sprachnest“), FBBE-Einrichtungen, in denen Kinder von der Geburt bis zum schulpflichtigen Alter in die *te reo Māori* (die maorische Sprache) und die *tikanga Māori* (die maorischen Bräuche) eintauchen, um so die Sprache und Kultur durch die Weitergabe zwischen den Generationen wiederzubeleben (Government of New Zealand, 2025[17]).

Außerdem gibt es eine Reihe einzigartiger und kontextspezifischer FBBE-Angebote. In Ungarn bieten Betriebskindertagesstätten flexible Kinderbetreuungsmöglichkeiten unweit des Arbeitsplatzes der Eltern und fördern so die Work-Life-Balance. Häuslicher Unterricht ist in Luxemburg unter bestimmten Bedingungen als Möglichkeit des frühkindlichen Lernens anerkannt, wodurch die Familien eine führende Rolle in der frühkindlichen Bildung ihres Kindes übernehmen können. Darüber hinaus bieten europäische Kindertagesstätten in Belgien und Luxemburg multilinguale und multikulturelle FBBE-Angebote für Kinder von Beschäftigten der EU-Institutionen an, die auf die Lehrpläne und Steuerung der Europäischen Schulen abgestimmt sind (weiterführende Informationen zu all diesen Angeboten s. Kasten B1.1).

Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Kinder unter 2 Jahren hatten in den OECD-Ländern die niedrigsten Beteiligungsquoten an formalen Bildungsgängen des Elementarbereichs – 2023 im Durchschnitt nur 21 %. Die Beteiligungsquoten bei den jüngsten Kindern können von einer Reihe von Faktoren, wie der Zahl der verfügbaren Plätze, Berufstätigkeit der Eltern und Erziehungsurlaub sowie den Kosten für die FBBE-Angebote oder kostenlose Angebote, beeinflusst werden. In einigen Ländern, wie Israel, der Republik Korea und Luxemburg, ist die Beteiligung von Kindern unter 2 Jahren mit Beteiligungsquoten von mehr als 45 % deutlich höher.

Bei 2-Jährigen beläuft sich die durchschnittliche Beteiligung in den OECD-Ländern bereits auf 52 %, hinter dieser Zahl verbergen sich jedoch erhebliche Unterschiede. Einige Länder, wie Indien, die Niederlande und die Schweiz, bieten keine als ISCED-Angebote eingestuften FBE-Bildungsgänge für 2-Jährige an, wohingegen in Island, der Republik Korea, Norwegen und Schweden die Beteiligung an formalen Angeboten mehr als 90 % beträgt (Tab. B1.1).

In einigen Ländern ist die Beteiligung an sonstigen registrierten FBBE-Angeboten, die integraler Bestandteil des FBBE-Angebots sind, aber die Kriterien für FBE (ISCED-Stufe 0) nicht erfüllen, hoch (z. B. *Crèches* in Frankreich und *Amas* in Portugal). In den Niederlanden beispielsweise nehmen 88 % der 2-Jährigen und 65 % der Kinder unter 2 Jahren an solchen Angeboten teil. 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. B1.1).

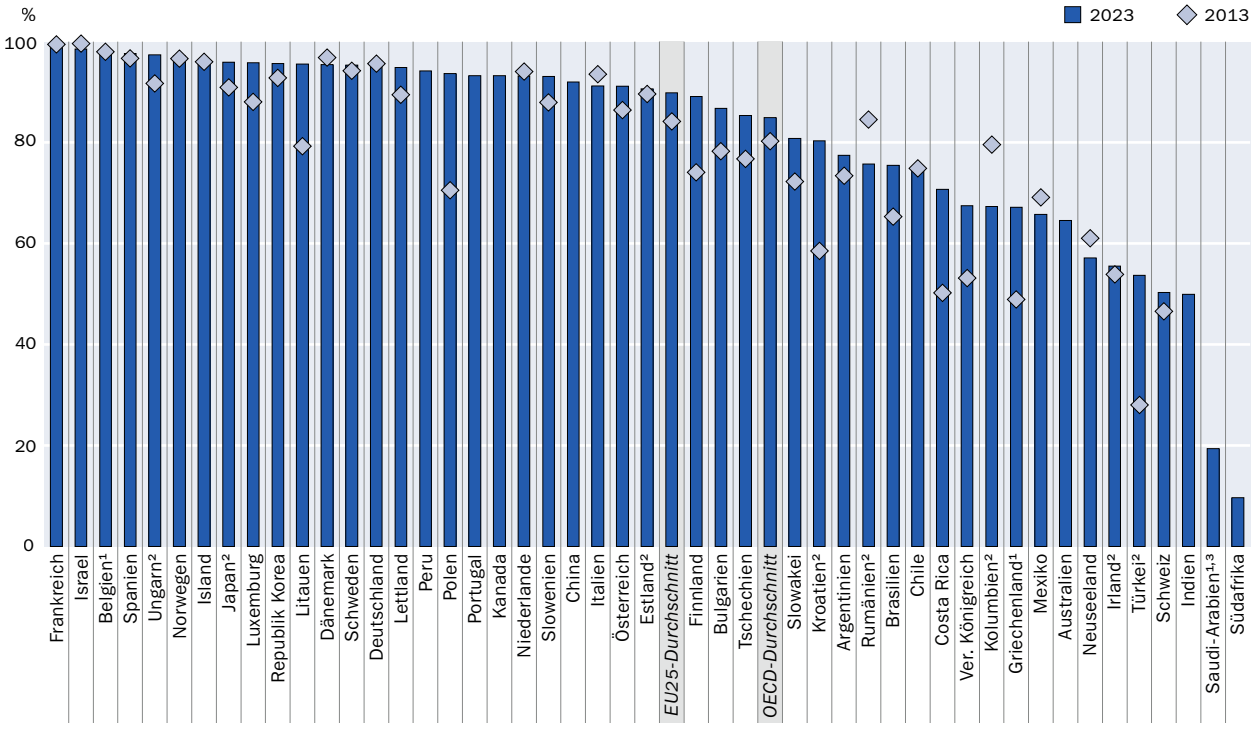
Selbst wenn man die Quoten in allen FBBE-Bildungsgängen unabhängig davon betrachtet, ob sie die ISCED-Standards erfüllen oder nicht, gibt es bei den Beteiligungsquoten von Kindern zwischen 0 und 2 Jahren erhebliche Unterschiede zwischen den OECD- und Partnerländern. In der Republik Korea, Luxemburg, den Niederlanden und Norwegen ist die Beteiligung relativ hoch, dort nehmen mehr als 60 % der Kinder unter 3 Jahren an irgendeiner Form von FBBE teil. Im Gegensatz dazu beträgt die Beteiligung in dieser Altersgruppe in Mexiko und der Türkei weiterhin weniger als 5 %, jedoch steigt die Beteiligung bei älteren Kindern signifikant (Tab. B1.2 und Abb. B1.1).

Auch wenn in beinahe allen OECD-Ländern vor Eintritt der Kinder in den Primarbereich mindestens ein kostenloses FBBE-Jahr angeboten wird (s. Tab. X1.3 in Anhang 1), werden FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren in der Regel nicht komplett staatlich finanziert. Dies spiegelt die Tatsache wider, dass bei beschränkten öffentlichen Budgets für FBBE häufig den FBBE-Angeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) Vorrang eingeräumt wird (OECD, 2017[18]; OECD, 2024[19]). Daher können in vielen OECD-Ländern, insbesondere für Haushalte mit niedrigeren Einkommen, die selbst zu tragenden Kosten für FBBE ein erhebliches Hindernis für die Teilnahme darstellen. Auf der anderen Seite sind in den 11 OECD- und Partnerländern, in denen kostenlose FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) verfügbar sind (s. Tab. X1.3 in Anhang 1), die Beteiligungsquoten für diese Altersgruppe besonders hoch. Beispielsweise haben in der Republik Korea, wo die Beteiligungsquote bei den 2-Jährigen 95 % beträgt, Kinder ab der Geburt Anspruch auf einige kostenlose FBBE-Leistungen (Tab. B1.1).

Weitere Faktoren, wie die Erwerbsbeteiligung von Frauen, die Dauer und Zugänglichkeit von Erziehungsurlaub sowie die Verfügbarkeit informeller sozialer Netzwerke für die Kinderbetreuung, wirken sich wahrscheinlich auch auf die Beteiligungsquoten kleiner Kinder aus. Die traditionelle Rolle von Frauen als Hauptbezugsperson kann ein entscheidender Faktor für die Nutzung von Kinderbetreuungsangeboten sein. So sind beispielsweise in Ländern mit einer weiterhin relativ geringen Erwerbsbeteiligung von Frauen, wie Mexiko (47 %) bzw. der Türkei (36 %), die FBBE-Beteiligungsquoten auch vergleichsweise gering (International Labour Organization, 2025[20]). Die Länge des Erziehungsurlaubs ist ein weiterer wichtiger Einflussfaktor. In der Slowakei und Ungarn, wo Müttern mehr als 3 Jahre bezahlter Urlaub zustehen, betrug die Beteiligungsquote von Kindern unter 3 Jahren 2023 21 % in Ungarn bzw. 5 % in der Slowakei (OECD, 2025[21]) (Tab. B1.2). Und schließlich kann in einigen Ländern die geringere Beteiligung an formaler FBBE das

Abbildung B1.2

Entwicklung der Beteiligungsquoten 3- bis 5-Jähriger im Elementarbereich (ISCED 0) (2013 und 2023)



1. FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind im Elementarbereich nicht enthalten. 2. Referenzjahr nicht 2013. 3. Referenzjahr nicht 2023.
Daten s. Tabelle B1.2. StatLink: https://stat.link/26yd3x

weitverbreitete Zurückgreifen auf informelle Kinderbetreuungsangebote, häufig durch den weiteren Familienkreis, Nachbarinnen und Nachbarn oder Freundinnen und Freunde, widerspiegeln. Diese informellen Mechanismen können formale FBBE-Angebote in erheblichem Umfang ergänzen oder ersetzen.

Entwicklung der Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Die Beteiligungsquoten von Kindern unter 3 Jahren an FBE-Bildungsgängen sind im Durchschnitt der OECD-Länder in den letzten 10 Jahren um 9 Prozentpunkte angestiegen und haben 2023 29 % erreicht. Der Anstieg war in Israel, der Republik Korea, Litauen und Ungarn mit jeweils mehr als 15 Prozentpunkten besonders stark (Tab. B1.2). In der Republik Korea ist der Anstieg zum Großteil durch Steigerungen der öffentlichen Ausgaben für FBBE bedingt, die zu einer größeren Verfügbarkeit des Angebots geführt und die finanzielle Belastung der Familien verringert haben. Darüber hinaus beinhaltete die umfassendere politische Agenda der Regierung zum Umgang mit den anhaltend geringen Geburtenraten verbesserte Maßnahmen zur Unterstützung von Eltern, insbesondere durch verbesserte Kinderbetreuungsangebote und geringere Bildungskosten (Yang, Hwang and Pareliussen, 2024[22]). Ebenso wurde in Litauen FBBE durch politische Initiativen ab der Geburt verfügbar gemacht, was durch erhebliche öffentliche Mittel zum Ausgleich eines Großteils der Kosten für Familien unterstützt wird. Zudem gab es gezielte staatliche Maßnahmen zur Verringerung der Ungleichgewichte zwischen städtischen und ländlichen Gebieten durch die Schaffung von multifunktionalen Einrichtungen in ländlichen Gemeinschaften und die Bereitstellung einer dedizierten Beförderung zur Verbesserung des Zugangs (OECD, 2017[23]).

In vielen europäischen Ländern kann die gestiegene Beteiligung auf den zusätzlichen Impuls der Europäischen Union (EU) nach den 2002 in Barcelona vereinbarten ursprünglichen Zielen zurückzuführen sein. Die EU strebte ursprünglich Beteiligungsquoten von mindestens 33 % bei Kindern unter 3 Jahren bis 2010 an. Diese Ziele wurden im Rahmen der umfassenderen Europäischen Strategie für Pflege und Betreuung im Jahr 2022 überarbeitet, um eine höhere FBBE-Beteiligung sicherzustellen, die soziale und kognitive Entwicklung benachteiligter Kinder zu fördern und die Teilnahme der Eltern am Arbeitsmarkt zu fördern. Diese überarbeiteten Barcelona-Ziele sehen vor, dass 2030 mindestens 45 % der Kinder unter 3 Jahren an formaler Kinderbetreuung teilnehmen (European Commission, 2023[24]).

Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren

Die Teilnahme an FBE-Angeboten ist nicht in allen OECD-Ländern verpflichtend, dennoch ist die Bildungsbeteiligung der Kinder ab 3 Jahren weit verbreitet. Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 79 % der 3-Jährigen, 90 % der 4-Jährigen und 86 % der 5-Jährigen an FBE teil. Die vergleichsweise geringere FBE-Beteiligungsquote bei den 5-Jährigen spiegelt die nationalen Unterschiede beim Alter für den Eintritt in den Primarbereich wider. In Ländern wie Australien, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich erfolgt der Eintritt in den Primarbereich üblicherweise im Alter von 5 Jahren (Kasten B1.2), wodurch sich die Bildungsbeteiligung von der FBE in den Primarbereich verlagert. Betrachtet man die Gesamtbeteiligung der 5-Jährigen, unabhängig davon, ob die Kinder an FBE oder im Primarbereich teilnehmen, steigt die durchschnittliche Beteiligungsquote in den OECD-Ländern auf 97 % (Tab. B1.1).

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 FBE teil (Tab. B1.2). Die höchsten Beteiligungsquoten von 4-Jährigen an FBE-Angeboten oder im Primarbereich finden sich mit mindestens 99 % in Costa Rica, Frankreich, Israel und Peru. Im Gegensatz dazu beträgt die Bildungsbeteiligung in der Schweiz und der Türkei höchstens 50 % (Tab. B1.1). In der Schweiz ist die geringere Quote möglicherweise zum Teil auf Unterschiede zwischen den Kantonen zurückzuführen, da jeder Kanton sein eigenes Alter für den Beginn der Schulpflicht festlegt. In einigen Kantonen beginnen die Kinder später mit formaler Bildung als in anderen, was sich auf die Beteiligungszahlen auf nationaler Ebene auswirkt. Während die Beteiligungsquote in der Türkei für 4-Jährige unter 50 % bleibt, steigt sie für 5-Jährige auf 98 % (Tab. B1.1). Dieser deutliche Anstieg spiegelt die nationale Bildungspolitik wider, die der Vorschulbildung für 5-Jährige ein Jahr vor dem Beginn der Schulpflicht vorrangige Bedeutung beimisst.

Entwicklung der Beteiligung von Kindern von 3 bis 5 Jahren

Zwischen 2013 und 2023 sind die Beteiligungsquoten von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren im Elementarbereich um 5 Prozentpunkte gestiegen und belaufen sich in den OECD-Ländern jetzt auf 85 %. Die deutlichsten Anstiege gab es in Costa Rica, Kroatien, Polen und der Türkei, wo die Beteiligung um mehr als 20 Prozentpunkte gestiegen ist. Ein wichtiger Faktor für den Anstieg in Costa Rica war die Maßnahme von 2018 zur Ausweitung der Schulpflicht um 2 Jahre vorschulischer Bildung (ISCED 02) für Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren. Entsprechend ist die Beteiligungsquote 3- bis 5-Jähriger im Elementarbereich in den letzten 10 Jahren von 50 % auf 71 % gestiegen (Tab. B1.2). Die höchsten Steigerungen gab es bei Kindern ab 4 Jahren; bei ihnen ist die Bildungsbeteiligung mit mehr als 95 % quasi universell. Die Bildungsbeteiligung 3-Jähriger ist 2023 mit 6 % weiterhin vergleichsweise gering (Tab. B1.1). Dies zeigt, wie Reformen der Schulpflicht im vorschulischen

Kasten B1.2

Spezifische Bildungsgänge zur Erleichterung des Übergangs in den Primarbereich

Alle OECD-Länder verfügen über Bildungsgänge im vorschulischen Bereich (ISCED 02) zur Unterstützung der Entwicklung, des Wohlergehens und des frühkindlichen Lernens kleiner Kinder. Ein Hauptziel dieser Bildungsgänge ist die Unterstützung eines reibungslosen und souveränen Übergangs vom Elementarbereich in den Primarbereich. Dieses Ziel wohnt zwar den meisten Angeboten im Bereich der vorschulischen Bildung inne, jedoch bieten einige Länder einen spezifischen (meist einjährigen) vorbereitenden Bildungsgang unmittelbar vor dem Eintritt in den Primarbereich an. Diese häufig als „Aufnahme", „Brückenjahr" oder einfach das letzte Kindergartenjahr bezeichneten Bildungsgänge sind auf die Entwicklung wesentlicher Grundkompetenzen ausgelegt. Der Schwerpunkt liegt auf Sozialisierung, frühkindlichen Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, Spracherwerb und Verhalten im Klassenraum, wie die Einhaltung von Abläufen und die Teilnahme an strukturierten Aktivitäten. Ziel ist es, sicherzustellen, dass die Kinder gut vorbereitet sind und einen positiven Start in ihre formale Bildungslaufbahn haben.

In Australien dient das Foundation Year als formaler Einstiegspunkt in den Primarbereich für Kinder im Alter von etwa 5 Jahren. Während die Teilnahme in einigen Bundesstaaten und Territorien optional ist, kommen die Kinder in der Regel mit etwa 5 Jahren in die Schule, wobei die Schulpflicht mit 6 Jahren beginnt. Das Foundation Year zielt auf die Vermittlung essenzieller Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen sowie Sozialisierung durch strukturierte, jedoch kindgerechte Aktivitäten ab. Bei diesem Modell ist die Vorbereitungsphase eindeutig Teil des Primarbereichs (Australian Curriculum, 2025[28]).

Die dänische Kindergartenklasse, auch Vorschulklasse *(Børnehaveklasse)* genannt, richtet sich an 6-Jährige und dient seit 2009 als verpflichtende Brücke zwischen dem Elementarbereich und dem Primarbereich. Dänemark zeichnet sich durch seinen starken Fokus auf spielbasiertes Lernen mit einer Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung zusammen mit einer frühen Bildungsexposition aus (Blomgren, 2022[29]).

Die in Rumänien 2012 für 6-Jährige eingeführte Vorbereitungsklassenstufe *(Clasa Pregătitoare)* ist die formelle Umsetzung der vorherigen informellen Übergangsphase. Das rumänische Modell ist stark auf Schulfähigkeitsziele ausgerichtet und konzentriert sich auf die Schließung der Lücke zwischen Kindergarten und formaler Schule durch grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen sowie Verhaltensnormen (Eurydice, 2025[30]).

Irland hingegen verfügt über ein zweiphasiges Vorbereitungssystem innerhalb seines Primarbereichs: Junior und Senior Infants genannte Bildungsgänge für 4- bis 6-Jährige. Dieses Modell zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder früher als in den meisten OECD-Ländern in die formale Schulausbildung eingeführt werden, wobei Spiel mit strukturiertem Lernen verbunden wird, um sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen zu fördern (Government of Ireland, 2025[31]).

Ebenso umfassen in England und Wales (Vereinigtes Königreich) die Early Years of Foundation Stage innerhalb des Primarbereichs zwei Jahre und dienen als Übergang von der spielbasierten Kindertagesstätte in die formale Schulausbildung. Das zweite Jahr

wird auch als Aufnahmejahr bezeichnet. Es fördert eine ganzheitliche Entwicklung im persönlichen, sozialen, emotionalen und akademischen Bereich und verbindet strukturiertes Lernen ausgewogen mit von Kindern ausgehender Erkundung (UK Government, 2025[32]).

Bereich (ISCED 02) erfolgreich die Erhöhung der Bildungsbeteiligung beschleunigen und so sicherstellen können, dass mehr Kinder in ihrer grundlegenden Phase von den maßgeblichen Chancen des frühkindlichen Lernens profitieren. In Polen erklärt sich der Anstieg der Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger von 71 % im Jahr 2013 auf 94 % im Jahr 2023 durch die schrittweise Ausweitung des Rechtsanspruchs auf 3-Jährige seit 2014 in Kombination mit einer Gebührenbegrenzung für über das kostenlose Standardangebot hinausgehende zusätzliche Stunden und einem Ausbau der Vorschulinfrastruktur (Polish Eurydice Unit, 2014[25]; UNHCR, 2025[26]; Eurydice, 2025[27]).

Politische Ansätze zur Erhöhung der Beteiligung an FBBE

Die Vorteile von FBBE für die Entwicklung, das Wohlbefinden und den Übergang von Kindern in den Primarbereich haben dazu geführt, dass zahlreiche politische Entscheidungsträgerinnen und -träger gezielte Maßnahmen zur Steigerung der Beteiligung eingeführt haben. Zu diesen Maßnahmen gehören die Absenkung des Alters für den Beginn der Schulpflicht, die Einführung von Rechtsansprüchen auf FBBE-Angebote, das Anbieten kostenloser Stunden oder die Bereitstellung erheblicher finanzieller Unterstützung für Kinderbetreuungsangebote. Die Länder können unterschiedliche politische Maßnahmen oder Kombinationen von Maßnahmen, die auf spezifische Alters- und Zielgruppen zugeschnitten sind, umsetzen. Zu den weiteren Strategien, die diese Maßnahmen ergänzen, gehören FBBE-Netzwerkplanung, Daten und Monitoringmechanismen zur Bedarfsermittlung, Flexibilität der FBBE-Angebote, Informationsdienste und Zugänglichkeit der Verwaltung sowie Anstrengungen zur Förderung von Engagement und Vertrauen von Familie und Gemeinschaft (OECD, 2025[8]).

Ausweitung der Schulpflicht auf den vorschulischen Bereich (ISCED 02)

Die Einführung einer gesetzlichen Verpflichtung zur Teilnahme an FBBE durch die Absenkung des Alters für den Beginn der Schulpflicht, sodass sie einen Teil der vorschulischen Bildung (ISCED 02) abdeckt, ist zu einer gängigen Strategie zur Steigerung der Beteiligungsquoten geworden; mehrere Länder haben diesen Ansatz in den letzten 10 Jahren umgesetzt. Costa Rica und Ungarn haben das Alter für den Beginn der Schulpflicht um 2 Jahre, von 6 auf 4 Jahre, abgesenkt, 8 weitere OECD- und Partnerländer haben es um 1 Jahr gesenkt. Länder mit bereits hohen Beteiligungsquoten auf nationaler Ebene setzen gegebenenfalls solche Maßnahmen um, um strategisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu erreichen. Beispielsweise bemüht sich Belgien um die Steigerung der regelmäßigen Teilnahme von Kindern von Migrantinnen und Migranten mit niedrigem Bildungsstand in großen Städten durch die Aufnahme eines Jahrs vorschulischer Bildung (ISCED 02) in die Schulpflicht (European Commission, 2019[33]). Auch Frankreich hat mit dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 das Alter für den Beginn der Schulpflicht abgesenkt und somit den Elementarbereich für Kinder zwischen 3 und 5 Jahren verpflichtend gemacht, um den Zugang für alle sicherzustellen. Zusammen mit kleineren Klassengrößen im FBBE-Bereich für Kinder ab 3 Jahren zielt diese Maßnahme darauf ab, das fundamentale Lernen zu stärken und Ungleichheiten in Schulen des Priority Education Network (REP und REP+) zu verringern (OECD, 2020[34]). Litauen verfolgt mit der Anordnung einer verpflichtenden vorschulischen Bildung (ISCED 02) für Kinder unter 5 Jahren aus sozioökonomisch gefährdeten Haushalten ebenfalls einen gezielten Ansatz (Eurydice, 2023[35]).

In der Folge ist vorschulische Bildung (ISCED 02) in 24 OECD- und Partnerländern jetzt mindestens 1 Jahr lang verpflichtend. Beim Alter, in dem die Schulpflicht beginnt, gibt es Unterschiede. In 11 Ländern beginnt sie erst 1 Jahr vor dem Eintritt in den Primarbereich, in anderen jedoch früher – mit 3 in Frankreich, Israel, Mexiko und Ungarn; mit 4 in Argentinien, Brasilien, Bulgarien, Costa Rica, Griechenland und Luxemburg; und zwischen 4 und 5 Jahren in der Schweiz (Tab. B1.2).

Rechtsanspruch auf garantierte FBBE-Plätze

Die FBBE-Teilnahme von Kindern unter 3 Jahren (ISCED 01) ist in keinem OECD-Land verpflichtend. Jedoch besteht in manchen Ländern ein Rechtsanspruch auf einen FBBE-Platz, mit dem staatliche Behörden verpflichtet werden, auf Antrag der Eltern für jedes Kind im entsprechenden Altersbereich den Zugang zu einem Angebot zu garantieren (Eurydice, 2023[36]). Beispielsweise haben Polen und Tschechien den Anspruch schrittweise auf Kinder ab 3 Jahren ausgeweitet (dies wurde in Polen ab 2017 und in Tschechien ab 2018 vollständig umgesetzt), obwohl nur ein Jahr vorschulische Bildung (ISCED 02) vor dem Primarbereich verpflichtend ist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025[12]). Andere Länder, wie Brasilien, Kanada, die Republik Korea, Mexiko, Neuseeland und Ungarn, bieten diesen Rechtsanspruch ab der Geburt an. Dieser Ansatz ermöglicht es Familien, sich für Optionen der frühkindlichen Bildung zu entscheiden, die ihren Bedürfnissen entsprechen, und fördert gleichzeitig eine umfassende Beteiligung (s. Tab. X1.3 in Anhang 1).

Kapazitätsausbau für mehr Plätze in FBBE-Angeboten

Die Länder unternehmen auch umfangreiche Anstrengungen zur Ausweitung der Kapazitäten zur Steigerung der Beteiligungsquoten von Kindern unter 3 Jahre (ISCED 01). Beispielsweise nutzt Spanien Mittel aus der europäischen Aufbau- und Resilienzfazilität (ARF) zur Schaffung von mehr als 60.000 Plätzen bis 2025. Mit dieser Initiative sollen die gesamte Nachfrage nach frühkindlicher Bildung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) gedeckt und regionale Unterschiede bei der Beteiligung verringert werden (Government of Spain, 2024[37]).

Kostenlose FBBE-Stunden

Wenn es darum geht, dass möglichst viele Kinder Zugang zu FBBE-Angeboten haben, spielt die Bezahlbarkeit eine entscheidende Rolle. In den letzten Jahren haben zahlreiche Länder, insbesondere in Europa, kostenlose oder teilsubventionierte FBBE-Angebote eingeführt, die häufig auf benachteiligte Gruppen abzielen. So haben in Luxemburg z. B. Kinder im Alter von 1 bis 4 Jahren Anspruch auf 20 Stunden kostenlose FBBE pro Woche, wobei die Eltern für etwaige zusätzliche Stunden bezahlen. In Litauen erhalten Kinder von der Geburt bis zum Primarbereich 20 kostenlose Stunden pro Woche, wobei zusätzliche Kosten aus staatlichen und kommunalen Mitteln gedeckt werden. Rumänien bietet kostenlose FBBE für alle Kinder ab der Geburt, sowohl für die Ganztagsangebote (10 Stunden) als auch für die Halbtagsangebote (5 Stunden). 2022 hat Bulgarien die Gebühren für FBBE für alle Kinder ab 3 Jahren abgeschafft (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025[12]). In Schweden sind die Kommunen verpflichtet, FBBE-Plätze für Kinder bereitzustellen, unabhängig davon, wie lange sie sich im Land aufhalten, und unabhängig davon, ob die Eltern offiziell die Aufnahme beantragt haben. In Kroatien gilt für Roma-Eltern eine Befreiung von den Kindergartengebühren (Eurydice, 2023[36]).

Mechanismen zur finanziellen Unterstützung zur Verbesserung der Bezahlbarkeit

In Ländern mit integrierten FBBE-Systemen wurden zusätzliche Maßnahmen zur Verbesserung der Bezahlbarkeit und Zugänglichkeit durch erhebliche finanzielle Unterstützung und Subventionen für Eltern ergriffen. In Dänemark beispielsweise sind FBBE-Angebote zwar für Kinder unter 6 Jahren nicht komplett kostenlos, die Gebühren der Eltern sind jedoch auf maximal 25 % der geschätzten Bruttobetriebskosten des Angebots beschränkt. Für einkommensschwache Familien ist außerdem finanzielle Unterstützung verfügbar, mit der die Gebühren der Eltern ganz oder teilweise gedeckt werden können *(økonomisk fripladstilskud)*. In Island liegt die Festlegung der Gebühren der Eltern bei den einzelnen Gemeinden, sie dürfen jedoch die Gesamtkosten des bereitgestellten Angebots nicht übersteigen. In den größten Gemeinden ist es aber üblich, dass die Eltern 10 bis 20 % der Kosten der FBBE-Angebote tragen. Finnland hat im August 2024 eine maximale monatliche Gebühr von 311 Euro eingeführt, wobei mehr als die Hälfte der Familien von sämtlichen Gebühren befreit ist. In Schweden wird FBBE für Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren mehrheitlich aus kommunalen Budgets finanziert. Die Eltern zahlen einen geringen einkommensabhängigen Beitrag, der basierend auf der Zahl der Kinder pro Haushalt weiter begrenzt ist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025[12]).

Seit 2006 hat Japan Einrichtungen für FBBE *(Nintei Kodomo-en)* eingeführt. Diese Einrichtungen vereinen die Vorteile von Kindergärten und Kindertagesstätten und erfüllen Funktionen wie Bereitstellung von Bildung und Betreuung für Kinder im Vorschulalter, unabhängig davon, ob ihre Erziehungsberechtigten erwerbstätig sind oder nicht, sowie die Unterstützung der Elternschaft in der Gemeinde durch Dienstleistungen wie Elternberatung und Treffpunkte für Eltern und Kinder (Imoto, 2007[38]). Diese Reform wurde angesichts der sich diversifizierenden Bedürfnisse im FBBE-Bereich umgesetzt.

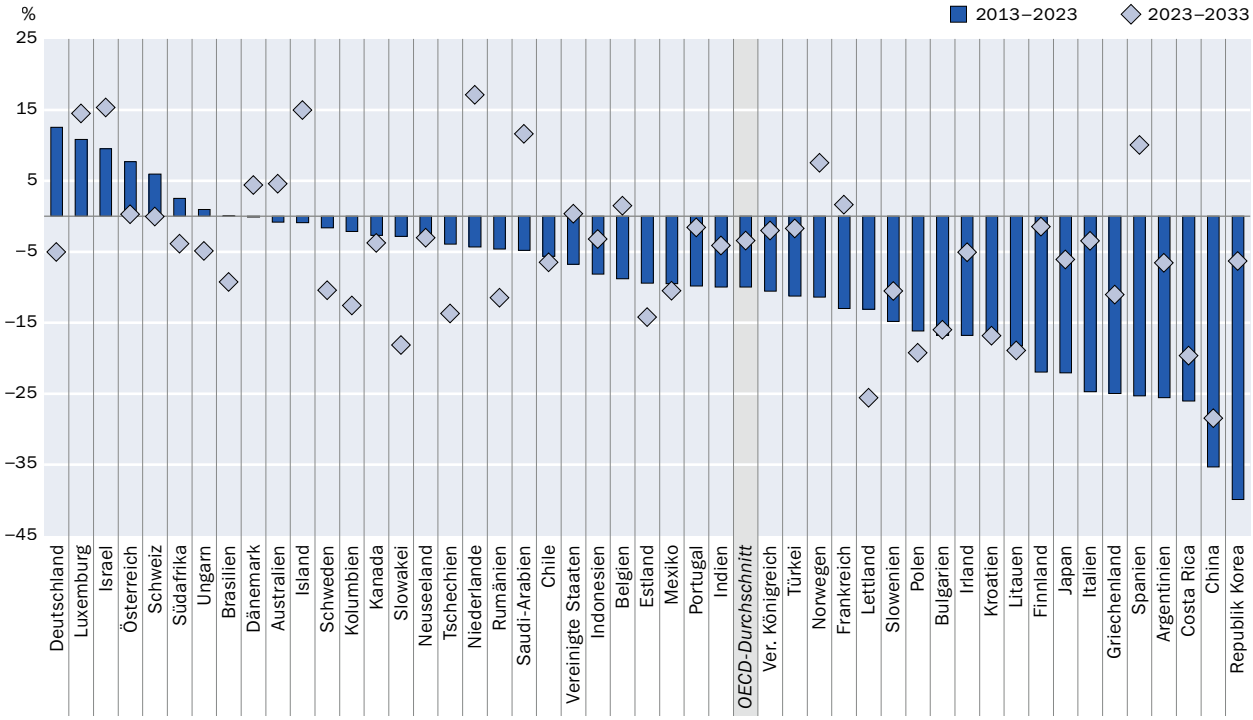
Demografische Trends bei kleinen Kindern

Zwischen 2013 und 2023 gab es in vielen Ländern eine Stagnation oder sogar einen Rückgang bei der Zahl der Kinder im Alter zwischen 0 und 4 Jahren. Insbesondere kam es in mehreren Ländern in Asien (z. B. China, Republik Korea und Japan) und Südeuropa (z. B. Griechenland, Italien und Spanien) zu erheblichen Rückgängen in dieser Altersgruppe um 22 bis 40 % (Abb. B1.3). Einige dieser Veränderungen sind zwar auf länderspezifische Faktoren, wie Auswanderung, zurückzuführen, jedoch spiegeln sie überwiegend globale Trends sinkender Geburtenraten wider. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Geburtenraten von etwa 1,7 in den frühen 2010er-Jahren auf rund 1,5 im Jahr 2022 gesunken (OECD, 2024[39]). In einigen Ländern ist die Population kleiner Kinder zwischen 2013 und 2023 häufig aufgrund von höheren Geburtenraten oder von Migration gestiegen. Israel z. B. hatte eine Geburtenrate von beinahe 3, was zu einem Wachstum seiner Population der unter 5-Jährigen führte (OECD, 2024[39]). In Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz ist die Zahl der kleinen Kinder trotz anhaltend niedriger Geburtenraten, hauptsächlich infolge von Migration, gestiegen (Abb. B1.3). In Luxemburg, Österreich und der Schweiz ist der Anteil der nicht inländischen Kinder bei den unter 5-Jährigen mit am höchsten: mit 21 % bei den 0- bis 4-Jährigen in Österreich, 28 % in Luxemburg und 47 % in der Schweiz (Eurostat, 2025[40]).

Mit Blick auf den Zeitraum 2023 bis 2033 deuten Bevölkerungsprognosen darauf hin, dass diese Trends anhalten werden, wobei in den meisten OECD-Ländern wahrscheinlich die Populationen kleiner Kinder weiter zurückgehen werden. Beim Ausmaß dieses Rückgangs gibt es jedoch Unterschiede zwischen den Ländern. In Griechenland, Italien, Japan und der Republik Korea wird sich der Rückgang im Vergleich zu den letzten 10 Jahren voraus-

Abbildung B1.3

Historische und prognostizierte Veränderungen in der Population der 0- bis 4-Jährigen (2013 bis 2023 und 2023 bis 2033)



Daten s. OECD Society Statistics – Demography Indicators im OECD Data Explorer (OECD, 2025[42]).

sichtlich verlangsamen. Hingegen werden in mehreren osteuropäischen Ländern, wie Bulgarien, Polen und der Slowakei, aufgrund der anhaltend geringen Geburtenrate und der anhaltenden Auswanderung stärkere Rückgänge von über 15 % erwartet. Ebenso wird erwartet, dass in lateinamerikanischen Ländern, wie Argentinien, Brasilien, Costa Rica und Kolumbien, die Populationen kleiner Kinder vor allem aufgrund sinkender Geburtenraten um mehr als 9 % sinken. Gleichzeitig wird erwartet, dass die junge Bevölkerung in Israel aufgrund seiner hohen Geburtenrate weiterhin um 15 % steigt. Darüber hinaus werden einige nordeuropäische Länder (z. B. Dänemark, Island, die Niederlande und Norwegen) sowie Australien möglicherweise niedrige Geburtenraten durch Migration ausgleichen und so die Zahl der Kinder unter 5 stabil halten oder sogar steigern (Abb. B1.3).

Sinkende Zahlen kleiner Kinder können einige Herausforderungen für die FBBE-Systeme mit sich bringen. In Gebieten, in denen die Kinderpopulationen unter ein tragfähiges Maß sinken, werden FBBE-Einrichtungen, insbesondere gebührenabhängige private Anbieter, möglicherweise Probleme haben, ihren Betrieb aufrechtzuerhalten, was zu einem ungleichberechtigten Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Bildung führt (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025[12]).

Die Trends der letzten Jahre deuten darauf hin, dass trotz einer sinkenden Beteiligung am FBBE-Angebot für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in vielen Ländern die öffentlichen Ausgaben pro Kind in FBBE gestiegen sind (s. Abb. C2.3 in Kapitel C2). Dies bietet die Chance zur Optimierung der Bildungssysteme durch eine effizientere Umverteilung von Ressourcen mit stärkerem Fokus auf Qualität als auf Quantität (OECD, 2024[10]). Kleinere Gruppengrößen können eine geringere Kinder-Lehrkräfte-Relation, ein besser zu bewältigendes Arbeitspensum, eine geringere Belastung der Beschäftigten und bessere Lernumgebungen

ermöglichen (s. Kapitel D2). Somit können sich die demografischen Veränderungen in einem stärkeren politischen Fokus auf Qualitätsverbesserung widerspiegeln.

Ein weiterer Aspekt ist die geografische Verteilung des demografischen Wandels. Selbst wenn die Zahl kleiner Kinder auf nationaler Ebene zurückgeht, kann es aufgrund von Binnenmigration oder von unterschiedlichen Geburtenraten in einigen Städten (häufig Hauptstädte oder wirtschaftlich starke Regionen) dennoch zu Anstiegen kommen, während andere Regionen starke Rückgänge verzeichnen. Diese regionalen Unterschiede unterstreichen die Notwendigkeit gezielter politischer Reaktionen auf die einzigartigen demografischen Herausforderungen in verschiedenen Gebieten. In Deutschland ist beispielsweise in einigen ostdeutschen Ländern die Kinderpopulation durchgehend zurückgegangen, während es in Großstädten wie München oder Berlin in manchen Jahren Babybooms gab, was zu einer ungleichen Nachfrage nach FBBE-Angeboten geführt hat (Pastuszka, 2023[41]).

Definitionen

Frühkindliche Bildung und Erziehung (FBE): FBBE-Angebote, die den Kriterien von ISCED 2011 entsprechen (s. Definitionen von ISCED 01 und 02), gelten als frühkindliche Bildung und Erziehung und werden daher in diesem Kapitel als FBE bezeichnet. Andere registrierte FBBE-Angebote gelten als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots des entsprechenden Landes, erfüllen jedoch nicht alle ISCED-Kriterien. Daher erstreckt sich der Begriff FBE nicht auf Angebote, die nicht den Kriterien von ISCED 2011 entsprechen.

ISCED 01 bezieht sich auf *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung,* die sich hauptsächlich an Kinder zwischen 0 und 2 Jahren richtet, und ISCED 02 bezieht sich auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, die sich hauptsächlich an Kinder zwischen 3 und 5 Jahren richtet.

FBBE-Angebote: Die Angebote zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die Kindern und ihren Eltern zur Verfügung stehen, sind sehr unterschiedlich. Dennoch lassen sich die meisten FBBE-Angebote in der Regel in eine der folgenden Kategorien einteilen (weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* [*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*]).

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).

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 wird. Diese Leistungen werden in diesem Kapitel nicht erfasst.

Angewandte Methodik

Bildungsbeteiligung/Beteiligungsquoten

Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Kinder eines bestimmten Alters bzw. einer bestimmten Altersgruppe in FBBE zur Gesamtpopulation dieses Alters bzw. dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, kann es aufgrund der Datenverfügbarkeit und der unterschiedlichen Quellen in einigen Ländern zu Unterschieden kommen. Daher werden die Bevölkerungsdaten bei der Berechnung der Bildungsbeteiligung nach Alter angepasst. Falls die kumulativen Daten zur Bildungsteilnahme auf allen ISCED-Stufen die Bevölkerungsdaten für ein bestimmtes Alter übersteigen, wird somit sichergestellt, dass die Bevölkerungsdaten für dieses Alter entsprechend der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmenden für das entsprechende Alter angepasst werden.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2023 (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2025 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).
Daten zu historischen und prognostizierten Veränderungen der Population der 0- bis 4-Jährigen finden sich in den OECD Society Statistics (OECD, 2025[42]).

Weiterführende Informationen

Australian Curriculum (2025), *F-10 Curriculum Overview*, https://v9.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/f-10-curriculum-overview/ (Zugriff am 12. Mai 2025). **[28]**

Blomgren, H. (2022), „Let's hide it! – Unfolding play and peer culture in a Danish prep class", *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, Vol. 38/66, p. 18, https://doi.org/10.7146/buks.v38i66.133775. **[29]**

European Commission (2023), *Education and Training Monitor 2023*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2766/810689. **[24]**

European Commission (2019), *Education and Training Monitor 2019: Belgium*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2766/64426. **[33]**

European Commission/EACEA/Eurydice (2025), „Key data on early childhood education and care in Europe – 2025", *Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2797/004435. **[12]**

Eurostat (2025), *Population on 1 January by age, sex and broad group of citizenship*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_pop2ctz__custom_16540148/default/table?lang=en. **[40]**

Eurydice (2025), *Belgium – Flemish Community – Separate special education needs provision in early childhood and school education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/belgium-flemish-community/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and. **[14]**

Eurydice (2025), *Czechia – Separate special education needs provision in early childhood and school education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/czechia/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education. **[13]**

Eurydice (2025), *Poland – Early childhood education and care access*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/poland/access (Zugriff am 12. Mai 2025). **[27]**

Eurydice (2025), *Romania – Primary education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/romania/primary-education (Zugriff am 13. Mai 2025). **[30]**

Eurydice (2023), *Lithuania – Organisation of the education system and of its structure*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/lithuania/organisation-education-system-and-its-structure (Zugriff am 22. Mai 2024). **[35]**

Eurydice (2023), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2023: Early Childhood Education and Care*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, https://doi.org/10.2797/868638. **[36]**

García, J. et al. (2020), „Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program", *Journal of Political Economy*, Vol. 128/7, pp. 2502–2541, https://doi.org/10.1086/705718. **[5]**

Government of Ireland (2025), *Education*, Department of Education, *https://www.gov.ie/en/department-of-education/policies/education/* (Zugriff am 13. Mai 2025). [31]

Government of New Zealand (2025), *Definitions – Early learning services*, *https://www.educationcounts.govt.nz/find-an-els/els/definitions* (Zugriff am 25. Juni 2025). [17]

Government of Spain (2024), *Spain: Biennial progress report on the implementation of the European Child Guarantee*, Ministerio de Juventud e Infancia, *https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/infancia/garantia/2025-01-14/Spain.%20Biennial%20progress%20report%20ECG.pdf* (Zugriff am 12. Mai 2025). [37]

Government of the Netherlands (2022), *Accessing early childhood education (VVE) for native Dutch speaking toddlers and pre-school-age children*, *https://www.government.nl/topics/language-disadvantage/early-childhood-education-for-native-dutch-speaking-toddlers-and-pre-school-age-children*. [16]

Heckman, J. and G. Karapakula (2019), „The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference", *NBER Working Papers*, No. 25888, National Bureau of Economic Research, *https://doi.org/10.3386/w25888*. [6]

Imoto, Y. (2007), „The Japanese preschool system in transition", *Research in Comparative and International Education*, Vol. 2/2, pp. 88–101, *https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.2.88*. [38]

International Labour Organization (2025), *ILO modelled estimates database (ILOEST)*, International Labour Organization, *http://ilostat.ilo.org/data*. [20]

NIC-Japan (2025), *Overview of the Education System*, National Information Center for Academic Recognition in Japan, *https://www.nicjp.niad.ac.jp/en/japanese-system/about.html*. [15]

OECD (2025), *Indicator PF2.1. Parental leave systems*, OECD Family Database, *https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/family-database/pf2_1_parental_leave_systems.pdf* (Zugriff am 16. Juli 2024). [21]

OECD (2025), *OECD Society Statistics – Demography Indicators*, OECD Data Explorer, *http://data-explorer.oecd.org/s/1u1* (Zugriff am 15. Mai 2025). [42]

OECD (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en*. [8]

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2024: OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/9783763977741*. [9]

OECD (2024), „How are demographic changes affecting education systems?", *Education Indicators in Focus*, No. 87, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/en/publications/how-are-demographic-changes-affecting-education-systems_158d4c5c-en.html* (Zugriff am 12. Mai 2025). [10]

OECD (2024), „International evidence to support the reform of Early Childhood Education and Care in Brazil in 2024“, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 97, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b820e627-en. [19]

OECD (2024), *Society at a Glance 2024: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/918d8db3-en. [39]

OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en. [4]

OECD (2020), *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3990407f-en. [3]

OECD (2020), „Education policy outlook in France“, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 15, OECD, Paris, https://doi.org/10.1787/debad1c1-en (Zugriff am 12. Mai 2025). [34]

OECD (2017), *Education in Lithuania*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264281486-en. [23]

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264276116-en. [18]

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. [7]

Pastuszka, S. (2023), „Regional demographic differences in Germany“, *Studia Prawno-Ekonomiczne*, Vol. 128, https://doi.org/10.26485/SPE/2023/128/7. [41]

Polish Eurydice Unit (2014), *The System of Education in Poland*, Foundation for the Development of the Education System, Warsaw, https://education.org.pl/wp-content/uploads/2018/08/the-system_2014_www.pdf (Zugriff am 12. Mai 2025). [25]

Shuey, E. and M. Kankaraš (2018), „The power and promise of early learning“, *OECD Education Working Papers*, No. 186, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en. [2]

UK Government (2025), *Early years foundation stage*, https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage (Zugriff am 13. Mai 2025). [32]

UNESCO UIS (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf. [11]

UNHCR (2025), *Poland – Facilities for children aged 3–6*, https://help.unhcr.org/poland/information-for-new-arrivals-from-ukraine/education-in-poland/facilities-for-children-aged-3-6/ (Zugriff am 12. Mai 2025). [26]

Yang, Y., H. Hwang and J. Pareliussen (2024), „Korea's unborn future: Lessons from OECD experience", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1824, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/75aa749c-en. [22]

Yoshikawa, H., C. Weiland and J. Brooks-Gunn (2016), „When does preschool matter?", *The Future of Children*, Vol. 26/2, pp. 21–35, https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010. [1]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/mpa650

Tabellen Kapitel B1

- Tabelle B1.1: Beteiligungsquoten im Elementarbereich (ISCED 0), an sonstigen FBBE-Angeboten (außerhalb von ISCED) und im Primarbereich, nach Alter (2023)
- Tabelle B1.2: Entwicklung der Beteiligungsquote von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), nach Altersgruppe (2013 und 2023)
- Tabelle B1.3 Merkmale von nicht als ISCED-Angeboten eingestufter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (sonstige FBBE-Angebote) (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle B1.1

Beteiligungsquoten im Elementarbereich (ISCED 0), an sonstigen FBBE-Angeboten (außerhalb von ISCED) und im Primarbereich, nach Alter (2023)

	Unter 2 Jahren		2 Jahre		3 Jahre		4 Jahre		5 Jahre	
	Elementarbereich (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Elementarbereich (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Elementarbereich (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Elementarbereich (ISCED 0)	Primarbereich	Elementarbereich (ISCED 0)	Primarbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	37	4	67	3	79	3	91	1	24	76
Österreich[1]	8	x(4)	49	7[d]	81	1[d]	94	0	98	0
Belgien[2]	m	m	54	m	98	m	98	0	98	1
Kanada[3]	20	18	45	23	m	m	m	0	93	0
Chile	14	0	32	0	53	0	81	0	92	0
Kolumbien	3	m	21	m	47	m	71	0	84	16
Costa Rica	2	m	4	m	6	m	100	0	97	0
Tschechien	a	m	10	m	74	m	88	0	94	0
Dänemark	40	m	87	m	95	m	96	0	95	1
Estland	8	3	65	8	87	4	92	0	92	0
Finnland	23	m	74	m	86	m	90	0	91	0
Frankreich[4]	a	m	10	m	100	m	100	0	99	1
Deutschland	26	a	72	a	92	a	96	0	98	0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	99	0	100	0
Ungarn	5	a	52	a	97	a	98	0	98	0
Island	29	11	95	0	96	0	96	0	96	1
Irland	12	m	32	m	91	m	76	18	1	98
Israel	50	a	76	a	100	a	99	0	96	1
Italien	0	m	14	m	91	m	94	0	89	7
Japan	32	a	74	a	91	a	98	0	99	0
Republik Korea	55	a	95	a	98	a	95	0	95	0
Lettland	10	m	80	m	92	m	95	0	98	0
Litauen	12	a	84	a	94	a	96	0	97	0
Luxemburg	60	0	81	0	91	m	98	0	98	1
Mexiko	3	a	8	a	41	a	81	0	75	24
Niederlande	a	65	a	88	86	4	95	0	98	0
Neuseeland	32	5	66	5	80	4	84	0	8	88
Norwegen	45	m	95	m	97	m	97	0	97	0
Polen	a	11	7	27	85	3	96	0	100	0
Portugal	m	m	m	m	83	m	97	0	100	0
Slowakei	a	m	14	m	69	m	81	0	92	0
Slowenien	31	m	84	m	91	m	94	0	95	0
Spanien	33	m	71	m	97	m	98	0	98	0
Schweden	27	0	91	1	94	1	96	0	96	0
Schweiz	a	m	0	m	2	m	49	0	99	1
Türkei	0	a	2	a	15	a	43	0	98	2
Ver. Königreich	1	m	54	m	100	m	98	2	0	100
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	0	m	4
OECD-Durchschnitt	**22**	**m**	**52**	**m**	**79**	**m**	**90**	**1**	**86**	**11**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	2	m	12	m	47	m	90	0	94	0
Brasilien	15	a	42	a	60	a	76	0	91	1
Bulgarien	a	5	15	43	81	0	86	0	93	0
China	a	m	5	m	76	m	95	a	100	0
Kroatien	18	m	57	m	76	m	81	0	85	0
Indien	a	m	a	m	36	m	63	45	51	60
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	3	m	13	m	83	m	99	0	100	0
Rumänien	2	m	22	m	68	m	78	0	81	0
Saudi-Arabien[5]	m	m	m	m	m	m	m	a	m	5
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	a	m	0
EU25-Durchschnitt	**20**	**m**	**51**	**m**	**87**	**m**	**92**	**1**	**91**	**4**
G20-Durchschnitt	**17**	**m**	**41**	**m**	**71**	**m**	**85**	**3**	**77**	**18**

Anmerkung: Elementarbereich (FBE) = ISCED 0; sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um als ISCED 0 eingestuft zu werden, sollten FBBE-Angebote: 1) explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2) institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für eine Gruppe von Kindern institutionalisiert), 3) von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4) einen regulatorischen Rahmen besitzen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. einen Lehrplan), und 5) über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der FBBE-Mitarbeitenden).

1. Bei den sonstigen registrierten FBBE-Angeboten sind in der Altersgruppe „2 Jahre" Kinder unter 2 Jahren und in der Altersgruppe „3 Jahre" Kinder von 3 bis 5 Jahren enthalten. 2. FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) sind im Elementarbereich nicht enthalten. 3. Der Elementarbereich umfasst nur FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), die sich an Kinder bis einschließlich 2 Jahren richten. 4. Die Beteiligung 2-Jähriger deckt nur Kinder ab, die vor dem regulären Eintrittsalter in die verpflichtende vorschulische Bildung eingetreten sind. 5. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Saudi-Arabien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/mpa650

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

Tabelle B1.2

Entwicklung der Beteiligungsquote von Kindern in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), nach Altersgruppe (2013 und 2023)

	Alter zu Beginn der Schulpflicht	Typisches Alter bei Eintritt in den Primarbereich	Unter 3 Jahren						3 bis 5 Jahre					
			Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)		Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Elementarbereich (ISCED 0)		Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)		Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Elementarbereich (ISCED 0)	
	2023		2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien[1]	6	5	m	47	m	0	m	47	m	1	m	64	m	65
Österreich	5	6	12	20	2	2	15	22	3	5	83	86	86	91
Belgien	5	6	m	m	17	18	m	m	a	a	98	98	m	m
Kanada	6	6	m	28	m	m	m	m	m	0	m	93	m	93
Chile	6	6	17	20	1	0	18	20	2	2	73	73	75	75
Kolumbien[2]	5	6	33	9	0	0	33	9	0	0	80	67	80	67
Costa Rica	4	6	1	3	0	0	1	3	2	2	48	69	50	71
Tschechien	5	6	a	a	6	3	6	3	a	a	77	85	77	85
Dänemark	6	6	60	55	0	0	61	55	2	1	95	95	97	95
Estland[2]	7	7	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	23	28	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)	90	91
Finnland	6	7	28	40	0	0	28	40	0	0	74	89	74	89
Frankreich[3]	3	6	a	a	4	4	4	4	a	a	99	100	99	100
Deutschland	6	6	33	42	0	0	33	42	0	0	96	95	96	95
Griechenland	4	6	m	m	0	0	m	m	m	m	49	67	m	m
Ungarn[2]	3	6	5	21	0	0	5	21	1	4	91	93	92	97
Island	6	6	44	51	0	0	44	51	0	0	96	96	96	96
Irland[1,2]	6	5	m	18	0	0	8	18	m	0	54	55	54	55
Israel	3	6	31	58	0	0	31	58	0	0	100	99	100	99
Italien	6	6	a	a	5	5	5	5	a	a	94	91	94	91
Japan[2]	6	6	a	43	0	3	0	46	a	0	91	96	91	96
Republik Korea	6	6	52	69	0	0	52	69	0	0	93	96	93	96
Lettland	5	7	24	35	0	0	24	35	0	0	90	95	90	95
Litauen	6	7	21	37	0	0	21	37	0	0	79	96	79	96
Luxemburg	4	6	a	67	2	0	2	67	a	0	88	96	88	96
Mexiko	3	6	2	3	0	1	2	4	1	0	68	65	69	66
Niederlande	5	6	a	a	0	0	0	0	a	a	94	93	94	93
Neuseeland[1]	6	5	39	44	0	0	39	44	0	0	61	57	61	57
Norwegen	6	6	55	61	0	0	55	61	0	0	97	97	97	97
Polen	6	7	a	a	2	2	2	2	a	a	71	94	71	94
Portugal	6	6	m	m	0	0	m	m	m	m	88	93	m	93
Slowakei	5	6	a	a	4	5	4	5	a	a	72	81	72	81
Slowenien	6	6	37	49	0	0	37	49	0	0	88	93	88	93
Spanien	6	6	32	46	0	0	32	46	0	0	97	98	97	98
Schweden	6	7	46	49	0	0	46	49	0	0	94	95	94	95
Schweiz	4–5	6	a	a	0	0	0	0	a	a	47	50	47	50
Türkei[2]	5,75	6	0	1	0	0	0	1	0	0	28	54	28	54
Ver. Königreich	5	5	11	19	0	0	11	19	0	0	53	67	53	67
Vereinigte Staaten	5	6	m	m	0	0	m	m	m	m	64	64	m	m
OECD-Durchschnitt			**28**	**36**	**1**	**1**	**20**	**29**	**1**	**1**	**79**	**84**	**80**	**85**
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien	4	6	4	6	0	0	5	6	1	0	73	77	73	77
Brasilien	4	6	16	25	0	0	16	25	16	23	50	53	65	75
Bulgarien	4	7	a	a	3	5	3	5	a	a	78	87	78	87
China	6	6	a	a	m	2	m	2	a	a	m	92	m	92
Kroatien[2]	5,5	7	17	28	2	3	19	31	1	3	57	77	59	80
Indien	6	6	a	a	m	m	m	m	a	a	m	50	m	50
Indonesien	7	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	5	6	m	6	m	0	m	6	m	0	m	94	m	94
Rumänien[2]	4	6	3	4	4	5	7	9	0	0	84	75	85	76
Saudi-Arabien[4]	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	13	19	m	m
Südafrika	7	7	m	m	m	0	m	m	m	m	m	10	m	m
EU25-Durchschnitt			**27**	**36**	**2**	**2**	**17**	**26**	**1**	**1**	**83**	**89**	**84**	**90**
G20-Durchschnitt			**17**	**28**	**m**	**1**	**m**	**24**	**2**	**2**	**m**	**68**	**m**	**79**

Anmerkung: Elementarbereich (FBE) = ISCED 0; sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um als ISCED 0 eingestuft zu werden, sollten FBBE-Angebote: 1) explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2) institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für eine Gruppe von Kindern institutionalisiert), 3) von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4) einen regulatorischen Rahmen besitzen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. einen Lehrplan), und 5) über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der FBBE-Mitarbeitenden).

1. Das gesetzliche Alter für den Beginn der Schulpflicht liegt bei 6 Jahren, aber die Kinder dürfen von Gesetzes wegen ab dem Alter von 5 Jahren die Schule besuchen, und die meisten tun dies auch. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Estland, Kroatien, Japan und die Türkei; 2015 für Kolumbien, Rumänien und Ungarn; 2017 für Irland. 3. Die Beteiligung 2-Jähriger deckt nur Kinder ab, die vor dem regulären Eintrittsalter in die verpflichtende vorschulische Bildung eingetreten sind.

4. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Saudi-Arabien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/mpa650

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

Tabelle B1.3

Merkmale von nicht als ISCED-Angeboten eingestufter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (sonstige FBBE-Angebote) (2023)

	Bezeichnung des Bildungsgangs auf Deutsch	Reguläres Eintrittsalter (in Jahren)	Reguläre Dauer (in Jahren)	Mindest-teilnahme	Allgemeine Praxis für Teilnahmedauer	Einrichtungsbasiertes Angebot	Existenz eines regu-latorischen Rahmens
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD Länder							
Australien	Häusliche Betreuung	0	5	Nein	m	Durchführung im Haushalt des Kindes	Ja
Österreich	Regulierte Betreuung in Haushalten	0	6	Nein	m	Häuslich	Ja
Kanada	Kinderbetreuungsangebote	0–2	1–3	m	m	Häuslich oder einrichtungsbezogen	m
Costa Rica	Nationales Kinderbetreuungs- und -entwicklungsnetzwerk	0	m	m	m	m	m
	Kinderbetreuung und -schutz	0,5	m	m	m	m	m
Tschechien	Kindertagesstätte	0	2	m	m	m	m
	Einrichtungsbezogenes Angebot	0	3	m	m	m	m
Dänemark	Private Kinderbetreuungsarrangements	0,5	5,5	Nein	Flexible Teilnahme gemäß Bedarf der Eltern	Häuslich oder einrichtungsbezogen	Ja
Estland	Kinderbetreuungsangebot	0	3	Nein	Flexible Teilnahme entsprechend dem Bedarf und dem Alter des Kindes gemäß Entscheidung des Anbieters und der Eltern	Durchführung im Haushalt des Kindes oder an einem anderen für Kinderbetreuung geeigneten Ort	Ja
Finnland	Offene FBBE-Aktivitäten	0–6	a	Nein	Üblicherweise unregelmäßige Teilnahme	m	Ja
Frankreich[1]	Krippen	0	3	Nein	m	Einrichtungsbezogen	Ja
	Mikro-Krippen	0	3	Nein	m	Einrichtungsbezogen	Ja
	Kinderbetreuerinnen und -betreuer	0	3	Nein	m	Häuslich	Ja
Griechenland	Kinderbetreuungseinrichtung	2,5	3,5	Ja	Mindestens 4,5 Stunden pro Tag/225 Tage pro Jahr, nach Wahl der Eltern	m	Ja
Island	Häusliches Angebot	1	0,8–5	Nein	89 % nehmen mindestens 8 Stunden pro Tag, bis zu 48 Wochen pro Jahr teil, nach Wahl der Eltern	Häuslich	Ja
Lettland	Kinderbeaufsichtigungsangebote	1,5	3,5	Nein	Teilzeit bis zu 4 Stunden am Tag oder Vollzeit mehr als 4 Stunden am Tag, nach Wahl der Eltern	Häuslich oder einrichtungsbezogen	Ja
Niederlande	Private Tagesbetreuungseinrichtungen	0	3	Nein	Weniger als 40 Stunden pro Woche, abhängig von der Arbeitszeit der Eltern	Einrichtungsbezogen	Ja
	Häusliche Betreuung durch Kinder-betreuerinnen und -betreuer	0	4	Nein	Weniger als 40 Stunden pro Woche, abhängig von der Arbeitszeit der Eltern	Häuslich	Ja
Neuseeland	Spielegruppen	0–4	a	Nein	Maximal 4 Stunden pro Tag	Gemeinschaftsbasierte und von Eltern betriebene Organisationen	Ja
Norwegen	Offene Kindergärten	1	m	Nein	Flexible Teilnahme gemäß Bedarf der Eltern	Einrichtungsbezogen	Nein
Polen	Betreuung für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren	0–3	2,0	Nein	m	Häuslich oder einrichtungsbezogen	Ja
Portugal	Tagesbetreuung, häusliches Angebot (Kinderbetreuerinnen und -betreuer)	0	3	Nein	m	Häuslich	m
Slowakei	Kinderbetreuungseinrichtungen bis zum Alter von 3 Jahren	0,0	3,0	Nein	m	Einrichtungsbezogen	Ja
Slowenien	Betreuung von Vorschulkindern	1	5	Nein	m	Häuslich	Ja
Spanien	Einrichtungsbezogenes Angebot	0,0	3,0	Nein	m	Einrichtungsbezogen	Nein
Schweden	Pädagogische Betreuung	1	5	Nein	Flexible Teilnahme gemäß Bedarf der Eltern	Häuslich	Ja
Schweiz	Einrichtungsbezogene FBBE	0,5	3,5	Nein	m	Einrichtungsbezogen	Ja
	Häusliche FBBE	0,5	3,5	Nein	m	Häuslich	Ja
Vereinigte Staaten	Tagesbetreuung	0–5	1–3	Nein	m	Häuslich, gemeinschaftsbasiert oder einrichtungsbezogen	Nein
Subnationale Einheiten							
Belgien (frz.)	Häusliche Angebote	0	2,5	Nein	Zumeist 2 Tage/Woche und bis zu 5 Tage/Woche, je nach Wahl der Eltern	Häuslich	Ja
	Einrichtungsbezogene Angebote	0	2,5	Nein	Zumeist 2 Tage/Woche und bis zu 5 Tage/Woche, je nach Wahl der Eltern	Einrichtungsbezogen	Ja
England (UK)	Nicht registrierte Anbieter	0	5	Nein	m	a	Nein
Nordirland (UK)	Sure Start	0	3	Nein	m	Einrichtungsbezogen	Ja
Wales (UK)	Ganztagesbetreuung	0	5	Nein	Durchgehender Zeitraum von mindestens 4 Stunden an einem beliebigen Tag	Einrichtungsbezogen	Ja
	Stundenweise Tagesbetreuung	0	5	Nein	Durchgehender Zeitraum von maximal 4 Stunden an einem beliebigen Tag, wird hauptsächlich von 3- bis 5-Jährigen, weniger von Säuglingen oder Kleinkindern genutzt	Einrichtungsbezogen	Ja
	Krippen	0	5	Nein	Flexible Teilnahme gemäß Bedarf der Eltern	Einrichtungsbezogen	Ja
Partner- und/oder Beitrittsländer							
Bulgarien	Kindertagesstätte	0,25	2,6	Nein	Bei Fernbleiben ist ein beglaubigtes Dokument einer zuständigen Stelle vorzulegen	Einrichtungsbezogen	Ja
Rumänien	Tagesbetreuungseinrichtungen	0	1,5	Nein	m	Einrichtungsbezogen	Ja

Anmerkung: Bildungsangebote außerhalb des ISCED-Rahmens, die vor/nach dem Unterricht und in den Schulferien stattfinden, sind in der Tabelle nicht enthalten. Weitere Daten zu Angeboten außerhalb des ISCED-Rahmens finden sich im Dashboard on Early Childhood Education and Care (ECEC) Systems (https://www.oecd.org/en/data/dashboards/early-childhood-education-and-care-ecec-systems.html). Ein regulatorischer Rahmen für Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 ist definiert als gesetzliche Bestimmungen, Richtlinien, Standards oder Anweisungen, die von der für die Regelung der Bereitstellung von Bildungsgängen für sehr kleine Kinder zuständigen Behörde (z. B. Bildungsministerium, sonstiges zuständiges Ministerium oder verbundene Einrichtung) ausgegeben oder anerkannt wurden. Der Bildungsanteil ist definiert als Aktivitäten, die auf die Erreichung von vorab festgelegten Lernzielen oder den Abschluss einer bestimmten Reihe von Bildungsaufgaben über einen längeren Zeitraum hinweg ausgelegt und ausgerichtet sind. Dabei handelt es sich um gezielte Aktivitäten, mit denen ein Lernergebnis erreicht werden soll. Sie sind als Struktur oder Abfolge mit ausdrücklichen oder impliziten Zielen geplant und umfassen eine für die Bereitstellung verantwortliche Person oder Stelle, die eine Lernumgebung schafft, sowie eine Lernmethode.
1. Es gibt jedoch eine nationale Regelung, die für alle Kinderbetreuungspläne anwendbar ist. Diese Regelung enthält die Grundsätze, die unabhängig von der Art der Betreuung gemäß Artikel L. 214-1-1 des französischen Sozial- und Familiengesetzbuchs für die Betreuung kleiner Kinder anwendbar sind.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en). StatLink: https://stat.link/mpa650
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle B1.3 (Forts.)

Merkmale von nicht als ISCED-Angeboten eingestufter frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (sonstige FBBE-Angebote) (2023)

	Regulierungsstelle	Bildungsaktivitäten	Zahl der Teilnehmenden	Funktion des Bildungsgangs
	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD Länder				
Australien	Kombination aus subnationalen und nationalen Rahmen	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative für Eltern ohne Zugang zu sonstiger anerkannter Betreuung
Österreich	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	7 370	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Kanada	m	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	219 100	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Costa Rica	m	m	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
	m	m	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Tschechien	m	m	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)
	m	m	m	
Dänemark	Bildungsministerium	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	Frei zugänglich und als Ergänzung des Haupt-FBBE-Systems
Estland	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	2 729	Alternative oder Ergänzung zum Haupt-FBBE-Sektor für Eltern
Finnland	Bildungsministerium	Verpflichtende Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative für Eltern, die ihr Kind zu Hause betreuen, statt es im FBBE-Bereich anzumelden
Frankreich[1]	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)
	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	
	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	
Griechenland	Bildungsministerium	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Island	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	1 013	Alternative für Eltern nach Ende des Elternurlaubs bis zum Vorschulbeginn
Lettland	Kombination aus subnationalen und nationalen Rahmen	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Niederlande	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 und 4 Jahren, die nicht von Benachteiligung bedroht sind
	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	
Neuseeland	Bildungsministerium	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Frei zugänglich und als Ergänzung des Haupt-FBBE-Systems
Norwegen	Nicht durch einen auf nationaler Ebene anerkannten Rahmen reguliert	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Frei zugänglich und als Ergänzung des Haupt-FBBE-Systems
Polen	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	186 317	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)
Portugal	m	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Slowakei	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Verpflichtende Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)
Slowenien	Bildungsministerium	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Spanien	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Schweden	Bildungsministerium	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	6 810	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Schweiz	Kombination aus subnationalen und nationalen Rahmen	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 4 Jahren
	Kombination aus subnationalen und nationalen Rahmen	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	
Vereinigte Staaten	Nicht durch einen auf nationaler Ebene anerkannten Rahmen reguliert	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Subnationale Einheiten				
Belgien (frz.)	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 2,5 Jahren
	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	
England (UK)	Nicht durch einen auf nationaler Ebene anerkannten Rahmen reguliert	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern
Nordirland (UK)	Bildungsministerium	Verpflichtende Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)
Wales (UK)	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)
	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Empfohlen, aber nicht verpflichtend	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)
	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Frei zugänglich und als Ergänzung des Haupt-FBBE-Systems
Partner- und/oder Beitrittsländer				
Bulgarien	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Haupt-FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)
Rumänien	Anderes zuständiges Ministerium (z. B. für Gesundheit oder Soziales)	Keine Bildungsaktivitäten vorgeschrieben	m	Alternative zu sonstiger anerkannter Betreuung für Eltern

Anmerkung: Bildungsangebote außerhalb des ISCED-Rahmens, die vor/nach dem Unterricht und in den Schulferien stattfinden, sind in der Tabelle nicht enthalten. Weitere Daten zu Angeboten außerhalb des ISCED-Rahmens finden sich im Dashboard on Early Childhood Education and Care (ECEC) Systems (https://www.oecd.org/en/data/dashboards/early-childhood-education-and-care-ecec-systems.html). Ein regulatorischer Rahmen für Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 ist definiert als gesetzliche Bestimmungen, Richtlinien, Standards oder Anweisungen, die von der für die Regelung der Bereitstellung von Bildungsgängen für sehr kleine Kinder zuständigen Behörde (z. B. Bildungsministerium, sonstiges zuständiges Ministerium oder verbundene Einrichtung) ausgegeben oder anerkannt wurden. Der Bildungsanteil ist definiert als Aktivitäten, die auf die Erreichung von vorab festgelegten Lernzielen oder den Abschluss einer bestimmten Reihe von Bildungsaufgaben über einen längeren Zeitraum hinweg ausgelegt und ausgerichtet sind. Dabei handelt es sich um gezielte Aktivitäten, mit denen ein Lernergebnis erreicht werden soll. Sie sind als Struktur oder Abfolge mit ausdrücklichen oder impliziten Zielen geplant und umfassen eine für die Bereitstellung verantwortliche Person oder Stelle, die eine Lernumgebung schafft, sowie eine Lernmethode.

1. Es gibt jedoch eine nationale Regelung, die für alle Kinderbetreuungspläne anwendbar ist. Diese Regelung enthält die Grundsätze, die unabhängig von der Art der Betreuung gemäß Artikel L. 214-1-1 des französischen Sozial- und Familiengesetzbuchs für die Betreuung kleiner Kinder anwendbar sind.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en). StatLink: https://stat.link/mpa650

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

Kapitel B2

Wie prägen verschiedene Bildungssysteme die Bildungsverläufe im Primar- und Sekundarbereich I?

Zentrale Ergebnisse

- Die meisten OECD-Länder haben mit Beteiligungsquoten von mehr als 98 % eine fast universelle Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren erreicht.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 2 % der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und knapp 4 % derjenigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I überalt für ihre Klassenstufe, d. h., sie sind mindestens 2 Jahre älter als das für ihre Klassenstufe vorgesehene Alter. Dies liegt hauptsächlich an der Wiederholung von Klassenstufen und in geringerem Umfang an einem verspäteten Schuleintritt.
- Länder, die berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I anbieten, richten sich an unterschiedliche Populationen und verfolgen unterschiedliche Ziele. Diese basieren auf den Bedürfnissen und Erwartungen der betreffenden Gruppen, wie früh in allgemeinbildende und berufsbildende Ausbildungszüge eingeteilte Schülerinnen und Schüler in der Erstausbildung, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und erwachsene Lernende.

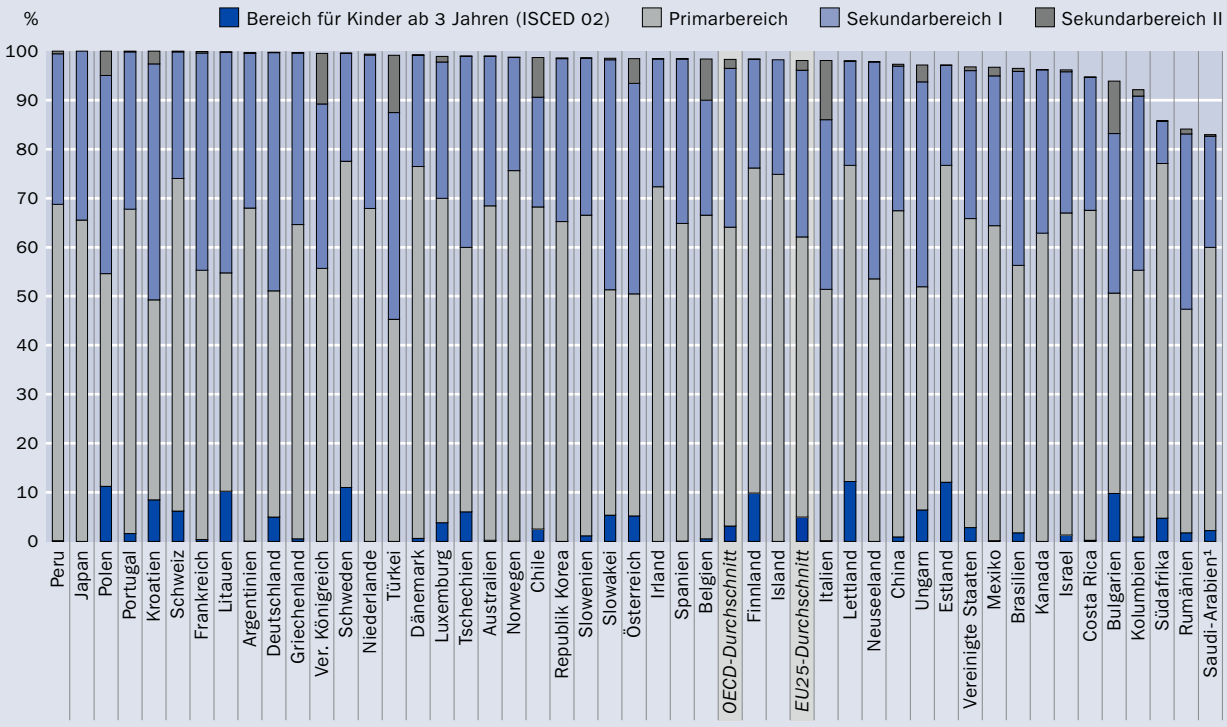
Kontext

Aufbau und Verwaltung des Primar- und Sekundarbereichs I in Bildungssystemen können die Entwicklung von Bildungsverläufen der Schülerinnen und Schüler maßgeblich beeinflussen. Diese Bereiche umfassen in der Regel 6- bis 14-Jährige und schaffen die Grundlage für den künftigen Bildungserfolg, die persönliche Entwicklung und Übergänge in die weitere Ausbildung. Von Unterschieden bei den Beteiligungsregelungen, Aufstiegskriterien und Unterstützungssystemen hängt ab, ob Schülerinnen und Schüler dem Ausbildungszug weiter folgen oder ob es zu frühen Brüchen in ihren Bildungsverläufen kommt. Zu verstehen, wie diese Systeme die Bildungsverläufe prägen, beginnt mit der Analyse, wie Schülerinnen und Schüler in diese Grundlagenphasen eintreten, sie durchlaufen und abschließen.

Eines der sichtbaren Kennzeichen für Unterschiede zwischen Systemen ist die Übereinstimmung von Alter und Klassenstufe. Zwar sind in den OECD-Ländern die meisten Kinder im Alter von 6 Jahren eingeschult, jedoch ist in einigen Systemen das Eintrittsalter flexibler und die Praxis bei der Wiederholung einer Klassenstufe unterscheidet sich erheblich. In Ländern, in denen die Wiederholung einer Klassenstufe üblich ist, fallen Schülerinnen und Schüler möglicherweise hinter Gleichaltrige zurück und verlieren die Motivation. Systeme mit einem automatischen Aufstieg verfügen hingegen häufig über Unterstützungsmechanismen, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Kompetenzen erwerben, ohne eine Klassenstufe zu wiederholen. Diese Entscheidungen spiegeln unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der optimalen Unterstützung des Lernens und des Umgangs mit schwachen Leistungen wider und sie prägen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ab den ersten Jahren ihrer Schullaufbahn.

Abbildung B2.1

Bildungsbeteiligung 6- bis 14-Jähriger, nach Bildungsbereich (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. Tabelle B2.1. StatLink: https://stat.link/u2yqkg

Ein weiterer wesentlicher Faktor, der die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern beeinflusst, ist der Aufbau des Sekundarbereichs I. In einigen Ländern gibt es einen einzigen gemeinsamen Ausbildungszug für alle Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Schulpflicht, in anderen hingegen erfolgt eine Aufteilung auf Ausbildungszüge oder eine Differenzierung der Bildungsgänge – manchmal bereits im Alter von 10 oder 11 Jahren. Eine frühe Aufteilung im Sekundarbereich I wird zumeist als Differenzierung nach Ausrichtung des Bildungsgangs, wie allgemeinbildende versus berufsbildende Ausbildungszüge, ähnlich wie im Sekundarbereich II umgesetzt. So können Schülerinnen und Schüler in stärker spezialisierte Ausbildungswege gelenkt werden, es kann aber auch zu einer Einschränkung der Flexibilität und der Verstärkung von sozioökonomischen Unterschieden führen. Vorhandensein und Gestaltung von Angeboten für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen und inwieweit Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen Bedürfnissen in Regelrahmen oder in separate Bildungsgänge eingebunden werden, spiegelt ebenfalls Ansätze der Länder im Umgang mit Chancengerechtigkeit und Diversität von Schülerinnen und Schülern.

Der Übergang vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II ist ein entscheidender Zeitpunkt, bei dem die in den früheren Bereichen eingeschlagenen Bildungswege entweder fortgesetzt werden oder sich ändern. In manchen Systemen erfolgt der Übergang automatisch, in anderen ist er selektiv und basiert auf der schulischen Leistung oder der Kapazität der Bildungseinrichtungen. Wie Länder diesen Übergang gestalten – durch Beratung, Abstimmung von Lehrplänen oder flexible Bildungsgangoptionen –, kann den Unterschied zwischen reibungslosem Fortkommen und einem frühen Rückzug bedeu-

ten. Daher liefert die Analyse dieser Mechanismen wichtige Erkenntnisse dazu, wie sich Bildungssysteme auf die Kontinuität, Qualität und Chancengerechtigkeit von Bildungsverläufen auswirken (Santos and Vitoria, 2023[1]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In manchen Ländern ist der Anteil überalter Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I zurückgegangen; beispielsweise ist der Anteil durch gezielte Reformen zur Begrenzung der Wiederholung einer Klassenstufe in Chile um rund 2 Prozentpunkte, in Belgien um rund 4 Prozentpunkte und in Spanien um rund 5 Prozentpunkte zurückgegangen.
- 2023 nahmen in den OECD-Ländern im Durchschnitt 7 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I an berufsbildenden Bildungsgängen teil. Diese Ausbildungszüge richten sich, hauptsächlich durch die Aufnahme bestimmter Erwachsenenbildungsgänge in diese Klassifikation, an Bildungsteilnehmende einer größeren Altersgruppe – wobei das Durchschnittsalter von 11 Jahren in einigen Ländern bis hin zu 45 Jahren reicht. Im Vergleich dazu sind es in allgemeinbildenden Bildungsgängen 12 bis 18 Jahre. Berufsbildende Bildungsgänge werden auch tendenziell häufiger von Männern besucht, wohingegen in allgemeinbildenden Bildungsgängen das Geschlechterverhältnis ausgewogener ist.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler der vierten Klassenstufe, die mindestens einmal pro Woche in der Schule fehlten, ist in den Ländern von durchschnittlich 11 % (2019) auf 13 % (2023) leicht gestiegen. Die Quote ist in Saudi-Arabien (32 %) deutlich höher und beträgt in Brasilien, Chile und Südafrika mehr als 15 %. Die geringsten Fehlzeiten verzeichneten mit Quoten von unter 5 % Japan und die Republik Korea.
- In Irland, Island, Japan, Norwegen und Polen treten mehr als 95 % der Schülerinnen und Schüler mit dem erwarteten Alter in den Sekundarbereich II ein, was auf eine starke Übereinstimmung von Alter und Klassenstufe hinweist. Im Gegensatz dazu sind es in den Niederlanden, der Schweiz und Ungarn höchstens 35 %, was auf einen weitverbreiteten verspäteten Eintritt hindeutet.

Analyse und Interpretationen

Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern im Alter von 6 bis 14 Jahren

Der Altersbereich von 6 bis 14 entspricht grob dem Primar- und Sekundarbereich I, für die in allen OECD-Ländern die Schulpflicht gilt. Dies hat dazu beigetragen, dass in dieser Altersgruppe quasi eine universelle Bildungsbeteiligung erreicht wurde: In zwei Drittel der Länder beträgt die Beteiligungsquote 6- bis 14-Jähriger mehr als 98 %. Diese hohen Beteiligungsquoten sind das direkte Ergebnis von Maßnahmen zur Gewährleistung einer kostenlosen und verpflichtenden Grundbildung sowie einer konsistenten Investition in materielle und personelle Ressourcen. Geringfügige Defizite bei der Beteiligung können auf spezifische Probleme hinweisen. Wenn beispielsweise die Beteiligungsquote der 6- bis 14-Jährigen in einem Land etwas unter 100 % liegt, kann dies ein Indikator dafür sein,

dass das Schulsystem bestimmte Gruppen nicht vollständig erreicht (eventuell Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen, Kinder in entlegenen Gemeinschaften oder aus einkommensschwachen Familien). Zwar haben die meisten Partnerländer die Lücke bei der grundlegenden Beteiligung geschlossen, jedoch haben einige Länder weiterhin Probleme, die restlichen Kinder zu erreichen. Dazu gehören Indien, Rumänien, Saudi-Arabien und Südafrika, wo die Beteiligung in dieser Altersgruppe unter 90 % liegt (Abb. B2.1).

Die Verteilung der Beteiligung nach Bildungsbereich spiegelt strukturelle Unterschiede der Bildungssysteme wider. Der Primarbereich umfasst in den OECD-Ländern in der Regel 6 Jahre, jedoch reicht die Bandbreite von 4 Jahren in mehreren Ländern (z. B. Österreich und Ungarn) bis zu 8 Jahren in Irland. Der Sekundarbereich I umfasst in der Regel 3 Jahre, von 2 Jahren in Belgien und Chile bis zu 6 Jahren in Deutschland und Litauen (s. Tab. X1.3 in Anhang 1). Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren im Primarbereich teil. In Ländern, in denen der Primarbereich später oder der Sekundarbereich II früher beginnt, ist möglicherweise der Anteil der 6- bis 14-Jährigen höher, die am Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) oder Sekundarbereich II teilnehmen. Beispielsweise beginnt in Finnland und Schweden der Primarbereich im Alter von 7 Jahren und in diesen Ländern nehmen mehr als 10 % der Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren am Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) teil. Ebenso nehmen in allen Ländern, in denen der Sekundarbereich II im Alter von 14 Jahren beginnt, mehr als 8 % der Schülerinnen und Schüler im Alter von 6 bis 14 Jahren am Sekundarbereich II teil (Abb. B2.1).

Gestaltung und Dauer des Primarbereichs, des Sekundarbereichs I und des Sekundarbereichs II in einem Land (z. B. 4+4+4 bzw. 4 Jahre in jedem Bereich, 6+3+3 oder 4+6+3) kann eine Kombination aus historischen Faktoren und Bildungsphilosophien widerspiegeln. So führt in Deutschland das „4+6+3"-System (4 Jahre Primarbereich, 6 Jahre Sekundarbereich I und 3 Jahre Sekundarbereich II) zu einem längeren Sekundarbereich I, der eine frühe Aufteilung auf Bildungszüge fördert, bei denen die Spezialisierung von Schülerinnen und Schülern in akademische oder berufsbildende Bildungsgänge in relativ jungem Alter beginnt. Umgekehrt findet in Finnland eine Aufteilung auf Ausbildungszüge erst nach 9 Jahren Gesamtschulsystem statt (d. h. 6+3+3), sodass die Schülerinnen und Schüler vor der Spezialisierung alle die gleiche Ausbildung erhalten. Länder wie die Türkei und Ungarn haben hingegen eine „4+4+4"-Struktur, die einer gleichmäßigeren Verteilung der Zeit auf den Primarbereich, den Sekundarbereich I und den Sekundarbereich II entspricht (s. Tab. X1.3 in Anhang 1).

Polen hebt sich von den OECD- und Partnerländern ab, da es als einziges Land in den letzten 10 Jahren den Aufbau des Primar- und Sekundarbereichs I wesentlich verändert hat. 2017 hat das Land eine große Reform zur Umstrukturierung seines Bildungssystems umgesetzt. Das System wurde von einem „6+3+4"-Modell auf eine „8+4"-Struktur umgestellt. Mit der Reform wurde der Primarbereich auf 8 Jahre verlängert, ein neuer einheitlicher Lehrplan für die gesamte Zeit eingeführt und Schulen des Sekundarbereichs I *(gimnazjum)* wurden abgeschafft. Aus Gründen der internationalen Vergleichbarkeit werden die Bildungsdaten für Polen jedoch nach dem System 4+4+4 aufgeschlüsselt und dabei die Beteiligungszahlen auf den Primar- und Sekundarbereich I umverteilt (Tab. B2.1). Das Hauptziel der Reform war es, Schülerinnen und Schülern solide allgemeinbildende Grundlagen zu vermitteln, die sowohl ihre persönliche Entwicklung unterstützen als auch zu den Anforderungen eines modernen Arbeitsmarkts passen (Wojniak and Majorek, 2018[2]).

Die Reform in Polen entspricht einem breiteren Trend in den Nordischen Ländern, die seit Langem auf Gesamtschulsysteme setzen und die Aufteilung auf verschiedene Ausbildungszüge erst im Sekundarbereich II vornehmen. Beispielsweise verfügt Schweden bereits über ein 9-jähriges Gesamtschulsystem im Primarbereich und plant die Einführung eines 10-jährigen Modells bis 2028, bei dem das derzeit letzte Jahr der verpflichtenden frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in das erste Jahr des Primarbereichs aufgenommen wird (Government of Sweden, 2024[3]).

Überalte Schülerinnen und Schüler in der Erstausbildung

2023 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 2 % der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und knapp 4 % derjenigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I überalt für ihre Klassenstufe, d. h., sie sind mindestens 2 Jahre älter als das für ihre Klassenstufe vorgesehene Alter. Beim Anteil der überalten Schülerinnen und Schüler gibt es einen erheblichen Unterschied zwischen den OECD-Ländern. In Kolumbien, der Slowakei und Ungarn sind im Primarbereich mehr als 6 % der Schülerinnen und Schüler überalt. In Ländern wie Irland, Island, Japan, Norwegen, Schweden und dem Vereinigten Königreich hingegen durchlaufen beinahe alle Schülerinnen und Schüler den Primarbereich im vorgesehenen Alter oder nur ein Jahr älter. Im Sekundarbereich I sind über 8 % der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen in Brasilien, Costa Rica, Kolumbien, Luxemburg, Österreich und Ungarn überalt, während der Anteil in Irland, der Republik Korea und Schweden vernachlässigbar ist (Tab. B2.2).

In beinahe allen OECD- und Partnerländern ist der Hauptgrund dafür, dass Schülerinnen und Schüler überalt für ihre Klassenstufe sind, die Wiederholung von Klassenstufen (s. nächster Abschnitt), jedoch können auch andere Regelungen und Faktoren zur Steigerung der Quoten beitragen. Wenn Schülerinnen und Schüler aus irgendeinem Grund im Primarbereich überalt werden, ändert sich dies tendenziell in den anschließenden Bildungsbereichen nicht mehr. Einer der Gründe für Überalter ist ein späterer Eintritt in den Primarbereich. Dieser kann auf die Entscheidung der Eltern für einen späteren Schuleintritt oder auf einen mangelnden Zugang zu Bildung im vorgesehenen Eintrittsalter zurückzuführen sein. In manchen Ländern sind die Regelungen zum Schuleintrittsalter regional unterschiedlich (z. B. gibt es in der Schweiz Unterschiede zwischen den Kantonen), was einen flexiblen Eintritt in den Primarbereich ermöglicht. Diese regionalen Unterschiede können zu einem höheren Anteil überalter Schülerinnen und Schüler im Primarbereich beitragen. In Regionen, die einen späteren Schuleintritt als im nationalen Durchschnitt erlauben, können somit die Quoten überalter Schülerinnen und Schüler überproportional hoch sein.

Aufnahme- oder Integrationsklassen für neu eingetroffene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können ebenfalls zu diesem Trend beitragen. Beispielsweise können in der Schweiz nicht deutsch-/französisch-/italienischsprachige Neuankömmlinge, teilweise bis zum Alter von 13 Jahren, bis zu 2 Jahre lang in Aufnahmeklassen der Klassenstufen 2 bis 6 platziert werden, um Sprachkompetenzen zu erwerben, ehe sie in altersentsprechende Klassen kommen, wodurch der Anteil der überalten Schülerinnen und Schüler im Primarbereich steigt (Canton of Zurich, 2025[4]). In Luxemburg führt eine diverse Population von Schülerinnen und Schülern, insbesondere mit Migrationshintergrund, die sich mit Sprachbarrieren und kulturellen Anpassungen konfrontiert sehen, ebenfalls häufig zu einem späteren Schuleintritt oder der Teilnahme an *cours d'accueil* (Begrüßungsklassen), was zu einem hohen Anteil an überalten Schülerinnen und Schülern beiträgt (Government of Luxembourg, 2025[5]).

Klassenstufenwiederholende

Zur Wiederholung einer Klassenstufe kommt es, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler die Anforderungen zum Aufstieg in die nächste Klassenstufe nicht erfüllt und das Jahr wiederholen muss, wodurch sich der Altersunterschied mit dem Durchlaufen des Bildungssystems verstärkt. 2023 haben in den OECD-Ländern im Durchschnitt 1,4 % der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und 2,5 % der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I eine Klassenstufe wiederholt. Das ist ein leichter Anstieg gegenüber 2015 im Primarbereich (von 1,3 auf 1,4 %), jedoch ein Rückgang im Sekundarbereich I (von 3,0 auf 2,5 %). In Ländern wie Belgien, Chile und Spanien mit historisch hohen Wiederholungsquoten im Sekundarbereich I sind diese durch gezielte bildungspolitische Reformen stetig zurückgegangen. Dadurch waren in diesen Systemen 2023 weniger Schülerinnen und Schüler überalt als 2015. Kolumbien stellt jedoch eine Ausnahme dar. Trotz eines teilweise auf Probleme nach der Pandemie zurückzuführenden Anstiegs der Wiederholung von Klassenstufen im Primar- und im allgemeinbildenden Sekundarbereich I ist der Anteil der überalten Schülerinnen und Schüler zurückgegangen. Dieses atypische Muster spiegelt möglicherweise Fortschritte hinsichtlich getroffener Maßnahmen bei anderen Faktoren wider, die zu überalten Schülerinnen und Schülern beitragen, wie etwa bei der Verbesserung des Zugangs zu Bildung im eigentlichen Eintrittsalter (Abb. B2.2).

Regelungen zur Wiederholung von Klassenstufen

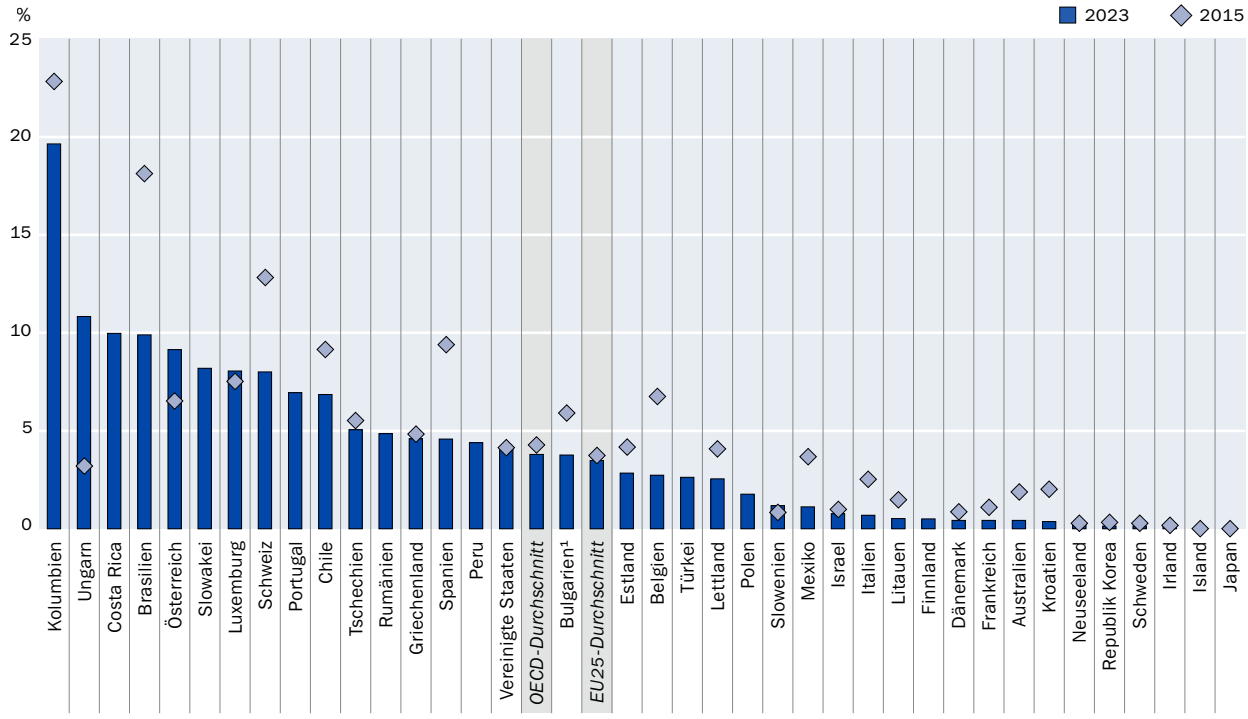
In einigen Ländern existiert das Konzept der Wiederholung von Klassenstufen nicht oder es ist in der Praxis äußerst selten. Beispielsweise steigen die Schülerinnen und Schüler in vielen nordischen Bildungssystemen im Primar- und Sekundarbereich I in der Regel am Ende des Schuljahrs unabhängig von ihrer schulischen Leistung automatisch in die nächste Klassenstufe auf (OECD, 2023[6]). Dadurch liegt der Anteil der überalten Schülerinnen und Schüler beinahe bei null. Ausnahmen sind auf einen späteren Schulbeginn oder Schulwechsel zurückzuführen. In Ländern wie Finnland und Schweden ist die Wiederholung einer Klassenstufe zwar rechtlich zulässig, jedoch wird sie in der Praxis selten genutzt. Stattdessen wird Schülerinnen und Schülern mit ungenügenden Noten zusätzliche Unterstützung angeboten – wie Sommerschule oder zusätzliche Nachhilfe –, damit sie die Kenntnisse aufholen können, ohne das Jahr wiederholen zu müssen (Finnish National Agency for Education, 2025[7]; Jönsson, 2018[8]).

In 17 der Länder, in denen es Wiederholungen von Klassenstufen gibt und die über Daten verfügen, unterliegt diese Praxis Einschränkungen. Diese Einschränkungen können für bestimmte Klassenstufen oder spezielle Bildungsgänge oder Schulen gelten, oder die Häufigkeit der Wiederholung einer Klassenstufe durch eine Schülerin bzw. einen Schüler im aktuellen Bildungsbereich kann beschränkt sein (s. Tab. B3.4.2 in OECD, 2023[9]). Beispielsweise ist in Rumänien eine Wiederholung der ersten beiden Klassenstufen im Primarbereich nicht zulässig, während sie in Deutschland in diesen frühen Jahren normalerweise nicht vorkommt. In Frankreich sowie in Deutschland ist in der Regel nur eine Wiederholung pro Bildungszyklus (z. B. Primar- oder Sekundarbereich I) möglich (DEPP, 2014[10]; Eurydice, 2025[11]). In Spanien dürfen Schülerinnen und Schüler während ihres gesamten Pflichtschulbesuchs höchstens 2-mal eine Klassenstufe wiederholen (Eurydice, 2025[12]).

Andere Bildungssysteme hingegen verlassen sich historisch stärker auf die Wiederholung von Klassenstufen als bildungspolitisches Werkzeug. Jedoch verringerten auch in diesen Systemen neue Regelungen den Einsatz von Wiederholungen einer Klassenstufe in

Abbildung B2.2

Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Sekundarbereich I, die für ihre Klassenstufe überalt sind (2015 und 2023)



1. Referenzjahr nicht 2015.

Daten s. Tabelle B2.2. StatLink: https://stat.link/u2yqkg

den letzten 10 Jahren erheblich. Chile und Spanien stehen vor Herausforderungen durch überalte Schülerinnen und Schüler aufgrund von Klassenstufenwiederholung sowie von verspätetem Schuleintritt. In Chile wurde die automatische Wiederholung von Klassenstufen 2018 gesetzlich abgeschafft. Die neuen Bestimmungen verbieten die Wiederholung von Klassenstufen nicht gänzlich, schreiben jedoch vor, dass sie nur als außerordentliche Maßnahme eingesetzt werden soll (López, Vandecandelaere and Allende González, 2025[13]). Auch in Spanien gilt die Wiederholung von Klassenstufen mittlerweile als letztes Mittel, das erst nach Ausschöpfung aller üblichen Stärkungs- und Unterstützungsmaßnahmen zur Bewältigung der Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern eingesetzt wird (Eurydice, 2025[12]).

Auswirkung von Klassenstufenwiederholung und Überalter auf Bildungsergebnisse

Durch die Wiederholung einer Klassenstufe soll Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten geholfen werden, ehe sie in die nächste Klassenstufe aufsteigen. Die Wirksamkeit ist jedoch umstritten und kann davon abhängen, in welchem Bildungsbereich die Wiederholung erfolgt. Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Wiederholung einer Klassenstufe unterhalb Sekundarbereich II zu negativen Ergebnissen für die Schülerinnen und Schüler führt. Schülerinnen und Schüler, die eine Klassenstufe in ihrem aktuellen Bildungsbereich wiederholen, erzielen tendenziell schlechtere schulische Leistungen, haben im Alter von 15 Jahren eine negativere Einstellung gegenüber Schule, erwerben seltener einen Sekundar- oder Tertiärabschluss und brechen insgesamt häufiger die Schule ab, und zwar auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds und der individuellen Merkmale (OECD, 2023[6]; Moulin and Sari, 2025[14]). Andere Untersuchungen zeigen, dass die negativen Auswirkungen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler

sowie diejenigen aus ethnischen Minderheiten überproportional stärker sind (Education Endowment Foundation, 2025[15]). Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der Wiederholung von Klassenstufen überaltert sind, fühlen sich möglicherweise stigmatisiert oder isoliert, was zu einem vorzeitigen Schulabgang beitragen kann (UNESCO-UIS, 2012[16]). Außerdem kann das Unterrichten von altersgemischten Klassen aufgrund einer größeren Bandbreite an Reifegraden und Kompetenzniveaus für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen (Cronin, 2019[17]).

Charakteristika der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I

In den meisten OECD- und Partnerländern findet der Sekundarbereich I im Rahmen eines Gesamtschulsystems statt, in dem alle Schülerinnen und Schüler nach einem allgemeinen Lehrplan unterrichtet werden. In manchen Systemen werden Schülerinnen und Schüler jedoch früher auf unterschiedliche Bildungsgänge aufgeteilt. Eine frühe Aufteilung wird zumeist als Differenzierung nach Ausrichtung des Bildungsgangs umgesetzt, wie allgemeinbildende versus berufsbildende Ausbildungszüge, sogar noch vor Beginn des Sekundarbereichs II. Darüber hinaus bieten mehrere Länder berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I an, die sich speziell an Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und erwachsene Lernende richten. 2023 nahmen in den OECD-Ländern im Durchschnitt 7 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I an berufsbildenden Bildungsgängen teil. In Ländern mit diesen berufsbildenden Bildungsgängen gibt es erhebliche Unterschiede bei den Charakteristika der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden und berufsbildenden Ausbildungszügen. Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I sind mit einem Durchschnittsalter von 12 bis 18 Jahren in den Ländern tendenziell jünger. Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I hingegen werden von einer größeren Altersgruppe besucht: Das Durchschnittsalter reicht von 11 bis 45 Jahren, was hauptsächlich an der Aufnahme einiger Erwachsenenbildungsgänge in diese Klassifizierung liegt. Auch bei der Verteilung der Geschlechter gibt es Unterschiede. In allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I sind Schülerinnen und Schüler ungefähr zu gleichen Teilen vertreten, wohingegen der Anteil der Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I höher ist (Tab. B2.3).

Zielgruppen und Ziele von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I

Länder, die berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I anbieten, zielen auf unterschiedliche Populationen ab und verfolgen unterschiedliche Ziele, basierend auf den Bedürfnissen und Erwartungen der betreffenden Zielgruppen. Zu den Hauptzielgruppen gehören häufig früh eingeteilte Schülerinnen und Schüler in der Erstausbildung, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und erwachsene Lernende.

Frühe Aufteilung in der Erstausbildung

Bildungsgänge, die sich hauptsächlich an früh eingeteilte Schülerinnen und Schüler richten, setzen auf die Vermittlung von praktischen, arbeitsbezogenen Kompetenzen ab einem jungen Alter und die Verbesserung der schulischen Involvierung durch stärker praktisches und relevantes Lernen. Sie streben auch nach der Abstimmung von Bildung auf die Anforderungen des lokalen und nationalen Arbeitsmarkts durch die Bekämpfung von Fachkräftemangel und die Schaffung von klaren Wegen in den berufsbildenden oder technischen Sekundarbereich II, statt Schülerinnen und Schüler nur auf eine sofortige Beschäftigung vorzubereiten.

In Costa Rica besuchte 2023 ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I einen berufsbildenden Ausbildungszug in der Erstausbildung (Tab. B2.3). Die meisten technischen Schulen mit diesen Bildungsgängen haben einen kombinierten Lehrplan aus akademischen und berufsbildenden Fächern für Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis 14 Jahren. In Kroatien nehmen rund 10 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I an künstlerischer Bildung (Musik und Tanz) teil, die als berufsbildender Bildungsgang im Sekundarbereich I eingestuft ist. Schülerinnen und Schüler, die eine künstlerische Laufbahn einschlagen möchten und den Anforderungen der Schulpflicht unterliegen, müssen diese spezialisierten Bildungsgänge absolvieren.

In Deutschland findet eine frühe Aufteilung für alle Schülerinnen und Schüler nach der vierten Klasse statt (einige Bundesländer ausgenommen). Schülerinnen und Schüler werden auf 3 verschiedene Ausbildungszüge im Sekundarbereich I aufgeteilt, wobei 2 davon speziell darauf ausgelegt sind, den Einstieg in den berufsbildenden Sekundarbereich II zu ermöglichen. Rund 4 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I nehmen an berufsbildenden Bildungsgängen teil, die sie auf den berufsbildenden Sekundarbereich II vorbereiten und diejenigen unterstützen, die nicht den allgemeinbildenden Sekundarbereich I abgeschlossen haben. Die meisten dieser 1-jährigen ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge richten sich an Schülerinnen und Schüler, die 9 oder 10 Jahre allgemeinbildender Bildung abgeschlossen, aber keinen Ausbildungsplatz im dualen System gefunden haben – dem beruflichen Ausbildungsmodell in Deutschland, das betriebliche Ausbildung mit vorrangig berufsbildendem Unterricht an öffentlichen Bildungseinrichtungen kombiniert. Diese Bildungsgänge bereiten Schülerinnen und Schüler auf den berufsbildenden Sekundarbereich II vor und unterstützen auch diejenigen, die den allgemeinbildenden Sekundarbereich I nicht abgeschlossen haben, aber noch der Schulpflicht unterliegen.

Die frühe Einteilung in berufsbildende Bildungsgänge wirft starke Bedenken bezüglich der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler und der Chancengerechtigkeit auf. Die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Ausbildungszüge in jungem Alter kann bestehende Leistungsunterschiede verstärken und soziale Ungleichgewichte verschärfen. Benachteiligte Schülerinnen und Schüler oder solche mit Lernschwierigkeiten werden überproportional oft in berufsbildenden Bildungsgängen platziert, während diejenigen mit akademischen Vorteilen tendenziell stärker in allgemeinbildenden Ausbildungszügen vertreten sind. Durch diese Schichtenbildung können die langfristigen Chancen von Schülerinnen und Schülern im berufsbildenden Bereich eingeschränkt werden, insbesondere wenn der berufsbildende Ausbildungszug mit einem niedrigeren Status in Verbindung gebracht wird oder ihm wichtige akademische Inhalte fehlen. Internationale Erkenntnisse deuten darauf hin, dass in Systemen, in denen die Schülerinnen und Schüler in jüngerem Alter auf verschiedene Bildungsgänge aufgeteilt werden, eine stärkere Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der schulischen Leistung besteht. Es hat sich herausgestellt, dass durch eine frühe Aufteilung sowohl allgemein Ungleichheit als auch der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Lernergebnisse zunehmen (OECD, 2023[6]; Contini and Cugnata, 2020[18]; Piopiunik, 2013[19]).

Eine weitere Frage ist die, wie es nach dem Sekundarbereich I weitergeht. In Systemen mit frühen berufsbildenden Ausbildungszügen setzen Schülerinnen und Schüler aus dem berufsbildenden Sekundarbereich I in der Regel ihren Bildungsweg im berufsbildenden Sekundarbereich II fort. Wenn der berufsbildende Sekundarbereich I eine hohe Qualität aufweist und gut auf die weitere Ausbildung abgestimmt ist, können die Schülerinnen und Schüler immer noch überzeugende Ergebnisse erzielen, wie hoch anerkannte Qualifikati-

onen und bessere Arbeitsmarktaussichten. Länder wie Deutschland und die Niederlande mit gut etablierten Ausbildungssystemen sehen frühe berufsbildende Bildungsgänge vor diesem Hintergrund häufig als effektiv an. In diesen Systemen erwerben die Schülerinnen und Schüler im Alter von 18 Jahren angesehene berufsbildende Abschlüsse. Nichtsdestotrotz achten auch diese Länder verstärkt darauf, Wege in die weitere Ausbildung offenzuhalten, wie Optionen im Tertiärbereich, um sicherzustellen, dass die Zukunftsaussichten der Schülerinnen und Schüler durch frühe Entscheidungen für einen Ausbildungszug nicht eingeschränkt werden.

Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen

Die Ziele von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen unterscheiden sich häufig von denjenigen für die allgemeine Population der Schülerinnen und Schüler. Diese Bildungsgänge sind darauf ausgelegt, ein auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler zugeschnittenes individuelles Lernen zu ermöglichen. Sie zielen auch darauf ab, die soziale Inklusion zu fördern und Lernende auf eine weitere Ausbildung oder Beschäftigung vorzubereiten.

In Tschechien bieten spezielle berufsbildende Schulen im Sekundarbereich I 1- bis 2-jährige Bildungsgänge mit Schwerpunkt auf einer praktischen Ausbildung für einfache Aufgaben an. Diese Bildungsgänge führen zu einem Abschlusszertifikat, ermöglichen jedoch keinen Zugang zum Sekundarbereich II, was einem Fokus auf funktionale Kompetenzen und grundlegende Beschäftigungsfähigkeit und weniger auf akademischen Aufstieg entspricht.

In Belgien (fläm.) gibt es spezielle berufsbildende Angebote im Sekundarbereich I für Kinder, die vorübergehend oder dauerhaft zusätzliche Unterstützung benötigen. Das System ist in Bildungsformen unterteilt, die der Art der Behinderung und der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Beispielsweise kombiniert Bildungsform 3 allgemeinbildende, soziale und berufsbildende Ausbildung zur Unterstützung der Integration der Schülerinnen und Schüler in den Alltag und den regulären Arbeitsmarkt.

In Spanien zielen berufsbildende Bildungsgänge für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen auf die Förderung von Chancengerechtigkeit und die Verringerung von Bildungsungleichheiten ab. Diese Bildungsgänge sind auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten und stehen auch anderen Lernenden offen, die spezifische Unterstützung benötigen. Ihr Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern die Fortsetzung ihres Bildungswegs und den erfolgreichen Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung zu ermöglichen.

Erwachsenenbildung

Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I dienen oft als Möglichkeit zur Bildung auf dem zweiten Bildungsweg für Erwachsene, die die Schule vorzeitig verlassen haben. Diese Bildungsgänge helfen ihnen beim Erwerb grundlegender Qualifikationen, verbessern ihre Beschäftigungsaussichten oder unterstützen Laufbahnwechsel. Durch die Ausrichtung der Erwachsenenbildung auf nationale und regionale Wirtschaftsprioritäten eröffnen diese Bildungsgänge Wege zur weiteren persönlichen und beruflichen Entwicklung.

Unter den OECD- und Partnerländern ist in Mexiko der Anteil der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich I mit 24 % in diesem Ausbildungszug am höchsten

(Tab. B2.3). In Mexiko wird ein 3-jähriger weiterführender berufsbildender Bildungsgang angeboten, der sich speziell an Erwachsene richtet und zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt (Diploma of Job Training). Er legt den Schwerpunkt stark auf praktische Kompetenzen und umfasst eine mindestens 1-jährige verpflichtende Praxiserfahrung. Der Bildungsgang ist auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt ausgelegt und ermöglicht keinen Zugang zum Tertiärbereich. Das mittlere Alter der Teilnehmenden von 32 Jahren spiegelt diesen Fokus auf erwachsene Lernende wider.

In Irland wird eine Reihe von gezielten Initiativen für erwachsene Lernende angeboten, insbesondere für diejenigen mit begrenzter formaler Bildung und solche, die an den Arbeitsmarkt zurückkehren. Ein wichtiges Angebot ist die gemeinschaftsbasierte Ausbildung über Community Training Centres, die sich an 16- bis 21-jährige vorzeitige Schulabgängerinnen und -abgänger richtet. Diese Zentren bieten individuelle Lernpläne und verbinden persönliche, soziale und berufliche Weiterentwicklung miteinander. Darüber hinaus sind die Bridging and Foundation Courses wichtig; sie richten sich an Erwachsene, die längere Zeit nicht in Beschäftigung oder Bildung waren. Diese Kurse helfen beim Aufbau von Vertrauen, unterstützen die persönliche Entwicklung und vermitteln grundlegende berufliche Kompetenzen. Das Durchschnittsalter erwachsener Lernender in irischen berufsbildenden Bildungsgängen beträgt rund 42 Jahre, was den starken Fokus des Landes auf lebenslanges Lernen herausstreicht (Tab. B2.3).

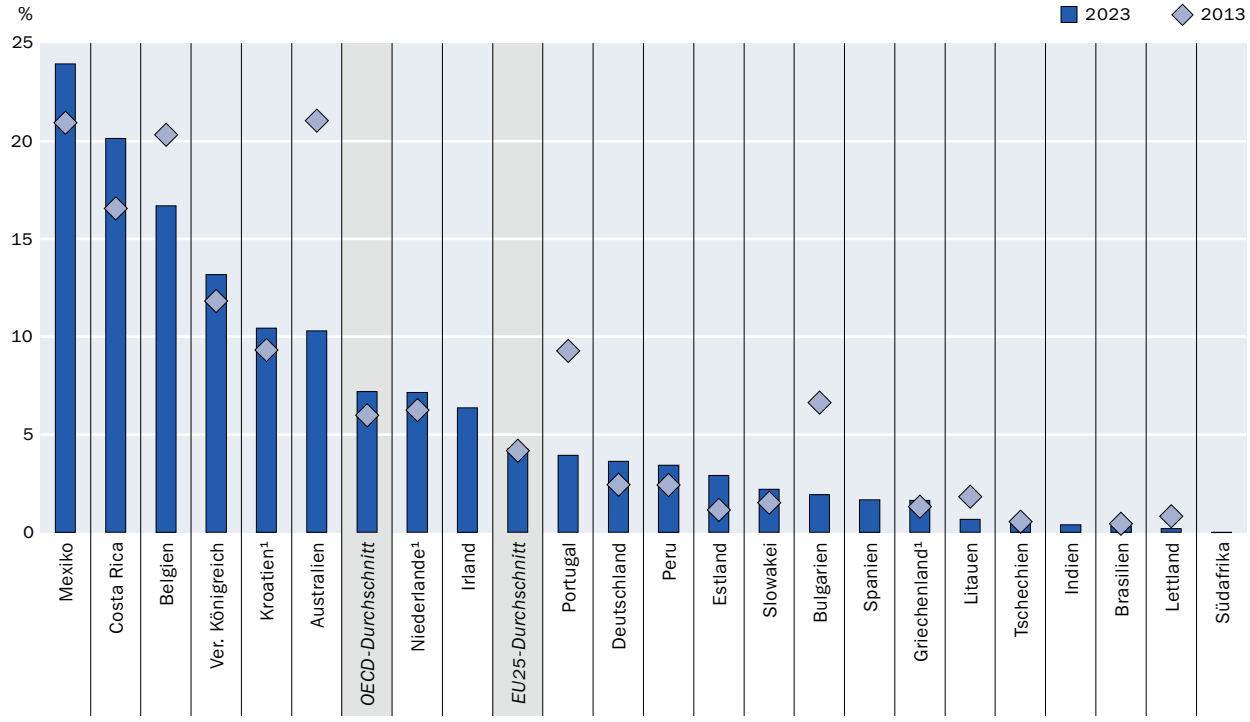
Einige Länder integrieren sowohl Schülerinnen und Schüler in der Erstausbildung als auch erwachsene Lernende in die gleichen berufsbildenden Ausbildungszüge. Im Vereinigten Königreich beispielsweise können die gleichen berufsbildenden Abschlüsse im Sekundarbereich I ab dem Alter von 14 Jahren oder von erwachsenen Lernenden angestrebt werden. Das Durchschnittsalter derjenigen in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I ist 24, was im Vergleich zu anderen Ländern relativ jung ist. Auf diese Bildungsgänge entfallen 13 % aller Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I und der Schwerpunkt liegt auf praktischen technischen Kompetenzen für eine Beschäftigung oder weitere Ausbildung. Ebenso stehen in Australien berufliche Ausbildungsgänge (Vocational Education and Training – VET) sowohl jungen Schülerinnen und Schülern als auch erwachsenen Lernenden offen, wobei 10 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden von 35 Jahren spiegelt die starke Präsenz von erwachsenen Lernenden wider. Anders als bei herkömmlichen schulbasierten Modellen werden die meisten Schülerinnen und Schüler in beruflichen Ausbildungsgängen in Australien über registrierte Ausbildungsorganisationen und nicht an Schulen ausgebildet. Das System bietet klare Wege in den berufsbildenden Sekundarbereich II und stellt somit einen flexiblen und inklusiven Ansatz zum lebenslangen Lernen dar (Tab. B2.3).

Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I ist in den letzten 10 Jahren relativ stabil geblieben und betrug im Jahr 2013 6 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I und 7 % im Jahr 2023. Einige Länder, in denen der Anteil des berufsbildenden Sekundarbereichs I historisch über dem OECD-Durchschnitt lag, verzeichneten in den letzten 10 Jahren deutliche Rückgänge. Beispielsweise gab es in Australien seit 2013 einen Rückgang um 11 Prozentpunkte auf 10 % im Jahr 2023, was in erster Linie auf eine Änderung bei den Beteiligungsmustern hin zu eigenständigen berufsbildenden Fächern und Abschlüssen im Sekundarbereich II zu-

Abbildung B2.3

Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich I (2013 und 2023)



1. Referenzjahr nicht 2013.
Daten s. Tabelle B2.3. StatLink: https://stat.link/u2yqkg

rückzuführen ist. Rückgänge um 5 Prozentpunkte gab es auch in Bulgarien (von 7 auf 2 %) und in Portugal (von 9 auf 4 %) (Abb. B2.3). In Portugal ist dieser Rückgang hauptsächlich auf erhebliche Mittelstreichungen für Erwachsenenbildung zurückzuführen. Diese finanziellen Einschränkungen haben zur Aussetzung des Programms New Opportunities, zur Schließung von Erwachsenenbildungszentren und zu einer Verringerung der Zahl der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung geführt, wodurch das Unterstützungssystem des Landes für die berufsbildende Erwachsenenbildung deutlich geschwächt wurde (Lindeboom, 2023[20]).

In anderen Ländern hingegen ist die Teilnahme an berufsbildenden Ausbildungszügen im Sekundarbereich I gleich geblieben oder sogar gestiegen, was häufig auf starke Verbindungen zwischen den nationalen Bildungsstrategien und den Anforderungen des Arbeitsmarkts zurückzuführen ist. In Costa Rica verzeichneten früh gegliederte Bildungsgänge – die sich ausschließlich an Schülerinnen und Schüler in der Erstausbildung richten – in den letzten 10 Jahren einen Zuwachs um 3 Prozentpunkte auf 20 % im Jahr 2023. Auch in Mexiko verzeichnete das Programm Job Training, das sich speziell an erwachsene Lernende richtet, einen Anstieg um 3 Prozentpunkte auf nunmehr 24 %, was den zunehmenden Fokus auf berufsbildende Bildungsgänge für Erwachsene widerspiegelt (Abb. B2.3).

Übergang in den Sekundarbereich II

Viele OECD-Länder wollen sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler den Sekundarbereich II abschließen, wobei einige diesen Bildungsbereich vollständig oder teilweise verpflichtend machen. In den meisten OECD- und Partnerländern endet die Schulpflicht mindestens ein Jahr nach dem regulären Eintrittsalter in den Sekundarbereich II (s.

Kasten B2.1

Fehlzeiten von Schülerinnen und Schülern und schulische Leistung: Erkenntnisse aus der TIMSS 2023

Die Ergebnisse der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2023 liefern wertvolle Erkenntnisse zum Ausmaß der Fehlzeiten von Schülerinnen und Schülern und dessen Verbindung zur schulischen Leistung in Mathematik und Naturwissenschaften bei Schülerinnen und Schülern der vierten und achten Klassenstufe. Muster der Fehlzeiten von Schülerinnen und Schülern und ihre Beziehung zur schulischen Leistung zu verstehen, ist entscheidend für die Gestaltung der Maßnahmen zur Verbesserung der Teilnahme und der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.

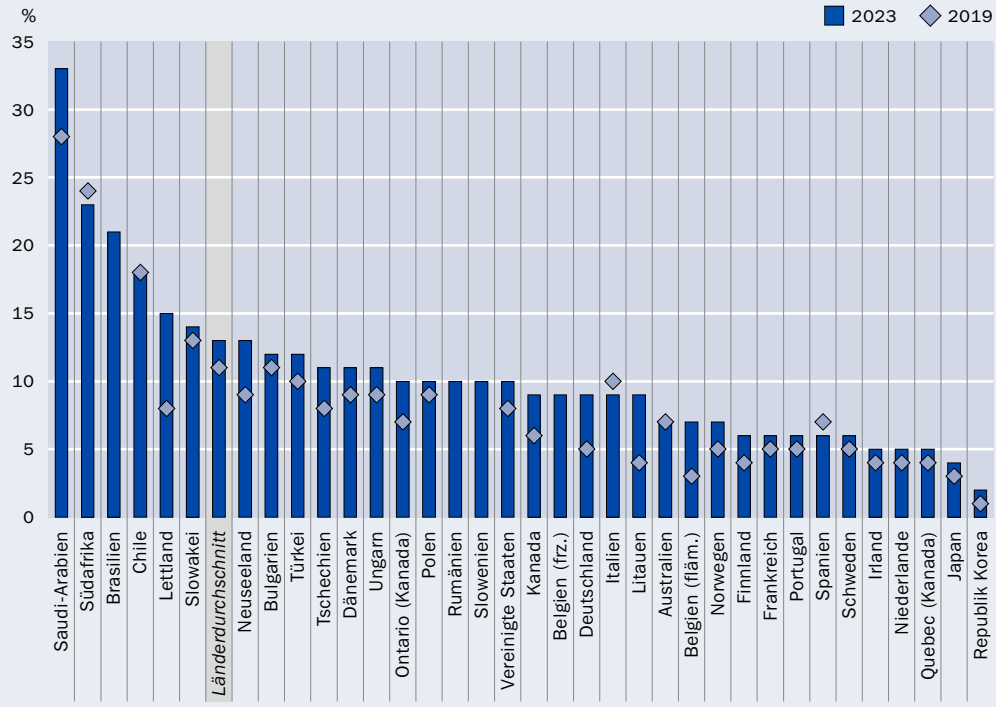
Studien haben ergeben, dass Fehlzeiten auf zahlreiche Faktoren zurückzuführen sein können, wie sozioökonomische Herausforderungen, Gesundheitsprobleme, mangelnde Mitwirkung der Eltern oder Rückzug vom Lehrplan (Akkus and Cinkir, 2022[21]; Attwood and Croll, 2006[22]). 2023 war der Anteil der Schülerinnen und Schüler der vierten Klassenstufe, die angaben, wöchentlich zu fehlen, in Saudi-Arabien am höchsten (32 %); dort spielten eine laxe Durchsetzung in der Vergangenheit und kulturell tolerierte Fehlzeiten eine Rolle (AlSayyari and AlBuhairan, 2020[23]). Brasilien, Chile und Südafrika, wo mehr als 15 % der Schülerinnen und Schüler wöchentlich fehlten, stehen vor Herausforderungen wie Armut, Ungleichheit, unsicheren Gegenden oder langen Fahrtzeiten (Moloele and Lekalakala, 2024[24]; Soto Uribe et al., 2023[25]). Lettland und die Slowakei lagen ebenfalls über dem internationalen Durchschnitt von 13 %, wobei Fehlzeiten, insbesondere unter Schülerinnen und Schülern aus Roma-Gemeinschaften, mit einem schlechten Schulklima und Marginalisierung zusammenhängen (OECD, 2016[26]; Vasilevich, 2024[27]). In Japan und der Republik Korea hingegen waren die Fehlzeiten mit unter 5 % am geringsten, was auf eine starke Kultur der regelmäßigen Anwesenheit hinweist (Abb. B2.4).

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler der vierten Klassenstufe, die mindestens einmal pro Woche in der Schule fehlten, ist im Durchschnitt der Länder von 11 % (2019) auf 13 % (2023) leicht gestiegen. In den meisten Ländern gab es in diesem Zeitraum nur geringfügige Veränderungen. Lettland, Litauen und Saudi-Arabien verzeichneten jedoch in dem Zeitraum mit einem Anstieg um mindestens 5 Prozentpunkte den höchsten Anstieg der Fehlzeiten. In einigen Bildungssystemen, wie in Italien, Spanien und Südafrika, gab es hingegen kleine Verbesserungen bei der Anwesenheit, sie verzeichneten jeweils einen Rückgang der Fehlzeiten um 1 Prozentpunkt (Abb. B2.4).

Es wird angenommen, dass die Coronapandemie in allen Ländern einer der Hauptfaktoren für die Störung des Unterrichts war, aber ihre Auswirkungen auf die Fehlzeiten waren unterschiedlich (OECD, 2024[29]). In einigen Ländern mit starken Anstiegen gab es über längere Zeiträume hinweg Fernunterricht; beispielsweise hatte Saudi-Arabien die längsten Schulschließungen bis weit in das Jahr 2021 hinein (Jack and Oster, 2023[30]). Länder, in denen die Fehlzeiten zurückgingen, obwohl sie stark von der Pandemie betroffen waren, wie Italien und Spanien, haben hingegen eine intensive Strategie zur Erholung nach der Coronapandemie umgesetzt. Diese umfasste die Schließung von Lernlücken, gezielte zusätzliche Unterstützung, finanzielle Anreize und Gemeindearbeit, um vulnerable Schülerinnen und Schüler erneut einzubinden (OECD, 2021[31]). Untersuchungen zufolge gibt es keine eindeutige und konsistente Beziehung zwischen Anwesenheit vor der Pandemie, Länge der Schulschließungen und Trends nach der

Abbildung B2.4

Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler der vierten Klassenstufe, die mindestens 1-mal pro Woche fehlten (2019 und 2023)



Anmerkung: In den Schülerfragebogen der TIMSS 2019 und 2023 wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie oft sie in der Schule fehlen; die Auswahlmöglichkeiten waren „nie oder fast nie", „1-mal alle 2 Monate", „1-mal pro Monat", „1-mal alle 2 Wochen" oder „1-mal pro Woche".
Quelle: von Davier et al. (2024[28]).

Pandemie, was vermuten lässt, dass weitere Nuancen der nationalen Dynamiken und der Effektivität politischer Maßnahmen zu berücksichtigen sind (OECD, 2024[29]). Dies hilft, den geringen internationalen durchschnittlichen Anstieg der Fehlzeiten trotz des weltweiten Schocks durch die Coronapandemie und die in den Ländern auftretenden unterschiedlichen Muster zu erklären.

Unterschiede bei den Fehlzeiten nach der Pandemie finden sich auch auf subnationaler Ebene. Beispielsweise ist in Kanada die wöchentliche Fehlzeitenquote in Ontario 2023 auf 10 % gestiegen, wodurch sich der Abstand zu Quebec, wo sie nur 5 % beträgt, vergrößert hat (Abb. B2.4). Diese Abweichung spiegelt Unterschiede bei den Bildungssystemen der Provinzen, den Reaktionen auf die Pandemie und der Überwachung der Anwesenheit wider. Ontario hatte längere Schulschließungen und mehr Rückzug nach der Coronapandemie, während Quebec den Schwerpunkt auf die Wiederöffnung der Schulen und die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler legte. Die Erfassung von und der Umgang mit Fehlzeiten tragen ebenfalls zu diesem Unterschied bei (Gallagher-Mackay et al., 2021[32]; Mathieu, 2021[33]; Kom Mogto et al., 2012[34]).

Es besteht eine negative Korrelation zwischen schulischen Fehlzeiten und der schulischen Leistung in Mathematik, was die kumulative Wirkung von Fehlzeiten auf die Leistung in Mathematik deutlich macht und aufzeigt, wie Lücken bei den grundlegenden Kompetenzen mit der Zeit größer werden (Gottfried, 2015[35]). Die Ergebnisse der TIMSS 2023 decken sich mit umfassenderen Erkenntnissen, die eine Beziehung zwischen chronischer Abwesenheit und schlechteren Noten, einem höheren Abbruchrisiko

und langfristigen Nachteilen, wie schlechteren Beschäftigungsaussichten, schlechter Gesundheit und einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für Risikoverhalten herstellen (OECD, 2024[29]). 2023 verzeichneten Länder mit einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern, die mindestens einmal pro Woche fehlten – wie Brasilien, Saudi-Arabien und Südafrika –, tendenziell auch niedrigere durchschnittliche Leistungen in Mathematik, während Systeme mit durchgängig geringen Fehlzeiten – wie Japan, die Republik Korea und die Niederlande – vergleichsweise gut abschnitten.

Chronische Abwesenheit hat darüber hinaus umfassendere Auswirkungen, sie beeinträchtigt die sozioemotionale Entwicklung, die Motivation und den künftigen Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler. Fehlzeiten wirken negativ auf die schulische Leistung von Schülerinnen und Schülern, da sie die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrkräften schwächen, die Klassenführung stören und den Fokus von Schulverwaltungen von Bildungsprioritäten ablenken (Akkus and Cinkir, 2022[21]). Sozioökonomische Nachteile verschärfen die Abwesenheit, wobei Schülerinnen und Schüler aus einkommensschwachen Familien, solche mit Behinderung, Nichtmuttersprachlerinnen und Nichtmuttersprachler überproportional betroffen sind (Santibañez and Guarino, 2021[36]). Untersuchungen sehen außerdem eine Verbindung zwischen Fehlzeiten und langfristigen Bildungsrückschlägen, wie niedrigeren Abschlussquoten und geringeren Beschäftigungsaussichten (Ansari, Hofkens and Pianta, 2020[37]; Hutt and Gottfried, 2019[38]).

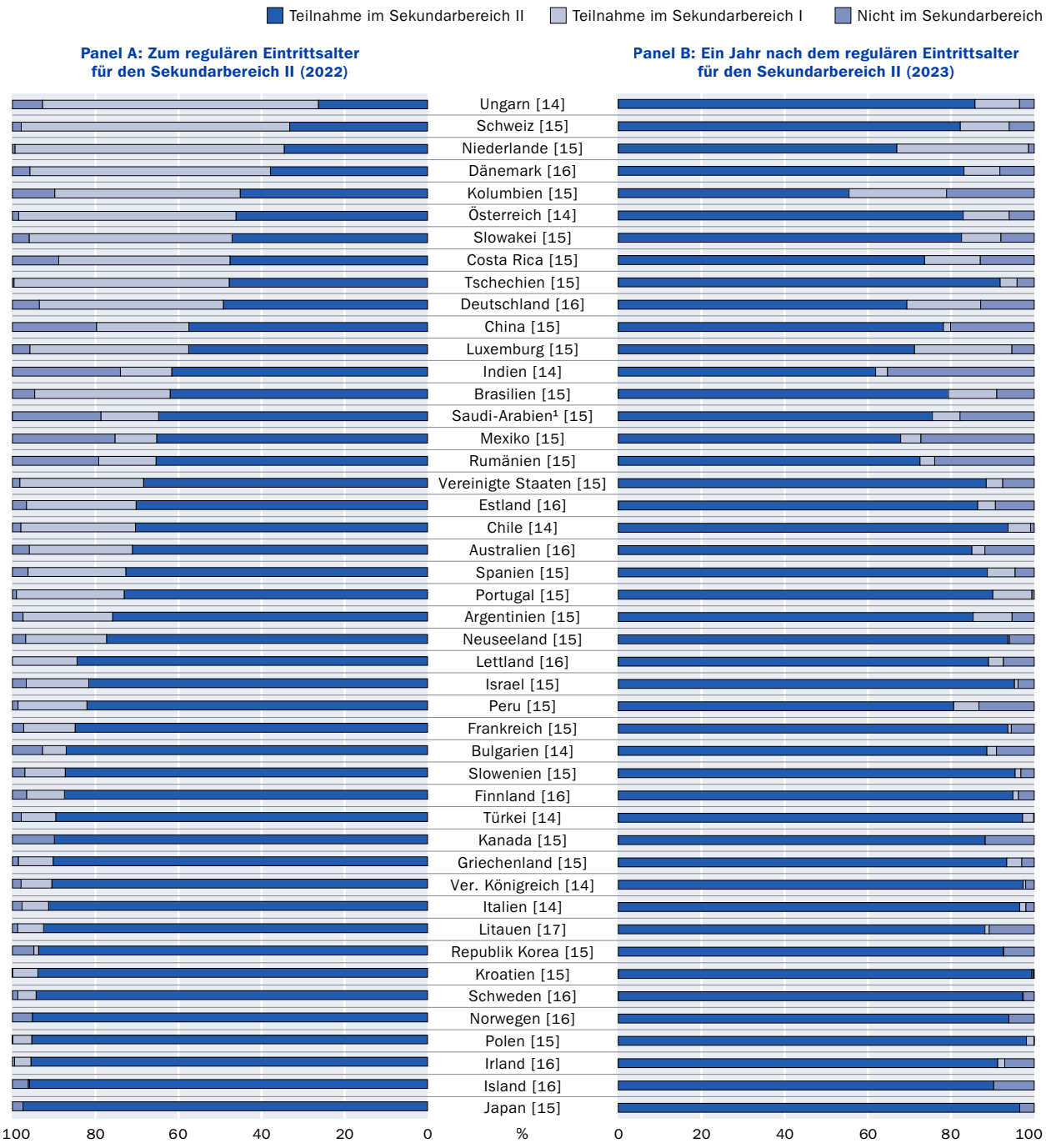
Tab. X1.3 in Anhang 1). Der Übergang vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II kann jedoch durch eine Reihe von Kontextfaktoren beeinflusst werden. Ein später Schuleintritt, die Wiederholung einer Klassenstufe und Unterschiede beim Aufbau der Bildungsgänge können den Eintritt von Schülerinnen und Schülern in den Sekundarbereich II verzögern. Diese Verzögerungen spiegeln jedoch häufig Merkmale auf Systemebene und weniger Probleme mit dem Übergangsprozess an sich wider.

Abbildung B2.5 zeigt die Beteiligungsquoten zum regulären Eintrittsalter für den Sekundarbereich II und ein Jahr später. Zwar gibt das reguläre Alter an, wann Schülerinnen und Schüler üblicherweise erwartungsgemäß in den Sekundarbereich II eintreten, der tatsächliche Fortschritt der Schülerinnen und Schüler variiert jedoch oft. In Irland, Island, Japan, Norwegen und Polen nehmen mehr als 95 % derjenigen im erwarteten Alter für den Eintritt in den Sekundarbereich II an diesem Bildungsbereich teil, was auf eine starke Übereinstimmung von Alter und Klassenstufe hinweist. In den Niederlanden, der Schweiz und Ungarn hingegen nehmen zum erwarteten Zeitpunkt maximal 35 % am Sekundarbereich II teil, was auf einen späteren Eintritt eines wesentlichen Anteils der Schülerinnen und Schüler hinweist. Dieser spätere Eintritt ist jedoch nicht notwendigerweise ein Zeichen für einen schlechten Übergang, sondern kann vielmehr höhere Anteile überalter Schülerinnen und Schüler oder Systeme mit flexibleren Aufstiegswegen widerspiegeln. Beispielsweise variiert die Dauer von Bildungsgängen im Sekundarbereich I in Belgien (fläm.), Dänemark, Deutschland, Israel und den Niederlanden und dies ist beim regulären Eintrittsalter in den Sekundarbereich II nicht immer berücksichtigt. Entsprechend werden spätere Übergänge in diese Systeme häufig erwartet und in die Struktur eingebaut.

Ein Jahr nach dem regulären Eintrittsalter entsprechen die Beteiligungsmuster sowohl einem verzögerten Aufstieg als auch einem vorzeitigen Verlassen der Schule. In Systemen mit relativ viel Wiederholungen von Klassenstufen oder längeren Bildungsgängen im Sekundarbereich II erfolgt bei vielen Schülerinnen und Schülern der Übergang in den

Abbildung B2.5

Verteilung der Schülerinnen und Schüler im und ein Jahr nach dem regulären Eintrittsalter für den Sekundarbereich II, nach Beteiligungsstatus (2022 und 2023)



Anmerkung: Die Zahl in eckigen Klammern gibt das reguläre Eintrittsalter für den Sekundarbereich II an.
1. Referenzjahr nicht 2023.
Daten s. OECD Education and Skills Statistics – Enrolment Rate Indicator im OECD Data Explorer.

Erläuterung der Abbildung: In Panel A sind die Beteiligungsquoten der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I und II zum regulären Eintrittsalter für den Sekundarbereich II im Jahr 2022 dargestellt. Panel B zeigt die Beteiligungsquoten der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I und II ein Jahr nach dem regulären Eintrittsalter für den Sekundarbereich II im Jahr 2023. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die als „nicht im Sekundarbereich" eingestuft sind, wird für beide Panels wie folgt berechnet: (100 – Beteiligungsquote im Sekundarbereich I – Beteiligungsquote im Sekundarbereich II). Beispielsweise ist das reguläre Eintrittsalter für den Sekundarbereich II in Österreich 14 Jahre. Aus diesem Grund sind in Panel A die Beteiligungsquoten 14-Jähriger im Sekundarbereich I und II im Jahr 2022 angegeben, während Panel B die Beteiligungsquoten 15-Jähriger im Jahr 2023 zeigt.

Sekundarbereich II mit Verzögerung; diese Länder verzeichnen ein Jahr nach dem regulären Übergangsjahr höhere Beteiligungsquoten am Sekundarbereich II. In Ländern wie Dänemark, der Schweiz und Ungarn steigen die Beteiligungsquoten nach einem Jahr um über 45 Prozentpunkte, was darauf hindeutet, dass die Verzögerungen vorübergehend sind und die meisten Schülerinnen und Schüler irgendwann den Übergang vollziehen. In Dänemark beispielsweise ist es üblich, dass Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs I entweder an einem Internat oder an einer lokalen Einrichtung für die 10. Klassenstufe die 10. Klasse besuchen. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 besuchten 54 % der Absolventinnen und Absolventen der 9. Klasse im Folgejahr die 10. Klasse. Was in den Daten als später Übergang erscheint, spiegelt folglich häufig eine bewusste Bildungsentscheidung und keinen Rückzug aus dem Bildungssystem wider. In Ländern wie Kolumbien, Luxemburg und den Niederlanden hingegen befinden sich mehr als 20 % der Schülerinnen und Schüler ein Jahr nach dem erwarteten Übergang weiterhin im Sekundarbereich I, was sowohl strukturelle Verzögerungen als auch signifikantere Aufstiegsprobleme widerspiegeln kann (Abb. B2.5).

Gleichzeitig ist ein Teil der Schülerinnen und Schüler ein Jahr nach dem Übergangsalter aus dem Bildungssystem ausgeschieden, sei es durch einen Abbruch oder den Abschluss von kurzen Bildungsgängen. Hohe Nichtbeteiligungsquoten zu oder ein Jahr nach diesem Zeitpunkt sind besonders besorgniserregend. In China, Indien, Mexiko, Rumänien und Saudi-Arabien nehmen mehr als 20 % der jungen Menschen im Eintrittsalter für den Sekundarbereich II an keinem Bildungsgang im Sekundarbereich teil und die Nichtbeteiligungsquote steigt in der Regel nach einem Jahr. In Kolumbien fällt das vorzeitige Verlassen der Schule ein Jahr nach dem regulären Eintrittsalter in den Sekundarbereich II mit einer Nichtbeteiligungsquote von 21 % im Sekundarbereich sogar noch gravierender aus (Abb. B2.5). Diese Zahlen sind besonders besorgniserregend in Ländern, in denen für den Sekundarbereich II die Schulpflicht gilt. Beispielsweise endet in Rumänien die Schulpflicht mit dem Abschluss des Sekundarbereichs II. Auch in Mexiko endet sie mit dem Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich (OECD, 2024[39]).

Definitionen

Wiederholerin bzw. Wiederholer bezieht sich auf eine Schülerin bzw. einen Schüler, die bzw. der nicht in die nächste Klassenstufe versetzt wird oder einen Bildungsgang nicht abschließt und im folgenden Schuljahr in derselben Klassenstufe verbleibt.

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.

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.

Angewandte Methodik

Die *Nettobildungsbeteiligung* wird berechnet, indem die Zahl der Kinder eines bestimmten Alters bzw. einer bestimmten Altersgruppe zur Gesamtpopulation dieses Alters bzw. dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, kann es aufgrund der Datenverfügbarkeit und der unterschiedlichen Quellen in einigen Ländern zu Unterschieden kommen. Daher werden die Bevölkerungsdaten bei der Berechnung der Bildungsbeteiligung nach Alter angepasst. Falls die kumulativen Daten zur Bildungsteilnahme auf allen ISCED-Stufen die Bevölkerungsdaten für ein bestimmtes Alter übersteigen, wird somit sichergestellt, dass die Bevölkerungsdaten für dieses Alter entsprechend der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmenden für das entsprechende Alter angepasst werden.

Der *Anteil der überalten Schülerinnen und Schüler* ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in jedem Bildungsbereich (Primarbereich und allgemeinbildender Sekundarbereich I), die mindestens 2 Jahre über dem für ihre Klassenstufe vorgesehenen Alter liegen. Das vorgesehene Alter für eine bestimmte Klassenstufe ist das Alter, in dem die Schülerinnen und Schüler diese erreichen würden, wenn sie im offiziellen Eintrittsalter für den Primarbereich den Schulbesuch aufgenommen hätten, Vollzeitunterricht erhalten hätten und ohne Wiederholung oder Überspringen einer Klasse vorangekommen wären.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2023 (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2025 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (Einzelheiten s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten zu den Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler finden sich in den internationalen Ergebnissen der TIMSS 2023 (von Davier et al., 2024[28]).

Weiterführende Informationen

Akkus, M. and Ş. Cinkir (2022), „The problem of student absenteeism, its impact on educational environments, and the evaluation of current policies“, *International Journal of Psychology and Educational Studies*, Vol. 9, pp. 978–997, *https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.957*. **[21]**

AlSayyari, A. and F. AlBuhairan (2020), „Prevalence and correlations of school-absenteeism among intermediate and secondary students in Saudi Arabia“, *Children and Youth Services Review*, Vol. 111, p. 104778, *https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104778*. **[23]**

Ansari, A., T. Hofkens and R. Pianta (2020), „Absenteeism in the first decade of education forecasts civic engagement and educational and socioeconomic prospects in young adulthood", *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 49/9, pp. 1835–1848, https://doi.org/10.1007/s10964-020-01272-4. [37]

Attwood, G. and P. Croll (2006), „Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives", *Research Papers in Education*, Vol. 21/4, pp. 467–484, https://doi.org/10.1080/02671520600942446. [22]

Canton of Zurich (2025), *Admission classes in Switzerland*, https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/schulinfo-schule-migration/schulinfo-einschulung-neuzugezogene/aufnahmeklassen.html (Zugriff am 19. Mai 2025). [4]

Contini, D. and F. Cugnata (2020), „Does early tracking affect learning inequalities? Revisiting difference-in-differences modeling strategies with international assessments", *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 8/1, p. 14, https://doi.org/10.1186/s40536-020-00094-x. [18]

Cronin, Z. (2019), „To mix or not to mix: A critical review of literature on mixed-age groups in primary schools", *Cambridge Open-Review Educational Research*, Vol. 6, pp. 165–179, https://cerj.educ.cam.ac.uk/archive/v62019/CORERJ-Journal-Volume6-10-ToMixOrNotToMix.pdf (Zugriff am 20. Mai 2025). [17]

DEPP (2014), *Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves*, Note d'information No. 14.36, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, https://www.education.gouv.fr/forte-baisse-du-redoublement-un-impact-positif-sur-la-reussite-des-eleves-1958 (Zugriff am 20. Mai 2025). [10]

Education Endowment Foundation (2025), *Repeating a year*, https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/repeating-a-year (Zugriff am 20. Mai 2025). [15]

Eurydice (2025), *Germany: Assessment in general lower secondary education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/assessment-general-lower-secondary-education (Zugriff am 20. Mai 2025). [11]

Eurydice (2025), *Spain: Assessment in general lower secondary education*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/spain/assessment-general-lower-secondary-education (Zugriff am 20. Mai 2025). [12]

Finnish National Agency for Education (2025), *Basic information about primary and lower secondary education*, https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/bacic-information-about-primary-and-lower-secondary-education (Zugriff am 20. Mai 2025). [7]

Gallagher-Mackay, K. et al. (2021), „COVID-19 and education disruption in Ontario: Emerging evidence on impacts", *Science Briefs*, Ontario COVID-19 Science Advisory Table, https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0. [32]

Gottfried, M. (2015), „Can center-based childcare reduce the odds of early chronic absenteeism?“, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 32, pp. 160–173, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.04.002. [35]

Government of Luxembourg (2025), *Schooling of newly arrived pupils in primary education*, Ministry of National Education, https://men.public.lu/en/systeme-educatif/scolarisation-eleves-etrangers.html (Zugriff am 20. Mai 2025). [5]

Government of Sweden (2024), *The Government's budget investments in schools in 2025*, Ministry of Education and Research, https://www.regeringen.se/artiklar/2024/09/regeringens-budgetsatsningar-pa-skolan-2025/ (Zugriff am 23. Mai 2025). [3]

Hutt, E. and M. Gottfried (2019), *Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism*, Harvard Education Press. [38]

Jack, R. and E. Oster (2023), „COVID-19, school closures, and outcomes“, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 37/4, pp. 51–70, https://doi.org/10.1257/jep.37.4.51. [30]

Jönsson, A. (2018), „Meeting the needs of low-achieving students in Sweden: An interview study“, *Frontiers in Education*, Vol. 3, https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00063. [8]

Kom Mogto, C. et al. (2012), „School absenteeism as an adjunct surveillance indicator: Experience during the second wave of the 2009 H1N1 pandemic in Quebec, Canada“, *PLoS ONE*, Vol. 7/3, p. e34084, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034084. [34]

Lindeboom, G. (2023), *Case Study Portugal: The Future of Vocational Education and Training in Europe: Volume 4: Delivering Lifelong Learning: The Changing Relationship Between IVET and CVET*, Cedefop, Thessaloniki, https://www.cedefop.europa.eu/files/portugal_future_of_vet_vol.4.pdf (Zugriff am 22. Mai 2025). [20]

López, V., M. Vandecandelaere and C. Allende González (2025), *Understanding Grade Retention in Chile*, https://ppw.kuleuven.be/onderwijskunde/en/projects/longitudinal-studies-students-school-careers/zittenblijven_Chili (Zugriff am 20. Mai 2025). [13]

Mathieu, S. (2021), „Unpacking the childcare and education policy response to the COVID-19 pandemic: Insights from the Canadian Province of Quebec“, *Journal of Childhood Studies*, pp. 63–78, https://doi.org/10.18357/jcs463202120002. [33]

Moloele, R. and M. Lekalakala (2024), „Navigating the dynamics of learner absenteeism in South African urban secondary schools: An in-depth management analysis and strategic framework“, *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, pp. 2866–2875, https://doi.org/10.38159/ehass.2024451615. [24]

Moulin, L. and F. Sari (2025), „The long-term effects of grade retention: Empirical analysis on French data“, *Documents de travail*, No. 301, INED, Aubervilliers, https://doi.org/10.48756/ined-dt-301.0225. [14]

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/9783763977741. [39]

OECD (2024), „Evaluating post-pandemic education policies and combatting student absenteeism beyond COVID-19“, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 101, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a38f74b2-en. [29]

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a97db61c-en. [6]

OECD (2023), „PISA 2022 system-level indicators“, in *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/86342ac9-en (Zugriff am 6. Juni 2024). [9]

OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [31]

OECD (2016), *Education in Latvia*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264250628-en. [26]

Piopiunik, M. (2013), „The effects of early tracking on student performance: Evidence from a school reform in Bavaria“, *ifo Working Paper Series*, No. 153, Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich, https://ideas.repec.org/p/ces/ifowps/_153.html (Zugriff am 22. Mai 2025). [19]

Santibañez, L. and C. Guarino (2021), „The effects of absenteeism on academic and social-emotional outcomes: Lessons for COVID-19“, *Educational Researcher*, Vol. 50/6, pp. 392–400, https://doi.org/10.3102/0013189x21994488. [36]

Santos, P. and A. Vitoria (2023), „Managing student transitions into upper secondary pathways“, *OECD Education Working Papers*, No. 289, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en. [1]

Soto Uribe, C. et al. (2023), „Chile: Universal collection, open access, and innovation in the use of attendance and absenteeism data“, *Orbis Scholae*, Vol. 16/3, pp. 45–60, https://doi.org/10.14712/23363177.2023.2. [25]

UNESCO-UIS (2012), „Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving“, *Global Education Digest*, UNESCO Institute for Statistics, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and-early-school-leaving-en_0.pdf (Zugriff am 20. Mai 2025). [16]

Vasilevich, H. (2024), „Roma educational discrimination in the Czech Republic and Slovakia“, in *Minority Rights and Social Change*, Routledge, London, https://doi.org/10.4324/9781003394280-10. [27]

von Davier, M. et al. (2024), *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*, https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460. [28]

Wojniak, J. and M. Majorek (2018), „Polish education system under 2017 reform: Assumptions, aims and controversies“, *SHS Web of Conferences*, Vol. 48, p. 01043, https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801043. [2]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/u2yqkg

Tabellen Kapitel B2

- Tabelle B2.1: Entwicklung der Beteiligungsquoten 6- bis 14-Jähriger, nach Bildungsbereich (2013 und 2023)
- Tabelle B2.2: Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die für ihre Klassenstufe überalt sind, und Anteil der Wiederholenden, nach Bildungsbereich (2015 und 2023)
- Tabelle B2.3: Charakteristika der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle B2.1

Entwicklung der Beteiligungsquoten 6- bis 14-Jähriger, nach Bildungsbereich (2013 und 2023)

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Alle Bildungsbereiche	
	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	0	0	73	68	27	30	0	0	100	99
Österreich	5	5	44	45	44	43	6	5	99	98
Belgien	1	1	68	66	23	23	7	8	98	98
Kanada	0	0	65	63	34	33	0	0	100	96
Chile	2	3	66	66	21	22	8	8	97	99
Kolumbien	m	1	59	54	36	36	1	1	96	92
Costa Rica	0	0	65	67	25	27	0	0	91	95
Tschechien	6	6	57	54	36	39	0	0	99	99
Dänemark	1	1	78	76	21	23	0	0	99	99
Estland[1]	10	12	65	65	18	20	0	0	97	97
Finnland	11	10	66	66	21	22	0	0	99	98
Frankreich	0	0	56	55	42	44	0	0	99	100
Deutschland	4	5	44	46	52	49	0	0	99	100
Griechenland	0	0	66	64	31	35	0	0	97	100
Ungarn	8	6	44	46	42	42	3	3	97	97
Island	0	0	77	75	22	23	0	0	99	98
Irland	0	0	75	72	25	26	0	0	100	98
Israel	2	1	67	66	29	29	0	0	98	96
Italien	0	0	54	51	34	35	10	12	99	98
Japan	0	0	65	66	35	34	0	0	100	100
Republik Korea	0	0	60	65	38	33	0	0	98	99
Lettland	12	12	67	65	18	21	0	0	98	98
Litauen	9	10	42	45	48	45	0	0	100	100
Luxemburg	1	4	64	66	31	28	1	1	97	99
Mexiko	0	0	69	64	29	31	1	2	98	97
Niederlande	0	0	70	68	29	31	0	0	100	99
Neuseeland	0	0	55	54	43	44	0	0	98	98
Norwegen	0	0	77	76	23	23	0	0	100	99
Polen	9	11	65	43	22	40	0	5	96	100
Portugal	1	2	69	66	30	32	0	0	100	100
Slowakei	5	5	43	46	47	47	1	0	96	99
Slowenien	1	1	66	65	32	32	0	0	98	99
Spanien	0	0	68	65	29	34	0	0	98	98
Schweden	12	11	67	67	20	22	0	0	99	100
Schweiz	6	6	63	68	30	26	0	0	100	100
Türkei	0	0	45	45	45	42	9	12	99	99
Ver. Königreich	0	0	56	56	32	34	10	10	98	100
Vereinigte Staaten	2	3	65	63	29	30	1	1	98	97
OECD-Durchschnitt	**3**	**3**	**62**	**61**	**31**	**32**	**2**	**2**	**98**	**98**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	0	0	71	68	29	32	0	0	100	100
Brasilien	1	2	54	55	39	40	2	1	97	96
Bulgarien	10	10	44	41	36	33	6	11	96	94
China	m	1	m	67	28	29	0	0	m	m
Kroatien[1]	8	8	42	41	47	48	3	3	99	100
Indien	m	m	52	48	27	28	8	12	m	89
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	0	m	69	m	31	m	0	m	100
Rumänien	2	2	48	46	40	36	2	1	93	84
Saudi-Arabien[2]	0	2	52	58	20	23	0	0	92	83
Südafrika[1]	6	5	75	72	11	9	2	0	92	86
EU25-Durchschnitt	**5**	**5**	**59**	**57**	**33**	**34**	**2**	**2**	**98**	**98**
G20-Durchschnitt	**m**	**1**	**60**	**59**	**33**	**33**	**3**	**3**	**m**	**96**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Estland und Kroatien; 2015 für Südafrika. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Saudi-Arabien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/u2yqkg

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

Tabelle B2.2

Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die für ihre Klassenstufe überalt sind, und Anteil der Wiederholenden, nach Bildungsbereich (2015 und 2023)

	Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens 2 Jahre älter sind als das für ihre Klassenstufe in der Erstausbildung vorgesehene Alter				Anteil Wiederholender				Anteil Jungen unter den Wiederholenden	
	Primarbereich		Allgemeinbildender Sekundarbereich I		Primarbereich		Allgemeinbildender Sekundarbereich I		Primarbereich	Allgemeinbildender Sekundarbereich I
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2023	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	0,2	0,1	1,9	0,4	m	m	m	m	m	m
Österreich	4,1	5,8	6,5	9,1	2,7	3,3	2,2	3,1	57	58
Belgien	1,4	0,9	6,7	2,7	m	2,2	6,9	4,3	50	57
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	5,4	2,2	9,1	6,8	3,6	1,6	4,2	1,5	61	60
Kolumbien[1]	14,7	11,7	22,8	19,6	2,0	8,3	3,0	10,5	59	61
Costa Rica	m	3,3	m	10,0	3,1	2,1	12,7	6,2	57	59
Tschechien	3,4	4,5	5,5	5,1	0,6	0,6	0,9	0,6	55	56
Dänemark	0,4	0,2	0,9	0,4	1,0	0,6	1,1	0,8	62	55
Estland	0,7	0,9	4,2	2,8	0,5	0,6	2,2	1,9	64	57
Finnland	m	0,2	m	0,5	0,3	0,3	0,4	0,3	57	51
Frankreich	m	m	1,1	0,4	m	1,1	2,3	1,1	54	58
Deutschland	m	m	m	m	0,4	0,5	2,4	2,5	53	57
Griechenland	1,7	1,8	4,8	4,6	0,7	1,3	3,8	5,4	52	63
Ungarn	1,4	7,7	3,2	10,8	1,7	2,1	2,1	1,6	58	59
Island	0,0	0,0	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	0,0	0,0	0,2	0,1	0,4	0,3	0,1	0,1	53	49
Israel	0,5	0,4	1,0	0,8	1,0	0,8	1,4	1,1	68	68
Italien	0,4	0,2	2,5	0,7	0,4	0,3	3,2	1,6	58	63
Japan	0,0	0,0	0,0	0,0	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	0,2	0,1	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	66	67
Lettland	1,5	0,9	4,1	2,6	0,7	0,8	2,3	1,6	67	63
Litauen	0,3	0,2	1,5	0,5	0,4	0,3	0,6	0,4	59	72
Luxemburg	m	2,2	m	8,1	4,0	3,4	9,9	9,3	51	57
Mexiko	2,3	0,8	3,7	1,1	0,8	0,5	0,7	0,5	55	52
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	0,2	0,3	0,3	0,2	m	m	m	m	m	m
Norwegen	0,0	0,0	m	m	0,0	0,0	a	a	a	a
Polen	m	1,1	m	1,8	0,8	0,9	2,6	1,6	61	62
Portugal[1]	m	2,9	m	7,0	3,7	1,9	6,2	3,2	58	61
Slowakei	m	7,8	m	8,2	3,1	2,2	1,9	1,3	54	55
Slowenien	0,6	1,2	0,8	1,2	0,7	1,3	0,8	1,1	60	63
Spanien	0,2	0,2	9,4	4,6	2,1	1,1	10,1	7,0	56	61
Schweden	0,1	0,1	0,3	0,1	0,0	0,2	0,0	0,3	57	49
Schweiz	5,1	3,6	12,8	8,0	1,1	1,0	1,5	1,0	53	56
Türkei	m	2,3	m	2,6	1,8	3,3	2,0	3,5	54	50
Ver. Königreich	0,0	0,0	m	m	0,0	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten[1]	3,5	4,0	4,1	4,1	1,6	1,8	1,9	1,8	51	55
OECD-Durchschnitt	**1,8**	**2,0**	**4,1**	**3,8**	**1,3**	**1,4**	**3,0**	**2,5**	**57**	**58**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien[2]	m	m	m	m	2,0	2,3	11,0	5,5	50	56
Brasilien	8,8	4,0	18,1	9,9	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	1,3	1,1	5,9	3,8	0,1	0,5	3,3	2,3	54	60
China[2]	m	m	m	m	0,0	0,0	0,0	0,0	61	58
Kroatien	0,3	0,3	2,0	0,4	0,2	0,1	0,4	0,1	26	74
Indien	m	m	m	m	0,8	1,2	0,5	1,0	53	53
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	1,6	m	4,4	3,2	0,2	4,1	0,2	56	52
Rumänien	0,1	3,2	m	4,9	0,9	1,7	3,7	3,6	60	59
Saudi-Arabien[2]	m	m	m	m	1,3	0,4	1,5	0,3	68	72
Südafrika[2]	m	m	m	m	9,2	3,0	16,4	10,6	50	68
EU25-Durchschnitt	**1,1**	**2,0**	**3,5**	**3,5**	**1,2**	**1,1**	**2,9**	**2,3**	**56**	**59**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,7**	**1,3**	**3,8**	**2,6**	**56**	**59**

Anmerkung: Schülerinnen und Schüler sind überalt für ihre Klassenstufe in der Erstausbildung, wenn sie mindestens 2 Jahre älter sind als das für ihre Klassenstufe vorgesehene Alter. Das vorgesehene Alter für eine bestimmte Klassenstufe ist das Alter, in dem die Schülerinnen und Schüler diese erreichen würden, wenn sie im offiziellen Eintrittsalter für den Primarbereich den Schulbesuch aufgenommen hätten, Vollzeitunterricht erhalten hätten und ohne Wiederholung oder Überspringen einer Klasse vorangekommen wären.

1. Referenzjahr für Wiederholende nicht 2015: 2016 für Kolumbien; 2017 für die Vereinigten Staaten; 2018 für Portugal. 2. Referenzjahr für Wiederholende nicht 2023: 2022 für Argentinien, Saudi-Arabien und Südafrika; 2021 für China.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/u2yqkg

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

Tabelle B2.3

Charakteristika der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I (2023)

	Anteil der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I		Durchschnittsalter im Sekundarbereich I		Anteil Schülerinnen im Sekundarbereich I		Zielgruppen und Ziel von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Erstausbildung/Frühe Aufteilung	Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen	Erwachsenenbildung
	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	21	10	14	35	49	38	Ja	Nein	Ja
Österreich	a	a	12	a	48	a	a	a	a
Belgien	20	17	18	m	50	52	Nein	Ja	Ja
Kanada	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Chile	2	a	13	a	48	a	a	a	a
Kolumbien	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Costa Rica	17	20	17	13	50	48	Ja	Nein	Nein
Tschechien	1	1	13	26	49	42	Nein	Ja	Nein
Dänemark	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Estland	1	3	14	29	49	45	Ja	Nein	Ja
Finnland	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Frankreich	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Deutschland	2	4	13	17	49	40	Ja	Nein	Nein
Griechenland[1]	1	2	14	17	48	33	Nein	Ja	Nein
Ungarn	0	a	13	a	48	a	a	a	a
Island	a	a	14	a	48	a	a	a	a
Irland	m	6	14	42	49	59	Nein	Ja	Ja
Israel	0	a	13	a	49	a	a	a	a
Italien	a	a	13	a	48	a	a	a	a
Japan	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Republik Korea	a	a	13	a	48	a	a	a	a
Lettland	1	0	14	28	49	13	Nein	Ja	Ja
Litauen	2	1	14	21	49	37	Ja	Nein	Nein
Luxemburg	a	a	14	a	48	a	a	a	a
Mexiko	21	24	13	32	50	61	Nein	Nein	Ja
Niederlande[1]	6	7	14	17	48	44	Ja	Ja	Nein
Neuseeland	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Norwegen	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Polen	1	a	12	a	48	a	a	a	a
Portugal	9	4	14	31	49	50	Ja	Nein	Ja
Slowakei	2	2	13	19	49	46	Ja	Ja	Ja
Slowenien	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Spanien	0	2	14	29	48	44	Nein	Ja	Ja
Schweden	a	a	16	a	50	a	a	a	a
Schweiz	0	a	14	a	49	a	a	a	a
Türkei	a	a	13	a	49	a	a	a	a
Ver. Königreich	12	13	12	24	49	49	Ja	Nein	Ja
Vereinigte Staaten	a	a	13	a	50	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**6**	**7**	**14**	**25**	**49**	**44**			
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Argentinien	a	a	15	a	49	a	a	a	a
Brasilien	0	0	14	40	49	56	Nein	Nein	Ja
Bulgarien	7	2	12	45	48	63	Nein	Nein	Ja
China	a	a	13	a	46	a	a	a	a
Kroatien[1]	9	10	12	11	49	63	Ja	Nein	Nein
Indien	a	0	12	20	48	69	a	a	a
Indonesien	a	a	m	a	m	a	a	a	a
Peru	2	3	14	26	49	57	m	m	m
Rumänien	a	a	13	a	48	a	a	a	a
Saudi-Arabien[2]	a	a	14	a	49	a	a	a	a
Südafrika	a	a	15	a	49	a	a	a	a
EU25-Durchschnitt	**4**	**4**	**14**	**25**	**49**	**45**			
G20-Durchschnitt	**11**	**7**	**13**	**28**	**49**	**52**			

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Griechenland und Kroatien; 2015 für die Niederlande. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Saudi-Arabien.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/u2yqkg
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel B3

Wie unterstützen Systeme des Sekundarbereichs II, postsekundaren, nicht tertiären Bereichs beim Übergang in den Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern besucht die überwiegende Mehrheit der Bildungsteilnehmenden des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II – im Durchschnitt 90 % – Bildungsgänge, die zu einem vollständigen Abschluss und Zugang zum Tertiärbereich führen.
- Im Durchschnitt schließen 42 % der Bildungsteilnehmenden aus allgemeinbildenden Ausbildungszügen des Sekundarbereichs II, die einen Bachelorbildungsgang beginnen, diesen rechtzeitig ab, wohingegen es bei denjenigen aus berufsbildenden Ausbildungszügen 39 % sind, was darauf hindeutet, dass Bildungsteilnehmende des berufsbildenden Bereichs mehr Probleme mit den akademischen Anforderungen in höheren Bildungsbereichen haben.
- Obwohl sich die Gesamterfolgsquoten in Bachelorbildungsgängen nach drei zusätzlichen Jahren deutlich verbessern, bleiben durch die Ausrichtung des Bildungsgangs bedingte Unterschiede bestehen. Die durchschnittliche Erfolgsquote steigt in den OECD-Ländern für Bildungsteilnehmende aus allgemeinbildenden Bildungsgängen auf 72 % und für diejenigen aus berufsbildenden Bildungsgängen auf 65 %.

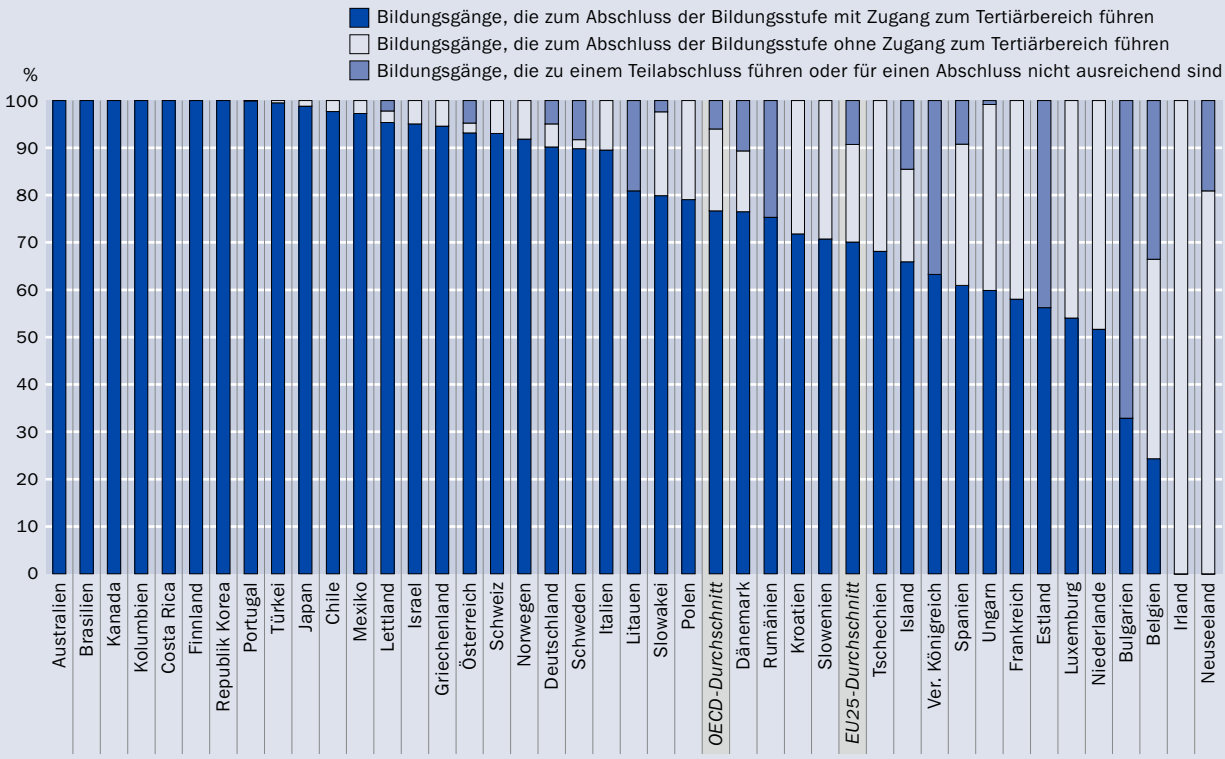
Kontext

Ein Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3) gilt häufig als Mindestqualifikation für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und als Voraussetzung für höhere Bildungsbereiche. Junge Menschen, die die Schule vor einem Abschluss im Sekundarbereich II verlassen, haben tendenziell schlechtere Beschäftigungsaussichten (s. Kapitel A3 und A4).

Viele Schülerinnen und Schüler müssen sich beim Übergang vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II zwischen einem allgemeinbildenden und einem berufsbildenden Bildungsgang (Vocational Education and Training – VET) entscheiden. Die Bildungsgänge dieser verschiedenen Ausrichtungen unterscheiden sich sowohl in ihrer Dauer als auch in ihrem Ausbildungsschwerpunkt: Allgemeinbildende Bildungsgänge bereiten die Schülerinnen und Schüler üblicherweise auf den Tertiärbereich vor, während berufsbildende Bildungsgänge auf die Entwicklung berufsspezifischer Fähigkeiten für einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind. Jedoch bieten Bildungssysteme zunehmend Wege an, die einen Wechsel zwischen den Ausbildungszügen ermöglichen, sodass Entscheidungen im frühen Stadium der Ausbildung nicht notwendigerweise künftige Ausbildungs- oder Karriereaussichten einschränken. Zu gewährleisten, dass die Bildungsteilnehmenden gut über den Aufbau und die Auswirkungen der verschiedenen Ausbildungswege informiert sind, ist entscheidend, um erfolgreiche Übergänge zu unterstützen und die Gefahr zu minimieren, dass die Bildungsteilnehmenden ihre Ausbildung abbrechen.

Abbildung B3.1

Verteilung der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II, nach Art des Bildungsgangs (2023)



Daten s. Tabelle B3.2. *StatLink: https://stat.link/845hpj*

Neben einer Ausbildung im Sekundarbereich II bieten einige Länder auch postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge an, die zu höheren berufsbildenden Abschlüssen führen oder alternative Wege zu weiteren Bildungsangeboten eröffnen. Diese Bildungsgänge unterscheiden sich von denen im Sekundarbereich II, da sie üblicherweise den Abschluss des Sekundarbereichs II voraussetzen und stärker spezialisierte Inhalte vermitteln.

Nach Abschluss des Sekundarbereichs II können die Bildungsteilnehmenden zwischen zahlreichen Optionen wählen: Einstieg in den Arbeitsmarkt, Übergang in eine weitere Ausbildung oder 1-jährige Auszeit. Eine 1-jährige Auszeit kann Vorteile wie eine größere Reife, klarere akademische Ziele und bessere akademische Leistung bei Eintritt in den Tertiärbereich mit sich bringen. Sie kann jedoch auch Risiken bergen, insbesondere für Bildungsteilnehmende aus berufsbildenden Ausbildungszügen, die möglicherweise größerem finanziellen Druck ausgesetzt sind oder das Momentum für eine akademische Ausbildung verpassen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Trotz der Vorteile betrieblicher Ausbildung variiert ihr Einsatz im Rahmen berufsbildender Bildungsgänge stark. In einigen Ländern sind betriebliche Ausbildungselemente weit verbreitet, dort nehmen mindestens 90 % der Schülerinnen und Schüler an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teil, überwiegend durch Ausbildungen.

- In den OECD-Ländern sind weibliche Bildungsteilnehmende in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II im Durchschnitt 2 Jahre älter als männliche (22 Jahre im Vergleich zu 20). Der geschlechtsspezifische Altersunterschied übersteigt in Dänemark, Estland, Finnland, Island, Neuseeland, Schweden und Spanien 4 Jahre, was auf erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede beim Zeitpunkt des Eintritts hindeutet.
- Berufsbildende Bildungsgänge dominieren das Angebot im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in nahezu allen OECD-Ländern. In Systemen, die Bildungsgänge in diesem Bereich anbieten, entfällt eine große Mehrheit der Teilnahmen – oft über 80 % – auf die berufsbildenden Angebote.
- In den OECD-Ländern haben 44 % der Anfangenden im Tertiärbereich nach Abschluss des Sekundarbereichs II eine Auszeit von mindestens 1 Jahr genommen, wobei die Quote bei Absolventinnen und Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen höher ist. Während 42 % der Bildungsteilnehmenden allgemeinbildender Ausbildungszüge verspätet eintraten, war dies bei 58 % derjenigen in berufsbildenden Ausbildungszügen der Fall.

Analyse und Interpretationen

Der Sekundarbereich II unterscheidet sich von vorangehenden Bildungsbereichen, da er den Schülerinnen und Schülern einen vielfältigeren, spezialisierten und vertieften Unterricht und Inhalt bietet. In der Regel beträgt die Dauer des Sekundarbereichs II 3 Jahre, aber sie reicht von 2 Jahren (wie in Australien, Costa Rica, Irland, Kolumbien, Litauen und Peru) bis zu 5 Jahren (wie in Bulgarien und Italien). Das übliche Eintrittsalter liegt bei 15 Jahren, aber in einigen Ländern beginnen die Schülerinnen und Schüler früher, nämlich mit 14 Jahren (wie in Belgien, Bulgarien, Chile, Indien, Italien, Österreich, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich), oder viel später, nämlich mit 17 Jahren (wie in Litauen). In den meisten Ländern schließen die Schülerinnen und Schüler den Sekundarbereich II mit 17 oder 18 Jahren ab, in Costa Rica, Kolumbien und Peru jedoch mit 16 Jahren und in Island mit 19 Jahren (s. Tab. X1.3 in Anhang 1).

Bildungsbeteiligung 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. Die durchschnittliche Beteiligungsquote beträgt in vielen OECD-Ländern 84 % – und in 7 OECD- und Partnerländern nehmen mindestens 9 von 10 Jugendlichen in dieser Altersgruppe an Bildung teil. Am anderen Ende des Spektrums gibt es jedoch 5 Länder, in denen sich weniger als zwei Drittel der 15- bis 19-Jährigen noch in Ausbildung befinden (Abb. B3.2).

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 teilnehmen,

jedoch besucht die Mehrheit den Sekundarbereich II. Die Teilnahme im Sekundarbereich I ist auch in Australien, Dänemark, Deutschland, Estland, Litauen und Südafrika relativ häufig, in diesen Ländern besucht mehr als ein Viertel der 15- bis 19-Jährigen diesen Bildungsbereich (Abb. B3.2).

In 13 OECD- und Partnerländern verzeichnen berufsbildende Bildungsgänge bei den 15- bis 19-Jährigen den größten Anteil an Teilnahmen im Sekundarbereich II. In diesen Ländern ist die berufliche Ausbildung der Hauptweg der Erstausbildung im Sekundarbereich II. Im Gegensatz dazu spiegelt der äußerst geringe Anteil von Schülerinnen und Schülern im berufsbildenden Sekundarbereich II in dieser Altersgruppe in Neuseeland die Tatsache wider, dass 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 (Tab. B3.1).

Hauptsächlich berufsbildend ausgerichtete postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge sind im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen in den OECD-Ländern weniger üblich. Im Durchschnitt besuchte 2023 rund 1 % der 15- bis 19-Jährigen Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich; 11 OECD- und Partnerländer bieten diesen Bildungsbereich gar nicht an. In Neuseeland, wo der Anteil dieser Altersgruppe in diesem Bildungsbereich am höchsten ist (6 %), besteht die Ausbildung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Ausbildungen, in deren Rahmen den Bildungsteilnehmenden einige Lernmöglichkeiten außerhalb des Arbeitsplatzes angeboten werden (Tab. B3.1).

Die Bildungsteilnahme im Tertiärbereich ist in dieser Altersgruppe begrenzt: Sie beträgt bei den 15- bis 19-Jährigen im Durchschnitt der OECD-Länder nur 11 %. Jedoch unterscheiden sich die Quoten erheblich, sie reichen von 1 % in Dänemark und Luxemburg bis 31 % in der Republik Korea, wo die Teilnahme an Bildungsgängen im Tertiärbereich üblicherweise in einem früheren Alter beginnt (Tab. B3.1) und eine große Mehrheit der jungen Erwachsenen einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (s. Kapitel A1).

Charakteristika der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II

Allgemeinbildende Bildungsgänge

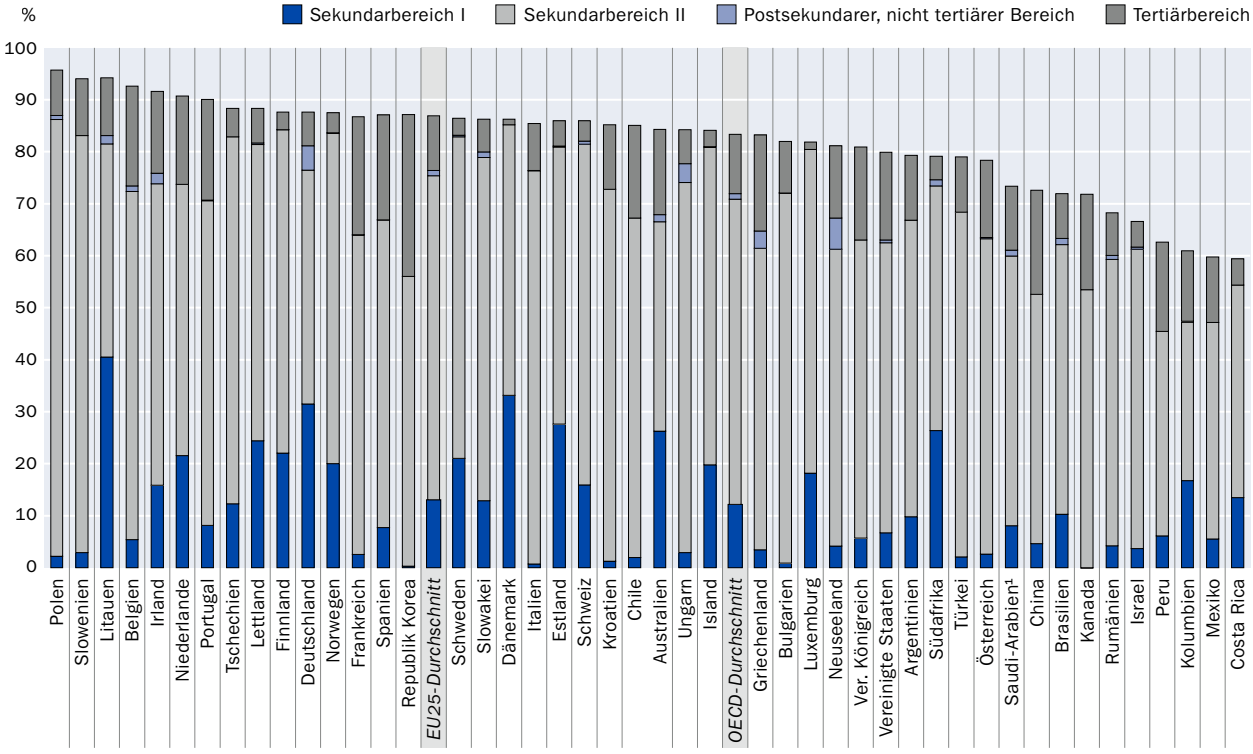
Allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II sind in erster Linie darauf ausgelegt, die Schülerinnen und Schüler auf eine Ausbildung im Tertiärbereich vorzubereiten, wobei der Schwerpunkt auf theoretischem Wissen in einer großen Bandbreite an Schulfächern liegt. Diese Bildungsgänge umfassen üblicherweise keine berufsbildenden Ausbildungskomponenten und sind so strukturiert, dass sie den Aufstieg in höhere Bildungsbereiche erleichtern.

Geschlecht und Durchschnittsalter

Im Jahr 2023 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 54 % der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II weiblich, was auf eine höhere Teilnahmequote von Frauen in diesen akademisch ausgerichteten Bildungszügen hindeutet. In den OECD- und Partnerländern zeigt sich dieser Trend in Italien, Kroatien, Polen und Slowenien, wo die Teilnahmequote der Frauen 60 % beträgt, besonders deutlich. Am anderen Ende der Skala, in Israel und den Vereinigten Staaten, gibt es einen geschlechtsspezifischen Unterschied zugunsten der Männer: Hier machen Frauen nur 47 % der Schülerinnen und Schüler aus (Tab. B3.2).

Abbildung B3.2

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, nach Bildungsbereich (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023.
Daten s. Tabelle B3.1. StatLink: https://stat.link/845hpj

In den OECD-Ländern beträgt das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern etwa 17 Jahre, was auf geringfügige geschlechtsspezifische Altersunterschiede in diesem Bildungsbereich hindeutet. Jedoch gibt es in einigen Ländern erhebliche Unterschiede. In Belgien, Costa Rica und Schweden übersteigt das Durchschnittsalter der Schülerinnen das der Schüler um mehr als 1 Jahr. Diese 3 Länder sowie Island und die Türkei haben auch ein höheres Durchschnittsalter aller Schülerinnen und Schüler in diesem Bildungsbereich – es beträgt bei den Schülerinnen und Schülern jeweils über 19 Jahre, mit Ausnahme von Belgien, wo das Durchschnittsalter der Schüler leicht unter 19 liegt. Das höhere Durchschnittsalter in diesen Ländern könnte an der Teilnahme Erwachsener liegen, die im Rahmen spezieller Bildungsgänge einen Abschluss im Sekundarbereich II anstreben, wie *Académica Nocturna* (Akademischer Abend-Bildungsgang) in Costa Rica, *Secundair volwassenenonderwijs* (Sekundarbildung für Erwachsene) in Belgien (fläm.), *Komvux* (Kommunale Erwachsenenbildung) in Schweden und *Açıköğretim Lisesi* (Offene Highschool) in der Türkei. In diesen Arten von Bildungsgängen ist der Anteil der Frauen tendenziell höher als der der Männer, da Männer ohne Abschluss auf dem Arbeitsmarkt sowohl in Bezug auf die Beschäftigungsaussichten als auch auf das Einkommen in der Regel weniger benachteiligt sind als Frauen (Tab. B3.2).

Zugang zu höheren Bildungsbereichen

Die Art des von den allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II angebotenen Abschlusses spielt eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der Bildungschancen und Beschäftigungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. In den OECD-Ländern

nimmt die überwiegende Mehrheit der Bildungsteilnehmenden, die den allgemeinbildenden Sekundarbereich II besuchen – im Durchschnitt 91 % –, an Bildungsgängen teil, die zum Abschluss der Bildungsstufe führen und Zugang zum Tertiärbereich gewähren. Diese Bildungsgänge sind darauf ausgerichtet, den Bildungsteilnehmenden eine umfassende akademische Grundlage und einen offiziell anerkannten Abschluss für den Eintritt in höhere Bildungsbereiche bereitzustellen. Im Gegensatz dazu besucht ein beachtlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler – im Durchschnitt 8 % – Bildungsgänge, die zu einem Teilabschluss führen oder für einen vollwertigen Abschluss des Sekundarbereichs II nicht ausreichend sind, und 1 % besucht Bildungsgänge, die zu einem vollständigen Abschluss der Bildungsstufe führen, aber keinen Zugang zum Tertiärbereich verleihen (Tab. B3.2).

Mehrere allgemeinbildende Bildungsgänge, die als für einen Abschluss der Bildungsstufe nicht ausreichend eingestuft sind, weisen in den Ländern die gleichen Charakteristika auf. Die Kategorie „nicht ausreichend für einen Abschluss der Bildungsstufe“ bezieht sich auf Bildungsgänge, die zu kurz sind, um die Anforderungen für einen Voll- oder Teilabschluss der Bildungsstufe zu erfüllen (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[1]). In diesen Bildungsgängen erhalten die Schülerinnen und Schüler nach der ersten Phase des Sekundarbereichs II anerkannte Zertifikate oder Abschlüsse, mit diesen wird aber kein vollständiger Abschluss und auch keine direkte Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich gewährt. Schülerinnen und Schüler mit diesen Zertifikaten können in der Regel ihre Ausbildung fortsetzen, indem sie entweder weiterführende allgemeinbildende akademische Bildungsgänge aufnehmen oder in eine berufliche Ausbildung wechseln. Der erste Abschluss allein bietet jedenfalls keine direkte Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich (weiterführende Informationen zu diesen unterschiedlichen Abschlussarten s. Abschnitt Definitionen).

Insbesondere 6 Länder stechen mit mehr als 40 % der Schülerinnen und Schüler in Bildungsgängen, die zu einem Teilabschluss führen oder für einen Abschluss nicht ausreichend sind, heraus: Belgien, Bulgarien, Chile, Peru, Spanien und das Vereinigte Königreich (Tab. B3.2). In diesen Ländern ist die Ausbildung im Sekundarbereich II häufig in 2 oder mehr Phasen gegliedert: Die Schülerinnen und Schüler beenden üblicherweise eine erste Phase mit einem Abschluss und können im Anschluss weitere Lernangebote nutzen. Diejenigen, die eine Ausbildung im Tertiärbereich anstreben, müssen die Ausbildung fortsetzen, um einen vollständigen Abschluss des Sekundarbereichs II zu erwerben und die akademischen Anforderungen für den Zugang zum Tertiärbereich zu erfüllen. Diese Struktur trägt zu einem höheren Anteil an Bildungsteilnehmenden bei, die zeitweilig erfasst sind, als diejenigen, die nur einen Teil des Sekundarbereichs II absolvieren. In Belgien (fläm.) spiegelt dieser hohe Anteil auch die Struktur des Sekundarbereichs II wider, der in mehrere Phasen unterteilt ist. Zahlreiche Bildungsteilnehmende befinden sich immer noch in einer mittleren Phase (*tweede graad*), die nicht zu einem Abschluss mit Zugang zum Tertiärbereich führt, auch wenn die meisten von ihnen bis zur finalen Phase (*derde graad*) weitermachen.

In Belgien (frz.) wird den Bildungsteilnehmenden nach dem zweiten Abschluss der Ausbildung im Sekundarbereich II (nach dem vierten Jahr) das *Certificat d'Études du Deuxième Degré* (CE2D) verliehen. Das CE2D bescheinigt den Erwerb von Basiskompetenzen, aber keinen vollständigen Abschluss des Sekundarbereichs II und ermöglicht keinen direkten Zugang zu Bildungswegen im Tertiärbereich. In Spanien schließen Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulpflicht die *Educación Secundaria Obligatoria – Segundo ciclo (4º curso)* ab; für eine Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich ist hingegen eine weitere Ausbildung in

allgemeinbildenden oder berufsbildenden Ausbildungszügen erforderlich. Im Vereinigten Königreich erwerben die Schülerinnen und Schüler das General Certificate of Secondary Education (GCSE) im Alter von rund 16 Jahren. Das GCSE markiert den Abschluss der Ausbildung im Sekundarbereich I. Für den Zugang zum Tertiärbereich müssen die Bildungsteilnehmenden weitere Qualifikationen erwerben, wie A-Levels oder Abschlüsse gleichwertiger berufsbildender Bildungsgänge. In Chile ist der *Ciclo General de Enseñanza Media* der allgemeinbildende Zyklus im Sekundarbereich II; für einen vollständigen Abschluss des Sekundarbereichs II müssen die Schülerinnen und Schüler einen zusätzlichen Spezialisierungszyklus absolvieren. Ebenso schließen die Schülerinnen und Schüler in Bulgarien nach der 10. Klasse die erste Phase der Ausbildung im Sekundarbereich (First High School Stage of General and Secondary Education) ab, womit ein Teilabschluss der Ausbildung im Sekundarbereich II bescheinigt wird. Für den Erwerb eines vollständigen Abschlusses ist jedoch das Absolvieren einer zweiten Phase erforderlich.

Für die Bildungssysteme bleibt es eine entscheidende Priorität, zu gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler erfolgreich Bildungsgänge im Sekundarbereich II abschließen, die eine Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich verleihen. Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten ein besonderes Augenmerk auf die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in Übergangsphasen, die Stärkung von Lenkungsmechanismen und das Angebot flexibler Bildungswege richten, die eine Fortsetzung der Ausbildung ohne unnötige Hindernisse ermöglichen. Das Ermöglichen eines reibungsloseren Übergangs von einem Teilabschluss zu einem vollständigen Abschluss des Sekundarbereichs II kann dazu beitragen, den Gesamtbildungsstand und die Gleichberechtigung beim Zugang zum Tertiärbereich zu verbessern.

Berufsbildende Bildungsgänge

Berufliche Ausbildungsgänge stellen einen wichtigen Bildungsweg im Sekundarbereich II dar, denn sie bieten den Schülerinnen und Schülern berufsbezogene Kompetenzen und bereiten sie auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vor. Im Jahr 2023 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 44 % der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen teil. Die Teilnahme an beruflicher Ausbildung ist in manchen Ländern besonders hoch: In Finnland, Kroatien, den Niederlanden, Österreich, der Slowakei, Slowenien und Tschechien besuchen mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich II berufsbildende Ausbildungszüge. Insgesamt ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen, seit 2013 in den OECD-Ländern relativ stabil geblieben. Jedoch ist es zu erheblichen nationalen Entwicklungen gekommen. In Ungarn hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen in den letzten 10 Jahren verdoppelt und macht nun mehr als die Hälfte der Kohorte im Sekundarbereich II aus. Ein Teil dieses Anstiegs ist auf die Neueinstufung einiger allgemeinbildender Bildungsgänge als berufsbildend zurückzuführen, aber ein erheblicher Anteil ist auch einer tatsächlichen Zunahme der Anzahl der Schülerinnen und Schüler zuzurechnen, die sich für einen berufsbildenden Bildungsgang entscheiden. Ebenso hat Brasilien einen erheblichen Anstieg der Teilnahme an berufsbildenden Bildungsgängen verzeichnet, auch wenn der Anteil 2023 immer noch nur 14 % betrug und damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt lag. Der Anstieg hängt mit kürzlichen Reformen zusammen, die darauf abzielen, den Zugang auszuweiten, indem die berufliche Ausbildung eine optionale Komponente von Bildungsgängen im Sekundarbereich II wird und flexiblere, lokal angepasste Bildungsgänge zugelassen werden. Jedoch gab es Unterschiede im Anstieg zwischen den Bundesstaaten und Gemeinden (OECD, 2023[2]). Umgekehrt ist in einigen Ländern der Anteil der Schülerinnen und Schüler

in berufsbildenden Bildungsgängen zurückgegangen: In Schweden beispielsweise ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen in den letzten 10 Jahren von 47 auf 37 % gesunken (Tab. B3.2). Dieser Rückgang liegt zum Teil an der Neueinstufung einiger Bildungsgänge, wie Medienwissenschaft, von berufsbildend zu akademisch. Ein selektiverer Zugang zu höheren Bildungsbereichen und die Abschaffung der mit berufsbildenden Bildungsgängen verbundenen automatischen Zulassung zu höheren Bildungsbereichen im Zuge der Reform von 2011 kann auch dazu beigetragen haben, dass sich – insbesondere überdurchschnittlich gute – Schülerinnen und Schüler gegen diesen Ausbildungszug entscheiden (Kuczera and Jeon, 2019[3]). Jedoch hat eine im Herbst 2023 umgesetzte Reform den automatischen Zugang für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge wieder in Kraft gesetzt: Alle nationalen berufsbildenden Bildungsgänge wurden um Kernkurse in Schwedisch und Englisch erweitert, um die grundlegenden Voraussetzungen für den Tertiärbereich – *grundläggande behörighet* – bereitzustellen, ohne dass zusätzliche Wahlkurse erforderlich sind (The Swedish Parliament, 2022[4]).

Geschlecht und Durchschnittsalter

Im Jahr 2023 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 45 % der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II weiblich, was auf eine geringere Teilnahmequote von Frauen als in allgemeinbildenden Bildungsgängen hindeutet. Dieser Trend zeigt sich in Ländern wie Deutschland, Indien, Island und Litauen, wo die Teilnahmequote der Frauen höchstens 35 % beträgt, besonders deutlich. In Saudi-Arabien bietet die Technical and Vocational Training Corporation (TVTC) industrietechnische Bildungsgänge im Sekundarbereich II an, die nahezu ausschließlich Männern vorbehalten sind, was eine sehr begrenzte Teilnahme von Frauen bedeutet. Umgekehrt verzeichnen einige OECD- und Partnerländer, darunter Brasilien, Irland und Neuseeland, einen deutlich höheren Anteil der Frauen als der Männer in berufsbildenden Bildungsgängen (Tab. B3.2).

Geschlechtsspezifische Unterschiede spiegeln sich auch im Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmenden wider. In den OECD-Ländern sind weibliche Bildungsteilnehmende in berufsbildenden Bildungsgängen im Durchschnitt rund 2 Jahre älter als männliche (22 Jahre im Vergleich zu 20). In manchen Ländern ist der Unterschied besonders groß: In Dänemark, Estland, Finnland, Island, Neuseeland, Schweden und Spanien ist das Durchschnittsalter der weiblichen Bildungsteilnehmenden über 4 Jahre höher als das der männlichen Bildungsteilnehmenden. Diese Muster spiegeln möglicherweise die Teilnahme älterer Frauen, die über berufsbildende Bildungsgänge für Erwachsene in die Ausbildung zurückkehren, oder Unterschiede in den Bildungswegen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Ausbildungszügen wider (Tab. B3.2).

Zugang zu höheren Bildungsbereichen

Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II sollen die Schülerinnen und Schüler auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten, indem sie ihnen praktische Kompetenzen und berufsspezifisches Wissen vermitteln. Gleichzeitig ist es wesentlich, sicherzustellen, dass berufsbildende Bildungsgänge, insbesondere im Sekundarbereich II, auch den Zugang zu höheren Bildungsbereichen ermöglichen. Dies ist für die Attraktivität von beruflicher Ausbildung wichtig, da aufgeweckte junge Menschen eine berufliche Ausbildung ohne solche Möglichkeiten 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 fördert es lebenslanges Lernen, da der Zugang zum Tertiärbereich Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Ausbildung eine Weiterbildung oder Umschulung spä-

ter in ihrer beruflichen Laufbahn ermöglichen kann. Jedoch müssen Möglichkeiten zum Aufstieg mit einer angemessenen Vorbereitung einhergehen. Für Erfolg im Tertiärbereich benötigen die Bildungsteilnehmenden akademische Fähigkeiten und übergreifende Kompetenzen, die zum Abschluss ihrer Bildungsgänge erforderlich sind. Andernfalls führt der formale Zugang nicht zu erfolgreichen Ergebnissen. Dieses Problem wird im nachfolgenden Abschnitt zu Erfolgsquoten im Tertiärbereich weiter erörtert. 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 nehmen an Bildungsgängen teil, die direkten Zugang zum Tertiärbereich bieten. Im Jahr 2023 nahmen 77 % der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II an solchen Angeboten teil (Abb. B3.1). 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 3-jährigen 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 und Spanien 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 (Kis, in Kürze erscheinend[5]).

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 irgendeinem Bildungsgang im Tertiärbereich eröffnet. Solche Bildungsgänge machen in Ländern, in denen berufsbildende Bildungsgänge tendenziell auf einer abgeschlossenen Erstausbildung aufbauen und üblicherweise von Erwachsenen besucht werden, einen sehr großen Anteil der Teilnahmen an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II aus. Beispielsweise liegt das Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmenden im berufsbildenden Sekundarbereich II in Irland und Neuseeland bei 30 oder darüber. Die Beteiligung an diesen Bildungsgängen ist auch 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.

Einige OECD-Länder und subnationale Einheiten haben berufsbildende Bildungsgänge, die nicht zu einem vollständigen Abschluss des Sekundarbereichs II führen. Diese Kategorien bedeuten nicht, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Bildungsgang nicht abschließen oder nur teilweise Bildungsangebote in diesen Bildungsstufen wahrnehmen. Diese Bildungsgänge führen zu einem anerkannten Abschluss, sind aber nicht der abschließende Bildungsgang in einer Abfolge von Bildungsgängen. Dies gilt für mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Belgien, Bulgarien, Estland und dem Vereinigten Königreich. 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. Im Gegensatz dazu richten sich Bildungsgänge in dieser Kategorie in Estland an Erwachsene und beinhalten anders als berufsbildende Bildungsgänge für junge Menschen im gleichen Bildungsbereich begrenzte allgemeinbildende Inhalte und konzentrieren sich bewusst auf berufliche Kompetenzen (Tab. B3.2).

Einsatz von betrieblichen Ausbildungselementen

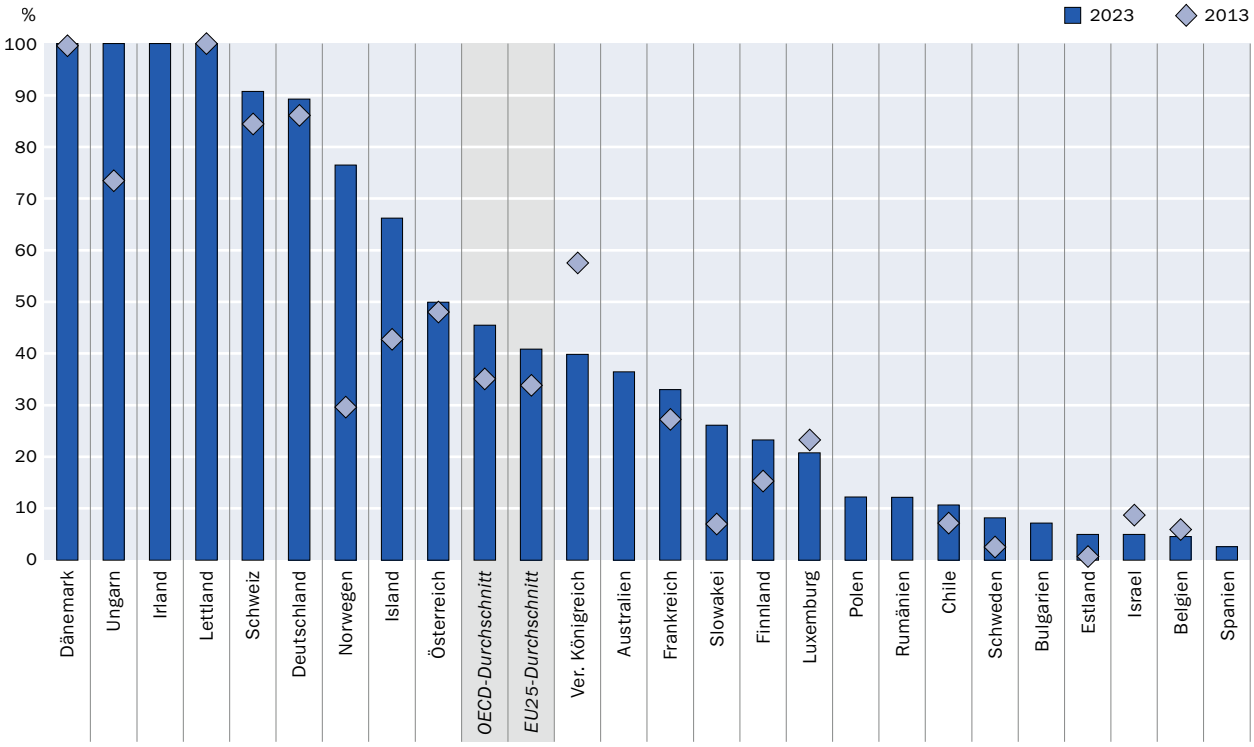
Die Einbeziehung von betrieblichen Ausbildungselementen in berufsbildenden Bildungsgängen hat zahlreiche Vorteile. Die Arbeit direkt im Betrieb ist für den Erwerb von Fach- und Sozialkompetenzen wichtig. Die Schülerinnen und Schüler können von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen unter Verwendung der aktuell in ihrem Bereich eingesetzten Ausrüstung und Technologie lernen. Sozialkompetenzen wie Konfliktmanagement lassen sich einfacher in konkreten Alltagssituationen 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 Ausbildungskomponente 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 Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern (OECD, 2018[6]).

Trotz der anerkannten Vorteile betrieblicher Ausbildung variiert ihr Einsatz im Rahmen von berufsbildenden Bildungsgängen stark. In Dänemark, Irland, Lettland, der Schweiz und Ungarn sind betriebliche Ausbildungselemente weit verbreitet, dort nehmen mindestens 90 % der Schülerinnen und Schüler an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teil, überwiegend durch Ausbildungen. Jedoch gibt es in 11 OECD- und Partnerländern nur begrenzte Möglichkeiten zu betrieblichen Ausbildungselementen, dort nehmen weniger als 25 % der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II an solchen Bildungsgängen teil. In den letzten 10 Jahren ist der Anteil der Bildungsteilnehmenden in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen in vielen Ländern gestiegen – in einigen von ihnen erheblich. In Norwegen beispielsweise hat sich der Anteil der Bildungsteilnehmenden in diesen Bildungsgängen mehr als verdoppelt; er stieg von weniger als einem Drittel aller Bildungsteilnehmenden im berufsbildenden Bereich im Jahr 2013 auf über zwei Drittel 2023 (Abb. B3.3).

Bei den Arten der angebotenen Bildungsgänge gibt es Unterschiede zwischen den Ländern: Insgesamt 11 OECD-Länder und 4 Partnerländer bieten gar keine kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen an. In manchen Ländern existieren sie parallel zu schulischen Optionen. In einigen von ihnen spiegelt dies die Existenz alternativer Wege zum gleichen Abschluss wider. In Frankreich können beispielsweise berufsbildende

Abbildung B3.3

Entwicklung des Anteils der Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden Sekundarbereich II in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen (2013 und 2023)



Daten s. Tabelle B3.2. *StatLink: https://stat.link/845hpj*

Abschlüsse im Sekundarbereich II entweder durch eine Ausbildung oder auf schulischem Weg mit einer geringeren betrieblichen Ausbildungskomponente erworben werden. In anderen Ländern führen Ausbildungen und schulische Bildungsgänge zu unterschiedlichen Abschlüssen. In Österreich beispielsweise umfassen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II sowohl Ausbildungen als auch Bildungsgänge an Höheren Technischen und Gewerblichen Lehranstalten.

Charakteristika der Bildungsteilnehmenden des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich nehmen in den Bildungssystemen eine einzigartige Stellung zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich ein. Sie sind häufig darauf ausgelegt, nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II eine weitere Spezialisierung zu ermöglichen oder alternative Wege in die Beschäftigung oder eine Ausbildung im Tertiärbereich zu bieten. In den OECD-Ländern sind postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge im Vergleich zu Bildungsgängen im Sekundarbereich II oder Tertiärbereich weniger üblich und Organisation, Zweck und Zielpopulation unterscheiden sich erheblich von Land zu Land.

Allgemeinbildende Bildungsgänge

In den OECD-Ländern ist eine begrenzte Anzahl allgemeinbildender Bildungsgänge dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich zugeordnet. Sie finden sich in Belgien (fläm.), Deutschland, Frankreich, Island, Israel, Japan, Kolumbien, Neuseeland, Schweden, der Schweiz und Tschechien und dienen in der Regel als Brücke zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich oder einer spezialisierten beruflichen Ausbildung. Im

Allgemeinen stehen diese Bildungsgänge Bildungsteilnehmenden offen, die erfolgreich einen Bildungsgang im Sekundarbereich II absolviert haben, aber entweder ihre Allgemeinbildung vertiefen oder bestimmte Zulassungsanforderungen für den Tertiärbereich erfüllen wollen. Sie dienen häufig der Konsolidierung akademischer Kompetenzen, der Erfüllung von Voraussetzungen, die im Sekundarbereich keine Berücksichtigung finden, oder zur Bereitstellung zusätzlicher Orientierung vor der Wahl einer speziellen Fachrichtung. In den meisten Ländern können sie einen Weg vom berufsbildenden Sekundarbereich II in den Tertiärbereich bieten.

Die übliche Dauer von Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist etwa 1 Jahr. Beispiele hierfür sind die Angebote *Passerelle* in der Schweiz, *Enseignement préuniversitaire* in Frankreich und *Mechina Kdamakademit* (vorakademischer vorbereitender Bildungsgang) oder *handasaim* (Associate-Studium in Ingenieurwesen) in Israel. In Deutschland bieten zahlreiche Bildungsgänge an der *Fachoberschule* und *Berufsoberschule/Technischen Oberschule* zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten über den Sekundarbereich hinaus. Absolventinnen und Absolventen dieser Bildungsgänge in Deutschland sind berechtigt, ein zu einem ersten Abschluss führendes Studium an Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie Hochschulen aufzunehmen. Während allgemeinbildende Bildungsgänge nicht so verbreitet sind wie berufsbildende Bildungsgänge, spielen sie eine wichtige Rolle bei der Unterstützung eines reibungsloseren Übergangs in den Tertiärbereich für Bildungsteilnehmende, die noch nicht alle akademischen Voraussetzungen erfüllen oder die ihr akademisches Profil erweitern möchten. Ihre relativ kurze Dauer und ihr fokussierter Lehrplan machen sie zu einem wirksamen Instrument, um Lücken im akademischen Wissen zu füllen, lebenslanges Lernen zu unterstützen und den Zugang zum Tertiärbereich zu fördern.

Frauen bilden die Mehrheit der Bildungsteilnehmenden in allgemeinbildenden Bildungsgängen in diesem Bildungsbereich, obwohl es in Bezug auf ihren Anteil erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Anteil der Frauen an den Bildungsteilnehmenden im allgemeinbildenden postsekundaren, nicht tertiären Bereich 58 %. Das Alter der Bildungsteilnehmenden in diesen Bildungsgängen ist tendenziell relativ hoch im Vergleich zu dem in anderen Bildungsbereichen: Das Durchschnittsalter beträgt sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen 29 Jahre. Jedoch unterscheiden sich die Altersstrukturen erheblich zwischen den Ländern und reichen von 22 Jahren in Kolumbien und der Schweiz bis zu fast 50 Jahren in Belgien. In Belgien liegt das hohe Durchschnittsalter hauptsächlich daran, dass die Mehrheit der Bildungsteilnehmenden in diesem Bildungsbereich an Erwachsenenbildungsgängen teilnimmt. Die meisten Bildungsteilnehmenden in allgemeinbildenden Bildungsgängen in diesem Bildungsbereich machen Abschlüsse, die mit denjenigen gleichwertig sind, die Zugang zum Tertiärbereich gewähren, und häufig eine Alternative zu Zulassungsprüfungen für den Tertiärbereich darstellen (Tab. B3.3).

Berufsbildende Bildungsgänge

Berufsbildende Bildungsgänge sind im postsekundaren, nicht tertiären Bereich deutlich weiter verbreitet als allgemeinbildende. Diese Bildungsgänge richten sich nicht nur an kürzliche Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II, sondern auch an Erwachsene, die bereits im Arbeitsmarkt sind und ihre berufsbezogenen Fähigkeiten und Kenntnisse vertiefen möchten. Diejenigen, die an diesen Bildungsgängen teilnehmen, betrachten sie häufig als direkte Wege in den Arbeitsmarkt oder als Vorbereitung auf die weitere Ausbildung im Tertiärbereich. Je nach Land und Fächergruppe liegt die Dauer der

Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in der Regel zwischen 6 Monaten und 3 Jahren.

In den meisten Fällen ist für den Zugang zu diesen Bildungsgängen der erfolgreiche Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II erforderlich. Bildungsteilnehmende, die diese Bildungsgänge beginnen, haben bereits eine breite Grundlage an allgemein- oder berufsbildender Ausbildung absolviert und möchten sich nun weiter spezialisieren, ihre Beschäftigungsfähigkeit verbessern oder zusätzliche auf dem Arbeitsmarkt anerkannte Qualifikationen erwerben. Jedoch unterscheiden sich die Zulassungsvoraussetzungen zwischen den Ländern und in manchen Fällen können Bildungsteilnehmende, die nur den Sekundarbereich I abgeschlossen haben, an Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich teilnehmen. Dies ist z. B. in Deutschland der Fall, wo Berufsfachschulen und Fachgymnasien sowohl Zugang zum Tertiärbereich als auch einen berufsbildenden Abschluss verleihen, wobei beides zusammen zu einer Zuteilung zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich führt. In Österreich war dies in Bildungsgängen wie der Schule für Gesundheits- und Krankenpflege möglich, auch wenn dieser Bildungsgang derzeit schrittweise beendet wird. Dank dieser Bildungsgänge haben junge Menschen frühe Spezialisierungsmöglichkeiten und sie unterstützen Bildungsteilnehmende jeden Alters dabei, die Lücke zwischen Erstausbildung und beruflicher Laufbahn zu überbrücken.

Während zahlreiche postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge eine Brücke zum Tertiärbereich schlagen, bieten nicht alle von ihnen Zugang zu höheren Bildungsbereichen. Der Rahmenbildungsgang für eine berufliche Erstausbildung *(Рамкови програми)* in Bulgarien, das Unternehmertum-Ausbildungsprogramm *(Ondernemersopleiding)* in Belgien (fläm.), 2- und 3-jährige Programme in Gesundheits- und Sozialberufen in Deutschland sowie die postsekundare Schule *(Szkoła policealna)* in Polen sind in erster Linie darauf ausgerichtet, die Bildungsteilnehmenden auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten, ohne einen formalen Weg zum Tertiärbereich anzubieten.

Berufsbildende Bildungsgänge dominieren das Angebot im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in nahezu allen OECD-Ländern. In Systemen, die Bildungsgänge in diesem Bereich anbieten, entfällt eine große Mehrheit der Teilnahmen – 92 % im Durchschnitt der OECD-Länder und 100 % in 18 von ihnen – auf die berufsbildenden Angebote. Frauen sind in berufsbildenden postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen im Vergleich zu allgemeinbildenden tendenziell unterrepräsentiert, was auf geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Fächergruppen hindeutet. Möglichkeiten zu betrieblichen Ausbildungselementen sind in vielen Ländern ein wesentliches Merkmal berufsbildender Bildungsgänge in diesem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 42 % der Bildungsteilnehmenden an Bildungsgängen teil, die schulische Ausbildung mit strukturierten Einstiegsmöglichkeiten kombinieren, wobei die Beteiligungsquoten jedoch erheblich zwischen den Ländern variieren. Nichtsdestotrotz gab es im Laufe der Zeit keine kontinuierliche Zunahme des Anteils der Bildungsteilnehmenden, die an betrieblicher Ausbildung teilnehmen. In Österreich beispielsweise ist der Anteil der Bildungsteilnehmenden in diesen Bildungsgängen von 61 % 2013 auf 28 % 2023 stark gesunken, wohingegen der Anteil im gleichen Zeitraum in Schweden von 61 auf 96 % erheblich gestiegen ist. Diese gegensätzlichen Tendenzen verdeutlichen die wechselnden Dynamiken der betrieblichen Ausbildung in den einzelnen Ländern. Diese Veränderungen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da die absolute Zahl der Bildungsteilnehmenden, die an betrieblichen Bildungsgängen teilnehmen, häufig relativ gering bleibt, sodass der Anteil empfindlich auf kurzfristige Veränderungen reagiert. In vielen Systemen bleibt es eine

wichtige politische Herausforderung, Nachhaltigkeit und Attraktivität betrieblicher Bildungsgänge sicherzustellen (Tab. B3.3).

Bildungsteilnehmende in berufsbildenden postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen sind tendenziell älter als diejenigen in allgemeinbildenden. Im Durchschnitt sind Frauen in berufsbildenden Bildungsgängen 32 Jahre alt, während Männer 30 Jahre alt sind. Deutschland und Südafrika haben mit einem Durchschnittsalter von 23 Jahren die jüngsten Bildungsteilnehmenden, Finnland und Spanien mit einem Durchschnittsalter von rund 40 Jahren die ältesten. Diese Unterschiede spiegeln die spezifische Art berufsbildender Bildungsgänge in einigen Ländern wider: Hier richtet sich das Angebot an bestimmte Gruppen und nicht allgemein an die gesamte Population der Bildungsteilnehmenden. In Spanien beispielsweise richten sich Berufsabschlüsse der Stufe 3 *(Certificados de Profesionalidad de nivel 3)* häufig an Erwachsene, die sich weiterbilden oder umschulen möchten, während die berufsbildende Fachqualifikation *(Erikoisammattitutkinto)* in Finnland auf erfahrene Fachkräfte zugeschnitten ist, die eine weitere Spezialisierung in ihrem jeweiligen Fachbereich anstreben. Bildungsgänge wie diese tragen zu einer Anhebung des Durchschnittsalters der Bildungsteilnehmenden in berufsbildender Ausbildung bei (Tab. B3.3).

Auszeit zwischen Schule und Ausbildung im Tertiärbereich

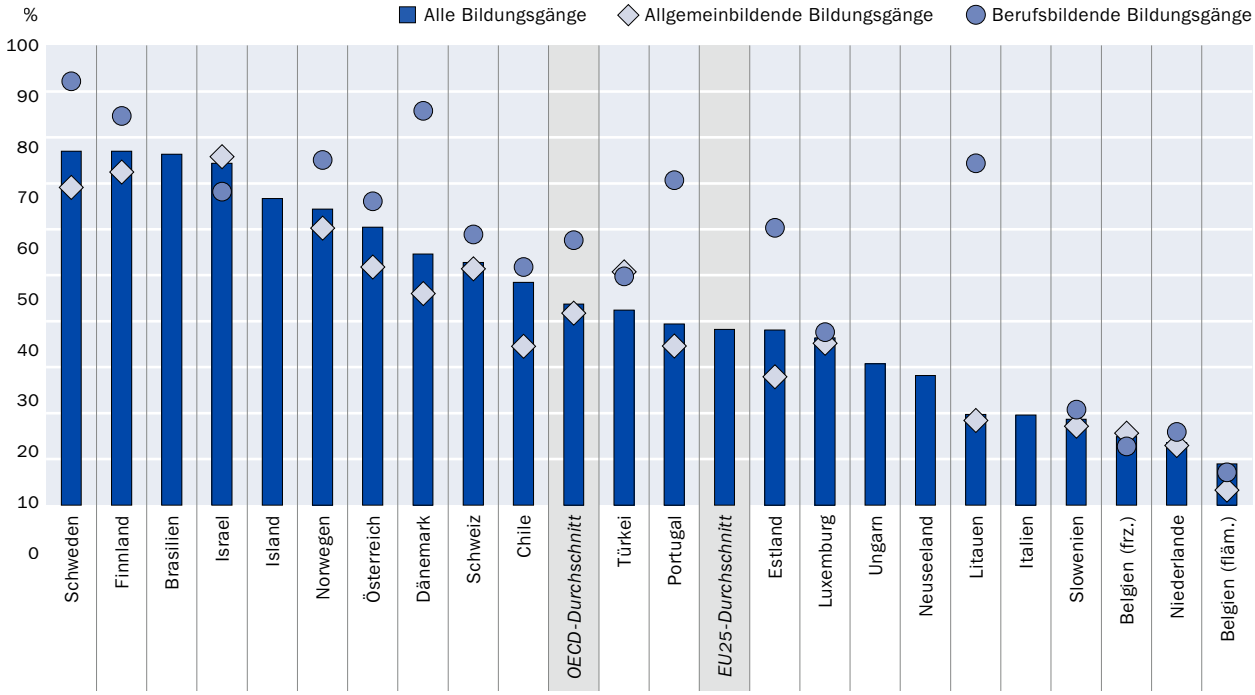
Eine Auszeit zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich ist eine weitverbreitete Praxis in zahlreichen OECD- und Partnerländern sowie subnationalen Einheiten, auch wenn die Häufigkeit erheblich variiert. In Brasilien, Finnland, Israel und Schweden haben über 70 % der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen vor dem Eintritt in den Tertiärbereich eine Auszeit von mindestens 1 Jahr genommen. Im Gegensatz dazu beträgt der Anteil in Belgien (fläm. und frz.) und den Niederlanden 15 % oder weniger (Abb. B3.4). Diese Unterschiede spiegeln eine Reihe von Faktoren wider, darunter nationale Zulassungssysteme, Arbeitsmarktstrukturen, kulturelle Normen in Bezug auf den Übergang ins Erwachsenenalter und die Verfügbarkeit alternativer Lern- oder Beschäftigungsmöglichkeiten zwischen den Bildungsbereichen. In einigen Ländern wird die Dauer des Übergangs zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich durch strukturelle und politische Faktoren beeinflusst, die sich der Entscheidungsgewalt der Bildungsteilnehmenden entziehen. In Finnland, Israel, der Republik Korea, Litauen, Österreich und der Schweiz verzögert sich der Eintritt in den Tertiärbereich durch den Wehr- oder Zivildienst, der üblicherweise von jungen Männern zu leisten ist.

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind 44 % der Anfangenden im Tertiärbereich nach Abschluss der Schule mindestens 1 Jahr verspätet eingetreten, jedoch liegt diese Quote bei Bildungsteilnehmenden, die einen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben, deutlich darüber. Während 42 % der Bildungsteilnehmenden aus allgemeinbildenden Ausbildungszügen verspätet in den Tertiärbereich eingetreten sind, erreichte dieser Anteil bei denjenigen aus berufsbildenden Ausbildungszügen 58 %. Dies deutet darauf hin, dass Bildungsteilnehmende in berufsbildender Ausbildung häufiger Arbeitserfahrung sammeln, Zusatzqualifikationen erwerben oder anderen Übergangstätigkeiten nachgehen, bevor sie ihre Ausbildung fortsetzen. In Dänemark, Litauen und Portugal übersteigt der Unterschied zwischen Absolventinnen und Absolventen berufs- und allgemeinbildender Bildungsgänge 35 Prozentpunkte (Abb. B3.4).

Eine Auszeit zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich kann zu positiven akademischen und persönlichen Ergebnissen führen, wenn diese Auszeit gut strukturiert ist und gefördert wird. Es gibt Hinweise darauf, dass Bildungsteilnehmende, die erst

Abbildung B3.4

Anteil der tertiären Anfangenden in Bachelorbildungsgängen, die mindestens 1 Jahr Auszeit genommen haben, nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II (2023)



Daten s. WEB Table B3.4. *StatLink: https://stat.link/845hpj*

später in den Tertiärbereich eintreten, häufig besser abschneiden als diejenigen, die den direkten Übergang wählen. Dies gilt insbesondere für diejenigen mit schwächeren akademischen Leistungen am Ende des Sekundarbereichs II (Gap Year Association, 2023[7]). Einige OECD- und Partnerländer haben innovative oder kompensatorische Bildungsgänge eingeführt, um sinnvolle Übergänge in diesem Zeitraum zu unterstützen. In Luxemburg können kürzliche Absolventinnen und Absolventen mithilfe des Bildungsgangs *Diplom+* Kompetenzen erwerben und ihre Beschäftigungsfähigkeit oder ihre akademische Vorbereitung in diesem Zeitraum verbessern (Government of Luxembourg, 2024[8]). In Peru unterstützen gezielte Stipendien und soziale Unterstützungsleistungen, wie *Beca 18*, den Übergang vulnerabler Bildungsteilnehmender in den Tertiärbereich (PRONABEC, 2025[9]). Diese Beispiele deuten darauf hin, dass gut strukturierte Übergangsmechanismen – insbesondere für benachteiligte Bildungsteilnehmende – die mit langen oder unstrukturierten Auszeiten einhergehenden Risiken mindern können, was den Zugang, die Chancengerechtigkeit und den Erfolg der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich verbessert.

Ausgedehnte Übergänge zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich können auch akademische und finanzielle Kosten bedeuten. Lange Unterbrechungen können dazu führen, das akademische Momentum zu verpassen, und es Bildungsteilnehmenden erschweren, sich wieder in eine strukturierte Lernumgebung zu integrieren. Lange Auszeiten können auch die Anforderungen an die öffentlichen Unterstützungssysteme erhöhen, da in diesem Zeitraum möglicherweise finanzielle Hilfe oder Arbeitslosenleistungen in Anspruch genommen werden. Für den Staat kann ein verzögerter Eintritt in den Tertiärbereich die Versorgung des Arbeitsmarkts mit qualifizierten Fachkräften vermindern. Einige Länder haben Maßnahmen ergriffen, um die Länge des Übergangs zu begrenzen. In Norwegen beispielsweise gibt es Bestimmungen, die Anreize dafür setzen, dass Bil-

dungsteilnehmende innerhalb von 3 Jahren ab Abschluss des Sekundarbereichs II in den Tertiärbereich eintreten, wobei 50 % der Plätze Bewerberinnen und Bewerbern unter 21 Jahren vorbehalten sind (Sandsør, Hovdhaugen and Bøckmann, 2021[10]). In Dänemark gab es zwischen 2009 und 2019 ähnliche Anreize, um die Bildungsteilnehmenden zu motivieren, Auszeiten auf höchstens 2 Jahre zu begrenzen, jedoch wurde diese Maßnahme seither eingestellt (Government of Denmark, 2016[11]).

Erfolgsquoten im Tertiärbereich nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II

Zur Schaffung guter Übergangsmöglichkeiten vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich sind geeignete Zugangswege und eine gute Vorbereitung der Bildungsteilnehmenden auf die weitere Ausbildung erforderlich. Per Definition sind allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II darauf ausgelegt, Schülerinnen und Schülern die für die postsekundare und tertiäre Ausbildung erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln, berufsbildende Bildungsgänge hingegen können den Fokus unterschiedlich stark auf die Vorbereitung auf eine weitere Ausbildung legen. Einige Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge werden gegebenenfalls schlecht für einen tertiären Bildungsgang vorbereitet. Auf der anderen Seite haben Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungsgängen möglicherweise einen Vorteil gegenüber denen von allgemeinbildenden Bildungsgängen: Wenn sie Bildungsgänge im Bereich ihres berufsbildenden Abschlusses absolvieren, in dem sie möglicherweise einschlägige Arbeitserfahrung haben, könnten sie besonders gut vorbereitet sein und besonders motiviert, erfolgreich zu sein.

Die Erfolgsquoten innerhalb der regulären Ausbildungsdauer der Bachelorbildungsgänge bleiben in den meisten Ländern gering und weisen deutliche Unterschiede nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II auf. Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben 42 % der Bildungsteilnehmenden aus allgemeinbildenden Ausbildungszügen des Sekundarbereichs II, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, diesen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen. Bei denjenigen aus berufsbildenden Ausbildungszügen des Sekundarbereichs II waren es 39 %. In den meisten Bildungssystemen schließen Bildungsteilnehmende aus berufsbildenden Bildungsgängen weniger häufig rechtzeitig ab. Der Unterschied ist in Frankreich (36 gegenüber 5 %), Belgien (frz.) (28 gegenüber 14 %) und Slowenien (53 gegenüber 29 %) besonders groß, was darauf hindeutet, dass die Bildungsteilnehmenden aus berufsbildenden Ausbildungszügen größere Schwierigkeiten haben, den akademischen Anforderungen im Tertiärbereich gerecht zu werden. Nur eine kleine Anzahl Länder (Dänemark, Israel, Norwegen und die Türkei) verzeichnet Erfolgsquoten von über 50 % für beide Gruppen innerhalb des erwarteten Zeitraums (Abb. B3.5).

Bei zusätzlichen 3 Jahren über die reguläre Ausbildungsdauer hinaus verbessern sich die Gesamterfolgsquoten erheblich, auch wenn weiterhin Unterschiede nach Ausrichtung des Bildungsgangs bestehen. Die durchschnittliche Erfolgsquote steigt in den OECD-Ländern für Bildungsteilnehmende aus allgemeinbildenden Bildungsgängen auf 71 %, und in vielen Ländern und subnationalen Einheiten verringert sich der Unterschied mit dem verlängerten Zeitfenster deutlich. In Belgien (frz.) hingegen bleiben die Erfolgsquoten sogar nach 3 zusätzlichen Jahren, insbesondere bei den Bildungsteilnehmenden aus berufsbildenden Ausbildungszügen, mit 36 % verhältnismäßig gering. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung flexibler Bildungswege und angemessener akademischer Unterstützung, besonders für Bildungsteilnehmende, deren vorherige Vorbereitung möglicherweise nicht vollständig den Anforderungen des Tertiärbereichs entspricht (Abb. B3.5).

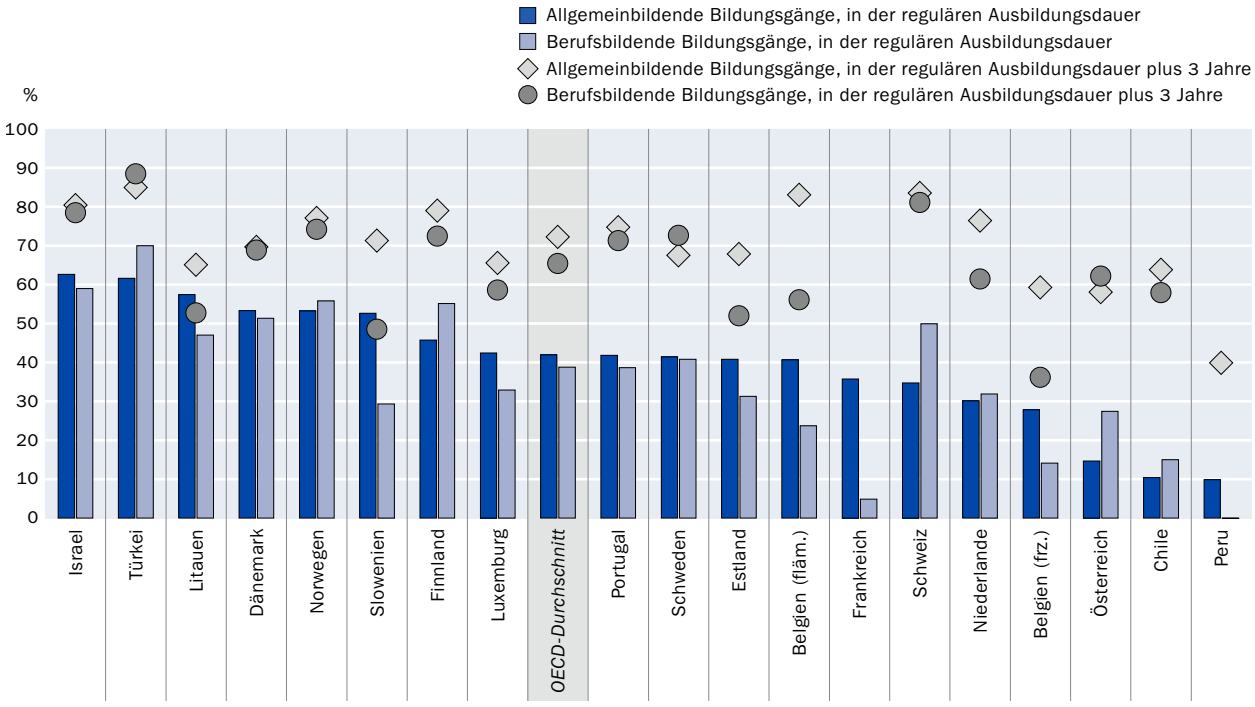
Ein wichtiger Teil des Kontexts ist der Anteil der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen mit einem berufsbildenden Hintergrund. In Litauen z. B. erwerben 47 % der Bildungsteilnehmenden aus berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II ihren Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs, den sie angefangen haben. Diese Bildungsteilnehmenden machen jedoch nur 1 % der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen aus. Eine Reihe von Faktoren kann den geringen Anteil von Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungsgängen unter den Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen erklären. In einigen Ländern, wie Norwegen, ermöglichen mit wenigen Ausnahmen nur allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II direkten Zugang zu Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. In Estland können berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II Zugang zum Tertiärbereich gewähren, aber für die Zulassung zu Bachelorbildungsgängen sind häufig Ergebnisse von nationalen Prüfungen erforderlich, die im allgemeinbildenden Bereich verpflichtend sind, im berufsbildenden Bereich hingegen nicht. Folglich ist der Zugang für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge in der Praxis je nach den spezifischen Zulassungskriterien der tertiären Bildungseinrichtungen möglicherweise begrenzter. Außerdem beziehen sich die Daten auf Vollzeit-Bildungsteilnehmende, sodass sie die Teilnahmemuster in Ländern, in denen Absolventinnen und Absolventen von beruflichen Ausbildungsgängen Bachelorbildungsgänge häufig in Teilzeit absolvieren, nicht vollständig erfassen (WEB Table B3.5).

In Österreich hingegen hat ein großer Anteil der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen einen berufsbildenden Hintergrund und ihre Erfolgsquoten sind höher als die derjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II (WEB Table B3.5). Dies spiegelt das große österreichische System der beruflichen Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II wider, die gute Übergangsmöglichkeiten vom Sekundarbereich II (Jahr 1–3 der Berufsbildenden Höheren Schulen, BHS) in kurze tertiäre Bildungsgänge (Jahr 4–5 der BHS) sowie in Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften und, jedoch in geringerem Maße, in andere Hochschulen bieten.

Ein verzögerter Abschluss erhöht auch die finanzielle Belastung sowohl für die Bildungsteilnehmenden als auch für die öffentlichen Budgets. Jedes zusätzliche Jahr im Tertiärbereich bedeutet höhere öffentliche Ausgaben, insbesondere in Ländern, in denen die Bildungsgebühren gering und die öffentlichen Zuschüsse hoch sind. Bildungsteilnehmende aus berufsbildenden Ausbildungszügen kombinieren häufiger Arbeit und Ausbildung und sind eher empfindlich gegenüber finanziellem Druck, was die Gefahr eines Abbruchs erhöhen kann, wenn ihre Ausbildung zu lange über die reguläre Ausbildungsdauer hinaus andauert. Maßnahmen, die die Beratung verbessern, die Bildungsteilnehmenden in geeignete Bildungsgänge im Tertiärbereich führen und die Verfügbarkeit von Optionen im Tertiärbereich mit beruflicher Ausrichtung erhöhen, können zu effizienteren Bildungsverläufen und größerer Chancengerechtigkeit in Bezug auf die Ergebnisse im Tertiärbereich beitragen. Um dies anzugehen, hat Frankreich Quoten für Bildungsteilnehmende aus berufsbildenden Ausbildungszügen in weiterführenden Fachbildungsgängen eingeführt, was einen besseren Zugang zu auf ihre Anforderungen angepassten tertiären Bildungsgängen gewährleistet und ihre Chancen für einen zeitgerechten Abschluss erhöht (Government of France, 2024[12]).

Abbildung B3.5

Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, nach Zeitrahmen und Ausrichtung des Bildungsgangs der Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II (2023)



Daten s. WEB Table B3.5. *StatLink: https://stat.link/845hpj*

B 3

Definitionen

Die Daten in diesem Kapitel 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.

Vollzeit-Bildungsteilnehmende bezieht sich in diesem Kapitel zu Auszeit oder Erfolgsquoten auf Bildungsteilnehmende, die den jeweiligen tertiären Bildungsgang in Vollzeitausbildung begonnen haben. Möglicherweise hat sich ihr Status während der Ausbildung geändert.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen bzw. üblichen Zeitraum, den Vollzeit-Bildungsteilnehmende bis zum Abschluss eines Bildungsgangs benötigen.

Auszeit bezieht sich auf eine Unterbrechung von bis zu mindestens 1 Jahr, die von Bildungsteilnehmenden zwischen dem Abschluss des Sekundarbereichs II und dem Beginn der tertiären Ausbildung eingelegt wird.

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* (OECD, 2018[13]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Die Daten zu den Beteiligungsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2024 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Die Da-

ten einiger Länder können sich auf abweichende Referenzjahre beziehen. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) stellte Daten für Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika zur Verfügung.

Daten zu den Erfolgsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2024 ermittelt. Daten für einige Länder beziehen sich möglicherweise auf ein anderes Referenzjahr, weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Weiterführende Informationen

Gap Year Association (2023), *Gap year data and benefits, https://www.gapyearassociation.org/data-benefits/*. **[7]**

Government of Denmark (2016), *Now the study progress reform is being relaxed,* Ministry of Higher Education and Science, *https://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2016/nu-bliver-fremdriftsreformen-lempet*. **[11]**

Government of France (2024), *Code de l'éducation: Article D612-31,* Légifrance, *https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000049113522*. **[12]**

Government of Luxembourg (2024), *Diplom+, une formation après le lycée,* Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, *https://men.public.lu/fr/grands-dossiers/systeme-educatif/diplomplus.html*. **[8]**

Kis, V. (in Kürze erscheinend), „Progression pathways from vocational education and training", *OECD Education Working Papers,* OECD Publishing, Paris. **[5]**

Kuczera, M. and S. Jeon (2019), *Vocational Education and Training in Sweden,* OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/g2g9fac5-en*. **[3]**

OECD (2023), *OECD Economic Surveys: Brazil 2023,* OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a2d6acac-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*. **[13]**

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*. **[6]**

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*. [1]

PRONABEC (2025), *Beca 18*, Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, *https://www.pronabec.gob.pe/beca-18/*. [9]

Sandsør, A., E. Hovdhaugen and E. Bøckmann (2021), „Age as a merit in admission decisions for higher education", *Higher Education*, Vol. 83/2, pp. 379–394, *https://doi.org/10.1007/s10734-020-00662-8*. [10]

The Swedish Parliament (2022), „Svensk författningssamling", *https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2022-04/SFS2022-275.pdf* (Zugriff am 3. Juli 2025). [4]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/845hpj

Tabellen Kapitel B3

- Tabelle B3.1: Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, nach Bildungsbereich (2023)
- Tabelle B3.2: Charakteristika der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II (2023)
- Tabelle B3.3: Charakteristika der Bildungsteilnehmenden des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2023)
- **WEB** Table B3.4: Share of full-time students who entered a bachelor's programme who took at least one gap year, by upper secondary programme orientation and gender (Anteil der Vollzeit-Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen, die mindestens 1 Jahr Auszeit genommen haben, nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II und Geschlecht) (2023)
- **WEB** Table B3.5: Completion rates of students who entered a bachelor's programme, by upper secondary programme orientation and gender (Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II und Geschlecht) (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle B3.1

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger, nach Bildungsbereich (2023)

	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche	
		Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge		2013	2023
	2023									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	26	33	7	40	a	1	1	16	86	84
Österreich	3	19	41	61	a	0	0	15	79	78
Belgien	5	31	m	67	0	1	1	19	92	93
Kanada	0	52	m	53	m	m	m	18	73	72
Chile	2	52	13	65	a	a	a	18	78	85
Kolumbien	17	21	9	30	0	a	0	14	m	62
Costa Rica	13	27	14	41	a	a	a	5	m	60
Tschechien	12	20	51	71	0	m	m	5	90	88
Dänemark	33	42	10	52	a	a	a	1	88	86
Estland[1]	28	39	15	53	a	0	0	5	90	86
Finnland	22	34	28	62	a	0	0	3	86	88
Frankreich	3	39	23	61	0	0	0	23	85	87
Deutschland	31	30	15	45	0	5	5	6	90	88
Griechenland	3	42	m	58	a	3	3	18	86	83
Ungarn	3	35	37	71	a	4	4	7	88	84
Island	20	50	11	61	0	0	0	3	88	84
Irland	16	53	5	58	a	2	2	16	92	92
Israel	4	34	23	58	0	a	0	5	65	67
Italien	1	37	38	76	a	0	0	9	77	86
Japan	0	46	12	58	x(7)	x(7)	0	m	m	m
Republik Korea	0	47	8	56	a	a	a	31	87	87
Lettland	24	33	24	57	a	0	0	7	94	88
Litauen	41	31	10	41	a	2	2	11	93	94
Luxemburg	18	30	32	62	a	0	0	1	78	82
Mexiko	6	26	16	42	a	a	a	13	54	60
Niederlande	22	24	28	52	a	m	m	17	91	91
Neuseeland	4	51	6	57	1	5	6	14	82	81
Norwegen	20	34	29	64	a	0	0	4	87	87
Polen	2	38	46	84	a	1	1	9	90	96
Portugal	8	40	23	62	a	0	0	19	88	90
Slowakei	13	22	44	66	a	1	1	6	85	86
Slowenien	3	28	52	80	a	a	a	11	93	95
Spanien	8	44	15	59	a	0	0	20	87	87
Schweden	21	41	20	62	0	0	0	3	86	87
Schweiz	16	28	38	66	0	0	1	4	86	86
Türkei	2	42	24	66	a	a	a	11	69	79
Ver. Königreich	6	37	20	57	a	a	a	18	81	81
Vereinigte Staaten	7	56	a	56	a	1	1	17	81	80
OECD-Durchschnitt	**12**	**37**	**23**	**59**	**0**	**1**	**1**	**11**	**84**	**84**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	10	x(4)	x(4)	57	a	a	a	12	72	79
Brasilien	10	45	7	52	a	1	1	9	69	72
Bulgarien	1	33	38	71	a	0	0	10	77	82
China	5	33	15	48	m	m	m	20	m	73
Kroatien[1]	1	21	50	72	a	a	a	12	84	85
Indien	1	31	2	33	a	0	0	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	6	39	a	39	a	a	a	17	m	63
Rumänien	4	25	30	55	a	1	1	8	77	68
Saudi-Arabien[2]	8	52	0	52	1	1	1	12	85	74
Südafrika	26	46	1	47	0	1	1	5	m	82
EU25-Durchschnitt	**13**	**33**	**29**	**62**	**0**	**1**	**1**	**11**	**87**	**87**
G20-Durchschnitt	**9**	**41**	**13**	**54**	**0**	**1**	**1**	**14**	**m**	**79**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Estland und Kroatien. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Indonesien und Saudi-Arabien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/845hpj

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

Tabelle B3.2

Charakteristika der Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs II (2023)

Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen und der Schülerinnen, Durchschnittsalter in Jahren und Verteilung nach Art des Bildungsgangs

	Anteil der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen		Allgemeinbildende Bildungsgänge						Berufsbildende Bildungsgänge							
				Durchschnittsalter		Verteilung nach Art des Bildungsgangs						Durchschnittsalter		Verteilung nach Art des Bildungsgangs		
			Anteil Schülerinnen	Frauen	Männer	Bildungsgänge, die zum Abschluss der Bildungsstufe mit Zugang zum Tertiärbereich führen	Bildungsgänge, die zum Abschluss der Bildungsstufe ohne Zugang zum Tertiärbereich führen	Bildungsgänge, die zu einem Teilabschluss führen oder für einen Abschluss nicht ausreichend sind	Anteil Schülerinnen	Anteil der Schülerinnen und Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen		Frauen	Männer	Bildungsgänge, die zum Abschluss der Bildungsstufe mit Zugang zum Tertiärbereich führen	Bildungsgänge, die zum Abschluss der Bildungsstufe ohne Zugang zum Tertiärbereich führen	Bildungsgänge, die zu einem Teilabschluss führen oder für einen Abschluss nicht ausreichend sind
	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	50	53	51	17	17	100	a	a	44	m	36	32	29	100	a	a
Österreich	70	69	56	16	16	84	2	13	44	48	50	18	18	93	2	5
Belgien	60	55	56	20	19	38	18	45	50	6	5	23	19	24	42	34
Kanada	8	8	49	17	17	100	a	a	47	m	m	27	24	100	a	a
Chile	31	33	49	17	17	38	a	62	46	7	11	17	17	98	2	a
Kolumbien	26	28	52	18	18	100	a	a	53	m	m	16	16	100	a	a
Costa Rica	29	33	53	21	19	100	a	a	53	a	a	20	18	100	a	a
Tschechien	74	73	59	17	17	97	a	3	45	9	a	18	18	68	32	a
Dänemark	43	40	54	19	18	91	a	9	40	100	100	28	24	76	13	11
Estland	34	39	57	19	18	100	a	a	41	1	5	29	22	56	a	44
Finnland	70	68	58	18	18	100	a	a	51	15	23	31	26	100	a	a
Frankreich	43	41	54	16	16	100	a	a	42	27	33	19	17	58	42	a
Deutschland	48	47	53	17	17	100	a	a	35	86	89	21	20	90	5	5
Griechenland	34	33	53	16	16	100	a	a	37	9	a	17	17	95	5	a
Ungarn	26	51	56	19	19	99	1	a	42	73	100	18	19	60	39	1
Island	31	32	53	19	19	85	5	9	34	43	66	29	25	66	20	15
Irland	1	22	50	17	17	66	4	30	62	a	100	33	30	a	100	a
Israel	40	40	47	16	16	87	12	1	51	9	5	16	16	95	5	a
Italien	59	51	61	16	16	100	a	a	36	0	a	18	17	90	10	a
Japan	23	21	50	16	16	100[d]	a	x(6)	42	a	a	16	16	99[d]	1	x(14)
Republik Korea	18	15	49	16	16	100	a	a	41	a	a	16	16	100	a	a
Lettland	39	42	56	18	18	100	a	a	41	100	100	18	18	95	2	2
Litauen	28	27	52	18	18	98	a	2	35	a	a	21	20	81	a	19
Luxemburg	60	58	54	17	17	100	a	a	47	23	21	20	19	54	46	a
Mexiko	39	35	54	17	17	100	a	a	49	a	a	16	16	97	3	a
Niederlande	m	70	52	16	16	100	a	a	52	m	m	26	23	52	48	a
Neuseeland	33	34	50	16	16	100	0	a	56	m	m	35	31	a	81	19
Norwegen	52	53	56	18	18	99	1	0	39	30	77	21	20	92[d]	8	x(14)
Polen	49	53	61	17	17	100	a	a	38	m	12	16	17	79	21	a
Portugal	46	38	54	19	19	100	a	a	42	a	a	21	18	100	a	0
Slowakei	68	68	59	17	17	100	a	a	45	7	26	18	18	80	18	2
Slowenien	66	70	62	17	17	100	a	a	44	a	a	19	18	71	29	a
Spanien	34	39	52	16	16	59	a	41	48	m	3	29	24	61	30	9
Schweden	47	37	55	22	20	94	a	6	50	3	8	26	21	90	2	8
Schweiz	66	61	57	17	17	87	0	13	41	84	91	19	19	93	7	a
Türkei	45	35	51	19	20	100	a	a	41	a	m	17	17	99	1	a
Ver. Königreich	44	37	49	15	15	31	a	69	51	58	40	24	22	63	a	37
Vereinigte Staaten	a	a	47	16	16	100	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**43**	**44**	**54**	**17**	**17**	**91**	**1**	**8**	**45**	**35**	**45**	**22**	**20**	**77**	**17**	**6**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien[1]	a	a	51	17	17	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
Brasilien	8	14	51	18	18	100	a	a	56	a	a	20	19	100	a	a
Bulgarien	52	56	55	16	16	40	a	60	41	a	7	18	17	33	a	67
China	46	40	50	16	16	m	m	m	42	m	m	17	17	m	m	m
Kroatien[2]	71	71	64	16	16	100	a	a	45	a	a	16	16	72	28	a
Indien	3	6	48	15	15	m	m	m	30	m	m	20	19	m	m	m
Indonesien	44	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	a	a	49	16	16	a	46	54	a	a	a	a	a	a	a	a
Rumänien	60	56	56	18	18	100	a	a	44	m	12	20	19	75	a	25
Saudi-Arabien[1]	2	1	49	17	17	m	m	m	0	m	m	a	18	m	m	m
Südafrika[2]	12	9	53	18	18	m	m	m	56	m	m	22	22	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**49**	**51**	**56**	**17**	**17**	**91**	**1**	**8**	**44**	**34**	**41**	**22**	**20**	**70**	**21**	**9**
G20-Durchschnitt	**30**	**27**	**51**	**17**	**17**	**m**	**m**	**m**	**41**	**m**	**m**	**21**	**20**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Argentinien und Saudi-Arabien. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Kroatien; 2015 für Südafrika.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/845hpj

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

Tabelle B3.3

Charakteristika der Bildungsteilnehmenden des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2023)

Prozentualer Anteil der Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen und der Bildungsteilnehmerinnen, Durchschnittsalter in Jahren und Verteilung nach Art des Bildungsgangs

	Anteil der Bildungsteilnehmenden in berufsbildenden Bildungsgängen		Allgemeinbildende Bildungsgänge						Berufsbildende Bildungsgänge							
			Anteil Bildungsteilnehmerinnen	Durchschnittsalter		Verteilung nach Art des Bildungsgangs			Anteil Bildungsteilnehmerinnen	Anteil der Bildungsteilnehmenden in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen		Durchschnittsalter		Verteilung nach Art des Bildungsgangs		
				Frauen	Männer	Bildungsgänge, die zum Abschluss der Bildungsstufe mit Zugang zum Tertiärbereich führen	Bildungsgänge, die zum Abschluss der Bildungsstufe ohne Zugang zum Tertiärbereich führen	Für einen Abschluss nicht ausreichende Bildungsgänge				Frauen	Männer	Bildungsgänge, die zum Abschluss der Bildungsstufe mit Zugang zum Tertiärbereich führen	Bildungsgänge, die zum Abschluss der Bildungsstufe ohne Zugang zum Tertiärbereich führen	Für einen Abschluss nicht ausreichende Bildungsgänge
	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	100	100	a	a	a	a	a	a	56	m	8	35	34	100	a	a
Österreich	100	100	a	a	a	a	a	a	76	61	28	32	31	28	72	a
Belgien	92	93	68	49	50	9	a	91	47	a	0	31	33	44	3	53
Kanada	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	a	m	a
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	a	a	75	22	22	100	a	a	a	m	a	a	a	a	a	a
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	21	24	65	36	34	100	a	a	57	60	a	m	m	50	50	a
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	100	100	a	a	a	a	a	a	75	4	7	34	32	100	a	a
Finnland	100	100	a	a	a	a	a	a	60	70	58	43	41	100	a	a
Frankreich	51	43	59	29	28	100	a	a	63	a	a	26	26	100	a	a
Deutschland	90	95	46	23	23	100	a	a	55	54	50	23	23	57	43	a
Griechenland	m	100	a	a	a	a	a	a	54	m	0	27	24	a	100	a
Ungarn	100	100	a	a	a	a	a	a	55	100	100	28	25	100[d]	a	a
Island	98	98	48	24	27	a	100	a	29	14	4	33	35	100	0	a
Irland	100[d]	100	a	a	a	a	a	a	22	m	100	34	25	a	100	a
Israel	a	a	39	23	24	82	6	11	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	100	100	a	a	a	a	a	a	38	m	a	27	25	100	a	a
Japan	m	m	m	m	m	m	a	a	m	a	a	m	m	m	a	a
Republik Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	100	100	a	a	a	a	a	a	68	100	100	30	26	a	100	a
Litauen	100	100	a	a	a	a	a	a	54	a	a	28	24	100	a	a
Luxemburg	100	100	a	a	a	a	a	a	19	100	100	31	29	a	100	a
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	100	100	a	a	a	a	a	a	36	97	a	m	m	100	a	a
Neuseeland	m	94	70	32	31	99	0	1	30	m	m	34	28	37	63	0
Norwegen	100	100	a	a	a	a	a	a	67	a	a	36	34	100	a	a
Polen	100	100	a	a	a	a	a	a	72	a	a	31	28	a	100	a
Portugal	100	100	a	a	a	a	a	a	37	a	a	32	29	100	a	a
Slowakei	100	100	a	a	a	a	a	a	61	13	12	32	25	100	a	a
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien[1]	100	100	a	a	a	a	a	a	60	0	5	43	42	0	100	a
Schweden	71	76	50	30	26	100	a	a	63	61	96	36	33	2	98	a
Schweiz	0	80	60	22	22	100	a	a	61	100	0	31	27	100	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	100	100	a	a	a	a	a	a	60	m	m	30	29	100	a	a
OECD-Durchschnitt	**88**	**92**	**58**	**29**	**29**	**79**	**11**	**10**	**53**	**60**	**42**	**32**	**30**	**62**	**36**	**2**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	100	100	a	a	a	a	a	a	60	a	a	29	29	100	a	a
Bulgarien	100	100	a	a	a	a	a	a	42	a	a	36	35	a	100	a
China[1,2]	38	75	52	m	m	m	m	m	48	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Indien[2]	100	100	a	a	a	a	a	a	53	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	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Rumänien	100	100	a	a	a	a	a	a	71	m	14	30	30	a	100	a
Saudi-Arabien[2]	100	33	44	m	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	100	100	a	a	a	a	a	a	66	m	m	21	23	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**92**	**92**	**58**	**33**	**32**	**82**	**0**	**18**	**54**	**60**	**48**	**32**	**29**	**49**	**48**	**2**
G20-Durchschnitt	**94**	**86**	**50**	**26**	**25**	**m**	**m**	**m**	**52**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für China; 2015 für Spanien. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 Indien und Saudi-Arabien; 2021 für China.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/845hpj

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

Kapitel B4

Wie prägen Profile Bildungsteilnehmender, (Aus-)Bildungsentscheidungen und Mobilitätstrends den Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- Der Einstieg in den Tertiärbereich erfolgt in den meisten OECD-Ländern vorwiegend über Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge; im Durchschnitt beginnen 78 % aller Anfangenden im Tertiärbereich einen Bachelorbildungsgang.
- Das Absolvieren von Promotionsbildungsgängen ist in den Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) üblicher als in anderen Fächergruppen. Im Durchschnitt verfügen mehr als zwei Fünftel aller Promovierten über einen Abschluss in einem der MINT-Fächer – das sind doppelt so viele wie im Bachelorbereich.
- Bildungsteilnehmende aus Asien bilden mit 58 % aller mobilen internationalen Bildungsteilnehmenden in den OECD-Ländern 2023 die größte regionale Gruppe ausländischer bzw. internationaler Bildungsteilnehmender, die in den OECD-Ländern im Tertiärbereich eingeschrieben sind.

Kontext

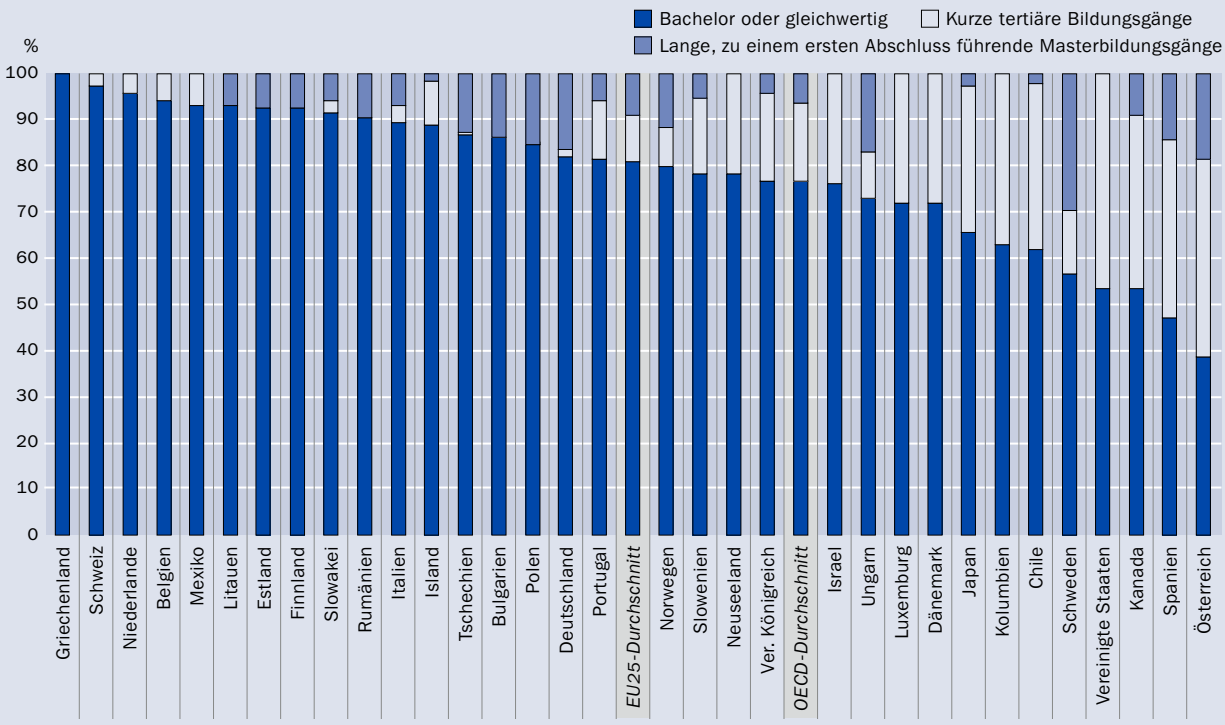
Bildungswege im Tertiärbereich spielen eine entscheidende Rolle, wenn es um die Gestaltung der persönlichen Zukunft der einzelnen Bildungsteilnehmenden und die Deckung des nationalen Bedarfs an Kompetenzen geht. Da die Zahl der Bildungsteilnehmenden in höheren Bildungsbereichen zunimmt, ist es für die Gestaltung einer inklusiven und zukunftsorientierten Bildungspolitik von entscheidender Bedeutung, zu verstehen, wer in den Tertiärbereich eintritt und was und wo studiert wird.

Die Charakteristika der Erstanfangenden im Tertiärbereich liefern wertvolle Erkenntnisse zu Zugang und Chancengerechtigkeit. Die Entscheidungen, die in dieser Phase getroffen werden – wie die Wahl des Bildungsgangs (kurz oder lang) und das Eintrittsalter –, spiegeln sowohl die individuellen Ambitionen als auch die allgemeineren Strukturen, die dem gewählten Bildungsweg zugrunde liegen, wider. Diese Entscheidungen prägen nicht nur die akademischen und beruflichen Aussichten der Bildungsteilnehmenden, sondern legen auch Ungleichheiten offen, die politische Entscheidungsträgerinnen und -träger angehen müssen, um gleiche Chancen für alle sicherzustellen (OECD, 2023[1]; OECD, 2024[2]).

Die von den Absolventinnen und Absolventen gewählte Fächergruppe ist eine weitere wichtige Dimension. Die Wahl zeugt von einer komplexen Gratwanderung zwischen persönlichen Interessen, gesellschaftlichen Erwartungen und Arbeitsmarktanforderungen. Auf Ebene der Promotion ist ein besonders großer Anteil der Absolventinnen und Absolventen auf eine der MINT-Fachrichtungen spezialisiert, die eine entscheidende Rolle beim Aufbau nationaler Innovationssysteme spielen. Die Vorbereitung auf künftige Herausforderungen erfordert langfristige Investitionen in Forschung, Kompetenzen und Infrastruktur, wofür durch eine MINT-Ausbildung auf Promotionsebene eine breite

Abbildung B4.1

Verteilung der Erstanfangenden im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich (2023)



Daten s. Tabelle B4.1. *StatLink: https://stat.link/9yrji1*

Grundlage gelegt wird. Einsichten in diese Beteiligungsmuster können den Regierungen dabei helfen, die strategische Anpassung der Bildungssysteme und der nationalen Entwicklungsziele zu stärken (OECD, 2023[3]; OECD, 2023[4]).

Die internationale Mobilität entwickelt sich unermüdlich weiter, sodass immer mehr Bildungsteilnehmende Ländergrenzen überschreiten, um eine Ausbildung im Tertiärbereich zu absolvieren. In den letzten 10 Jahren hat die wachsende Zahl dieser mobilen Bildungsteilnehmenden den Tertiärbereich weltweit stark umgestaltet. Die Entwicklung der Mobilität – und die Veränderungen in der Verteilung der Bildungsteilnehmenden nach Herkunftsland – dienen als wichtige Signale zur Attraktivität der nationalen Bildungssysteme und ihrer Fähigkeit, diverse Populationen von Bildungsteilnehmenden zu integrieren. Diese Entwicklungen sind auch von strategischer Bedeutung für die Länder, da internationale Bildungsteilnehmende signifikant zum Wirtschafts- und Innovationsökosystem beitragen können, insbesondere wenn sie nach dem Abschluss bleiben (OECD, 2024[5]; OECD, 2025[6]).

Zusammengenommen liefern diese Dimensionen hinsichtlich Zugang, Teilnahme und Ergebnissen ein nuanciertes Bild des Tertiärbereichs. Sie sind wesentlich für die Entwicklung einer Bildungspolitik, die nicht nur auf den unmittelbaren Bedarf reagiert, sondern auch langfristige Chancengerechtigkeit, Inklusion und Wirtschaftsentwicklung unterstützt. Diese Politik muss sicherstellen, dass die Diversität der Profile von Bildungsteilnehmenden vollumfänglich berücksichtigt wird und dass spezielle Strategien entwickelt werden, um die Teilnahme und den Erfolg aller unterrepräsentierten oder benachteiligten Gruppen zu unterstützen (Kasten B4.1).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD-Ländern sind die Bildungsteilnehmenden bei Beginn ihrer Ausbildung im Tertiärbereich im Durchschnitt 22 Jahre alt, jedoch sind die meisten von ihnen jünger, da die älteren Anfangenden das Durchschnittsalter anheben.
- Frauen stellen die Mehrheit der Erstanfangenden im Tertiärbereich. Sie machen im Durchschnitt 54 % der Erstanfangenden aus, ein Anteil, der seit 2013 weitestgehend unverändert geblieben ist.
- Der Anteil der international mobilen Bildungsteilnehmenden an allen im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden ist zwischen 2013 und 2023 in fast allen OECD- und Partnerländern gestiegen.
- Mehr als 46 % aller international mobilen Bildungsteilnehmenden in den OECD- und Partnerländern studieren in Australien, Kanada, dem Vereinigten Königreich oder den Vereinigten Staaten.

Hinweis

Dieses Kapitel stützt sich auf Daten zu Erstanfangenden im Tertiärbereich nach Geschlecht, Alter und Mobilitätsstatus; Absolventinnen und Absolventen nach Fächergruppe und eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden nach Mobilitätsstatus und Herkunftsland.

Analyse und Interpretationen

Profil der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich

Bildungsteilnehmende, die den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, haben in der Regel 3 Optionen, wenn sie im Anschluss eine Ausbildung im Tertiärbereich absolvieren möchten: kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelorbildungsgänge und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge (auch bekannt als integrierte Bildungsgänge). Auch wenn sich die Struktur und die Verteilung dieser Wege zwischen den Ländern unterscheiden, weisen sie im Allgemeinen ähnliche Muster auf.

Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED-Stufe 5) dauern üblicherweise 1 bis 2 Jahre und sind auf den Erwerb fachlicher bzw. angewandter Fähigkeiten ausgerichtet. Oft ist für den Zugang ein Abschluss im Sekundarbereich II erforderlich, auch wenn in manchen Ländern möglicherweise zusätzliche Kriterien zu erfüllen sind. Bachelorbildungsgänge (ISCED-Stufe 6) erstrecken sich üblicherweise über 3 bis 4 Jahre und bieten eine Kombination aus theoretischem und praktischem Lernen. Die Zulassungsvoraussetzungen können variieren und reichen von frei zugänglichen Systemen bis hin zu auf Noten oder bestimmten Fächern basierenden selektiven Aufnahmeverfahren. Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge (ISCED-Stufe 7), bei denen die Undergraduate- und die graduierte Phase zu einem einzigen Bildungsgang von 5 bis 6 Jahren zusammengefasst sind, sind in Fachrichtungen wie Medizin, Ingenieurwesen und Recht am gängigsten. Die

Zulassung zu diesen Bildungsgängen erfolgt üblicherweise stärker selektiv (s. Kapitel D6 für eine genauere Analyse der Zulassungssysteme zum Tertiärbereich).

Bachelorbildungsgänge sind in allen OECD- und Partnerländern verfügbar, kurze tertiäre Bildungsgänge und lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge werden nicht überall angeboten. Beispielsweise werden in Bulgarien, Estland, Finnland, Griechenland und Rumänien keine kurzen tertiären Bildungsgänge angeboten. Jedoch erfüllen berufsorientierte Bachelorbildungsgänge in diesen Systemen häufig die gleiche Aufgabe. In Estland beispielsweise dauern berufsorientierte Bildungsgänge im Tertiärbereich *(rakenduskõrgharidusõpe)* zwischen 3 und 4,5 Jahren, sind stark auf die Arbeitsmarktanforderungen abgestimmt und ermöglichen Zugang zu Masterbildungsgängen.

Ebenso werden lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge in einer Reihe von Ländern nicht angeboten, darunter Belgien, Griechenland, Israel, Kolumbien, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, die Schweiz und die Vereinigten Staaten. In diesen Ländern absolvieren die Bildungsteilnehmenden üblicherweise eine Abfolge von Ausbildungsteilen. In den Vereinigten Staaten beispielsweise schließen die einen Abschluss als Ärztin bzw. Arzt anstrebenden Bildungsteilnehmenden in der Regel einen 4-jährigen Bachelorbildungsgang, gefolgt von einem separaten 4-jährigen berufsorientierten Bildungsgang in Medizin, ab.

Diese verschiedenen Arten von Bildungsgängen führen tendenziell zu unterschiedlichen Arbeitsmarktergebnissen, auch wenn dies je nach Land und Fächergruppe variiert. In manchen Ländern geben die Absolventinnen und Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge höhere Beschäftigungsquoten an als diejenigen von Bachelorbildungsgängen, was auf die starke Ausrichtung auf spezifische Arbeitsmarktanforderungen zurückzuführen ist. In anderen Ländern erzielen Absolventinnen und Absolventen von Bachelor- oder integrierten Masterbildungsgängen bessere Ergebnisse. Diese Unterschiede hängen eng mit den belegten Fächergruppen zusammen, die sich sowohl auf die Beschäftigungsmöglichkeiten als auch auf die Gehaltsaussichten auswirken (s. Kapitel A3 und A4).

Alter der Bildungsteilnehmenden bei Beginn ihrer Ausbildung im Tertiärbereich

Beim Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmenden zu Beginn ihrer ersten Ausbildung im Tertiärbereich gibt es Unterschiede zwischen den OECD-Ländern, was eine Palette an strukturellen, kulturellen und politikbezogenen Faktoren widerspiegelt. Während ein verzögerter Eintritt in den Tertiärbereich durch eine spätere Erwerbsbeteiligung und folglich geringere Steuereinnahmen zu höheren staatlichen Kosten führen kann, kann er auch lebenslanges Lernen fördern. Viele streben nach dem Sammeln von Arbeitserfahrung in der Mitte der beruflichen Laufbahn einen Abschluss an, was zu besser informierten Entscheidungen und einer größeren Anpassungsfähigkeit an den Arbeitsmarkt führen kann.

In den OECD-Ländern beträgt das Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmenden beim ersten Eintritt in den Tertiärbereich 22 Jahre, die meisten beginnen jedoch jünger, da die älteren Anfangenden das Durchschnittsalter anheben. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich auch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. In Dänemark beispielsweise liegt das durchschnittliche Eintrittsalter leicht über 25 Jahren und ist damit das höchste unter den OECD-Ländern. Am anderen Ende der Skala beginnen die Bildungsteilnehmenden in Belgien, Japan, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten die Ausbildung im Tertiärbereich üblicherweise vor dem 20. Lebensjahr. In den Vereinigten Staaten trägt der relativ hohe Anteil der Bildungsteilnehmenden, die sich in kurze terti-

äre Bildungsgänge – die häufig jüngere Anfangende anziehen – einschreiben, zu diesem geringeren Durchschnittsalter bei (OECD, 2025[7]). Diese Unterschiede verdeutlichen die Vielfalt der Bildungswege und die doppelte Rolle der Ausbildung im Tertiärbereich, was die Unterstützung sowohl der Erstausbildung als auch des lebenslangen Lernens betrifft (Tab. B4.1).

Ein verzögerter Eintritt kann auch Zugangsbarrieren zum Tertiärbereich widerspiegeln, wie selektive Zulassungssysteme oder Numerus-clausus-Regelungen, mit deren Hilfe die Anzahl der zu bestimmten Bildungsgängen zugelassenen Bildungsteilnehmenden begrenzt wird. In Finnland und Schweden beispielsweise führen Zulassungsbeschränkungen in mehreren Fächergruppen zu einer Ablehnung von über 60 % der Bewerberinnen und Bewerber (s. Kapitel D6), sodass sich manche Bildungsteilnehmenden mehrfach bewerben oder vor der Zulassung nach alternativen Wegen suchen. Auch Wehrpflicht kann ein Faktor sein, der zu einem höheren durchschnittlichen Eintrittsalter beiträgt. In Israel beispielsweise verzögert die nationale Wehrpflicht den Eintritt zahlreicher Bildungsteilnehmender und nur etwa ein Viertel der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen schreibt sich unmittelbar nach Verlassen des Sekundarbereichs II ein (s. Kapitel B3).

Verteilung der Erstanfangenden im Tertiärbereich

Der Einstieg in den Tertiärbereich erfolgt in den meisten OECD-Ländern vorwiegend über Bachelorbildungsgänge. In allen OECD- und Partnerländern nehmen mehr als die Hälfte der Erstanfangenden im Tertiärbereich an Bachelorbildungsgängen teil; die einzigen Ausnahmen sind Österreich und Spanien (Abb. B4.1). Am zweithäufigsten erfolgt der Einstieg über einen kurzen tertiären Bildungsgang. Im Durchschnitt der OECD-Länder machen Erstanfangende in diesen Bildungsgängen 16 % aller Anfangenden aus. Am seltensten erfolgt der Einstieg über lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge. Deutschland, Österreich, Schweden und Ungarn haben den größten Anteil an Erstanfangenden, die an einem langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgang teilnehmen, wobei dieser Anteil in Schweden 30 % erreicht (Tab. B4.1).

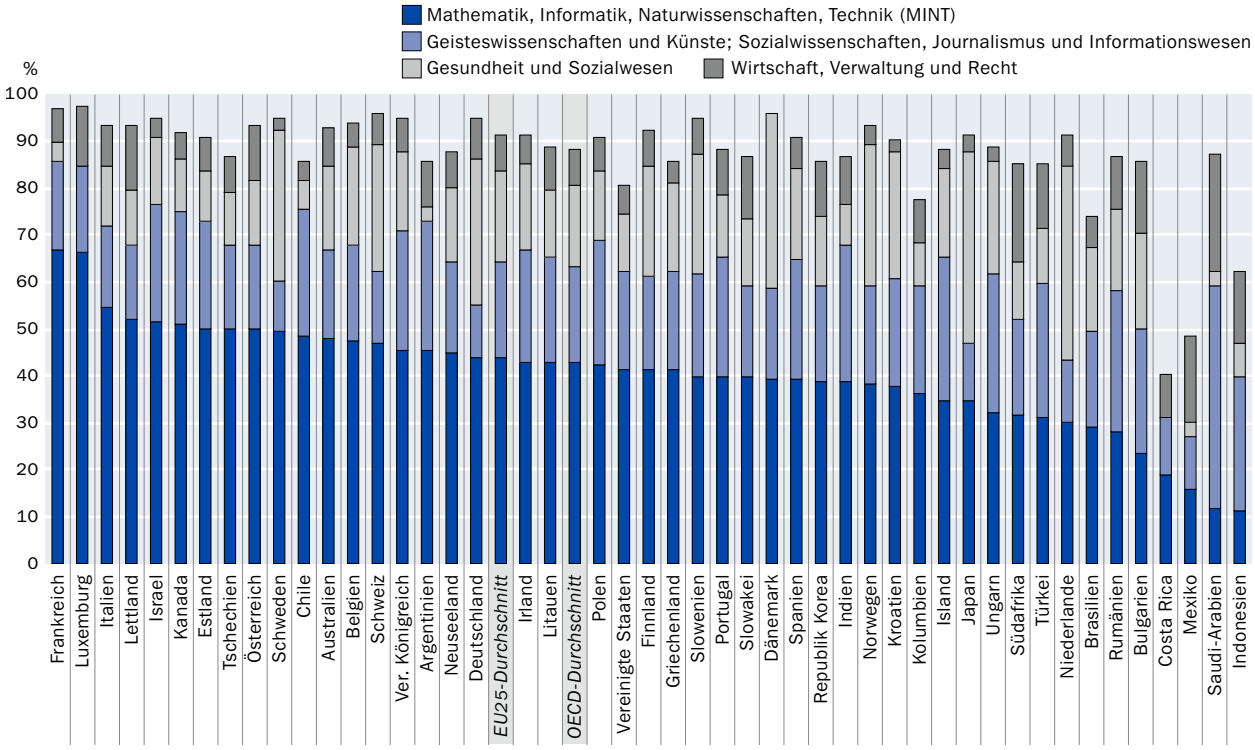
Diese Verteilung ist in den letzten 10 Jahren weitestgehend stabil geblieben, auch wenn es in manchen Ländern zu spürbaren Veränderungen kam. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der Erstanfangenden im Tertiärbereich, die an einem Bachelorbildungsgang teilnehmen, zwischen 2013 und 2023 stabil bei 76 bis 77 % geblieben (Tab. B4.1). In Schweden ist der Anteil um 17 Prozentpunkte zurückgegangen, während der Anteil der Erstanfangenden in kurzen tertiären Bildungsgängen in diesem Zeitraum um 12 Prozentpunkte gestiegen ist. Die meisten Bildungsteilnehmenden in kurzen tertiären Bildungsgängen in Schweden nahmen 2023 an einem berufsbildenden Ausbildungszug teil (OECD, 2025[7]). In den letzten Jahren hat Schweden eine Reihe von Reformen gestartet, um die Einbindung von Sozialpartnerinnen und -partnern in beruflichen Ausbildungsgängen (Vocational Education and Training – VET) zu steigern, das Angebot an betrieblicher Ausbildung in der beruflichen Ausbildung zu erhöhen und Ausbildungen zu fördern. Schweden hat 2002 die höhere berufliche Ausbildung eingeführt, die seither ausgebaut wird (Kuczera and Jeon, 2019[8]).

Anteil Anfangender nach Geschlecht

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede haben sich über die letzten Jahrzehnte umgekehrt: Die Frauen haben die Männer seit Langem überholt. Dieser Trend hat sich im letzten Jahrzehnt weitestgehend stabilisiert. Im Jahr 2023 betrug der Anteil der Frauen an den Erstanfangenden im Tertiärbereich in den OECD-Ländern im Durchschnitt 54 % und ist

Abbildung B4.2

Verteilung der Promovierten, nach Fächergruppe (2023)



Daten s. Tabelle B4.2. StatLink: *https://stat.link/9yrji1*

seit 2013 weitestgehend unverändert geblieben. Island und Neuseeland verzeichnen den größten Anteil weiblicher Erstanfangender in den OECD-Ländern, während Deutschland, Japan und die Schweiz die 3 OECD-Länder sind, die der Geschlechterparität am nächsten kommen (Tab. B4.1). Frauen schließen ihren Bildungsgang im Tertiärbereich auch häufiger ab als Männer (s. Kapitel B5).

In Kasten B4.1 werden von den Ländern umgesetzte Strategien zur Förderung von Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich erörtert, die auf unterrepräsentierte oder benachteiligte Gruppen abzielen.

Verteilung der Absolventinnen und Absolventen nach Fächergruppe

Die Verteilung der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs zeigt klare Spezialisierungsmuster, die sich mit dem Übergang der Bildungsteilnehmenden auf höhere Bildungsstufen entwickeln.

In kurzen tertiären Bildungsgängen sind die Absolventinnen und Absolventen tendenziell verstärkt in angewandten Bereichen vertreten, wobei sich die Muster abhängig davon, welche Bildungsgänge auf dieser Ebene angeboten werden, erheblich zwischen den Ländern unterscheiden. Im Durchschnitt der OECD-Länder hat etwa ein Viertel seine Qualifikationen in einer MINT-Fachrichtung erworben, während rund ein Fünftel einen Abschluss in einem Bildungsgang in Wirtschaft, Verwaltung und Recht abgeschlossen hat. Auf Gesundheit und Sozialwesen entfällt etwa ein Sechstel der Absolventinnen und Absolventen, was ein mäßiger, aber dennoch erheblicher Anteil ist, der die berufsbildende Ausrichtung zahlreicher Bildungsgänge im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege widerspie-

Kasten B4.1

Strategien zur Förderung der Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich für unterrepräsentierte oder benachteiligte Gruppen

In den letzten Jahren haben viele Länder politische und regulatorische Maßnahmen eingeführt, um den Zugang zum Tertiärbereich für unterrepräsentierte oder benachteiligte Gruppen gerechter zu machen. In der Regel lassen sich diese Initiativen in 2 breit gefasste Kategorien unterteilen: die Verwendung von quoten- oder zielbasierten Zulassungsverfahren und die Bereitstellung von gezielter Unterstützung, entweder finanzieller Art zum Abbau wirtschaftlicher Hinderungsgründe oder spezifische Verbesserungen von Infrastruktur und Wohnraum am Ausbildungsort.

Neben anderen Ländern verwenden Brasilien und Norwegen Quotensysteme oder Maßnahmen positiver Diskriminierung, um einen gerechten Zugang zum Tertiärbereich zu fördern. Beispielsweise gewährleistet das Quotengesetz Brasiliens reservierte Plätze für Bildungsteilnehmende aus benachteiligten Gruppen, wie Schwarze, Indigene und Gemeinschaften ehemals versklavter Menschen (Leal, 2024[9]). Norwegen hat Quoten eingeführt, um Ungleichgewichte zwischen den Geschlechtern anzugehen, und reserviert einige Plätze für Bildungsteilnehmende aus der indigenen Samen-Bevölkerung (Kifinfo, 2019[10]; Kifinfo, 2023[11]).

Zahlreiche Länder bieten Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich finanzielle Unterstützung an und in einigen Fällen richtet diese sich speziell an benachteiligte Bildungsteilnehmende. Dänemark bietet Bildungsteilnehmenden mit funktionellen Beeinträchtigungen oder Behinderungen finanzielle Zuschüsse und Unterstützung in Form von gezielten Beratungsdiensten, Workshops zu Übergängen in den Tertiärbereich und der Entwicklung inklusiver Lerntools durch ein spezielles Forschungszentrum (Eurydice, 2024[12]). Irlands National Access Plan beinhaltet Fonds wie das Programme for Access to Higher Education (PATH) mit einem Wert von über 30 Millionen Euro zur Unterstützung unterrepräsentierter Gruppen im Tertiärbereich, insbesondere Bildungsteilnehmender aus Traveller- und Roma-Gemeinschaften (Higher Education Authority, n. d.[13]). Mit Stipendien für herausragende Leistungen werden in Lettland Bildungsteilnehmende mit unterprivilegiertem Hintergrund unterstützt (Government of Latvia, 2023[14]). Japan hat im Jahr 2020 ein neues System zur finanziellen Unterstützung eingeführt, das einkommensschwachen Bildungsteilnehmenden verringerte Bildungsgebühren und Stipendien bietet (Cabinet Decision, 2017[15]).

Australien und Irland haben gezielte politische Maßnahmen zur Unterstützung von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich durch Initiativen zur Verbesserung von Infrastruktur und Wohnraum am Ausbildungsort eingeführt. Die Suburban and Regional University Study Hubs in Australien bieten Unterstützung für Bildungsteilnehmende, die in regionalen, abgelegenen Gebieten und außerhalb der Metropolregionen leben. Diese Zentren bieten den Bildungsteilnehmenden spezielle Infrastruktur wie Lernräume, Pausenbereiche, Videokonferenzen, Computereinrichtungen und Internetzugang sowie umfassende Unterstützungsleistungen (Australian Government, 2025[16]). Im Jahr 2022 hat Irland sein Programm für staatlich geförderten Wohnraum für Bildungsteilnehmende eingeführt, um zweckgebundenen Wohnraum zu fördern und den Druck auf den privaten Mietmarkt zu verringern. Eine eigene Einheit ist für die Überwachung der Umsetzung sowie für zusätzliche Maßnahmen wie Steuervorteile, finanzielle Unterstützung und Mietschutz der Bildungsteilnehmenden zuständig (Irish Government, 2023[17]).

gelt. Geisteswissenschaften und Künste sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen ziehen einen etwas geringeren Anteil an, was den starken technischen Fokus der kurzen tertiären Bildungsgänge unterstreicht (Tab. B4.2).

Im Bachelorbereich ist die Verteilung ausgewogener: Hier entfällt auf 3 der 4 breiten Fächergruppen jeweils ein ähnlicher Anteil an Absolventinnen und Absolventen (etwa ein Fünftel bis ein Viertel) und mit einem Sechstel ein etwas geringerer auf Gesundheit und Sozialwesen, was darauf hindeutet, dass Bachelorbildungsgänge eine breite Plattform sowohl für eine akademische als auch für eine berufsorientierte Ausbildung bieten. Auf MINT-Fachrichtungen entfällt in diesem Bereich mit 23 % der Bachelorabsolventinnen und -absolventen im Durchschnitt der OECD-Länder der größte Anteil. Geisteswissenschaften und Künste belegen im Durchschnitt der OECD-Länder 22 % der Bachelorabsolventinnen und -absolventen – mehr als in jedem anderen Bildungsbereich –, was eine starke Nachfrage nach allgemein übertragbaren Fähigkeiten in der Phase des ersten Abschlusses widerspiegelt. Auf Wirtschaft, Verwaltung und Recht entfallen ebenfalls 23 %, was für eine Rolle als Türöffner zu einem breiten Berufsfeld spricht (Tab. B4.2).

Auch bei den Masterbildungsgängen ist die Verteilung relativ ausgewogen. Ähnlich wie bei den kurzen tertiären und den Bachelorbildungsgängen entfällt auch hier im Durchschnitt der OECD-Länder ein Sechstel der Absolventinnen und Absolventen auf Gesundheit und Sozialwesen. Der Anteil der MINT-Absolventinnen und -Absolventen geht bei den Masterbildungsgängen leicht zurück (22 % im Vergleich zu 23 % bei den Bachelorbildungsgängen), deutet aber immer noch auf ein anhaltendes Interesse an fundiertem wissenschaftlichen Fachwissen hin. Die deutlichste Veränderung verzeichnet die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht: Fast 30 % der Masterabsolventinnen und -absolventen verfügen über einen wirtschaftsbezogenen Abschluss, was die Beliebtheit von berufsorientierten Bildungsgängen wie einem Master of Business Administration (MBA) verdeutlicht, mit dem Erwachsene in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn ihre Managementkompetenzen verbessern können. Geisteswissenschaften und Künste verzeichnen derweil relativ gesehen einen deutlichen Rückgang von über einem Fünftel bei den Bachelorbildungsgängen auf mehr als ein Sechstel bei den Masterbildungsgängen, was eine Verschiebung hin zu stärker spezialisierten oder berufsorientierten Fächergruppen in der postgraduierten Phase aufzeigt (Tab. B4.2).

Wie in Abbildung B4.2 zu sehen, sind in Promotionsbildungsgängen die MINT-Fachrichtungen dominant, auf sie entfallen im Durchschnitt mehr als zwei Fünftel aller Promovierenden – das sind fast doppelt so viele wie in den Bachelorbildungsgängen, was darauf hinweist, dass sich forschungsintensive Aktivitäten in den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen konzentrieren. Die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen kommt auf knapp über ein Sechstel der Promovierten, was die wachsende Bedeutung wissenschaftlicher Forschung in den Bereichen Biomedizin und öffentliche Gesundheit widerspiegelt. Geisteswissenschaften und Künste sowie die Sozialwissenschaften verzeichnen trotz eines relativen Rückgangs immer noch einen maßgeblichen Anteil von rund einem Fünftel der Promovierten, aber die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht macht bei den Promovierten nur 8 % aus. Insgesamt veranschaulichen diese Muster eine schrittweise Verschiebung von unverzüglicher Beschäftigungsfähigkeit in den niedrigeren Stufen des Tertiärbereichs hin zu fundierter Forschungs- und Innovationskapazität, wenn es um die Promotion geht, was politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern aufzeigt, wie wichtig sowohl Breite als auch Tiefe beim Bildungsangebot im Tertiärbereich sind.

Kasten B4.2

Berufsorientierte Bildungsgänge im Tertiärbereich: Stärkung der beruflichen Laufbahnen für Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge

Die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) bietet eine Definition der verschiedenen berufsbildenden Ausbildungszüge für kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5), aber nicht für Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgänge (ISCED-Stufen 6 bis 8). Jedoch verfügen einige Länder über berufsorientierte Bildungsgänge auf höheren ISCED-Stufen, die auf einem vorherigen berufsbildenden Abschluss aufbauen. Diese Bildungsgänge sind in der Regel stark auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet und kombinieren profundere theoretische Kenntnisse mit praktischer Ausbildung. Sie sind häufig darauf ausgelegt, fortgeschrittene Weiterbildungsmöglichkeiten für Bildungsteilnehmende, die einen beruflichen Ausbildungsgang (Vocational Education and Training – VET) absolviert haben, bereitzustellen, um sie in die Lage zu versetzen, in hoch qualifizierte oder leitende Positionen aufzusteigen.

Mit der zunehmenden Weiterentwicklung der tertiären Bildungssysteme, um mehr vielfältigen Lernenden gerecht zu werden und auf die steigende Nachfrage nach fortschrittlichen technischen Kompetenzen aufgrund der Digitalisierung und der grünen Transition zu reagieren, spielen berufsorientierte Bildungsgänge eine immer bedeutendere Rolle. Sie eröffnen weiterführende Wege zur Weiterentwicklung der Kompetenzen, weiten so den Zugang zum Tertiärbereich aus und stärken gleichzeitig die Verbindung zwischen tertiärer Ausbildung und dem Arbeitsmarkt. Darüber hinaus fördern sie lebenslanges Lernen und stellen sicher, dass Absolventinnen und Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen attraktive Karriereaussichten haben (OECD, 2023[18]).

In Reaktion auf diesen umfassenden bildungspolitischen Wandel haben zahlreiche Länder in den letzten Jahren ihre berufsorientierten Bildungsgänge im Tertiärbereich ausgeweitet. Folgende Beispiele sind zu nennen:

- 2020 hat Deutschland sein Berufsbildungsgesetz abgeändert, um höherqualifizierende Berufsbildung auf 3 Fortbildungsebenen mit international verständlichen Abschlussbezeichnungen einzuführen: Geprüfte Berufsspezialistin bzw. Geprüfter Berufsspezialist (entsprechend ISCED-Stufe 5), Bachelor Professional (ISCED-Stufe 6) und Master Professional (ISCED-Stufe 7). Diese Bezeichnungen sollen die Äquivalenz zwischen berufsbildenden und Hochschulabschlüssen in Bezug auf die Komplexität und die Verantwortungsniveaus widerspiegeln und ihre internationale Vergleichbarkeit und Sichtbarkeit sicherstellen.

- In den letzten Jahren haben einige Provinzen und pankanadische postsekundare Verbände Microcredentials untersucht und in unterschiedlichem Maße eingeführt. 2021 hat die Organisation Colleges and Institutes Canada einen von allen regionalen Hochschulgremien befürworteten nationalen Rahmen herausgegeben, in dem Microcredentials als geprüfte Zertifizierungen einzelner Kompetenzen definiert sind, die formale Abschlüsse ergänzen können. Die Provinzen Alberta, British Columbia, Manitoba, Nova Scotia und Ontario haben ebenfalls Rahmenwerke, Leitfäden und Finanzierungen eingeführt, um kurze, kompetenzorientierte Microcredentials für eine schnelle Weiterbildung und Umschulung zu unterstützen. Obwohl diese Initiativen fachliche Ausbildungen ausgeweitet haben, finden die meisten Microcreden-

tials keinen Eingang in formale Leistungspunktsysteme und Qualifikationsrahmen auf Provinzebene. Ontario hat auch regulatorische Mechanismen für neue 3- und 4-jährige anwendungsorientierte grundständige Abschlüsse in Schlüsselsektoren eingeführt, was die Qualifizierungsmöglichkeiten über traditionelle Hochschulabschlüsse hinaus ausweitet.

- In England (Vereinigtes Königreich) kombinieren duale Bildungsgänge, Degree Apprenticeships, Ausbildung am Arbeitsplatz mit akademischem Lernen und sind auf die beruflichen Standards abgestimmt. Die Auszubildenden wenden mindestens 20 % ihrer Zeit für Ausbildung oder Studium auf und erwerben über 3 bis 6 Jahre einen Undergraduate- oder einen Masterabschluss. Degree Apprenticeships sind sowohl bei Lernenden als auch bei Arbeitgebenden beliebt und dienen als Einstiegs- oder Aufstiegswege in einer großen Bandbreite an Berufen. Aufgrund ihres schnellen Wachstums sah sich die Regierung des Vereinigten Königreichs jedoch veranlasst, sich um eine Neuausrichtung weg von älteren Beschäftigten in der Mitte der beruflichen Laufbahn in Masterbildungsgängen hin zu einem größeren Fokus auf diejenigen am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn zu bemühen.

- In Österreich zeichnet sich die höhere berufliche Ausbildung durch ihre Heterogenität aus; zahlreiche unterschiedliche Anbieterinnen und Anbieter bieten viele verschiedene Abschlüsse außerhalb des formalen Bildungssystems an, die noch nicht in die Statistiken einbezogen sind. Aufgrund seiner bedeutenden Rolle in der Wirtschaft arbeitet Österreich an einer Stärkung des höheren berufsbildenden Bereichs und befindet sich in dem Prozess, diesen als eigenständiges Segment seines Bildungssystems zu etablieren. Entsprechend ist seit 2024 das Bundesgesetz über die höhere berufliche Bildung (HBB) in Kraft (CEDEFOP, 2025[19]).

- 2020 hat Schweden innerhalb der *Higher Vocational Education (HVE)* Kurzkurse eingeführt, um mehr flexible Weiterbildungsmöglichkeiten für beschäftigte Erwachsene anzubieten. HVE *(Yrkeshögskolan)* ist eine postsekundare Ausbildungsform, die in enger Zusammenarbeit mit den Arbeitgebenden und der Industrie theoretisches und praktisches Lernen kombiniert. Es werden Bildungsgänge in Fächergruppen mit klar identifiziertem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt angeboten und die neu eingeführten Kurzkurse zielen mit einer maximalen Dauer von 6 Monaten auf Personen ab, die sich bereits in Beschäftigung befinden.

- In den Niederlanden ist das *Associate Degree* eine relativ neue Ausbildungsform. Es handelt sich um einen 2-jährigen akademischen Bildungsgang in der höheren Berufsbildung, der grundlegende Kenntnisse und praktische Kompetenzen in einer bestimmten Fächergruppe kombiniert. Er ist darauf ausgelegt, Bildungsteilnehmende entweder auf eine Beschäftigung in einer Einstiegsposition oder auf eine weitere Ausbildung, wie beispielsweise den Wechsel in einen Bachelorbildungsgang in der höheren Berufsbildung, vorzubereiten. Der Lehrplan verbindet in der Regel allgemeinbildende Kurse mit Fachunterricht in der gewählten Disziplin und liefert so eine Kombination aus theoretischer und praktischer Erfahrung.

Da es keine international vereinbarten Definitionen für die Ausrichtung der tertiären Bildungsgänge gibt, können berufsorientierte Bildungsgänge in internationalen Bildungsstatistiken nicht systematisch identifiziert werden. Trotz ihrer Bedeutung für den Arbeitsmarkt wird dadurch, insbesondere in international vergleichenden Bildungsana-

lysen, die Sichtbarkeit dieser Bildungsgänge eingeschränkt. Dies hat zur Folge, dass ihr Beitrag zum Bildungsfortschritt und zur Reaktionsfähigkeit des Arbeitsmarkts in den Daten und politischen Analysen häufig unterrepräsentiert ist. Die Leserinnen und Leser sollten dies beim Interpretieren der Daten zur tertiären Ausbildung berücksichtigen.

In den meisten OECD- und Partnerländern haben rund 80 bis 90 % aller Promovierten 2023 ihren Abschluss in 1 dieser 4 breiten Fächergruppen erworben, was die dominante Rolle dieser Fächer in den nationalen Forschungsstrategien und der Talententwicklung im höchsten Bildungsbereich widerspiegelt (Abb. B4.2). Es kann jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern geben. Beispielsweise berichten Costa Rica, Indonesien und Mexiko von deutlich geringeren Anteilen an Promovierten in diesen Fächergruppen. Dies liegt zum Großteil am hohen Anteil an Promovierten in der Fächergruppe Pädagogik, auf die in diesen Ländern über 25 % aller Promovierten entfallen (OECD, 2025[7]).

Bei Ländern mit Konzentrationen, die näher an den OECD-Durchschnitt heranreichen, treten erhebliche Unterschiede auf. Die MINT-Fachrichtungen machen bei den Promovierten im Durchschnitt 43 % aus, jedoch steigt diese Zahl in Frankreich und Luxemburg auf über 60 %, was auf eine bewusste Investition in die technische und wissenschaftliche Forschungskapazität schließen lässt. Auch die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen weist Unterschiede auf: Während der OECD-Durchschnitt bei 17 % liegt, platzieren Länder wie Dänemark, Japan und die Niederlande einen wesentlich größeren Anteil an Promotionsprogrammen in dieser Fächergruppe (über 35 %), was wahrscheinlich auf die nationalen Prioritäten in der Gesundheitsforschung und die Personalplanung zurückzuführen ist (Abb. B4.2).

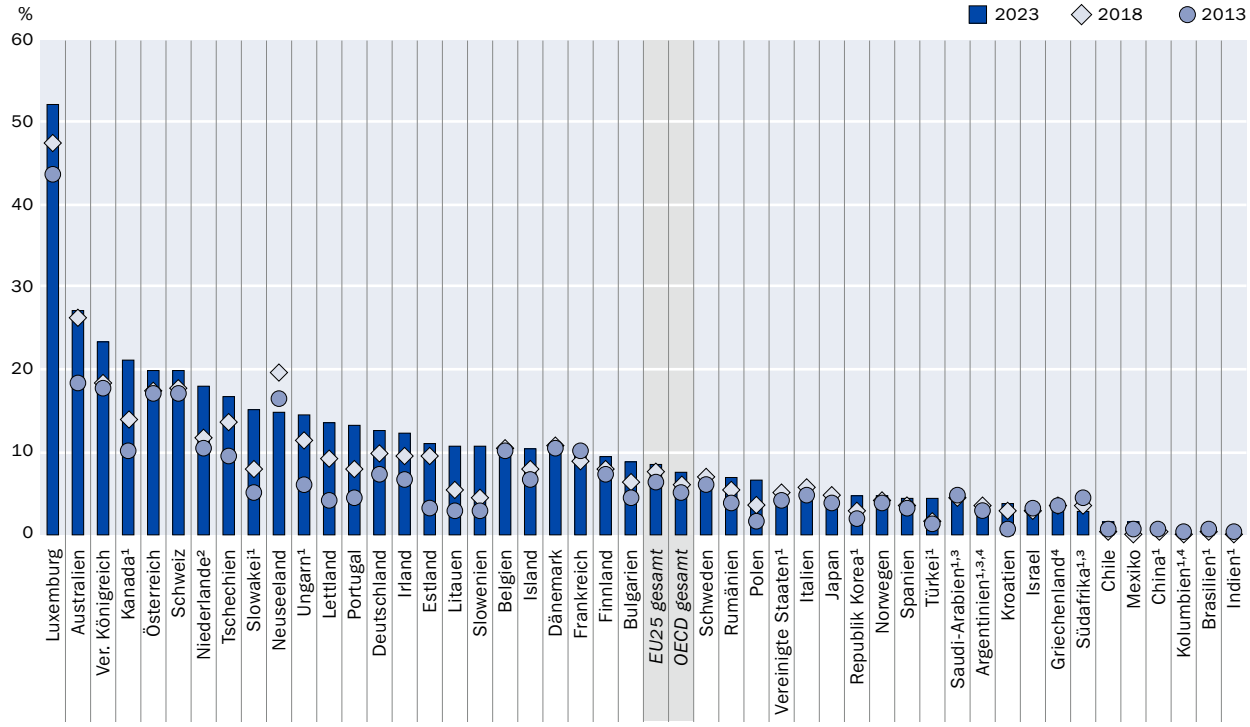
Bei den Promovierten in Geisteswissenschaften und Künsten sowie Sozialwissenschaften reicht die Spanne von 30 % oder mehr in Island, Rumänien, Saudi-Arabien und Ungarn bis zu 11 % in Deutschland und Schweden. Bulgarien, Indonesien, Mexiko, Saudi-Arabien und Südafrika stechen hingegen mit überdurchschnittlichen Anteilen an Promovierten in Wirtschaft, Verwaltung und Recht von über 15 % heraus (Tab. B4.2). Diese Unterschiede veranschaulichen, wie die Länder Promotionsbildungsgänge auf verschiedene sozioökonomische Ziele ausrichten – von innovationsgetriebenem Wachstum über soziale Dienstleistungen bis hin zur Entwicklung des öffentlichen Dienstes; aber auch individuelle Präferenzen, der kulturelle Kontext und die Autonomie der Bildungseinrichtungen nehmen Einfluss.

Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmender

Der Anteil – internationaler oder ausländischer – mobiler Bildungsteilnehmender an allen im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden ist zwischen 2013 und 2023 in fast allen Ländern gestiegen (Abb. B4.3). Neuseeland bildet mit einem Rückgang des Anteils internationaler Bildungsteilnehmender um 1,2 Prozentpunkte eine bemerkenswerte Ausnahme, was zum Großteil auf strenge Reisebeschränkungen genau zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge während der Coronapandemie (Covid-19) zurückzuführen ist. Dabei handelt es sich um eine Umkehr des in Neuseeland zwischen 2013 und 2018 beobachteten Aufwärtstrends, als der Anteil um 4 Prozentpunkte anstieg. In mehreren Ländern, in denen internationale Bildungsteilnehmende im Jahr 2013 einen Anteil von höchstens 5 % an allen im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden verzeichneten, hat sich der Anteil im letzten Jahrzehnt mehr als verdoppelt und liegt 2023 bei über 10 %. Dieser Trend zeigt sich in Estland, Lettland, Litauen, Portugal, der Slowa-

Abbildung B4.3

Entwicklung des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2013, 2018 und 2023)



1. Die Daten beziehen sich auf ausländische Bildungsteilnehmende. 2. Die Daten für den gesamten Tertiärbereich umfassen keine Bildungsteilnehmenden in Promotionsbildungsgängen. 3. Referenzjahr nicht 2023. 4. Referenzjahr nicht 2013.
Daten s. Tabelle B4.3. StatLink: https://stat.link/9yrji1

kei und Slowenien besonders deutlich, was eine zunehmende Internationalisierung ihrer Bildungssysteme im Tertiärbereich widerspiegelt (Tab. B4.3).

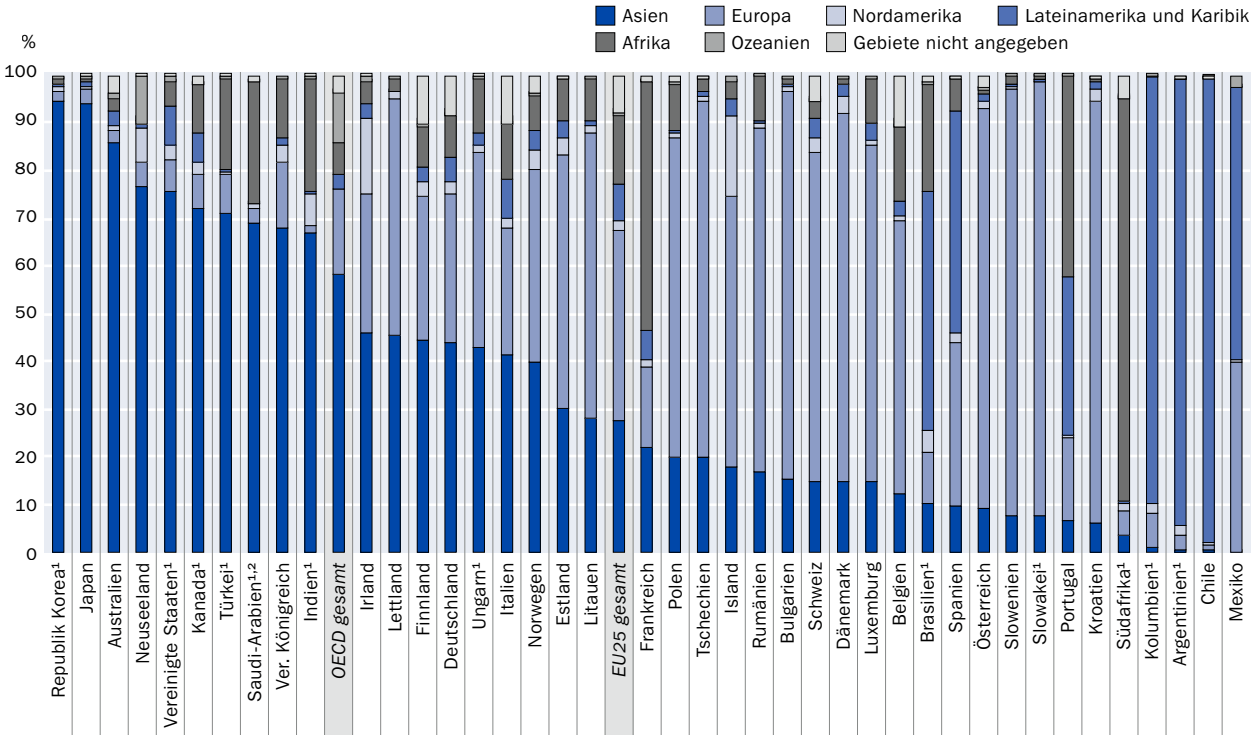
Englischsprachige Länder sind insgesamt die attraktivsten Zielländer für Bildungsteilnehmende. Zusammen nehmen Australien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten 46 % aller international mobilen Bildungsteilnehmenden in den OECD- und Partnerländern auf. Die Vereinigten Staaten sind das wichtigste OECD-Zielland für mobile Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich, obwohl ihr Anteil an Bildungsteilnehmenden mit internationalem oder ausländischem Hintergrund nur 5 % beträgt. Von den 5,02 Millionen international mobilen Bildungsteilnehmenden innerhalb der OECD sind 957.000 in den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Bei den nicht englischsprachigen Ländern nehmen Deutschland, Frankreich und die Türkei jeweils einen Anteil von mindestens rund 5 % aller internationalen Bildungsteilnehmenden in den OECD- und Partnerländern auf (Tab. B4.3).

Herkunftsregionen

Bildungsteilnehmende aus Asien bilden mit 58 % aller international mobilen Bildungsteilnehmenden in den OECD-Ländern 2023 die größte Gruppe dieser Bildungsteilnehmenden, die im Tertiärbereich eingeschrieben sind. Europa ist die nächstgrößte Herkunftsregion, 19 % aller in den OECD-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmende aus Europa. Viele europäische Bildungsteilnehmende bleiben innerhalb von Europa, sie stellen 39 % der in den EU25-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmenden (Abb. B4.4).

Abbildung B4.4

In OECD-Ländern eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmende, nach Herkunftsregion (2023)



1. Die Daten beziehen sich auf ausländische Bildungsteilnehmende. 2. Referenzjahr nicht 2023.
Daten s. Tabelle B4.3. StatLink: https://stat.link/9yrji1

In den OECD- und Partnerländern verzeichnet Südafrika den größten Anteil mobiler Bildungsteilnehmender aus afrikanischen Ländern: 86 % der mobilen Bildungsteilnehmenden des Landes stammen aus anderen afrikanischen Ländern. Afrikanische Bildungsteilnehmende machen auch 42 % der mobilen Bildungsteilnehmenden in Portugal und 52 % derjenigen in Frankreich aus, was auf andauernde historische, sprachliche und kulturelle Verbindungen aus ehemaligen Kolonialbeziehungen zurückzuführen ist. Die Ströme der Bildungsteilnehmenden aus Lateinamerika und der Karibik zeigen die Bedeutung der Nähe, sie stellen nämlich in Argentinien, Brasilien, Chile und Kolumbien die Mehrheit der mobilen Bildungsteilnehmenden. Sie zeigen auch die Bedeutung der Unterrichtssprache: Mehr als 30 % der mobilen Bildungsteilnehmenden in Portugal und Spanien kommen aus dieser Region. Nordamerikanische Bildungsteilnehmende stellen nur in Irland und Island etwas mehr als 15 % der internationalen Bildungsteilnehmenden, während Bildungsteilnehmende aus Ozeanien eine winzige Minderheit unter internationalen Bildungsteilnehmenden in den OECD- und Partnerländern bilden: Sie machen weniger als 1 % der mobilen Bildungsteilnehmenden in OECD-Zielländern aus (Abb. B4.4).

Einige Länder haben Maßnahmen ergriffen, die darauf abzielen, die Mobilität der Bildungsteilnehmenden innerhalb ihrer Region zu erhöhen, um regionale Partnerschaften zu vertiefen und die Gruppe der internationalen Bildungsteilnehmenden zu diversifizieren. Der *New Colombo Plan* ist eine Vorzeigeinitiative der australischen Regierung, die den Austausch von Bildungsteilnehmenden zwischen Australien und dem restlichen Ozeanien fördert. Diese Initiative umfasst ein Stipendienprogramm für eine bis zu 1-jährige Ausbildung, Sprachunterricht und Praktika oder Mentoring-Programme sowie ein Programm zur flexiblen Mobilität sowohl für kurz- als auch langfristige Ausbildungen, Sprachun-

terricht, Praxissemester, Praktika und Forschung (Australian Government, 2024[20]). Die Chilenische Agentur für internationale Entwicklungszusammenarbeit (Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarollo – AGCID) bietet Stipendien für ausländische Bildungsteilnehmende aus Entwicklungsländern in der Region Lateinamerika, um eine postgraduierte Ausbildung an einer chilenischen Hochschule zu absolvieren, wodurch die akademische Mobilität und die internationale Zusammenarbeit in der Region gefördert werden (AGCID, n. d.[21]). Das von der EU im Jahr 1987 eingeführte Erasmus-Programm sollte die Zusammenarbeit und den Austausch von Bildungsteilnehmenden zwischen europäischen Hochschulen fördern. Es hat sich seitdem zum Programm Erasmus+ entwickelt, einer breiteren Initiative zur Unterstützung der Mobilität und Zusammenarbeit in den Bereichen Ausbildung, Weiterbildung, Jugend und Sport innerhalb Europas und darüber hinaus. Über 16 Millionen Menschen haben seit Beginn teilgenommen (European Commission, 2025[22]). In Kasten B4.3 wird internationale Mobilität kürzerer Dauer in europäischen Ländern eingehender erörtert.

Politische Maßnahmen zur Einflussnahme auf die Anzahl internationaler Bildungsteilnehmender

Viele Länder verfügen über Initiativen, um ihre Attraktivität als Zielland für eine Ausbildung im Tertiärbereich zu steigern. Die estnische Initiative *Study in Estonia* zielt darauf ab, internationale Bildungsteilnehmende durch die Bereitstellung von Informationen über das estnische Bildungssystem und die Förderung von Ausbildungsmöglichkeiten für internationale Bildungsteilnehmende nach Estland zu locken. Außerdem soll sie eine positive Einstellung der Gesellschaft fördern, indem sie die positive Auswirkung der Bildungsteilnehmenden auf die Wirtschaft, darunter ihre Beiträge für die Gesellschaft, hervorhebt (Study in Estonia, n. d.[28]). Mit dem 2024 eingeführten *Study Korea 300K Project* sollen 300.000 internationale Bildungsteilnehmende bis 2027 ihren Weg in die Republik Korea finden, um die Wettbewerbsfähigkeit im Bildungsbereich auszubauen. Das Programm umfasst neben anderen Maßnahmen die Ausweitung von Bildungsgängen mit Unterrichtssprache Englisch, den Abbau von Sprach- und Wohnsitzbarrieren und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung (ICEF Monitor, 2023[29]). Entsprechend ist *Türkiye Scholarships* ein staatlich finanziertes Programm, das es akademisch erfolgreichen internationalen Bildungsteilnehmenden ermöglicht, eine Ausbildung im Tertiärbereich in der Türkei zu absolvieren. Das Programm zielt auf die Förderung eines chancengerechten Zugangs zu qualitativ hochwertiger Bildung ab, und stärkt gleichzeitig die internationale Zusammenarbeit und trägt zur globalen Entwicklung in verschiedenen Bereichen bei (Türkiye Scholarships, 2025[30]).

Mehrere Länder haben Zielvorgaben für die Anzahl internationaler Bildungsteilnehmender, die sie anziehen wollen, ausgegeben. Durch den Plan *Bienvenue en France* sollen bis 2027 500.000 ausländische Bildungsteilnehmende in Frankreich begrüßt werden (Campus France, n. d.[31]). Im Rahmen des Programms *Talent Boost* hat die finnische Regierung als Ziel für 2023 bis 2027 die Verdreifachung der Anzahl neuer ausländischer Bildungsteilnehmender auf 15.000 Bildungsteilnehmende pro Jahr und das Halten von 75 % im finnischen Arbeitsmarkt festgelegt (Government of Finland, n. d.[32]). In Japan möchte die Regierung bis 2033 mithilfe von Initiativen wie *Study Abroad Fairs* und Stipendienprogrammen 400.000 internationale Bildungsteilnehmende anziehen und 500.000 japanische Bildungsteilnehmende ins Ausland entsenden (ICEF Monitor, 2024[33]). Zu verstehen, in welchen Mustern es zu Konzentrationen der international mobilen Bildungsteilnehmenden kommt, kann den Ländern dabei helfen, politische Maßnahmen zur Einflussnahme auf diese Ströme auszuarbeiten (Kasten B4.4)

Kasten B4.3

Regionale Reichweite von temporär studienbezogener Auslandsmobilität in OECD-und EU-Ländern

Temporär studienbezogene Auslandsmobilität meint vorübergehende Ausbildungszeiten im Ausland im Rahmen eines Bildungsgangs im Tertiärbereich, die in der Regel ein Semester oder weniger dauern (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2024[23]). Es gibt 2 Arten von Bildungsteilnehmenden mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität:

- *Bildungsteilnehmende ohne abschlussbezogene Auslandsmobilität:* Die Bildungsteilnehmenden sind an einer Hochschule in ihrem Heimatland eingeschrieben und gehen zum Erwerb von Leistungspunkten vorübergehend ins Ausland, beispielsweise gehen rumänische Bildungsteilnehmende, die in Rumänien eingeschrieben sind, zum Austausch nach Spanien.
- *Bildungsteilnehmende mit abschlussbezogener Auslandsmobilität:* Die Bildungsteilnehmenden sind bereits für einen vollwertigen Bildungsgang im Ausland eingeschrieben und nehmen zusätzlich an einem vorübergehenden Austausch teil, beispielsweise gehen rumänische Bildungsteilnehmende, die einen vollwertigen Bildungsgang im Vereinigten Königreich absolvieren, zum Austausch nach Spanien.

In den meisten Ländern sind 71 % der Bildungsteilnehmenden mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität nicht abschlussbezogen auslandsmobil, d. h. temporäre studienbezogene Auslandsmobilität ist die einzige Form ihrer internationalen Mobilität. Im Gegensatz dazu befinden sich Bildungsteilnehmende mit abschlussbezogener Auslandsmobilität bereits im Ausland und sind zusätzlich zu ihrer bestehenden abschlussbezogenen Auslandsmobilität temporär studienbezogen auslandsmobil.

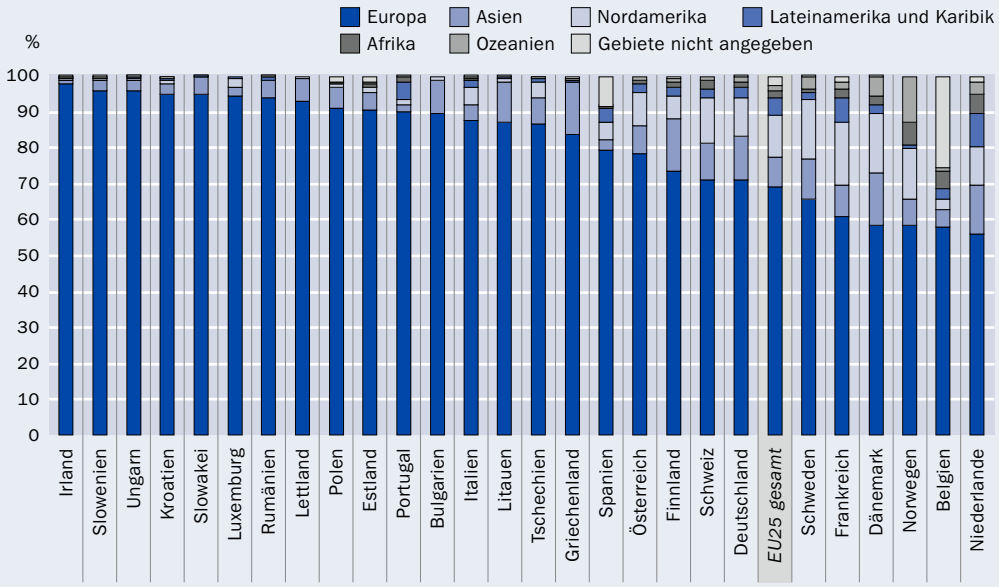
In den europäischen Ländern werden solche Austauschaktivitäten in der Regel durch EU-Programme wie Erasmus+ unterstützt, können aber auch im Rahmen von bilateralen oder institutionellen Vereinbarungen erfolgen (Eurostat, 2024[24]). In diesem Kasten werden die regionalen Ziele der Absolventinnen und Absolventen mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität im Jahr 2023 in den OECD- und EU-Ländern analysiert (Abb. B4.5).

2023 gab es in den berichtenden Ländern 392.600 Absolventinnen und Absolventen mit einer temporär studienbezogenen Auslandsmobilität, wobei die Mehrheit in Bachelor- oder Masterbildungsgängen eingeschrieben war. In den Masterbildungsgängen war die Mobilität besonders hoch, insbesondere in Frankreich, das beinahe die Hälfte aller mobilen Masterabsolventinnen und -absolventen beiträgt. In Ländern wie den Niederlanden und Spanien ist die Anzahl der Bildungsteilnehmenden mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität in Bachelorbildungsgängen zwischen 3- und 5-mal höher als in den Masterbildungsgängen, was auf signifikante Unterschiede der einzelnen Länder beim Engagement für internationale Ausbildung zwischen den Bildungsbereichen hindeutet.

Abbildung B4.5 zeigt, dass die meisten europäischen Absolventinnen und Absolventen mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität ihre Ausbildung im Ausland innerhalb des eigenen Kontinents absolvieren. In nahezu allen Ländern wählte eine große Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität europäische Ziele, wobei der Anteil dieser Bildungsteilnehmenden in

Abbildung B4.5

Verteilung der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs aus europäischen Ländern mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität, nach Zielregion (2023)



Daten s. Tabelle B4.4. *StatLink: https://stat.link/9yrji1*

Ländern wie Irland, Kroatien, Slowenien und Ungarn auf über 95 % stieg. Jedoch zeigen diese Zahlen ein 2-geteiltes Mobilitätsmuster auf: Während die Mobilität in Mittel- und Osteuropa stark innerhalb Europas konzentriert bleibt, sind die Mobilitätsströme in West- und Nordeuropa mehr international verteilt, was umfassendere institutionelle Verbindungen und Mittel widerspiegelt. In Belgien, Dänemark, den Niederlanden und Norwegen waren 2023 mindestens 40 % der Bildungsteilnehmenden mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität außerhalb Europas.

Die starke Konzentration Bildungsteilnehmender mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität innerhalb Europas spiegelt einige etablierte Faktoren wider: die geografische Nähe von Partnerinstitutionen, die vereinheitlichten Rahmenbedingungen des Europäischen Hochschulraums und die über Erasmus+ bereitgestellte institutionelle und finanzielle Unterstützung. Für viele mittel- und osteuropäischen Länder stellt ein innereuropäischer Austausch die zugänglichste und administrativ gesehen unkomplizierteste Möglichkeit für eine internationale Ausbildung dar (Teichler, 2017[25]; European Commission, 2024[26]; European Commission, 2021[27]).

Im Gegensatz dazu stehen Bildungsteilnehmenden in west- und nordeuropäischen Ländern dank stärkerer institutioneller Kapazitäten, einer größeren sprachlichen Flexibilität und gezielter Finanzierungsangebote häufiger bilaterale Programme oder institutionelle Vereinbarungen mit Ländern außerhalb Europas offen. Dies schafft Möglichkeiten für einen vielfältigeren Austausch, verstärkt aber auch bestehende Asymmetrien im Zugang zu globalen Netzwerken (European Commission, 2024[26]).

Kasten B4.4

Konzentration international mobiler Bildungsteilnehmender

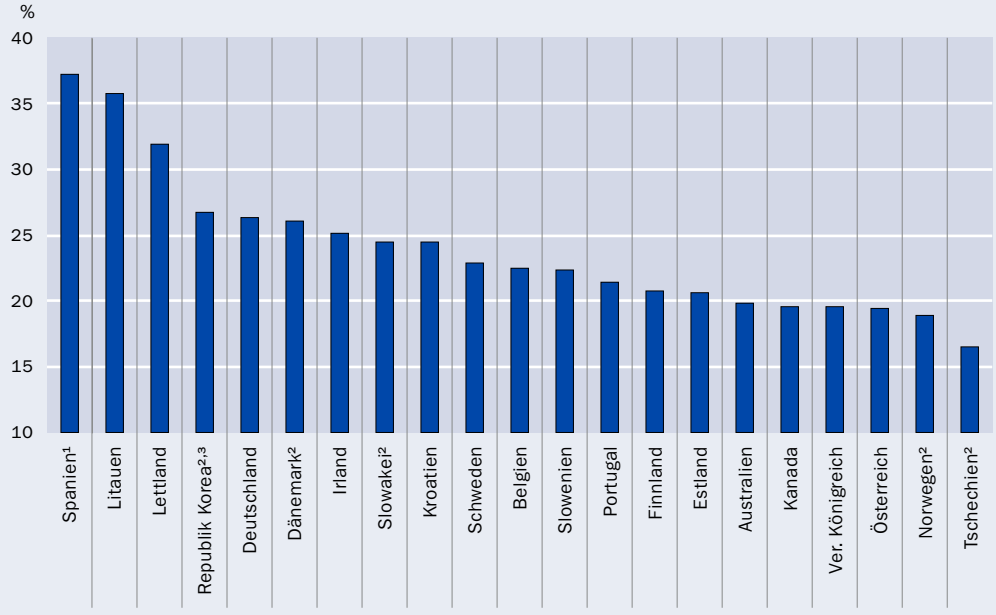
Bei der Entwicklung politischer Maßnahmen zum Management der Ströme internationaler Bildungsteilnehmender ist es wesentlich, zu verstehen, ob die international mobilen Bildungsteilnehmenden speziell von einigen wenigen führenden Bildungseinrichtungen innerhalb eines Landes angezogen werden oder ob sie sich breit auf Einrichtungen im Tertiärbereich verteilen. Beispielsweise sollte ein Land, das mehr internationale Bildungsteilnehmende anziehen möchte und aktuell eine hohe Konzentration dieser Bildungsteilnehmenden an einigen wenigen Einrichtungen verzeichnet, möglicherweise Maßnahmen ergreifen, um die Attraktivität anderer Einrichtungen zu steigern.

Hierzu wurde ein neuer Indikator entwickelt, um die Konzentrationen international mobiler Bildungsteilnehmender auf Landesebene unter Verwendung von Daten der Einrichtungsebene zu bestimmen. Der Indikator Konzentration international mobiler Bildungsteilnehmender identifiziert die Bildungseinrichtungen in einem Land, die 10 % aller im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden eines Landes ausmachen und gleichzeitig den größten Anteil mobiler Bildungsteilnehmender auf

Abbildung B4.6

Konzentration international mobiler Bildungsteilnehmender (2023)

Höhere Werte deuten auf eine größere Konzentration internationaler Bildungsteilnehmender an den internationalsten Einrichtungen eines Landes hin



Anmerkung: Die Werte stehen für den Anteil der gesamten mobilen Bildungsteilnehmenden eines Landes, der an den Einrichtungen mit den höchsten Konzentrationen an mobilen Bildungsteilnehmenden eingeschrieben ist, die zusammen genau 10 % aller im Tertiärbereich eingeschriebener Bildungsteilnehmender des Landes ausmachen. Ein höherer Wert bedeutet, dass sich die mobilen Bildungsteilnehmenden auf weniger Einrichtungen konzentrieren. Wären die mobilen Bildungsteilnehmenden gleichmäßig auf alle Einrichtungen verteilt, läge dieser Indikator bei genau 10 %. Bei dieser Analyse liegt der Schwerpunkt auf Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (ISCED-Stufen 6 bis 8). Die Anzahl international mobiler Bildungsteilnehmender beruht auf der Definition von Mobilität in der EHESO-Datenbank.

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Spanien. 2. Die Daten basieren auf einer Aufschlüsselung nach Staatsangehörigkeit und nicht auf einer Aufschlüsselung nach Mobilität. 3. International mobile Bildungsteilnehmende schließen auch ausländische Bildungsteilnehmende in Bildungsgängen, die nicht zu einem Abschluss führen, und Bildungsteilnehmende in kurzen tertiären Bildungsgängen ein.

Quelle: Daten beruhen auf dem European Higher Education Sector Observatory (EHESO) (2025). Bitte beachten Sie, dass das EHESO-Referenzjahr 2022 ist, das dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 entspricht und in dieser Publikation als 2023 angegeben ist. Die Daten für Australien, Kanada und die Republik Korea stammen aus nationale Datenquellen.

StatLink: https://stat.link/9yrji1

Einrichtungsebene haben. Dann berechnet er den Anteil der international mobilen Bildungsteilnehmenden des Landes, die an diesen Einrichtungen eingeschrieben sind. Die Schwelle von 10 % eingeschriebener Bildungsteilnehmender des Landes dient als Vergleichswert: Wenn die mobilen Bildungsteilnehmenden proportional zu deren Gesamteinschreibungen – mit mehr internationalen Bildungsteilnehmenden an größeren Einrichtungen und weniger an kleineren – gleichmäßig auf die Einrichtungen verteilt wären, würde der Indikator genau 10 % betragen. Umgekehrt, wenn alle mobilen Bildungsteilnehmenden eines Landes in den ausgewählten Einrichtungen eingeschrieben wären, würde der Wert 100 % betragen. Der Indikator misst nicht den Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender an der Gesamtpopulation von Bildungsteilnehmenden und spiegelt auch nicht die Konzentration mobiler Bildungsteilnehmender an einzelnen Einrichtungen wider. Stattdessen erfasst er, wie die mobilen Bildungsteilnehmenden im tertiären Bildungssystem als Ganzes verteilt sind, unabhängig von der Größe der einzelnen Einrichtungen.

Abbildung B4.6 zeigt den Indikator der Konzentration der internationalen Bildungsteilnehmenden für Länder mit verfügbaren Daten. Spanien weist den höchsten Konzentrationsgrad auf, was darauf hindeutet, dass sich die internationalen Bildungsteilnehmenden auf eine relativ geringe Anzahl an Einrichtungen konzentrieren. Im Gegensatz dazu weist Tschechien geringere Konzentrationsgrade auf, was für eine gleichmäßigere Verteilung der internationalen Bildungsteilnehmenden in ihren tertiären Bildungssystemen spricht. Bemerkenswert ist, dass Länder mit sehr hohen Anteilen an mobilen Bildungsteilnehmenden, wie Australien, Kanada, Österreich und das Vereinigte Königreich (Abb. B4.3), bei ihren Populationen mobiler Bildungsteilnehmender auch geringe Konzentrationsgrade verzeichnen. Dieses Muster deutet möglicherweise darauf hin, dass eine gleichmäßigere Verteilung internationaler Bildungsteilnehmender auf die tertiären Einrichtungen mit der Gesamtattraktivität eines Landes für internationale Bildungsteilnehmende in Zusammenhang stehen könnte.

Anstatt sich nur mit absoluten Zahlen zu befassen, bietet dieser Indikator eine sinnvolle Grundlage für Vergleiche zwischen den Ländern und liefert wertvolle vergleichende Erkenntnisse zur Verteilung und Konzentrationen international mobiler Bildungsteilnehmender.

Im Gegensatz dazu haben einige wenige Länder damit begonnen, die Anzahl internationaler Bildungsteilnehmender zu beschränken. Die Behörden in Belgien (frz.) haben Quoten von bis zu 30 % für Erstanfangende mit internationalem Hintergrund eingeführt, um die hohe Nachfrage nach Bildungsgängen in Medizin, Paramedizin, Architektur und anderen künstlerischen Fächergruppen zu bewältigen (Wallonie Bruxelles Campus, 2025[34]). In Dänemark befassten sich die jüngsten Initiativen überwiegend mit der Regulierung der Anzahl Plätze in Bildungsgängen mit Unterrichtssprache Englisch, was eine Begrenzung der Aufnahme internationaler Bildungsteilnehmender seit 2021 bedeutet (ICEF Monitor, 2024[35]). Jedoch wurde die Zahl der Plätze in der letzten Zeit insbesondere in Fächergruppen mit hoher Arbeitsmarktnachfrage und an Hochschulen außerhalb von Großstädten erhöht (Ministry of Higher Education and Science, 2024[36]). Das niederländische Internationalisierungsgesetz schlägt Begrenzungen der Anzahl Bildungsteilnehmender und strengere Sprachregelungen vor, um die Anzahl internationaler Bildungsteilnehmender in den Griff zu bekommen, wobei Niederländisch als Hauptunterrichtssprache beibehalten wird (Eerste Kamer der Staten-Generaal, n. d.[37]).

Definitionen

Erstanfangende im Tertiärbereich sind Anfangende auf den ISCED-Stufen 5, 6 oder 7, die auch erstmals eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen.

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. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund unterschiedlicher nationaler Regelungen zur Einbürgerung von Migrantinnen und Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich nicht so geeignet sein. So ist Australien beispielsweise eher als die Schweiz bereit, eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erteilen. Das bedeutet, dass selbst bei einem ähnlich hohen Anteil ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich beider Länder der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmenden in der Schweiz niedriger sein wird als in Australien. 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. Im Allgemeinen sind die internationalen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich eine Untergruppe der ausländischen Bildungsteilnehmenden.

Internationale Bildungsteilnehmende sind Bildungsteilnehmende, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung in ein anderes Land gekommen sind. Das Herkunftsland eines Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich wird mittels des Kriteriums „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.

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[38]).

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 Bil-

dungsteilnehmenden im Tertiärbereich genutzte, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich zugrunde gelegt.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2024 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 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) stellte Daten für Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika zur Verfügung.

Weiterführende Informationen

AGCID (n. d.), *Becas para extranjeros: Descripción de la oferta*, agcidChile, *https://www.agcid.gob.cl/becas/becas-para-extranjeros* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[21]**

Australian Government (2025), *Suburban University Study Hubs*, Department of Education website, *https://www.education.gov.au/suburban-university-study-hubs* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[16]**

Australian Government (2024), *About the New Colombo Plan*, Department of Foreign Affairs and Trade, *https://www.dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan/about* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[20]**

Cabinet Decision (2017), *New National Financial Support Program for Receiving Higher Education*, *https://www5.cao.go.jp/keizai1/package/package.html* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[15]**

Campus France (n. d.), *What is the "Bienvenue en France" label?*, *https://www.campusfrance.org/en/presentation-label-bienvenue-en-france* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[31]**

CEDEFOP (2025), *Austria: implementation of higher VET Act picks up speed*, National news on VET, *https://www.cedefop.europa.eu/en/news/austria-implemen tation-higher-vet-act-picks-speed* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[19]**

Eerste Kamer der Staten-Generaal (n. d.), *Wet internationalisering in balans*, *https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/36555_wet_internationalisering_in* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[37]**

European Commission (2025), *What is Erasmus+?*, *https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[22]**

European Commission (2024), *Education and Training Monitor 2024: Comparative Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://www.cedefop.europa.eu/files/education_and_training_monitor_2024.pdf* (Zugriff am 15. Juli 2025). **[26]**

European Commission (2021), *Erasmus+ Programme Guide: Mobility projects for higher education students and staff*, https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/mobility-projects-for-higher-education-students-and-staff (Zugriff am 15. Juli 2025). [27]

Eurostat (2024), *Statistics Explained: Learning mobility statistics*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Learning_mobility_statistics (Zugriff am 15. Juli 2025). [24]

Eurydice (2024), *Denmark: National reforms in higher education*, Eurydice, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/denmark/national-reforms-higher-education (Zugriff am 15. Juli 2025). [12]

Government of Finland (n. d.), *Talent Boost*, Ministry of Economic Affairs and Employment, https://tem.fi/en/talent-boost-en (Zugriff am 15. Juli 2025). [32]

Government of Latvia (2023), *Studētgods [Study honor]*, State Education Development Agency, https://www.viaa.gov.lv/lv/studetgods?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (Zugriff am 15. Juli 2025). [14]

Higher Education Authority (n. d.), *PATH: Programme for Access to Higher Education*, https://hea.ie/policy/access-policy/path (Zugriff am 15. Juli 2025). [13]

ICEF Monitor (2024), *Japan Market Report: A Dual Focus on Attracting International Students and Sending More Japanese Students Abroad*, ICEF, https://monitor.icef.com/2024/12/japan-market-report-a-dual-focus-on-attracting-international-students-and-sending-more-japanese-students-abroad/ (Zugriff am 15. Juli 2025). [33]

ICEF Monitor (2024), *Lessons from Denmark: The Downside of Limiting International Student Flows*, ICEF, https://monitor.icef.com/2024/03/lessons-from-denmark-the-downside-of-limiting-international-student-flows/ (Zugriff am 15. Juli 2025). [35]

ICEF Monitor (2023), *South Korea aims to attract 300,000 international students by 2027*, ICEF, https://monitor.icef.com/2023/08/south-korea-aims-to-attract-300000-international-students-by-2027/ (Zugriff am 15. Juli 2025). [29]

Irish Government (2023), *Student Accommodation*, Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science, https://www.gov.ie/en/department-of-further-and-higher-education-research-innovation-and-science/policy-information/student-accommodation/ (Zugriff am 15. Juli 2025). [17]

Kifinfo (2023), *Without our university, there wouldn't have been any Sámi-speaking teachers*, https://kifinfo.no/en/2023/07/without-our-university-college-there-wouldnt-have-been-any-sami-speaking-teachers (Zugriff am 15. Juli 2025). [11]

Kifinfo (2019), *Gender measures for students*, https://kifinfo.no/en/gender-measures-students (Zugriff am 15. Juli 2025). [10]

Kuczera, M. and S. Jeon (2019), *Vocational Education and Training in Sweden*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/g2g9fac5-en (Zugriff am 15. Juli 2025). [8]

Leal, F. (2024), „Affirmative actions in Brazilian higher education", *International Higher Education*, Vol. 117, https://ihe.bc.edu/pub/ubxvriqr (Zugriff am 15. Juli 2025). [9]

Ministry of Higher Education and Science (2024), *New reform will encourage more people to choose a profession- or vocationally-oriented higher education programme*, https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2024/ny-reform-skal-fa-flere-til-at-vaelge-en-professions-eller-erhvervsrettet-videregaende-uddannelse (Zugriff am 15. Juli 2025). [36]

OECD (2025), *OECD Data Explorer*, https://data-explorer.oecd.org/?ac=false (Zugriff am 15. Juli 2025). [7]

OECD (2025), „What are the key trends in international mobility?", *Education Indicators in Focus*, OECD, https://www.oecd.org/en/publications/what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility_2a423a76-en.html. [6]

OECD (2024), *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/50b0353e-en (Zugriff am 15. Juli 2025). [5]

OECD (2024), „What shapes upper secondary pathways and transitions? Insights for Wales", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 90, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/7139d7f1-en. [2]

OECD (2023), *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/28551a79-en. [18]

OECD (2023), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2023: Enabling Transitions in Times of Disruption*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0b55736e-en. [4]

OECD (2023), *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/27452f29-en. [1]

OECD (2023), „Promoting diverse career pathways for doctoral and postdoctoral researchers", *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, No. 158, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/dc21227a-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. [38]

Study in Estonia (n. d.), *Study in Estonia*, https://www.studyinestonia.ee/ (Zugriff am 15. Juli 2025). [28]

Teichler, U. (2017), „Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility", *Journal of International Mobility*, Vol. 1/5, *https://shs.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1-page-177?lang=en* (Zugriff am 15. Juli 2025). [25]

Türkiye Scholarships (2025), *Türkiye Scholarships, https://www.turkiyeburslari.gov.tr/about* (Zugriff am 27. Juni 2025). [30]

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2024), *UOE Data Collection on Education Systems: Volume 1 – Concepts, Definitions and Classifications 2024*, OECD & European Commission, *https://ec.europa.eu/eurostat/documents/1014465/13741415/uoe-manual-2024.pdf/f0509fec-9299-ffbb-61db-b74b0616f30b?t=1727278229151* (Zugriff am 15. Juli 2025). [23]

Wallonie Bruxelles Campus (2025), *Study in Belgium, https://www.studyinbelgium.be/en* (Zugriff am 15. Juli 2025). [34]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/gyrji1

Tabellen Kapitel B4

- Tabelle B4.1: Profil der Erstanfangenden im Tertiärbereich (2013 und 2023)
- Tabelle B4.2: Verteilung der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs, nach Bildungsbereich und ausgewählter Fächergruppe (2023)
- Tabelle B4.3: Profil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2013, 2018 und 2023)
- Tabelle B4.4: Profil der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs, die eine vorübergehende Phase internationaler Ausbildung oder Beschäftigung hatten (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle B4.1

Profil der Erstanfangenden im Tertiärbereich (2013 und 2023)

Entwicklung des Anteils weiblicher und internationaler bzw. ausländischer Anfangender (in %), Durchschnittsalter bei Beginn und Verteilung nach tertiärem Bildungsbereich

	Anteil weiblicher Erstanfangender		Durchschnittsalter von Erstanfangenden		Anteil internationaler bzw. ausländischer Erstanfangender		Verteilung nach Bildungsbereich					
							Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor oder gleichwertig		Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge	
	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
	(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	54	54	22	22	23	27	44	43	37	39	19	18
Belgien[1]	57	55	20	19	13	11	1	6	96	94	2	a
Kanada[1]	54	54	21	22	18	29	36	38	56	53	7	9
Chile	52	53	22	22	0	2	45	36	52	62	3	2
Kolumbien[1]	52	52	22	23	0	0	35	37	65	63	a	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	58	56	22	22	12	21	1	1	91	87	8	12
Dänemark[1]	54	55	24	26	14	5	24	28	70	72	7	a
Estland[1]	57	56	22	22	9	8	a	a	94	93	6	7
Finnland	55	55	22	24	12	16	a	a	94	92	6	8
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	50	51	22	23	10	12	0	1	81	82	18	17
Griechenland[1]	54	55	19	20	3	3	a	a	100	100	a	a
Ungarn[1]	56	54	22	21	9	13	11	10	74	73	16	17
Island	58	59	25	24	18	13	5	10	89	89	6	1
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	56	56	24	25	m	3	24	24	76	76	a	a
Italien[1]	55	56	20	20	5	5	1	4	84	89	15	11
Japan[1]	51	51	18	18	m	m	35	32	63	65	2	2
Republik Korea	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
Litauen[1]	53	55	21	22	4	12	a	a	95	93	5	7
Luxemburg	53	53	24	22	41	22	10	28	60	72	29	0
Mexiko[1]	49	53	20	21	0	1	10	7	90	93	a	a
Niederlande	52	54	20	20	16	22	1	4	93	96	6	a
Neuseeland	55	58	23	22	25	25	31	22	69	78	0	a
Norwegen	56	55	23	22	3	2	7	9	82	80	11	12
Polen	56	56	22	21	2	14	a	0	m	85	m	15
Portugal	55	53	21	20	2	13	a	13	84	81	16	6
Slowakei[1]	57	53	22	22	7	23	2	3	91	91	6	6
Slowenien	53	55	21	21	4	13	15	16	80	78	5	5
Spanien[1]	51	54	21	22	7	9	36	39	53	47	11	14
Schweden	58	56	23	25	9	15	2	14	74	57	24	30
Schweiz	48	50	25	24	15	12	4	2	68	98	28	a
Türkei[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	55	56	22	24	13	11	15	19	82	77	2	4
Vereinigte Staaten	53	54	20	19	2	3	45	47	55	53	a	a
OECD-Durchschnitt	**54**	**54**	**22**	**22**	**10**	**12**	**14**	**16**	**77**	**78**	**9**	**7**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	57	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]	51	54	23	23	7	9	a	a	86	86	14	14
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	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	53	54	21	23	4	7	a	a	92	91	8	9
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m
EU25-Durchschnitt	**54**	**55**	**22**	**22**	**10**	**13**	**7**	**10**	**81**	**81**	**11**	**9**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Dänemark, Kolumbien und Mexiko; 2015 für Belgien, Griechenland, Italien, Litauen und Ungarn; 2016 für Estland und die Slowakei; 2017 für Bulgarien, Kanada und Spanien; 2018 für Japan.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/9yrji1

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

Tabelle B4.2

Verteilung der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs, nach Bildungsbereich und ausgewählter Fächergruppe (2023)

	Kurze tertiäre Bildungsgänge				Bachelor oder gleichwertig				Master oder gleichwertig				Promotion oder gleichwertig			
	Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)	Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)	Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)	Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Gesundheit und Sozialwesen	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	10	43	16	14	20	27	24	20	11	36	19	21	19	8	18	48
Österreich	4	21	4	38	20	21	14	27	18	32	13	26	18	12	14	50
Belgien	1	19	51	23	19	22	27	17	25	24	22	20	20	5	21	48
Kanada	11	32	18	25	27	21	13	27	15	29	21	24	24	5	11	51
Chile	2	23	25	24	11	24	21	27	12	34	26	11	27	4	6	48
Kolumbien	7	45	2	30	18	37	9	24	9	53	6	13	23	9	9	36
Costa Rica	5	36	2	18	8	34	12	18	6	51	10	7	12	9	0	19
Tschechien	100	0	0	0	19	19	14	23	18	19	13	24	18	7	11	50
Dänemark	14	46	2	22	17	22	30	21	26	24	10	33	19	0	38	39
Estland	a	a	a	a	22	22	16	25	18	24	12	27	23	7	11	50
Finnland	a	a	a	a	12	21	25	28	22	20	15	30	20	8	23	41
Frankreich	3	46	12	28	26	34	14	19	14	34	16	26	19	7	4	67
Deutschland	3	0	8	33	13	27	6	35	23	22	8	35	11	9	31	44
Griechenland	a	a	a	a	24	19	12	30	27	24	14	22	21	5	19	41
Ungarn	3	60	1	14	21	23	6	24	21	28	13	17	30	3	24	32
Island	2	0	0	6	28	14	21	18	16	30	15	14	31	4	19	35
Irland	12	25	16	25	20	23	18	28	13	30	17	24	24	6	18	43
Israel	2	7	2	60	26	18	10	23	21	30	15	12	25	4	14	51
Italien	10	16	0	53	36	20	10	21	29	20	16	24	17	9	13	55
Japan	15	13	23	18	31	26	9	20	11	10	27	42	13	4	41	35
Republik Korea	14	9	19	31	23	14	17	32	22	21	11	24	20	12	15	39
Lettland	2	27	28	12	22	26	11	23	16	29	29	17	16	14	12	52
Litauen	a	a	a	a	20	24	19	26	18	29	28	18	22	9	14	43
Luxemburg	13	31	32	24	30	26	2	21	8	61	2	18	18	13	0	67
Mexiko	2	29	6	48	12	34	13	26	10	41	13	9	12	18	3	16
Niederlande	10	36	15	14	22	27	17	18	27	29	9	24	13	7	42	30
Neuseeland	24	25	13	22	23	18	23	22	21	27	12	28	20	8	16	45
Norwegen	19	2	1	63	19	19	25	16	24	18	12	24	21	4	30	38
Polen	0	1	65	1	17	29	14	19	19	26	19	19	27	8	15	42
Portugal	10	22	11	38	25	22	18	24	17	22	17	31	25	9	13	40
Slowakei	53	6	17	10	18	19	17	20	16	22	19	20	20	13	14	40
Slowenien	7	14	3	42	21	18	15	28	13	24	15	27	22	8	25	40
Spanien	7	20	24	28	25	20	13	20	14	18	21	15	26	7	19	39
Schweden	12	27	5	45	25	12	27	19	16	15	20	31	11	3	32	49
Schweiz	37	1	31	20	12	27	19	24	21	28	10	25	15	7	27	47
Türkei	9	30	32	16	28	21	16	20	21	31	6	20	29	14	12	31
Ver. Königreich	16	30	24	21	32	21	18	24	21	35	13	21	25	7	17	46
Vereinigte Staaten	46	11	20	16	30	19	17	25	13	26	26	20	21	6	12	42
OECD-Durchschnitt	**14**	**22**	**16**	**26**	**22**	**23**	**16**	**23**	**18**	**28**	**16**	**22**	**20**	**8**	**18**	**43**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien[1]	20	27	15	15	23	20	15	16	13	18	34	4	27	10	3	45
Brasilien	59	41	0	0	8	34	19	16	20	11	16	24	20	7	18	29
Bulgarien	a	a	a	a	21	21	8	24	14	26	16	16	27	16	20	23
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	0	0	0	0	17	18	15	31	17	25	13	25	23	3	27	38
Indien	a	a	a	a	37	17	6	28	39	27	6	22	29	10	9	39
Indonesien	13	13	35	34	22	19	8	19	20	24	8	11	28	15	7	11
Peru	m	m	m	m	13	28	18	26	0	82	18	0	m	m	m	m
Rumänien	a	a	a	a	19	29	7	31	15	23	20	25	30	11	17	28
Saudi-Arabien[1]	1	49	0	44	29	29	9	23	13	27	40	11	48	25	3	12
Südafrika[1]	11	51	2	21	16	38	6	15	13	41	13	25	21	21	12	32
EU25-Durchschnitt	**14**	**22**	**15**	**24**	**21**	**23**	**15**	**24**	**19**	**26**	**16**	**24**	**21**	**8**	**19**	**44**
G20-Durchschnitt	**15**	**27**	**14**	**26**	**24**	**25**	**13**	**23**	**18**	**27**	**17**	**21**	**23**	**11**	**13**	**38**

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Argentinien, Saudi-Arabien und Südafrika.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/9yrji1

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

Tabelle B4.3

Profil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich (2013, 2018 und 2023)

Entwicklung der Gesamtzahlen und des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer sowie Verteilung nach Herkunftsregion

	Anzahl (in Tsd.)						Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmender			Verteilung nach Herkunftsregion						
	Tertiärbereich insgesamt			Davon												
				Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig				Afrika	Asien	Europa	Lateinamerika und Karibik	Nordamerika	Ozeanien	Gebiete nicht angegeben
	2013	2018	2023	2023	2023	2023	2013	2018	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	249,9	444,5	467,1	167,9	154,1	20,9	18	27	27	3	86	2	3	1	1	3
Österreich	70,9	75,3	87,0	37,7	39,7	8,2	17	17	20	2	9	84	2	1	0	2
Belgien	48,7	53,9	57,3	29,6	21,3	5,1	10	10	10	17	12	57	3	1	0	9
Kanada[1]	151,2	224,5	389,1	164,5	53,1	24,1	10	14	21	11	72	8	6	2	0	1
Chile	3,0	5,7	19,9	6,9	4,6	1,6	0	0	1	0	0	1	98	0	0	0
Kolumbien[1,2]	3,9	4,8	6,7	3,7	1,2	0,1	0	0	0	0	1	7	89	2	0	0
Costa Rica[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	40,1	44,8	56,3	29,8	20,8	5,6	9	14	17	3	20	75	1	1	0	0
Dänemark	29,5	33,3	29,7	9,7	13,9	3,7	10	11	10	1	15	77	2	3	1	0
Estland	1,9	4,4	4,9	1,7	2,4	0,8	3	10	11	9	30	53	4	3	0	0
Finnland	21,9	23,7	30,3	15,1	9,9	5,4	7	8	9	10	45	30	3	3	0	9
Frankreich	228,6	229,6	276,2	96,2	141,4	25,4	10	9	10	52	22	17	6	2	0	1
Deutschland	196,6	311,7	423,2	153,8	221,3	48,1	7	10	13	10	44	31	5	2	0	7
Griechenland[2]	22,1	26,3	26,3	24,9	0,7	0,8	3	3	3	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[1]	20,7	32,3	41,7	20,3	18,1	3,1	6	11	14	12	43	41	3	1	0	0
Island	1,2	1,4	2,1	0,8	0,8	0,3	7	8	10	4	18	56	4	17	1	0
Irland	12,9	22,3	30,1	15,2	9,9	4,3	6	10	12	5	46	30	3	16	1	0
Israel	10,3	10,9	13,6	7,0	3,7	1,7	3	3	3	m	m	m	m	m	m	m
Italien	82,6	106,6	106,5	45,7	54,9	5,9	4	6	5	13	41	27	8	2	0	8
Japan	132,4	182,7	181,8	73,2	35,6	18,6	3	5	5	1	94	3	1	1	0	0
Republik Korea[1]	55,5	84,7	127,6	71,2	30,0	18,1	2	3	5	2	94	2	1	1	0	0
Lettland	3,5	7,6	10,1	4,6	5,2	0,2	4	9	13	3	46	50	0	1	0	0
Litauen	3,9	6,3	11,0	6,1	4,6	0,3	2	5	11	9	28	59	1	2	0	0
Luxemburg	2,9	3,4	4,2	0,7	2,4	0,9	44	48	52	10	15	70	4	1	0	0
Mexiko	8,0	7,2	72,9	42,8	22,2	7,1	0	0	1	1	0	39	57	1	2	0
Niederlande[3]	68,9	104,7	169,5	112,0	53,1	m	10	12	18	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	41,2	52,7	36,4	20,5	8,5	4,4	16	20	15	1	77	5	2	7	8	0
Norwegen	9,2	12,3	14,1	4,7	6,9	2,5	4	4	5	8	40	40	4	4	0	3
Polen	27,8	54,4	89,7	61,2	27,4	1,0	1	4	7	10	20	67	1	1	0	1
Portugal	14,5	28,1	56,8	23,0	21,8	8,2	4	8	13	42	7	17	33	1	0	0
Slowakei[1]	10,2	11,6	21,3	13,6	6,7	0,9	5	8	15	1	8	91	0	0	0	0
Slowenien	2,6	3,4	8,5	4,7	2,5	0,8	3	4	11	2	8	89	1	0	0	0
Spanien	56,4	70,9	102,2	27,3	45,7	19,7	3	3	4	7	10	34	47	2	0	0
Schweden	25,4	30,9	34,7	7,9	19,8	6,9	6	7	7	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	47,1	54,3	66,2	23,1	27,2	15,9	17	18	20	5	15	69	4	3	0	4
Türkei[1]	54,4	125,1	301,7	194,0	55,8	11,1	1	2	4	20	71	8	0	0	0	0
Ver. Königreich	416,7	452,1	748,5	283,0	403,2	49,6	17	18	23	13	68	14	1	4	0	0
Vereinigte Staaten[1]	772,2	987,3	956,9	338,4	254,8	258,3	4	5	5	6	75	7	8	3	1	0
OECD-Durchschnitt	**2 949,0**	**3 935,8**	**5 081,9**	**2 142,5**	**1 805,0**	**589,7**	**5**	**6**	**7**	**11**	**58**	**18**	**7**	**3**	**0**	**3**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien[1,2]	75,7	109,2	140,8	71,9	57,3	3,7	2	3	4	0	1	3	94	2	0	0
Brasilien[1]	16,5	21,2	25,2	20,8	1,6	2,8	0	0	0	23	10	11	50	5	0	1
Bulgarien	11,6	15,2	19,3	5,7	12,8	0,8	4	6	9	2	16	81	0	1	0	0
China[1]	96,4	178,3	200,9	m	m	m	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[2]	0,8	5,0	5,9	2,8	2,7	0,4	1	3	4	1	6	88	1	3	0	0
Indien[1]	34,4	46,1	45,7	m	m	m	0	0	0	24	67	1	0	7	0	0
Indonesien[1,2]	7,3	7,7	m	m	m	m	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	22,2	29,1	36,2	13,2	22,1	0,9	4	5	7	9	17	72	1	1	0	0
Saudi-Arabien[1,4]	62,1	74,0	64,9	m	m	m	5	5	4	26	69	3	0	1	0	1
Südafrika[1]	42,4	42,3	28,7	11,9	6,6	6,9	4	4	3	85	4	5	0	2	0	4
EU25-Durchschnitt	**1 027,3**	**1 334,7**	**1 513,7**	**743,7**	**746,2**	**155,7**	**6**	**8**	**8**	**16**	**28**	**40**	**8**	**2**	**0**	**7**
G20-Durchschnitt	**2 586,6**	**3 456,7**	**4 557,6**	**1 735,2**	**1 491,7**	**500,6**	**2**	**2**	**3**	**12**	**64**	**11**	**8**	**3**	**0**	**1**

1. Die Daten beziehen sich auf ausländische Bildungsteilnehmende. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Kolumbien; 2015 für Griechenland, Indonesien und Kroatien; 2016 für Argentinien. 3. Die Daten für den gesamten Tertiärbereich umfassen keine Bildungsteilnehmenden in Promotionsbildungsgängen. 4. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Saudi-Arabien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/9yrji1

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

Tabelle B4.4

Profil der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs, die eine vorübergehende Phase internationaler Ausbildung oder Beschäftigung hatten (2023)

Anzahl und Anteil der Absolventinnen und Absolventen und ihre Verteilung nach Zielregion (2023)

	Anzahl der Absolventinnen und Absolventen mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität (in Tsd.)					Anteil derjenigen Absolventinnen und Absolventen ohne abschlussbezogene Auslandsmobilität	Verteilung der Absolventinnen und Absolventen mit temporär studienbezogener Auslandsmobilität nach Zielregion						
	Tertiärbereich insgesamt		Davon										
			Bachelor oder gleichwertig	Master oder gleichwertig	Promotion oder gleichwertig		Afrika	Asien	Europa	Lateinamerika und Karibik	Nordamerika	Ozeanien	Gebiete nicht angegeben
	2016	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023
	(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	9,4	7,6	3,9	3,4	0,3	68	1	8	78	2	9	1	0
Belgien	m	9,1	4,5	4,5	m	81	5	5	58	3	3	1	26
Kanada	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
Kolumbien	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
Tschechien	5,6	4,8	2,0	2,6	0,3	76	0	7	87	1	4	0	0
Dänemark	8,2	6,4	3,6	2,2	0,3	76	2	14	59	2	17	5	0
Estland	m	0,6	0,3	0,3	m	59	1	5	91	0	1	1	1
Finnland	9,4	4,2	2,7	1,5	0,0	90	1	14	74	2	7	1	1
Frankreich	125,1	185,5	45,5	131,4	1,1	73	2	9	61	7	18	2	2
Deutschland	m	27,1	15,9	10,7	0,5	m	1	12	71	3	10	2	0
Griechenland	1,7	1,8	1,8	0,0	m	m	0	14	84	1	0	0	1
Ungarn	1,9	2,3	1,3	0,9	0,1	m	0	3	96	0	0	0	0
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	3,2	3,2	0,0	0,0	90	0	1	98	0	1	0	0
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	28,6	40,1	14,5	20,7	4,8	0	1	4	88	2	5	1	0
Japan	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
Lettland	1,1	0,9	0,5	0,3	0,0	84	0	6	93	0	1	0	0
Litauen	2,3	1,6	1,1	0,4	0,1	79	0	11	87	0	1	0	0
Luxemburg	0,5	0,4	0,4	0,0	0,0	51	0	2	95	0	3	0	0
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[1]	32,6	24,5	18,1	6,3	m	78	5	14	56	9	11	4	1
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4,8	4,3	2,9	1,4	0,0	100	6	7	58	1	14	13	0
Polen	0,0	7,7	4,0	3,6	0,1	73	0	6	91	0	1	0	2
Portugal	5,7	5,1	3,2	1,9	0,0	87	1	2	90	5	1	0	0
Slowakei	0,8	1,4	0,6	0,7	0,1	89	0	5	95	0	0	0	0
Slowenien	0,4	0,4	0,3	0,1	0,0	0	0	3	96	0	0	0	0
Spanien	33,5	40,7	30,0	5,8	3,4	97	0	3	80	4	5	0	8
Schweden	7,6	6,2	2,9	3,0	0,2	88	1	12	66	2	16	3	0
Schweiz[2]	7,7	6,8	3,6	2,7	0,5	70	2	10	71	2	13	1	0
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**287,1**	**392,6**	**166,9**	**204,6**	**11,9**	**71**	**2**	**8**	**69**	**5**	**12**	**2**	**2**
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	1,0	0,7	0,5	0,3	0,0	78	0	9	90	0	1	0	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	1,5	1,2	0,3	0,8	0,1	0	0	3	95	0	1	0	0
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	2,4	1,9	1,2	0,7	0,0	82	0	5	94	1	0	0	0
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	**279,5**	**385,3**	**162,4**	**202,1**	**11,5**	**70**	**2**	**8**	**69**	**5**	**12**	**2**	**2**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Temporäre studienbezogene Auslandsmobilität ist definiert als vorübergehende Ausbildung im Tertiärbereich oder/und studiumsbezogenes Praktikum im Ausland im Rahmen einer Einschreibung in einem Bildungsgang im Tertiärbereich an einer „heimatlichen" Bildungseinrichtung (üblicherweise) zum Zwecke des Erwerbs von Leistungspunkten (d.h. Leistungspunkte, die an dieser „heimatlichen" Bildungseinrichtung anerkannt werden). Absolventinnen und Absolventen mit einem Aufenthalt im Rahmen der temporär studienbezogenen Auslandsmobilität sind Absolventinnen und Absolventen eines Bildungsgangs im Tertiärbereich auf einer bestimmten ISCED-Stufe, die innerhalb eines Bildungsgangs derselben Stufe einen solchen vorübergehenden Zeitraum im Ausland verbracht haben.

1. Die Daten für den gesamten Tertiärbereich umfassen keine Bildungsteilnehmenden in Promotionsbildungsgängen. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für die Schweiz.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/9yrji1

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

Kapitel B5

Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten erwerben nur 43 % der Bildungsteilnehmenden, die einen Bachelorbildungsgang aufnehmen, innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs einen Abschluss irgendeiner tertiären Stufe. Diese Quote steigt nach 1 zusätzlichen Jahr auf 59 % und 3 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer auf 70 %.
- In mehreren Systemen, wie Belgien (frz.), Brasilien, Kolumbien, Luxemburg, Peru und Rumänien, betragen die Abbruchquoten im ersten Jahr im Bachelorbereich mehr als 20 %.
- Am Ende der regulären Dauer ihres Bildungsgangs haben durchschnittlich 42 % der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen diesen oder einen anderen Bachelorbildungsgang abgeschlossen, 1 % hat einen kurzen tertiären Bildungsgang abgeschlossen, 38 % sind weiterhin eingeschrieben und 20 % haben den Tertiärbereich verlassen.

Kontext

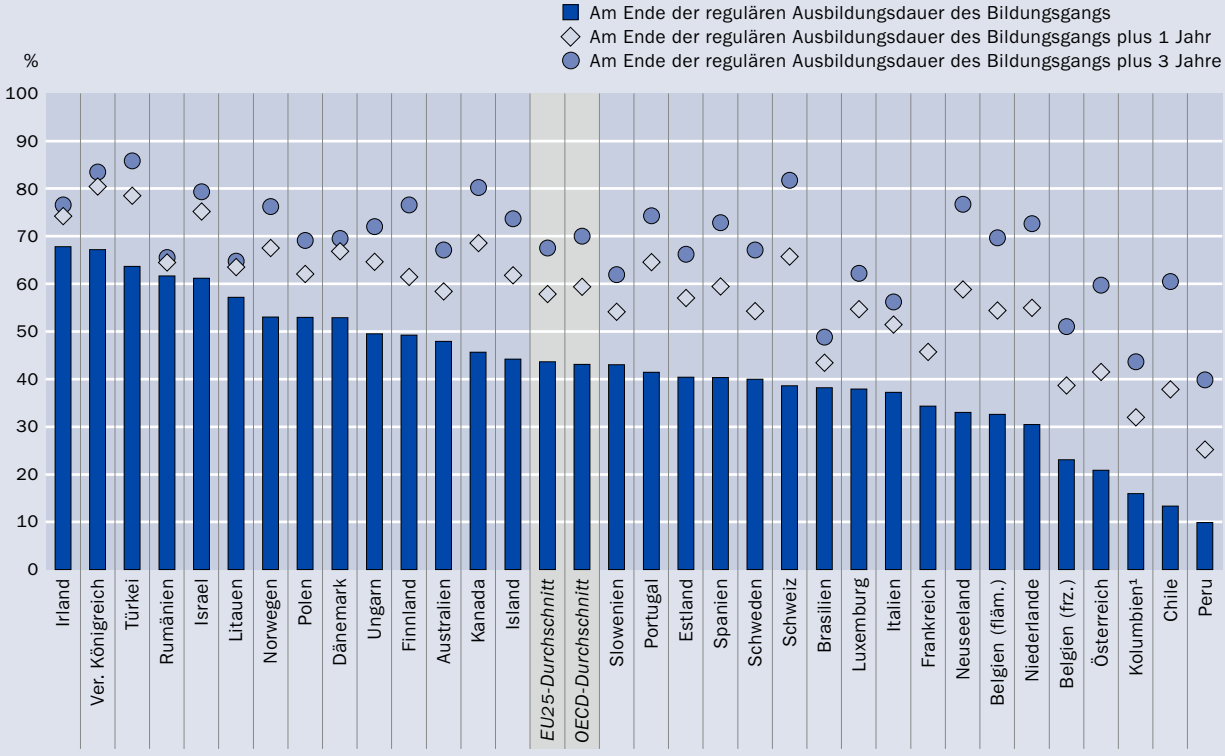
Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich sind wichtig, um zu verstehen, wie effektiv die Bildungssysteme Bildungsteilnehmende vom Anfang bis zum Abschluss unterstützen. Sie bieten Erkenntnisse zur Funktionsweise und Effizienz von tertiären Bildungsgängen und zeigen, ob die Systeme Bildungsteilnehmenden ermöglichen, ihren Bildungsgang innerhalb eines angemessenen Zeitraums abzuschließen. Für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger ist dies besonders relevant, da eine lange Ausbildungsdauer oder der Abbruch eines Bildungsgangs ohne Abschluss zu erheblichen finanziellen und sozialen Kosten für die Einzelnen und die Gesellschaft führen können. Hohe Abbruchquoten oder Verzögerungen des Abschlusses können auf eine schlechte Abstimmung der Bedürfnisse von Bildungsteilnehmenden und der Bildungsgangangebote, Herausforderungen bei der akademischen Vorbereitung oder Probleme bei Beratungs- und Unterstützungsangeboten hinweisen. Sie können auch Anzeichen einer Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Kompetenzen von Anfangenden und den tatsächlichen Anforderungen des Bildungsgangs sein. Wenn Bildungsteilnehmende Bildungsgänge aufnehmen, die nicht zu ihren Kompetenzen oder Zielen passen, steigt das Risiko, keinen Abschluss zu erwerben, erheblich (Archer, Godec and Holmegaard, 2023[1]; Colyar, Chatoor and Deakin, 2023[2]).

Kein oder ein verzögerter Abschluss stellt jedoch nicht immer ein Scheitern dar. Bildungsteilnehmende können ihre Bildungsgänge aus verschiedenen Gründen verlassen: Fachwechsel nach der Entdeckung neuer Interessen, Unterbrechung des Studiums aufgrund von persönlichen Umständen oder Ergreifen früher Beschäftigungschancen. Manche sind gegebenenfalls auch ohne klar definiertes akademisches Ziel in den Tertiärbereich eingetreten und nutzen die anfängliche Beteiligung zur Erkundung verschiedener Bildungsoptionen. In diesen Fällen können flexible Wege in verschiedene Bildungsgänge und -stufen als Chance und nicht als Schwäche des Systems betrachtet werden.

Abbildung B5.1

Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen, nach Zeitraum (2023)

Vollzeit-Bildungsteilnehmende in allen tertiären Bildungsgängen



1. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. Tabelle B5.1. StatLink: https://stat.link/5mczv7

Zum Verständnis der Faktoren, die sich auf den Erwerb eines Abschlusses auswirken, müssen der sozioökonomische Hintergrund der Bildungsteilnehmenden, die akademische Vorbereitung und die Struktur der Tertiärsysteme an sich, wie Zulassungsvoraussetzungen, Selektivität der Bildungseinrichtungen und Unterstützungsmechanismen, betrachtet werden. Zwischen diesen Faktoren besteht eine komplexe Wechselwirkung, die beeinflusst, ob Bildungsteilnehmende einen Abschluss „rechtzeitig", mit Verzögerung oder überhaupt nicht erwerben.

Durch die Untersuchung der Unterschiede bei den Erfolgsquoten zwischen den Bildungsstufen, Fächergruppen, Geschlechtern und Arten von Einrichtungen beleuchtet dieses Kapitel potenzielle politische Ansätze zur Verbesserung der Ergebnisse der Bildungsteilnehmenden. Es unterstreicht außerdem, wie wichtig ein Gleichgewicht von Flexibilität und Effizienz sowie die Gestaltung von tertiären Bildungssystemen sind, die verschiedene Bildungswege und Bestrebungen von Bildungsteilnehmenden unterstützen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichten die Erfolgsquoten 3 Jahre nach dem Ende der regulären Dauer bei den Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen 80 %, in Geisteswissenschaften und Künsten, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen 71 % und im MINT-Bereich 68 %, was erhebliche Unterschiede nach Fächergruppe zeigt.

- Frauen schließen häufiger als Männer ihren Bachelorbildungsgang ab: 48 % der Anfängerinnen erwerben ihren Abschluss rechtzeitig, bei den Anfängern sind es hingegen 37 %. Der Unterschied bleibt nach 3 weiteren Jahren gleich (75 % versus 63 %).
- In beinahe allen Ländern, die Erfolgsquoten für Bachelorbildungsgänge von unterschiedlicher Dauer angegeben haben, sind die Erfolgsquoten in längeren Bildungsgängen tendenziell höher.

Hinweis

Die Erfolgsquote und der Anteil einer Bevölkerung mit einem bestimmten Abschluss sind 2 verschiedene Kennzahlen. Die Erfolgsquote, wie sie in diesem Kapitel vorgestellt wird, gibt den Prozentsatz der Bildungsteilnehmenden an, die einen Bildungsgang im Tertiärbereich beginnen und ihn erfolgreich innerhalb eines bestimmten Zeitraums abschließen. Der Anteil einer Bevölkerung mit einem bestimmten Abschluss ist hingegen der Anteil der Bevölkerung, der einen bestimmten Bildungsstand erreicht hat, unabhängig davon, wann und wo die Qualifikation erworben wurde (s. Kapitel A1). Er entspricht dem Verhältnis zwischen allen Absolventinnen und Absolventen – sowohl kürzliche als auch der Vorjahre – und der Gesamtbevölkerung.

Analyse und Interpretationen

In diesem Kapitel werden Daten zum Abschluss des Tertiärbereichs am Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge sowie 1 und 3 Jahre danach vorgestellt. Diese Erfolgsquoten werden anhand von True-Cohort-Daten berechnet. True-Cohort-Erfolgsquoten entsprechen dem Anteil der Bildungsteilnehmenden aus einer bestimmten Anfangskohorte, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums einen Abschluss erwerben. Dies ist die bevorzugte Methode zur Analyse der Erfolgsquoten, aber nur Länder, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen, können derartige Informationen zur Verfügung stellen. Paneldaten können in Form von Verzeichnissen mit einzelnen Bildungsteilnehmenden (mit einer eindeutigen persönlichen Identifikationsnummer für die Bildungsteilnehmenden) oder als Teilnehmendenkohorte einer Längsschnittstudie zur Verfügung stehen. In früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* wurden Erfolgsquoten auch mithilfe von Cross-Cohort-Daten berechnet, aber diese Schätzungen waren nicht mit True-Cohort-Daten vergleichbar und führten oft zu einer Überschätzung der Erfolgsquoten. In den letzten Jahren haben die Länder ihre Datenerfassungssysteme verbessert, was eine konsistentere Nutzung von True-Cohort-Daten in diesem Kapitel ermöglicht.

Erfolgsquoten nach Zeitraum

Bachelorbildungsgänge

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten schließen 43 % der Bildungsteilnehmenden ihren Bachelorbildungsgang innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ab, auch wenn die Erfolgsquoten erheblich zwischen den Ländern variieren. Die höchsten Erfolgsquoten, d. h. mehr als 60 % der Anfangenden in Bachelorbildungsgängen erwerben innerhalb des erwarteten Zeitraums einen Abschluss im Tertiärbereich (in einer beliebigen Stufe), finden sich in Irland, Israel, Rumänien, der Türkei und dem Vereinigten

Königreich. In mehreren anderen Ländern, wie Dänemark, Litauen, Norwegen, Polen und Ungarn, sind die Quoten etwas niedriger, liegen aber immer noch im Bereich von 50 bis 60 %. Am unteren Ende des Spektrums liegen Belgien (frz.), Chile, Kolumbien, Österreich und Peru mit deutlich niedrigeren Quoten eines rechtzeitigen Abschlusses (unter 25 %) (Abb. B5.1). Diese Unterschiede zwischen den Ländern können eine Vielzahl von Kontextfaktoren widerspiegeln, wie die Struktur und die offizielle Dauer von Bachelorbildungsgängen, die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmende, die Höhe der öffentlichen oder privaten Finanzierung und der Finanzhilfe, die Flexibilität der Bildungswege (wie Verfügbarkeit von Teilzeitausbildung oder die Möglichkeit, Auszeiten einzulegen) und umfassendere Arbeitsmarktbedingungen und Anreize für einen rechtzeitigen Abschluss. Auf individueller Ebene können die akademische Bereitschaft beim Eintritt in den Tertiärbereich und der vorherige Erfolg im Sekundarbereich II die entscheidenden Faktoren für einen raschen Abschluss des Tertiärbereichs sein.

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten steigen die Erfolgsquoten für Anfangende in Bachelorbildungsgängen um 16 Prozentpunkte auf 59 %, wenn der Zeitraum auf 1 zusätzliches Jahr nach der regulären Dauer des Bildungsgangs ausgeweitet wird. Dies zeigt, dass ein erheblicher Anteil der Bildungsteilnehmenden, die nicht innerhalb des erwarteten Zeitraums einen Abschluss erwerben, das Studium dennoch wenig später abschließen kann. Der Anstieg in diesem verlängerten Zeitraum ist in Chile, Neuseeland, den Niederlanden und der Schweiz relativ groß (rund 25 Prozentpunkte oder mehr). In manchen Ländern, in denen die Quoten eines rechtzeitigen Abschlusses bereits relativ hoch sind, wie Irland und Rumänien, ist der Zuwachs durch die Ausweitung des Beobachtungszeitraums um 1 Jahr tendenziell geringer. Dies zeigt größere Unterschiede zwischen den Ländern bei der Abschlussdynamik auf: In manchen Systemen erwerben die meisten Bildungsteilnehmenden entweder rechtzeitig einen Abschluss oder überhaupt keinen, wohingegen in anderen ein beträchtlicher Teil sein Studium mit einer gewissen Verzögerung abschließt (Abb. B5.1).

Die Daten zu den Erfolgsquoten am Ende der regulären Dauer des Bildungsgangs entsprechen einem Abschlusszeitraum von Juni bis Dezember 2020. In diesem Zeitraum und in den Monaten davor kam es für viele Bildungsteilnehmende zu Störungen aufgrund der Coronapandemie (Covid-19): Hochschulen stellten auf Fernlernen um, Prüfungen wurden verschoben oder abgesagt und die Bildungsteilnehmenden standen vor Herausforderungen wie begrenztem Internetzugang, wirtschaftlichen Notlagen und geringerer akademischer Unterstützung. Manche Bildungsteilnehmende konnten ihre Prüfungen online ablegen, bei anderen hingegen kam es zu Verzögerungen, durch die sich ihr Abschluss verschob. In Dänemark beispielsweise berichteten Bildungsteilnehmende von Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung der Motivation, bei der Anpassung an Lockdown-Maßnahmen und beim Umgang mit einem höheren Abbruchrisiko. Auch in den Niederlanden gab es erhebliche Störungen, durch die sich der Fortschritt der Bildungsteilnehmenden verzögerte und trotz Anstrengungen der Bildungseinrichtungen, wie Fristverlängerungen und Umstellung auf Online-Leistungserhebungen, die Erfolgsquoten spürbar zurückgingen. In Australien und Schweden wurde die Umstellung auf Online-Lernen hingegen effektiver gemanagt und die Verbleibs- und Erfolgsquoten blieben auf dem gleichen Niveau wie vor der Pandemie.

Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Erfolgsquoten in vielen Systemen relativ stabil geblieben sind. In Norwegen und Schweden beispielsweise deuteten frühe Erkenntnisse auf konsistente Abschlussergebnisse und Leistungen der Bildungsteilnehmenden

während der Pandemie hin. In der Slowakei und Ungarn hingegen werfen Untersuchungen ein Schlaglicht auf Ungleichheiten und Herausforderungen beim Fortschritt der Bildungsteilnehmenden, insbesondere im ersten Pandemiejahr (eine weitere Erörterung der Auswirkungen der Coronapandemie und der Unterschiede bei den Erfolgsquoten zwischen 2020 und 2023 s. Kasten B5.2).

Die Ausweitung des Beobachtungszeitraums auf 3 Jahre nach der regulären Dauer des Bildungsgangs führt in der Regel zu einem weiteren Anstieg der Erfolgsquoten, da Bildungsteilnehmende, die mehr Zeit zur Vereinbarung von Ausbildungsverpflichtungen und Arbeit oder persönlicher Verantwortung benötigten, ihre Bildungsgänge abschließen. In nahezu allen Systemen ist der Zuwachs durch diese 2 zusätzlichen Jahre jedoch erheblich geringer als der durch die Ausweitung des Zeitraums um nur 1 Jahr. Dies deutet darauf hin, dass die meisten Bildungsteilnehmenden, die länger als den erwarteten Zeitraum für den Erwerb ihres Abschlusses benötigen, diesen relativ kurz nach dem offiziellen Enddatum des Bildungsgangs erwerben. Die zusätzliche Zeit bringt abnehmende Erträge, da Bildungsteilnehmende, die innerhalb von 1 zusätzlichen Jahr keinen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, wahrscheinlich häufiger ohne Abschluss aufhören (Abb. B5.1).

Kurze tertiäre Bildungsgänge und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge

Nur 18 OECD- und Partnerländer und subnationale Einheiten verfügen über True-Cohort-Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge und wie bei den Bachelorbildungsgängen unterscheiden sich die Erfolgsquoten auch hier stark. In Chile, Israel, Peru und Slowenien erwerben weniger als 25 % der Bildungsteilnehmenden, die einen kurzen Vollzeitbildungsgang beginnen, innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs einen Abschluss eines tertiären Bildungsgangs. In Frankreich erwerben innerhalb dieses Zeitraums mehr als 70 % der Bildungsteilnehmenden einen Abschluss. Wie bei den Bachelorbildungsgängen steigen hier in allen Ländern die Erfolgsquoten nach 3 zusätzlichen Jahren, aber insbesondere in den Ländern mit niedrigeren Erfolgsquoten nach der regulären Ausbildungsdauer. Die Erfolgsquote verdoppelt sich beinahe in Kanada (von 32 auf 62 %) und steigt in Chile (von 25 auf 52 %) und Israel (von 22 auf 57 %) auf mehr als das Doppelte (Tab. B5.1).

In den meisten Ländern sind die Erfolgsquoten am Ende der regulären Ausbildungsdauer für Anfangende in kurzen tertiären Bildungsgängen höher als für Anfangende in Bachelorbildungsgängen, in nur 8 Ländern sind sie niedriger. Am größten ist die Differenz in Israel, wo die Erfolgsquote in Bachelorbildungsgängen 40 Prozentpunkte höher ist als in kurzen tertiären Bildungsgängen. Jedoch sind die Erfolgsquoten in Bachelorbildungsgängen 3 weitere Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge tendenziell höher als die Quoten in kurzen tertiären Bildungsgängen. Nur 5 Länder verzeichnen in dem längeren Zeitraum höhere Erfolgsquoten Bildungsteilnehmender in kurzen tertiären Bildungsgängen als von Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen (Tab. B5.1). Um diese Unterschiede im Zusammenhang zu betrachten, ist es jedoch wichtig, die Verteilung der Bildungsteilnehmenden in jedem tertiären Bildungsbereich zu kennen. Beispielsweise ist Österreich das einzige OECD-Land, in dem mehr Erstanfangende im Tertiärbereich kurze Bildungsgänge beginnen (43 %) als Bachelorbildungsgänge (39 %) (s. Kapitel B4).

Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge haben längere reguläre Ausbildungsdauern als Bachelorbildungsgänge und die Erfolgsquoten innerhalb dieses Zeitraums sind tendenziell höher. In 8 der 13 Länder mit verfügbaren Daten waren die

Erfolgsquoten bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer in Masterbildungsgängen höher als in Bachelorbildungsgängen. Die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden, die lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge begannen, waren 3 Jahre nach dem Ende der regulären Dauer in allen Ländern höher als die von Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen, sie reichten von 55 % in Peru bis 96 % in der Türkei (Tab. B5.1). Dies ist möglicherweise zurückzuführen auf die Auswahlprozesse für die Zulassung zu langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen sowie die Selbstselektion der Bildungsteilnehmenden angesichts komplexerer Inhalte. In Spanien beispielsweise sind für manche lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge in Bereichen wie Medizin, Architektur oder Veterinärwissenschaft die Zulassungskriterien anspruchsvoller und es werden gute akademische Leistungen im Sekundarbereich II und bei Hochschulzulassungsprüfungen gefordert. Kasten B5.1 enthält eine ausführlichere Erörterung der Unterschiede bei den Erfolgsquoten zwischen Bildungsgängen mit kürzerer und längerer Dauer.

Maßnahmen zur Steigerung der Erfolgsquoten im Tertiärbereich

In den letzten Jahren haben viele Länder Maßnahmen zur Erhöhung der Erfolgsquoten im Tertiärbereich eingeführt. Ein gängiger Ansatz ist es, die Finanzierung der Bildungseinrichtungen zu einem gewissen Grad von den Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmenden abhängig zu machen. In Estland beispielsweise sind 20 % der Mittel für tertiäre Bildungseinrichtungen leistungsbasiert und werden anhand von 5 Kriterien zugewiesen, von denen eines – Abschluss der Bildungsteilnehmenden innerhalb eines bestimmten Zeitraums – relativ signifikant ist (OECD, 2019[3]). In Dänemark ist ein erheblicher Anteil der Finanzierung des Tertiärbereichs an Kennzahlen wie Dauer des Studiums, Beschäftigungsquoten der Absolventinnen und Absolventen und Zufriedenheit der Bildungsteilnehmenden gebunden. Die Bildungseinrichtungen können bis zu 3,75 % der Kernfinanzierung verlieren, wenn die durchschnittliche Dauer bis zum Abschluss die Dauer des Bildungsgangs um mehr als 1 Jahr übersteigt – was zeigt, dass in dem Finanzierungsmodell ein Schwerpunkt auf rechtzeitige Abschlüsse gelegt wird (OECD, 2021[4]). In Finnland, Israel und Litauen gibt es ähnliche bedingte Finanzierungsmechanismen.

Andere Länder berücksichtigen die Erfolgsquoten bei der unmittelbar den Bildungsteilnehmenden bereitgestellten Finanzierung. In Norwegen beispielsweise können Bildungsteilnehmer bis zu 40 % ihrer Bildungsdarlehen in Zuschüsse umwandeln, wenn sie ihre Ausbildung ohne Verzögerungen absolvieren und die entsprechenden Einkommens- und Wohnvoraussetzungen erfüllen (Eurydice, 2023[5]). Seit dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 sind Bildungsteilnehmende in Norwegen auch verpflichtet, ihren Gesamtabschluss zu erwerben, um die höchstmögliche Umwandlung des Darlehens in Zuschüsse zu erhalten. In Brasilien erhielten Bildungseinrichtungen in der Vergangenheit spezifische Finanzierungsmittel, um sicherzustellen, dass benachteiligte Bildungsteilnehmende ihren Abschluss ohne übermäßige Verzögerungen erwerben, aber die Finanzmittel dieser Programme wurden aus Budgetgründen verringert, insbesondere nach Beginn der Coronapandemie. In Portugal wird im Rahmen eines Pilotprojekts mit einer Gruppe beteiligter Hochschulen und einer Finanzierung von 7 Millionen Euro KI eingesetzt, um Modelle von Abbruchrisiko-Indikatoren zu identifizieren. Die Initiative unterstützt ein frühes Eingreifen zur Verbesserung des Verbleibs der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich (European Commission, 2024[6]).

Andere Maßnahmen zielen darauf ab, Bildungsteilnehmende bei der Wahl der passenden Fächergruppe zu unterstützen, wodurch sich die Zahl der Fälle verringert, in denen

Kasten B5.1

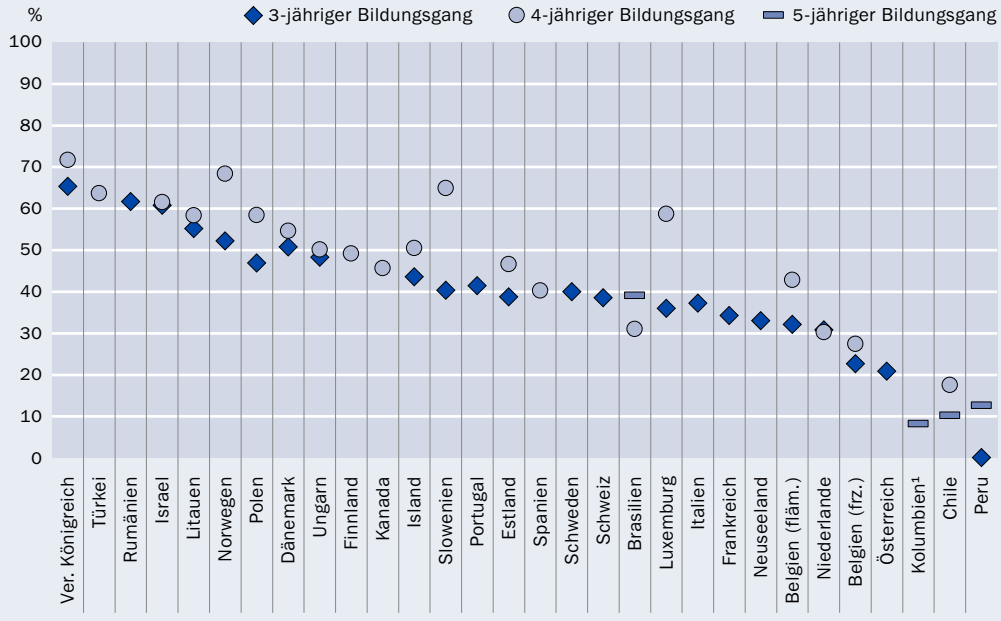
Bachelorerfolgsquoten nach Dauer des Bildungsgangs

In der Regel haben Bachelorbildungsgänge in den Ländern eine reguläre Dauer von 3 oder 4 Jahren, aber es gibt bemerkenswerte Ausnahmen. In Luxemburg dauert ein Bachelorbildungsgang nur 2 Jahre, wohingegen in Brasilien, Chile und Kolumbien einige Bachelorbildungsgänge 5 oder sogar 6 Jahre dauern. Chile, Israel, Kolumbien und Peru geben für kurze tertiäre Bildungsgänge eine Dauer von 3 Jahren an. Israel und das Vereinigte Königreich haben auf dieser Stufe aber auch 1-jährige Bildungsgänge. In Chile und Peru dauern lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge bis zu 7 Jahre, wohingegen Schweden einige kürzere Bildungsgänge mit einer regulären Dauer von 4 Jahren angibt.

In diesem Kapitel wurden die Erfolgsquoten für Bildungsgänge unterschiedlicher Dauer nach Bildungsstufe aggregiert. Dennoch liefert die Untersuchung möglicher Auswirkungen der Länge des Bildungsgangs auf die Erfolgsquote zusätzliche Erkenntnisse. Man könnte zwar annehmen, dass längere Bildungsgänge mit einem höheren Abbruchrisiko der Bildungsteilnehmenden und damit mit niedrigeren Erfolgsquoten verbunden sind, die Daten sagen jedoch etwas anderes. In beinahe allen Ländern, die Erfolgsquoten für Bachelorbildungsgänge von unterschiedlicher Dauer angegeben haben, sind die Erfolgsquoten in längeren Bildungsgängen tendenziell höher. In manchen Fällen ist der Unterschied erheblich: In Luxemburg und Slowenien liegt die Erfolgsquote in 4-jährigen Bildungsgängen mehr als 20 Prozentpunkte über der in 3-jährigen Bildungsgängen. Nur in Chile sind die Erfolgsquoten in längeren Bildungsgängen niedriger als in kürzeren (Abb. B5.2).

Abbildung B5.2

Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen am Ende der regulären Dauer ihres Bildungsgangs, nach Dauer des Bildungsgangs (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. Datenbank der Erhebung zu Erfolgsquoten im Tertiärbereich. *StatLink: https://stat.link/5mczv7*

Die Gründe für diese höheren Erfolgsquoten sind unterschiedlich. In manchen Ländern ist die Dauer der Bildungsgänge von der Fächergruppe, den Zulassungsvoraussetzungen und anderen Faktoren abhängig. In Norwegen weichen 4-jährige Bachelorbildungsgänge im Bereich Lehrkraftausbildung und Musikpädagogik von den standardmäßigen 3-jährigen Bildungsgängen ab und für sie gelten strengere Zulassungskriterien, wie Vorspielen oder bestimmte Notenkriterien. Diese Bildungsgänge führen auch direkt zu Berufen, was sie von anderen Bachelorbildungsgängen unterscheidet. Auch in Slowenien haben akademisch ausgerichtete 4-jährige Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge, hauptsächlich in Pädagogik, Sozialwissenschaften und Künsten, höhere Erfolgsquoten als 3-jährige Bildungsgänge, was zum Teil an Unterschieden bei der Vorbildung der Bildungsteilnehmenden liegt. Diese längeren Bildungsgänge ziehen Bildungsteilnehmende aus dem allgemeinbildenden Sekundarbereich II an und verlangen häufig Zulassungsprüfungen, was auf höhere Motivation und stärkeres Engagement hindeutet. Auf der anderen Seite ist in vielen Ländern das vierte (oder sogar das fünfte) Jahr eine zusätzliche Phase im Bildungsgang, die nur Bildungsteilnehmende besuchen, die die ersten 3 Jahre ohne Verzögerung abgeschlossen haben. In Australien beispielsweise können Bildungsteilnehmende einen 4-jährigen Bachelorabschluss erwerben und ein zusätzliches fünftes Jahr im Rahmen des Bachelorbildungsgangs zum Honour Degree besuchen oder sich für ein Abschluss-Cluster entscheiden, bestehend aus einem Bachelorabschluss und einem Honour Degree.

die Bildungsteilnehmenden in andere Bildungsgänge wechseln oder den Tertiärbereich komplett verlassen, da ihr ursprünglicher Bildungsgang schlecht zu ihnen passte. In Belgien (fläm.) wurde beispielsweise an Schulen des Sekundarbereichs das „Columbus"-Werkzeug zur Orientierung eingeführt, das die Schülerinnen und Schüler bei ihren Entscheidungen für eine Ausbildung im Tertiärbereich unterstützt (s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*). Im Vereinigten Königreich wurden alle staatlich unterstützten Berufsinformationen auf der National-Careers-Service-Website zusammengestellt, um jungen Erwachsenen zu helfen, die Berufslandschaft zu verstehen und die passenden Bildungsgänge zu finden (UK Government, 2025[7]).

Abbruchquoten nach Zeitrahmen

Um die Bildungswege besser zu verstehen, sollten Daten zur Erfolgsquote zusammen mit Abbruchmustern sowohl nach dem ersten Ausbildungsjahr als auch in späteren Phasen betrachtet werden. Die Untersuchung, wann und warum Bildungsteilnehmende sich von ihrer Ausbildung zurückziehen, liefert wertvolle Erkenntnisse, die politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern und Bildungseinrichtungen helfen können, schon früh gezielter einzugreifen.

Die Abbruchquoten nach dem ersten Ausbildungsjahr beziehen sich auf den Anteil der Bildungsteilnehmenden, die zu Beginn des zweiten Jahrs des Bildungsgangs nicht länger teilnehmen und keinen Abschluss erworben haben. Dieser Zeitraum stellt eine kritische Phase der Bildungslaufbahn von Bildungsteilnehmenden dar, in der viele herausfinden, dass der gewählte Bildungsgang nicht ihren Erwartungen entspricht oder die Vereinbarkeit des Studiums mit Arbeit, Familie oder sonstigen Verpflichtungen zu schwierig ist. Einige Systeme, wie in Belgien (frz.), Brasilien, Kolumbien, Luxemburg, Peru und Rumänien, haben im Bachelorbereich relativ hohe Abbruchquoten im ersten Jahr (mindestens 20 %) (Abb. B5.3).

Diese Muster können eine Reihe von Faktoren widerspiegeln, wie die vorherige Bildungsleistung und die finanzielle Lage der Bildungsteilnehmenden. In Kolumbien zeigte die Einführung von SPADIES, einem umfassenden System zur Nachverfolgung des Verbleibs in Bildung, wie wichtig die Untersuchung der Faktoren ist, die dem Abbruch von Bildungsteilnehmenden zugrunde liegen (Ministerio de Educación Nacional, 2009[8]). Die Daten aus Kolumbien zeigen, dass die anfängliche akademische Bereitschaft eine entscheidende Rolle für den Abbruch von Bildungsteilnehmenden spielt, die möglicherweise größer ist als bisher gedacht und gegenüber finanziellen Faktoren überwiegt. In Estland ist der häufigste Grund für einen Abbruch von Bildungsteilnehmenden nach dem ersten Jahr, dass die gewählte Fächergruppe nicht zu ihren Interessen, Stärken oder Karriereplänen passt. Außerdem verlassen Bildungsteilnehmende mit schlechteren Prüfungsergebnissen im Sekundarbereich II häufig ihre Bildungsgänge vorzeitig (Jaggo, 2020[9]).

Nach dem ersten Jahr steigt die Zahl der Bildungsteilnehmenden, die abgebrochen haben, während der Dauer der tertiären Bildungsgänge. Auch wenn die Fluktuationsquote nach dem ersten Jahr tendenziell eher allmählich steigt, haben einige Länder mit niedrigen Abbruchquoten im ersten Jahr, wie Litauen und Schweden, im Laufe der Zeit dennoch erhebliche kumulative Abbruchzahlen (WEB Table B5.4). In Schweden kommt ein Abbruch in einer späteren Phase bei Bildungsteilnehmenden mit schwächerem akademischem Hintergrund am häufigsten vor, insbesondere bei denjenigen mit schlechten Noten im Sekundarbereich II (Swedish Higher Education Authority, n. d.[10]). Im Gegensatz dazu verzeichnen Länder wie Israel, Portugal, die Schweiz, Spanien und die Türkei, die ebenfalls relativ geringe Abbruchquoten im ersten Jahr haben, tendenziell eine stabile Fluktuation oder eine Stagnation, was darauf hindeutet, dass sie über effektivere Unterstützungsmechanismen und Interventionen verfügen, die Bildungsteilnehmenden helfen, weiterhin teilzunehmen. Ein weiterer Faktor, der sich auf die Fluktuationsmuster auswirkt, ist das Timing wichtiger Prüfungen. In manchen Systemen finden sie früh im Bildungsgang statt und dienen als Filter zur Identifizierung Bildungsteilnehmender, die die akademischen Erwartungen nicht erfüllen. In anderen Systemen dürfen Bildungsteilnehmende in ihrem Bildungsgang weiter voranschreiten, ehe wichtige Leistungserhebungen erfolgen, häufig nachdem die Bildungsteilnehmenden selbst erkennen, dass sie die erforderlichen Leistungspunkte nicht erlangen werden. Diese strukturellen Unterschiede können beeinflussen, ob Bildungsteilnehmende früh oder spät abbrechen. Es ist zu beachten, dass ein früher Rückzug manchmal von Vorteil ist, da er Zeit und Ressourcen, die für einen letztendlich nicht abgeschlossenen Bildungsgang aufgewendet werden, verringern kann. So unterstützen effektive Systeme nicht nur die fortgesetzte Teilnahme, sondern helfen Bildungsteilnehmenden auch, rechtzeitig fundierte Entscheidungen zu ihrem Bildungsweg zu treffen.

Das Risiko eines Abbruchs im Tertiärbereich ist ungleichmäßig auf die Populationen der Bildungsteilnehmenden verteilt und wird von einer Vielzahl sozialer und wirtschaftlicher Faktoren beeinflusst. Diese Unterschiede verschärften sich während der Coronapandemie. In Kolumbien waren die Abbruchquoten von wirtschaftlich benachteiligten Bildungsteilnehmenden ebenfalls höher, auch wenn sie mit einer guten akademischen Vorbereitung in den Tertiärbereich eingetreten sind. Dies zeigt die Notwendigkeit umfassender Ansätze, die sowohl akademische als auch finanzielle Unterstützung abdecken. In Schweden sind zwar die Gesamtabbruchquoten der Anfangenden während der Pandemie stabil geblieben, jedoch gab es einen Anstieg bei den Bildungsteilnehmenden aus weniger bevorteilten Bildungshintergründen, was Bedenken zum chancengerechten Zugang vor dem Hintergrund von Fernlernen aufwarf. In Neuseeland waren die Auswirkungen je nach Art der Bildungseinrichtung und Bevölkerungsgruppe unterschiedlich, mit besonderen Heraus-

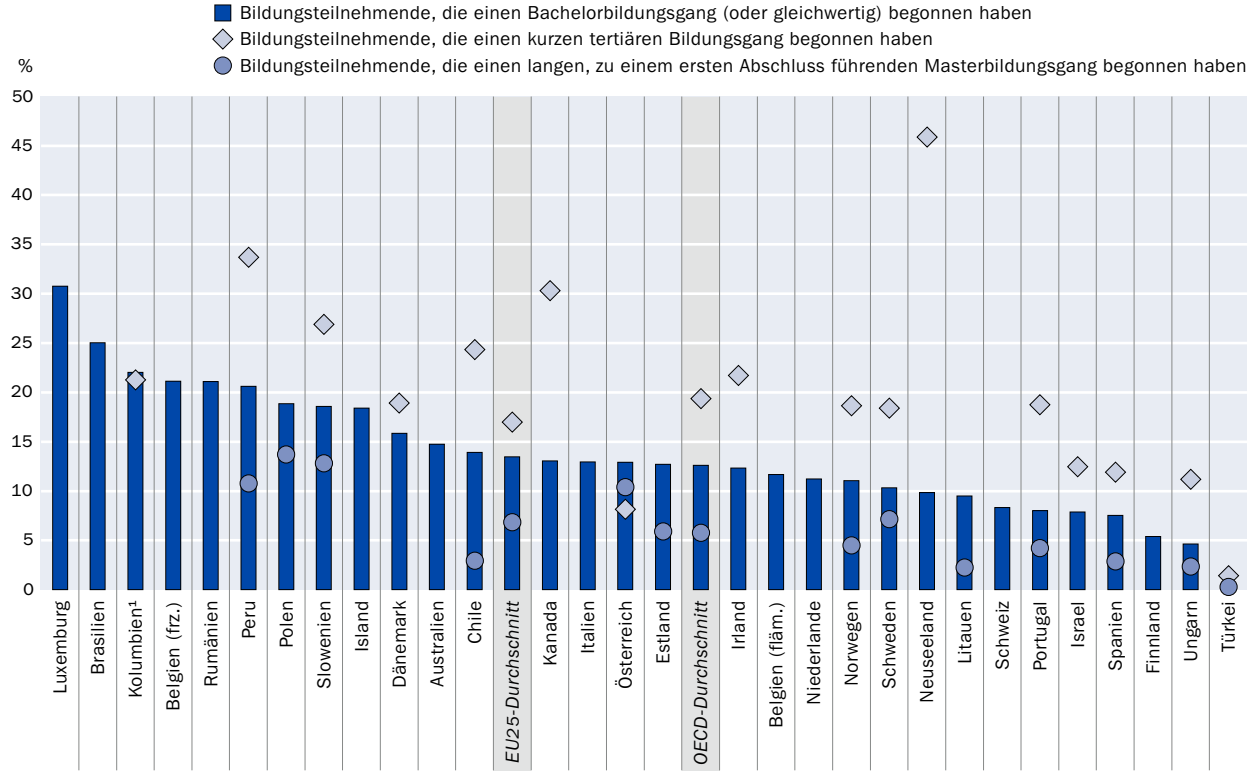
forderungen für ältere Bildungsteilnehmende und diejenigen, die Wānanga – tertiäre Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt auf Māori-Werten und -Wissen – besuchten (Earle, 2024[11]). Diese Beispiele machen deutlich, wie wichtig maßgeschneiderte und inklusive politische Maßnahmen sind, die auf spezifische Bedürfnisse anfälliger und diverser Populationen von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich reagieren.

Abbruchquoten nach ISCED-Stufe

Aufbau, Zweck und Dauer von tertiären Bildungsgängen variieren erheblich (s. Kapitel B4). Kurze Bildungsgänge dauern in der Regel 2 Jahre, Bachelorbildungsgänge 3 bis 4 Jahre, lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge hingegen mindestens 5 Jahre. Angesichts dieser Unterschiede kann ein Vergleich der Abbruchquoten nach dem ersten Ausbildungsjahr relevantere Erkenntnisse liefern als die Gesamterfolgsquoten oder Fluktuationsquoten über längere Zeiträume. Der Anteil der Bildungsteilnehmenden, die nach dem ersten Jahr abbrechen, kann als Indikator dafür dienen, inwieweit die Kenntnisse, Erwartungen und Ziele der Bildungsteilnehmenden zu den Inhalten und Anforderungen der Bildungsgänge passen und für wie relevant sie diese für künftige Karriere- und Ausbildungsmöglichkeiten erachten. Wie in Abbildung B5.3 dargestellt, sind die Abbruchquoten nach 1 Jahr unter Bildungsteilnehmenden, die kurze Bildungsgänge angefangen haben, im Vergleich zu Bachelorbildungsgängen deutlich höher und in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen durchgängig niedriger. Diese Muster unterstreichen, wie wichtig es ist, zu untersuchen, wie der Aufbau des Bildungsgangs, Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmende und die Zulassungsanforderungen eine frühe Fluktuation von Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich beeinflussen.

Abbildung B5.3

Abbruchquoten nach dem ersten Jahr im Tertiärbereich, nach begonnenem Bildungsbereich (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. Tabelle B5.1. StatLink: https://stat.link/5mczv7

Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge weisen in der Regel mit einem Durchschnitt von 6 % in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten die niedrigsten Abbruchquoten nach 1 Jahr auf. Diese Bildungsgänge sind tendenziell selektiver und die Bildungsteilnehmenden sind häufig besser akademisch vorbereitet, was zu den höheren Verbleibquoten beiträgt. In Litauen, der Türkei und Ungarn liegt der Anteil der Bildungsteilnehmenden, die im ersten Jahr abbrechen, unter 3 %, wohingegen er in Polen und Slowenien mehr als 12 % beträgt.

In einigen Ländern sind in kurzen Bildungsgängen die Abbruchquoten deutlich höher. Im Durchschnitt brechen in den OECD-Ländern 19 % der Bildungsteilnehmenden in kurzen Bildungsgängen im ersten Jahr ab. In Neuseeland beläuft sich die Zahl auf etwa 46 %, dagegen sind es rund 10 % bei den Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen. Dieser Unterschied spiegelt möglicherweise die unverhältnismäßigen Auswirkungen der Coronapandemie wider, da kurze Bildungsgänge häufig auf praktischen oder berufsbildenden Inhalten basieren, deren Vermittlung per Fernlernen schwieriger ist. Kolumbien verzeichnet mit rund 20 % in kurzen sowie in Bachelorbildungsgängen die höchsten Abbruchquoten im ersten Jahr, was eine hohe Fluktuationsquote in den verschiedenen Arten von Bildungsgängen zeigt. Israel, Spanien, die Türkei und Ungarn haben hingegen relativ geringe Abbruchquoten in kurzen sowie in Bachelorbildungsgängen, was auf stärkere Verbleibmechanismen und bessere Systeme zur Unterstützung der Bildungsteilnehmenden hinweist.

Diese Ergebnisse sind mit Vorsicht zu interpretieren. In vielen Ländern ist die Teilnahme in kurzen Bildungsgängen oder langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen relativ begrenzt, was sich möglicherweise auf die Stabilität und die Vergleichbarkeit dieser Indikatoren auswirkt. Unterschiede zwischen den Ländern können auch den weiter gefassten nationalen Kontext widerspiegeln, wie Zulassungskriterien, Arbeitsmarktstrukturen und die Rolle des Tertiärbereichs im größeren Bildungs- und Ausbildungsökosystem.

Mehrere Länder haben staatlich unterstützte Studien zur Untersuchung der persönlichen, wirtschaftlichen und akademischen Faktoren hinter dem Abbruch des Tertiärbereichs durch Bildungsteilnehmende durchgeführt. Deutsche Längsschnitterhebungen zeigen, dass bis zum dritten Jahr 15 % der Bildungsteilnehmenden hauptsächlich aufgrund eines schlecht passenden Bildungsgangs sowie hoher Arbeitsbelastung mit geringer Unterstützung und finanziellen Einschränkungen abbrechen, insbesondere ältere Bildungsteilnehmende, Teilzeit-Bildungsteilnehmende und diejenigen ohne klaren Karriereweg (DZHW, 2022[12]). Eine ungarische qualitative Studie kam zu dem Ergebnis, dass ein Abbruch und die Verzögerung des Abschlusses im Tertiärbereich häufig auf eine schlecht passende Bildungseinrichtung, intensive Arbeits- oder Sportverpflichtungen und den Einfluss durch Peergruppen zurückzuführen sind, jedoch sind die genauen Abbruchquoten aufgrund von inkonsistenten Methoden weiterhin unklar (Bocsi et al., 2019[13]). In Peru führte die Coronapandemie insbesondere zu höheren Abbruchquoten aufgrund von Technik- und Verbindungsproblemen, finanziellen Notlagen und familiären Verpflichtungen. Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmende im ländlichen Raum waren überproportional von den negativen Auswirkungen der Pandemie betroffen (Government of Peru, 2021[14]).

In vielen Ländern haben die Regierungen die besonderen sozioökonomischen, akademischen und psychologischen Herausforderungen untersucht, die die Abbruchquoten spezifischer Gruppen von Bildungsteilnehmenden in die Höhe treiben, um ihren Ver-

bleib im Tertiärbereich zu verbessern. Eine Untersuchung norwegischer Studien ergab, dass benachteiligte Bildungsteilnehmende für einen Abbruch besonders anfällig waren, aufgrund von Problemen mit der psychischen Gesundheit, eines mangelnden Zugehörigkeitsgefühls und schlechter Lernplanung. Diese Probleme lassen sich am besten durch ein Screening zur Früherkennung von psychischen Erkrankungen, integrierte Lernkompetenz-Workshops und „Lerncafés" mit Unterstützung durch andere Bildungsteilnehmende angehen (Hovdhaugen, 2019[15]). Eine Studie in Finnland ergab, dass finanzielle Schulden, nicht bestandene Kurse und die Aktivität auf der Online-Lernplattform der Hochschule die stärksten Prädiktoren für den Abbruch von Bildungsteilnehmenden sind, wobei sich ihre Bedeutung im Laufe der Zeit verändert. Auch wenn die demografischen Daten insgesamt weniger prädiktiv sind, unterstreichen die Ergebnisse die Notwendigkeit von Eingriffen in frühen und späten Phasen, insbesondere für benachteiligte Bildungsteilnehmende mit schlechten akademischen Leistungen oder geringer Beteiligung (Vaarma and Li, 2024[16]).

Bildungswege im Tertiärbereich

Neben der Untersuchung der Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmenden ist es wichtig, ihre unterschiedlichen Bildungswege im Tertiärbereich zu betrachten. Dies liefert Erkenntnisse zur Flexibilität und Reaktionsfähigkeit von Bildungssystemen und hilft, die Wege von Bildungsteilnehmenden zu beleuchten, die ihren ursprünglichen Bildungsgang nicht abschließen. Eine entscheidende Frage ist, ob diese Bildungsteilnehmenden weiterhin an Bildung teilnehmen, in einen anderen tertiären Bildungsgang gewechselt oder das Bildungssystem komplett verlassen haben.

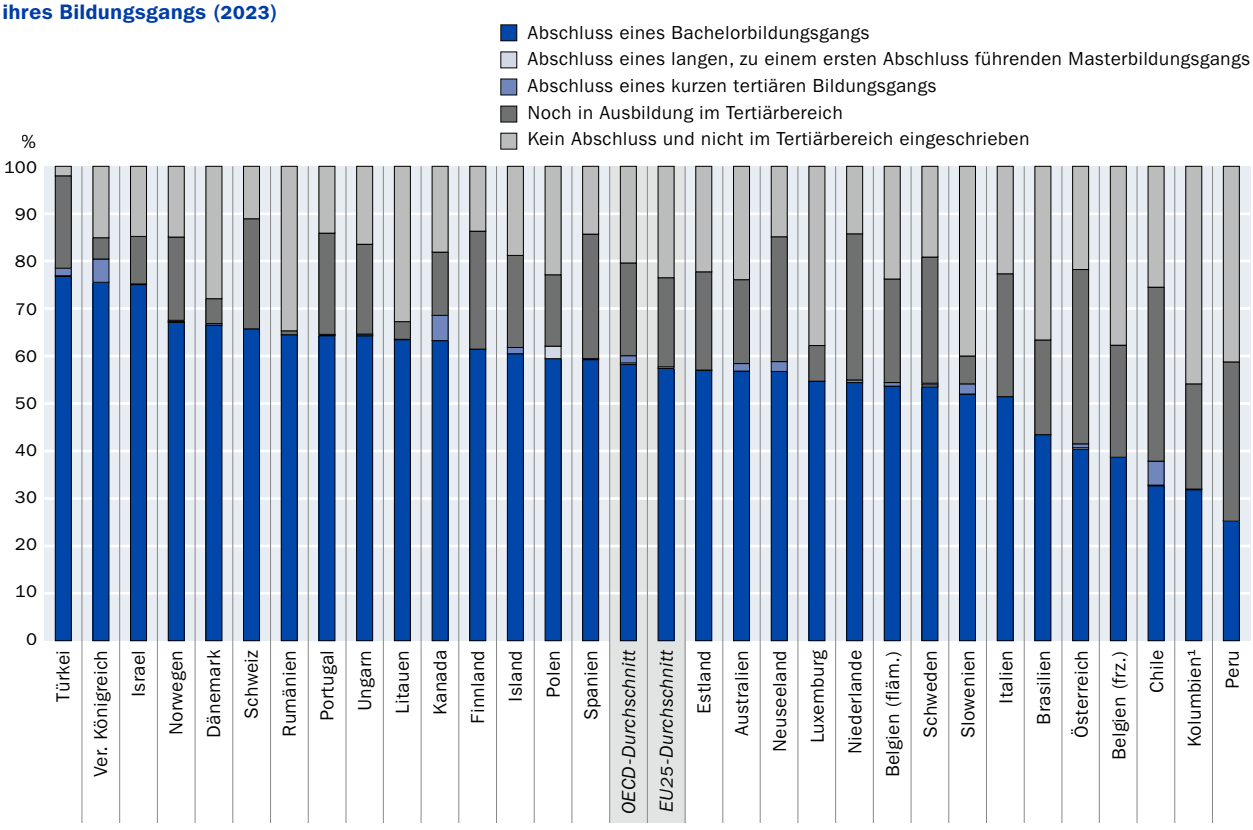
Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben 43 % der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, diesen oder einen anderen Bachelorbildungsgang bis zum Ablauf der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen. Zudem hatte 1 % gewechselt und einen kurzen tertiären Bildungsgang abgeschlossen, 38 % nahmen weiterhin im Tertiärbereich teil, jedoch nicht unbedingt in ihrem ursprünglichen Bildungsgang, und 20 % hatten das System ohne Abschluss verlassen (WEB Table B5.4).

Auch wenn nur ein kleiner Teil der Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen in andere tertiäre Bildungsgänge wechselt (in der Regel eine niedrige einstellige Zahl), zeigt dies, dass alternative Bildungswege verfügbar sind. In Ländern wie Chile, Kanada und dem Vereinigten Königreich hatte ein geringer, aber sichtbarer Anteil der Bildungsteilnehmenden, die einen Bachelorbildungsgang angefangen hatten, 1 Jahr nach dem regulären Ende ihres Bildungsgangs in kurze tertiäre Bildungsgänge gewechselt. Diese sind in der Regel stärker praxisorientiert und spezialisiert und können für Bildungsteilnehmende, bei denen der ursprüngliche Bildungsgang nicht gut auf ihre Interessen oder Karrierepläne abgestimmt war, passender sein. In anderen Fällen wechseln Bildungsteilnehmende in fortgeschrittenere Bildungsgänge. Beispielsweise wechseln in Polen manche Bildungsteilnehmende in lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge, was Chancen auf einen akademischen Aufstieg und das Anstreben stärker spezialisierter Abschlüsse widerspiegelt (Abb. B5.4 sowie WEB Table B5.4).

In den folgenden 3 Jahren erwerben viele derjenigen, die noch studierten, entweder einen Abschluss oder verlassen das System. 3 Jahre nach der regulären Dauer haben im Durchschnitt 68 % der Bildungsteilnehmenden einen Bachelorbildungsgang, 2 % einen kurzen tertiären Bildungsgang und 1 % einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Mas-

Abbildung B5.4

Status von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen 1 Jahr nach Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. Tabelle B5.2. StatLink: https://stat.link/5mczv7

terbildungsgang abgeschlossen. Rund 8 % sind weiterhin eingeschrieben, während 23 % nicht länger am Tertiärbereich teilnehmen (WEB Table B5.4).

Der Zugang zu alternativen Bildungswegen im Tertiärbereich hängt häufig davon ab, ob zuvor erworbene Leistungspunkte übertragen werden können, allerdings gibt es bei den Anerkennungspraktiken erhebliche Unterschiede. Die Autonomie der Bildungseinrichtungen führt zu unterschiedlichen Kriterien zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten sowie innerhalb der Länder und subnationalen Einheiten, was sich auf die Fähigkeit der Bildungsteilnehmenden zum Wechsel von Bildungsgängen auswirkt. In Brasilien beispielsweise ist die Anerkennung von Leistungspunkten für zuvor erworbene Kompetenzen rechtlich zulässig, aber jede Hochschule legt eigene Kriterien fest, prüft die Vergleichbarkeit der Fächer, die Noten, die vergangene Zeit und die internen Bestimmungen. In Belgien (frz.) werden Entscheidungen zur Übertragung von Leistungspunkten (z. B. Wechsel von einem Bachelorbildungsgang in einen anderen) von Disziplinarkommissionen auf Einzelfallbasis getroffen. In Estland ermöglicht der VÕTA-Prozess die Anerkennung von zuvor erworbenen formalen, non-formalen oder informellen Kompetenzen – einschließlich Arbeitserfahrung – für akademische oder berufsorientierte Qualifikationen. Er rationalisiert Bildungswege für Bildungsteilnehmende und hilft Bildungseinrichtungen, eine diversere und erfahrenere Studierendenschaft einzubeziehen (Republic of Estonia, 2024[17]).

Auch in Systemen mit begrenzten Übergängen zwischen Bildungsgangarten spielt die Verfügbarkeit dieser alternativen Wege eine wichtige Rolle bei der Unterstützung von Bildungsteilnehmenden beim Verbleib im Tertiärbereich. Für manche Bildungsteilnehmende

verbessert der Wechsel des Bildungsgangs die Passgenauigkeit mit ihren Lernbedürfnissen, dem bevorzugten akademischen Umfeld oder den beruflichen Zielen. Diese flexiblen Optionen können helfen, die Abbruchquoten zu verringern, indem sie Chancen zur Neuausrichtung auf besser geeignete Bildungsformen oder kürzere Qualifikationswege bieten.

Untersuchungen in Australien zeigen auch, dass ein tertiärer Teilabschluss immer noch erhebliche Vorteile für die Bildungsteilnehmenden mit sich bringen kann. Viele, die ihren Bachelorbildungsgang nicht abschließen, nehmen weiter an Bildung teil, um berufsbildende Abschlüsse zu erwerben, und verdienen häufig mehr als diejenigen, die nie an einem Bachelorbildungsgang teilgenommen haben. Darüber hinaus verzeichnen Bildungsteilnehmende, die die Hochschule vor einem Abschluss verlassen, Kompetenzzuwächse, Klarheit über ihre berufliche Laufbahn, soziale Beziehungen oder Beschäftigungsvorteile. Diese Ergebnisse stellen das herkömmliche binäre Framing von Ergebnissen im Tertiärbereich als Erfolg (Abschluss) oder Scheitern (kein Abschluss) infrage und deuten auf die Notwendigkeit eines stärker nuancierten Verständnisses von Bildungswegen und des umfassenderen Werts der Teilnahme am Tertiärbereich hin (Luckman and Harvey, 2018[18]; Cunninghame and Pitman, 2019[19]).

Um den Erfolg der Bildungsteilnehmenden weiter zu unterstützen und sicherzustellen, dass der Tertiärbereich weiterhin auf die gesellschaftlichen und Arbeitsmarktanforderungen reagiert, stärken viele Länder die Abstimmung von Bildung und Beschäftigung. Hierzu gehören die Förderung engerer Verbindungen zwischen tertiären Bildungseinrichtungen und der Industrie durch die gemeinsame Entwicklung von Lehrplänen, betriebliche Ausbildungselemente wie Praktika und kooperative Forschung oder Innovationsprojekte. Diese Partnerschaften stärken nicht nur die Relevanz von akademischen Bildungsgängen, sondern schaffen auch strukturierte und zielgerichtete Übergänge für Bildungsteilnehmende – unabhängig davon, ob sie ihren ursprünglichen Bildungsgang fortsetzen oder in einen neuen Bildungsgang wechseln, der besser zu den aufkommenden Arbeitsmarktanforderungen passt. Ergänzend zu diesen Bemühungen führen die Staaten auch politische Maßnahmen zur Unterstützung der Verbindung zwischen Bildung und Beschäftigungsfähigkeit ein. Beispielsweise unterstützt in Irland der Micro-Credential Course Learner Fee Subsidy kurze gezielte Kurse in vorrangigen Kompetenzbereichen, wie erneuerbare Energie, Nachhaltigkeit, künstliche Intelligenz und Cybersicherheit, mit einem Zuschuss in Höhe von bis zu 80 % der Gebühren (HEA, 2024[20]).

Erfolgsquoten nach Geschlecht

In allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben Frauen in Bachelorbildungsgängen eine höhere Erfolgsquote als Männer. Im Durchschnitt der Länder erwerben 48 % der Anfängerinnen und 37 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss. Auch bei Betrachtung nach 3 weiteren Jahren bleibt die durchschnittliche Lücke ähnlich bestehen: Die Erfolgsquote bei Frauen steigt auf 75 % und bei Männern auf 63 % (Abb. B5.5).

In manchen Ländern fallen die geschlechtsspezifischen Unterschiede kleiner aus als in anderen. Der Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen Frauen und Männern in Bachelorbildungsgängen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer reicht von weniger als 5 Prozentpunkten in Chile, Dänemark, Island, Österreich, Peru und dem Vereinigten Königreich bis zu über 20 Prozentpunkten in Estland, Finnland, Polen und Ungarn. In 22 der 31 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ändert sich der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmenden

in Bachelorbildungsgängen auch 3 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer nicht wesentlich, die Unterschiede betragen weniger als 5 Prozentpunkte. Von den übrigen Ländern hat sich der geschlechtsspezifische Unterschied in Chile und Schweden nach 3 zusätzlichen Jahren vergrößert, in der Türkei jedoch verringert (Abb. B5.5).

Nationale Wehrpflichtregelungen, die häufig für Männer und Frauen unterschiedlich sind, können vielleicht einige der größeren geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Erfolgsquoten erklären, allerdings sind Bildungsteilnehmende während ihrer Teilnahme im Tertiärbereich zumeist vom Wehr- oder Ersatzdienst freigestellt oder müssen ihn vor dem Eintritt in den Tertiärbereich absolvieren. In Finnland müssen alle männlichen Bürger zwischen 18 und 30 Jahren Wehr- oder Ersatzdienst leisten, in der Regel im Alter von 19 bis 20 Jahren, während dieser Dienst für Frauen freiwillig ist. Dies kann teilweise erklären, warum 59 % der Frauen, die Bachelorbildungsgänge anfangen, ihren Abschluss rechtzeitig erwerben, im Vergleich zu 37 % der Männer. Der geschlechtsspezifische Unterschied sinkt in Finnland von 22 auf 17 Prozentpunkte, wenn man einen längeren Zeitraum betrachtet. In Estland, wo der Wehrdienst ebenfalls nur für Männer verpflichtend ist, betragen die Erfolgsquoten am Ende der regulären Dauer bei den Frauen 49 % und bei den Männern 29 %. Anders als in Finnland geht jedoch der geschlechtsspezifische Unterschied in den nächsten 3 Jahren nicht deutlich zurück, was darauf hindeutet, dass die Wehrpflicht nicht der einzige Einflussfaktor für den Unterschied bei den Erfolgsquoten ist (Abb. B5.5).

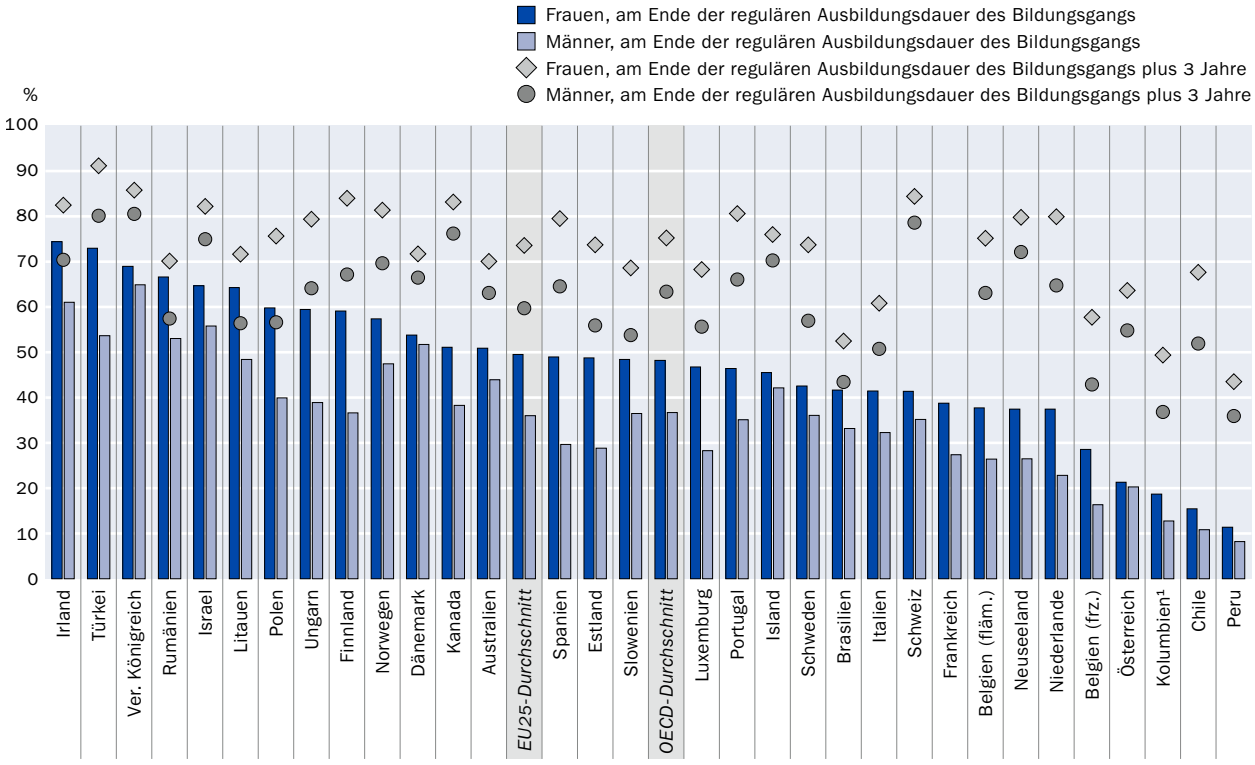
Die unterschiedlichen Erfolgsquoten von Männern und Frauen können teilweise auch durch geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erträgen eines Abschlusses im Tertiärbereich begründet sein. Obwohl die Beschäftigungsquoten von Männern sowie Frauen mit Abschluss im Tertiärbereich höher sind als die von denjenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich, unterscheiden sich die Zuwächse. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Beschäftigungsquoten von Männern mit Abschluss im Tertiärbereich nur 5 Prozentpunkte höher als bei denjenigen mit Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich, bei den Frauen beträgt der Unterschied hingegen 10 Prozentpunkte. Dies zeigt, dass Frauen größere Beschäftigungszuwächse durch einen Abschluss im Tertiärbereich erzielen, jedoch tendenziell bei den Erwerbseinkommen weniger stark profitieren, da die finanziellen Erträge durch einen Abschluss im Tertiärbereich für Frauen in der Regel geringer sind als für Männer (s. Kapitel A3).

Erfolgsquoten nach Art der Bildungseinrichtung

In den meisten OECD-Ländern werden Ausbildungen im Tertiärbereich sowohl von öffentlichen als auch von privaten Bildungseinrichtungen angeboten (OECD, 2025[21]). Bei öffentlichen Bildungseinrichtungen hat eine staatliche Stelle oder Behörde die Gesamtaufsicht über die allgemeinen Richtlinien und Aktivitäten der Bildungseinrichtung, einschließlich der Einstellung von Beschäftigten. Private Bildungseinrichtungen können von Nichtregierungsorganisationen oder einem Verwaltungsgremium geführt werden, deren Mitglieder nicht mehrheitlich von einer staatlichen Stelle oder Behörde ausgewählt werden. Jedoch kann es bei den Regelungen und der Verwaltung von privaten Bildungseinrichtungen erhebliche Unterschiede geben (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2024[22]). Im Vereinigten Königreich sind beispielsweise alle tertiären Bildungseinrichtungen privat, erhalten aber den Großteil ihrer Finanzierung vom Staat, während es in vielen OECD-Ländern, in denen ein erheblicher Anteil der Bildungsteilnehmenden private Bildungseinrichtungen besucht, keine solchen staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen gibt (OECD, 2025[21]).

Abbildung B5.5

Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen, nach Geschlecht und Zeitraum (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. Tabelle B5.2. StatLink: https://stat.link/5mczv7

Die meisten privaten tertiären Bildungseinrichtungen arbeiten nicht gewinnorientiert, sodass Mehreinnahmen nicht an die Eigentümerinnen und Eigentümer ausgezahlt werden können (OECD, 2019[23]). In einigen OECD-Ländern entwickeln sich jedoch zunehmend gewinnorientierte private Bildungseinrichtungen (Shah and Sid Nair, 2013[24]). Einige Studien weisen darauf hin, dass gewinnorientierte Bildungseinrichtungen möglicherweise besser auf die Marktnachfrage reagieren, da sie ihr Angebot an Bildungsgängen schnell an die Anforderungen der Bildungsteilnehmenden und Arbeitgebenden anpassen können (Gilpin, Saunders and Stoddard, 2015[25]); sie wurden jedoch auch für ihren Fokus auf finanzielle Gewinne zulasten der Bildungsergebnisse der Bildungsteilnehmenden kritisiert (Hodgman, 2018[26]).

Die Erfolgsquoten am Ende der regulären Ausbildungsdauer eines Bachelorbildungsgangs variieren zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen häufig erheblich. In einigen Ländern erwerben Bildungsteilnehmende in privaten Bildungseinrichtungen seltener rechtzeitig einen Abschluss. Beispielsweise sind in Dänemark und Estland die Quoten eines rechtzeitigen Abschlusses in privaten Bildungseinrichtungen mehr als 20 Prozentpunkte niedriger als in öffentlichen. Diese Ergebnisse sind mit Vorsicht zu interpretieren, da der Anteil der Bildungsteilnehmenden in privaten Bildungseinrichtungen in manchen Ländern sehr klein ist. Dies ist beispielsweise in Dänemark der Fall, wo es sehr wenige private Bildungseinrichtungen gibt und diese sich an Bildungsteilnehmende mit bestimmten Profilen richten. Im Gegensatz dazu übertreffen die Ergebnisse von privaten Bildungseinrichtungen in Finnland, Neuseeland und Österreich die von öffentlichen um mehr als 20 Prozentpunkte. In anderen Ländern, wie den Niederlanden, Polen und Portu-

gal, ist der Unterschied zwischen den Sektoren minimal (maximal 2 Prozentpunkte), was auf eine vergleichbare Effektivität bei der Unterstützung eines rechtzeitigen Abschlusses durch öffentliche und private Angebote hinweist (Tab. B5.2).

Weitet man den Beobachtungszeitraum auf 3 Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer aus, verringert sich der Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen häufig. Dies deutet darauf hin, dass die Bildungsteilnehmenden in beiden Sektoren – insbesondere diejenigen, die für den Fortschritt länger gebraucht haben – tendenziell aufholen. In Dänemark z. B. steigen an privaten Bildungseinrichtungen die Erfolgsquoten in dem verlängerten Zeitraum erheblich, wodurch sich das frühere Gefälle verringert. In Estland ist ein ähnlicher Trend zu beobachten: Private Bildungseinrichtungen verzeichnen im Laufe der Zeit höhere Zuwächse, jedoch gibt es auch bei öffentlichen Bildungseinrichtungen Verbesserungen und sie liegen bei den Gesamterfolgsquoten leicht vorn (Tab. B5.2).

Mehrere Faktoren können helfen, die unterschiedlichen Erfolgsquoten von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen zu erklären, z. B. Zulassungskriterien, Merkmale der Bildungsgänge, Studienbedingungen und finanzielle Aspekte. Die Zulassungsanforderungen sind eine mögliche Quelle für die Unterschiede. Bei einem selektiveren Zugang zum Tertiärbereich sind die Bildungsteilnehmenden wahrscheinlich besser akademisch vorbereitet, wodurch ihre Chancen auf einen rechtzeitigen Fortschritt und Abschluss steigen können. In vielen öffentlichen Bildungseinrichtungen in Österreich müssen beispielsweise die Bildungsteilnehmenden keine Zulassungsprüfung ablegen, um einen Bildungsgang anzufangen (OECD/European Union, 2019[27]), wohingegen selektivere Aufnahmeverfahren für private Bildungseinrichtungen zu einer besser vorbereiteten Bildungsteilnehmenden-Kohorte führen können.

Die Organisation und die Qualität des Unterrichts und des Lernens können ebenfalls eine Rolle spielen. Erhebungsdaten zeigen auf, dass in Österreich Bildungsteilnehmende an privaten Hochschulen sowie Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Unterrichtsqualität und den Aufbau ihrer Kurse tendenziell positiver bewerten als Bildungsteilnehmende an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Diese Bildungsteilnehmenden geben auch eine höhere Lernintensität an, was möglicherweise zu höheren Quoten eines rechtzeitigen Abschlusses beiträgt (Zucha, Engleder and Rieder, 2023[28]; Haag et al., 2024[29]).

Zudem können sich Unterschiede bei der Ausrichtung des Bildungsgangs und der Spezialisierung auf die Erfolgsquoten auswirken. In Neuseeland beispielsweise hat sich der private Tertiärbereich nach 1989 in stärker spezialisierte und berufsorientierte Bereiche wie Informations- und Kommunikationstechnologie ausgeweitet. Diese Entwicklung erfolgte parallel zu einem gut etablierten öffentlichen Sektor, der seit Langem traditionelle akademische und berufsbildende Bildung über Hochschulen, Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Colleges anbot (Xiaoying and Abbott, 2008[30]). Bildungsteilnehmende in diesen auf Berufsbildung ausgerichteten Bildungsgängen sind möglicherweise stärker motiviert, ihren Bildungsgang rechtzeitig abzuschließen, da häufig konkrete Karriereziele der Grund für die Teilnahme sind.

Finanzielle Anreize und die Bildungskosten können ebenfalls Einfluss auf die Erfolgsquoten haben. In Systemen mit höheren Bildungsgebühren – die häufig an privaten Bildungseinrichtungen üblicher sind – stehen die Bildungsteilnehmenden möglicherweise

unter größerem finanziellen Druck, ihren Abschluss innerhalb der regulären Dauer zu erwerben. In Kapitel C5 findet sich eine ausführlichere Erörterung, wie sich Bildungsgebühren und Finanzhilfemechanismen auf das Verhalten und die Ergebnisse der Bildungsteilnehmenden auswirken.

Erfolgsquote nach Fächergruppe

Die Erfolgsquoten variieren stark nach Fächergruppe. Im Durchschnitt der OECD-Länder hatten 80 % der Vollzeitbildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen, die in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen angefangen haben, 3 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss eines tertiären Bildungsgangs erworben. Im Vergleich dazu sind es in Geisteswissenschaften und Künsten, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen 71 % und in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) nur 68 %. Diese Unterschiede sind in einigen Ländern besonders stark ausgeprägt: In Chile, Österreich, Schweden und Spanien liegt der Anteil der Bildungsteilnehmenden, die ihren Bildungsgang abschließen, in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen mehr als 20 Prozentpunkte über dem im MINT-Bereich. Neuseeland ist eine bemerkenswerte Ausnahme: Dort sind die MINT-Erfolgsquoten höher als die Quoten in Gesundheit und Sozialwesen (Tab. B5.3).

Jedoch schließen nicht alle Bildungsteilnehmenden ihr Studium in der gleichen Fächergruppe und nicht einmal in der gleichen Stufe ab, in der sie angefangen haben. In Gesundheit und Sozialwesen schließen 74 % der Bildungsteilnehmenden einen Bildungsgang in der gleichen Fächergruppe ab, 4 % wechseln in eine andere Fächergruppe in der gleichen Stufe und 2 % schließen eine andere Bildungsstufe ab. Bildungsteilnehmende im MINT-Bereich wechseln hingegen häufiger: Nur 58 % erwerben einen Abschluss im gleichen Bereich, während 9 % in einen anderen Bereich und 2 % die Stufe wechseln. Dieses Muster ist im Bereich Geisteswissenschaften und Künste ähnlich. Dies weist darauf hin, dass Bildungsteilnehmende, die sich ursprünglich für Gesundheit und Sozialwesen entschieden haben, häufiger in diesem Bereich bleiben, wohingegen Bildungsteilnehmende im Bereich MINT und Künste häufiger wechseln (Abb. B5.6 und Tab. B5.3).

Das Ausmaß des Wechsels variiert ebenfalls zwischen den Ländern. In Chile, Kanada, Neuseeland und Polen haben beinahe oder mehr als 20 % der Bildungsteilnehmenden, die in MINT angefangen haben, den Bereich oder die Bildungsstufe gewechselt. Sogar in Gesundheit und Sozialwesen haben 11 % der Bildungsteilnehmenden aus diesen Ländern und damit mehr als der OECD-Durchschnitt gewechselt. In vielen dieser Länder ist das System flexibel, durch Bildungsgänge mit einem breit angelegten ersten Jahr oder Leistungspunktstrukturen, sodass die Bildungsteilnehmenden verschiedene Fächergruppen kennenlernen können, ehe sie sich festlegen (Abb. B5.6).

Mehrere Faktoren können helfen, diese Muster zu erklären. Arbeitsmarktdynamiken können die Entscheidungen der Bildungsteilnehmenden beeinflussen. In Fächergruppen mit hoher Nachfrage wie Informations- und Kommunikationstechnologie oder Ingenieurwesen finden die Bildungsteilnehmenden möglicherweise Beschäftigungsmöglichkeiten, ehe sie eine vollständige Qualifikation erlangen, was den Anreiz für einen Abschluss verringert. Ein Teilabschluss kann insbesondere in berufsorientierten Bereichen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt ausreichen.

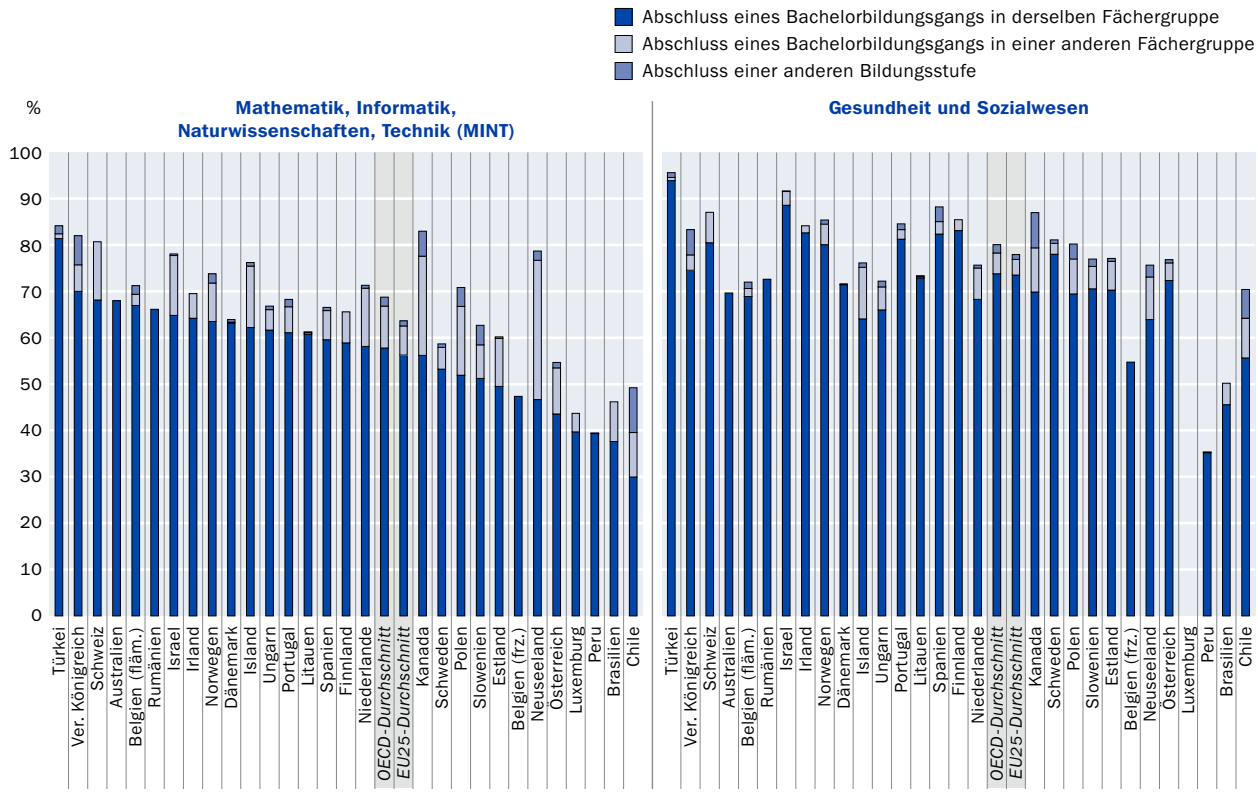
Die Selektivität der Zulassung kann ebenfalls eine Rolle spielen. Bereiche mit strengeren Zulassungsvoraussetzungen ziehen häufig Bildungsteilnehmende mit besserer akademischer

Vorbereitung und klarerer Motivation an, was zu höheren Erfolgsquoten führen kann. Eine Studie in den Niederlanden hat beispielsweise ergeben, dass durch einen Selektionsprozess zum Medizinstudium zugelassene Bildungsteilnehmende häufiger ihren Abschluss machen als diejenigen, die per Losentscheid zugelassen wurden (Vos et al., 2019[31]).

Insbesondere im MINT-Bereich gibt es auch geschlechtsspezifische Unterschiede. Nur 30 % der Anfangenden im MINT-Bereich sind Frauen, jedoch wechselt bei den Frauen ein größerer Anteil als bei den Männern vor dem Abschluss den Bildungsgang oder die Stufe (OECD, 2025[21]). Untersuchungen weisen darauf hin, dass dies mit Isolation, Mikroaggressionen und einer männerdominierten Kultur zusammenhängen kann, die Frauen in MINT-Bildungsgängen erleben (Ong, Smith and Ko, 2017[32]). Frauen haben möglicherweise in den MINT-Fächern auch ein schwächeres Zugehörigkeitsgefühl als Männer, was mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit der Fortsetzung des Bildungsgangs einhergeht (Lewis et al., 2017[33]). Um diese Herausforderungen anzugehen, haben viele OECD-Länder Initiativen zur Verringerung der geschlechtsspezifischen Unterschiede umgesetzt. In Australien startete beispielsweise 2015 die Initiative „Restoring the focus on STEM in schools“, die darauf abzielte, Mädchen und benachteiligten Schülerinnen und Schülern durch die Ausweitung der Sommerschulen für MINT-Bildungsgänge und die Förderung von MINT-Laufbahnen zur Teilnahme zu ermutigen (OECD, 2017[34]). Tertiäre Bildungseinrichtungen können ebenfalls eine Rolle spielen, indem sie die Unterrichtsmethoden anpassen, Lehrpläne überarbeiten und gezieltes Mentoring zur Unterstützung von Frauen beim Abschluss ihrer Bildungsgänge anbieten (Do et al., 2021[35]).

Abbildung B5.6

Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen in den MINT-Fachrichtungen und in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs, nach Abschlussstatus (2023)



Daten s. Tabelle B5.3. *StatLink: https://stat.link/5mczv7*

Kasten B5.2

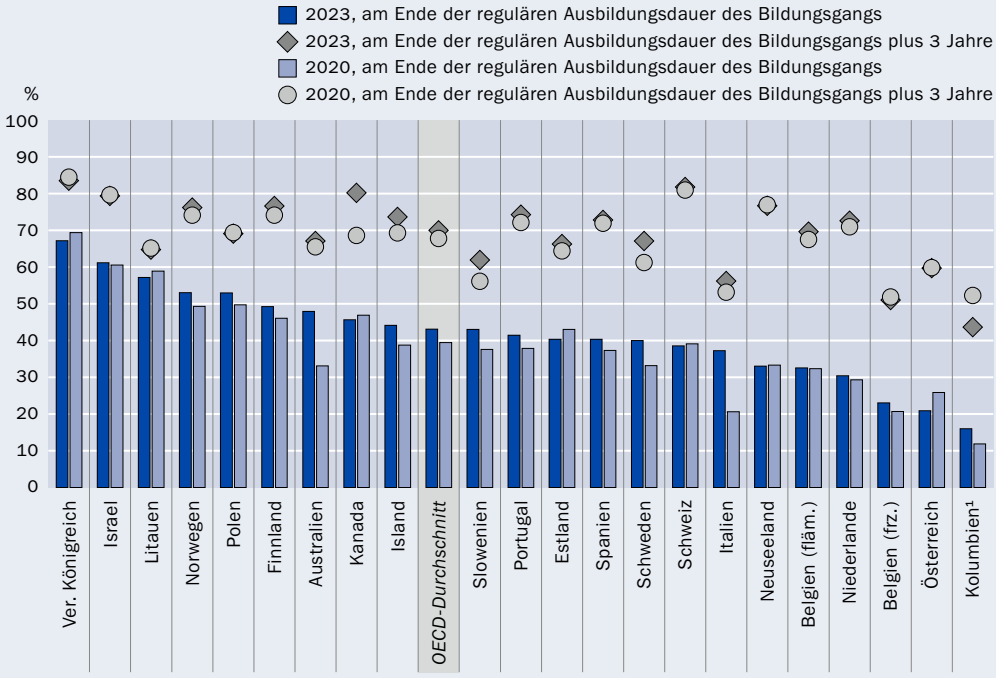
Entwicklungstendenzen bei den Erfolgsquoten 2023 und 2020 und die Rolle der Coronapandemie (Covid-19)

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten haben sich die Bachelorerfolgsquoten zwischen 2020 und 2023 kaum verändert. Die Ausnahmen sind Australien und Italien, wo der Anteil derjenigen, die bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erwarben, 2023 um rund 16 Prozentpunkte höher war als 2020. Nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre unterscheiden sich die Erfolgsquoten nicht stark; die Ausnahme bildet Kanada, wo die Erfolgsquote 2023 um 12 Prozentpunkte höher war als 2020. Zwar sind die Erfolgsquoten in vielen Ländern stabil geblieben, in anderen gab es jedoch anhaltende Veränderungen oder Verbesserungen, die möglicherweise die langfristigen Auswirkungen früherer Störungen und Reaktionen auf Systemebene widerspiegeln (Abb. B5.7).

Zwar trat Corona erstmals Ende 2019 auf, jedoch hatte die Pandemie erst ab März 2020, als es weltweit zu Lockdowns und Campus-Schließungen kam, Auswirkungen auf den Tertiärbereich. Für Bildungsteilnehmende, die in diesem Jahr ihren Abschluss machen sollten, hat die Pandemie zu plötzlichen Störungen geführt: verzögerte Leistungserhebungen, die Absage praktischer Teile und eine abrupte Umstellung auf Fernlernen. Diese Herausforderungen können sich zusammen mit psychischen Problemen und wirtschaftlicher Unsicherheit auf die Fähigkeit der Bildungsteilnehmenden, rechtzeitig ihren Abschluss zu machen, ausgewirkt haben. Jedoch verzeichneten die meisten Länder trotz dieser erheblichen Störungen keinen wesentlichen Rückgang der Erfolgsquoten im Tertiärbereich bei den betroffenen Kohorten.

Abbildung B5.7

Entwicklungstendenzen der Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen, nach Zeitraum (2020 und 2023)



1. Referenzjahr nicht 2023.

Für Daten, s. Tabelle B5.1 und Tabelle B5.1 in Bildung auf einen Blick 2022 (OECD, 2022[36]). StatLink: https://stat.link/5mczv7

Eine mögliche Erklärung ist, dass es zwar bei manchen Bildungsteilnehmenden zu Verzögerungen kam, viele Bildungseinrichtungen und Staaten jedoch schnell gehandelt haben, um die akademischen Folgen der Pandemie möglichst gering zu halten. Eine vorübergehende Anpassung der Abschlusskriterien und der akademischen Anforderungen war weit verbreitet. Dazu gehörten flexible Formate zur Leistungserhebung, vereinfachte Benotung und Wegfall bestimmter Abschlusskomponenten wie Praktika, wissenschaftliche Arbeiten oder Fremdsprachennachweise. Beispielsweise hat Deutschland die Bezugsdauer von finanzieller Hilfe für Bildungsteilnehmende verlängert und zugelassen, dass die Dauer der Bildungsgänge folgenlos überschritten werden kann. Ungarn hat 2020 vorübergehend auf die Sprachanforderung für den Abschluss verzichtet (Government of Hungary, 2020[37]; Government of Hungary, 2020[38]) und Portugal hat flexiblere Abgabefristen für Abschlussarbeiten eingeführt. In Peru wurde durch eine Notfallgesetzgebung der automatische Erwerb des Abschlusses für Bildungsteilnehmende zwischen 2020 und 2024 erlaubt, während in Lettland die Bildungseinrichtungen einen Ermessensspielraum zur Anpassung der Abschlusskriterien erhielten. Durch diese Anpassungsmaßnahmen konnten möglicherweise die Auswirkungen der Pandemie auf die formalen Erfolgsquoten abgefedert werden. Darüber hinaus tauchen manche Verzögerungen beim Abschluss gegebenenfalls nicht in den Statistiken auf, wenn die Bildungsteilnehmenden 2020 die akademischen Voraussetzungen erfüllt, aber aufgrund von administrativen Verzögerungen ihren offiziellen Abschluss 2021 erhalten haben. Auch wenn die langfristigen Auswirkungen in vielen Ländern noch untersucht werden, haben diese adaptiven politischen Reaktionen wahrscheinlich dabei geholfen, die Auswirkungen auf die Entwicklungstendenzen der Erfolgsquoten teilweise abzumildern.

Definitionen

Die *True-Cohort-Methode* erfordert die Betrachtung einer Anfangskohorte über einen vorgegebenen Zeitraum, der in der vorliegenden Erhebung der regulären Ausbildungsdauer sowie der regulären Ausbildungsdauer plus 1 und plus 3 Jahre entspricht. Solche Informationen sind nur in Ländern verfügbar, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen.

Vollzeit-Bildungsteilnehmende bezieht sich in diesem Kapitel auf Bildungsteilnehmende, die den jeweiligen tertiären Bildungsgang in Vollzeitausbildung begonnen haben. Möglicherweise hat sich ihr Status während der Ausbildung geändert.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen bzw. üblichen Zeitraum, den Vollzeit-Bildungsteilnehmende bis zum Abschluss eines Bildungsgangs benötigen.

Angewandte Methodik

In diesem Kapitel werden nur Bildungsteilnehmende in Vollzeitausbildung berücksichtigt. Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 2023 etwa 30 % der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich in Teilzeit eingeschrieben (OECD, 2025[21]). Die reguläre Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Tertiärbereich unterscheidet sich von Land zu Land. Daher ist auch bei gleichem Referenzjahr für den Abschluss (sofern nicht anders angegeben 2023)

das Anfangsjahr der Bildungsteilnehmendenkohorten je nach Länge des Bildungsgangs in jedem Land unterschiedlich.

In Ländern, die True-Cohort-Daten gemeldet haben, lassen sich 2 verschiedene Erfolgsquoten (s. u.) für 2 verschiedene Zeiträume (reguläre Ausbildungsdauer N, reguläre Ausbildungsdauer plus 1 Jahr N + 1 und plus 3 Jahre, N + 3) berechnen:

- Erfolgsquote der Bildungsteilnehmenden, die in einem Bildungsgang derselben ISCED-Stufe des Tertiärbereichs einen Abschluss erwerben, in der sie begonnen haben: Anzahl der Absolventinnen und Absolventen eines Kalenderjahrs und einer ISCED-Stufe des Tertiärbereichs dividiert durch die Anzahl der Anfangenden derselben ISCED-Stufe N/N + 1/N + 3 Kalenderjahre zuvor.
- Erfolgsquote der Bildungsteilnehmenden, die auf irgendeiner ISCED-Stufe des Tertiärbereichs einen Abschluss erwerben: Die Gesamtzahl der Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs eines Kalenderjahrs, die N/N + 1/N + 3 Kalenderjahre zuvor einen Bildungsgang einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs aufnahmen.

Länder, die True-Cohort-Daten vorgelegt haben, bezogen sich entweder auf Erstanfangende im Tertiärbereich (d. h. nur Bildungsteilnehmende, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich begonnen haben) oder Anfangende eines bestimmten Tertiärbildungsgangs (d. h. alle Anfangenden einer Stufe im Tertiärbereich, unabhängig davon, ob sie zuvor bereits in einer anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs eingeschrieben waren). Für eine Auflistung der Länder nach der von ihnen verwendeten Methode s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Wenn in einem Land auf derselben ISCED-Stufe des Tertiärbereichs Bildungsgänge unterschiedlicher regulärer Ausbildungsdauer angeboten werden, wird die Erfolgsquote jedes Bildungsgangs nach der Anzahl der Anfangenden im jeweiligen Bildungsgang gewichtet.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[39]). Länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2025 Sources Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Quellen

Daten zu den Erfolgsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2024 ermittelt. Daten für einige Länder beziehen sich möglicherweise auf ein anderes Referenzjahr, weiterführende länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Weiterführende Informationen

Archer, L., S. Godec and H. Holmegaard (2023), „Misfits or misrecognition? Exploring STEMM degree students' concerns about non-completion", *Science Education*, Vol. 107/4, pp. 912–938, https://doi.org/10.1002/sce.21794. [1]

Bocsi, V. et al. (2019), „The discovery of the possible reasons for delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study", *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, Vol. 3/1, pp. 27–38, https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.08. [13]

Colyar, J., K. Chatoor and J. Deakin (2023), *Linking postsecondary non-completion rates and labour market outcomes*, Higher Education Quality Council of Ontario, https://heqco.ca/wp-content/uploads/2023/11/Linking-Postsecondary-Non-completion-Rates-and-Labour-Market-Outcomes-in-Ontario-FINAL.pdf (Zugriff am 4. Juli 2025). [2]

Cunninghame, I. and T. Pitman (2019), „Framing the benefits of higher education participation from the perspective of non-completers", *Higher Education Research and Development*, Vol. 39/5, pp. 926–939, https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1705255. [19]

DZHW (2022), *Student drop-out: Extent and motives*, German Centre for Higher Education Research and Science Studies, https://www.dzhw.eu/en/forschung/projekt?pr_id=240. [12]

Do, T. et al. (2021), *Championing Girls and Women in Information Technology: A Review of Challenges*, Monash University, Melbourne, http://hdl.voced.edu.au/10707/595031. [35]

Earle, D. (2024), *How do expectations influence tertiary education attainment*, Tertiary Sector Performance Analysis Te Pou Kaupapahere Ministry of Education. [11]

European Commission (2024), *Education and Training Monitor 2024: Portugal*, Publications Office of the European Union, https://data.europa.eu/doi/10.2766/540081. [6]

Eurydice (2023), *Higher Education Funding Norway*, https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/norway/higher-education-funding. [5]

Gilpin, G., J. Saunders and C. Stoddard (2015), „Why has for-profit colleges' share of higher education expanded so rapidly? Estimating the responsiveness to labor market changes", *Economics of Education Review*, Vol. 45, pp. 53–63, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.11.004. [25]

Government of Hungary (2020), *Act LVIII of 2020 on Transitional Rules and Epidemiological Preparedness Related to the Cessation of the State of Danger*, Magyar Közlöny [Hungarian Gazette]. [38]

Government of Hungary (2020), *Government Decree No. 101/2020 (IV.10.) on the Declaration of a State of Danger and Related Measures*, Magyar Közlöny [Hungarian Gazette]. [37]

Government of Peru (2021), „Reporte sobre la interrupción de estudios universitarios en el Perú, en el contexto del COVID-19", *Working Paper*, Ministerio de Educación. [14]

Haag, N. et al. (2024), „Studienverläufe – Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2023“, *Research Report*, Institute for Advanced Studies, Vienna, *https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/7207/6/ihs-report-2024-haag-binder-et-al-studienverlaeufe-studierenden-sozialerhebung-2023-v2.pdf*. [29]

HEA (2024), *HCI Pillar 3 Micro-Credentials Learner Fee Subsidy*, Higher Education Authority of Ireland, *https://hea.ie/skills-engagement/hci-pillar-3-micro-credentials-learner-fee-subsidy*. [20]

Hodgman, M. (2018), „Understanding for-profit higher education in the United States through history, criticism, and public policy: A brief sector landscape synopsis“, *Journal of Educational Issues*, Vol. 4/2, p. 1, *https://doi.org/10.5296/jei.v4i2.13302*. [26]

Hovdhaugen, E. (2019), *Årsaker til Frafall i Høyere Utdanning: En Forskningsoppsummering av Studier Basert på Norske Data*, Nordisk Institutt for Studier av Innovasjon, Forskning og Utdanning (NIFU), *https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2593810/NIFUarbeidsnotat2019-3.pdf*. [15]

Jaggo, I. (2020), *Katkestamine ja väljalangemine kõrghariduses 2011/12-.* [9]

Lewis, K. et al. (2017), „Fitting in to move forward“, *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 41/4, pp. 420–436, *https://doi.org/10.1177/0361684317720186*. [33]

Luckman, M. and A. Harvey (2018), „The financial and educational outcomes of bachelor degree non-completers“, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 41/1, pp. 3–17, *https://doi.org/10.1080/1360080x.2018.1553106*. [18]

Ministerio de Educación Nacional (2009), *deserción estudiantil.* [8]

OECD (2025), *OECD Data Explorer, https://data-explorer.oecd.org/*. [21]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022: OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821pw*. [36]

OECD (2021), „Resourcing higher education in Denmark: Thematic policy brief“, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 49, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/c8217325-en*. [4]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/be5514d7-en*. [23]

OECD (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-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*. [39]

OECD (2017), „The under-representation of women in STEM fields", in *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264281318-10-en. [34]

OECD/European Union (2019), *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1c45127b-en. [27]

Ong, M., J. Smith and L. Ko (2017), „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. [32]

Republic of Estonia (2024), *Recognition of prior learning and work experience*, Ministry of Education and Research website, https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/recognition-prior-learning-and-work-experience. [17]

Shah, M. and C. Sid Nair (2013), „Private for-profit higher education in Australia: Widening access, participation and opportunities for public-private collaboration", *Higher Education Research and Development*, Vol. 32/5, pp. 820–832, https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777030. [24]

Swedish Higher Education Authority (n. d.), *Studenternas bakgrund och tidiga avhop*. [10]

UK Government (2025), *Career skills and training*, Department for Education, https://www.gov.uk/career-skills-and-training. [7]

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2024), *UOE Data Collection on Education Systems: Volume 1 – Manual: Concepts, Definitions and Classifications*, OECD, Paris. [22]

Vaarma, M. and H. Li (2024), „Predicting student dropouts with machine learning: An empirical study in Finnish higher education", *Technology in Society*, Vol. 76, p. 102474, https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102474. [16]

Vos, C. et al. (2019), „Bachelor completion and dropout rates of selected, rejected and lottery-admitted medical students in the Netherlands", *BMC Medical Education*, Vol. 19/1, https://doi.org/10.1186/s12909-019-1511-4. [31]

Xiaoying, M. and M. Abbott (2008), „The development of private higher education in a mature market: A New Zealand case study", *Education Research and Perspectives*, Vol. 35/2. [30]

Zucha, V., J. Engleder and K. Rieder (2023), „Studierbarkeit und Digitalisierung – Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung", *Research Report*, Institute for Advanced Studies, Vienna, https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/7216/. [28]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/5mczv7

Tabellen Kapitel B5

- Tabelle B5.1: Erfolgsquoten von Anfangenden im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich und Zeitraum (2023)
- Tabelle B5.2: Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen, nach Art der Bildungseinrichtung, Zeitraum und Geschlecht (2023)
- Tabelle B5.3: Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen zum Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs plus 3 Jahre, nach ausgewählten Fächergruppen und Geschlecht (2023)
- **WEB** Table B5.4: Status of new entrants into bachelor's programmes, by timeframe (Status von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen, nach Zeitraum) (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle B5.1

Erfolgsquoten von Anfangenden im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich und Zeitraum (2023)

	Bildungsteilnehmende, die einen Bachelor- (oder gleichwertigen) Bildungsgang begonnen haben					Bildungsteilnehmende, die einen kurzen tertiären Bildungsgang begonnen haben					Bildungsteilnehmende, die einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang begonnen haben				
			Abschluss irgendeiner tertiären ISCED-Stufe					Abschluss irgendeiner tertiären ISCED-Stufe					Abschluss irgendeiner tertiären ISCED-Stufe		
	Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge (in Jahren)	Abbruch nach dem ersten Jahr	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre	Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge (in Jahren)	Abbruch nach dem ersten Jahr	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre	Reguläre Ausbildungsdauer der Bildungsgänge (in Jahren)	Abbruch nach dem ersten Jahr	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 1 Jahr	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder															
Australien	3–5	15	48	58	67	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Österreich	3	13	21	42	60	2	8	70	82	84	6	10	35	50	61
Kanada	4	13	46	69	80	2	30	32	51	62	m	m	m	m	m
Chile	4–5	14	13	38	60	2–3	24	25	41	52	6–7	3	8	52	82
Kolumbien[1]	5	22	16	32	44	2–3	21	29	38	43	a	a	a	a	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	3–4	16	53	67	70	2	19	62	69	71	a	a	a	a	a
Estland	3–4	13	40	57	66	a	a	a	a	a	5–6	6	50	63	75
Finnland	4	5	49	61	77	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	3	m	34	46	m	2	m	71	76	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ungarn	3–4	5	50	65	72	2	11	41	56	61	5–6	2	39	65	77
Island	3–4	18	44	62	74	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	12	68	74	77	m	22	62	65	65	m	m	a	a	a
Israel	3–4	8	61	75	79	1–3	12	22	45	57	a	a	a	a	a
Italien	3	13	37	51	56	m	m	m	m	m	5–6	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	3–4	9	57	64	65	1,5–2	m	m	m	m	5–6	2	67	72	73
Luxemburg	2–4	31	38	55	62	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Niederlande	3–4	11	30	55	73	2	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Neuseeland	3	10	33	59	77	2	46	68	73	81	a	a	a	a	a
Norwegen	3–4	11	53	68	76	2	19	58	64	68	5–6	4	43	73	84
Polen	3–4	19	53	62	69	m	m	m	m	m	5	14	49	63	72
Portugal	3	8	41	65	74	2	19	49	57	62	5	4	34	63	78
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	3–4	19	43	54	62	2	27	23	32	40	5–6	13	54	68	80
Spanien	4	8	40	59	73	2	12	53	73	77	5–6	3	56	74	85
Schweden	3	10	40	54	67	2	18	66	70	71	4–5	7	43	57	73
Schweiz	3	8	39	66	82	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Türkei	4	1	64	78	86	2	1	56	68	75	5–6	0	76	90	96
Ver. Königreich	3–4	m	67	80	84	1–2	m	41	67	72	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	3–4	12	33	54	70	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	3–4	21	23	39	51	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt		**13**	**43**	**59**	**70**		**19**	**49**	**60**	**65**		**6**	**46**	**66**	**78**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	4–6	25	38	43	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	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	3–5	21	10	25	40	2–3	34	0	7	19	6–7	11	22	42	55
Rumänien	3	21	62	65	66	a	a	a	a	a	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		**13**	**44**	**58**	**68**		**17**	**55**	**64**	**66**		**7**	**47**	**64**	**75**
G20-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**		**m**	**m**	**m**	**m**		**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Bildungsteilnehmenden in dieser Erhebung sind diejenigen, die Anfangende auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich waren und die zum Beginn ihres Bildungsgangs Vollzeit-Bildungsteilnehmende waren. Das Referenzjahr (2023) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs, den diese Bildungsteilnehmenden begonnen haben, 2021 dem von 1 Jahr nach dem regulären Ende und 2020 dem regulären Ende. Das Jahr des Beginns (und folglich das Referenzjahr für die Abbruchquote) unterscheidet sich zwischen den Ländern, da es von der Dauer des Bildungsgangs abhängt.

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Kolumbien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5mczv7

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

Tabelle B5.2

Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen, nach Art der Bildungseinrichtung, Zeitraum und Geschlecht (2023)

	Alle Bildungseinrichtungen						Öffentliche Bildungseinrichtungen						Private Bildungseinrichtungen					
	Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs			Am Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre		
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																		
Australien	44	51	48	63	70	67	44	51	48	64	71	68	45	46	46	54	57	56
Österreich	20	21	21	55	64	60	7	8	7	48	57	53	55	61	58	74	84	79
Kanada	38	51	46	76	83	80	38	51	46	76	83	80	a	a	a	a	a	a
Chile	11	15	13	52	68	60	5	6	6	55	71	64	12	17	15	51	67	60
Kolumbien[1]	13	19	16	37	49	44	7	10	9	38	38	38	16	23	20	40	52	47
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	52	54	53	67	72	70	52	54	53	66	72	70	26	28	27	82	61	71
Estland	29	49	40	56	74	66	30	50	42	57	75	67	16	25	21	43	60	52
Finnland	37	59	49	67	84	77	28	41	35	73	87	81	41	69	57	64	83	75
Frankreich	27	39	34	m	m	m	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	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	39	59	50	64	79	72	41	54	47	69	79	74	38	61	50	62	79	71
Island	42	46	44	70	76	74	38	43	41	67	75	72	49	53	51	76	81	78
Irland	61	74	68	70	83	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	56	65	61	75	82	79	44	59	56	60	72	70	57	66	62	76	85	81
Italien	32	41	37	51	61	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	48	64	57	56	72	65	50	65	58	58	72	66	38	59	51	43	64	56
Luxemburg	28	47	38	56	68	62	28	47	38	56	68	62	a	a	a	a	a	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	23	37	30	65	80	73	24	37	31	81	92	87	22	38	30	60	76	69
Neuseeland	27	37	33	72	80	77	26	37	32	72	80	77	51	54	53	70	80	77
Norwegen	47	57	53	70	81	76	49	58	54	72	83	78	41	55	49	62	76	70
Polen	40	60	53	57	76	69	38	55	48	60	76	69	39	56	49	60	78	71
Portugal	35	46	41	66	81	74	34	46	41	66	81	75	38	47	43	66	79	73
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	37	48	43	54	69	62	37	50	44	55	70	63	19	34	29	28	54	45
Spanien	30	49	40	65	80	73	28	48	39	64	79	72	45	61	54	73	83	79
Schweden	36	43	40	57	74	67	35	41	39	56	73	66	44	58	52	66	82	75
Schweiz	35	41	39	79	84	82	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	54	73	64	80	91	86	54	73	64	80	91	86	54	74	64	79	92	86
Ver. Königreich	65	69	67	81	86	84	a	a	a	a	a	a	65	69	67	81	86	84
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)	26	38	33	63	75	70	24	35	30	63	75	69	28	39	34	63	75	70
Belgien (frz.)	16	29	23	43	58	51	14	25	20	38	53	46	18	32	26	47	63	56
OECD-Durchschnitt	**37**	**48**	**43**	**63**	**75**	**70**	**33**	**44**	**39**	**63**	**74**	**69**	**38**	**50**	**44**	**62**	**74**	**69**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	33	42	38	43	53	49	28	38	33	46	59	53	34	42	39	43	51	48
Bulgarien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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	8	11	10	36	44	40	9	14	12	37	45	41	8	10	9	35	43	39
Rumänien	53	67	62	57	70	66	54	68	63	59	72	67	49	56	53	52	58	55
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	**36**	**50**	**44**	**60**	**74**	**68**	**34**	**46**	**41**	**61**	**74**	**69**	**35**	**49**	**43**	**59**	**72**	**67**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Bildungsteilnehmenden in dieser Erhebung sind diejenigen, die Anfangende auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich waren und die zum Beginn ihres Bildungsgangs Vollzeit-Bildungsteilnehmende waren. Das Referenzjahr (2023) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs, den diese Bildungsteilnehmenden begonnen haben, 2021 dem von 1 Jahr nach dem regulären Ende und 2020 dem regulären Ende.

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Kolumbien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5mczv7

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

Tabelle B5.3

Erfolgsquoten von Anfangenden in Bachelorbildungsgängen zum Ende der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs plus 3 Jahre, nach ausgewählten Fächergruppen und Geschlecht (2023)

	Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen						Gesundheit und Sozialwesen						Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT)					
				Davon						Davon						Davon		
	Männer	Frauen	Gesamt	Abschluss eines Bachelorbildungsgangs in derselben Fächergruppe	Abschluss eines Bachelorbildungsgangs in einer anderen Fächergruppe	Abschluss einer anderen Bildungsstufe	Männer	Frauen	Gesamt	Abschluss eines Bachelorbildungsgangs in derselben Fächergruppe	Abschluss eines Bachelorbildungsgangs in einer anderen Fächergruppe	Abschluss einer anderen Bildungsstufe	Männer	Frauen	Gesamt	Abschluss eines Bachelorbildungsgangs in derselben Fächergruppe	Abschluss eines Bachelorbildungsgangs in einer anderen Fächergruppe	Abschluss einer anderen Bildungsstufe
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																		
Australien	60	68	65	65[d]	x(4)	a	64	72	70	70[d]	x(10)	a	63	76	68	68[d]	x(16)	a
Österreich	54	59	57	31	23	3	70	79	77	72	4	1	55	55	55	44	10	1
Kanada	69	80	76	51	18	7	81	88	87	70	10	8	80	86	83	56	21	5
Chile	53	67	61	41	15	5	61	73	70	56	9	6	48	56	49	30	10	10
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	66	73	70	70	0	0	66	73	72	71	0	0	64	64	64	63	0	1
Estland	57	70	66	59	7	0	64	79	77	70	6	1	54	73	60	50	10	0
Finnland	70	83	79	72	7	a	76	87	85	83	2	a	62	76	66	59	7	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m	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	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	66	79	75	70	4	1	59	74	72	66	5	1	64	77	67	62	4	1
Island	66	74	71	62	8	1	79	76	76	64	11	1	75	78	76	62	13	1
Irland	73	81	78	66	12	0	79	85	84	83	2	0	66	79	69	64	5	0
Israel	76	84	81	67	14	0	88	93	92	89	3	0	76	82	78	65	13	0
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	56	70	66	65	0	0	61	75	73	73	0	0	58	71	61	61	0	0
Luxemburg	56	68	63	59	4	0	a	a	a	a	a	a	44	44	44	40	4	0
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	68	83	77	63	14	0	63	79	76	68	7	1	67	84	71	58	13	1
Neuseeland	69	78	75	51	21	3	66	78	76	64	9	3	74	85	79	47	30	2
Norwegen	63	76	71	58	12	2	76	87	85	80	4	1	73	77	74	64	8	2
Polen	54	71	65	49	11	5	61	84	80	69	7	3	65	81	71	52	15	4
Portugal	67	80	75	71	4	1	75	87	85	81	2	1	63	80	68	61	6	2
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	54	68	63	50	10	3	60	80	77	71	5	2	59	72	63	51	7	4
Spanien	64	76	72	67	5	0	83	90	88	82	3	3	62	75	67	60	6	1
Schweden	52	63	59	45	12	2	69	84	81	78	2	1	54	70	59	53	5	1
Schweiz	74	83	80	68	12	0	84	88	87	81	7	0	80	82	81	68	13	0
Türkei	77	89	84	80	1	3	91	97	96	94	1	1	81	90	84	81	1	2
Ver. Königreich	83	87	85	76	4	5	81	84	83	75	3	5	80	87	82	70	6	6
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)	56	74	68	65	2	1	64	75	72	69	2	1	68	85	71	67	2	2
Belgien (frz.)	45	57	51	51	x(4)	x(4)	42	61	55	55	x(10)	x(10)	46	61	47	47	x(16)	x(16)
OECD-Durchschnitt	**64**	**75**	**71**	**61**	**9**	**2**	**71**	**82**	**80**	**74**	**4**	**2**	**65**	**75**	**68**	**58**	**9**	**2**
Partner- und/oder Beitrittsländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	49	60	55	45	10	0	44	53	50	46	5	0	44	53	46	38	9	0
Bulgarien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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	39	50	46	45	0	0	32	36	35	35	0	0	36	47	39	39	0	0
Rumänien	52	66	62	62	m	0	68	75	73	73	m	0	61	72	66	66	m	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	**60**	**72**	**68**	**60**	**7**	**1**	**67**	**80**	**78**	**74**	**3**	**1**	**60**	**72**	**63**	**56**	**6**	**1**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Bildungsteilnehmenden in dieser Erhebung sind diejenigen, die Anfangende auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich waren und die zum Beginn ihres Bildungsgangs Vollzeit-Bildungsteilnehmende waren. Das Referenzjahr (2023) entspricht einem Zeitraum von 3 Jahren nach dem regulären Ende des Bildungsgangs, den diese Bildungsteilnehmenden begonnen haben, 2021 dem von 1 Jahr nach dem regulären Ende und 2020 dem regulären Ende.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5mczv7

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

C

Die in Bildung investierten Finanzressourcen

Kapitel C1

Was sind die wesentlichen Indikatoren für Bildungsausgaben auf Systemebene?

Zentrale Ergebnisse

- Die öffentlichen Ausgaben der OECD-Länder belaufen sich im Primarbereich, Sekundarbereich bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf durchschnittlich 12.438 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer: von 4.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in Mexiko und der Türkei bis etwa 21.000 US-Dollar oder mehr in der Republik Korea, Luxemburg und der Schweiz. Im Tertiärbereich sind die Zahlen mit öffentlichen Ausgaben von durchschnittlich 15.102 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (einschließlich F&E) auch sehr unterschiedlich: In Luxemburg, Norwegen und der Schweiz gibt der Staat mehr als 25.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus und in Chile und Mexiko weniger als 5.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer.
- Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer hängen von den Nationaleinkommensniveaus ab, aber einige Länder geben im Verhältnis zu ihrem Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf mehr aus als andere. Länder, deren Ausgaben in absoluten Zahlen unter dem OECD-Durchschnitt liegen, geben gegebenenfalls im Verhältnis zu ihrem Einkommen mehr als der Durchschnitt aus. Beispielsweise liegen in Chile, Portugal und der Slowakei die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (Primar- bis Tertiärbereich) in absoluten Zahlen unter dem OECD-Durchschnitt, belaufen sich jedoch pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in Chile auf 26 % des BIP pro Kopf, in Portugal auf 29 % und in der Slowakei auf 28 % und liegen damit über dem OECD-Durchschnitt von 25 %.
- Die Ausgaben für Bildung (Primar- bis Tertiärbereich) sind zwischen 2015 und 2022 sowohl in absoluten Zahlen als auch pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer gestiegen. Gleichzeitig haben sie in den öffentlichen Budgets an Boden verloren. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Dienstleistungen ist im Durchschnitt der OECD-Länder um 6,9 % zurückgegangen, von 10,9 % (2015) auf 10,1 % (2022).

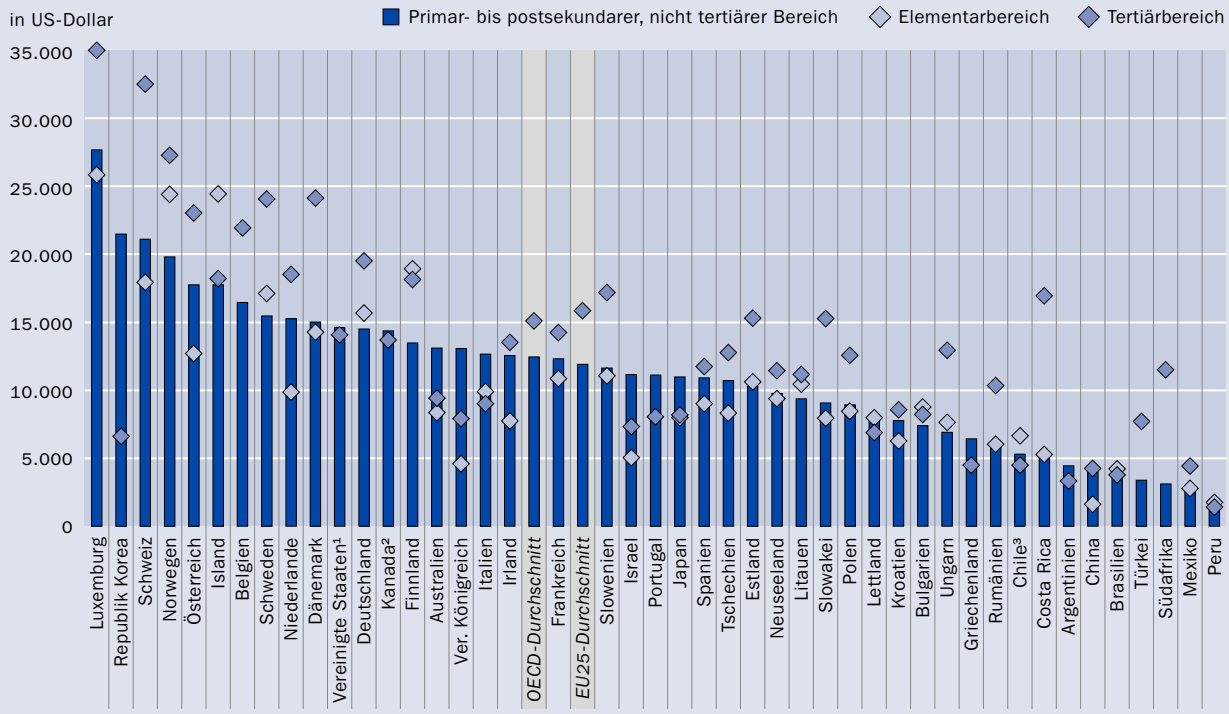
Kontext

Staaten investieren aus verschiedenen Gründen in Bildung, dazu gehören Förderung von Chancengerechtigkeit, Wirtschaftswachstum und Wohlstand. Angesichts von konkurrierendem Druck auf knappe öffentliche Budgets werden insbesondere im Tertiärbereich öffentliche Quellen häufig durch private Quellen (wie Bildungsteilnehmende und ihre Familien oder Unternehmen) ergänzt. Der Tertiärbereich umfasst in den verschiedenen Ländern in unterschiedlichem Maße Forschung und Entwicklung. Politische Entscheidungsträgerinnen und -träger entscheiden über die Höhe der Mittel für Bildung und deren Verteilung auf die verschiedenen Bildungsbereiche, Arten von Einrichtungen und geografischen Gebiete. Die Entscheidungen werden vor dem Hintergrund einer sich permanent verändernden politischen Umgebung getroffen und schließen Veränderungen hinsichtlich Größe und Demografie bei den Bildungsteilnehmenden sowie Lehrkräftemangel mit ein.

Abbildung C1.1

Öffentliche Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent), nach Bildungsbereich (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, Ausgaben für Bildungseinrichtungen



Anmerkung: *Ausgaben im Tertiärbereich einschließlich F&E. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Elementarbereich basieren auf Personenzahlen anstatt auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden.*

1. Referenzjahr nicht 2022. 2. Primarbereich umfasst auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Einschließlich Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen.

Daten s. Tabellen C1.1 und C2.1. StatLink: https://stat.link/7uaizn

Dieses Kapitel enthält einen breiten Überblick über die wichtigsten Bildungsfinanzindikatoren und legt dar, wie die OECD-Länder die Herausforderung der Finanzierung ihrer Bildungssysteme angehen. Es unterscheidet zwischen den Bereichen, die im Wesentlichen den Schulbesuch abdecken (d. h. Primarbereich bis postsekundarer, nicht tertiärer Bereich), und dem Tertiärbereich. Die nachfolgenden Kapitel konzentrieren sich auf spezifische Bildungsbereiche und liefern detailliertere Erkenntnisse.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Primar-, Sekundar- und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist der Staat die Hauptfinanzierungsquelle. Die OECD-Staaten geben durchschnittlich pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) 12.438 US-Dollar für Bildungseinrichtungen aus, aus privaten (und in geringerem Umfang aus nicht inländischen) Quellen kommen hingegen nur 1.088 US-Dollar. Im Tertiärbereich spielen private Quellen eine wesentlich wichtigere Rolle: Die öffentlichen Ausgaben (einschließlich F&E) belaufen sich auf durchschnittlich 15.102 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) und die privaten Ausgaben auf durchschnittlich 6.343 US-Dollar.
- Die Gesamtausgaben für den Primar- und Sekundarbereich, die zum Großteil die Erstausbildung und die Schulpflicht abdecken, belaufen sich im Durchschnitt der

OECD-Länder auf 3,3 % des BIP. Der postsekundare, nicht tertiäre Bereich ist mit Ausgaben in Höhe von durchschnittlich nur 0,1 % des BIP tendenziell ein kleiner Teil der Bildungssysteme, während auf den Tertiärbereich 1,4 % des BIP entfallen.

Analyse und Interpretationen

Öffentliche Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer

Abbildung C1.1 zeigt die direkten öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer nach Bildungsbereichen. Diese Kennzahl erfasst die öffentlichen Ausgaben für Bildung und ist am besten vergleichbar. In den Ländern sind Daten zu öffentlichen Ausgaben tendenziell gut verfügbar, wohingegen Daten zu privaten Ausgaben (zumeist von Familien, aber auch von Stiftungen oder Unternehmen) häufig schwerer zu erheben sind.

In den OECD-Ländern geben die Staaten im Primar-, Sekundar- und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Durchschnitt 12.438 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus: von weniger als 4.000 US-Dollar in Mexiko und der Türkei bis zu mehr als 21.000 US-Dollar in der Republik Korea, Luxemburg und der Schweiz. Im Tertiärbereich reichen die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer von mindestens rund 25.000 US-Dollar in Dänemark, Luxemburg, Norwegen, Schweden und der Schweiz bis zu weniger als 5.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in Chile und Mexiko. In diesen Zahlen ist Forschung und Entwicklung (F&E) enthalten, auf die in einigen Ländern ein großer Teil der öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich entfällt – in Israel, der Schweiz und im Vereinigten Königreich sind die öffentlichen Ausgaben einschließlich F&E mehr als doppelt so hoch wie die öffentlichen Ausgaben ohne F&E (Tab. C1.1).

Verschiedene umfassende Kennzahlen für Bildungsausgaben

Abbildung C1.2 zeigt verschiedene Kennzahlen für die Gesamtausgaben der Länder – öffentliche plus private Ausgaben – in Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich. Erstens zeigen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, wie viel pro vollzeitäquivalenter Bildungsteilnehmerin bzw. vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer ausgegeben wird (diese Unterscheidung ist im Tertiärbereich, wo die Ausbildung häufig in Teilzeit erfolgen kann, besonders wichtig). Die Beträge sind in US-Dollar angegeben und zur Berücksichtigung von Kaufkraftunterschieden zwischen den Ländern kaufkraftbereinigt (Kaufkraftparität; KKP). Nach dieser Kennzahl sind die Bildungsausgaben tendenziell in den wohlhabendsten Ländern am höchsten und in weniger wohlhabenden Volkswirtschaften am niedrigsten; am höchsten sind die Ausgaben in Luxemburg, gefolgt von Norwegen und Österreich, am niedrigsten sind sie hingegen in Peru, gefolgt von Mexiko und der Türkei.

Die beiden anderen Kennzahlen stellen die Bildungsausgaben im Verhältnis zum Einkommensniveau eines Landes dar. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf geben die Bildungsausgaben im Verhältnis zum durchschnittlichen wirtschaftlichen Ertrag pro Person an, der wiederum den Wohlstand des Landes widerspiegelt. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP geben die Bildungsausgaben im Verhältnis zur Größe der Volkswirtschaft eines Landes an.

Abbildung C1.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen, Primar- bis Tertiärbereich (2022)

	Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (US-Dollar KKP)	Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf (in Prozent)	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (in Prozent)
Luxemburg	31 439	21,8	3,3
Norwegen	22 558	29,4	6,2
Österreich	20 942	29,6	4,7
Vereinigte Staaten[1]	20 387	30,1	5,8
Republik Korea	19 805	36,0	5,6
Dänemark	19 229	24,9	5,3
Niederlande	19 186	24,9	5,0
Ver. Königreich	19 072	32,0	6,1
Belgien	19 024	27,9	5,6
Kanada[2]	18 733	29,3	5,5
Island	18 707	24,6	5,6
Deutschland	17 960	26,6	4,4
Schweden	17 804	26,9	5,3
Australien	17 529	25,3	5,4
Irland	15 915	11,7	2,8
Frankreich	15 427	27,5	5,4
OECD-Durchschnitt	*15 023*	*25,3*	*4,7*
Finnland	15 000	24,5	5,2
Slowenien	14 454	28,3	4,6
EU25-Durchschnitt	*14 285*	*24,3*	*4,2*
Japan	14 130	29,4	3,9
Italien	13 750	24,4	3,9
Spanien	13 385	26,5	4,5
Portugal	12 956	29,2	4,8
Israel	12 877	24,0	6,1
Tschechien	12 844	25,0	4,2
Neuseeland	12 389	23,7	5,1
Estland	12 362	25,5	4,5
Polen	11 488	25,6	4,1
Litauen	11 313	22,4	3,7
Slowakei	11 259	27,5	4,2
Ungarn	10 097	22,9	3,4
Lettland	9 204	23,1	3,8
Kroatien	9 033	21,9	3,4
Bulgarien	8 703	24,3	3,3
Chile[3]	8 068	26,5	5,9
Rumänien	7 221	16,3	2,5
Griechenland	7 137	18,6	3,9
Türkei	5 305	13,6	3,4
China	5 161	22,4	4,1
Südafrika	4 395	28,4	6,9
Mexiko	4 066	17,4	4,3
Peru	2 612	15,6	4,2

Anmerkung: Pro Spalte wurde ein Farbverlauf verwendet, wobei Blau für relativ hohe und Weiß für relativ geringe Werte steht. Ausgaben im Tertiärbereich einschließlich F&E.

1. Referenzjahr nicht 2022. 2. Primarbereich umfasst auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Einschließlich Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen.

Daten s. Tabellen C1.1, C1.2 und WEB Table C1.7. StatLink: https://stat.link/7uaizn

In einigen Ländern sind alle Ausgabenkennzahlen hoch (z. B. in Norwegen, Österreich und den Vereinigten Staaten). Luxemburg hat die höchsten Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, aber aufgrund seines hohen BIP und BIP pro Kopf sind seine Ausgaben im Verhältnis zu diesen Kennzahlen geringer. Auf der anderen Seite liegen in Ländern mit Ausgaben unterhalb des OECD-Durchschnitts von 15.023 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer die Ausgaben im Verhältnis zum Einkommen über dem Durchschnitt. Beispielsweise gibt Chile lediglich 8.068 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus, aber dies entspricht 26 % des BIP pro Kopf und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt von 25 %, während die Slowakei 11.259 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (28 % des BIP pro Kopf) und Portugal 12.956 US-Dollar (29 %) ausgibt (Abb. C1.2).

Private Quellen als Ergänzung zu öffentlichen Mitteln

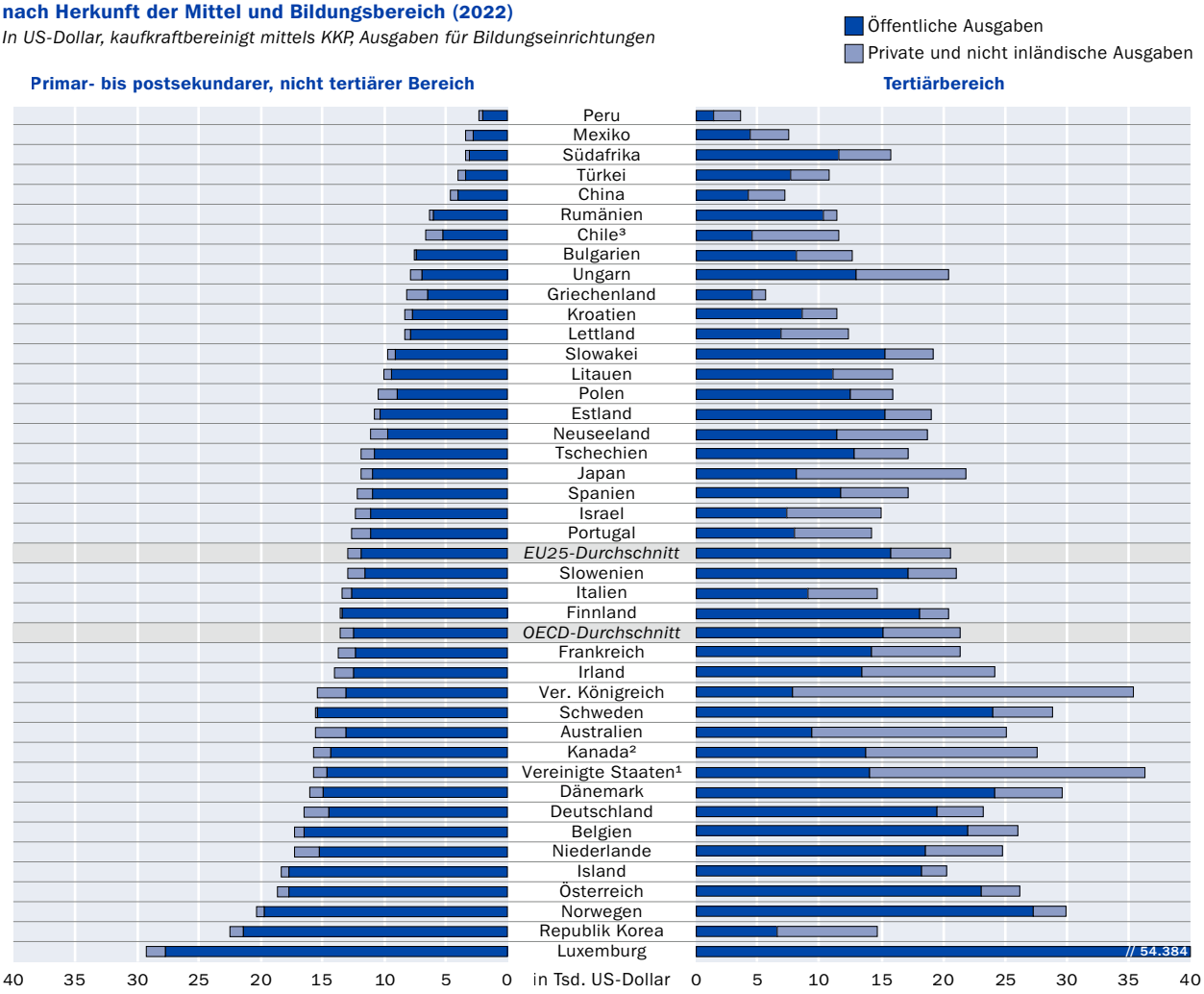
In den Ländern werden öffentliche Ausgaben in unterschiedlichem Maße durch private (und nicht inländische) Quellen ergänzt (Abb. C1.3). Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind öffentliche Mittel die vorrangige Finanzierungsquelle. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen 12.438 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) von den Staaten, wohingegen nur 1.088 US-Dollar aus privaten und nicht inländischen Quellen stammen. Dies spiegelt die Tatsache wider, dass es sich bei diesen Bereichen zumeist um Erstausbildung und zum Großteil um den Pflichtschulbereich handelt (der vorschulische Bereich [ISCED 02] ist in einigen Ländern verpflichtend, jedoch hier nicht erfasst, s. Kapitel B1).

Private Quellen spielen bei der Finanzierung von tertiären Bildungseinrichtungen eine wesentlich wichtigere Rolle als in niedrigeren Bildungsbereichen. Dies spiegelt die Vorteile der Einzelnen durch eine Ausbildung im Tertiärbereich in Form von besseren Beschäftigungsergebnissen wider, die die Grundlage dafür sind, dass in vielen Ländern die

Abbildung C1.3

Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) im Primar- bis Tertiärbereich, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, Ausgaben für Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Ausgaben im Tertiärbereich einschließlich F&E.

1. Referenzjahr nicht 2022. 2. Primarbereich umfasst auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Einschließlich Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen.

Daten s. Tabelle C1.1. *StatLink:* https://stat.link/7uaizn

Kosten auf die Staaten und Bildungsteilnehmenden verteilt werden. Beispielsweise sind im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten die Ausgaben aus privaten Quellen deutlich höher als die Ausgaben aus staatlichen Quellen, was zum Teil auf die hohen Bildungsgebühren in diesen Ländern zurückzuführen ist (Daten zu Bildungsgebühren und öffentlicher finanzieller Unterstützung s. Kapitel C5). Die geringere Bedeutung privater Quellen in den Nordischen Ländern spiegelt hingegen einen anderen Ansatz wider: Bildung im Tertiärbereich wird vorrangig öffentlich finanziert und steht den Bildungsteilnehmenden ohne Bildungsgebühren zur Verfügung.

Es ist zu beachten, dass die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus privaten (wie auch nicht inländischen) Quellen in Abbildung C1.3 nicht nur den Beitrag der Bildungsteilnehmenden und ihrer Familien widerspiegeln. Die Zahl stellt die Ausgaben nach öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor dar und zählt somit Ausgaben von Bildungsteilnehmenden, die öffentlich finanzierte Zuschüsse oder Darlehen erhalten haben, als private Ausgaben. Private Quellen schließen auch Ausgaben von Unternehmen, Stiftungen oder anderen privaten Einheiten sowie von Bildungsteilnehmenden und ihren Familien ein (Länderbeispiele s. Kasten C5.2 in Kapitel C5). WEB Table C1.5 liefert weitere Details.

Veränderungen der Bildungsausgaben

Sich ändernde demografische Gegebenheiten und Teilnahmemuster wirken sich auf die Bildungsausgaben insgesamt und die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer aus. Durch alternde Gesellschaften gibt es in einigen Ländern weniger Kinder, während das stetig wachsende Interesse an Bildung im Tertiärbereich dazu führt, dass ein wachsender Anteil junger Menschen an Ausbildung im Tertiärbereich teilnimmt (die Anzahl nicht inländischer Bildungsteilnehmender wirkt sich ebenfalls auf die Teilnahme an Bildungsgängen im Tertiärbereich aus, während sich Bildungsgänge niedrigerer Bildungsbereiche tendenziell hauptsächlich an inländische Bildungsteilnehmende richten). Abbildung C1.4 zeigt die Veränderungen vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2015 und 2022 anhand von 3 Kennzahlen: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer und insgesamt sowie die Zahl der vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden. Bei den verschiedenen Kennzahlen zu den Veränderungen der Ausgaben sind sowohl Inflation als auch Unterschiede bei den Lebensstandards zwischen den Ländern berücksichtigt.

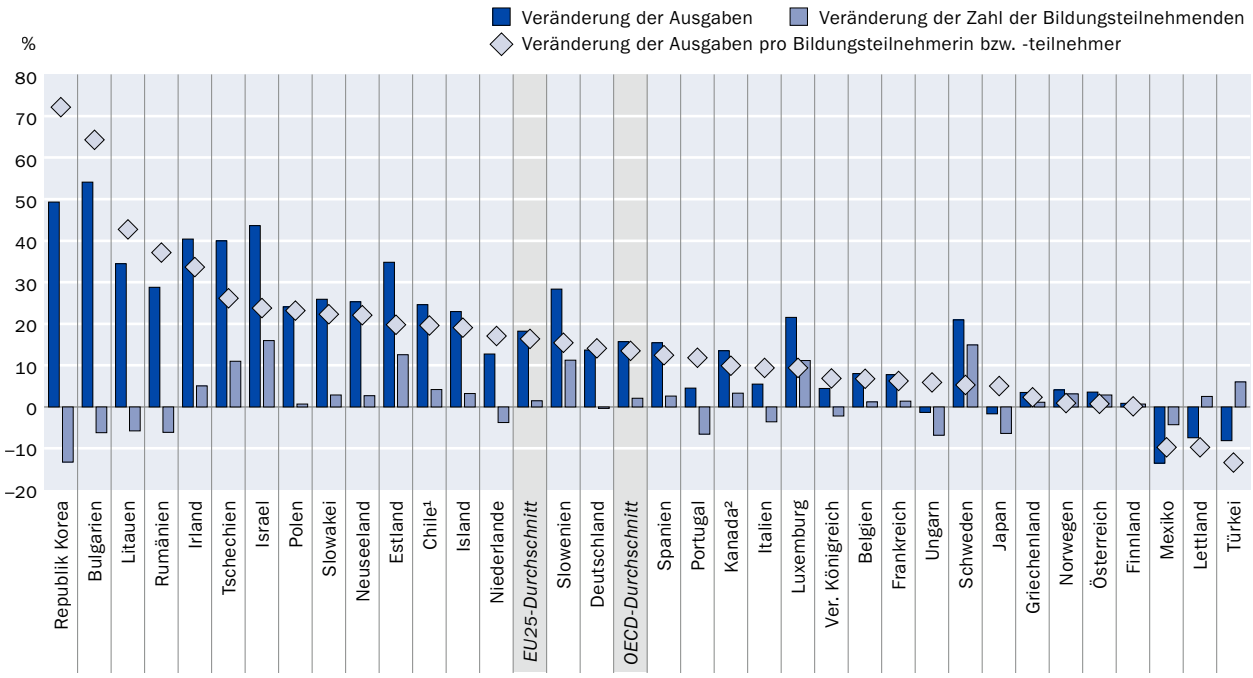
In allen Bereichen, vom Primar- bis zum Tertiärbereich zusammengenommen, ist die Zahl der Bildungsteilnehmenden im Durchschnitt der OECD-Länder leicht, zwischen 2015 und 2022 um 2,5 %, gestiegen. Jedoch sind die Gesamtausgaben in diesen Bereichen im gleichen Zeitraum um durchschnittlich 14,7 % gestiegen, was zu einem Anstieg der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer um 11,9 % geführt hat. Beim Muster der Veränderung gibt es Unterschiede zwischen dem Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf der einen Seite und dem Tertiärbereich auf der anderen Seite. Insgesamt ist die Zahl der Bildungsteilnehmenden im niedrigeren Bildungsbereich leicht (im Durchschnitt der OECD-Länder um 2,1 %) gestiegen, wohingegen die Teilnahme im Tertiärbereich stärker zugenommen hat (um 5,0 %). In beiden Bereichen sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer und die Gesamtausgaben im Durchschnitt und in den meisten Ländern gestiegen (Tab. C1.3).

In 13 OECD- und Partnerländern ist die Zahl der Bildungsteilnehmenden im Primar- bis Tertiärbereich zwischen 2015 und 2022 zurückgegangen und in beinahe allen diesen Län-

Abbildung C1.4

Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmenden, der Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primarbereich bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich und der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2015 bis 2022)

In Prozent, basierend auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden, zu konstanten Preisen



1. Einschließlich Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen. 2. Primarbereich umfasst auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).
Daten s. Tabelle C1.3. StatLink: https://stat.link/7uaizn

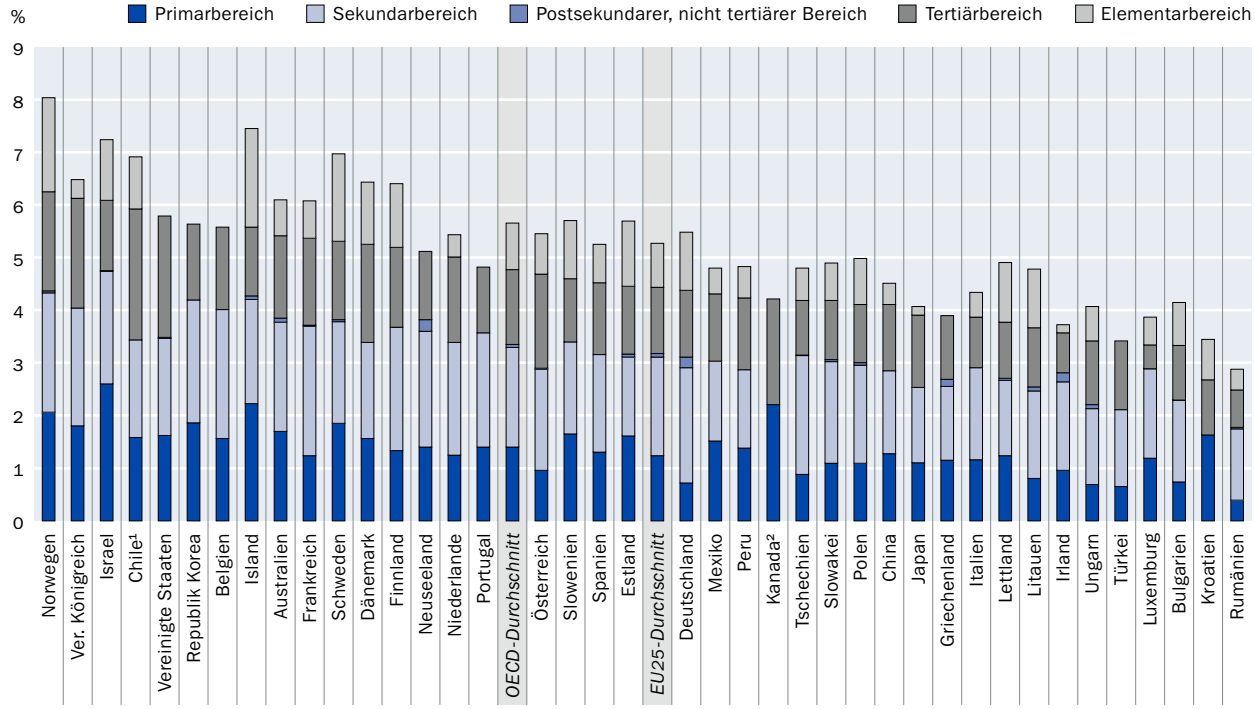
dern sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im gleichen Zeitraum gestiegen. In den meisten dieser Länder gab es einen Anstieg der Ausgaben bei einem gleichzeitigen Rückgang der Teilnahme, was zu einem erheblichen Anstieg der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer geführt hat. Dies ist beispielsweise in Chile, Irland und der Republik Korea der Fall (Tab. C1.3).

In absoluten Zahlen sind die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich im gleichen Zeitraum ebenfalls gestiegen, im Durchschnitt der OECD-Länder um 13,1 %. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, mit starken Anstiegen in manchen Ländern (mehr als 26 % in 10 Ländern) und erheblichen Rückgängen in einigen anderen Ländern (Rückgang um mehr als 15 % in Lettland und Mexiko). Trotz des Gesamtanstiegs scheinen Bildungsausgaben in den öffentlichen Budgets gegenüber anderen Prioritäten an Boden zu verlieren. Der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Dienstleistungen ist im Durchschnitt der OECD-Länder von 11 % (2015) auf 10 % (2022) um 6,9 % zurückgegangen. Dieser Durchschnitt ist auf einen relativ starken Rückgang in einigen Ländern (mehr als 30 % in Costa Rica und Lettland) zurückzuführen, aber in 11 weiteren Ländern ging diese Kennzahl um mindestens 10 % zurück (Tab. C1.3). Abbildung C1.6 zeigt die Verteilung der öffentlichen Ausgaben auf verschiedene öffentliche Aufgabenbereiche.

Vorläufige Daten zu den Bildungsausgaben 2023 stehen für einige wenige Länder zur Verfügung. Nach Berücksichtigung der Inflation sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primar- bis Tertiärbereich in Deutschland, Slowenien und Spanien zwischen 2022 und 2023 gesunken. In Litauen und Neuseeland hingegen sind

Abbildung C1.5

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2022)



Anmerkung: Ausgaben im Tertiärbereich einschließlich F&E.
1. Einschließlich Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen. 2. Primarbereich umfasst auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02).
Daten s. Tabellen C1.2, C2.1, C3.1 und C4.4. StatLink: https://stat.link/7uaizn

die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im gleichen Zeitraum gestiegen (WEB Table C1.8).

Verteilung der Ausgaben nach Bildungsbereichen

Abbildung C1.5 zeigt die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP nach Bildungsbereich. Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 4,7 % ihres BIP für Bildung (vom Primar- bis zum Tertiärbereich) aus. Die Mischung der für die verschiedenen Bereiche bestimmten Mittel spiegelt mehrere Faktoren wider: die Organisationsweise des Bildungssystems (z. B. wenn der Primarbereich mehr Bildungsjahre umfasst, sind die Ausgaben höher), die Zahl der Bildungsteilnehmenden in jedem Bildungsbereich und die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in jedem Bildungsbereich (in der Regel steigen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer mit höheren Bildungsbereichen). Im Durchschnitt entfallen 3,3 % des BIP auf den Primar- und Sekundarbereich. Auf den postsekundaren, nicht tertiären Bereich, der in den meisten Bildungssystemen tendenziell recht klein und in manchen OECD-Ländern überhaupt nicht vorhanden ist, entfallen im Durchschnitt 0,1 % des BIP. Die Mittel für den Tertiärbereich belaufen sich durchschnittlich auf 1,4 % des BIP, jedoch gibt es hier große Unterschiede zwischen den Ländern. Die Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) werden als zusätzliche Kategorie ergänzend zu den Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich ausgewiesen, da für diesen Bereich zum Teil nur sehr begrenzte Daten verfügbar sind, obwohl die Ausgaben für FBBE generell als für die Schaffung starker Grundlagen für das weitere Lernen maßgeblich angesehen werden. Ein Grund für die begrenzte Verfügbarkeit von Daten besteht darin, dass in manchen Ländern FBBE nicht in den Zuständigkeitsbereich der gleichen Behörden fällt wie der Primar- bis Tertiärbereich.

Bildungsausgaben im weiteren Kontext der öffentlichen Ausgaben

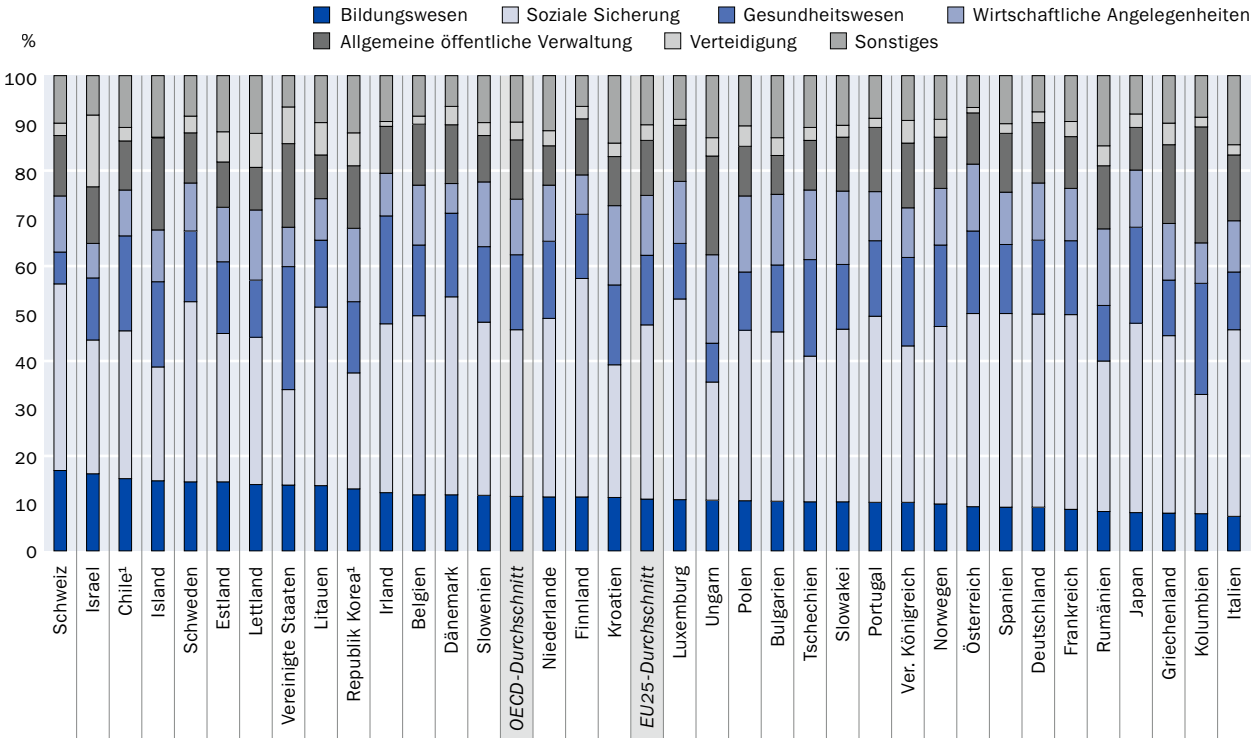
Abbildung C1.6 zeigt die Bildungsausgaben im Kontext der öffentlichen Ausgaben für andere Aufgabenbereiche (Eurostat, 2019[1]). Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 11 % der öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen auf. Die Daten in dieser Abbildung weichen leicht von denen in Tabelle C1.3 ab: Die Ausgaben für Bildung schließen hier non-formales Lernen ein, schließen jedoch FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), die stattdessen in sozialer Sicherung und Gesundheitswesen enthalten sind, aus. Das Bildungswesen ist einer der größten Ausgabenbereiche nach der sozialen Sicherung und dem Gesundheitswesen und liegt gleichauf mit wirtschaftlichen Angelegenheiten und der allgemeinen öffentlichen Verwaltung.

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind groß und reichen von Chile, Israel und der Schweiz, die mehr als 15 % der öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen aufwenden, bis zu Italien und Kolumbien, die weniger als 8 % aufwenden. In fast allen Ländern entfällt mit über 40 % in mehreren europäischen Ländern und durchschnittlich 35 % der größte Anteil der öffentlichen Ausgaben auf die soziale Sicherung. Der zweitgrößte Anteil entfällt auf das Gesundheitswesen (16 % im Durchschnitt der OECD-Länder), wobei auch hier große Unterschiede zwischen den Ländern bestehen: von weniger als 10 % in der Schweiz und Ungarn bis zu 26 % in den Vereinigten Staaten (WEB Table C1.9).

Abbildung C1.6

Verteilung der öffentlichen Ausgaben nach Aufgabenbereichen (2023)

In Prozent, Daten auf Grundlage der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG)



Anmerkung: Die Kategorie „Sonstiges" umfasst die Bereiche öffentliche Sicherheit und Ordnung, Umweltschutz, Wohnungswesen und kommunale Einrichtungen sowie Freizeitgestaltung, Sport, Kultur und Religion. Die COFOG-Daten sind mit den UOE-Daten, die in den anderen Teilen dieses Kapitels verwendet werden, nicht vollständig vergleichbar, da die zugrunde liegenden Definitionen unterschiedlich sind. Insbesondere ist das non-formale Lernen in den UOE-Daten nicht berücksichtigt, in den COFOG-Daten jedoch enthalten.

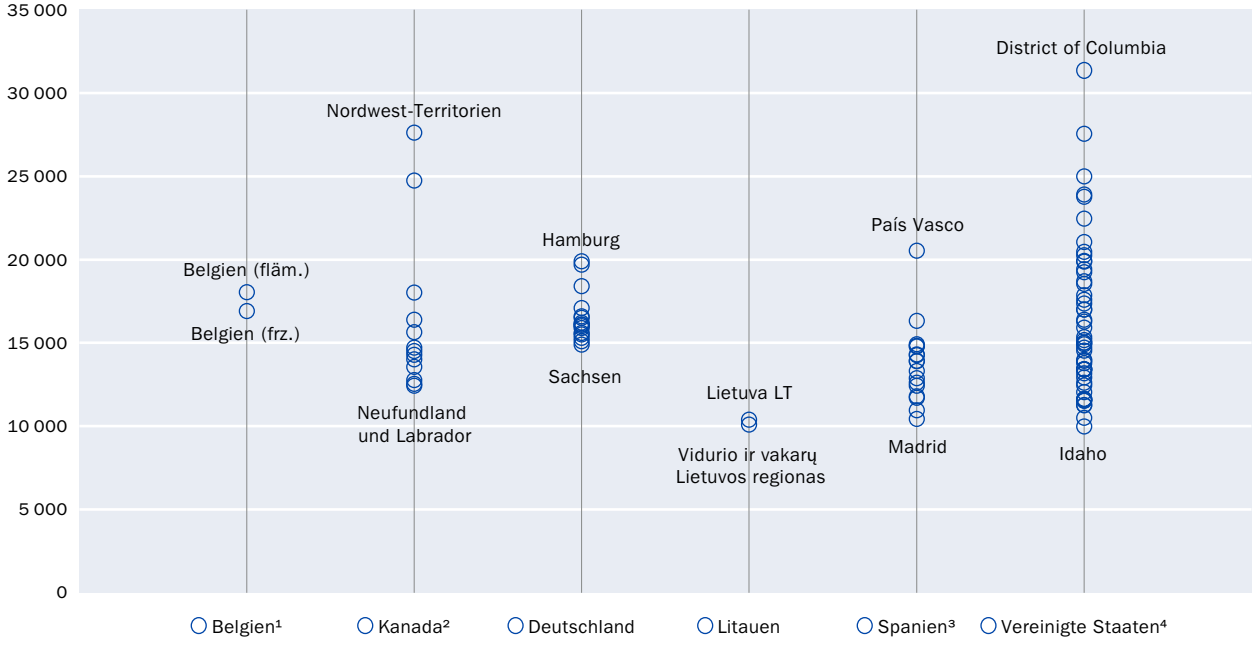
1. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. WEB Table C1.9. StatLink: https://stat.link/7uaizn

Abbildung C1.7

Regionale Unterschiede bei Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (vollzeitäquivalent) (2022)

Primar- und Sekundarbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP



1. Schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 2. Referenzjahr 2021. Bildungsfinanzdaten für Kanada auf Monate heruntergebrochen, jedoch nicht subnationale Daten. 3. Daten basieren auf öffentlichen Ausgaben für nicht hochschulische Bildung pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in öffentlichen Einrichtungen. Es wurden nur öffentliche Ausgaben gemeldet, dies impliziert, dass private Ausgaben in öffentlichen Einrichtungen nicht enthalten sind. 4. Referenzjahr 2021. Daten beziehen sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. ISCED 02 ist in der Summe von ISCED 1–3 der Ausgaben- und Bildungsteilnahme-Ergebnisse enthalten. Gesamtausgaben beinhalten aktuelle Ausgaben und Kapitalaufwand.

StatLink: https://stat.link/7uaizn

C 1

Subnationale Ausgabenunterschiede pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer

Die verschiedenen Finanzindikatoren, die in Teil C vorgestellt werden, konzentrieren sich auf auf Länderebene aggregierte Daten und erfassen etwaige regionale Unterschiede nicht. Es ist jedoch wichtig, sich bewusst zu sein, dass sich hinter den Daten auf Länderebene erhebliche Unterschiede innerhalb der Länder verbergen können. Abbildung C1.7 zeigt die regionalen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Primar- und Sekundarbereich in 6 Ländern. Diese Unterschiede können durch eine Kombination von Faktoren entstehen. In einigen Ländern spielen subnationale Regierungen bei der Bildungsfinanzierung eine wichtige Rolle und geografische Unterschiede bei der Wirtschaftsaktivität bedeuten, dass Regionen und Gemeinden unterschiedliche Kapazitäten zur Mittelbeschaffung für die Bildung besitzen. Das kann durch die Vergabe von Mitteln durch die zentralstaatliche Ebene ausgeglichen werden (z. B. eine Finanzierungsformel, durch die ärmeren Gebieten mehr Mittel zugeteilt werden). Aber es spielen auch noch viele andere potenzielle Faktoren eine Rolle, z. B. sind in ländlichen Gebieten mit kleineren Klassen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer höher, während alle anderen Aspekte gleich sind. Die Daten zu den regionalen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer können auf mögliche Ursachen von Ungleichheiten in den Ländern hinweisen, ermöglichen aber auch länderübergreifende Vergleiche – eine Region, die innerhalb des eigenen Landes führend ist, kann im internationalen Vergleich trotzdem zurückliegen.

Definitionen

Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen an unterrichtenden (z. B. Schulen, Hochschulen und Colleges) und nicht unterrichtenden Einrichtungen (Ministerien und lokale Behörden). Sie umfassen Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden (z. B. private Nachhilfestunden außerhalb von Bildungseinrichtungen, Kauf von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien und Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmenden).

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen können in Form der Beschaffung von Bildungsressourcen durch öffentliche Stellen für die Nutzung durch Bildungseinrichtungen oder durch Zahlungen von öffentlichen Stellen an Bildungseinrichtungen für diese Beschaffung stattfinden.

Direkte private Ausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Private Ausgabenquellen sind Haushalte (Bildungsteilnehmende und ihre Familien) und andere private Einheiten, wie Unternehmen und gemeinnützige Organisationen.

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor umfassen 2 Kategorien. Öffentliche Transferzahlungen an Haushalte umfassen Transferzahlungen, die zu Zahlungen an Bildungseinrichtungen für Bildungsdienstleistungen führen (z. B. Stipendien oder Bildungsdarlehen für Bildungsgebühren). Öffentliche Transferzahlungen an andere private Einheiten umfassen beispielsweise Subventionen an Unternehmen, die Auszubildende aufnehmen, sowie Zinsvergünstigungen für private Finanzinstitute, die Bildungsdarlehen anbieten.

Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Transferzahlungen an den privaten Sektor. Transferzahlungen aus nicht inländischen Quellen bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär nicht inländische Ausgaben* umfassen direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, finanziert mit Mitteln aus nicht inländischen Quellen (z. B. ein Forschungszuschuss eines ausländischen Unternehmens an eine öffentliche Hochschule) und Transferzahlungen aus nicht inländischen Quellen an Länder.

Letztendliche Ausgaben sind die tatsächlichen Zahlungen an Bildungseinrichtungen nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor. *Letztendlich öffentliche Ausgaben* beinhalten die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen. *Letztendlich private Ausgaben* umfassen die direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (z. B. Bildungsgebühren), unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil von kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen. *Letztendlich nicht inländische 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.

Alle inländischen *öffentlichen Quellen* von Bildungsausgaben sind in 3 Ebenen unterteilt: zentralstaatlich, regional und lokal. *Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen* 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 Transferzahlungen beziehen.

Forschung und Entwicklung (F&E) umfasst Forschung an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob sie aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert wird.

Angewandte Methodik

Der *konzeptionelle Rahmen, der den in den C-Kapiteln enthaltenen Indikatoren der Bildungsausgaben zugrunde liegt,* baut auf 3 Dimensionen auf (weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*):

- *Ort der Anbieterinnen und Anbieter.* Diese Dimension unterscheidet zwischen den Ausgaben, die in Bildungseinrichtungen anfallen, und den Ausgaben, die außerhalb dieser getätigt werden. In diesem Zusammenhang fallen unter Bildungseinrichtungen sowohl unterrichtende Einrichtungen (z. B. Schulen und Hochschulen) als auch nicht unterrichtende Einrichtungen (z. B. Bildungsministerien). Beispiele für Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen umfassen Bücher, die außerhalb der Einrichtungen erworben werden, Gebühren für privaten Nachhilfeunterricht und Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmenden.
- *Art der Sach- und Dienstleistungen.* Diese Dimension ermöglicht eine Unterscheidung der Ausgaben für eigentliche Bildungszwecke (z. B. Ausgaben für Lehrkräfte, Bildungseinrichtungen, Bücher und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen) von sonstigen bildungsbezogenen Ausgaben (z. B. Forschung und Entwicklung und zusätzliche Dienstleistungen, wie Verpflegung und Unterkunft).
- *Herkunft der Mittel.* Der konzeptionelle Rahmen unterscheidet 3 Möglichkeiten der Mittelherkunft. Öffentliche Bildungsausgaben beziehen sich auf die Ausgaben für Bildung von staatlichen Stellen. Private Bildungsausgaben beziehen sich auf aus privaten Quellen, d. h. von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten (z. B. Unternehmen), finanzierte Ausgaben für Bildung. Internationale Mittel sind Mittel internationaler Organisationen für Entwicklungshilfe im Bildungsbereich.

Die in Landeswährungen 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 (z. B. Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartungen), die nicht notwendigerweise die relative inländische Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern widerspiegeln. Subnationale Ausgabendaten werden mithilfe von nationalen KKP kaufkraftbereinigt. Wenn die Referenzzeiträume für Bildungsausgaben und BIP unterschiedlich sind, werden die Ausgabendaten mithilfe der entsprechenden nationalen Inflationsraten an den BIP-Referenzzeitraum angepasst (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Die Ausgaben pro vollzeitäquivalenter (VZÄ) Bildungsteilnehmerin bzw. vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer werden vom Primar- bis Tertiärbereich und nur für Bildungsgänge und Bildungseinrichtungen mit verfügbaren Beteiligungs- und Ausgabendaten berechnet. Diese Kennzahl wird, insbesondere im Tertiärbereich, wo eine Teilzeitausbildung häufiger ist, von der Art und Weise beeinflusst, wie die Länder die Zahl der VZÄ-Bildungsteilnehmenden angeben. Manche Länder zählen alle Bildungsteilnehmenden als Vollzeit, andere hingegen berechnen die Zahl der VZÄ-Bildungsteilnehmenden anhand der Intensität der Teilnahme – beispielsweise mithilfe der in einem bestimmten Zeitraum erworbenen Credits für den angestrebten Abschluss. Wenn alle übrigen Faktoren gleich sind, geben Länder, die VZÄ-Bildungsteilnehmende basierend auf Teilzeitausbildung berechnen, höhere Ausgaben pro VZÄ-Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer an.

Die Zusammenstellung der Bildungsausgaben folgt dem System der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung (Kameralistik), das die meisten Länder anstelle der Periodenrechnung zur Erfassung der Einnahmen und Ausgaben nutzen. Daher werden Ausgaben (sowohl Investitionsausgaben als auch laufende Ausgaben) im Jahr der tatsächlichen Zahlung erfasst. Insbesondere gilt:

- Anschaffungen werden vollständig im Jahr der tatsächlichen Zahlung erfasst.
- Abschreibungen auf Anlagevermögen werden nicht als Ausgaben verbucht, Ausgaben für Reparatur und Wartung werden jedoch im Jahr der Zahlung erfasst. Dies kann zu starken jährlichen Ausgabenschwankungen führen, wenn beispielsweise Schulbauprojekte begonnen oder abgeschlossen werden, was zwangsläufig nicht regelmäßig geschieht.
- Ausgaben für Bildungsdarlehen werden als Bruttobetrag in dem Jahr verbucht, in dem das Darlehen erfolgt, und Tilgungen oder Zinszahlungen der Darlehensnehmenden werden nicht verrechnet.

Eine wichtige Ausnahme vom Prinzip der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung ist die Behandlung der Renten- bzw. Pensionskosten für im Bildungsbereich Beschäftigte, sofern es keine (oder nur teilweise) fortlaufenden Arbeitgeberbeiträge zur zukünftigen Altersversorgung der Beschäftigten gibt. In diesen Fällen wurden die Länder gebeten, diese Ausgaben zu berechnen, um international vergleichbare Beschäftigungskosten zu erhalten.

In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen in den Ausgabenzahlen 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* (OECD 2018[2]). Länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2022 (sofern nicht anders angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2024 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Einzelheiten s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Die Daten zu China, Indien, Indonesien und Saudi-Arabien stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS), während die Daten für Argentinien und Südafrika teilweise vom UIS stammen.

Weiterführende Informationen

Eurostat (2019), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics: Classification of the Functions of Government*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://doi.org/10.2785/498446*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [2]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/7uaizn

Tabellen Kapitel C1

- Tabelle C1.1: Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, nach Bildungsbereich (2022)
- Tabelle C1.2: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2022)
- Tabelle C1.3: Veränderung der Bildungsausgaben, nach Bildungsbereich (2015 bis 2022)
- Tabelle C1.4: Verteilung der öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene und Bildungsbereich (2022)
- **WEB** Table C1.5: Distribution of expenditure on educational institutions, by level of education and source of funds (Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich und Herkunft der Mittel) (2022)
- **WEB** Table C1.6: Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP, by level of education and source of funds (Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich und Herkunft der Mittel) (2022)
- **WEB** Table C1.7: Expenditure on educational institutions per student as a percentage of GDP per capita, by level of education (Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf, nach Bildungsbereich) (2022)

- **WEB** Table C1.8: Total expenditure on educational institutions per student, by level of education (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, nach Bildungsbereich) (2023)

- **WEB** Table C1.9: Distribution of government expenditure, by function (Verteilung der öffentlichen Ausgaben, nach Aufgabenbereichen) (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle C1.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, nach Bildungsbereich (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das GDP)											
	Gesamtausgaben (öffentliche, private und nicht inländische Ausgaben)						Öffentliche Ausgaben					
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Sekundarbereich I und II	Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Sekundarbereich I und II	Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich	
			Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E			Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	15611	18247	25162	15948	17529	15679	13102	14577	9415	m	12362	m
Österreich	18626	20033	26190	16164	20942	17872	17767	19134	23018	13969	19374	16604
Belgien[1]	17224	18681[d]	25989	16724	19024	17121	16467	17765[d]	21927	14959	17588	16158
Kanada[2]	15778[d]	x(1)	27582	m	18733[d]	m	14381[d]	x(7)	13684	m	14206[d]	m
Chile[3]	6602[d]	6991[d]	11639[d]	11145[d]	8068[d]	7924[d]	5289	5746	4479	4071	5054	4935
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	18405	m	m	m	5226	5183	16922	16920	6365	6364
Tschechien	11847	13995	17221	11147	12844	11717	10724	12528	12777	7890	11105	10198
Dänemark	16097	15838	29680	13610	19229	15524	15027	14530	24113	12608	17122	14470
Estland	10827	10093	19011	10447	12362	10755	10303	9616	15291	9163	11239	10090
Finnland[1]	13508	14213[d]	20456	10850	15000	12937	13465	14147[d]	18141	10631	14470	12856
Frankreich	13722	15530	21379	15546	15427	14128	12321	13639	14238	9816	12748	11763
Deutschland	16433	17962	23269	13016	17960	15670	14503	15991	19500	11115	15619	13746
Griechenland	8119	8339	5620	3586	7137	6338	6420	6757	4497	3155	5665	5137
Ungarn	7900	7987	20476	16881	10097	9469	6905	6964	12931	9674	7957	7388
Island	18287[d]	17297[d]	20234	m	18707[d]	m	17753	16436	18209	m	17851	m
Irland	14078	14633	24241	19425	15915	15029	12562	13013	13509	9560	12733	12019
Israel	12372	11815	15057	10905	12877	12096	11166	9936	7311	3159	10440	9659
Italien[1]	13459	12622[d]	14713	10330	13750	12733	12666	12032[d]	8992	5376	11813	10973
Japan[4]	11863[d]	13090[d]	21836[d]	m	14130[d]	m	10993[d]	11528[d]	8184[d]	m	10355[d]	m
Republik Korea	22486	25267	14695	11180	19805	18595	21476	24110	6617	4041	16363	15476
Lettland	8355	8846	12416	9203	9204	8532	7806	8137	6873	4582	7611	7132
Litauen	10030	10083	15950	11247	11313	10294	9375	9430	11151	7100	9759	8882
Luxemburg	29238	31336	60979	35862	31439	29697	27678	29705	54384	34311	29531	28138
Mexiko	3406	3422	7519	6422	4066	3890	2790	2702	4430	3333	3053	m
Niederlande	17287	19058	24874	16306	19186	17042	15254	15665	18511	11621	16069	14345
Neuseeland	11112	12154	18729	13514	12389	11515	9742	10290	11444	8151	10027	9475
Norwegen	20407	20954	29917	19278	22558	20152	19797	19863	27256	17902	21484	19368
Polen	10423	9947	15897	10348	11488	10408	8927	8512	12558	8107	9634	8767
Portugal[1]	12586	13832[d]	14155	9863	12956	11943	11124	12137[d]	8038	4557	10396	9574
Slowakei	9784	9492	19178	14217	11259	10480	9056	8793	15241	10620	10027	9301
Slowenien	13005	12661	21127	16865	14454	13694	11644	11145	17189	13871	12634	12042
Spanien	12231	13322[d]	17124	12732	13385	12349	10924	12027[d]	11741	7954	11117	10224
Schweden	15484	15401	28823	14130	17804	15249	15454	15356	24044	12888	16948	15008
Schweiz[1]	m	13990[d]	m	m	m	m	21091	20281[d]	32505	15569	23381	19983
Türkei	4032	4087	10825	7119	5305	4611	3374	3369	7698	5344	4184	3743
Ver. Königreich	15416	15843	35350	28762	19072	17864	13063	12905	7896	3565	12115	11321
Vereinigte Staaten[5]	15799	16301	36274	31610	20387	19342	14603	15044	14046	11245	14478	13850
OECD-Durchschnitt	**13527**	**14096**	**21444**	**14512**	**15023**	**13458**	**12438**	**12750**	**15102**	**9904**	**12780**	**11843**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	4448	4939	3329	m	4137	m
Brasilien	m	m	3765	3328	m	m	3872	3962	3765	3328	3850	3762
Bulgarien	7624	7769	12680	12104	8703	8580	7397	7479	8198	7891	7568	7502
China	4596	5473	7157	m	5161	m	4042	4663	4256	m	4089	m
Kroatien	8272	x(1)	11429	m	9033	m	7781	x(7)	8559	m	7968	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	2302	2716	3641	3615	2612	2606	1984	2318	1420	1396	1854	1848
Rumänien	6288	8056	11466	11454	7221	7218	6069	7772	10329	10317	6836	6834
Saudi-Arabien[5]	m	m	m	m	m	m	m	10473	2844	m	m	m
Südafrika	3477	3750	15726	m	4395	m	3108	3322	11504	m	3737	m
EU25-Durchschnitt	**12898**	**13739**	**20574**	**13836**	**14285**	**13116**	**11905**	**12595**	**15830**	**10489**	**12541**	**11631**
G20-Durchschnitt	**12006**	**12633**	**18947**	**m**	**13517**	**m**	**9916**	**10217**	**8775**	**m**	**9541**	**m**

1. Sekundarbereich II schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 2. Primarbereich beinhaltet auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen schließen Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen mit ein. 4. Sekundarbereich II und Tertiärbereich schließen postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 5. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/7uaizn

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

Tabelle C1.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2022)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen

	Gesamtausgaben (öffentliche, private und nicht inländische Ausgaben)						Öffentliche Ausgaben					
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Sekundarbereich I und II	Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Sekundarbereich I und II	Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich	
			Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E			Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	3,9	2,1	1,6	1,0	5,4	4,8	3,2	1,7	0,6	m	3,8	m
Österreich	2,9	1,9	1,8	1,1	4,7	4,0	2,8	1,8	1,6	1,0	4,3	3,7
Belgien[1]	4,0	2,5[d]	1,6	1,0	5,6	5,0	3,8	2,3[d]	1,3	0,9	5,2	4,7
Kanada[2]	3,4[d]	x(1)	2,0	m	5,5[d]	m	3,1[d]	1,1	1,0	m	4,1[d]	m
Chile[3]	3,4[d]	1,9[d]	2,5[d]	2,4[d]	5,9[d]	5,8[d]	2,8	1,5	1,0	0,9	3,7	3,6
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	1,4	m	m	m	3,6	1,9	1,3	1,3	4,9	4,9
Tschechien	3,1	2,3	1,0	0,7	4,2	3,8	2,8	2,0	0,8	0,5	3,6	3,3
Dänemark	3,4	1,8	1,9	0,9	5,3	4,2	3,2	1,7	1,5	0,8	4,7	4,0
Estland	3,2	1,5	1,3	0,7	4,5	3,9	3,0	1,4	1,0	0,6	4,0	3,6
Finnland[1]	3,7	2,3[d]	1,5	0,8	5,2	4,5	3,7	2,3[d]	1,3	0,8	5,0	4,5
Frankreich	3,7	2,5	1,7	1,2	5,4	4,9	3,3	2,2	1,1	0,8	4,4	4,1
Deutschland	3,1	2,2	1,3	0,7	4,4	3,8	2,7	1,9	1,1	0,6	3,8	3,4
Griechenland	2,7	1,4	1,2	0,8	3,9	3,5	2,1	1,1	1,0	0,7	3,1	2,8
Ungarn	2,2	1,4	1,2	1,0	3,4	3,2	1,9	1,3	0,8	0,6	2,7	2,5
Island	4,3[d]	2,0[d]	1,3	m	5,6[d]	m	4,1	1,9	1,2	m	5,3	m
Irland	2,1	0,9	0,8	0,6	2,8	2,7	1,8	0,8	0,4	0,3	2,3	2,1
Israel	4,7	2,1	1,3	1,0	6,1	5,7	4,3	1,8	0,7	0,3	4,9	4,6
Italien[1]	2,9	1,8[d]	1,0	0,7	3,9	3,6	2,7	1,7[d]	0,6	0,4	3,3	3,1
Japan[4]	2,5[d]	1,4[d]	1,4[d]	m	3,9[d]	m	2,3[d]	1,3[d]	0,5[d]	m	2,9[d]	m
Republik Korea	4,2	2,3	1,4	1,1	5,6	5,3	4,0	2,2	0,6	0,4	4,7	4,4
Lettland	2,7	1,4	1,1	0,8	3,8	3,5	2,5	1,3	0,6	0,4	3,1	2,9
Litauen	2,5	1,7	1,1	0,8	3,7	3,3	2,4	1,6	0,8	0,5	3,2	2,9
Luxemburg	2,9	1,7	0,4	0,3	3,3	3,2	2,7	1,6	0,4	0,3	3,1	3,0
Mexiko	3,0	1,5	1,3	1,1	4,3	4,1	2,5	1,2	0,8	0,6	3,2	m
Niederlande	3,4	2,1	1,6	1,1	5,0	4,5	3,0	1,8	1,2	0,8	4,2	3,7
Neuseeland	3,8	2,2	1,3	0,9	5,1	4,8	3,4	1,9	0,8	0,6	4,1	3,9
Norwegen	4,4	2,3	1,9	1,2	6,2	5,6	4,2	2,1	1,7	1,1	5,9	5,4
Polen	3,0	1,9	1,1	0,7	4,1	3,7	2,6	1,6	0,9	0,6	3,4	3,1
Portugal[1]	3,6	2,2[d]	1,2	0,9	4,8	4,4	3,2	1,9[d]	0,7	0,4	3,9	3,6
Slowakei	3,1	1,9	1,1	0,8	4,2	3,9	2,8	1,8	0,9	0,6	3,7	3,5
Slowenien	3,4	1,7	1,2	1,0	4,6	4,4	3,0	1,5	1,0	0,8	4,0	3,8
Spanien	3,2	1,9	1,4	1,0	4,5	4,2	2,8	1,7	0,9	0,6	3,8	3,5
Schweden	3,8	1,9	1,5	0,7	5,3	4,5	3,8	1,9	1,2	0,7	5,1	4,5
Schweiz[1]	m	1,1	m	m	m	m	3,1	1,6[d]	1,2	0,6	4,3	3,7
Türkei	2,1	1,5	1,3	0,9	3,4	3,0	1,8	1,2	0,9	0,6	2,7	2,4
Ver. Königreich	4,0	2,2	2,1	1,7	6,1	5,7	3,4	1,8	0,5	0,2	3,9	3,6
Vereinigte Staaten[5]	3,5	1,8	2,3	2,0	5,8	5,5	3,2	1,7	0,9	0,7	4,1	3,9
OECD-Durchschnitt	**3,3**	**1,9**	**1,4**	**1,0**	**4,7**	**4,3**	**3,0**	**1,7**	**0,9**	**0,6**	**4,0**	**3,6**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	3,2	1,8	0,9	m	4,1	m
Brasilien	m	m	0,9	0,8	m	m	3,6	2,2	0,9	0,8	4,4	4,3
Bulgarien	2,3	1,6	1,0	1,0	3,3	3,3	2,2	1,5	0,7	0,6	2,9	2,9
China	2,8	1,6	1,3	m	4,1	m	2,5	1,3	0,7	m	3,3	m
Kroatien	2,4	x(1)	1,0	m	3,4	m	2,2	x(7)	0,8	m	3,0	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	2,9	1,5	1,4	1,4	4,2	4,2	2,5	1,3	0,5	0,5	3,0	3,0
Rumänien	1,8	1,4	0,7	0,7	2,5	2,5	1,7	1,3	0,6	0,6	2,4	2,4
Saudi-Arabien[5]	m	m	m	m	m	m	m	1,7	0,3	m	m	m
Südafrika	5,0	2,2	1,8	m	6,9	m	4,5	1,9	1,3	m	5,8	m
EU25-Durchschnitt	**3,0**	**1,8**	**1,2**	**0,8**	**4,2**	**3,9**	**2,8**	**1,7**	**0,9**	**0,6**	**3,7**	**3,4**
G20-Durchschnitt	**3,4**	**1,9**	**1,5**	**m**	**5,0**	**m**	**3,1**	**1,7**	**0,8**	**m**	**3,9**	**m**

Anmerkung: Spalten mit den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen einschließlich Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen sind online verfügbar.

1. Sekundarbereich II schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 2. Primarbereich beinhaltet auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen schließen Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen mit ein. 4. Sekundarbereich II und Tertiärbereich schließen postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 5. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/7uaizn

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

Tabelle C1.3

Veränderung der Bildungsausgaben, nach Bildungsbereich (2015 bis 2022)

Veränderung in Prozent, zu konstanten Preisen 2020 in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich (einschl. F&E)			Primar- bis Tertiärbereich (einschl. F&E)				
	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer	Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer	Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer	Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben als Anteil an den öffentlichen Ausgaben für alle Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	0,7	2,8	3,6	12,4	2,5	15,2	4,9	2,7	7,8	5,1	–9,6
Belgien	6,8	1,2	8,0	9,7	10,0	20,6	8,2	2,9	11,3	10,2	0,2
Kanada[1]	9,9[d]	3,3	13,5[d]	–6,9	17,2	9,1	5,1[d]	6,4	11,8[d]	8,9[d]	–10,0[d]
Chile[2]	19,6[d]	4,2	24,6[d]	33,5[d]	5,8	41,2[d]	25,3[d]	4,6	31,1[d]	27,5	–3,9
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	–2,0	m	m	–54,7	m	m	–12,0	m	–5,4	–42,1
Tschechien	26,2	10,9	40,0	19,2	–10,9	6,1	22,2	6,1	29,7	34,1	11,0
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	19,8	12,5	34,8	8,9	–16,3	–8,8	12,0	5,7	18,5	27,2	–0,9
Finnland	0,2	0,7	0,9	–13,5	12,2	–3,0	–3,2	3,0	–0,3	–1,2	–7,2
Frankreich	6,3	1,4	7,8	1,4	21,2	22,9	6,5	5,2	12,0	6,2	–3,6
Deutschland	14,2	–0,4	13,7	3,3	10,0	13,5	11,7	1,7	13,7	15,2	–6,1
Griechenland	2,4	1,1	3,5	7,1	25,0	33,9	1,8	9,3	11,3	0,3	–6,1
Ungarn	5,9	–6,8	–1,3	83,3	–3,7	76,6	24,8	–6,3	17,0	7,4	–13,8
Island	19,1[d]	3,2	22,9[d]	16,6	13,8	32,7	18,7[d]	5,3	25,1[d]	26,0	–10,0
Irland	33,7	5,0	40,4	18,4	14,5	35,5	30,4	6,6	39,0	33,7	9,2
Israel	23,8	15,9	43,6	11,1	13,5	26,1	20,7	15,5	39,3	m	m
Italien	9,4	–3,6	5,5	–4,4	18,9	13,6	6,5	0,8	7,4	8,3	–6,1
Japan[3]	5,1[d]	–6,4	–1,7[d]	1,8[d]	1,0[d]	2,9[d]	4,9[d]	–4,8[d]	–0,1[d]	2,1[d]	–10,4[d]
Republik Korea	72,1	–13,3	49,3	22,7	–13,7	6,0	56,1	–13,4	35,2	60,2	0,2
Lettland	–9,7	2,5	–7,4	–9,7	–10,6	–19,3	–10,6	–0,5	–11,1	–18,0	–36,6
Litauen	42,7	–5,8	34,4	24,4	–22,7	–3,9	33,3	–10,1	19,8	20,0	–10,5
Luxemburg	9,4	11,1	21,5	–4,6	10,8	5,7	7,2	11,1	19,1	18,4	–8,8
Mexiko	–9,7	–4,3	–13,6	–26,9	36,0	–0,6	–10,5	0,5	–10,1	–15,4	–16,2
Niederlande	17,1	–3,8	12,7	–4,2	19,0	13,9	11,9	1,1	13,1	16,9	1,9
Neuseeland	22,0	2,7	25,3	0,0	–12,0	–12,0	13,2	–0,1	13,1	22,3	–17,3
Norwegen	0,9	3,1	4,0	1,2	17,4	18,9	1,9	6,0	8,1	4,5	–6,1
Polen	23,2	0,7	24,0	30,4	–17,5	7,6	23,4	–3,4	19,1	14,6	–18,1
Portugal	11,9	–6,5	4,6	–8,7	21,8	11,1	7,4	–1,1	6,2	7,6	4,1
Slowakei	22,3	2,9	25,9	1,9	–18,1	–16,5	12,0	–1,1	10,8	15,4	2,3
Slowenien	15,4	11,2	28,4	54,3	–7,1	43,3	22,8	7,5	31,9	30,3	11,7
Spanien	12,4	2,6	15,4	2,3	17,1	19,8	10,4	5,7	16,7	20,3	2,5
Schweden	5,3	14,9	21,0	–8,0	16,1	6,8	1,3	15,1	16,6	16,4	4,1
Schweiz	m	5,3	m	m	14,5	m	m	7,0	m	11,2	–1,0
Türkei	–13,3	6,0	–8,2	–4,8	15,4	9,9	–9,0	7,6	–2,0	–1,1	–18,0
Ver. Königreich	6,8	–2,2	4,5	2,7	22,4	25,6	9,2	1,5	10,8	3,2	–13,4
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**13,5**	**2,1**	**15,7**	**8,6**	**5,0**	**14,2**	**11,9**	**2,5**	**14,7**	**13,1**	**–6,9**
Partner- und/oder Beitrittsländer											
Argentinien	m	4,1	m	m	25,4	m	m	9,2	m	–19,9	–14,9
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	–7,0	m
Bulgarien	64,3	–6,2	54,1	31,0	–17,4	8,2	49,4	–8,8	36,1	53,6	15,2
China	m	10,1	m	m	31,8	m	m	14,2	m	m	m
Kroatien	m	–6,9	m	m	–1,2	m	m	–5,6	m	32,0	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	9,6	m	m	8,2	m	m	9,3	m	m	m
Rumänien	37,2	–6,1	28,8	12,5	1,9	14,6	30,6	–4,8	24,4	31,4	–5,3
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	0,9	m	m	2,5	m	m	1,0	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**16,4**	**1,5**	**18,3**	**11,6**	**3,1**	**13,8**	**14,1**	**1,8**	**16,1**	**16,9**	**–3,1**
G20-Durchschnitt	**m**	**–0,4**	**m**	**m**	**15,7**	**m**	**m**	**2,5**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zu den Ausgaben und der Zahl der Bildungsteilnehmenden für 2015 und 2022 sind online verfügbar.

1. Primarbereich beinhaltet auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen schließen Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen mit ein. 3. Sekundarbereich II und Tertiärbereich schließen postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/7uaizn

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

Tabelle C1.4

Verteilung der öffentlichen Mittel für Bildung, nach staatlicher Ebene und Bildungsbereich (2022)

Prozentualer Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung vor und nach den Transferzahlungen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						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)		
	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	35,7	64,3[d]	x(2)	21,3	78,7[d]	x(5)	90,6	9,4[d]	x(8)	88,3	11,7[d]	x(11)
Österreich	74,8	12,9	12,2	37,6	49,6	12,8	96,0	3,2	0,9	96,1	3,0	0,9
Belgien	21,6	75,9	2,5	21,5	74,6	3,9	16,7	81,1	2,2	15,6	81,3	3,1
Kanada[1]	4,7[d]	79,3[d]	16,0[d]	4,2[d]	11,5[d]	84,3[d]	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	97,1	a	2,9	64,0	a	36,0	100,0	a	0,0	100,0	a	0,0
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a
Tschechien	10,7	66,7	22,5	8,6	68,8	22,5	96,4	2,1	1,5	96,3	2,2	1,5
Dänemark	30,1	a	69,9	37,0	a	63,0	100,0	a	0,0	100,0	a	0,0
Estland	58,1	a	41,9	30,9	a	69,1	99,8	a	0,2	99,6	a	0,4
Finnland	34,0	a	66,0	8,9	a	91,1	96,8	a	3,2	96,8	a	3,2
Frankreich	73,2	15,5	11,3	73,1	15,5	11,4	91,1	7,7	1,2	91,2	7,6	1,3
Deutschland	6,1	75,4	18,5	4,7	70,1	25,2	31,5	67,9	0,6	24,8	74,5	0,8
Griechenland	100,0	a	0,0	91,3	a	8,7	100,0	a	a	100,0	a	a
Ungarn	92,0	a	8,0	92,0	a	8,0	99,9	a	0,1	99,9	a	0,1
Island[3]	23,7[d]	a	77,5	23,3[d]	a	78,0	100,1[d]	a	-0,1	100,0[d]	a	0,0
Irland	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a
Israel	88,9	a	11,1	67,7	a	32,3	96,5	a	3,5	96,2	a	3,8
Italien	87,0	6,2	6,8	86,3	5,8	7,9	84,3	15,4	0,3	82,3	17,4	0,3
Japan[4]	17,3	53,2	29,5	0,7	30,1	69,2	90,4[d]	9,3[d]	0,3[d]	89,7[d]	9,9[d]	0,4[d]
Republik Korea	82,9	15,1	2,0	1,0	53,3	45,7	96,3	2,3	1,4	96,3	2,3	1,4
Lettland	59,6	a	40,4	17,4	a	82,6	99,5	a	0,5	99,5	a	0,5
Litauen	74,2	a	25,8	20,9	a	79,1	99,0	a	1,0	99,0	a	1,0
Luxemburg	90,1	a	9,9	90,1	a	9,9	99,8	a	0,2	99,8	a	0,2
Mexiko	78,9	21,1	0,0	27,7	72,1	0,2	82,6	17,4	0,0	79,9	19,9	0,2
Niederlande	94,9	0,0	5,1	92,0	0,0	8,0	100,0	0,0	a	100,0	0,0	a
Neuseeland	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Norwegen	11,9	a	88,1	9,3	a	90,7	99,2	a	0,8	98,4	a	1,6
Polen	56,9	1,0	42,1	3,6	1,6	94,8	99,8	0,1	0,1	99,8	0,1	0,1
Portugal	80,8	6,3	12,9	80,8	6,3	12,9	99,6	0,3	0,1	99,6	0,3	0,1
Slowakei	78,9	a	21,1	25,9	a	74,1	99,6	a	0,4	99,3	a	0,7
Slowenien	88,1	a	11,9	86,3	a	13,7	99,5	a	0,5	99,5	a	0,5
Spanien	11,1	82,9	6,0	11,1	82,9	6,0	19,4	79,7	1,0	19,4	79,7	1,0
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	3,1	63,1	33,8	0,9	60,9	38,2	33,5	66,3	0,2	16,7	83,1	0,2
Türkei	99,0	a	1,0	99,0	a	1,0	99,9	a	0,1	99,9	a	0,1
Ver. Königreich	61,0	a	39,0	61,0	a	39,0	100,0	a	0,0	100,0	a	0,0
Vereinigte Staaten[5]	12,1	39,2	48,7	0,9	1,8	97,3	62,9	28,2	8,9	62,9	28,2	8,9
OECD-Durchschnitt	**59,4**	**18,8**	**22,4**	**44,5**	**19,0**	**37,6**	**88,0**	**11,2**	**0,9**	**87,1**	**12,0**	**0,9**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	75,4	23,3	1,3	75,3	23,4	1,3
Bulgarien	94,1	a	5,9	32,5	a	67,5	100,0	a	0,0	100,0	a	0,0
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	31,5	60,5	8,0	31,5	60,5	8,0	86,6	13,3	0,2	86,6	13,3	0,2
Rumänien	70,5	a	29,5	70,5	a	29,5	100,0	a	0,0	100,0	a	0,0
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	**65,5**	**14,9**	**20,4**	**50,3**	**16,3**	**34,9**	**88,7**	**10,7**	**0,6**	**88,2**	**11,1**	**0,7**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Werten für den Primar- bis Tertiärbereich sind online verfügbar.

1. Primarbereich beinhaltet auch den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 2. Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen schließen Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen mit ein. 3. Einige Transferzahlungen sind in den zentralstaatlichen öffentlichen Ausgaben erfasst, wodurch die Gesamtanteile leicht über 100 % liegen. 4. Sekundarbereich II und Tertiärbereich schließen postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 5. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/7uaizn

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

Kapitel C2
Wie wird der Elementarbereich finanziert?

Zentrale Ergebnisse

- Die OECD-Länder haben im Haushaltsjahr 2022 im Durchschnitt 13.331 US-Dollar pro Kind in frühkindlicher Bildung und Erziehung (FBE) ausgegeben, wobei die meisten Ausgaben (durchschnittlich 11.483 US-Dollar) aus öffentlichen Quellen stammten. Die Gesamtausgaben pro Kind in diesem Bereich sind etwas höher als die Ausgaben pro Vollzeitschülerin bzw. -schüler im Primarbereich.
- Zwar sind die Beteiligungszahlen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2015 und 2022 stabil geblieben, jedoch haben die Regierungen der OECD-Länder die Mittel für diesen Bereich um 23 % erhöht. Dadurch sind die öffentlichen Ausgaben pro Kind im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in den OECD-Ländern zwischen 2015 und 2022 durchschnittlich um 24 % gestiegen.
- Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) fließen drei Viertel der Mittel an öffentliche Bildungseinrichtungen und der Rest an staatlich subventionierte oder unabhängige private Bildungseinrichtungen, was ziemlich genau der Verteilung der Teilnahme auf die verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen entspricht.

Kontext

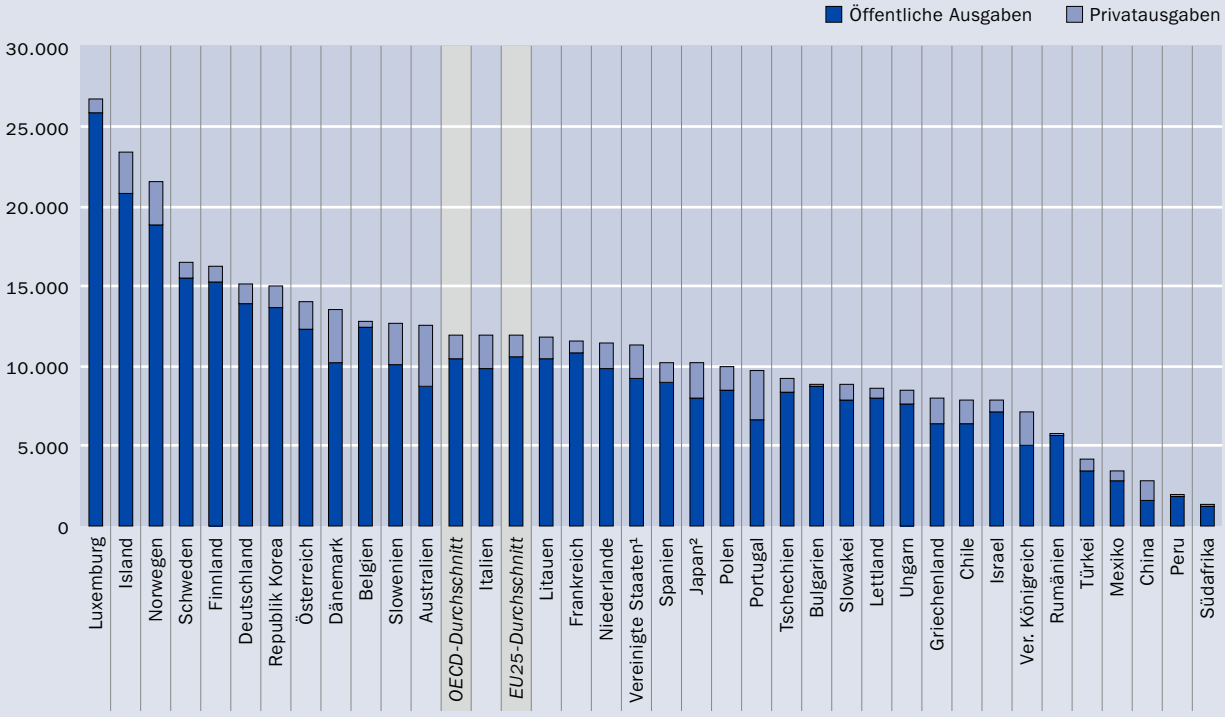
Investitionen in frühkindliche Bildung und Erziehung (FBE) können einen besseren Zugang und eine hochwertigere Betreuung kleiner Kinder sicherstellen. Außerdem können Ausgaben für FBE ein politischer Hebel zur Steigerung der Arbeitsmarktteilnahme von Frauen und zur Förderung der Chancengerechtigkeit durch die Gewährleistung solider Grundlagen für das weitere Lernen benachteiligter Kinder sein. Eine umfassend verfügbare und erschwingliche frühkindliche Bildung und Erziehung wird auch als Mittel zur Steigerung der Geburtenraten und zur Begrenzung des demografischen Rückgangs eingesetzt.

Bei der Interpretation der FBE-Finanzierung sind andere Aspekte zu berücksichtigen als in anderen Bildungsbereichen. Kleine Kinder benötigen eine enge und häufige Aufsicht durch Erwachsene, wodurch die Kosten für die Bereitstellung der Angebote steigen. Der von FBE abgedeckte Altersbereich umfasst eine Mischung aus verpflichtenden und nicht verpflichtenden (aber manchmal kostenlosen) Bildungsjahren, deren Struktur zwischen den Ländern variiert. Zudem besuchen Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich in der Regel Ganztagesbildungsgänge, wohingegen es bei der Teilnahmedauer der Kinder pro Tag in FBE-Bildungsgängen große Unterschiede gibt. Jedoch liegen nur begrenzte Daten zu den Beteiligungsstunden vor, sodass die Berechnung einer vollzeitäquivalenten (VZÄ) Teilnahme, die in anderen Kapiteln die Grundlage für die Ausgabendaten pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer bildet, unmöglich ist. Daher basieren die Ausgaben pro Kind im Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) auf den Gesamtausgaben geteilt durch Personenzahl und nicht durch VZÄ-Bildungsteilnehmende. Dies kann zu einer Verzerrung der Vergleiche führen, da Länder mit weniger Beteiligungsstunden scheinbar weniger pro Kind investieren. Außerdem melden nicht alle Länder Finanz-

Abbildung C2.1

Öffentliche und private Ausgaben pro Kind im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Die Ausgaben pro Kind basieren auf Personenzahlen anstatt auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden.
1. Referenzjahr nicht 2022. 2. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Angeboten des Elementarbereichs.
Daten s. Tabelle C2.1. *StatLink:* https://stat.link/v59ehj

daten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01), sodass sich die meisten Analysen auf den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) beschränken. Die Daten decken darüber hinaus nur Bildungsgänge ab, die den Kriterien der ISCED-Klassifikation entsprechen, d. h. mindestens 2 Stunden Bildungsaktivitäten pro Tag und mindestens 100 Tage pro Jahr (s. Definitionen in Kapitel B2). In den Zahlen in diesem Kapitel sind Angebote ohne diese expliziten Bildungsanforderungen oder Betreuungsangebote in Privathaushalten oder informelle Betreuung nicht enthalten, sodass der Umfang der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Ländern, in denen diese Arrangements üblich sind, unterschätzt wird.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 0,59 % des BIP für die Bildung von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren auf. Die Länder, die den höchsten Betrag für diese Altersgruppe ausgeben, sind Island (1,05 % des BIP), Norwegen (0,87 %) und Israel (0,85 %).
- In den letzten 10 Jahren haben 12 Länder das Alter für den Beginn der Schulpflicht abgesenkt und dabei mindestens 1 Jahr vorschulischer Bildung (ISCED 02) verpflichtend gemacht. In Bulgarien, Litauen und Tschechien führte dies zu gestiegenen Ausgaben für diesen Bereich (ISCED 02), aber in den übrigen Ländern hatte diese Änderung wenig Auswirkungen auf die entsprechenden Ausgaben. Da die Beteiligungsquoten in den meisten dieser Länder bereits hoch waren, dienten die Reformen lediglich zur

Formalisierung der bestehenden Beteiligungsquoten und weniger als Auslöser für wesentliche Veränderungen bei der Beteiligung.

- Systeme, die stärker auf privater Finanzierung basieren, sind insgesamt nicht großzügiger: Es besteht keine Korrelation zwischen der Höhe der Ausgaben pro Kind und dem Anteil dieses Betrags, der von privaten Trägern (zumeist Familien) finanziert wird.

Analyse und Interpretationen

Verteilung der Finanzierungsquellen für Bildungsgänge im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)

Wie in Abbildung C2.1 dargestellt, stammt die überwiegende Mehrheit der Mittel für Bildungseinrichtungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) aus öffentlichen Quellen (im Durchschnitt der OECD-Länder rund 10.500 US-Dollar im Vergleich zu rund 1.500 US-Dollar aus privaten Quellen). Diese Aufteilung stimmt mit den Finanzierungsmustern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich überein (s. Tab. C1.1 in Kapitel C1). In Belgien, Bulgarien, Luxemburg und Rumänien stammten 2022 mindestens 95 % der Mittel vom Staat. Davon wurden in Bulgarien, Luxemburg und Rumänien mehr als 90 % der Mittel für öffentliche Bildungseinrichtungen ausgegeben (Tab. C2.3). In Belgien hingegen verteilen sich die Ausgaben für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) beinahe zu gleichen Teilen auf öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, was der staatlichen Mittelzuweisung aus dem Schulpakt von 1958 entspricht (Franken and Leivens, 2022[1]).

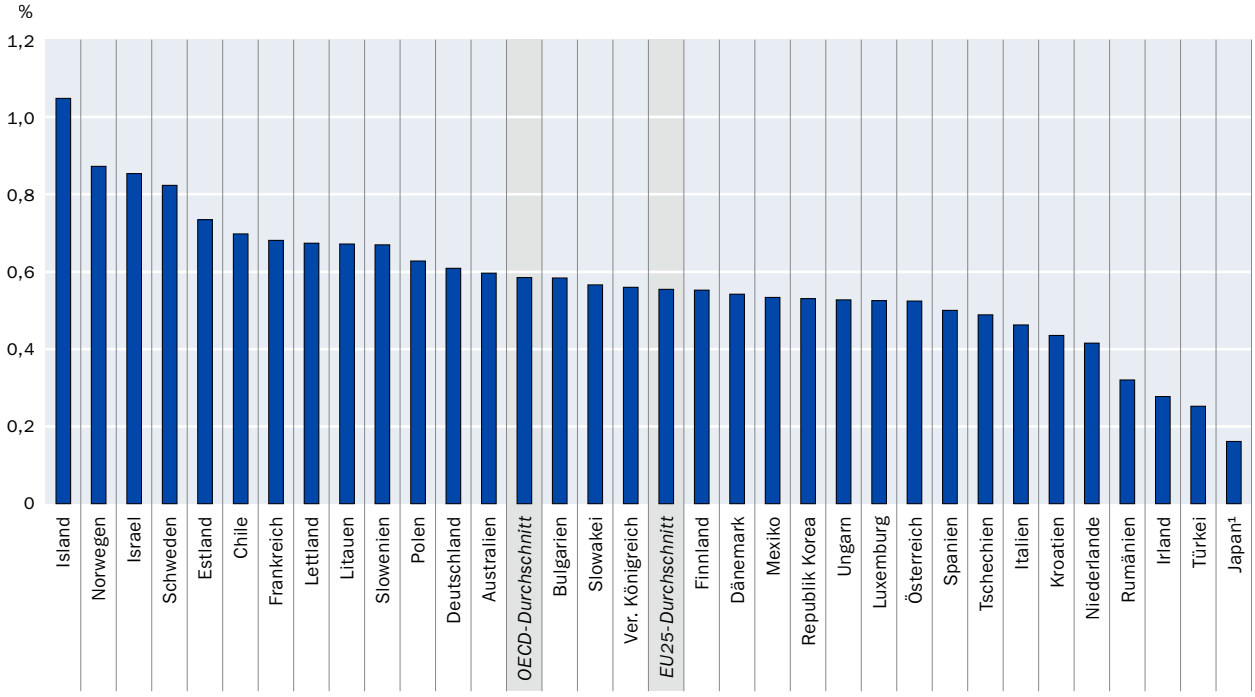
Australien, China, Portugal und das Vereinigte Königreich melden hingegen im Vergleich zu anderen Ländern relativ hohe Anteile an Mitteln aus privaten Quellen. Dies kann die hohen selbst zu tragenden Kinderbetreuungskosten der Familien widerspiegeln, jedoch ist dies nicht notwendigerweise der Fall. Abbildung C2.1 zeigt die letztendliche Herkunft der Mittel, d. h., die öffentlichen Transferzahlungen an Haushalte (z. B. Kinderbetreuungszuschüsse oder Gutscheinsysteme) sind in den privaten Ausgaben enthalten, weil sie über Familien an die Anbieter fließen. In der Folge kann der private Anteil in manchen Ländern zum Teil öffentlich unterstützte Finanzierungsmechanismen zur besseren Bezahlbarkeit der Kinderbetreuung für benachteiligte Familien enthalten. Dies ist in Portugal der Fall, wo von den Familien gezahlte relativ hohe Kinderbetreuungskosten durch ähnlich hohe Leistungen und Nachlässe ausgeglichen werden (OECD, 2022[2]).

Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), da in den OECD-Ländern mehr Daten zu diesem Bereich verfügbar sind; 21 OECD-Länder melden keine Finanzdaten für den Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). Es ist außerdem zu beachten, dass sich Abbildung C2.1 auf die Ausgaben pro Kind und nicht pro vollzeitäquivalenter Bildungsteilnehmerin bzw. vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (der Standardkenngröße für den Primar- bis Tertiärbereich) bezieht. Dies bedeutet, dass ein Kind, das 8 Stunden am Tag im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) verbringt, und ein Kind, das nur 4 Stunden am Tag teilnimmt, jeweils als ein Kind gezählt werden, wohingegen im Primarbereich das erste Kind als ein Vollzeitäquivalent und das zweite als 0,5 gezählt werden würde.

Abbildung C2.2

Gesamtausgaben für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren als Prozentsatz des BIP (2022)

Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Angeboten des Elementarbereichs.

Daten s. Tabelle C2.1. StatLink: https://stat.link/v59ehj

C 2

Investitionen in 3- bis 5-jährige Kinder

Abbildung C2.2 vergleicht die Länder anhand ihrer Ausgaben für Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren als Prozentsatz des BIP. Die Messung der Ausgaben für 3- bis 5-Jährige ermöglicht länderübergreifende Vergleiche, unabhängig davon, wo die Länder die Grenze zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich ziehen. Darüber hinaus wird diese Zahl, anders als Kenngrößen mit Fokus auf einen bestimmten Bildungsbereich, nicht durch Unterschiede bei der Alterszusammensetzung der Zielpopulation beeinträchtigt. Das Alter hat einen großen Einfluss auf die Ausgaben pro Kind – jüngere Kinder benötigen eine höhere Erwachsenen-Kinder-Relation, was zu höheren Personalkosten pro Kind führt. Aber Kinder beginnen und beenden verschiedene Phasen des Elementarbereichs, wie den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), in den verschiedenen Ländern in unterschiedlichem Alter, was zu Unterschieden bei der Zusammensetzung der Population in jedem Bereich führt (s. Kapitel B2). Wenn alle sonstigen Faktoren gleich sind, sind die Ausgaben pro Kind im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) in Ländern, in denen der Primarbereich relativ früh beginnt und das Durchschnittsalter der Kinder in der vorschulischen Bildung (ISCED 02) relativ niedrig ist, höher. Durch den Vergleich der Ausgaben für eine festgelegte Altersgruppe, wie 3- bis 5-Jährige, wird dieses Problem behoben und eine klarere Grundlage für länderübergreifende Vergleiche geschaffen, da die Auswirkungen der nationalen Altersregelungen für die Teilnahme begrenzt werden.

Die Altersgruppe der 3- bis 5-Jährigen ist auch besonders interessant, da in dieser Phase die nationalen Regelungen zur Schulpflicht abweichen. 2023 beginnt die Schulpflicht in 22 der 38 OECD-Länder nach dem Alter von 5 Jahren. In diesen Ländern können die

Kasten C2.1

Reformen zum Alter für den Beginn der Schulpflicht und Auswirkungen auf die Ausgaben

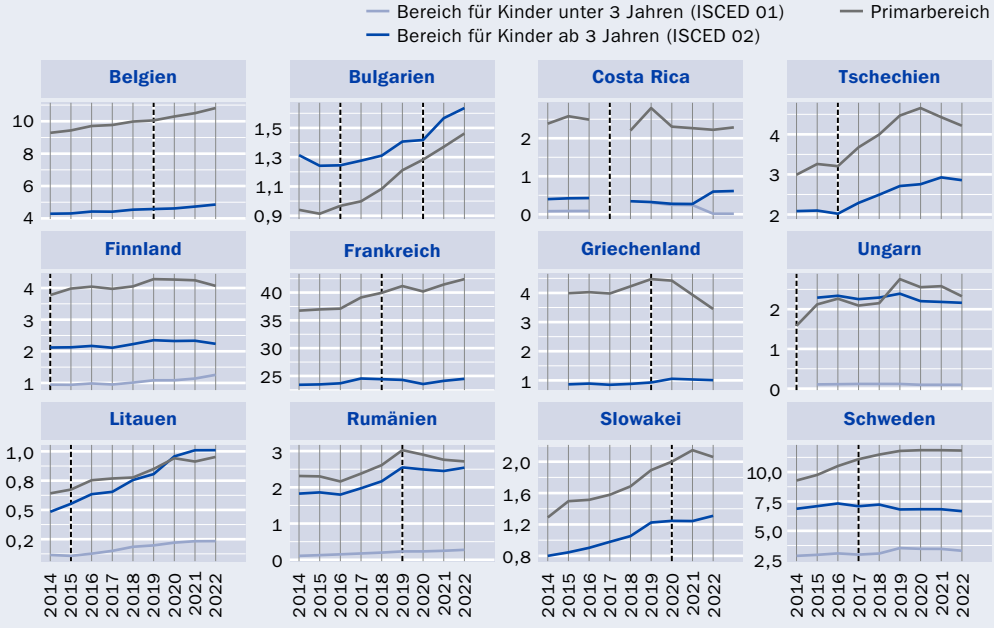
In diesem Kasten wird untersucht, wie sich eine Absenkung des Alters für den Beginn der Schulpflicht auf die Muster der öffentlichen Ausgaben ausgewirkt haben kann. In den letzten 10 Jahren haben 12 OECD- und Partnerländer solche Reformen umgesetzt: Belgien (2020), Bulgarien (2017 und 2021), Costa Rica (2018), Finnland (2015), Frankreich (2019), Griechenland (2020), Litauen (2016), Rumänien (2020), Schweden (2018), die Slowakei (2021), Tschechien (2017) und Ungarn (2015). Mit diesen Reformen wurde das Alter für den Beginn der Schulpflicht um 1 bis 3 Jahre abgesenkt, was sich auf Bildungsgänge der vorschulischen Bildung (ISCED 02) auswirkt (weitere Einzelheiten s. Tabelle B2.1 in *Bildung auf einen Blick 2024* [OECD, 2024[3]]).

Abbildung C2.3 zeigt die Entwicklung der öffentlichen Ausgaben für den Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) (dunkelblaue Linie). Die rote gestrichelte Linie zeigt das letzte Jahr vor der Umsetzung der Reform an, um die Entwicklung vor und nach der politischen Veränderung voneinander zu unterscheiden. Die Abbildung enthält auch Ausgabenmuster für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und den Primarbereich, um Kontext bereitzustellen. In den meisten Ländern sind die Ausgaben für alle 3 Bereiche vor der Reform parallel verlaufen, was auf gemeinsame Einflussfaktoren, wie makroökonomische Bedingungen oder breitere Trends bei der Bildungsfinanzierung, hinweist. Dies stützt die Argumentation, dass Veränderungen bei den Ausgaben für

Abbildung C2.3

Entwicklung der öffentlichen Ausgaben für FBE und Bildungseinrichtungen des Primarbereichs (2014 bis 2022)

Länder mit kürzlichen Änderungen der Dauer des verpflichtenden Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), in Milliarden US-Dollar zu konstanten Preisen



Anmerkung: *Die gestrichelte Linie markiert das letzte Jahr vor Umsetzung der Reform zur Verlängerung der verpflichtenden FBE. Bulgarien hat 2 Reformen zum Alter für den Beginn der Schulpflicht umgesetzt, eine 2017 und eine weitere 2021. Der Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ist dunkelblau hervorgehoben, die übrigen Bereiche dienen nur als Kontext. Angesichts der Veränderung der Ausgabenhöhe in den Ländern sind länderübergreifende Vergleiche mit Vorsicht vorzunehmen.*

StatLink: *https://stat.link/v59ehj*

den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) nach der Reform auf die Reform selbst zurückzuführen sind.

Wie haben sich die Ausgaben nach der Reform verändert?

- Die Ausgaben für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) folgten in der Regel weiterhin den bereits bestehenden Trends, es gab keinen starken Anstieg zum Zeitpunkt der Umsetzung der Reform. Dies deutet darauf hin, dass in vielen dieser Länder die Anpassungen der Ausgaben entweder nicht direkt mit der Reform zusammenhingen oder durch andere gleichzeitige Ereignisse verdeckt werden. Möglicherweise war die Ausweitung der Teilnahme an FBE bereits eine Priorität und mit der Reform wurden lediglich laufende Anstrengungen formalisiert.
- In Bulgarien und Litauen sind die Ausgaben für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) nach den Reformen gestiegen, während Tschechien im Jahr der Reform einen moderaten, aber eindeutigen Anstieg der Ausgaben für diesen Bereich (ISCED 02) verzeichnete, und dieser Aufwärtstrend setzte sich bis 2021 fort.
- Es gibt keine klare Verbindung zwischen den Ausgabentrends und der Zahl der Jahre, um die das Alter für den Beginn der Schulpflicht abgesenkt wurde – auch nicht in Ländern, die umfassende Reformen umgesetzt haben. Beispielsweise haben Tschechien und Ungarn das Alter für den Beginn der Schulpflicht um 2 Jahre gesenkt und Frankreich hat es um 3 gesenkt, wohingegen die übrigen Länder nur eine Änderung um 1 Jahr vorgenommen haben. Dies deutet darauf hin, dass auch weitreichende Reformen nicht notwendigerweise zu erheblichen oder sofortigen Budgetverlagerungen führen.

Wie lassen sich die beobachteten Trends erklären?

- In Systemen, in denen es in den betroffenen Altersbereichen bereits eine beinahe universelle Beteiligung gab, hatten die Reformen nur eine geringfügige Auswirkung auf die Beteiligung. In manchen Fällen zielten die Reformen strategisch auf benachteiligte Untergruppen ab – wie sozioökonomisch gefährdete Kinder in Litauen (Eurydice, 2023[4]) oder Migrantinnen und Migranten sowie Familien mit niedrigem Bildungsstand in belgischen Städten (European Commission, 2020[5]) –, sodass sie eine relativ geringe Anzahl an Kindern betrafen und nur begrenzt Neuinvestitionen erforderlich waren.
- Ein freier Zugang zu FBE-Plätzen oder ein Rechtsanspruch darauf kann in den Jahren vor der oder rund um die Reform ebenfalls starken Einfluss auf das Ausgabenwachstum gehabt haben. In Belgien, Bulgarien, Litauen, Rumänien, Schweden und Ungarn war bereits eine kostenlose frühkindliche Bildung für Kinder unter dem neuen Alter für den Beginn der Schulpflicht verfügbar (weitere Einzelheiten s. Tabelle X1.3 in Anhang 1). Was die Rechtsansprüche angeht, so waren beispielsweise in Tschechien die Gemeinden seit 2018 verpflichtet, auf Anfrage der Eltern subventionierte Plätze für alle Kinder ab 3 Jahren zu garantieren (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025[6]). Diese Maßnahmen können auch ohne eine starke Zunahme der Beteiligung zu höheren Ausgaben führen, da der Staat vor der Umsetzung ein geeignetes Angebot sicherstellen muss. Ein großer Teil der Investitionen kann auch bereits erfolgt sein, sodass ein starker Anstieg der öffentlichen Ausgaben zum Zeitpunkt der Reform nicht unbedingt erforderlich ist.
- Möglicherweise haben sich die Coronapandemie (Covid-19) und die finanzielle Lage der Länder auf die Umsetzung und die Ausgabenmuster ausgewirkt. Belgien, Bul-

garien, Griechenland, Rumänien und die Slowakei haben 2020 bis 2021 Reformen umgesetzt. Belgien und Bulgarien verzeichneten einen Anstieg der Ausgaben, Griechenland hingegen einen Rückgang. Dies ist möglicherweise auf wirtschaftliche Faktoren zurückzuführen: Belgien und Bulgarien befanden sich zu Beginn der Pandemie in einer stärkeren finanziellen Ausgangslage, die trotz der Krise zusätzliche Investitionen in den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ermöglichte. In Bulgarien beispielsweise wurden 2022 durch eine Reform die Gebühren für öffentliche Kinderkrippen und Kindergärten abgeschafft, um den Zugang und die Chancengerechtigkeit zu fördern (OECD, 2023[7]). In Griechenland hingegen war die Fähigkeit zum Ausbau des Angebots möglicherweise durch begrenzte Kapazitäten öffentlicher Investitionen beschränkt (OECD, 2020[8]).

- Der Zeitpunkt und die Gestaltung der Budgetverfahren spielen ebenfalls eine Rolle. In manchen Ländern ist die Zuweisung von Ausgaben für FBE nicht direkt an Veränderungen der Beteiligungsregelungen geknüpft, d. h., die Reformen zur Absenkung des Alters für den Beginn der Schulpflicht haben gegebenenfalls keinen unmittelbaren Einfluss auf die öffentlichen Gesamtausgaben. Auch Veränderungen von politischen Ordnungen oder der regierenden Parteien können sich auf Haushaltsprioritäten und die Geschwindigkeit von finanziellen Anpassungen auswirken, was Einfluss darauf hat, wie schnell und inwieweit die Ausgaben auf die Reformen der Bildungsteilnahme reagieren.

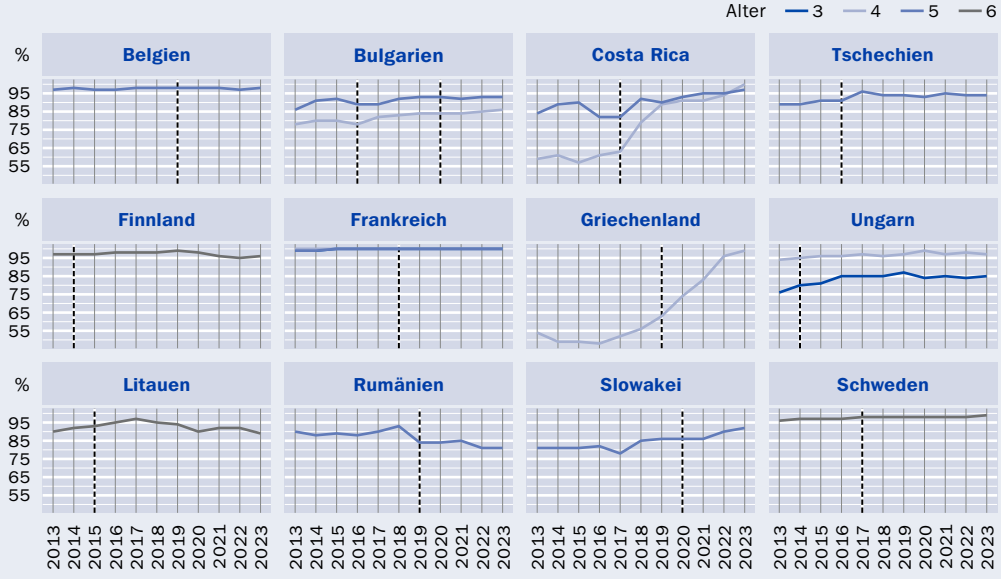
Wie haben sich Beteiligungsmuster angesichts der Reform verändert?

Abbildung C2.4 zeigt die Entwicklung der Beteiligung in Bildungseinrichtungen für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) nach Alter, wobei jede Zeile eine andere Altersgruppe, die von der Reform zum Alter für den Beginn der Schulpflicht betroffen ist, zeigt.

Abbildung C2.4

Entwicklung der Beteiligungsquoten im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (2013 bis 2023)

Von der Ausweitung des verpflichtenden Bereichs für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) betroffene Altersgruppen



Anmerkung: Jede Linie zeigt ein anderes Alter, das von der Reform zum Alter für den Beginn der Schulpflicht betroffen ist. Die gestrichelte Linie markiert das letzte Jahr vor Umsetzung der Reform zur Verlängerung der verpflichtenden FBE. Bulgarien hat 2 Reformen zum Alter für den Beginn der Schulpflicht eingeführt: Mit einer wurde 2017 das Alter auf 5 Jahre abgesenkt und mit einer weiteren 2021 wurde es weiter abgesenkt, auf 4 Jahre.

StatLink: https://stat.link/v59ehj

- In den meisten Ländern waren die Beteiligungsquoten auch vor der Reform bereits hoch (zwischen 80 und 90 %), sodass wenig Raum für zusätzliche Steigerungen bestand. Die Reformen erforderten, wenn überhaupt, nur geringfügige Anpassungen der Kapazität oder personellen Ausstattung und keinen umfassenden Ausbau des Systems.
- Costa Rica ist das einzige Land, in dem auf die Reform ein steiler Anstieg der Beteiligungsquoten folgte: von 60 auf 80 % bei den 4-Jährigen im Jahr der Reform und auf 90 % im darauffolgenden Jahr, und 2023 war beinahe eine universelle Beteiligung erreicht. Bei den 5-Jährigen waren die Beteiligungsquoten vor der Reform stabil und sind im Jahr der Reform von rund 80 auf 90 % gestiegen. Eine vergleichbare, wenn auch geringere Veränderung erfolgte in Tschechien, wo die Beteiligungsquoten der 5-Jährigen im Jahr der Reform von rund 90 auf 95 % stiegen.
- In Griechenland sind die Beteiligungsquoten der 4-Jährigen vor der Reform stark und auch im Anschluss daran weiter gestiegen, innerhalb von 10 Jahren von 65 auf 95 %. Dies weist darauf hin, dass die Vorwegnahme der Reform oder der Umsetzung anderer politischer Reformen seitens der Familien oder der lokalen Behörden die wichtigste Treibkraft für die Steigerung der Beteiligung waren.

öffentlichen Ausgaben für 3- bis 5-Jährige als Prozentsatz des BIP natürlich geringer erscheinen; dies liegt jedoch nicht notwendigerweise an niedrigeren Investitionen, sondern daran, dass die Beteiligungsquoten bei Kindern, die noch nicht das offizielle Alter für den Beginn der Schulpflicht erreicht haben, möglicherweise niedriger sind.

Abbildung C2.2 zeigt, dass die Gesamtbildungsausgaben für 3- bis 5-Jährige in den OECD-Ländern durchschnittlich 0,59 % des BIP betragen, wobei der Anteil in Island (1,05 % des BIP), Norwegen (0,87 %), Israel (0,85 %) und Schweden (0,82 %), die alle jeweils mehr als ein Drittel über dem OECD-Durchschnitt liegen, am höchsten ist (Tab. C2.1). Diese hohen Ausgabenanteile für FBE spiegeln nicht nur die wirtschaftlichen Prioritäten dieser Länder wider, sondern können z. T. auch durch die geografische Verteilung der Bevölkerung geprägt sein: Die Betriebskosten (z. B. Verwaltung und Investitionsanlagen, wie der Bau von FBE-Einrichtungen) steigen mit geringerer Bevölkerungsdichte, da die Fixkosten unabhängig von der Zahl der teilnehmenden Kinder getragen werden müssen.

Ein wichtiger Vorbehalt ist, dass, wie bei den übrigen Daten in diesem Kapitel, in Abbildung C2.2 die Arten der FBE, die nicht den ISCED-Kriterien entsprechen, nicht erfasst sind. In Ländern, in denen einrichtungsbasierte Settings ohne explizite Bildungskomponenten oder Betreuungsangebote in Privathaushalten oder familienbasierte Arrangements üblich sind, werden die Investitionen für kleine Kinder unterschätzt.

In den letzten 10 Jahren sind die öffentlichen Ausgaben für FBE in den OECD-Ländern stetig gestiegen. Wie in Abbildung C2.6 unten dargestellt, sind beispielsweise die öffentlichen Ausgaben für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in den meisten Ländern zwischen 2015 und 2022 (zu konstanten Preisen) gestiegen. Dies ging häufig mit höheren Beteiligungsquoten in diesem Bereich einher (s. Kapitel B1). Ein möglicher Einflussfaktor hierfür war in einigen Ländern die Absenkung des Alters für den Beginn der Schulpflicht in den letzten 10 Jahren. Kasten C2.1 untersucht Veränderungen der Muster bei den FBE-Ausgaben in Ländern, die unlängst das Alter für den Beginn der Schulpflicht abgesenkt haben.

Ausgaben für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) nach Art der Einrichtung

Abbildung C2.5 zeigt die Verteilung der Gesamtausgaben auf öffentliche und private Bildungseinrichtungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Sie zeigt, inwieweit die Mittel in öffentlich geleitete bzw. privat verwaltete Modelle (die im Falle von staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen ebenfalls in erheblichem Umfang öffentlich finanziert sein können) fließen. In den meisten OECD-Ländern ähnelt die Aufschlüsselung der Mittel nach Art der Einrichtung sehr der Aufschlüsselung nach der Beteiligung im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (s. Tab. B1.3 in Kapitel B1). Jedoch betreuen in Luxemburg und Italien unabhängige private Bildungseinrichtungen einen relativ großen Anteil der Kinder, und sie erhalten dennoch einen geringeren Anteil der Gesamtausgaben. In Israel sind staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu ihrem Beteiligungsanteil unterfinanziert, während unabhängige private Anbieter im Vergleich zu ihrem Anteil an Bildungsteilnehmenden den doppelten Anteil der Finanzierung erhalten (Tab. C2.3).

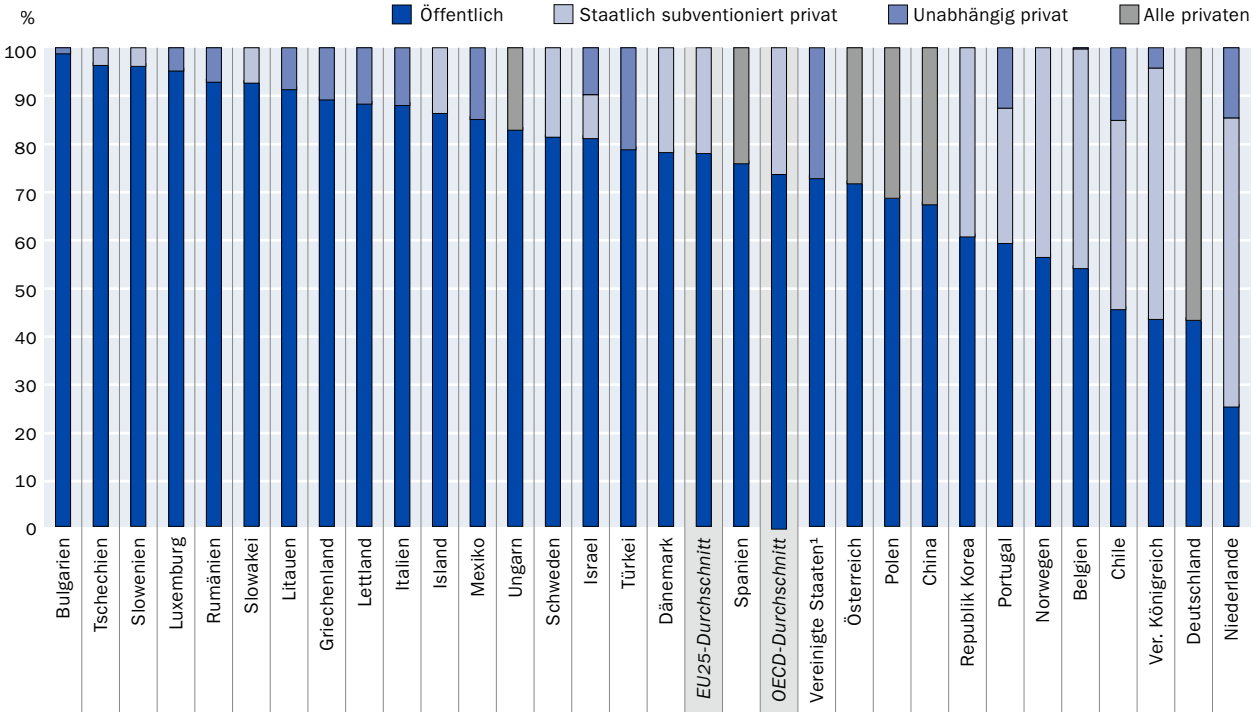
Die Länder, die mindestens 10 % der Ausgaben für unabhängige private Bildungseinrichtungen ausgeben, sind alle diejenigen, die maximal den OECD-Durchschnitt pro Kind im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ausgeben. Dies kann eine strukturelle Stützung auf nicht öffentliche Angebote/Mittel für die Verfügbarkeit sowie die Finanzierung widerspiegeln (Tab. C2.1).

Der OECD-Durchschnitt des für öffentliche Bildungseinrichtungen aufgewandten Mittelanteils ist im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) etwas höher als im Bereich für

Abbildung C2.5

Verteilung der Ausgaben für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), nach Art der Bildungseinrichtung (2022)

Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr nicht 2022.

Daten s. Tabelle C2.3. StatLink: https://stat.link/v59ehj

Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). Dies ist hauptsächlich auf Unterschiede bei der Verteilung der Beteiligungsmuster auf öffentliche und private Bildungseinrichtungen in diesen beiden Bildungsbereichen zurückzuführen (s. Tab. B1.3 in Kapitel B1).

Entwicklung der öffentlichen Ausgaben pro Kind im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)

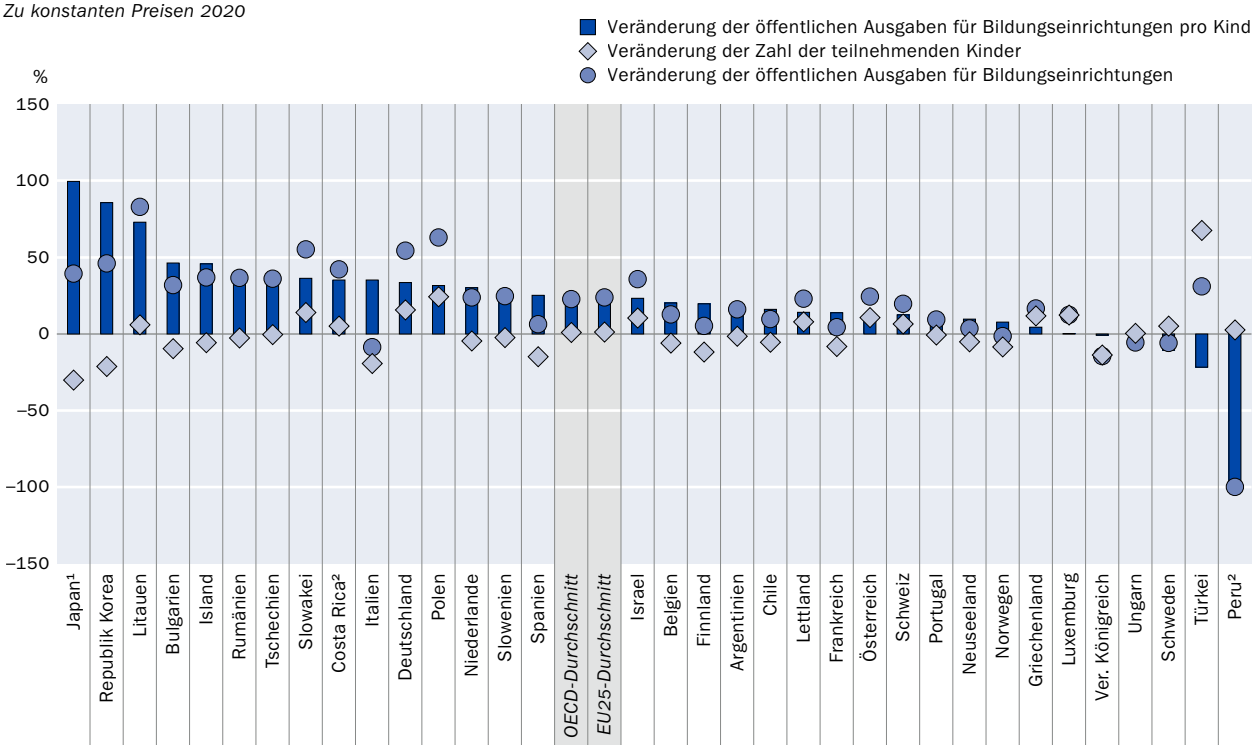
Abbildung C2.6 untersucht die Veränderungen der öffentlichen Ausgaben pro Kind in Bildungseinrichtungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) zwischen 2015 und 2022. Eine Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Kind kann durch 2 Faktoren ausgelöst werden: die Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben (zu konstanten Preisen 2020) und die Veränderung der Zahl der teilnehmenden Kinder. In 25 Ländern mit verfügbaren Daten sind die öffentlichen Ausgaben pro Kind in diesem Zeitraum gestiegen. In 18 dieser 25 Länder war der Anstieg auf einen Rückgang der Zahl der teilnehmenden Kinder zurückzuführen. In Japan beispielsweise sind die öffentlichen Ausgaben für Kindergärten und *Kindergarten Departments* der *Special Needs Education Schools* um beinahe 40 % gestiegen, obwohl die Zahl der Kinder, die an diesen Bildungsgängen teilnehmen, um 30 % gesunken ist. Ein möglicher Grund für das Ausgabenwachstum ist eine Reform von 2019, die einen kostenlosen Elementarbereich für Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren vorsieht.

In einigen Ländern sieht der Verlauf jedoch anders aus. In Schweden, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich sind die öffentlichen Ausgaben pro Kind zwischen 2015

Abbildung C2.6

Veränderung der Zahl der teilnehmenden Kinder, öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Ausgaben pro Kind im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (2015 bis 2022)

Zu konstanten Preisen 2020



Anmerkung: Die Ausgaben pro Kind basieren auf Personenzahlen anstatt auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmenden.

1. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Angeboten des Elementarbereichs. 2. Die Berechnung der Ausgaben pro Kind basieren auf Vollzeitäquivalenten.

Daten s. WEB Table C2.5. StatLink: https://stat.link/v59ehj

und 2022 zurückgegangen. In 3 dieser Länder – Schweden, Ungarn und das Vereinigte Königreich – war dieser Rückgang auf eine Verringerung der öffentlichen Ausgaben (zu konstanten Preisen) zurückzuführen. Auch in Italien sind die öffentlichen Ausgaben gesunken, was jedoch durch eine geringere Beteiligung ausgeglichen wurde, sodass die Ausgaben pro Kind insgesamt stabil blieben (Abb. C2.6).

Definitionen

Bildungseinrichtungen lassen sich in 2 Kategorien einteilen: öffentliche und private. Eine Bildungseinrichtung gilt als privat, wenn sie von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft, einem Wirtschaftsunternehmen oder einer ausländischen oder internationalen Agentur) beaufsichtigt und geführt wird, wenn die Mehrheit der Mitglieder ihres Verwaltungsgremiums nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurde. Zur Unterscheidung von privaten Bildungseinrichtungen werden die Begriffe „staatlich subventioniert" und „unabhängig" verwendet. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen erhalten mindestens 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen oder ihre Lehrkräfte werden von staatlichen Stellen oder vom Staat direkt bezahlt. Unabhängige private Bildungseinrichtungen erhalten weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen und ihre Lehrkräfte werden nicht von staatlichen Stellen bezahlt.

Definitionen der direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und direkten privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen s. Kapitel C1.

Angewandte Methodik

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Kind für den Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) werden berechnet, indem die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Summe der Vollzeit- und Teilzeitteilnahme geteilt werden, sodass sich die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Kopf und nicht pro vollzeitäquivalenter Bildungsteilnehmerin bzw. vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer ergeben.

Überblick über die angewandte Methodik s. Kapitel C1. Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD 2018[9]). Länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Quellen

In diesem Kapitel verwendete Datenquellen s. Kapitel C1. Ausführlichere Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Weiterführende Informationen

European Commission (2020), *Education and Training Monitor 2020 – Belgium*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://data.europa.eu/doi/10.2766/917974*. [5]

European Commission/EACEA/Eurydice (2025), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2025*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025*. [6]

Eurydice (2023), *Lithuania: Organisation of the education system and of its structure in Lithuania*, European Commission, *https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/lithuania/organisation-education-system-and-its-structure*. [4]

Franken, L. and J. Leivens (2022), „The end of the opt-out era in Belgian governmental schools?“, *British Journal of Religious Education*, Vol. 44/4, pp. 472–485, *https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1967110*. [1]

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2024 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/9783763977741*. [3]

OECD (2023), *OECD Economic Surveys: Bulgaria 2023*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5ca812a4-en*. [7]

OECD (2022), „P.F.3.4: Childcare support“, in *OECD Family Database*, OECD, *https://webfs.oecd.org/els-com/Family_Database/PF3-4-Childcare-support.pdf*. [2]

OECD (2020), *OECD Economic Surveys: Greece 2020*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/b04b25de-en*. [8]

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]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/v59ehj

Tabellen Kapitel C2

- Tabelle C2.1: Gesamtausgaben und öffentliche Ausgaben für den Elementarbereich pro Kind als Prozentsatz des BIP pro Kopf und als Prozentsatz des BIP (2022)
- Tabelle C2.2: Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich, nach Herkunft der Mittel (2022)
- Tabelle C2.3: Verteilung der Ausgaben für den Elementarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2022)

- **WEB** Table C2.4: Distribution of central, regional and local government funds devoted to early childhood education, before and after transfers between levels of government (Verteilung der zentralstaatlichen, regionalen und lokalen öffentlichen Mittel für den Elementarbereich, vor und nach Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen (2022)

- **WEB** Table C2.5: Change in government expenditure on pre-primary education (2015 to 2022) (Veränderung der öffentlichen Ausgaben für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]) (2015 bis 2022)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle C2.1

Gesamtausgaben und öffentliche Ausgaben für den Elementarbereich pro Kind als Prozentsatz des BIP pro Kopf und als Prozentsatz des BIP (2022)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Kind (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)								Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Kind als Prozentsatz des BIP pro Kopf							
	Gesamtausgaben (öffentliche, private und nicht inländische Ausgaben)				Öffentliche Ausgaben				Gesamtausgaben (öffentliche, private und nicht inländische Ausgaben)				Öffentliche Ausgaben			
	Elementarbereich			3 bis 5 Jahre	Elementarbereich			3 bis 5 Jahre	Elementarbereich			3 bis 5 Jahre	Elementarbereich			3 bis 5 Jahre
	ISCED 01	ISCED 02	Alle FBE (ISCED 0)		ISCED 01	ISCED 02	Alle FBE (ISCED 0)		ISCED 01	ISCED 02	Alle FBE (ISCED 0)		ISCED 01	ISCED 02	Alle FBE (ISCED 0)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	11 707	12 605	12 232	12 887	7 742	8 779	8 348	9 729	17	18	18	19	11	13	12	14
Österreich	18 273	13 992	14 823	14 233	14 345	12 307	12 703	12 423	26	20	21	20	20	17	18	18
Belgien	m	12 779	m	m	m	12 480	m	m	m	19	m	m	m	18	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	8 937[d]	7 863[d]	8 089[d]	8 087[d]	7 570	6 390	6 639	6 424	29[d]	26[d]	27[d]	26[d]	25	21	22	21
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	5 182	5 283	5 280	5 280	m	m	m	m	20	21	21	21
Tschechien	a	9 183	9 183	9 183	a	8 318	8 318	8 318	a	18	18	18	a	16	16	16
Dänemark	28 217	13 522	18 813	13 642	21 421	10 266	14 282	10 369	36	17	24	18	28	13	18	13
Estland	x(3)	x(3)	11 931	11 931	x(7)	x(7)	10 618	10 618	x(11)	x(11)	25	25	x(15)	x(15)	22	22
Finnland	35 051	16 188	20 022	16 188	33 491	15 208	18 924	15 208	57	26	33	26	55	25	31	25
Frankreich	a	11 551	11 551	11 550	a	10 843	10 843	10 842	a	21	21	21	a	19	19	19
Deutschland	24 546	15 167	17 669	15 165	20 629	13 854	15 661	13 853	36	22	26	22	31	20	23	20
Griechenland	m	7 949	m	m	m	6 377	m	m	m	21	m	m	m	17	m	m
Ungarn	8 508	8 448	8 450	8 448	7 529	7 645	7 640	7 644	19	19	19	19	17	17	17	17
Island[1]	33 407[d]	23 432[d]	26 988[d]	23 429	30 844	20 862	24 421	20 861	44[d]	31[d]	36[d]	31	41	27	32	27
Irland	x(3)	x(3)	8 625	9 945	x(7)	x(7)	7 720	9 374	x(11)	x(11)	6	7	x(15)	x(15)	6	7
Israel	4 377	7 863	6 643	7 870	1 206	7 075	5 021	7 083	8	15	12	15	2	13	9	13
Italien	a	11 969	11 969	12 034	a	9 902	9 902	9 991	a	21	21	21	a	18	18	18
Japan[2]	m	10 180[d]	m	10 180	m	7 956[d]	m	7 956	m	21[d]	m	21	m	17[d]	m	17
Republik Korea	m	15 003	m	15 007	m	13 637	m	13 642	m	27	m	27	m	25	m	25
Lettland	8 406	8 625	8 585	8 625	7 784	8 003	7 964	8 003	21	22	22	22	20	20	20	20
Litauen	12 031	11 800	11 844	11 800	10 177	10 488	10 428	10 488	24	23	23	23	20	21	21	21
Luxemburg	a	26 726	26 726	26 730	a	25 842	25 842	25 835	a	19	19	19	a	18	18	18
Mexiko	1 785	3 447	3 371	3 430	1 610	2 826	2 771	2 825	8	15	14	15	7	12	12	12
Niederlande	a	11 439	11 439	11 439	a	9 868	9 868	9 868	a	15	15	15	a	13	13	13
Neuseeland	m	m	m	m	9 754	9 127	9 390	9 187	m	m	m	m	19	17	18	18
Norwegen	38 835	21 575	27 935	21 575	33 910	18 839	24 392	18 839	51	28	36	28	44	25	32	25
Polen	a	9 913	9 913	9 913	a	8 460	8 460	8 460	a	22	22	22	a	19	19	19
Portugal	m	9 745	m	m	m	6 642	m	m	m	22	m	m	m	15	m	m
Slowakei	a	8 821	8 821	8 821	a	7 932	7 932	7 932	a	22	22	22	a	19	19	19
Slowenien	16 464	12 716	13 887	12 717	13 023	10 139	11 040	10 140	32	25	27	25	25	20	22	20
Spanien	11 886	10 263	10 711	10 264	8 958	9 011	8 996	9 011	24	20	21	20	18	18	18	18
Schweden	23 242	16 494	18 245	16 494	21 844	15 462	17 119	15 462	35	25	28	25	33	23	26	23
Schweiz	a	m	m	m	a	17 920	17 920	17 937	a	m	m	m	a	20	20	20
Türkei	m	4 163	m	4 160	m	3 392	m	3 392	m	11	m	11	m	9	m	9
Ver. Königreich	9 836	7 087	7 615	9 639	2 855	4 984	4 575	7 679	16	12	13	16	5	8	8	13
Vereinigte Staaten[3]	m	11 367	m	m	m	9 169	m	m	m	17	m	m	m	14	m	m
OECD-Durchschnitt	**m**	**11 996**	**13 311**	**12 225**	**m**	**10 450**	**11 483**	**10 771**	**m**	**21**	**22**	**21**	**m**	**18**	**19**	**18**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	4 499	m	m	m	m	m	m	m	15	m	m
Brasilien	m	m	m	m	x(7)	x(7)	4 220	4 217	x(11)	x(11)	m	m	x(15)	x(15)	21	21
Bulgarien	a	8 837	8 837	8 837	a	8 750	8 750	8 750	a	25	25	25	a	24	24	24
China	a	2 789	2 789	m	a	1 606	1 606	m	a	12	12	m	a	7	7	m
Kroatien	x(3)	x(3)	8 613	8 613	x(7)	x(7)	6 257	6 257	x(11)	x(11)	21	21	x(15)	x(15)	15	15
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	305	2 012	1 916	m	291	1 831	1 744	m	2	12	11	m	2	11	10	m
Rumänien	13 779	5 760	6 107	5 804	13 608	5 684	6 026	5 727	31	13	14	13	31	13	14	13
Saudi-Arabien[3]	m	m	m	m	m	12 297	m	m	m	m	m	m	m	22	m	m
Südafrika	m	1 303	m	m	m	1 166	m	m	m	8	m	m	m	8	m	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**11 904**	**12 580**	**11 926**	**m**	**10 613**	**11 150**	**10 662**	**m**	**21**	**21**	**20**	**m**	**18**	**19**	**18**
G20-Durchschnitt	**m**	**8 886**	**m**	**m**	**m**	**7 494**	**m**	**m**	**m**	**17**	**m**	**m**	**m**	**15**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sind online verfügbar.

1. Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen Zahlungen von Haushalten außerhalb von Bildungseinrichtungen. 2. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Angeboten des Elementarbereichs. Die Daten enthalten Zuschüsse für Haushalte sowie Transferzahlungen und Zahlungen an andere private Einrichtungen, bei denen es sich nicht um Bildungseinrichtungen handelt. 3. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/v59ehj

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

Tabelle C2.2

Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich, nach Herkunft der Mittel (2022)

In Prozent, Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)					Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)					Gesamter Elementarbereich (ISCED 0)				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Nicht inländisch	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Nicht inländisch	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Nicht inländisch
		Private Haushalte	Sonstige private	Alle privaten			Private Haushalte	Sonstige private	Alle privaten			Private Haushalte	Sonstige private	Alle privaten	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	66	34	0	34	0	70	30	0	30	0	68	32	0	32	0
Österreich	79	13	8	21	a	88	12	0	12	a	86	12	2	14	a
Belgien	m	m	m	m	m	98	2	0	2	0	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	85[d]	15[d]	0[d]	15[d]	a	81[d]	19[d]	0[d]	19[d]	a	82[d]	18[d]	0[d]	18[d]	a
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	a	a	a	a	a	91	6	4	9	0	91	6	4	9	0
Dänemark	76	24	0	24	0	76	24	0	24	0	76	24	0	24	0
Estland	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	89	11	0	11	0
Finnland	96	4	0	4	0	94	6	0	6	0	95	5	0	5	0
Frankreich	a	a	a	a	a	94	6	0	6	0	94	6	0	6	0
Deutschland	84	x(4)	x(4)	16	0	91	x(9)	x(9)	9	0	89	x(14)	x(14)	11	0
Griechenland	m	m	m	m	m	80	11	a	11	9	m	m	m	m	m
Ungarn	88	x(4)	x(4)	12	0	90	x(9)	x(9)	10	0	90	x(14)	x(14)	10	0
Island[1]	92[d]	6[d]	2[d]	8[d]	0[d]	89[d]	8[d]	3[d]	11[d]	0[d]	90[d]	7[d]	2[d]	10[d]	0[d]
Irland	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	90	10	a	10	a
Israel	28	57	15	72	a	90	7	3	10	a	76	19	6	24	a
Italien	a	a	a	a	a	83	16	0	16	1	83	16	0	16	1
Japan[2]	m	m	m	m	m	78[d]	6[d]	16[d]	22[d]	0[d]	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	91	8	2[d]	9[d]	x(8)	m	m	m	m	m
Lettland	93	7	1	7	0	93	7	1	7	0	93	7	1	7	0
Litauen	85	13	2	15	0	89	10	1	11	0	88	11	1	12	0
Luxemburg	a	a	a	a	a	97	2	0	2	2	97	2	0	2	2
Mexiko	90	10	a	10	0	82	18	a	18	0	82	18	a	18	0
Niederlande	a	a	a	a	a	86	14	a	14	0	86	14	a	14	0
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	87	13	0	13	0	87	13	0	13	0	87	13	0	13	0
Polen	a	a	a	a	a	85	14	0	14	0	85	14	0	14	0
Portugal	m	m	m	m	m	68	32	0	32	0	m	m	m	m	m
Slowakei	a	a	a	a	a	90	9	1	10	0	90	9	1	10	0
Slowenien	79	21	0	21	0	80	20	0	20	0	80	20	0	20	0
Spanien	75	23	1	25	0	88	11	1	12	0	84	15	1	16	0
Schweden	94	6	a	6	a	94	6	a	6	a	94	6	a	6	a
Schweiz	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	81	11	7	18	1	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	29	67	3	71	0	70	26	4	30	0	60	36	4	40	0
Vereinigte Staaten[3]	m	m	m	m	m	81	19	a	19	a	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**86**	**13**	**1**	**14**	**0**	**86**	**14**	**1**	**14**	**0**
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	a	a	a	a	a	99	1	0	1	0	99	1	0	1	0
China	a	a	a	a	a	58	39	3	42	a	58	39	3	42	a
Kroatien	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(14)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(14)	73	19	8	27	x(14)
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	96	4	0	4	x(3)	91	9	0	9	x(7)	91	9	0	9	x(12)
Rumänien	99	1	0	1	0	99	1	1	1	0	99	1	1	1	0
Saudi-Arabien[3]	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	**86**	**m**	**m**	**14**	**0**	**89**	**10**	**0**	**11**	**1**	**89**	**10**	**1**	**11**	**0**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**80**	**m**	**m**	**20**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen schließen Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen mit ein. 2. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Angeboten des Elementarbereichs. Die Daten enthalten Zuschüsse für Haushalte sowie Transferzahlungen und Zahlungen an andere private Einrichtungen, bei denen es sich nicht um Bildungseinrichtungen handelt. 3. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/v59ehj

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

Tabelle C2.3

Verteilung der Ausgaben für den Elementarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2022)

In Prozent, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)				Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)				Gesamter Elementarbereich (ISCED 0)			
	Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat		
		Staatlich subventioniert	Unabhängig	Alle privaten Bildungseinrichtungen		Staatlich subventioniert	Unabhängig	Alle privaten Bildungseinrichtungen		Staatlich subventioniert	Unabhängig	Alle privaten Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Österreich	44	x(4)	x(4)	56	72	x(8)	x(8)	28	65	x(12)	x(12)	35
Belgien	m	m	m	m	54	46	0	46	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	82[d]	3[d]	15[d]	18[d]	46[d]	39[d]	15[d]	54[d]	54[d]	31[d]	15[d]	46[d]
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	a	a	a	a	96	4	a	4	96	4	a	4
Dänemark	78	22	a	22	78	22	a	22	78	22	a	22
Estland	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	95	5	0	5
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	33	x(4)	x(4)	67	43	x(8)	x(8)	57	40	x(12)	x(12)	60
Griechenland	m	m	m	m	89	a	11	11	m	m	m	m
Ungarn	75	x(4)	x(4)	25	83	x(8)	x(8)	17	83	x(12)	x(12)	17
Island[1]	86[d]	14[d]	a	14[d]	86[d]	14[d]	a	14[d]	86[d]	14[d]	a	14[d]
Irland	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	1	99	a	99
Israel	a	30	70	100	81	9	10	19	62	14	24	38
Italien	a	a	a	a	88	a	12	12	88	a	12	12
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	a	m	61	39	a	39	m	m	a	m
Lettland	88	a	12	12	88	a	12	12	88	a	12	12
Litauen	82	a	18	18	91	a	9	9	90	a	10	10
Luxemburg	a	a	a	a	95	a	5	5	95	a	5	5
Mexiko	92	a	8	8	85	a	15	15	85	a	15	15
Niederlande	a	a	a	a	25	60	15	75	25	60	15	75
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	56	44	a	44	56	44	a	44	56	44	a	44
Polen	a	a	a	a	69	x(8)	x(8)	31	69	x(12)	x(12)	31
Portugal	m	m	m	m	59	28	13	41	m	m	m	m
Slowakei	a	a	a	a	93	7	a	7	93	7	a	7
Slowenien	95	5	a	5	96	4	a	4	96	4	a	4
Spanien	72	x(4)	x(4)	28	76	x(8)	x(8)	24	75	x(12)	x(12)	25
Schweden	81	19	a	19	81	19	a	19	81	19	a	19
Schweiz	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	79	a	21	21	m	m	m	m
Ver. Königreich	15	82	4	85	44	52	4	56	36	59	4	64
Vereinigte Staaten[3]	m	m	m	m	73	a	27	27	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**74**	**m**	**m**	**26**	**71**	**m**	**m**	**29**
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	a	a	a	a	99	a	1	1	99	a	1	1
China	a	a	a	a	67	x(8)	x(8)	33	67	x(12)	x(12)	33
Kroatien	x(9)	a	x(11)	x(12)	x(9)	a	x(11)	x(12)	83	a	17	17
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	99	a	1	1	93	a	7	7	93	a	7	7
Saudi-Arabien[3]	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	**75**	**m**	**m**	**25**	**78**	**13**	**6**	**22**	**77**	**15**	**5**	**23**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen Zahlungen von Haushalten außerhalb von Bildungseinrichtungen. 2. Ohne Daten von Kindertageseinrichtungen und integrierten Angeboten des Elementarbereichs. Die Daten enthalten Zuschüsse für Haushalte sowie Transferzahlungen und Zahlungen an andere private Einrichtungen, bei denen es sich nicht um Bildungseinrichtungen handelt. 3. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/v59ehj

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

Kapitel C3

Wie werden der Primar- und Sekundarbereich I finanziert?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die öffentlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (12.051 US-Dollar) und im Sekundarbereich I (13.402 US-Dollar) ähnlich, wobei die Unterschiede zwischen den Ländern größer sind als zwischen den Bildungsbereichen.
- Die Unterschiede bei den öffentlichen jährlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primar- und Sekundarbereich I zwischen den Ländern sind beträchtlich: Die Ausgaben reichen von weniger als 3.000 US-Dollar in Mexiko und Peru bis zu mehr als 25.000 US-Dollar in Luxemburg, was erhebliche Unterschiede bei den nationalen Einkommensniveaus und der Fähigkeit zur Investition in Bildung deutlich macht.
- Zwar haben reichere Länder wie Luxemburg die höchsten öffentlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, jedoch liegen ihre Ausgaben als Anteil des BIP tendenziell unter dem OECD-Durchschnitt. OECD- und Partnerländer mit niedrigerem BIP, wie Costa Rica und Südafrika, wenden hingegen einen höheren Anteil des nationalen Einkommens für den Primar- und Sekundarbereich I auf.

Kontext

In allen OECD- und Partnerländern ist die Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I verpflichtend (s. Kapitel B2). Infolgedessen behandeln politische Maßnahmen, Finanzierungsmechanismen und institutionelle Regelungen häufig beide Bereiche als eine einheitliche Bildungsphase. In vielen OECD-Ländern werden der Primar- und Sekundarbereich I innerhalb desselben – häufig als Grundbildung bezeichneten – strukturellen Rahmens angeboten, was diesen integrierten Ansatz weiter verstärkt.

Außerdem wird der Sekundarbereich I (ISCED 2) in den meisten Ländern weiterhin zum Großteil als allgemeinbildender Bildungsgang für alle Schülerinnen und Schüler ohne formale Unterscheidung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Ausbildungszügen angeboten. Da die Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II (ISCED 3) relevanter und häufiger wird, werden Fragen bezüglich der Differenzierung in Kapitel C4 separat behandelt.

Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt darauf, wie Bildungssysteme auf dem Elementarbereich aufbauen, um solide Grundlagen im Primar- und Sekundarbereich I zu schaffen. Es untersucht, wie sich Finanzierungsmuster im Laufe der Zeit verändern und wie Ressourcen auf die beiden Bereiche verteilt werden.

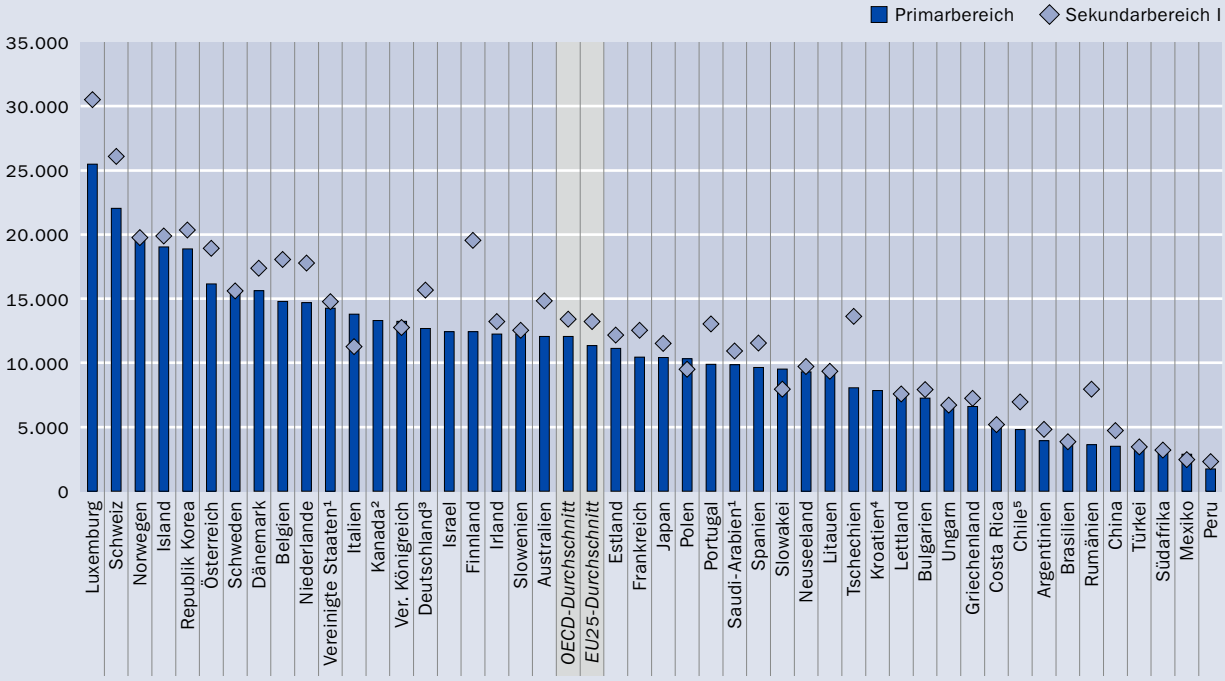
Weitere wichtige Ergebnisse

- Die meisten Länder haben die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in den letzten Jahren erhöht, was häufig an einer sinkenden Bildungsbeteiligung und gleichzeitigen Erhöhung des Ausgabenniveaus für Bildung liegt. Die stärksten Anstiege zwischen 2015

Abbildung C3.1

Öffentliche Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primar- und Sekundarbereich I (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, basierend auf Schülerinnen bzw. Schülern (vollzeitäquivalent), direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr nicht 2022. 2. Primarbereich beinhaltet den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und den Sekundarbereich I. 3. Sekundarbereich I deckt nur allgemeinbildende Bildungsgänge ab. 4. Primarbereich beinhaltet den Sekundarbereich I. 5. Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen Zahlungen von Haushalten außerhalb von Bildungseinrichtungen.

Daten s. Tabelle C3.1. StatLink: https://stat.link/5e4rya

und 2022 verzeichneten Bulgarien (67 %) und die Republik Korea (63 %), während es in Lettland, Mexiko und der Türkei zu einem Rückgang der Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler kam.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I an öffentlichen Schulen etwas höher als an privaten, jedoch ist dies je nach Land unterschiedlich. Beispielsweise geben in Dänemark, Griechenland, Polen und der Türkei private Schulen deutlich mehr aus als öffentliche Schulen, wohingegen die Unterschiede in den Niederlanden und der Slowakei geringfügig sind; hier sind private Bildungseinrichtungen ausschließlich oder zum Großteil staatlich subventioniert.

Analyse und Interpretationen

In den meisten OECD- und Partnerländern sind die jährlichen öffentlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler (vollzeitäquivalent) im Primar- und Sekundarbereich I relativ ähnlich. Die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern belaufen sich im Durchschnitt auf 12.051 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich, im Vergleich dazu sind es im Sekundarbereich I 13.402 US-Dollar (Abb. C3.1). Die größten Unterschiede gibt es nicht zwischen den Bereichen, sondern zwischen den Ländern. In Mexiko und Peru beispielsweise betragen die öffentlichen Ausgaben weniger als 3.000 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler in beiden Bereichen. Dies stellt einen starken Gegensatz zu Luxemburg dar, wo sich die Ausgaben auf 25.482 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich und auf 30.498 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I belaufen – das Zehnfache des Betrags in den Ländern mit den niedrigsten Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler.

Nur in wenigen Ländern unterscheiden sich die öffentlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich I stark (Abb. C3.1). In Finnland und Tschechien sind die Unterschiede in absoluten Zahlen am größten, obwohl der Primarbereich und der Sekundarbereich I innerhalb eines Systems mit einer einheitlichen Struktur in einer neunjährigen Basisschule organisiert sind. Im Primarbereich ist für das Unterrichten, insbesondere in den unteren Klassenstufen, im Wesentlichen eine Klassenlehrkraft zuständig, während im Sekundarbereich I Fachlehrkräfte eine größere Rolle spielen. Obwohl die Gehälter der Lehrkräfte im Sekundarbereich I nicht wesentlich höher sind als im Primarbereich, lassen sich die höheren Kosten im Sekundarbereich I teilweise durch mehr Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler (s. Kapitel D4), eine niedrigere Lernende-Lehrkräfte-Relation (s. Kapitel D2) und höhere Gehaltskosten der Lehrkräfte (s. Kapitel D4) im Sekundarbereich I als im Primarbereich erklären.

Der größte relative Unterschied ist in Rumänien festzustellen, wo sich die öffentlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich auf 3.629 US-Dollar, jedoch im Sekundarbereich I auf mehr als das Doppelte (7.941 US-Dollar) pro Jahr belaufen (Abb. C3.1). Ebenso wie in Finnland und Tschechien sind die Gehälter der Lehrkräfte und die Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I ähnlich, aber die höhere Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I (1.001 Stunden pro Jahr) gegenüber dem Primarbereich (720 Stunden pro Jahr) erklärt teilweise die höheren Kosten im Sekundarbereich I (s. Kapitel D4).

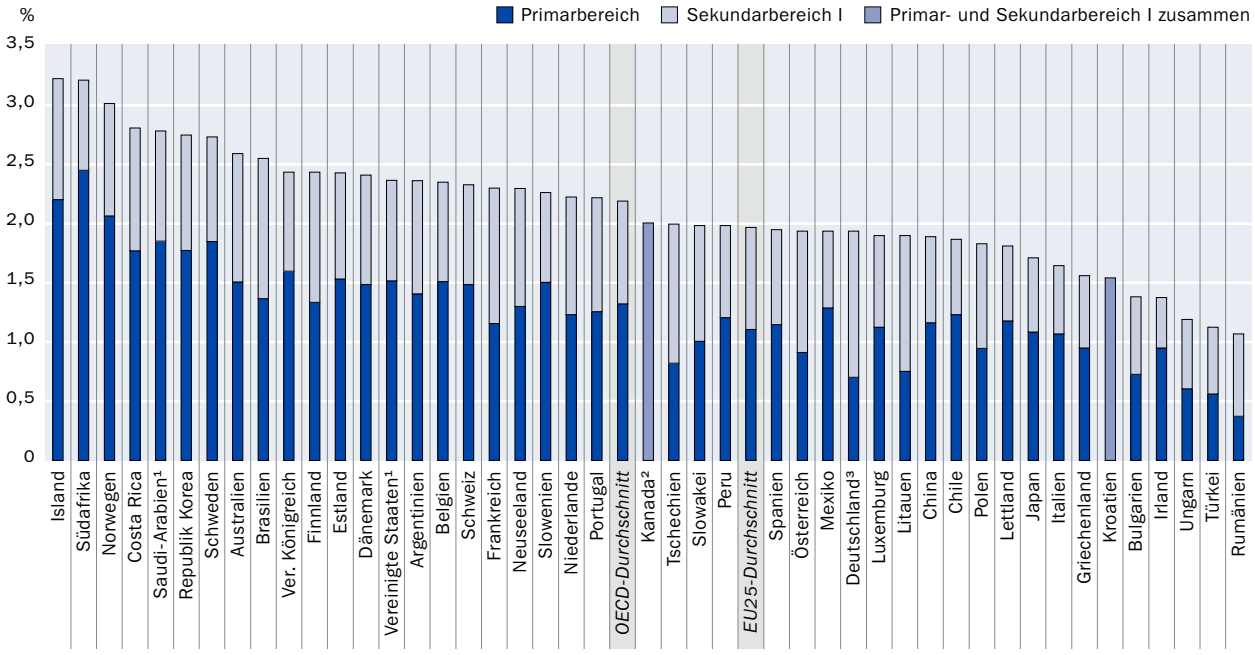
Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I als Prozentsatz des BIP

Die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Primar- und Sekundarbereich I sind in Luxemburg und in der Schweiz am höchsten (Abb. C3.1), diese gehören jedoch unter den OECD-Ländern zu denen mit dem höchsten BIP pro Kopf. Betrachtet man die staatlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP, ändert sich die Reihenfolge der Länder drastisch (Abb. C3.1 und C3.2). Insbesondere fällt Luxemburg vom höchsten Platz bis unter den OECD-Durchschnitt. Andere OECD- und Partnerländer mit niedrigerem BIP investieren hingegen einen größeren Anteil ihres Einkommens in Bildung im Primar- und Sekundarbereich I. Betrachtet man die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler, gehören beispielsweise Brasilien, Costa Rica und Südafrika zu den 10 niedrigstplatzierten Ländern, bei den Ausgaben als Anteil des BIP jedoch zu den 10 höchstplatzierten.

Abbildung C3.2

Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I als Prozentsatz des BIP (2022)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr nicht 2022. 2. Schließt den Elementarbereich (ISCED 02) ein. 3. Sekundarbereich I deckt nur allgemeinbildende Bildungsgänge ab.
Daten s. Tabelle C3.1. StatLink: https://stat.link/5e4rya

C 3

Unterschiede bei den öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I als Prozentsatz des BIP verdeutlichen Unterschiede bei den öffentlichen Investitionen für Grundbildung, die langfristige Auswirkungen auf Bildungsqualität, Chancengerechtigkeit und Bildungsergebnisse haben können. Von den OECD- und Partnerländern verwendet Island mit 3,2 % seines BIP den höchsten Anteil für diesen Bereich. In Rumänien, der Türkei und Ungarn hingegen belaufen sich die öffentlichen Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich I auf knapp über 1,0 % des BIP und liegen damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 2,2 %. Einige Länder mit einem hohen BIP, wie Deutschland, Italien und Japan, liegen ebenfalls unter dem OECD-Durchschnitt und zeigen, dass ein höheres Nationaleinkommen nicht unbedingt mit höheren Bildungsausgaben einhergeht (Abb. C3.2).

Die öffentlichen Ausgaben für den Primarbereich belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 1,3 % des BIP, im Vergleich dazu sind es im Sekundarbereich I 0,9 % des BIP. 2 Faktoren haben dabei einen starken Einfluss: die Dauer der Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I und die Größe der Population der Kinder in jedem Bereich. Länder mit einer klassischen Alterspyramide mit breiter Basis und einer längeren Dauer des Primarbereichs geben natürlich im Verhältnis zum BIP mehr für den Primarbereich aus. Beispielsweise ist in Südafrika die Bevölkerung relativ jung und der Primarbereich umfasst 7 Jahre und ist damit länger als in den meisten OECD- und Partnerländern. Dies erklärt teilweise, warum die Regierung in Südafrika 2,4 % des BIP für den Primarbereich und nur 0,8 % für den Sekundarbereich I ausgibt (Abb. C3.2).

Im Gegensatz dazu umfasst der Primarbereich in Bulgarien, Deutschland, Kroatien, Litauen, Österreich, Polen, der Slowakei, der Türkei und Ungarn nur 4 Jahre und in vielen dieser Länder gibt der Staat weniger für den Primarbereich aus als für den Sekundarbereich I. So

belaufen sich beispielsweise in Deutschland die öffentlichen Ausgaben für den Primarbereich auf 0,7 % des BIP gegenüber 1,2 % für den Sekundarbereich I. Dies liegt auch daran, dass der Sekundarbereich I in Deutschland unter den OECD-Ländern die längste Dauer hat (Abb. C3.2).

Die Länge der Bildungsgänge und die Bevölkerungsdynamiken sind nicht die einzigen Faktoren für die staatlichen Investitionen in den Primar- und Sekundarbereich I. Beispielsweise umfasst in Rumänien der Primarbereich 5 Jahre und der Sekundarbereich I 4 Jahre, aber trotz der längeren Dauer des Primarbereichs investiert der Staat wesentlich mehr in den Sekundarbereich I als in den Primarbereich. Rumänien ist mit 0,4 % im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 1,3 % das Land mit dem geringsten Prozentsatz der öffentlichen Ausgaben für den Primarbereich als Prozentsatz des BIP (Abb. C3.2).

Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Art der Einrichtung

Die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler können je nach Art der Einrichtung sehr unterschiedlich sein. Öffentliche Schulen werden in der Regel von staatlichen Stellen finanziert und reguliert. Private Schulen, die unabhängig von der Herkunft ihrer Mittel einer privaten Einheit unterstehen, sind in 2 Kategorien unterteilt: staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, die mehr als die Hälfte ihrer Mittel aus öffentlichen Quellen erhalten, und unabhängige private Bildungseinrichtungen, die sich üblicherweise auf private Mittel stützen, wie Bildungsgebühren und Spenden und in manchen Fällen öffentliche Zuschüsse.

Abbildung C3.3 zeigt die allgemeinen Unterschiede bei den Gesamtausgaben pro Schülerin bzw. Schüler zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I ohne Unterscheidung nach unabhängigen und staatlich subventionierten privaten Schulen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I (14.806 US-Dollar) etwas höher als in privaten Bildungseinrichtungen (13.986 US-Dollar). Dies spiegelt möglicherweise die Tatsache wider, dass öffentliche Schulen in der Regel stabilere Beschäftigungsverhältnisse und zentral ausgehandelte Gehaltsskalen bieten. Das führt häufig zu höheren durchschnittlichen Gehältern der Lehrkräfte und großzügigeren Zusatzleistungen als an privaten Schulen. Dies gilt insbesondere für unabhängige Schulen, die gegebenenfalls jüngere oder weniger erfahrene Beschäftigte einstellen.

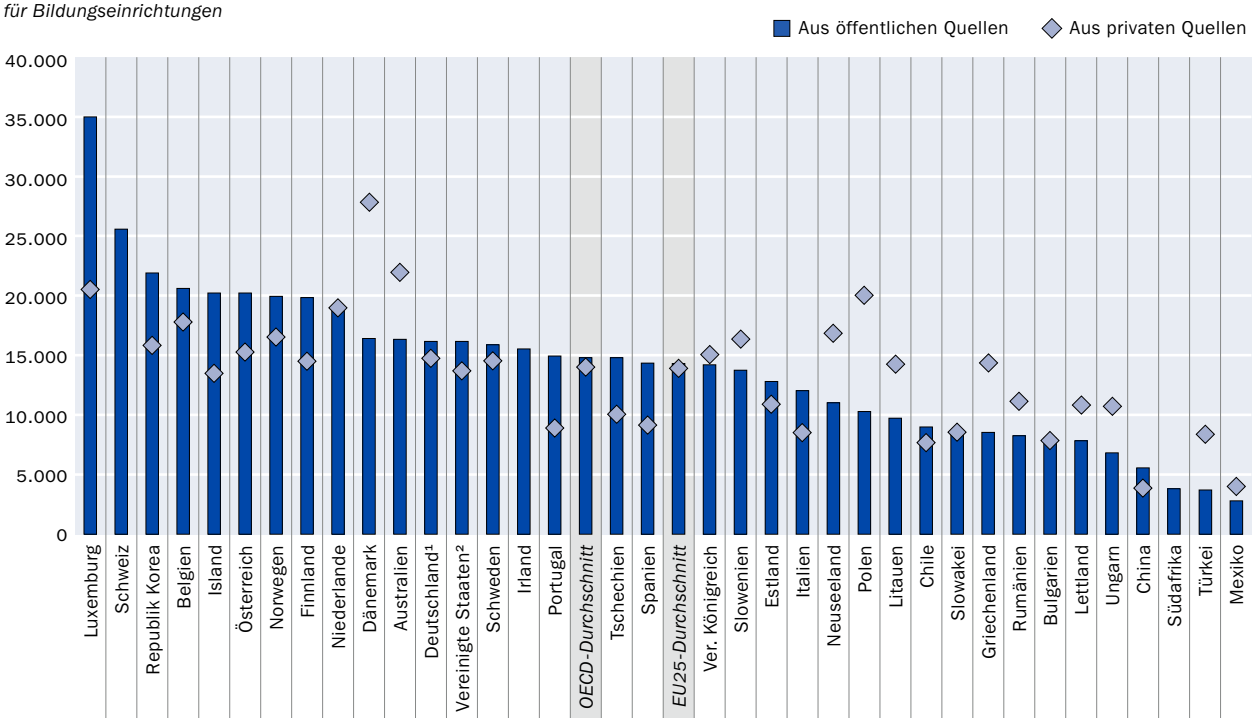
In Ländern, in denen private Angebote hauptsächlich oder ausschließlich staatlich subventioniert sind – wie den Niederlanden und der Slowakei –, sind die Unterschiede bei den Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I geringfügig. Hingegen kann es in Systemen wie in Luxemburg, in denen der private Bildungsbereich überwiegend unabhängig ist, deutlich größere Unterschiede bei den Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor geben (Abb. C3.3).

In den meisten Ländern ist das Muster ähnlich wie der OECD-Durchschnitt, es gibt jedoch einige bemerkenswerte Ausnahmen. In Dänemark beispielsweise betragen die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen 16.409 US-Dollar, in privaten jedoch 27.828 US-Dollar. In Dänemark werden Internate als staatlich subventionierte private Schulen erachtet und werden häufig für den Übergang zwischen den Bildungsbereichen gewählt. Ähnliche Unterschiede zugunsten von privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I finden sich in Griechenland, Polen und der Türkei (Abb. C3.3).

Abbildung C3.3

Gesamtausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I, nach Art der Einrichtung (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, basierend auf Schülerinnen bzw. Schülern (vollzeitäquivalent), direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Sekundarbereich I deckt nur allgemeinbildende Bildungsgänge ab. 2. Referenzjahr nicht 2022.
Daten s. Tabelle C3.1. StatLink: https://stat.link/5e4rya

C 3

Entwicklung der Ausgaben für den Primarbereich und den Sekundarbereich I

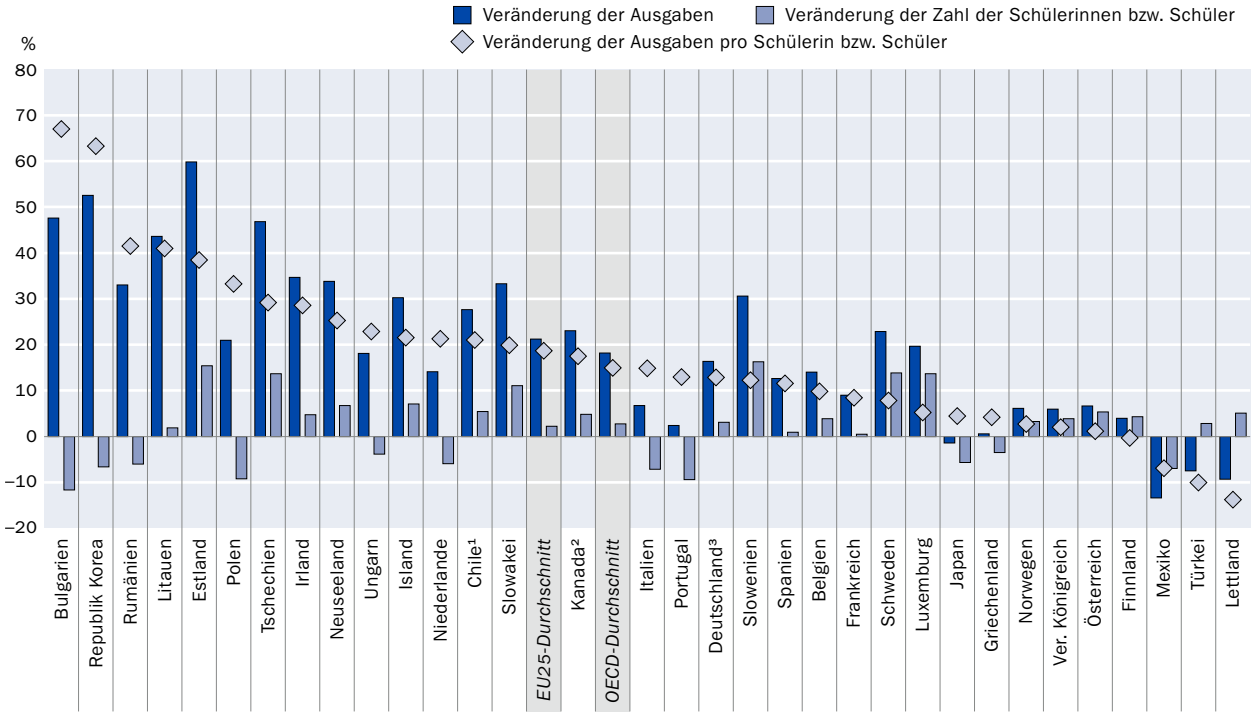
Zwischen 2015 und 2022 sind in den meisten OECD- und Partnerländern die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler an Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I gestiegen (Abb. C3.4). Diese Veränderungen spiegeln eine Kombination von Verschiebungen bei den Bildungsausgaben und demografischen Entwicklungen wider, die sich auf die Bildungsbeteiligung auswirken. Die meisten Länder haben ihre Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler erhöht, jedoch gab es beim Umfang dieser Veränderungen je nach den ökonomischen Bedingungen im Land, den demografischen Trends und den politischen Prioritäten erhebliche Unterschiede. Einige Länder sahen sich einer sinkenden Zahl von Schülerinnen und Schülern gegenüber und konnten die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler durch weitere Investitionen in ihre Bildungsbudgets steigern. Andere hingegen mussten ihre Gesamtausgaben beträchtlich erhöhen, um mit der wachsenden Bildungsbeteiligung Schritt zu halten und die Qualitätsstandards aufrechtzuerhalten. Höhere Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler führen nicht notwendigerweise zu einer besseren Bildungsqualität, da sie auch Faktoren wie die höheren Kosten zum Betrieb von kleinen Schulen in ländlichen Gebieten widerspiegeln können.

Bulgarien verzeichnete zwischen 2015 und 2022 den größten Anstieg der Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in den teilnehmenden Ländern (67 %) und den höchsten Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler (–12 %). Ein ähnliches Muster ist in der Republik Korea zu beobachten, wo die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler um 63 % gestiegen sind, während die Bildungsbeteiligung um 7 % zurückging. Estland gelang es, trotz eines Anstiegs der Zahl der Schülerinnen und Schüler um 15 %, die Ausgaben pro Schülerin

Abbildung C3.4

Veränderung der Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I (2015 bis 2022)

Basierend auf Schülerinnen bzw. Schülern (vollzeitäquivalent), zu konstanten Preisen (2020 = 100)



1. Einschließlich Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen. 2. Primarbereich beinhaltet den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). 3. Sekundarbereich I deckt nur allgemeinbildende Bildungsgänge ab.

Daten s. Tabelle C3.3. StatLink: https://stat.link/5e4rya

bzw. Schüler um 38 % zu steigern, wozu eine Steigerung der Gesamtausgaben um 60 % in diesem Zeitraum erforderlich war. Litauen und Tschechien folgten ähnlichen Trends: Bei steigenden Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nahm auch die Bildungsbeteiligung zu. Und schließlich gingen in Lettland (–14 %) und in der Türkei (–10 %) die Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler durch Ausgabensenkungen (zu konstanten Preisen) und steigende Bildungsbeteiligung erheblich zurück (Abb. C3.4).

Definitionen

Definitionen der direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und direkten privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen s. Kapitel C1.

Definition der öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen s. Kapitel C2.

Angewandte Methodik

Überblick über die angewandte Methodik s. Kapitel C1. Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[1]). Länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Im Primar- und Sekundarbereich können Erwachsenenbildungsgänge angeboten werden und so können die Daten entsprechende Ausgaben für erwachsene Lernende sowie für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen beinhalten.

Quellen

In diesem Kapitel verwendete Datenquellen s. Kapitel C1. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Weiterführende Informationen

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. [1]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/5e4rya

Tabellen Kapitel C3

- Tabelle C3.1: Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I (2022)
- Tabelle C3.2: Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I, nach Herkunft der Mittel (2022)
- Tabelle C3.3: Veränderung der Ausgaben für den Primarbereich und Sekundarbereich I (2015 bis 2022)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer*: https://data-explorer.oecd.org/.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle C3.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I (2022)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schülerin bzw. Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)											
	Gesamtausgaben (öffentliche, private und nicht inländische Ausgaben)						Öffentliche Ausgaben					
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Primarbereich			Sekundarbereich I		
	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	13 610	13 181	14 570	18 644	16 338	21 928	12 075	12 850	10 339	14 826	15 813	13 422
Österreich	16 897	17 039	14 730	19 691	20 207	15 265	16 166	16 702	8 006	18 920	19 869	10 789
Belgien	15 350	18 150	12 947	18 849	20 609	17 764	14 798	17 598	12 395	18 041	19 998	16 835
Kanada[1]	14 606[d]	14 832[d]	11 785[d]	x(1)	x(2)	x(3)	13 312[d]	14 131[d]	3 123[d]	x(7)	x(8)	x(9)
Chile[2]	6 199[d]	6 747[d]	5 877[d]	8 185[d]	8 990[d]	7 649[d]	4 816	6 747	3 679	6 954	8 990	5 598
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	5 272	5 329	100	5 182	5 326	158
Tschechien	8 637	8 706	6 918	14 601	14 800	10 028	8 052	8 277	2 455	13 625	14 058	3 721
Dänemark	16 411	16 524	15 902	19 910	16 409	27 828	15 630	16 274	12 723	17 369	16 161	20 101
Estland	11 709	11 807	10 481	12 698	12 816	10 876	11 144	11 547	6 068	12 159	12 542	6 258
Finnland	12 426	12 415	13 067	19 542	19 847	14 497	12 421	12 409	13 055	19 533	19 838	14 483
Frankreich	11 135	m	m	13 622	m	m	10 444	m	m	12 511	m	m
Deutschland[3]	13 007	12 896	14 935	16 004	16 163	14 722	12 694	12 588	14 521	15 666	15 820	14 426
Griechenland	8 011	7 894	9 550	8 866	8 522	14 329	6 604	7 097	83	7 219	7 668	107
Ungarn	7 689	6 909	10 693	7 662	6 817	10 693	6 752	6 570	7 453	6 692	6 479	7 453
Island[2]	19 211[d]	19 521	10 292	20 067[d]	20 234	13 480	19 040	19 349[d]	10 135	19 887	20 055[d]	13 256
Irland	12 357	12 430	5 313	15 525	15 525	a	12 249	12 375	a	13 222	13 222	a
Israel	13 003	15 474	5 243	m	m	m	12 430	15 119	3 986	m	m	m
Italien	14 959	15 542	6 237	11 897	12 042	8 481	13 801	14 622	1 523	11 259	11 674	1 476
Japan[4]	10 570[d]	x(1)	x(1)	12 259[d]	x(4)	x(4)	10 429[d]	x(7)	x(7)	11 514[d]	x(10)	x(10)
Republik Korea	19 749	19 856	13 277	20 907	21 910	15 824	18 884	19 149	2 842	20 327	21 349	15 152
Lettland	7 757	7 693	9 381	7 958	7 847	10 789	7 390	7 547	3 410	7 553	7 696	3 922
Litauen	9 738	9 445	14 256	9 966	9 704	14 223	9 127	9 272	6 885	9 340	9 492	6 862
Luxemburg	26 975	27 955	19 005	32 176	34 996	20 489	25 482	27 955	5 375	30 498	34 996	11 851
Mexiko	3 391	3 252	4 744	2 901	2 789	3 980	2 877	3 172	8	2 442	2 696	2
Niederlande	14 910	14 886	14 920	18 930	18 880	18 947	14 703	14 749	14 683	17 775	18 184	17 634
Neuseeland	9 997	9 921	13 406	11 323	11 030	16 826	9 297	9 476	1 205	9 705	10 158	1 209
Norwegen	19 752	19 512	26 116	19 752	19 950	16 519	19 752	19 512	26 116	19 752	19 950	16 519
Polen	11 935	11 189	20 999	10 977	10 293	20 003	10 331	10 429	9 145	9 489	9 512	9 186
Portugal	11 047	11 503	8 019	14 179	14 929	8 876	9 874	11 169	1 268	13 028	14 596	1 945
Slowakei	10 282	10 202	11 097	8 528	8 528	8 523	9 504	9 457	9 983	7 928	7 977	7 439
Slowenien	13 390	13 377	14 613	13 765	13 741	16 350	12 202	12 224	10 140	12 527	12 538	11 271
Spanien	10 954	12 147	8 398	12 660	14 324	9 120	9 634	11 665	5 283	11 538	14 041	6 212
Schweden	15 775	15 965	14 509	15 616	15 888	14 503	15 759	15 965	14 383	15 591	15 888	14 377
Schweiz	m	21 230	m	m	25 582	m	22 041	21 230	35 893	26 060	25 582	31 133
Türkei	3 914	3 598	8 807	4 025	3 714	8 356	3 386	3 475	2 011	3 455	3 609	1 317
Ver. Königreich	14 914	15 026	14 730	14 788	14 214	15 024	13 249	14 201	11 668	12 736	13 631	12 369
Vereinigte Staaten[5]	15 270	15 704	11 092	15 934	16 160	13 687	14 274	15 603	1 458	14 753	16 057	1 798
OECD-Durchschnitt	**12 730**	**13 310**	**11 997**	**14 315**	**14 806**	**13 986**	**12 051**	**12 738**	**7 982**	**13 402**	**14 105**	**9 321**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	3 948	4 758	1 560	4 813	5 528	2 556
Brasilien	m	m	m	m	m	m	3 735	4 573	a	3 857	4 512	a
Bulgarien	7 313	7 370	4 685	8 044	8 049	7 827	7 241	7 368	1 291	7 897	8 044	1 306
China	3 835	3 897	3 200	5 303	5 546	3 849	3 502	3 801	418	4 709	5 424	439
Kroatien	8 265[d]	8 292[d]	6 682[d]	x(1)	x(2)	x(3)	7 838[d]	7 920[d]	2 880[d]	x(7)	x(8)	x(9)
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	1 980	x(1)	x(1)	2 775	x(4)	x(4)	1 724	x(7)	x(7)	2 301	x(10)	x(10)
Rumänien	3 758	3 692	6 937	8 291	8 255	11 127	3 629	3 571	6 384	7 941	7 903	10 992
Saudi-Arabien[5]	m	m	m	m	m	m	9 845	11 452	34	10 925	12 333	47
Südafrika	3 297	3 500	m	3 615	3 799	m	2 956	3 137	m	3 185	3 348	m
EU25-Durchschnitt	**12 028**	**12 251**	**11 428**	**14 165**	**14 313**	**13 875**	**11 339**	**11 890**	**7 365**	**13 222**	**13 835**	**9 029**
G20-Durchschnitt	**10 943**	**m**	**m**	**11 658**	**m**	**m**	**9 338**	**9 822**	**4 125**	**9 799**	**10 138**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zu den Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf und zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sind online verfügbar.

1. Primarbereich beinhaltet den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und den Sekundarbereich I. 2. Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen Zahlungen von Haushalten außerhalb von Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich I deckt nur allgemeinbildende Bildungsgänge ab. 4. Daten enthalten staatliche Transferzahlungen und Zahlungen an Privathaushalte (Stipendien und Darlehen) und andere private Einrichtungen, bei denen es sich nicht um Bildungseinrichtungen handelt. 5. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle C3.2

Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I, nach Herkunft der Mittel (2022)

Letztendliche Herkunft (nach Transferzahlungen), in Prozent, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich					Sekundarbereich I				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Nicht inländisch	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Nicht inländisch
		Private Haushalte	Sonstige private	Alle privaten			Private Haushalte	Sonstige private	Alle privaten	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	89	x(4)	x(4)	11	0	80	x(9)	x(9)	20	0
Österreich	96	4	1	4	a	96	4	0	4	a
Belgien	96	3	0	3	1	96	4	0	4	1
Kanada[1]	91[d]	4[d]	5[d]	9[d]	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(8)
Chile[2]	78[d]	22[d]	0[d]	22[d]	a	85[d]	15[d]	0[d]	15[d]	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	93	3	3	7	0	93	4	3	7	0
Dänemark	95	3	2	5	0	87	11	2	13	0
Estland	95	4	1	5	0	96	3	1	4	0
Finnland	100	0	0	0	0	100	0	0	0	0
Frankreich	94	6	0	6	0	92	8	0	8	0
Deutschland[3]	98	x(4)	x(4)	2	0	98	x(9)	x(9)	2	0
Griechenland	82	8	a	8	9	81	10	a	10	9
Ungarn	88	x(4)	x(4)	12	0	87	x(9)	x(9)	13	0
Island[2]	99[d]	1[d]	0[d]	1[d]	0[d]	99[d]	1[d]	0[d]	1[d]	0[d]
Irland	99	x(4)	x(4)	1	a	85	x(9)	x(9)	15	a
Israel	96	4	1	4	a	m	m	m	m	m
Italien	92	7	0	7	1	95	4	0	4	1
Japan[4]	99[d]	1[d]	0[d]	1[d]	0[d]	94[d]	5[d]	1[d]	6[d]	0[d]
Republik Korea	96	3	1[d]	4[d]	x(3)	97	1	2[d]	3[d]	x(8)
Lettland	95	4	1	4	0	95	4	1	5	0
Litauen	94	5	1	6	0	94	5	2	6	0
Luxemburg	94	3	0	3	3	95	2	0	3	3
Mexiko	85	15	a	15	0	84	16	a	16	0
Niederlande	99	1	a	1	0	94	5	1	6	0
Neuseeland	93	4	3	7	0	86	9	5	14	0
Norwegen	100	0	0	0	0	100	0	0	0	0
Polen	87	11	1	12	1	86	12	0	12	2
Portugal	89	11	0	11	0	92	8	0	8	0
Slowakei	92	5	2	7	0	93	4	3	7	0
Slowenien	91	8	0	9	0	91	8	0	9	0
Spanien	88	11	1	12	0	91	8	1	9	0
Schweden	100	0	a	0	a	100	0	a	0	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	86	8	5	13	1	86	10	4	14	1
Ver. Königreich	89	6	5	11	0	86	8	6	14	0
Vereinigte Staaten[5]	93	7	a	7	a	93	7	a	7	a
OECD-Durchschnitt	**93**	**6**	**1**	**7**	**1**	**92**	**6**	**1**	**8**	**1**
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	99	1	0	1	0	98	2	0	2	0
China	91	6	3	9	a	89	9	3	11	a
Kroatien	95[d]	4[d]	1[d]	5[d]	a	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	87	13	0	13	a	83	17	0	17	a
Rumänien	97	0	1	1	2	96	0	0	1	4
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	**94**	**5**	**1**	**5**	**1**	**93**	**5**	**1**	**6**	**1**
G20-Durchschnitt	**92**	**m**	**m**	**8**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primarbereich beinhaltet den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und den Sekundarbereich I. 2. Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen Zahlungen von Haushalten außerhalb von Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich I deckt nur allgemeinbildende Bildungsgänge ab. 4. Daten enthalten staatliche Transferzahlungen und Zahlungen an Privathaushalte (Stipendien und Darlehen) und andere private Einrichtungen, bei denen es sich nicht um Bildungseinrichtungen handelt. 5. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle C3.3

Veränderung der Ausgaben für den Primarbereich und Sekundarbereich I (2015 bis 2022)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, zu konstanten Preisen (2020 = 100)

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Primar- und Sekundarbereich I zusammen		
	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schülerin bzw. Schüler	Veränderung der Zahl der Schülerinnen bzw. Schüler	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schülerin bzw. Schüler	Veränderung der Zahl der Schülerinnen bzw. Schüler	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schülerin bzw. Schüler	Veränderung der Zahl der Schülerinnen bzw. Schüler	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	9	7	17	–4	4	–1	1	5	7
Belgien	11	4	15	7	4	12	10	4	14
Kanada[1]	17[d]	5[d]	23[d]	x(1)	x(2)	x(3)	17	5	23
Chile[2]	14	5	20	38	8	48	21	5	28
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	–7	m	m	–9	m	m	–8	m
Tschechien	25	4	30	26	28	62	29	14	47
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	36	10	50	42	27	80	38	15	60
Finnland	–1	3	2	–1	8	7	0	4	4
Frankreich	15	–1	14	2	3	5	8	0	9
Deutschland[3]	14	8	23	13	0	13	13	3	16
Griechenland	8	–9	–2	–3	8	6	4	–4	1
Ungarn	19	–4	14	28	–4	23	23	–4	18
Island[2]	25	4	30	14	15	31	22	7	30
Irland	34	0	33	15	m	m	29	5	35
Israel	30	15	50	m	m	m	m	m	m
Italien	30	–9	18	–6	–4	–10	15	–7	7
Japan[4]	4[d]	–5	–1[d]	5[d]	–7	–2[d]	4[d]	–6	–1[d]
Republik Korea	60	–2	57	70	–15	45	63	–7	53
Lettland	–14	1	–13	–13	14	–1	–14	5	–9
Litauen	33	8	44	46	–2	43	41	2	44
Luxemburg	–1	15	14	17	11	29	5	14	20
Mexiko	–6	–6	–12	–8	–8	–16	–7	–7	–13
Niederlande	31	–5	24	13	–7	4	21	–6	14
Neuseeland	25	2	27	25	14	43	25	7	34
Norwegen	6	1	7	–3	8	4	3	3	6
Polen	40	–34	–8	25	45	81	33	–9	21
Portugal	14	–9	3	12	–10	1	13	–9	2
Slowakei	26	7	34	15	15	32	20	11	33
Slowenien	17	14	33	3	22	26	12	16	31
Spanien	13	–3	9	9	9	18	12	1	13
Schweden	10	11	21	4	21	26	8	14	23
Schweiz	m	8	m	m	7	m	m	8	m
Türkei	–15	2	–13	–5	4	–1	–10	3	–7
Ver. Königreich	–2	4	2	10	4	14	2	4	6
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**16**	**1**	**18**	**13**	**7**	**21**	**15**	**3**	**18**
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Argentinien	m	0	m	m	–2	m	m	–1	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	78	–11	58	57	–12	37	67	–12	48
China	m	13	m	m	13	m	m	13	m
Kroatien	m	–3	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	9	m	m	9	m	m	9	m
Rumänien	27	–7	18	49	–4	43	42	–6	33
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	1	m	m	8	m	m	3	m
EU25-Durchschnitt	**21**	**0**	**20**	**15**	**8**	**24**	**19**	**2**	**21**
G20-Durchschnitt	**m**	**1**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**0**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zur Berechnung der Veränderungen zwischen 2015 und 2022 sind online verfügbar. 1. Primarbereich beinhaltet den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und den Sekundarbereich I. 2. Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen 2022 umfassen Zahlungen von Haushalten außerhalb von Bildungseinrichtungen. 3. Sekundarbereich I deckt nur allgemeinbildende Bildungsgänge ab. 4. Daten enthalten staatliche Transferzahlungen und Zahlungen an Privathaushalte (Stipendien und Darlehen) und andere private Einrichtungen, bei denen es sich nicht um Bildungseinrichtungen handelt.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Kapitel C4

Wie werden der Sekundarbereich II und der postsekundare, nicht tertiäre Bereich finanziert?

Zentrale Ergebnisse

- In den meisten Ländern sind die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II höher als für allgemeinbildende Bildungsgänge, wobei sich der Durchschnitt der OECD-Länder auf 12.826 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer für berufsbildende Bildungsgänge und auf 11.506 US-Dollar für allgemeinbildende Bildungsgänge beläuft. Der Ausgabenunterschied zwischen den beiden Arten von Bildungsgängen ist in Dänemark, Island und Spanien am größten.
- In Chile (24 %), der Türkei (33 %) und dem Vereinigten Königreich (25 %) stammt mindestens etwa ein Viertel der Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II aus privaten Quellen, dies ist der größte Anteil unter den OECD-Ländern. In Finnland und Norwegen hingegen sind die Ausgaben aus privaten Quellen für diese Bildungsgänge vernachlässigbar.
- In Ländern, in denen ein großer Teil des Sekundarbereichs II auf Ausbildungen entfällt, spiegelt der relativ hohe Anteil privater Ausgaben die Rolle der Unternehmen bei der betrieblichen Ausbildung wider. In Deutschland stammen nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor 38 % der Ausgaben für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II aus privaten Quellen. In der Schweiz beläuft sich der Anteil der privaten Quellen für alle Bildungsgänge im Sekundarbereich II (vor und nach Transferzahlungen) auf 31 %.

Kontext

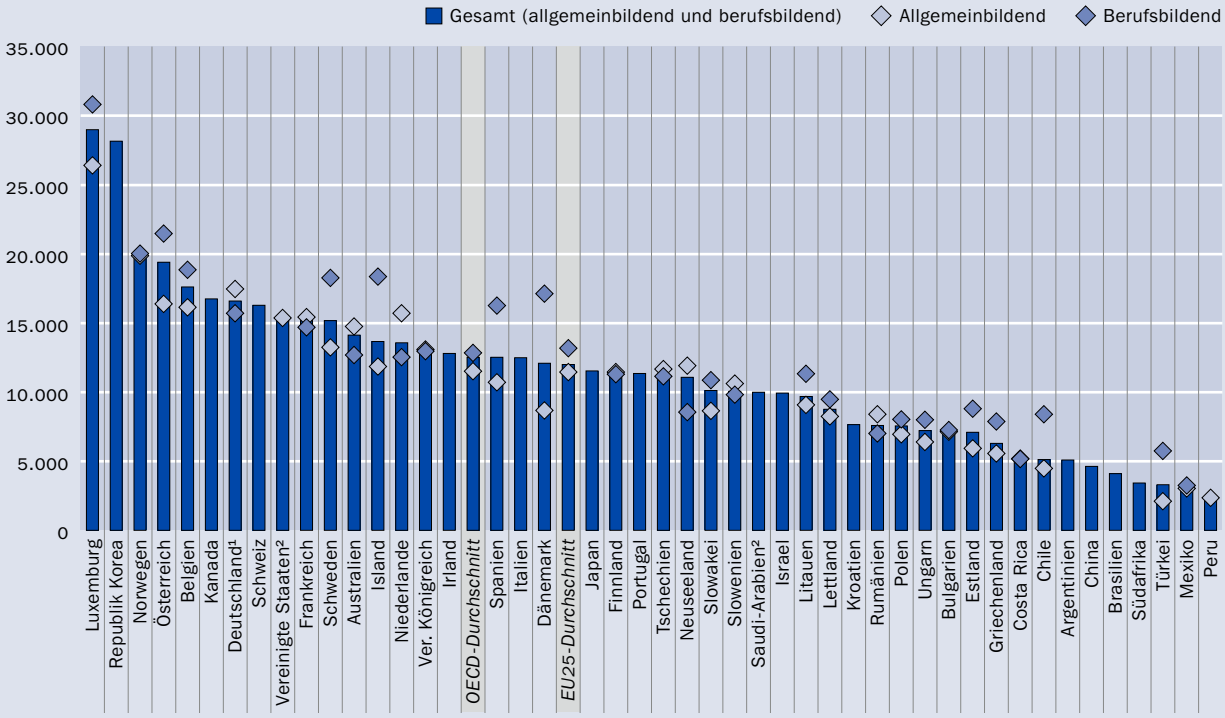
Der Sekundarbereich II ist die Phase, in der viele Länder beginnen, ihr Angebot zu diversifizieren, sodass die Bildungsteilnehmenden die Wahl zwischen verschiedenen Bildungsgängen haben oder in spezifische Optionen geleitet werden. Aufgrund der Vielfalt des Angebots gibt es auch bei den zugehörigen Kosten und Finanzierungsarrangements nicht nur Unterschiede zwischen den Ländern, sondern auch innerhalb der Länder, je nach Art des Bildungsgangs.

Allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II spielen eine entscheidende Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf die weitere Ausbildung, häufig im Tertiärbereich, und in geringerem Maße auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt. In allgemeinbildenden Bildungsgängen haben die Bildungsteilnehmenden häufig die Möglichkeit, sich intensiver mit bestimmten Gebieten zu befassen. Außerdem gibt es in den meisten OECD-Ländern einen oder mehrere berufsbildende Ausbildungszüge in diesem Bereich. Die Kosten für die Durchführung dieser Bildungsgänge sind je nach Dauer und Durchführungsart unterschiedlich (z. B. von vollständig schulischen Bildungsgängen bis hin zu Ausbildungen, in denen die jungen Menschen die meiste Zeit an einem Arbeitsplatz verbringen). In einigen OECD-Ländern gibt es in der Erstausbildung im Sekundarbereich II keinen separaten oder nur einen sehr kleinen berufsbildenden Ausbildungszug (z. B.

Abbildung C4.1

Öffentliche Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Sekundarbereich II (berufsbildend) schließt berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 2. Referenzjahr nicht 2022.
Daten s. Tabelle C4.1. StatLink: https://stat.link/a245sh

Kanada mit Ausnahme der Provinz Quebec, Neuseeland und die Vereinigten Staaten). In diesen Ländern spielen Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und kurze tertiäre Bildungsgänge eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf den Arbeitsmarkt.

Dieses Kapitel behandelt die Finanzierungsarrangements für den Sekundarbereich II, wobei der Schwerpunkt auf den Unterschieden zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen liegt. Außerdem werden Bildungsgänge im postsekundaren Bereich betrachtet – allerdings weniger detailliert, da dieser Bildungsbereich im Durchschnitt der OECD-Länder relativ klein ist.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Rolle der privaten Quellen bei der Finanzierung des Sekundarbereichs II variiert stark. Manche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II sind vollständig öffentlich finanziert (z. B. Finnland, Norwegen, Rumänien und Schweden). Im Gegensatz dazu entfallen in 10 Ländern mindestens 15 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II auf private Quellen.
- Die OECD-Länder geben 24 % des BIP pro Kopf für jede Bildungsteilnehmerin bzw. jeden Bildungsteilnehmer im Sekundarbereich II aus. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Sekundarbereich II betragen in Deutschland, Frankreich, der Republik Korea und Portugal mehr als 30 % des BIP pro Kopf.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder weisen die Staaten allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II einen ähnlichen Anteil des BIP zu wie berufsbildenden (jeweils 0,4 %).
- Unterschiede bei den Ausgaben für den berufsbildenden Sekundarbereich II und den postsekundaren, nicht tertiären Bereich zeigen Unterschiede zwischen den Ländern bei der Nutzung dieser Bildungsgänge zur Vorbereitung junger Menschen auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Beispielsweise sind in einigen Ländern die öffentlichen Ausgaben für Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich relativ hoch (z. B. 0,19 % des BIP in Neuseeland, 0,07 % in Australien und Litauen), während manche OECD-Länder überhaupt keine Bildungsgänge in diesem Bereich anbieten.

Analyse und Interpretationen

Abbildung C4.1 zeigt die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Sekundarbereich II für allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge sowie für beide zusammen. Sie enthält Daten zu den Ausgaben nach staatlichen Transferzahlungen an den Privatsektor – d. h., Ausgaben wie öffentliche Ausbildungszuschüsse für Unternehmen sind unter privaten Ausgaben erfasst (s. unten). Die OECD-Länder geben durchschnittlich etwa 13.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer in diesem Bereich aus, jedoch ist die Bandbreite sehr groß: Sie reicht von beinahe 30.000 US-Dollar in Luxemburg zu etıwas mehr als 3.000 US-Dollar in Mexiko und der Türkei.

In den meisten Ländern übersteigen öffentliche Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in berufsbildenden Bildungsgängen die in allgemeinbildenden. Der Unterschied ist in Dänemark, Island, Österreich und Spanien am größten. Höhere Kosten in berufsbildenden Bildungsgängen können auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein. Für manche berufsbildende Bildungsgänge müssen die Schulen eine technische Ausstattung erwerben und aktuell halten, was insbesondere in Bereichen mit einem umfangreichen Einsatz fortgeschrittener Technologien kostspielig sein kann. Dadurch entstehen zusätzliche Kosten, insbesondere in Bildungsgängen, in denen der Großteil der praktischen Ausbildung in Schulwerkstätten stattfindet. Im Durchschnitt der OECD-Länder nimmt weniger als die Hälfte der Bildungsteilnehmenden in beruflichen Ausbildungsgängen (Vocational Education and Training – VET) im Sekundarbereich II teil, in denen mindestens 10 % der Zeit in betrieblicher Ausbildung verbracht werden, jedoch variiert dieser Anteil zwischen den Ländern; während beispielsweise alle VET-Bildungsteilnehmenden in Dänemark an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teilnehmen, ist dies in Österreich nur bei der Hälfte der Fall. Der Ort, an dem die praktische Ausbildung stattfindet, ist jedoch nicht der einzige Einflussfaktor für die höheren Kosten in berufsbildenden Bildungsgängen; ein weiterer Faktor ist, dass in manchen Kursen eine geringere Klassengröße erforderlich ist – eine praktische Ausbildung in einer Schulwerkstatt für angehende Elektrikerinnen und Elektriker erfordert kleinere Gruppen als Biologieunterricht mit Schwerpunkt auf Theorie. Auch die Verteilung der Bildungsteilnahme nach Fächergruppen hat Auswirkungen auf die Kosten in den verschiedenen Ländern. In Ländern, in denen im berufsbildenden Bereich ein größerer Anteil der Bildungsteilnehmenden in

Bereichen wie verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe teilnimmt, sind die Kosten für die berufliche Ausbildung höher als in Ländern, in denen berufsbildende Bildungsgänge stärker auf den Dienstleistungssektor ausgerichtet sind.

Private Quellen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

Bildungsgänge können, zusätzlich zum Staat, von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren finanziert werden. Beispielsweise können Familien die Bildungsgebühren zahlen, während Stiftungen die Finanzierung der Schulen übernehmen. Insbesondere bei berufsbildenden Bildungsgängen können Unternehmen eine wichtige Rolle spielen. Wenn sie betriebliche Ausbildungselemente als Teil eines formalen Bildungsgangs anbieten (z. B. Ausbildungen oder Praktika für VET-Bildungsteilnehmende), tragen sie zu den Kosten für das Angebot im Sekundarbereich II bei. Abbildung C4.2 zeigt den Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II, der aus privaten Quellen stammt: Haushalte und andere private Einheiten, die Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, wie Stiftungen, umfassen. Ein Vorbehalt bezüglich der Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen ist, dass in vielen Ländern keine Daten zu den Ausgaben von Unternehmen in Zusammenhang mit Ausbildungen und anderen kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen vorliegen. In diesen Fällen sind die privaten Ausgaben unterschätzt.

Es ist wichtig, zwischen den originären Mitteln (Ausgaben vor öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor) und den letztendlichen Mitteln (nach Transferzahlungen) zu unterscheiden. Beispielsweise gibt es in mehreren Ländern öffentliche Zuschüsse für Ausbildungsunternehmen. Die Höhe des Zuschusses ist bei Ausgaben vor öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor Teil der öffentlichen Ausgaben, bei Ausgaben nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor jedoch Teil der privaten Ausgaben. Daten zu den Ausgaben vor öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor geben an, woher die Mittel kommen, wohingegen Daten zu den Ausgaben nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor zeigen, welche Akteurinnen und Akteure letztendlich die Ausgabe tätigen.

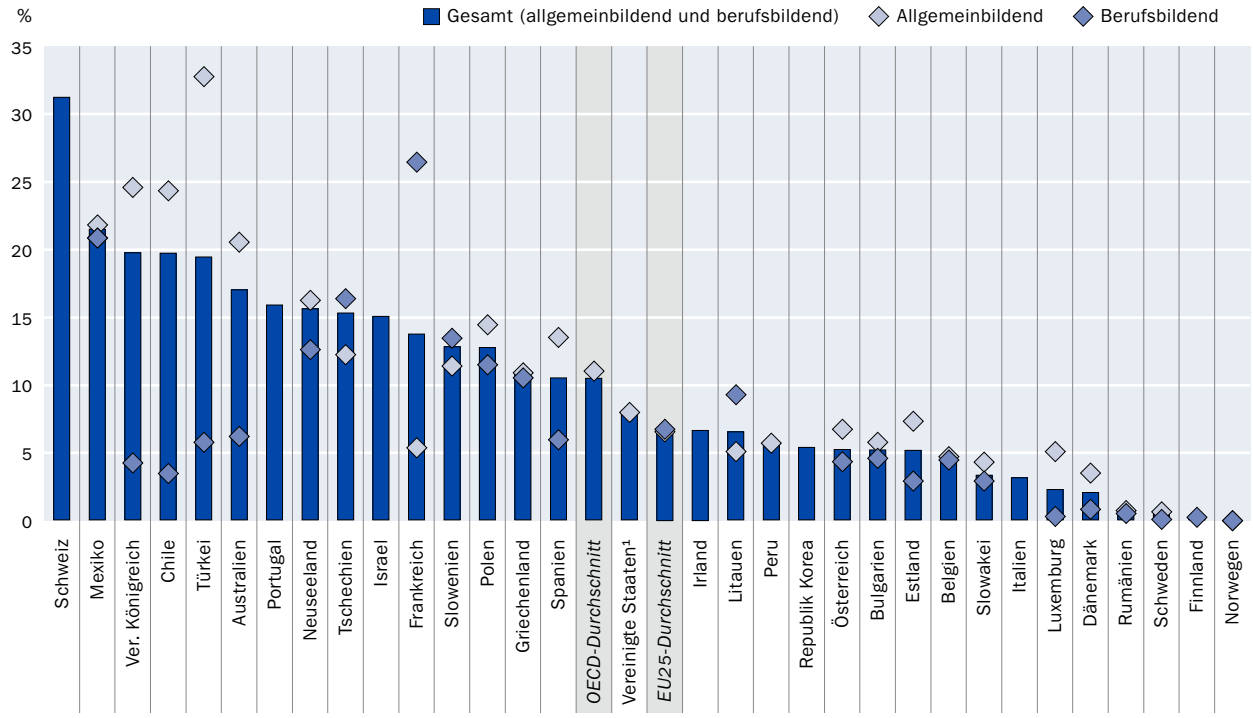
Tabelle C4.1 zeigt die Verteilung der Ausgaben für den Sekundarbereich II vor und nach öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor, während Abbildung C4.2 auf den Daten zu den originären Ausgaben basiert, also vor diesen Transferzahlungen. Dies erklärt, warum Norwegen, das über ein starkes Ausbildungssystem verfügt, alle Ausgaben als öffentlich angibt. In Norwegen sind Ausbildungen die Hauptform berufsbildender Angebote im Sekundarbereich II, wobei die Bildungsteilnehmenden 2 Jahre in der Schule und 2 Jahre in einem Unternehmen verbringen. Unternehmen, die Auszubildende aufnehmen, erhalten einen Zuschuss in Höhe der Kosten für 1 Jahr der schulischen Ausbildung, der die Kosten der Unternehmen ausgleichen soll.

Die Rolle der privaten Quellen bei der Finanzierung des Sekundarbereichs II variiert stark zwischen den Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen 11 % der originären Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II aus privaten Quellen. In den Nordischen Ländern und Rumänien werden Bildungsgänge im Sekundarbereich II beinahe vollständig öffentlich finanziert, während in 10 Ländern mindestens 15 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II auf private Quellen entfallen. In Chile (24 %), der Türkei (33 %) und im Vereinigten Königreich (25 %) stammt mindestens etwa ein Viertel der Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge aus privaten Quellen.

Abbildung C4.2

Anteil der von Haushalten und anderen privaten Einheiten stammenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2022)

Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, originäre Mittel (vor öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor)



1. Referenzjahr nicht 2022.

Daten s. Tabelle C4.2. StatLink: https://stat.link/a245sh

Die Beiträge der Haushalte (u. a. Bildungsgebühren) sind der Hauptfaktor für die hohen Ausgabenanteile aus privaten Quellen in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. C4.2 und Tab. C4.2).

In manchen Ländern zeigen relativ hohe private originäre Ausgaben die Rolle der Unternehmen beim Angebot von Ausbildungen und sonstigen Formen betrieblicher Ausbildungselemente im Rahmen kombinierter schulischer und betrieblicher Bildungsgänge. In der Schweiz beispielsweise (für die es keine Datenaufschlüsselung nach Ausrichtung des Bildungsgangs gibt) beträgt der Anteil aus privaten Quellen 31 %. In der Schweiz besuchen beinahe zwei Drittel der Bildungsteilnehmenden im Sekundarbereich II berufsbildende Bildungsgänge, und diese finden überwiegend in Form von Ausbildungen statt, in denen die Auszubildenden 4 Tage pro Woche in einem Unternehmen verbringen (OECD, 2023[1]). In Deutschland, wo Ausbildungen die vorherrschende Form der beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich II sind, entfallen nach staatlichen Transferzahlungen an den Privatsektor 38 % der Ausgaben für berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II auf private Quellen (in Deutschland liegen keine Daten zu den Ausgaben vor staatlichen Transferzahlungen an den Privatsektor vor). In Frankreich, wo Ausbildungen sowie Praktika in berufsbildenden Bildungsgängen üblich sind, stammen 26 % der originären Ausgaben für berufsbildende Bildungsgänge aus privaten Quellen, wobei es bei den letztendlichen Ausgaben nach staatlichen Transferzahlungen an den Privatsektor 28 % sind (Tab. C4.2).

Ausgaben als Anteil des BIP pro Kopf

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer als Anteil des BIP pro Kopf zeigen die Investitionen im Verhältnis zu den Ressourcen eines Landes. WEB Table C4.3 zeigt die Daten für Bildungsgänge mit unterschiedlichen Ausrichtungen und nach Art der Einrichtung. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im Sekundarbereich II betragen in Deutschland, Frankreich, der Republik Korea und Portugal mindestens 30 % des BIP pro Kopf. Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 22 % des BIP pro Kopf für eine Bildungsteilnehmerin bzw. einen Bildungsteilnehmer im allgemeinbildenden Sekundarbereich II und 25 % des BIP pro Kopf für eine Bildungsteilnehmerin bzw. einen Bildungsteilnehmer im berufsbildenden Sekundarbereich II aus.

Private Bildungseinrichtungen im allgemeinbildenden Sekundarbereich II erhalten im Durchschnitt der OECD-Länder mehr Mittel pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer als öffentliche Bildungseinrichtungen (24 % des BIP pro Kopf gegenüber 21 %). Der Unterschied ist in einigen Ländern wie Dänemark (46 gegenüber 11 %) und der Türkei (25 gegenüber 6 %) relativ groß. In den Niederlanden hingegen, wo beinahe alle privaten Bildungseinrichtungen staatlich subventioniert sind und auf die gleiche Weise wie öffentliche Bildungseinrichtungen finanziert werden, gibt es keinen Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, was die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer angeht. Für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II sind in den OECD-Ländern die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer als Anteil des BIP pro Kopf für die verschiedenen Arten von Einrichtungen ähnlich, jedoch in öffentlichen Bildungseinrichtungen etwas höher (durchschnittlich 27 % des BIP pro Kopf im Vergleich zu 25 %). In einigen Ländern gibt es jedoch einen großen Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge zusammen). In der Türkei beispielsweise belaufen sich die Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen auf 9 % des BIP pro Kopf pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, im Vergleich dazu sind es 23 % für private Bildungseinrichtungen; in Israel hingegen sind es 14 % des BIP pro Kopf für öffentliche Bildungseinrichtungen und 71 % für private (WEB Table C4.3).

Öffentliche Ausgaben als Anteil des BIP

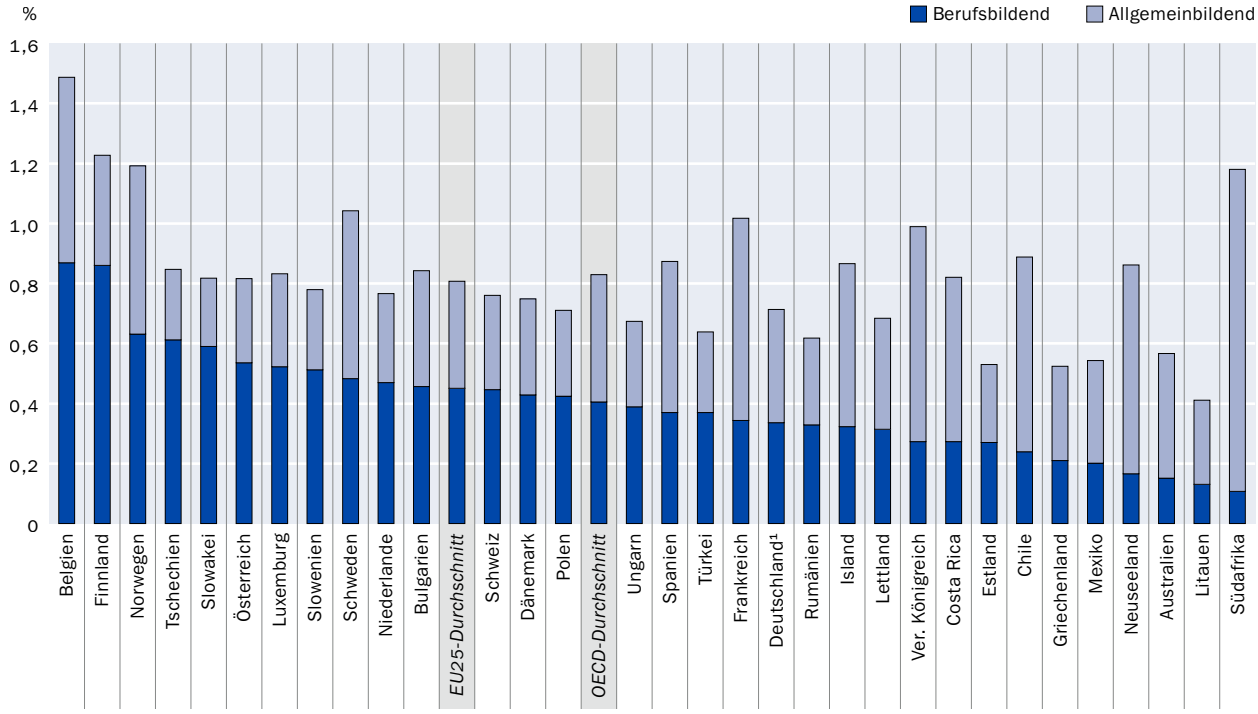
Abbildung C4.3 vergleicht die Länder anhand der öffentlichen Ausgaben für berufsbildende und allgemeinbildende Einrichtungen als Prozentsatz des BIP. Diese Kenngröße zeigt die öffentlichen Investitionen der Länder in die verschiedenen Arten von Bildung im Sekundarbereich II im Verhältnis zur Größe ihrer Volkswirtschaft. Der Fokus auf öffentliche Ausgaben (anstelle der Gesamtausgaben, die Mittel aus privaten Quellen beinhalten) legt den Schwerpunkt auf öffentliche Investitionen und vermeidet etwaige Vergleichbarkeitsprobleme aufgrund der Tatsache, dass manche Länder die Ausgaben von Unternehmen für berufsbildende Bildungsgänge nicht oder nur teilweise melden können.

Im Durchschnitt der OECD-Länder geben die Staaten einen ähnlichen Anteil des BIP für allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II aus wie für berufsbildende Bildungsgänge, nämlich jeweils rund 0,4 % (Abb. C4.3). 8 Länder – allen voran Belgien, Finnland und Norwegen – wenden mehr als 0,5 % des BIP für berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II auf. In diesen Ländern ist der berufsbildende Sekundarbereich II relativ groß. Er wird überwiegend öffentlich finanziert. In Ländern mit kleineren berufsbildenden Systemen in diesem Bereich sind die öffentlichen Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II im Verhältnis zum BIP tendenziell höher. Beispielsweise verfügen die Vereinigten Staaten nicht über einen separaten berufsbildenden

Abbildung C4.3

Öffentliche Ausgaben für den allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarbereich II als Prozentsatz des BIP (2022)

Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen



1. Sekundarbereich II (berufsbildend) schließt berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein.
Daten s. WEB Table C4.4. StatLink: https://stat.link/a245sh

Ausbildungszug im Sekundarbereich II und geben 0,85 % des BIP für allgemeinbildende Bildungsgänge aus.

Diese Ergebnisse sind auf eine Kombination der Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer in jeder Art von Bildungsgang (Abb. C4.1) und der Gesamtbeteiligung in jedem Bildungsgang zurückzuführen. Beispielsweise sind in Frankreich und im Vereinigten Königreich die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Sekundarbereich II ähnlich. In beiden Ländern sind die öffentlichen Ausgaben als Prozentsatz des BIP für allgemeinbildende Bildungsgänge höher als für berufsbildende Bildungsgänge (WEB Table C4.4), da die Beteiligung im allgemeinbildenden Bereich höher ist als in berufsbildenden Bildungsgängen.

Die Rolle des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (der in Abb. C4.3 nicht enthalten ist) ist in den verschiedenen OECD-Ländern unterschiedlich und er hat in den nationalen Bildungssystemen unterschiedliche Bedeutung. Diese Bildungsgänge sind überwiegend berufsbildend. Wie an den Ausgaben als Anteil des BIP zu erkennen ist, sind sie in den Ländern tendenziell relativ wichtig, in denen die berufliche Ausbildung überwiegend nach Abschluss der Erstausbildung erfolgt. In Neuseeland z. B. belaufen sich die öffentlichen Ausgaben für Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 0,19 % des BIP und übersteigen damit den Betrag für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II (0,17 % des BIP), die sich auch großteils an erwachsene Lernende richten. In Australien belaufen sich die öffentlichen Ausgaben für postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge auf 0,07 % des BIP, dem gegenüber stehen 0,15 % des BIP für berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II. In Irland ist der berufsbildende Sekundarbereich

II nicht besonders groß und die öffentlichen Ausgaben für Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich belaufen sich auf 0,07 % des BIP (WEB Table C4.4).

Die Rolle der verschiedenen staatlichen Ebenen

Die Rolle der verschiedenen staatlichen Ebenen bei der Finanzierung des Sekundarbereichs II variiert zwischen den Ländern stark: Sie reicht von vollständig zentralstaatlichen Finanzierungsarrangements bis hin zu Systemen, in denen die regionale oder lokale Ebene die einzigen Quellen öffentlicher Mittel für Bildungseinrichtungen sind. Darüber hinaus können die Länder auch als Ausgaben für Bildungseinrichtungen dienende Mittel zwischen staatlichen Ebenen transferieren, wobei einige in großem Umfang Transferzahlungen einsetzen – in der Regel von der zentralstaatlichen zur regionalen oder lokalen Ebene.

WEB Table C4.5 zeigt, wie sich die Ausgaben für den Sekundarbereich II vor den Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (originäre Mittel) und danach (letztendliche Mittel) auf die verschiedenen staatlichen Ebenen verteilen. Durchschnittlich kommen etwa zwei Drittel der öffentlichen Ausgaben originär von der zentralstaatlichen Ebene, aber diese gibt nur 55 % davon direkt aus: Der Rest entfällt auf Transferzahlungen an die regionale und lokale Ebene. Dies zeigt ein umfassenderes Muster in den OECD-Ländern: Die öffentlichen Ausgaben (hier erfasst anhand der Ausgaben nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) sind tendenziell stärker dezentralisiert als die Einnahmen; dies gilt für verschiedene Sektoren, nicht nur für Bildung (OECD, 2021[2]).

In Costa Rica, Griechenland, Island, Luxemburg und Neuseeland ist die Finanzierung des Sekundarbereichs II vollständig zentralisiert, die zentralstaatliche Ebene fungiert als einzige Finanzierungsquelle der öffentlichen Mittel. Auch in Dänemark, der Slowakei, der Türkei und Ungarn ist die Finanzierung stark zentralisiert, dort werden 95 % der öffentlichen Ausgaben direkt von der zentralstaatlichen Ebene getätigt. Am anderen Ende des Spektrums zeigen die Daten die Schlüsselrolle der Autonomen Gemeinschaften in Spanien, wo mehr als 80 % der öffentlichen Ausgaben von den regionalen Ebenen stammen und verwaltet werden. In der Schweiz spielen die Kantone eine wichtige Rolle bei der Finanzierung des Sekundarbereichs II: 94 % der Mittel werden von der regionalen Ebene ausgegeben (WEB Table C4.5). Auch wenn diese hier nicht gemessen werden, gibt es ebenfalls erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern bei den Rollen und Entscheidungsbefugnissen der regionalen und lokalen Behörden. Beispielsweise können subnationale Behörden je nach Art der Ausgaben (z. B. Kapitalausgaben gegenüber laufenden Ausgaben) oder Bildungsbereich unterschiedliche Zuständigkeiten haben (OECD, 2017[3]).

In einigen Ländern spielt die zentralstaatliche Ebene bei der Finanzierung von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II eine wichtigere Rolle als bei allgemeinbildenden Bildungsgängen. In Lettland und Litauen z. B. ist die zentralstaatliche Ebene für weniger als 15 % der Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, aber für mehr als 95 % der Ausgaben für berufsbildende Bildungsgänge zuständig (nach staatlichen Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen). Ebenso ist in Estland der Ausgabenanteil der zentralstaatlichen Ebene nach Transferzahlungen für allgemeinbildende Bildungsgänge (23 %) wesentlich niedriger als für berufsbildende Bildungsgänge (87 %). In Deutschland werden allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II hauptsächlich von den Bundesländern finanziert, während die zentralstaatliche Ebene nur für 2 % der Ausgaben vor staatlichen Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen und für 1 % der Ausgaben nach diesen Transferzahlungen

zuständig ist. Bei berufsbildenden Bildungsgängen werden hingegen 30 % der öffentlichen Ausgaben auf der zentralstaatlichen Ebene getätigt. In einigen Ländern spiegelt dies die Tatsache wider, dass die Mitwirkung der zentralstaatlichen Ebene die Übertragbarkeit der berufsbezogenen Kompetenzen innerhalb des Landes sicherstellen soll. In Deutschland z. B. unterstehen der Primar- und Sekundarbereich I der Zuständigkeit der Bundesländer, während die zentralstaatliche Ebene für die berufsbildende Komponente der Bildungsgänge des Sekundarbereichs II zuständig ist. Auch in der Schweiz werden allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II allein von den Kantonen finanziert, während 21 % der Ausgaben (vor Transferzahlungen) für den berufsbildenden Sekundarbereich II auf die zentralstaatliche Ebene entfallen (WEB Table C4.5).

In Australien, Österreich und der Slowakei ist hingegen in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II das Gegenteil zu beobachten, auch wenn die Unterschiede zwischen den Bildungsgängen beider Ausrichtungen weniger stark ausgeprägt sind. So ist z. B. in Australien die zentralstaatliche Ebene nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen für 29 % der Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge zuständig, aber nur für 14 % derer für berufsbildende Bildungsgänge. In Österreich werden beide Ausrichtungen zwar hauptsächlich von der zentralstaatlichen Ebene finanziert, auf sie entfallen jedoch 86 % der Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge, aber nur 65 % der Ausgaben für berufsbildende Bildungsgänge, bei denen die regionale Ebene eine wichtigere Rolle spielt. In der Slowakei werden die meisten Ausgaben im Sekundarbereich II auf der lokalen Ebene getätigt; dies trifft jedoch insbesondere auf die Finanzierung von berufsbildenden Bildungsgängen zu, wo 77 % der Ausgaben von der lokalen Ebene stammen, wohingegen es bei allgemeinbildenden Bildungsgängen 59 % sind (WEB Table C4.5).

Definitionen

Definitionen der direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und direkten privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen s. Kapitel C1.

Definition der öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen s. Kapitel C2.

Angewandte Methodik

Überblick über die angewandte Methodik s. Kapitel C1. Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[4]). Länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

In diesem Kapitel verwendete Datenquellen s. Kapitel C1. Ausführlichere Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Weiterführende Informationen

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821qw*. [1]

OECD (2021), *Fiscal Federalism 2022: Making Decentralisation Work*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/201c75b6-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*. [4]

OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264276147-en*. [3]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/a245sh

C 4

Tabellen Kapitel C4

- Tabelle C4.1: Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2022)
- Tabelle C4.2: Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II, nach Herkunft der Mittel, vor und nach Transferzahlungen (2022)
- **WEB** Table C4.3: Expenditure on upper secondary and post-secondary non-tertiary educational institutions per student as a percentage of GDP per capita (Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf) (2022)
- **WEB** Table C4.4: Expenditure on upper secondary and post-secondary non-tertiary educational institutions as a percentage of GDP (Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als Prozentsatz des BIP) (2022)
- **WEB** Table C4.5: Distribution of central, regional and local government funds devoted to upper secondary education, before and after transfers between levels of government (Verteilung der zentralstaatlichen, regionalen und lokalen öffentlichen Mittel für den Sekundarbereich II, vor und nach Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen) (2022)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle C4.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Art der Einrichtung

	Gesamtausgaben (öffentliche, private und nicht inländische Ausgaben)					Öffentliche Ausgaben				
	Gesamter Sekundarbereich II (allgemeinbildend und berufsbildend)			Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend	Gesamter Sekundarbereich II (allgemeinbildend und berufsbildend)			Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend
	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche und private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	17 523	20 969	13 958	18 743	14 655	14 121	19 549	8 504	14 737	12 674
Österreich	20 474	21 272	15 976	17 566	22 463	19 408	20 855	11 259	16 375	21 483
Belgien[1]	18 588[d]	22 201[d]	16 446[d]	17 171[d]	19 765[d]	17 613[d]	21 417[d]	15 357[d]	16 131[d]	18 844[d]
Kanada[2]	18 383	19 025	12 027	x(1)	x(1)	16 754[d]	18 125[d]	3 187	x(6)	x(6)
Chile[3]	6 361[d]	7 142[d]	5 926[d]	5 905[d]	8 690[d]	5 108	7 142	3 977	4 467	8 387
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	5 184	5 316	517	5 194	5 163
Tschechien	13 300	14 283	8 476	13 269	13 311	11 268	13 302	1 297	11 645	11 130
Dänemark	12 340	11 874	33 502	8 992	17 252	12 091	11 781	26 148	8 674	17 104
Estland	7 520	7 324	12 391	6 408	9 117	7 104	7 067	8 030	5 928	8 793
Finnland[1]	11 443[d]	11 334[d]	11 788[d]	11 501	11 418[d]	11 346[d]	11 269[d]	11 590[d]	11 455	11 300[d]
Frankreich	18 127	x(1)	x(1)	16 827	20 556	15 174	x(6)	x(6)	15 436	14 683
Deutschland[4]	21 543[d]	18 124[d]	29 151[d]	17 872	25 259[d]	16 586[d]	17 766[d]	13 959[d]	17 464	15 697[d]
Griechenland	7 805	7 334	16 517	6 908	9 703	6 290	6 623	104	5 549	7 857
Ungarn	8 292	7 406	10 640	7 828	8 717	7 219	7 144	7 416	6 393	7 974
Island	15 059	15 303	14 193	13 070	20 259	13 648	13 869[d]	12 864	11 846	18 361
Irland	13 711	13 780	6 774	x(1)	x(1)	12 798	12 926	a	x(6)	x(6)
Israel[5]	11 815[d]	7 313[d]	37 811[d]	x(1)	x(1)	9 936[d]	7 223[d]	25 598[d]	x(6)	x(6)
Italien[1]	13 045[d]	13 959[d]	4 863[d]	x(1)	x(1)	12 482[d]	13 664[d]	1 907[d]	x(6)	x(6)
Japan[1]	13 914[d]	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	11 542[d]	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)
Republik Korea	29 935	36 024	21 260	x(1)	x(1)	28 158	34 742	18 778	x(6)	x(6)
Lettland	9 800	9 666	11 388	9 266	10 520	8 764	9 156	4 100	8 247	9 460
Litauen	10 421	10 243	15 761	9 618	12 558	9 689	9 760	7 568	9 080	11 310
Luxemburg	30 592	32 520	22 289	30 141	30 902	29 004	32 520	13 866	26 393	30 806
Mexiko	4 210	4 071	5 020	4 109	4 393	3 095	3 625	0	3 017	3 239
Niederlande[6]	19 185	16 900	19 403	17 058	20 253	13 574	16 203	13 324	15 694	12 510
Neuseeland	13 250	13 274	13 048	14 300	10 077	11 063	11 800	4 936	11 899	8 537
Norwegen	21 921	20 136	39 463	20 065	23 585	19 952	20 136	18 135	19 865	20 029
Polen	8 929	8 668	11 002	8 296	9 426	7 546	7 746	5 952	6 936	8 024
Portugal[1]	13 523[d]	14 775[d]	9 639[d]	x(1)	x(1)	11 342[d]	14 435[d]	1 751[d]	x(6)	x(6)
Slowakei	10 967	11 266	9 572	9 419	11 718	10 116	10 434	8 637	8 619	10 843
Slowenien	11 798	11 746	12 959	12 073	11 666	10 066	10 272	5 482	10 594	9 811
Spanien[7]	13 980[d]	15 837[d]	9 262[d]	12 380	17 279[d]	12 514[d]	15 400[d]	5 181[d]	10 704	16 248[d]
Schweden	15 223	15 242	15 169	13 321	18 266	15 162	15 217	14 999	13 232	18 249
Schweiz[1]	23 667[d]	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	16 283[d]	16 173[d]	16 907[d]	x(6)	x(6)
Türkei	4 140	3 672	8 966	3 128	6 168	3 296	3 559	579	2 086	5 722
Ver. Königreich	16 757	14 241	17 471	17 638	14 468	13 051	13 657	12 879	13 083	12 968
Vereinigte Staaten[8]	16 683	16 823	15 319	16 683	a	15 347	16 715	2 013	15 347	a
OECD-Durchschnitt	**14 562**	**14 356**	**15 377**	**12 841**	**14 905**	**12 532**	**13 617**	**9 024**	**11 506**	**12 826**
Partner- und/oder Beitrittsländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	5 093	6 159	2 321	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	4 095	5 052	a	m	m
Bulgarien	7 575	7 302	19 486	7 549	7 597	7 184	7 279	2 986	7 111	7 246
China	5 670	5 941	4 303	m	m	4 610	5 447	389	m	m
Kroatien	8 286	8 207	10 082	m	m	7 657	7 808	4 208	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	2 619	m	m	2 619	a	2 346	m	m	2 346	a
Rumänien	7 804	7 828	6 776	8 632	7 190	7 591	7 615	6 549	8 373	7 012
Saudi-Arabien[8]	m	m	m	m	m	9 997	11 652	34	m	m
Südafrika	3 844	4 045	m	m	m	3 417	3 595	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**13 371**	**13 296**	**14 138**	**12 481**	**14 997**	**11 983**	**12 819**	**8 333**	**11 430**	**13 161**
G20-Durchschnitt	**14 136**	**m**	**m**	**m**	**m**	**11 051**	**12 379**	**5 379**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich sowie zu allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II nach Art der Einrichtung sind online verfügbar.

1. Sekundarbereich II schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 2. Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen schließen Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor ein. 3. Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen schließen Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen ein. 4. Sekundarbereich II (berufsbildend) schließt berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 5. Sekundarbereich II schließt Sekundarbereich I ein. 6. Private Bildungseinrichtungen bezieht sich hauptsächlich auf staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, die hauptsächlich vom Staat finanziert werden. 7. Berufsbildender Sekundarbereich II schließt berufsbildenden postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 8. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/a245sh

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

Tabelle C4.2

Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II, nach Herkunft der Mittel, vor und nach Transferzahlungen (2022)

In Prozent, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Ausrichtung des Bildungsgangs

	Sekundarbereich II, allgemeinbildend						Sekundarbereich II, berufsbildend					
	Originäre Ausgaben (vor Transferzahlungen)			Letztendliche Ausgaben (nach Transferzahlungen)			Originäre Ausgaben (vor Transferzahlungen)			Letztendliche Ausgaben (nach Transferzahlungen)		
	Öffentlich	Privat	Nicht inländisch	Öffentlich	Privat	Nicht inländisch	Öffentlich	Privat	Nicht inländisch	Öffentlich	Privat	Nicht inländisch
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	79,5	20,5	0,0	78,6	21,4	0,0	93,8	6,2	0,0	86,5	13,5	0,0
Österreich	93,2	6,8	a	93,2	6,8	a	95,6	4,4	a	95,6	4,4	a
Belgien[1]	93,8[d]	4,7[d]	1,5[d]	93,9[d]	4,8[d]	1,3[d]	94,9[d]	4,5[d]	0,6[d]	95,3[d]	4,7[d]	0,0
Kanada	m	m	m	x(16)	x(17)	x(17)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(17)
Chile[2]	75,6[d]	24,4[d]	a	75,6[d]	24,4[d]	a	96,5[d]	3,5[d]	a	96,5[d]	3,5[d]	a
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	87,8	12,2	0,0	87,8	12,2	0,0	83,6	16,4	0,0	83,6	16,4	0,0
Dänemark	96,5	3,5	0,0	96,5	3,5	0,0	99,1	0,9	0,0	99,1	0,9	0,0
Estland	86,4	7,3	6,3	92,5	7,3	0,2	95,1	2,9	1,9	96,4	2,9	0,6
Finnland[1]	100,1	–0,2	0,1	99,6	0,3	0,1	99,6[d]	0,3[d]	0,1[d]	99,0[d]	0,9[d]	0,1[d]
Frankreich	94,5	5,4	0,1	91,7	8,2	0,1	73,4	26,5	0,2	71,4	28,5	0,1
Deutschland[3]	m	m	m	97,7	2,3	0,0	m	m	m	62,1[d]	37,9[d]	0,0
Griechenland	79,7	10,9	9,4	80,3	10,9	8,8	79,1	10,5	10,3	81,0	10,6	8,5
Ungarn	m	m	m	81,7	18,3	0,0	m	m	m	91,5	8,5	0,0
Island	m	m	m	90,6	9,4	0,0	m	m	m	90,6	9,4	0,0
Irland	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Israel[4]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Italien[1]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Japan[1]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Republik Korea	x(13)	x(14)	x(14)	x(16)	x(17)	x(17)	x(13)	x(14)	x(14)	x(16)	x(17)	x(17)
Lettland	m	m	m	89,0	10,6	0,4	m	m	m	89,9	7,4	2,6
Litauen	92,1	5,1	2,7	94,4	5,4	0,2	76,3	9,3	14,4	90,1	9,3	0,6
Luxemburg	87,6	5,1	7,3	87,6	5,1	7,3	99,7	0,3	0,0	99,7	0,3	0,0
Mexiko	78,2	21,8	0,0	73,4	26,6	0,0	79,1	20,9	0,0	73,7	26,3	0,0
Niederlande	m	m	m	92,0	7,7	0,3	m	m	m	61,8	38,2	a
Neuseeland	83,7	16,3	0,0	83,2	16,8	0,0	87,4	12,6	0,0	84,7	15,3	0,0
Norwegen	100,0	0,0	0,0	99,0	1,0	0,0	100,0	0,0	0,0	84,9	15,1	0,0
Polen	82,1	14,5	3,5	83,6	14,7	1,7	82,1	11,5	6,4	85,1	11,7	3,2
Portugal[1]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Slowakei	90,4	4,3	5,3	91,5	7,8	0,7	88,8	2,9	8,3	92,5	6,0	1,5
Slowenien	86,1	11,4	2,5	87,8	11,4	0,8	81,7	13,5	4,8	84,1	14,4	1,5
Spanien[5]	83,0	13,5	3,5	86,5	13,5	0,0	90,9[d]	6,0[d]	3,1[d]	94,0[d]	6,0[d]	0,0
Schweden	99,3	0,7	0,0	99,3	0,7	0,0	99,9	0,1	a	99,9	0,1	a
Schweiz[1]	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)
Türkei	66,6	32,8	0,6	66,7	32,8	0,6	92,7	5,8	1,5	92,8	5,8	1,4
Ver. Königreich	75,4	24,6	0,0	74,2	25,8	0,0	95,3	4,3	0,4	89,6	9,9	0,4
Vereinigte Staaten[6]	92,0	8,0	a	92,0	8,0	a	m	m	a	m	m	a
OECD-Durchschnitt	**87,1**	**11,0**	**1,9**	**87,9**	**11,3**	**0,8**	**m**	**m**	**2,3**	**87,8**	**11,4**	**0,7**
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	93,2	5,8	1,0	94,2	5,8	0,0	94,3	4,6	1,1	95,4	4,6	0,0
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	5,7	0,1	89,6	10,4	m	m	m	a	m	m	a
Rumänien	97,0	0,7	2,3	97,0	0,7	2,3	97,5	0,5	1,9	97,5	0,5	1,9
Saudi-Arabien[6]	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	**90,7**	**6,6**	**2,7**	**91,3**	**7,5**	**1,2**	**90,1**	**6,8**	**3,1**	**88,8**	**10,2**	**1,0**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten für den gesamten Sekundarbereich II (allgemeinbildend und berufsbildend) sind online verfügbar.
1. Sekundarbereich II schließt postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 2. Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen schließen Zahlungen durch Haushalte außerhalb von Bildungseinrichtungen ein. 3. Sekundarbereich II (berufsbildend) schließt berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I ein. 4. Sekundarbereich II schließt Sekundarbereich I ein. 5. Berufsbildender Sekundarbereich II schließt berufsbildenden postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein. 6. Referenzjahr 2021.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/a245sh
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel C5
Wie wird der Tertiärbereich finanziert?

Zentrale Ergebnisse

- Der Tertiärbereich ist erheblich gewachsen: Mittlerweile verfügt beinahe die Hälfte der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich, bei den 55- bis 64-Jährigen ist es hingegen ein Drittel. Dies führt zu Druck auf die bereits durch andere Prioritäten angespannten öffentlichen Budgets, sodass private Finanzierungsquellen wichtig sind. Ihr Anteil an der Gesamtfinanzierung ist im Tertiärbereich höher als in den übrigen Bildungsbereichen.
- Bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den OECD- und Partnerländern und den Arten der Einrichtungen. Luxemburg und Norwegen geben mehr als 33.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer in öffentlichen Bildungseinrichtungen aus, Griechenland und Israel hingegen weniger als 10.000 US-Dollar.
- Die Länder und subnationalen Einheiten verfolgen unterschiedliche Ansätze bei der Kostenaufteilung, was sowohl finanzpolitische Einschränkungen als auch politische Entscheidungen widerspiegelt. Einige Systeme, wie Norwegen, halten ein hohes öffentliches Finanzierungsniveau aufrecht, während andere, wie England (Vereinigtes Königreich), stärker auf private Finanzierung setzen, häufig in Verbindung mit Unterstützungsmechanismen für Bildungsteilnehmende wie Zuschüsse und Darlehen.

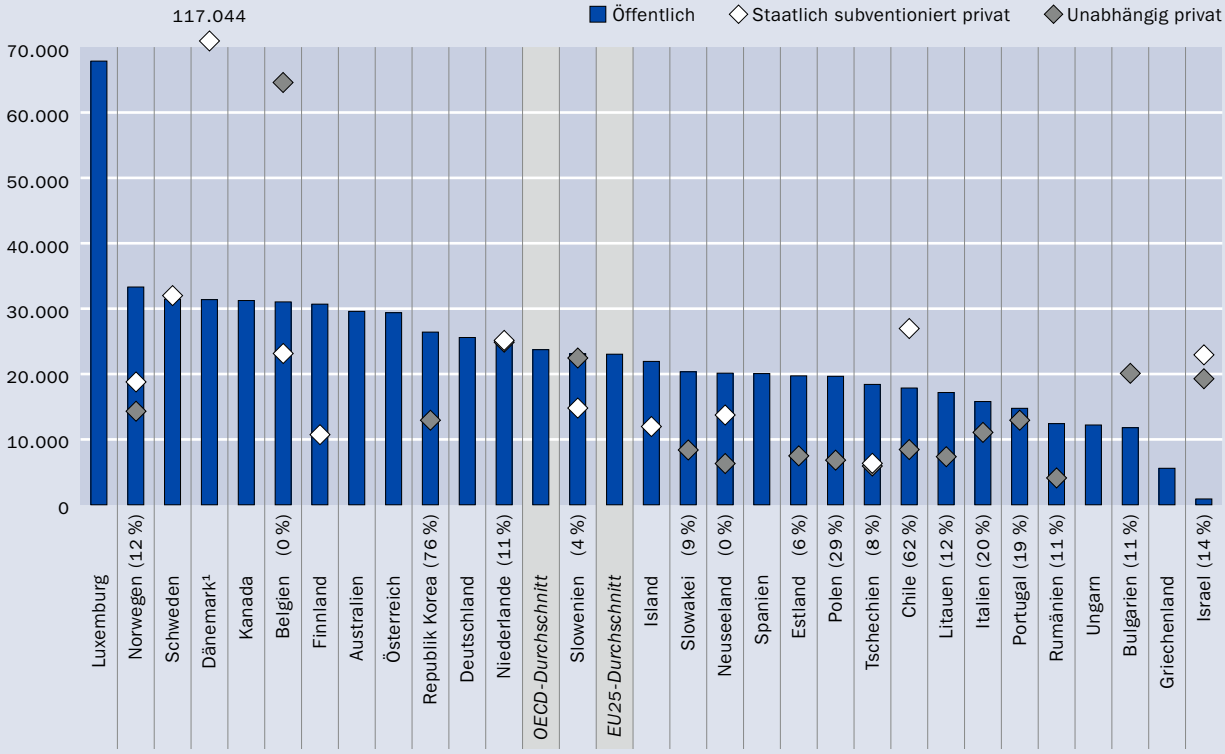
Kontext

Durch die rasche Ausweitung des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern ist insbesondere angesichts der alternden Bevölkerung, der steigenden Nachfrage nach Gesundheitsversorgung und der höheren Verteidigungsausgaben der Druck auf öffentliche Budgets gestiegen. Um die finanzielle Tragfähigkeit des Tertiärbereichs sicherzustellen, sind neben öffentlichen Investitionen zunehmend private Beiträge, wie Bildungsgebühren, erforderlich. Der Anteil der Privatausgaben im Tertiärbereich hängt jedoch nicht nur von finanziellen Einschränkungen, sondern auch von umfassenderen gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen ab. Die Länder haben sehr unterschiedliche Auffassungen von der Rolle des Staates bei der Bildungsfinanzierung – was sich beispielsweise in ihren Regelungen zu Bildungsgebühren und dem Grad der Förderung der Kostenaufteilung auf Staat und Privatpersonen widerspiegelt. In der Folge sind die Finanzierungsstrukturen vielfältiger geworden, mit Unterschieden zwischen Bildungsbereichen, Arten von Einrichtungen und Charakteristika der Bildungsteilnehmenden. Vor diesem Hintergrund müssen politische Entscheidungsträgerinnen und -träger komplexe Abwägungen treffen: Sie müssen angemessene Ressourcen für die einzelnen Bildungsteilnehmenden zur Qualitätserhaltung gewährleisten, mithilfe durchdachter Systeme zur Unterstützung der Bildungsteilnehmenden einen chancengerechten Zugang sicherstellen und die jeweiligen Beiträge der Haushalte, des Staats und sonstiger Einheiten, wie Unternehmen und Wohltätigkeitsorganisationen, im Gleichgewicht halten. Da Forschung und Entwicklung (F&E) eine maßgebliche Funktion von tertiären Einrichtungen ist, ist zudem das Verständnis der Finanzierung von F&E-Aktivitäten für die Beurteilung der Gesamtinvestition in den Bereich entscheidend. Dieses Kapitel untersucht die nationalen Praktiken

Abbildung C5.1

Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalenter Bildungsteilnehmerin bzw. vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Art der Einrichtung (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Der Prozentsatz in Klammern steht für den Anteil der Bildungsteilnehmenden, die unabhängige private Bildungseinrichtungen besuchen.
1. In Dänemark gibt es nur 3 staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen und die wesentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer werden hauptsächlich durch Forschungszuschüsse beeinflusst, die im Laufe der Zeit tendenziell erheblich schwanken.
Daten s. WEB Table C5.7 StatLink: https://stat.link/2jhv3x

bei Bildungsgebühren, die Gestaltung des Zuschuss- und Darlehenssystems und die Finanzierungslandschaft im weiteren Sinne, wie die öffentlichen und privaten Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer, die Rolle von anderen Akteurinnen und Akteuren als Haushalten sowie F&E-Finanzierungsmodelle, um als Grundlage für politische Entscheidungen zur Unterstützung des Zugangs zu tertiären Bildungssystemen und deren Bezahlbarkeit zu dienen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten gibt es 4 Hauptmodelle, was die Bildungsgebühren und die finanzielle Unterstützung im Tertiärbereich angeht. Diese reichen von keinen oder geringen Bildungsgebühren mit großzügiger Unterstützung bis hin zu hohen Bildungsgebühren mit begrenzter Unterstützung. Zwischen diesen Extremen gibt es einige Länder, die hohe Gebühren mit solider Finanzhilfe verbinden, während andere moderate Gebühren erheben und gezielte Unterstützung für einen geringeren Anteil an Bildungsteilnehmenden bieten.
- Die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge spiegeln häufig die voraussichtlich höheren Erwerbseinkommen von Masterabsolventinnen und -absolventen im Vergleich zu Bachelorabsolventinnen und -absolventen wider. In 13 der 24 OECD-Länder

und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen durchschnittlichen Bildungsgebühren für Masterabschlüsse höher als für Bachelorabschlüsse.

- Unabhängige private Bildungseinrichtungen erheben in der Regel höhere Bildungsgebühren als öffentliche Bildungseinrichtungen, insbesondere in Masterbildungsgängen. Dies liegt zum Teil daran, dass sie per Definition einen geringeren Anteil ihrer Mittel vom Staat erhalten und daher zur Deckung ihrer Kosten stärker von Bildungsgebühren abhängig sind. Die einzigen Ausnahmen unter den OECD-Ländern sind Litauen und Polen.
- Ausländische Bildungsteilnehmende zahlen in etwa zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten in der Regel höhere Bildungsgebühren als inländische. Höhere Gebühren schrecken internationale Bildungsteilnehmende jedoch nicht notwendigerweise ab. In Australien, Kanada und Neuseeland ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmender in Masterbildungsgängen mit am höchsten in der OECD – trotz Bildungsgebühren, die zu den höchsten in der OECD gehören, sind mindestens 19 % der Bildungsteilnehmenden international.

Analyse und Interpretationen

Ausgaben nach Art der Bildungseinrichtung

Heute verfügt beinahe die Hälfte der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich, wohingegen es bei den 55- bis 64-Jährigen weniger als ein Drittel ist, was auf eine erhebliche Ausweitung des Tertiärbereichs hinweist. Die Gewährleistung von ausreichend Mitteln zur Unterstützung dieses Wachstums stellt für die Länder eine Herausforderung dar. Angesichts einer Erhöhung der Verteidigungsausgaben und steigender Gesundheitskosten in Zusammenhang mit einer alternden Bevölkerung geraten die öffentlichen Budgets zunehmend unter Druck, und die Ausweitung des Tertiärbereichs hängt mehr und mehr von privaten Finanzierungsquellen ab.

Da die Länder den Zugang zum Tertiärbereich ausweiten und teils die Angebotsformen diversifizieren, wird es immer wichtiger, die Angebote im Tertiärbereich außerhalb von öffentlichen Bildungseinrichtungen zu beurteilen und die Ausgaben für alle Arten von Bildungseinrichtungen zu untersuchen (öffentliche, staatlich subventionierte private und unabhängige private). Diese Kategorien unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Leitung und der Finanzierungsquellen, sondern auch in Bezug auf ihre Kostenstrukturen und die Ressourcen, die Bildungsteilnehmenden zur Verfügung stehen. Öffentliche Bildungseinrichtungen werden hauptsächlich staatlich finanziert, wohingegen staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen beträchtliche öffentliche Mittel erhalten, aber privat geleitet werden. Im Gegensatz dazu stützen sich unabhängige private Bildungseinrichtungen zum Großteil auf Bildungsgebühren und private Finanzierungsquellen.

In einigen Systemen dominieren unabhängige private Bildungseinrichtungen und haben die meisten Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich: Chile (wo 62 % der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich unabhängige private Bildungseinrichtungen besuchen) und

die Republik Korea (76 %) sind bemerkenswerte Beispiele mit einer langen Tradition privater Bildungsangebote. Diese Bildungseinrichtungen helfen bei der Deckung der wachsenden Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich. Viele europäische Länder hingegen stützen sich beinahe ausschließlich auf öffentliche oder staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, und unabhängige private Bildungseinrichtungen werden nur von einem geringfügigen Anteil der Bildungsteilnehmenden besucht. Dies ist beispielsweise in Belgien, Neuseeland und Slowenien der Fall, wo weniger als 5 % der Bildungsteilnehmenden diese Art von Bildungseinrichtungen besuchen (Abb. C5.1).

Die Daten zeigen, dass die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer auch innerhalb der Länder zwischen den verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen variieren können. In Chile z. B. geben öffentliche Bildungseinrichtungen deutlich mehr pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer aus (17.890 US-Dollar) als unabhängige private Bildungseinrichtungen (8.407 US-Dollar), obwohl die Mehrheit der Bildungsteilnehmenden unabhängige private Bildungseinrichtungen besucht. In Belgien ist weniger als 1 Prozent der Bildungsteilnehmenden an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, aber die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer sind sehr hoch (65.739 US-Dollar) und entsprechen fast ausschließlich den Ausgaben für Bildungsteilnehmende am College of Europe, das beträchtliche Mittel von der Europäischen Union erhält. In einigen Systemen, wie den Niederlanden, sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer ausgewogener, was auf ähnlichere Finanzierungsstrukturen für die verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen hindeutet (Abb. C5.1).

Auch zwischen den Ländern gibt es im Tertiärbereich erhebliche Unterschiede bei den Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer. In Luxemburg belaufen sich die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen auf beinahe 68.000 US-Dollar, was mit Abstand der höchste Wert aller OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist. Die Nordischen Länder, wie Dänemark, Norwegen und Schweden, investieren ebenfalls viel, mit Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen von mehr als 31.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer. In Griechenland und Israel hingegen betragen die Ausgaben weniger als 10.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Abb. C5.1). Diese Muster zeigen, wie wichtig es ist, nicht nur die Höhe der öffentlichen Mittel, sondern auch die gesamte Ressourcenverfügbarkeit in den verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen zu beobachten. Politische Entscheidungsträgerinnen und -träger sollten sicherstellen, dass die Finanzierung den Qualitäts- und Chancengerechtigkeitszielen entspricht und Unterschiede zwischen Arten von Institutionen nicht zu ungleichen Lernmöglichkeiten für die Bildungsteilnehmenden führen.

Ausgaben für Forschung und Entwicklung im Tertiärbereich

Die Investition in Forschung und Entwicklung (F&E) im Tertiärbereich ist eine der Hauptantriebskräfte für langfristigen wirtschaftlichen Erfolg und Wettbewerbsfähigkeit. Tertiäre Bildungseinrichtungen spielen eine zentrale Rolle bei der Schaffung von Wissen und Innovation, die Produktivitätssteigerungen, industrielle Transformation und technologischen Fortschritt vorantreiben. F&E-Aktivitäten an tertiären Bildungseinrichtungen haben zudem häufig auch positive Auswirkungen auf die gesamte Wirtschaft, da die Ergebnisse und Technologien durch Partnerschaften und qualifizierte Absolventinnen und Absolventen in andere Sektoren getragen werden.

Kasten C5.1

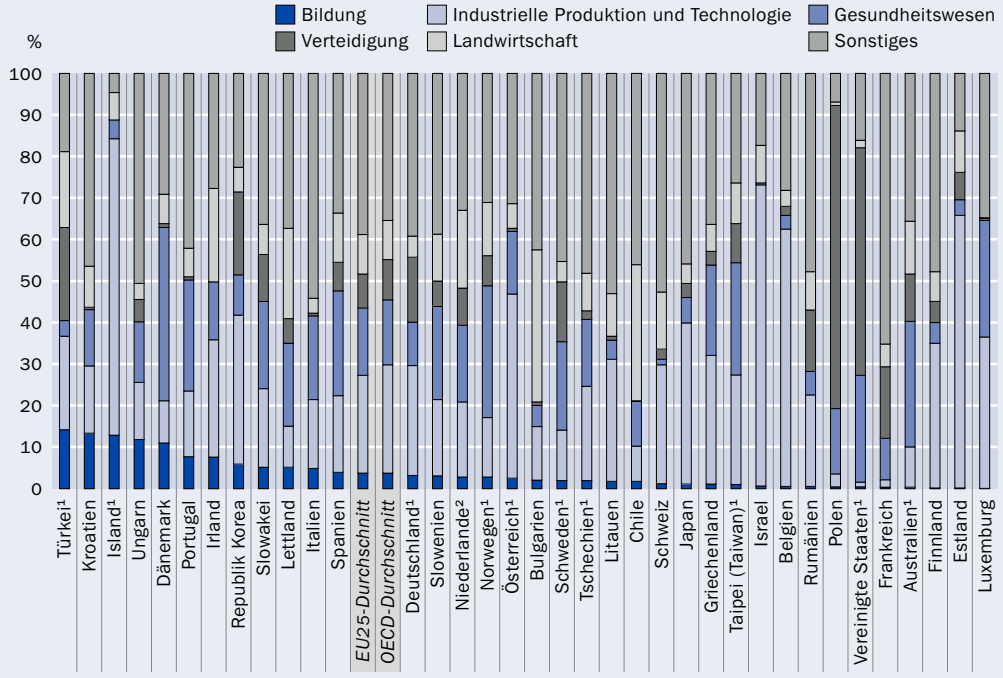
Öffentliche Ausgaben für Forschung und Entwicklung im Bereich Bildung

Forschung und Entwicklung (F&E) im Bereich Bildung belegt die anhaltenden Bemühungen um die Verbesserung von Bildungssystemen, Lehre und Lernen. Diese Forschung hilft herauszufinden, welche Lehrmethoden am besten funktionieren und wie Bildungsteilnehmende am effektivsten lernen. Daten aus der staatlichen F&E-Mittelzuweisung (government budget allocations for R&D – GBARD) zeigen, dass in den OECD-Ländern 3,7 % der öffentlichen F&E-Budgets der Forschung diesem Bereich zugewiesen werden, was ihn zum drittschlechtest finanzierten Bereich der 12 abgedeckten Bereiche macht (OECD, 2025[1]). Trotz einer wachsenden Nachfrage nach Innovation in Bildungssystemen wird seit 2020 durchgängig ein geringer Anteil der F&E für den Bereich Bildung aufgewandt (Vincent-Lancrin, 2023[2]), was auf eine anhaltende Unterinvestition in Bildungsforschung hinweist.

Während direkte Vergleiche aufgrund der unterschiedlichen Art der Daten in den einzelnen Ländern mit Vorsicht vorgenommen werden sollten, wenden die meisten OECD- und Partnerländer (22) weniger als 3 % ihres öffentlichen F&E-Budgets für Bildung auf; in 7 waren es zwischen 3 und 6 % und in 7 mehr als 6 %. Die beiden Bereiche, auf die der größte Anteil des öffentlichen F&E-Budgets entfällt, sind *industrielle Produktion und Technologie* (26,1 %) und *Gesundheit* (15,7 %) (Abb. C5.2).

Abbildung C5.2

Für Bildung aufgewandter Anteil des öffentlichen F&E-Budgets (2023)



Anmerkung: *Die Kategorie „Sonstiges" umfasst: „Energie", „Weltraumforschung und -nutzung", „Umwelt", „Verkehr, Telekommunikation und andere Infrastrukturen", „politische und soziale Systeme, Strukturen und Prozesse", „Erforschung und Nutzung der Erde" sowie „Kultur, Erholung, Religion und Massenmedien". Die Ausgaben für allgemeine Wissenserweiterung sind in dieser Analyse nicht enthalten.*

1. Die Daten beziehen sich auf 2024.

2. Die Daten beziehen sich auf 2025.

Quelle: *OECD (2025), Staatliche F&E-Mittelzuweisung (Government budget allocation for R&D – GBARD).*

StatLink: *https://stat.link/2jhv3x*

Die GBARD ist der am häufigsten verfügbare Indikator zu öffentlichen Mitteln für Bildungsforschung in den OECD-Ländern: Er erfasst den Anteil der nationalen Budgets, der ausdrücklich der Forschung zu spezifischen sozioökonomischen Zielen (oder Forschungsbereichen) zugewiesen ist, einschließlich Bildung. Jedoch wird ein großer Anteil der Forschungsaktivitäten der breiteren Kategorie *allgemeine Wissenserweiterung* zugeordnet, und verschiedene Forschungsgebiete (z. B. Bildungswissenschaften, Psychologie und Soziologie) fallen darunter (OECD, 2015[3]). Um den Fokus präziser auf die Zuweisung von Mitteln für spezifische Bereiche zu richten, ist die Kategorie *allgemeine Wissenserweiterung* in den Daten von Abb. C5.2 nicht enthalten.

Die Daten zeigen, dass ein großer Anteil der Investitionen in den Tertiärbereich auf F&E-Ausgaben entfällt, was das finanzielle Gewicht und die wirtschaftliche Bedeutung von Forschung in tertiären Bildungssystemen herausstreicht. Beispielsweise steigen in Dänemark die Ausgaben für den Tertiärbereich als Anteil des BIP von 0,86 % des BIP auf 1,87 % und in Schweden von 0,73 auf 1,50 %; somit entfällt etwa die Hälfte der Gesamtausgaben in diesem Bereich auf F&E-Aktivitäten (Tab. C5.1).

Zwischen 2015 und 2022 sind die Ausgaben für F&E in tertiären Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP in den OECD- und Partnerländern relativ stabil geblieben. Der OECD-Durchschnitt ist von 0,42 auf 0,43 % des BIP leicht gestiegen. Während einige Länder, wie Belgien (von 0,48 auf 0,56 %), Griechenland (von 0,36 auf 0,44 %) und Österreich (von 0,44 auf 0,69 %), deutliche Anstiege verzeichneten, fielen diese in anderen geringer aus. In mehreren Ländern sind die F&E-Ausgaben hingegen gleich geblieben oder zurückgegangen, so sind sie etwa in der Slowakei von 0,59 % des BIP auf 0,29 % gesunken. In anderen Ländern, wie Bulgarien und Rumänien, sind sie in diesem Zeitraum auf sehr niedrigem Niveau geblieben (WEB Table C5.8).

Es ist zu beachten, dass sich die Zahlen zu den F&E-Ausgaben auf Ausgaben in tertiären Bildungseinrichtungen beziehen und F&E, die außerhalb von tertiären Bildungseinrichtungen erfolgt, nicht enthalten ist. In Ländern mit vielen dedizierten Forschungsinstituten ist ein erheblicher Anteil der F&E in diesen Daten nicht erfasst.

Kasten C5.1 verwendet Daten aus öffentlichen Budgetzuweisungen für F&E, um vergleichende Daten zu öffentlich finanzierter F&E im Bereich Bildung darzustellen. Sie ermöglichen eine ergänzende Betrachtung der öffentlichen Investition in F&E und decken Ausgaben in und außerhalb von tertiären Bildungseinrichtungen ab.

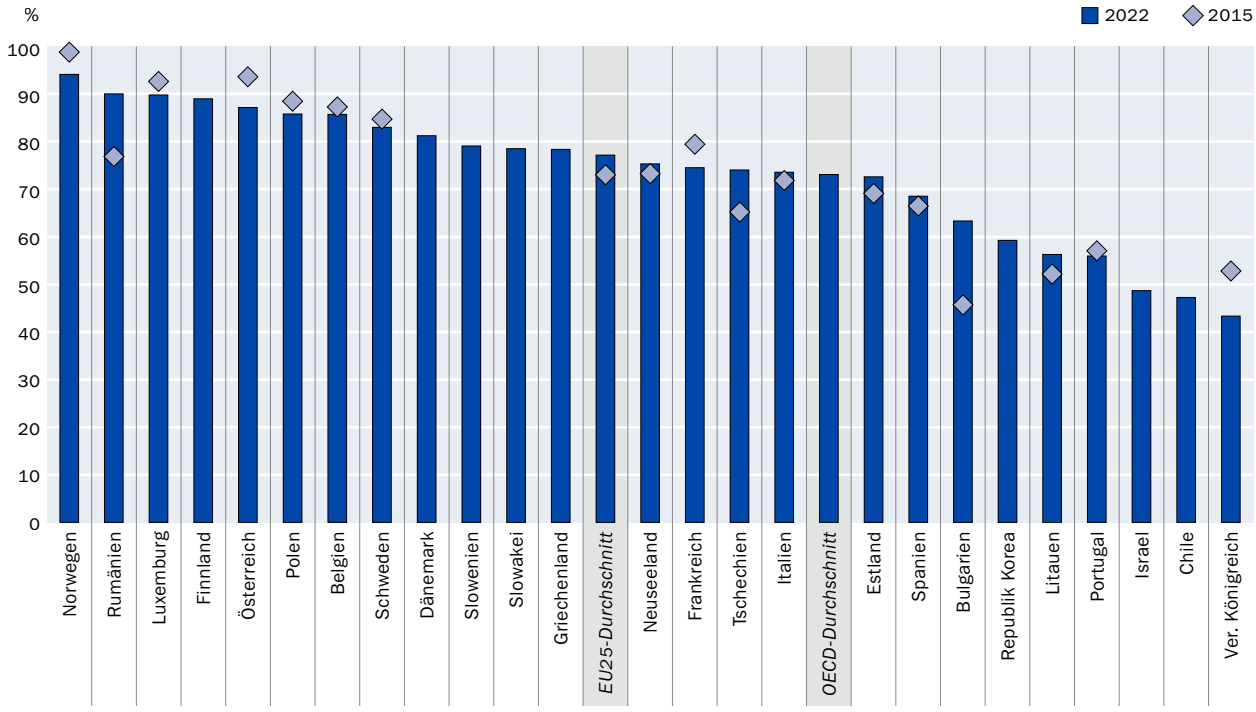
Öffentliche Ausgaben für den Tertiärbereich

Während der Primar- und Sekundarbereich vorrangig öffentlich finanziert werden, ist der geringere Anteil öffentlicher Quellen bei der Finanzierung des Tertiärbereichs nicht nur auf beschränkte öffentliche Budgets zurückzuführen. Es gibt auch theoretische Gründe für die teilweise Finanzierung des Tertiärbereichs aus privaten Quellen. Eine Ausbildung im Tertiärbereich bringt umfassende gesellschaftliche Vorteile, aber auch finanzielle Erträge für die Einzelnen in Form von besseren Beschäftigungsquoten und höheren Erwerbseinkommen mit sich. Dies zeigt die Hintergründe der Kostenverteilung auf: die Vorstellung, dass Bildungsteilnehmende (und ihre Familien) einen Teil der Kosten für ihre Ausbildung im Tertiärbereich tragen sollen.

Abbildung C5.3

Entwicklung des Anteils der Ausgaben aus öffentlichen Quellen in Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (2015 und 2022)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen, originäre Quellen



Daten s. Tabelle C5.2. StatLink: *https://stat.link/2jhv3x*

In der Praxis gibt es beim Umfang der Kostenverteilung zwischen den Ländern erhebliche Unterschiede und die jüngsten Trends zeigen divergente Entwicklungen. Trotz einiger nationaler Veränderungen im Laufe der Zeit ist der Gesamtanteil der Ausgaben aus öffentlichen Quellen in den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten relativ stabil geblieben. In traditionell öffentlich finanzierten Systemen wie Norwegen entfällt weiterhin ein großer Anteil der Finanzierung des Tertiärbereichs auf öffentliche Quellen, auch wenn der Anteil von 99 % 2015 auf 94 % 2022 leicht zurückgegangen ist. In anderen Ländern, wie Bulgarien und Rumänien, ist der öffentliche Anteil um mehr als 10 Prozentpunkte gestiegen. Andere Länder stützen sich weiterhin stark auf private Finanzierungsquellen. In Chile stammen nur 47 % der Ausgaben für den Tertiärbereich aus öffentlichen Quellen und im Vereinigten Königreich sind es nur 43 %, dies ist der niedrigste Wert in den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten (Abb. C5.3).

Diese Unterschiede spiegeln nicht nur die finanzielle Kapazität wider, sondern auch deutliche politische Entscheidungen dazu, wer Bildungskosten tragen sollte. Hohe private Kosten gehen jedoch nicht notwendigerweise mit erschwertem Zugang oder weniger Chancengerechtigkeit einher: Länder mit gut entwickelten Systemen zur Unterstützung von Bildungsteilnehmenden, wie einkommensabhängigen Darlehen oder großzügigen Zuschüssen, können dennoch eine hohe Beteiligung aufrechterhalten und finanzielle Hürden abmildern. Letztlich hängt die Effektivität der Kostenverteilungsmodelle nicht nur vom Gleichgewicht der öffentlichen und privaten Finanzierung ab, sondern auch davon, wie die Unterstützung der Bildungsteilnehmenden gestaltet und ausgerichtet ist, um Gerechtigkeit und Bezahlbarkeit zu fördern.

Weitere Finanzierungsquellen im Tertiärbereich

Für ein umfassendes Verständnis der Finanzierung des Tertiärbereichs ist nicht nur eine Untersuchung der Höhe und Entwicklung öffentlicher Ausgaben, sondern auch des Umfangs und der Rolle privater Beiträge erforderlich. Dies hilft zu erkennen, wie die Bildungskosten auf die Hauptakteurinnen und -akteure verteilt werden. Anders als im Primar- und Sekundarbereich, wo im Durchschnitt 90 % der Gesamtausgaben aus öffentlichen Quellen stammen, kam 2022 in den OECD-Ländern etwa ein Drittel der gesamten Mittel für tertiäre Bildungseinrichtungen aus dem privaten Sektor (WEB Table C5.6). Der hohe Anteil der privaten Ausgaben im Tertiärbereich spiegelt den weitverbreiteten Einsatz von Arrangements zur Kostenaufteilung wider, bei denen staatliche Behörden, Haushalte und in manchen Fällen andere private Einheiten, wie Unternehmen und Stiftungen, gemeinsam das System finanzieren. Insbesondere stammen etwa zwei Drittel dieser privaten Mittel von Haushalten und der Rest von anderen privaten Einheiten, wie Privatunternehmen und gemeinnützigen Organisationen (Kasten C5.2).

Der Umfang der privaten Ausgaben von anderen Einheiten als Haushalten für tertiäre Bildungseinrichtungen variiert zwischen den OECD- und Partnerländern erheblich: von 0 % der Gesamtausgaben in Mexiko und Rumänien bis 23 % in Israel, Kanada und den Vereinigten Staaten (WEB Table C5.6). Diese Unterschiede spiegeln Unterschiede zwischen den Systemen wider: Sei es, dass Einrichtungen Leistungen anbieten, die Einnahmen generieren, oder über erhebliche Investitionen oder Stiftungsgelder/Dotierungen verfügen, die Einnahmen generieren, oder sei es, dass eine etablierte Tradition privater Forschungsfinanzierung oder Wohltätigkeit vorliegt. In einigen OECD-Ländern, wie dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, spielen z. B. private Stiftungen bei der Finanzierung von Forschungsaktivitäten eine bedeutende Rolle, wohingegen in anderen Ländern, wie den Nordischen Ländern, dieser Finanzierungsansatz weniger stark entwickelt ist, da Unternehmen beinahe die gesamten privaten Mittel abdecken.

Regelungen zu Bildungsgebühren im Tertiärbereich

Dieser Abschnitt untersucht die nationalen Praktiken bezüglich Bildungsgebühren mit besonderem Fokus auf die Wechselwirkung zwischen Bildungsgebühren und öffentlicher Unterstützung für Bildungsteilnehmende. Er untersucht die Finanzierungsmodelle der Länder, die Gestaltung von Zuschuss- und Darlehenssystemen und die Auswirkungen verschiedener Ansätze auf die Schulden von Bildungsteilnehmenden, die Bezahlbarkeit von und den Zugang zu Bildung.

Differenzierung nach ISCED-Stufe

In den meisten OECD-Ländern und subnationalen Einheiten gibt es zwischen den Bildungsbereichen erhebliche Unterschiede bei den Bildungsgebühren: Die Gebühren für Masterbildungsgänge sind in der Regel höher als die in Bachelorbildungsgängen – um durchschnittlich 29 % –, was den gesteigerten Wert höherer Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt widerspiegelt. Beispielsweise sind in Ländern wie Australien, Belgien (frz.), Frankreich, Kanada, Lettland und Spanien die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen um 40 bis 86 % höher als für Bachelorbildungsgänge. In Litauen sind die Gebühren für Masterbildungsgänge mehr als doppelt so hoch wie für Bachelorbildungsgänge. Belgien (fläm.), Japan, Luxemburg, die Niederlande, Österreich und die Schweiz hingegen erheben in beiden Bereichen ähnliche Gebühren, während die Nordischen Länder (wie Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden) und die Türkei für inländische und EU-/EWR-Bildungsteilnehmende in keinem Bereich Bildungsgebühren erheben (Tab. C5.3).

Kasten C5.2

Private Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen

Die gemeinsame Datensammlung von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE), die die Grundlage für die Daten in diesem Kapitel darstellt, verwendet spezifische Konzepte und Kategorien zur Beschreibung der Finanzierung von tertiären Bildungseinrichtungen, die nicht notwendigerweise den in nationalen Daten und Berichtssystemen verwendeten Konzepten und Kategorien entsprechen (OECD, 2018[4]). Die UOE-Daten kategorisieren die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen als Ausgaben von öffentlichen Stellen (Staat), Haushalten, anderen privaten Einheiten und Organisationen mit Sitz im Ausland (nicht inländisch). Die Kategorie Staat umfasst alle Arten von öffentlichen Zuschüssen für tertiäre Bildungseinrichtungen, wie Zuschüsse für den Kernbetrieb, wettbewerbsbasierte Forschungsfinanzierung durch öffentliche Forschungsfinanzierungsagenturen und sonstige gezielte projektbasierte Zuschüsse von öffentlichen Stellen. Ausgaben der Haushalte erfassen Bildungsgebühren und sonstige von inländischen und internationalen Bildungsteilnehmenden und ihren Familien gezahlte Gebühren, hingegen messen die nicht inländischen (internationalen) Ausgaben die Mittel für Bildungseinrichtungen von öffentlichen Agenturen und Privatunternehmen und Organisationen mit Sitz in einem anderen Land. Letztere Kategorie kann Zuschüsse aus Mitteln der Europäischen Union oder von internationalen Organisationen sowie Mittel von ausländischen Staaten oder Unternehmen und gemeinnützigen Organisationen mit Sitz im Ausland einschließen.

Die Kategorie andere private Einheiten dient zur Erfassung von Mittelquellen, die sich nicht als öffentliche Stellen, Haushalte oder Organisationen mit Sitz im Ausland einstufen lassen. Die in dieser Kategorie erfassten Hauptmittelquellen sind:

- Forschungszuschüsse oder Verträge mit privaten Einheiten, einschließlich Unternehmen und gemeinnützige Organisationen
- sonstige Dienstleistungsverträge mit privaten Einheiten (beispielsweise über die Erbringung von Beratungs- oder beauftragten Ausbildungsleistungen)
- Einnahmen aus dem Betrieb von Unterkunfts-, Verpflegungs- und sonstigen Leistungen für Bildungsteilnehmende
- Einnahmen aus Investitionen, Stiftungsgeldern/Dotierungen und Spenden

Nationale Statistikbehörden melden die Daten der UOE-Datensammlung basierend auf den nationalen Datensammlungen der Einrichtungen, die wiederum auf den Ergebnisrechnungen der Einrichtungen beruhen. Die in dieser Ergebnisrechnung enthaltenen exakten Kategorien sind je nach Land unterschiedlich, was sich wiederum darauf auswirkt, was in den einzelnen OECD-Ländern in der Kategorie Ausgaben anderer privater Einheiten enthalten ist.

In vielen Ländern verzeichnen auch kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5) als günstigere und kürzere Alternative zu längeren tertiären Bildungsgängen ein Wachstum. An öffentlichen Bildungseinrichtungen sind die Bildungsgebühren für diese Bildungsgänge in der Regel geringer als für Bachelorabschlüsse. In Frankreich und Spanien sind sie – anders als andere Stufen des Tertiärbereichs – in der Regel kostenlos, wohingegen in den Vereinigten Staaten die Gebühren durchschnittlich weniger als 3.600 US-Dollar pro Jahr betragen und

damit weniger als die Hälfte der durchschnittlichen Kosten von Bachelorbildungsgängen. In Litauen, Luxemburg und den Niederlanden hingegen sind die Bildungsgebühren für kurze Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge in etwa gleich. In Norwegen sind kurze tertiäre Bildungsgänge die einzige Stufe des Tertiärbereichs, für die Bildungsgebühren erhoben werden (Tab. C5.3).

Differenzierung nach Art der Bildungseinrichtung

Die wachsende Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich verändert nicht nur die Bildungswege von Bildungsteilnehmenden, sondern sie führt auch zu strukturellen Veränderungen in tertiären Bildungssystemen. Der Bachelorabschluss ist zwar weiterhin die am häufigsten erworbene Qualifikation, jedoch setzt ein wachsender Anteil der Bildungsteilnehmenden die Bildungsteilnahme in Masterbildungsgängen fort: 2024 hatten 17 % der jungen Erwachsenen einen Masterabschluss als höchste Qualifikation, dies ist ein Anstieg gegenüber 15 % im Jahr 2019 (s. Kapitel A1). Dieser Aufwärtstrend spiegelt größere Ambitionen, verstärkten Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt und höhere Verfügbarkeit von weiterführenden Bildungsgängen wider.

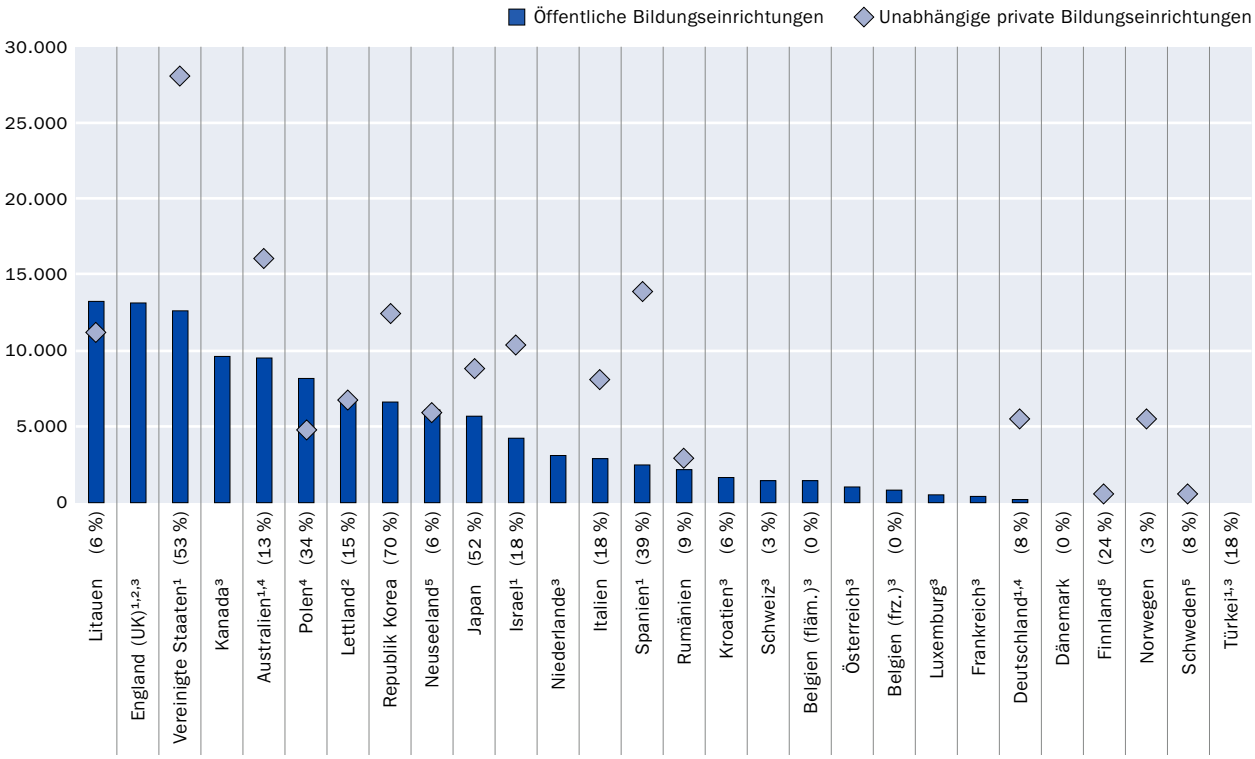
Die dadurch entstehende Ausweitung hat erhebliche Auswirkungen auf die Finanzierung und Entwicklung von tertiären Bildungseinrichtungen, die durch einen Ausbau ihrer Kapa-

C 5

Abbildung C5.4

Jährliche durchschnittliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende für Master- oder gleichwertige Bildungsgänge, nach Art der Einrichtung (2022/2023)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Der Prozentsatz in Klammern steht für den Anteil der Bildungsteilnehmenden in Masterbildungsgängen, die unabhängige private Bildungseinrichtungen besuchen.

1. Referenzjahr nicht 2022/2023. 2. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 3. Daten zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen fehlen. 4. Staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen. Die Daten beinhalten ausländische Bildungsteilnehmende in Deutschland. 5. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle unabhängiger privater Bildungseinrichtungen.

Daten s. Tabelle C5.3. StatLink: https://stat.link/2jhv3x

zitäten und die Anpassung ihrer Bildungsgänge und Infrastruktur an vielfältige und wachsende Anforderungen reagieren müssen. Die Rolle der privaten Bildungseinrichtungen bei der Abdeckung dieser Nachfrage nimmt zu. Zwischen 2013 und 2023 ist der Anteil der Bildungsteilnehmenden in Masterbildungsgängen an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten und im Durchschnitt von 15 auf 19 % gestiegen. Dieser Trend war in Finnland, Frankreich, Italien und Spanien besonders stark ausgeprägt; dort ist die Teilnahme in privaten Bildungseinrichtungen in Masterbildungsgängen in diesem Zeitraum um mehr als 9 Prozentpunkte gestiegen (Tab. C5.3).

Die Bildungsgebühren sind an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen häufig deutlich höher als an öffentlichen – in Spanien mehr als 5-mal und in Ländern wie Israel, Italien und den Vereinigten Staaten mehr als 2-mal höher, in Australien, Japan, der Republik Korea und Rumänien hingegen weniger als doppelt so hoch. In manchen Ländern ist der große Unterschied hauptsächlich auf die relativ geringen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen und weniger auf außergewöhnlich hohe Gebühren an privaten Bildungseinrichtungen zurückzuführen. Beispielsweise betragen in Spanien die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmende in Masterbildungsgängen an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen mehr als 13.900 US-Dollar, im Vergleich dazu sind es an öffentlichen Bildungseinrichtungen 2.400 US-Dollar (Abb. C5.4 und Tab. C5.3).

Angesichts der wachsenden Rolle von privaten Bildungseinrichtungen entstehen Bedenken bezüglich der Qualitätssicherung und der regelmäßigen Aufsicht, insbesondere wenn sich Bildungseinrichtungen zum Unterhalt ihres Betriebs stark auf Einnahmen aus Bildungsgebühren stützen. Mit einer zunehmenden Diversifizierung der tertiären Bildungssysteme besteht die Herausforderung für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger darin, ein Gleichgewicht zwischen der Ausweitung des Zugangs, der Qualitätsgewährleistung und der Aufrechterhaltung der finanziellen Tragfähigkeit im öffentlichen sowie im privaten Sektor zu finden.

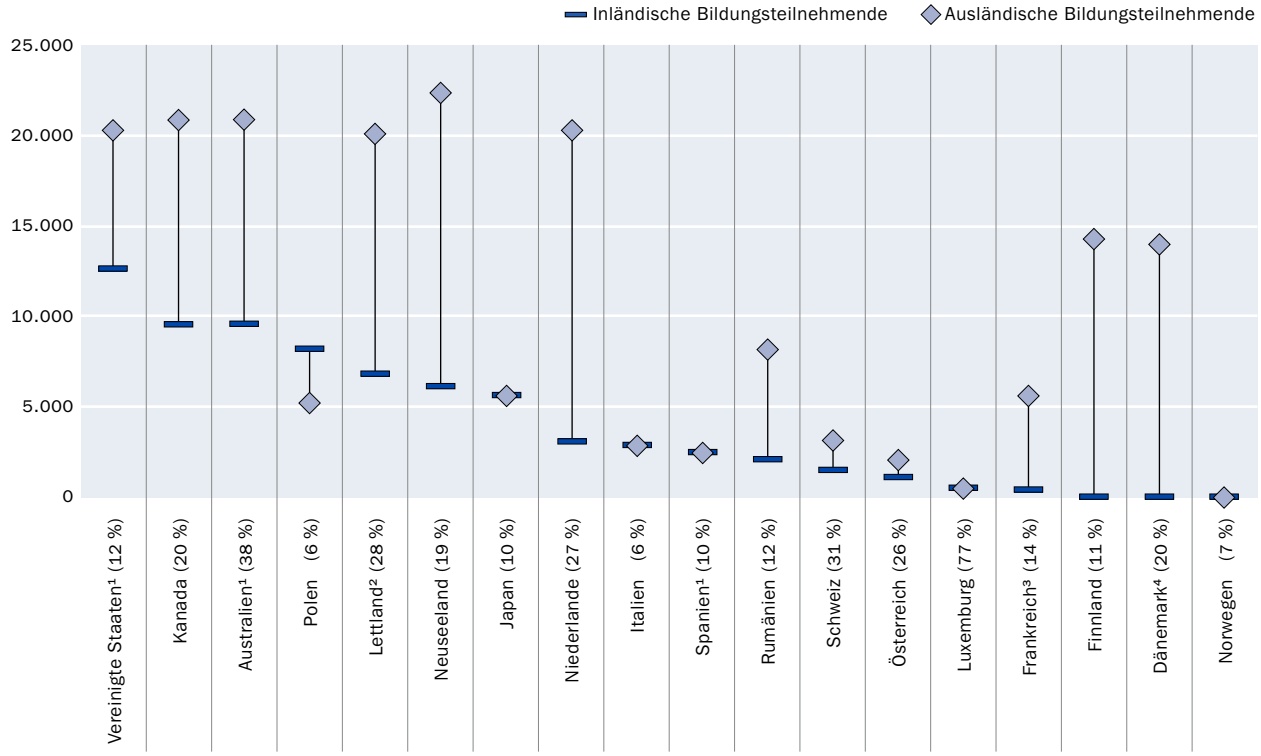
Differenzierung zwischen inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmenden

In immer mehr Ländern variieren die Bildungsgebühren nicht nur nach Art der Einrichtung oder des Bildungsgangs, sondern auch je nach Staatsangehörigkeit oder Wohnsitzstatus der Bildungsteilnehmenden. Insgesamt sind rund 21 % der Bildungsteilnehmenden in Masterbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern internationale oder ausländische Bildungsteilnehmende. Sie tragen positiv zur weltweiten Sichtbarkeit und zum Ansehen von tertiären Bildungseinrichtungen bei und bieten auch die Möglichkeit zur Generierung zusätzlicher Einnahmen, vor allem wenn sie höhere Bildungsgebühren zahlen als inländische Bildungsteilnehmende. Etwa zwei Drittel der OECD-Länder (12 von 18 mit verfügbaren Daten) erheben für Master- oder gleichwertige Bildungsgänge von ausländischen Bildungsteilnehmenden höhere Bildungsgebühren als von inländischen, wodurch Erstere als Finanzierungsquelle für die Bildungseinrichtungen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Es ist jedoch zu beachten, dass nicht für alle ausländischen Bildungsteilnehmenden höhere Bildungsgebühren gelten. In EU-Ländern beispielsweise wird bei den Regelungen zu Bildungsgebühren zwischen EU-/EWR- und Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmenden unterschieden: In der Regel müssen nur Letztere andere Gebühren bezahlen, während EU-/EWR-Bildungsteilnehmende den inländischen gleichgestellt sind (Abb. C5.5 und Tab. C5.3).

Abbildung C5.5

Jährliche durchschnittliche Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen (2022/2023)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Der Prozentsatz in Klammern steht für den Anteil der mobilen/ausländischen Bildungsteilnehmenden, die 2022 in Master- oder gleichwertige Bildungsgänge eingeschrieben waren (s. Kapitel B4). Es ist zu beachten, dass für manche ausländischen/mobilen Bildungsteilnehmenden die gleichen Bildungsgebühren gelten wie für inländische Bildungsteilnehmende. Zum Beispiel müssen in den EU-Ländern in dieser Abbildung nur Bildungsteilnehmende von außerhalb der EU/des EWR in der Regel höhere Gebühren zahlen, während EU-/EWR-Bildungsteilnehmende in Bezug auf Bildungsgebühren üblicherweise genauso behandelt werden wie inländische Bildungsteilnehmende. Ausführliche Informationen zu ausländischen/mobilen Bildungsteilnehmenden nach Herkunftsland s. Kapitel B4.

1. Referenzjahr nicht 2022/2023. 2. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 3. Der Prozentsatz in Klammern steht für den Anteil der mobilen Bildungsteilnehmenden und weniger als 10 % der mobilen Bildungsteilnehmenden von außerhalb der EU/des EWR zahlen letztlich höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmende. 4. Die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende liegen zwischen 8.000 US-Dollar und 21.000 US-Dollar.

Daten s. Tabelle C5.3. StatLink: https://stat.link/2jhv3x

In einigen Ländern kann es signifikante Unterschiede bei den Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende geben. In Australien, Dänemark, Finnland, Kanada, Lettland, Neuseeland und den Niederlanden zahlen ausländische Bildungsteilnehmende an öffentlichen Bildungseinrichtungen jährlich über 10.000 US-Dollar mehr für Masterbildungsgänge als inländische. Trotz dieser höheren Gebühren ziehen diese Länder weiterhin eine Vielzahl internationaler Bildungsteilnehmender an, aufgrund der Qualität der Bildung, der englischsprachigen Umgebungen und guten Arbeitsmarktchancen nach dem Abschluss (Abb. C5.5).

Im Bemühen der Länder um einen Ausgleich zwischen chancengerechtem Zugang und finanzieller Tragfähigkeit haben viele von ihnen ihre Regelungen zu Bildungsgebühren angepasst. So haben traditionell bildungsgebührenfreie Systeme wie Dänemark und Schweden in den letzten Jahrzehnten Gebühren für Nicht-EU-/EWR-Bildungsteilnehmende eingeführt. Diese Veränderungen spiegeln einen umfassenderen Trend der Länder zur Erhebung höherer Gebühren von internationalen Bildungsteilnehmenden als Teil ihrer Bemühungen um die Diversifizierung der Mittelquellen für den Tertiärbereich und die Abmilderung des Drucks auf die öffentlichen Budgets wider.

Öffentliche finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich

Ansätze der Länder zur Unterstützung von Bildungsteilnehmenden

Mit der fortschreitenden Ausweitung des Tertiärbereichs müssen die Länder nachhaltige Wege zur Finanzierung der wachsenden Beteiligung bei gleichzeitiger Gewährleistung eines chancengerechten Zugangs und der Qualitätserhaltung finden. Bei diesem Balanceakt setzen sie zunehmend auf eine Mischung aus Bildungsgebühren, Unterstützungsprogrammen für Bildungsteilnehmende und privaten Beiträgen. 2023 ließen sich die OECD-Länder und subnationalen Einheiten in 4 größere Finanzierungsmodelle für den Tertiärbereich einteilen (Abb. C5.6 und Tab. C5.3, C5.4):

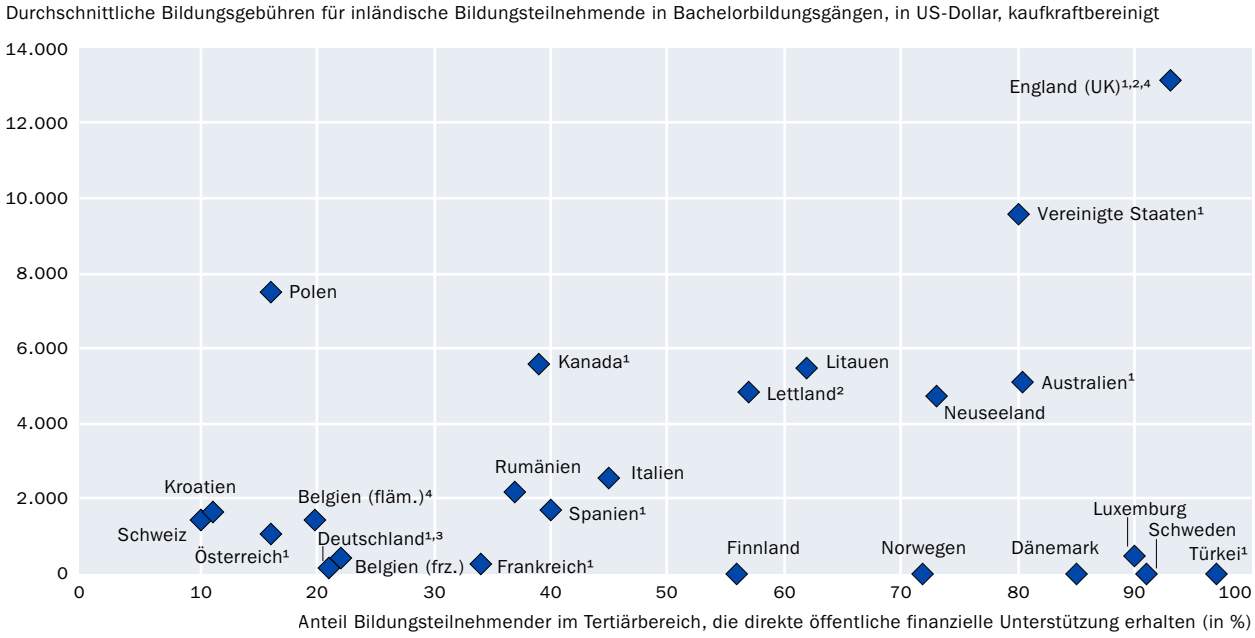
- Niedrige oder keine Bildungsgebühren in Kombination mit einem hohen Maß an finanzieller Unterstützung sind charakteristisch für Systeme in Ländern wie Dänemark, Finnland, Luxemburg, Norwegen, Schweden und der Türkei; dort betragen die jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen weniger als 500 US-Dollar und mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmenden erhält öffentliche Unterstützung in Form von Zuschüssen und/oder Darlehen. Diese Systeme bieten Bildungsteilnehmenden großzügige Leistungen, die Vorabkosten verringern und den Zugang fördern, aber die Absolventinnen und Absolventen leisten später im Leben durch höhere Einkommenssteuersätze häufig einen größeren Beitrag. Dies zeigt eine umfassende politische Entscheidung zur kollektiven Finanzierung des Tertiärbereichs durch eine progressive Besteuerung und nicht durch Zahlungen einzelner Bildungsteilnehmender (OECD, 2024[5]).

- Hohe Bildungsgebühren in Verbindung mit gut entwickelten Finanzhilfesystemen, wie sie in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Lettland, Litauen, Neuseeland und den Vereinigten Staaten zu beobachten sind. In diesen Ländern betragen die durchschnittlichen Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen in der Regel mehr als 4.000 US-Dollar. Jedoch erhalten mehr als 50 % der Bildungsteilnehmenden solide Finanzhilfe, hauptsächlich in Form von Bildungsdarlehen und in manchen Fällen von bedarfsabhängigen Zuschüssen. In Australien, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und den Vereinigten Staaten sind Darlehen einkommensabhängig, d. h., die Absolventinnen und Absolventen beginnen erst mit der Rückzahlung, wenn sie eine bestimmte Einkommensgrenze überschreiten, hingegen sind Darlehen in Lettland und Litauen fest rückzahlbar (s. nächster Abschnitt). In vielen dieser Länder sind die Schulden der Bildungsteilnehmenden hoch, in Australien, England (Vereinigtes Königreich) und den Vereinigten Staaten betragen die Schulden pro Darlehensnehmerin bzw. -nehmer mehr als 20.000 US-Dollar (WEB Table C5.5).

- Moderate Bildungsgebühren kombiniert mit gezielter Unterstützung für Bildungsteilnehmende sind typisch für die Systeme in Belgien (fläm. und frz.), Deutschland, Frankreich, Kroatien, Österreich und der Schweiz. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten reichen die jährlichen Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen in der Regel von 150 US-Dollar bis 2.000 US-Dollar. Die finanzielle Hilfe ist in der Regel einkommensabhängig und richtet sich an die am stärksten benachteiligten Bildungsteilnehmenden basierend auf dem Familieneinkommen oder anderen sozialen Kriterien und ist nicht universell verfügbar. Somit erhalten in allen diesen Ländern weniger als 40 % der Bildungsteilnehmenden öffentliche finanzielle Unterstützung. Diese Systeme stützen sich vorrangig auf öffentliche Mittel, um den breiten Zugang zum Tertiärbereich sicherzustellen und gleichzeitig die Anhäufung von Schulden Bildungsteilnehmender zu begrenzen.

Abbildung C5.6

Durch öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmenden in Bachelorbildungsgängen erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren und Anteil inländischer Bildungsteilnehmender, die von direkter öffentlicher finanzieller Unterstützung profitieren (2022/2023)



1. Referenzjahr nicht 2022/2023. 2. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 3. Master- und Promotionsbildungsgänge zusammen mit Bachelorbildungsgängen. Die Daten beinhalten ausländische Bildungsteilnehmende in Deutschland. 4. Kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelorbildungsgänge zusammen.
Daten s. Tabellen C5.3 und C5.4. StatLink: https://stat.link/2jhv3x

C 5

- Relativ hohe Bildungsgebühren bei gleichzeitig begrenzter öffentlicher finanzieller Unterstützung, wie sie in Ländern wie Kanada und Polen zu beobachten sind. In diesen Systemen erhalten weniger als 40 % der Bildungsteilnehmenden öffentliche Zuschüsse oder Stipendien. Gleichzeitig sind die Bildungsgebühren mit einem Durchschnitt von mehr als 5.500 US-Dollar in beiden Ländern pro Jahr in Bachelorbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen relativ hoch. Infolgedessen tragen Bildungsteilnehmende und ihre Familien einen erheblichen Anteil der Kosten, was zu finanziellen Hürden für Gruppen mit niedrigem Einkommen führen kann, wenn keine Abmilderung durch institutionelle Hilfe oder private Unterstützungsmechanismen erfolgt.

Diese 4 Modelle für Bildungsgebühren und Finanzhilfesysteme bringen unterschiedliche Vorteile und Kompromisse mit sich. Länder mit geringen oder ohne Bildungsgebühren und großzügiger öffentlicher Unterstützung fördern einen breiten Zugang und geringe Schulden der Bildungsteilnehmenden, finanzieren diese Leistungen jedoch durch höhere Steuern später im Leben. Systeme mit hohen Gebühren und starker finanzieller Hilfe können den Zugang für viele aufrechterhalten, führen jedoch häufig zu hohen Schulden der Bildungsteilnehmenden und langen Rückzahlungszeiträumen. Systeme mit moderaten Gebühren und gezielter Hilfe stützen sich auf eine progressive Besteuerung zur Begrenzung der Gesamtkosten, jedoch besteht die Gefahr, dass Bildungsteilnehmende mit mittlerem Einkommen zu wenig Unterstützung erhalten. Und schließlich können Systeme mit hohen Gebühren und begrenzter Hilfe einen Anreiz für institutionelle Effizienz, aber auch finanzielle Hürden für benachteiligte Gruppen schaffen. Letztendlich sind alle Modelle mit Herausforderungen verbunden – die effektive Gestaltung der politischen

Maßnahmen hängt von nationalen Prioritäten, der finanziellen Kapazität und Chancengerechtigkeitszielen ab (OECD, 2024[5]).

Formen öffentlicher Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich

Die 4 großen Modelle für Bildungsgebühren und finanzielle Unterstützung liefern kein umfassendes Bild dazu, wie Länder und subnationale Einheiten ihre Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich unterstützen. Neben der Frage, ob Bildungsteilnehmende ein Darlehen oder einen Zuschuss erhalten, gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern bei der Höhe der Unterstützung, den Vergabekriterien und den Rückzahlungsbedingungen. Diese Faktoren haben deutliche Auswirkungen auf die finanzielle Lage der Bildungsteilnehmenden sowohl während ihres Studiums als auch nach dem Abschluss.

Die Höhe der Zuschüsse variiert zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten beträchtlich, mit einem OECD-Durchschnitt von rund 5.500 US-Dollar pro Jahr. In Rumänien und den Vereinigten Staaten beträgt der durchschnittliche Zuschuss weniger als 2.500 US-Dollar, wohingegen er in Dänemark, Italien, Österreich und der Schweiz mehr als 9.000 US-Dollar beträgt. In rund zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten liegen öffentliche Zuschüsse über den durchschnittlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen, sodass die Bildungsteilnehmenden eine gewisse Unterstützung für die Lebenshaltungskosten erhalten. In Ländern wie der Republik Korea, Lettland, Rumänien und den Vereinigten Staaten decken Zuschüsse hingegen nur einen geringen Teil der Bildungsgebühren ab, sodass Bildungsteilnehmende sich mehr auf Darlehen oder familiäre Mittel stützen müssen. Zwar gibt es bei den Vergabekriterien für öffentliche Zuschüsse und Stipendien gewisse Unterschiede zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten, jedoch sind auch gemeinsame Muster zu beobachten. Rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten gewähren einkommensabhängige Zuschüsse entsprechend dem finanziellen Bedarf, rund zwei Drittel leistungsbasierte Stipendien und rund ein Viertel universelle Zuschüsse für alle Anfangenden im Tertiärbereich (Tab. C5.4).

Im Vergleich dazu sind Bildungsdarlehen tendenziell universeller zugänglich und weisen weniger Unterschiede bei den Vergabekriterien zwischen den Ländern auf. Es gibt jedoch Unterschiede bei der Gestaltung der Rückzahlung. In Ländern mit Systemen mit fester Rückzahlung – wie in der Mehrheit der Länder mit verfügbaren Daten – müssen die Absolventinnen und Absolventen unabhängig von ihrem Einkommen innerhalb eines festgelegten Zeitraums mit der Rückzahlung ihrer Darlehen beginnen. In Systemen mit einkommensabhängiger Rückzahlung, die in Ländern und subnationalen Einheiten wie Australien, England (Vereinigtes Königreich) und Neuseeland umgesetzt sind, wird die Rückzahlung verschoben, bis die Absolventinnen und Absolventen eine Mindesteinkommensgrenze erreichen. Diese Systeme bieten einen besseren finanziellen Schutz für Personen mit niedrigem Einkommen, können jedoch zu längeren Rückzahlungszeiten und höheren finanziellen Kosten für die Staaten führen (Tab. C5.4 sowie WEB Table C5.5).

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten variiert die durchschnittliche Höhe der von Bildungsteilnehmenden aufgenommenen Bildungsdarlehen um mehr als das 4-Fache. In Ländern mit hohen Bildungsgebühren und relativ gut entwickelten Darlehenssystemen – die hier definiert sind als Systeme mit durchschnittlichen Bildungsgebühren von mehr als 5.000 US-Dollar für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in denen mehr als 40 % der Bildungsteilnehmenden Darlehen aufnehmen – reicht

die Darlehensaufnahme von rund 5.000 bis 6.000 US-Dollar pro Jahr in Australien und Lettland bis etwa 8.800 US-Dollar in Neuseeland und über 23.000 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich). In manchen Ländern, wie Neuseeland, können Bildungsteilnehmende auch Geld leihen, um die Lebenshaltungskosten und zusätzlich zu den Bildungsgebühren anfallende kursbezogene Kosten zu decken. Interessanterweise nimmt auch in bildungsgebührenfreien Systemen wie Finnland, Norwegen und Schweden mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmenden Darlehen auf, hauptsächlich zur Deckung der Lebenshaltungskosten (WEB Table C5.5).

Diese Unterschiede bei den Darlehensbeträgen und der Gestaltung der Rückzahlung prägen zusammen mit der Höhe der Bildungsgebühren und den Lebenshaltungskosten die Gesamtschuldenlast der Bildungsteilnehmenden beim Abschluss. In Ländern und subnationalen Einheiten, in denen sowohl die Gebühren als auch die Lebenshaltungskosten hoch sind, haben Bildungsteilnehmende beim Abschluss häufig erhebliche Schulden – in England (Vereinigtes Königreich) durchschnittlich mehr als 68.683 US-Dollar. Doch selbst in Norwegen können sich auch ohne Bildungsgebühren aufgrund von großzügigen Darlehen zur Deckung der Lebenshaltungskosten die Schulden von Bildungsteilnehmenden anhäufen (im Durchschnitt mehr als 46.000 US-Dollar). Diese Beispiele zeigen, wie entscheidend der Aufbau und die gezielte Ausrichtung finanzieller Hilfe – und nicht nur die Gesamthöhe der öffentlichen Unterstützung – zur Förderung von Chancengerechtigkeit, Bezahlbarkeit und nachhaltigen Ergebnissen für Bildungsteilnehmende sind (WEB Table C5.5).

Definitionen

In diesem Kapitel sind *inländische Bildungsteilnehmende* definiert als Bürgerinnen und Bürger eines Landes, die innerhalb dieses Landes einen Bildungsgang belegen. *Ausländische Bildungsteilnehmende* sind Bildungsteilnehmende, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, eignet sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migrantinnen und Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmenden nicht. In den Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) zahlen Bürgerinnen und Bürger aus anderen EU-Staaten in der Regel die gleichen Bildungsgebühren wie inländische Bildungsteilnehmende. In diesen Mitgliedstaaten sind „ausländische Bildungsteilnehmende“ Bildungsteilnehmende aus Ländern außerhalb der EU. Weiterführende Einzelheiten zu den Definitionen finden sich in Kapitel B4.

Die Höhe der Bildungsgebühren bezieht sich auf die von den Bildungseinrichtungen erhobenen *Bruttogebühren* vor Zuschüssen, Stipendien und Gebührenbefreiungen.

Definition der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der direkten privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der originären und letztendlichen Ausgaben sowie von Forschung und Entwicklung s. Kapitel C1.

Definition der öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen s. Kapitel C2.

Angewandte Methodik

Die Angaben zu den Bildungsgebühren und Darlehensbeträgen in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (Kaufkraftparität – KKP) für das BIP geteilt wird. In dieser Ausgabe wurden die gleichen KKP wie in *Bildung auf einen Blick 2024* verwendet, um die Konsistenz der in beiden Ausgaben veröffentlichten Daten zu gewährleisten. Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Anteile der Bildungsteilnehmenden sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und möglicherweise nicht alle Bildungseinrichtungen erfasst sind.

Bildungsdarlehen beziehen sich auf die gesamte Bandbreite an Bildungsdarlehen, die vom Staat zur Verfügung gestellt oder garantiert werden, um ein Bild von der Höhe der Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmende zu vermitteln. Der Bruttobetrag der Darlehen stellt eine geeignete Kennzahl zur Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmenden dar. Bei der Ermittlung der durch Bildungsdarlehen entstehenden Nettokosten für die öffentlichen und privaten Darlehensgeberinnen und -geber sollten jedoch Zins- und Tilgungszahlungen der Darlehensnehmerinnen und -nehmer berücksichtigt werden. In den meisten Ländern fließen Darlehensrückzahlungen nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Mittel nicht zur Deckung anderer Bildungsausgaben zur Verfügung stehen.

Kapitel C5 berücksichtigt bei der Diskussion der finanziellen Unterstützung für gegenwärtige Bildungsteilnehmende die Gesamtsumme der Stipendien/Zuschüsse und Darlehen (brutto). Für einige OECD-Länder gestaltet es sich schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen für Bildungsteilnehmende anzugeben. Zahlen zu Bildungsdarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Überblick zur angewandten Methodik basierend auf der gemeinsamen Datensammlung von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) s. Kapitel C1. Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[4]). Länderspezifische Hinweise s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Die Daten zu Bildungsgebühren und finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 oder das Kalenderjahr 2022 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2023 gesondert durchgeführten Erhebung. Die Trenddaten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 oder das Kalenderjahr 2012.

Übersicht der verwendeten Datenquellen basierend auf der gemeinsamen Datensammlung von UNESCO, der OECD und Eurostat (UOE) s. Kapitel C1. Ausführlichere Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Weiterführende Informationen

OECD (2025), *Government budget allocations for R&D*, http://data-explorer.oecd.org/s/120. [1]

OECD (2024), *Taxing Wages 2024: Tax and Gender through the Lens of the Second Earner*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/dbcbac85-en. [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. [4]

OECD (2015), *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264239012-en. [3]

Vincent-Lancrin, S. (ed.) (2023), *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a7167546-en. [2]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/2jhv3x

Tabellen Kapitel C5

- Tabelle C5.1: Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (2022)
- Tabelle C5.2: Veränderung der Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (2015 bis 2022)
- Tabelle C5.3: Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende (2022/2023)
- Tabelle C5.4: Öffentliche finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende in tertiären Bildungsgängen (2012/2013 und 2022/2023) sowie Arten und Vergabekriterien von öffentlichen Zuschüssen/Stipendien (2022/2023)
- **WEB** Table C5.5: Public loans, repayments and remission of debts for tertiary students (Öffentliche Darlehen, Rückzahlungen und verzögerte Rückzahlungen von Schulden für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich) (2022/2023)
- **WEB** Table C5.6: Distribution of expenditure on tertiary educational institutions by source of funds, before and after transfers to the private sector, by level of tertiary education (Verteilung der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel, vor und nach Transferzahlungen an den privaten Sektor, nach tertiärem Bildungsbereich (2022)

- **WEB** Table C5.7: Expenditure on tertiary educational institutions per student and number of students, by type of institution (Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer sowie Zahl der Bildungsteilnehmenden, nach Art der Einrichtung) (2022)

- **WEB** Table C5.8: Trends in expenditure on research and development in tertiary educational institutions as a percentage of GDP (Entwicklung der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an tertiären Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2015 und 2022)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle C5.1

Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (2022)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)											
	Gesamtausgaben (öffentliche, private und nicht inländische Ausgaben)						Öffentliche Ausgaben					
	Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig		Tertiärbereich insgesamt		Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig		Tertiärbereich insgesamt	
	Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E	Einschl. F&E	Ohne F&E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	12289	10619	28272	17235	25162	15948	8249	a	9697	a	9415	a
Österreich	22100	22100	26894	15142	26190	16164	21337	21337	23308	12701	23018	13969
Belgien	17696	17696	26373	16679	25989	16724	16065	16065	22198	14908	21927	14959
Kanada	21340	m	31225	17566	27582	m	10952	m	15278	6210	13684	m
Chile[1]	5683[d]	5683[d]	13567[d]	12914[d]	11639[d]	11145[d]	2565	2565	5099	4559	4479	4071
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	x(5)	m	x(5)	m	18405	m	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	16922	16920
Tschechien	31144	31144	17177	11083	17221	11147	29563	29563	12723	7821	12777	7890
Dänemark	14904	14431	31488	13509	29680	13610	12057	11611	25587	12730	24113	12608
Estland	a	a	19011	10447	19011	10447	a	a	15291	9163	15291	9163
Finnland	a	a	20456	10850	20456	10850	a	a	18141	10631	18141	10631
Frankreich	21637	21637	21302	13724	21379	15546	10349	10349	15402	9656	14238	9816
Deutschland	9115	9115	23303	13026	23269	13016	3425	3425	19539	11133	19500	11115
Griechenland	a	a	5620	3586	5620	3586	a	a	4497	3155	4497	3155
Ungarn	22610	22610	20390	16649	20476	16881	13601	13601	12904	9515	12931	9674
Island	20234	m	20234	m	20234	m	18209	m	18209	m	18209	m
Irland	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	24241	19425	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	13509	9560
Israel	6810	6810	19333	13029	15057	10905	4253	4253	8897	2592	7311	3159
Italien	3691	3691	14867	10423	14713	10330	3557	3557	9069	5401	8992	5376
Japan[2]	16262	a	23203	a	21836	a	2828	a	9497	a	8184	a
Republik Korea	7995	7824	16200	11934	14695	11180	2566	2453	7527	4398	6617	4041
Lettland	12402	12397	12419	8710	12416	9203	7769	7767	6735	4091	6873	4582
Litauen	a	a	15950	11247	15950	11247	a	a	11151	7100	11151	7100
Luxemburg	11255	11255	67808	39241	60979	35862	11135	11135	60323	37494	54384	34311
Mexiko	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	7519	6422	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	4430	3333
Niederlande	15216	14443	25054	16341	24874	16306	13312	12599	18608	11603	18511	11621
Neuseeland	11890	11890	19875	13786	18729	13514	8589	8589	11921	8078	11444	8151
Norwegen	22851	22851	30170	19150	29917	19278	18483	18483	27571	17881	27256	17902
Polen	2615	2615	15907	10353	15897	10348	2332	2332	12566	8111	12558	8107
Portugal	9225	9225	14398	9894	14155	9863	5740	5740	8151	4499	8038	4557
Slowakei	12001	12001	19290	14252	19178	14217	10666	10666	15313	10619	15241	10620
Slowenien	10036	10036	22464	17689	21127	16865	6152	6152	18521	14802	17189	13871
Spanien	12878	12878	18369	12689	17124	12732	10502	10502	12104	7207	11741	7954
Schweden	8231	8231	31503	14898	28823	14130	8231	8231	26102	13494	24044	12888
Schweiz	m	m	m	m	m	m	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	32505	15569
Türkei	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	10825	7119	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	7698	5344
Ver. Königreich	32170	28443	35545	28781	35350	28762	9622	7172	7790	3343	7896	3565
Vereinigte Staaten[3]	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	36274	31610	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	14046	11245
OECD-Durchschnitt	**14603**	**13735**	**22828**	**14649**	**21444**	**14512**	**10078**	**9919**	**15797**	**9746**	**15102**	**9904**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3329	m
Brasilien	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	3765	3328	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	3765	3328
Bulgarien	a	a	12680	12104	12680	12104	a	a	8198	7891	8198	7891
China	x(5)	m	x(5)	m	7157	m	x(11)	m	x(11)	m	4256	m
Kroatien	x(5)	m	x(5)	m	11429	m	x(11)	m	x(11)	m	8559	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	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	3641	3615	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	1420	1396
Rumänien	a	a	11466	11454	11466	11454	a	a	10329	10317	10329	10317
Saudi-Arabien[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2844	m
Südafrika	x(5)	m	x(5)	m	15726	m	x(11)	m	x(11)	m	11504	m
EU25-Durchschnitt	**13927**	**13853**	**21486**	**13652**	**20574**	**13836**	**10929**	**10861**	**16816**	**10611**	**15830**	**10489**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**18947**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**8775**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zu den Ausgaben pro Bildungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf und zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sind online verfügbar.

1. Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen Zahlungen von Haushalten außerhalb von Bildungseinrichtungen. 2. Die Ausgaben für den Tertiärbereich umfassen einige Ausgaben für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einige Ausgaben für den berufsbildenden Sekundarbereich II (KOSEN-Stufen 1 bis 3). 3. Referenzjahr 2021.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/2jhv3x

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

Tabelle C5.2

Veränderung der Gesamtausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (2015 bis 2022)

Zu konstanten Preisen (2020 = 100), nach Bildungsbereich

	Kurze tertiäre Bildungsgänge (einschl. F&E)				Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig (einschl. F&E)			
	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer	Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Veränderung des Prozentsatzes der Ausgaben aus originär öffentlichen Quellen	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmerin bzw. Bildungsteilnehmer	Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmenden	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Veränderung des Prozentsatzes der Ausgaben aus originär öffentlichen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	0	−6	−6	0	14	4	19	−7
Belgien	7	33	43	−5	10	9	20	−2
Kanada	−15	32	12	m	−3	10	7	m
Chile[1]	14[d]	−12[d]	0[d]	m	32[d]	13[d]	50[d]	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	26	8	36	3	19	−11	6	14
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	9	−16	−9	5
Finnland	a	a	a	a	−14	12	−3	m
Frankreich	18	15	35	−41	−3	23	20	−6
Deutschland	m	m	m	m	3	10	13	m
Griechenland	m	m	m	m	7	25	34	m
Ungarn	332	−5	311	m	79	−4	72	m
Island	66	51	151	m	16	13	31	m
Irland	m	−11	m	m	m	16	m	m
Israel	7	16	25	m	13	12	26	m
Italien	−34	321	175	9	−4	18	13	3
Japan[2]	3	−6	−3	m	1	3	4	m
Republik Korea	16	−28	−16	m	21	−10	9	m
Lettland	−14	−15	−27	m	−9	−10	−18	m
Litauen	m	m	m	m	24	−23	−4	8
Luxemburg	−65	32	−54	2	0	8	9	−3
Mexiko	m	−5	m	m	m	38	m	m
Niederlande	7	421	459	m	−4	17	13	m
Neuseeland	17	−40	−29	43	−5	−5	−10	3
Norwegen	−1	23	22	−2	1	17	19	−5
Polen	−87	−57	−95	−11	31	−17	8	−3
Portugal	m	m	m	m	−7	16	8	−2
Slowakei	23	−21	−3	4	2	−18	−17	m
Slowenien	139	−21	89	m	50	−5	43	m
Spanien	7	32	41	−8	3	13	16	3
Schweden	−5	74	64	0	−5	11	5	−2
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	192	−14	150	91	−3	26	22	−18
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**28**	**33**	**60**	**m**	**10**	**6**	**14**	**m**
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	31	−17	8	39
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	13	2	15	17
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**53**	**m**	**m**	**11**	**3**	**12**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zur Berechnung der Veränderungen zwischen 2015 und 2022 sind online verfügbar.

1. Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen Zahlungen von Haushalten außerhalb von Bildungseinrichtungen. 2. Die Ausgaben für den Tertiärbereich umfassen einige Ausgaben für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich und einige Ausgaben für den berufsbildenden Sekundarbereich II (KOSEN-Stufen 1 bis 3).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/2jhv3x

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

Tabelle C5.3

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische und ausländische Bildungsteilnehmende (2022/2023)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für Vollzeitteilnahme, nach Art der Bildungseinrichtung und ISCED-Stufe

	Anteil der Vollzeit- und Teilzeitbildungsteilnehmenden in Masterbildungsgängen, die an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind		Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren für Master- oder gleichwertige Bildungsgänge								Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende in anderen tertiären Bildungsgängen					
			Öffentliche Bildungseinrichtungen				Unabhängige private Bildungseinrichtungen				Öffentliche Bildungseinrichtungen			Unabhängige private Bildungseinrichtungen		
	2012/2013	2022/2023	Durchschnittliche (bzw. häufigste) Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende	Minimale Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende	Maximale Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende	Durchschnittliche Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende	Durchschnittliche (bzw. häufigste) Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende	Minimale Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende	Maximale Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende	Durchschnittliche Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien[1,2]	5	13	9496	1393	22746	20880	16057	4443	33960	10431	3857	5108	196	9368	10978	5453
Österreich	m	m	1043	m	m	2085	m	m	m	m	m	1043	1043	m	m	m
Kanada[1]	a	a	9564	1636	100471	20876	a	a	a	a	a	5590	5983	a	a	a
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	a	a	0	0	0	Zwischen 8000 und 21000	a	a	a	a	0	0	0	a	a	a
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland[3]	8	24	0	0	0	14292	0	0	0	9615	a	0	0	a	0	0
Frankreich	22	32	360	m	3708	5592	m	m	m	m	0	252	564	m	m	m
Deutschland[1,2]	6	13	157[d]	m	m	x(3)	5509[d]	m	m	x(7)	m	x(3)	x(3)	m	x(7)	x(7)
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	14	18	4174	4174	4174	m	10368	3348	29634	m	2119	3088		m	9040	a
Italien	8	18	2864	336	4909	2864	8132	2518	21153	8132	a	2570	547	m	6463	2730
Japan	53	52	5647	m	m	5647	8808	m	m	8808	3975	5645	5647	7680	10104	6368
Republik Korea	69	70	6630	4230	11025	m	12429	4408	57127	m	2900	5132	7718	7432	9209	13549
Lettland[4]	8	15	6782	141	60377	20071	6738	865	35220	5993	3566	4824	4558	4683	5635	4174
Litauen	5	6	13234	857	35555	m	11216	857	41542	m	5428	5458	20069		5141	16842
Luxemburg	0	0	494	494	14805	494	a	a	a	a	494	494	494	a	a	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	3041	3041	27145	20328	m	m	m	m	3041	3041	a	m	m	a
Neuseeland[3]	3	6	6124	2340	20093	22363	5918	4610	21262	15482	3372	4748	5161	5092	4541	a
Norwegen	3	3	0	0	0	0	5538[d]	m	m	5538	552	0	0	9384	x(7)	a
Polen[2]	26	34	8142	1119	44588	5195	4774	2182	38688	4966	m	7497	m	m	4487	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien[1]	15	39	2447	1000	22844	2447	13930	m	m	13930	0	1708	m	m	12693	m
Schweden[3]	8	8	0	0	0	m	0	0	0	m	0	0	0	0	0	0
Schweiz	3	3	1427	611	2446	3159	m	m	m	m	a	1427	408	m	m	m
Türkei[1]	15	18	0	0	0	m	m	m	m	m	0	0	0	m	m	m
Vereinigte Staaten[1,5]	54	53	12596[d]	9292	14814	20328	28017[d]	13510[d]	42128[d]	28017[d]	3564	9596	x(3)	16579	34041	x(7)
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	1	0	1410	167	1410	m	a	a	a	a	1410	1410	m	a	a	a
Belgien (frz.)	1	0	753[d]	0[d]	1202[d]	m	a	a	a	m	x(12)	433[d]	x(3)	a	a	a
England (UK)[1,4]	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	x(12)	13135[d]	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	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
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	4	6	1657[d]	1174	2379	m	m	m	m	m	a	1660	x(3)	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	10	9	2098	1168	5842	8150	2943	1220	21907	8631	a	2163	3584	a	2642	a
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

1. Referenzjahr nicht 2022/2023; Kalenderjahr 2021 für Australien und Deutschland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für England (UK), Spanien und die Vereinigten Staaten; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023/2024 für die Türkei. 2. Staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen. In Deutschland sind nur akademische Bildungsgänge erfasst. 3. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle unabhängiger privater Bildungseinrichtungen. 4. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 5. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmende beziehen sich in der Regel auf Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende, die aus einem anderen Bundesstaat kommen. Einige wenige Einrichtungen erheben jedoch niedrigere Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmende aus einem anderen Bundesstaat.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/2jhv3x

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

Tabelle C5.4

Öffentliche finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende in tertiären Bildungsgängen (2012/2013 und 2022/2023) sowie Arten und Vergabekriterien von öffentlichen Zuschüssen/Stipendien (2022/2023)

	Verteilung der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich nach erhaltenen Leistungen (2022/2023)				Anteil Bildungsteilnehmender im Tertiärbereich, die 2012/2013 öffentliche Zuschüsse/Stipendien und/oder öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen erhalten	Durchschnittlicher jährlicher Betrag öffentlicher Zuschüsse/Stipendien 2022/2023, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP	Arten vergebener Stipendien/Zuschüsse				Können die folgenden Kategorien von Bildungsteilnehmenden öffentliche Zuschüsse/Stipendien erhalten		
	Nur öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Nur öffentliche Zuschüsse/ Stipendien	Öffentliche Zuschüsse/Stipendien oder öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen	Weder öffentliche Zuschüsse/Stipendien noch öffentliche oder staatlich garantierte private Darlehen			Universelle Zuschüsse	Einkommensabhängige Zuschüsse	Leistungsbasiert	Auf benachteiligte Bevölkerungsgruppen ausgerichtet	Bildungsteilnehmende in Teilzeitausbildung	Ausschließlich online eingeschriebene Bildungsteilnehmende	In Blended-Learning-Bildungsgängen eingeschriebene Bildungsteilnehmende
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD Länder													
Australien[1]	40	0	41	20	m	7273	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja
Österreich[1]	a	16	a	84	15	9073	Nein	Ja	Ja	Nein	a	Ja	Nein
Kanada	x(3)	x(3)	39	61	33	5823	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Chile	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
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	0	66	18	15	m	9230	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	x(3)	x(3)	56	44	52	2537	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja
Frankreich[1,2]	1	33	m	66	m	2741	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein
Deutschland[1]	x(3)	x(3)	21	79	25	5384	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Italien	0	45	0	55	20	9715	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Japan	m	m	m	m	m	4706	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja
Republik Korea	m	m	m	m	m	3443	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Lettland[3]	8	46	1	43	m	2818	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja
Litauen	5	57	0	38	54	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Luxemburg	x(3)	x(3)	90	10	m	5264	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	5067	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja
Neuseeland	46	4	23	27	88	8006	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
Norwegen	8	2	62	28	m	5484	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja
Polen	a	16	a	84	21	m	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien[1]	a	40	a	60	33	m	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja
Schweden	0	13	78	9	91	3724	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja
Schweiz	1	9	1	90	15	9263	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Ja
Türkei[1]	x(3)	x(3)	97	3	m	5000	Nein	Ja	Ja	Ja	a	Nein	Ja
Vereinigte Staaten[1]	7	35	38	20	82	2202	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)	a	20	a	80	18	2864	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja
Belgien (frz.)	a	22	a	78	20	m	m	m	m	m	m	m	m
England (UK)[1,3]	93	0	0	7	84	m	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Ja
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	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
Kroatien	a	11	a	89	m	m	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
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[2]	a	37	0	63	m	434	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	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

1. Referenzjahr für die Verteilung der öffentlichen finanziellen Unterstützung nicht 2022/2023: Kalenderjahr 2021 für Australien; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für England (UK), Frankreich, Österreich und Spanien; Kalenderjahr 2022 für Deutschland; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2019/2020 für die Vereinigten Staaten; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023/2024 für die Türkei. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/2jhv3x

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

D

Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Kapitel D1

Wie viel Zeit verbringen Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer?

Zentrale Ergebnisse

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten erhalten Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen im Durchschnitt 7.604 Zeitstunden Pflichtunterricht. Die Bandbreite reicht von 5.304 Zeitstunden in Polen bis zum Doppelten hiervon in Australien (11.000 Zeitstunden).
- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten beträgt die Pflichtunterrichtszeit für Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs durchschnittlich 804 Zeitstunden pro Jahr, während Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I durchschnittlich 105 Zeitstunden mehr Pflichtunterricht pro Jahr erhalten (909 Zeitstunden).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 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.

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.

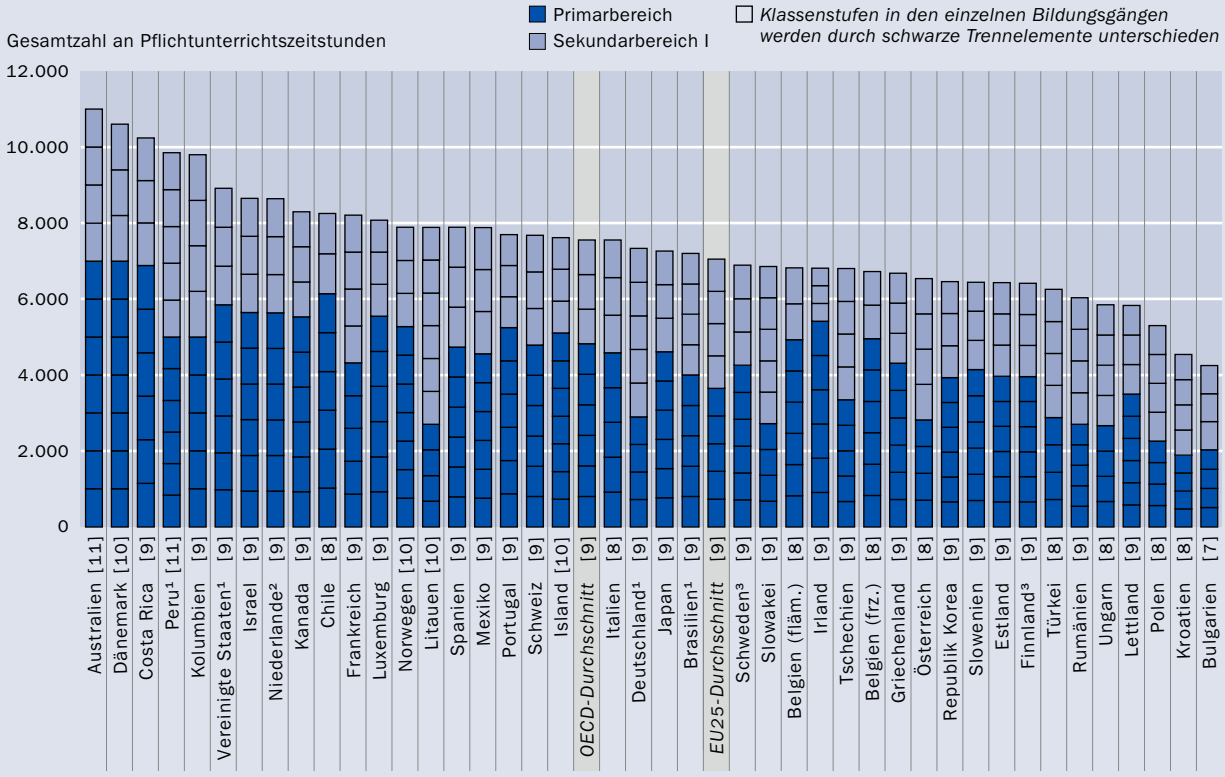
Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, die verfügbaren Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen und für eine optimale Nutzung der verfügbaren Zeit Sorge zu tragen. Die Gehälter der Lehrkräfte, die Instandhaltung der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen sind die hauptsächlichen Kostenfaktoren von Bildung. Die Länge der Unterrichtszeit (wie zum Teil in diesem Kapitel erfasst) ist bei der Zuweisung der Mittel für Bildung ein entscheidender Faktor (s. die Faktoren, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler beeinflussen, in Kapitel D4 sowie die Zuweisung von Mitteln an Schulen in Kapitel D6 in OECD, 2021[1]).

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 und/oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten teilnehmen, diese sind jedoch ebenso wie Prüfungszeiten in diesem Kapitel nicht erfasst (weiterführende Informationen zur

Abbildung D1.1

Pflichtunterrichtszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen (2025)

In Stunden, im Primar- und Sekundarbereich I in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: In dieser Abbildung beziehen sich die Unterrichtszeitstunden auf die durchschnittliche Anzahl von Stunden pro Klassenstufe für den Bildungsbereich. Die Zahlen in eckigen Klammern beziehen sich auf die Gesamtzahl der Jahre für den Primar- und Sekundarbereich I.
1. Referenzjahr: 2024. 2. 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. 3. 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.
Daten s. Tabelle D1.1. StatLink: https://stat.link/hwfrl9.

D 1

Beziehung zwischen Unterrichtszeit und für Hausaufgaben vorgesehener Zeit s. OECD, 2023[2]; OECD, 2014[3]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten dauert der Primarbereich 6 Jahre, wobei die Spanne von 4 bis 7 Jahren reicht. Der Sekundarbereich I dauert im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 3 Jahre, 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.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist die Zahl an Unterrichtstagen pro Jahr im Primarbereich (186 Tage), Sekundarbereich I (184 Tage) und Sekundarbereich II (183 Tage) ähnlich. Der Unterschied in der Zahl an Unterrichtstagen pro Jahr beträgt zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I in den meisten Ländern weniger als 2 Tage, aber 10 Tage (2 Wochen) oder mehr in Bulgarien, Irland, Litauen und Luxemburg.

- Im Durchschnitt ist in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 1 % der Pflichtunterrichtszeit von Schülerinnen und Schülern des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I für Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan vorgesehen (mit Ausnahme einiger weniger Länder, in denen der Pflichtteil des Lehrplans mehrheitlich aus Fächern mit flexiblem Unterrichtsplan besteht). Durchschnittlich 3 % der Pflichtunterrichtszeit von Schülern sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I entfallen auf von den Schulen ausgewählte flexible Fächer.
- In über einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt, wobei die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert wird, 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 während der Schulpflicht aus. In einigen Ländern ist der Zeitraum der Schulpflicht kürzer und das jährliche Arbeitspensum der Schülerinnen und Schüler ist zur Erfüllung der gesetzlichen Vorgaben größer. In anderen Ländern dagegen ist das Arbeitspensum über mehr Schuljahre hinweg verteilt. Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Zeit der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I (an öffentlichen Bildungseinrichtungen). In 23 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. D.D1.1 in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*). Außerdem fällt in rund drei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten mindestens noch 1 Jahr des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht (Vollzeitunterricht) (Tab. D1.1).

In fast drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beginnt der Pflichtbesuch des Primarbereichs mit 6 Jahren. In den meisten anderen Ländern beginnt die Schulpflicht nicht vor dem 7. Geburtstag (in Bulgarien, Estland, Finnland, Kroatien, Lettland, Litauen, Polen und Schweden). 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 Primarbereichs gibt es große Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten dauert der Primarbereich 6 Jahre, dies variiert jedoch von 4 Jahren in Bulgarien, Deutschland, Kroatien, Litauen, Österreich, Polen, der Slowakei, der Türkei und Ungarn bis zu 7 Jahren in Australien, Dänemark, Island, Norwegen und Schottland (Vereinigtes Königreich). Die Schulpflicht im Sekundarbereich I dauert im Durchschnitt 3 Jahre, aber hier reicht die Bandbreite von 2 Jahren in Belgien (fläm. und frz.) und Chile über 5 Jahre in Deutschland, Peru und der Slowakei bis zu 6 Jahren in

Kasten D1.1

Ferien im Verlauf des Schuljahrs im Primarbereich (2025)

Die Länge eines Schuljahrs variiert stark zwischen den Ländern, was impliziert, dass es auch große Unterschiede bei der Zahl der Wochen gibt, in denen die Kinder in den einzelnen Ländern nicht die Schule besuchen. Die Länder regeln das Schuljahr hinsichtlich der Häufigkeit und Länge der Ferien unterschiedlich.

In rund drei Viertel der 40 OECD-Länder und subnationalen Einheiten gilt für das gesamte Land eine einheitliche Gesamtlänge der Schulferien von im Durchschnitt 13 Wochen, die von weniger als 12 Wochen in Costa Rica bis zu über 18 Wochen in Lettland reicht. Die Verteilung der Ferien über das Schuljahr kann jedoch zwischen den subnationalen Einheiten flexibel gestaltet sein. In Frankreich beispielsweise sind die Termine für Schulferien in 3 Zonen aufgeteilt, eine ähnliche Flexibilität findet sich in den Niederlanden, Österreich, Polen, der Slowakei und Slowenien (Einzelheiten zur Organisation des Schuljahrs im Primarbereich s. Abb. D.D1.2 in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Im übrigen Viertel der Länder und subnationalen Einheiten 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, auch wenn bei Entscheidungen bezüglich dieser Schulferien bestimmte übergeordnete Richtlinien einzuhalten sind. In Italien beispielsweise organisieren die Schulen die Schulferien gemäß regionalen Richtlinien autonom.

Die längste Ferienzeit ist in allen Ländern die zwischen 2 aufeinanderfolgenden Schuljahren. Diese Ferienzeit reicht von 3 Wochen in einigen Kantonen der Schweiz bis zu mindestens 12 Wochen in Bulgarien, Chile (in einigen subnationalen Einheiten aufgrund spezifischer klimatischer Bedingungen), Griechenland, Italien und Lettland. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten entspricht die Länge dieser Ferienzeit zwischen 2 Schuljahren mindestens der Hälfte der gesamten Schulferienzeit (Abb. D1.2).

Neben dieser langen Unterbrechung haben die Schüler in der Regel 2 bis 4 weitere, kürzere Ferien während des Schuljahrs. In England (Vereinigtes Königreich) und Luxemburg sowie in einigen Bundesländern in Deutschland und einigen Kantonen in der Schweiz sind es 5 (Abb. D1.2).

Ferien während des Schuljahrs unterscheiden sich sowohl in der Länge als auch im Zeitpunkt, doch das Ende des Kalenderjahrs ist ein allgemein üblicher Ferienzeitraum, in dem es entweder eine ungefähr 2-wöchige Unterbrechung gibt (auf der Nordhalbkugel) bzw. der dem Ende des Schuljahrs entspricht (auf der Südhalbkugel).

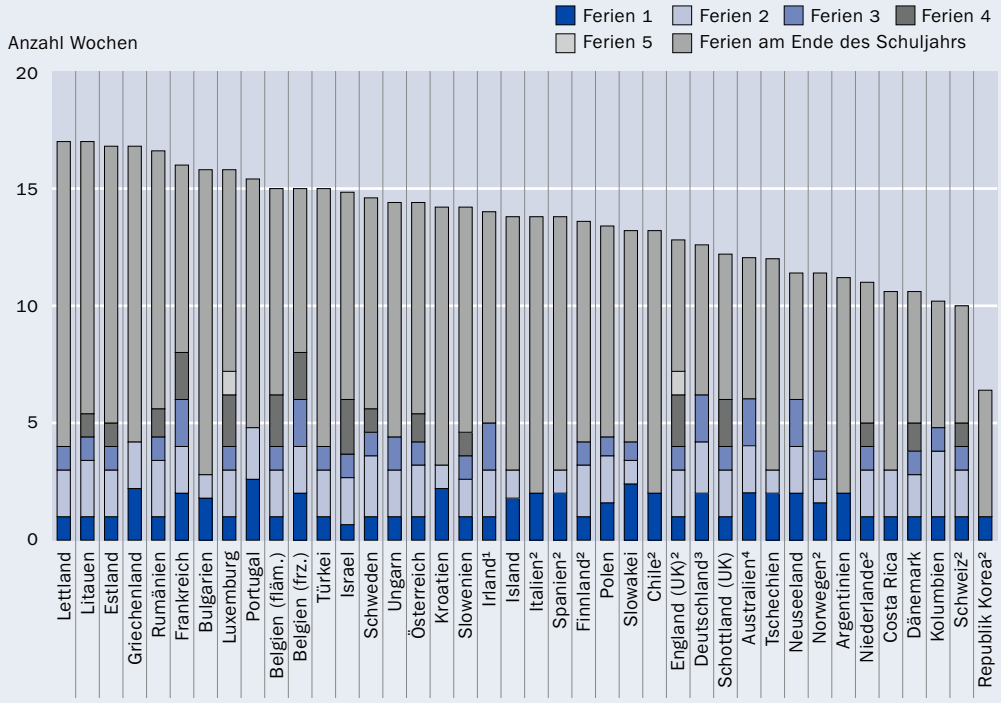
In den meisten Ländern variiert die Länge der verschiedenen Ferien in einem Schuljahr von ein paar Tagen bis zu über 2 Wochen. Ausnahmen hiervon bilden Belgien (frz.), Frankreich und Neuseeland mit einheitlichen 2-wöchigen Ferien. Einige Länder und subnationale Einheiten (Belgien [fläm.], Costa Rica, England [Vereinigtes Königreich], Estland, Irland, Lettland, Luxemburg, die Niederlande, Schottland [Vereinigtes Königreich], Tschechien und die Türkei) wechseln während des Schuljahrs zwischen 1- und 2-wöchigen Ferien ab (Abb. D1.2).

In den meisten Ländern 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. Im Gegensatz dazu sind sie in Portugal rund 2 Wochen und in Irland 4 Wochen länger als im Primarbereich (s. Abbildung D.D1.3 in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en zur Organisation des Schuljahrs im Sekundarbereich I).

Abbildung D1.2

Schulferien im der Schulpflicht unterliegenden Primarbereich (2025)

In Wochen, an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Ferien ohne öffentliche/religiöse Feiertage, außer diese Tage liegen in längeren Ferien.
1. Ferien am Ende eines Schuljahrs umfassen die Prüfungszeiträume. 2. Mindestlänge der Ferien. Die Länge der Ferien variiert je nach Region, Bildungsgang und/oder einzelner Schule. 3. Daten für das Bundesland mit der höchsten Anzahl an Schülerinnen und Schülern, Nordrhein-Westfalen. Die Länge und Anzahl der Ferien für Deutschland dienen nur als Anhaltspunkt, da es Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt, auch wenn die Gesamtferienzeit in den einzelnen Bundesländern ähnlich ist. 4. Die Länge der Ferien kann je nach Region variieren.
StatLink: https://stat.link/hwfrl9.

Litauen (Tab. D1.2). Die Zahl der jedem Pflichtschulniveau zugeteilten Klassenstufen kann sich jedoch innerhalb der Länder zwischen den subnationalen Einheiten unterscheiden, z. B. in Ländern mit föderaler Struktur, wie in den Vereinigten Staaten (Kasten D1.2).

Die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit über das Jahr unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Die Zahl der Unterrichtstage und ihre Verteilung über das Schuljahr kann sich aufgrund unterschiedlicher Ferienregelungen in den einzelnen Ländern signifikant unterscheiden (Kasten D1.1). Auch die Verteilung der Unterrichtszeit über die Woche unterscheidet sich zwischen den Ländern. Beispielsweise besuchen die Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I in fast allen Ländern 5 Tage pro Woche die Schule, in Belgien und Frankreich gehen Schülerinnen und Schüler üblicherweise jedoch einen halben Tag nicht in die Schule, in der Regel mittwochs nachmittags (s. Kasten D1.2 in OECD, 2019[4]). Auch die Organisation von Unterbrechungen und Pausen an einem Unterrichtstag unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern (s. Kasten D1.2 in OECD, 2018[5]).

Kasten D1.2

Subnationale Unterschiede bei der Unterrichtszeit im Primarbereich und im Sekundarbereich I

Selbst wenn alle Kinder in einem Land die gleiche Anzahl von Jahren am Pflichtschulunterricht teilnehmen, erhalten sie nicht notwendigerweise landesweit die gleiche Unterrichtszeit. Subnationale Daten, die 5 Länder (Belgien, Spanien und das Vereinigte Königreich für 2025, Kanada für 2024 und die Vereinigten Staaten für 2023) 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 England und Schottland (Vereinigtes Königreich) um 1 Jahr. In England umfasst der Primarbereich 6 Jahre und in Schottland 7 Jahre, während der Sekundarbereich I 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 11 Jahre.

Trotz der ähnlichen Anzahl von Klassenstufen auf subnationaler Ebene in den meisten Ländern variiert die Zahl der Pflichtunterrichtsstunden auf derselben Ebene unterschiedlich stark. Im Primarbereich variiert die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden pro Jahr um weniger als 1 % in Belgien (von 821 Stunden in Belgien [fläm.] bis zu 826 Stunden in Belgien [frz.]), um 4 % in Spanien (von 788 Stunden in den meisten subnationalen Einheiten bis zu 823 Stunden in der *Comunidad Foral de Navarra*) und um 75 % in den Vereinigten Staaten (von geschätzt mindestens 720 Stunden in New Jersey bis zu 1.260 Stunden in Texas). In Kanada variiert die Zahl der vorgesehenen Unterrichtszeitstunden (Pflicht- und Nichtpflichtunterrichtszeitstunden) im Primarbereich um 14 % (von 837 Stunden in Nova Scotia bis 950 Stunden in Alberta und Saskatchewan). Diese Unterschiede können sich zu signifikanten Unterschieden in der Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden über die gesamte Dauer des Primarbereichs hinweg addieren. Die Unterschiede reichen von einem Gesamtunterschied von 28 Zeitstunden Pflichtunterricht zwischen Belgien (frz.) und Belgien (fläm.) über 210 Stunden in Spanien bis zu 3.240 Stunden in den Vereinigten Staaten. In Kanada beträgt der Unterschied bei der vorgesehenen Unterrichtszeit im Primarbereich 680 Stunden.

Die Unterschiede sind im Sekundarbereich I ähnlich: Dort variiert die jährliche Zahl an Pflichtunterrichtszeitstunden in Spanien um etwa 2 %, in Belgien um 7 % und in den Vereinigten Staaten um 75 %. Die Unterschiede bei der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden im Sekundarbereich I zwischen den subnationalen Einheiten reichen von 70 Stunden in Spanien über 129 Stunden in Belgien bis zu 1.620 Stunden in den Vereinigten Staaten. In Kanada variiert die Zahl der vorgesehenen Unterrichtszeitstunden zwischen den verschiedenen Provinzen im Sekundarbereich I um etwa 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. Der Unterschied in der jährlichen Zahl an Un-

terrichtstagen machte 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, https://data-explorer.oecd.org/.

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). 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 von diesem Kapitel 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. Schülerinnen und Schüler können nach dem offiziellen Schulunterricht an Zusatzunterricht teilnehmen, bei dem es sich um Nachhilfeunterricht oder um Neigungskurse mit einem einzelnen Lehrer bzw. einer einzelnen Lehrerin (1:1) oder um Gruppenunterricht durch Lehrkräfte der Schule oder um andere externe Angebote handeln kann (s. Kasten D1.2 in OECD, 2017[6]) und weiterführende Informationen zur Organisation des Schultags in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

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 jeder Schülerin bzw. jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind.

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten beläuft sich die durchschnittliche Gesamtpflichtunterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I (allgemeinbildend) auf 7.604 Zeitstunden, und zwar verteilt über einen Zeitraum von durchschnittlich 9 Jahren. Sie reicht von 5.304 Stunden in Polen (über 8 Jahre) bis zu 11.000 Stunden in Australien (über 11 Jahre) (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 für Unterricht geöffnet sein (Neuseeland) bzw. für ausreichende Unterrichtszeit Sorge tragen, damit ein umfassender und ausgewogener Lehrplan umgesetzt werden kann, der allen gesetzlichen Anforderungen genügt (England und Schottland [Vereinigtes Königreich]).

Bei Untergliederung nach Bildungsbereich erhalten die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 4.560 Stunden Pflichtunterricht über einen Zeitraum von 6 Jahren im Primarbereich und 3.044 Stunden über einen Zeitraum von 3 Jahren im Sekundarbereich I (allgemeinbildend). Die durchschnittliche jährliche Anzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden nimmt in den meisten Ländern mit steigendem Bildungsbereich tendenziell zu (im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten von 804 Stunden im Primarbereich bis zu 909 Stunden in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I), ausgenommen sind Costa Rica (mit einer Abnahme von 2 % zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I), Luxemburg (9 % Abnahme) und Portugal (6 % Abnahme). Die besonders große Abnahme der Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden pro Jahr in Irland (um 48 % von 903 Stunden im Primarbereich auf 465 Stunden im Sekundarbereich I) ist das Ergebnis einer kürzlichen Reform, durch die die Mindestanzahl an Unterrichtszeitstunden für verschiedene Fächer reduziert wurde und den Schulen ein größeres Maß an Flexibilität für die Gestaltung des Lehrplans im Sekundarbereich I ermöglicht wurde (Tab. D1.1).

Die Pflichtunterrichtszeit pro Jahr nimmt generell mit dem Alter zu und beträgt durchschnittlich 779 Stunden im Alter von 7, 843 Stunden im Alter von 10 und 916 Stunden im Alter von 13 Jahren. In Bulgarien, der Republik Korea, Kroatien, Lettland, Mexiko, Polen, Rumänien und Tschechien nimmt die durchschnittliche jährliche Zahl an Pflichtunterrichtszeitstunden zwischen 7 und 13 Jahren um über 40 % zu (WEB Table D1.5).

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 erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, noch das Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer. Außerdem spiegelt die Pflichtunterrichtszeit die sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen, wie die rasante technologische Transformation, wider. Von den Bildungssystemen wird zunehmend erwartet, dass sie die Schülerinnen und Schüler für die Zukunft wappnen, wie z. B. ihnen wesentliche digitale Kompetenzen vermitteln (s. Kasten D1.3).

Nichtpflichtunterrichtszeit

In rund 3 von 5 Ländern 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 (d. h., bei der gesamten vorgesehenen Unterrichtszeit handelt es sich um Pflichtunterrichtszeit). In den übrigen Ländern und subnationalen Einheiten 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): Hierbei handelt es sich um 8 Länder im Primarbereich und 9 Länder im Sekundarbereich I (Tab. D1.1).

In den Ländern mit verfügbaren Daten entspricht die Nichtpflichtunterrichtszeit in einigen Ländern über 20 % der Pflichtunterrichtszeit. Im Primarbereich beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit in Slowenien auf 20 %, in Kroatien auf 25 % und in Griechenland auf 53 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit. Im Sekundarbereich I entspricht die Nichtpflichtunterrichtszeit in Kroatien 20 %, in Frankreich rund 22 %, in Slowenien 23 % und in Griechenland 30 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit (Tab. D1.3 und D1.4). Diese Werte

Kasten D1.3

Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft: digitale Kompetenz im Pflichtcurriculum

Die moderne Gesellschaft wandelt sich im Zuge der Entwicklung und Verwendung innovativer Technologien mit rasanter Geschwindigkeit. Die Länder passen ihre Bildungssysteme und ihre Lehrpläne an die technologische Entwicklung an, um sicherzustellen, dass sie den Schülerinnen und Schülern die wesentlichen Fähigkeiten an die Hand geben, mit denen sie für diese digitale Transformation gewappnet sind und in der Zukunft Erfolg haben können. Die Schulen integrieren schrittweise digitale Kompetenz (die eine Reihe von Kenntnissen, Kompetenzen und Einstellungen umfasst) in den Lehrplan, z. B. mit Digital Literacy, Codierung und der effektiven Verwendung digitaler Tools zum Lernen und Lehren. Jedoch unterscheiden sich die Definition von digitaler Kompetenz und die Art, wie sie in den Pflichtschulunterricht integriert wird, zwischen den Ländern (OECD, 2023[7]; EACEA: Eurydice, 2019[8]; EACEA: Eurydice, 2023[9]).

Digitale Kompetenz kann auf drei Weisen unterrichtet werden: 1) als separates Fach im Lehrplan (als Pflicht- oder Wahlfach), 2) eingebunden in verschiedene Unterrichtsfächer (es sind dann Komponenten digitaler Kompetenz in ein Pflichtfach integriert) oder 3) als lehrplanübergreifendes Fach (definiert als Querschnittsfach, das folglich in alle Pflichtfächer integriert ist, wobei die Lehrkräfte für dessen Entwicklung zuständig sind). In fast zwei Drittel der europäischen Länder wird im Primarbereich der lehrplanübergreifende Ansatz umgesetzt und in über der Hälfte dieser Länder wird er auch im Sekundarbereich verwendet. Nichtsdestotrotz ist es für europäische Bildungssysteme üblich, 2 dieser Lehrplanansätze zu kombinieren, und in einem Drittel dieser Systeme sind alle 3 Ansätze in mindestens einem Bildungsbereich integriert (EACEA: Eurydice, 2023[9]).

Tschechien ist ein Land, das die 3 Ansätze zum Unterrichten digitaler Kompetenzen kombiniert. Durch kürzliche Reformen zur Implementierung des neuen Informatik-Lehrplans im Primarbereich (seit 2023) und im Sekundarbereich I (im Schuljahr 2024/2025) ist Informatik von der vierten bis zur neunten Klasse ein separates Pflichtfach. Viele andere europäische Länder haben ähnliche Reformen durchgeführt, um digitale Kompetenz in ihr Bildungssystem zu integrieren (EACEA: Eurydice, 2023[9]). Zusätzlich zu diesen Reformen haben 26 OECD-Länder und subnationale Einheiten sowie Brasilien Regeln und Richtlinien eingeführt, um digitale Kompetenz als Querschnittskompetenz in den Lehrplan zu integrieren (diese werden mehrheitlich in allen Bildungsbereichen umgesetzt) (OECD, 2023[7]).

Um jedoch sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler ausreichend vorbereitet sind, um digitale Kompetenzen zu entwickeln, müssen die Lehrkräfte auf diesem Gebiet entsprechend geschult werden. Eine kürzliche OECD-Erhebung hat Bedenken hinsichtlich der Kluft zwischen der aktuellen Ausbildung der Lehrkräfte und den Praktiken im Klassenzimmer aufgeworfen. Ein umfassenderer Ökosystemansatz wäre vorteilhaft, um eine ausgewogene Entwicklung der digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften zu gewährleisten. Die Bereitstellung von Unterstützungen und von Maßnahmen zur beruflichen Entwicklung für Lehrkräfte würde auch den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich besser anzupassen und dem anstehenden technologischen Wandel wirksam zu begegnen (OECD, 2023[7]; EACEA: Eurydice, 2023[9]).

sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. In Frankreich z. B. wird den Schülerinnen und Schülern des Sekundarbereichs I im Nichtpflichtteil des Lehrplans eine breite Palette an Kursen angeboten und sie müssen nicht an allen verfügbaren Fächern und Stunden physisch teilnehmen.

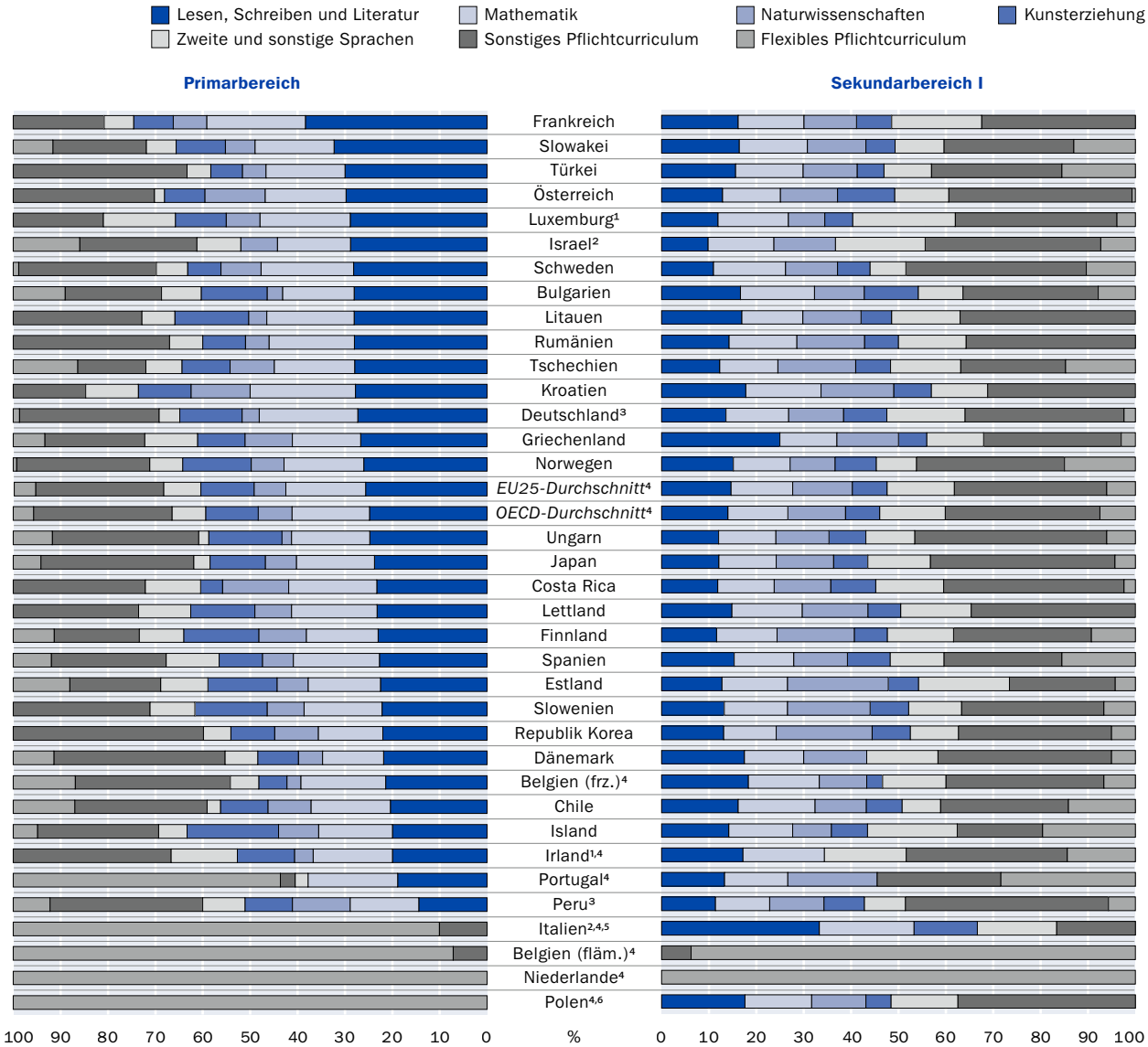
Unterrichtszeit pro Fach

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten entfallen 41 % der Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich auf die Vermittlung der grundlegenden Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen: 25 % auf Lesen, Schreiben und Literatur und 16 % auf

Abbildung D1.3

Unterrichtszeit pro Fach im Primar- und Sekundarbereich I (2025)

Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, in öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Einige Fächerkategorien umfassen Fächer in verschiedenen Kategorien. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
1. Die zweite Sprache beinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 2. Lesen, Schreiben und Literatur beinhaltet Sozialkunde (im Primarbereich in Israel, im Sekundarbereich I in Italien). 3. Referenzjahr: 2024. 4. Durchschnitte ohne Belgien (fläm. und frz.), Irland (Sekundarbereich I), Italien (Primarbereich), die Niederlande, Polen (Primarbereich) und Portugal (Primarbereich). 5. Mathematik beinhaltet Naturwissenschaften. 6. Ohne das letzte Jahr des Primarbereichs (erste 4 Primarschuljahre), für das die Unterrichtszeit bestimmten Pflichtfächern zugeteilt wird.
Daten s. Tabellen D1.3 und D1.4. StatLink: https://stat.link/hwfrl9.

Mathematik. In Kroatien und Frankreich wird speziell mindestens die Hälfte der Pflichtunterrichtszeit für Lesen, Schreiben und Literatur (erste Sprache) sowie Mathematik aufgewandt (Irland und Luxemburg könnten dieser Liste ebenfalls hinzugefügt werden, 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 und subnationalen Einheiten, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, über 80 % des Lehrplans aus (Tab. D1.3 und Abb. D1.3).

Religion, Ethik und Moralkunde; Informations- und Kommunikationstechnologie; Technik; praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken den Rest des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums im Primarbereich ab, dies entspricht im Durchschnitt der OECD etwa 13 % der Pflichtunterrichtszeit (Tab. D1.3).

Im Sekundarbereich I machen die 7 Hauptfächer des Primarbereichs weiterhin den größten Teil des Pflichtcurriculums aus (79 %), allerdings mit einer signifikanten Änderung der Aufteilung der Unterrichtszeit nach dem Primarbereich, da der Lehrplan in der Regel fachspezifischer wird. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, machen Lesen, Schreiben und Literatur (14 %) sowie Mathematik (13 %) 27 % des Pflichtcurriculums aus, 14 Prozentpunkte weniger als in dem des Primarbereichs. Auch die Sport und Gesundheit (8 %) sowie Kunst (7 %) zugewiesenen Anteile sind geringer als im Primarbereich. Im Gegensatz dazu steigen die Anteile an Pflichtunterrichtszeit in Naturwissenschaften von 7 auf 12 %, in Sozialkunde von 6 auf 11 % und in der zweiten und weiteren Sprachen von 7 auf 14 %. Religion, Ethik und Moralkunde; Informations- und Kommunikationstechnologie; Technik; praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken den Rest des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums im Sekundarbereich I ab (etwa 13 % der gesamten Pflichtunterrichtszeit) (Abb. D1.3 und Tab. D1.3, D1.4).

Im Sekundarbereich I gibt es zwischen den einzelnen Ländern bei der Verteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer innerhalb des Pflichtcurriculums erhebliche Unterschiede. In Costa Rica, Finnland, Israel, Japan, Luxemburg, Peru, Schweden, Tschechien und Ungarn beispielsweise machen Lesen, Schreiben und Literatur höchstens 12 % der Pflichtunterrichtszeit aus, während dieser Anteil in Griechenland und Italien bei mehr als 25 % liegt (in Italien ist darin auch Zeit für Sozialkunde enthalten). In Irland werden Lesen, Schreiben und Literatur in den beiden Landessprachen unterrichtet, daher beläuft sich die kombinierte Unterrichtszeit für die 2 Sprachen auf rund 17 % der gesamten Pflichtunterrichtszeit. In Belgien (frz.), Island, Luxemburg und Norwegen machen Naturwissenschaften höchstens 10 % der Pflichtunterrichtszeit aus, in Estland und der Republik Korea hingegen mindestens 20 % der Pflichtunterrichtszeit (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. Der Unterricht in der zweiten Sprache macht in Costa Rica, Griechenland und Rumänien höchstens 7 % der Pflichtunterrichtszeit aus, in Belgien (frz.), Irland, Island, Japan, Lettland und Luxemburg jedoch mindestens 13 %. Darüber hinaus ist in mehr als 4 von 10 Ländern mit verfügbaren Daten ein Teil der Pflichtunterrichtszeit für Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I für den Unterricht in einer weiteren, zusätzlich zur zweiten Sprache gelehrten Sprache vorgesehen (Abb. D1.3 und Tab. D1.3, 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. Beispielsweise entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder 28 % der Unterrichtszeit für 7-Jährige auf den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur, bei den 11-Jährigen sind es 19 % 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 % auf den Unterricht der zweiten und 1 % auf den Unterricht in weiteren Sprachen, während es bei den 15-Jährigen dann 10 % für eine zweite Sprache und 4 % für weitere Sprachen sind. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf andere Fächer entfällt, ändert sich, wie in WEB Table D1.6 untersucht, ebenfalls.

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 Ausmaß darauf Einfluss nehmen, wie sie die Unterrichtszeit organisieren oder welche Fächer sie anbieten bzw. belegen möchten.

In mindestens einem Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I (allgemeinbildend) vertikal flexibel verteilt, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen oder lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe vorsehen (Tab. D1.2).

In einigen Ländern und subnationalen Einheiten werden einige oder die meisten Pflichtfächer im Rahmen eines horizontal flexiblen Unterrichtsplans unterrichtet. Dies bedeutet, dass die Gesamtunterrichtszeit für eine bestimmte Anzahl von Pflichtfächern oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert ist, aber nicht festgelegt ist, wie viel Zeit für jedes einzelne Fach vorzusehen ist. In Portugal ist mehr als die Hälfte des Pflichtteils des Lehrplans im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert, in Belgien (fläm.) und Italien beträgt dieser Anteil 90 %. In den Niederlanden und Polen (in den ersten 3 Klassenstufen) ist das gesamte Curriculum im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert. Im Sekundarbereich I ist in Belgien (fläm.) und den Niederlanden die Situation ähnlich. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten können lokale Behörden, Schulen und/oder Lehrkräfte frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit für die meisten Pflichtfächer vorzusehen ist. In Schottland (Vereinigtes Königreich) werden sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I einige Pflichtfächer festgelegt, es gibt jedoch keine Vorgaben zur Gesamtunterrichtszeit, die in der Verantwortung der lokalen Behörden und der Schulen selbst liegt. Mit Ausnahme dieser Länder und subnationalen Einheiten entfällt sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I 1 % des Pflichtunterrichts auf Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan, selbst wenn sie in einigen Ländern einen signifikanten Teil des Lehrplans ausmachen (Tab. D1.3 und D1.4).

Für weiterführende Informationen zu den verschiedenen Kombinationen, die die Länder in Bezug auf die Flexibilität sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I umsetzen, s. Kasten D1.4.

Kasten D1.4

Flexibilität in der Pflichtunterrichtszeit bezogen auf die Fächer und Klassenstufen (2025)

Die Fächer des Pflichtcurriculums können als spezifische einzelne Fächer im nationalen Lehrplan mit einer bestimmten für sie pro Klassenstufe vorgesehenen Zeit oder als Teil des Lehrplans ohne bestimmte für sie vorgesehene Zeit unterrichtet werden. Im zweiten Fall steht es den Schulen oder lokalen Behörden frei, zu entscheiden, welche Pflichtfächer zu priorisieren sind und wie viel Zeit für das Unterrichten eines spezifischen Fachs pro Klassenstufe vorzusehen ist (horizontale Flexibilität) oder wie viel Zeit für ein spezifisches Fach in jeder Klassenstufe vorzusehen ist, wenn die Gesamtunterrichtszeit für dieses Fach nur für eine Gruppe von Klassenstufen festgelegt ist (vertikale Flexibilität). Abbildung D1.4 zeigt die Kombinationen beider Arten von Flexibilität für Länder und subnationale Einheiten mit verfügbaren Daten für den Primar- und Sekundarbereich I.

Horizontale Flexibilität ist in den Ländern und subnationalen Einheiten bei der Verteilung der Unterrichtszeit auf die Fächer sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I die gängigste Praxis. Vertikale Flexibilität wird nur in 10 Ländern und subnationalen Einheiten im Primarbereich und in 12 im Sekundarbereich I umgesetzt.

Abbildung D1.4

Flexibilität in der Pflichtunterrichtszeit bezogen auf die Fächer und Klassenstufen im Primarbereich und im Sekundarbereich I (2025)

Primarbereich		Horizontale Flexibilität (fächerbezogen)		
		Keine Flexibilität	Flexibilität für einige Fächer	Flexibilität für alle oder die meisten Fächer
Vertikale Flexibilität (klassenstufenbezogen)	Keine Flexibilität	(11) Belgien (frz.)[1], Costa Rica, Dänemark[1], Deutschland, Frankreich[2], Griechenland, Japan, Peru, Rumänien, Türkei[1], Ungarn	(10) Bulgarien, Chile, Irland[1], Israel[1], Kroatien[1], Luxemburg[1], Österreich, Slowakei, Slowenien, Spanien[3]	(7) Australien, Belgien (fläm.), Brasilien, Italien[1], Polen[1], Portugal[1], Schweiz
	Flexibilität für einige Fächer	(0)	(2) Island, Tschechien	(1) Niederlande
	Flexibilität für alle oder die meisten Fächer	(1) Norwegen[1]	(6) Estland, Finnland, Republik Korea, Lettland, Litauen[1], Schweden	(0)

Sekundarbereich I		Horizontale Flexibilität (fächerbezogen)		
		Keine Flexibilität	Flexibilität für einige Fächer	Flexibilität für alle oder die meisten Fächer
Vertikale Flexibilität (klassenstufenbezogen)	Keine Flexibilität	(11) Costa Rica, Deutschland, Frankreich[2], Griechenland, Japan, Kroatien[1], Luxemburg[1], Peru, Polen[1], Rumänien, Ungarn	(11) Belgien (frz.)[1], Bulgarien, Chile, Dänemark[1], Italien[1], Österreich, Portugal[1], Slowakei, Slowenien, Spanien[3], Türkei[1]	(4) Australien, Belgien (fläm.), Brasilien, Schweiz
	Flexibilität für einige Fächer	(1) Litauen[1]	(3) Irland[1], Island, Tschechien	(1) Niederlande
	Flexibilität für alle oder die meisten Fächer	(0)	(7) Estland, Finnland, Israel[1], Republik Korea, Lettland, Norwegen[1], Schweden	(0)

Anmerkung: Die Unterrichtszeit ist entweder flexibel, wenn die Zahl an Unterrichtszeitstunden für eine Gruppe von Fächern und nicht für jedes einzelne Fach (horizontale Flexibilität) oder wenn sie für eine Gruppe von Klassenstufen und nicht für jede einzelne Klassenstufe festgelegt ist (vertikale Flexibilität). Länder und subnationale Einheiten sind für einige Fächer nicht in der Flexibilitätskategorie enthalten, wenn das Fach für höchstens 2 Klassenstufen flexibel ist (für jeden Bildungsbereich).

1. Primarbereich und Sekundarbereich I befinden sich in verschiedenen Flexibilitätskategorien. 2. 2 oder mehr Fächer werden auf nationaler Ebene zusammen unterrichtet. 3. Einige autonome Gemeinden haben vertikale Flexibilität in allen Fächern.

Daten s. Tabellen D1.1, D1.3 und D1.4. StatLink: https://stat.link/hwfrl9.

Keine Flexibilität, d. h. eine bestimmte Unterrichtszeit für die Fächer sowie für die Klassenstufen, gibt es in nur 11 Ländern und subnationalen Einheiten, und zwar jeweils sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I.

In den meisten Bildungssystemen wird im Primarbereich nur eine Form der Flexibilität in ihren nationalen Lehrplänen umgesetzt: In 17 Ländern ist die Unterrichtszeit für Gruppen von Fächern in bestimmten Klassenstufen festgelegt (nur horizontale Flexibilität), während die Unterrichtszeit in Norwegen für bestimmte Fächer für mehrere Klassenstufen festgelegt ist (nur vertikale Flexibilität). Für eine Kombination aus Fächern und Klassenstufen ist die Unterrichtszeit im Primarbereich nur in 9 Ländern (Estland, Finnland, Island, Republik Korea, Lettland, Litauen, den Niederlanden, Schweden und Tschechien) festgelegt.

Ähnliche Muster sind im Sekundarbereich I festzustellen, obwohl es zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I Unterschiede in der horizontalen Flexibilität gibt. Beispielsweise gibt es in Belgien (frz.), Dänemark und der Türkei keine Flexibilität in der Unterrichtszeit im Primarbereich, jedoch für einige Gruppen von Fächern im Sekundarbereich I. Umgekehrt ist die Unterrichtszeit in Kroatien, Luxemburg und Polen für einige Gruppen von Fächern im Primarbereich, jedoch nicht im Sekundarbereich I flexibel.

In einigen anderen Ländern (Irland, Israel, Litauen und Norwegen) unterscheidet sich die Art der Flexibilität in der Verteilung der Unterrichtszeit zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I. Im Primarbereich bieten die Lehrpläne in Irland und Israel nur horizontale Flexibilität in der Unterrichtszeit und der Lehrplan in Norwegen nur vertikale Flexibilität, während alle 3 Länder im Sekundarbereich I beide Arten der Flexibilität (mindestens für einige Fächer) kombinieren. Umgekehrt kommen in Litauen im Primarbereich beide Arten der Flexibilität zum Einsatz, im Sekundarbereich I hingegen wird nur vertikale Flexibilität für die Festlegung der Unterrichtszeit verwendet.

Flexibilität bei der Wahl der Fächer ist in den OECD-Ländern weniger üblich. Im Durchschnitt sind 3 % der Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich für von der Schule gewählte Fächer vorgesehen. 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), Irland (Sekundarbereich I), Israel (Primarbereich), der Slowakei (Sekundarbereich I), Spanien (Sekundarbereich I) und Tschechien. In Island, Norwegen und der Türkei sind im Sekundarbereich I zwischen 15 und 20 % der Pflichtunterrichtszeit für Wahlfächer vorgesehen (Tab. D1.3 und 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 sie aus einer von den zentralen Bildungsbehörden festgelegten Liste auswählen). 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

Dieses Kapitel 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. Es 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 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 an Unterrichtszeitstunden möglicherweise nicht regelmäßig erreichen (s. Kasten D1.1 in OECD, 2007[10]).

Dieses Kapitel zeigt außerdem, wie die Mindestunterrichtszeit (und/oder die empfohlene Unterrichtszeit) auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Es 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 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[11]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus dem Jahr 2024 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für das Schuljahr 2024/2025. Die Daten zu den Schulkalendern stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung aus dem Jahr 2024 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 2024/2025.

Weiterführende Informationen

EACEA: Eurydice (2023), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2023: Digital Competence at School*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://data.europa.eu/doi/10.2797/886074*. [9]

EACEA: Eurydice (2019), *Digital Education at School in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://data.europa.eu/doi/10.2797/763*. [8]

OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/c74f03de-en*. [7]

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a97db61c-en*. [2]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821ow*. [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*. [11]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [6]

OECD (2014), „Does homework perpetuate inequities in education?“, *PISA in Focus*, No. 46, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/5jxrhqhtx2xt-en*. [3]

OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007 – OECD Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.1787/eag-2007-de*. [10]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/hwfrl9

Tabellen Kapitel D1

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2025)
- Tabelle D1.2: Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2025)
- Tabelle D1.3: Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2025)
- Tabelle D1.4: Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2025)
- **WEB** Table D1.5: Instruction time in compulsory general education, by age (Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht, nach Alter) (2025)
- **WEB** Table D1.6: Instruction time per subject for 6–18 year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 6- bis 18-Jährige) (2025)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2025)

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	1000	m	m	7000	m	m	4	1000	m	m	4000	m	m
Österreich	4	705	m	m	2820	m	m	4	930	m	m	3720	m	m
Kanada	6	921	m	m	5527	m	m	3	924	m	m	2773	m	m
Chile	6	1023	a	1023	6137	a	6137	2	1056	a	1056	2111	a	2111
Kolumbien	5	1000	a	1000	5000	a	5000	4	1200	a	1200	4800	a	4800
Costa Rica	6	1147	a	1147	6880	a	6880	3	1120	a	1120	3360	a	3360
Tschechien	5	669	a	669	3345	a	3345	4	865	a	865	3459	a	3459
Dänemark	7	1000	a	1000	7000	a	7000	3	1200	a	1200	3600	a	3600
Estland	6	661	a	661	3964	a	3964	3	823	a	823	2468	a	2468
Finnland[2]	6	660	33	693	3962	195	4157	3	817	87	904	2451	261	2712
Frankreich	5	864	a	864	4320	a	4320	4	973	216	1189	3890	864	4754
Deutschland[3,4]	4	725	a	725	2901	a	2901	5	886	a	886	4432	a	4432
Griechenland	6	718	380	1099	4310	2282	6591	3	791	238	1029	2373	715	3088
Ungarn	4	666	a	666	2663	a	2663	4	796	a	796	3184	a	3184
Island	7	729	a	729	5100	a	5100	3	839	a	839	2516	a	2516
Irland	6	903	a	903	5415	a	5415	3	465	a	465	1395	a	1395
Israel	6	941	a	941	5646	a	5646	3	1002	a	1002	3005	a	3005
Italien	5	917	a	917	4587	a	4587	3	990	a	990	2970	a	2970
Japan	6	768	a	768	4608	a	4608	3	884	a	884	2652	a	2652
Republik Korea	6	655	a	655	3928	a	3928	3	842	a	842	2525	a	2525
Lettland	6	583	m	m	3498	m	m	3	778	m	m	2334	m	m
Litauen	4	676	53	729	2706	210	2916	6	864	119	983	5186	711	5897
Luxemburg	6	924	a	924	5544	a	5544	3	845	a	845	2535	a	2535
Mexiko	6	760	a	760	4560	a	4560	3	1108	a	1108	3325	a	3325
Niederlande[5]	6	940	a	940	5640	a	5640	3	1000	a	1000	3000	a	3000
Neuseeland	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	m	m	m
Norwegen	7	753	a	753	5272	a	5272	3	874	a	874	2622	a	2622
Polen	4	564	56	620	2255	225	2481	4	762	64	826	3049	257	3306
Portugal	6	874	144	1018	5245	864	6108	3	818	25	843	2455	74	2529
Slowakei	4	680	a	680	2722	a	2722	5	828	a	828	4139	a	4139
Slowenien	6	691	140	831	4144	840	4984	3	766	179	944	2298	536	2833
Spanien	6	789	a	789	4733	a	4733	3	1053	a	1053	3158	a	3158
Schweden[2]	6	709	m	m	4256	m	m	3	878	m	m	2634	m	m
Schweiz	6	798	m	m	4790	m	m	3	963	m	m	2890	m	m
Türkei	4	720	a	720	2880	a	2880	4	843	a	843	3371	a	3371
Vereinigte Staaten[3]	6	974	m	m	5847	m	m	3	1023	m	m	3070	m	m
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)	6	821	a	821	4928	a	4928	2	949	a	949	1899	a	1899
Belgien (frz.)	6	826	a	826	4956	a	4956	2	885	a	885	1770	a	1770
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**	**804**	**m**	**m**	**4560**	**m**	**m**	**3**	**909**	**m**	**m**	**3044**	**m**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[3]	5	800	m	m	4000	m	m	4	800	m	m	3200	m	m
Bulgarien	4	507	81	588	2028	325	2353	3	740	92	832	2219	277	2496
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	4	473	118	591	1890	473	2363	4	663	131	794	2651	525	3176
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[3]	6	833	a	833	4995	a	4995	5	971	a	971	4856	a	4856
Rumänien	5	540	a	540	2700	a	2700	4	834	a	834	3335	a	3335
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**	**730**	**m**	**m**	**3903**	**m**	**m**	**4**	**851**	**m**	**m**	**2991**	**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 (Spalten 15 bis 18), und im Sekundarbereich II (Spalten 19 bis 25) sind online verfügbar.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne den 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. Referenzjahr: 2024. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. 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.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/hwfrl9

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

Tabelle D1.2

Organisation der allgemeinen Schulpflicht[1] (2025)

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	183	Nein	2	12	182	Nein
Kolumbien	5	6	200	Nein	4	11	200	Nein
Costa Rica	6	6	200	Nein	3	12	200	Nein
Tschechien	5	6	189	Ja	4	11	189	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	169	Nein	3	12	160	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	Ja
Israel	6	6	214	Nein	3	12	206	Ja
Italien	5	6	200	Nein	3	11	200	Nein
Japan	6	6	202	Nein	3	12	202	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	6	6	190	Nein	3	12	190	Nein
Niederlande[6]	6	6	m	Ja	3	12	m	Nein
Neuseeland	6	5	195	m	4	11	193	m
Norwegen	7	6	190	Ja	3	13	190	Ja
Polen	4	7	179	Nein	4	11	179	Nein
Portugal	6	6	173	Nein	3	12	164	Nein
Slowakei	4	6	189	Nein	5	10	189	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[3]	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	190	m	3	11	190	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[3]	5	6	200	Nein	4	11	200	Nein
Bulgarien	4	7	163	Nein	3	11	173	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[4]	6	6	185	Nein	5	12	185	Nein
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**	**181**	**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 (Spalten 9 bis 12) sind online verfügbar.

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: 2024. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Die flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über 3 Klassenstufen hinweg gilt 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.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/hwfrl9

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

Tabelle D1.3

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2025)

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	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)	3	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	9[d]	x(3)	8	a	8	10	x(16)	2	4[d]	x(11)	a	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	4	a	11	13	6	0	2	0	4	a	1	a	**100**	a
Griechenland	27	14	10	6	9	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	7	**100**	53
Ungarn	25	16	2	a	2	a	21	15	4	2	4	a	a	a	a	8	**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	2	x(12)	x(12)	9	a	x(3)	16[d]	a	a	a	14	**100**	a
Italien[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	3	x(14)	7	a	x(14)	a	a	90[d]	a	x(17)	**100**	a
Japan	24	16	7	6	3	a	10	12	3	a	a	a	13	6	a	a	**100**	a
Republik Korea	22	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4,13)	x(12,13)	x(12)	x(3)	24[d]	a	a	a	**100**	a
Lettland	23	18	8	6	11[d]	x(5)	11	14	x(13,18)	8[d]	x(10)	x(10)	1[d]	a	a	a	**100**	m
Litauen	28	18	4	4	7	a	12	16[d]	4	a	x(8)	4	4	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	a	**m**	a
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	16	8	7[d]	10	a	14	15	x(4)	x(17)	5	2	1	a	a	a	**100**	20
Spanien	23	18	7	6	11	x(16)	11	9	7	a	a	a	1	a	x(16)	8[d]	**100**	a
Schweden[1]	28	20	8	14	7	a	8	7	a	a	3	5	a	a	1	x(17)	**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]	21	18	3	6	6	a	8	6	7	3	3	a	6	13	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[2]	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	a	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[2]	14	14	12	12	9	a	10	10	3	a	a	a	7	a	a	8	**100**	a
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**	**2**	**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 WEB Table D1.6 verfügbar.

1. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 2. Referenzjahr: 2024. 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.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/hwfrl9

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

Tabelle D1.4

Unterrichtszeit pro Fach im allgemeinbildenden Sekundarbereich I (2025)

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	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	14[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	16	8	10	5	8	7	x(16)	3	2[d]	x(11)	a	a	x(16)	15[d]	**100**	a
Dänemark	18	13	13	8	8	8	8	x(15)	3	x(15)	x(15)	x(15)	18	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	6	12	7	3	x(17)	a	6	a	6	a	3	**100**	11
Frankreich	16	14	11	10	12	7	12	7	2	x(17)	4	1	3	a	a	a	**100**	22
Deutschland[2]	14	13	12	12	12	4	9	9	5	1	3	1	3	a	2	a	**100**	a
Griechenland	25	12	13	9	6	6	6	6	6	4	3	1	a	a	a	3	**100**	30
Ungarn	12	12	11	10	10	a	17	8	3	3	3	a	3	a	a	6	**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[3,4]	17	17	x(16)	19	17	x(16)	10	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	5	a	a	14[d]	**100**	a
Israel	10	14	13[d]	21	11	8	x(12)	x(16)	5	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	4	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	x(13,18)	10[d]	x(10)	x(10)	1[d]	a	a	a	**100**	m
Litauen	17	13	12	14	10	5	9	6	3	3	5	a	3	a	a	a	**100**	14
Luxemburg[3]	12	15	8	12	16	6	8	6	4	3	a	a	6	a	4	a	**100**	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	**m**	a
Niederlande[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	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	15	13	11	10	11	x(16)	7	9	5	a	x(16)	a	3	a	x(16)	15[d]	**100**	a
Schweden[1]	11	15	11	15	8	a	11	7	a	a	3	9	a	a	10	x(17)	**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.)[4]	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.)[4]	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[4]	**14**	**13**	**12**	**11**	**10**	**4**	**8**	**7**	**3**	**3**	**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[2]	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	x(17)	a	a	x(17)	x(17)	**100**	m
Bulgarien	17	16	11	13	9	x(15)	7	11	x(15)	5	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[2]	11	11	11	9	9	a	9	9	14	a	a	6	6	a	a	6	**100**	a
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[4]	**15**	**13**	**13**	**11**	**10**	**5**	**9**	**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 WEB Table D1.6 verfügbar.

1. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 2. Referenzjahr: 2024. 3. Die zweite Sprache beinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 4. Durchschnitte ohne Belgien (fläm. und frz.), Irland und die Niederlande.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/hwfrl9

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

Kapitel D2

Wie unterscheiden sich Lernende-Lehrkräfte-Relationen und Klassengrößen bis zum Sekundarbereich II?

Zentrale Ergebnisse

- Zwischen 2013 und 2023 ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in den meisten OECD-Ländern gesunken, von durchschnittlich 15 Kindern pro Lehrkraft auf 13. Ungeachtet dieses allgemeinen Trends ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation in einigen OECD- und Partnerländern gestiegen, was häufig an einer steigenden Beteiligung und Problemen bei der Aufrechterhaltung einer ausreichenden Lehrerschaft liegt.
- Im Primarbereich beträgt die durchschnittliche Lernende-Lehrkräfte-Relation in den OECD-Ländern 14 : 1. Sie liegt damit etwas höher als im Sekundarbereich I und II, wo die Lernende-Lehrkräfte-Relation durchschnittlich 13 : 1 beträgt; jedoch bestehen in allen Bildungsbereichen weiterhin erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern.
- Zwischen 2013 und 2023 ist die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern im Primarbereich mit 21 Schülerinnen und Schülern pro Klasse stabil geblieben. Trotz dieser Stabilität insgesamt gab es in Ländern wie Brasilien, Litauen, Mexiko und der Türkei erhebliche Veränderungen bei den Klassengrößen, die Veränderungen der demografischen Trends und der Bildungspolitik widerspiegeln.

Kontext

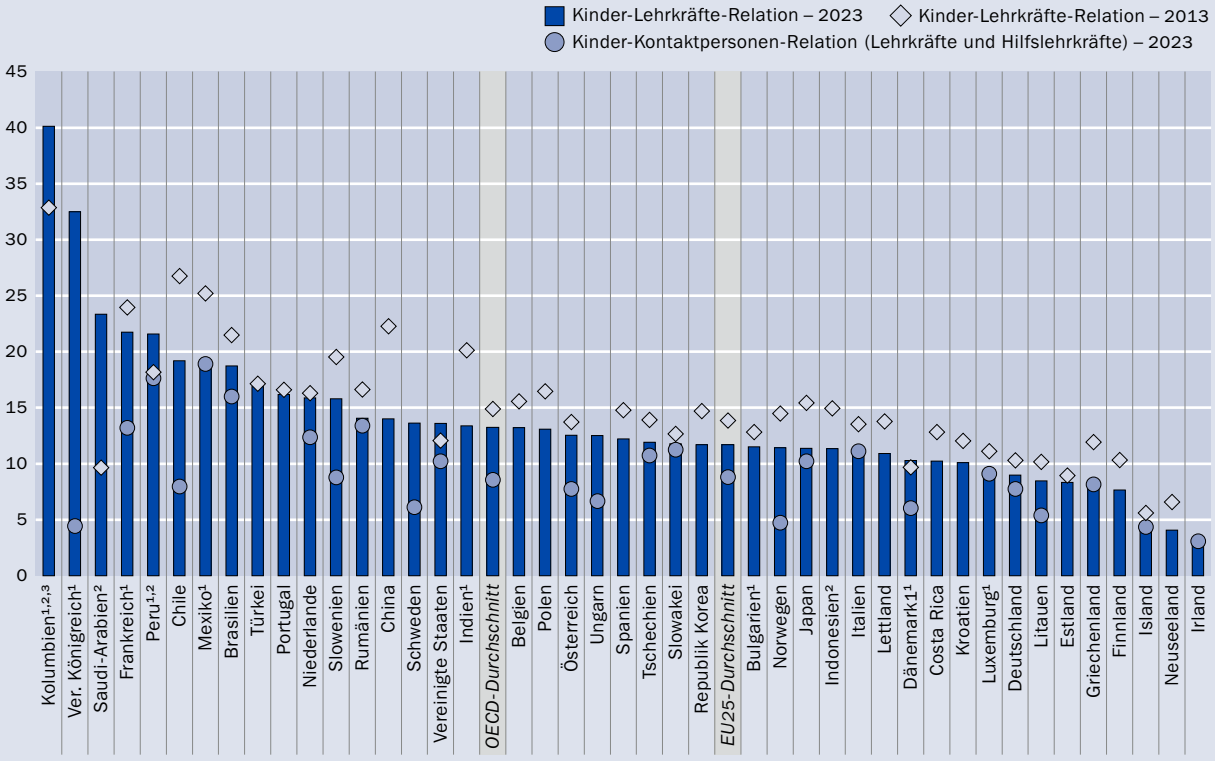
Die Klassengröße und die Lernende-Lehrkräfte-Relation sind 2 Schlüsselindikatoren, die von politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern sorgfältig überwacht werden, da sie insbesondere durch die Kosten für die Gehälter der Lehrkräfte eine erhebliche Auswirkung auf die Bildungsausgaben haben. Diese Kennzahlen liefern wichtige Ergebnisse zur Verteilung von Ressourcen innerhalb der Bildungssysteme und zu ihrem möglichen Einfluss auf Bildungsergebnisse.

Dieses Kapitel untersucht Klassengrößen und Lernende-Lehrkräfte-Relationen in mehreren Bildungsbereichen, von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) bis hin zum Sekundarbereich II. In jeder Phase verändern sich die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden, was die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze und Entwicklungsbedürfnisse widerspiegelt. Beispielsweise ist bei FBBE-Angeboten häufig zusätzliches Personal anwesend wie Hilfslehrkräfte, die sowohl Unterrichts- als auch Betreuungsfunktionen übernehmen. In anderen Bildungsbereichen kann es ähnliche Unterstützungsstrukturen geben, die einen Beitrag zur Lernumgebung insgesamt leisten.

Angesichts der aktuellen Herausforderungen wie demografischer Veränderungen, Lehrkräftemangel und Budgetbeschränkungen ist es wichtig, diese Kennzahlen und ihre Entwicklung im Laufe der Zeit genau zu überwachen. Diese Faktoren wirken sich sowohl auf die Bildungsqualität als auch auf die Fähigkeit des Systems zur Erfüllung der Bedürfnisse der Bildungsteilnehmenden aus, was eine konstante Aufmerksamkeit seitens der Politik erfordert.

Abbildung D2.1

Entwicklung des Betreuungsschlüssels im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (2013 und 2023)



1. Referenzjahr nicht 2013. 2. Referenzjahr nicht 2023. 3. Überschätzung des Betreuungsschlüssels aufgrund von Schwierigkeiten bei der Klassifikation zwischen dem Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und dem Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), da manche dem FBBE-Bereich zugeordnete Beschäftigte auch in Klassen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) unterrichten.
Daten s. Tabelle D2.1. StatLink: https://stat.link/4am3u9

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Betreuungsschlüssel ist bei kleineren Kindern in Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) in der Regel niedriger als im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02); der Durchschnitt beträgt in den OECD-Ländern 9:1. Dies spiegelt die Notwendigkeit einer stärkeren Beaufsichtigung durch Erwachsene in Angeboten für Kinder unter 3 Jahren wider.
- Unterschiede bei den Lernende-Lehrkräfte-Relationen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II blieben deutlich erkennbar: In 12 OECD-Ländern ist die Relation in berufsbildenden Ausbildungszügen höher.
- Zwischen 2013 und 2023 sind die Klassengrößen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Primarbereichs stabil geblieben. Im Sekundarbereich I haben sich die Klassengrößen an öffentlichen Schulen ebenfalls kaum verändert, während an privaten Bildungseinrichtungen ein leichter Rückgang zu verzeichnen war.

Hinweis

Lernende-Lehrkräfte-Relationen und Klassengrößen messen sehr unterschiedliche Merkmale des Bildungssystems. Die Lernende-Lehrkräfte-Relation setzt die Zahl der Schülerinnen und Schüler zur Zahl der Lehrkräfte in einem gegebenen Bildungsbereich

in vergleichbaren Arten von Bildungseinrichtungen ins Verhältnis. Diese Kennzahl gibt Aufschluss über die Anzahl der in einem Land verfügbaren Lehrkräfte im Verhältnis zu seiner Population von Schülerinnen und Schülern und dient als zentraler Indikator für die direkt oder indirekt für die Bildung der Kinder zur Verfügung gestellten Humanressourcen. Diese Relation ist sowohl aus verwaltungstechnischer als auch aus wirtschaftlicher Sicht von Bedeutung, da sie in engem Zusammenhang mit dem pro Schülerin bzw. Schüler ausgegebenen Geldbetrag steht.

Im Gegensatz dazu misst die Klassengröße die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in einem Klassenzimmer zusammengefasst sind, was aus psychologischer Sicht bedeutsamer ist und ein direkteres Maß für die Unterrichtsressourcen darstellt, die für die Entwicklung von Lernenden eingesetzt werden. In höheren Bildungsbereichen sind die Schülerinnen und Schüler häufig je nach Fach in mehrere unterschiedliche Klassen unterteilt. Deswegen sind Klassengrößen in diesen Bereichen schwer definierbar und vergleichbar. Daher ist der Indikator zur Klassengröße auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt.

Analyse und Interpretationen

Personelle Ausstattung von Angeboten im Elementarbereich

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) hat sowohl kurz- als auch langfristig einen tiefgreifenden Einfluss auf die schulische, kognitive, verhaltensmäßige und soziale Entwicklung von Kindern. Als grundlegende Phase lebenslangen Lernens und Wohlbefindens trägt hochwertige FBBE schon ganz früh zur Verringerung von Ungleichheiten und Förderung von Inklusion bei. Die Qualität von FBBE-Systemen wird durch ein komplexes Zusammenspiel von Faktoren beeinflusst, darunter Lehrplan und Pädagogik, Ausbildung, Personalzusammensetzung, Betreuungsschlüssel und Monitoringmechanismen auf System- und Angebotsebene. Diese Elemente dienen als entscheidende politische Ansatzpunkte, um die Qualität der Angebote zu verbessern und Umgebungen mit mehr Gleichberechtigung und Inklusion zu fördern (OECD, 2025[1]). Zwar kann nicht ein einzelner Indikator vollumfänglich die Komplexität der FBBE-Qualität und die Interaktionen zwischen den Kindern und den Beschäftigten widerspiegeln, dennoch liefern Indikatoren wie die Personalzusammensetzung und die Betreuungsschlüssel wertvolle Einblicke in 2 wesentliche Dimensionen der Qualität.

Art der Beschäftigten, die mit kleinen Kindern arbeiten

Eine vielfältige FBBE-Personallandschaft spielt eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, die einzigartigen Bedürfnisse und Stärken von Kindern mit unterschiedlichen kulturellen und individuellen Hintergründen zu erkennen und diesen gerecht zu werden. Sie sorgt außerdem dafür, dass Kinder mit Erwachsenen mit einer Bandbreite an Profilen, Erfahrungen und Wissen in Kontakt kommen. In vielen Ländern wird die frühkindliche Betreuung von Teams aus Fachkräften und nicht von einzelnen Erzieherinnen und Erziehern, die sich um eine ganze Gruppe kümmern, übernommen, wie dies im Primarbereich eher üblich ist (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025[2]). Diese Fachkräfte unterscheiden sich oft durch ihre Qualifikationen und die Höhe ihrer Vergütung, in der

die Vielfalt ihrer Verantwortlichkeiten und die spezifischen Altersgruppen, für die sie zuständig sind, zum Ausdruck kommen.

Beschäftigte, die regelmäßig direkt als Hauptkontaktperson mit den Kindern in FBBE-Angeboten arbeiten, haben häufig Titel, die sich von denen traditioneller Lehrkräfte unterscheiden – wie Pädagoginnen und Pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Kinderbetreuungskräfte, Gruppenleiterinnen und -leiter oder Kindergartenlehrkräfte – und die Unterschiede der FBBE-Systeme zwischen den Ländern und Einrichtungen widerspiegeln. Die erforderlichen Mindestqualifikationen für diese Funktionen unterscheiden sich erheblich abhängig vom Alter der Kinder, mit denen sie arbeiten. In den OECD-Ländern müssen Beschäftigte in diesen Funktionen in zwei Drittel der Bildungsgänge für Kinder ab 3 Jahren mindestens einen Bachelor- oder einen Masterabschluss haben. Hingegen ist nur für ein Drittel der Bildungsgänge für Kinder unter 3 Jahren erforderlich, dass die Beschäftigten über diesen Bildungsstand verfügen (s. Kasten B1.1 in Kapitel B1).

Obwohl die Lehrkräfte traditionell als die wichtigsten Fachkräfte in FBBE angesehen werden, findet der Beitrag der Hilfskräfte zunehmend Anerkennung. In der Forschungsliteratur wird hervorgehoben, dass Lehrassistentinnen und Lehrassistenten oder Hilfslehrkräfte eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Kinder spielen, indem sie das Lernen erleichtern, Lücken schließen und in verschiedenen Szenarien fürsorglich unterstützen (Figueras-Daniel and Li, 2021[3]; Mowrey and Farran, 2021[4]; Webster and De Boer, 2019[5]). Beispielsweise haben Kindergartenassistentinnen und -assistenten in Norwegen direkten Kontakt mit den Kindern, obwohl sie nicht für die Vermittlung von Bildungsinhalten zuständig sind, was den Bildungsleiterinnen und -leitern vorbehalten bleibt. Auch in Japan spielt unterstützendes Personal eine entscheidende Rolle bei der Sicherstellung der reibungslosen Erfüllung der Pflichten der Lehrkräfte, wodurch sie einen Beitrag zum Gesamtbetrieb von FBBE-Angeboten leisten.

Lehrkräfte profitieren ebenfalls von verfügbarer Unterstützung seitens anderer Fachkräfte. Die Einbindung von spezialisierten Fachkräften, wie Sprachtherapeutinnen und -therapeuten, Psychologinnen und Psychologen sowie Schulberaterinnen und -beratern kann die Gesamtwirksamkeit von für die frühkindliche Betreuung zuständigen Teams verbessern, indem sie gezieltes Fachwissen einbringen, um auf die vielfältigen Entwicklungsbedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Mithilfe beratender Anleitung und maßgeschneiderter Maßnahmen helfen diese Fachkräfte bei der Förderung inklusiverer und bedarfsorientierter Praktiken (European Commission/EACEA/Eurydice, 2025[2]; Fukkink and van Verseveld, 2020[6]). Zudem berichten Lehrkräfte, die unterstützende Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten haben, über weniger Stress und Depressionen (Smith and Lawrence, 2019[7]). Beispielsweise beschäftigt Litauen eine große Bandbreite an unterstützendem Personal, darunter Sprachtherapeutinnen und -therapeuten, Psychologinnen und Psychologen, Kunsterzieherinnen und -erzieher sowie Schwimmlehrerinnen und -lehrer, die sowohl zu individueller Unterstützung als auch zu Entwicklungsaktivitäten in der Gruppe beitragen. In der Republik Korea sind in den Kindergärten auch Förderlehrkräfte beschäftigt, die den Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder abstimmen. Und schließlich hat die Zusammensetzung des FBBE-Personals erhebliche politische Auswirkungen, und dies nicht nur für die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Bildung und Betreuung, sondern auch für eine effektive und nachhaltige Planung von Humanressourcen innerhalb des Sektors.

Die FBBE-Angebote sind auch vom Managementpersonal auf Einrichtungsebene abhängig, zu deren wichtigsten Zuständigkeiten Überwachung der Planung, Aufsicht, Koordinierung und Gesamtverwaltung gehören. In der Praxis können die Grenzen zwischen Management- und Lehraufgaben fließend sein, wenn es sich um kleine FBBE-Angebote handelt. Beispielsweise können Lehrkräfte Verwaltungsaufgaben haben, während Managementpersonal bei Bedarf Lehrtätigkeiten übernehmen kann. In Japan beispielsweise unterstützen die stellvertretenden Kindergartenleitungen die Leitung beim Management des Tagesbetriebs und helfen bei Bedarf unmittelbar bei der Betreuung und Bildung kleiner Kinder mit.

Betreuungsschlüssel und Kinder-Lehrkräfte-Relation

Die Kinder-Lehrkräfte- und die Kinder-Kontaktpersonen-Relation bieten beide Erkenntnisse zur Personalintensität, erfassen jedoch unterschiedliche Aspekte des Angebots. Die Kinder-Lehrkräfte-Relation bezieht sich auf die Anzahl Kinder pro qualifizierter Lehrkraft, wohingegen die Kinder-Kontaktpersonen-Relation alle Beschäftigten abdeckt, die direkt mit den Kindern arbeiten, einschließlich Lehrkräften und Hilfslehrkräften. Es ist wichtig, zwischen diesen beiden Relationen zu unterscheiden, da sie zu ganz unterschiedlichen Auslegungen der Personalverfügbarkeit in FBBE-Angeboten führen können.

Die Entwicklungswissenschaft unterstreicht die Wichtigkeit sensibler und individueller Interaktionen zwischen Erwachsenen und kleinen Kindern, insbesondere in ganz jungen Jahren. Wenn die Betreuungsschlüssel niedriger und die Gruppengrößen kleiner sind, können die Erzieherinnen und Erzieher weniger Zeit für den Umgang mit Gruppendynamiken und mehr Zeit zur sinnvollen Beschäftigung mit jedem Kind aufwenden. Diese bereichernden Interaktionen fördern stärkere, unterstützendere Beziehungen, die wesentliche Komponenten hochwertiger frühkindlicher Bildung sind. Eine höhere Qualität der Interaktion steht in engem Zusammenhang zu verbesserten Ergebnissen, was die kognitive Entwicklung, die emotionale Regulierung und das Gesamtwohlbefinden der Kinder betrifft (OECD, 2025[1]; OECD, 2021[8]; OECD, 2018[9]). Außerdem profitieren auch die Beschäftigten von den Vorteilen: Einfühlsame Beziehungen zwischen Betreuungspersonal und Kind tragen zu einer positiveren und nachhaltigeren Arbeitsumgebung bei. Im Rahmen solcher Angebote erleben die Erzieherinnen und Erzieher stabilere und erfüllendere berufliche Beziehungen, die mit einer geringeren Personalfluktuation und einer größeren Kontinuität hinsichtlich der Erziehung und Lernerfahrungen der Kinder einhergehen (COFACE, 2023[10]).

Diese Vorteile bedeuten, dass ein niedriger Betreuungsschlüssel oft mit einem hochwertigeren FBBE-Angebot verbunden ist, weshalb er häufig Regelungen unterliegt. In den OECD-Ländern kamen im Jahr 2023 im Durchschnitt 13 Kinder auf eine Lehrkraft im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), wobei es große Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Die Kinder-Lehrkräfte-Relation (ohne Hilfslehrkräfte) reicht von weniger als 5 Kindern pro Lehrkraft in Neuseeland bis zu 40 in Kolumbien (Tab. D2.1).

In manchen Ländern werden in großem Umfang Hilfslehrkräfte eingesetzt. Werden sämtliche Kontaktpersonen (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) berücksichtigt, sind die Kinder-Kontaktpersonen-Relationen deutlich niedriger als die Kinder-Lehrkräfte-Relationen allein. Aufgrund des verbreiteten Einsatzes von Hilfslehrkräften liegt beispielsweise die Kinder-Kontaktpersonen-Relation im Vereinigten Königreich im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bei 4, im Vergleich dazu beträgt die Kinder-Lehrkräfte-Relation 32. In Chile stützen sich Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) ebenfalls stark auf

Hilfslehrkräfte, was zu einer Kinder-Kontaktpersonen-Relation von 8 führt, während die Kinder-Lehrkräfte-Relation bei 19 liegt (Tab. D2.1). Niedrige Relationen aufrechtzuerhalten kann schwierig sein, wenn die Ressourcen knapp sind oder wenn die Nachfrage im Elementarbereich das Angebot an ausgebildeten Fachkräften übersteigt. Nichtsdestotrotz sind Länder, die Hilfslehrkräfte wirksam in das Personal integrieren, in der Lage, deutlich niedrigere Kinder-Erwachsenen-Relationen zu erzielen, selbst wenn die Anzahl an qualifizierten Lehrkräften begrenzt ist.

Niedrigere Betreuungsschlüssel sind für die Qualität der Interaktionen mit Kindern unter 3 Jahren besonders wichtig (COFACE, 2023[10]). Mit Ausnahme von Litauen, Mexiko, Neuseeland, Peru und Rumänien sind die Kinder-Lehrkräfte-Relationen in frühkindlicher Bildung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) in allen OECD- und Partnerländern durchweg niedriger als in Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) auf 1 Erzieherin bzw. 1 Erzieher 9 Kinder, wobei die Spanne von 3 in Island bis 62 im Peru reicht (Tab. D2.1).

Unterschiede bei den Relationen sind auch zwischen öffentlichen und privaten Anbietern zu beobachten. Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) haben öffentliche Einrichtungen mit durchschnittlich 15 Kindern pro Lehrkraft im Vergleich zu 13 in privaten Einrichtungen leicht höhere Kinder-Lehrkräfte-Relationen. Im Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) stellt sich dies umgekehrt dar: Private Einrichtungen geben 11 Kinder pro Erzieherin bzw. Erzieher an, die öffentlichen Einrichtungen hingegen 8. Diese Unterschiede können auf unterschiedliche Bestimmungen, Finanzierungsstrukturen und Personalzusammensetzungen im öffentlichen und privaten Sektor zurückzuführen sein (Tab. D2.1).

Entwicklung der Kinder-Lehrkräfte-Relationen

Zwischen 2013 und 2023 ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) gesunken, und zwar von 15 : 1 auf 13 : 1 im Durchschnitt der OECD-Länder. Die meisten OECD- und Partnerländer haben eine geringere Relation verzeichnet, wobei der Rückgang in Chile, China, Indien und Mexiko, wo die Relation um mindestens 6 Kinder pro Lehrkraft gesunken ist, besonders deutlich ausfiel (Abb. D2.1). In Chile lässt sich die deutliche Verbesserung der Kinder-Lehrkräfte-Relationen auf erhebliche Regierungsinvestitionen im Elementarbereich zurückführen, die eine Ausweitung der öffentlichen Kinderkrippen und Kindergärten sowie die Einrichtung eines eigenen Untersekretariats für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) im Jahr 2015 umfassten (Castillo and Lobos, 2017[11]). Diese Bemühungen zielen auf weniger überfüllte Einrichtungen und bessere Betreuungsschlüssel ab.

Auch in Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) gab es in den OECD-Ländern deutliche Verbesserungen, wobei die durchschnittliche Relation von 11 : 1 im Jahr 2013 auf 9 : 1 im Jahr 2023 gesunken ist. Mexiko verzeichnete mit einer Verringerung seiner Relation um 24 Kinder pro Lehrkraft die größte Verbesserung. Chile und Indonesien erzielten mit Verringerungen um jeweils mindestens 5 Kinder pro Lehrkraft ebenfalls einen deutlichen Fortschritt (Tab. D2.1).

Im Gegensatz zu dem vorherrschenden Abwärtstrend ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in Kolumbien und Saudi-Arabien zwischen 2013 und 2022 um mindestens 7 Kinder pro Lehrkraft gestiegen. Dies war eine kombinierte

Auswirkung sowohl einer Zunahme der Zahl der Kinder in Bildungsangeboten für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) als auch eines Rückgangs der Zahl der Lehrkräfte (Abb. D2.1). Der Anstieg der Zahl an Schülerinnen und Schülern ist weitgehend auf die höhere Beteiligung von Kindern im Alter vor Eintritt in den Primarbereich in diesem Zeitraum zurückzuführen (s. Tab. B1.2 in Kapitel B1). Gleichzeitig steht Saudi-Arabien aufgrund des Mangels an qualifizierten Kindergartenlehrkräften vor einer großen Herausforderung (OECD, 2020[12]).

Personal des Primarbereichs

Lehrkräften im Primarbereich kommt eine entscheidende Rolle bei der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder zu (Jowett et al., 2023[13]; Rucinski, Brown and Downer, 2018[14]). In den meisten OECD-Ländern unterrichten Lehrkräfte im Primarbereich die gleiche Gruppe Schülerinnen und Schüler üblicherweise in mehreren Fächern, was regelmäßige Interaktionen und eine stärkere Kontinuität der Beziehungen ermöglicht. Dank dieser täglichen Nähe sind die Lehrkräfte in der Lage, wirksamer auf individuelle Lernbedürfnisse einzugehen und ein unterstützendes Klima im Klassenraum zu fördern. Niedrigere Lernende-Lehrkräfte-Relationen im Primarbereich können diese Interaktionen verbessern, indem den Lehrkräften mehr Zeit und Flexibilität gegeben ist, sich mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu befassen (Werler and Tahirsylaj, 2020[15]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich auf eine Lehrkraft 14 Schülerinnen und Schüler. In den OECD- und Partnerländern reicht die Lernende-Lehrkräfte-Relation von 8 : 1 in Griechenland bis zu mehr als 22 : 1 in Indien, Kolumbien, Mexiko, Peru und Südafrika. Mit Ausnahme von Lettland, Litauen, Österreich und Polen verzeichnete die Lernende-Lehrkräfte-Relation im Primarbereich zwischen 2013 und 2023 in den OECD-Ländern einen allgemeinen Rückgang (Tab. D2.2).

Personal des Sekundarbereichs I und II

Lehrkräfte im Sekundarbereich I fungieren häufig als Brücke zwischen dem generalistischen Ansatz des Primarbereichs und der fachlichen Spezialisierung im Sekundarbereich II. Sie unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihrer frühen Jugend, einer kritischen Phase für die soziale und emotionale Entwicklung, während sie strukturiertere akademische Erwartungen an sie stellen. In einigen Bildungssystemen werden Lehrkräfte im Sekundarbereich I ausgebildet, mehrere Fächer zu unterrichten und kontinuierliche Interaktionen mit einer festen Gruppe von Schülerinnen und Schülern aufrechtzuerhalten, die dabei helfen können, die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden zu stärken und für Stabilität zu sorgen, wenn sich die Schülerinnen und Schüler an ein komplexeres Schulumfeld gewöhnen. Jüngere Untersuchungen ergaben, dass sich solche regelmäßigen Interaktionen positiv auf die soziale Partizipation und das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler auswirken (Schürer, van Ophuysen and Marticke, 2025[16]).

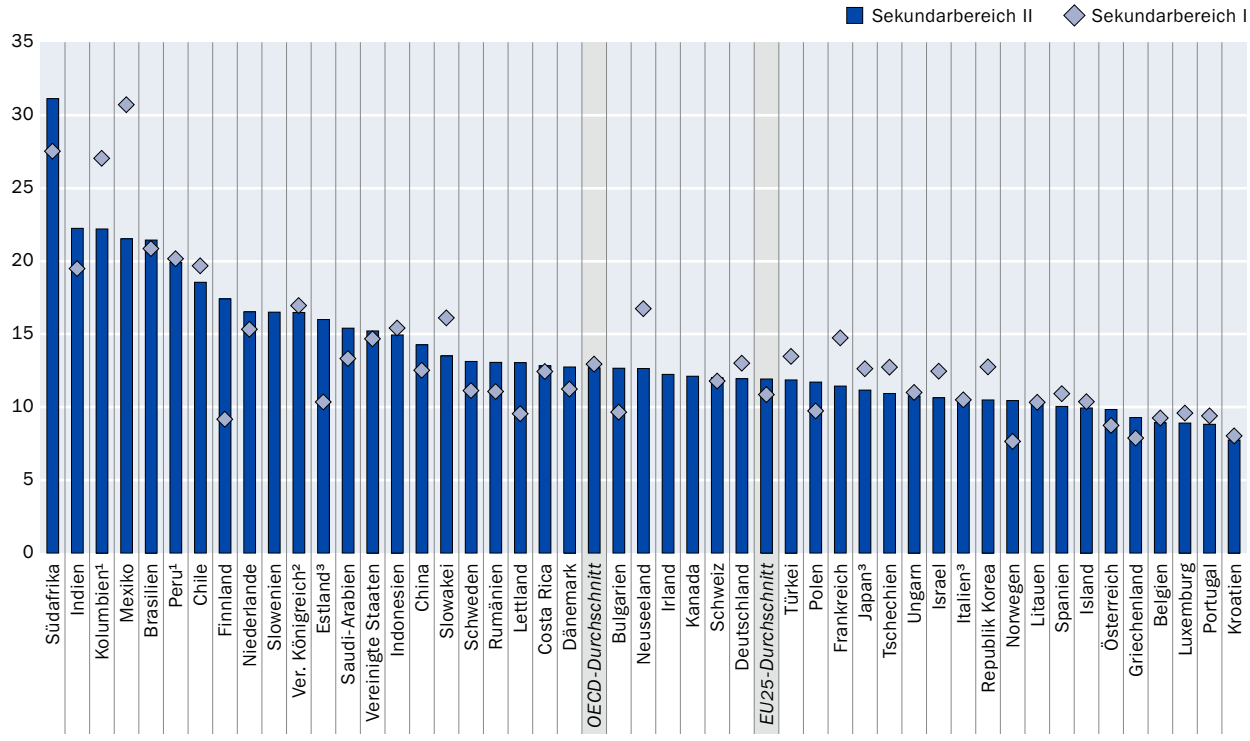
Im Gegensatz dazu sind Lehrkräfte im Sekundarbereich II in der Regel fachlich spezialisiert und arbeiten mit älteren Schülerinnen und Schülern zur Vorbereitung auf eine Ausbildung im Tertiärbereich oder auf den Arbeitsmarkt. Ihre Lehraufgabe ist, abhängig vom Ausbildungszweig, eher akademischer oder eher berufsbildender Natur, und ihre Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ist tendenziell formaler und mehr auf die Inhalte ausgerichtet. In Anbetracht des segmentierten Aufbaus des Sekundarbereichs II – wo die Lehrkräfte häufig jeden Tag mit zahlreichen unterschiedlichen Gruppen Lernender arbeiten – sind die Möglichkeiten für individuelle Unterstützung begrenzter. Vor diesem Hintergrund können die Lernende-Lehrkräfte-Relationen die Kapazität der Lehrkräfte beeinflussen, die Lernenden persönlich zu beraten und das Lernen wirksam zu beaufsichtigen.

Im Sekundarbereich I beträgt die Lernende-Lehrkräfte-Relation im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 13 Lernende pro Lehrkraft. Ihre Bandbreite ist groß: von weniger als 9 Lernenden pro Lehrkraft in Ländern wie Griechenland, Kroatien und Norwegen bis zu mehr als 30 Lernenden pro Lehrkraft in Mexiko. Im Sekundarbereich II beträgt die Lernende-Lehrkräfte-Relation im Durchschnitt ebenfalls etwa 13 Lernende pro Lehrkraft. Trotz der großen Ähnlichkeit insgesamt treten beim Vergleich der Relationen zwischen dem Sekundarbereich I und II innerhalb der einzelnen Länder erhebliche Unterschiede zutage. In 12 OECD-Ländern ist die Lernende-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich II höher – beispielsweise kommen in Finnland im Sekundarbereich II 8 Lernende mehr auf eine Lehrkraft. 14 OECD-Länder haben hingegen in diesem Bereich geringere Relationen, so sind es in Mexiko z. B. im Sekundarbereich II 9 Lernende weniger pro Lehrkraft. Trotz dieser Unterschiede ist die Relation im Sekundarbereich II in Finnland immer noch niedriger als in Mexiko, was Unterschiede im nationalen Kontext, wie Aufbau der Bildungssysteme, unterschiedliche Bevölkerungsdichten und Schulgrößen, Verfügbarkeit der Lehrerschaft, politische Prioritäten und Höhe der öffentlichen Ausgaben für Bildung, widerspiegelt (Abb. D2.2).

Im Sekundarbereich II kann es bei der Lernende-Lehrkräfte-Relation abhängig von der Ausrichtung des Bildungsgangs erhebliche Unterschiede geben. In 11 OECD-Ländern ist die Relation in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in allgemeinbildenden. In Kolumbien kommen in berufsbildenden Bildungsgängen etwa 30 mehr Lernende auf eine Lehrkraft als in allgemeinbildenden, in Lettland beträgt der Unterschied 9 mehr, in Dänemark 6 mehr und in Neuseeland 5 mehr. In anderen OECD- und Partnerländern, wie

Abbildung D2.2

Lernende-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I und II, nach Bildungsbereich (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023. 2. Nur allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II. 3. Die Lernende-Lehrkräfte-Relationen im Sekundarbereich II schließen Angaben aus dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit ein.
Daten s. Tabelle D2.2. StatLink: https://stat.link/4am3u9

Brasilien und Mexiko, ist der Unterschied umgekehrt: In allgemeinbildenden Bildungsgängen kommen über 8 Lernende mehr auf eine Lehrkraft (Tab. D2.2).

Klassengröße

Die Klassengröße ist weiterhin eine wichtige Frage für Schulen, Bildungsbehörden, politische Entscheidungsträgerinnen und -träger sowie Eltern und kann sich auf die Schulwahl auswirken. Es wird allgemein angenommen, dass kleinere Klassen es den Lehrkräften ermöglichen, mehr individuelle Aufmerksamkeit zu schenken, den Zeitaufwand für Klassenführung zu verringern und den Unterricht besser an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Insgesamt sind die Forschungsergebnisse zur direkten Auswirkung von Klassengrößen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht eindeutig (OECD, 2016[17]), jedoch wird sie in vielen Systemen weiterhin als politischer Hebel zur Unterstützung von Unterricht und Lernen, insbesondere für benachteiligte Schülerinnen und Schüler, eingesetzt.

Als Reaktion darauf haben die Länder eine Reihe politischer Maßnahmen zur Klassengröße, insbesondere in Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung, umgesetzt. In Frankreich wurden die Klassengrößen im frühen Primarbereich an Schulen in Gebieten mit erhöhtem pädagogischen Bedarf im Rahmen umfassenderer Bemühungen zur Verringerung der Bildungsungleichheit verringert (Government of France, 2023[18]; DEPP, 2020[19]). Irland hat mit seinem Programm Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS), das eine geringere Lernende-Lehrkräfte-Relation in benachteiligten Gemeinschaften einschließt, ähnliche Maßnahmen umgesetzt (Government of Ireland, 2020[20]). Diese Strategien spiegeln die gemeinsame politische Sichtweise wider, dass kleinere Klassen bei der Verbesserung der Lernbedingungen helfen und die Chancengerechtigkeit verbessern können, auch wenn die Erkenntnisse zu Lernergebnissen nicht immer eindeutig sind.

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich und Sekundarbereich I

In den OECD-Ländern beträgt die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich 21 Schülerinnen und Schüler. In den meisten Ländern mit Ausnahme von Chile, Israel, Japan und dem Vereinigten Königreich sind weniger als 25 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse. Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern 23 Schülerinnen und Schüler. Die Klassengrößen sind sehr unterschiedlich: von weniger als 20 Schülerinnen und Schülern pro Klasse in OECD- und Partnerländern wie Estland, Finnland, Kroatien, Lettland, Luxemburg und Polen bis zu mehr als 30 Schülerinnen und Schülern pro Klasse in Chile und Japan (Tab. D2.3).

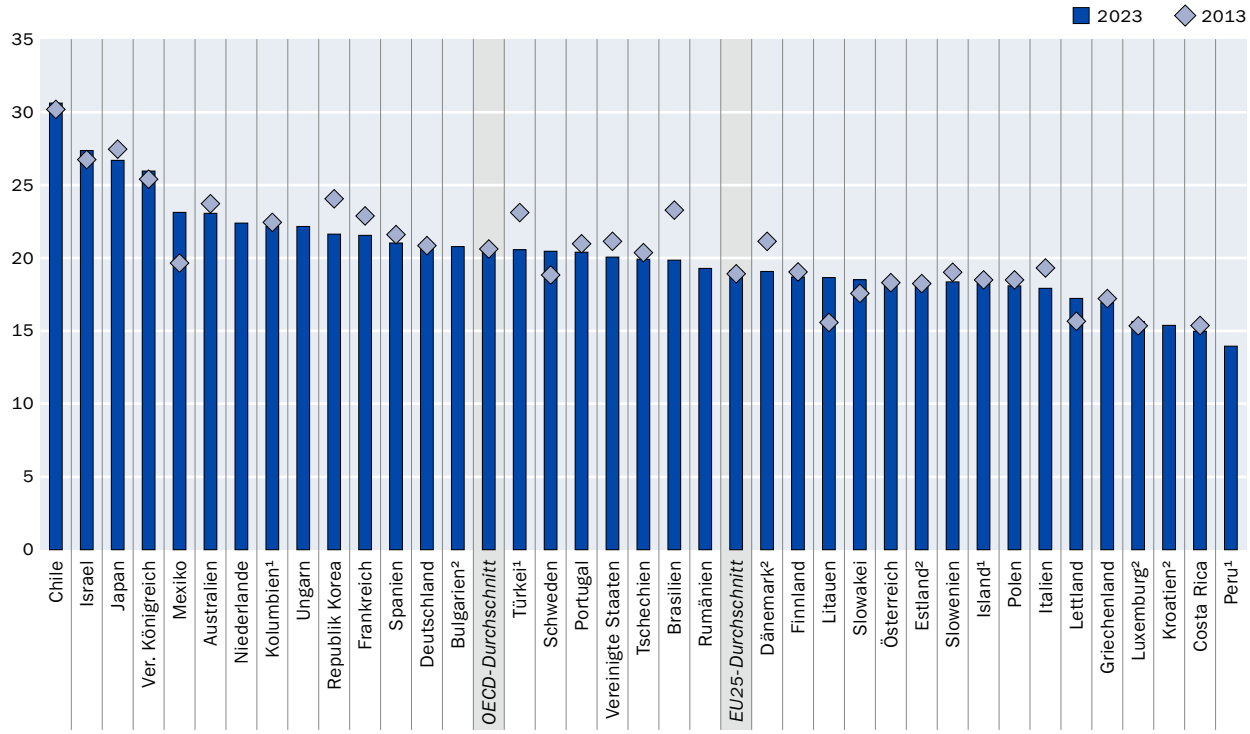
In den meisten Ländern ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse im Sekundarbereich I höher als im Primarbereich, in Costa Rica sind es sogar 14 Schülerinnen und Schüler mehr. Im Gegensatz dazu ging in Australien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse zwischen diesen beiden Bildungsbereichen zurück (Tab. D2.3).

Entwicklung der durchschnittlichen Klassengrößen

In den letzten 10 Jahren unterlagen viele Bildungssysteme 2 simultanen Entwicklungen: einem Rückgang der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter und einem wachsenden Lehrkräftemangel (OECD, 2024[21]). Während sich diese Dynamiken gegenseitig aufzuheben scheinen – weniger Lernende könnten einen geringeren Druck auf das Personal implizieren –, sieht die Realität komplexer aus. Viele Systeme haben Schwierigkeiten, qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben und zu halten, insbesondere in ländlichen Gegenden oder für

Abbildung D2.3

Entwicklung der durchschnittlichen Klassengrößen im Primarbereich (2013 und 2022)



1. Referenzjahr nicht 2023. 2. Referenzjahr nicht 2013.
Daten s. Tabelle D2.3. StatLink: https://stat.link/4am3u9

bestimmte Fächer, was ihre Flexibilität, die Klassengrößen anzupassen, beeinträchtigt (OECD, 2024[22]). Gleichzeitig verkomplizieren Budgetbeschränkungen und strenge Formeln zur Ermittlung des Personalbedarfs die Sache zusätzlich (OECD, 2020[23]). Außerdem sorgen wachsende Erwartungen in Bezug auf inklusive Bildung, individuelles Lernen und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler trotz einer sinkenden Beteiligung in vielen Systemen für eine weiter wachsende Nachfrage nach Lehrpersonal. Daher sind die durchschnittlichen Klassengrößen stabil geblieben oder haben sich in spezifischen Kontexten sogar vergrößert.

Zwischen 2013 und 2023 sind die durchschnittlichen Klassengrößen in den OECD-Ländern sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I relativ stabil geblieben, obwohl es erhebliche Veränderungen in einzelnen OECD- und Partnerländern gab. Im Primarbereich haben sich die durchschnittlichen Klassengrößen in Brasilien um 3 Lernende reduziert und in Litauen und Mexiko um 3 Lernende vergrößert (Abb. D2.3). Im Sekundarbereich I ist die Veränderung in einigen Ländern sogar noch markanter: Zwischen 2013 und 2023 ist in der Republik Korea die durchschnittliche Klassengröße um 7 Schülerinnen und Schüler zurückgegangen, während sie im Vereinigten Königreich um 4 gestiegen ist (Tab. D2.3).

Ebenso blieben die Klassengrößen sowohl in den öffentlichen als auch in den privaten Bildungseinrichtungen im Primarbereich zwischen 2013 und 2023 im Durchschnitt der OECD-Länder stabil, während einzelne Länder erhebliche Veränderungen verzeichneten. Beispielsweise hatten in Lettland die öffentlichen und die privaten Bildungseinrichtungen im Jahr 2013 die geringsten Klassengrößen. 2023 verzeichneten die privaten Bildungseinrichtungen in Lettland jedoch einen erheblichen Anstieg von 8 auf 13 Schülerinnen und

Schüler pro Klasse, während die Lernende-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen weitestgehend stabil blieb. Eine vergleichbare Tendenz war im Vereinigten Königreich zu beobachten, wo die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen des Primarbereichs zwischen 2013 und 2023 von 18 auf 25 Lernende angestiegen ist, wohingegen die in öffentlichen Einrichtungen stabil geblieben ist. Im Gegensatz dazu verzeichnete die Türkei im gleichen Zeitraum in beiden Fällen Rückgänge: In öffentlichen Schulen handelte es sich um einen leichten Rückgang von 23 auf 22 Schülerinnen und Schüler pro Klasse, während private Schulen einen deutlicheren Einbruch von 20 auf 11 Schülerinnen und Schüler pro Klasse erlebten. Diese Verringerung der Klassengröße während des Zeitraums spiegelt wahrscheinlich höhere Investitionen in die Infrastruktur von Bildungseinrichtungen und Beschäftigte im Bildungsbereich wider (Tab. D2.3).

Definitionen

Frühkindliche Bildung und Erziehung (FBE): FBBE-Angebote, die den Kriterien von ISCED 2011 entsprechen (s. Definitionen von ISCED 01 und 02), gelten als frühkindliche Bildung und Erziehung und werden daher in diesem Kapitel als FBE bezeichnet. Daher schließt der Begriff FBE die Bildungsgänge aus, die die ISCED-2011-Kriterien nicht erfüllen.

Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistentinnen und -assistenten umfassen Beschäftigte oder Lernende, die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schülerinnen und Schüler unterstützen.

Lehrkräfte sind Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrkräfte und andere Lehrkräfte, die mit einer ganzen Klasse von Schülerinnen und Schülern in einem Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten.

Klassengröße wird definiert als die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die einem gemeinsamen Bildungsgang folgen, basierend auf der höchsten Zahl des gemeinsamen Unterrichts (in der Regel Pflichtunterricht) und ohne Berücksichtigung von Unterricht in Teilgruppen.

Angewandte Methodik

Die *Lernende-Lehrkräfte-Relation* ergibt sich, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Lernenden eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrenden des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird. Eine Ausnahme bilden die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02); hier basiert die Relation aufgrund der Komplexität durch fehlende standardisierte Kriterien für die Lernbelastung, unterschiedliche Stundenzahlen einer Vollzeitteilnahme und das Nichtvorhandensein einer allgemein anerkannten VZÄ-Berechnungsmethode auf Personenzahlen der Lernenden und Vollzeitäquivalenten der Lehrenden.

Für eine sinnvolle Lernende-Lehrkräfte-Relation ist ein deckungsgleicher Erhebungsbereich sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte erforderlich. Wenn beispielsweise Lehrkräfte an religiösen Schulen nicht in den Daten zu den Lehrkräften

erfasst sind, müssen auch die Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen bei der Berechnung ausgeschlossen werden.

Die *Klassengröße* wird berechnet, indem die Zahl der Schülerinnen und Schüler durch die Zahl der Klassen dividiert wird. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, werden spezielle Förderklassen nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I; Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2023 (Schuljahr 2022/2023) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2024/2025 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Weiterführende Informationen

Castillo, F. and M. Lobos (2017), „Early child care education: Evidence from the new law in Chile“, *Journal of Pedagogy,* Vol. 8/1, pp. 121–135, *https://doi.org/10.1515/jped-2017-0006*. **[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/2023/12/COFACE_ECEC_ThematicNote-MAY-2023.pdf*. **[10]**

DEPP (2020), *Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement, https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45798/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-exploitation-des-enquetes-aupres-des-enseign*. **[19]**

European Commission/EACEA/Eurydice (2025), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2025,* Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://doi.org/10.2797/004435*. **[2]**

Figueras-Daniel, A. and Z. Li (2021), „Evidence of support for dual language learners in a study of bilingual staffing patterns using the Classroom Assessment of Supports for Emergent Bilingual Acquisition (CASEBA)“, *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 54, pp. 271–285, *https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.011*. **[3]**

Fukkink, R. and M. van Verseveld (2020), „Inclusive early childhood education and care: A longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration", *Journal of Interprofessional Care*, Vol. 34/3, pp. 362–372, https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731. [6]

Government of France (2023), *Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire*, Ministère de l'Éducation nationale, https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-303210. [18]

Government of Ireland (2020), *DEIS: Delivering Equality of Opportunity in Schools*, Department of Education, https://www.gov.ie/en/department-of-education/policy-information/deis-delivering-equality-of-opportunity-in-schools/. [20]

Jowett, S. et al. (2023), „Teacher–student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 93/3, pp. 842–861, https://doi.org/10.1111/bjep.12600. [13]

Mowrey, S. and D. Farran (2021), „Teaching teams: The roles of lead teachers, teaching assistants, and curriculum demand in pre-kindergarten instruction", *Early Childhood Education Journal*, Vol. 50/8, pp. 1329–1341, https://doi.org/10.1007/s10643-021-01261-7. [4]

OECD (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en. [1]

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/9783763977741. [22]

OECD (2024), „How are demographic changes affecting education systems?", *Education Indicators in Focus*, No. 87, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en. [21]

OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en. [8]

OECD (2020), *Education in Saudi Arabia*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/76df15a2-en. [12]

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en. [23]

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. [9]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267510-en. [17]

Rucinski, C., J. Brown and J. Downer (2018), „Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110/7, pp. 992–1004, https://doi.org/10.1037/edu0000240. [14]

Schürer, S., S. van Ophuysen and S. Marticke (2025), „Social participation in secondary school: The relation to teacher-student interaction, student characteristics and class-related variables", *Social Psychology of Education*, Vol. 28/1, https://doi.org/10.1007/s11218-024-09992-2. [16]

Smith, S. and S. Lawrence (2019), „Early care and education teacher well-being: Associations with children's experience, outcomes, and workplace conditions: A research-to-policy brief", https://doi.org/10.7916/d8-ngw9-n011. [7]

Webster, R. and A. De Boer (2019), „Teaching assistants: Their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs", *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 34/3, pp. 404–407, https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615746. [5]

Werler, T. and A. Tahirsylaj (2020), „Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 45/2, pp. 154–172, https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827388. [15]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/4am3ug

Tabellen Kapitel D2

- Tabelle D2.1: Betreuungsschlüssel im Elementarbereich, nach Bildungsbereich und Art der Einrichtung (2023)
- Tabelle D2.2: Entwicklung der Lernende-Lehrkräfte-Relation vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II, nach Bildungsbereich (2013 und 2023)
- Tabelle D2.3: Entwicklung der durchschnittlichen Klassengrößen im Primarbereich und Sekundarbereich I (2013 und 2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle D2.1

Betreuungsschlüssel im Elementarbereich, nach Bildungsbereich und Art der Einrichtung (2023)

	Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)						Angebote für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)					
	Anteil der Hilfslehrkräfte an den Kontaktpersonen (in %)	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation				Anteil der Hilfslehrkräfte an den Kontaktpersonen (in %)	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation			
			Alle Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Alle Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen
	2023	2023	2013	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2023	2023	2023
	(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	45	5	9	9	9	10	38	8	14	13	12	14
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	16	13	13	13
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	25	6	13	8	3	9	59	8	27	19	15	21
Kolumbien[1,2]	m	m	m	m	6	m	m	m	33	40	79	12
Costa Rica	m	m	9	5	3	6	m	m	13	10	11	6
Tschechien	a	a	a	a	a	a	10	11	14	12	12	10
Dänemark[1]	42	3	m	5	5	m	42	6	10	10	9	m
Estland	m	m	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	m	m	9[d]	8[d]	8[d]	10[d]
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	10	8	m	m
Frankreich[1]	a	a	a	a	a	a	39	13	24	22	21	27
Deutschland	12	4	5	5	4	5	14	8	10	9	9	9
Griechenland	m	m	m	m	m	m	a	8	12	8	8	13
Ungarn	a	7	m	7	6	11	47	7	m	13	13	12
Island	a	3	3	3	3	3	a	4	6	4	4	5
Irland	x(7)	x(8)	a	x(10)	m	x(12)	1[d]	3[d]	m	3[d]	m	3[d]
Israel	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	18	m
Italien	a	a	m	a	a	a	a	11	14	11	10	16
Japan	a	a	a	a	a	a	10	10	15	11	8	12
Republik Korea	m	m	5	5	5	5	m	m	15	12	10	13
Lettland	m	m	a	5	5	5	m	m	14	11	11	15
Litauen	42	6	9	10	11	8	36	5	10	8	9	7
Luxemburg[1]	a	a	a	a	a	a	a	9	11	9	9	8
Mexiko[1]	70	7	46	22	17	28	a	19	25	19	20	14
Niederlande	a	a	a	a	a	a	22	12	16	16	16	16
Neuseeland[1]	m	m	4	6	6	6	m	m	7	4	5	4
Norwegen	59	3	8	6	6	7	59	5	14	11	11	12
Polen	a	a	a	a	a	a	m	m	16	13	13	13
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	17	16	15	18
Slowakei	a	a	a	a	a	a	5	11	13	12	12	10
Slowenien	45	5	13	9	9	9	45	9	20	16	16	13
Spanien	m	m	9	9	8	10	m	m	15	12	11	14
Schweden	60	5	m	13	12	17	55	6	m	14	13	17
Schweiz	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	18	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	17	17	17	18
Ver. Königreich[1]	91	3	a	30	21	31	86	4	m	32	25	35
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	25	10	12	14	17	10
OECD-Durchschnitt	**49**	**5**	**11**	**9**	**8**	**11**	**35**	**9**	**15**	**13**	**15**	**13**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	34	8	15	12	12	13	15	16	21	19	19	17
Bulgarien[1]	a	a	a	a	a	a	m	m	13	11	12	8
China	a	a	a	a	a	a	m	m	22	14	14	14
Kroatien[1]	m	m	10	7	7	8	m	m	12	10	10	12
Indien[1]	a	a	a	a	a	a	m	m	20	13	m	m
Indonesien[2]	m	m	20	10	12	10	m	m	15	11	10	11
Peru[1,2]	30	44	9	62	109	12	18	18	18	22	26	14
Rumänien	6	15	m	16	16	11	5	13	17	14	15	10
Saudi-Arabien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	10	23	28	14
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**36**	**6**	**9**	**9**	**8**	**9**	**28**	**9**	**14**	**12**	**12**	**12**
G20-Durchschnitt	**52**	**5**	**18**	**14**	**12**	**15**	**m**	**m**	**17**	**16**	**16**	**16**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien, Dänemark, Kroatien, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland und das Vereinigte Königreich; 2015 für Indien und Peru; 2016 für Frankreich und Kolumbien. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Kolumbien, Peru und Saudi-Arabien; 2018 für Indonesien.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/4am3u9

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

Tabelle D2.2

Entwicklung der Lernende-Lehrkräfte-Relation vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II, nach Bildungsbereich (2013 und 2023)

	Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II			
					Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	
	2013	2023	2013	2023	2023	2023	2013	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	15	14	m	x(5)	12[d]	m	m	m
Österreich	12	13	9	9	10	10	10	10
Belgien	13	12	9	9	11	8	10	9
Kanada	16[d]	16[d]	x(1)	x(2)	x(8)	x(8)	14	12
Chile	23	17	24	20	19	19	25	19
Kolumbien[1,2]	24	23	26	27	25	55	22	22
Costa Rica	13	11	14	12	13	12	14	13
Tschechien	19	18	11	13	11	11	11	11
Dänemark[1]	12	12	11	11	11	17	13	13
Estland[3]	13	12	10	10	15	18[d]	14[d]	16[d]
Finnland	13	12	9	9	15	19	16	17
Frankreich[1]	20	18	14	15	14	8	11	11
Deutschland	16	15	14	13	12	13	13	12
Griechenland	9	8	7	8	10	8	8	9
Ungarn	m	11	10	11	12	10	12	11
Island	10	10	10	10	x(8)	x(8)	m	10
Irland[2]	16	13	x(7)	x(8)	12[d]	a	14[d]	12[d]
Israel	15	15	14	12	m	m	11	11
Italien[3]	12	11	12	10	10	11[d]	m	11[d]
Japan[3]	17	15	14	13	m	m	12[d]	11[d]
Republik Korea	17	15	18	13	11	8	15	10
Lettland	11	13	8	10	10	20	10	13
Litauen	10	14	8	10	10	12	8	10
Luxemburg	9	9	11	10	9	8	9	9
Mexiko	28	23	32	31	26	16	27	22
Niederlande	17	16	16	15	15	17	19	17
Neuseeland	16	16	16	17	12	17	13	13
Norwegen	10	10	10	8	10	10	10	10
Polen	11	13	10	10	13	11	11	12
Portugal	13	12	10	9	x(8)	x(8)	8	9[d]
Slowakei	17	14	12	16	14	13	14	14
Slowenien	16	12[d]	8	x(2)	18	16	13	17
Spanien	14	12	12	11	11	8	11	10
Schweden	m	13	m	11	x(8)	x(8)	m	13
Schweiz[4]	15	15	12	12	11	12	m	12
Türkei[1]	19	18	18	13	13	11	15	12
Ver. Königreich	22	19	18	17	16	m	19	m
Vereinigte Staaten	15	14	15	15	15	a	15	15
OECD-Durchschnitt	**15**	**14**	**13**	**13**	**13**	**14**	**14**	**13**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	26	22	26	21	23	15	25	21
Bulgarien[1]	18	10	13	10	11	14	12	13
China[2]	17	16	13	13	m	m	18	14
Kroatien[1]	14	12	9	8	10	7	10	8
Indien[2]	32	28	30	19	m	m	32	22
Indonesien[2]	16	17	14	15	m	m	17	15
Peru[1,2]	18	24	m	20	20	a	m	20
Rumänien	19	18	13	11	14	12	16	13
Saudi-Arabien[1,2]	11	14	11	13	m	m	11	15
Südafrika[2]	32	27	m	28	m	m	m	31
EU25-Durchschnitt	**14**	**13**	**11**	**11**	**12**	**12**	**12**	**12**
G20-Durchschnitt	**20**	**18**	**18**	**17**	**m**	**m**	**17**	**16**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien, Dänemark, Kolumbien, Kroatien, Peru, Saudi-Arabien und die Türkei; 2016 für Frankreich. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für China, Indien, Irland, Kolumbien, Peru, Saudi-Arabien und Südafrika; 2018 für Indonesien. 3. Die Lernende-Lehrkräfte-Relationen im Sekundarbereich II schließen Angaben aus dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit ein. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/4am3u9

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

Tabelle D2.3

Entwicklung der durchschnittlichen Klassengrößen im Primarbereich und Sekundarbereich I (2013 und 2023)

	Primarbereich						Sekundarbereich I					
	Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen		Alle Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen		Alle Bildungseinrichtungen	
	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	23	23	25	23	24	23	23	22	25	19	24	20
Österreich	18	18	19	19	18	18	21	21	22	21	21	21
Belgien	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	29	28	31	32	30	31	31	29	31	33	31	32
Kolumbien	24	24	19	17	22	22	30	30	25	22	29	28
Costa Rica[1]	15	15	17	16	15	15	28	31	21	20	27	29
Tschechien	20	20	15	14	20	20	22	23	19	14	22	22
Dänemark	21	20	19	17	21	19	21	20	20	19	21	20
Estland	18	19	16	15	18	18	18	19	14	16	18	19
Finnland	19	19	17	18	19	19	20	19	20	21	20	19
Frankreich	23	21	23	25	23	22	25	25	26	27	25	26
Deutschland	21	21	21	20	21	21	24	24	24	22	24	23
Griechenland	17	17	19	22	17	17	22	21	23	23	22	21
Ungarn	21	23	m	20	m	22	21	20	m	20	m	20
Island	19	18	16	15	18	18	20	20	13	17	20	20
Irland	25	23	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	28	28	24	26	27	27	29	31	24	26	28	30
Italien	19	18	20	18	19	18	22	20	22	21	22	20
Japan	27	27	30	28	27	27	32	32	34	33	33	32
Republik Korea	24	22	29	27	24	22	33	26	32	25	33	26
Lettland	16	17	8	13	16	17	15	18	9	25	14	18
Litauen	16	19	12	15	16	19	20	22	19	18	20	22
Luxemburg	15	15	19	21	15	16	19	18	18	21	19	18
Mexiko	20	24	19	19	20	23	28	26	24	22	27	25
Niederlande	m	22	m	22	m	22	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	19	19	11	13	18	18	23	19	17	13	22	18
Portugal	21	21	21	19	21	20	22	21	23	23	22	22
Slowakei	18	19	17	18	18	19	19	21	18	19	19	21
Slowenien	19	18	22	19	19	18	20	21	19	19	20	21
Spanien	21	20	24	23	22	21	25	24	26	26	25	25
Schweden[1]	19	21	17	19	19	20	21	22	22	21	21	22
Schweiz[1]	19	19	m	m	m	m	19	19	m	m	m	m
Türkei	23	22	20	11	23	21	28	28	20	13	28	26
Ver. Königreich	27	27	18	25	25	26	20	25	19	23	19	24
Vereinigte Staaten	22	21	18	16	21	20	28	22	20	15	27	21
OECD-Durchschnitt	**21**	**21**	**20**	**20**	**21**	**21**	**23**	**23**	**22**	**21**	**23**	**23**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	25	21	18	16	23	20	28	26	24	23	28	25
Bulgarien	m	21	m	14	m	21	m	22	m	13	m	22
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[2]	m	15	m	16	m	15	m	18	m	17	m	18
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru[2]	m	13	m	18	m	14	m	22	m	21	m	22
Rumänien	m	19	m	16	m	19	m	20	m	16	m	20
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	**19**	**19**	**18**	**18**	**19**	**19**	**21**	**21**	**20**	**20**	**21**	**21**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2013: 2015 für Costa Rica, Indonesien, Schweden und die Schweiz. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Kroatien und Peru.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/4am3u9
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleitungen?

Zentrale Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern steigen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie tätig sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten reichen die Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung von 55.725 US-Dollar im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis 63.925 US-Dollar im Sekundarbereich II.
- Zwischen 2015 und 2024 sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sowohl für Lehrkräfte am Anfang ihrer Laufbahn als auch für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung in den meisten Ländern gestiegen, jedoch in der Regel unterschiedlich stark. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten für 2015 bis 2024 sind bei Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich mit der häufigsten Qualifikation die Gehälter derjenigen mit 15 Jahren Berufserfahrung um 4 bis 6 % gestiegen. Derweil sind die Anfangsgehälter dieser Lehrkräfte im gleichen Zeitraum um 14 bis 17 % gestiegen.
- Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Primar- und allgemeinbildenden Sekundarbereich belaufen sich in den OECD-Ländern im Durchschnitt auf 83 bis 91 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In der Regel sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen höher als die von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Kontext

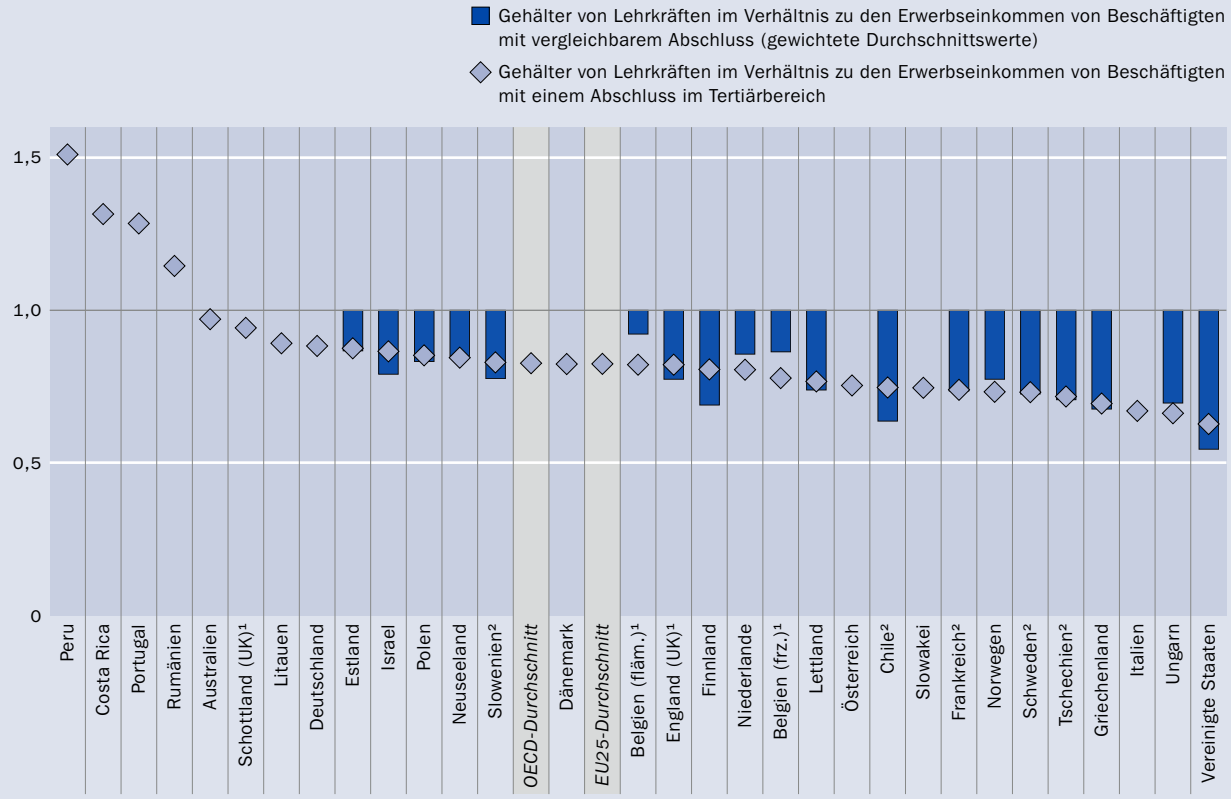
Vergütung und Arbeitsbedingungen sind wichtige Faktoren, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben, weiterzubilden und zu halten (s. Kapitel D8 für Informationen zum Lehrkräftemangel im Sekundarbereich). Die Gehälter der Lehrkräfte – in absoluten Zahlen und im Verhältnis zu denen anderer Berufe – können sich unmittelbar auf die Attraktivität einer Laufbahn als Lehrkraft auswirken, jedoch können auch andere Aspekte eine Rolle spielen, z. B. Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, Arbeitsbelastung durch Verwaltungsaufgaben und Image von Lehrkräften (OECD, 2023[1]). Sie können die Entscheidungen beeinflussen, eine Lehrkraftausbildung aufzunehmen, Lehrkraft zu werden (Nagler, Piopiunik and West, 2020[2]) und den Beruf als Lehrkraft weiterhin auszuüben oder nicht (Qin, 2020[3]); im Allgemeinen steigt mit höheren relativen Gehältern der Lehrkräfte die Attraktivität des Berufs. Die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten können sich auch auf die Entscheidung auswirken, eine Schulleitungsstelle anzunehmen und zu behalten (Wege in Schulleitungspositionen s. Kasten D3.2). Relativ niedrige Gehälter für Schulleitungen können Lehrkräfte davon abhalten, diese Aufgabe zu übernehmen (Pont, Nusche and Moorman, 2008[4]).

Die Gehälter der Beschäftigten an Bildungseinrichtungen und insbesondere die der Lehrkräfte und Schulleitungen sind der größte Einzelposten der Kosten im formalen Bildungswesen (s. Kapitel D4). Wettbewerbsfähige Gehälter sind zwar ein Faktor für

Abbildung D3.1

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2024)

Relation der Gehälter zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter



Anmerkung: Die Daten beziehen sich auf das Verhältnis der durchschnittlichen Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen in 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 (bzw. Schulleitungen) hinsichtlich des Qualifikationsniveaus gewichtet (s. Tab. X2.10 und X2.11 in Anhang 2). Für Werte, die nahe bei 1 liegen und in der Abbildung möglicherweise schwer zu erkennen sind, s. zugrunde liegende Tabelle. 1. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das gesamte Land. 2. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften nicht 2024.

Daten s. Tabelle D3.2. StatLink: https://stat.link/49qs38

bessere Lernergebnisse der Bildungsteilnehmenden (OECD, 2020[5]), jedoch nicht der einzige. Daher sollte die Politik in ihrem Bemühen, qualitativ hochwertige Bildungssysteme sowie langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten der Lehrkräfte und Schulleitungen genau im Auge behalten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Bandbreite der Gehälter der Lehrkräfte kann innerhalb der Länder recht groß sein, da unterschiedliche Qualifikationsniveaus unterschiedlichen Gehaltsstufen zugeordnet werden können. Bei Lehrkräften im Primarbereich ist das durchschnittliche Gehalt von Lehrkräften mit der Höchstqualifikation auf der obersten Gehaltsstufe 70 % höher als das durchschnittliche Anfangsgehalt derjenigen mit der Mindestqualifikation.
- In den OECD-Ländern liegen im Primar- und Sekundarbereich die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen im Durchschnitt um mehr als 50 % über denjenigen der Lehrkräfte.

- Höhere gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können ein Anreiz für Lehrkräfte zur Übernahme einer Schulleitungsstelle sein und in den meisten Ländern müssen die Bewerberinnen und Bewerber ein Mindestmaß an Unterrichtserfahrung haben und zum Teil eine zusätzliche Managementausbildung absolvieren.

Hinweis

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Diese kann auch Zusatzleistungen wie eine Art Ortszulage für das Unterrichten in abgelegenen Gebieten, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Personennahverkehr sowie Steuerermäßigungen beim Erwerb von Lehrmaterialien enthalten. Zwischen den OECD-Ländern gibt es zudem große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und der Sozialversicherungssysteme. In einigen Ländern kann es auch erhebliche subnationale Unterschiede bei den Gehaltsskalen von Lehrkräften und Schulleitungen aufgrund von lokalen Faktoren, wie den Lebenshaltungskosten, geben (Kasten D3.1). Dies sollte bei der Analyse der Gehälter der Lehrkräfte und ihrem Vergleich über die Länder hinweg berücksichtigt werden, ebenso wie potenzielle Vergleichbarkeitsaspekte in Bezug auf die erhobenen Daten – s. Kasten D3.1 in *Bildung auf einen Blick 2019* (OECD, 2019[6]), Kasten D3.2 in *Bildung auf einen Blick 2023* (OECD, 2023[7]) und *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*) – und die Tatsache, dass sich die erhobenen Daten nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen.

Alle in US-Dollar angegebenen Zahlen werden mittels um Kaufkraftunterschiede zwischen den Ländern bereinigter Wechselkurse aus den Landeswährungen umgerechnet (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Analyse und Interpretationen

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter

Die Gehälter von Lehrkräften können aufgrund einer Reihe von Faktoren variieren, u. a. aufgrund ihres Qualifikationsniveaus, des Bildungsbereichs, in dem sie tätig sind, und ihrer Berufserfahrung bzw. des erreichten Punkts der beruflichen Laufbahn. Sie können auch innerhalb der Länder variieren, wenn gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und Vergütungsstrukturen auf subnationaler Ebene festgelegt werden (Kasten D3.1).

Zu den Zuständigkeiten von Schulleitungen können pädagogische Tätigkeiten (darunter die Lehrtätigkeit) sowie andere Aufgaben im Bereich Verwaltung, Personalführung und Finanzen gehören (weitere Einzelheiten, wie Unterschiede in der Art der von Schulleitungen ausgeübten Tätigkeiten sowie die Anzahl der Arbeitsstunden im Vergleich zu Lehrkräften, s. Indikator D4 in *Bildung auf einen Blick 2022* – OECD, 2022[8]). Unterschiede bei der Vergütung von Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften erklären sich möglicherweise durch Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Aufgaben und Zuständigkeiten, die von Schulleitungen und Lehrkräften erwartet werden (Kasten D3.2).

Gehälter von Lehrkräften

Lehrkräfte können die Lehrtätigkeit mit der Mindestqualifikation aufnehmen oder mit einer höheren Qualifikation, was mit einem höheren Gehalt verbunden sein kann. In etwa zwei Fünftel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten haben Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation (für die Aufnahme des Lehrkraftberufs) dieselbe Gehaltsspanne wie solche mit der Mindestqualifikation, die erforderlich ist, um Lehrkraft zu werden. In Ländern mit unterschiedlichen Gehaltsspannen für unterschiedliche Qualifikationsniveaus verfügen möglicherweise nur sehr wenige Lehrkräfte über die Mindest- oder Höchstqualifikation (s. Tab. X2.9 in Anhang 2). Aus diesem Grund konzentriert sich die vergleichende Analyse der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter auf die Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation. Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern der Lehrkräfte werden jedoch für 3 Qualifikationsniveaus (Mindestqualifikation, häufigste Qualifikation und Höchstqualifikation) erhoben, sie sind in der OECD-Bildungsdatenbank verfügbar (OECD, 2025[9]). Daten zu den Gehältern der Lehrkräfte im Sekundarbereich werden nur für Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen erhoben, wenngleich in Kasten D3.3 in *Bildung auf einen Blick 2023* ausnahmsweise Daten zu Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II analysiert wurden (OECD, 2023[7]).

Für ein gegebenes Qualifikationsniveau variieren die Gehälter der Lehrkräfte je nach Berufserfahrung. Im Rahmen der OECD-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften werden Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an 4 Punkten der Gehaltsskala erfasst: den Anfangsgehältern, den Gehältern nach 10 Jahren und nach 15 Jahren Berufserfahrung sowie den Höchstgehältern. Die Analyse konzentriert sich in der Regel auf die Gehälter der Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung als Näherungsgröße für die Gehälter in der Mitte der beruflichen Laufbahn.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich mit der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung reichen von 26.913 US-Dollar in der Slowakei bis zu mehr als 90.000 US-Dollar in Deutschland, Luxemburg und den Niederlanden (Tab. D3.1).

In der Regel steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten reichen die Gehälter von Lehrkräften (mit der häufigsten Qualifikation und nach 15 Jahren Berufserfahrung) von 55.725 US-Dollar im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) über 59.673 US-Dollar im Primarbereich, 61.563 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 63.925 US-Dollar im Sekundarbereich II (Tab. D3.1).

Die Unterschiede bei den Gehältern zwischen den Bildungsbereichen variieren zwischen den Ländern. Insbesondere verdienen Lehrkräfte in Finnland im Sekundarbereich II (mit der häufigsten Qualifikation und nach 15 Jahren Berufserfahrung) 42 % mehr als Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und in Mexiko 88 % mehr. In Finnland lassen sich diese höheren Gehälter im Sekundarbereich II darauf zurückführen, dass Lehrkräfte im Sekundarbereich II eine höhere Qualifikation benötigen als Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (Informationen zur häufigsten Qualifikation s. Tab. D.D3.3 in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*). In Mexiko ist der Unterschied vor allem dadurch bedingt, dass Lehrkräfte im Sekundarbereich II eine andere Gehaltsstruktur als Lehrkräfte in anderen

Kasten D3.1

Subnationale Unterschiede bei den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte können in den Ländern erheblich variieren, insbesondere in Ländern mit föderaler Struktur, in denen die Gehälter möglicherweise auf subnationaler Ebene festgelegt sein können. Die Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten oder tatsächlichen Gehältern können zumindest teilweise durch unterschiedliche Lebenshaltungskosten in den subnationalen Einheiten bedingt sein. Die Daten, die 4 OECD-Länder (Belgien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten) 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. 2024 variierten beispielsweise in Belgien die Anfangsgehälter von Lehrkräften im Primarbereich um etwa 4 % (2.144 US-Dollar), zwischen 49.599 US-Dollar pro Jahr im französischen Teil und 51.743 US-Dollar im flämischen Teil. Am größten waren die Unterschiede in Kanada und den Vereinigten Staaten: Die Anfangsgehälter von Lehrkräften im Primarbereich variierten in Kanada um 42 % (19.995 US-Dollar) zwischen den subnationalen Einheiten (von 47.176 US-Dollar in Quebec bis 67.171 US-Dollar in den Nordwest-Territorien) und in den Vereinigten Staaten um 52 % (21.293 US-Dollar) zwischen den subnationalen Einheiten (von 41.189 US-Dollar in North Carolina bis 62.482 US-Dollar in Kalifornien). Die Anfangsgehälter im Sekundarbereich variierten in Belgien am wenigsten (um 4 %, von 49.599 US-Dollar in Belgien [frz.] bis 51.743 US-Dollar in Belgien [fläm.] im Sekundarbereich I) und am stärksten in den Vereinigten Staaten (um 67 % im Sekundarbereich I, von 41.088 US-Dollar in North Carolina bis 68.537 US-Dollar in New York) (OECD, 2025[9]).

Die Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern sind in Belgien, Kanada (ohne den Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]) und im Vereinigten Königreich in den verschiedenen Bildungsbereichen konsistent; jedoch gibt es in Kanada und im Vereinigten Königreich zu verschiedenen Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte Abweichungen. In Belgien reichen die Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen den subnationalen Einheiten von 3 bis 7 %. Im 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 I zwischen den subnationalen Einheiten um 28 % (11.155 US-Dollar) von 40.130 US-Dollar bis 51.285 US-Dollar, während es bei den Höchstgehältern nur 17 % (10.463 US-Dollar) von 62.025 US-Dollar bis 72.488 US-Dollar waren. In Kanada sind die Unterschiede im Primar- und Sekundarbereich vergleichbar, weichen jedoch zwischen den Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn voneinander ab. Der Unterschied beträgt 42 % (19.995 US-Dollar) für Anfangsgehälter, 66 % (43.312 US-Dollar) für Gehälter nach 10 Jahren Berufserfahrung, 49 % (35.710 US-Dollar) für Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung und 60 % (44.134 US-Dollar) für Höchstgehälter.

In den Vereinigten Staaten folgte die Höhe der Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen den subnationalen Einheiten an verschiedenen Punkten der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte und in verschiedenen Bildungsbereichen keinem eindeutigen Schema. Im Sekundarbereich I war der Unterschied, wie oben beschrieben, bei den Anfangsgehältern am geringsten und bei den Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung am größten, von 53.355 US-Dollar bis 102.640 US-Dollar (was einem Unterschied von 92 % bzw. 49.285 US-Dollar entspricht), und nicht bei den Höchstgehältern. Die Unterschiede bei den Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung zwischen den subnationalen Einheiten sind im Primarbereich am größten (Unterschied von 99 %) und im Sekundarbereich II am kleinsten (Unterschied von 83 %).

Große Unterschiede auf subnationaler Ebene findet man auch bei den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen in den 3 Ländern mit verfügbaren Daten für 2024. In Belgien variierten die tatsächlichen Gehälter auf subnationaler Ebene bei Lehrkräften sowie Schulleitungen in allen Bildungsbereichen um weniger als 13 % und die der Schulleitungen stärker als die der Lehrkräfte. Im Sekundarbereich II beispielsweise reichten in Belgien die Gehälter der Lehrkräfte von 86.171 US-Dollar im französischen Teil bis 89.559 US-Dollar im flämischen Teil, was einem Unterschied von 4 % bzw. 3.388 US-Dollar entspricht. Im Vergleich dazu variierten die Gehälter von Schulleitungen von 121.213 US-Dollar im französischen Teil bis 136.271 US-Dollar im flämischen Teil, ein Unterschied von 12 % bzw. 15.058 US-Dollar. Die subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern waren im Vereinigten Königreich bei den Lehrkräften im Sekundarbereich I und II etwas größer und in den Vereinigten Staaten bei Lehrkräften sowie Schulleitungen wesentlich größer. In den Vereinigten Staaten verdienten Schulleitungen im Sekundarbereich II im Durchschnitt von 92.037 US-Dollar in Arkansas bis 157.964 US-Dollar in New York, was einer Differenz von 72 % bzw. 65.927 US-Dollar entspricht.

Das Ausmaß der subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen variiert auch in Abhängigkeit vom Bildungsbereich. Im Vereinigten Königreich ist der subnationale Unterschied bei den Gehältern der Schulleitungen im Sekundarbereich am größten, bei den Lehrkräften ist er hingegen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich größer. In den Vereinigten Staaten sind die subnationalen Unterschiede bei den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Schulleitungen im Primarbereich größer als im Sekundarbereich I und II.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, https://data-explorer.oecd.org/.

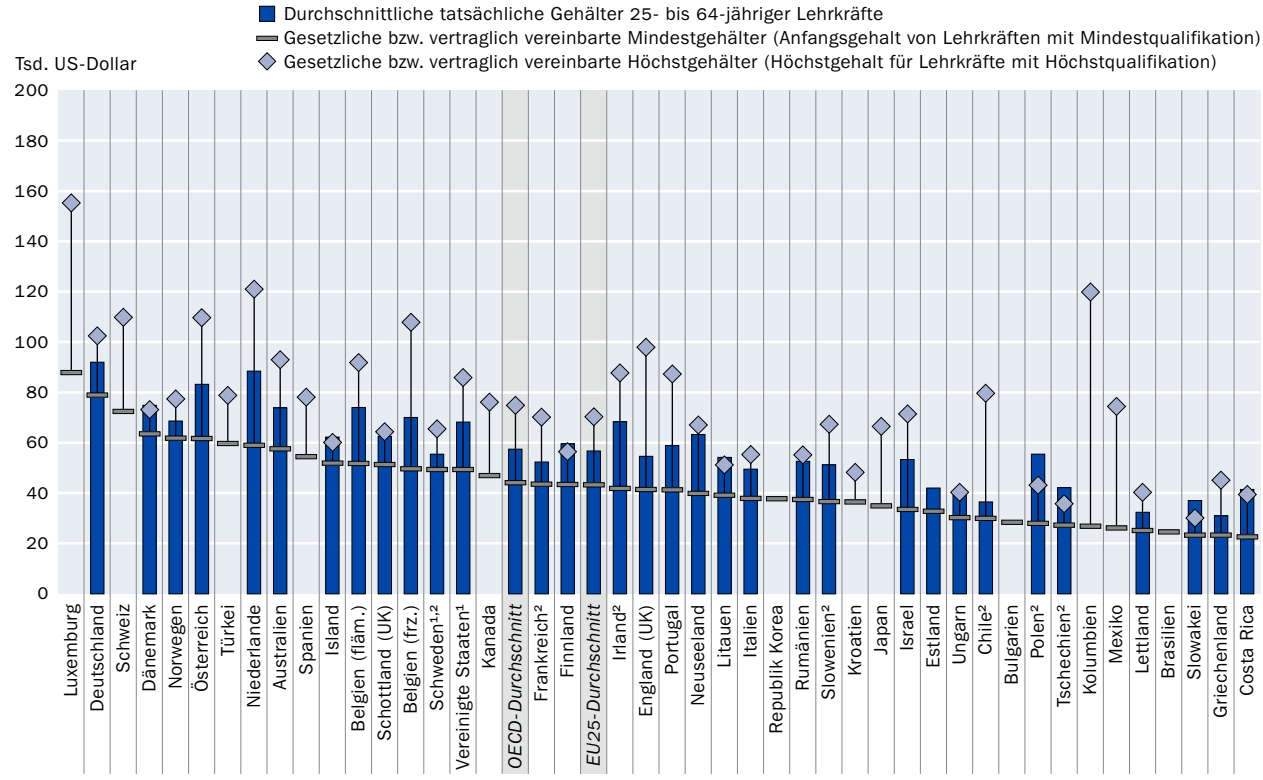
Bildungsbereichen haben. Demgegenüber erhalten Lehrkräfte in etwa einem Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, das gleiche Gehalt (Tab. D3.1).

In der Regel steigen die Gehälter der Lehrkräfte mit jedem Jahr Berufserfahrung. Im Durchschnitt dauert es etwa 26 Jahre, bis Lehrkräfte im Primarbereich (mit der häufigsten Qualifikation für den Berufseinstieg im Jahr 2024) ausgehend vom Anfangsgehalt das Höchstgehalt erreichen. In Kanada, Kolumbien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) sind die Gehaltsskalen auf höchstens 10 Jahre vom Anfangs- bis zum Höchstgehalt verdichtet (d. h., die Gehälter steigen binnen weniger Jahre schneller), während sie sich in anderen Ländern über einen längeren Zeitraum erstrecken, was den Lehrkräften einen größeren Anreiz bietet, länger im Beruf zu bleiben. Aufgrund dieser verschiedenen

Abbildung D3.2

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich im Verhältnis zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern (2024)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



Anmerkung: Tatsächliche Gehälter beinhalten Bonus- und Zulagezahlungen.

1. Tatsächliche Gehälter für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter. 2. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter nicht 2024.

Daten s. Tabelle D3.3. StatLink: https://stat.link/49qs38

Ansätze steigen die Gehälter von Lehrkräften in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich schnell. So betragen beispielsweise bei den Lehrkräften im Primarbereich sowohl in Japan als auch in den Niederlanden die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter auf der obersten Gehaltsstufe etwa das Doppelte des Anfangsgehalts (bei denen mit der häufigsten Qualifikation für den Berufseinstieg im Jahr 2024). Allerdings benötigt eine Lehrkraft in Japan im Durchschnitt 36 Jahre für das Erreichen des Höchstgehalts, in den Niederlanden hingegen nur 12 Jahre (OECD, 2025[9]).

Betrachtet man die vollständige Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (vom Mindestgehalt – dem Anfangsgehalt von Lehrkräften mit Mindestqualifikation – bis zum Höchstgehalt – dem Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe für Lehrkräfte mit Höchstqualifikation), so liegt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten das Höchstgehalt der Lehrkräfte im Primarbereich 70 % über dem Mindestgehalt. Der Unterschied variiert jedoch stark zwischen den Ländern: von etwa 15 % mehr in Dänemark bis zu mehr als dem 4-Fachen in Kolumbien (Abb. D3.2). In 8 weiteren OECD-Ländern und subnationalen Einheiten sind die Höchstgehälter mindestens doppelt so hoch wie die Mindestgehälter. Diese Unterschiede können auf unterschiedliche Gehaltsstrukturen hinweisen. So gibt es beispielsweise in Dänemark nur eine Gehaltsbandbreite unabhängig von der Qualifikation der Lehrkräfte, während in Kolumbien unterschiedliche Gehaltsspannen für Lehrkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus gelten.

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, in denen die Mindestgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, liegen auch die Höchstgehälter unter diesem. Im Primarbereich ist Kolumbien als Ausnahme zu nennen, wo die Mindestgehälter 39 % unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch 60 % darüber. Diese Unterschiede spiegeln möglicherweise die unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen wider, die Lehrkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen offenstehen (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 Primarbereich beträgt der Gehaltsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen in 7 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten (Dänemark, Deutschland, Finnland, Neuseeland, Polen, Rumänien und Schottland [Vereinigtes Königreich]) weniger als 10 %, während es in 3 anderen (Chile, Kolumbien und Portugal) mehr als 60 % sind (Abb. D3.2 und Tab. D3.1).

Entwicklungstendenzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften seit 2015

Beinahe zwei Drittel der OECD-Länder haben vergleichbare Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften für 2015 und 2024 für mindestens einen Bildungsbereich, basierend auf Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung. In diesem Zeitraum stiegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte real (d. h. zu konstanten Preisen von 2015) je nach Bildungsbereich in der Hälfte bis drei Fünftel dieser Länder. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primarbereich um etwa 6 %, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 4 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 5 % gestiegen, was eine Anerkennung des Verbleibs im Lehrkraftberuf darstellt (WEB Table D3.7).

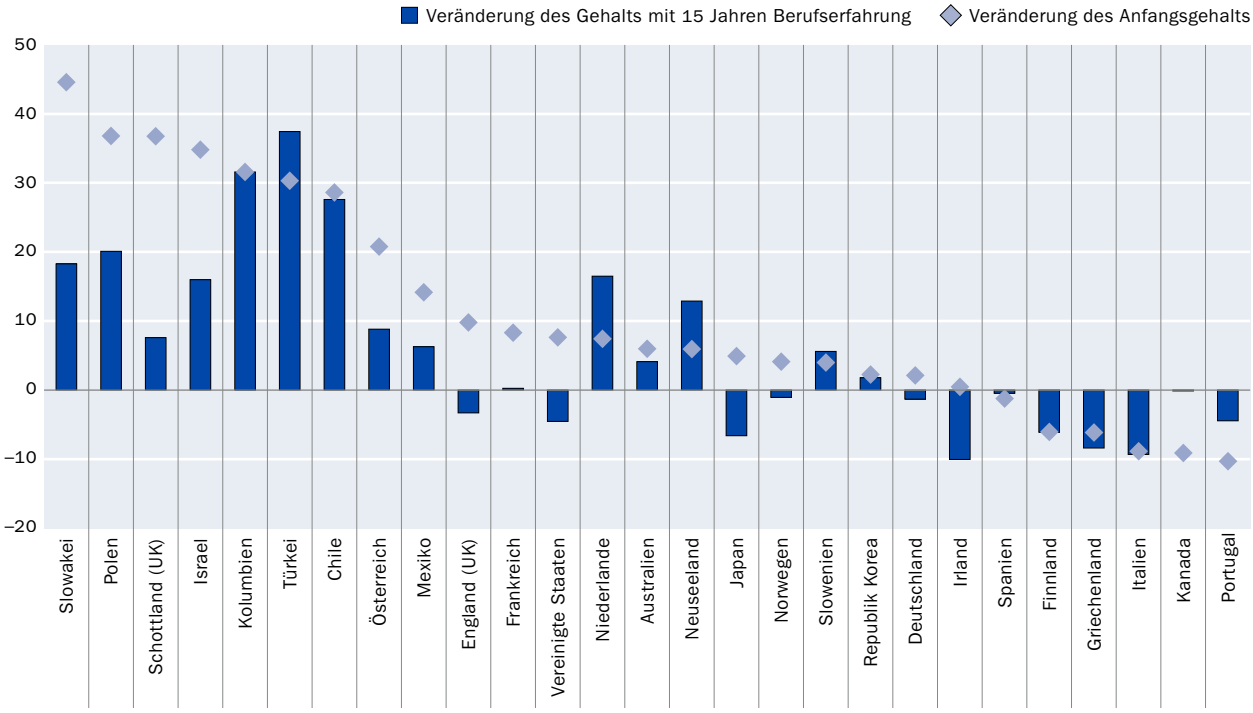
In einigen Ländern gab es jedoch bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern in diesem Zeitraum wesentlich größere Veränderungen. Im Primarbereich stiegen sie in Chile, Kolumbien, Litauen und Polen real um mehr als 20 %. Der nominale Anstieg war sogar noch größer, aber durch die Inflation wurde ein Teil der nominalen Gehaltssteigerungen in dem Zeitraum zunichtegemacht (OECD, 2022[10]). In 13 Ländern und subnationalen Einheiten sind hingegen die realen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich seit 2015 gesunken. Den größten Rückgang gab es in Irland, wo die Gehälter real um 10 % sanken, obwohl sie nominal (d. h. nach aktuellen Werten ohne Berücksichtigung der Inflation) zwischen 2015 und 2024 stabil blieben (s. Tab. X2.6 in Anhang 2 sowie WEB Table D3.7).

Die Anfangsgehälter stiegen im Zeitraum von 2015 bis 2024 ebenfalls. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten für den Zeitraum sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primarbereich um 17 %, im Sekundarbereich I (allgemeinbildende Bildungsgänge) um 16 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildende Bildungsgänge) um 14 % real gestiegen, was den Berufseinstieg attraktiver macht (WEB Table D3.5). Auch bei diesen Veränderungen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In mehr als zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten stiegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter real. In einigen Ländern sanken die Gehälter jedoch deutlich und in Costa Rica und Portugal um mindestens 10 % (WEB Table D3.6).

Abbildung D3.3

Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich zwischen 2015 und 2024

Veränderung der realen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften (2015 = 100), in Prozentpunkten



Anmerkung: Die 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.
Daten s. WEB Table D3.6 und D3.7. StatLink: https://stat.link/49qs38

In Ländern mit verfügbaren Daten zu Anfangsgehältern und Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung für den Zeitraum 2015 bis 2024 ist der Unterschied bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zu diesen beiden Punkten in der Berufslaufbahn nicht notwendigerweise gleich. In den meisten der 27 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich zu beiden Zeitpunkten entweder gestiegen oder gesunken. In einigen Ländern (Deutschland, England [Vereinigtes Königreich], Japan, Norwegen und den Vereinigten Staaten) sind jedoch in diesem Zeitraum die Anfangsgehälter gestiegen und die Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung gesunken. In diesen Ländern betrug weder der Anstieg noch der Rückgang mehr als 10 Prozentpunkte (Abb. D3.3). Diese Veränderungen sind auf eine Kombination von Veränderungen der nominalen Gehälter und von Veränderungen der Lebenshaltungskosten zurückzuführen – in diesen 4 Ländern sind beispielsweise die nominalen Gehälter in den aktuellen Landeswährungen zu beiden Zeitpunkten in der beruflichen Laufbahn gestiegen (s. Tab. X2.5 und X2.6 in Anhang 2).

In den Ländern und subnationalen Einheiten, in denen die Gehälter an beiden Punkten der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte zwischen 2015 und 2024 gestiegen oder gesunken sind, war das Ausmaß der Veränderung bei den Anfangsgehältern und den Gehältern nach 15 Jahren Berufserfahrung in der Regel unterschiedlich. In den meisten Ländern, in denen die Gehälter für beide Zeitpunkte real gestiegen sind, war der Anstieg bei den Anfangsgehältern höher. In den Ländern, in denen die Gehälter für beide Zeitpunkte real gesunken sind, gibt es keinen klaren Trend, wo der Rückgang höher ausfiel. In einigen

Ländern, wie Finnland, Italien und Spanien, war die Veränderung für beide Zeitpunkte gleich (Abb. D3.3). Diese Unterschiede bei den Gehaltstrends von Lehrkräften zu unterschiedlichen Punkten ihrer beruflichen Laufbahn sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie auf die Kombination von Veränderungen der nominalen Gehälter und von Preisveränderungen zurückzuführen sind; sie können aber auch Veränderungen der Lehrkraftvergütungssysteme widerspiegeln, die vorgenommen wurden, um Lehrkräfte anzuwerben oder zu halten (s. Kapitel D8).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitungen

In einigen Ländern gibt es spezifische Gehaltsskalen für Schulleitungen, die gegebenenfalls zusätzlich zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt eine Zulage für Schulleitungen erhalten. In anderen Ländern werden Schulleitungen nach den Gehaltsskalen für Lehrkräfte mit einer Zulage für Schulleitungen bezahlt. Die Verwendung der Gehaltsskalen von Lehrkräften spiegelt möglicherweise die Tatsache wider, dass Schulleitungen Lehrkräfte sein können, die Managementaufgaben in einer Schule übernommen haben, was gegebenenfalls mit einer Verringerung der Unterrichtsverpflichtungen einhergeht (s. Kasten D3.2). In 15 der 36 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden Schulleitungen im Primarbereich entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt, erhalten aber eine Schulleitungszulage, in den anderen 21 Ländern gibt es eine spezifische Gehaltsbandbreite. In 16 dieser letztgenannten Länder und subnationalen Einheiten gibt es keine spezifische Zulage als Schulleitung, in 5 hingegen ist eine Zulage als Schulleitung im Gehalt inbegriffen (WEB Table D3.13).

Die tatsächliche Vergütung von Schulleitungen (gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und/oder Zulagen als Schulleitung) kann abhängig von den Merkmalen der jeweiligen von ihnen geleiteten Schule(n) variieren, beispielsweise nach Größe der Schule (basierend auf der Zahl der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrkräfte). Sie kann auch aufgrund der individuellen Charakteristika der Schulleitung selbst variieren, darunter beispielsweise ihre Pflichten oder ihre Berufserfahrung (Einflussfaktoren für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und Schulleitungszulagen s. Tab. D.D3.5 in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Angesichts der Vielzahl an Kriterien, die bei der Berechnung der Gehälter von Schulleitungen eine Rolle spielen, konzentrieren sich die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Schulleitungen auf die Daten für die erforderliche Mindestqualifikation von Schulleitungen und WEB Table D3.4 zeigt nur die Mindest- und Höchstgehälter (s. erforderliche Mindestqualifikation in Tab. D.D3.6 in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*). Diese Werte sind daher mit Vorsicht zu interpretieren, da sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehälter auf Schulleitungen an unterschiedlichen Schularten beziehen können und in der Praxis wenige Schulleitungen diese Beträge verdienen.

Wie bei den Lehrkräften variieren auch bei den Schulleitungen die Gehälter erheblich zwischen den Ländern und Bildungsbereichen. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gelten für Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich I ähnliche Gehaltsspannen, während Schulleitungen im Sekundarbereich II im Durchschnitt von höheren gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern profitieren. Die ähnlichen Gehälter im Primar- und Sekundarbereich I können daher rühren, dass Schulleitungen in vielen dieser Länder Schulen leiten, die sowohl den Primarbereich als auch den Sekundarbereich I abdecken (WEB Table D3.4).

Im Primarbereich beläuft sich das Mindestgehalt von Schulleitungen in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten auf 62.092 US-Dollar, wobei die Bandbreite von 22.105 US-Dollar in Costa Rica bis zu 110.847 US-Dollar in Italien reicht. Das Höchstgehalt beträgt durchschnittlich 100.027 US-Dollar, es reicht von 48.866 US-Dollar in Polen bis 176.533 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich) (Abb. D3.4).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist im Primar- und Sekundarbereich das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen mit der Mindestqualifikation 73 bis 78 % höher als das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindestgehalt. In 10 Ländern und subnationalen Einheiten beläuft sich das erreichbare Höchstgehalt für Schulleitungen in mindestens einem dieser Bildungsbereiche auf mindestens das Doppelte des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalts. In Costa Rica und Kolumbien liegt das erreichbare Höchstgehalt in allen Bildungsbereichen sogar bei mehr als dem Dreifachen des Mindestgehalts (WEB Table D3.4).

Tatsächliche Gehälter

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften

Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften umfassen sämtliche tätigkeitsbezogenen Zahlungen, z. B. das Grundgehalt (entsprechend der Festlegung in der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehaltsskala), ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Zulagen für die Wahrnehmung bestimmter Aufgaben und andere zusätzliche Zahlungen (s. Abschnitt Definitionen). Beispielsweise gibt es in Tschechien eine Reihe von Zulagen, wie u. a. zusätzliche Zahlungen für Beratung von Schülerinnen und Schülern und Zahlungen für den Abschluss von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, wobei diese Zahlungen im Ermessen der Schulleitung liegen. In der Schweiz sind Zulagen seltener oder werden durch alternative Leistungen ersetzt – beispielsweise führt die Ausbildung von angehenden Lehrkräften zu einer Verringerung der Unterrichtszeitstunden. 2024 betrugen die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Alter von 25 bis 64 Jahren in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 50.872 US-Dollar im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), 57.399 US-Dollar im Primarbereich, 59.896 US-Dollar im allgemeinbildenden Sekundarbereich I und 63.514 US-Dollar im allgemeinbildenden Sekundarbereich II (Tab. D3.3).

Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts darstellen. Für den Primarbereich gibt es in 30 Ländern und subnationalen Einheiten verfügbare Daten sowohl zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung (eine Näherungsgröße für die Gehälter in der Mitte der beruflichen Laufbahn) als auch zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte. In mehr als einem Drittel dieser Länder sind die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter mindestens 10 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, worin sich möglicherweise die Bedeutung von Bonuszahlungen und Zulagen im Lehrkraftvergütungssystem in diesen Ländern niederschlägt. Die tatsächlichen Gehälter sind in Costa Rica (27 %), Polen (34 %), der Slowakei (37 %) und Tschechien (39 %) nach 15 Jahren Berufserfahrung mehr als 25 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tab. D3.1 und D3.3).

Ein Vergleich der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mit den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern gibt auch einen Hinweis auf die Verteilung der Lehrkräfte zwischen dem minimalen und dem maximalen Gehaltsniveau.

So liegen beispielsweise in Norwegen im Primarbereich die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften 11 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalt, womit dort der Unterschied bei den Ländern mit verfügbaren Daten für beide Kennzahlen und das gleiche Referenzjahr am geringsten ist (Abb. D3.2). Das kann in der relativ geringen Spanne der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in Norwegen (Tab. D3.1) in Kombination mit weniger zusätzlichen Zulagen als in anderen Ländern begründet sein. Indessen sind in Polen und der Slowakei die tatsächlichen Gehälter mindestens 20 % höher als das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt auf der obersten Gehaltsstufe (die damit die größten Unterschiede bei den Ländern mit vergleichbaren Daten aufweisen), was impliziert, dass Zulagen einen wesentlichen Effekt auf das Nettogehalt von Lehrkräften haben (Abb. D3.2 sowie WEB Table D3.8).

Beinahe die Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten verfügt für den Zeitraum von 2015 bis 2024 über vergleichbare Zeitreihendaten zu den tatsächlichen Gehältern im Primar- und Sekundarbereich (für den Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] ist es etwa ein Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten). Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Daten für alle Referenzjahre zwischen 2015 und 2024 sind die tatsächlichen Gehälter im Primarbereich um rund 15 %, im Sekundarbereich I um 14 % und im Sekundarbereich II um 13 % real gestiegen. Etwa zwei Drittel dieser Länder verzeichneten einen (realen) Anstieg für alle Bildungsbereiche. Der Anstieg betrug in Estland, Island (im Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]), Lettland und der Slowakei mehr als 20 % und in Litauen haben sich die tatsächlichen Gehälter verdoppelt. Diese Unterschiede sind möglicherweise auf eine Kombination von Veränderungen der Höhe der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte oder Zulagen sowie der Merkmale der Lehrkräfte (beispielsweise erhalten erfahrenere Lehrkräfte höhere Gehälter) zurückzuführen (WEB Table D3.8).

In 5 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit vergleichbaren Zeitreihendaten sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in allen Bildungsbereichen (mit verfügbaren Daten) real gesunken. In Belgien (frz., Sekundarbereich II), Norwegen (Sekundarbereich II), Österreich (Sekundarbereich) und in Portugal (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]) sind sie um mindestens 3 % gesunken. Da es in den meisten Ländern einen nominalen Anstieg gab, sind diese Rückgänge darauf zurückzuführen, dass die Inflationsrate höher war als die Erhöhungen der tatsächlichen Gehälter (WEB Table D3.8).

Tatsächliche Gehälter von Schulleitungen

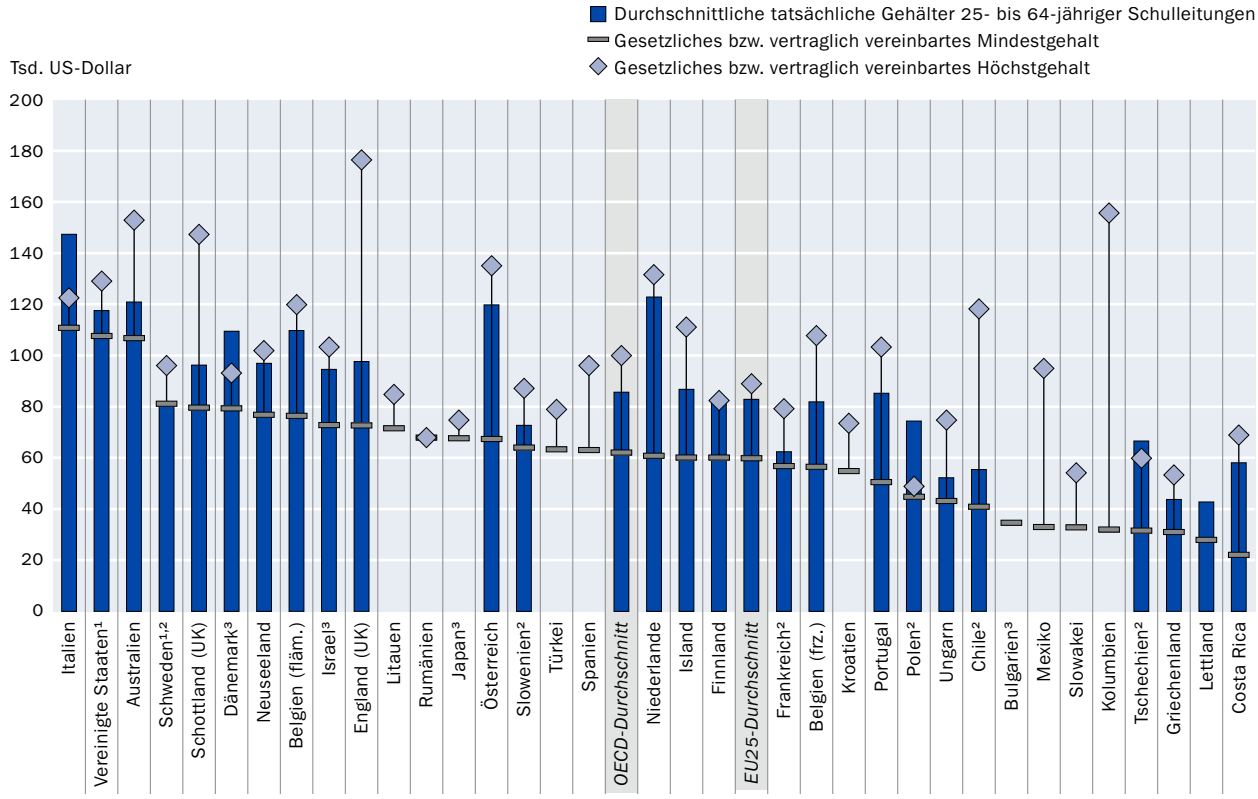
In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten reichten die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen (im Alter von 25 bis 64 Jahren) im Durchschnitt von 85.711 US-Dollar im Primarbereich über 92.866 US-Dollar im Sekundarbereich I bis 99.211 US-Dollar im Sekundarbereich II. Die tatsächlichen Gehälter 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 der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für Lehrkräfte und Schulleitungen lagen die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen 2024 im Primarbereich 51 %, im Sekundarbereich I 56 % und im Sekundarbereich II 57 % über denen von Lehrkräften (Tab. D3.3).

Die Zuschläge von Schulleitungen variieren jedoch zwischen den Ländern und Bildungsbereichen stark. Im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) war der Unterschied in Slowenien am größten, dort sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen 83 %

Abbildung D3.4

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Schulleitungen im Primarbereich im Verhältnis zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern (2024)

Jahresgehälter von Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



Anmerkung: Tatsächliche Gehälter beinhalten Bonus- und Zulagezahlungen.

1. Tatsächliche Grundgehälter für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter. 2. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter nicht 2024.

3. Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern enthalten keine Leistungszulagen für Schulleitungen.

Daten s. Tabelle D3.3 und WEB Table D3.4. StatLink: https://stat.link/49qs38

höher als die von Lehrkräften. Im Primarbereich sind in Italien die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen beinahe 3-mal so hoch wie die von Lehrkräften. Im Sekundarbereich I und II sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen in England (Vereinigtes Königreich), Italien und Schottland (Vereinigtes Königreich) etwa doppelt so hoch wie die von Lehrkräften oder noch höher. Am geringsten waren die Zuschläge mit weniger als 30 % in Belgien (frz., Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich), Costa Rica (Sekundarbereich), Estland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02] und Primarbereich) und Norwegen (Bereich für Kinder ab 3 Jahren [ISCED 02]) (Tab. D3.3).

Für diese unterschiedlichen Gehaltsstrukturen gibt es zahlreiche Gründe. In Frankreich lassen sich die geringen Zuschläge darauf zurückführen, dass Schulleitungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich Lehrkräfte sind, die teilweise von ihren Unterrichtsverpflichtungen entbunden sind. Sie werden entsprechend der Gehaltsskala für Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich zuzüglich einer spezifischen Schulleitungszulage bezahlt. In Costa Rica sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitungen in den verschiedenen Bildungsbereichen relativ ähnlich. Der Unterschied zwischen dem niedrigsten tatsächlichen Durchschnittsgehalt (Primarbereich) und dem höchsten (Sekundarbereich) beträgt 18 %. Jedoch sind die Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich und im Bereich für

Kasten D3.2

Von der Lehrkraft zur Schulleitung: Gehälter und berufliche Übergänge

Eine Schulleitungsposition zu übernehmen, kann für Lehrkräfte eine Chance sein, sich beruflich weiterzuentwickeln, Führungsrollen zu übernehmen und möglicherweise ihre Gehaltsaussichten zu verbessern. Die Arbeitszufriedenheit korreliert positiv mit der Beteiligung an Entscheidungsfindungen und beruflicher Entwicklung, was zu einer intrinsischen Motivation führt (OECD, 2020[11]). Das Ausmaß der Gehaltsunterschiede ist ebenfalls ein Anreiz für Lehrkräfte, Schulleitung zu werden. Höhere Gehälter sind eine Möglichkeit, Bewerberinnen und Bewerber für Schulleitungspositionen anzuziehen, sie spiegeln daneben jedoch die zusätzliche Arbeitsbelastung und die größere Verantwortung der Position wider. Folglich weisen die höheren Gehälter von Schulleitungen auf komplexere Arbeitsumgebungen hin.

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die Mindestgehälter von Schulleitungen im Primarbereich 49 % höher als die von Lehrkräften. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehälter für Schulleitungen mit der Mindestqualifikation sind in fast allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten höher als die Anfangsgehälter von Lehrkräften (mit der häufigsten Qualifikation in diesem Bereich). Die einzige Ausnahme ist Costa Rica, wo das Mindestgehalt von Schulleitungen 15 % niedriger ist als das Anfangsgehalt von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation, allerdings ist die für Schulleitungen erforderliche Mindestqualifikation auch geringer als die häufigste Qualifikation für den Lehrkraftberuf. Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindestgehalt von Schulleitungen ist auch häufig höher als das Gehalt von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung. Im Primarbereich ist dies in zwei Drittel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten der Fall (Abb. D3.5).

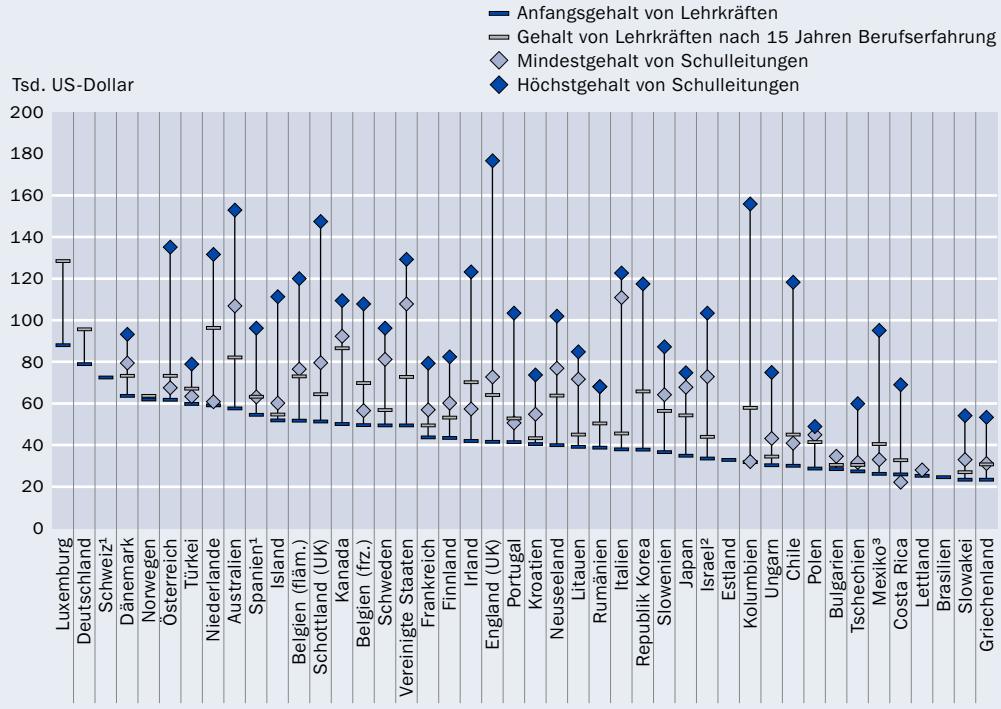
Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen ist in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten höher als das Gehalt von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung. Im Primarbereich ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitungen im Durchschnitt 83 % höher als das von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung (und mit der häufigsten Qualifikation). In beinahe einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten (11 von 36) sind die Höchstgehälter von Schulleitungen mehr als doppelt so hoch wie die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften nach 15 Jahren Berufserfahrung (Abb. D3.5).

Pflichtschulungen oder nachgewiesene Managementkompetenzen können angehenden Schulleitungen dabei helfen, effektiver zu führen, und den Einstieg in die Tätigkeit erleichtern. Jedoch benötigen Schulleitungen in Dänemark, England (Vereinigtes Königreich) und Griechenland beispielsweise keine Schulungen oder Kompetenznachweise, bevor sie die Stelle antreten. Schulleitungen beraten auch in Angelegenheiten, die den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler betreffen, daher ist es wichtig, dass sie die Arbeit von Lehrkräften verstehen (Pont, Nusche and Moorman, 2008[4]). Zwar müssen Schulleitungen in den meisten Ländern Unterrichtserfahrung haben, jedoch gibt es in Finnland und Lettland keine Mindestanforderung. Aber beide Länder geben an, dass entweder ausreichend Erfahrung vorhanden sein sollte oder auf lokaler Ebene andere Standards festgelegt werden können. In Dänemark müssen Schulleitungen einen Führungsabschluss machen, nachdem sie die Stelle angetreten haben.

Abbildung D3.5

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Primarbereich (2024)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation und Schulleitungen mit der Mindestqualifikation in öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Gewichteter Durchschnitt der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in verschiedenen subnationalen Einheiten.
2. In der Praxis erwerben viele Lehrkräfte während ihrer Dienstzeit höhere tertiäre Abschlüsse und werden in eine höhere Gehaltsklasse eingestuft. *3. Kombination verschiedener Gehaltsskalen für die gleiche ISCED-Qualifikationsanforderung.*
Daten s. Tabelle D3.1 und WEB Table D3.4. *StatLink: https://stat.link/49qs38*

In 26 Ländern und subnationalen Einheiten müssen Schulleitungen im Primarbereich und in 27 Ländern und subnationalen Einheiten im Sekundarbereich über Unterrichtserfahrung verfügen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten müssen Lehrkräfte mindestens 5 Jahre Erfahrung im Bildungsbereich haben, ehe sie Schulleitung werden können, zumeist sind 3 bis 6 Jahre vorgeschrieben. In Griechenland sind es 12 Jahre, davon mindestens 8 Jahre Klassenunterricht. In Frankreich im Primarbereich und in Luxemburg in allen Bereichen können Lehrkräfte mit 2 Jahren Unterrichtserfahrung Schulleitung werden. In der Praxis haben Schulleitungen jedoch tendenziell mehr als die erforderliche Mindesterfahrung (OECD, 2022[8]).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es verpflichtende Schulungen oder selektive Prüfungen zum Nachweis der Eignung von Lehrkräften für eine Schulleitungsposition. Diese Schulungen gestalten sich in den Ländern unterschiedlich. In mehreren Ländern und subnationalen Einheiten ist entweder vor oder nach der Übernahme einer Schulleitungsposition eine spezifische Schulung erforderlich. Prüfungen zur Beurteilung der Verwaltungs- und Managementkompetenzen sind ebenfalls gängig. In Frankreich gibt es für neue Schulleitungen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich ein Tutoring durch erfahrene Schulleitungen. Belgien (fläm. und frz.) verbindet verschiedene Arten von Schulungen mit regelmäßigen Beurteilungen neuer Schulleitungen.

Länder ohne gesetzliche Schulungsanforderungen für neue Schulleitungen bieten dennoch häufig Schulungsprogramme an und ermutigen Bewerberinnen und Bewerber zur Teilnahme. In Dänemark haben Schulleitungen im Primar- und Sekundarbereich in der Regel Kurse zur beruflichen Weiterbildung absolviert. Auch in Norwegen werden Schulleitungen zur Teilnahme an zusätzlichen Schulungsprogrammen ermutigt.

Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) 27 % niedriger als im Sekundarbereich, was zu geringeren Unterschieden zwischen Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich führt.

Grundgehälter und zusätzliche Zahlungen: Anreizprogramme und Zulagen

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (basierend auf Gehaltsskalen) sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleitungen. Bildungssysteme können auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung einsetzen. Dies können finanzielle Vergütungen und/oder eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden sein. Die Entscheidungen über die Kriterien zur Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen werden auf verschiedenen Behördenebenen gefällt.

Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. Die große Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten vergütet zentrale Aufgaben von Lehrkräften (Unterrichten, Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, Korrektur von Schülerarbeiten, allgemeine Verwaltungsarbeiten, Kommunikation mit den Eltern, Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler und Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen) selten mit spezifischen Bonus- oder zusätzlichen Zahlungen. Lehrkräfte können überdies verpflichtet sein, ohne Zusatzvergütung andere Verantwortlichkeiten oder Aufgaben zu übernehmen, auch wenn das häufig mit einem finanziellen Anreiz irgendeiner Art verbunden ist (zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrkräften und damit verbundenen finanziellen oder anderen Anreizen s. Kapitel D4 in *Bildung auf einen Blick 2024* – OECD, 2024[12]).

In beinahe 60 % der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Primarbereich, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen am Schulmanagement oder sonstigen Managementaufgaben beteiligen, eine zusätzliche finanzielle Vergütung. Beispielsweise erhalten in Italien Lehrkräfte, die die Leitung einer Abteilung oder die Koordination von Lehrkräften übernehmen, eine jährliche Zahlung. In Lettland hingegen werden Verwaltungspositionen, wie stellvertretende Schulleitung, durch eine Verringerung der Unterrichtsverpflichtungen ausgeglichen. Häufig erhalten Lehrkräfte auch Zusatzvergütungen, entweder jährlich oder gelegentlich, wenn sie eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtszeitstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, oder besondere Aufgaben übernehmen, wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung (WEB Table D3.9).

Die Teilnahme an Mentoringprogrammen und/oder Unterstützung neuer Lehrkräfte in Einführungsprogrammen sowie herausragende Leistungen können auch zu zusätzlichen Vergütungen führen, entweder als gelegentliche zusätzliche oder jährliche Zahlungen oder durch eine Erhöhung des Grundgehalts. 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. Beispielsweise wurden in Japan 3 verschiedene Standortzulagen eingeführt, um hoch qualifizierte Lehrkräfte in abgelegenen Gegenden zu halten, um Lehrkräfte in kalten Gebieten bei den Heizkosten zu unterstützen und zusätzliche Zahlungen in teuren Gebieten zu gewährleisten (weitere Informationen zu diesen Zulagen s. auch Kasten D3.3 in *Bildung auf einen Blick 2024* – OECD, 2024[12]).

Es gibt auch Kriterien für zusätzliche Zahlungen für Schulleitungen, jedoch führen weniger Aufgaben oder Zuständigkeiten zu Zusatzzahlungen als bei Lehrkräften. Zentralstaatliche/bundesstaatliche oder oberste Behörden und lokale Behörden sind die beiden wichtigsten Entscheidungsgremien für die Anspruchskriterien und Höhe der Zulagen für Schulleitungen in den Ländern (WEB Table D3.10 und D3.12).

Gehälter im Verhältnis zu anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Die Bildungssysteme konkurrieren mit anderen Sektoren der Wirtschaft um hoch qualifizierte Absolventinnen und Absolventen, da sie sie als Lehrkräfte gewinnen und halten wollen. Die Gehälter von Lehrkräften in Relation zu denen von Beschäftigten in Berufen mit ähnlichen Ausbildungsanforderungen und ihre zu erwartenden künftigen Einkommen können Einfluss darauf nehmen, ob sich die Einzelnen für eine Laufbahn als Lehrkraft (Nagler, Piopiunik and West, 2020[2]) bzw. den Verbleib im Beruf (Qin, 2020[3]) entscheiden.

In den meisten OECD-Ländern ist in allen Bildungsbereichen ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich, um Lehrkraft zu werden (s. Tab. D.D3.3 *in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*), daher wäre die wahrscheinliche Alternative zu einer Erstausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Bildungsgang im Tertiärbereich. Somit lassen sich die relativen Gehaltsniveaus und Arbeitsmarktbedingungen der Lehrkräfte in verschiedenen Ländern durch einen Vergleich der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit dem durchschnittlichen Erwerbseinkommen anderer Fachkräfte mit Abschluss im Tertiärbereich nachvollziehen.

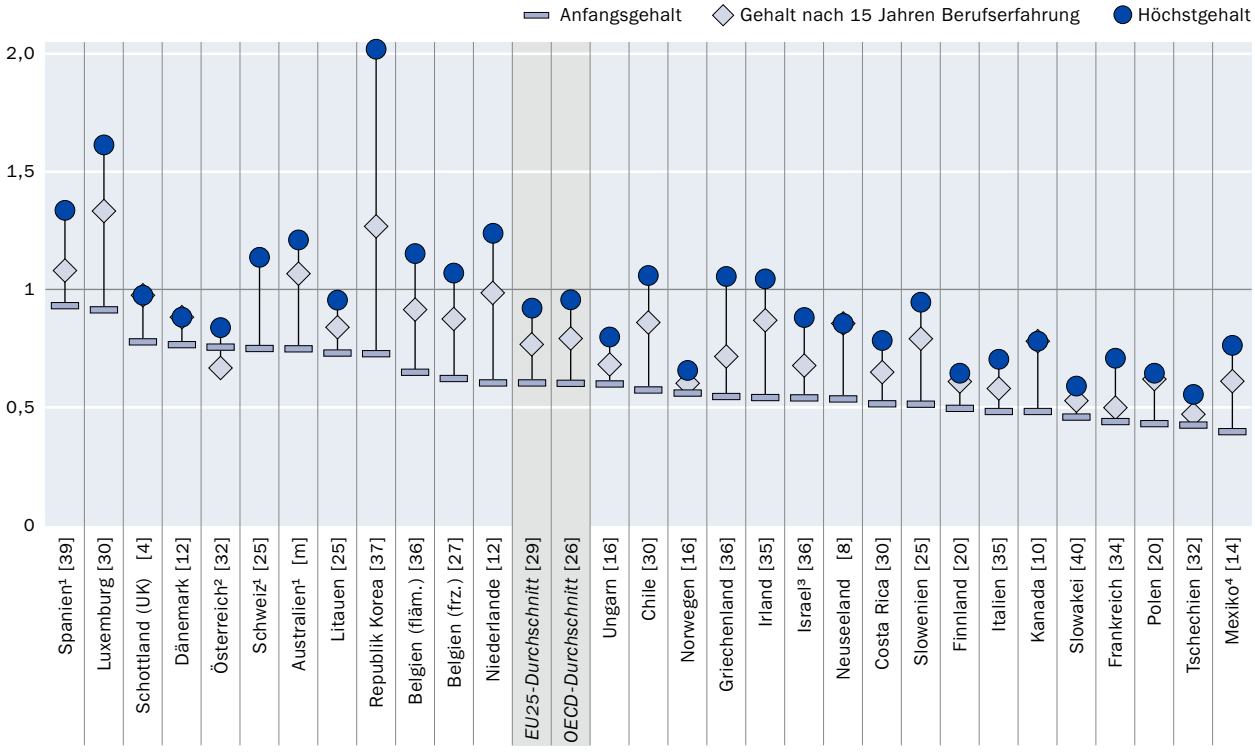
Es können 2 Vergleiche gezogen werden. Erstens mit Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich: 25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8). Zweitens mit Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, gewichtet nach dem Anteil der Lehrkräfte mit ähnlichem Abschluss auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich. Die zweite Methode stellt sicher, dass der Vergleich zwischen einzelnen Ländern Unterschiede bei der Zusammensetzung der Lehrkräfte und der Erwerbstätigen mit Abschluss im Tertiärbereich allgemein nach Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschlüssen berücksichtigt (zum Anteil von Lehrkräften mit einem bestimmten Bildungsstand s. Tab. X2.10 in Anhang 2, für weitere Einzelheiten s. Abschnitt Angewandte Methodik und zu Vergleichbarkeitsaspekten in Bezug auf die Messung der relativen Gehälter der Lehrkräfte s. Kasten D3.3).

Junge Absolventinnen und Absolventen schauen möglicherweise auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand im Verlauf ihrer Karrieren, wenn sie sich mit dem Gedanken tragen, eine lebenslange Laufbahn als Lehrkraft einzuschlagen (zu den Gehältern nach Fächergruppe im Tertiärbereich s. Indikator A4 in *Bildung auf einen Blick 2022*, OECD, 2022[8]). Daten zu Lehrkräften im Primarbereich mit der häufigsten Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit im Jahr 2024 sind für 29 OECD-Länder und subnationale Einheiten verfügbar. Im Durchschnitt betragen die

Abbildung D3.6

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften des Primarbereichs zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand (2024)

Verhältnis der Gehälter von Lehrkräften mit der zum Zeitpunkt des Eintritts in öffentliche Bildungseinrichtungen häufigsten Qualifikation zu Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit vergleichbarem Bildungsstand



Anmerkung: Die Zahl in eckigen Klammern gibt die durchschnittliche Anzahl der Jahre an, die man benötigt, um vom Anfangsgehalt zum Höchstgehalt zu gelangen. 1. Gewichteter Durchschnitt der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in verschiedenen subnationalen Einheiten. 2. Anfangsgehalt bezieht sich auf die Erwerbseinkommen Beschäftigter mit Bachelor- oder gleichwertigem Abschluss (ISCED 6). Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt beziehen sich auf die Erwerbseinkommen Beschäftigter mit Master- oder gleichwertigem Abschluss (ISCED 7) oder einem höheren Bildungsstand. 3. In der Praxis erwerben viele Lehrkräfte während ihrer Dienstzeit höhere tertiäre Abschlüsse und werden in eine höhere Gehaltsklasse eingestuft. 4. Kombination verschiedener Gehaltsskalen für die gleiche ISCED-Qualifikationsanforderung.

StatLink: https://stat.link/49qs38

Anfangsgehälter der Lehrkräfte in diesen Ländern und subnationalen Einheiten 60 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, während diejenigen auf der obersten Gehaltsstufe 97 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand erreichen (Abb. D3.6).

In einigen Ländern und subnationalen Einheiten erreichen oder übersteigen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In der Republik Korea und in Luxemburg liegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung mindestens 25 % über den durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand – und bei Lehrkräften in der obersten Gehaltsstufe liegen sie mindestens 60 % darüber (Abb. D3.6). In den Ländern, in denen die Gehälter der Lehrkräfte während der gesamten Laufbahn die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand nicht übersteigen, stellt in der Regel der Masterabschluss die häufigste Qualifikation dar (Tab. D.D3.3 in *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes*, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Wo die Gehaltsskalen für Lehrkräfte verdichtet sind, kann ihre relative Vergütung möglicherweise schneller steigen. So betragen beispielsweise in Neuseeland bei Lehrkräften im Primarbereich mit der häufigsten Qualifikation die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter lediglich 54 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, erreichen jedoch im Durchschnitt nach 8 Jahren 86 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen. In Chile sind die relativen Anfangsgehälter ähnlich (57 %), jedoch erstrecken sich dort die Gehaltsskalen über einen längeren Zeitraum, sodass es 15 Jahre dauert, 86 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand zu erreichen, und die Gehälter der Lehrkräfte steigen weiter, bis sie 30 Jahre Berufserfahrung haben (Abb. D3.6).

Wie die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte können auch die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte, die ihr Gesamteinkommen widerspiegeln, entweder mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand oder mit denen aller Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich verglichen werden. Die verfügbaren Daten lassen jedoch nur eine Berechnung des Durchschnitts von relativen Gehältern zu, wenn die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich verglichen werden. In Kasten D3.3 werden Aspekte der Vergleichbarkeit bei der Berechnung der Kennzahlen zu den relativen Gehältern erörtert.

In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten und in fast allen Bildungsbereichen liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften unter den Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich betragen im Durchschnitt 83 % der Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Abb. D3.1). Lehrkräfte im Sekundarbereich I verdienen 87 % dieses Vergleichswerts und im Sekundarbereich II 91 %. Am niedrigsten sind die relativen Gehälter mit 57 % der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in Tschechien (allerdings ist für die Tätigkeit als Lehrkraft in diesem Bereich kein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich) (Tab. D3.2).

In manchen Ländern erreicht oder übersteigt das tatsächliche Gehalt von Lehrkräften das durchschnittliche Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich oder mit einem vergleichbaren Bildungsstand. Lehrkräfte verdienen in Costa Rica, Peru, Portugal und Rumänien in allen Bildungsbereichen mehr als Beschäftigte mit Abschluss im Tertiärbereich. In Costa Rica (Sekundarbereich) und Peru (Primarbereich) übersteigen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich um mehr als 50 % (Tab. D3.2).

Die Karriereaussichten von Schulleitungen und ihre relativen Gehälter sind ebenfalls ein Signal für Lehrkräfte bezüglich ihrer möglichen beruflichen Laufbahn und der entsprechenden Vergütung auf längere Sicht. Schulleitungen verdienen nicht nur mehr als Lehrkräfte, sondern im Gegensatz zu Lehrkräften typischerweise auch mehr als Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Eine bemerkenswerte Ausnahme ist Ungarn, wo Schulleitungen in allen Bildungsbereichen 8 bis 18 % weniger als das durchschnittliche Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen, dies ist der niedrigste Wert der OECD-Länder (Tab. D3.2).

Kasten D3.3

Vergleichbarkeitsaspekte in Bezug auf die relativen Gehälter der Lehrkräfte

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 sind diese Leitlinien und Verfahren nicht immer strikt einzuhalten. Deshalb sind diese Daten mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Kennzahl für die relativen Gehälter setzt die Gehälter der Lehrkräfte oder Schulleitungen (Zähler) mithilfe von 2 unterschiedlichen Methoden in Relation zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (Nenner) (Tab. D3.2 und Abschnitt Angewandte Methodik). Diese Kennzahlen für die relativen Gehälter unterliegen noch immer Verzerrungen aufgrund der unterschiedlichen Merkmale, Arbeitsmodelle und Vergütungssysteme von Lehrkräften und anderen Beschäftigten oder aufgrund von Unterschieden bei den Daten für Gehälter und Erwerbseinkommen. Kasten D3.1 in *Bildung auf einen Blick 2021* (OECD, 2021[13]) behandelt Aspekte der Vergleichbarkeit in Zusammenhang mit der Erfassung der Lehrkräfte bei den Erwerbseinkommen von Beschäftigten, dem Fokus auf Vollzeitbeschäftigung, Unterschieden bei den Datenquellen für Gehälter und Erwerbseinkommen und Unterschieden zwischen den Ruhestandsregelungen von Lehrkräften und anderen Beschäftigten. Kasten D3.2 in *Bildung auf einen Blick 2023* (OECD, 2023[7]) behandelt die Verzerrungen in Zusammenhang mit Unterschieden zwischen Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei den Arbeitstagen.

Eine weitere Quelle für mögliche Verzerrungen der Kennzahlen für die relativen Gehälter hängt mit den Unterschieden bei der Art der für Daten zu Gehältern und Erwerbseinkommen verwendeten Kennzahl zusammen: Der Median der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich wird mit dem arithmetischen Mittel der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften verglichen. Um die mögliche Verzerrung in Zusammenhang mit der Verwendung des Medians oder des Mittels der tatsächlichen Gehälter zu analysieren, gab es 2024 eine Erhebung zur Sammlung von Informationen zur für die Angabe der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte verwendeten statistischen Kennzahl (Mittel oder Median). Dabei wurden auch Informationen zur für die Angabe der tatsächlichen Gehälter angewandten Methodik eingeholt, und zwar insbesondere, ob sich die Daten auf Lehrkräfte in Vollzeit beziehen.

Die Ergebnisse der 24 Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilgenommen haben, zeigen, dass der Median relevanter ist als das Mittel, da bei der Verteilung der Gehälter einige sehr hohe Gehälter enthalten sein können (rechtsschiefe Verteilung der Gehälter). Da der Median gegenüber Extrem- oder Randwerten weniger anfällig ist als das arithmetische Mittel, ist die Kennzahl der relativen Gehälter über die Jahre hinweg stabiler, wenn sie anhand von Medianwerten berechnet wird. Jedoch ist der Median der tatsächlichen Gehälter für die meisten Länder nicht verfügbar. 9 Länder haben sowohl das Mittel als auch den Median der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften angegeben. Das ermöglicht eine Analyse des Unterschieds bei dem Wert der relativen Gehälter durch die Verwendung des Mittels oder des Medians der tatsächlichen Gehälter. Die Ergebnisse zeigen beträchtliche Unterschiede: Die Differenz zwischen den Verhältnissen basierend auf dem Mittel und dem Median der tatsächlichen Gehälter

von Lehrkräften variiert zwischen 0,1 und 14 %, wobei die Unterschiede in den einzelnen Bildungsbereichen ähnlich sind. Im Sekundarbereich II ist das auf dem Mittel der tatsächlichen Gehälter basierende Verhältnis in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten höher als das auf dem Median der tatsächlichen Gehälter basierende Verhältnis, aber dies ist nicht notwendigerweise in allen Bildungsbereichen der Fall.

Die Ergebnisse der Erhebung haben auch gezeigt, dass in den meisten Ländern, die an der Erhebung teilgenommen haben, in Teilzeit arbeitende Lehrkräfte in die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte aufgenommen werden (wobei Daten für Vollzeitlehrkräfte angegeben werden sollten). Üblicherweise werden Gewichtungssysteme zur Umwandlung von Teilzeitgehältern in vollzeitäquivalente Gehälter und zur Abminderung der Verzerrung verwendet. Die Gewichte können jedoch in den Ländern unterschiedlich berechnet werden: basierend auf den Unterrichtszeitstunden oder der Arbeitszeit von Vollzeitlehrkräften oder der Arbeitszeit von Vollzeitbeschäftigten oder mithilfe sonstiger Methoden. Die methodischen Unterschiede bei der Gewichtung der Gehälter von Lehrkräften in Teilzeit können auch zu einer gewissen Verzerrung im Vergleich der relativen Gehälter führen.

Quelle: OECD-Erhebung von 2024 zur Methodik für die Angabe der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften.

Definitionen

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Klassenlehrkräfte und andere Lehrkräfte, die mit Schülerinnen und Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten.

Schulleitung ist jede Person, deren vorrangige oder wesentliche Funktion darin besteht, allein oder gemeinsam mit einem Verwaltungsorgan (wie z. B. einer Kommission, einem Ausschuss oder einem Rat) eine Schule oder Gruppe von Schulen zu leiten. Die Schulleitung ist die für die Leitung, das Management und die Verwaltung einer Schule zuständige oberste Führungsperson.

Tatsächliche Gehälter beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte/Schulleitungen vor Steuern erhalten. Dies sind aus Sicht der Arbeitnehmenden Bruttogehälter, da sie den Anteil der Arbeitnehmenden der Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge beinhalten (auch wenn diese den Arbeitnehmenden automatisch gleich durch die Arbeitgebenden vom Bruttogehalt abgezogen werden). Der Anteil der Arbeitgebenden bei den Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträgen ist jedoch nicht enthalten. Zu den tatsächlichen Gehältern gehören auch tätigkeitsbezogene Zahlungen wie Schulleitungszulagen, jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einkommensarten, sind nicht enthalten.

Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, 6, 7 oder 8.

Höchstgehälter beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Gehaltsskala) einer Vollzeitlehrkraft (mit einem bestimmten in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikationsniveau).

Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können sich beziehen auf die Gehälter von Lehrkräften mit einer bestimmten, in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung, der häufigsten Qualifikation oder der Höchstqualifikation) plus 15 Jahren Berufserfahrung.

Anfangsgehälter beziehen sich auf das durchschnittliche reguläre Bruttojahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft mit einer bestimmten in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung oder der häufigsten Qualifikation) am Anfang der Laufbahn als Lehrkraft.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beziehen sich auf reguläre Gehälter gemäß offiziellen Gehaltsskalen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die von Arbeitgebenden gezahlte Gesamtsumme) ohne die Beiträge der Arbeitgebenden zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beinhalten auch zusätzliche Zahlungen, die alle Lehrkräfte oder Schulleitungen erhalten und die regulärer Bestandteil des Jahresgehalts sind, wie etwa das 13. Monatsgehalt. Bei Schulleitungen beinhalten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter gegebenenfalls die Leitungszulage, die alle Schulleitungen für die Leitung der Schule erhalten.

Angewandte Methodik

Die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

In den meisten Ländern basieren die Kriterien zur Festlegung der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften auf dem Prinzip der relativen Mehrheit, d. h., es zählt das Niveau an Qualifikationen von den meisten der derzeitigen Lehrkräfte.

Referenzzeitraum für die Gehälter der Lehrkräfte ist der Zeitraum 2023/2024, sofern das Berichtsjahr für Bildungsgänge in der zweiten Hälfte des Kalenderjahrs 2023 beginnt und in der ersten Hälfte des Kalenderjahrs 2024 endet, oder andernfalls das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2024, sofern das Berichtsjahr in der ersten Hälfte des Kalenderjahrs 2024 beginnt. Um Verweise zu vereinfachen, wird als Referenzjahr 2024 geschrieben.

Die Gehälter werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch aus den Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD-Bildungsdatenbank in US-Dollar umgerechnet (OECD, 2025[14]). Diese Kaufkraftparitäten beziehen sich auf das Kalenderjahr und werden bei der Umrechnung der Gehälter so angepasst, dass sie sich auf Januar

2024 beziehen. Anhang 2 enthält Tabellen mit den Gehältern in nationaler Währung (s. Tab. X2.3, X2.4, X2.5, X2.6 und X2.7 in Anhang 2). Zur Berechnung des Indexes der Veränderung der Gehälter von Lehrkräften gegenüber 2015 erfolgte die Umrechnung der Gehälter auf die Preise von 2015 mittels des Deflators für den privaten Verbrauch. Bei der Berechnung herangezogene statistische Bezugsdaten (KKP und Deflatoren für den privaten Verbrauch) s. Tabelle X2.8 in Anhang 2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

In Tabelle D3.2 werden die Relationen der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand auf Basis der gewichteten Durchschnitte der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich berechnet (Spalten 2 bis 5 für Lehrkräfte und Spalten 10 bis 13 für Schulleitungen). Die für jedes Land einzeln erhobenen Gewichte basieren auf dem Anteil der Lehrkräfte und Schulleitungen in jeder ISCED-Stufe des Tertiärbereichs (s. Tab. X2.9 und X2.10 in Anhang 2). Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen. Bezogen sich Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als das Referenzjahr 2024, das für die Gehälter von Lehrkräften oder Schulleitungen herangezogen wurde, wurden die Daten zu den Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an 2024 angepasst. Bei allen anderen Relationen in Tabelle D3.2 und denen in WEB Table D3.5 wurden anstelle von gewichteten Durchschnitten Angaben zu allen Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich herangezogen. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten berücksichtigen die Erwerbseinkommen sämtlicher Personen im Referenzzeitraum, einschließlich der Gehälter von Lehrkräften. In den meisten Ländern ist die Population der Lehrkräfte groß und kann sich auf das durchschnittliche Erwerbseinkommen von Beschäftigten auswirken.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[15]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen stammen aus der gemeinsamen OECD/Eurydice-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen aus dem Jahr 2024. Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023/2024 (bzw. das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2024) und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben. Die Daten zum Erwerbseinkommen von Beschäftigten basieren auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO).

Weiterführende Informationen

Nagler, M., M. Piopiunik and M. West (2020), „Weak markets, strong teachers: Recession at career start and teacher effectiveness“, *Journal of Labor Economics*, Vol. 38/2, pp. 453–500, *https://doi.org/10.1086/705883*. [2]

OECD (2025), *Education and Skills*, OECD Data Explorer, *http://data-explorer.oecd.org/s/5q*. [9]

OECD (2025), *National accounts – Annual purchasing power parities and exchange rates*, OECD Data Explorer, *http://data-explorer.oecd.org/s/5t* (Zugriff am 2. April 2025). [14]

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2024 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/9783763977741*. [12]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821qw*. [7]

OECD (2023), „What do OECD data on teachers' salaries tell us?", *Policy Brief*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/de0196b5-en*. [1]

OECD (2022), *Bildung auf einen Blick 2022 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821pw*. [8]

OECD (2022), *OECD Economic Outlook, Volume 2022 Issue 2: Confronting the Crisis*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/f6da2159-en*. [10]

OECD (2021), *Bildung auf einen Blick 2021 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001810w*. [13]

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/ca768d40-en*. [5]

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/19cf08df-en*. [11]

OECD (2019), *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821mw*. [6]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [15]

Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264044715-en*. [4]

Qin, L. (2020), „Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis", *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 20/1, pp. 79–105, *https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3*. [3]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/49qs38

Tabellen Kapitel D3

- Tabelle D3.1: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2024)
- Tabelle D3.2: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2024)
- Tabelle D3.3: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2024)
- **WEB** Table D3.4: School heads' minimum and maximum statutory salaries, based on minimum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitungen, basierend auf der Mindestqualifikation) (2024)
- **WEB** Table D3.5: Teachers' actual salaries relative to earnings of tertiary-educated workers, by age group and gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2024)
- **WEB** Table D3.6: Trends in teachers' starting statutory salaries, based on the most prevalent qualifications (Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation) (2000 und 2005 bis 2024)
- **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 2024)
- **WEB** Table D3.8: Trends in teachers' average actual salaries (Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften) (2000, 2005 und 2010 bis 2024)
- **WEB** Table D3.9: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Lehrkräften) (2024)
- **WEB** Table D3.10: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to school heads (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen von Schulleitungen) (2024)
- **WEB** Table D3.11: Decision-making level for criteria used for determining teachers' base salaries and additional payments (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Lehrkräften zu verwendenden Kriterien) (2024)

- **WEB** Table D3.12: Decision-making level for criteria used for determining school heads' base salaries and additional payments (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung des Grundgehalts und der Zusatzvergütungen von Schulleitungen zu verwendenden Kriterien) (2024)

- **WEB** Table D3.13: Characteristics of the compensation system for school heads (Merkmale des Vergütungssystems für Schulleitungen) (2024)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle D3.1

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2024)

Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	59303	85317	85317	93619	57541	82054	82054	93020	57477	81842	81842	92959	57477	81842	81842	92959
Österreich[1]	m	m	m	m	61742	65455	73273	107745	61742	68482	76722	114354	61742	74220	83166	126691
Kanada	m	m	m	m	50077	83352	86432	87299	50077	83352	87285	87299	50077	83352	87285	87299
Chile	29963	36942	44969	55405	29963	36942	44969	55405	29963	36942	44969	55405	30977	38295	46525	57433
Kolumbien	31723	57853	57853	57853	31723	57853	57853	57853	31723	57853	57853	57853	31723	57853	57853	57853
Costa Rica	25633	30110	32348	39064	25887	30409	32670	39453	26678	31341	33673	40668	26678	31341	33673	40668
Tschechien	25759	26595	27265	30275	27348	29021	30359	35795	27348	29104	30359	36046	27348	29104	30359	35962
Dänemark	55409	62767	62767	62767	63554	70611	73204	73204	63789	71325	73750	73750	59762	77664	77664	77664
Estland	m	a	a	a	32836	a	a	a	32836	a	a	a	32836	a	a	a
Finnland[2]	39368	42927	43336	43336	43382	49732	53218	56412	46601	53423	57167	60598	48930	58753	61685	65386
Frankreich[3]	43597	47886	49462	70228	43597	47886	49462	70228	47220	51510	53086	74214	47220	51510	53086	74214
Deutschland	m	m	m	m	78904	90801	95657	102439	87120	98709	103952	113544	90567	101784	107491	122251
Griechenland	23363	28205	30627	45153	23363	28205	30627	45153	23363	28205	30627	45153	23363	28205	30627	45153
Ungarn	30256	31337	34429	40371	30256	31337	34429	40371	30692	31794	34949	42039	30692	31794	34949	42039
Island	51878	52373	54663	55837	51878	52373	54663	55837	51878	52373	54663	55837	48176	58338	61204	61204
Irland	a	a	a	a	41920	57946	70178	80944	43344	59384	70865	81631	43344	59384	70865	81631
Israel	38617	45514	49516	77932	33504	38882	43928	68244	33672	41314	45115	68244	31176	39907	44444	63367
Italien	37947	41590	45593	55325	37947	41590	45593	55325	40784	45026	49539	60710	40947	46092	50917	63432
Japan	m	m	m	m	34863	47177	54168	66530	34863	47177	54168	66530	34863	47177	54168	68276
Republik Korea	37773	56250	65765	104786	37773	56250	65765	104786	37773	56250	65765	104786	37773	56250	65765	104786
Lettland	25486	m	m	40778	25157	m	m	40243	25157	m	m	40243	25157	m	m	40243
Litauen	39107	40369	44970	51172	39107	40369	44970	51172	39107	40369	44970	51172	39107	40369	44970	51172
Luxemburg	87901	113685	128335	155292	87901	113685	128335	155292	99621	124526	137418	173165	99621	124526	137418	173165
Mexiko	26184	32551	40401	50446	26184	32551	40401	50446	32715	40870	51067	63779	61856	71169	75953	75953
Niederlande	58988	84653	96250	121022	58988	84653	96250	121022	58805	89684	102711	121026	58805	89684	102711	121026
Neuseeland	m	m	m	m	39932	63758	63758	63758	39932	63758	63758	63758	41726	67121	67121	67121
Norwegen	50690	58126	58126	59431	61833	63619	63619	68370	61833	63619	63619	68370	61833	69446	69446	77382
Polen	28712	34038	41355	43101	28712	34038	41355	43101	28712	34038	41355	43101	28712	34038	41355	43101
Portugal	41321	49811	52740	87367	41321	49811	52740	87367	41321	49811	52740	87367	41321	49811	52740	87367
Slowakei	18874	21530	22053	24659	23371	26279	26913	30102	23371	26279	26913	30102	23371	26279	26913	30102
Slowenien	36597	43276	54332	62626	36597	44825	56323	67365	36597	44825	56323	67365	36597	44825	56323	67365
Spanien	54487	59291	63225	78106	54487	59291	63225	78106	61074	66506	70856	87304	61074	66506	70856	87304
Schweden[1,4,5]	48871	51136	52097	55941	49420	54554	56833	65481	50834	55941	57794	66991	51479	56901	58755	67678
Schweiz	67278	84473	m	102813	72392	90469	m	109779	79711	102284	m	121418	90469	115951	m	137378
Türkei	59766	64442	67091	77396	59766	64442	67091	77396	59766	64442	67091	77396	59766	64442	67091	77396
Vereinigte Staaten[5]	50417	55930	75635	84504	49386	67017	72721	85827	50512	70466	76221	86750	52893	69182	76442	83410
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	51743	64809	72924	91861	51743	64809	72924	91861	51743	64809	72924	91861	64478	82097	93577	116539
Belgien (frz.)	49599	61965	69736	85280	49599	61965	69736	85280	49599	61965	69736	85280	61649	78520	89514	107838
England (UK)	41468	a	63995	63995	41468	a	63995	63995	41468	a	63995	63995	41468	a	63995	63995
Schottland (UK)	51285	64368	64368	64368	51285	64368	64368	64368	51285	64368	64368	64368	51285	64368	64368	64368
OECD-Durchschnitt	**42655**	**52224**	**55725**	**67076**	**44465**	**55972**	**59673**	**71449**	**45923**	**58072**	**61563**	**73883**	**47339**	**60772**	**63925**	**76535**
Partner- und/oder Beitrittsländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	24526	m	m	m	24526	m	m	m	24526	m	m	m	24526	m	m	m
Bulgarien	28399	29288	30423	m	28399	29288	30423	m	28399	29288	30423	m	28399	29288	30423	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	40401	42210	43215	48240	40401	42210	43215	48240	40401	42210	43215	48240
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	38759	48536	50376	55203	38759	48536	50376	55203	38759	48536	50376	55203	38759	48536	50376	55203
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	**40694**	**48437**	**52682**	**63752**	**43526**	**52327**	**57317**	**69517**	**45107**	**54450**	**59454**	**72256**	**45705**	**56165**	**61235**	**74721**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Definition der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften basiert auf einem weit gefassten Konzept, das das typische ISCED-Niveau und andere Kriterien umfasst. Für jede der 4 in dieser Tabelle aufgeführten Laufbahnstufen wird die häufigste Qualifikation definiert. In vielen Fällen ist die Mindestqualifikation identisch mit der häufigsten Qualifikation. Für Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen s. Tabelle D.D3.3 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Österreich und Schweden (Kalenderjahr für Schweden). 2. Daten zum Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften (die Mehrheit). 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden der Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 4. Ohne von Beschäftigten gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Bonuszahlungen und Zulagen).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/49qs38

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

Tabelle D3.2

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2024)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften und Schulleitungen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich, nach Bildungsbereich

		Alle Lehrkräfte								Alle Schulleitungen							
		Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)			
	Referenzjahr 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	2023	m	m	m	m	1,03	0,97	0,97	0,97	m	m	m	m	1,44	1,59	1,83	1,83
Österreich	2023	m	m	m	m	m	0,75	0,82	0,89	m	m	m	m	m	1,08	1,15	1,37
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	2023	0,63	0,64	0,65	0,68	0,73	0,75	0,76	0,79	0,97	0,96	0,98	1,09	1,15	1,13	1,16	1,28
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2023	m	m	m	m	1,28	1,31	1,74	1,74	m	m	m	m	1,98	1,84	2,16	2,16
Tschechien[1]	2023	0,76	0,71	0,70	0,73	0,57	0,72	0,72	0,76	1,05	1,08	1,08	1,18	0,83	1,13	1,13	1,24
Dänemark	2023	m	m	m	0,84	0,68	0,82	0,83	0,97	m	m	m	1,34	0,90	1,20	1,20	1,55
Estland	2023	0,72	0,87	0,84	0,82	0,67	0,87	0,87	0,87	0,85	0,99	0,99	0,98	0,91	1,08	1,08	1,08
Finnland[2]	2022	0,71	0,69	0,76	0,84	0,64	0,81	0,88	0,99	0,89	0,95	1,11	1,15	0,84	1,12	1,31	1,36
Frankreich	2022	0,75	0,74	0,80	0,87	0,75	0,74	0,82	0,90	0,88	0,88	m	m	0,88	0,88	1,21	1,21
Deutschland	2023	m	m	m	m	m	0,88	0,97	1,01	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	2018	0,68	0,68	0,69	0,69	0,69	0,69	0,72	0,72	0,91	0,91	0,95	0,95	0,98	0,98	1,10	1,10
Ungarn	2023	0,72	0,70	0,70	0,58	0,62	0,66	0,66	0,68	0,93	0,91	0,91	0,88	0,82	0,89	0,89	0,92
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	2022	0,81	0,79	0,81	0,81	0,87	0,86	0,91	0,88	a	1,29	1,26	1,33	a	1,53	1,50	1,53
Italien	2022	m	m	m	m	0,67	0,67	0,71	0,76	a	m	m	m	a	1,99	1,99	1,99
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	2023	0,68	0,74	0,74	0,73	0,64	0,77	0,77	0,78	0,94	0,94	0,94	0,94	1,01	1,01	1,01	1,01
Litauen	2022	m	m	m	m	0,89	0,89	0,89	0,89	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	2023	0,86	0,86	0,89	0,89	0,80	0,80	0,87	0,87	1,13	1,13	1,22	1,22	1,12	1,12	1,25	1,25
Neuseeland	2023	m	0,85	0,85	0,88	m	0,84	0,84	0,89	m	m	m	m	m	1,29	1,50	1,74
Norwegen	2023	0,73	0,77	0,77	0,78	0,66	0,73	0,73	0,80	0,93	1,06	1,06	1,17	0,84	0,98	0,98	1,19
Polen	2022	0,71	0,83	0,86	0,90	0,73	0,85	0,88	0,93	1,04	1,11	1,11	1,21	1,07	1,14	1,14	1,24
Portugal	2023	m	m	m	m	1,37	1,28	1,27	1,36	m	m	m	m	1,86	1,86	1,86	1,86
Slowakei	2023	m	m	m	m	0,58	0,74	0,74	0,79	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	2022	0,72	0,78	0,78	0,78	0,67	0,83	0,84	0,87	1,22	1,05	1,05	1,18	1,22	1,18	1,18	1,32
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	2023	0,69	0,73	0,70	0,70	0,64	0,73	0,76	0,77	1,05	1,06	1,06	1,02	0,98	1,08	1,08	1,10
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	2023	0,54	0,54	0,56	0,57	0,61	0,63	0,65	0,67	0,84	0,85	0,88	0,90	1,07	1,08	1,11	1,15
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)[3]	2022	0,94	0,92	0,91	0,94	0,84	0,82	0,82	0,99	1,36	1,36	1,35	1,39	1,22	1,22	1,31	1,51
Belgien (frz.)[3]	2022	0,90	0,86	0,82	0,88	0,80	0,78	0,76	0,96	1,03	1,03	1,22	1,27	0,91	0,91	1,08	1,12
England (UK)[3]	2023	0,77	0,77	0,90	0,90	0,82	0,82	0,98	0,98	1,39	1,39	1,88	1,88	1,47	1,47	2,06	2,06
Schottland (UK)[3]	2023	m	m	m	m	0,94	0,94	0,94	0,94	m	m	m	m	m	1,45	1,88	1,88
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**0,77**	**0,83**	**0,87**	**0,91**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,24**	**1,33**	**1,41**
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	2022	m	m	m	m	1,47	1,51	1,48	1,48	m	m	m	m	2,57	2,57	2,57	2,57
Rumänien	2023	m	m	m	m	1,11	1,14	1,15	1,18	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**	**0,75**	**0,82**	**0,85**	**0,90**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,17**	**1,24**	**1,31**
G20-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Bei unterschiedlichem Referenzjahr für die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und für die Gehälter von Lehrkräften werden die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich an das Referenzjahr für die Gehälter von Lehrkräften mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch angepasst.
1. Referenzjahr für Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen nicht 2024: 2023 für Schweden (Kalenderjahr), Slowenien und Tschechien, 2022 für Chile. 2. Daten zu Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen Daten zu Lehrkräften im gesamten Elementarbereich (ISCED 0). 3. Daten zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit tertiärem Bildungsabschluss beziehen sich auf das gesamte Land: Belgien für Belgien (fläm.) und Belgien (frz.) sowie das Vereinigte Königreich für England und Schottland.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/49qs38
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D3.3

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2024)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Bildungsbereich

	25- bis 64-jährige Lehrkräfte				25- bis 64-jährige Schulleitungen			
	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	78 527	73 826	73 932	73 980	109 956	120 869	139 546	139 556
Österreich	m	83 198	91 180	98 227	m	119 818	127 016	150 966
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	35 898	36 442	37 030	38 403	55 984	55 349	56 548	62 626
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	40 280	41 477	54 931	54 931	62 550	57 989	68 237	68 237
Tschechien[1]	33 466	42 201	42 165	44 667	48 945	66 599	66 599	72 960
Dänemark	61 733	74 887	75 337	88 381	81 996	109 502	109 502	140 793
Estland	32 203	42 019	42 019	42 019	43 845	51 748	51 748	51 748
Finnland[2]	47 120	59 596	65 466	73 575	62 246	82 795	97 147	100 356
Frankreich[1]	53 297	52 347	58 435	64 012	62 334	62 334	85 940	85 940
Deutschland	m	91 950	100 831	105 523	m	m	m	m
Griechenland	30 994	30 994	32 297	32 297	43 686	43 686	49 286	49 286
Ungarn	36 814	38 997	38 997	40 216	48 172	52 218	52 218	54 512
Island[2]	60 070	62 211	62 211	80 258	79 880	86 720	86 720	108 549
Irland	a	68 284	71 798	71 798	a	97 574	124 978	124 978
Israel	53 551	53 316	55 871	54 336	a	94 547	92 430	94 283
Italien	49 507	49 507	52 642	56 021	a	147 424	147 424	147 424
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	26 822	32 330	32 330	32 741	42 764	42 764	42 764	42 764
Litauen	54 118	54 118	54 118	54 118	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	88 465	88 465	96 106	96 106	122 887	122 887	137 795	137 795
Neuseeland	m	63 188	63 157	66 793	m	96 931	112 189	130 442
Norwegen	61 745	68 626	68 626	74 665	78 925	92 319	92 319	111 442
Polen[1]	47 295	55 407	57 091	60 372	69 586	74 366	74 366	80 786
Portugal	62 622	58 829	58 248	62 453	85 173	85 173	85 173	85 173
Slowakei	28 791	36 992	36 992	39 222	m	m	m	m
Slowenien[1,2]	41 418	51 188	51 641	53 551	75 744	72 674	72 674	81 424
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1,2]	48 395	55 418	57 616	58 689	73 919	81 906	81 906	83 013
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	66 325	68 153	70 578	72 927	116 456	117 560	121 041	124 654
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	75 419	74 022	74 381	89 559	109 821	109 821	118 297	136 271
Belgien (frz.)	72 151	70 065	68 763	86 171	81 872	81 837	97 555	101 252
England (UK)	54 550	54 550	64 941	64 941	97 589	97 589	137 176	137 176
Schottland (UK)	62 584	62 584	62 584	62 584	m	96 217	124 846	124 846
OECD-Durchschnitt	**50 872**	**57 399**	**59 896**	**63 514**	**m**	**85 711**	**92 866**	**99 211**
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	50 785	52 567	53 029	53 994	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	**48 202**	**56 730**	**59 043**	**62 659**	**m**	**82 900**	**89 086**	**94 628**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Bei unterschiedlichem Referenzjahr für die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich und für die Gehälter von Lehrkräften werden die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch angepasst.
1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Chile (Schulleitungen), Polen (Schulleitungen), Schweden (Kalenderjahr), Slowenien und Tschechien; 2022 für Chile (Lehrkräfte) und Frankreich (Kalenderjahr). 2. Daten zu Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen Daten zu Lehrkräften für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/49qs38
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel D4

Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?

Zentrale Ergebnisse

- Die Ausgaben für Lehrkräfte machen den größten Anteil der Bildungsausgaben aus. Die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler hängt von 4 Faktoren ab: Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und durchschnittliche Klassengröße (die zusammen die benötigte Zahl der Lehrkräfte bestimmen) sowie Gehälter der Lehrkräfte.
- Die beiden wichtigsten Einflussfaktoren auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte sind die jährlichen Gehälter der Lehrkräfte und die Klassengröße. Zwischen 2015 und 2023 sind die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich in drei Viertel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten und durchschnittlich real um 7 % gestiegen. Im gleichen Zeitraum ist die durchschnittliche Klassengröße in rund zwei Drittel der Länder gesunken. Beide Trends tragen zu höheren Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler bei, da durch steigende Gehälter die Gesamtkosten steigen und bei kleineren Klassengrößen mehr Lehrkräfte für die gleiche Zahl von Schülerinnen und Schülern erforderlich sind.
- In höheren Bildungsbereichen sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler tendenziell höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen die Gehaltskosten von 3.993 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich auf 4.444 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.

Kontext

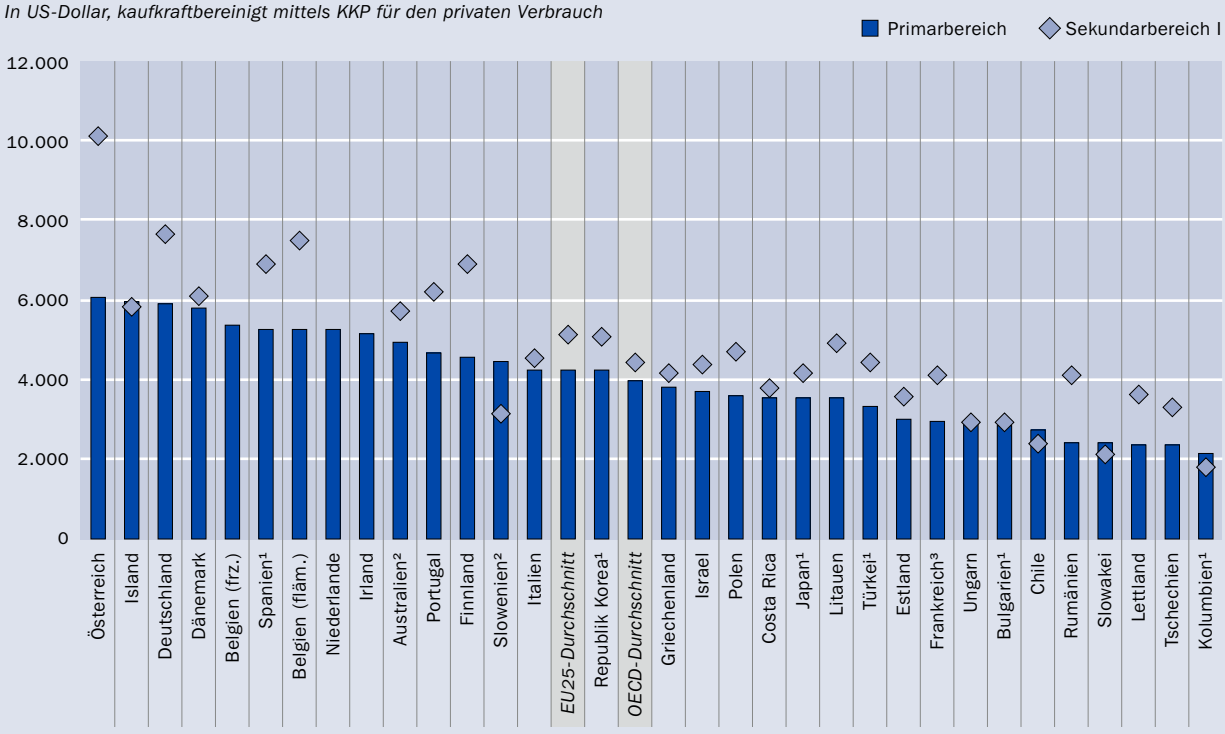
Die Regierungen interessieren sich inzwischen verstärkt für das Verhältnis zwischen dem Umfang der in Bildung investierten Ressourcen und den erzielten Lernergebnissen. Sie wollen ihre Bevölkerungen mit mehr und besserer Bildung versorgen und gleichzeitig sicherstellen, dass die öffentlichen Mittel effizient 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. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, so wie in diesem Kapitel berechnet, sind eine Funktion der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, der Zahl der Zeitstunden, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet, der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Abschnitt Angewandte Methodik und Kasten D4.1).

Dieses Kapitel 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 Kapitel 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

Abbildung D4.1

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2023)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Gehalt (nach 15 Jahren Berufserfahrung) statt des durchschnittlichen tatsächlichen Gehalts (für 25- bis 64-jährige Lehrkräfte). 2. Für die Berechnung der Lernende-Lehrkräfte-Relation sind Sekundarbereich I und Sekundarbereich II zusammengefasst. 3. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter nicht 2023.

Daten s. Tabelle D4.1. StatLink: https://stat.link/dr6fab

(bei sonst gleichbleibenden Faktoren). Jedoch ist die Zahl der Lehrkräfte möglicherweise nicht parallel auch zurückgegangen. In diesem Kapitel wird kein Unterschied gemacht zwischen einer Verringerung der Klassengröße aufgrund demografischer Veränderungen oder einer bewussten bildungspolitischen Entscheidung.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich zwischen 2015 und 2023 aufgrund von demografischen Veränderungen und/oder bildungspolitischen Entscheidungen gestiegen, wobei der durchschnittliche Anstieg 20 % betrug. Die Kosten für den Sekundarbereich I sind hingegen in rund drei Viertel der Länder mit einem durchschnittlichen Anstieg von nur 8 % im gleichen Zeitraum weniger stark gestiegen.
- Einem ähnlichen Ausgabenniveau verschiedener Länder können ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen. In den Niederlanden und Spanien sind beispielsweise die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich fast gleich, obwohl die Gehälter der Lehrkräfte in den Niederlanden etwa 40 % höher sind als in Spanien. Dies wird zum Teil ausgeglichen durch die deutlich längere Zeit, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet – 236 zusätzliche Stunden pro Jahr –, wodurch sich die Zahl der pro Schülerin bzw. Schüler benötigten Lehrkräfte verringert.

- 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 2023 mit die höchsten absoluten Kosten (5.781 US-Dollar), stand mit seinen relativen Kosten (7,5 % des BIP pro Kopf) aber nur auf Rang 11. Im Durchschnitt der OECD-Länder entsprechen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich 7,4 % des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I sind es 8,9 %.

Hinweis

Die Analyse beschränkt sich auf reguläre Bildungsgänge, während Bildungsgänge für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und Erwachsenenbildung in diesem Kapitel nicht berücksichtigt sind. Durch die Verwendung der tatsächlichen Gehälter in diesem Kapitel 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. In der Berechnung ist außerdem ein Faktor zur Anpassung der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte an eine vollständige Klasse enthalten. Die um diesen Faktor bereinigten Unterrichtszeitstunden entsprechen der Zahl der Zeitstunden, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet. Wenn eine Klasse zweigeteilt ist oder zwei Lehrkräfte eine Klasse unterrichten, wird dies als die Hälfte der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte gezählt. Diese Anpassung sichert die Konsistenz mit den bestehenden Formeln zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (GKLS) und erfasst gleichzeitig die verschiedenen Unterrichtsregelungen für Lehrkräfte (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Analyse und Interpretationen

Beitrag der einzelnen Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler werden von 4 wesentlichen Faktoren beeinflusst: den Gehältern der Lehrkräfte, den Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (mithilfe eines Faktors für die Unterrichtszeitstunden in vollständigen Klassen bereinigt) und der durchschnittlichen Klassengröße. Diese Faktoren wirken unterschiedlich auf die Gehaltskosten. Die Gehälter der Lehrkräfte haben eine direkte Wirkung: Durch höhere Gehälter steigen die Kosten pro Schülerin bzw. Schüler. Die 3 anderen Faktoren bestimmen die Zahl der benötigten Lehrkräfte, bei angenommener konstanter Zahl von Schülerinnen und Schülern. Wenn die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler steigt oder die Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte sinkt, werden zur Aufrechterhaltung der bestehenden Klassengrößen mehr Lehrkräfte benötigt. Ebenso steigt bei Verringerung der Klassengrößen und ansonsten konstanten Faktoren die Zahl der benötigten

Lehrkräfte, wodurch wiederum die Gehaltskosten steigen (s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik).

Beim Vergleich dieser einzelnen Faktoren mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich ermitteln, wie sie zu Abweichungen von den durchschnittlichen Gehaltskosten beitragen. So können überdurchschnittliche Gehaltskosten eines Landes auf hohe Gehälter der Lehrkräfte, mehr Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, kleinere Klassengrößen oder eine Kombination aller 4 Faktoren zurückzuführen sein. Anhand dieser Aufschlüsselung können Politikerinnen und Politiker nicht nur erkennen, wie viel ausgegeben wird, sondern auch, warum. Sie hebt außerdem die damit einhergehenden Abwägungen hervor: Veränderungen eines Faktors können kompensatorische Anpassungen der übrigen Faktoren erforderlich machen, um die Gesamtkosten gleich zu halten. Dies unterstreicht die Bedeutung des Gehaltskostenindikators zur Beurteilung der Effizienz und der Maßnahmenausrichtung der Ressourcenverteilung in Bildungssystemen.

Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler nach Bildungsbereich

Unterschiedliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler in verschiedenen Bildungsbereichen können auf erhebliche Unterschiede bei der Ressourcenverteilung zwischen den Ländern hinweisen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Gehaltskosten im Sekundarbereich I (4.444 US-Dollar) höher als im Primarbereich (3.993 US-Dollar). Dieser Unterschied ist hauptsächlich auf 2 strukturelle Faktoren zurückzuführen: Im Sekundarbereich I ist die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler höher (117 Stunden mehr pro Jahr) und die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte in vollständigen Klassen geringer (44 Stunden weniger). Zudem steigen die Gehälter der Lehrkräfte in der Regel, je höher der Bildungsbereich ist, was zusätzlich zu höheren Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler beiträgt. In Kombination führen diese Faktoren zu einer Erhöhung der Zahl der pro Schülerin bzw. Schüler benötigten Lehrkräfte und damit zu einem Anstieg der Gesamtgehaltskosten zwischen dem Primar- und Sekundarbereich I. Hingegen ist die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I mit 23 Schülerinnen und Schülern gegenüber 21 im Primarbereich etwas höher, was hilft, die zusätzlichen Kosten teilweise auszugleichen. Jedoch reicht diese leicht höhere durchschnittliche Klassengröße nicht aus, um den Kostensteigerungsdruck durch einen höheren Unterrichtsbedarf und weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte vollständig auszugleichen (Tab. D4.1, D4.2 und D4.3).

Diese Durchschnittswerte verbergen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, wobei in einigen Ländern die Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen besonders groß sind. Beispielsweise steigen in Österreich die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler von 6.054 US-Dollar im Primarbereich auf über 10.127 US-Dollar im Sekundarbereich I – ein Anstieg um 67 %, einer der höchsten in den OECD-Ländern. Dies spiegelt eine Kombination aus höheren Gehältern der Lehrkräfte, einer geringeren Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und mehr Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler wider, die durch die etwas größeren Klassen im Sekundarbereich nicht vollständig ausgeglichen werden. Finnland, Lettland und Rumänien melden ebenfalls Steigerungen von mehr als 50 % und bestätigen so den Trend wesentlich höherer Gehaltskosten in einer Reihe von Ländern im Sekundarbereich I zur Berücksichtigung fachlicher Spezialisierung, geringerer Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und höherer Komplexität der Lehrpläne im Sekundarbereich (Abb. D4.1).

Nicht alle Länder folgen diesem Trend. In manchen Ländern sind die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I ebenso hoch wie oder sogar niedriger als im Primarbereich. In Island sind die Kosten pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (5.953 US-Dollar) etwas höher als im Sekundarbereich I (5.830 US-Dollar). In Slowenien ist der Unterschied größer: 4.432 US-Dollar im Primarbereich und nur 3.133 US-Dollar im Sekundarbereich I. Ähnliche Muster sind in Chile, Costa Rica, Kolumbien, der Slowakei und Ungarn zu beobachten (Abb. D4.1).

Zu den Ländern mit den höchsten Ausgaben gehören Belgien (fläm.), Deutschland, Finnland, Österreich und Spanien, die alle in beiden Bildungsbereichen deutlich mehr ausgeben als der OECD-Durchschnitt. Diese Länder haben gewöhnlich in beiden Bildungsbereichen höhere Gehälter der Lehrkräfte bei weniger Unterrichtszeitstunden, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet, oder kleinere Klassengrößen als im OECD-Durchschnitt. Am anderen Ende des Spektrums betragen die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler in Kolumbien und Tschechien im Primarbereich weniger als 2.400 US-Dollar und im Sekundarbereich I weniger als 3.400 US-Dollar (Abb. D4.1).

Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt der Länder

Zum besseren Verständnis der Bedeutung der Gehaltskosten der Lehrkräfte ist es sinnvoll, diese ins Verhältnis zur Größe der Volkswirtschaft eines Landes zu setzen. Die Angabe dieser Kosten als Anteil des BIP pro Kopf vermittelt ein klareres Bild der für Bildung aufgewandten wirtschaftlichen Anstrengungen. Dieser Ansatz ermöglicht aussagekräftige internationale Vergleiche, da er nicht nur aufzeigt, wie viel die Länder in absoluten Zahlen ausgeben, sondern auch, wie diese Ausgaben im Verhältnis zu ihrer gesamten wirtschaftlichen Kapazität stehen. So können 2 Länder ähnliche Beträge pro Schülerin bzw. Schüler ausgeben, aber die relative Belastung der nationalen Ressourcen kann je nach Größe ihrer Volkswirtschaften sehr unterschiedlich sein.

Im Durchschnitt der untersuchten Länder betragen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich 7,4 % des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I sind es 8,9 % des BIP. Diese Durchschnittswerte verbergen jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern und durch die Berücksichtigung des BIP pro Kopf kann sich die Interpretation des Ausgabenniveaus der Länder erheblich verändern. Einige wenden einen relativ großen Anteil ihres nationalen Einkommens für die Gehaltskosten der Lehrkräfte auf, obwohl ihre Ausgaben in absoluten Zahlen eher gering sind. Beispielsweise betragen in Costa Rica die Gehaltskosten der Lehrkräfte etwa 3.547 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich – weniger als der OECD-Durchschnitt –, aber dies entspricht 12,8 % des BIP pro Kopf und damit beinahe dem Doppelten des Durchschnitts. In Kolumbien ist der Unterschied noch deutlicher: Die Gehaltskosten der Lehrkräfte belaufen sich nur auf 2.153 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich; dies entspricht jedoch 9,8 % des BIP pro Kopf und weist auf erhebliche finanzielle Anstrengungen im Verhältnis zur wirtschaftlichen Kapazität hin. Umgekehrt geben Länder mit hohem Einkommen in absoluten Zahlen deutlich mehr aus als der Durchschnitt, jedoch einen relativ kleinen Anteil des BIP pro Kopf. Beispielsweise betragen in Dänemark die Gehaltskosten der Lehrkräfte 6.111 US-Dollar pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I – deutlich mehr als der Durchschnitt –, jedoch entspricht dies nur 7,9 % des BIP pro Kopf, was weniger als der OECD-Durchschnitt ist. Dies zeigt, dass in Dänemark zwar die Bildungsausgaben in absoluten Zahlen hoch sind, die finanzielle Belastung aufgrund seiner starken wirtschaftlichen Kapazität jedoch relativ mäßig ist (Tab. D4.1).

Kasten D4.1

Grenzen der angewandten Methodik und mögliche künftige Entwicklungen

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig, die Grenzen der in diesem Kapitel angewandten Methodik zu berücksichtigen. Erstens erfolgt die Berechnung in diesem Kapitel anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Unterrichtszeitstunden für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler. Daher sind die in diesem Kapitel 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 Kapitel 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 zwischen unterschiedlichen ISCED-Bildungsbereichen.

Und schließlich musste die Aufteilung der Kosten auf den Primar- und Sekundarbereich I in einigen Ländern geschätzt werden, da die Schülerinnen und Schüler in beiden Bildungsbereichen 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 Kapitels 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. So würden die Kennzahlen für die Gehaltskosten der Lehrkräfte besser an die in Teil C vorgestellten Bildungsausgaben angepasst.

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.

Diese Vergleiche zeigen deutlich, wie Länder mit stärker begrenzten wirtschaftlichen Ressourcen möglicherweise einen größeren proportionalen Teil ihres Einkommens für ihre Lehrerschaft ausgeben – was unterstreicht, wie wichtig es ist, bei der Beurteilung der Bildungsfinanzierung sowohl absolute als auch relative Kennzahlen zu betrachten.

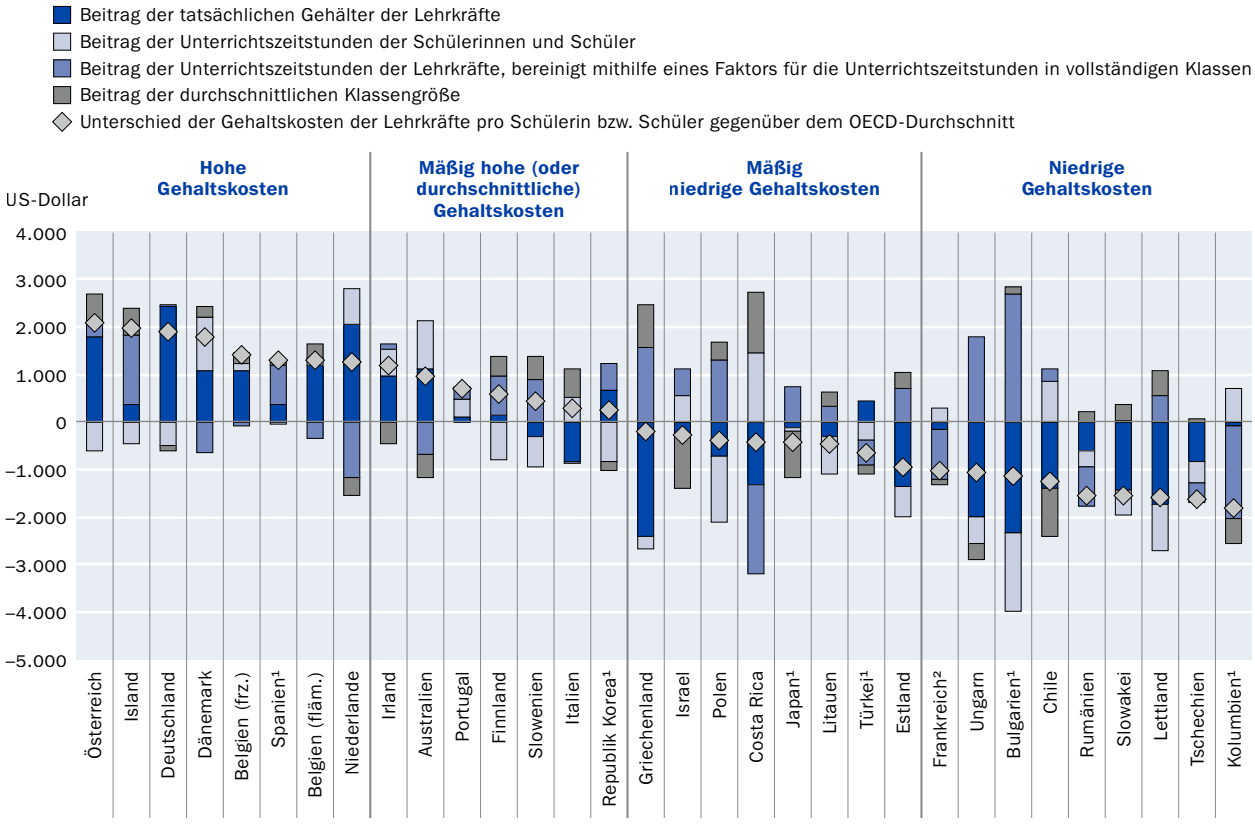
Unterschiedliche Bildungspolitik in Ländern mit ähnlichen Ausgaben

Abbildung D4.2 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 Unterschied 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 4.958 US-Dollar, was 965 US-Dollar über dem Durchschnitt der OECD-Länder liegt. Dieser Unterschied spiegelt die gemeinsamen Auswirkungen mehrerer Faktoren wider: Überdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte steigern die Kosten um 1.118 US-Dollar, überdurchschnittliche Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler um weitere 1.021 US-Dollar; die überdurchschnittliche Zahl der Zeitstunden, die eine einzelne Lehr-

Abbildung D4.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Primarbereich (2023)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Gehalt (nach 15 Jahren Berufserfahrung) statt des durchschnittlichen tatsächlichen Gehalts (für 25- bis 64-jährige Lehrkräfte).
2. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter nicht 2023.
Daten s. Tabelle D4.2. StatLink: https://stat.link/dr6fab

kraft eine vollständige Klasse unterrichtet, senken sie um 686 US-Dollar und die überdurchschnittliche Klassengröße um 487 US-Dollar (Tab. D4.2).

Höhere Bildungsausgaben können nicht automatisch mit einer besseren Leistung der Bildungssysteme gleichgesetzt werden. Dies wird deutlich, wenn man die durchschnittliche Leistung 15-Jähriger in Mathematik sowie Lese- und Schreibkompetenz im Rahmen des OECD-Programms für die Internationale Schulleistungsstudie PISA 2022 mit den Gesamtausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren im Jahr 2022 vergleicht (s. Abb. C1.6 in *Bildung auf einen Blick 2024* – OECD, 2024[1]). 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 große Unterschiede in der Bildungspolitik und den Bildungspraktiken geben. Beispielsweise sind in den Niederlanden und Spanien die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich fast gleich, jedoch sind die zugrunde liegenden Faktoren sehr unterschiedlich. In den Niederlanden sind die Gehälter der Lehrkräfte etwa 40 % höher als in Spanien, dies wird jedoch ausgeglichen durch deutlich mehr Zeitstunden, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet – 236 Stunden mehr pro Jahr –, wodurch sich die Zahl der pro Schülerin bzw. Schüler benötigten Lehrkräfte verringert. Dies zeigt, wie ähnliche Ausgabenniveaus das Ergebnis unterschiedlicher Kombinationen von Gehaltsniveaus, Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und weiterer struktureller Faktoren sein können.

Um die Bandbreite der verschiedenen bildungspolitischen Entscheidungen der Länder trotz ähnlicher Ausgabenhöhe zu illustrieren, wurden die Länder in Abbildung D4.2 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

Diese Gruppe umfasst die 8 Länder mit den höchsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich, von 5.260 US-Dollar in den Niederlanden bis 6.054 US-Dollar in Österreich (Abb. D4.2 und Tab. D4.1). Obwohl die Kosten durch Unterschiede bei den 4 oben dargelegten Hauptfaktoren zustande kommen, weisen diese Länder mit hohen Ausgaben bei diesen Dimensionen tendenziell mehr Ähnlichkeiten auf als die Länder in den übrigen Gruppen. Insbesondere zahlen alle Länder in dieser Gruppe den Lehrkräften überdurchschnittliche Gehälter und in den meisten liegt die Anzahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (die Zahl der Zeitstunden, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet) unter dem Durchschnitt und ist die Klassengröße kleiner – beides erhöht den Bedarf an Lehrkräften und lässt folglich die Kosten steigen. Ausnahmen bilden Belgien, Dänemark und die Niederlande, was die Zahl der Zeitstunden betrifft, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet, sowie Deutschland und die Niederlande in Bezug auf die Klassengröße.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten sind die hohen Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler in den Ländern auf unterschiedliche Hauptfaktoren zurückzuführen. In Belgien, Deutschland, den Niederlanden und Österreich liegen die hohen Kosten hauptsächlich an hohen Gehältern der Lehrkräfte, die zu einem direkten Anstieg der Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler führen. Im Gegensatz dazu sind die hohen Kosten in Island und Spanien im

Wesentlichen durch eine geringere Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden bedingt. Dadurch steigt die Zahl der Lehrkräfte, die zur Erfüllung der vorgeschriebenen Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler erforderlich ist, auch wenn die Gehälter in diesen beiden Ländern näher am OECD-Durchschnitt liegen als in den anderen Ländern dieser Gruppe.

Diese Unterschiede zeigen, wie ähnliche Ausgabenniveaus das Ergebnis unterschiedlicher bildungspolitischer Entscheidungen und struktureller Regelungen sein können. In manchen Ländern liegt der Fokus auf wettbewerbsfähiger Vergütung der Lehrkräfte, um qualifizierte Kräfte anzuziehen und zu halten, während andere den Vorrang auf die Arbeitsbedingungen legen, indem sie die Unterrichtszeitstunden vor einer vollständigen Klasse verringern – beide Strategien führen zu höheren Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler.

Gruppe 2: Mäßig hohe oder leicht überdurchschnittliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich

Diese Gruppe umfasst 7 Länder mit überdurchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, von 4.229 US-Dollar in der Republik Korea bis 5.165 US-Dollar in Irland (Abb. D4.2 und Tab. D4.1). In allen diesen Ländern, außer Finnland und Portugal, spiegeln die Gehaltskosten eine Abwägung zwischen den Gehältern der Lehrkräfte und der Klassengröße wider. In Australien, Irland und der Republik Korea sind die Gehälter der Lehrkräfte überdurchschnittlich hoch, sodass die Kosten steigen. Dies wird aber durch überdurchschnittliche Klassengrößen teilweise ausgeglichen. Umgekehrt liegen die Gehälter der Lehrkräfte in Italien und Slowenien unter dem OECD-Durchschnitt, aber aufgrund von kleineren Klassengrößen sind die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler höher.

Eine zweite Abwägung, die in allen Ländern dieser Gruppe außer Irland und Portugal zu beobachten ist, ist diejenige zwischen den Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte. In Finnland, der Republik Korea und Slowenien hilft eine unterdurchschnittliche Anzahl an Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler bei der Eindämmung der Kosten. Dies wird jedoch ausgeglichen durch eine geringere Anzahl an Zeitstunden, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet, wodurch die Zahl der benötigten Lehrkräfte steigt. Das Gegenteil ist in Australien und in geringerem Ausmaß in Italien zu beobachten: Dort wird eine überdurchschnittliche Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler durch eine größere Anzahl der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte ausgeglichen, wodurch der Anstieg der Kosten pro Schülerin bzw. Schüler begrenzt wird.

Gruppe 3: Mäßig niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich

Diese Gruppe umfasst 8 Länder mit leicht unterdurchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler von 3.029 US-Dollar in Estland bis 3.790 US-Dollar in Griechenland, im Vergleich dazu sind es im OECD-Durchschnitt 3.993 US-Dollar (Abb. D4.2 und Tab. D4.1). In allen Ländern mit Ausnahme der Türkei liegen die Gehälter der Lehrkräfte unter dem Durchschnitt.

Trotz einiger Gemeinsamkeiten bestehen bei der Wechselwirkung von Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und Klassengröße Unterschiede innerhalb der Gruppe. In 6 Ländern sind die leicht unter-

durchschnittlichen Gehaltskosten auf eine Kombination niedriger Gehälter und weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (bereinigt mithilfe des Faktors für vollständige Klassen) zurückzuführen. Dadurch steigt der Bedarf an Lehrkräften, aber die Gesamtkosten bleiben aufgrund der niedrigeren Gehälter begrenzt. Darüber hinaus ist kein klares Muster erkennbar, vielmehr haben die 4 Faktoren häufig gegensätzliche Auswirkungen und gleichen einander aus. In Griechenland und Polen führen niedrigere Gehälter der Lehrkräfte und weniger Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler tendenziell zu einer Verringerung der Gehaltskosten, aber dies wird teilweise ausgeglichen durch kleinere Klassengrößen und weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, was den Bedarf an Lehrkräften erhöht. In Israel führen sowohl niedrige Gehälter als auch größere Klassengrößen zu niedrigeren Gehaltskosten, dem entgegen stehen jedoch mehr Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, die den Personalbedarf steigern.

Diese Fälle zeigen, wie ähnliche Ausgabenniveaus durch unterschiedliche Kombinationen von bildungspolitischen Ansätzen zustande kommen können, und stellen die unterschiedlichen Herangehensweisen der Länder beim Management der Bildungskosten heraus.

Gruppe 4: Niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich

Diese Gruppe umfasst 9 Länder mit deutlich unterdurchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, von 2.153 US-Dollar bis 2.961 US-Dollar (Abb. D4.2 und Tab. D4.1). Der Unterschied gegenüber dem OECD-Durchschnitt reicht von 1.032 US-Dollar in Frankreich bis 1.840 US-Dollar in Kolumbien. In beinahe allen diesen Ländern sind der Hauptfaktor für niedrigere Kosten niedrige Gehälter der Lehrkräfte. Eine Ausnahme stellt Kolumbien dar, wo das Gehaltsniveau näher am OECD-Durchschnitt liegt. In mehreren Ländern, wie Bulgarien, Lettland und Ungarn, sind mehr als 1.500 US-Dollar des Unterschieds allein auf niedrige Gehälter zurückzuführen.

Die Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler spielen ebenfalls eine Rolle. In 6 der 9 Länder liegt die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler unter dem OECD-Durchschnitt, wodurch der Gesamtbedarf an Lehrkräften geringer ist. Nur in Chile, Frankreich und Kolumbien ist die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler durchschnittlich oder überdurchschnittlich, was die kostensenkende Wirkung dieses Faktors in diesen Ländern begrenzt.

Bei den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und der Klassengröße gibt es in dieser Gruppe keine einheitliche Tendenz, obwohl sich beide Faktoren auf die Gehaltskosten auswirken. In Bulgarien und Ungarn – und in geringerem Umfang in Lettland – führen deutlich weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte zu einem höheren Personalbedarf, der die Wirkung der niedrigeren Gehälter teilweise ausgleicht. Im Gegensatz dazu wirken in Chile und Kolumbien erheblich größere Klassen insofern positiv, als trotz eines Steigerungsdrucks durch überdurchschnittliche Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, die den gesamten Unterrichtsbedarf erhöhen, weniger Lehrkräfte benötigt werden und die Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler begrenzt sind.

Auch wenn insgesamt in dieser Gruppe niedrige Gehälter der Lehrkräfte der Hauptfaktor für die geringen Kosten sind, beeinflussen auch Unterschiede bei den Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und der Klassengröße die Ausgabenhöhe der Länder. Diese Länder erzielen ähnliche Ergebnisse

bei den Gehaltskosten durch unterschiedliche Kombinationen von bildungspolitischen Ansätzen und Ressourcenverteilung, die häufig umfassendere finanzpolitische Einschränkungen oder strategische Prioritäten in der Bildung widerspiegeln.

Entwicklung der durchschnittlichen Klassengröße und der Gehälter der Lehrkräfte

Zwischen 2015 und 2023 stiegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primar- und Sekundarbereich I zu konstanten Preisen in allen OECD-Ländern außer Finnland, der Slowakei, Slowenien (Rückgang für den Sekundarbereich I), Österreich (Rückgang für beide Bildungsbereiche) und Polen (Rückgang für den Primarbereich). In den Ländern mit verfügbaren Daten für beide Jahre stiegen die Gehaltskosten im Durchschnitt im Primarbereich um 20 % und im Sekundarbereich I um 8 %, wobei es in einigen Ländern erhebliche Unterschiede gibt. Den höchsten Anstieg im Primarbereich verzeichneten Chile (53 %), die Slowakei (51 %) und Slowenien (44 %) mit jeweils mehr als dem Doppelten des OECD-Durchschnitts. Im Sekundarbereich I war der Anstieg in Chile (45 %) mehr als 5-mal so hoch wie der OECD-Durchschnitt (8 %) und in Lettland mehr als 3-mal so hoch (27 %) (Tab. D4.1).

Bei ansonsten unveränderten Faktoren steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler zwischen dem Primar- und Sekundarbereich I, wenn die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte steigen oder die Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler zunehmen oder wenn die durchschnittliche Klassengröße oder die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte abnehmen. In beiden Bildungsbereichen wirken sich die Gehälter der Lehrkräfte im Allgemeinen am stärksten auf die Abweichung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler vom OECD-Durchschnitt aus (WEB Tables D4.4 und D4.5).

Angesichts knapper Bildungsbudgets geht es bei bildungspolitischen Reformen häufig auch um eine Abwägung zwischen einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte und einer Steigerung der Zahl der Lehrkräfte. Nach Bereinigung um die Gesamtgehaltskosten der Lehrkräfte zeigt sich tatsächlich, dass die Länder mit höheren Gehältern der Lehrkräfte tendenziell auch größere Klassen haben (OECD, 2023[2]). Bei den Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte gibt es zwischen und in den meisten Ländern hingegen relativ wenig Unterschiede (WEB Tables D4.4 und D4.5).

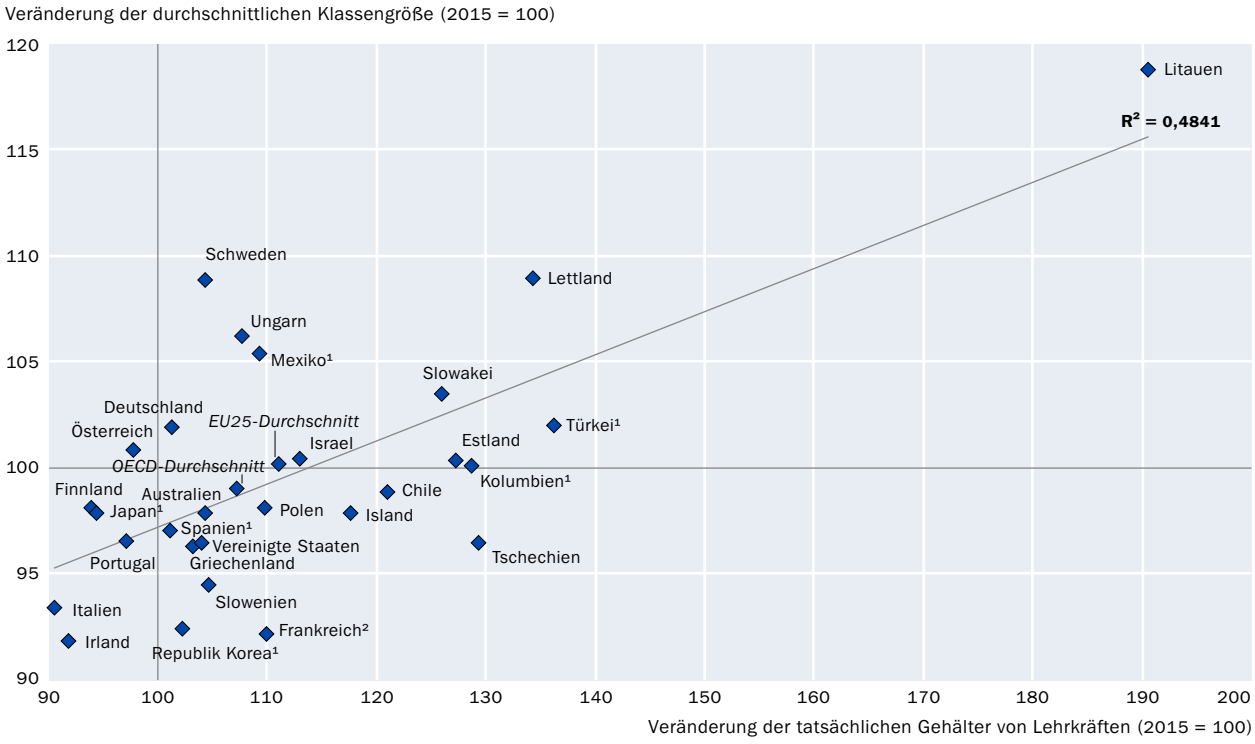
Abbildung D4.3 zeigt die Veränderungen der tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte und der durchschnittlichen Klassengrößen zwischen 2015 und 2023. In diesem Zeitraum stiegen die Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich in drei Viertel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten, wobei der reale Anstieg durchschnittlich 7 % betrug. Gleichzeitig sind die durchschnittlichen Klassengrößen mit rund 21 Schülerinnen und Schülern pro Klasse konstant geblieben. Dahinter verbergen sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern: In zwei Drittel der Länder ist die durchschnittliche Klassengröße zurückgegangen. Beide Trends tragen zu höheren Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler bei, da durch steigende Gehälter die Gesamtkosten steigen und bei kleineren Klassengrößen mehr Lehrkräfte für die gleiche Zahl von Schülerinnen und Schülern erforderlich sind, was den finanziellen Druck auf den Primarbereich steigert.

In einigen osteuropäischen Ländern (Estland, Lettland, Litauen und Tschechien) und in der Türkei fiel der Anstieg der Gehälter der Lehrkräfte höher aus: um mehr als 28 %

Abbildung D4.3

Index der Veränderung der Gehälter der Lehrkräfte und der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich zwischen 2015 und 2023

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, 2023 zu konstanten Preisen



1. Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Gehalt (nach 15 Jahren Berufserfahrung) statt des durchschnittlichen tatsächlichen Gehalts (für 25- bis 64-jährige Lehrkräfte).
2. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter: 2022.
Daten s. WEB Table D4.4. StatLink: https://stat.link/dr6fab

(Abb. D4.3). Ein markantes Beispiel ist Litauen, wo sich die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich zwischen 2015 und 2023 (von 26.584 US-Dollar auf 50.660 US-Dollar) fast verdoppelten. Die deutliche Erhöhung entspricht gezielten politischen Bemühungen um die Anziehung junger Lehrkräfte als Reaktion auf eine alternde Lehrerschaft, denn 57 % der Lehrkräfte des Landes im Primarbereich sind mindestens 50 Jahre alt (s. Tab. D8.1 in Kapitel D8). Dennoch liegen die Gehälter der Lehrkräfte in Litauen weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt (WEB Table D4.4).

Von den zwei Drittel der OECD-Länder, in denen die durchschnittliche Klassengröße zwischen 2015 und 2023 zurückgegangen ist, war die Verringerung (beinahe 10 %) in Frankreich, Irland, Italien und der Republik Korea am deutlichsten (Abb. D4.3). In Frankreich und Irland geht diese Verringerung auf gezielte politische Maßnahmen zur Bekämpfung von Bildungsungleichheit und zur Unterstützung von benachteiligten Gemeinschaften im Primarbereich zurück (DEPP, 2020[3]; DEPP, 2020[4]; Government of Ireland, 2020[5]). In Italien und der Republik Korea hingegen scheinen ihr hauptsächlich demografische Trends zugrunde zu liegen. Beide Länder verzeichneten in den letzten 10 Jahren einen beträchtlichen Rückgang der Bildungsteilnahme im Primar- und Sekundarbereich I (s. Abb. B2.2 in *Bildung auf einen Blick 2024*) und die Populationen im Schulalter (5- bis 14-Jährige) werden in diesen Ländern voraussichtlich weiter schrumpfen – bis 2031 in Italien um 18 % und in der Republik Korea um 37 % (OECD, 2024[6]). Diese Beispiele zeigen, wie Länder wegen Veränderungen der Klassengröße, sei es aufgrund von bildungspo-

litischen Entscheidungen oder von strukturellen demografischen Veränderungen, ihre Bildungssysteme strategisch anpassen müssen. Dabei geht es auch darum, wie die Ressourcen verteilt und die Qualität aufrechterhalten werden können, um Ausgaben für mehr Personal zu decken oder auf schrumpfende Populationen der Schülerinnen und Schüler zu reagieren.

Die Länder in Abbildung D4.3 lassen sich in 4 Kategorien einteilen, von denen jede einem Quadranten des Diagramms entspricht. Die Länder in den Quadranten rechts oben und links unten haben zwischen einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte und der Verringerung der durchschnittlichen Klassengrößen in diesem Zeitraum abgewogen. Rund ein Drittel der Länder liegt im Quadranten rechts oben, in dem sowohl die durchschnittlichen Klassengrößen als auch die Gehälter der Lehrkräfte gestiegen sind. Bei dieser Kombination sanken die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler durch größere Klassen und stiegen gleichzeitig durch eine höhere Bezahlung. Insbesondere wurden die erheblichen Gehaltserhöhungen von 90 % in Litauen und 32 % in Lettland durch die Erhöhung der Klassengröße in Litauen (um mehr als 18 %) und Lettland (um 8 %) nur teilweise ausgeglichen. In manchen Ländern, wie Irland, Italien und Portugal, gab es entgegengesetzte Abwägungen (Quadrant unten links). Dort wurden die durchschnittlichen Klassengrößen reduziert, was zu einem gewissen Teil durch niedrigere Gehälter der Lehrkräfte ausgeglichen wurde. Es ist unbedingt zu beachten, dass sich diese Veränderungen zwar gegensätzlich auf die Gehaltskosten auswirken, sie aber nicht unbedingt in Abhängigkeit voneinander erfolgen. Wie bereits erwähnt, war die Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße in Ländern wie Italien tatsächlich hauptsächlich auf demografische Veränderungen zurückzuführen (OECD, 2024[6]).

In den Ländern in den Quadranten oben links und unten rechts scheint es in diesem Zeitraum keine besonderen Abwägungen zwischen diesen beiden Variablen gegeben zu haben. Im Quadranten oben links findet sich nur Österreich mit äußerst geringen Unterschieden bei der durchschnittlichen Klassengröße und geringeren Gehältern der Lehrkräfte, wodurch die Gehaltskosten der Lehrkräfte leicht sinken. Es ist zu beachten, dass sich Österreich in diesem Zeitraum möglicherweise nicht um eine weitere Verringerung der Klassengröße bemüht hat, da seine durchschnittliche Klassengröße bereits unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Beinahe die Hälfte der Länder findet sich hingegen im Quadranten unten rechts mit geringeren durchschnittlichen Klassengrößen (bis zu 10 % in Frankreich und der Republik Korea) und höheren Gehältern der Lehrkräfte (bis zu 30 % in Tschechien), wobei beide Kennzahlen zu höheren Gehaltskosten pro Schülerin bzw. Schüler beitragen.

Definitionen

Die Daten beziehen sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. Die Analyse beschränkt sich auf reguläre Bildungsgänge, während Bildungsgänge für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und Erwachsenenbildung in diesem Kapitel nicht berücksichtigt sind.

Unterrichtszeitstunden (der Schülerinnen und Schüler) beziehen sich in diesem Kapitel auf den Umfang und die Aufteilung der Pflichtunterrichtszeitstunden, die von fast jeder öffentlichen Schule anzubieten 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 (s. Indikator D1 in *Bildung auf einen Blick 2022*).

Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülerinnen oder Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden (s. Kapitel D4 in *Bildung auf einen Blick 2024*). Sie spiegeln jedoch nicht notwendigerweise die Zeit wider, die Lehrkräfte vor einer vollständigen Klasse verbringen. Daher ist in der Berechnung ein Faktor zur Anpassung der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte an eine vollständige Klasse enthalten. Die um diesen Faktor bereinigten Unterrichtszeitstunden entsprechen der Zahl der Zeitstunden, die eine einzelne Lehrkraft eine vollständige Klasse unterrichtet. Wenn beispielsweise eine Klasse zweigeteilt ist oder 2 Lehrkräfte eine Klasse unterrichten, wird dies als die Hälfte der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte gezählt. Diese Anpassung sichert die Konsistenz mit den bestehenden Formeln zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (GKLS) und erfasst gleichzeitig die verschiedenen Unterrichtsregelungen für Lehrkräfte (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

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. Kapitel 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. Kapitel D3 in *Bildung auf einen Blick 2024*).

Die *Klassengröße* wird berechnet, indem die Zahl der Schülerinnen und Schüler durch die Zahl der Klassen dividiert wird. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, werden spezielle Förderklassen nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I; Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst (s. Kapitel D2).

Die *theoretische Klassengröße* bezieht sich auf die theoretische Größe von Klassen aufgrund der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten – oder theoretischen – Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen/Schüler und der Lehrkräfte sowie der Lernende-Lehrkräfte-Relation. Sie spiegelt nicht die tatsächliche Klassengröße in den Ländern wider.

Angewandte Methodik

Im Vergleich zu früheren Auflagen wurde die Formel überarbeitet, um die durchschnittliche Klassengröße (anstelle der theoretischen Klassengröße) und eine Schätzung der Zahl der Zeitstunden, die Lehrkräfte eine vollständige Klasse unterrichten (anstelle der Zahl der Stunden für das Unterrichten einer vollständigen Klasse oder einer Gruppe Schülerinnen und Schüler), einzubinden.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (GKLS) werden berechnet als:

$$GKLS = \frac{Gehälter}{Lehrkräfte} \times \frac{Unterrichtszeit}{Schüler*innen} \times \frac{1}{\frac{Anpassungsfaktor}{vollständige\ Klasse} \times \frac{Unterrichtszeit}{Lehrkräfte}} \times \frac{1}{\frac{Durchschnittliche}{Klassengröße}}$$

Wobei der Anpassungsfaktor der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte an eine vollständige Klasse und die theoretische Klassengröße folgendermaßen berechnet werden:

$$1)\ Anpassungsfaktor\ vollständige\ Klasse = \frac{Theoretische\ Klassengröße}{Durchschnittliche\ Klassengröße}$$

$$2)\ Theoretische\ Klassengröße = \frac{Unterrichtszeit\ Schüler*innen}{Unterrichtszeit\ Lehrkräfte} \times \frac{Schüler*innen}{Lehrkräfte}$$

$$3)\ Zahl\ der\ Zeitstunden,\ die\ eine\ einzelne\ Lehrkraft\ eine\ vollständige\ Klasse\ unterrichtet$$
$$= Anpassungsfaktor\ vollständige\ Klasse \times Unterrichtszeit\ Lehrkräfte$$

Die theoretische Klassengröße wird anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler, der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte sowie der Lernende-Lehrkräfte-Relation berechnet. Es ist die Klassengröße, die sich ergeben würde, wenn die Lehrkräfte ihre gesamten gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden damit verbringen würden, allein eine vollständige Klasse zu unterrichten. In der Praxis werden jedoch Klassen gegebenenfalls für einige Stunden aufgeteilt, Lehrkräfte unterrichten möglicherweise eine Klasse gemeinsam und die Lehrkräfte verbringen häufig einen Teil ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden mit anderen Tätigkeiten. Durch diese Faktoren kommt es zu einer Abweichung zwischen der theoretischen und der tatsächlichen durchschnittlichen Klassengröße. Dann wird ein Anpassungsfaktor zur Schätzung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte angewandt, der hilft, die Lücke zwischen theoretischer und tatsächlicher Klassengröße zu schließen und die äquivalente Zahl der Zeitstunden, die Lehrkräfte eine vollständige Klasse unterrichten, zu schätzen. Durch die Anwendung des Anpassungsfaktors verändert sich die Auslegung der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte. Beispielsweise entspricht eine Zeitstunde Unterricht einer zweigeteilten Klasse 0,5 Stunden vollklassenäquivalenter Unterrichtszeitstunden.

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 (Éducation Québec, 2003[7]). 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[8]).

Quellen

Die Daten zur Klassengröße in Bezug auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023 beruhen auf der Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) und auf der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide 2023 von der OECD durchgeführt wurden.

Die Daten zu den Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler und den Gehältern der Lehrkräfte stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung aus dem Jahr 2024 und die Daten zu den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte beruhen auf der OECD/INES/NESLI-Erhebung 2024 zur Arbeitszeit von Lehrkräften.

Weiterführende Informationen

DEPP (2020), „Dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement“, *Note d'information* No. 20.15, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45798/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-exploitation-des-enquetes-aupres-des-enseign*. [3]

DEPP (2020), *Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50756*. [4]

Éducation Québec (2003), „Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000–2001“, *Education Statistics Bulletin*, No. 29, Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, *http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf*. [7]

Government of Ireland (2020), *DEIS Delivering Equality of Opportunity In Schools*, Department of Education, *https://www.gov.ie/en/department-of-education/policy-information/deis-delivering-equality-of-opportunity-in-schools/*. [5]

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2024 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/9783763977741*. [1]

OECD (2024), „How are demographic changes affecting education systems?“, *Education Indicators in Focus*, No. 87, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en*. [6]

OECD (2023), *Bildung auf einen Blick 2023 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821qw*. [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*. [8]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/dr6fab

Tabellen Kapitel D4

- Tabelle D4.1: Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, nach Bildungsbereich (2015 und 2023)
- Tabelle D4.2: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (2023)
- Tabelle D4.3: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I (2023)
- **WEB** Table D4.4: 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) (2023)
- **WEB** Table D4.5: 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) (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle D4.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler, nach Bildungsbereich (2015 und 2023)

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

	2023				2015		Index der Veränderung im Zeitraum 2015 bis 2023 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 2023)			
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Primarbereich	Sekundarbereich I	Primarbereich	Sekundarbereich I	Primarbereich	Sekundarbereich I
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien[1]	4 958	5 733	7,0	8,1	4 406	5 368	113	107
Österreich	6 054	10 127	8,3	13,8	6 891	11 037	88	92
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	2 730	2 396	8,3	7,3	1 790	1 650	153	145
Kolumbien[2]	2 153	1 829	9,8	8,3	1 624	1 483	133	123
Costa Rica	3 547	3 808	12,8	13,7	m	m	m	m
Tschechien	2 356	3 305	4,2	5,9	1 706	2 738	138	121
Dänemark	5 781	6 111	7,5	7,9	m	m	m	m
Estland	3 029	3 590	6,1	7,2	2 153	3 034	141	118
Finnland	4 579	6 904	7,2	10,8	4 470	7 453	102	93
Frankreich[3]	2 961	4 099	4,8	6,7	2 453	3 954	121	104
Deutschland	5 876	7 621	8,3	10,8	m	m	m	m
Griechenland	3 790	4 183	9,2	10,1	m	m	m	m
Ungarn	2 908	2 910	6,3	6,3	2 619	2 792	111	104
Island	5 953	5 830	7,3	7,2	4 661	4 666	128	125
Irland	5 165	m	4,0	m	4 549	m	114	m
Israel	3 714	4 367	6,9	8,1	3 099	4 215	120	104
Italien	4 260	4 561	7,1	7,6	4 071	4 281	105	107
Japan[2]	3 538	4 179	7,1	8,4	3 334	4 096	106	102
Republik Korea[2]	4 229	5 093	7,3	8,8	3 791	4 093	112	124
Lettland	2 374	3 599	5,7	8,7	2 096	2 829	113	127
Litauen	3 523	4 894	6,6	9,2	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	5 260	m	6,5	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	3 584	4 715	7,4	9,8	3 670	4 360	98	108
Portugal	4 696	6 199	9,6	12,7	4 307	5 915	109	105
Slowakei	2 411	2 141	5,4	4,8	1 601	2 367	151	90
Slowenien[1]	4 432	3 133	8,0	5,6	3 076	5 871	144	53
Spanien[2]	5 280	6 871	9,8	12,7	4 692	6 110	113	112
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei[2]	3 346	4 429	7,5	9,9	2 383	m	140	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	5 269	7 477	7,3	10,4	m	m	m	m
Belgien (frz.)	5 376	m	7,5	m	5 105	m	105	m
England (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt[4]	**3 993**	**4 444**	**7,4**	**8,9**	**3 359**	**4 000**	**120**	**108**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien[2]	2 831	2 942	7,3	7,6	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	2 434	4 111	5,1	8,6	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	**4 236**	**5 136**	**7,0**	**9,0**	**3 564**	**4 826**	**119**	**106**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Für die Berechnung der Lernende-Lehrkräfte-Relation sind Sekundarbereich I und Sekundarbereich II zusammengefasst. 2. Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Gehalt (nach 15 Jahren Berufserfahrung) statt des durchschnittlichen tatsächlichen Gehalts (für 25- bis 64-jährige Lehrkräfte). 3. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter: 2022. 4. 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.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/dr6fab

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

Tabelle D4.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Primarbereich (2023)

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (2023)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2023 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 2023 von:	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2023 von:	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, bereinigt mithilfe eines Faktors für die Unterrichtszeitstunden in vollständigen Klassen, unter/über dem OECD-Durchschnitt 2023 von:	Auswirkung (in US-Dollar) von einer durchschnittlichen Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2023 von:
		3.993 US-Dollar	54.905 US-Dollar	797 Stunden	531 Stunden	21 Schülerinnen und Schüler pro Klasse
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	4 958	965	1 118	1 021	−686	−487
Österreich	6 054	2 060	1 811	−618	302	565
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	2 730	−1 263	−1 381	875	259	−1 015
Kolumbien[1]	2 153	−1 840	−66	713	−1 967	−521
Costa Rica	3 547	−446	−1 316	1 443	−1 867	1 294
Tschechien	2 356	−1 637	−815	−463	−422	62
Dänemark	5 781	1 788	1 096	1 101	−644	235
Estland	3 029	−964	−1 343	−664	704	339
Finnland	4 579	586	162	−812	818	418
Frankreich[2]	2 961	−1 032	−166	282	−1 060	−88
Deutschland	5 876	1 883	2 439	−479	33	−111
Griechenland	3 790	−203	−2 401	−262	1 580	880
Ungarn	2 908	−1 085	−1 979	−571	1 811	−346
Island	5 953	1 960	363	−445	1 472	571
Irland	5 165	1 172	953	569	121	−471
Israel	3 714	−279	−245	554	572	−1 159
Italien	4 260	266	−832	524	−10	585
Japan[1]	3 538	−455	−118	−90	730	−977
Republik Korea[1]	4 229	236	679	−814	557	−186
Lettland	2 374	−1 619	−1 726	−990	558	539
Litauen	3 523	−470	−303	−803	332	304
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	5 260	1 266	2 043	775	−1 160	−391
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m
Polen	3 584	−410	−717	−1 380	1 318	369
Portugal	4 696	703	93	401	197	12
Slowakei	2 411	−1 582	−1 443	−519	45	336
Slowenien	4 432	439	−297	−662	907	491
Spanien[1]	5 280	1 287	369	−26	842	103
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei[1]	3 346	−647	456	−372	−525	−206
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	5 269	1 276	1 189	140	−358	305
Belgien (frz.)	5 376	1 382	1 067	168	−88	236
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**3 993**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Partner- und/oder Beitrittsländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m
Bulgarien[1]	2 831	−1 162	−2 346	−1 656	2 682	159
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	2 434	−1 559	−614	−321	−826	202
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**4 097**	**104**	**−163**	**−272**	**334**	**206**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. WEB Table D4.4 und D4.5.

1. Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Gehalt (nach 15 Jahren Berufserfahrung) statt des durchschnittlichen tatsächlichen Gehalts (für 25- bis 64-jährige Lehrkräfte).
2. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter: 2022.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/dr6fab

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

Tabelle D4.3

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler im Sekundarbereich I (2023)

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schülerin bzw. Schüler (2023)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2023 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 2023 von:	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schülerinnen und Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2023 von:	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, bereinigt mithilfe eines Faktors für die Unterrichtszeitstunden in vollständigen Klassen, unter/über dem OECD-Durchschnitt 2023 von:	Auswirkung (in US-Dollar) von einer durchschnittlichen Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2023 von:
		4.444 US-Dollar	54.968 US-Dollar	914 Stunden	914 Stunden	23 Schülerinnen und Schüler pro Klasse
	(1)	(2)=(3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien[1]	5733	1288	1281	458	−789	339
Österreich	10127	5683	3171	122	1814	577
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	2396	−2048	−1311	525	−489	−773
Kolumbien[2]	1829	−2615	−71	879	−2622	−802
Costa Rica	3808	−636	−385	848	45	−1143
Tschechien	3305	−1139	−1019	−114	−116	110
Dänemark	6111	1667	1227	1446	−1812	806
Estland	3590	−854	−1545	−428	403	716
Finnland	6904	2460	756	−702	1390	1016
Frankreich[3]	4099	−345	262	246	−454	−398
Deutschland	7621	3177	3495	−121	−89	−108
Griechenland	4183	−261	−2404	−541	2300	382
Ungarn	2910	−1534	−2050	−482	524	474
Island	5830	1386	370	−442	798	661
Irland	m	m	m	m	m	m
Israel	4367	−77	−44	294	990	−1318
Italien	4561	117	−629	361	−266	651
Japan[2]	4179	−265	−141	−119	1367	−1373
Republik Korea[2]	5093	649	779	−396	785	−519
Lettland	3599	−845	−1922	−662	596	1143
Litauen	4894	450	−383	−384	930	287
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m
Polen	4715	271	−811	−895	1022	956
Portugal	6199	1755	10	−592	1933	404
Slowakei	2141	−2303	−1450	−336	−886	369
Slowenien[1]	3133	−1311	−235	−665	−804	393
Spanien[2]	6871	2427	1066	811	829	−279
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei[2]	4429	−15	587	−363	642	−881
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	7477	3032	1482	223	−148	1475
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**4444**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Partner- und/oder Beitrittsländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m
Bulgarien[2]	2942	−1502	−2419	−826	1465	278
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	4111	−333	−803	389	−505	586
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**4975**	**531**	**−210**	**−157**	**406**	**492**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. WEB Table D4.4 und D4.5.

1. Für die Berechnung der Lernende-Lehrkräfte-Relation sind Sekundarbereich I und Sekundarbereich II zusammengefasst. 2. Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Gehalt (nach 15 Jahren Berufserfahrung) statt des durchschnittlichen tatsächlichen Gehalts (für 25- bis 64-jährige Lehrkräfte). 3. Referenzjahr für tatsächliche Gehälter: 2022. Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/dr6fab

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

Kapitel D5

Wie prägen Profile des akademischen Personals und institutionelle Merkmale den Tertiärbereich?

Zentrale Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Lernende-Lehrende-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen etwas niedriger als in privaten Bildungseinrichtungen. In öffentlichen Bildungseinrichtungen kommen auf einen akademischen Beschäftigten etwa 15 Bildungsteilnehmende und in privaten 18.
- In der OECD blieb der Anteil der ab 50-Jährigen am akademischen Personal zwischen 2013 und 2023 konstant bei 40 %. In Griechenland, Italien und der Republik Korea ist mehr als die Hälfte des akademischen Personals mindestens 50 Jahre alt, was bedeutet, dass in naher Zukunft ein großer Teil des akademischen Personals, das in den Ruhestand geht, ersetzt werden muss.
- Der Frauenanteil am akademischen Personal ist in den meisten OECD-Ländern seit 2013 angestiegen und hat 2023 im Durchschnitt der OECD-Länder 46 % erreicht.

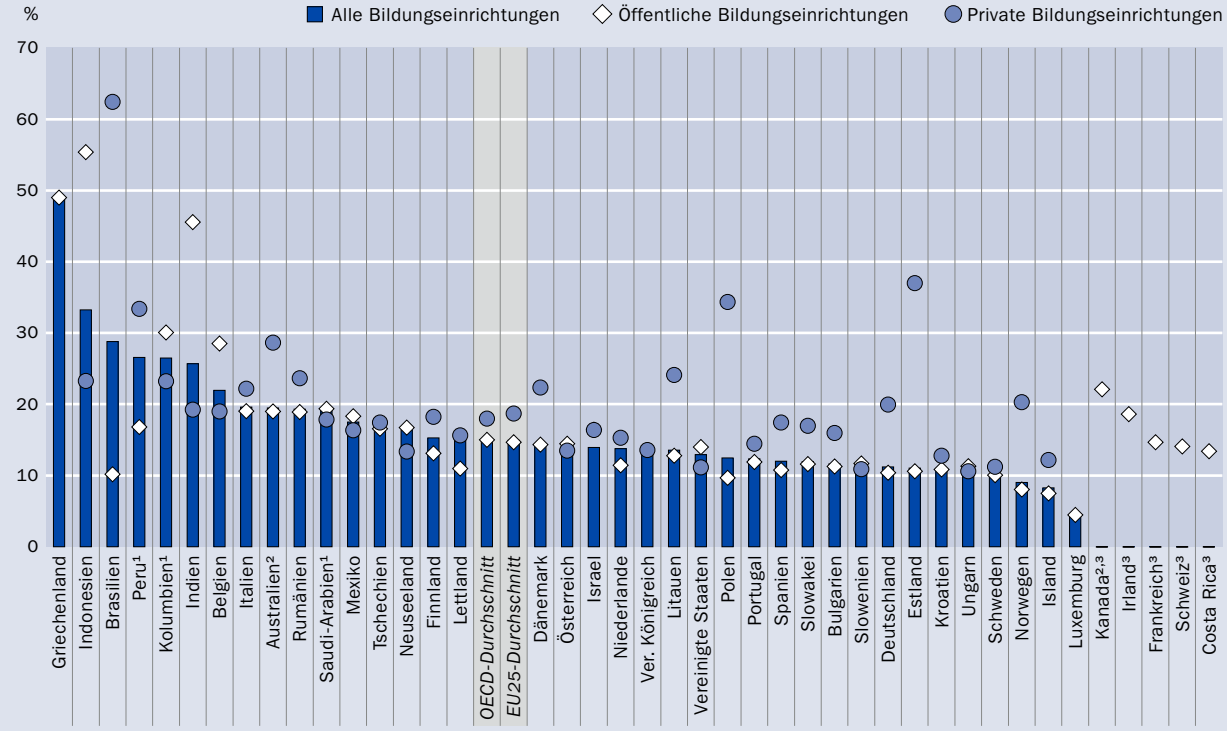
Kontext

Die Landschaft des Tertiärbereichs ist von einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren geprägt, wie demografische Entwicklungen, Arbeitsmarktveränderungen und institutionelle Diversität. Eine wichtige Kenngröße für die Beurteilung der akademischen Ressourcen ist die Lernende-Lehrende-Relation. Diese Relation wird häufig mit dem Maß an Unterstützung und individueller Aufmerksamkeit für Bildungsteilnehmende in Verbindung gebracht, ist jedoch im Tertiärbereich mit Vorsicht zu interpretieren. Beispielsweise kombinieren kurze tertiäre Bildungsgänge – die in der Regel berufsbildend sind – häufig theoretischen Unterricht in Großgruppen mit praktischen Modulen in Kleingruppen, was zu unterschiedlichem Personaleinsatz führt. Auch in höheren Bildungsbereichen gibt es unterschiedliche Unterrichtsformate: Allgemeine Kurse können in großen Hörsälen stattfinden, spezialisierte oder forschungsorientierte Bildungsgänge dagegen finden häufig in kleineren Gruppen mit einer intensiveren akademischen Interaktion statt. Diese strukturellen und pädagogischen Unterschiede zeigen, dass Lernende-Lehrende-Relationen in Bezug auf die Art der Einrichtung, den Bildungsbereich und die Ausrichtung des Bildungsgangs betrachtet werden müssen. Außerdem können institutionelle Merkmale, wie Auftrag, Größe und geografische Verteilung, Einfluss darauf haben, wie akademische Ressourcen zugewiesen werden, was die Wichtigkeit einer disaggregierten Analyse unterstreicht.

Die Nachfrage nach akademischem Personal in den Ländern hängt von einer Reihe von Faktoren ab, wie Arbeitsmodellen, Personalstrukturen und Beteiligungsmustern in den einzelnen Bildungsbereichen. In mehreren OECD-Ländern nähert sich ein erheblicher Anteil des akademischen Personals dem Rentenalter, was Bedenken bezüglich der künftigen Kapazität aufwirft. Hinzu kommen steigende Erwartungen, dass Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zur Weiterbildung von Beschäftigten und zur Erwachsenenbildung beitragen, sowie demografische Veränderungen, die wahrscheinlich in einigen

Abbildung D5.1

Lernende-Lehrende-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2023)



1. Referenzjahr nicht 2023. 2. Ohne kurze tertiäre Bildungsgänge. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Daten s. Tabelle D5.1. StatLink: https://stat.link/vdryh8

Ländern zu einer steigenden Gesamtnachfrage der Bildungsteilnehmenden führen werden. Geschlechter- und Altersdynamiken verkomplizieren die Personallandschaft weiter. Trotz politischer Anstrengungen zur Förderung der Geschlechtergleichheit sind in vielen Systemen akademische Senior-Positionen weiterhin männerdominiert und Frauen sehen sich überproportional mit Kurzzeitverträgen und begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten konfrontiert. Diese strukturellen Ungleichheiten zeigen, dass bei den akademischen Berufslaufbahnen mehr systemische Reformen erforderlich sind.

Die institutionelle Diversität ist ein weiteres prägendes Merkmal tertiärer Bildungssysteme. Als Reaktion auf den Druck, soziale Gerechtigkeit zu fördern, die sich verändernde Nachfrage nach Kompetenzen zu befriedigen und Kosten zu begrenzen, haben die Staaten herkömmliche Hochschulen erweitert und neue Einrichtungskategorien im Tertiärbereich eingeführt (OECD, 2020[1]). Dies trägt zu mehr Diversität bei, da neu gegründete Bildungseinrichtungen tendenziell eigene Aufträge, Reputationen und Leistungsprofile entwickeln. In manchen Fällen haben die Staaten mit dem ausdrücklichen Ziel, „horizontale" Differenzierung zu fördern, bewusst neue Arten von Einrichtungen geschaffen – wie Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Mit diesem Ansatz soll institutionelle Vielfalt nicht durch Hierarchie, sondern durch Komplementarität geschaffen werden, wobei die verschiedenen Einrichtungen als gleichermaßen wertvolle Bestandteile der Tertiärlandschaft anerkannt werden. Das Verständnis der institutionellen Diversität in mehreren Dimensionen ist somit für effektive politische Entscheidungen und eine langfristige strategische Planung unabdingbar.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Bei den jüngeren Beschäftigten sind Frauen besser repräsentiert, sie stellen bei den Beschäftigten unter 30 im Durchschnitt der OECD-Länder rund 52 % und damit einen viel größeren Anteil als beim akademischen Personal aller Altersstufen (46 %).
- Junge Beschäftigte (unter 30 Jahren) stellen nur einen kleinen Anteil des akademischen Personals: im Durchschnitt der OECD-Länder 6 % in kurzen tertiären Bildungsgängen und 9 % in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen zusammen. Diese jungen Beschäftigten treten in der Regel während oder direkt nach ihrer Promotion in die akademische Welt ein.
- In den meisten Ländern ist an stark forschungsorientierten Bildungseinrichtungen, mit mindestens 3 Promotionsabsolventinnen und -absolventen auf 100 sonstige Absolventinnen und Absolventen, die Lernende-Lehrende-Relation in der Regel niedriger als an Bildungseinrichtungen mit weniger Promotionsabsolventinnen und -absolventen. In manchen Ländern sind jedoch der umgekehrte Trend oder minimale Unterschiede zu beobachten, was Unterschiede bei der Ausstattung mit akademischem Personal, der Rolle der Doktorandinnen und Doktoranden und den Strukturen des nationalen Tertiärbereichs widerspiegelt.

Analyse und Interpretationen

Lernende-Lehrende-Relation

Die Lernende-Lehrende-Relation ist ein Schlüsselindikator dafür, wie Bildungsressourcen im Tertiärbereich zugewiesen werden. Sie hat Auswirkungen auf Unterrichtsqualität, Effizienz der Finanzierung und Arbeitsbedingungen des akademischen Personals. Dieser Indikator mag zur Angabe der Bildungsteilnehmenden zur Verfügung stehenden Beschäftigten nicht so entscheidend sein wie die Lernende-Lehrkräfte-Relation in niedrigeren Bildungsbereichen, jedoch liefert er wertvolle Erkenntnisse zu tertiären Bildungssystemen. Wenn die Lernende-Lehrende-Relation auf nationaler Ebene berechnet wird, bietet sie eine breite Perspektive der Ressourcenzuweisung in den Ländern. Auf Einrichtungsebene kann sie wichtige Unterschiede bei der Ressourcenverteilung abhängig von Faktoren wie Art des Bildungsgangs oder Auftrag der Bildungseinrichtung aufzeigen (für eine ausführlichere Betrachtung der institutionellen Diversität s. Kasten D5.1). Ein besseres Verständnis dieser Relation kann dazu beitragen, politische Maßnahmen zu entwickeln, die den Erfolg der Bildungsteilnehmenden fördern, das akademische Personal unterstützen und die allgemeine Nachhaltigkeit der tertiären Bildungssysteme stärken.

Lernende-Lehrende-Relation nach Art der Einrichtung

Im Tertiärbereich kommen im Durchschnitt der OECD-Länder in privaten Bildungseinrichtungen etwas mehr Bildungsteilnehmende auf einen akademischen Beschäftigten als in öffentlichen Bildungseinrichtungen: In öffentlichen sind es 15 Bildungsteilnehmende pro akademischem Beschäftigten und an privaten 18 (Tab. D5.1). Der OECD-Durchschnitt sollte aufgrund der Unterschiede bei den institutionellen Eigenschaften sowohl innerhalb der Länder als auch zwischen den Ländern jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Eine Aufschlüsselung der Lernende-Lehrende-Relationen nach Art der Einrichtung ist unab-

dingbar, da öffentliche und private Bildungseinrichtungen häufig unterschiedliche Finanzierungsmodelle, Organisationsstrukturen und Bildungsaufträge haben – Faktoren, die starken Einfluss auf die Personalausstattung und Ressourcenzuweisung haben können.

Unter den OECD- und Partnerländern melden Brasilien, Estland, Norwegen, Peru und Polen an privaten Bildungseinrichtungen mindestens doppelt so hohe Lernende-Lehrende-Relationen wie an öffentlichen (Abb. D5.1). Jedoch besuchen in Deutschland, Estland und Norwegen maximal 20 % der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich private Bildungseinrichtungen (OECD, 2025[2]). Aufgrund des relativ geringen Anteils der Bildungsbeteiligung, der auf private Bildungseinrichtungen entfällt, ist dieser Indikator möglicherweise anfälliger gegenüber Schwankungen, was die großen Unterschiede bei den Relationen zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen teilweise erklären könnte.

In Polen ist die Lernende-Lehrende-Relation an privaten Bildungseinrichtungen 34 : 1 und damit mehr als 3-mal so hoch wie an öffentlichen (10 : 1). Dieser große Unterschied könnte mit der Reaktion des privaten Tertiärbereichs in Polen auf den Rückgang der inländischen Bevölkerung zusammenhängen: Er wirbt aktiv internationale Bildungsteilnehmende an, die wiederum von Kosteneffizienz und Bildungsgängen mit Unterrichtssprache Englisch angezogen werden, während die Zahl der akademischen Beschäftigten nicht gestiegen ist (OPI PIB, 2022[3]; Walker, 2025[4]). Den größten Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bei der Lernende-Lehrende-Relation verzeichnet Brasilien, mit einer Relation von 62 : 1 in privaten Bildungseinrichtungen und 10 : 1 in öffentlichen. Dort besuchen rund 77 % der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich private Bildungseinrichtungen, die als weniger selektiv als öffentliche Bildungseinrichtungen gelten und viel Fernunterricht einsetzen, was eventuell höhere Lernende-Lehrende-Relationen ermöglicht (OECD, 2018[5]). Brasilianische Bildungsteilnehmende stehen entweder vor einer Leistungshürde für den Zugang zu kostenlosen, aber äußerst selektiven öffentlichen Bildungseinrichtungen oder vor einer finanziellen Hürde für den Zugang zu privaten Bildungseinrichtungen, was ihre Möglichkeiten stark einschränkt und Gerechtigkeitsbedenken aufwirft (McCowan, 2007[6]). In einigen anderen Partnerländern ist der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen umgekehrt signifikant: In Indien und Indonesien kommen an öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als doppelt so viele Bildungsteilnehmende auf einen akademischen Beschäftigten wie in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D5.1).

Lernende-Lehrende-Relation nach Stufe des Tertiärbereichs

Unterschiede bei der Lernende-Lehrende-Relation zwischen kurzen tertiären Bildungsgängen sowie Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen spiegeln die verschiedenen Strukturen und Ziele dieser Bildungsbereiche wider. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Relationen recht ähnlich: 15 : 1 in Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen im Vergleich zu 14 : 1 in kurzen tertiären Bildungsgängen. In Luxemburg und Saudi-Arabien sind die Relationen in kurzen tertiären Bildungsgängen jedoch mehr als doppelt so hoch wie in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen. Diese Unterschiede können auf strukturelle Aspekte der Durchführung der Bildungsgänge, verschiedene Einrichtungskapazitäten oder Unterschiede bei der Zuweisung von akademischem Personal zu den Bildungsbereichen zurückzuführen sein (Tab. D5.1).

Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bei der Lernende-Lehrende-Relation können auch je nach Bildungsbereich variieren. In 5 OECD- und Partnerländern ist die Lernende-Lehrende-Relation in kurzen tertiären Bildungsgängen

an öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als an privaten. In Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen zusammen ist dieses Muster weniger gängig: In 8 Ländern sind die Relationen an öffentlichen Bildungseinrichtungen höher, in 20 Ländern niedriger und in 1 Land gibt es keinen Unterschied. Darüber hinaus gibt es in manchen Ländern, wie Israel, Kolumbien und Österreich, in den verschiedenen Bildungsbereichen gegensätzliche Muster. Beispielsweise sind in Kolumbien in kurzen tertiären Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen die Lernende-Lehrende-Relationen deutlich höher (41 Bildungsteilnehmende mehr pro Beschäftigter bzw. Beschäftigtem als an privaten Bildungseinrichtungen), wohingegen in höheren Bildungsbereichen die Relation niedriger ist als an öffentlichen Bildungseinrichtungen (9 Bildungsteilnehmende weniger pro Beschäftigter bzw. Beschäftigtem). Dieser Gegensatz hängt möglicherweise mit der hohen Nachfrage nach beruflicher Ausbildung in Kolumbien zusammen, die zum Großteil das *Servicio Nacional de Aprendizaje* (SENA), eine dem Arbeitsministerium unterstehende öffentliche Bildungseinrichtung, anbietet. Als einer der größten Anbieter kurzer tertiärer Bildungsgänge im Land konzentriert sich SENA auf die Ausweitung des Zugangs, insbesondere für Bildungsteilnehmende aus einkommensschwächeren Familien (Dinarte-Diaz et al., 2020[7]). Dieser Fokus auf Inklusivität trägt möglicherweise zu höheren Lernende-Lehrende-Relationen an öffentlichen Bildungseinrichtungen in diesem Bereich bei. Umgekehrt ist die niedrigere Relation in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen (23 : 1) möglicherweise auf höhere Ausgaben für akademische Beschäftigte und andere institutionelle Prioritäten zurückzuführen (Tab. D5.1).

Entwicklungen der Lernende-Lehrende-Relation

Die durchschnittliche Lernende-Lehrende-Relation ist in den OECD-Ländern mit rund 15 : 1 seit 2013 im Tertiärbereich relativ stabil geblieben. Dahinter verbergen sich jedoch unterschiedliche Trends in den einzelnen OECD- und Partnerländern. In 21 Ländern ist die Lernende-Lehrende-Relation gesunken, was höhere Ausgaben für und die Priorisierung von Qualität im Tertiärbereich widerspiegelt (s. Kapitel C1). Umgekehrt gehören zu den Ländern mit einem allgemeinen Anstieg der Relation in diesem Zeitraum Brasilien, Indien, Indonesien, Kolumbien und Mexiko, wo der tertiäre Bildungsbereich oft schneller wuchs als die Zahl der akademischen Beschäftigten – eine Entwicklung, die getrieben wurde durch die steigende Nachfrage nach Zugang zum Tertiärbereich (Tab. D5.1).

Altersstruktur des akademischen Personals

Bei der Altersverteilung des akademischen Personals gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern und tertiären Bildungsbereichen. Sie kann durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie das Entwicklungsniveau der tertiären Bildungseinrichtungen im Land, die Größe und Altersverteilung der Bevölkerung, die Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich sowie die Gehälter und Arbeitsbedingungen von Beschäftigten. Durch einen längeren Verbleib im Tertiärbereich kann sich der Eintritt von akademischen Beschäftigten in den Arbeitsmarkt verzögern. Gleichzeitig können wettbewerbsfähige Gehälter, gute Arbeitsbedingungen für Festangestellte und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten akademische Berufe je nach nationalen Gegebenheiten für junge Menschen attraktiver gemacht bzw. dazu beigetragen haben, gutes akademisches Personal im Beruf zu halten.

Junge Beschäftigte (unter 30 Jahren) stellen im Durchschnitt der OECD-Länder nur einen geringen Teil des akademischen Personals: 6 % in kurzen tertiären Bildungsgängen und 9 % in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen zusammen. In kurzen tertiären Bildungsgängen stellen junge Beschäftigte in allen Ländern außer Luxemburg, Neuseeland und Norwegen weniger als 10 % des akademischen Personals (Tab. D5.2). Dieses Muster

Kasten D5.1

Institutionelle Diversität im Tertiärbereich

Diversität im Tertiärbereich bezieht sich auf die Vielfalt in tertiären Bildungseinrichtungen und -systemen. Es geht dabei um Unterschiede der von den Bildungseinrichtungen angebotenen Bildungsgänge oder Leistungen und die Unterschiede bei den Arten der Bildungseinrichtungen an sich (Widiputera et al., 2017[8]). Tertiäre Bildungssysteme zeichnen sich durch eine erhebliche institutionelle Diversität aus, mit einer Vielzahl an Aufträgen, Organisationsstrukturen, Aktivitäten und Bildungszielen (Dill and Teixeira, 2000[9]; Meek, Goedegebuure and Huisman, 2000[10]; Huisman et al., 2015[11]).

Wie unterscheiden sich tertiäre Bildungseinrichtungen nach Forschungsausrichtung?

Debatten rund um den „Forschung-Lehre-Nexus" verdeutlichen häufig Spannungen zwischen diesen beiden grundlegenden Funktionen, insbesondere wenn politische Maßnahmen unabsichtlich Konflikte zwischen ihnen verschärfen. Dies kann sich auf die Arbeitslastverteilung der Beschäftigten sowie auf allgemeine Erfahrungen der Bildungsteilnehmenden auswirken (Geschwind and Broström, 2014[12]). Vor diesem Hintergrund ist die Analyse der Lernende-Lehrende-Relation entscheidend, um Transparenz zu gewährleisten, Chancengerechtigkeit beim Zugang zu fördern und ein ausgewogenes und reaktionsfähiges tertiäres Bildungssystem aufrechtzuerhalten, das vielfältigen gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht wird.

Tertiäre Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Forschungsausrichtungen stehen vor einzigartigen Herausforderungen. In forschungsintensiven Einrichtungen ermöglicht eine höhere Spezialisierung der akademischen Rollen Beschäftigten, die in der Forschung tätig sind, sich stärker auf die Forschung zu konzentrieren, was häufig zu geringerer Lehrbelastung führt. Dadurch tragen befristet eingestellte oder nur unterrichtende Beschäftigte einen überproportionalen Anteil der Lehraufgaben, was zu einer höheren tatsächlichen Lernende-Lehrende-Relation führt. Zwar steigert dieses Modell die Produktivität der Forschung, jedoch kann es den Karrierefortschritt von Beschäftigten mit Schwerpunkt auf Lehre behindern und es wirft Bedenken bezüglich der ausgewogenen Verteilung der Arbeitslast und der institutionellen Anerkennung der Beiträge durch Lehre auf (OECD, 2020[1]; Kwiek, 2019[13]). In weniger forschungsorientierten Bildungseinrichtungen treten ebenfalls Probleme auf, wie die Tragfähigkeit der Finanzierung, begrenzte Forschungsinfrastruktur und Einschränkungen bei der beruflichen Weiterentwicklung von Beschäftigten. Diese Bildungseinrichtungen fokussieren sich häufig stärker auf grundständige Bildungsgänge und Community Engagement, haben jedoch gegebenenfalls Probleme bei der Mittelbeschaffung, da Finanzierungsmodelle und politische Rahmenwerke den Schwerpunkt auf Forschungsergebnissen legen. Mit der Ausweitung tertiärer Bildungssysteme in den OECD-Ländern ist ein Gleichgewicht zwischen Forschungs- und Lehrprioritäten unabdingbar, um hochwertige Bildung, das Wohlbefinden der Beschäftigten und die langfristige Tragfähigkeit verschiedener institutioneller Modelle sicherzustellen.

Die PhD-Intensität dient häufig als Maß für die Forschungsausrichtung einer Bildungseinrichtung im Verhältnis zu ihrer Lehre in grundständigen und Masterbildungsgängen. Sie wird berechnet als das Verhältnis der Absolventinnen und Absolventen von Promotionsbildungsgängen (ISCED-Stufe 8) zur Gesamtzahl der Absolventinnen und Absolventen in kurzen, Bachelor- und Masterbildungsgängen zusammen (ISCED-Stu-

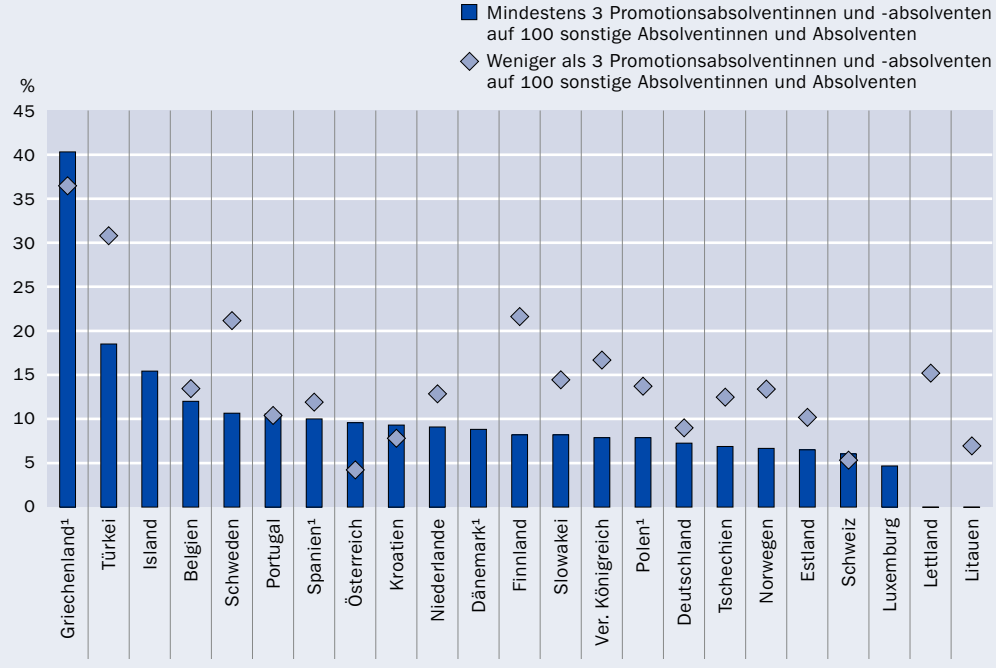
fen 5 bis 7) (European Commission, 2023[14]). Eine hohe PhD-Intensität deutet auf einen starken Fokus auf Forschung hin, wie er in der Regel an Forschungshochschulen zu finden ist, wohingegen eine geringe PhD-Intensität auf einen stärkeren Schwerpunkt auf grundständige Bildungsgänge hinweist, was üblicherweise an Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt auf Lehre oder Colleges der Fall ist. Diese Kennzahl hilft bei der Unterscheidung von Bildungseinrichtungen nach Forschungsauftrag, Ressourcenzuweisung und allgemeinem akademischen Profil. In dieser Analyse werden Bildungseinrichtungen mit einer PhD-Intensität von mehr als 0,03 (d. h. mindestens 3 Absolventinnen und Absolventen von Promotionsbildungsgängen pro 100 sonstige Absolventinnen und Absolventen) als stärker forschungsorientiert eingestuft.

Abbildung D5.2 zeigt die Lernende-Lehrende-Relationen nach Forschungsausrichtung. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten ist in Bildungseinrichtungen mit höherer PhD-Intensität in der Regel die Lernende-Lehrende-Relation niedriger. In Griechenland, Kroatien, Österreich und der Schweiz hingegen sind die Relationen in weniger forschungsintensiven Bildungseinrichtungen niedriger.

In Finnland, Norwegen und im Vereinigten Königreich sind die Lernende-Lehrende-Relationen in weniger forschungsintensiven Bildungseinrichtungen mindestens doppelt so hoch wie an stärker forschungsorientierten. In Finnland ist der Unterschied in absoluten Zahlen am größten: Durchschnittlich kommen in forschungsintensiven Bildungseinrichtungen auf eine akademische Beschäftigte bzw. einen akademischen Beschäftigten 13 Bildungsteilnehmende weniger als in weniger forschungsintensiven

Abbildung D5.2

Lernende-Lehrende-Relation, nach Forschungsintensität (2023)



Anmerkung: *Tertiäre Bildungseinrichtungen mit mehr als 90 % der Bildungsteilnehmenden in Fernlernbildungsgängen sind nicht enthalten.*

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Dänemark, Griechenland, Polen und Spanien.

Quelle: *Daten beruhen auf dem European Higher Education Sector Observatory (EHESO) (2025). Bitte beachten Sie, dass das Referenzjahr in der EHESO-Datenbank 2022 ist. Es entspricht dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und ist in dieser Publikation als 2023 angegeben.* *StatLink:* *https://stat.link/vdryh8*

Bildungseinrichtungen. In Finnland ist dieser Unterschied zum Großteil auf die Arten von Bildungseinrichtungen zurückzuführen: Hochschulen sind tendenziell stärker forschungsorientiert und bieten Promotionsabschlüsse an, wohingegen sich Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften stärker auf die Lehre konzentrieren und keine Promotionsausbildungsgänge anbieten. Diese strukturelle Unterscheidung trägt wahrscheinlich erheblich zu den Unterschieden bei der Lernende-Lehrende-Relation bei. Diese Diskrepanz kann außerdem z. T. daran liegen, wie Doktorandinnen und Doktoranden in den institutionellen Daten erfasst werden – sowohl als eingeschriebene Bildungsteilnehmende als auch als akademische Beschäftigte. Diese doppelte Klassifikation kann, insbesondere in Ländern wie Finnland, wo Doktorandinnen und Doktoranden häufig aktiv in Lehre und Forschung involviert sind, zu einer Verzerrung der Relation führen. In der Türkei variieren die Lernende-Lehrende-Relationen in absoluten Zahlen ebenfalls erheblich, auch wenn beide Arten von Einrichtungen Relationen von mindestens 18 : 1 angeben. Dies entspricht möglicherweise einer strukturellen Konzentration des akademischen Personals in spezialisierten Hochschulen oder Hochschulen mit akademischem Fokus, durch die die Relation trotz einer hohen Teilnahme sinken kann (Abb. D5.2).

In Ländern wie Portugal und der Schweiz hingegen bestehen bei der Lernende-Lehrende-Relation relativ geringe Unterschiede zwischen den beiden Arten von Einrichtungen – der Unterschied beträgt weniger als 3 Bildungsteilnehmende pro akademischer Beschäftigter bzw. akademischem Beschäftigten. Dies deutet auf eine gleichmäßigere Verteilung der akademischen Ressourcen auf die Bildungseinrichtungen unabhängig von der Forschungsausrichtung hin. Von diesen beiden Ländern hat Portugal für beide Gruppen die höhere Lernende-Lehrende-Relation, während in der Schweiz die Relationen durchgängig niedrig sind (Abb. D5.2). Diese Muster zeigen, wie im obigen Abschnitt dargelegt, breitere nationale Unterschiede bei der Finanzierung des Tertiärbereichs, Regelungen für akademisches Personal und institutionellen Strukturen.

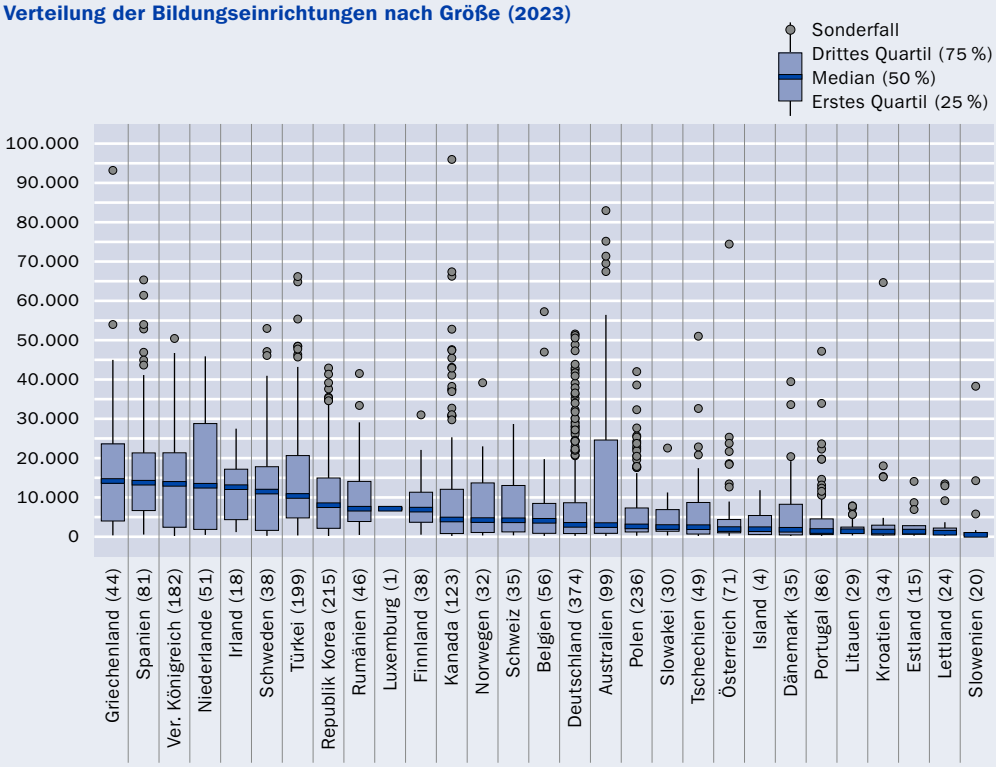
Wie unterscheiden sich tertiäre Bildungseinrichtungen nach Größe?

Die Größe einer tertiären Bildungseinrichtung ist ein grundlegendes Merkmal, das zahlreiche Aspekte des tertiären Bildungssystems beeinflusst, wie Zugänglichkeit, Ressourcenverteilung und das Potenzial für Skaleneffekte, die alle erhebliche bildungspolitische Auswirkungen haben. Größere Einrichtungen verfügen häufig über stabilere Finanzierungsströme, eine umfangreiche Infrastruktur und eine größere Forschungskapazität. Kleinere Einrichtungen können hingegen individuellere Lernumgebungen mit engeren Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden und spezialisierte akademische Angebote bieten. Eine Analyse, wie sich die Größe der Bildungseinrichtungen zwischen den Ländern unterscheidet, kann wertvolle Erkenntnisse zur Effizienz und Chancengerechtigkeit der nationalen tertiären Bildungssysteme liefern.

Abbildung D5.3 zeigt eine Kastengrafik der Größe von tertiären Bildungseinrichtungen nach Land. Von den Ländern mit verfügbaren Daten ist die mediane Größe tertiärer Bildungseinrichtungen mit rund 15.000 Bildungsteilnehmenden in Griechenland am größten, was ein in größeren Einrichtungen konzentriertes System anzeigt. In Slowenien hingegen ist die mediane Größe mit nur rund 480 Bildungsteilnehmenden am geringsten, was auf eine von kleineren Einrichtungen dominierte Landschaft hinweist. Die Niederlande stehen bei der medianen Größe der Bildungseinrichtungen mit rund 13.000 Bildungsteilnehmenden auf Platz 4 und haben auch den größten Interquartilsabstand. Dies verdeutlicht erhebliche Unterschiede bei der Zahl der an den

Abbildung D5.3

Verteilung der Bildungseinrichtungen nach Größe (2023)



Anmerkung: Die Zahl in Klammern ist die Anzahl der tertiären Bildungseinrichtungen. Tertiäre Bildungseinrichtungen mit mehr als 90 % der Bildungsteilnehmenden in Fernlernbildungsgängen und Einrichtungen mit weniger als 200 Bildungsteilnehmenden in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (ISCED-Stufen 6 bis 8) sind nicht enthalten. Bei dieser Analyse liegt der Schwerpunkt auf Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen (ISCED-Stufen 6 bis 8).

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Griechenland, Polen und Rumänien.

Quelle: Daten beruhen auf dem European Higher Education Sector Observatory (EHESO) (2025). Bitte beachten Sie, dass das Referenzjahr in der EHESO-Datenbank 2022 ist. Es entspricht dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und ist in dieser Publikation als 2023 angegeben. Die Daten für Australien, Island, Kanada und die Republik Korea stammen aus nationalen Datenquellen.

Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Bildungsteilnehmenden, während das Fehlen von Sonderfällen darauf hindeutet, dass dieser Unterschied das gesamte System durchzieht und nicht auf extreme Fälle zurückzuführen ist. Das niederländische System ist für seine große Population von Bildungsteilnehmenden bekannt – etwa 900.000 (OECD, 2025[2]), die an nur 51 Bildungseinrichtungen konzentriert sind. Diese Charakteristik ist zum Teil das Ergebnis historischer bildungspolitischer Reformen. Insbesondere wurde 1983 in dem White Paper namens „Scale-enlargement, Task-reallocation and Concentration (STC)“ eine umfassende Umstrukturierung der Fachhochschulen (HBO) und Hochschulen für angewandte Wissenschaften in den Niederlanden vorgeschlagen. Ziel war es, die Größe der Einrichtungen durch Zusammenlegungen zu erhöhen, die Eigenständigkeit der Einrichtungen zu stärken und die Effizienz durch Skaleneffekte zu steigern (Lang, 2003[15]; OECD, 2002[16]). Diese Reformen hatten anhaltende Auswirkungen und haben den Tertiärbereich in den Niederlanden zu einem System mit weniger, aber deutlich größeren Bildungseinrichtungen gemacht.

In mehreren Ländern – wie Luxemburg und Island – liegt die Verteilung relativ nah beieinander, es gibt keine bemerkenswerten Sonderfälle und die Größen der Bildungseinrichtungen liegen eng rund um den Median. Dies deutet auf Systeme hin, die sich durch eher einheitlich große Bildungseinrichtungen auszeichnen, was den Einfluss kleiner Landesbevölkerungen und einer begrenzten Anzahl an tertiären Bildungsein-

richtungen widerspiegelt, die natürlich zu einer einheitlichen Struktur im gesamten Sektor beitragen. Ähnliche Muster sind in Estland, Kroatien, Lettland, Litauen, Österreich und Slowenien zu beobachten, wo die kompakte Verteilung der Größe der Bildungseinrichtungen die Rolle demografischer und systemischer Gegebenheiten bei der Gestaltung der Landschaft des Tertiärbereichs weiter unterstreicht. In Ländern wie Belgien, Finnland, Kanada, Norwegen und der Schweiz sind hingegen mäßige mediane Zahlen von Bildungsteilnehmenden, kontrollierte Verteilungen und gelegentliche Sonderfälle zu beobachten, was auf ein ausgewogenes, jedoch diverses institutionelles Profil hinweist. Diese Systeme kombinieren in der Regel Standardisierung und Differenzierung und sind häufig geprägt von binären oder gestuften Strukturen, einer starken nationalen bildungspolitischen Koordination und Anstrengungen, sowohl allgemeinen akademischen als auch angewandten oder berufsbildenden Bildungsgängen gerecht zu werden (Abb. D5.3).

Insgesamt zeigt die Analyse deutliche Unterschiede bei der Größenverteilung tertiärer Bildungseinrichtungen zwischen den Ländern auf. Diese Unterschiede können durch mehrere Faktoren beeinflusst werden, wie die Gesamtzahl der Bildungseinrichtungen, demografische Entwicklungen sowie die Verteilung der Bevölkerung auf städtische und ländliche Gebiete. Darüber hinaus spielen die nationalen bildungspolitischen Rahmenbedingungen – wie Modelle zur Mittelzuweisung, Organisationsrahmen und strategische Prioritäten für die institutionelle Konsolidierung oder Expansion – eine entscheidende Rolle für die Größe von Bildungseinrichtungen (OECD, 2020[1]; Williams, 2017[17]).

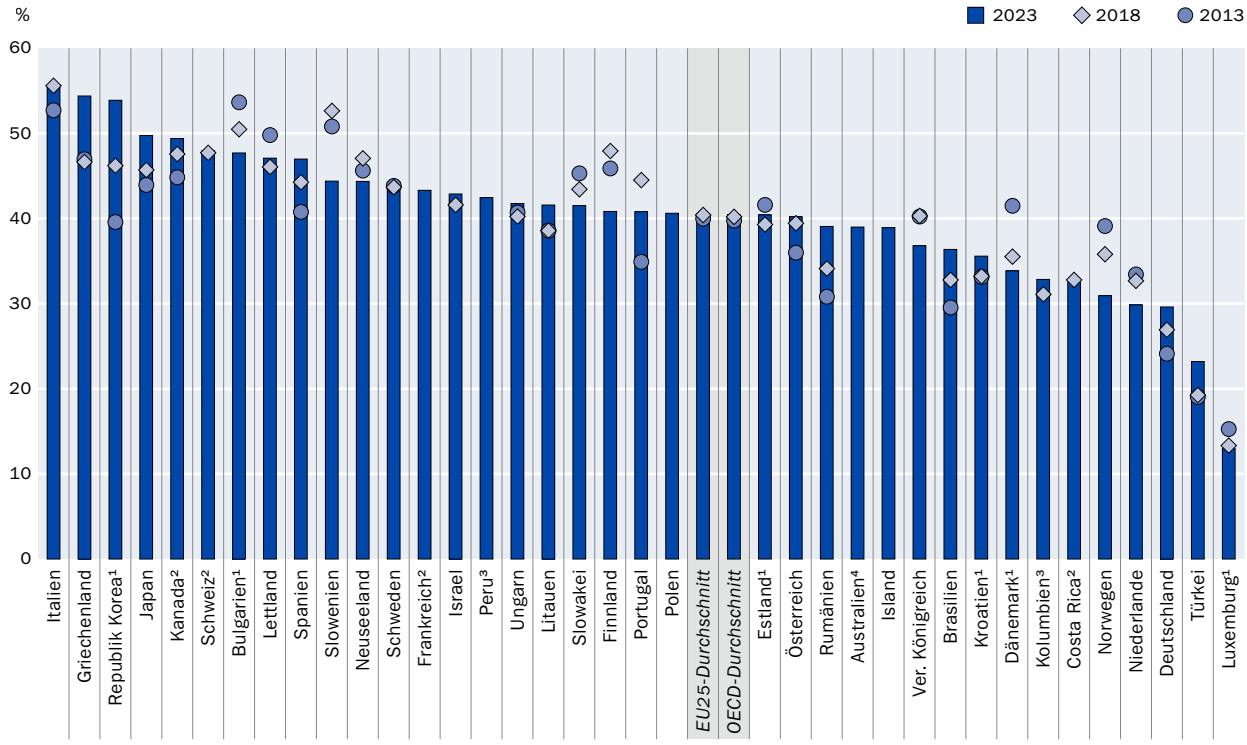
ist nicht unerwartet, da ein Promotionsabschluss, insbesondere im Bachelor-, Master- und Promotionsbereich, häufig Voraussetzung für den Beginn einer akademischen Laufbahn ist, und üblicherweise erwerben die Bildungsteilnehmenden den Promotionsabschluss mit Ende 20 oder später.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 40 % des akademischen Personals mindestens 50 Jahre alt. Jedoch gibt es bei diesem Anteil erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, er reicht von nur 13 % in Luxemburg – wo das akademische Personal aufgrund des recht jungen tertiären Bildungssystems relativ jung ist – bis 55 % in Italien (Abb. D5.4). Unterschiede bei der Altersstruktur des akademischen Personals sind nicht nur auf Verbleibequoten zurückzuführen, sondern auch auf den historischen Zeitpunkt der Ausweitung des tertiären Bildungssystems und Einstellungstrends in der jüngeren Vergangenheit. In Ländern, in denen die tertiären Bildungssysteme vor mehreren Jahrzehnten stark gewachsen sind, nähert sich ein großer Teil des damals eingestellten Personals jetzt dem Ende seiner beruflichen Laufbahn. Ebenso kann eine begrenzte Einstellung in den letzten Jahren dazu beitragen, dass es mehr ältere Beschäftigte gibt. Ein höherer Anteil älteren und erfahrenen akademischen Personals kann zwar auf eine starke institutionelle Kapazität und Erfahrung hindeuten, jedoch unterstreicht er auch, wie wichtig die Planung für eine künftige Personalerneuerung und die Sicherstellung geeigneter akademischer Laufbahnen für jüngere Forschende ist.

Der Renteneintritt des akademischen Personals unterscheidet sich häufig von dem anderer Berufsgruppen. Akademische Laufbahnen erfordern in der Regel eine langjährige Ausbildung und einen langjährigen Aufstieg und gehen einher mit einer starken langfristigen Verpflichtung zur wissenschaftlichen Arbeit sowie einem späteren Beginn der ersten Voll-

Abbildung D5.4

Entwicklung des Anteils des akademischen Personals ab 50 Jahren (2013, 2018 und 2023)



1. Referenzjahr nicht 2013. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr nicht 2023. 4. Ohne kurze tertiäre Bildungsgänge.
Daten s. Tabelle D5.2. StatLink: https://stat.link/vdryh8

zeitstelle als in anderen Berufen (Sugar et al., 2005[18]). Ein Faktor, der die Altersstruktur des akademischen Personals beeinflussen kann, sind die gesetzlichen Bestimmungen zum Renteneintritt (Eurydice, 2025[19]). Jedoch sind die Muster des tatsächlichen Renteneintritts gegebenenfalls schwer vorherzusehen, da viele akademische Beschäftigte über das gesetzliche Renteneintrittsalter hinaus arbeiten (Baldwin, Belin and Say, 2018[20]).

Entwicklungen beim Alter des akademischen Personals

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der ab 50-Jährigen am akademischen Personal zwischen 2013 und 2023 im gesamten Tertiärbereich zusammen konstant bei 40 % geblieben. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich jedoch zunehmende Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist der Anteil des akademischen Personals in dieser Altersgruppe von 2013 bis 2018 und 2023 stetig gestiegen. Insbesondere verzeichneten Griechenland, die Republik Korea und Rumänien in diesem Zeitraum einen Anstieg um mindestens 7 Prozentpunkte. Während der Anteil der älteren akademischen Beschäftigten in Rumänien unter dem OECD-Durchschnitt bleibt, liegt er in Griechenland bereits mehr als 10 Prozentpunkte über dem OECD-Durchschnitt. In Griechenland ist dieser Anstieg möglicherweise auf weniger Einstellungen zurückzuführen – finanzielle Einschränkungen nach der Finanzkrise haben wahrscheinlich zu weniger Neueinstellungen geführt (Abb. D5.4).

Im Gegensatz dazu verzeichnen mehrere Länder eine Verlagerung hin zu einer jüngeren akademischen Belegschaft. In Bulgarien, Dänemark, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen und der Slowakei ist der Anteil des akademischen Personals ab 50 Jahren in den letzten 10 Jahren durchgängig zurückgegangen. In Estland, Finnland, Lettland, Neusee-

land und Slowenien ist der Anteil in manchen Zeiträumen leicht gestiegen, aber zwischen 2013 und 2023 insgesamt gesunken (Abb. D5.4). Diese Trends zeigen möglicherweise z. T. gezielte Einstellungsmaßnahmen, die auf die Anziehung nationaler und internationaler Talente abzielen. Beispielsweise hat in Norwegen der Forschungsrat (Research Council of Norway – RCN) eine Reihe von Initiativen zur Stärkung des Interesses an Forschungslaufbahnen gestartet, wie das Projekt für Wissenschaftskenntnisse für Kinder *(Nysgjerrigper)*, das Projekt Proscientia für junge Menschen im Alter von 12 bis 21 Jahren und die jährliche Wissenschaftswoche. Der RCN vergibt auch Auszeichnungen wie den Young Excellent Researchers Award, für den die Bewerberinnen und Bewerber wissenschaftliche Verdienste, Führungspotenzial und internationale Erfahrung nachweisen müssen (OECD, 2019[21]). Darüber hinaus haben einige Länder ein verpflichtendes Renteneintrittsalter eingeführt oder Maßnahmen zur Förderung eines frühen Renteneintritts umgesetzt, die einen zusätzlichen Beitrag zur generationellen Erneuerung des akademischen Personals leisten (Ackers and Gill, 2005[22]; Courty and Sim, 2015[23]).

Geschlechterstruktur des akademischen Personals

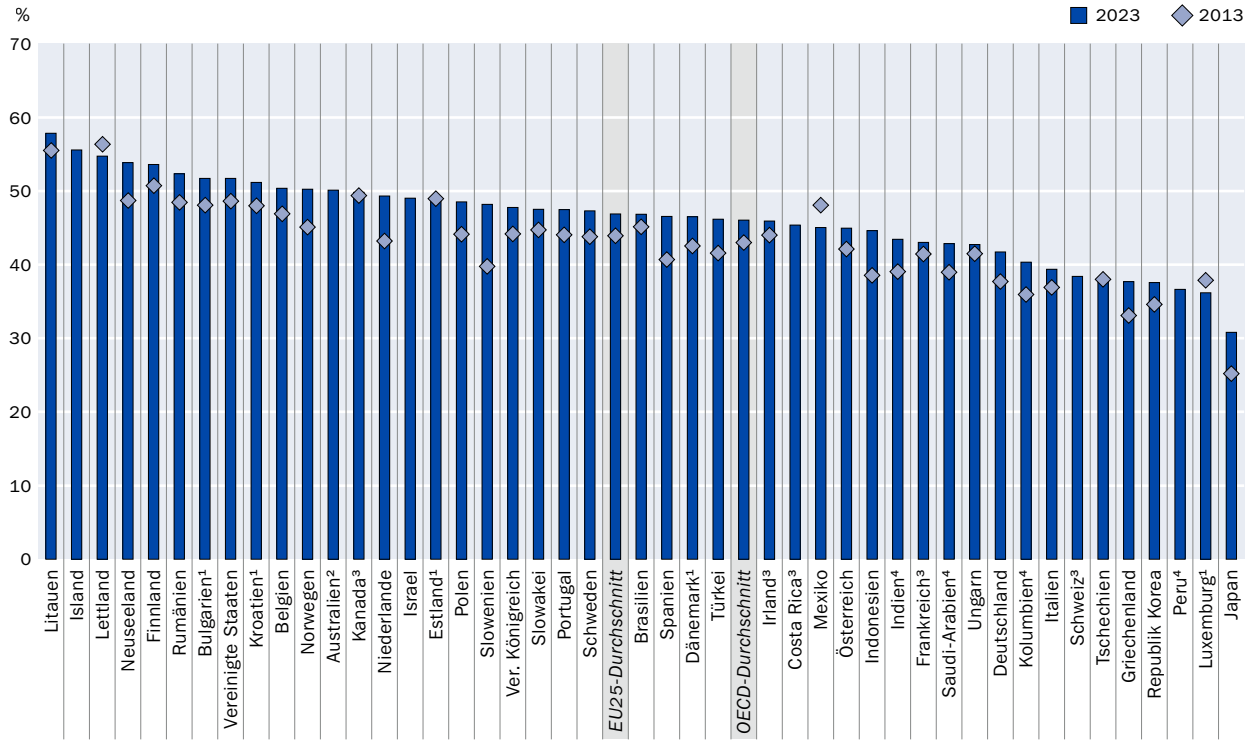
In den OECD-Ländern bilden Männer eine kleine Mehrheit des akademischen Personals, mit insgesamt durchschnittlich 54 %. Der Frauenanteil am akademischen Personal auf allen Stufen des Tertiärbereichs zusammen reicht von 31 % in Japan bis mindestens 55 % in Island, Lettland und Litauen (Abb. D5.5).

Die Geschlechterstruktur des akademischen Personals unterscheidet sich auch zwischen den Stufen im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind in kurzen tertiären Bildungsgängen 53 % des akademischen Personals Frauen, in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen sind es im Vergleich dazu 45 %. In nur 9 OECD- und Partnerländern ist der Frauenanteil am akademischen Personal in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen höher als in kurzen tertiären Bildungsgängen: in Deutschland, Peru und Saudi-Arabien um mindestens 9 Prozentpunkte. In diesen Ländern machen kurze tertiäre Bildungsgänge einen relativ geringen Anteil des Angebots im Tertiärbereich aus. In Belgien, Japan und Tschechien hingegen ist der Frauenanteil in kurzen tertiären Bildungsgängen um mehr als 20 Prozentpunkte höher als der in längeren (Tab. D5.3). Dieser Unterschied hängt möglicherweise mit den Fachgebieten zusammen, die üblicherweise als kurze Bildungsgänge angeboten werden, hierbei handelt es sich häufig um Bereiche, in denen weibliche akademische Beschäftigte stärker vertreten sind (OECD, 2025[24]). In Tschechien beispielsweise wird auf dieser Ebene nur die Fächergruppe Geisteswissenschaften und Künste angeboten. In Belgien belegt mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmenden in kurzen Bildungsgängen die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen. In Japan ist die Verteilung unterschiedlicher, jedoch findet sich eine hohe Konzentration von Bildungsteilnehmenden in Bildungsgängen in den Bereichen Pädagogik, Geisteswissenschaften und Künste sowie Gesundheit – in allen Bereichen ist in der Regel der Frauenanteil am akademischen Personal höher.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 52 % des akademischen Personals unter 30 Jahren Frauen. Jedoch geht der Frauenanteil mit zunehmendem Alter zurück: 43 % des akademischen Personals ab 50 Jahren sind Frauen (Tab. D5.3). Dies deutet darauf hin, dass das gesamte Geschlechterungleichgewicht in der akademischen Welt durch ältere Alterskohorten beeinflusst wird. Das kann bedeuten, dass sich die Geschlechterparität mit dem Aufstieg jüngerer Kohorten im Laufe der Zeit verbessern könnte, jedoch wirft es auch die Frage auf, ob es für Frauen Hindernisse gibt, so schnell wie Männer in höhere akademische Rollen aufzusteigen (Kasten D5.2).

Abbildung D5.5

Entwicklung des Frauenanteils am akademischen Personal (2013 und 2023)



1. Referenzjahr nicht 2013. 2. Ohne kurze tertiäre Bildungsgänge. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr nicht 2023.
Daten s. Tabelle D5.3. StatLink: https://stat.link/vdryh8

Weibliche akademische Beschäftigte am Anfang ihrer Laufbahn stehen häufig vor den gleichen Herausforderungen wie ihre männlichen Kollegen: prekäre Beschäftigungsverträge und ein starker Veröffentlichungsdruck, um den Aufstieg sicherzustellen. Zu diesen Herausforderungen können jedoch für Frauen noch anhaltende geschlechtsspezifische Erwartungen und Aufgaben hinzukommen, wie familiäre Verpflichtungen und Pflichten im Haushalt, die überproportional häufig auf ihnen lasten. Die Laufbahnen und der Aufstieg von Frauen in der akademischen Welt werden eher durch familiäre Verpflichtungen und fehlende formale Richtlinien zur Unterstützung der Geschlechtergleichheit beeinträchtigt (Winslow and Davis, 2016[25]). Trotz ermutigender Trends beim Frauenanteil unter jüngeren akademischen Beschäftigten hat der zunehmende Einsatz von Zeit- oder Teilzeitverträgen an tertiären Bildungseinrichtungen vor allem für Forschende zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn erhebliche Auswirkungen, wobei Frauen häufiger diese weniger sicheren Positionen innehaben. Die Kombination aus Arbeitsplatzunsicherheit und einer Publish-or-perish-Kultur können ebenfalls den Verbleib und den Aufstieg von Frauen in der akademischen Welt behindern (OECD, 2024[26]).

Entwicklung des Anteils weiblicher akademischer Beschäftigter

Auch wenn das Geschlechterungleichgewicht weiterhin besteht, ist der Anteil der Frauen im Tertiärbereich in den meisten OECD-Ländern in den letzten 10 Jahren gestiegen. Zwischen 2013 und 2023 ist der durchschnittliche Frauenanteil am akademischen Personal in den OECD-Ländern um 3 Prozentpunkte angestiegen, von 43 auf 46 % (OECD, 2025[27]). Unter den Ländern mit verfügbaren Daten hatten die Niederlande und Slowenien in diesem Zeitraum den größten Anstieg zu verzeichnen: In den Niederlanden ist der Frauenanteil von 43 % im Jahr 2013 auf 49 % 2023 angestiegen und in Slowenien von 40 auf 48 % (Abb. D5.5).

Kasten D5.2

Klassifikation des akademischen Personals

Seniorität bezieht sich in der akademischen Welt sowohl auf das Niveau der beruflichen Kompetenz als auch auf die Art der Aufgaben und Zuständigkeiten. Sie ist auch ein wesentlicher Faktor für die vertragliche Stabilität in akademischen Berufen (Eurydice, 2025[19]). Darüber hinaus steht die Seniorität in Wechselwirkung mit anderen wichtigen Faktoren, wie der Altersstruktur des akademischen Personals und Geschlechterdynamiken. Seniorität hängt häufig eng mit dem Alter zusammen, da akademische Laufbahnen in der Regel progressiv von Junior- zu Seniorstufen verlaufen. Jedoch können zeitliche Unterschiede bei der Erreichung von beruflichen Meilensteinen (wie Promotion, Erhalt eines festen Vertrags oder einer Anstellung auf Lebenszeit) auch bei Beschäftigten ähnlichen Alters zu Unterschieden bei der Seniorität führen. In Systemen, in denen der berufliche Aufstieg langsam erfolgt oder wettbewerbsintensiv ist, können ältere akademische Beschäftigte immer noch Juniorpositionen oder prekäre Positionen innehaben, was Bedenken hinsichtlich der langfristigen Zukunftsfähigkeit der Laufbahn aufwirft.

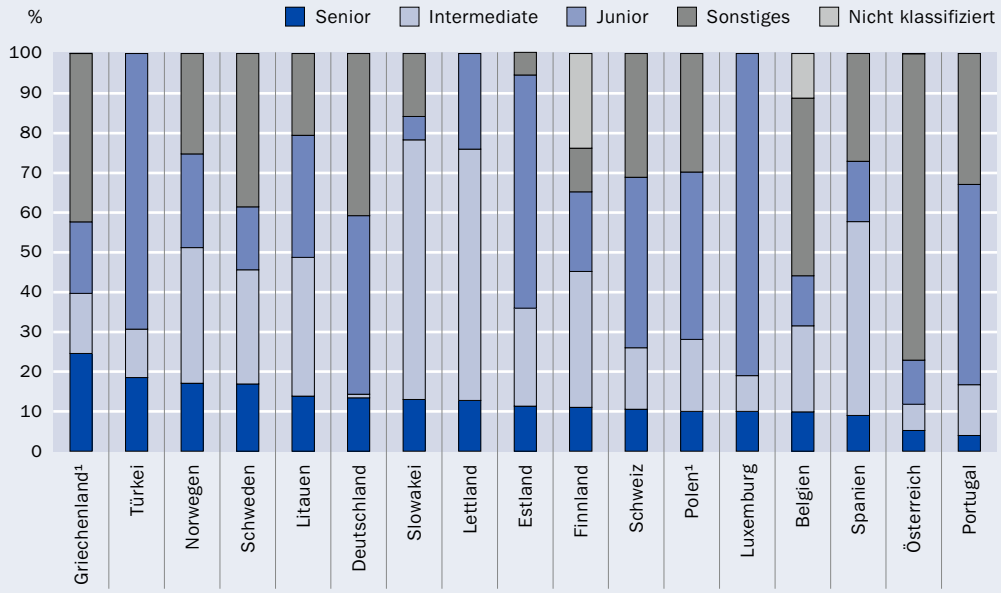
Es gibt auch erhebliche Überschneidungen zwischen Seniorität und Geschlecht. Zwar wächst der Anteil der weiblichen akademischen Beschäftigten, jedoch sind in vielen tertiären Bildungssystemen Frauen trotz einer Beinahe-Parität oder sogar einer Mehrheit in den Einstiegspositionen in akademischen Seniorpositionen unterrepräsentiert. Strukturelle Hürden – wie geschlechtsbezogene Verzerrungseffekte in Beförderungsprozessen, ungleicher Zugang zu Forschungsmitteln und die Auswirkung von Unterbrechungen der beruflichen Laufbahn für Betreuungsarbeit – können den Aufstieg von Frauen verhindern (OECD, 2021[31]). Dies führt zu einem Ungleichgewicht der Geschlechter in den oberen akademischen Positionen, das häufig als „Leaky Pipeline“ bezeichnet wird. Daher ist das Verständnis der Zusammensetzung des akademischen Personals nach Senioritätsstufe äußerst wichtig, um Probleme in Zusammenhang mit dem beruflichen Aufstieg anzugehen, gerechte Chancen für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen sicherzustellen und ein inklusives akademisches Umfeld zu fördern.

Die Klassifikation des tertiären akademischen Personals legt Senioritätsstufen entsprechend dem Karrierefortschritt hierarchisch fest. Das Personal lässt sich in 4 Kategorien unterteilen: Junior, Intermediate, Senior und Sonstige. Junior bezeichnet Einstiegsstufen/-stellen, auf denen Menschen normalerweise zu Beginn ihrer akademischen Laufbahn eingestellt werden. Intermediate umfasst akademisches Personal in einer akademischen Laufbahn, das auf Positionen unterhalb der Spitzenpositionen arbeitet, aber über mehr Seniorität verfügt als Einstiegspositionen. Senior bezieht sich auf die höchsten Stufen/Stellen für akademisches Personal in einer akademischen Laufbahn. Und schließlich umfasst die Kategorie Sonstige Lehr- und Forschungspersonal, das sich nicht in einer akademischen Laufbahn befindet, nicht jedoch Doktorandinnen und Doktoranden, Lehr- und Forschungsassistentinnen und -assistenten.

Abbildung D5.6 zeigt die Verteilung des akademischen Personals nach Senioritätsstufe in den Ländern. In Deutschland, Estland, Luxemburg, Polen, Portugal, der Schweiz und der Türkei bilden Juniorbeschäftigte den größten Anteil. In Finnland, Lettland, Litauen, Norwegen, der Slowakei und Spanien hingegen ist die Intermediate-Ebene am stärksten vertreten. Ein höherer Anteil kostengünstigerer Juniorbeschäftigter kann zu einer Verringerung der Kosten führen, wirft jedoch Fragen bezüglich der institutionellen Fähigkeit und der Qualität der akademischen Arbeit auf (Winslow and Davis, 2016[25]; Aus-

Abbildung D5.6

Verteilung des akademischen Personals nach Senioritätsstufe (2023)



Anmerkung: *Tertiäre Bildungseinrichtungen mit mehr als 90 % der Bildungsteilnehmenden in Fernlernbildungsgängen sind nicht enthalten.*

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Griechenland und Polen.

Quelle: *Daten beruhen auf dem European Higher Education Sector Observatory (EHESO) (2025). Bitte beachten Sie, dass das Referenzjahr in der EHESO-Datenbank 2022 ist. Es entspricht dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und ist in dieser Publikation als 2023 angegeben.* *StatLink:* *https://stat.link/vdryh8*

tralian Government, 2018[32]). Beim Anteil der Seniorbeschäftigten ist Portugal unter den Ländern mit verfügbaren Daten das Land mit dem geringsten Anteil – er beträgt 4 %. Um ein Gleichgewicht zwischen Kosten und Qualität sicherzustellen, hat Portugal eine gesetzliche Mindestanzahl von Seniorbeschäftigten vorgeschrieben (OECD, 2020[1]).

Nichtsdestotrotz stellen die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den meisten OECD-Ländern weiterhin eine erhebliche Herausforderung dar. Die Ungleichheiten beginnen im Promotionsbereich und verstärken sich über die akademische berufliche Laufbahn hinweg (European Commission, 2024[28]). Forscherinnen arbeiten eher als Männer im Rahmen von Zeitverträgen und nicht standardisierten Verträgen, und in Berufen in der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung bestehen weiterhin erhebliche geschlechtsspezifische Gehaltsunterschiede. Diese strukturellen Herausforderungen anzugehen, ist für den Aufbau von inklusiveren und gerechteren akademischen Systemen entscheidend.

Als Reaktion darauf haben mehrere OECD-Länder und subnationale Einheiten strukturelle Reformen zur Verbesserung des Frauenanteils in akademischen Rollen eingeführt. Auf europäischer Ebene hat die EU Initiativen wie das Projekt Institutional Transformation for Effecting Gender Equality in Research (INTEGER) unterstützt, das die Stärkung der Laufbahnen von Forscherinnen im Tertiärbereich und in Forschungseinrichtungen zum Ziel hat (European Commission, 2016[29]). In Deutschland wurde das Women Professors Programme (WPP) gestartet, um die Zahl der Professorinnen zu erhöhen und einen Strukturwandel in tertiären Bildungseinrichtungen zu unterstützen. In Belgien (fläm.) gehört der Frauenanteil in Forschungspositionen zu den Kennzahlen, die für die leistungsbasierte Forschungsfinanzierung verwendet werden. Ebenso bietet Norwegen zusätzliche

finanzielle Mittel für Bildungseinrichtungen, die mehr Professorinnen und Dozentinnen ernennen (OECD, 2019[21]).

Viele dieser Initiativen sind in größere Rahmen zur Förderung der Chancengerechtigkeit eingebettet, die auch andere Dimensionen der Diversität wie Ethnizität, Behinderung, Alter, Religion, politische Überzeugungen und sexuelle Orientierung angehen. Beispielsweise hat im Vereinigten Königreich der Higher Education Funding Council for England (HEFCE) die Equality Challenge Unit zur Unterstützung von Hochschulen bei der Stärkung der Chancengerechtigkeit in dem Sektor eingerichtet (HEFCE, 2010[30]). Diese politischen Anstrengungen stellen zwar einen erheblichen Fortschritt dar, jedoch bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede bei der akademischen Teilnahme, den Arbeitsbedingungen und der Bezahlung. Anhaltende Investitionen, institutionelle Verpflichtung und weitere Forschung sind erforderlich, um inklusivere und gerechtere akademische Umgebungen sicherzustellen.

Definitionen

Das *akademische Personal* umfasst Mitarbeitende, deren Hauptaufgabe Lehre bzw. Forschung oder beides ist. Lehrende sind auch Fachbereichsleitende, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeitende, die die Lehrenden beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Angewandte Methodik

Die Lernende-Lehrende-Relation ergibt sich, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Bildungsteilnehmenden eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrenden des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird.

Für eine sinnvolle Lernende-Lehrende-Relation ist ein deckungsgleicher Erhebungsbereich sowohl für die Bildungsteilnehmenden als auch das Personal erforderlich. Wenn beispielsweise das akademische Personal an religiösen Bildungseinrichtungen nicht in den Daten zum Personal erfasst ist, werden auch die Bildungsteilnehmenden an diesen Bildungseinrichtungen bei der Berechnung ausgeschlossen.

Die Personaldaten basieren auf Personenzahlen für die berechneten Indikatoren in der Analyse in Kasten D5.1 und Kasten D5.2.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2023 (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2024/2025 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Die Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Weiterführende Informationen

Ackers, L. and B. Gill (2005), „Attracting and retaining ‚early career' researchers in English higher education institutions", *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, Vol. 18/3, pp. 277–299, https://doi.org/10.1080/13511610500186649. [22]

Australian Government (2018), *TEQSA's Risk Assessment Framework*, Tertiary Education Quality and Standards Agency, https://www.teqsa.gov.au/guides-resourses/resources/corporate-publications/risk-assessment-framework. [32]

Baldwin, R., A. Belin and B. Say (2018), „Why reinvent academic retirement?", *New Directions for Higher Education*, Vol. 2018/182, pp. 9–16, https://doi.org/10.1002/he.20276. [20]

Courty, P. and J. Sim (2015), „Retention of talented academic researchers: Evidence from a government intervention", *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, Vol. 48/5, pp. 1635–1660, https://doi.org/10.1111/caje.12175. [23]

Dill, D. and P. Teixeira (2000), „Program diversity in higher education: An economic perspective", *Higher Education Policy*, Vol. 13/1, pp. 99–117, https://doi.org/10.1016/s0952-8733(99)00026-4. [9]

Dinarte-Diaz, L. et al. (2020), „The contribution of short-cycle programs to student outcomes: Evidence from Colombia", *Policy Research Working Paper*, No. 9424, World Bank, Washington, DC, https://documents1.worldbank.org/curated/en/956501601925307143/pdf/The-Contribution-of-Short-Cycle-Programs-to-Student-Outcomes-Evidence-from-Colombia.pdf. [7]

European Commission (2024), *She Figures 2024: Gender in Research and Innovation: Statistics and Indicators*, Publications Office of the European Union, https://doi.org/10.2777/592260. [28]

European Commission (2023), *European Tertiary Education Register (ETER): Handbook for Data Collection*, European Commission, https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-01/ETERIV_Handbook_Complete_2023updated.pdf. [14]

European Commission (2016), *Final Report Summary: INTEGER (Institutional Transformation for Effecting Gender Equality in Research)*, https://cordis.europa.eu/project/id/266638/reporting. [29]

Eurydice (2025), *National Education Systems*, European Commission, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en. [19]

Geschwind, L. and A. Broström (2014), „Managing the teaching–research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities", *Higher Education Research and Development*, Vol. 34/1, pp. 60–73, https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934332. [12]

HEFCE (2010), „The higher education workforce framework 2010: Main report", *Issues Paper*, No. 2010/05a, Higher Education Funding Council for England, https://dera.ioe.ac.uk/978/1/10_05a.pdf. [30]

Huisman, J. et al. (2015), „Measuring institutional diversity across higher education systems", *Research Evaluation*, Vol. 24/4, pp. 369–379, https://doi.org/10.1093/reseval/rvv021. [11]

Kwiek, M. (2019), „Social stratification in higher education: What it means at the micro-level of the individual academic scientist", *Higher Education Quarterly*, Vol. 73/4, pp. 419–444, https://doi.org/10.1111/hequ.12221. [13]

Lang, D. (2003), „The future of merger what do we want mergers to do: Efficiency or diversity?", *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 33/3, pp. 19–46, https://doi.org/10.47678/cjhe.v33i3.183439. [15]

McCowan, T. (2007), „Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil", *Higher Education*, Vol. 53/5, pp. 579–598, https://doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4. [6]

Meek, V., L. Goedegebuure and J. Huisman (2000), „Understanding diversity and differentiation in higher education: An overview", *Higher Education Policy*, Vol. 13/1, pp. 1–6, https://doi.org/10.1016/s0952-8733(99)00032-x. [10]

OECD (2025), *OECD Data Explorer*, http://data-explorer.oecd.org/s/21k. [2]

OECD (2025), *OECD Data Explorer*, http://data-explorer.oecd.org/s/21l. [27]

OECD (2025), *OECD Data Explorer*, http://data-explorer.oecd.org/s/21m. [24]

OECD (2024), „The state of academic careers in OECD countries: An evidence review", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 91, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en. [26]

OECD (2021), „Reducing the precarity of academic research careers", *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, No. 113, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en. [31]

OECD (2020), *Resourcing Higher Education: Challenges, Choices and Consequences*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/735e1f44-en. [1]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [21]

OECD (2018), *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264309050-en. [5]

OECD (2002), *Higher Education Management and Policy*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/hemp-v14-1-en. [16]

OPI PIB (2022), *Nowe dane już w RAD-on*, https://opi.org.pl/nowe-dane-juz-w-rad-on/. [3]

Sugar, J. et al. (2005), „Academic administrators and faculty retirement in a new era", *Educational Gerontology*, Vol. 31/5, pp. 405–418, https://doi.org/10.1080/03601270590921672. [18]

Walker, A. (2025), *Continued growth in Poland's PBSA sector*, GSL Global, https://gslglobal.com/2025/05/02/continued-growth-in-polands-pbsa-sector/. [4]

Widiputera, F. et al. (2017), „Measuring diversity in higher education institutions: A review of literature and empirical approaches", *IAFOR Journal of Education*, Vol. 5/1, https://doi.org/10.22492/ije.5.1.03. [8]

Williams, J. (2017), „Collaboration, alliance, and merger among higher education institutions", *OECD Education Working Papers*, No. 160, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/cf14d4b5-en. [17]

Winslow, S. and S. Davis (2016), „Gender inequality across the academic life course", *Sociology Compass*, Vol. 10/5, pp. 404–416, https://doi.org/10.1111/soc4.12372. [25]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/vdryh8

Tabellen Kapitel D5

- Tabelle D5.1: Lernende-Lehrende-Relation, nach Stufe des Tertiärbereichs und Art der Bildungseinrichtung (2023)
- Tabelle D5.2: Altersstruktur des akademischen Personals, nach Stufe des Tertiärbereichs (2013, 2018 und 2023)
- Tabelle D5.3: Frauenanteil am akademischen Personal, nach Stufe des Tertiärbereichs und Altersgruppe (2013, 2018 und 2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle D5.1

Lernende-Lehrende-Relation, nach Stufe des Tertiärbereichs und Art der Bildungseinrichtung (2023)

	Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig			Tertiärbereich insgesamt				
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Alle Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Alle Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Alle Bildungseinrichtungen		
	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2023	2013	2018	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	19	29	19	m	m	m	m	m
Österreich	9	10	9	16	14	16	14	13	15	14	14
Belgien	33	14	18	28	19	22	28	19	21	21	22
Kanada	m	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	48	7	24	23	32	28	30	23	19	28	26
Costa Rica	x(7)	m	m	x(7)	m	m	13	m	m	m	m
Tschechien	10	14	11	17	17	17	17	17	22	15	17
Dänemark[2]	23	26	23	14	19	14	14	22	14	16	14
Estland[2]	a	a	a	11	37	11	11	37	15	13	11
Finnland	a	a	a	13	18	15	13	18	14	15	15
Frankreich	9	m	m	16	m	m	15	m	m	m	m
Deutschland	11	12	12	10	20	11	10	20	12	12	11
Griechenland	a	a	a	49	a	49	49	a	m	m	49
Ungarn	x(4)	x(5)	x(6)	11[d]	10[d]	10[d]	11	11	14	12	11
Island	x(4)	x(5)	x(6)	7[d]	12[d]	8[d]	7	12	m	m	8
Irland	x(7)	m	m	x(7)	m	m	19	m	m	m	m
Israel	16	18	17	17	16	16	16	16	m	m	14
Italien	a	a	a	19	22	20	19	22	19	20	20
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	11	x(8)	x(11)	a	x(8)	x(11)	11	16	20	16	15
Litauen	a	a	a	13	24	14	13	24	17	14	14
Luxemburg[2]	8	a	8	4	a	4	4	a	8	4	4
Mexiko	x(7)	x(8)	x(11)	x(7)	x(8)	x(11)	18	16	14	18	18
Niederlande	a	14	14	11	15	14	11	15	15	15	14
Neuseeland	16	12	15	17	16	17	17	13	17	17	16
Norwegen	14	19	16	8	20	9	8	20	10	9	9
Polen	11	55	18	10	34	12	10	34	15	14	12
Portugal	x(4)	x(5)	x(6)	12[d]	14[d]	12[d]	12	14	14	14	12
Slowakei	8	8	8	12	19	12	12	17	14	11	12
Slowenien	13	12	13	12	11	11	12	11	18	14	12
Spanien	9	15	10	11	18	13	11	17	12	12	12
Schweden	10	11	10	10	11	10	10	11	11	10	10
Schweiz	m	m	m	14	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	a	x(8)	x(11)	a	x(8)	x(11)	a	14	18	15	14
Vereinigte Staaten[3]	x(7)	x(8)	x(11)	x(7)	x(8)	x(11)	14[d]	11[d]	15[d]	14[d]	13[d]
OECD-Durchschnitt	**15**	**16**	**14**	**15**	**20**	**15**	**15**	**18**	**15**	**15**	**15**
Partner- und/oder Beitrittsländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2	31	4	10	62	29	10	62	23	24	29
Bulgarien[2]	a	a	a	11	16	12	11	16	13	12	12
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[2]	a	a	a	11	13	11	11	13	13	13	11
Indien	a	a	a	46	19	26	46	19	22	25	26
Indonesien	44	23	31	57	23	33	55	23	27	27	33
Peru[1]	23	24	24	17	33	27	17	33	m	19	27
Rumänien	a	a	a	19	24	19	19	24	21	20	19
Saudi-Arabien[1]	108	m	81	18	m	18	19	18	21	19	19
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**13**	**17**	**13**	**15**	**19**	**15**	**15**	**19**	**15**	**14**	**15**
G20-Durchschnitt	**35**	**22**	**32**	**24**	**29**	**22**	**23**	**23**	**19**	**19**	**20**

1. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Kolumbien, Peru und Saudi-Arabien. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien, Dänemark, Estland, Kroatien und Luxemburg.
3. Tertiärbereich umfasst Beschäftigte und Bildungsteilnehmende aus dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/vdryh8
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D5.2

Altersstruktur des akademischen Personals, nach Stufe des Tertiärbereichs (2013, 2018 und 2023)

	2023									2018			2013		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig			Tertiärbereich insgesamt			Tertiärbereich insgesamt			Tertiärbereich insgesamt		
	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	> 49 Jahre	< 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	4	57	39	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	6	46	48	10	51	39	9	50	40	9	52	39	8	56	36
Belgien	9	59	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1]	7	46	47	3	44	53	5	45	49	5	47	48	9	47	45
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	6	66	28	5	60	35	5	62	33	8	61	31	m	m	m
Costa Rica[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	4	64	33	7	61	33	m	m	m
Tschechien	5	43	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark[3]	2	45	53	20	48	33	19	48	34	17	47	35	6	53	41
Estland[3]	a	a	a	4	55	40	4	55	40	5	56	39	6	52	42
Finnland	a	a	a	11	48	41	11	48	41	8	44	48	8	46	46
Frankreich[1]	9	52	39	10	46	44	10	47	43	m	m	m	m	m	m
Deutschland	4	41	54	23	48	29	23	48	30	25	49	27	25	51	24
Griechenland	a	a	a	1	45	54	1	45	54	1	53	47	1	52	47
Ungarn	x(4)	x(5)	x(6)	5[d]	53[d]	42[d]	5	53	42	6	54	40	6	54	41
Island	x(4)	x(5)	x(6)	14[d]	48[d]	39[d]	14	48	39	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	9	52	39	12	45	44	11	46	43	10	48	42	m	m	m
Italien	a	a	a	1	44	55	1	44	55	1	44	56	1	46	53
Japan[4]	6	48	46	2	48	51	3	48	50	3	52	46	3	53	44
Republik Korea[3]	2	48	50	1	45	55	1	45	54	1	53	46	2	59	40
Lettland	2	46	53	4	50	46	4	49	47	6	48	46	5	45	50
Litauen	a	a	a	5	54	42	5	54	42	5	56	39	7	54	39
Luxemburg[3]	11	64	26	34	54	12	33	54	13	26	60	13	30	55	15
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	9	51	40	20	51	29	19	51	30	18	49	33	19	48	33
Neuseeland	12	43	46	11	44	44	11	44	44	9	44	47	9	45	46
Norwegen	11	46	43	24	45	31	24	45	31	20	44	36	16	45	39
Polen	0	39	61	4	56	41	4	56	41	m	m	m	m	m	m
Portugal	x(4)	x(5)	x(6)	11[d]	48[d]	41[d]	11	48	41	4	52	44	5	60	35
Slowakei	5	47	47	4	55	41	4	54	42	5	52	43	7	48	45
Slowenien	4	36	59	6	52	43	6	50	44	1	47	53	0	49	51
Spanien	6	55	39	3	47	50	4	49	47	4	52	44	2	57	41
Schweden	6	50	44	6	50	44	6	50	44	5	52	44	5	51	44
Schweiz[1]	m	m	m	3	49	48	3	49	48	3	50	48	m	m	m
Türkei	7	76	17	15	61	24	14	63	23	18	63	19	17	64	19
Ver. Königreich	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	6	57	37	8	52	40	7	53	40
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**50**	**44**	**9**	**50**	**41**	**9**	**51**	**40**	**8**	**51**	**40**	**9**	**52**	**40**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	0	57	43	4	60	36	4	60	36	6	61	33	8	62	30
Bulgarien[3]	a	a	a	5	47	48	5	47	48	5	44	50	5	41	54
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[3]	a	a	a	9	56	36	9	56	36	8	58	33	11	56	33
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[2]	6	66	28	4	53	42	4	53	42	m	m	m	m	m	m
Rumänien	a	a	a	3	58	39	3	58	39	2	64	34	5	64	31
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**	**48**	**46**	**9**	**51**	**40**	**9**	**51**	**41**	**8**	**52**	**40**	**8**	**52**	**40**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Kolumbien und Peru. 3. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien, Dänemark, Estland, die Republik Korea, Kroatien und Luxemburg. 4. Postsekundare, nicht tertiäre Lehrende können im Tertiärbereich lehren – weitere Einzelheiten s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/vdryh8

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

Tabelle D5.3

Frauenanteil am akademischen Personal, nach Stufe des Tertiärbereichs und Altersgruppe (2013, 2018 und 2023)

Prozentsatz weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen nach Altersgruppe und Bildungsbereich

	2023									2018			2013		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig			Tertiärbereich insgesamt			Tertiärbereich insgesamt			Tertiärbereich insgesamt		
	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre	Alle Altersgruppen	< 30 Jahre	> 49 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	50	56	48	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	52	71	47	44	51	39	45	53	40	43	53	38	42	54	37
Belgien	84	72	85	49	59	48	50	61	49	48	67	44	47	64	41
Kanada[1]	53	59	48	45	53	40	50	57	45	49	60	44	49	58	45
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	41	49	32	40	47	33	40	47	33	38	47	30	36	m	m
Costa Rica[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	45	47	40	44	46	38	m	m	m
Tschechien	60	49	60	38	56	70	38	55	69	38	m	m	38	87	81
Dänemark[3]	45	58	41	47	45	44	47	45	43	44	44	40	43	44	37
Estland[3]	a	a	a	49	56	46	49	56	46	49	54	45	49	52	46
Finnland	a	a	a	54	49	53	54	49	53	52	47	52	51	48	50
Frankreich[1]	49	49	46	42	45	38	43	46	39	44	55	38	41	53	35
Deutschland	33	34	33	42	48	33	42	48	33	40	45	31	38	45	26
Griechenland	a	a	a	38	59	35	38	59	35	35	45	32	33	49	29
Ungarn	x(4)	x(5)	x(6)	43[d]	49[d]	39[d]	43	49	39	41	46	36	41	46	37
Island	x(4)	x(5)	x(6)	56[d]	57[d]	53[d]	56	57	53	m	m	m	m	m	m
Irland	x(7)	m	m	x(7)	m	m	46	m	m	45	m	m	44	m	m
Israel	56	69	50	48	52	46	49	54	46	49	53	45	m	m	m
Italien	a	a	a	39	51	36	39	51	36	37	50	34	37	52	31
Japan[4]	50	60	49	26	35	24	31	47	28	28	49	25	25	47	21
Republik Korea	48	72	41	35	61	26	38	65	29	36	66	23	35	56	16
Lettland	67	94	72	53	49	53	55	52	55	56	56	55	56	53	52
Litauen	a	a	a	58	58	59	58	58	59	56	55	53	55	56	49
Luxemburg[3]	49	60	40	35	38	27	36	38	29	36	36	30	38	45	27
Mexiko	x(7)	m	m	x(7)	m	m	45	m	m	m	m	m	48	m	m
Niederlande	54	61	47	49	51	41	49	51	42	46	50	36	43	50	33
Neuseeland	54	51	53	54	60	50	54	59	50	51	52	50	49	51	46
Norwegen	43	46	38	50	50	48	50	50	48	46	44	44	45	41	42
Polen	69	0	65	49	55	42	49	55	42	45	m	m	44	m	m
Portugal	x(4)	x(5)	x(6)	47[d]	47[d]	43[d]	47	47	43	45	46	40	44	52	37
Slowakei	62	50	61	47	53	46	47	53	46	46	57	43	45	52	39
Slowenien	50	58	47	48	49	45	48	50	45	42	86	38	40	50	35
Spanien	54	55	52	44	49	39	47	52	42	44	49	38	41	57	34
Schweden	45	43	44	47	48	46	47	48	46	45	48	43	44	50	42
Schweiz[1]	m	m	m	38	53	32	38	53	32	35	54	30	m	m	m
Türkei	43	60	30	47	56	35	46	56	34	44	54	31	42	53	30
Ver. Königreich	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	48	51	44	45	48	42	44	48	40
Vereinigte Staaten	x(7)	m	m	x(7)	x(8)	x(9)	52	m	m	50	m	m	49	m	m
OECD-Durchschnitt	**53**	**55**	**49**	**45**	**51**	**42**	**46**	**52**	**43**	**44**	**52**	**39**	**43**	**52**	**38**
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	46	0	45	47	53	44	47	53	44	46	50	42	45	49	41
Bulgarien[3]	a	a	a	52	49	50	52	49	50	50	45	45	48	48	43
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[3]	a	a	a	51	54	46	51	54	46	49	52	43	48	58	39
Indien[2]	m	m	m	m	m	m	43	m	m	42	m	m	39	m	m
Indonesien	46	m	m	44	m	m	45	m	m	43	m	m	39	m	m
Peru[2]	27	27	28	37	45	32	37	45	32	m	m	m	m	m	m
Rumänien	a	a	a	52	53	49	52	53	49	51	55	42	48	54	35
Saudi-Arabien[2]	27	m	m	43	m	m	43	m	m	41	m	m	39	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**55**	**54**	**53**	**47**	**51**	**44**	**47**	**51**	**45**	**45**	**52**	**41**	**44**	**53**	**40**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**44**	**m**	**m**	**42**	**m**	**m**	**41**	**m**	**m**

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Indien, Kolumbien, Peru und Saudi-Arabien. 3. Referenzjahr nicht 2013: 2015 für Bulgarien, Dänemark, Estland, Kroatien und Luxemburg. 4. Postsekundare, nicht tertiäre Lehrende können im Tertiärbereich lehren – weitere Einzelheiten s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/vdryh8

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

Kapitel D6

Welche Zulassungssysteme werden im Tertiärbereich eingesetzt?

Zentrale Ergebnisse

- Beinahe die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten hat nicht selektive Zulassungssysteme für erste Abschlüsse an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen. Diese offene Zulassung ermöglicht es, dass alle Bewerberinnen und Bewerber mit dem für die Zulassung erforderlichen Mindestqualifikationsniveau zugelassen werden, und sorgt somit für einen breiten Zugang zum Tertiärbereich.
- Die am weitesten verbreiteten Arten von Prüfungen für die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen sind nationale oder zentrale Prüfungen, die gegen Ende des Sekundarbereichs II abgelegt werden, und von tertiären Bildungseinrichtungen durchgeführte Zulassungsprüfungen.
- Der Anteil der Bewerberinnen und Bewerber, die in tertiäre Bildungsgänge aufgenommen werden, reicht von 34 % in Schottland (Vereinigtes Königreich) bis zu 95 % in Frankreich. In drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden annähernd 60 % (oder mehr) der Bewerberinnen und Bewerber angenommen, in dem übrigen Viertel ist es weniger als die Hälfte (höchstens 42 %) der Bewerberinnen und Bewerber.

Kontext

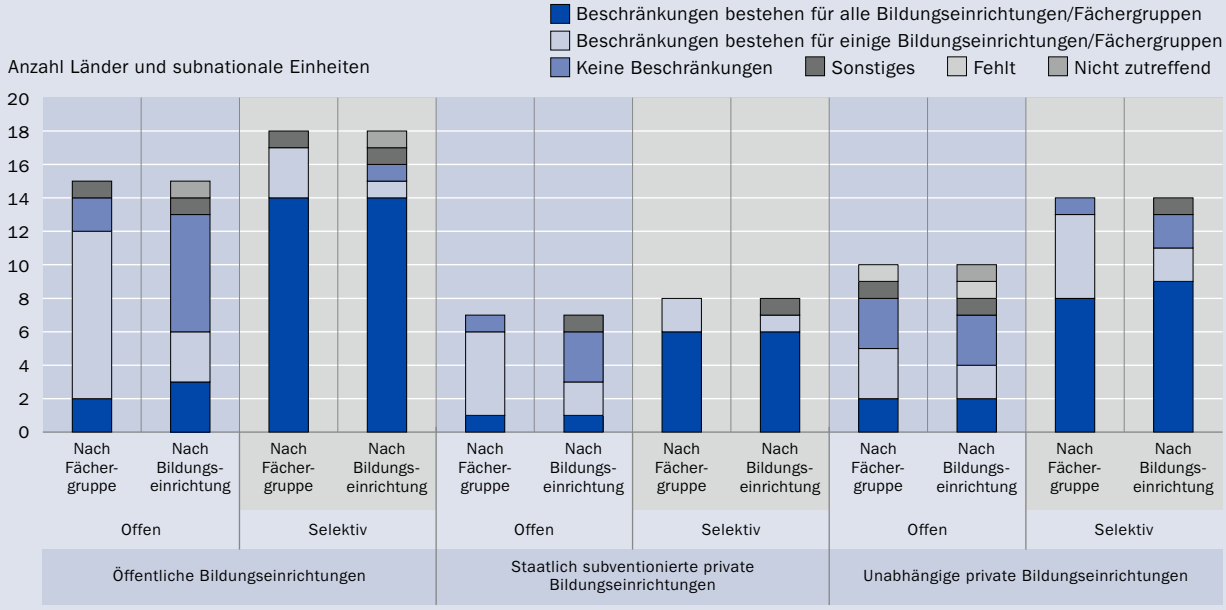
In den OECD-Ländern steigt die Zahl der Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich. Diese wachsende Beteiligung spiegelt eine Vielzahl von Faktoren wider. Mehr Bildungsteilnehmende erreichen den für den Eintritt in tertiäre Bildungseinrichtungen erforderlichen Mindestbildungsstand, wodurch die potenzielle Nachfrage nach einer Ausbildung im Tertiärbereich steigt (s. Kapitel B3 in OECD, 2024[1]). Gleichzeitig kann die positive Beziehung zwischen Bildungsstand und Arbeitsmarktchancen die Nachfrage weiter steigern, insbesondere in Ländern mit hohen Erwerbslosenquoten oder in einer Wirtschaftskrise: Die starken persönlichen finanziellen Anreize zur Investition in Bildung können die Einzelnen mit einem Abschluss im Sekundarbereich darin bestärken, weiterhin an Bildung teilzunehmen (s. Kapitel A3 und A4).

Die Teilnahme im Tertiärbereich wird auch durch die Zahl der an tertiären Bildungseinrichtungen verfügbaren Plätze beeinflusst. Angesichts der steigenden Nachfrage nach einer Ausbildung im Tertiärbereich stehen die Bildungseinrichtungen und die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger vor neuen Herausforderungen bei der Gewährleistung von ausreichend Studienplätzen. In der Zwischenzeit könnte die gestiegene Nachfrage zu einem höheren Wettbewerb um den Eintritt in den Tertiärbereich führen. Entscheidungen über die in den verschiedenen Fächergruppen verfügbare Zahl an Plätzen hängen in einigen Ländern stärker als in anderen mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts zusammen. Sicherzustellen, dass die Kompetenzen der Population mit einem Abschluss im Tertiärbereich zur Arbeitsmarktnachfrage passen, kann sich auf die Beteiligung und die Selektivität der Zulassungen in verschiedenen Fächergruppen im Tertiärbereich auswirken.

Abbildung D6.1

Beschränkungen der Zahl der Studienplätze für grundständige tertiäre Bildungsgänge, nach Fächergruppe und Art der Einrichtung (2024)

OECD-, Partner- und Beitrittsländer und subnationale Einheiten



Offen = Es gibt offene Zulassungssysteme.
Selektiv = Es gibt nur selektive Zulassungssysteme.

Anmerkung: Für grundständige tertiäre Bildungsgänge in Ländern und subnationalen Einheiten mit offenen Zulassungssystemen können auch beschränkte Studienplatzzahlen, entweder pro Fächergruppe oder Bildungseinrichtung, gelten. Diese Beschränkungen können alle Fächergruppen oder Arten von Bildungseinrichtungen, einige von ihnen oder keine betreffen. Ebenso können in Ländern und subnationalen Einheiten mit selektiven Systemen Beschränkungen bezogen auf eine Fächergruppe und/oder Bildungseinrichtungen festgelegt werden. So können Länder oder subnationale Einheiten mit einem selektiven System dennoch keine Beschränkungen für einen dieser Aspekte angeben.

Daten s. Tabelle D6.1. StatLink: https://stat.link/q37nh9

Zulassungssysteme für den Tertiärbereich können so gestaltet sein, dass sie für ein Gleichgewicht verschiedener Ziele sorgen. In manchen Fällen können Zulassungskriterien genutzt werden, um sicherzustellen, dass die Bewerberinnen und Bewerber über die zum erfolgreichen Abschluss des betreffenden Bildungsgangs erforderlichen Kompetenzen verfügen (s. Kapitel B5). In anderen Fällen können weniger Kriterien helfen, einen breiteren Zugang zum Tertiärbereich zu ermöglichen und so die Frage der Chancengerechtigkeit anzugehen.

Eine Analyse der nationalen Kriterien und der Zulassungssysteme für die Bewerbung für und den Eintritt in grundständige tertiäre Bildungsgänge beleuchtet die Unterschiede zwischen offenen und selektiven Zulassungssystemen und die Anteile der Bewerberinnen und Bewerber, die die Kriterien erfüllen und die Prozesse erfolgreich durchlaufen. Diese Analyse deckt jedoch nicht eine mögliche Selektivität während des Studiums ab, d. h. Bildungsteilnehmende, die einen Bildungsgang abbrechen, wenn sie Zwischentests nicht bestehen oder nicht im gewünschten Tempo vorankommen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten gibt es, unabhängig davon, ob ihre Zulassungssysteme selektiv sind oder nicht, nur eine begrenzte Anzahl an Plätzen für den Eintritt in eine gegebene Fächergruppe, sowohl an öffentlichen als auch an

privaten Bildungseinrichtungen. So kann es sein, dass auch in nicht selektiven Systemen einige Bewerberinnen und Bewerber nicht angenommen werden (sie können jedoch möglicherweise in anderen Fächergruppen angenommen werden).

- In beinahe der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten müssen sich die Bildungsteilnehmenden direkt bei den öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen bewerben, während es in den übrigen ein zentralisiertes System oder eine Kombination beider Ansätze gibt. Für die Zulassung an privaten tertiären Bildungseinrichtungen werden seltener zentralisierte Systeme verwendet.
- Selektive Bildungseinrichtungen berücksichtigen bei der Annahme von Bewerbungen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, andere Faktoren als Prüfungsergebnisse. Die gängigsten Kriterien für die Zulassung an öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen sind akademische Leistung, Bewerbungsgespräche, Ergebnisse von Fremdsprachentests und gute Ergebnisse bei bekannten externen Wettbewerben.

Analyse und Interpretationen

Organisation der Zulassungssysteme für grundständige tertiäre Bildungsgänge

Selektive versus offene Zulassungssysteme

Wie Bildungsteilnehmende zu grundständigen tertiären Bildungsgängen zugelassen werden, spiegelt den Aufbau und die Organisation des Tertiärbereichs in den Ländern wider. In den meisten Bildungssystemen, mit Ausnahme von England und Schottland (Vereinigtes Königreich), gibt es öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen und im Durchschnitt der OECD-Länder sind die meisten Bildungsteilnehmenden im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben (s. Abb. B1.4 in OECD, 2022[2]). Private tertiäre Bildungseinrichtungen sind beinahe ebenso stark verbreitet, nur in Dänemark und Griechenland gibt es keine staatlich subventionierten oder unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen, die grundständige tertiäre Bildungsgänge anbieten. In weniger als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen Teil der Tertiärlandschaft (Tab. D6.1).

Die Verwendung von offenen (nicht selektiven) Zulassungssystemen für tertiäre Bildungsgänge – in denen alle Bewerberinnen und Bewerber, die den erforderlichen Mindestbildungsstand erreichen, zugelassen werden – ist gängig, aber nicht die häufigste Praxis öffentlicher sowie privater tertiärer Bildungseinrichtungen. In beinahe der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für öffentliche Bildungseinrichtungen (15 von 33) gibt es zumindest einige Bildungseinrichtungen mit offenen Zulassungssystemen (Abb. D6.2). Bei der Verwendung von offenen Zulassungssystemen an privaten tertiären Bildungseinrichtungen sieht es ähnlich aus: 7 der 15 Länder und subnationalen Einheiten mit staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und 10 der 30 mit unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen geben an, dass zumindest einige dieser tertiären Bildungseinrichtungen offene Zulassungssysteme nutzen (Tab. D6.1).

Selektive Zulassungssysteme – in denen die Bewerberinnen und Bewerber zusätzliche spezifische Kriterien erfüllen und/oder einen Selektionsprozess erfolgreich durchlaufen müssen, um zugelassen zu werden – sind in den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für die Zulassung zu öffentlichen sowie privaten tertiären Bildungseinrichtungen weiter verbreitet (Abb. D6.2 und Tab. D6.1).

Die Länder und subnationalen Einheiten lassen sich entsprechend der Offenheit bzw. Selektivität ihrer Zulassungssysteme in 3 Gruppen einteilen: diejenigen, die eine offene Zulassung für alle grundständigen tertiären Bildungsgänge verwenden, diejenigen, die selektive Zulassungen verwenden, und diejenigen, die eine Kombination aus offener und selektiver Zulassung verwenden. In der letzten Gruppe ist das Verhältnis zwischen offenen und selektiven Zulassungen unterschiedlich: Einige Länder nutzen offene Zulassung für beinahe alle grundständigen Bildungsgänge und in anderen erfolgt die Zulassung zum Großteil selektiv. Unabhängig von der Art des Zulassungssystems kann es gewisse Beschränkungen des Eintritts der Bildungsteilnehmenden in grundständige Bildungsgänge geben, entweder weil die Zahl der Plätze in einigen oder allen Bildungsgängen begrenzt ist oder weil die Bildungsteilnehmenden vor dem Eintritt in diese Bildungsgänge beurteilt oder getestet werden (s. Abschnitt zu Einschränkungen unten).

Zentralisierte versus direkte Bewerbungen für tertiäre Bildungseinrichtungen

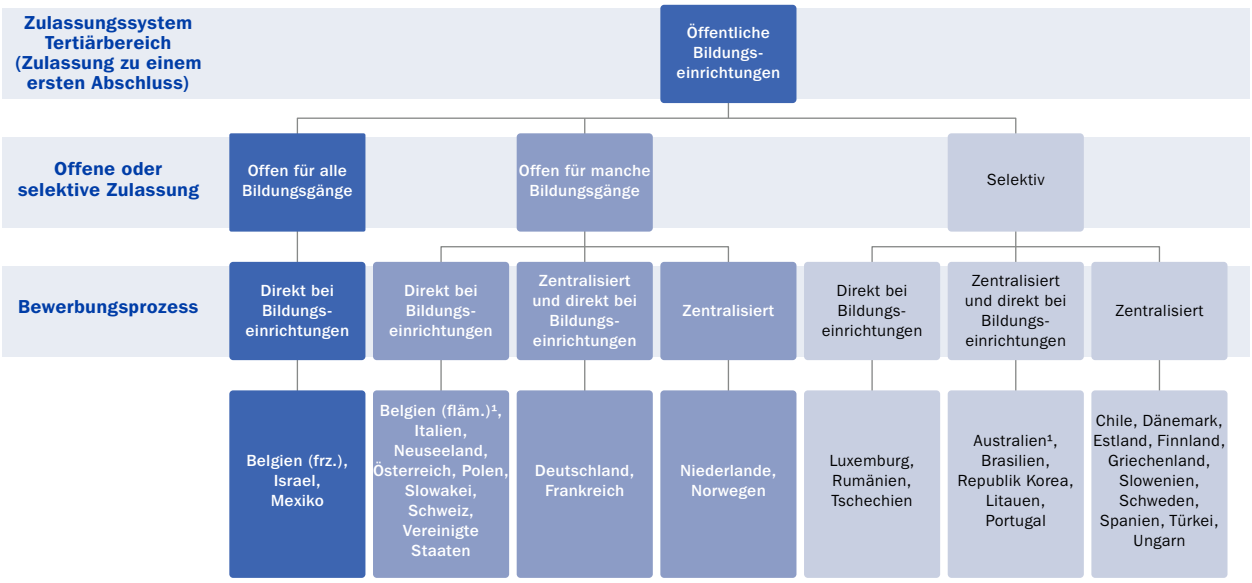
Abbildung D6.2 beschreibt, wie verschiedene Länder und subnationale Einheiten die verschiedenen Arten von Zulassungssystemen (offen oder selektiv) und Prozesse (zentralisiert und/oder direkt) für grundständige tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen miteinander kombinieren. In beinahe der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten bewerben sich die Bildungsteilnehmenden direkt bei den Bildungseinrichtungen, in etwa einem Drittel hingegen über ein zentralisiertes System. Die übrigen Länder und subnationalen Einheiten kombinieren ein zentralisiertes Bewerbungssystem mit direkten Bewerbungen bei öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen (Abb. D6.2 und Abb. D6.3).

Wenn ein zentralisiertes System (entweder als einziges System oder in Kombination mit direkten Bewerbungen) verwendet wird, ist die Zahl der Präferenzen, die die Bewerberinnen und Bewerber angeben können, und die Zahl der Angebote, die sie nach ihrer Bewerbung erhalten können, möglicherweise begrenzt. Bei der Bewerbung an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Brasilien dürfen Bewerberinnen und Bewerber 1 Präferenz angeben, in Slowenien 3 und in den Niederlanden 4, aber in Chile, Deutschland, Frankreich, Norwegen, Schweden und der Türkei 10 oder mehr und in Australien innerhalb einer begrenzten Zahl mehrere Präferenzen. In Griechenland gibt es keine Höchstgrenze für die Zahl der Bewerbungen. Unabhängig von der maximalen Zahl der Bewerbungen erhalten die Bewerberinnen und Bewerber in den meisten Ländern mit einem zentralisierten System nur ein Angebot. In der Republik Korea, die eine Kombination aus zentralisierten und direkten Bewerbungen für öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen verwendet, ist hingegen die Zahl der Angebote nicht begrenzt (Tab. D6.1).

Bewerbungen für private tertiäre Bildungseinrichtungen werden seltener über ein zentralisiertes Bewerbungssystem bearbeitet. In einigen Ländern jedoch ist ein zentrales System der einzige (oder Haupt-)Weg zur Bewerbung für private Bildungseinrichtungen. Dies gilt in Chile, Finnland und Slowenien für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, wohingegen in den Niederlanden und der Türkei dieser Prozess für unabhängige private Bildungseinrichtungen verwendet wird. In Schottland (Vereinigtes Königreich)

Abbildung D6.2

Zulassungssysteme für grundständige tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2024)

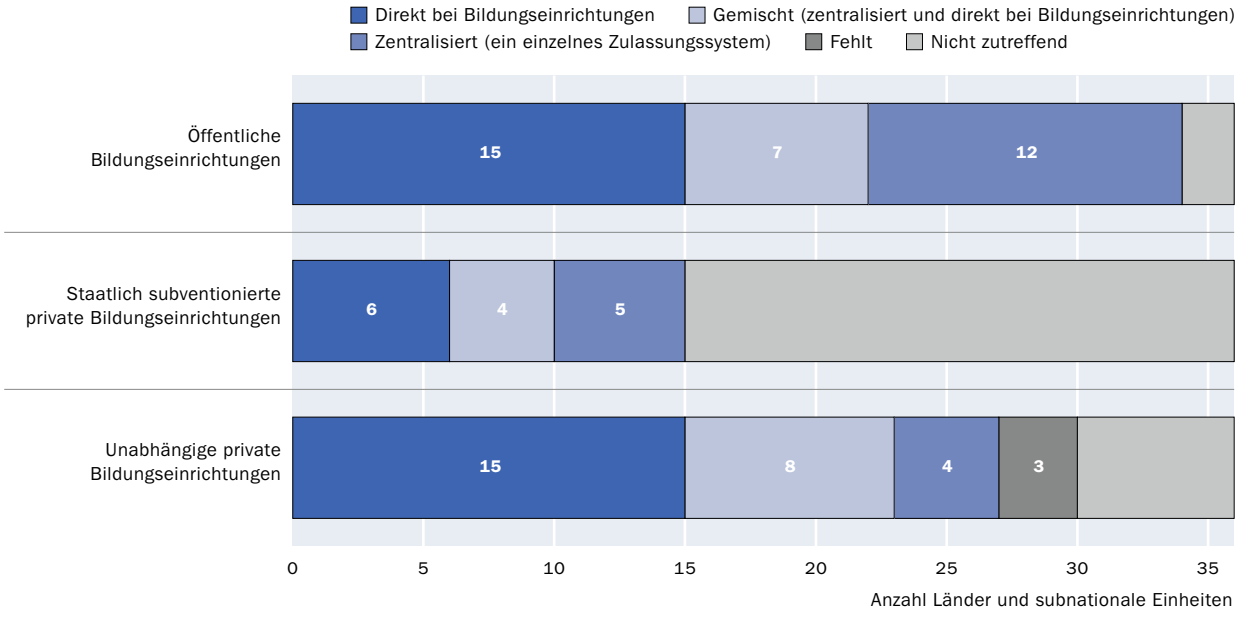


Anmerkung: In dieser Abbildung sind nur Länder und subnationale Einheiten mit verfügbaren Daten zu offenen oder selektiven Zulassungssystemen enthalten.
1. Referenzjahr: 2023.
Daten s. Tabelle D6.1. StatLink: https://stat.link/q37nh9

Abbildung D6.3

Bewerbungsprozess für den Eintritt in grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024)

OECD-, Partner- und Beitrittsländer und subnationale Einheiten



Daten s. Tabelle D6.1. StatLink: https://stat.link/q37nh9

und Ungarn wird für beide Arten von privaten Bildungseinrichtungen ein zentralisierter Bewerbungsprozess verwendet (Tab. D6.1).

In etwas weniger als der Hälfte der Länder mit staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen erfolgt die Bewerbung direkt bei den privaten Bildungseinrichtungen. Jedoch kombiniert ein Viertel der Länder mit diesen Arten von tertiären Bildungseinrichtungen ein zentralisiertes Bewerbungssystem mit direkten Bewerbungen (Tab. D6.1).

Einschränkungen für Anfangende in tertiären Bildungsgängen

Beschränkung der Zahl der Plätze in bestimmten Fächergruppen oder Bildungseinrichtungen

Offene Zulassungssysteme fördern einen breiten Zugang zum Tertiärbereich, setzen jedoch gegebenenfalls auch gewisse Grenzen für die Zahl der Studienplätze in grundständigen tertiären Bildungsgängen. In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist die Zahl der verfügbaren Plätze nur in manchen Fächergruppen beschränkt, sowohl an öffentlichen als auch an privaten Bildungseinrichtungen (Abb. D6.1). Diese Beschränkungen können eine steigende Nachfrage nach bestimmten begehrten Fächergruppen widerspiegeln. Sie können auch eine Möglichkeit zur Abstimmung der Bildungsergebnisse auf die Arbeitsmarktanforderungen sein, um hoch qualifizierte Absolventinnen und Absolventen besser auf die verfügbaren Beschäftigungsmöglichkeiten vorzubereiten und ein Überangebot an Fachleuten in Bereichen wie Zahnmedizin, Medizin und Architektur zu verhindern. In Italien gilt zwar beispielsweise für grundständige tertiäre Bildungsgänge prinzipiell eine offene Zulassung, jedoch gibt es Ausnahmen zur Begrenzung der Zahl der Studienplätze (auf nationaler Ebene) in Medizin, Zahnmedizin, Veterinärmedizin, Architektur, Gesundheitsberufen und Primarpädagogik (ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2025/2026 regelt ein neuer Ministererlass den Zugang für Medizin, Zahnmedizin und Veterinärmedizin an öffentlichen Hochschulen und löst die bisherigen Zulassungsbestimmungen ab). Hochschulen können außerdem aus internen und strukturellen Gründen eigenständig Zulassungsbeschränkungen festlegen. Auch in anderen Bereichen ist die Nachfrage hoch. In den Niederlanden gibt es z. B. eine feste Anzahl an Plätzen in Teilen der Fächergruppen Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen; Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen (weitere spezifische Länderbeispiele s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Eine Beschränkung der Einschreibungen nach Fächergruppe ist in selektiven Zulassungssystemen sowohl für öffentliche als auch für private Bildungseinrichtungen gängig. Alle Länder und subnationalen Einheiten, die selektive Zulassungssysteme verwenden, haben gewisse Beschränkungen der Zahl der Studienplätze. Diese Beschränkungen werden in der Regel eher für alle Fächergruppen und nicht nur für einige Fächergruppen festgelegt (Abb. D6.1 und Tab. D6.1).

Von den Ländern und subnationalen Einheiten mit offenen Zulassungssystemen beschränkt beinahe die Hälfte derer mit verfügbaren Daten die Zahl der Studienplätze; diese Beschränkungen werden für spezifische öffentliche und private Bildungseinrichtungen angewandt. Diese Beschränkungen helfen bei der Schaffung eines Gleichgewichts zwischen den verfügbaren Ressourcen und der Aufrechterhaltung von hohen Bildungsstandards für Bildungsteilnehmende im Tertiärbereich, die an diesen Bildungseinrichtungen zugelassen werden. Von den Ländern und subnationalen Einheiten mit selektiven Zulassungssystemen beschränken hingegen fast alle die Einschreibung an öffentlichen sowie an privaten tertiären Bildungseinrichtungen und diese Beschränkungen gelten in

Kasten D6.1

Alternative Wege in grundständige tertiäre Bildungsgänge

Bewerberinnen und Bewerber für den Tertiärbereich sind in der Regel junge Menschen, die den Sekundarbereich II abgeschlossen oder gerade absolviert haben, auch wenn einige von ihnen möglicherweise eine Auszeit von 1 Jahr oder mehreren Jahren nehmen, ehe sie sich im Tertiärbereich bewerben oder in diesen eintreten (s. Kapitel B3). Alle diese Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II, die in den Tertiärbereich eintreten möchten, müssen das gleiche Bewerbungs- und Zulassungssystem durchlaufen. Einige Länder und subnationale Einheiten passen jedoch ihre Verfahrensweisen für Bewerberinnen und Bewerber mit spezifischen oder außergewöhnlichen Umständen an. Diese Umstände können Personen, die nach langer Zeit in Bildung zurückkehren, oder Bewerberinnen und Bewerber mit besonderen Lernbedürfnissen, Flüchtlingsstatus oder außergewöhnlichem Talent betreffen.

Unabhängig von der Art der verwendeten Zulassungssysteme (offen oder selektiv) berücksichtigen die meisten Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (26 von 36) in ihren Zulassungssystemen für öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen mindestens eines dieser Merkmale. In mindestens 18 Ländern und subnationalen Einheiten gibt es spezielle Zulassungssysteme für Personen mit besonderen Lernbedürfnissen, aber zumeist für eine begrenzte Anzahl an Plätzen. In Belgien (fläm.), Brasilien, Litauen, Luxemburg und den Niederlanden gibt es keine spezifische Beschränkung der Zahl der Studienplätze für diese Bewerberinnen und Bewerber. In mindestens 14 Ländern und subnationalen Einheiten gibt es auch spezielle Zulassungskriterien für öffentliche Bildungseinrichtungen für Personen mit Flüchtlingsstatus, außergewöhnliche Talente oder Personen, die lange nicht in Ausbildung waren. In Australien, Belgien (fläm.), Finnland, Israel, Japan und Neuseeland gibt es alternative Wege in grundständige tertiäre Bildungsgänge für alle diese Umstände (Tab. D6.1).

Ähnliche Zulassungsmuster, jedoch in weniger Ländern, sind für private tertiäre Bildungseinrichtungen zu beobachten: 12 Länder und subnationale Einheiten erkennen in ihren Zulassungssystemen für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen und 17 für die Zulassung an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen einen dieser außergewöhnlichen Umstände an, unabhängig davon, ob sie über offene oder selektive Zulassungssysteme für diese Arten von tertiären Bildungseinrichtungen verfügen (Tab. D6.1).

der Regel für alle Bildungseinrichtungen und nicht nur für bestimmte. In England (Vereinigtes Königreich) und Österreich, die beide über selektive Systeme verfügen, ist die Zahl der Studienplätze an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen nicht beschränkt (Abb. D6.1 und Tab. D6.1).

Qualifikations- und Leistungsanforderungen für den Eintritt in grundständige tertiäre Bildungsgänge

In allen Ländern und subnationalen Einheiten ist für den Zugang zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (an öffentlichen oder privaten Bildungseinrichtungen) ein Mindestqualifikationsniveau erforderlich, in der Regel ein Abschluss eines allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II (ISCED 3) (WEB Table D6.5). Dennoch können Bildungssysteme alternative Wege zum Zugang zu grundstän-

digen tertiären Bildungsgängen bieten, die für stärkere Flexibilität oder Inklusivität für Bewerberinnen und Bewerber mit außergewöhnlichen Umständen sorgen (wie die Anerkennung der Rückkehr in Ausbildung nach langer Zeit, von besonderen Lernbedürfnissen, eines Flüchtlingsstatus oder außergewöhnlichen Talents), die in Kasten D6.1 beschrieben sind.

Die Staaten können auch verlangen, dass Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II ein Mindestniveau an akademischer Leistung erreichen, um Zugang zu einem grundständigen tertiären Bildungsgang zu erhalten, sei es für eine bestimmte Bildungseinrichtung oder eine bestimmte Fächergruppe (WEB Table D6.5). In Chile beispielsweise (das über ein selektives Zulassungssystem verfügt) gelten die akademischen Mindestleistungsanforderungen nur für Bildungsteilnehmende, die Bildungsgänge anfangen, die sie auf eine Laufbahn als Lehrkraft vorbereiten sollen. Bildungsteilnehmende müssen bei der *Prueba de Acceso a la Educación Superior* (PAES) ein bestimmtes Niveau erreichen, um Zugang zu dem zentralisierten Hochschulzulassungssystem für die öffentlichen oder privaten tertiären Bildungseinrichtungen zu erhalten, aber zur Einschreibung an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen ist die einzige Voraussetzung, dass die Bildungsteilnehmenden den Sekundarbereich II abgeschlossen haben (s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

In etwa einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (12 von 35) legt der Staat akademische Mindestleistungsanforderungen für Absolventinnen und Absolventen von Bildungsgängen im Sekundarbereich II für den Eintritt in bestimmte Fächergruppen fest, während es in 9 von 35 akademische Mindestleistungsanforderungen für den Eintritt in manche tertiären Bildungseinrichtungen gibt. In Frankreich, Griechenland, Israel, Litauen, Norwegen und Portugal gelten diese akademischen Mindestleistungsanforderungen für alle Fächergruppen und alle tertiären Bildungseinrichtungen. Für Bewerberinnen und Bewerber mit einem Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II gelten in 9 von 31 Ländern und subnationalen Einheiten akademische Mindestleistungsanforderungen für den Eintritt in manche Fächergruppen und in 7 für den Eintritt in tertiäre Bildungseinrichtungen. In Griechenland, Israel, Litauen, Norwegen, Portugal und der Türkei gelten diese Leistungsanforderungen sowohl für Fächergruppen als auch für tertiäre Bildungseinrichtungen und für Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender sowie berufsbildender Bildungsgänge (WEB Table D6.5).

Einsatz von Prüfungen und Tests zur Entscheidung über den Zugang zu grundständigen Bildungsgängen

Sowohl in offenen als auch in selektiven Zulassungsverfahren kommen häufig Prüfungen und Tests zum Einsatz. Sie können entweder zur Beurteilung, ob die Bildungsteilnehmenden die Mindestanforderungen für den Zugang zu grundständigen tertiären Bildungsgängen erfüllen, oder zur Auswahl der Bildungsteilnehmenden für diese Bildungsgänge verwendet werden. Zulassungssysteme nutzen unterschiedliche Arten von Prüfungen oder Tests: nationale oder zentrale Prüfungen (standardisierte Tests auf nationaler oder zentraler Ebene des Bildungssystems), Zulassungsprüfungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge (standardisierte Prüfungen auf nationaler Ebene, die als Mindestanforderung oder zur Auswahl speziell für den Zulassungsprozess genutzt werden, wie die *Ecole préparatoire* in Frankreich und der Scholastic Assessment Test in den Vereinigten Staaten), nicht nationale und zentrale standardisierte Prüfungen sowie nicht nationale und zentrale nicht standardisierte Prüfungen. Bei den Arten von Prüfungen und der Verwendung der Prüfungen als Kriterien für den Zugang zum Tertiärbereich oder für die Gewährung von

finanzieller Unterstützung, wie Stipendien, gibt es große Unterschiede zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten.

Die am weitesten verbreiteten Prüfungen für die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen) sind nationale/zentrale Prüfungen, die gegen Ende des Sekundarbereichs II abgelegt werden, und von tertiären Bildungseinrichtungen durchgeführte Zulassungsprüfungen. Nicht nationale und zentrale standardisierte und nicht standardisierte Prüfungen werden häufiger in Ländern mit unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen durchgeführt. Nicht nationale und zentrale standardisierte Prüfungen sind für Bildungsteilnehmende und können die Zulassungsprüfungen an manchen tertiären Bildungseinrichtungen ersetzen oder ergänzen, nicht nationale nicht standardisierte Tests hingegen sind für Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs oder Bewerberinnen und Bewerber für spezifische grundständige tertiäre Bildungsgänge (Tab. D6.2).

Die meisten Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen (32 von 34) setzen für Bildungsteilnehmende, die eine Ausbildung im Tertiärbereich absolvieren möchten, mindestens eine Prüfung ein. 11 Länder setzen maximal 2 Arten von Prüfungen und 5 Länder (Brasilien, Deutschland, Finnland, Neuseeland und Tschechien) setzen 3 ein. Auch Bildungsteilnehmende, die sich für private Bildungseinrichtungen bewerben, werden Prüfungen unterzogen. In 13 von 14 Ländern mit verfügbaren Daten wird mindestens eine Art von Prüfung für die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingesetzt. 23 von 30 Ländern mit verfügbaren Daten setzen für unabhängige private Bildungseinrichtungen mindestens eine Art von Prüfung ein (Tab. D6.2).

Prüfungsanforderungen für den Eintritt in grundständige tertiäre Bildungsgänge

Prüfungen für Bewerberinnen und Bewerber für grundständige Bildungsgänge werden im Zulassungsprozess zu unterschiedlichen Zwecken verwendet. In mehr als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind Tests oder Prüfungen, seien es nationale/zentrale Prüfungen, standardisierte Tests im Sekundarbereich II oder Zulassungsprüfungen für tertiäre Bildungsgänge, für die Zulassung zu mindestens manchen Fächergruppen an öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen verpflichtend (Tab. D6.2).

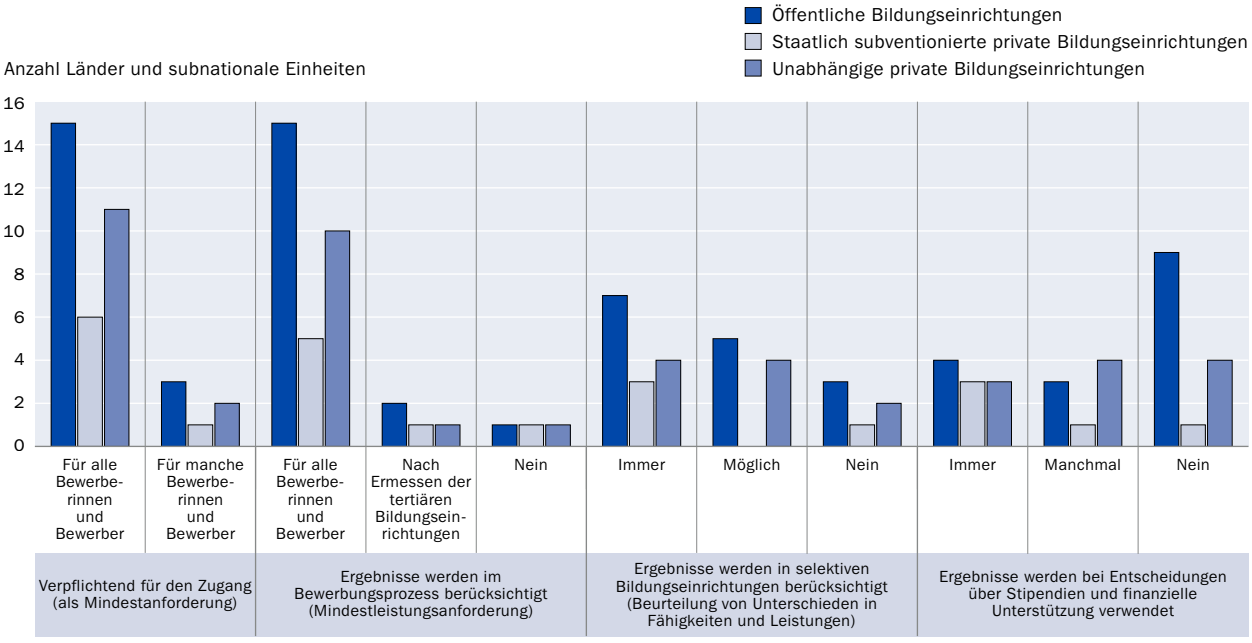
In 18 Ländern und subnationalen Einheiten verwenden die Zulassungssysteme für öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen nationale oder zentrale Prüfungen, jedoch zu unterschiedlichen Zwecken. In 15 von ihnen müssen die Bewerberinnen und Bewerber die Prüfung bestehen, um die Mindestzulassungskriterien für die Bewerbung für einen grundständigen tertiären Bildungsgang zu erfüllen (Abb. D6.4). Die Ausnahmen sind Dänemark, Estland und Neuseeland, wo sie nur für einige Bewerberinnen und Bewerber verpflichtend sind, aber die Ergebnisse in allen Fällen oder nach Ermessen der tertiären Bildungseinrichtungen für andere Bewerberinnen und Bewerber im Bewerbungsprozess berücksichtigt werden können (Tab. D6.2).

Zulassungsprüfungen werden in 13 Ländern und subnationalen Einheiten verwendet, sind jedoch zumeist, außer in Brasilien und Spanien, keine Pflichtanforderung für den Zugang zu grundständigen tertiären Bildungsgängen. In diesen beiden Ländern werden die Ergebnisse aller Bewerberinnen und Bewerber im Rahmen des Bewerbungsprozesses für grundständige Bildungsgänge berücksichtigt, jedoch gibt es in Brasilien 3 unterschied-

Abbildung D6.4

Zwecke und Verwendung von nationalen/zentralen Prüfungen als Zulassungskriterien für tertiäre Bildungseinrichtungen (2024)

Nationale/zentrale Prüfungen sind Prüfungen für Bildungsteilnehmende am Ende des Sekundarbereichs II, OECD-, Partner- und Beitrittsländer und subnationale Einheiten



Anmerkung: In dieser Abbildung sind nur Länder und subnationale Einheiten mit verfügbaren Daten enthalten. Sie haben nicht für alle Kategorien Antworten angegeben. Daten s. Tabelle D6.2. StatLink: https://stat.link/q37nh9

liche Arten von Prüfungen, die eine Zulassung ermöglichen. Jede Bildungseinrichtung legt unabhängig fest, wie die verfügbaren Plätze vergeben werden und welche Art von Prüfung für die Zulassung zu diesen Plätzen verwendet wird. In manchen Ländern werden die Ergebnisse dieser Art von Prüfungen im Rahmen des Bewerbungsprozesses berücksichtigt, wohingegen ihre Verwendung in anderen Ländern im Ermessen der tertiären Bildungseinrichtungen liegt. Sehr wenige Länder nutzen die beiden anderen Arten von Prüfungen für die Zulassung an öffentlichen Bildungseinrichtungen (8 Länder nutzen nicht nationale nicht standardisierte Prüfungen und 6 nutzen nicht nationale standardisierte Prüfungen). In den Ländern, die nur eine Prüfungsart nutzen, sind nationale oder zentrale Prüfungen und Zulassungsprüfungen am gängigsten (Tab. D6.2).

Beim Zugang zu privaten Bildungseinrichtungen ist ein ähnliches Muster erkennbar. Der einzige Unterschied besteht darin, dass weniger Länder und subnationale Einheiten Zulassungsprüfungen nutzen: 8 nutzen Zulassungsprüfungen für die Zulassung an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen, im Vergleich dazu sind es bei öffentlichen Bildungseinrichtungen 13 (Tab. D6.2).

Zwar spielen alle Arten von Prüfungen eine wichtige Rolle bei der Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (an öffentlichen sowie an privaten Bildungseinrichtungen), jedoch können die Bildungssysteme holistische Kriterien in ihren Auswahlprozess einbeziehen. Dabei kann es sich um leistungsbasierte Kriterien (wie die akademische Leistung der Bewerberinnen und Bewerber, Bewerbungsgespräche, Bewerbungsschreiben oder Empfehlungen) oder auf dem persönlichen Hintergrund der Bewerberinnen und Bewerber basierende Kriterien handeln. Diese vielfältigen Kriterien ermöglichen eine umfassendere Beurteilung der Bewerberinnen und Bewerber (Kasten D6.2).

Verwendung der Prüfungsergebnisse zur Entscheidung über die Zulassung

In 5 Ländern (Dänemark, Griechenland, Litauen, Portugal und Ungarn) mit selektiven Zulassungssystemen für öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen sowie in 2 (Israel und Neuseeland) mit offenen Zulassungssystemen, in denen die Plätze bestimmter tertiärer Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen begrenzt sind, werden bei Zulassungsentscheidungen für selektive Bildungseinrichtungen immer die Ergebnisse von nationalen Prüfungen herangezogen. In 4 weiteren Ländern mit selektiven Zulassungssystemen für öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen (Brasilien, Estland, Rumänien und Tschechien) und in den Niederlanden, die ein offenes System haben, liegt die Verwendung der Prüfungsergebnisse im Ermessen der einzelnen tertiären Bildungseinrichtungen (Tab. D6.2).

Von den Ländern, die Zulassungsprüfungen für den Auswahlprozess bei der Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen nutzen, verwenden nur 4 immer die Ergebnisse für selektive Bildungseinrichtungen (Chile, Israel, Litauen und Spanien), während in 4 anderen (Brasilien, Luxemburg, Schweden und den Vereinigten Staaten) die Verwendung der Ergebnisse im Ermessen der tertiären Bildungseinrichtungen liegt. Die Ergebnisse von nicht nationalen standardisierten oder nicht nationalen nicht standardisierten Prüfungen werden meistens nach Ermessen der tertiären Bildungseinrichtungen verwendet (Tab. D6.2).

Verwendung von Prüfungsergebnissen für Entscheidungen über Stipendien und finanzielle Unterstützung

Prüfungsergebnisse können eine Rolle bei Entscheidungen über Stipendien oder Finanzhilfe für Bildungsteilnehmende spielen, dies ist jedoch nicht in allen Ländern und bei allen Arten von Prüfungen gleich. In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten werden die Ergebnisse von nationalen/zentralen Prüfungen bei Entscheidungen zur Gewährung von Stipendien für Bewerberinnen und Bewerber für öffentliche oder private tertiäre Bildungseinrichtungen nicht berücksichtigt. In 6 Ländern, in denen es sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen gibt (Israel, Italien, Litauen, Neuseeland, Slowenien und Ungarn), in Rumänien (nur für öffentliche Bildungseinrichtungen) sowie in England (Vereinigtes Königreich) und in der Türkei (für unabhängige private Bildungseinrichtungen) werden die Ergebnisse manchmal oder immer als Teil der Kriterien für finanzielle Unterstützung verwendet (Abb. D6.4 und Tab. D6.2).

Ebenso verwenden 7 Länder (Brasilien, Chile, Israel, die Republik Korea, Litauen, Luxemburg und die Vereinigten Staaten) die Ergebnisse von Zulassungsprüfungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge manchmal oder immer zur Entscheidung über finanzielle Unterstützung für Bewerberinnen und Bewerber, die in öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen (oder, sofern vorhanden, private Bildungseinrichtungen) eintreten. Nur in Australien, Deutschland und England (Vereinigtes Königreich) hingegen werden die Ergebnisse nicht nationaler und zentraler standardisierter Prüfungen manchmal für Entscheidungen über Stipendien oder finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende an öffentlichen und/oder privaten Bildungseinrichtungen verwendet (Tab. D6.2).

Viele tertiäre Systeme setzen zur Unterstützung der Bewerberinnen und Bewerber für grundständige tertiäre Bildungsgänge eine Reihe von Maßnahmen um, die finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende, die Förderung verschiedener Fächergruppen oder unterrepräsentierte Gruppen sowie sonstige verschiedene Kampagnen zur Gewährleistung eines gleichberechtigteren Zugangs zum Tertiärbereich umfassen (Kasten D6.3).

Kasten D6.2

Über Prüfungen hinausgehende Zulassungskriterien

Die Zulassung zum Tertiärbereich kann auf mehreren Kriterien basieren, die über Prüfungsergebnisse hinausgehen. Diese Kriterien lassen sich einteilen in leistungsbasierte Faktoren (akademische Leistung, Bewerbungsschreiben, Gespräche, Empfehlungen, Ergebnisse von Fremdsprachentests oder außergewöhnliche Leistungen bei bekannten externen Wettbewerben), sozioökonomischer Hintergrund (Ethnizität, Familieneinkommen oder Abschluss von Bildungseinrichtungen in ländlichen Gebieten) und sonstige persönliche Merkmale (gesundheitliche Anforderungen, Vorstrafen, Arbeitserfahrung, Dienst oder ehrenamtliche Tätigkeit). Die Verwendung dieser zusätzlichen Faktoren ist in den verschiedenen Bildungssystemen unterschiedlich und spiegelt die politischen Anstrengungen zur Förderung von Chancengerechtigkeit und eines inklusiven Zugangs zum Tertiärbereich wider.

Die gängigste Art von Kriterien zur Entscheidung über die Zulassung an öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen sind leistungsbasierte Kriterien. Davon wird, sowohl in offenen als auch selektiven Zulassungssystemen, am häufigsten (in 24 von 34 Ländern und subnationalen Einheiten) die akademische Leistung im Sekundarbereich genutzt. Weitere häufig verwendete leistungsbasierte Kriterien sind Bewerbungsgespräche, Ergebnisse von Fremdsprachentests und gute Leistungen in bekannten externen Wettbewerben, die jeweils in mindestens 18 Ländern zum Einsatz kommen (Tab. D6.3).

Eine erhebliche Anzahl an Ländern und subnationalen Einheiten berücksichtigt bei der Entscheidung über den Zugang zu grundständigen Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen sozioökonomische und persönliche Merkmale der Bewerberinnen und Bewerber. Beispielsweise berücksichtigen 9 Länder bei der Auswahl das Familieneinkommen und mindestens 14 Länder gesundheitliche Anforderungen und Arbeitserfahrung (einschließlich ehrenamtlicher Tätigkeit) (Tab. D6.3).

Im Rahmen des Zulassungsprozesses können mehrere Kriterien berücksichtigt werden. In Australien, Israel, der Republik Korea, den Niederlanden, Neuseeland und den Vereinigten Staaten werden bei der Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber für öffentliche tertiäre Bildungseinrichtungen mindestens 10 Kriterien (leistungsbasierte, sozioökonomische und persönliche Merkmale) verwendet. Am anderen Ende der Skala finden sich Mexiko, Norwegen und Spanien, die nur ein Kriterium – die akademische Leistung im Sekundarbereich – berücksichtigen, während Belgien (fläm. und frz.) und die Schweiz keines dieser Kriterien berücksichtigen (Tab. D6.3).

Die in Zulassungssystemen für staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen verwendeten Zulassungskriterien unterscheiden sich nicht stark von denen für öffentliche Bildungseinrichtungen. Die akademische Leistung im Sekundarbereich, Bewerbungsgespräche und Ergebnisse von Fremdsprachentests sind ebenfalls die im Zulassungsprozess für grundständige Bildungsgänge an privaten tertiären Bildungseinrichtungen am häufigsten verwendeten Kriterien (Tab. D6.3).

Kasten D6.3

Maßnahmen zur Verringerung von Barrieren und zur Unterstützung der Teilnahme an grundständigen tertiären Bildungsgängen

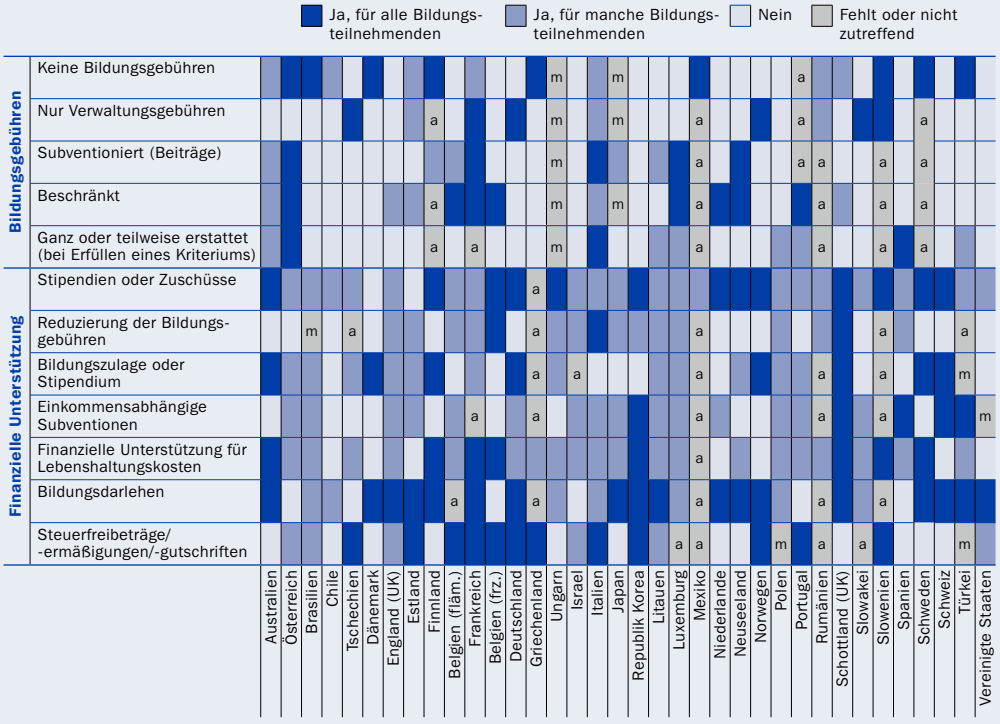
Die Regierungen setzen unterschiedliche Initiativen zur Unterstützung oder Steigerung der Teilnahme an grundständigen tertiären Bildungsgängen um, seien es der Abbau von finanziellen Barrieren in Zusammenhang mit den Bildungsgebühren, finanzielle Unterstützung von Bildungsteilnehmenden oder Maßnahmen mit sonstigen spezifischen Zwecken. Abbildung D6.5 zeigt den Einsatz einer Reihe von Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung des Zugangs zum Tertiärbereich in den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten.

Finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmende ist eine gängige Praxis, alle Länder und subnationalen Einheiten bieten mindestens eine der 7 betrachteten Finanzhilfemaßnahmen für einige oder alle Bildungsteilnehmende an. Etwa die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (17 von 36) nutzt mindestens 5 verschiedene Maßnahmen zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmenden. Stipendien und/oder Zuschüsse kommen am häufigsten zum Einsatz. In mehr als einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten stehen sie allen Bildungsteilnehmenden zur Verfügung und in 21 dieser Länder sind sie mindestens für manche Bildungsteilnehmende verfügbar (Abb. D6.5 sowie WEB Table D6.7).

Bildungsdarlehen und andere Unterstützung für Lebenshaltungskosten sind ebenfalls in etwa zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten verfügbar und in mehr als der Hälfte gibt es Bildungszulagen oder Stipendien und einkommensabhängige Subven-

Abbildung D6.5

Maßnahmen zur Unterstützung und Ermutigung von Bildungsteilnehmenden zur Aufnahme von grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024)



Daten s. WEB Table D6.7. *StatLink: https://stat.link/q37nh9*

tionen. Andere Maßnahmen, wie verringerte Bildungsgebühren und Steuerfreibeträge/-ermäßigungen/-gutschriften, werden seltener verwendet. Außer Mexiko, wo es nur Stipendien und andere Zuschüsse für Haushalte gibt, setzen alle Länder und subnationalen Einheiten verschiedene Maßnahmen zur finanziellen Unterstützung von zumindest einigen Bildungsteilnehmenden um. Bei all diesen Maßnahmen gibt es Unterschiede zwischen den Ländern dahin gehend, ob sie für alle oder nur für einige Bildungsteilnehmende angeboten werden (Abb. D6.5 sowie WEB Table D6.7).

Maßnahmen zur Verringerung der finanziellen Barrieren in Zusammenhang mit den Bildungsgebühren werden von 31 der 36 Länder und subnationalen Einheiten umgesetzt. Keine oder beschränkte Bildungsgebühren sind die gängigste dieser Maßnahmen, die in mindestens etwa 40 % der Länder und subnationalen Einheiten umgesetzt wird. In etwa einem Viertel dieser 31 Länder und subnationalen Einheiten profitieren alle Bildungsteilnehmenden von diesen Maßnahmen, wohingegen sie in weiteren 15 % nur für einige Bildungsteilnehmende verfügbar sind. Von den 31 Ländern und subnationalen Einheiten, die angegeben haben, Maßnahmen zur Abmilderung von Bildungsgebühren umgesetzt zu haben, haben zwei Drittel nur eine umgesetzt (Abb. D6.5 sowie WEB Table D6.7).

Kampagnen zur Förderung der Teilnahme sind ebenfalls gängig und werden in mehr als der Hälfte der 36 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten umgesetzt. Dabei sind Kampagnen zur Förderung bestimmter Fächer oder Berufe am häufigsten, sie werden von beinahe drei Viertel dieser Länder genutzt. Kampagnen, um allgemein Bildungsteilnehmende in den Tertiärbereich anzuziehen, die Geschlechtergerechtigkeit zu verbessern und die Teilnahme an unterrepräsentierten Gruppen zu fördern, werden in mindestens 20 Ländern und subnationalen Einheiten eingesetzt. Die meisten von ihnen setzen mehrere oder sogar alle der genannten Maßnahmen um, aber 6 nutzen nur eine (WEB Table D6.7).

Bewerberinnen und Bewerber sowie Bewerbungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge

Die Gesamtzahl der Bewerberinnen und Bewerber für grundständige tertiäre Bildungsgänge hängt von der Größe der Bevölkerung in jedem Land sowie von der Zahl der Personen ab, die in diesem Bereich an Bildung teilnehmen möchten und die Mindestanforderungen für die Bewerbung erfüllen. Die Gesamtzahl der Bewerbungen kann auch stark variieren, da es bei der Zahl der Bewerbungen einer einzelnen Person Unterschiede zwischen den Ländern geben kann, je nachdem, ob es ein zentrales Bewerbungssystem gibt oder ob sich die Bewerberinnen und Bewerber an jeder tertiären Bildungseinrichtung einzeln bewerben müssen (s. oben). Die Daten zur Zahl der Bewerberinnen und Bewerber und Bewerbungen sind mit Vorsicht zu interpretieren. Beispielsweise sind in Belgien (fläm.) die Zahlen der Bewerberinnen und Bewerber und der Bewerbungen nicht verfügbar, da es für alle Bildungsgänge ein offenes Zulassungssystem gibt. Die Gesamtzahl der Bewerberinnen und Bewerber, ohne Dopplungen, anzugeben, kann in Systemen, in denen sich die Bewerberinnen und Bewerber direkt bei tertiären Einrichtungen bewerben, schwierig sein. In Griechenland beispielsweise sind bei der Gesamtzahl der Bewerberinnen und Bewerber diejenigen, die sich bereits erfolgreich bei einer Bildungseinrichtung beworben haben, aber die verpflichtende nationale Prüfung zur Bewerbung bei einer anderen Einrichtung erneut abgelegt haben, nicht ausgeschlossen. Welche Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden, kann auch zu Verzerrungen der Daten zur Zahl der Bewerberinnen und Bewerber führen. In Luxemburg z. B. beziehen sich die Daten nur auf öffentliche Bildungs-

einrichtungen. In Litauen basiert die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber auf Daten aller öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen, aber nur auf Daten solcher privaten Bildungseinrichtungen, die am zentralen Zulassungssystem teilnehmen. Weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Zahl der Bewerberinnen und Bewerber nach Annahmestatus

Es gibt 20 Länder und subnationale Einheiten mit verfügbaren Daten zur Zahl der Bewerberinnen und Bewerber für grundständige tertiäre Bildungsgänge (an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen zusammen). 19 von ihnen verfügen über Daten zur Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber nach Annahmestatus (ob die Bewerberin bzw. der Bewerber mindestens ein Angebot erhalten hat und ob er/sie das Angebot angenommen und sich eingeschrieben hat oder nicht). Der Anteil der angenommenen Bewerberinnen und Bewerber (unabhängig davon, ob sie eingeschrieben sind oder nicht) variiert zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten stark, er reicht von lediglich 34 % der Bewerberinnen und Bewerber in Schottland (Vereinigtes Königreich) bis 95 % in Frankreich. In drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden annähernd 60 % (oder mehr) der Bewerberinnen und Bewerber angenommen, in dem übrigen Viertel ist es weniger als die Hälfte (höchstens 42 %), allerdings können sich nicht angenommene Bewerberinnen und Bewerber in späteren Jahren erneut bewerben. Die Aufteilung nach Annahmestatus (unabhängig davon, ob sie eingeschrieben sind) ist in Slowenien, einem Land mit einem hohen Anteil angenommener Bewerberinnen und Bewerber (8 von 10 werden angenommen) trotz eines selektiven Zulassungssystems nicht verfügbar (Abb. D6.6).

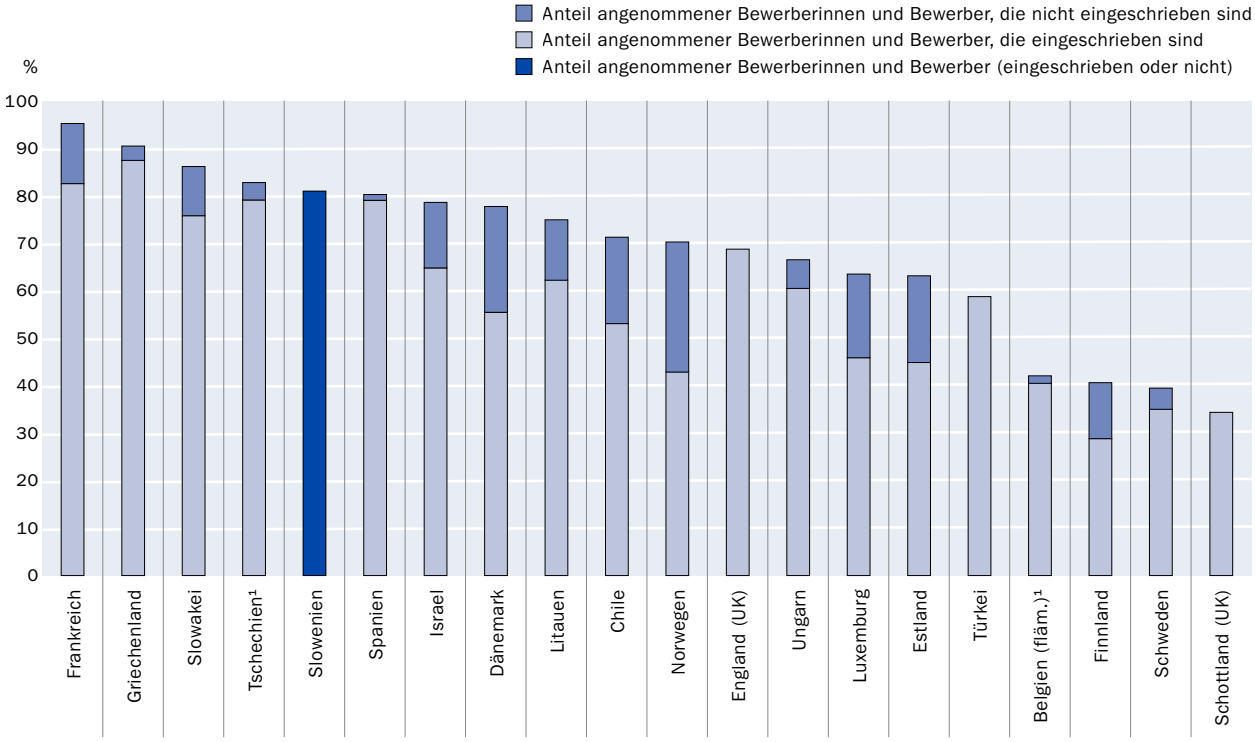
Der Anteil der angenommenen Bewerberinnen und Bewerber für grundständige tertiäre Bildungsgänge, die eingeschrieben sind, beträgt in Frankreich, Griechenland, der Slowakei, Spanien und Tschechien mehr als 75 %. Trotz ähnlich hoher Anteile angenommener Bewerberinnen und Bewerber sind die Zulassungssysteme in diesen Ländern sehr unterschiedlich. Frankreich hat ein offenes Zulassungssystem, in dem die Selektion auf einige Fächergruppen oder Bildungseinrichtungen (unter den öffentlichen Bildungseinrichtungen, auf die die meisten Bildungsteilnehmenden entfallen) beschränkt ist. Die Slowakei hat ebenfalls ein offenes Zulassungssystem, jedoch ohne beschränkte Plätze, weder für Fächergruppen noch für bestimmte Bildungseinrichtungen. In Griechenland, Spanien und Tschechien gibt es selektive Zulassungssysteme mit Beschränkungen der Zahl der verfügbaren Plätze an verschiedenen Bildungseinrichtungen oder in Fächergruppen. Am anderen Ende der Skala werden in Finnland, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Schweden, die alle über selektive Zulassungssysteme mit beschränkten Studienplatzzahlen verfügen, 35 % oder weniger der Bewerberinnen und Bewerber angenommen und sind eingeschrieben (Abb. D6.6 und Tab. D6.4).

Der Anteil der angenommenen Bewerberinnen und Bewerber, die nicht eingeschrieben sind, reicht von 1 % in Spanien bis zu 27 % in Norwegen. In den meisten Ländern ist der Anteil der angenommenen Bewerberinnen und Bewerber, die eingeschrieben sind, deutlich höher als der Anteil derjenigen, die nicht eingeschrieben sind, wobei der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen mehr als 15 Prozentpunkte beträgt (Abb. D6.6 und Tab. D6.4).

In allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu Bewerberinnen und Bewerbern nach Geschlecht gibt es mehr Bewerberinnen als Bewerber. Der Anteil der Bewerberinnen reicht von 51 % (in Luxemburg) bis 71 % (in Belgien [fläm.]). Am

Abbildung D6.6

Anteil der angenommenen Bewerberinnen und Bewerber für grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024)



1. Referenzjahr: 2023.
Daten s. Tabelle D6.4. *StatLink: https://stat.link/q37nh9*

höchsten ist der Anteil der Bewerberinnen in Australien, Belgien (fläm.), Estland, Litauen und Schweden mit mindestens 60 %. In manchen Ländern (Finnland, Frankreich und Luxemburg) ist der Anteil der Bewerber und der Anteil der Bewerberinnen beinahe gleich. In den übrigen Ländern gibt es mehr Bewerberinnen (mindestens 55 %) als Bewerber und die Differenz zwischen Bewerberinnen einerseits und Bewerbern andererseits beträgt nicht mehr als 17 Prozentpunkte (Tab. D6.4). Da in den OECD-Ländern 2022 56 % der Erstanfangenden im Tertiärbereich Frauen waren und in jedem OECD-Land Frauen die Mehrheit der Erstanfangenden stellen (s. Kapitel B4 in OECD, 2024[1]), ist der Anteil der Bewerberinnen und Bewerber, die angenommen werden und eingeschrieben sind, für Männer und Frauen gleich.

Zahl der Bewerbungen nach ihren Ergebnissen

Der Anteil der angenommenen Bewerbungen (d. h. Bewerbungen, die zu einem Studienplatzangebot in der gewählten Fächergruppe führen) variiert ebenfalls sehr stark, von 8 % in Schweden bis rund 80 % in Slowenien. In etwas weniger als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten wird jede zweite Bewerbung angenommen. Am geringsten ist der Anteil der angenommenen Bewerbungen in Chile (9 %), Ungarn (22 %) und den Nordischen Ländern Dänemark (28 %), Norwegen (17 %) und Schweden (8 %). In diesen 3 Nordischen Ländern ist dies darauf zurückzuführen, dass die Bewerberinnen und Bewerber unabhängig von der Zahl der Bewerbungen nur ein Zulassungsangebot erhalten können. Die meisten von ihnen haben ein selektives Zulassungssystem, in dem die Zahl der Plätze für mindestens einige Fächergruppen beschränkt ist. Norwegen ist das einzige Land in dieser Gruppe mit einem offenen Zulassungssystem, beschränkt jedoch die Zahl der Studienplätze in allen Fächergruppen und allen ter-

tiären Bildungseinrichtungen. In England (Vereinigtes Königreich), Israel, Luxemburg, der Slowakei und Slowenien hingegen werden mindestens 6 von 10 Bewerbungen angenommen. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten sind jedoch keine Muster für die Zulassungssysteme oder Beschränkungen der Plätze in Bildungseinrichtungen oder Fächergruppen erkennbar. Allerdings können in manchen Ländern Bewerberinnen und Bewerber eine Vielzahl an Bewerbungen einreichen, jedoch kann nur eine begrenzte Zahl dieser Bewerbungen angenommen werden, was die Unterschiede zwischen den Ländern teilweise erklären kann (Tab. D6.4).

In etwas mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zur Verteilung der Bewerbungen nach Fächergruppe entfallen auf Gesundheit und Sozialwesen die höchsten Anteile der Bewerbungen. In Belgien (fläm.) entfallen auf diese Fächergruppe (die Bewerbungen für Medizin und Zahnmedizin zusammenfasst) mit 9 von 10 beinahe alle Bewerbungen. In der Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten erfolgt mindestens ein Fünftel der Bewerbungen in dieser Fächergruppe. Wirtschaft, Verwaltung und Recht ist mit mindestens 1 von 10 Bewerbungen in allen Ländern die Fächergruppe mit dem zweitgrößten Anteil an Bewerbungen (Tab. D6.4).

Definitionen

Der *Bewerbungsprozess* ist der Prozess, mit dem Bewerberinnen und Bewerber ihr Interesse an der Teilnahme an einem tertiären Bildungsgang durch die Einreichung von Bewerbungen zum Ausdruck bringen.

Bewerberinnen und Bewerber sind Personen, die eine formale Bewerbung zur Teilnahme an mindestens einem grundständigen tertiären Bildungsgang einreichen.

Eine *Bewerbung* ist ein Formular oder eine Reihe von Formularen, die eine Bewerberin bzw. ein Bewerber nutzt, um sich für die Teilnahme an einem bestimmten tertiären Bildungsgang zu bewerben.

Eine *standardisierte Prüfung oder ein standardisierter Test* ist ein Test, der an verschiedenen Schulen nach einheitlichen Bedingungen durchgeführt und bewertet wird, sodass die Ergebnisse der Bildungsteilnehmenden direkt vergleichbar sind. In manchen Fällen bezeichnet der Begriff auch Multiple-Choice-Fragen oder geschlossene Fragen, da dies die einheitliche Bewertung des Tests vereinfacht. Durch die Verwendung von Rubriken und die Kalibrierung der Prüferinnen und Prüfer (die offene Fragen manuell bewerten) können standardisierte Tests jedoch über Multiple-Choice-Fragen und geschlossene Fragen hinausgehen.

Nationale/zentrale Prüfungen sind standardisierte Tests, die formale Konsequenzen für die Bildungsteilnehmenden haben, wie z. B. die Berechtigung zum Übergang auf die nächsthöhere Bildungsstufe oder das Erreichen eines offiziell anerkannten Abschlusses. Sie bewerten einen Großteil dessen, was Bildungsteilnehmende in einem bestimmten Fach wissen bzw. können sollen. Prüfungen dienen einem anderen Zweck als Leistungserhebungen. Nationale Leistungserhebungen sind verpflichtend, aber im Unterschied zu Prüfungen haben sie keine Auswirkungen auf den Fortschritt oder die Abschlüsse von Bildungsteilnehmenden.

Andere (nicht nationale und zentrale) standardisierte Prüfungen sind standardisierte Tests, die auf bundesstaatlicher/regionaler/kommunaler/lokaler Ebene an verschiedenen Schulen nach einheitlichen Bedingungen durchgeführt und bewertet werden, sodass die Ergebnisse der Bildungsteilnehmenden direkt vergleichbar sind.

Zulassungsprüfungen sind nicht von Schulen im Sekundarbereich II durchgeführte Prüfungen, die üblicherweise genutzt werden, um über den Zugang zu tertiären Bildungsgängen zu entscheiden oder mitzuentscheiden. Diese Prüfungen können auf Ebene der Bildungseinrichtungen (d. h. von einzelnen tertiären Bildungseinrichtungen oder von einem Zusammenschluss von tertiären Bildungseinrichtungen) oder von Privatunternehmen entwickelt und/oder benotet werden.

Grundständige tertiäre Bildungsgänge bezeichnet zu einem ersten Abschluss führende Bachelorbildungsgänge, Fachhochschulbildungsgänge oder Bildungsgänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge gemäß Definition in ISCED 2011.

Offene Zulassung: Ein offenes bzw. nicht selektives Zulassungssystem für tertiäre Bildungsgänge bezeichnet (im Gegensatz zu einem *selektiven System*) ein System, in dem alle Bewerberinnen und Bewerber mit dem erforderlichen Mindestbildungsstand an dem Bildungsgang teilnehmen können, ohne weitere Kriterien erfüllen zu müssen.

Selektive Systeme für tertiäre Bildungsgänge sind Systeme, in denen nicht alle Bewerberinnen und Bewerber garantiert einen Platz in einem tertiären Bildungsgang erhalten. In einem selektiven System kann ein Auswahlprozess stattfinden, mit dem tertiäre Bildungseinrichtungen Bewerberinnen und Bewerber anhand einer Reihe bestimmter Kriterien auswählen. In einem selektiven System ist eine begrenzte feste Anzahl an Studienplätzen verfügbar (d. h. Numerus clausus).

Öffentliche tertiäre Bildungseinrichtung: Eine Bildungseinrichtung wird als öffentlich eingestuft, wenn: 1) sie der direkten Kontrolle und Verwaltung einer Behörde oder eines Amts für das Bildungswesen des Landes, in dem sie sich befindet, untersteht oder 2) direkt von einer staatlichen Bildungsbehörde oder einer Regierungsbehörde bzw. einem Verwaltungsgremium kontrolliert oder verwaltet wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer staatlichen Behörde des Landes, in dem sie sich befindet, ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden.

Staatlich subventionierte private tertiäre Bildungseinrichtungen erhalten mindestens 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen oder ihre Lehrkräfte werden direkt oder über den Staat von staatlichen Stellen bezahlt.

Unabhängige private tertiäre Bildungseinrichtungen erhalten weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen und ihre Lehrkräfte werden nicht von staatlichen Stellen bezahlt.

Angewandte Methodik

Dieses Kapitel basiert auf einer Erhebung zur Bewerbung und Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen, in der qualitative Informationen zu den Bewerbungs- und

Zulassungssystemen für grundständige tertiäre Bildungsgänge und zur Zahl der Bewerberinnen und Bewerber sowie der Bewerbungen für diese Bildungsgänge erfasst wurden. 36 OECD- und Partnerländer und subnationale Einheiten haben zu dieser Erhebung beigetragen (Australien, Belgien [fläm. und frz.], Brasilien, Chile, Dänemark, Deutschland, England [Vereinigtes Königreich], Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Japan, die Republik Korea, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schottland [Vereinigtes Königreich], Schweden, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei, Ungarn und die Vereinigten Staaten).

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparable Education Statistics* (OECD, 2018[3]) sowie *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Die in diesem Kapitel vorgestellten Daten stammen aus der Datensammlung der OECD-NESLI-Erhebung 2024 zur Bewerbung und Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023/2024 (oder das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2024) sowohl für die qualitativen Informationen zu Zulassungssystemen als auch die quantitativen Daten zur Zahl der Bewerberinnen, Bewerber und Bewerbungen.

Weiterführende Informationen

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2024 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/9783763977741*. [1]

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

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/q37nh9

Tabellen Kapitel D6

- Tabelle D6.1: Organisation des Zulassungssystems und Bewerbungsprozesses für grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024)
- Tabelle D6.2: Art der Prüfungen zur Entscheidung über die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024)

- Tabelle D6.3: Zusätzliche Kriterien für die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024)
- Tabelle D6.4: Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber sowie Bewerbungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024)
- **WEB** Table D6.5: Responsible authority for admission criteria and minimum eligibility requirements for first degree tertiary programmes entry (Für die Zulassungskriterien und Mindesteignungsvoraussetzungen für die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen zuständige Stelle) (2024)
- **WEB** Table D6.6: Characteristics of examinations to determine entry/admission into first degree tertiary programmes (Merkmale der Prüfungen zur Entscheidung über die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen) (2024)
- **WEB** Table D6.7: Government measures to support/increase participation in first degree tertiary programmes (Staatliche Maßnahmen zur Unterstützung/Erhöhung der Teilnahme an grundständigen tertiären Bildungsgängen) (2024)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle D6.1

Organisation des Zulassungssystems und Bewerbungsprozesses für grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024)

	Öffentliche Bildungseinrichtungen				
	Organisation des Zulassungssystems				
	Offene Zulassung	Feste oder begrenzte Anzahl an Studienplätzen (selektive Bildungseinrichtungen)		Modell zur Verteilung der Studienplätze	Modell zur Finanzierung von Bildungsgängen
		Beschränkungen der Zahl der Studienplätze			
		Nach Fächergruppe	Nach Bildungseinrichtung		
	(1)	(2)	(4)	(6)	(7)
OECD Länder					
Australien[1]	Nein	Nein, für manche	Ja, für alle	Gemischtes Modell	Gemischtes Modell
Österreich	Ja, manche Bildungsgänge	Nein, für manche	Nein	Zentrale Verteilung	Zentrale Verteilung
Kanada	m	m	m	m	m
Chile	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Marktverteilung	Gemischtes Modell
Kolumbien	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m
Tschechien	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Sonstiges	Sonstiges
Dänemark	Nein	Nein, für manche	Nein	Zentrale Verteilung	Zentrale Verteilung
Estland	Nein	Sonstiges	Sonstiges	Gemischtes Modell	Gemischtes Modell
Finnland	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Sonstiges	Zentrale Verteilung
Frankreich	Ja, manche Bildungsgänge	Nein, für manche	Nein, für manche	Zentrale Verteilung	Gemischtes Modell
Deutschland	Ja, manche Bildungsgänge	Nein, für manche	Nein	Zentrale Verteilung	Zentrale Verteilung
Griechenland	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Zentrale Verteilung	Zentrale Verteilung
Ungarn	Nein	Ja, für alle	Nein, für manche	Zentrale Verteilung	Gemischtes Modell
Island	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m
Israel	Ja, alle Bildungsgänge	Nein, für manche	Ja, für alle	Zentrale Verteilung	Zentrale Verteilung
Italien	Ja, manche Bildungsgänge	Nein, für manche	Nein	Zentrale Verteilung	Gemischtes Modell
Japan	m	Ja, für alle	Ja, für alle	Sonstiges	Gemischtes Modell
Republik Korea	Nein	Nein, für manche	Ja, für alle	Gemischtes Modell	Gemischtes Modell
Lettland	m	m	m	m	m
Litauen	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Gemischtes Modell	Gemischtes Modell
Luxemburg	Nein	Ja, für alle	a	Marktverteilung	Gemischtes Modell
Mexiko	Ja, alle Bildungsgänge	Ja, für alle	Ja, für alle	Marktverteilung	Marktverteilung
Niederlande	Ja, manche Bildungsgänge	Nein	Nein	Sonstiges	Zentrale Verteilung
Neuseeland	Ja, manche Bildungsgänge	Nein, für manche	Sonstiges	Gemischtes Modell	Gemischtes Modell
Norwegen	Ja, manche Bildungsgänge	Ja, für alle	Ja, für alle	Gemischtes Modell	Zentrale Verteilung
Polen	Ja, manche Bildungsgänge	Sonstiges	Nein, für manche	Sonstiges	Sonstiges
Portugal	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Zentrale Verteilung	Gemischtes Modell
Slowakei	Ja, manche Bildungsgänge	Nein	a	Gemischtes Modell	Gemischtes Modell
Slowenien	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Zentrale Verteilung	Zentrale Verteilung
Spanien	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	m	Zentrale Verteilung
Schweden	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Gemischtes Modell	Zentrale Verteilung
Schweiz	Ja, manche Bildungsgänge	Nein, für manche	Nein	Marktverteilung	Zentrale Verteilung
Türkei	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Zentrale Verteilung	Zentrale Verteilung
Vereinigte Staaten	Ja, manche Bildungsgänge	Nein, für manche	Nein, für manche	Marktverteilung	Gemischtes Modell
Subnationale Einheiten					
Belgien (fläm.)[1]	Ja, manche Bildungsgänge	Nein, für manche	Nein	Sonstiges	Gemischtes Modell
Belgien (frz.)	Ja, alle Bildungsgänge	Nein, für manche	Nein	a	Gemischtes Modell
England (UK)	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[1]	a	a	a	a	a
Partner- und/oder Beitrittsländer					
Argentinien	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	m	Zentrale Verteilung
Bulgarien	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m
Rumänien	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle	Gemischtes Modell	Zentrale Verteilung
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m

Anmerkung: Spalten mit der für die Festlegung von Beschränkungen zuständigen Stelle (Spalten 3 und 5), verfügbaren alternativen Wegen (Spalten 12 bis 15), Informationen zu staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 16 bis 30) und Informationen zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 31 bis 45) sind online verfügbar.

1. Referenzjahr: 2023.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/q37nh9

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

Tabelle D6.1 (Forts.)

Organisation des Zulassungssystems und Bewerbungsprozesses für grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024)

	Öffentliche Bildungseinrichtungen			
	Bewerbungsprozess			Alternativen zu Zulassungsprüfungen für den Tertiärbereich
	Art des Zulassungs-/Bewerbungssystems	Bei zentralisierten Systemen		Existenz (d.h. für Bewerberinnen und Bewerber, die in Bildung zurückkehren, mit besonderen Bedürfnissen, Flüchtlingsstatus und/oder außergewöhnlichen Talenten)
		Höchstzahl Präferenzen, die eine Bewerberin bzw. ein Bewerber angeben kann	Höchstzahl Angebote, die eine Bewerberin bzw. ein Bewerber erhalten kann	
	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD Länder				
Australien[1]	Zentralisiert und direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Österreich	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Kanada	m	m	m	m
Chile	Zentralisiert	20	a	Ja
Kolumbien	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m
Tschechien	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Dänemark	Zentralisiert	8	1	Nein
Estland	Zentralisiert	Sonstiges	m	Ja
Finnland	Zentralisiert	6	6	Ja
Frankreich	Zentralisiert und direkt bei Bildungseinrichtungen	10	10	Ja
Deutschland	Zentralisiert und direkt bei Bildungseinrichtungen	12	1	Ja
Griechenland	Zentralisiert	Keine Beschränkung	a	Ja
Ungarn	Zentralisiert	6	1	a
Island	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m
Israel	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Italien	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Nein
Japan	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Republik Korea	Zentralisiert und direkt bei Bildungseinrichtungen	9	Keine Beschränkung	Ja
Lettland	m	m	m	m
Litauen	Zentralisiert und direkt bei Bildungseinrichtungen	9	1	Ja
Luxemburg	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Mexiko	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Nein
Niederlande	Zentralisiert	4	4	Ja
Neuseeland	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Norwegen	Zentralisiert	10	1	Ja
Polen	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Nein
Portugal	Zentralisiert und direkt bei Bildungseinrichtungen	6	1	Ja
Slowakei	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Nein
Slowenien	Zentralisiert	3	1	Ja
Spanien	Zentralisiert	Sonstiges	1	Ja
Schweden	Zentralisiert	12	Sonstiges	Ja
Schweiz	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Nein
Türkei	Zentralisiert	24	a	Ja
Vereinigte Staaten	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	m
Subnationale Einheiten				
Belgien (fläm.)[1]	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Belgien (frz.)	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
England (UK)	a	a	a	a
Schottland (UK)[1]	a	a	a	a
Partner- und/oder Beitrittsländer				
Argentinien	m	m	m	m
Brasilien	Zentralisiert und direkt bei Bildungseinrichtungen	1	1	Ja
Bulgarien	m	m	m	m
China	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m
Rumänien	Direkt bei Bildungseinrichtungen	a	a	Ja
Saudi-Arabien	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m

Anmerkung: Spalten mit der für die Festlegung von Beschränkungen zuständigen Stelle (Spalten 3 und 5), verfügbaren alternativen Wegen (Spalten 12 bis 15), Informationen zu staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 16 bis 30) und Informationen zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 31 bis 45) sind online verfügbar.

1. Referenzjahr: 2023.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/q37nh9

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

Tabelle D6.2

Art der Prüfungen zur Entscheidung über die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024)

	Öffentliche Bildungseinrichtungen													
		Nationale/zentrale Prüfungen			Zulassungsprüfungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge			Nicht nationale und zentrale standardisierte Prüfungen			Nicht nationale und zentrale nicht standardisierte Prüfungen		
	Höchstzahl verwendeter Prüfungsarten	Pflichtanforderung für den Zugang	Ergebnisse im Bewerbungsprozess berücksichtigt (Mindestleistungs-anforderungen)	Ergebnisse im Auswahlprozess berücksichtigt (für selektive Bildungs-einrichtungen)	Pflichtanforderung für den Zugang	Ergebnisse im Bewerbungsprozess berücksichtigt (Mindestleistungs-anforderungen)	Ergebnisse im Auswahlprozess berücksichtigt (für selektive Bildungs-einrichtungen)	Pflichtanforderung für den Zugang	Ergebnisse im Bewerbungsprozess berücksichtigt (Mindestleistungs-anforderungen)	"Ergebnisse im Auswahlprozess berücksichtigt (für selektive Bildungs-einrichtungen)	Pflichtanforderung für den Zugang	Ergebnisse im Bewerbungsprozess berücksichtigt (Mindestleistungs-anforderungen)	Ergebnisse im Auswahlprozess berücksichtigt (für selektive Bildungs-einrichtungen)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)	(12)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder													
Australien[1]	1	a	a	a	a	a	a	Nein	Nur für manche	Ja, immer	a	a	a
Österreich	2	Ja	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein	Nein	Ja, immer
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1	a	a	a	Nein	Nur für manche	Ja, immer	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	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
Tschechien	3	Ja	Ja, für alle	Nach Erm. der Einr.	a	a	a	Nein	Nein	Nach Erm. der Einr.	Nein	Nein	Nach Erm. der Einr.
Dänemark	1	Nein	Ja, für alle	Ja, immer	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	2	Nein	Nach Erm. der Einr.	Nach Erm. der Einr.	a	a	a	a	a	a	Nein	Nach Erm. der Einr.	Nach Erm. der Einr.
Finnland	3	Ja	Ja, für alle	m	a	a	a	Ja	Ja, für alle	m	a	a	a
Frankreich	1	Ja	Ja, für alle	Nein	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Deutschland	3	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja, für alle	Ja, immer	a	a	a
Griechenland	1	Ja	Ja, für alle	Ja, immer	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ungarn	1	Ja	Ja, für alle	Ja, immer	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	2	Ja	Ja, für alle	Ja, immer	Nein	Ja, für alle	Ja, immer	a	a	a	a	a	a
Italien	2	Ja	Ja, für alle	Nein	Nein	Nur für manche	Nein	a	a	a	a	a	a
Japan	2	a	a	a	Nein	m	m	a	a	a	Nein	m	m
Republik Korea	1	a	a	a	Nein	Nach Erm. der Einr.	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	2	Ja	Ja, für alle	Ja, immer	Nein	Nur für manche	Ja, immer	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	2	a	a	a	Nein	a	Nach Erm. der Einr.	a	a	a	a	a	a
Mexiko	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	1	Ja	Ja, für alle	Nach Erm. der Einr.	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	3	Nein	Nach Erm. der Einr.	Ja, immer	a	a	a	Nein	Nach Erm. der Einr.	Nach Erm. der Einr.	Nein	Nach Erm. der Einr.	Nach Erm. der Einr.
Norwegen	1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Nein	Nur für manche	Ja, immer
Polen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal	1	Ja	Ja, für alle	Ja, immer	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakei	1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Nein	Nur für manche	Nach Erm. der Einr.
Slowenien	2	Ja	Ja, für alle	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	1	a	a	a	Ja	Ja, für alle	Ja, immer	a	a	a	a	a	a
Schweden	1	a	a	a	Nein	Nein	Nach Erm. der Einr.	a	a	a	a	a	a
Schweiz	1	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja, für alle	Nein	a	a	a
Türkei	2	Ja	Ja, für alle	a	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja, für alle	a
Vereinigte Staaten	2	a	a	a	Nein	Nach Erm. der Einr.	Nach Erm. der Einr.	a	a	a	a	a	a

Anmerkung: Spalten mit der Angabe, ob die Ergebnisse zur Entscheidung über Stipendien oder finanzielle Unterstützung verwendet werden (Spalten 5, 9, 13 und 17), Informationen zu staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 18 bis 34) und Informationen zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 35 bis 51) sind online verfügbar. Bezogen auf die im Bewerbungsprozess berücksichtigten Ergebnisse bedeutet „Nach Erm. der Einr.", dass diese Ergebnisse nach Ermessen der einzelnen tertiären Bildungseinrichtungen verwendet werden können. Bezogen auf die im Auswahlprozess berücksichtigten Ergebnisse (bei selektiven Systemen) bedeutet „Nach Erm. der Einr.", dass es möglich ist, dass diese von einzelnen selektiven tertiären Bildungseinrichtungen verwendet werden.

1. Referenzjahr: 2023. 2. Es gibt zwei verschiedene „Zulassungsprüfungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge". Weitere Informationen s. WEB Table D6.6.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/q37nh9

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

Tabelle D6.2 (Forts.)

Art der Prüfungen zur Entscheidung über die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024)

	Öffentliche Bildungseinrichtungen												
		Nationale/zentrale Prüfungen			Zulassungsprüfungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge			Nicht nationale und zentrale standardisierte Prüfungen			Nicht nationale und zentrale nicht standardisierte Prüfungen		
	Höchstzahl verwendeter Prüfungsarten	Pflichtanforderung für den Zugang	Ergebnisse im Bewerbungsprozess berücksichtigt (Mindestleistungs-anforderungen)	Ergebnisse im Auswahlprozess berücksichtigt (für selektive Bildungs-einrichtungen)	Pflichtanforderung für den Zugang	Ergebnisse im Bewerbungsprozess berücksichtigt (Mindestleistungs-anforderungen)	Ergebnisse im Auswahlprozess berücksichtigt (für selektive Bildungs-einrichtungen)	Pflichtanforderung für den Zugang	Ergebnisse im Bewerbungsprozess berücksichtigt (Mindestleistungs-anforderungen)	"Ergebnisse im Auswahlprozess berücksichtigt (für selektive Bildungs-einrichtungen)	Pflichtanforderung für den Zugang	Ergebnisse im Bewerbungsprozess berücksichtigt (Mindestleistungs-anforderungen)	Ergebnisse im Auswahlprozess berücksichtigt (für selektive Bildungs-einrichtungen)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)	(12)	(14)	(15)	(16)
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)[1]	2	a	a	a	Nein	Ja, für alle	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	1	a	a	a	Nein	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a
England (UK)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Partner- und/oder Beitrittsländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	3	Ja	Ja, für alle	Nach Erm. der Einr.	Ja	Ja, für alle	Nach Erm. der Einr.	a	a	a	a	a	a
Bulgarien	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
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	1	Ja	Ja, für alle	Nach Erm. der Einr.	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

Anmerkung: Spalten mit der Angabe, ob die Ergebnisse zur Entscheidung über Stipendien oder finanzielle Unterstützung verwendet werden (Spalten 5, 9, 13 und 17), Informationen zu staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 18 bis 34) und Informationen zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 35 bis 51) sind online verfügbar. Bezogen auf die im Bewerbungsprozess berücksichtigten Ergebnisse bedeutet „Nach Erm. der Einr.", dass diese Ergebnisse nach Ermessen der einzelnen tertiären Bildungseinrichtungen verwendet werden können. Bezogen auf die im Auswahlprozess berücksichtigten Ergebnisse (bei selektiven Systemen) bedeutet „Nach Erm. der Einr.", dass es möglich ist, dass diese von einzelnen selektiven tertiären Bildungseinrichtungen verwendet werden.

1. Referenzjahr: 2023. 2. Es gibt zwei verschiedene „Zulassungsprüfungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge". Weitere Informationen s. WEB Table D6.6.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/q37nh9

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

Tabelle D6.3

Zusätzliche Kriterien für die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024)

	Öffentliche Bildungseinrichtungen (Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II)					
	Leistungsbasierte Kriterien					
	Akademische Leistung im Sekundarbereich (oder postsekundaren Bereich)	Bewerbungsschreiben oder schriftliche Begründung für eine Zulassung	Bewerbungsgespräche	Empfehlungen	Ergebnisse von Fremdsprachentests (z. B. TOEFL, IELTS)	Gute Leistungen in angesehenen externen Wettbewerben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien[1]	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	a	a
Österreich	Nein	Ja, für manche	Nein	Nein	Ja, für manche	Nein
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	Ja, für alle	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche
Kolumbien	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m
Tschechien	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Dänemark	Ja, für alle	Ja, für alle	Ja, für alle	Ja, für alle	Nein	Nein
Estland	Ja, für alle	Ja, für manche	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Finnland	Nein	Nein	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche	m
Frankreich	Ja, für alle	Ja, für alle	Nein	Nein	Nein	Nein
Deutschland	Ja, für alle	Ja, für manche	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Griechenland	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja, für alle
Ungarn	Ja, für alle	Nein	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m
Israel	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für alle	Nein
Italien	Nein	a	a	a	Nein	Nein
Japan	Ja, für alle	Ja, für alle	Ja, für alle	Ja, für alle	Ja, für manche	Ja, für manche
Republik Korea	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Lettland	m	m	m	m	m	m
Litauen	Ja, für alle	Nein	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche	Ja, für alle
Luxemburg	Ja, für alle	Ja, für alle	Ja, für manche	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle
Mexiko	Ja, für alle	a	a	a	a	a
Niederlande	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Neuseeland	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Norwegen	Ja, für alle	m	m	m	m	m
Polen	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche
Portugal	Ja, für alle	Nein	Ja, für alle	Nein	Nein	Nein
Slowakei	Ja, für alle	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Slowenien	Ja, für alle	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Nein
Spanien	Ja, für alle	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Schweden	Ja, für alle	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Schweiz	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Türkei	Ja, für alle	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja, für alle
Vereinigte Staaten	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)[1]	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Belgien (frz.)	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
England (UK)	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[1]	a	a	a	a	a	a
Partner- und/oder Beitrittsländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
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	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für alle
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Spalten mit Informationen zu sonstigen leistungsbasierten Kriterien, sonstigen sozioökonomischen Umständen der Bewerberinnen und Bewerber, sonstigen bei der Zulassung für Studienplätze in grundständigen tertiären Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen berücksichtigten Merkmalen der Bewerberinnen und Bewerber (Spalten 7, 11 und 16), Informationen zu staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 17 bis 32) und Informationen zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 33 bis 48) sowie Zeilen mit Daten zu Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II sind online verfügbar.

1. Referenzjahr: 2023.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/q37nh9

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

Tabelle D6.3 (Forts.)

Zusätzliche Kriterien für die Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen (2024)

	Öffentliche Bildungseinrichtungen (Absolventinnen und Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II)						
	Sozioökonomischen Umstände der Bewerberin bzw. des Bewerbers			Charakteristika der Bewerberin bzw. des Bewerbers			
	Ethnizität der Bewerberin bzw. des Bewerbers	Familieneinkommen der Bewerberin bzw. des Bewerbers (oder Beleg über ausreichende Mittel)	Bewerberinnen und Bewerber mit Abschluss von Bildungseinrichtungen in ländlichen Gebieten	Gesundheitliche Anforderungen	Vorstrafen	Arbeitserfahrung	Dienst oder ehrenamtliche Tätigkeit
	(8)	(9)	(10)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder							
Australien[1]	a	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für alle	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Österreich	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Ja, für manche	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Dänemark	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle
Estland	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche
Finnland	Nein	Nein	Nein	a	a	Nein	Nein
Frankreich	Nein	Ja, für manche	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Deutschland	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Griechenland	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Nein	Nein	Nein
Ungarn	Nein	Ja, für alle	Nein	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Island	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m
Israel	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Nein	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Italien	Ja, für manche	Ja, für alle	m	Nein	Nein	Nein	Nein
Japan	Nein	Nein	Nein	m	m	Ja, für alle	Ja, für alle
Republik Korea	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Lettland	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Nein	Ja, für alle	Ja, für alle
Luxemburg	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Mexiko	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Niederlande	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Neuseeland	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Norwegen	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Polen	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Nein	Nein	Nein
Portugal	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Nein	Nein	Nein
Slowakei	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Slowenien	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Spanien	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Schweden	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Ja, für manche
Schweiz	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Türkei	Nein	Nein	Nein	Ja, für manche	Ja, für alle	Nein	Nein
Vereinigte Staaten	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche	Ja, für manche
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)[1]	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Belgien (frz.)	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
England (UK)	a	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[1]	a	a	a	a	a	a	a
Partner- und/oder Beitrittsländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Ja, für manche	Ja, für manche	m	Ja, für manche	Nein	Nein	Nein
Bulgarien	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Spalten mit Informationen zu sonstigen leistungsbasierten Kriterien, sonstigen sozioökonomischen Umständen der Bewerberinnen und Bewerber, sonstigen bei der Zulassung für Studienplätze in grundständigen tertiären Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen berücksichtigten Merkmalen der Bewerberinnen und Bewerber (Spalten 7, 11 und 16), Informationen zu staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 17 bis 32) und Informationen zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen (Spalten 33 bis 48) sowie Zeilen mit Daten zu Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II sind online verfügbar.

1. Referenzjahr: 2023.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/q37nh9

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

Tabelle D6.4

Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber sowie Bewerbungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge (2024)

In Prozent

	Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber für grundständige tertiäre Bildungsgänge (einschließlich internationaler Bildungsteilnehmender)			Verteilung der Bewerbungen für grundständige tertiäre Bildungsgänge												
	Bewerberinnen und Bewerber nach Annahmestatus			Bewerbungen nach Annahmestatus		Bewerbungen nach Fächergruppe										
	Angenommene und eingeschriebene Bewerberinnen und Bewerber	Angenommene und nicht eingeschriebene Bewerberinnen und Bewerber	Abgelehnte Bewerberinnen und Bewerber	Angenommene Bewerbungen	Abgelehnte Bewerbungen	Generische Bildungsgänge und Qualifikationen	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																
Australien[1,2]	m	m	m	m	m	a	9	12	9	15	8	4	9	2	31	1
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	53	18	29	9	91	0	6	3	12	14	3	3	13	4	41	1
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien[1]	79	4	17	57	43	a	17	10	8	17	5	5	8	3	21	4
Dänemark[3]	55	22	22	28	72	a	3	10	13	23	5	5	12	1	26	1
Estland	45	18	37	49	51	a	10	10	9	16	7	7	13	3	17	8
Finnland[2]	29	12	59	m	m	a	3	7	5	26	2	12	14	2	24	5
Frankreich	83	13	5	37	63	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	87	3	10	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	60	6	34	22	78	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	65	14	21	76	24	0	4	8	15	21	6	13	16	0	17	m
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan[4]	m	m	m	m	m	a	4	15	10	26	4	x(8,18)	20	3	11	1[d]
Republik Korea[4]	m	m	m	m	m	a	4	17	7	11	7	7	20	2	19	6
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	62	13	25	45	55	a	7	8	12	24	4	7	13	3	19	4
Luxemburg	46	18	36	60	40	a	13	9	16	22	8	16	5	a	11	a
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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	43	27	30	17	83	a	9	7	15	18	4	7	9	1	25	5
Polen	m	m	m	36	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	76	10	14	65	35	a	12	7	15	15	6	7	9	2	21	5
Slowenien[5]	81[d]	x(1)	19	80	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	79	1	20	14	a	a	10	6	10	14	9	4	13	1	29	3
Schweden	35	4	61	8	92	a	9	6	16	18	3	7	17	1	23	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	59	m	m	m	m	10	7	6	9	25	4	1	16	3	19	2
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)[1]	40	2	58	40	60	a	a	a	a	a	a	a	a	8	92	a
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
England (UK)	69	m	m	67	33	0	2	16	18	19	12	6	8	1	19	a
Schottland (UK)	34	a	66	56	44	0	7	16	11	13	12	7	8	1	23	1
OECD-Durchschnitt	**m**	**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	m
Brasilien	m	m	m	m	m	1	14	3	7	27	1	8	8	4	25	3
Bulgarien	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
Kroatien	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
Rumänien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit den Bewerberinnen und Bewerbern nach Geschlecht (Spalten 4 und 5) sind online verfügbar.

1. Referenzjahr: 2023. 2. Die Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber nach Geschlecht ergibt zusammen nicht 100 %, da ein geringer Teil von ihnen nicht nach Geschlecht eingestuft werden kann. 3. In der Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber nach Geschlecht sind diejenigen enthalten, die ihre Bewerbung zurückgezogen haben (in der Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber nach ihrem Annahmestatus sind sie nicht enthalten). 4. Die Verteilung der Bewerbungen nach Fächergruppe ergibt zusammen nicht 100 %, da manche Bewerbungen nicht nach Fächergruppe eingestuft werden können. 5. Die Verteilung der Bewerberinnen und Bewerber sowie Bewerbungen nach Annahmestatus ergibt zusammen nicht 100 %, da einige Bewerbungen sowie Bewerberinnen und Bewerber nicht nach Annahmestatus eingestuft werden können.

Weiterführende methodologische Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/q37nh9

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

Kapitel D7

Wie hoch sind die Gehälter des akademischen Personals in tertiären Bildungseinrichtungen?

Zentrale Ergebnisse

- Die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter sämtlicher Beschäftigten im Tertiärbereich in einer akademischen Laufbahn entsprechen den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich, jedoch gibt es Unterschiede nach Seniorität sstufe. Im Durchschnitt liegen die Erwerbseinkommen von Juniorbeschäftigten 18 % unter denen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich, während die von Seniorbeschäftigten 50 % darüber liegen.
- In den 18 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der akademischen Beschäftigten erheblich innerhalb der Systeme. Im Durchschnitt sind die Höchstgehälter mehr als doppelt so hoch wie die Mindestgehälter (103.519 US-Dollar gegenüber 39.847 US-Dollar).
- In den meisten Ländern entscheiden die zentralstaatlichen Behörden, die in der Regel die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter festlegen, oder die Bildungseinrichtungen selbst über die Gehälter. Die Länder und subnationalen Einheiten, in denen die Gehaltsentscheidungen von den tertiären Bildungseinrichtungen oder anderen lokalen Behörden getroffen werden, haben tendenziell keine gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für akademische Beschäftigte.

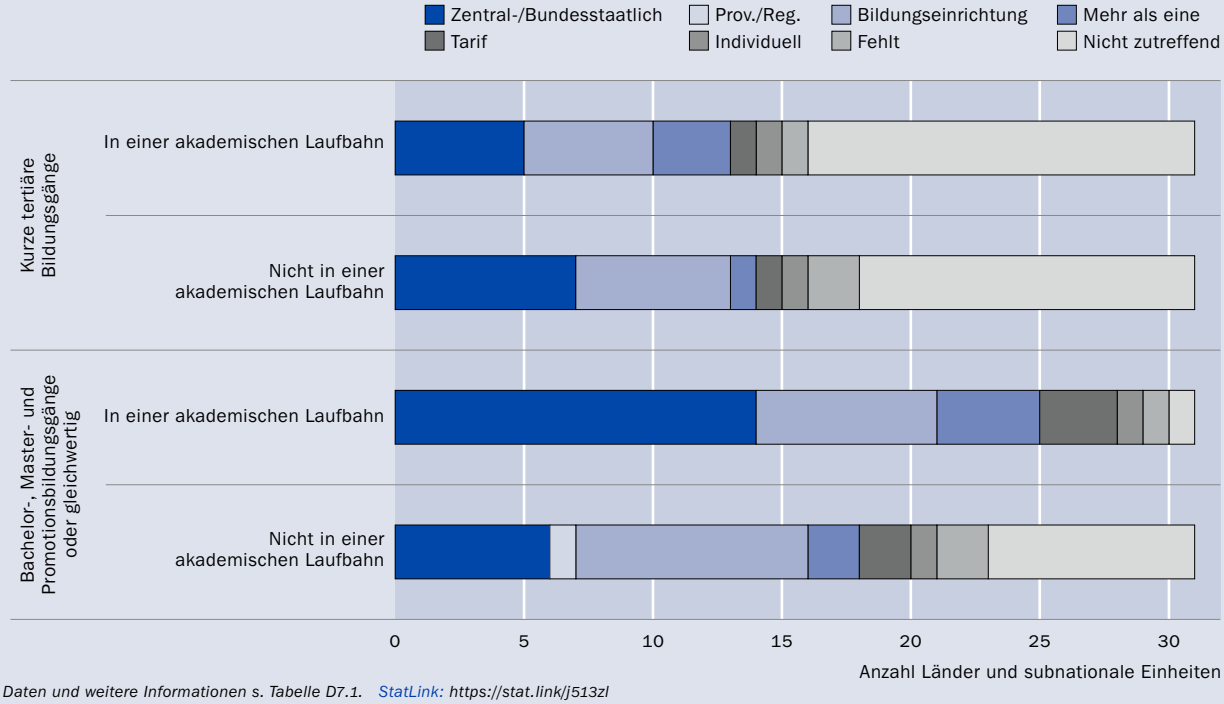
Kontext

In den letzten Jahrzehnten hat die Teilnahme an Bildungsgängen im Tertiärbereich in den OECD-Ländern stark zugenommen, was höhere Investitionen in tertiäre Bildungssysteme vorantreibt. Diese Ausweitung verursacht wachsende Anforderungen an die Bildungseinrichtungen: Aufbau und Aufrechterhaltung von Infrastruktur, Ausbau der akademischen Angebote und, ganz entscheidend, Anwerbung und Bindung hoch qualifizierter akademischer Mitarbeitender. Wie in den Kapiteln C1 und C5 verdeutlicht, spiegeln sich diese Trends in steigenden Ausgaben für den Tertiärbereich wider, wobei die Gehälter der Beschäftigten die größte einzelne Komponente der Bildungsausgaben darstellen.

In diesem Zusammenhang spielt die Wettbewerbsfähigkeit der akademischen Gehälter eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, sicherzustellen, dass die Bildungseinrichtungen hoch qualifizierte Lehrkräfte und Forschende gewinnen und halten. Auch wenn das Gehaltsniveau ein entscheidender Faktor bei Karriereentscheidungen ist, ist es nur Teil einer größeren Gleichung. Die Attraktivität einer akademischen Laufbahn hängt auch von Faktoren ab wie Forschungsunabhängigkeit, Anerkennung und Kooperationsmöglichkeiten sowie dem Gleichgewicht zwischen Lehr-, Forschungs- und Verwaltungsaufgaben. Da politische Entscheidungsträgerinnen und -träger und die Öffentlichkeit zunehmend die Nachhaltigkeit tertiärer Bildungssysteme im Blick haben, ist es jedoch von wesentlicher Bedeutung, Gehaltsstrukturen und -trends zu verstehen, um langfristige Personalplanung und akademische Exzellenz anzugehen.

Abbildung D7.1

Entscheidungsebenen, die die Gehälter des akademischen Personals festlegen, nach tertiärem Bildungsbereich und Personalkategorien (2023)



Daten und weitere Informationen s. Tabelle D7.1. *StatLink: https://stat.link/j513zl*

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten reichen die tatsächlichen Gehälter von 61.958 US-Dollar für Juniorbeschäftigte über 73.682 US-Dollar für Intermediatebeschäftigte bis zu 108.255 US-Dollar für Seniorbeschäftigte. Beschäftigte, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, verdienen tendenziell weniger. In 6 von 10 Ländern mit verfügbaren Daten sind ihre Gehälter geringer als die von akademischen Juniorbeschäftigten.
- Die tatsächlichen Gehälter der Männer liegen im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten leicht über denjenigen der Frauen. Jedoch ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigten der gleichen Senioritätsstufe üblicherweise gering und beträgt nicht mehr als 10 %. Für das gesamte akademische Personal im Tertiärbereich zusammen ist der Unterschied der tatsächlichen Gehälter von Männern und Frauen größer, was darauf hindeutet, dass Männer tendenziell mehr gehobene Positionen innehaben und folglich über höhere Gehälter verfügen.
- Im Gegensatz zu der von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich umfasst die Vergütungsstruktur von akademischen Beschäftigten zusätzliche Zulagen in Zusammenhang mit der persönlichen Leistung und dem akademischen Erfolg, da Forschungs- und Verwaltungsaufgaben üblicher sind.

Hinweis

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich. 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. Zwischen den OECD-Ländern gibt es zudem große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und der Sozialversicherungssysteme. In einigen Ländern kann es auch erhebliche subnationale Unterschiede bei den Gehaltsskalen aufgrund von lokalen Faktoren, wie den Lebenshaltungskosten, geben. Dies sollte bei der Analyse der Gehälter und ihrem Vergleich über die Länder hinweg berücksichtigt werden, ebenso wie potenzielle Vergleichbarkeitsaspekte in Bezug auf die erhobenen Daten (*Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*) und die Tatsache, dass sich die erhobenen Daten nur auf öffentliche Einrichtungen beziehen.

Alle in US-Dollar angegebenen Zahlen werden mittels um Kaufkraftunterschiede zwischen den Ländern bereinigter Wechselkurse aus den Landeswährungen umgerechnet (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Analyse und Interpretationen

Die Gehälter akademischer Beschäftigter im Tertiärbereich können aufgrund zahlreicher Faktoren variieren, u. a. aufgrund ihrer Erfahrung und ihres Verantwortungsniveaus. Diese Elemente spiegeln auch die Senioritätsstufe ihrer Position wider (Kasten D7.1). Auch ihr Fachbereich und die Art der Bildungseinrichtungen, an denen sie unterrichten, können die Vergütung beeinflussen; z. B. bieten angesehene tertiäre Bildungseinrichtungen möglicherweise höhere Vergütungen an. Die Leistung sowie Forschungsbeiträge und Veröffentlichungen sind ebenfalls entscheidend für den Aufstieg und eine Beförderung in höhere Gehaltsstufen oder höherrangige Positionen und können die Gehälter weiter differenzieren. Diese Faktoren machen den Unterschied zwischen den Laufbahnen von Lehrkräften im Tertiärbereich und denjenigen in niedrigeren Bildungsbereichen aus; dort hängen die Gehaltsniveaus im Wesentlichen davon ab, wie lange sie bereits unterrichtet haben.

Wie im Primar- und im Sekundarbereich (s. Kapitel D3) kann der Bildungsstand eine Rolle bei der Festlegung des Gehaltsniveaus spielen, hat jedoch tendenziell weniger Einfluss als in niedrigeren Bildungsbereichen, da die meisten akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich promoviert haben oder in einen Promotionsbildungsgang eingeschrieben sind.

Diese vergleichende Analyse legt den Fokus auf Beschäftigte in tertiären Bildungseinrichtungen, deren Haupttätigkeit das Unterrichten ist (durch das Organisieren oder Durchführen von Tätigkeiten, die der Wissenserweiterung Bildungsteilnehmender dienen). Ausgenommen ist Personal im Tertiärbereich, das hauptsächlich mit Forschungstätigkeiten befasst ist, und solches an privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.

Entscheidungsebenen für die Festlegung der Gehälter

In öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen, die Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Abschlüsse verleihen, fallen die Entscheidungen zu den Gehältern von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich in einer akademischen Laufbahn in rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (14 von 31) auf

Kasten D7.1

Kategorien von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich

Während sich das Grundgehalt von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich im Wesentlichen auf die Jahre an Berufserfahrung der Lehrkräfte und ihre Qualifikationsniveaus (s. Kapitel D3) bezieht, zeigen die Strukturen zur Festlegung der Gehälter der Beschäftigten im Tertiärbereich mit einigen Lehraufgaben zwischen den Ländern deutliche Unterschiede. Wie bei den Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich verwenden die Länder nationale Gehaltstabellen als Grundlage für die Festlegung der Gehälter von Beschäftigten im Tertiärbereich mit Lehr- (und Forschungs-)Tätigkeiten, jedoch können in zahlreichen Ländern und subnationalen Einheiten die einzelnen Einrichtungen diese Vergütungsstufen anpassen. Zu den Kriterien für die Festlegung der Gehälter von Beschäftigten im Tertiärbereich gehören Bildungsstand und Berufserfahrung, aber auch akademischer Rang, Lehrbereich(e) und Forschungserfahrung.

Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Informationen zu den Gehältern von Beschäftigten im Tertiärbereich basieren die erhobenen Daten zu den Gehältern auf einer vereinbarten internationalen Klassifikation von Personal im Tertiärbereich, das in Lehrtätigkeiten eingebunden ist. Diese Klassifikation berücksichtigt die Unterschiede zwischen den Arten der Positionen oder Gehaltsstufen in den Ländern (basierend auf Bildungsstand, Hauptaufgaben, Status und Karriereaussichten sowie Vergütung) und auch die Verfügbarkeit von Daten, um zu vermeiden, dass für zu eng gefasste Kategorien nur von einigen wenigen Ländern Informationen zur Verfügung stehen.

Diese Klassifikation umfasst verschiedene Kategorien von Beschäftigten, die in Lehrtätigkeiten eingebunden sind, und unterscheidet hauptsächlich zwischen akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich und Lehr-/Forschungsassistentinnen und -assistenten. Innerhalb der Kategorie der akademischen Beschäftigten werden Junior, Intermediate und Senior von beschäftigten Doktorandinnen und Doktoranden und von denen, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, unterschieden:

- Junior: Einstiegsstufen/-stellen, auf denen Personen normalerweise zu Beginn ihrer akademischen Laufbahn eingestellt werden. Die in diese Kategorie eingestuften Beschäftigten müssen über vergleichbare Qualifikationen, Gehaltsspannen und Verantwortungsniveaus verfügen, auch wenn sich die Art ihrer Aufgaben unterscheiden kann. Doktorandinnen und Doktoranden sind hier ausgenommen. Beispiele sind Assistenzprofessoren (assistant professor, Vereinigte Staaten), Lecturer (Vereinigte Staaten), *professeurs agrégés* (Frankreich), Juniorforschende und Postdoktorandinnen und -doktoranden.
- Intermediate: Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn, die in Positionen tätig sind, die sich nicht auf der höchsten Senioritätsstufe, aber über den Einstiegspositionen befinden. Beispiele sind Associate Professor (Vereinigte Staaten), *maître de conférences* (Frankreich) und Seniorforschende.
- Senior: Die höchsten Gehaltsstufen/Stellen für akademisches Personal in einer akademischen Laufbahn in Lehre oder Forschung. In diese Kategorie eingestufte Beschäftigte müssen über vergleichbare Qualifikationen, Gehaltsspannen und Verantwortungsniveaus verfügen, auch wenn sich die Art ihrer Aufgaben unterscheiden kann. Es ist möglich, nötigenfalls eine Gehaltsstufe/Stelle pro Laufbahn zu haben

(d. h., wenn die Laufbahnen klar getrennt sind). Beispiele sind Full Professor (Vereinigte Staaten), *professeur titulaire et corps assimilés* (Frankreich) und Forschungsdirektor bzw. -direktorin.

- Beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden: Doktorandinnen und Doktoranden, die während ihrer Promotion in Voll- oder Teilzeit bei ihrer Einrichtung beschäftigt sind.
- Andere akademische Beschäftigte, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden: Lehr- und Forschungspersonal, das nicht als in einer akademischen Laufbahn befindlich gilt. Beispiele sind Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeitende. Aus dieser Gruppe sind Doktorandinnen und Doktoranden sowie Lehr-/Forschungsassistentinnen und -assistenten ausgenommen.

Informationen zu den Positionen in Zusammenhang mit den verschiedenen Kategorien von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich in jedem Land s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

der zentral- oder bundesstaatlichen Ebene und in beinahe einem Viertel (7 von 31) auf Ebene der Bildungseinrichtungen. In den übrigen Ländern werden die Gehälter basierend auf Tarifverträgen oder gemeinsam von Stellen auf verschiedenen Entscheidungsebenen festgelegt. In der Republik Korea z. B. werden auf zentralstaatlicher Ebene Grundgehälter für das Personal im Tertiärbereich an öffentlichen Hochschulen festgelegt, jedoch steht es diesen Hochschulen frei, zusätzliche Gehälter zu implementieren. In Deutschland handelt es sich bei rund einem Viertel des Personals um Beamte, deren Gehälter auf Länderebene festgelegt werden, während drei Viertel der Beschäftigten Angestellte im öffentlichen Dienst sind, deren Gehälter auf Tarifverträgen beruhen (Abb. D7.1 und Tab. D7.1).

Zwei Drittel dieser Länder und subnationalen Einheiten (21 von 31) machten auch Angaben zur Ebene, auf der die Gehälter sonstiger akademischer Beschäftigter, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, festgelegt werden (in den meisten anderen Ländern gab es kein Personal in dieser Kategorie). In den meisten von ihnen ist die gleiche Ebene für die Festlegung der Gehälter des gesamten akademischen Personals zuständig, unabhängig davon, ob es sich in einer akademischen Laufbahn befindet oder nicht. In manchen Ländern werden die Gehälter von anderen akademischen Beschäftigten, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, auf einer niedrigeren Ebene festgelegt. In Frankreich, Italien und Portugal wird über die Gehälter von akademischem Personal in einer akademischen Laufbahn auf der zentralstaatlichen Ebene entschieden, über die von sonstigen akademischen Beschäftigten jedoch durch die tertiären Bildungseinrichtungen. Das liegt in der Regel daran, dass dieses Personal auf der Basis von Kurzzeitverträgen beschäftigt wird (Abb. D7.1 und Tab. D7.1).

Einige wenige Länder und subnationale Einheiten (15 von 31) haben auch Informationen zu der Ebene, auf der die Gehälter von Beschäftigten an tertiären Bildungseinrichtungen festgelegt werden, die kurze tertiäre Bildungsgänge anbieten. In diesen Ländern werden die Entscheidungen am häufigsten von zentral-/bundesstaatlichen Behörden oder tertiären Bildungseinrichtungen getroffen und diese beiden Ebenen entscheiden in einer gleichen Anzahl von Ländern über die Gehälter aller Arten von Beschäftigten, seien sie in einer akademischen Laufbahn oder nicht. Es gibt auch ein paar Unterschiede hinsichtlich der Ebenen, auf denen die Entscheidungen über die Gehälter für tertiäre Bildungs-

einrichtungen getroffen werden, die kurze Bildungsgänge oder Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge anbieten. Wenn es in einem Land beide Arten von Bildungseinrichtungen gibt, handelt es sich tendenziell um ein und dieselbe Entscheidungsebene. Beispielsweise werden die Gehälter in Island für alle tertiären Bildungseinrichtungen unabhängig von den dort angebotenen Bildungsgängen durch Tarifverträge geregelt, während die Gehälter in Japan immer auf Ebene der tertiären Bildungseinrichtung festgelegt werden (Abb. D7.1 und Tab. D7.1).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für akademische Beschäftigte

Existenz gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehaltsskalen

Von den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten berichten 21, dass sie gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für akademische Beschäftigte in tertiären Bildungseinrichtungen haben, die Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge anbieten, und 11 berichten, dass sie über gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für Personal in Bildungseinrichtungen mit kurzen tertiären Bildungsgängen verfügen (für Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn und/oder für Beschäftigte, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden). Wie zu erwarten, hängt die Existenz von Gehaltsskalen für akademische Beschäftigte in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mit der Ebene zusammen, auf der die Gehälter festgelegt werden. Alle Länder, in denen zentralstaatliche Behörden über die Gehälter von akademischem Personal im Tertiärbereich an tertiären Bildungseinrichtungen, die Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge anbieten, entscheiden, haben gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für dieses Personal. Dies gilt auch für Personal an tertiären Bildungseinrichtungen mit kurzen tertiären Bildungsgängen. In der Regel sind in Ländern, in denen an Bildungseinrichtungen, die Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge anbieten, gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter festgelegt sind, diese auch für Bildungseinrichtungen mit kurzen tertiären Bildungsgängen festgelegt, da für beide die gleichen Behörden für die Festlegung der Gehälter zuständig sind (Tab. D7.1).

Jedoch sind auch in manchen Ländern, in denen nicht ausschließlich auf zentralstaatlicher Ebene über die Gehälter für akademisches Personal im Tertiärbereich entschieden wird, gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter festgelegt. In Finnland, Island und den Niederlanden sind gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter in Tarifverträgen geregelt. In Brasilien, Deutschland und Spanien wird aufgrund der föderalen oder dezentralisierten Systeme dieser Länder auf mehreren Ebenen über die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter entschieden.

Niveau der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich variieren erheblich zwischen und in den Ländern, wenn man die Spanne zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern betrachtet. Jedoch sind diese Unterschiede mit Vorsicht zu interpretieren, da in manchen Ländern nur wenige Beschäftigte das Mindest- bzw. Höchstgehalt beziehen könnten.

In tertiären Bildungseinrichtungen, die Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge anbieten, reichen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Beschäftigten in einer akademischen Laufbahn (in allen Senioritätsstufen zusammen) im Durchschnitt der 18 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren

Daten von mindestens 39.847 US-Dollar bis maximal 103.519 US-Dollar. Jedoch verbergen sich hinter diesen Durchschnittswerten in einigen Ländern wesentlich größere Unterschiede zwischen den Mindest- und den Höchstgehältern. Die Höchstgehälter liegen in Slowenien 60 % über den Mindestgehältern (53.623 US-Dollar im Vergleich zu 85.853 US-Dollar), entsprechen jedoch in Brasilien (von 28.779 US-Dollar bis 120.092 US-Dollar) und Spanien (von 37.336 US-Dollar bis 146.898 US-Dollar) mindestens dem Vierfachen der Mindestgehälter (Tab. D7.2).

In diesen Einrichtungen sind die Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern für Beschäftigte, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, in den wenigen Ländern mit verfügbaren Daten wesentlich kleiner. Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt ist in 4 Ländern mit verfügbaren Daten (Griechenland, Island, Rumänien und Ungarn) weniger als 45 % höher als das Mindestgehalt (Tab. D7.2).

In tertiären Bildungseinrichtungen mit kurzen tertiären Bildungsgängen entspricht die Spanne zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern von Beschäftigten in einer akademischen Laufbahn der in Bildungseinrichtungen mit Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. In den 7 Ländern mit verfügbaren Daten liegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter in Kolumbien 35 % über den Mindestgehältern (von 28.905 US-Dollar bis 39.141 US-Dollar), sind aber in Brasilien, wo die Spanne der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für beide Arten öffentlicher Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich gleich ist, über 4-mal so hoch wie die Mindestgehälter (von 28.779 US-Dollar bis 120.092 US-Dollar) (Tab. D7.2).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter nach Senioritätsstufe

Die Mindest- und Höchstgehälter sowie die Spanne dazwischen können auch in Abhängigkeit von der Senioritätsstufe der akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich (in einer akademischen Laufbahn) variieren. Die Mindest- und Höchstgehälter unterscheiden sich je nach Senioritätsstufe in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Beschäftigten in einer akademischen Laufbahn in tertiären Bildungseinrichtungen, die Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge anbieten.

In manchen Ländern steigen die Mindest- und Höchstgehälter mit der Senioritätsstufe der Beschäftigten an, aber es gibt kein klares Muster für die Unterschiede in der Spanne zwischen Mindest- und Höchstgehältern in den verschiedenen Senioritätsstufen. In Ungarn beispielsweise beträgt der Unterschied zwischen Mindest- und Höchstgehältern auf Junior-Ebene 46 %, auf Intermediate-Ebene 55 % und auf Senior-Ebene 41 %. In Frankreich steigen sowohl Mindest- als auch Höchstgehälter mit der Senioritätsstufe an, doch die Spanne nimmt mit der Senioritätsstufe ab (von 132 % auf Junior-Ebene über 110 % auf Intermediate-Ebene auf 91 % auf Senior-Ebene) (Tab. D7.2).

Die Anzahl an Gehaltsstufen innerhalb einer Senioritätsstufe kann sich auf den Unterschied zwischen Mindest- und Höchstgehältern auf einer bestimmten Senioritätsstufe auswirken. Zum Beispiel kann ein Land sowohl Postdoktorandinnen und -doktoranden als auch Dozentinnen und Dozenten als Junior-Positionen erachten, da es sich bei beiden um mögliche Stellen für den Beginn einer akademischen Laufbahn handelt. Jede dieser Gehaltsstufen hat möglicherweise eine enge Gehaltsspanne, werden sie aber gemeinsam als

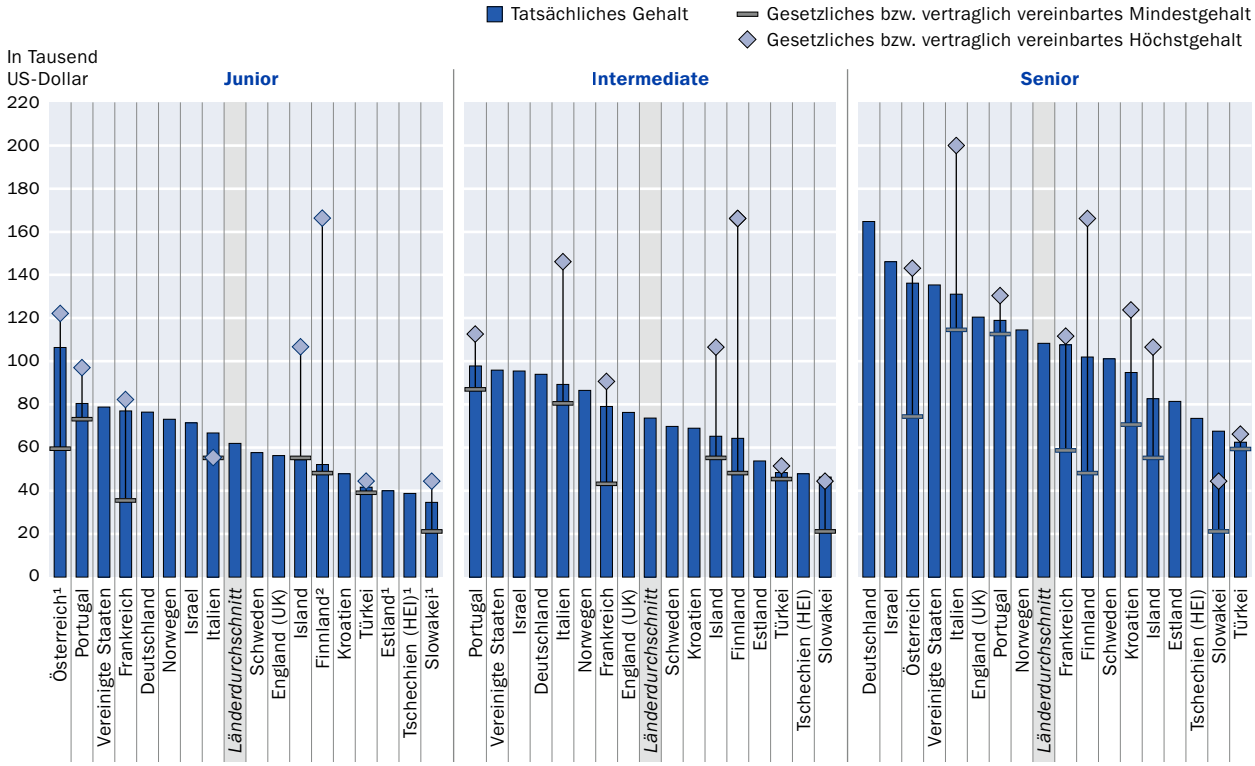
Juniorbeschäftigte betrachtet, kann die Spanne zwischen den Mindest- und den Höchstgehältern relativ groß sein. Im Gegensatz dazu kann ein Land mit nur einer Gehaltsstufe innerhalb der Junior-Kategorie über eine deutlich geringere Spanne verfügen, auch wenn die Gehälter innerhalb dieser Stufe eine größere Spanne aufweisen als in einem Land mit mehreren Stufen. Folglich kann sich die Kombination aus der Anzahl an Gehaltsstufen und der Art, wie sich diese Stufen auf die Senioritätsstufen verteilen, auf die Gehaltsspanne auswirken.

In Island, den Niederlanden, Polen und der Slowakei gelten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehälter für alle akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich in einer akademischen Laufbahn, unabhängig von ihrer Senioritätsstufe. In Finnland werden im Tarifvertrag keine Senioritätsstufen anerkannt, sondern es werden die Art der Arbeit und die damit einhergehende Verantwortung, die Interaktionsfähigkeiten sowie die für die Aufgaben erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten berücksichtigt, um die Gehaltskategorie einer Person festzulegen. Ein Juniorbeschäftigter würde dann nicht in eine Gehaltskategorie am oberen Ende und ein Seniorbeschäftigter nicht in eine Gehaltskategorie am unteren Ende eingestuft. Unter diesen 5 Ländern übersteigt das Höchstgehalt das Mindestgehalt in Island um 93 % und in Finnland um über 240 % (Abb. D7.2). Dies bedeutet nicht, dass Beschäftigte in verschiedenen Senioritätsstufen notwendigerweise die gleichen Gehälter beziehen. In der Slowakei beispielsweise hängt die Gehaltsentwicklung

Abbildung D7.2

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von akademischen Beschäftigten im Verhältnis zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehältern, nach Senioritätsstufe (2023)

Gehälter von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich in Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Tatsächliche Gehälter von vollzeitäquivalenten Beschäftigten. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für alle Kategorien akademischer Beschäftigter in einer akademischen Laufbahn zusammen.

Daten s. Tabellen D7.2 und D7.3. StatLink: https://stat.link/j513zl

von den Qualifikationen, den Aufgaben und der Anzahl an Dienstjahren ab und die mit den Positionen auf Junior-, Intermediate- und Senior-Ebene verbundenen Zuständigkeiten können mit verschiedenen Gehaltsspannen verbunden sein.

In den 7 Ländern mit verfügbaren Daten zu den Gehältern von Beschäftigten in einer akademischen Laufbahn in tertiären Bildungseinrichtungen mit kurzen tertiären Bildungsgängen entsprechen die Unterschiede zwischen den Mindest- und Höchstgehältern auf den verschiedenen Senioritätsstufen denjenigen in tertiären Bildungseinrichtungen, die Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge anbieten (Tab. D7.2).

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter

Zusätzlich zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern kann das akademische Personal im Tertiärbereich Bonuszahlungen und Zulagen erhalten, die Teil ihrer Gehälter sind. Manche dieser Zulagen können denjenigen für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich entsprechen, wie jährliche Bonuszahlungen, Urlaubsgeld oder Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, jedoch können akademische Beschäftigte im Tertiärbereich auch Zulagen speziell im Zusammenhang mit Forschungstätigkeiten erhalten. Beispielsweise können akademische Beschäftigte in Island und Kolumbien Zulagen für akademische Leistungen wie Zeitschriftenartikel erhalten, während diejenigen in Deutschland Zahlungen für besondere Leistungen auf Gebieten wie Forschung, Lehre oder Kunst usw. bekommen können (weiterführende Informationen s. *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes, https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Forschungsbeiträge durch die Veröffentlichung akademischer Leistungen können sich unterschiedlich auf die Vergütung von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich auswirken. In Kolumbien wird die Veröffentlichung akademischer Leistungen durch Gehaltserhöhungen entlohnt (abhängig von der Anzahl und Art der Veröffentlichungen bis zu einer Jahresobergrenze). In Finnland werden bei Beurteilungen der Leistung Beschäftigter zahlreiche Aspekte berücksichtigt, darunter Forschungserfolge, pädagogische Leistungen sowie Verdienste um die Gesellschaft und die Hochschulgemeinschaft. Diese Beurteilungen führen zu Gehaltserhöhungen zwischen 6 und 50 % in Abhängigkeit von 4 verschiedenen Leistungskategorien.

Zusätzliche Zulagen und Bonuszahlungen können einen wesentlichen Teil der Jahresgehälter ausmachen, das erklärt den Unterschied zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten und den tatsächlichen Gehältern innerhalb der Länder und auch einen Teil der Unterschiede zwischen den tatsächlichen Gehältern der einzelnen Länder (Abb. D7.2 und Tab. D7.3). In Italien machen zusätzliche Zahlungen rund 5 % der gezahlten Gehälter aus, während dieser Anteil in Frankreich etwa 17 % beträgt. Da nur wenige Länder verfügbare Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Beschäftigten im Tertiärbereich in Bildungseinrichtungen mit kurzen Bildungsgängen haben, konzentriert sich die Analyse hier auf die tatsächlichen Gehälter von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, die Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge anbieten.

Tatsächliche Gehälter nach Kategorien von Beschäftigten und Senioritätsstufe

Für tertiäre Bildungseinrichtungen mit Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen gibt es in 17 Ländern und subnationalen Einheiten verfügbare Informationen zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von allen Beschäftigten in einer akademischen Laufbahn auf allen Senioritätsstufen zusammen. Das durchschnittliche tatsächliche Gehalt in diesen Ländern beläuft sich auf 77. 321 US-Dollar und reicht

von 48.413 US-Dollar in der Slowakei bis zu mehr als dem Doppelten dieses Betrags in Österreich (112.432 US-Dollar) (Tab. D7.3).

Die nach Senioritätsstufe untergliederten tatsächlichen Gehälter sind in den meisten dieser Länder und subnationalen Einheiten sowie einigen weiteren verfügbar, wobei 17 Länder und subnationale Einheiten verfügbare Daten für einige oder alle 3 Senioritätsstufen (Junior, Intermediate, Senior) haben. Im Durchschnitt steigen die tatsächlichen Gehälter mit der Senioritätsstufe und betragen 61.958 US-Dollar auf Junior-Ebene, 73.682 US-Dollar auf Intermediate-Ebene und 108.255 US-Dollar auf Senior-Ebene. Dieses Muster gilt auch für alle Länder und subnationalen Einheiten mit Daten zu den tatsächlichen Gehältern nach Senioritätsstufe, auch wenn der Umfang des Anstiegs variiert. Die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Seniorbeschäftigten sind in Frankreich und Österreich (wo auch die Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern der verschiedenen Senioritätsstufen geringer sind) weniger als 40 % höher als die von Juniorbeschäftigten, in Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland und Israel jedoch mehr als doppelt so hoch wie die von Juniorbeschäftigten. In einigen dieser Länder werden die Gehälter von den tertiären Bildungseinrichtungen festgelegt, was zu großen Unterschieden zwischen den Gehältern der akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich führen kann (Abb. D7.2 und Tab. D7.3).

Die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von anderen akademischen Beschäftigten, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, und von beschäftigten Doktorandinnen und Doktoranden sind wesentlich geringer als die der gesamten akademischen Beschäftigten in einer akademischen Laufbahn. In 6 von den 10 Ländern mit verfügbaren Daten sind die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von akademischen Beschäftigten, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, auch geringer als die von Juniorbeschäftigten in einer akademischen Laufbahn. In Estland, Frankreich, Island und Norwegen sind sie mindestens 25 % geringer. Im Gegensatz dazu sind sie in Israel, der Türkei und Tschechien mindestens 15 % höher. Beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden haben die niedrigsten tatsächlichen Gehälter aller berücksichtigten Kategorien von Beschäftigten, jedoch sind nur in sehr wenigen Ländern Daten verfügbar (Tab. D7.3).

Tatsächliche Gehälter nach Geschlecht

Nahezu alle Länder mit verfügbaren Daten zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich verfügen auch über eine Aufschlüsselung der tatsächlichen Gehälter nach Geschlecht, mit Ausnahme von Lettland und der Slowakei.

In nahezu allen Ländern und für alle Senioritätsstufen des akademischen Personals im Tertiärbereich liegen die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter der Männer über denen der Frauen. Dies gilt für akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn und auch für akademische Beschäftigte, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, sowie für beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden. Jedoch verfügen nur 10 Länder über Daten nach Geschlecht für Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn und solche, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, und 5 Länder haben Daten für beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden. Die Ausnahmen bilden Island, wo die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter der männlichen Juniorbeschäftigten in einer akademischen Laufbahn 3 % geringer sind als die der Frauen, und Norwegen, wo die tatsächlichen Gehälter von akademischen Beschäftigten, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, bei den Männern 10 % geringer sind als bei den Frauen. In allen

anderen Ländern liegen die tatsächlichen Gehälter der Männer über denen der Frauen, jedoch beträgt der Unterschied in den meisten Kategorien akademischer Beschäftigter in einer akademischen Laufbahn weniger als 10 % (Tab. D7.3).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede werden größer, wenn alle durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Männern und Frauen für alle Kategorien von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich in einer akademischen Laufbahn zusammen verglichen werden. In Estland, Finnland, Israel und Slowenien sind die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter der Männer mindestens 15 % höher als die der Frauen, in Ungarn liegt dieser Unterschied bei über 25 %. Dies deutet darauf hin, dass Frauen überproportional in Positionen geringerer Senioritätsstufen beschäftigt sind (Tab. D7.3).

Tatsächliche Gehälter nach Alter

Die tatsächlichen Gehälter nehmen mit dem Alter tendenziell zu. Wenig überraschend ist dieser Effekt am stärksten ausgeprägt für die aggregierten tatsächlichen Gehälter ohne Berücksichtigung der Senioritätsstufe, da die Senioritätsstufe der Beschäftigten tendenziell ebenfalls mit dem Alter steigt. Im Durchschnitt der 15 Länder mit verfügbaren Daten zu den tatsächlichen Gehältern aller akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich in einer akademischen Laufbahn sind die tatsächlichen Gehälter der 55- bis 64-Jährigen 58 % höher als die tatsächlichen Gehälter der 25- bis 34-Jährigen. In allen Ländern mit verfügbaren Daten beträgt der Unterschied zwischen diesen beiden Altersgruppen mindestens 20 % und liegt in Frankreich, Österreich und Slowenien bei über 90 % (WEB Table D7.4).

Die tatsächlichen Gehälter von anderen akademischen Beschäftigten, die sich nicht in einer akademischen Laufbahn befinden, steigen auch mit dem Alter, jedoch in geringerem Maße. In den wenigen Ländern mit verfügbaren Daten weist Portugal mit 48 % den größten Unterschied zwischen durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern der 55- bis 64-Jährigen und denen der 25- bis 34-Jährigen auf (WEB Table D7.4).

Einige dieser Unterschiede resultieren daher, dass Positionen höherer Senioritätsstufen, wie vorangehend festgestellt, mit höheren Gehältern verbunden sind, was bedeutet, dass sie zum Teil die Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern der verschiedenen Senioritätsstufen widerspiegeln. Darüber hinaus könnten auch die Charakteristika der Gehaltsentwicklung, d. h., ob die Gehälter durch Beförderung oder Dauer der Beschäftigung steigen, auch Unterschiede zwischen den Ländern erklären. Da außerdem Zulagen und zusätzliche Zahlungen in den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern enthalten sind, könnten ältere Beschäftigte eher mehr Zulagen erhalten, was ihre tatsächlichen Gehälter in die Höhe treibt.

Gehälter akademischer Beschäftigter im Tertiärbereich im Verhältnis zu Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich

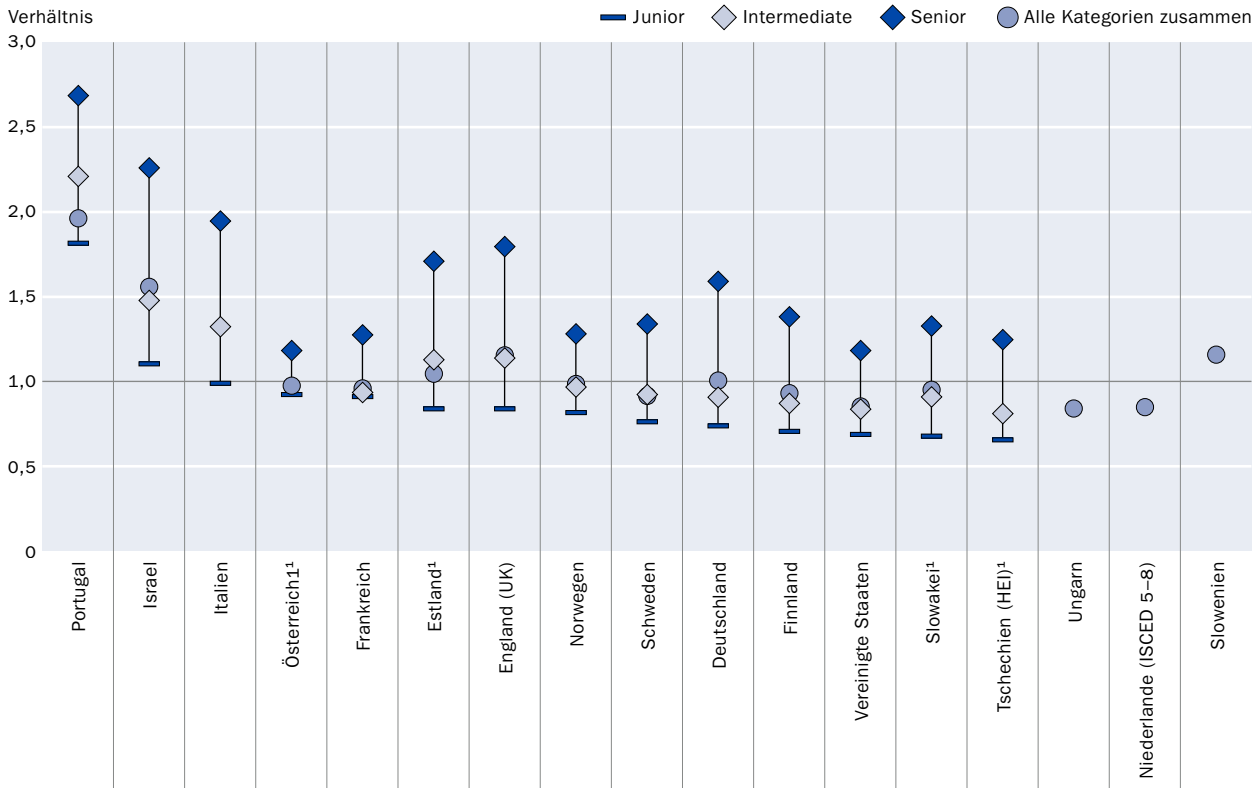
Akademische Beschäftigte im Tertiärbereich in einer akademischen Laufbahn gehören zu denjenigen mit den höchsten Qualifikationsniveaus in der Bevölkerung. Die Mehrheit der Beschäftigten in dieser Gruppe verfügt über einen Promotionsabschluss, um in öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen zu lehren und zu forschen. Im Gegensatz dazu hat im Durchschnitt der OECD-Länder nur 1 % der 25- bis 64-Jährigen einen Promotions- oder gleichwertigen Abschluss (s. Tab. A1.1).

Wie in anderen Berufen können Gehaltsniveaus wichtig sein, um akademische Beschäftigte für öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zu gewinnen und zu halten. Im

Abbildung D7.3

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von akademischen Beschäftigten im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Senioritätsstufe (2023)

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von akademischen Vollzeitbeschäftigten in tertiären Bildungseinrichtungen, die Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge anbieten, im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Bachelor- oder einem höheren Abschluss



1. Tatsächliche Gehälter von vollzeitäquivalenten Beschäftigten.

StatLink: https://stat.link/j513zl

D 7

Durchschnitt entspricht in den Ländern mit verfügbaren Daten das Einkommen von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich dem von anderen Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich. In den 15 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu den tatsächlichen Gehältern akademischer Beschäftigter im Tertiärbereich (alle Senioritätsstufen zusammen) sowie zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich reichen die Gehälter akademischer Beschäftigter von höchstens 85 % der Erwerbseinkommen Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich in den Niederlanden, Ungarn und den Vereinigten Staaten bis zu 196 % in Portugal. Jedoch beträgt dieser Unterschied in der Hälfte dieser Länder weniger als 5 % (unter den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit Abschluss im Tertiärbereich in Frankreich, Norwegen, Österreich und der Slowakei und in Deutschland und Estland darüber) (Abb. D7.3).

Da sich dieses Verhältnis jedoch auf alle akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich in einer akademischen Laufbahn bezieht, kann es große Unterschiede aufgrund der Senioritätsstufen verbergen. In allen Ländern und subnationalen Einheiten, mit Ausnahme von Israel, sind die tatsächlichen Gehälter von akademischen Juniorbeschäftigten geringer als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich und reichen von weniger als 70 % der Erwerbseinkommen von akademischen Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich in der Slowakei und Tschechien bis zu mindestens 111 % in Israel

und Portugal. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten verdienen Juniorbeschäftigte 89 % der Gehälter von vergleichbar ausgebildeten Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich (Abb. D7.3).

Entsprechend sind auch die tatsächlichen Gehälter von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich auf Intermediate-Ebene in allen Ländern geringer als die von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich; eine Ausnahme bilden folgende 5 Länder und subnationalen Einheiten: In England (Vereinigtes Königreich) und Estland sind sie 13 bis 14 % höher, in Italien 33 %, in Israel 48 % und in Portugal 121 %. Im Durchschnitt entspricht in den Ländern mit verfügbaren Daten das Einkommen von Intermediatebeschäftigten dem von anderen Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich (Abb. D7.3).

Auf Senior-Ebene sind die tatsächlichen Gehälter von akademischen Beschäftigten in allen Ländern und subnationalen Einheiten höher als die Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit Abschluss im Tertiärbereich, im Durchschnitt um 59 %. Der Unterschied reicht von 18 % höher in Österreich und in den Vereinigten Staaten bis 169 % höher in Portugal. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich die Daten Österreichs nur auf einen Teil der Bildungseinrichtungen beziehen und möglicherweise nicht repräsentativ sind (Abb. D7.3).

Definitionen

Akademisches Personal ist definiert als Beschäftigte in einer tertiären Bildungseinrichtung, zu deren wichtigsten bzw. Hauptaufgaben die Planung, Organisation und Durchführung von Gruppenaktivitäten gehören, durch die sich die Kenntnisse, Kompetenzen und Einstellungen der Bildungsteilnehmenden wie von den Bildungsgängen vorgesehen entwickeln. Akademisches Personal mit einigen Lehraufgaben umfasst Beschäftigte in tertiären Bildungseinrichtungen, deren Hauptaufgabe die Lehre und/oder Forschung mit einigen Lehraufgaben ist; Beschäftigte mit einigen Lehraufgaben, die einen akademischen Rang bekleiden, mit Titeln wie Professorin/Professor, Associate Professor, Assistenzprofessor, Lehrkraft, Dozentin/Dozent, Forscherin/Forscher, oder einen diesen akademischen Rängen Gleichwertigen; und Beschäftigte mit anderen Führungstiteln (z. B. Dekanin/Dekan, Direktorin/Direktor, Prodekanin/Prodekan, stellvertretende Dekanin/stellvertretender Dekan, Vorsitzende/Vorsitzender oder Fachbereichsleiterin/Fachbereichsleiter), wenn sie über einige Lehraufgaben verfügen. Zu akademischem Personal gehören keine beschäftigten Doktorandinnen und Doktoranden mit einigen Lehraufgaben, Lehr-/Forschungsassistentinnen und -assistenten mit einigen Lehraufgaben, studentischen Lehrkräfte, studentischen Forschenden, Hilfslehrkräfte und Hilfskräfte. Nicht inbegriffen sind außerdem akademische Beschäftigte, die sich hauptsächlich mit Forschung befassen und die von unabhängigen, organisatorisch getrennten staatlichen Forschungsinstituten angestellt sind, wenn die Verbindung zwischen den tertiären Bildungseinrichtungen und den Forschungsinstituten rein administrativ ist.

Tatsächliche Gehälter bezieht sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jähriges vollzeitbeschäftigtes akademisches Personal vor Steuern erhält. 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 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.

Lehrpersonal, das kein akademisches Personal ist, ist Personal in tertiären Bildungseinrichtungen, bei dem es sich nicht um akademisches Personal handelt, sondern um Voll- oder Teilzeitbeschäftigte, deren Hauptaufgabe darin besteht, das akademische Personal beim Unterrichten, bei der Laborausbildung oder bei Forschungstätigkeiten zu unterstützen, und die für ihre Tätigkeit eine Bezahlung (in Form vom Geld- oder Sachleistungen) erhalten. Das Lehrpersonal umfasst beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden (während ihrer Promotion in Voll- oder Teilzeit bei ihrer Einrichtung beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden) und Lehr-/Forschungsassistentinnen und -assistenten (in Voll- oder Teilzeit beschäftigtes Personal mit der Hauptaufgabe, die akademischen Beschäftigten beim Unterrichten, bei der Laborausbildung oder bei Forschungstätigkeiten zu unterstützen). Lehr-/Forschungsassistentinnen und -assistenten sind Absolventinnen und Absolventen (außer Doktorandinnen und Doktoranden) oder andere Beschäftigte, die Titel haben wie Lehrassistentin/-assistent, Lehrbeauftragte/-beauftragter, Tutorin/Tutor, Forschungsassistentin/-assistent oder gleichwertiges Personal mit anderen Titeln.

Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Höchstgehalt bezieht sich auf das maximale gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt von Vollzeitbeschäftigten im Tertiärbereich in öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen, wie es in den offiziellen Dokumenten (z. B. nationale Bestimmungen, Tarifverträge) angegeben ist.

Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Mindestgehalt bezieht sich auf das minimale gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt von Vollzeitbeschäftigten im Tertiärbereich in öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen, wie es in den offiziellen Dokumenten (z. B. nationale Bestimmungen, Tarifverträge) angegeben ist.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beziehen sich auf reguläre Gehälter gemäß offiziellen Gehaltsskalen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die von Arbeitgebenden gezahlte Gesamtsumme) ohne die Beiträge der Arbeitgebenden zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beinhalten auch zusätzliche Zahlungen, die alle akademischen Beschäftigten erhalten und die regulärer Bestandteil des Jahresgehalts sind, wie etwa das 13. Monatsgehalt.

Personal im Tertiärbereich bezieht sich auf Personal an tertiären Bildungseinrichtungen, dessen Hauptaufgabe Lehr- und/oder Forschungstätigkeiten sind. Die Einstufung des Personals im Tertiärbereich basiert auf den von den Beschäftigten ausgeübten wichtigsten bzw. Hauptaufgaben. Es umfasst akademisches und sonstiges Personal im Tertiärbereich.

Angewandte Methodik

Referenzzeitraum für die Gehälter des Personals ist das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023, sofern das Berichtsjahr für Bildungsgänge in der zweiten Hälfte des Kalenderjahrs 2022 beginnt und in der ersten Hälfte des Kalenderjahrs 2023 endet, oder andernfalls das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023, sofern das Berichtsjahr in der ersten Hälfte des Kalenderjahrs 2023 beginnt. Um Verweise zu vereinfachen, wird als Referenzjahr 2023 angegeben.

Die Gehälter werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch aus den Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD-Bildungsdatenbank in US-Dollar umgerechnet. Diese Kaufkraftparitäten beziehen sich auf das Kalenderjahr und werden bei der Umrechnung der Gehälter so angepasst, dass sie sich auf Januar 2023 beziehen.

In Abbildung D7.3 erfolgt die Berechnung der Relationen der Gehälter der Beschäftigten im Tertiärbereich zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand mithilfe einer ähnlichen Methodik wie in Kapitel D3. Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen. Bezogen sich Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als das Referenzjahr 2023, das für die Gehälter von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich herangezogen wurde, wurden die Daten zu den Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an 2023 angepasst.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[1]) sowie für länderspezifische Hinweise *Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes* (*https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en*).

Quellen

Die Daten zu den Gehältern von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich stammen aus der OECD-INES-NESLI-Datenerhebung aus dem Jahr 2024 zu Gehältern von akademischen Beschäftigten im Tertiärbereich und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 (oder 2023).

Die Daten zum Erwerbseinkommen von Beschäftigten basieren auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (Labour Market and Social Outcomes of Learning Network – LSO).

Weiterführende Informationen

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*. [1]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/j513zl

Tabellen Kapitel D7

- Tabelle D7.1: Verwendung gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter für akademische Beschäftigte, nach tertiärem Bildungsbereich (2023)
- Tabelle D7.2: Mindest- und Höchstgehälter akademischer Beschäftigter, nach tertiärem Bildungsbereich (2023)
- Tabelle D7.3: Tatsächliche Gehälter akademischer Beschäftigter, nach tertiärem Bildungsbereich, Personalkategorie und Geschlecht (2023)
- **WEB** Table D7.4: Actual salaries of academic staff, by tertiary education level, category of staff and age group (Tatsächliche Gehälter akademischer Beschäftigter, nach tertiärem Bildungsbereich, Personalkategorie und Altersgruppe) (2023)
- **WEB** Table D7.5: Reporting of additional payments that all academic staff receive and inclusion of pension/social security contributions in statutory salaries, by tertiary education level (Angabe zusätzlicher Zahlungen, die alle akademischen Beschäftigten erhalten, und Einbindung von Renten-/Sozialversicherungsbeiträgen in die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, nach tertiärem Bildungsbereich) (2023)
- **WEB** Table D7.6: Reporting of pension/social security contributions in actual salaries of academic staff, by tertiary education level (Angabe von Renten-/Sozialversicherungsbeiträgen in den tatsächliches Gehältern akademischer Beschäftigter, nach tertiärem Bildungsbereich) (2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle D7.1

Verwendung gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter für akademische Beschäftigte, nach tertiärem Bildungsbereich (2023)

Öffentliche Bildungseinrichtungen

	Kurze tertiäre Bildungsgänge						Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig					
	Existenz gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter				Entscheidungsebene für die Festlegung der Gehälter		Existenz gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter				Entscheidungsebene für die Festlegung der Gehälter	
	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn			Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn	Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn			Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn	Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn
	Junior	Intermediate	Senior				Junior	Intermediate	Senior			
	(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	a	a	a	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	Ja	a	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich	Ja	Ja	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien (HEI)[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	a
Finnland[2]	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Ja	m	Tarif	m
Frankreich	Ja	Ja	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	Bildungseinrichtung	Ja	Ja	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	Bildungseinrichtung
Deutschland[3]	m	m	m	m	m	m	Ja	Ja	Ja	m	Mehr als eine	Mehr als eine
Griechenland	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich
Ungarn	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich
Island	Ja	Ja	Ja	Ja	Tarif	Tarif	Ja	Ja	Ja	Ja	Tarif	Tarif
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Ja	Nein	Zentral-/Bundesstaatlich	Bildungseinrichtung
Japan	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung
Republik Korea	m	m	m	m	Mehr als eine	Mehr als eine	m	m	m	m	Mehr als eine	Mehr als eine
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung
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 (ISCED 5–8)[1,2]	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Ja	m	Tarif	Tarif
Neuseeland	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung
Norwegen	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung

Wer bestimmt die Gehälter?

Zentral-/Bundesstaatlich = Zentralstaatliche/Bundesstaatliche Ebene oder oberste Behörden
Prov./Reg. = Provinz-/Regionalbehörden oder subregionale/interkommunale Behörden
Lokal = Lokale Behörden
Bildungseinrichtung = Tertiäre Bildungseinrichtung
Mehr als eine = Mehr als eine Behördenebene
Tarif = Tarifvertrag
Individuell = Individuell ausgehandelt

1. Das Vergütungssystem variiert zwischen verschiedenen Arten von öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen: in Tschechien zwischen tertiären berufsbildenden Schulen (ISCED 655, d. h. berufsbildende Bachelorbildungsgänge) und Hochschulen („HEIs" – Higher Educational Institutions) und in den Niederlanden zwischen Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften (ISCED 5–8 einschließlich kurzer tertiärer Bildungsgänge) und Hochschulen (ISCED 6–8). Zeilen zu tertiären berufsbildenden Schulen in Tschechien und Hochschulen in den Niederlanden sind online verfügbar. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für alle Kategorien akademischer Beschäftigter in einer akademischen Laufbahn zusammen in Bildungseinrichtungen mit Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (in den Niederlanden einschließlich kurzer tertiärer Bildungsgänge). 3. Akademische Juniorbeschäftigte schließen beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden ein. 4. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für alle Kategorien akademischer Beschäftigter in einer akademischen Laufbahn zusammen in Bildungseinrichtungen mit kurzen tertiären Bildungsgängen.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/j513zl

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

Tabelle D7.1 (Forts.)

Verwendung gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter für akademische Beschäftigte, nach tertiärem Bildungsbereich (2023)

Öffentliche Bildungseinrichtungen

	Kurze tertiäre Bildungsgänge						Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig					
	Existenz gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter				Entscheidungsebene für die Festlegung der Gehälter		Existenz gesetzlicher bzw. vertraglich vereinbarter Gehälter				Entscheidungsebene für die Festlegung der Gehälter	
	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn			Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn	Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn			Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn	Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn
	Junior	Intermediate	Senior				Junior	Intermediate	Senior			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Polen[2]	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich
Portugal	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	Bildungseinrichtung
Slowakei	a	a	a	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	Ja	Ja	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	a
Slowenien	a	a	a	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	Ja	Ja	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	a
Spanien[4]	Ja	Ja	Ja	m	Mehr als eine	m	Ja	Ja	Ja	Ja	Mehr als eine	Prov./Reg.
Schweden	a	a	a	a	Individuell	Individuell	a	a	a	a	Individuell	Individuell
Schweiz	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Türkei	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich
Vereinigte Staaten	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung	a	a	a	a	Bildungseinrichtung	Bildungseinrichtung
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
England (UK)	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
OECD-Durchschnitt	**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	Ja	Ja	Ja	a	Mehr als eine	a	Ja	Ja	Ja	a	Mehr als eine	a
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	a	a	a	a	a	a	m	m	Ja	a	Zentral-/Bundesstaatlich	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	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich
Rumänien	a	a	a	a	a	a	Ja	Ja	Ja	Ja	Zentral-/Bundesstaatlich	Zentral-/Bundesstaatlich
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	**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**

Wer bestimmt die Gehälter?

Zentral-/Bundesstaatlich = Zentralstaatliche/Bundesstaatliche Ebene oder oberste Behörden
Prov./Reg. = Provinz-/Regionalbehörden oder subregionale/interkommunale Behörden
Lokal = Lokale Behörden
Bildungseinrichtung = Tertiäre Bildungseinrichtung
Mehr als eine = Mehr als eine Behördenebene
Tarif = Tarifvertrag
Individuell = Individuell ausgehandelt

1. Das Vergütungssystem variiert zwischen verschiedenen Arten von öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen: in Tschechien zwischen tertiären berufsbildenden Schulen (ISCED 655, d.h. berufsbildende Bachelorbildungsgänge) und Hochschulen („HEIs" – Higher Educational Institutions) und in den Niederlanden zwischen Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften (ISCED 5–8 einschließlich kurzer tertiärer Bildungsgänge) und Hochschulen (ISCED 6–8). Zeilen zu tertiären berufsbildenden Schulen in Tschechien und Hochschulen in den Niederlanden sind online verfügbar. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für alle Kategorien akademischer Beschäftigter in einer akademischen Laufbahn zusammen in Bildungseinrichtungen mit Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (in den Niederlanden einschließlich kurzer tertiärer Bildungsgänge). 3. Akademische Juniorbeschäftigte schließen beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden ein. 4. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für alle Kategorien akademischer Beschäftigter in einer akademischen Laufbahn zusammen in Bildungseinrichtungen mit kurzen tertiären Bildungsgängen.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/j513zl
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D7.2

Mindest- und Höchstgehälter akademischer Beschäftigter, nach tertiärem Bildungsbereich (2023)

Nach Bildungsbereich in öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Kurze tertiäre Bildungsgänge								Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig							
	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn						Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn		Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn						Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn	
	Junior		Intermediate		Senior				Junior		Intermediate		Senior			
	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Mindestgehalt	Höchstgehalt	Mindestgehalt	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich[1]	a	a	a	a	a	a	57 608	102 365	59 440	121 918	a	a	74 300	143 076	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	28 905	28 905	33 784	36 349	39 141	39 141	20 599	20 599	21 821	32 736	39 619	77 559	52 042	85 617	a	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien (HEI)[2]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland[3]	a	a	a	a	a	a	a	a	48 098	166 165	48 098	166 165	48 098	166 165	m	m
Frankreich	35 432	82 071	43 133	90 573	58 599	111 649	a	a	35 432	82 071	43 133	90 573	58 599	111 649	a	a
Deutschland[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	29 527	42 049	33 435	47 574	39 082	55 656	25 189	35 870	32 575	46 387	36 913	52 567	43 420	61 836	30 386	43 277
Ungarn	a	a	a	a	a	a	a	a	13 283	19 386	19 746	30 516	26 926	38 055	18 309	19 386
Island	55 210	106 443	55 210	106 443	55 210	106 443	41 556	48 739	55 210	106 443	55 210	106 443	55 210	106 443	41 556	48 739
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien[5]	a	a	a	a	a	a	a	a	55 205	55 205	80 410	146 102	114 577	200 008	m	m
Japan	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Republik Korea	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
Litauen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	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
Niederlande (ISCED 5–8)[2,3,6]	a	a	a	a	a	a	a	a	55 275	114 776	55 275	114 776	55 275	114 776	m	m
Neuseeland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen[3]	a	a	a	a	a	a	a	a	22 155	44 310	22 155	44 310	22 155	44 310	a	a
Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	73 094	96 800	86 923	112 604	112 604	130 384	a	a
Slowakei	a	a	a	a	a	a	23 788	38 411	21 003	44 361	21 003	44 361	21 003	44 361	a	a
Slowenien	a	a	a	a	a	a	37 232	68 776	53 623	65 241	60 319	73 387	73 387	85 853	a	a
Spanien[7]	55 870	83 374	55 870	83 374	55 870	83 374	m	m	37 336	55 382	52 217	122 718	74 965	146 898	2 374	58 546
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	38 959	44 302	45 408	51 480	59 241	66 132	69 970	78 185	38 959	44 302	45 408	51 480	59 241	66 132	69 970	78 185
Vereinigte Staaten	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
England (UK)	a	a	a	a	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	m
OECD-Durchschnitt	**m**	**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	m
Brasilien	28 779	59 063	31 880	77 644	97 055	120 092	a	a	28 779	59 063	31 880	77 644	97 055	120 092	a	a
Bulgarien	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
Kroatien	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	70 630	123 784	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	a	a	a	a	a	a	a	a	35 547	43 060	39 036	44 741	66 876	98 620	48 383	62 765
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**38 955**	**63 744**	**42 674**	**70 491**	**57 743**	**83 212**	**39 420**	**56 135**	**39 847**	**68 892**	**46 685**	**82 965**	**62 655**	**103 519**	**35 163**	**51 817**

1. Ohne öffentliche Hochschulen, Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften. 2. Das Vergütungssystem variiert zwischen verschiedenen Arten von öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen: in Tschechien zwischen tertiären berufsbildenden Schulen (ISCED 655, d.h. berufsbildende Bachelorbildungsgänge) und Hochschulen („HEIs" – Higher Educational Institutions) und in den Niederlanden zwischen Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften (ISCED 5–8) und Hochschulen (ISCED 6–8). Zeilen zu tertiären berufsbildenden Schulen in Tschechien und Hochschulen in den Niederlanden sind online verfügbar. 3. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für alle Kategorien akademischer Beschäftigter in einer akademischen Laufbahn zusammen in Bildungseinrichtungen mit Bachelor-, Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (in den Niederlanden einschließlich kurzer tertiärer Bildungsgänge). 4. Akademische Juniorbeschäftigte schließen beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden ein. 5. Referenzjahr: 2022. 6. Die zum Aufzeigen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehälter, die für eine bestimmte Kategorie der akademischen Beschäftigten gelten, erforderlichen Daten stehen derzeit nicht zur Verfügung. Die Beträge der Mindest- und Höchstgehälter umfassen, ungeachtet der Kategorie der akademischen Beschäftigten, die gesamte Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter. 7. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter für alle Kategorien akademischer Beschäftigter in einer akademischen Laufbahn zusammen in Bildungseinrichtungen mit kurzen tertiären Bildungsgängen.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/j513zl

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

Tabelle D7.3

Tatsächliche Gehälter akademischer Beschäftigter, nach tertiärem Bildungsbereich, Personalkategorie und Geschlecht (2023)

Durchschnittliche Jahresgehälter 25- bis 64-jähriger Vollzeitbeschäftigter mit einigen Lehraufgaben in tertiären Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Kurze tertiäre Bildungsgänge					Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge oder gleichwertig				
	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn				Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn	Akademische Beschäftigte in einer akademischen Laufbahn				Andere akademische Beschäftigte, nicht in einer akademischen Laufbahn
	Junior	Intermediate	Senior	Alle Beschäftigten (gesamt)		Junior	Intermediate	Senior	Alle Beschäftigten (gesamt)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD Länder										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich[1,2]	a	a	a	a	101 464	106 359	a	136 186	112 432	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien (HEI)[1,3]	a	a	a	a	a	38 769	47 845	73 549	m	57 134
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[1]	a	a	a	a	a	39 989	53 740	81 336	49 866	a
Finnland	a	a	a	a	a	52 128	64 214	101 908	68 777	54 000
Frankreich	76 970	79 033	107 628	81 161	45 598	76 970	79 033	107 628	81 161	45 598
Deutschland[4]	m	m	m	m	m	76 476	93 987	164 717	104 111[d]	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	a	a	a	a	a	x(10)	x(10)	x(10)	49 026	m
Island[1]	a	a	a	a	a	54 314	65 217	82 609	65 699	33 735
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	71 434	95 528	146 076	100 774	84 956	71 434	95 528	146 076	100 774	84 956
Italien[5]	a	a	a	a	a	66 708	89 245	131 120	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland[1]	23 684	34 060	49 146	37 469	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande (ISCED 5–8)[3]	a	a	a	a	a	x(10)	x(10)	x(10)	90 400	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	73 063	86 539	114 468	88 127	52 155
Polen	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	80 414	97 834	119 000	86 936	60 398
Slowakei[1]	a	a	a	a	m	34 590	46 332	67 538	48 413	a
Slowenien	a	a	a	a	59 220	x(10)	x(10)	x(10)	74 447	a
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	57 654	69 735	101 152	69 204	53 607	57 654	69 735	101 152	69 204	53 607
Schweiz	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Türkei	41 583	48 435	62 504	m	74 064	41 583	48 435	62 504	m	74 064
Vereinigte Staaten	78 740	95 934	135 344	97 716	68 683	78 740	95 934	135 344	97 716	68 683
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
England (UK)[6]	m	m	m	m	m	56 244	76 298	120 463	77 429	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**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
Brasilien	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a
Bulgarien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	a	a	a	a	a	47 854	68 986	94 734	m	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**58 344**	**70 454**	**100 308**	**77 265**	**69 656**	**61 958**	**73 682**	**108 255**	**77 321**	**58 433**

Anmerkung: Spalten mit Daten für beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden und Zeilen mit Daten aufgeschlüsselt nach Geschlecht sind online verfügbar.
1. Tatsächliche Gehälter von vollzeitäquivalenten Beschäftigten. 2. Ohne öffentliche Hochschulen und Fachhochschulen. 3. Das Vergütungssystem variiert zwischen verschiedenen Arten von öffentlichen tertiären Bildungseinrichtungen: in Tschechien zwischen tertiären berufsbildenden Schulen (ISCED 655, d.h. berufsbildende Bachelorbildungsgänge) und Hochschulen („HEIs" – Higher Educational Institutions) und in den Niederlanden zwischen Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften (ISCED 5–8) und Hochschulen (ISCED 6–8). Zeilen zu tertiären berufsbildenden Schulen in Tschechien und Hochschulen in den Niederlanden sind online verfügbar. 4. Akademische Juniorbeschäftigte schließen beschäftigte Doktorandinnen und Doktoranden ein. 5. Referenzjahr: 2022. 6. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/j513zl
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Kapitel D8

Wie schwerwiegend ist der Lehrkräftemangel in den Ländern?

Zentrale Ergebnisse

- Ausgehend von Daten aus 14 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten variieren die unbesetzten freien Stellen für vollständig qualifizierte Lehrkräfte zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge in absoluten Zahlen, jedoch betragen sie überall, außer in Österreich und Schweden, weniger als 3 % aller Stellen für Lehrkräfte. In den meisten Ländern ist der Anteil der unbesetzten Stellen im Sekundarbereich höher als im Primarbereich, was darauf hinweist, dass die Schwierigkeiten bei der Anwerbung in höheren Bildungsbereichen größer sind.
- In den 19 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind im Durchschnitt 6,5 % der vollständig qualifizierten Lehrkräfte vom Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II 2022/2023 aus dem Lehrkraftberuf ausgeschieden, mit großen Unterschieden bei diesem Anteil – von unter 3 % in Frankreich, Griechenland, Irland und Israel bis zu mehr als 10 % in Dänemark, Estland und Litauen. Die Fluktuationsraten sind im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (7,3 %) etwas höher und im Primarbereich (5,8 %) und Sekundarbereich (5,9 %) relativ ähnlich.
- Bei den Lehrkräften, die aus dem Lehrkraftberuf ausscheiden, ist nicht nur ein einziges Muster zu beobachten: In manchen Ländern geschieht dies überwiegend durch eigene Kündigung, in anderen durch Ruhestandsbeginn. Im Durchschnitt haben 51 % der ausscheidenden Lehrkräfte gekündigt. Beunruhigenderweise hatten in 5 der 7 Länder mit verfügbaren Daten zu Seniorität (Estland, Israel, Österreich, Polen und die Slowakei) mindestens 30 % der ausscheidenden Lehrkräfte weniger als 5 Jahre lang unterrichtet.

Kontext

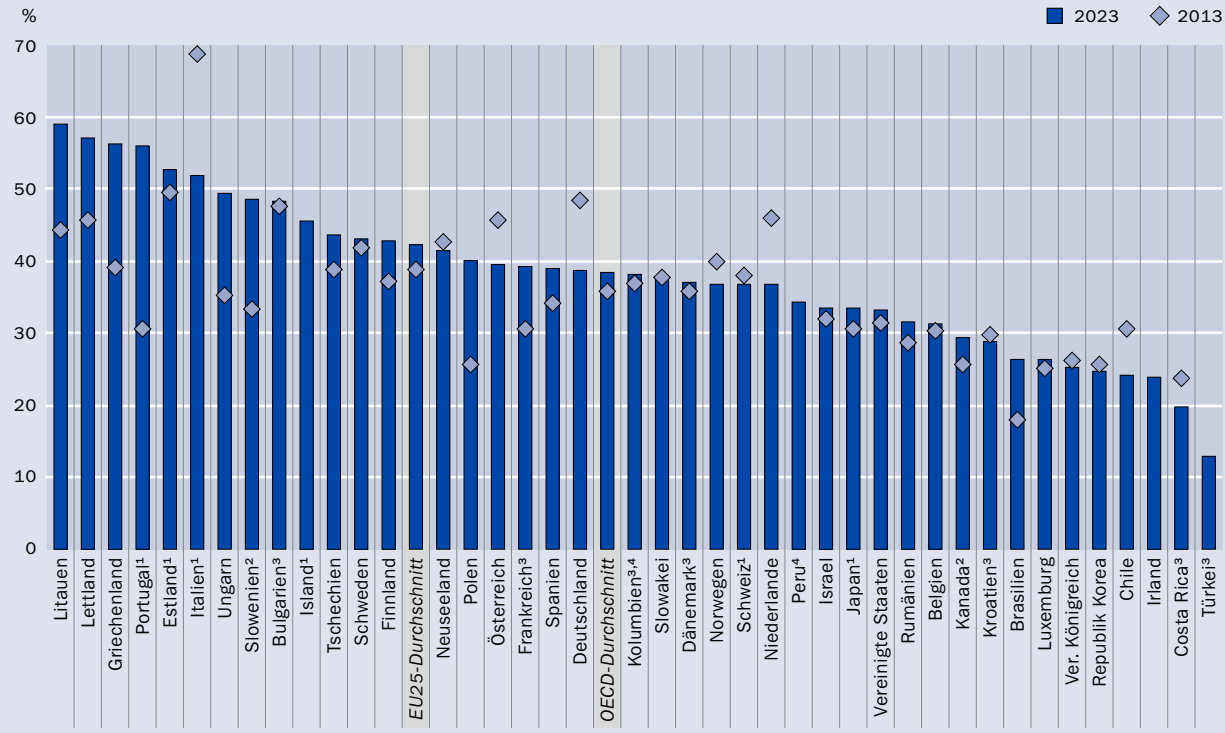
Lehrkräftemangel, insbesondere zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge, ist in den meisten OECD-Ländern ein drängendes politisches Thema geworden. In einigen Ländern hat die Attraktivität des Berufs abgenommen, durch Faktoren wie eine relativ geringe Bezahlung, hohe Arbeitsbelastung, administrative Aufgaben und begrenzte Aufstiegsmöglichkeiten, wodurch es schwieriger geworden ist, qualifizierte Lehrkräfte anzuziehen und zu halten (OECD, 2020[1]). Zu diesen Herausforderungen kommt die zunehmende Vielfalt der Qualifikationsniveaus von Lehrkräften; einige von ihnen verfügen nur über einen Abschluss im Sekundarbereich II, andere hingegen über einen Bachelor- oder Masterabschluss. Der demografische Druck verstärkt das Problem durch einen steigenden Anteil der Lehrerschaft, der sich dem Ruhestand nähert. Der Mangel ist häufig in ländlichen und benachteiligten Gebieten besonders stark, was Ungleichheiten beim Zugang zu hochwertiger Bildung verschärft (OECD, 2023[2]).

Das Ausmaß oder die Art des Lehrkräftemangels sowie die Verteilung der Lehrkräfte auf die Schulen lassen sich nicht mit einem einzelnen Indikator vollständig erfassen. Lehrkräftemangel kann zutage treten durch freie Stellen zu Beginn des Berichtsjahrs

Abbildung D8.1

Entwicklung des Anteils der Lehrkräfte ab 50 Jahren im Sekundarbereich (2013 und 2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Die erfassten Daten schließen alle unterrichtenden Lehrkräfte ein, ohne Unterscheidung zwischen vollständig und nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften.

1. Einschließlich postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 2. Ohne Sekundarbereich II in Slowenien. Ohne Sekundarbereich I in Kanada. 3. Referenzjahr nicht 2013. 4. Referenzjahr nicht 2023.

Daten s. Tabelle D8.1. StatLink: https://stat.link/6a2xcz

für Bildungsgänge, hohe Fluktuationsraten – insbesondere bei Lehrkräften zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn – oder den zunehmenden Einsatz von Lehrkräften, die die nationalen Qualifikationsstandards nicht erfüllen. Jeder dieser Indikatoren spiegelt eine andere Dimension des Problems wider und verweist auf systemische Schwächen bei der Planung, Ausbildung und Unterstützung der Lehrerschaft. Als Reaktion darauf planen viele Länder in den nächsten Jahren die Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der Attraktivität des Lehrkraftberufs und zur Stärkung der Anwerbung und des Verbleibs von Lehrkräften (Kasten D8.3). In diesem Kapitel werden diese miteinander verwobenen Fragestellungen untersucht, um ein besseres Verständnis der Dynamiken des Lehrkräfteangebots und der in Entwicklung befindlichen politischen Strategien zu ermöglichen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- 2023 war in den OECD-Ländern mehr als ein Drittel der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich mindestens 50 Jahre alt – dieser Anteil zeigt die Alterung der Lehrkräfte, deren berufliche Laufbahnen sich häufig über mehrere Jahrzehnte erstrecken. Im Sekundarbereich stieg der Anteil von 36 % im Jahr 2013 auf 38 % 2023, wobei der Anstieg in etwa einem Viertel der OECD-Länder mehr als 8 Prozentpunkte betrug, was auf die Notwendigkeit einer langfristigen Personalplanung hinweist.

- Gleichzeitig ist der Anteil der Lehrkräfte unter 30 gering: 17 % im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), 13 % im Primarbereich und 9 % im Sekundarbereich. Dies kann anhaltend niedrige Anfangsquoten widerspiegeln, die z. T. darauf zurückzuführen sind, dass Lehrkräfte vor dem Berufseinstieg den Tertiärbereich abschließen müssen, was eine Herausforderung bei den Bemühungen um die Erneuerung der Lehrerschaft und die Anwerbung neuer Talente darstellt.
- Der Anteil der nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte wird häufig als Indikator für den Einstellungsdruck verwendet. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil dieser Lehrkräfte im Sekundarbereich (7,1 %) höher als im Primarbereich (5,6 %); allerdings ist der Unterschied in manchen Ländern deutlich größer, was für die Bildungsbereiche ungleiche Herausforderungen bei der Einstellung aufzeigt.
- Mehr als die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (16 von 28) hat strukturierte Wege zur Anziehung von quereinsteigenden Lehrkräften eingeführt. Dazu gehören beschäftigungsbasierte Wege, gezielte akademische Ausbildung, die Anerkennung von Vorerfahrung und spezielle Zulassungsverfahren.

Hinweis

Der Prozess zum Einstieg in den Lehrkraftberuf ist in den Ländern unterschiedlich und wirkt sich auf die Messung des Lehrkräftemangels aus. In etwa einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten müssen die Bewerberinnen und Bewerber zur Besetzung einer begrenzten Anzahl an Plätzen eine selektive Zulassungsprüfung ablegen, nach der die erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerber Schulen zugewiesen werden. In den übrigen Systemen erhalten die Absolventinnen und Absolventen einen Abschluss als Lehrkraft und bewerben sich zur Besetzung verfügbarer Stellen direkt bei den Schulen. Dadurch melden Länder und subnationale Einheiten mit selektiven Zulassungsprüfungen unbesetzte freie Stellen basierend auf der Zahl der zulassungsbegrenzten Stellen, die nach Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge unbesetzt bleiben. Dagegen basieren sie in anderen Ländern auf der Zahl der auf Schulebene ausgeschriebenen freien Stellen, die zu diesem Zeitpunkt noch offen sind. In diesem Kapitel wird der Beginn des Jahrs zur Beurteilung des Einstellungsdrucks verwendet, im Wissen, dass viele dieser freien Stellen im Laufe des Berichtsjahrs für Bildungsgänge anschließend mit vollständig oder nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt werden.

Analyse und Interpretationen

Der Lehrkräftemangel im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), im Primar- und Sekundarbereich ist eine komplexe und vielseitige Herausforderung, die nicht durch einen einzelnen Indikator erfasst werden kann. Um ein umfassendes Verständnis zu ermöglichen, nutzt dieses Kapitel eine Reihe von einander ergänzenden Kennzahlen, die verschiedene Dimensionen dieses Problems beleuchten. Dazu gehören der Anteil der Lehrkräfte über 50 Jahren, mit dem anstehende Ruhestandswellen und die Notwendigkeit einer generationellen Erneuerung abgeschätzt werden; der Anteil der Lehrkräfte ohne erforderliche Qualifikation oder/und Ausbildung als Lehrkraft, der Einstellungsschwierigkeiten und mögliche Risiken für die Unterrichtsqualität widerspiegelt; die Zahl der zu Beginn

des Berichtsjahrs für Bildungsgänge freien Stellen, die die unmittelbaren Personallücken aufzeigt; und Fluktuationsraten der Lehrkräfte, die auf Herausforderungen beim Halten des Personals und der Erhaltung der Lehrerschaft hinweisen.

Jeder dieser Indikatoren liefert wichtige Erkenntnisse zu dem aktuellen Druck, den langfristigen Risiken und den Reaktionen des Systems. In diesem Kapitel wird untersucht, wie gut die Länder diese verschiedenen Dimensionen bewältigen, um so eine Grundlage für gezieltere und effektivere politische Lösungen zu schaffen.

Alter der Lehrerschaft

Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist ein Schlüsselindikator für die Beurteilung der Fähigkeit von Bildungssystemen, Kontinuität sicherzustellen, sich auf künftigen Ruhestand vorzubereiten und den Mangel durch die Anwerbung von Berufsanfangenden zu begrenzen. Die Lehrerschaft in den OECD-Ländern altert. Zwischen 2013 und 2023 gab es einen besonders starken Anstieg des Anteils der Lehrkräfte ab 50 Jahren im Primarbereich und im Sekundarbereich in Lettland, Litauen, Polen, Portugal und Ungarn. Die Alterung der Lehrerschaft ist im Sekundarbereich besonders stark ausgeprägt. Zwischen 2013 und 2023 ist der Anteil der Lehrkräfte ab 50 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder von 36 auf 38 % und im Durchschnitt der EU25-Länder von 39 auf 42 % gestiegen, was einem stetigen Aufwärtstrend entspricht (Tab. D8.1).

Da sich die beruflichen Laufbahnen von Lehrkräften häufig über mehrere Jahrzehnte erstrecken, ist ein hoher Anteil von Lehrkräften ab 50 Jahren an sich nicht ungewöhnlich. Insgesamt sind heute in etwa einem Drittel der Länder mehr als 40 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich mindestens 50 Jahre alt. Jedoch sind in manchen Ländern Geschwindigkeit und Ausmaß der Alterung besorgniserregender. In Litauen ist der Anteil der älteren Lehrkräfte im Sekundarbereich von 44 auf 59 % gestiegen; ähnliche Entwicklungen sind in Lettland (46 auf 57 %), Griechenland (39 auf 56 %), Portugal (31 auf 56 %) und Slowenien (33 auf 49 %) zu beobachten. In Ländern, in denen der Anteil bereits hoch war – wie Estland und Ungarn –, blieb er erhöht. Nur wenige Länder, wie Italien (wo der Anteil älterer Lehrkräfte von 69 auf 52 % gesunken ist) und Deutschland (wo er von 49 auf 39 % gesunken ist), verzeichneten erhebliche Rückgänge, jedoch ausgehend von einem hohen Stand im Jahr 2013 (Abb. D8.1). Diese Zahlen unterstreichen die Notwendigkeit einer strategischen Personalerneuerung in diesen Ländern. Ohne stärkere Bemühungen um die Einstellung und Vorbereitung neuer Lehrkräfte – insbesondere in schwer zu besetzenden Fächern und Regionen (s. Kapitel D5 in *Bildung auf einen Blick 2024* [OECD, 2024[3]]) – kann künftiger Ruhestand den bestehenden Mangel verschärfen und die Zukunftsfähigkeit des Berufs belasten.

Gleichzeitig spiegelt der Anteil der Lehrkräfte unter 30 Jahren die Altersstruktur der Berufsgruppe wider, sie nimmt jedoch mit steigenden Bildungsbereichen ab – von 17 % bei Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) auf 13 % im Primarbereich und auf nur 9 % im Sekundarbereich (Tab. D8.1). In vielen Ländern treffen Lehrkräfte zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn auf schwierige Arbeitsbedingungen, relativ geringe Anfangsgehälter und begrenzte berufliche Unterstützung, was zu höheren Fluktuationsraten beitragen kann (OECD, 2018[4], Abb. D8.6 und Tab. D8.4). Zwar ist der Anteil der Lehrkräfte unter 30 in vielen Ländern seit 2013 zurückgegangen, dies spiegelt jedoch umfassendere demografische Veränderungen, ein höheres Alter bei Ruhestandsbeginn und einen Zufluss von quereinsteigenden Lehrkräften wider, nicht nur geringere Attraktivität des Berufs. In Australien, Italien, Japan und Norwegen ist der Anteil der Lehrkräfte unter 30 im Primar-

und Sekundarbereich in den letzten 10 Jahren um mindestens 5 Prozentpunkte gestiegen. In anderen Ländern, wie Brasilien, Chile und Polen, ist der Anteil hingegen deutlich gesunken, auch im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), wo demografische Veränderungen oder/und eine geringere Teilnahme zu einer geringeren Nachfrage nach neuen Lehrkräften geführt haben (Tab. D8.1).

Der Anteil junger Lehrkräfte ist wichtig und die Länder müssen fortlaufende politische Maßnahmen umsetzen, um Erstanfangende anzuziehen und zu unterstützen. Gleichzeitig kann die Anwerbung von Personen aus anderen Berufen, auch in späteren Phasen ihrer beruflichen Laufbahn, bei der Ausweitung der Lehrerschaft helfen. Ohne diese Anstrengungen können Alterung und Fluktuation nach und nach zu einer Erosion der Lehrerschaft führen, das Risiko eines Lehrkräftemangels erhöhen und die Aufrechterhaltung der Bildungsqualität im Laufe der Zeit erschweren.

Lehrkräfte, die nationale Qualifikationsstandards nicht erfüllen

Vollständig qualifizierte Lehrkräfte sind Lehrkräfte, die alle Ausbildungs- und administrativen Anforderungen entsprechend den formellen Richtlinien eines Landes erfüllt haben, um eine bestimmte Klassenstufe und ein bestimmtes Fach unterrichten zu dürfen. Nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte sind hingegen Lehrkräfte, die über alternative Wege in den Beruf einsteigen (s. Abschnitt Definitionen). Der Anteil nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte wird häufig als Indikator für den Lehrkräftemangel verwendet, da er zeigt, inwieweit die Bildungssysteme unfähig sind, vollständig qualifizierte Beschäftigte einzustellen oder zu halten. Zwar versuchen die meisten Länder und subnationalen Einheiten, eine vollständig qualifizierte Lehrerschaft zu gewährleisten, jedoch setzen viele von ihnen weiterhin Lehrkräfte ein, die nationale Qualifikationsstandards nicht erfüllen. Anders als vollständig qualifizierte Lehrkräfte, die alle Ausbildungs- und administrativen Anforderungen zum Unterrichten eines bestimmten Fachs oder Bereichs erfüllen, steigen nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte über alternative Wege in den Beruf ein – und für manche von ihnen stellt der Lehrkraftberuf eine zweite Berufswahl dar (Kasten D8.1). In den meisten Ländern haben diese Lehrkräfte gegebenenfalls die erforderlichen akademischen Qualifikationen, jedoch nicht die vorgeschriebene Zulassung oder pädagogische Ausbildung oder sie haben die Ausbildung absolviert, verfügen aber nicht über den akademischen Abschluss; in manchen Fällen fehlt ihnen beides. Der Begriff kann auch vollständig qualifizierte Lehrkräfte einschließen, die in einem anderen Gebiet als ihrem Fachgebiet unterrichten.

Mit einigen wenigen Ausnahmen wie Japan, der Republik Korea und Ungarn setzt die Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten zu einem gewissen Grad nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte ein (Tab. D8.2). Insbesondere melden Japan und die Republik Korea keine – oder sehr wenige – freie Stellen, die nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt werden, was auf eine relativ stabile Personalbesetzung bei den Lehrkräften hinweist, die die Notwendigkeit des Einsatzes nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte verringern kann (Tab. D8.3). In den anderen Ländern und subnationalen Einheiten zeigt der Einsatz nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte häufig Herausforderungen bei der Anwerbung und Bemühungen um die Deckung des Unterrichtsbedarfs trotz Schwierigkeiten bei der Anziehung ausreichender Zahlen an vollständig qualifizierten Lehrkräften.

Die Daten aus den Jahren 2022/2023 zeigen Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen. Im Durchschnitt ist der Anteil nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte im Sekundarbereich (7,1 %) etwas höher als im Primarbereich (5,6 %), wobei dieser Unterschied

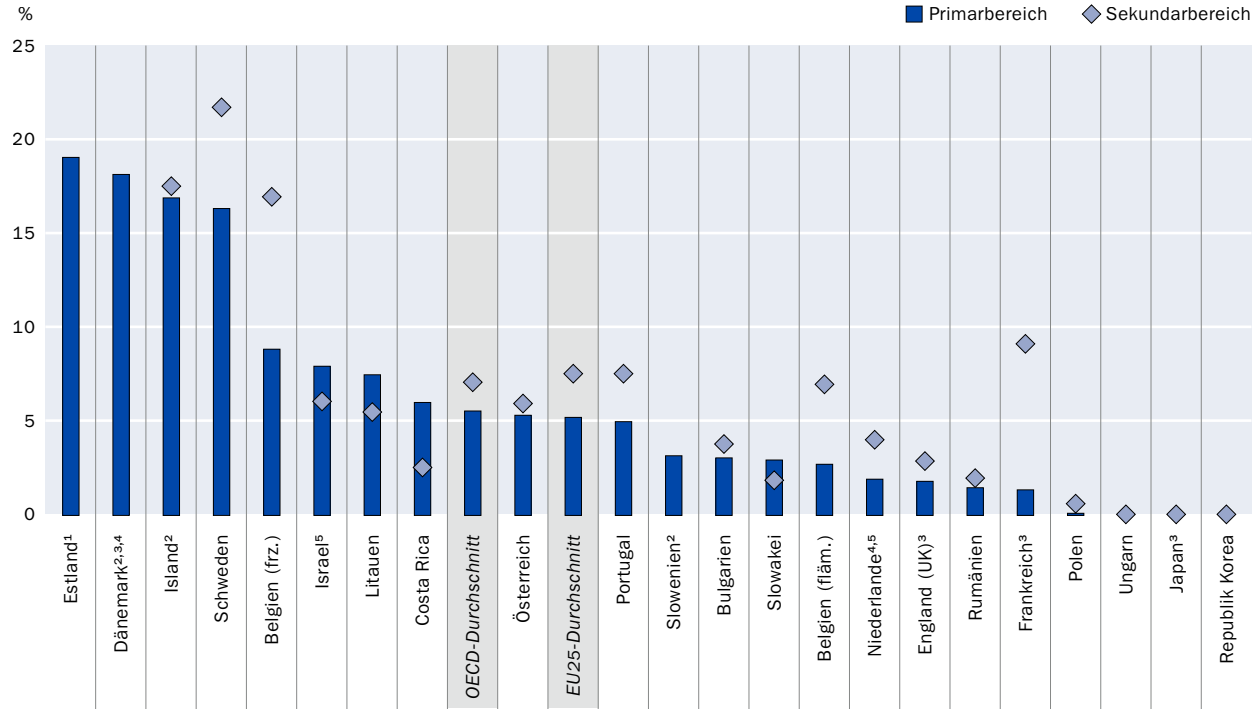
jedoch in manchen Ländern und subnationalen Einheiten größer ist als in anderen. In Frankreich beispielsweise (wo sich die Daten auf 2021/2022 beziehen) sind nur 1,3 % der Lehrkräfte im Primarbereich nicht vollständig qualifiziert, im Vergleich dazu sind es im Sekundarbereich 9,1 %. In Portugal sind 5,0 % der Lehrkräfte im Primarbereich und 7,5 % derjenigen im Sekundarbereich nicht vollständig qualifiziert, während in Schweden der Anteil 16,3 % im Primarbereich und 21,6 % im Sekundarbereich beträgt. In mehr als der Hälfte der 19 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind weniger als 5 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich nicht vollständig qualifiziert, jedoch beträgt dieser Anteil in Dänemark (im Primar- und Sekundarbereich I), in Estland (Primar- und Sekundarbereich), Island und Schweden mehr als 15 %, was auf einen stärkeren Mangel hinweist. In Schweden ist der hohe Anteil teilweise auf die enge Definition des Landes von nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften zurückzuführen: Sie schließt Lehrkräfte ein, die andere Fächer oder Klassenstufen unterrichten als diejenigen, für die sie zugelassen sind (Abb. D8.2).

In mehreren Ländern und subnationalen Einheiten ist der Anteil der nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte seit 2014/2015 gestiegen. Beispielsweise ist in Estland der Anteil im Primar- und Sekundarbereich von 7,6 % 2014/2015 auf 19,1 % 2022/2023 und in Island im Primarbereich von 4,5 auf 16,9 % gestiegen. Ähnliche Aufwärtstrends sind in Belgien (frz.), Dänemark, Österreich und Portugal zu beobachten, die einen wachsenden Druck zur Besetzung von Stellen für Lehrkräfte bei einem Mangel an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern widerspiegeln (Tab. D8.2). Die Gründe für diese Muster sind unterschiedlich. In Dänemark sind viele der nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte

Abbildung D8.2

Anteil nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Primar- und Sekundarbereich zusammen. 2. Primar- und Sekundarbereich I zusammen. 3. Referenzjahr nicht 2022/2023. 4. Angabe in Vollzeitäquivalenten, da eine große Mehrheit der Lehrkräfte in den Niederlanden und der nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte in Dänemark in Teilzeit arbeitet. 5. Ohne Sekundarbereich II in Israel und ohne berufsbildenden Sekundarbereich II in den Niederlanden.

Daten s. Tabelle D8.2. StatLink: https://stat.link/6a2xcz

Bildungsteilnehmende an Hochschulen, die ein Jahr Auszeit nehmen. Sie werden häufig in Teilzeit beschäftigt, um dem Personalmangel in einem flexiblen System entgegenzuwirken. Dies kann für eine kurzfristige Entlastung sorgen, aber der Unterricht sollte, wann immer möglich, von ausgebildeten Lehrkräften geleitet werden, um eine ausreichende Bildungsqualität für die Schülerinnen und Schüler sicherzustellen. In Schweden ist der Anstieg des Anteils der nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte auf umfangreichen Ruhestandsbeginn und die Notwendigkeit der Anwerbung aus einem größeren Pool, der auch Vertretungslehrkräfte, Quereinsteigende und Personen mit Teilqualifikationen umfasst, zurückzuführen (NLS, 2023[5]).

Ein weiteres steigendes Problem ist die Vielfalt der Qualifikationsniveaus innerhalb der qualifizierten Lehrerschaft. In einigen Ländern und subnationalen Einheiten verfügen einige Lehrkräfte nur über einen Abschluss im Sekundarbereich II, während andere einen Bachelor- oder Masterabschluss haben (Kasten D8.2). Diese Vielfalt wirkt sich auf die Einheitlichkeit der Unterrichtsqualität aus, insbesondere wenn weniger qualifizierte Beschäftigte besonders stark an benachteiligten Schulen oder in schwer zu besetzenden Fächern vertreten sind (OECD, 2018[4]). Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen haben möglicherweise einen geringeren Zugang zu effektivem Unterricht, wodurch bestehende Ungleichheiten verstärkt und soziale Mobilität behindert werden können.

Letztendlich hat der Einsatz von nicht vollständig qualifizierten oder weniger qualifizierten Lehrkräften – sei es als vorübergehende Lösung für Personalmangel oder als systemische Praxis – erhebliche Auswirkungen sowohl auf die Qualität als auch die Gleichheit der Bildung, wenn er nicht von geeigneten Maßnahmen und Bedingungen begleitet wird. Die Gewährleistung, dass alle Schülerinnen und Schüler von gut vorbereitetem Unterrichtspersonal unterrichtet werden, inklusive der Unterstützung von nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen, ist für die Förderung gleichberechtigter Lernchancen und der langfristigen Zukunftsfähigkeit der Lehrerschaft entscheidend (Kasten D8.1 und OECD, 2022[6]).

Unbesetzte Stellen für Lehrkräfte zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge

Der Mangel an Lehrkräften zum Beginn oder während des Berichtsjahrs für Bildungsgänge wird in vielen Ländern zu einem wachsenden Problem. Die Internationale Schulleistungsstudie PISA von 2022 ergab, dass in mehr als der Hälfte der teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten die Schulleitungen 2022 häufiger einen Lehrkräftemangel angaben, als dies 2018 der Fall war. Im Durchschnitt ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler in Schulen, deren Schulleitungen eine Behinderung des Unterrichtsbetriebs durch Lehrkräftemangel meldeten, um 21 Prozentpunkte von 26 % 2018 auf 47 % 2022 gestiegen. In Australien, Belgien, Chile, Frankreich, Lettland, den Niederlanden, Polen und Portugal betrug der Anstieg mehr als 30 Prozentpunkte. Es gilt jedoch zu beachten, dass diese Kenngrößen auf der Wahrnehmung der Schulleitungen basieren und keine objektiven Kennzahlen für Personalmangel sind. Möglicherweise gibt es zwischen den Ländern Unterschiede darin, was Schulleitungen als Mangel an Lehrkräften oder unterstützendem Personal in ihren Schulen wahrnehmen (s. Abb. II.5.3 in *PISA Results Volume II* [OECD, 2023[2]]).

Zur Ergänzung dieser wahrnehmungsbasierten Kennzahlen bieten administrative Daten zu unbesetzten freien Stellen für Lehrkräfte eine weitere Sichtweise der Herausforderungen bei der personellen Besetzung, auch wenn das Konzept an sich aufgrund der Unterschiede zwischen den Ländern bei der Einstellung der Lehrkräfte komplex ist. In

Kasten D8.1

Quereinsteigende Lehrkräfte

Quereinsteigende Lehrkräfte sind Personen, die aus einem anderen Beruf oder einer anderen Laufbahn in den Lehrkraftberuf wechseln. Sie bringen wertvolle Kompetenzen und Perspektiven aus ihrer bisherigen Arbeitserfahrung mit, bereichern Lernumgebungen und bieten Schülerinnen und Schülern vielfältige Erkenntnisse. Angesichts des globalen Lehrkräftemangels und des Bedarfs an erfahrenen Fachleuten in der Bildung haben viele Länder Wege zur Erleichterung eines solchen Wechsels der beruflichen Laufbahn eingeführt.

Mehr als die Hälfte (16 von 28) der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten hat strukturierte Wege speziell für quereinsteigende Lehrkräfte eingeführt (Abb. D8.3). Dazu gehören beschäftigungsbasierte Wege, gezielte akademische Ausbildung, die Anerkennung von Vorerfahrung und spezielle Zulassungsverfahren.

Genauer gesagt haben 7 der 16 Länder und subnationalen Einheiten mit etablierten Prozessen beschäftigungsbasierte Wege eingeführt, die es Fachleuten erlauben, eine Stelle als Lehrkraft innezuhaben, während sie ihre Lehrkraftausbildung abschließen. In Australien unterstützt das Programm High Achieving Teachers (HAT) erfolgreiche Fachleute mit unterschiedlichen Hintergründen beim Wechsel in den Lehrkraftberuf. Die Teilnehmenden werden an Schulen mit Personalmangel eingesetzt, wo sie strukturierte Unterstützung erhalten, während sie einen anerkannten Abschluss als Lehrkraft erwerben (Australian Government, n. d.[7]). Die Initiative Teaching Power in Lettland, der Ansatz teacher-in-training (LIO) in Belgien (fläm.) und der Ansatz *formation par l'emploi* in der Schweiz nutzen ähnliche Modelle, die es den Bewerberinnen und Bewerbern ermöglichen, zu unterrichten, während sie Bildungsgänge zur Lehrkraftausbildung absolvieren.

Ebenso gängig (7 von 16 Ländern und subnationalen Einheiten) ist die Anerkennung bisheriger Berufserfahrung, die zu schnelleren oder flexiblen Wegen führt. In Dänemark werden im Rahmen des Programms *Merituddannelse* beschleunigte oder Teilzeitlehrkraftausbildungen angeboten. In der Schweiz ist durch Vorerfahrung eine kürzere Ausbildung oder eine Zulassung nach Aktenlage möglich. In Belgien (fläm.) erhalten Anfangende aus anderen Bereichen die Option zur Anerkennung von bis zu 15 Jahren Vorerfahrung für die Seniorität in Zusammenhang mit der Vergütungsskala.

Darüber hinaus bieten 3 Länder spezielle Zulassungswege an. In Japan können erfahrene Fachleute ein Special Certificate erhalten, wenn sie die von den Präfekturen durchgeführte Prüfung „Teacher Competency Examination" bestanden haben. In den Niederlanden können qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber eine Zulassung als quereinsteigende Lehrkräfte erhalten, wenn sie eine Eignungsprüfung bestehen und die entsprechende Ausbildung absolvieren. Das österreichische Quereinstiegsprogramm umfasst ein 3-stufiges Eignungsverfahren, gefolgt von Ausbildung am Arbeitsplatz.

In beinahe einem Drittel der Länder mit verfügbaren Wegen (5 von 16) stehen spezifische akademische und/oder Ausbildungswege für Hochschulabsolventinnen und -absolventen ohne vorherigen Lehrkraftabschluss zur Verfügung. Litauen und Schweden haben Fast-Track-Bildungsgänge (d. h. verkürzte intensive Pädagogikbildungsgänge mit einer Dauer von etwa 1 bis 1,5 Jahren), während Argentinien, Finnland und die

Slowakei gezielte Pädagogikausbildungen für qualifizierte Absolventinnen und Absolventen anbieten.

Trotz steigenden Interesses, Fachleute aus anderen Bereichen in den Lehrkraftberuf anzuziehen, gibt es in einer erheblichen Anzahl an Ländern und subnationalen Einheiten (12 von 28) keine alternativen Wege für quereinsteigende Lehrkräfte (Abb. D8.3). Einige von ihnen verfügen jedoch über begrenzte Initiativen. Beispielsweise erlaubt Spanien Bildungseinrichtungen für berufliche Bildung die Einstellung von Branchenexpertinnen und -experten zur Deckung spezifischer Kompetenzanforderungen und England (Vereinigtes Königreich) unterstützt Laufbahnwechsel durch Hilfs- und Beratungsangebote und Anwerbungsservices.

Frankreich bildet eine bemerkenswerte Ausnahme, denn dort erhalten alle Bewerberinnen und Bewerber (einschließlich Laufbahnwechselnden) über eine von 3 nationalen selektiven Zulassungsprüfungen eine feste Stelle als Lehrkraft. Auch wenn Laufbahnwechselnden und anderen nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften nach 6 Dienstjahren unbefristete Verträge angeboten werden können, gelten sie nur dann als vollständig qualifiziert, wenn sie die erforderlichen nationalen selektiven Prüfungen für den permanenten Beamtenstatus bestehen.

Trotz der Existenz alternativer Wege in zahlreichen Ländern und subnationalen Einheiten nehmen 5 von 28 Ländern und subnationalen Einheiten eine systematische Identifizierung von quereinsteigenden Lehrkräften in ihren Bildungsstatistiken vor. Einige sammeln Daten zu ihren Qualifikationen und ihrem Beschäftigungsstatus, andere hingegen unterscheiden sie nicht als separate Kategorie in den nationalen Datenerhebungen. Vor dem Hintergrund einer abnehmenden Attraktivität des Lehrkraftberufs in vielen Ländern ist es sehr wichtig, klare und unterstützende Wege für quereinsteigende Anfangende anzubieten – und ihre Teilnahme durch eine robuste Datensammlung nachzuverfolgen, sodass ihre Erfahrungen als Grundlage zur Personalplanung und Gestaltung politischer Maßnahmen dienen können.

Weitere Kontextdaten zu den Wegen für quereinsteigende Lehrkräfte s. die Excel-Datei für Abbildung D8.3 (s. StatLink: *https://stat.link/6a2xcz*).

Abbildung D8.3

Wege für quereinsteigende Lehrkräfte zum Erwerb einer vollständigen Qualifikation

Existenz alternativer Wege für quereinsteigende Lehrkräfte, OECD- und Partnerländer und andere subnationale Einheiten

	(a) Es gibt etablierte Wege für quereinsteigende Lehrkräfte, um die erforderlichen Voraussetzungen zu erfüllen und eine vollständige Qualifikation zu erwerben.	(b) Quereinsteigende Lehrkräfte müssen für den Erwerb der vollständigen Qualifikation den gleichen Qualifikationsprozess wie andere Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter durchlaufen.	(c) Beide
	14 Länder und subnationale Einheiten	12 Länder und subnationale Einheiten	2 Länder und subnationale Einheiten
OECD-Länder	Australien, Finnland, Japan, Lettland, Litauen, Niederlande, Österreich, Schweden, Schweiz, Slowakei, Ungarn	Costa Rica, Estland, Island, Luxemburg, Norwegen, Polen, Slowenien, Spanien, Türkei	Dänemark
Subnationale Einheiten	Belgien (fläm.)	Belgien (frz.), England (UK)	
Partner- und/oder Beitrittsländer	Argentinien, Bulgarien	Rumänien	Brasilien

StatLink: https://stat.link/6a2xcz

etwa zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten erhalten die Absolventinnen und Absolventen einen Abschluss oder eine Zulassung als Lehrkraft und bewerben sich direkt bei den Schulen um eine Stelle. Hingegen müssen in rund einem Drittel – Brasilien, Frankreich, Japan, die Republik Korea, Rumänien, Spanien und die Türkei – die Bewerberinnen und Bewerber am Ende ihrer Ausbildung eine selektive Zulassungsprüfung ablegen (Tab. D8.3). Diese Prüfungen gelten in der Regel für eine begrenzte Anzahl an Stellen, wobei die erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerber Schulen zugewiesen werden. Diese strukturellen Unterschiede wirken sich darauf aus, wie Lehrkräftemangel gemessen wird. Bei der Verwendung von selektiven Zulassungsprüfungen sind unbesetzte freie Stellen definiert als im Prüfungsprozess offene Positionen, die am Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge weiterhin nicht mit vollständig qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern besetzt sind. In Systemen, in denen Schulen – häufig mit wesentlichen Entscheidungsbefugnissen auf lokaler Ebene – selbst einstellen, wird der Mangel anhand der auf Schulebene ausgeschriebenen freien Stellen geschätzt, die zum gleichen Zeitpunkt noch offen sind. Trotz dieser methodischen Unterschiede nutzen Länder und subnationale Einheiten beide Ansätze zur Beobachtung und Meldung des Mangels an vollständig qualifizierten Lehrkräften.

Basierend auf den verfügbaren Daten für 14 Länder und subnationale Einheiten variiert die Zahl der unbesetzten freien Stellen für Lehrkräfte vom Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II in absoluten Zahlen erheblich – von 0 in der Republik Korea und 320 in Bulgarien bis 4.778 in Österreich, 5.747 in Polen und 6.704 in Schweden. Diese Zahlen können auf den ersten Blick alarmierend erscheinen und werden in der medialen Berichterstattung häufig ohne Bezug zur Gesamtzahl der Stellen für Lehrkräfte genannt, was dazu führen kann, dass das Ausmaß des Problems übertrieben dargestellt wird. Als Anteil an allen Stellen für Lehrkräfte ausgedrückt, ist der Anteil der unbesetzten freien Stellen in den meisten Bildungssystemen weiterhin relativ gering. In 12 der 14 Länder und subnationalen Einheiten entsprechen zu Beginn des Jahrs unbesetzte Stellen weniger als 3 % der Lehrerschaft. Nur Österreich (4,6 %) und Schweden (5,0 %) melden eine Quote der freien Stellen von mehr als 4 %, während der Anteil der freien Stellen in Frankreich (0,1 %), Japan (0,2 %), England (Vereinigtes Königreich) (0,3 %) und Bulgarien (0,4 %) sehr gering ist und es in der Republik Korea keinerlei unbesetzte freie Stellen gibt (Abb. D8.4 und Tab. D8.3).

Die Daten zu den als Prozentsatz aller Stellen für Lehrkräfte ausgedrückten unbesetzten freien Stellen für Lehrkräfte offenbaren bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten – zwischen Bildungsbereichen, im Zeitverlauf und im Vergleich zur Zahl der Absolventinnen und Absolventen einer Lehrkraftausbildung im Vorjahr.

In der großen Mehrheit der Länder und subnationalen Einheiten ist der Prozentsatz der unbesetzten freien Stellen im Sekundarbereich höher als im Primarbereich, was darauf hinweist, dass die Schwierigkeiten bei der Anwerbung in höheren Bildungsbereichen größer sind. Dieses Muster ist erkennbar in Belgien (fläm.) (2,4 % im Sekundarbereich gegenüber 1,3 % im Primarbereich), in Belgien (frz.) (3,1 % gegenüber 1,8 %), Österreich (5,1 % gegenüber 3,8 %), Rumänien (1,9 % gegenüber 0,7 %) und Schweden (5,3 % gegenüber 4,7 %). Diese Unterschiede können einen fächerspezifischen Mangel – insbesondere in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (MINT) – sowie Schwierigkeiten bei der Anwerbung und beim Halten von Lehrkräften für ältere Schülerinnen- und Schülerkohorten widerspiegeln (s. Daten zu unbesetzten freien Stellen nach Fächergruppe

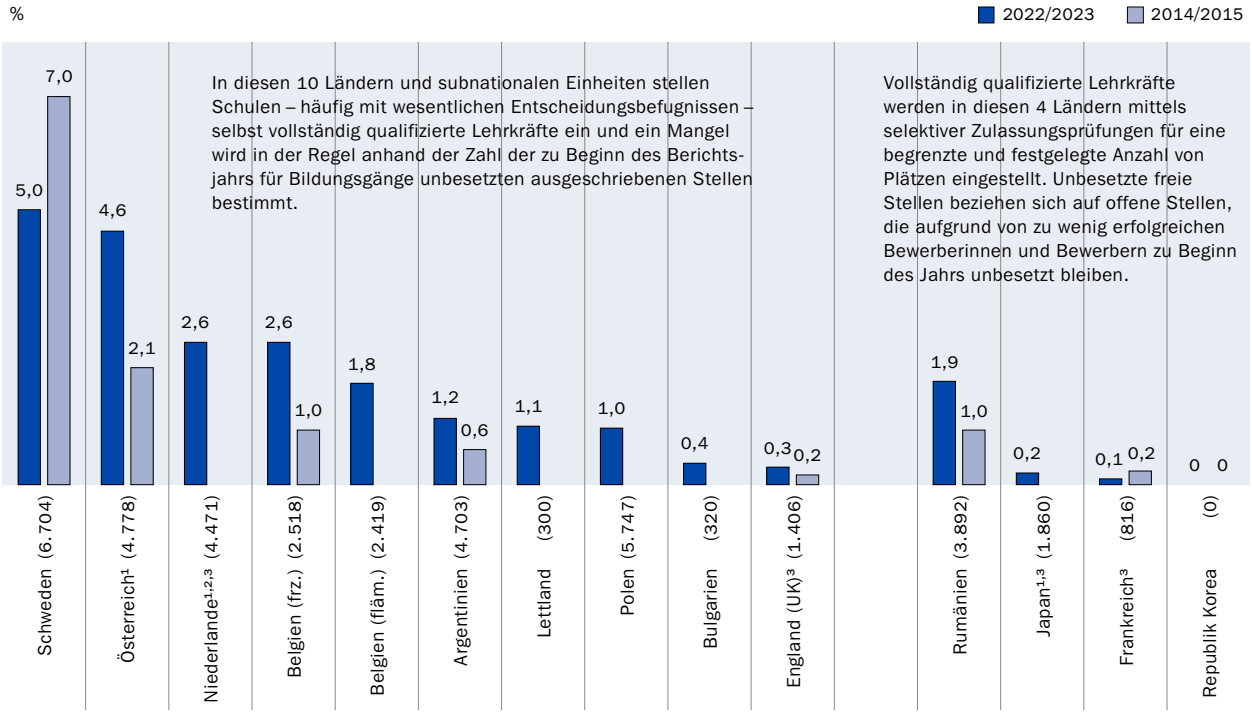
in Kapitel D5 von *Bildung auf einen Blick 2024* [OECD, 2024[3]]). Umgekehrt melden einige Länder und subnationalen Einheiten ähnliche Quoten freier Stellen für beide Bereiche oder sogar etwas geringere Anteile unbesetzter Positionen im Sekundarbereich. Beispielsweise sind in den Niederlanden 2,3 % der Lehrkraftpositionen im Sekundarbereich unbesetzt, dem gegenüber stehen 2,8 % im Primarbereich, wohingegen in Japan die Quoten sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich 0,2 % betragen. Auch Bulgarien, Frankreich und die Republik Korea melden Quoten freier Stellen von weniger als 0,5 % in beiden Bereichen, was auf eine ausgewogenere personelle Besetzung hinweist – jedoch sind darin möglicherweise regionale oder fächerspezifische Ungleichgewichte nicht vollständig erfasst. Diese Unterschiede zwischen den Ländern unterstreichen die Notwendigkeit maßgeschneiderter Personalmaßnahmen, die die spezifischen Herausforderungen bei der personellen Besetzung in jedem Bildungsbereich widerspiegeln (Tab. D8.3).

Über die Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen hinaus zeigen Längsschnittdaten, dass der Einstellungsdruck wächst. In 5 der 7 Länder mit verfügbaren Daten stieg der Prozentsatz der unbesetzten freien Stellen im Verhältnis zu allen Lehrkraftpositionen zwischen 2013/2014 und 2022/2023. Dies deutet darauf hin, dass sich der Mangel im Laufe der Zeit verschärft und nachhaltige Aufmerksamkeit der politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger erfordert (Tab. D8.3).

Abbildung D8.4

Nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzte freie Stellen zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge als Prozentsatz der Gesamtzahl der Stellen für Lehrkräfte (unabhängig davon, ob sie mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt sind oder nicht) (2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis Sekundarbereich II



Anmerkung: Die Zahl in Klammern ist die Zahl der nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzten freien Stellen im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich 2022/2023.

1. In Japan und Österreich ohne Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Ohne berufsbildenden Sekundarbereich II in den Niederlanden. 2. Angabe in Vollzeitäquivalenten. Ohne versteckten Mangel, d.h. Stellen, die auf unerwünschte Weise besetzt wurden (6.781 im Primarbereich und 2.230 im Sekundarbereich).

3. Referenzjahr nicht 2022/2023.

Daten s. Tabelle D8.3. StatLink: https://stat.link/6a2xcz

Kasten D8.2

Qualifikationsniveaus von Lehrkräften im Primarbereich

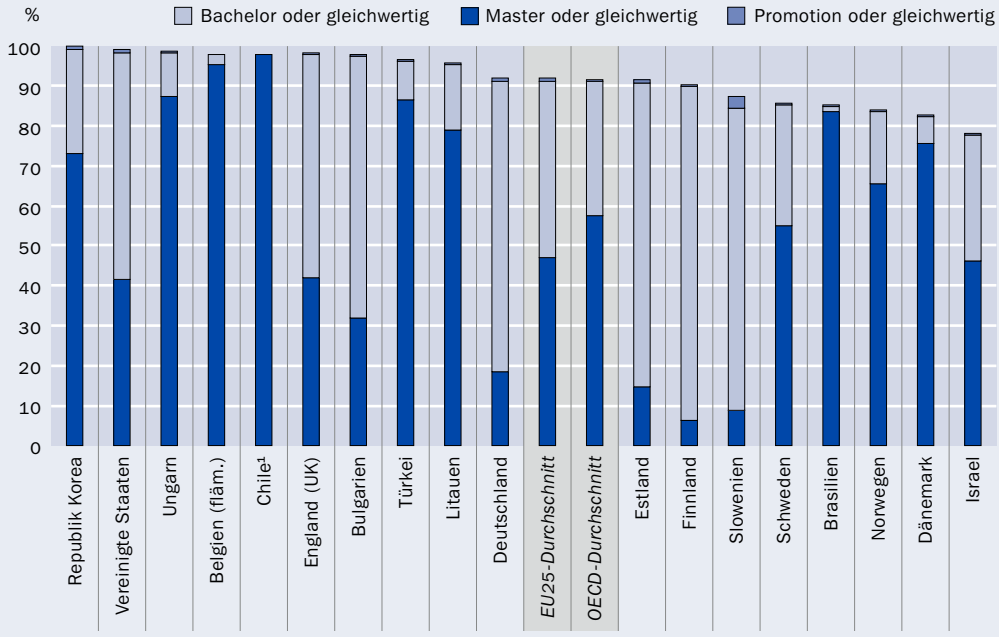
Die Lehrerschaft ist in Bezug auf die Qualifikationen sehr heterogen. Zwar fordern die meisten Länder für das Unterrichten im Primarbereich mindestens einen Bachelorabschluss, jedoch umfasst die tatsächliche Zusammensetzung der Lehrerschaft unterschiedliche Bildungsstände, die von einem Abschluss im Sekundarbereich II bis zu einem Masterabschluss oder sogar einem Promotions- oder gleichwertigen Abschluss reichen (Abb. D8.5). Ebenso wird im Sekundarbereich II ein Masterabschluss zunehmend zur erforderlichen Mindestqualifikation, jedoch bestehen weiterhin erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Diese Vielfalt kann jedoch zu Unterschieden bei den Qualifikationsniveaus der Lehrkräfte zwischen Schulen und Bildungsbereichen führen.

In allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten, außer der Republik Korea, verfügt zumindest ein kleiner Anteil der Lehrkräfte im Primarbereich nicht einmal über einen Bachelorabschluss. In der Hälfte von ihnen (9 von 18) entspricht dieser Anteil weniger als 5 % der Lehrkräfte im Primarbereich, in Brasilien, Dänemark, Israel, Norwegen und Schweden beläuft er sich jedoch auf 14 % der Lehrkräfte im Primarbereich. In Estland, Finnland, Schweden und Slowenien, wo die Mindestanforderung für Lehrkräfte im Primarbereich ein Masterabschluss ist, verfügen dennoch mehr als 15 % der Lehrerschaft maximal über einen Bachelorabschluss. In Bulgarien, England (Vereinigtes Königreich), Israel und der Republik Korea, wo die gesetzliche Anforde-

Abbildung D8.5

Anteil der Lehrkräfte im Primarbereich mit mindestens einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Die erfassten Daten schließen alle unterrichtenden Lehrkräfte ein, ohne Unterscheidung zwischen vollständig und nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften.

1. Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge umfassen sowohl Master- als auch Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge.

Daten s. Abschnitt Quellen. StatLink: https://stat.link/6a2xcz

rung für Lehrkräfte im Primarbereich ein Bachelorabschluss ist, verfügt ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte im Primarbereich (mehr als 25 %) dennoch mindestens über einen Masterabschluss (Abb. D8.5).

Die Vielfalt der Qualifikationsniveaus ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen. In manchen Ländern und subnationalen Einheiten wurden die Qualifikationsanforderungen im Laufe der Zeit schrittweise erhöht. Beispielsweise stellte Norwegen die Anforderungen von einem Bachelorabschluss und praktischer Erfahrung zu einem Masterabschluss für den Unterricht in allen Bildungsbereichen ab 2017 um (Government of Norway, 2018[8]). Jedoch sind viele Lehrkräfte gemäß den früheren Qualifikationsstandards in den Beruf eingetreten, was zu der aktuellen Vielfalt der Qualifikationen beiträgt. In anderen Fällen zeigt eventuell der Einsatz unterqualifizierter Lehrkräfte Bemühungen um die Besetzung freier Stellen, insbesondere in schwer zu besetzenden Schulen oder Regionen, mit vorübergehenden Ausnahmen von den Qualifikationsbestimmungen.

Um die Herausforderungen anzugehen, die durch unterschiedliche Qualifikationen entstehen, können fortlaufende Programme zur beruflichen Weiterentwicklung, die Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten bieten, helfen, für mehr Gleichheit des Unterrichts zu sorgen, auch wenn die Lehrerschaft weiterhin unterschiedliche Qualifikationsniveaus hat.

Bei diesen Trends gibt es keinen eindeutigen internationalen Konsens bezüglich des optimalen Bildungsstands für Lehrkräfte. Ob ein Bachelor- oder ein Masterabschluss erforderlich ist oder welche spezifischen Inhalte und Kompetenzen bei der Vorbereitung der Lehrkräfte im Vordergrund stehen sollen, wird in den Ländern weiterhin diskutiert.

Ein tiefer gehendes Verständnis der Herausforderungen beim Lehrkräfteangebot ergibt sich durch den Vergleich der unbesetzten freien Stellen mit der Zahl der Absolventinnen und Absolventen einer Lehrkraftausbildung im Vorjahr. Beispielsweise entsprach in Österreich die Zahl der unbesetzten Positionen 2022/2023 107 % der Absolventinnen und Absolventen des Vorjahrs – es gab 2022/2023 also mehr unbesetzte freie Stellen als Absolventinnen und Absolventen, die im Vorjahr einen Abschluss als Lehrkraft erworben haben. Auch in anderen Ländern gibt es einen ähnlichen Mangel: In Polen entsprachen die unbesetzten Positionen 94 % der Absolventinnen und Absolventen des Vorjahrs, in Schweden 77 %, in Belgien (frz.) 72 % und in den Niederlanden 50 %. Auch in Ländern mit vergleichsweise geringeren Lücken, wie Belgien (fläm.) (41 %), Lettland (24 %) und Rumänien (31 %), deuten die Zahlen auf ein anhaltendes Ungleichgewicht hin (Tab. D8.3). Bei diesen Vergleichen sind zwar nicht alle Anwerbungsquellen berücksichtigt (z. B. Laufbahnwechselnde oder international ausgebildete Lehrkräfte), sie zeigen jedoch, wie wichtig die Abstimmung der Lehrkraftausbildungskapazität auf den voraussichtlichen Arbeitsmarktbedarf ist. Eine Stärkung dieser Abstimmung hilft den Ländern und subnationalen Einheiten, den sich verändernden Personalbedarf vorwegzunehmen und darauf zu reagieren.

Zusammengenommen deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass zwar Mängel existieren, ihr Umfang ohne Einordnung in den Kontext jedoch manchmal übertrieben dargestellt wird. Sie sollten jedoch nicht über andere drängende Personalprobleme hinwegtäuschen – wie tägliche Fehlzeiten von Lehrkräften, Kündigungen während des Jahrs oder geografische Unterschiede bei der Lehrkräfteverteilung –, die mit diesem Indikator nicht erfasst werden, aber ebenso starke Auswirkungen auf die Kontinuität des Unterrichts und die

Qualität der Bildung haben können. Eine fortlaufende Beobachtung ist insbesondere in Systemen oder Regionen mit wachsendem Druck bei der personellen Besetzung entscheidend.

Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausscheiden

Wie die übrigen Indikatoren hängt die Fluktuation der Lehrkräfte eng mit Lehrkräftemangel zusammen und stellt eine große Herausforderung für die langfristige Zukunftsfähigkeit der Bildungssysteme dar. Hohe Fluktuationsraten – definiert als dauerhaftes Ausscheiden vollständig qualifizierter Lehrkräfte aus dem Beruf innerhalb eines gegebenen Jahrs, durch eigene Kündigung sowie Ruhestand – können die Stabilität der personellen Ausstattung von Schulen unterlaufen und die Kontinuität des Unterrichts stören und dazu führen, dass institutionelles Wissen verloren geht (s. Abschnitt Definitionen unten).

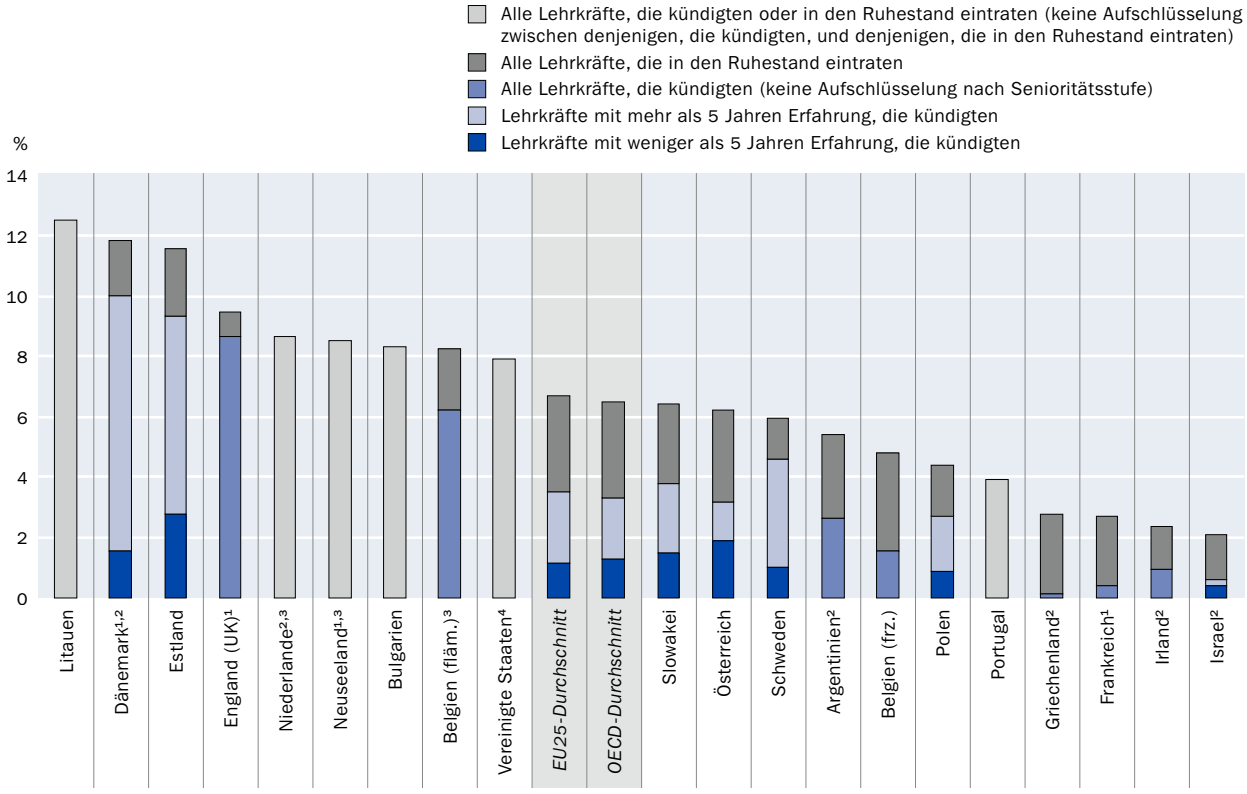
In den 19 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind 2022/2023 durchschnittlich 6,5 % der vollständig qualifizierten Lehrkräfte vom Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II aus dem Beruf ausgeschieden. Bei den Fluktuationsraten gibt es erhebliche Unterschiede: Sie reichen von unter 3 % in Frankreich, Griechenland, Irland und Israel bis zu mehr als 10 % in Dänemark, Estland und Litauen (Abb. D8.6). Die Fluktuationsraten sind im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (7,3 %) etwas höher und im Primarbereich (5,8 %) und Sekundarbereich (5,9 %) relativ ähnlich. In den letzten 10 Jahren sind die Raten in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten relativ stabil geblieben. Jedoch gab es in einigen Ländern erhebliche Veränderungen. In Estland und Österreich ist der Anteil der vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausgeschieden sind, zwischen 2013/2014 und 2022/2023 um mehr als 2 Prozentpunkte gestiegen, was zunehmend Bedenken bezüglich der Zukunftsfähigkeit der Lehrerschaft aufkommen lässt. In Dänemark hingegen ist die Fluktuationsrate im gleichen Zeitraum ähnlich stark zurückgegangen (Tab. D8.4).

Die Daten für 2022/2023 offenbaren deutliche Unterschiede zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten bei den Gründen für das Ausscheiden der Lehrkräfte aus dem Beruf. In mehreren Ländern ist die Fluktuation vom Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II stärker auf eigene Kündigungen als auf Ruhestandsbeginn zurückzuführen, was mögliche Probleme bei Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit oder beruflichem Aufstieg aufzeigt. In Dänemark, England (Vereinigtes Königreich) und Estland sind mehr als 80 % der vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die 2022/2023 aus dem Lehrkraftberuf ausgeschieden sind, nicht in den Ruhestand eingetreten, sondern haben gekündigt. Diese Zahlen stehen im starken Gegensatz zu Argentinien (für den Primarbereich), Belgien (frz.), Frankreich, Griechenland, Irland und Israel, wo das Ausscheiden aus dem Lehrkraftberuf zu mehr als 50 % durch Ruhestandsbeginn bedingt ist. Im Durchschnitt der OECD-Länder kündigte etwa die Hälfte (51 %) der vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die aus dem Lehrkraftberuf ausgeschieden sind, was unterstreicht, wie wichtig Maßnahmen sind, die sich nicht nur auf die Anwerbung, sondern auch auf die Verbesserung des Verbleibs im Lehrkraftberuf konzentrieren. Auch wenn hohe Fluktuationsraten eine Belastung für Bildungssysteme darstellen können, kann eine sehr geringe Fluktuation ebenfalls Probleme mit sich bringen, insbesondere wenn sie die Erneuerung einschränkt. Diese Dynamiken belegen, dass ausgewogene Maßnahmen zur Unterstützung des Verbleibs im Lehrkraftberuf, die gleichzeitig ein geeignetes Maß an beruflicher Mobilität ermöglichen, erforderlich sind (Abb. D8.6 und Tab. D8.4).

Abbildung D8.6

Anteil vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die durch eigene Kündigung oder Ruhestand aus dem Beruf ausgeschieden sind, im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich (2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr nicht 2022/2023. 2. Nur Primarbereich in Argentinien. Ohne Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) in Griechenland und Irland. Ohne Sekundarbereich II in Dänemark und Israel. Ohne berufsbildenden Sekundarbereich II in den Niederlanden. 3. Einschließlich nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte. 4. Einschließlich Lehrkräften, die aus dem Beruf ausgeschieden sind, weil sie andere Positionen im Bildungsbereich übernommen haben.

Daten s. Tabelle D8.4. StatLink: https://stat.link/6a2xcz

Bemerkenswert ist auch, dass sich ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte, die gekündigt haben, in frühen Phasen der beruflichen Laufbahn befand. In 7 OECD-Ländern, die Daten zur Seniorität von Lehrkräften bereitgestellt haben, hatten zwischen 16 und 68 % der vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die 2022/2023 gekündigt haben, weniger als 5 Jahre Erfahrung. Die Anteile sind in Israel und Österreich besonders hoch, wo beinahe 58 bzw. 68 % der kündigenden Lehrkräfte am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn standen, dahinter folgen die Slowakei (40 %), Polen (32 %) und Estland (30 %). Selbst in Ländern mit vergleichsweise geringeren Raten, Schweden (23 %) und Dänemark (16 %), ist die Fluktuation zu Beginn der beruflichen Laufbahn ein wichtiger Trend, den es zu beobachten gilt, auch wenn es in den meisten Ländern auf Wunsch Wege für die Rückkehr von Lehrkräften in den Lehrkraftberuf gibt. Im Durchschnitt dieser OECD-Länder hatte jede dritte kündigende Lehrkraft (34 %) weniger als 5 Jahre Erfahrung. Dieser Trend macht deutlich, wie wichtig eine Stärkung der Hilfemechanismen zu Beginn der beruflichen Laufbahn ist – wie Mentoring, Einführungsprogramme und Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung –, um frühzeitige Fluktuation zu verringern, die Stabilität der Lehrerschaft zu stärken und die Rendite der Investitionen in die Lehrkrafterstausbildung zu maximieren (OECD, 2022[6]).

Kulturelle und strukturelle Unterschiede bei den Beschäftigungspraktiken können helfen, die Varianz bei der Beschäftigungsdauer und den zugehörigen Fluktuationsraten zwischen den Ländern und subnationalen Einheiten zu erklären. Beispielsweise behalten in Neusee-

Kasten D8.3

Politische Prioritäten zur Verbesserung der Attraktivität des Lehrkraftberufs: Erkenntnisse aus dem OECD Education Policy Outlook 2024

Der *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching Into a Thriving Profession (from ABCs to AI)* (OECD, 2024[12]) befasste sich mit politischen Maßnahmen zur Anwerbung und Verbesserung des Verbleibs von Lehrkräften, basierend auf Antworten aus 33 Bildungssystemen auf die Education Policy Outlook National Survey for Comparative Policy Analysis, die hauptsächlich zwischen April und Mai 2024 erhoben wurden. Diese Erhebung ist Teil der Bemühungen der OECD, vergleichende Daten und Erkenntnisse zur Bildungspolitik in den OECD- und Partnerländern zusammenzustellen, um Analysen und einen Dialog zu politischen Entwicklungen und Herausforderungen zu ermöglichen. Die Antworten stammen von Bildungsministerien oder zuständigen Behörden der teilnehmenden Länder und Einheiten. Diese Stellen liefern offizielle Antworten über ernannte nationale Koordinatorinnen und Koordinatoren oder Vertreterinnen und Vertreter.

Die Antworten in der Erhebung zeigen, dass der Fokus stärker darauf liegt, Lehrkräfte anzuwerben, als sie zu halten. Das brasilianische System priorisiert als einziges den Verbleib der Lehrkräfte gegenüber der Anwerbung. Mindestens 70 % der Teilnehmenden priorisierten die Verbesserung des Berufsstatus und der institutionellen Führung sowie die Diversifizierung der Wege in den Lehrkraftberuf, um neue Lehrkräfte anzuziehen. Neue Arten von Bewerberinnen und Bewerbern in den Beruf zu holen, stand weniger stark im Vordergrund, es gilt in 64 % der Systeme als wichtig (Abb. D8.7).

Die politischen Prioritäten sind auch je nach Bildungsbereich unterschiedlich. Bei der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) werden am häufigsten die Verbesserung des gesellschaftlichen Werts des Berufs und die Schaffung flexiblerer Einstiegswege genannt. Im Sekundarbereich, wo der Mangel häufig stärker und fächerspezifisch ist, lag der Schwerpunkt mehr auf dem Anwerben von Bewerberinnen und Bewerbern mit unterschiedlicheren Hintergründen. Diese differenzierten Ansätze

Abbildung D8.7

Prioritäten für die Anwerbung von Lehrkräften nach Maßnahmen für 2025–2030 (2024)

Prozentsatz der Bildungssysteme, die eine politische Maßnahme in mindestens einem Bildungsbereich als von „hoher" oder „sehr hoher" Bedeutung einstufen

Verbesserung des Status des Lehrkraftberufs und der institutionellen Führung	Eröffnung unterschiedlicher Einstiegsmöglichkeiten in den Lehrkraftberuf	Anwerbung neuer Arten von Bewerberinnen und Bewerbern in den Lehrkraftberuf und institutionelle Führung	Politische Maßnahmen zur Anwerbung von Lehrkräften haben weniger Priorität
26 Bildungssysteme (oder 79 %)	23 Bildungssysteme (oder 70 %)	21 Bildungssysteme (oder 64 %)	1 Bildungssystem (oder 3 %)
Chile, Belgien (dt., fläm.), Deutschland, England (UK), Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Japan, Kasachstan, Kolumbien, Republik Korea, Lettland, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Peru, Polen, Portugal, Rumänien, Slowenien, Spanien, Tschechien, Türkei und Ungarn	Belgien (dt., fläm., frz.), Deutschland, England (UK), Frankreich, Griechenland, Island, Japan, Republik Korea, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Österreich, Peru, Polen, Slowenien, Türkei und Ungarn	Belgien (fläm., frz.), Deutschland, England (UK), Griechenland, Island, Kasachstan, Kolumbien, Republik Korea, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Niederlande, Norwegen, Österreich, Peru, Portugal, Rumänien und Ungarn	Brasilien

Anmerkung: Eine politische Maßnahme von „hoher Bedeutung" gilt als Priorität für die Zuweisung von Ressourcen und als strategischer Schwerpunkt. Es wird erwartet, dass sie eine spürbare Auswirkung auf die Anwerbung von Lehrkräften hat. Eine politische Maßnahme von „sehr hoher Bedeutung" gilt als dringende Priorität, die unverzügliche Aufmerksamkeit und beträchtliche Ressourcen erfordert und ein erhebliches Potenzial zur positiven Beeinflussung der Anziehung von Lehrkräften hat.
Quelle: OECD (2024), Education Policy Outlook National Survey for Comparative Policy Analysis 2024. Kapitel 2 – Abbildung 2.1.

deuten darauf hin, dass der Lehrkräftemangel zwar eine verbreitete Herausforderung ist, die Lösungen jedoch auf die Anforderungen an die jeweilige Lehrerschaft in verschiedenen Bildungsbereichen und Kontexten zugeschnitten werden müssen (OECD, 2024[12]).

land weniger als 25 % der Beschäftigten in allen Sektoren mehr als 10 Jahre lang dieselbe Arbeitsstelle, in Griechenland sind es hingegen mehr als 50 %. Ebenso ist die Arbeitsmarktflexibilität in Dänemark und England (Vereinigtes Königreich) hoch, im Privatsektor wechseln ungefähr 30 % der Beschäftigten jährlich die Arbeitsstelle – eine deutlich höhere Rate als z. B. in Schweden. Diese umfassende Kultur einer größeren beruflichen Mobilität kann zu einer stärkeren Fluktuation der Lehrkräfte beitragen und teilweise erklären, warum der Prozentsatz der Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausscheiden, in diesen Ländern und subnationalen Einheiten über dem OECD-Durchschnitt liegt. In Frankreich, Griechenland und Österreich hingegen sind die Arbeitsmärkte starrer, die Beschäftigungsdauer länger und der Kündigungsschutz höher, was zu geringeren Fluktuationsraten führt. Im Durchschnitt der OECD-Länder behalten rund 35 % der Beschäftigten mehr als 10 Jahre die gleiche Arbeitsstelle, während es im EU25-Durchschnitt etwa 40 % sind (OECD, 2025[9]).

Als Reaktion auf die wachsenden Bedenken bezüglich des Lehrkräftemangels und der Fluktuation von Lehrkräften haben mehrere OECD-Länder gezielte politische Maßnahmen zur Verbesserung der Anwerbung und des Verbleibs ergriffen. Neuseeland hat ein umfangreiches Teacher Supply Package eingeführt, das finanzielle Anreize, eine strukturierte Einführungsunterstützung und Bemühungen um die Anwerbung von Lehrkräften aus dem Ausland kombiniert. Als Teil dieser Initiative können qualifizierte zurückkehrende und internationale Lehrkräfte einen Auslandsumzugszuschuss von bis zu 10.000 NZD erhalten, zur teilweisen Deckung der Umzugskosten, einschließlich der Registrierung als Lehrkraft, vorübergehender Unterbringung und Reisen der engsten Familienmitglieder (Government of New Zealand, 2025[10]). Litauen, das sich einer alternden Lehrerschaft und Problemen bei der Anwerbung neuer Lehrkräfte gegenübersieht, hat das Education Development Programme 2021–2030 eingeführt, mit Schwerpunkt auf einer Steigerung der Attraktivität des Berufs durch Verbesserung der Arbeitsbedingungen, Stärkung der beruflichen Unterstützung und Schaffung klarer Wege zur Verringerung der Fluktuation (Eurydice, 2023[11]). Kasten D8.3 zeigt die Erkenntnisse aus *Education Policy Outlook* zu den politischen Maßnahmen der Länder zur Anwerbung und Verbesserung des Verbleibs von Lehrkräften (OECD, 2024[12]).

Die Kündigungsraten erscheinen zwar in einigen Ländern und subnationalen Einheiten gemäßigt, jedoch ist darin nicht das volle Ausmaß der Instabilität in der Lehrerschaft erfasst. Hohe Fehlzeiten ohne formale Kündigung können den Unterrichtsbetrieb stören und den Einsatz von Zeitbeschäftigten erhöhen. Eine effektive Beobachtung von Kündigungen sowie von Fehlzeiten ist äußerst wichtig, um das wahre Ausmaß der Probleme bei der personellen Besetzung und ihre Auswirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen.

Definitionen

Zentralisiertes/dezentralisiertes System: Ein zentralisiertes System für die Zulassung neuer Lehrkräfte und ihre Zuweisung an Schulen bedeutet, dass dieses Verfahren auf zentraler (nationaler) Regierungsebene gesteuert wird. In einem zentralisierten System ist die nationale Regierung für die Zulassung von Lehrkräften und ihre Zuweisung an Schulen zuständig, während in einem dezentralisierten System diese Zuständigkeiten von regionalen Behörden (Länder, Bezirke, Bundesstaaten usw.) oder lokalen Einrichtungen (Schulen, Gemeinden usw.) übernommen werden.

Selektive Zulassungsprüfungen sind Prüfungen, die von lokalen, regionalen oder nationalen Behörden zur Auswahl der besten Bewerberinnen und Bewerber für eine begrenzte und festgelegte Anzahl von Plätzen an Lehrerausbildungseinrichtungen und/oder für Plätze als Lehrkräfte des öffentlichen Bildungssystems organisiert werden.

Vollständig qualifizierte Lehrkräfte sind Lehrkräfte, die alle Ausbildungs- und administrativen Anforderungen entsprechend der formellen Politik eines Landes erfüllt haben, um eine bestimmte Klassenstufe und ein bestimmtes Fach unterrichten zu dürfen. Die administrativen Anforderungen können aus formellen Qualifikationen und erreichtem Bildungsstand, einer bestimmten pädagogischen Ausbildung oder praktischer Erfahrung, dem Bestehen selektiver Zulassungsprüfungen und dem erfolgreichen Abschluss einer Probezeit oder eines Einführungsprogramms bestehen.

Nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte sind Lehrkräfte, die über alternative Wege in den Beruf einsteigen. In den meisten Ländern verfügen sie entweder über die erforderlichen akademischen Qualifikationen, jedoch nicht über die vorgeschriebene Zulassung oder Ausbildung, oder sie haben die Ausbildung absolviert, verfügen aber nicht über die akademischen Qualifikationen, oder ihnen fehlt beides. In manchen Fällen umfasst der Begriff auch vollständig qualifizierte Lehrkräfte, die ein Fach oder in einem anderen Bildungsbereich unterrichten, die nicht ihrer Ausbildung entsprechen.

Vollständig qualifizierte Lehrkräfte, die aus dem Lehrkraftberuf ausgeschieden sind: Eine ausscheidende Lehrkraft ist eine Lehrkraft, die im Referenzjahr aus dem Beruf ausscheidet und voraussichtlich nicht im nächsten Jahr zurückkommen wird (d. h. eine Person, die den Beruf dauerhaft aufgibt). Lehrkräfte, die durch eine Kündigung oder ihren Ruhestandsbeginn ausscheiden, zählen als ausscheidende Lehrkräfte. Eine Lehrkraft, die vorübergehend nicht tätig ist (z. B. wegen Krankheit oder Verletzung, Mutterschutz oder Erziehungsurlaub, Urlaub oder Vorruhestand), gilt nicht als ausscheidende Lehrkraft. In den meisten Ländern können Lehrkräfte, die aus dem Lehrkraftberuf ausscheiden, jedoch noch nach mehr als 1 Jahr zurückkehren.

Quereinsteigende Lehrkräfte sind Personen, die aus einem anderen Beruf oder einer anderen Laufbahn in den Lehrkraftberuf wechseln.

Angewandte Methodik

In Tabelle D8.3 wird der Lehrkräftemangel anhand der Zahl der unbesetzten freien Stellen für Lehrkräfte zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2022/2023 geschätzt. In Ländern mit selektiven Zulassungsprüfungen beziehen sich unbesetzte freie Stellen auf

die Zahl der offenen Positionen, die für das Jahr 2022/2023 unbesetzt bleiben, weil es nicht genügend erfolgreiche Bewerberinnen und Bewerber bei der am Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2021/2022 durchgeführten selektiven Zulassungsprüfung gab. In anderen Ländern basieren die Schätzungen auf – häufig direkt von den Schulen – ausgeschriebenen freien Stellen, die nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt werden konnten, was dazu geführt hat, dass die Bildungseinrichtungen nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte eingestellt oder provisorische Lösungen gefunden haben. In einigen Fällen werden die unbesetzten freien Stellen näherungsweise geschätzt, indem die nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte im aktuellen Jahr, die im Vorjahr nicht im Lehrkraftverzeichnis eingetragen waren, gezählt werden. Dieses Kapitel bietet einen internationalen Überblick, aber es ist wichtig, zu beachten, dass der Lehrkräftemangel in manchen Regionen oder in ländlichen Gebieten höher sein kann. Außerdem bedeutet ein Mangel zu Jahresbeginn nicht notwendigerweise, dass sich die Situation nicht im Jahresverlauf verbessert. In den meisten Ländern wird der Großteil der unbesetzten Positionen kurz nach Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge häufig mit nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt. Es ist zu beachten, dass dieses Kapitel Fehlzeiten von Lehrkräften nicht abdeckt, die in vielen Ländern ein wichtiges Problem sind und in Teilen des Berichtsjahrs für Bildungsgänge zu einem Mangel führen können.

Quellen

Die Daten zu den Lehrkräften nach Alter (Tab. D8.1) beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2024 durchgeführten Bildungsstatistik auf Basis der Datensammlung von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. Sie decken sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen ab. Die Daten in Abbildung D8.5 stammen aus dem TEACH-Fragebogen 2024 von UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, der als Ad-hoc-Modul in die UOE-Datenerhebung 2024 aufgenommen wurde.

Die Daten in Tabelle D8.2, Tabelle D8.3 und Tabelle D8.4 beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2022/2023 und beruhen auf der von der OECD 2024 durchgeführten INES-Sonderdatenerhebung zu Lehrkräftemangel. Qualitative Informationen aus dieser Ad-hoc-Erhebung wurden in einer zusätzlichen Ad-hoc-Erhebung gesammelt, die den Ländern 2025 vorgelegt wurde. Diese Fragebogen decken öffentliche Bildungseinrichtungen vom Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II ab. Der Schwerpunkt des Fragebogens liegt auf der Erstausbildung, die Erwachsenenbildung (Bildung auf dem zweiten Bildungsweg oder sonstige Formen des lebenslangen Lernens) oder Förderschulmaßnahmen und Schulen für Kinder mit Behinderungen sind nicht abgedeckt.

Weiterführende Informationen

Australian Government (n. d.), *High Achieving Teachers (HAT) Program*, Department of Education, *https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/high-achieving-teachers-hat-program* (Zugriff am 4. Juni 2025). [7]

Eurydice (2023), *Lithuania: Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*, European Commission, *https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/lithuania/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education*. [11]

Government of New Zealand (2025), *Overseas Relocation Grant*, Education Workforce, *https://workforce.education.govt.nz/becoming-teacher-new-zealand/overseas-trained-teachers/overseas-relocation-grant*. [10]

Government of Norway (2018), *Teacher Education 2025. National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education*, Ministry of Education and Research, *https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningene-2025.-nasjonal-strategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningene/id2555622/*. [8]

NLS (2023), *Teacher Shortage in the Nordic Countries: Comparing the Current Situation*, Nordic Teachers' Council (NLS), *https://www.csee-etuce.org/images/Reports/Teacher_shortage_NLS-report_22.11.2023.pdf*. [5]

OECD (2025), *Employment by job tenure intervals – frequency*, OECD Data Explorer, *https://data-explorer.oecd.org/vis?df[ds]=DisseminateFinalDMZ&df[id]=DSD_TENURE%40DF_TENURE_FREQ&df[ag]=OECD.ELS.SAE&utm_source=chatgpt.com&dq=.TENURE_EMP.._T._T..A&pd=2015%2C&to[TIME_PERIOD]=false&vw=tb*. [9]

OECD (2024), *Bildung auf einen Blick 2024 – OECD-Indikatoren*, wbv Publikation, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/9783763977741*. [3]

OECD (2024), *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en*. [12]

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/a97db61c-en*. [2]

OECD (2022), *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/92b75874-en*. [6]

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/19cf08df-en*. [1]

OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264301603-en*. [4]

Tabellen und Hinweise

StatLink: https://stat.link/6a2xcz

Tabellen Kapitel D8

- Tabelle D8.1: Entwicklung der Altersverteilung von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2013 und 2023)
- Tabelle D8.2: Anteil nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2014/2015 und 2022/2023)
- Tabelle D8.3: Unbesetzte freie Stellen für Lehrkräfte zu Beginn des Jahrs und Absolventinnen und Absolventen einer Lehrkraftausbildung im Vorjahr, nach Bildungsbereich (2014/2015 und 2022/2023)
- Tabelle D8.4: Anteil vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die durch eigene Kündigung oder Ruhestand aus dem Beruf ausgeschieden sind, nach Bildungsbereich (2022/2023)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle D8.1

Entwicklung der Altersverteilung von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2013 und 2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich			
	<30 Jahre		>49 Jahre		<30 Jahre		>49 Jahre		<30 Jahre		>49 Jahre	
	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
	(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	26	29	22	22	12	19	37	33	7	13	46	40
Belgien	25	15	15	30	23	19	22	25	17	13	30	31
Kanada[1]	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	12[d]	10[d]	26[d]	29[d]	12	10	26	29
Chile	21	13	17	21	22	13	28	23	21	14	31	24
Kolumbien[2,3]	29	25	26	27	12	11	38	41	10	9	37	38
Costa Rica[2]	5	6	32	27	5	7	31	26	9	7	24	20
Tschechien	14	17	37	39	9	8	31	46	7	7	39	44
Dänemark[2]	m	11	m	38	12	19	33	33	9	13	36	37
Estland[4,5]	12	9	39	47	9	10	38	49	8[d]	7[d]	50[d]	53[d]
Finnland	16	16	27	33	9	13	30	36	7	9	37	43
Frankreich[2]	11	11	25	32	12	11	22	27	9	9	31	39
Deutschland	21	22	28	29	7	8	45	37	6	6	49	39
Griechenland	10	8	12	35	0	11	49	47	1	1	39	56
Ungarn	7	15	38	41	7	8	34	47	6	5	35	49
Island[5]	30	37	22	20	7	7	36	39	m	5[d]	m	46[d]
Irland	m	m	m	m	18	13	22	16	m	14	m	24
Israel	10	13	27	25	16	15	21	24	10	9	32	34
Italien[5]	0	4	57	54	0	5	57	57	0[d]	5[d]	69[d]	52[d]
Japan[5]	58	45	9	14	15	23	31	25	11[d]	16[d]	31[d]	33[d]
Republik Korea	52	40	2	9	21	16	16	17	13	13	26	25
Lettland	15	11	28	42	9	9	36	50	7	7	46	57
Litauen	8	10	41	47	4	6	39	57	7	4	44	59
Luxemburg	28	17	14	16	25	22	19	16	15	11	25	26
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	19	16	35	30	18	15	36	31	12	14	46	37
Neuseeland	25	25	25	25	12	13	39	37	10	12	43	41
Norwegen	23	19	14	20	12	21	33	29	9	14	40	37
Polen	23	14	20	24	10	5	23	44	9	4	26	40
Portugal[5]	6	3	31	55	2	3	34	50	2	3[d]	31	56[d]
Slowakei	13	16	37	34	9	9	27	33	12	7	38	38
Slowenien[6]	21	12	22	22	7	10	27	32	5	7	33	49
Spanien	12	9	30	28	10	8	33	30	3	6	34	39
Schweden	m	9	m	38	6	9	39	37	6	6	42	43
Schweiz[5]	18	16	29	31	16	20	35	29	9[d]	9[d]	38[d]	37[d]
Türkei[2]	m	m	m	m	m	17	m	21	25	16	9	13
Ver. Königreich	28	18	19	22	29	24	16	16	19	19	26	25
Vereinigte Staaten	16	m	31	m	15	15	31	30	16	12	32	33
OECD-Durchschnitt	**20**	**17**	**26**	**31**	**12**	**13**	**32**	**34**	**10**	**9**	**36**	**38**
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	22	13	10	22	17	11	15	27	18	12	18	26
Bulgarien[2]	6	9	52	38	3	7	42	49	4	7	48	48
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien[2]	16[d]	19	29[d]	23	x(9)	9	x(11)	37	13[d]	10	30[d]	29
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[3]	m	13	m	25	m	7	m	42	m	9	m	34
Rumänien	18	21	35	21	11	12	31	30	13	8	29	32
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**15**	**14**	**31**	**34**	**10**	**11**	**34**	**38**	**8**	**8**	**39**	**42**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die erfassten Daten schließen alle unterrichtenden Lehrkräfte ein, ohne Unterscheidung zwischen vollständig und nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften.
1. Primarbereich beinhaltet den Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und den Sekundarbereich I, während sich Sekundarbereich nur auf den Sekundarbereich II bezieht. 2. Referenzjahr nicht 2013: 2014 für Bulgarien, Dänemark, Kroatien und die Türkei; 2016 für Costa Rica und Frankreich; 2018 für Kolumbien. 3. Referenzjahr nicht 2023: 2022 für Kolumbien und Peru. 4. Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) auch einschließlich Bildungsgängen für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). 5. Sekundarbereich einschließlich postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 6. Primarbereich beinhaltet den Sekundarbereich I, während sich Sekundarbereich nur auf den Sekundarbereich II bezieht.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/6a2xcz
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle D8.2

Anteil nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte, nach Bildungsbereich (2014/2015 und 2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)		Primarbereich		Sekundarbereich		Gesamt	
	2022/2023	2014/2015	2022/2023	2014/2015	2022/2023	2014/2015	2022/2023	2014/2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	5,3	1,2	6,0	3,1	5,7	2,4
Costa Rica	9,7	12,4	6,0	6,9	2,5	3,8	5,0	6,3
Dänemark[1,2,3]	24,5	15,4	18,1[d]	15,2[d]	m	m	20,8	15,3
Estland	14,7	17,6	x(5)	x(6)	19,1[d]	7,6[d]	17,8	13,9
Frankreich[2,4]	x(3)	x(4)	1,3[d]	0,4[d]	9,1	7,7	5,4	4,3
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Island[1]	78,2[d]	71,5[d]	16,9[d]	4,5[d]	17,5	16,3	45,1	35,3
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[1]	5,5	m	7,9	m	6,0	m	7,0	m
Japan[2]	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Republik Korea	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Lettland	15,4	11,5	m	m	m	m	m	m
Litauen[4]	19,4	16,2	7,5	6,0	5,5	4,9	7,2	6,0
Niederlande[1,3]	x(3)	m	1,9[d]	m	3,9	6,2	2,7	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	0,1	m	0,1	m	0,6	m	0,4	
Portugal	5,9	0,8	5,0	0,9	7,5	2,1	6,5	1,6
Slowakei	2,2	m	2,9	m	1,9	m	2,2	m
Slowenien[1]	m	m	3,1[d]	1,4[d]	m	m	3,1	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[4]	11,8	16,2	16,3	20,8	21,6	25,5	18,7	22,8
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.)	3,2	m	2,7	m	6,9	m	4,8	m
Belgien (frz.)	5,8	0,4	8,8	3,0	16,9	9,7	12,7	6,2
England (UK)[2]	1,6	2,9	1,8	1,9	2,8	3,7	2,3	2,8
OECD-Durchschnitt	**11,6**	**12,7**	**5,6**	**4,4**	**7,1**	**6,5**	**8,4**	**8,4**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	4,3	0,3	3,0	1,2	3,8	2,1	3,7	1,4
Rumänien	2,6	2,5	1,5	1,5	2,0	1,4	2,0	1,6
EU25-Durchschnitt	**8,5**	**8,1**	**5,2**	**4,7**	**7,5**	**6,4**	**7,1**	**6,9**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Anders als vollständig qualifizierte Lehrkräfte, die alle Ausbildungs- und administrativen Anforderungen zum Unterrichten eines bestimmten Fachs erfüllen, steigen nicht vollständig qualifizierte Lehrkräfte über alternative Wege in den Beruf ein. In den meisten Ländern verfügen sie entweder über die erforderlichen akademischen Qualifikationen, jedoch nicht über die vorgeschriebene Zulassung oder Ausbildung, oder sie haben die Ausbildung absolviert, verfügen aber nicht über die akademischen Qualifikationen, oder ihnen fehlt beides. In manchen Fällen umfasst der Begriff auch vollständig qualifizierte Lehrkräfte, die in einem Fach oder einem Bildungsbereich unterrichten, die nicht ihrer Ausbildung entsprechen.

1. Primar- und Sekundarbereich I zusammen in Dänemark, Island und Slowenien. Daten zum Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) schließen in Island den Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) ein. Gesamtwert ohne Sekundarbereich II in Dänemark und Slowenien. Ohne Sekundarbereich II in Israel und ohne berufsbildenden Sekundarbereich II in den Niederlanden. 2. Referenzjahr nicht 2022/2023: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und Japan. 3. Angabe in Vollzeitäquivalenten, da eine große Mehrheit der Lehrkräfte in den Niederlanden und der nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte in Dänemark in Teilzeit arbeitet. 4. Referenzjahr nicht 2014/2015: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 für Frankreich und 2018/2019 für Litauen und Schweden. Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/6a2xcz

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

Tabelle D8.3

Unbesetzte freie Stellen für Lehrkräfte zu Beginn des Jahrs und Absolventinnen und Absolventen einer Lehrkraftausbildung im Vorjahr, nach Bildungsbereich (2014/2015 und 2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Selektive Zulassungsprüfungen für eine begrenzte und festgelegte Anzahl von Plätzen für die Zulassung neuer Lehrkräfte (Ja oder Nein)	Primarbereich				Sekundarbereich			
		Anteil erfolgreicher Bewerberinnen und Bewerber 2021/2022[1]	Zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2022/2023 nicht besetzte freie Stellen ...			Anteil erfolgreicher Bewerberinnen und Bewerber 2021/2022[1]	Zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2022/2023 nicht besetzte freie Stellen ...		
			... in absoluten Zahlen	... als Prozentsatz der Gesamtzahl der Stellen für Lehrkräfte (ob sie mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt sind oder nicht)	... als Prozentsatz der Anzahl der Absolventinnen und Absolventen der Lehrkraftausbildung im Vorjahr[2]		... in absoluten Zahlen	... als Prozentsatz der Gesamtzahl der Stellen für Lehrkräfte (ob sie mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt sind oder nicht)	... als Prozentsatz der Anzahl der Absolventinnen und Absolventen der Lehrkraftausbildung im Vorjahr[2]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Australien	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich[3]	Nein	m	1409	3,8	99	m	3369	5,1	110
Costa Rica	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich[3,4]	Ja	28[d]	157[d]	0,0[d]	2[d]	24	659	0,2	7
Griechenland	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[3]	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan[3,4]	Ja	38	979	0,2	6	20	881	0,2	6
Republik Korea	Ja	49	0	0,0	0	12	0	0,0	0
Lettland	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[3,4,5]	Nein	m	2940[d]	2,8[d]	76[d]	m	1531	2,3	30
Neuseeland	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	Nein	m	2972	4,7	141	m	3398	5,3	89
Schweiz	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)[3]	Nein	86[d]	895[d]	1,3[d]	44[d]	80	1524	2,4	39
Belgien (frz.)	Nein	m	590	1,8	55	m	1571	3,1	82
England (UK)[3,4]	Nein	90[d]	635[d]	0,3[d]	3[d]	92	771	0,4	5
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer									
Argentinien	Nein	m	3259	1,3	m	m	1091	1,7	m
Brasilien	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	Nein	m	36	0,2	m	m	192	0,5	m
Rumänien	Ja	59	306	0,7	13	44	2572	1,9	41
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Methoden zur Schätzung der unbesetzten freien Stellen für Lehrkräfte zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge ist in den Ländern unterschiedlich. In Ländern mit selektiven Zulassungsprüfungen (Spalte 1) beziehen sich unbesetzte freie Stellen auf offene Positionen, die aufgrund von zu wenig erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern nach der Prüfung unbesetzt bleiben. In anderen Ländern basieren die Schätzungen auf – häufig direkt von den Schulen – ausgeschriebenen freien Stellen, die nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt werden konnten, was dazu führt, dass die Bildungseinrichtungen weniger qualifizierte Beschäftigte eingestellt oder provisorische Lösungen gefunden haben. In einigen Fällen (z. B. Belgien [frz.] und Schweden) werden die unbesetzten freien Stellen näherungsweise geschätzt, indem die nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte im aktuellen Jahr, die im Vorjahr nicht im Lehrkraftverzeichnis eingetragen waren, gezählt werden. In den meisten Ländern werden die unbesetzten Stellen kurz nach Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge häufig mit nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt.

1. In Ländern ohne selektive Zulassungsprüfung bezieht sich dies auf den Anteil der Bildungsteilnehmenden, die Ende 2021/2022 eine Lehrkraftausbildung abschließen, als Prozentsatz derjenigen, die 2021/2022 im letzten Jahr von Lehrkraftausbildungsgängen eingeschrieben sind. In Ländern mit einer selektiven Zulassungsprüfung bezieht sich dies auf den Anteil der erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerber 2021/2022 als Prozentsatz aller Bewerberinnen und Bewerber, die 2021/2022 die Prüfung abgelegt haben. 2. In Ländern ohne selektive Zulassungsprüfung beziehen sich Absolventinnen und Absolventen der Lehrkraftausbildung im Vorjahr auf Bildungsteilnehmende, die im Referenzjahr eine Lehrkraftausbildung abschließen. In Ländern mit einer selektiven Zulassungsprüfung bezieht es sich auf die erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerber unter allen Bewerberinnen und Bewerbern, die die Prüfung im Referenzjahr abgelegt haben. 3. In Japan und Österreich ohne Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich zusammen in Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und den Niederlanden. Ohne Sekundarbereich II in Israel und ohne berufsbildenden Sekundarbereich II in den Niederlanden. 4. Referenzjahr: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und Japan; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023/2024 für den Sekundarbereich in den Niederlanden. Referenzjahr für Entwicklungen: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 für Frankreich. 5. Angabe in Vollzeitäquivalenten. Ohne versteckten Mangel, d. h. Stellen, die auf unerwünschte Weise besetzt wurden (6.781 im Primarbereich und 2.230 im Sekundarbereich).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/6a2xcz

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

Tabelle D8.3 (Forts.)

Unbesetzte freie Stellen für Lehrkräfte zu Beginn des Jahrs und Absolventinnen und Absolventen einer Lehrkraftausbildung im Vorjahr, nach Bildungsbereich (2014/2015 und 2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Vom Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II				Vom Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis zum Sekundarbereich II			
	Anteil erfolgreicher Bewerberinnen und Bewerber als Lehrkraft 2021/2022[1]	Zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2022/2023 nicht besetzte freie Stellen ...			Anteil erfolgreicher Bewerberinnen und Bewerber als Lehrkraft 2013/2014[1]	Freie Stellen zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge 2014/2015 ...		
		... in absoluten Zahlen	... als Prozentsatz der Gesamtzahl der Stellen für Lehrkräfte (ob sie mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt sind oder nicht)	... als Prozentsatz der Anzahl der Absolventinnen und Absolventen der Lehrkraftausbildung im Vorjahr[2]		... in absoluten Zahlen	... als Prozentsatz der Gesamtzahl der Stellen für Lehrkräfte (ob sie mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt sind oder nicht)	... als Prozentsatz der Anzahl der Absolventinnen und Absolventen der Lehrkraftausbildung im Vorjahr[2]
	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder								
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich[3]	m	4 778	4,6	107	m	2 106	2,1	64
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich[3,4]	26	816	0,1	4	29	1 676	0,2	7
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[3]	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan[3,4]	27	1 860	0,2	6	17	m	m	m
Republik Korea	15	0	0,0	0	22	0	0,0	0
Lettland	27	300	1,1	24	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[3,4,5]		4 471	2,6	50	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	84	5 747	1,0	94	m	m	m	m
Portugal	30	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	m	6 704	5,0	77	m	8 980	7,0	97
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.)[3]	81	2 419	1,831	41	m	383	m	6
Belgien (frz.)	m	2 518	2,6	72	m	936	1,0	26
England (UK)[3,4]	91	1 406	0,3	4	91	814	0,2	3
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien		4 703	1,2	m	m	2 173	0,6	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	91	320	0,4	4	m	m	m	m
Rumänien	51	3 892	1,9	31	50	2 068	1,0	16
EU25-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Methoden zur Schätzung der unbesetzten freien Stellen für Lehrkräfte zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge ist in den Ländern unterschiedlich. In Ländern mit selektiven Zulassungsprüfungen (Spalte 1) beziehen sich unbesetzte freie Stellen auf offene Positionen, die aufgrund von zu wenig erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern nach der Prüfung unbesetzt bleiben. In anderen Ländern basieren die Schätzungen auf – häufig direkt von den Schulen – ausgeschriebenen freien Stellen, die nicht mit vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt werden konnten, was dazu führt, dass die Bildungseinrichtungen weniger qualifizierte Beschäftigte eingestellt oder provisorische Lösungen gefunden haben. In einigen Fällen (z. B. Belgien [frz.] und Schweden) werden die unbesetzten freien Stellen näherungsweise geschätzt, indem die nicht vollständig qualifizierten Lehrkräfte im aktuellen Jahr, die im Vorjahr nicht im Lehrkraftverzeichnis eingetragen waren, gezählt werden. In den meisten Ländern werden die unbesetzten Stellen kurz nach Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge häufig mit nicht vollständig qualifizierten Lehrkräften besetzt.

1. In Ländern ohne selektive Zulassungsprüfung bezieht sich dies auf den Anteil der Bildungsteilnehmenden, die Ende 2021/2022 eine Lehrkraftausbildung abschließen, als Prozentsatz derjenigen, die 2021/2022 im letzten Jahr von Lehrkraftausbildungsgängen eingeschrieben sind. In Ländern mit einer selektiven Zulassungsprüfung bezieht sich dies auf den Anteil der erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerber 2021/2022 als Prozentsatz aller Bewerberinnen und Bewerber, die 2021/2022 die Prüfung abgelegt haben. 2. In Ländern ohne selektive Zulassungsprüfung beziehen sich Absolventinnen und Absolventen der Lehrkraftausbildung im Vorjahr auf Bildungsteilnehmende, die im Referenzjahr eine Lehrkraftausbildung abschließen. In Ländern mit einer selektiven Zulassungsprüfung bezieht es sich auf die erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerber unter allen Bewerberinnen und Bewerbern, die die Prüfung im Referenzjahr abgelegt haben. 3. In Japan und Österreich ohne Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und Primarbereich zusammen in Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und den Niederlanden. Ohne Sekundarbereich II in Israel und ohne berufsbildenden Sekundarbereich II in den Niederlanden. 4. Referenzjahr: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und Japan; Berichtsjahr für Bildungsgänge 2023/2024 für den Sekundarbereich in den Niederlanden. Referenzjahr für Entwicklungen: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 für Frankreich. 5. Angabe in Vollzeitäquivalenten. Ohne versteckten Mangel, d. h. Stellen, die auf unerwünschte Weise besetzt wurden (6.781 im Primarbereich und 2.230 im Sekundarbereich).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/6a2xcz

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

Tabelle D8.4

Anteil vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die durch eigene Kündigung oder Ruhestand aus dem Beruf ausgeschieden sind, nach Bildungsbereich (2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	2022/2023							
	Primarbereich				Sekundarbereich			
	Prozentsatz vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausschieden	Davon:		Vollständig qualifizierte Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Erfahrung, die aus dem Beruf ausschieden, als Prozentsatz aller vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die kündigten	Prozentsatz vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausschieden	Davon:		Vollständig qualifizierte Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Erfahrung, die aus dem Beruf ausschieden, als Prozentsatz aller vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die kündigten
		Haben gekündigt	Ruhestand			Haben gekündigt	Ruhestand	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	5,8	63	37	52	6,5	45	55	63
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark[1,2]	12,0[d]	85[d]	15[d]	18[d]	m	m	m	m
Estland	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	11[d]	80[d]	20[d]	33[d]
Frankreich[2,3]	2,7[d]	17[d]	83[d]	m	2,6	13	87	m
Griechenland	2,1	5	95	m	3,7	4	96	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m
Island[1]	11,5	m	m	m	m	m	m	m
Irland	2,5	25	75	m	5,0	53	47	m
Israel[1]	2,0	29	71	66	2,0	31	69	68
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen[3]	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[1,4]	8,1[d]	m	m	m	9,5	m	m	m
Neuseeland[2,4]	8,5	m	m	m	8,6	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	4,5	57	43	24	4,3	62	38	32
Portugal	3,7	m	m	28	4,0	m	m	49
Slowakei	5,3	67	33	38	6,5	57	43	38
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	5,6	78	22	23	6,1	78	22	20
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten[3,5]	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)[4]	8,4	76	24	m	8,8	76	24	m
Belgien (frz.)	4,8	33	67	m	4,8	31	69	m
England (UK)[2]	9,5[d]	m	m	m	9,5	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**5,8**	**49**	**51**	**36**	**5,9**	**48**	**52**	**43**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	5,4	49	51	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	7,7	m	m	4	8,4	m	m	29
Rumänien	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**5,7**	**51**	**49**	**27**	**6,2**	**50**	**50**	**38**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zum Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) sind online verfügbar.

1. Primar- und Sekundarbereich I zusammen und ohne Sekundarbereich II in Dänemark. Ohne Sekundarbereich II in Israel und ohne berufsbildenden Sekundarbereich II in den Niederlanden. Daten zum Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) schließen in Island den Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) ein. 2. Referenzjahr nicht 2022/2023: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und Neuseeland. 3. Referenzjahr nicht 2014/2015: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 für die Vereinigten Staaten; 2015/2016 für Frankreich und 2018/2019 für Litauen. 4. Einschließlich nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte. 5. Einschließlich Lehrkräften, die aus dem Beruf ausgeschieden sind, weil sie andere Positionen im Bildungsbereich übernommen haben. Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/6a2xcz

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

Tabelle D8.4 (Forts.)

Anteil vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die durch eigene Kündigung oder Ruhestand aus dem Beruf ausgeschieden sind, nach Bildungsbereich (2022/2023)

Vollzeit und Teilzeit, an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	2022/2023				2014/2015			
	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis Sekundarbereich II				Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) bis Sekundarbereich II			
	Prozentsatz vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausschieden	Davon:		Vollständig qualifizierte Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Erfahrung, die aus dem Beruf ausschieden, als Prozentsatz aller vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die kündigten	Prozentsatz vollständig qualifizierter Lehrkräfte, die aus dem Beruf ausschieden	Davon:		Vollständig qualifizierte Lehrkräfte mit weniger als 5 Jahren Erfahrung, die aus dem Beruf ausschieden, als Prozentsatz aller vollständig qualifizierten Lehrkräfte, die kündigten
		Haben gekündigt	Ruhestand			Haben gekündigt	Ruhestand	
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder								
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	6,2	51	49	58	3,2	63	37	59
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark[1,2]	11,8	85	15	16	13,7	82	18	23
Estland	11,6	81	19	30	6,8	80	20	38
Frankreich[2,3]	2,7	15	85	m	2,3	6	94	m
Griechenland	2,7	5	95	m	2,3	12	88	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m
Island[1]	m	m	m	m	9,7	m	m	m
Irland	2,3	39	61	m	m	m	m	m
Israel[1]	2,1	28	72	68	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen[3]	12,5	m	m	m	12,4	m	m	m
Niederlande[1,4]	8,6	m	m	m		m	m	m
Neuseeland[2,4]	8,5	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	4,4	61	39	32	m	m	m	m
Portugal	3,9	m	m	39	m	m	m	m
Slowakei	6,4	58	42	40	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	5,9	77	23	23	5,8	91	9	22
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten[3,5]	7,9	m	m	m	7,7	46	54	7
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)[4]	8,3	76	24	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	4,8	33	67	m	4,9	29	71	m
England (UK)[2]	9,5	91	9	m	10,4	76	24	m
OECD-Durchschnitt	**6,5**	**51**	**49**	**38**	**6,9**	**51**	**49**	**30**
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	8,3	m	m	23	7,4	m	m	20
Rumänien	m	m	m	m	m	m	m	m
EU25-Durchschnitt	**6,7**	**53**	**47**	**32**	**6,5**	**52**	**48**	**32**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zum Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) sind online verfügbar.

1. Primar- und Sekundarbereich I zusammen und ohne Sekundarbereich II in Dänemark. Ohne Sekundarbereich II in Israel und ohne berufsbildenden Sekundarbereich II in den Niederlanden. Daten zum Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) schließen in Island den Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) ein. 2. Referenzjahr nicht 2022/2023: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2021/2022 für Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und Neuseeland. 3. Referenzjahr nicht 2014/2015: Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 für die Vereinigten Staaten; 2015/2016 für Frankreich und 2018/2019 für Litauen. 4. Einschließlich nicht vollständig qualifizierter Lehrkräfte. 5. Einschließlich Lehrkräften, die aus dem Beruf ausgeschieden sind, weil sie andere Positionen im Bildungsbereich übernommen haben. Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/6a2xcz

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

Anhang 1
Merkmale der Bildungssysteme

Tabellen Anhang 1

StatLink: https://stat.link/5e4rya

- Tabelle X1.1: Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Berichtsjahre für Bildungsgänge und Haushaltsjahre, OECD-Länder
- Tabelle X1.2: Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Berichtsjahre für Bildungsgänge und Haushaltsjahre, Partner- und Beitrittsländer
- Tabelle X1.3: Alter der Schülerinnen und Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht, Altersgruppe mit Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und reguläres Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche (2023)

Download von Daten

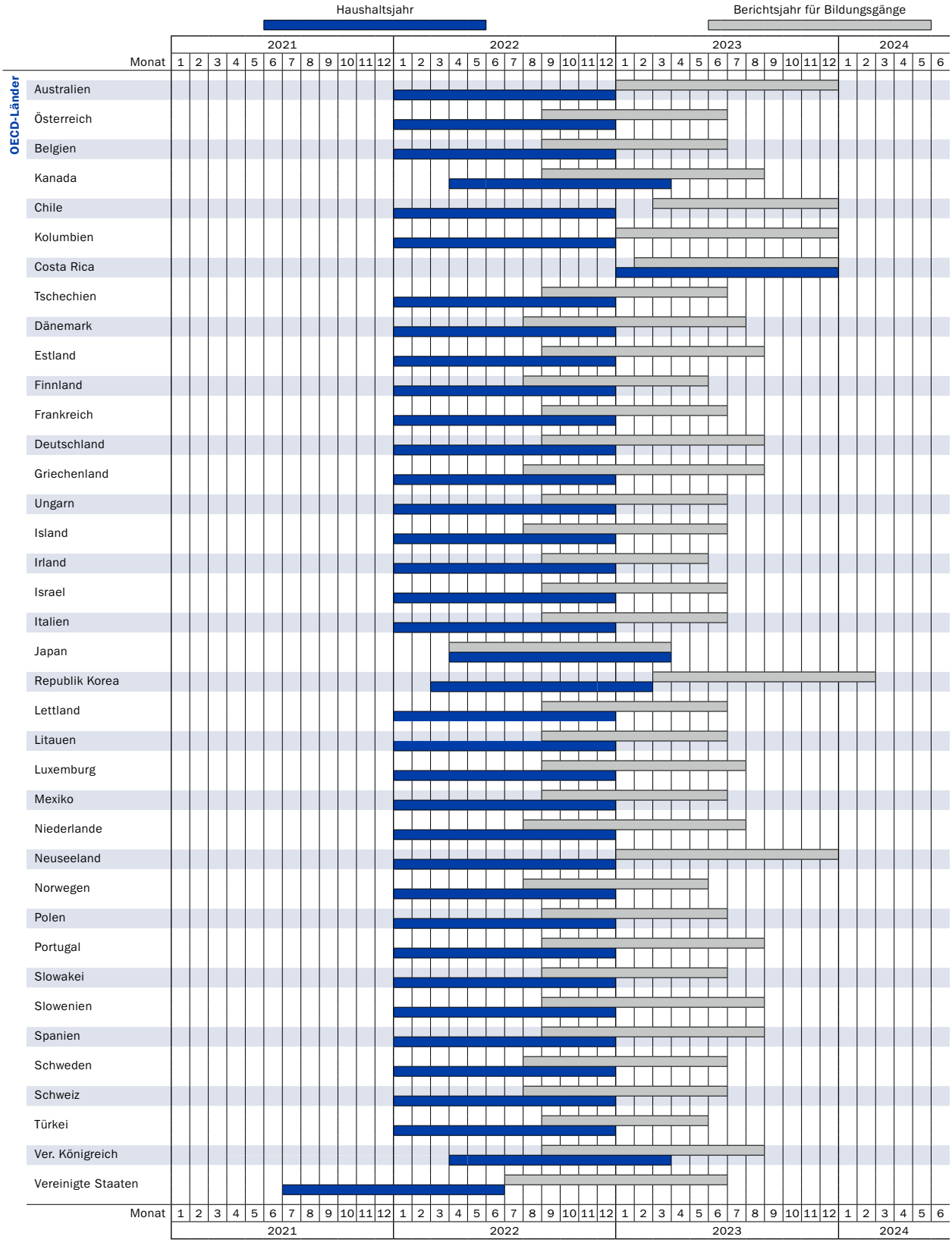
Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle X1.1

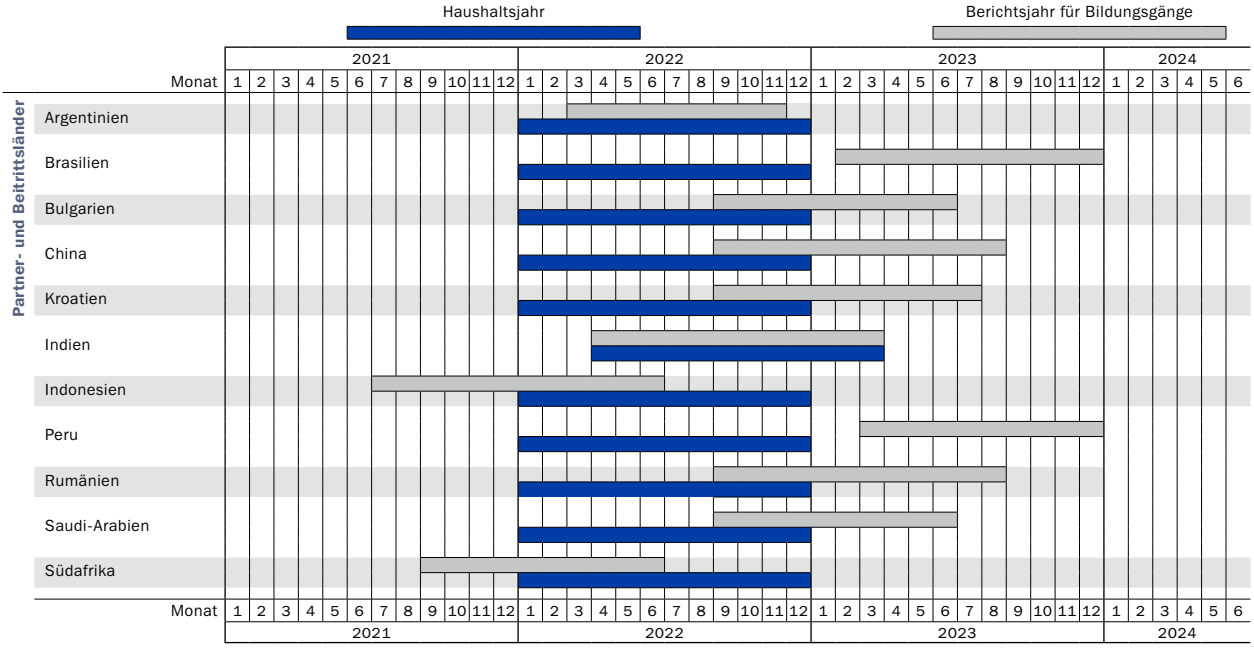
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Berichtsjahre für Bildungsgänge und Haushaltsjahre, OECD-Länder



Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/5e4rya
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X1.2

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Berichtsjahre für Bildungsgänge und Haushaltsjahre, Partner- und Beitrittsländer



Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/5e4rya
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X1.3

Alter der Schülerinnen und Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht, Altersgruppe mit Anspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und reguläres Eintrittsalter und Dauer der Bildungsbereiche (2023)

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									
					Bereich für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)		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	4	0	3	3	2	5	7	12	4	16	2
Österreich	5	15	a	5	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Belgien[1]	5	18	3	0	0	3	2,5	3	6	6	12	2	14	4
Kanada[2]	6	16	0	5	0–2	1–3	3–5	1–3	6	6	12	3	15	2–3
Chile	6	18	0,25	4	0,25	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	17	4	4	0	4	4	2	6	6	12	3	15	2
Tschechien	5	15	m	5	a	a	3	3	6	5	11	4	15	4
Dänemark	6	16	6	6	0	3	3	3	6	7	13	3	16	3
Estland	7	16	1,5	7	x(7)	x(8)	0[d]	7[d]	7	6	13	3	16	3
Finnland[3]	6	18	0,75	6	0,75	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Frankreich[4]	3	16	3	3	a	a	3	3	6	5	11	4	15	3
Deutschland[5]	6	19	1	6	0	3	3	3	6	4	10	6	16	3
Griechenland	4	15	4	4	0	4	4	2	6	6	12	3	15	3
Ungarn	3	16	0	0	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Island	6	16	a	6	1	3	3	3	6	7	13	3	16	4
Irland	6	16	2,6	3	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	0,25	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	1,5	1,5	1,5	1,5	3	4	7	6	13	3	16	3
Litauen	6	16	2	0	0	3	3	4	7	4	11	6	17	2
Luxemburg	4	16	3	1	0	3	3	3	6	6	12	3	15	4
Mexiko	3	17	0	0	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Niederlande	5	17	4	4	0	4	3	3	6	6	12	3	15	3
Neuseeland	6	16	0	3	0	3	3	2	5	6	11	4	15	3
Norwegen[6]	6	16	1,6	6	x(7)	x(8)	1[d]	5[d]	6	7	13	3	16	3
Polen	6	15	3	3	a	a	3	4	7	4	11	4	15	4
Portugal	6	18	3	0	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Slowakei	5	16	4	5	a	a	3	3	6	4	10	5	15	4
Slowenien	6	15	0,92	1	0,92	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	1	1	2	3	4	7	6	13	3	16	3
Schweiz	4	15	4	4	a	a	4	2	6	6	12	3	15	4
Türkei	6	18	5	3	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
Ver. Königreich	5	18	3	3	0	3	3	2	5	6	11	3	14	4
Vereinigte Staaten	5	16	3–6	5	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Partner- und/oder Beitrittsländer														
Argentinien	4	17	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Brasilien	4	17	0	4	0	4	4	2	6	5	11	4	15	3
Bulgarien	4	16	3	3	a	a	3	4	7	4	11	3	14	5
China	6	14	m	m	m	m	3	3	6	6	12	3	15	3
Kroatien	6	16	0,5	6	0	3	3	3	7	4	11	4	15	4
Indien	6	13	m	m	m	m	3	3	6	5	11	3	14	4
Indonesien	7	15	m	m	0	5	5	2	7	6	13	3	16	3
Peru	5	17	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	2
Rumänien	4	19	0,16	0	0	3	3	3	6	5	11	4	15	4
Saudi-Arabien	6	14	m	m	2	1	3	3	6	6	12	3	15	3
Südafrika	7	15	m	m	0	3	3	4	7	7	14	2	16	3

Anmerkung: Das reguläre Alter bezieht sich auf das Alter der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge, außer beim Alter am Ende der Schulpflicht, das dem Alter entspricht, in dem die Schulpflicht endet. So bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass alle Schülerinnen und Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Da sich das 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. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Das reguläre Alter zu Beginn und am Ende des Bereichs für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) bezieht sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Die Länge des Bildungsgangs im Sekundarbereich weicht in der Provinz Quebec ab, wo die Abschlussklasse an Sekundarschulen die 11. Klasse ist. In den übrigen Provinzen und Territorien ist die Abschlussklasse an Sekundarschulen die 12. Klasse. 3. 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. 4. 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. 5. In Berlin und Brandenburg dauert der Primarbereich 6 Jahre. Außerdem variiert die Dauer des Sekundarbereichs I zwischen 5 und 6 Jahren, je nach angestrebter Qualifikation und Bundesland. Die meisten Bildungsgänge, die zum ersten Schulabschluss führen, umfassen 9 Schuljahre, während für Bildungsgänge, die zum mittleren Schulabschluss führen, 10 Schuljahre zu absolvieren sind. Unterschiede bestehen auch bei der Dauer der Schulzeit bis zum Abitur (12 oder 13 Schuljahre). Das Alter für den Eintritt in den Sekundarbereich II variiert ebenfalls und kann bei 15 Jahren liegen. In Berlin umfasst der Sekundarbereich II am Gymnasium 2 Jahre. 6. Der Elementarbereich umfasst FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) und FBBE für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02). Es gibt keine untere Altersgrenze für die Teilnahme, aber die Kinder haben, wenn sie zwischen Januar und November geboren wurden, ab dem Jahr, in dem sie 1 Jahr alt werden, Anspruch auf einen Platz und der Erziehungsurlaub beträgt auch etwa 1 Jahr. Die reguläre Dauer von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II kann zwischen 3 und 4,5 Jahren betragen.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/5e4rya
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Anhang 2
Statistische Bezugsdaten

Tabellen Anhang 2

StatLink: https://stat.link/5e4rya

- Tabelle X2.1: Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2015, 2020, 2021, 2022 und 2023)
- Tabelle X2.2: Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2015, 2020, 2021, 2022 und 2023)
- Tabelle X2.3: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2024)
- Tabelle X2.4: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2024)
- Tabelle X2.5: Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2024)
- Tabelle X2.6: Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften nach 15 Jahren Berufserfahrung, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2024)
- Tabelle X2.7: Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2024)
- Tabelle X2.8: Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2000 und 2005 bis 2024)
- Tabelle X2.9: Lehrkräfte nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2024)
- Tabelle X2.10: 25- bis 64-jährige Lehrkräfte, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2024)
- Tabelle X2.11: 25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2024)

Download von Daten

Zum Download der Daten für die Zahlen und Tabellen in diesem Kapitel s. StatLink.

Um auf weitere Daten und/oder Bildungsindikatoren zuzugreifen, nutzen Sie bitte den *OECD Data Explorer: https://data-explorer.oecd.org/*.

Datenstand für die Veröffentlichung der Druckversion: 13. Juni 2025. Bitte beachten Sie, dass der Data Explorer die aktuellsten Daten enthält.

Tabelle X2.1

Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2015, 2020, 2021, 2022 und 2023)

	Bruttoinlandsprodukt (BIP) (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)					Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)				
	2015	2020	2021	2022	2023	2015	2020	2021	2022	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	1 641 040	2 033 743	2 208 076	2 448 921	2 620 086	620 240	918 324	921 501	956 184	1 030 499
Österreich	342 084	380 318	406 232	448 007	473 227	175 201	217 971	227 597	237 490	249 349
Belgien	415 538	463 751	506 023	563 544	596 321	223 896	271 076	277 962	294 400	317 595
Kanada	1 999 215	2 299 350	2 614 599	2 871 658	m	812 749	1 182 045	1 173 641	1 180 084	1 257 226
Chile	158 622 903	201 257 745	239 561 981	263 842 661	281 870 321	40 935 942	61 261 849	82 121 706	73 214 343	m
Kolumbien	804 692 000	998 471 000	1 192 634 000	1 469 791 000	1 572 458 300	363 651 000	515 231 000	576 600 000	675 934 000	m
Costa Rica	30 171 919	36 495 246	40 326 626	44 810 031	47 059 272	9 099 110	12 475 503	12 648 102	17 933 221	19 236 534
Tschechien	4 651 813	5 828 318	6 307 755	7 049 872	7 618 528	1 939 667	2 695 753	2 840 033	3 030 666	3 344 331
Dänemark	2 030 206	2 326 592	2 567 520	2 844 228	2 804 742	1 104 800	1 240 994	1 269 114	1 276 893	1 313 529
Estland	21 011	27 859	31 456	36 443	38 188	8 248	12 464	13 241	14 565	16 520
Finnland	210 192	236 387	248 764	266 135	272 782	117 168	133 447	137 103	140 085	152 633
Frankreich	2 201 402	2 318 276	2 508 102	2 655 435	2 822 455	1 268 008	1 430 357	1 491 424	1 550 743	1 609 883
Deutschland	3 085 650	3 449 620	3 676 460	3 953 850	4 185 550	1 373 293	1 763 784	1 864 302	1 937 465	2 024 970
Griechenland	175 363	167 540	184 575	207 854	225 197	96 036	99 338	104 688	109 858	111 577
Ungarn	34 984 755	48 807 766	55 556 986	66 165 628	75 086 595	17 616 154	24 907 128	26 715 126	32 244 502	37 146 477
Island	2 310 848	2 929 165	3 279 524	3 892 031	4 321 079	1 004 612	1 496 813	1 618 761	1 812 194	1 966 222
Irland	272 544	382 207	449 217	520 935	509 952	76 430	101 915	105 804	107 285	115 912
Israel	1 179 534	1 414 039	1 582 324	1 764 412	1 878 373	450 852	643 833	643 262	662 013	752 095
Italien	1 663 278	1 670 012	1 842 507	1 998 073	2 131 390	835 694	948 296	1 032 343	1 096 547	1 144 854
Japan	539 615 375	543 001 575	554 927 725	568 357 625	m	208 962 800	248 455 700	243 338 200	242 646 800	240 295 200
Republik Korea	1 740 776 000	2 058 466 500	2 221 912 900	2 323 781 500	2 401 189 400	504 008 400	738 883 100	786 289 800	860 322 100	844 308 600
Lettland	23 744	29 224	32 284	36 100	39 372	9 494	12 934	15 022	15 965	17 187
Litauen	37 441	50 265	56 680	67 455	73 793	13 179	21 246	21 143	24 451	27 583
Luxemburg	54 142	64 524	72 361	77 529	79 310	21 861	30 341	30 974	33 986	37 968
Mexiko	19 228 615	24 086 758	26 690 033	29 516 052	31 855 566	5 297 291	10 869 283	7 122 898	7 834 616	12 700 444
Niederlande	699 175	816 463	891 550	993 820	1 067 599	316 389	390 377	409 171	429 746	461 217
Neuseeland	252 406	327 207	351 431	384 911	410 057	99 595	152 260	161 082	168 259	165 049
Norwegen[1]	2 614 238	3 067 339	3 288 436	3 570 859	3 288 436	1 533 194	1 994 429	2 035 860	2 186 991	2 384 960
Polen	1 809 564	2 362 909	2 661 518	3 100 850	3 401 610	750 899	1 127 935	1 159 588	1 341 141	1 600 439
Portugal	179 393	201 033	216 494	243 957	267 923	86 677	98 754	102 495	107 034	113 362
Slowakei	80 376	94 321	101 960	110 089	122 919	35 467	41 972	45 767	47 333	59 572
Slowenien	38 494	46 739	52 023	56 909	63 951	19 052	24 209	25 956	27 120	29 723
Spanien	1 087 112	1 129 214	1 235 474	1 373 629	1 498 324	474 893	580 164	611 124	637 117	680 952
Schweden	4 231 745	5 020 978	5 464 876	5 865 211	6 212 143	2 129 789	2 660 856	2 727 550	2 869 511	3 065 198
Schweiz	668 006	696 620	745 067	791 087	803 632	224 542	267 037	265 845	259 224	266 813
Türkei	2 350 941	5 048 568	7 256 142	15 011 780	26 545 720	746 115	1 810 867	2 269 956	4 103 040	8 807 923
Ver. Königreich	1 935 250	2 148 965	2 345 657	2 574 151	m	813 093	1 102 353	1 102 577	1 176 256	1 277 831
Vereinigte Staaten	17 951 579	21 447 044	22 517 638	24 844 032	26 863 801	6 910 981	10 093 748	10 724 143	9 977 767	10 846 788
Partner- und Beitrittsländer										
Argentinien	5 954 511	27 195 699	46 282 066	82 650 240	m	2 463 163	11 558 522	17 509 344	31 172 287	72 417 362
Brasilien	5 995 787	7 609 597	9 012 142	10 079 677	10 856 112	3 921 250	5 354 228	5 486 479	m	m
Bulgarien	89 571	121 088	139 602	168 360	185 233	36 173	50 018	57 882	69 401	71 857
China	70 251 150	103 486 760	117 382 300	123 402 940	129 427 170	21 837 060	36 310 049	37 434 933	40 260 431	41 728 905
Kroatien	45 971	50 747	58 347	67 615	78 048	21 854	27 232	28 063	30 346	36 383
Indien	137 718 739	198 540 960	235 973 985	269 496 459	295 356 668	37 265 268	61 585 922	70 098 252	78 544 891	85 993 341
Indonesien	11 526 332 800	15 443 353 200	16 976 751 400	19 588 089 900	20 892 376 700	2 028 883 753	2 845 700 423	3 076 816 119	3 400 751 480	3 479 159 723
Peru	604 416	703 915	878 380	945 329	1 001 860	136 195	188 246	206 341	219 973	224 628
Rumänien	712 549	1 069 629	1 192 285	1 389 450	1 604 554	255 618	443 565	473 889	561 176	645 983
Saudi-Arabien	2 510 566	2 753 517	3 278 085	4 157 143	4 003 436	1 001 292	1 075 734	1 038 933	1 174 310	1 293 235
Südafrika	4 420 793	5 562 760	6 220 152	6 655 524	7 023 994	1 333 492	1 925 591	2 024 171	2 121 767	2 291 285

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 Teil 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 (2025), OECD Data Explorer, „Annual GDP and components – expenditure approach" and „Annual government non-financial accounts and key indicators (Expenditure)" (https://data-explorer.oecd.org).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2015, 2020, 2021, 2022 und 2023)

	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)					BIP pro Kopf (Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)					BIP-Deflator (2020 = 100)				
	2015	2020	2021	2022	2023	2015	2020	2021	2022	2023	2015	2020	2021	2022	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	1,474	1,431	1,396	1,360	1,366	68 905	79 291	85 966	94 137	98 319	87,2	100,0	107,2	114,2	117,2
Österreich	0,799	0,729	0,720	0,700	0,735	39 641	42 652	45 381	49 488	51 828	91,8	100,0	101,9	106,8	113,9
Belgien	0,800	0,716	0,720	0,708	0,732	36 858	40 190	43 675	48 249	50 621	91,4	100,0	102,7	109,8	114,7
Kanada	1,248	1,202	1,163	1,152	1,135	55 993	60 464	68 374	73 753	m	92,8	100,0	107,8	116,3	117,9
Chile	391,361	409,842	423,014	436,528	437,099	8 826 396	10 343 023	12 173 878	13 306 192	14 121 131	79,8	100,0	106,9	115,4	123,0
Kolumbien	1 289,324	1 270,744	1 340,326	1 373,871	1 445,980	17 744 641	20 269 008	23 880 681	29 107 551	30 815 672	81,9	100,0	107,8	123,8	131,7
Costa Rica	353,964	328,024	334,119	340,131	328,309	6 247 222	7 143 969	7 813 648	8 598 560	8 946 497	90,3	100,0	102,4	108,8	108,7
Tschechien	12,935	12,150	12,562	12,775	13,177	442 711	554 964	600 690	655 221	700 358	86,8	100,0	104,0	113,1	122,2
Dänemark	7,303	6,365	6,288	6,225	6,396	357 277	399 093	438 561	481 551	471 545	94,3	100,0	102,8	112,1	107,9
Estland	0,537	0,515	0,534	0,565	0,596	15 999	20 964	23 650	27 364	27 958	85,8	100,0	105,4	122,0	131,8
Finnland	0,908	0,802	0,791	0,781	0,793	38 353	42 741	44 891	47 893	48 908	94,2	100,0	102,5	108,8	112,6
Frankreich	0,808	0,693	0,704	0,694	0,709	33 197	34 280	36 954	39 006	41 332	93,9	100,0	101,2	104,5	110,0
Deutschland	0,778	0,707	0,707	0,698	0,726	37 774	41 481	44 190	47 183	49 525	92,0	100,0	102,8	109,1	115,8
Griechenland	0,609	0,530	0,521	0,511	0,526	16 206	15 660	17 347	19 647	21 349	100,6	100,0	101,4	108,0	114,3
Ungarn	132,518	141,838	148,351	156,477	173,652	3 570 691	5 047 120	5 768 599	6 888 612	7 827 892	81,2	100,0	106,3	121,4	139,1
Island	141,937	143,253	142,588	138,402	143,869	7 121 257	8 223 372	9 069 479	10 516 160	11 386 243	86,9	100,0	106,4	115,8	122,4
Irland	0,809	0,775	0,752	0,734	0,769	58 040	75 919	88 223	100 185	96 292	96,2	100,0	101,1	107,9	111,8
Israel	3,924	3,747	3,658	3,447	3,571	140 805	153 461	168 919	184 737	192 525	96,1	100,0	102,3	107,3	112,2
Italien	0,738	0,632	0,625	0,602	0,624	27 616	28 096	31 159	33 858	36 135	94,5	100,0	101,3	104,8	111,0
Japan	103,450	100,742	99,211	94,514	95,271	4 245 263	4 319 533	4 421 664	4 548 790	m	98,1	100,0	99,8	100,2	104,3
Republik Korea	857,368	829,359	829,868	816,608	828,392	34 122 827	39 711 137	42 918 928	44 970 904	46 432 994	94,6	100,0	103,2	105,0	107,0
Lettland	0,497	0,470	0,464	0,481	0,502	12 008	15 374	17 129	19 139	20 926	87,3	100,0	103,3	113,5	120,3
Litauen	0,446	0,433	0,440	0,472	0,505	12 861	17 885	20 182	23 822	25 698	87,9	100,0	106,0	123,0	134,1
Luxemburg	0,881	0,838	0,834	0,819	0,853	95 087	102 234	112 863	118 315	118 771	92,1	100,0	104,6	110,6	114,4
Mexiko	8,326	9,815	10,061	9,816	9,879	161 516	190 585	209 145	229 550	246 336	77,0	100,0	104,5	111,4	116,4
Niederlande	0,810	0,748	0,742	0,728	0,763	41 274	46 810	50 850	56 145	59 719	90,7	100,0	102,7	109,1	117,1
Neuseeland	1,475	1,423	1,464	1,434	1,471	54 419	64 196	68 725	74 847	78 061	89,8	100,0	104,5	110,2	114,9
Norwegen[1]	9,930	9,588	8,985	8,531	9,202	503 707	570 243	608 069	654 363	595 731	89,2	100,0	103,5	110,1	115,3
Polen	1,765	1,698	1,753	1,828	1,991	47 643	63 577	71 986	82 078	90 395	90,3	100,0	105,3	116,6	127,7
Portugal	0,585	0,543	0,540	0,525	0,534	17 279	19 358	20 801	23 303	25 328	91,3	100,0	102,0	107,5	115,0
Slowakei	0,491	0,489	0,488	0,493	0,519	14 823	17 273	18 740	20 173	22 523	92,7	100,0	102,2	109,9	121,0
Slowenien	0,595	0,532	0,537	0,528	0,559	18 656	22 227	24 682	26 979	30 158	92,5	100,0	102,7	109,4	120,4
Spanien	0,665	0,606	0,588	0,570	0,582	23 437	23 851	26 094	28 748	30 968	94,8	100,0	102,6	107,4	114,1
Schweden	8,852	8,436	8,364	8,426	8,766	431 847	484 957	524 671	557 149	586 084	89,9	100,0	102,7	108,7	115,2
Schweiz	1,235	1,105	1,057	0,987	0,999	80 582	80 587	85 559	90 077	90 141	101,0	100,0	101,3	104,4	105,3
Türkei	1,162	2,111	2,752	4,518	7,350	30 056	60 545	86 232	176 651	311 109	54,7	100,0	129,0	252,8	425,4
Ver. Königreich	0,692	0,653	0,669	0,638	0,683	29 733	32 197	35 018	38 077	m	88,1	100,0	100,1	105,5	113,1
Vereinigte Staaten	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	55 731	64 638	67 749	74 480	80 141	92,4	100,0	104,6	112,0	116,1
Partner- und Beitrittsländer															
Argentinien	6,883	26,887	38,783	61,499	139,722	138 053	599 330	1 010 331	1 787 619	m	18,9	100,0	154,2	261,6	m
Brasilien	2,006	2,265	2,379	2,411	2,436	29 467	35 936	42 248	47 802	51 282	77,0	100,0	113,0	122,7	128,5
Bulgarien	0,679	0,675	0,693	0,727	0,766	12 825	18 485	21 453	26 041	28 733	80,7	100,0	107,0	124,0	133,9
China	3,782	4,015	3,987	3,790	3,637	50 787	73 285	83 097	87 411	91 814	89,7	100,0	104,6	106,5	105,8
Kroatien	0,466	0,410	0,407	0,418	0,443	10 925	12 846	14 873	17 258	19 798	94,2	100,0	102,1	110,3	123,2
Indien	19,115	20,319	20,728	20,654	20,203	107 341	146 480	172 422	190 165	206 741	83,6	100,0	108,4	115,7	117,2
Indonesien	4 390,646	4 791,007	4 808,429	4 917,821	4 819,781	45 097 404	57 154 442	62 258 309	71 029 554	m	89,1	100,0	106,0	116,1	117,9
Peru	1,711	1,706	1,734	1,695	1,744	20 171	21 575	26 589	28 306	29 701	86,6	100,0	110,1	115,3	122,9
Rumänien	1,662	1,615	1,568	1,646	1,723	35 947	55 432	62 291	72 927	84 161	78,8	100,0	105,6	118,4	133,5
Saudi-Arabien	1,617	1,921	1,909	2,103	1,970	80 587	78 416	106 487	129 204	121 985	92,4	100,0	114,1	133,2	m
Südafrika	5,817	7,249	7,376	7,229	7,313	81 216	95 803	105 801	111 825	116 618	77,3	100,0	106,5	111,9	117,2

1. Für Norwegen werden die BIP-Deflator-Festlandzahlen verwendet.

Quelle: OECD (2025), OECD Data Explorer, „Annual Purchasing Power Parities and exchange rates", „Annual population and employment, national concept", and „Annual GDP and components – expenditure approach" (https://data-explorer.oecd.org).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.3

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2024)

Jahresgehälter von Vollzeitlehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)				Primarbereich			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	86 009	123 737	123 737	135 778	83 453	119 005	119 005	134 909
Österreich[1]	m	m	m	m	46 191	48 969	54 818	80 608
Kanada	m	m	m	m	61 290	102 016	105 785	106 847
Chile	14 711 080	18 137 783	22 078 733	27 202 611	14 711 080	18 137 783	22 078 733	27 202 611
Kolumbien	50 662 601	92 393 869	92 393 869	92 393 869	50 662 601	92 393 869	92 393 869	92 393 869
Costa Rica	9 342 667	10 974 367	11 790 217	14 237 767	9 435 183	11 083 403	11 907 513	14 379 843
Tschechien	369 600	381 600	391 200	434 400	392 400	416 400	435 600	513 600
Dänemark	396 885	449 587	449 587	449 587	455 224	505 778	524 351	524 351
Estland	m	a	a	a	21 556	a	a	a
Finnland[2]	32 846	35 814	36 156	36 156	36 194	41 493	44 401	47 065
Frankreich	32 164	35 329	36 492	51 812	32 164	35 329	36 492	51 812
Deutschland	m	m	m	m	57 991	66 735	70 304	75 289
Griechenland	13 664	16 496	17 912	26 408	13 664	16 496	17 912	26 408
Ungarn	5 870 400	6 080 000	6 680 000	7 832 846	5 870 400	6 080 000	6 680 000	7 832 846
Island	8 092 140	8 169 372	8 526 552	8 709 696	8 092 140	8 169 372	8 526 552	8 709 696
Irland	a	a	a	a	39 838	55 068	66 692	76 923
Israel	149 700	176 433	191 948	302 104	129 879	150 725	170 288	264 546
Italien	25 195	27 614	30 271	36 733	25 195	27 614	30 271	36 733
Japan	m	m	m	m	3 655 000	4 946 000	5 679 000	6 975 000
Republik Korea	35 245 680	52 487 260	61 365 120	97 775 440	35 245 680	52 487 260	61 365 120	97 775 440
Lettland	14 880	m	m	23 808	14 688	m	m	23 496
Litauen	21 384	22 074	24 590	27 981	21 384	22 074	24 590	27 981
Luxemburg	79 230	102 471	115 676	139 974	79 230	102 471	115 676	139 974
Mexiko	282 519	351 213	435 915	544 293	282 519	351 213	435 915	544 293
Niederlande	46 681	66 992	76 169	95 773	46 681	66 992	76 169	95 773
Neuseeland	m	m	m	m	61 329	97 920	97 920	97 920
Norwegen	485 400	556 600	556 600	569 100	592 100	609 200	609 200	654 700
Polen	57 696	68 399	83 102	86 610	57 696	68 399	83 102	86 610
Portugal	24 249	29 231	30 950	51 270	24 249	29 231	30 950	51 270
Slowakei	11 256	12 840	13 152	14 706	13 938	15 672	16 050	17 952
Slowenien	22 313	26 386	33 126	38 183	22 313	27 330	34 340	41 072
Spanien	33 905	36 895	39 342	48 603	33 905	36 895	39 342	48 603
Schweden[1,3,4]	427 200	447 000	455 400	489 000	432 000	476 880	496 800	572 400
Schweiz	76 300	95 800	m	116 600	82 100	102 600	m	124 500
Türkei	436 443	470 588	489 933	565 187	436 443	470 588	489 933	565 187
Vereinigte Staaten[4]	50 417	55 930	75 635	84 504	49 386	67 017	72 721	85 827
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	40 062	50 178	56 461	71 123	40 062	50 178	56 461	71 123
Belgien (frz.)	38 402	47 976	53 993	66 028	38 402	47 976	53 993	66 028
England (UK)	31 000	a	47 841	47 841	31 000	a	47 841	47 841
Schottland (UK)	38 339	48 120	48 120	48 120	38 339	48 120	48 120	48 120
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	61 074	m	m	m	61 074	m	m	m
Bulgarien	22 236	22 932	23 820	m	22 236	22 932	23 820	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	20 540	21 460	21 971	24 526
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	38 206	m	m	79 133	38 206	m	m	79 133
Rumänien	77 352	96 864	100 536	110 170	77 352	96 864	100 536	110 170
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Definition der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften basiert auf einem weit gefassten Konzept, das das typische ISCED-Niveau und andere Kriterien umfasst. Für jede der 4 in dieser Tabelle aufgeführten Laufbahnstufen wird die häufigste Qualifikation definiert. In vielen Fällen ist die Mindestqualifikation identisch mit der häufigsten Qualifikation. Für Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen s. Tabelle D.D3.3 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Österreich und Schweden (Kalenderjahr für Schweden). 2. Daten zu Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen Daten zu Lehrkräften in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. 3. Ohne von Beschäftigten gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Bonuszahlungen und Zulagen).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich, basierend auf der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der beruflichen Laufbahn, in Landeswährung (2024)

Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Sekundarbereich I, allgemeinbildend				Sekundarbereich II, allgemeinbildend			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	83 361	118 697	118 697	134 820	83 361	118 697	118 697	134 820
Österreich[1]	46 191	51 234	57 398	85 552	46 191	55 527	62 219	94 782
Kanada	61 290	102 016	106 829	106 847	61 290	102 016	106 829	106 847
Chile	14 711 080	18 137 783	22 078 733	27 202 611	15 209 028	18 802 045	22 842 486	28 198 507
Kolumbien	50 662 601	92 393 869	92 393 869	92 393 869	50 662 601	92 393 869	92 393 869	92 393 869
Costa Rica	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570
Tschechien	392 400	417 600	435 600	517 200	392 400	417 600	435 600	516 000
Dänemark	456 911	510 891	528 260	528 260	428 063	556 294	556 294	556 294
Estland	21 556	a	a	a	21 556	a	a	a
Finnland	38 880	44 571	47 696	50 557	40 823	49 019	51 465	54 553
Frankreich[2]	34 838	38 002	39 165	54 752	34 838	38 002	39 165	54 752
Deutschland	64 030	72 547	76 400	83 450	66 563	74 807	79 002	89 849
Griechenland	13 664	16 496	17 912	26 408	13 664	16 496	17 912	26 408
Ungarn	5 955 008	6 168 800	6 780 800	8 156 496	5 955 008	6 168 800	6 780 800	8 156 496
Island	8 092 140	8 169 372	8 526 552	8 709 696	7 514 688	9 099 888	9 546 924	9 546 924
Irland	41 191	56 434	67 345	77 576	41 191	56 434	67 345	77 576
Israel	130 527	160 155	174 887	264 546	120 852	154 701	172 287	245 641
Italien	27 079	29 895	32 892	40 309	27 187	30 603	33 806	42 116
Japan	3 655 000	4 946 000	5 679 000	6 975 000	3 655 000	4 946 000	5 679 000	7 158 000
Republik Korea	35 245 680	52 487 260	61 365 120	97 775 440	35 245 680	52 487 260	61 365 120	97 775 440
Lettland	14 688	m	m	23 496	14 688	m	m	23 496
Litauen	21 384	22 074	24 590	27 981	21 384	22 074	24 590	27 981
Luxemburg	89 794	112 243	123 864	156 084	89 794	112 243	123 864	156 084
Mexiko	352 982	440 972	550 997	688 148	667 408	767 892	819 504	819 504
Niederlande	46 536	70 973	81 282	95 776	46 536	70 973	81 282	95 776
Neuseeland	61 329	97 920	97 920	97 920	64 083	103 086	103 086	103 086
Norwegen	592 100	609 200	609 200	654 700	592 100	665 000	665 000	741 000
Polen	57 696	68 399	83 102	86 610	57 696	68 399	83 102	86 610
Portugal	24 249	29 231	30 950	51 270	24 249	29 231	30 950	51 270
Slowakei	13 938	15 672	16 050	17 952	13 938	15 672	16 050	17 952
Slowenien	22 313	27 330	34 340	41 072	22 313	27 330	34 340	41 072
Spanien	38 004	41 384	44 091	54 326	38 004	41 384	44 091	54 326
Schweden[1,3,4]	444 360	489 000	505 200	585 600	450 000	497 400	513 600	591 600
Schweiz	90 400	116 000	m	137 700	102 600	131 500	m	155 800
Türkei	436 443	470 588	489 933	565 187	436 443	470 588	489 933	565 187
Vereinigte Staaten[4]	50 512	70 466	76 221	86 750	52 893	69 182	76 442	83 410
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	40 062	50 178	56 461	71 123	49 922	63 563	72 452	90 230
Belgien (frz.)	38 402	47 976	53 993	66 028	47 732	60 794	69 306	83 493
England (UK)	31 000	a	47 841	47 841	31 000	a	47 841	47 841
Schottland (UK)	38 339	48 120	48 120	48 120	38 339	48 120	48 120	48 120
Partner- und/oder Beitrittsländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	61 074	m	m	m	61 074	m	m	m
Bulgarien	22 236	22 932	23 820	m	22 236	22 932	23 820	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	20 540	21 460	21 971	24 526	20 540	21 460	21 971	24 526
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	38 206	m	m	79 133	38 206	m	m	79 133
Rumänien	77 352	96 864	100 536	110 170	77 352	96 864	100 536	110 170
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Definition der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften basiert auf einem weit gefassten Konzept, das das typische ISCED-Niveau und andere Kriterien umfasst. Für jede der 4 in dieser Tabelle aufgeführten Laufbahnstufen wird die häufigste Qualifikation definiert. In vielen Fällen ist die Mindestqualifikation identisch mit der häufigsten Qualifikation. Für Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen s. Tabelle D.D3.3 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Österreich und Schweden (Kalenderjahr für Schweden). 2. Die Daten beinhalten die durchschnittlichen festen Bonuszahlungen für Überstunden. 3. Ohne von Beschäftigten gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Bonuszahlungen und Zulagen).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.5

Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2024)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangsjahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit der häufigsten Qualifikation, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(21)	(22)	(23)	(28)	(33)	(38)	(42)
OECD Länder												
Australien	m	m	m	63 821	70 819	86 009	m	m	m	63 257	71 233	83 453
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	29 022	38 414	46 191
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52 064	52 665	57 479
Chile	m	m	m	7 569 485	11 654 016	14 711 080	m	m	m	7 569 485	11 654 016	14 711 080
Kolumbien	m	m	m	22 612 928	34 696 391	50 662 601	m	m	m	22 612 928	34 696 391	50 662 601
Costa Rica	m	m	m	9 122 311	9 342 667	9 342 667	m	m	m	9 122 311	9 435 183	9 435 183
Tschechien	m	m	m	242 000	338 400	369 600	m	m	m	251 200	360 000	392 400
Dänemark	m	m	m	m	350 646	396 885	m	m	m	m	404 229	455 224
Estland	m	m	m	a	a	m	m	m	m	10 400	15 520	21 556
Finnland	m	m	m	28 611	29 201	32 846	m	m	m	32 412	33 140	36 194
Frankreich	20 181	21 031	22 026	24 595	26 197	32 164	20 181	21 031	22 026	24 595	26 197	32 164
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	44 860	51 695	57 991
Griechenland	m	m	m	13 104	13 104	13 664	m	m	m	13 104	13 104	13 664
Ungarn	m	m	m	1 922 004	2 527 200	5 870 400	m	m	m	1 922 004	2 527 200	5 870 400
Island	m	m	m	m	m	8 092 140	m	m	m	m	m	8 092 140
Irland	m	m	m	m	a	a	m	m	m	30 702	36 953	39 838
Israel	m	m	m	98 968	108 318	149 700	m	m	m	85 936	95 287	129 879
Italien	m	m	m	23 051	24 297	25 195	m	m	m	23 051	24 297	25 195
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 171 000	3 394 000	3 655 000
Republik Korea	m	m	m	28 824 720	32 614 440	35 245 680	m	m	m	28 824 720	32 614 440	35 245 680
Lettland	m	m	m	4 860	9 000	14 880	m	m	m	4 860	9 000	14 688
Litauen	m	m	m	m	10 476	21 384	m	m	m	m	14 573	21 384
Luxemburg	m	m	m	67 129	67 391	79 230	m	m	m	67 129	67 391	79 230
Mexiko	m	m	m	164 657	230 295	282 519	m	m	m	164 657	230 295	282 519
Niederlande	m	m	m	32 562	39 504	46 681	m	m	m	32 562	39 504	46 681
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46 117	54 318	61 329
Norwegen	m	m	m	364 500	410 000	485 400	m	m	m	425 650	489 700	592 100
Polen	m	m	m	29 044	35 880	57 696	m	m	m	29 044	35 880	57 696
Portugal	m	m	m	21 960	22 351	24 249	m	m	m	21 960	22 351	24 249
Slowakei	m	m	m	6 222	8 592	11 256	m	m	m	6 960	10 646	13 938
Slowenien	m	m	m	16 864	19 529	22 313	m	m	m	16 864	19 529	22 313
Spanien	m	m	m	28 129	30 550	33 905	m	m	m	28 129	30 550	33 905
Schweden[1]	m	m	m	330 000	397 200	m	m	m	m	330 000	402 000	
Schweiz	m	m	m	72 200	74 900	76 300	m	m	m	79 053	80 300	82 100
Türkei	m	m	m	39 802	72 036	436 443	m	m	m	39 802	72 036	436 443
Vereinigte Staaten[1,2]	m	m	m	43 570	41 427	50 417	m	m	m	42 563	49 494	57 489
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	33 061	40 062	m	m	m	m	33 061	40 062
Belgien (frz.)	m	m	m	m	32 010	38 402	m	m	m	m	32 010	38 402
England (UK)	m	m	m	22 023	25 305	31 000	m	m	m	22 023	25 305	31 000
Schottland (UK)	m	m	m	21 867	32 034	38 339	m	m	m	21 867	32 034	38 339
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	61 074	m	m	m	m	m	61 074
Bulgarien	m	m	m	m	m	22 236	m	m	m	m	m	22 236
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	20 540
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	38 206	m	m	m	m	m	38 206
Rumänien	m	m	m	m	m	77 352	m	m	m	m	m	77 352
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 bis 2023, d.h. die Spalten 3 bis 6, 8 bis 11, 13 bis 16, 18 bis 20, 24 bis 27, 29 bis 32, 34 bis 37, 39 bis 41, 45 bis 48, 50 bis 53, 55 bis 58, 60 bis 62, 66 bis 69, 71 bis 74, 76 bis 79 und 81 bis 83, sind online verfügbar (s. StatLink). Die Definition der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften basiert auf einem weit gefassten Konzept, das das typische ISCED-Niveau und andere Kriterien umfasst. Für die in dieser Tabelle aufgeführte Laufbahnstufe wird die häufigste Qualifikation definiert. In vielen Fällen ist die Mindestqualifikation identisch mit der häufigsten Qualifikation. Für Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen s. Tabelle D.D3.3 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Bonuszahlungen und Zulagen). 2. Die häufigste Qualifikation für Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 6) und in den darauffolgenden Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 7).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.5 (Forts.)

Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2024)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangsjahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit der häufigsten Qualifikation, nach Bildungsbereich

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)						Sekundarbereich II (allgemeinbildend)					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
	(43)	(44)	(49)	(54)	(59)	(63)	(64)	(65)	(70)	(75)	(80)	(84)
OECD Länder												
Australien	m	m	m	63213	71230	83361	m	m	m	63213	71230	83361
Österreich	m	m	m	30340	38224	46191	m	m	m	31775	38325	46191
Kanada	m	m	m	52064	52665	57479	m	m	m	52064	52665	57479
Chile	m	m	m	7569485	11654016	14711080	m	m	m	7756420	12051072	15209028
Kolumbien	m	m	m	22612928	34696391	50662601	m	m	m	22612928	34696391	50662601
Costa Rica	m	m	m	12657737	9723350	9723350	m	m	m	12657737	9723350	9723350
Tschechien	m	m	m	251200	360000	392400	m	m	m	251200	360000	392400
Dänemark	m	m	m	m	406280	456911	m	m	m	m	382229	428063
Estland	m	m	m	10400	15520	21556	m	m	m	10400	15520	21556
Finnland	m	m	m	35005	35792	38880	m	m	m	37120	37954	40823
Frankreich	21278	22173	23220	26686	28735	34838	21278	22173	23220	26686	28735	34838
Deutschland	m	m	m	50448	57311	64030	m	m	m	50764	59935	66563
Griechenland	m	m	m	13104	13104	13664	m	m	m	13104	13104	13664
Ungarn	m	m	m	1922004	2527200	5955008	m	m	m	2105922	2527200	5955008
Island	m	m	m	m	6854066	8092140	m	m	m	m	m	7514688
Irland	m	m	m	30702	36953	41191	m	m	m	30702	36953	41191
Israel	m	m	m	86414	95764	130527	m	m	m	89187	115820	120852
Italien	m	m	m	24849	26114	27079	m	m	m	24849	26114	27187
Japan	m	m	m	3171000	3394000	3655000	m	m	m	3171000	3394000	3655000
Republik Korea	m	m	m	28884720	32674440	35245680	m	m	m	28164720	31954440	35245680
Lettland	m	m	m	4860	9000	14688	m	m	m	4860	9000	14688
Litauen	m	m	m	m	14573	21384	m	m	m	m	14573	21384
Luxemburg	m	m	m	77897	76376[b]	89794	m	m	m	77897	76376	89794
Mexiko	m	m	m	211345	292733	352982	m	m	m	409330	563277	667408
Niederlande	m	m	m	34840	39806	46536	m	m	m	34840	39806	46536
Neuseeland	m	m	m	47700	54318	61329	m	m	m	49282	54318	64083
Norwegen	m	m	m	425650	489700	m	m	m	m	477700	531700	611600
Polen	m	m	m	29044	35880	57696	m	m	m	29044	35880	57696
Portugal	m	m	m	21960	22351	24249	m	m	m	21960	22351	24249
Slowakei	m	m	m	6960	10646	13938	m	m	m	6960	10646	13938
Slowenien	m	m	m	16864	19529	22313	m	m	m	16864	19529	22313
Spanien	m	m	m	31415	34121	38004	m	m	m	31415	34121	38004
Schweden[1]	m	m	m	330000	414000	m	m	m	m	342000	416400	m
Schweiz	m	m	m	89509	89500	90400	m	m	m	100477	100800	102600
Türkei	m	m	m	41197	74547	436443	m	m	m	41197	74547	436443
Vereinigte Staaten[1,2]	m	m	m	44322	49211	59273	m	m	m	43678	49710	56537
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	m	m	33061	40062	m	m	m	m	41246	49922
Belgien (frz.)	m	m	m	m	32010	38402	m	m	m	m	39817	47732
England (UK)	m	m	m	22023	25305	31000	m	m	m	22023	25305	31000
Schottland (UK)	m	m	m	21867	32034	38339	m	m	m	21867	32034	38339
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	61074	m	m	m	m	32738	61074
Bulgarien	m	m	m	m	m	22236	m	m	m	m	m	22236
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	20540	m	m	m	m	m	20540
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	38206	m	m	m	m	m	38206
Rumänien	m	m	m	m	m	77352	m	m	m	m	m	77352
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 bis 2023, d.h. die Spalten 3 bis 6, 8 bis 11, 13 bis 16, 18 bis 20, 24 bis 27, 29 bis 32, 34 bis 37, 39 bis 41, 45 bis 48, 50 bis 53, 55 bis 58, 60 bis 62, 66 bis 69, 71 bis 74, 76 bis 79 und 81 bis 83, sind online verfügbar (s. StatLink). Die Definition der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften basiert auf einem weit gefassten Konzept, das das typische ISCED-Niveau und andere Kriterien umfasst. Für die in dieser Tabelle aufgeführte Laufbahnstufe wird die häufigste Qualifikation definiert. In vielen Fällen ist die Mindestqualifikation identisch mit der häufigsten Qualifikation. Für Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen s. Tabelle D.D3.3 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Bonuszahlungen und Zulagen). 2. Die häufigste Qualifikation für Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 6) und in den darauffolgenden Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 7).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.6

Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften nach 15 Jahren Berufserfahrung, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2024)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(21)	(22)	(23)	(28)	(33)	(38)	(42)
OECD Länder												
Australien	m	62 240	74 125	91 291	106 583	123 737	m	62 240	75 382	91 805	102 380	119 005
Österreich[1]	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	46 156	54 818
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	93 640	105 785
Chile	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	22 078 733	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	22 078 733
Kolumbien	m	m	m	41 239 431	63 276 168	92 393 869	m	m	m	41 239 431	63 276 168	92 393 869
Costa Rica	m	m	m	m	11 790 217	11 790 217	m	m	m	m	11 907 513	11 907 513
Tschechien	m	m	m	251 160	358 800	391 200	m	m	m	272 200	399 600	435 600
Dänemark	m	m	m	m	397 756	449 587	m	m	m	m	465 241	524 351
Estland	m	m	m	a	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
Finnland	19 956	23 333	28 331	30 900	31 966	36 156	24 961	30 791	37 769	39 769	40 824	44 401
Frankreich	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	36 492	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	36 492
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	63 484	70 304
Griechenland	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 912	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 912
Ungarn	751 668	1 739 076	1 780 884	2 884 041	3 178 980	6 680 000	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	6 680 000
Island	m	2 821 586	3 901 395	m	6 676 644	8 526 552	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	8 526 552
Irland	m	m	m	m	a	a	33 370	48 206	57 390	57 390	62 072	66 692
Israel	72 174	82 076	99 707	145 012	158 912	191 948	75 912	82 179	115 299	130 922	138 394	170 288
Italien	m	25 234	27 645	27 845	29 162	30 271	20 849	25 234	27 645	27 845	29 162	30 271
Japan	m	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 679 000
Republik Korea	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	61 365 120	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	61 365 120
Lettland	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m
Litauen	m	m	m	6 220	13 158	24 590	m	m	m	9 031	16 727	24 590
Luxemburg	m	62 139	93 182	106 536	98 391	115 676	m	62 139	93 182	106 536	98 391	115 676
Mexiko	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	435 915	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	435 915
Niederlande	m	m	m	49 002	60 939	76 169	m	m	m	49 002	60 939	76 169
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	83 000	97 920
Norwegen	m	287 000	353 700	419 500	500 000	556 600	m	327 500	386 000	460 850	536 800	609 200
Polen	m	31 216	40 120	47 645	58 441	83 102	m	31 216	40 120	47 645	58 441	83 102
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 950	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 950
Slowakei	m	m	6 136	7 160	10 036	13 152	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050
Slowenien	m	m	26 635	24 607	28 275	33 126	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	34 340
Spanien	m	28 122	33 889	32 389	35 339	39 342	m	28 122	33 889	32 389	35 339	39 342
Schweden[2]	m	261 000	m	354 600	420 144	m	m	283 200	m	379 200	463 200	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	489 933	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	489 933
Vereinigte Staaten[2,3]	36 758	41 500	m	m	62 193	75 635	38 046	51 413	52 742	60 705	62 102	72 721
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	56 461	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	56 461
Belgien (frz.)	28 485	33 428	38 610	42 425	45 056	53 993	28 485	33 428	38 610	42 425	45 056	53 993
England (UK)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	47 841	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	47 841
Schottland (UK)	14 022	29 827	33 666	34 887	40 206	48 120	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	48 120
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	23 820	m	m	m	m	m	23 820
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	21 971
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	100 536	m	m	m	m	m	100 536
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 bis 2023, d.h. die Spalten 3 bis 6, 8 bis 11, 13 bis 16, 18 bis 20, 24 bis 27, 29 bis 32, 34 bis 37, 39 bis 41, 45 bis 48, 50 bis 53, 55 bis 58, 60 bis 62, 66 bis 69, 71 bis 74, 76 bis 79 und 81 bis 83, sind online verfügbar (s. StatLink). Die Definition der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften basiert auf einem weit gefassten Konzept, das das typische ISCED-Niveau und andere Kriterien umfasst. Für die in dieser Tabelle aufgeführte Laufbahnstufe wird die häufigste Qualifikation definiert. In vielen Fällen ist die Mindestqualifikation identisch mit der häufigsten Qualifikation. Für Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen s. Tabelle D.D3.3 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. 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. 2. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Bonuszahlungen und Zulagen). 3. Die häufigste Qualifikation für Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 6) und in den darauffolgenden Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 7).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.6 (Forts.)

Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften nach 15 Jahren Berufserfahrung, in Landeswährung (2000 und 2005 bis 2024)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation, nach Bildungsbereich

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)						Sekundarbereich II (allgemeinbildend)					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
	(43)	(44)	(49)	(54)	(59)	(63)	(64)	(65)	(70)	(75)	(80)	(84)
OECD Länder												
Australien	m	62 384	75 382	91 903	96 709	118 697	m	62 384	75 382	91 903	102 467	118 697
Österreich[1]	26 916	33 635	38 451	41 334	48 325	57 398	29 728	34 265	41 382	44 500	52 635	62 219
Kanada	m	m	m	87 202	93 640	106 829	m	m	m	87 202	93 640	106 829
Chile	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	22 078 733	m	m	9 700 782	11 694 832	18 137 514	22 842 486
Kolumbien	m	m	m	41 239 431	63 276 168	92 393 869	m	m	m	41 239 431	63 276 168	92 393 869
Costa Rica	m	m	m	m	12 272 960	12 272 960	m	m	m	m	12 272 960	12 272 960
Tschechien	m	m	m	272 200	400 800	435 600	m	m	m	272 200	400 800	435 600
Dänemark	m	m	m	m	469 723	528 260	m	m	m	m	496 731	556 294
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	47 696	31 115	36 550	43 168	46 363	47 584	51 465
Frankreich	28 249	29 433	30 803	32 231	35 121	39 165	28 249	29 433	30 803	32 231	35 121	39 165
Deutschland	m	46 842	52 784	61 058	69 508	76 400	m	53 096	57 150	64 767	71 880	79 002
Griechenland	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 912	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 912
Ungarn	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	6 780 800	1 128 996	2 432 388	2 262 636	3 171 916	3 532 200	6 780 800
Island	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	8 526 552	m	3 198 000	4 104 000	m	7 187 328	9 546 924
Irland	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	67 345	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	67 345
Israel	76 995	83 744	104 947	143 219	153 229	174 887	75 873	81 353	95 187	119 107	149 269	172 287
Italien	22 836	27 487	30 121	30 340	31 707	32 892	23 518	28 259	30 966	31 189	32 588	33 806
Japan	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 679 000	6 649 000	6 237 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 679 000
Republik Korea	m	39 616 000	41 907 257	50 482 920	57 639 740	61 365 120	m	39 616 000	41 907 257	49 762 920	56 919 740	61 365 120
Lettland	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m
Litauen	m	m	m	9 031	16 727	24 590	m	m	m	9 031	16 727	24 590
Luxemburg	m	81 258	99 782	111 118	106 005	123 864	m	81 258	99 782	111 118	106 005	123 864
Mexiko	141 093	203 399	268 456	350 283	465 340	550 997	m	m	m	514 509	692 596	819 504
Niederlande	m	m	m	61 556	69 554	81 282	m	m	m	61 556	69 554	81 282
Neuseeland	m	m	m	71 780	83 000	97 920	m	m	m	74 460	83 000	103 086
Norwegen	m	327 500	386 000	460 850	536 800	609 200	m	364 000	434 700	524 400	588 100	665 000
Polen	m	31 216	40 120	47 645	58 441	83 102	m	31 216	40 120	47 645	58 441	83 102
Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 950	m	24 759	27 038	26 321	28 857	30 950
Slowakei	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050
Slowenien	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	34 340	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	34 340
Spanien	m	32 293	38 613	36 153	39 440	44 091	m	32 293	38 613	36 153	39 440	44 091
Schweden[2]	m	290 400	m	387 018	476 886	m	m	313 600	m	401 400	478 800	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	489 933	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	489 933
Vereinigte Staaten[2,3]	43 834	47 215	55 919	62 369	66 105	76 221	43 918	49 467	55 724	61 327	65 248	76 442
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	31 191	35 417	40 042	43 842	46 673	56 461	39 886	45 301	51 454	56 311	59 946	72 452
Belgien (frz.)	30 327	33 802	38 610	42 425	45 056	53 993	39 040	43 519	49 764	54 499	57 869	69 306
England (UK)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	47 841	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	47 841
Schottland (UK)	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	48 120	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	48 120
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	23 820	m	m	m	m	m	23 820
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	21 971	m	m	m	m	m	21 971
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	100 536	m	m	m	m	m	100 536
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 bis 2023, d.h. die Spalten 3 bis 6, 8 bis 11, 13 bis 16, 18 bis 20, 24 bis 27, 29 bis 32, 34 bis 37, 39 bis 41, 45 bis 48, 50 bis 53, 55 bis 58, 60 bis 62, 66 bis 69, 71 bis 74, 76 bis 79 und 81 bis 83, sind online verfügbar (s. StatLink). Die Definition der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften basiert auf einem weit gefassten Konzept, das das typische ISCED-Niveau und andere Kriterien umfasst. Für die in dieser Tabelle aufgeführte Laufbahnstufe wird die häufigste Qualifikation definiert. In vielen Fällen ist die Mindestqualifikation identisch mit der häufigsten Qualifikation. Für Mindestqualifikationen und die häufigsten Qualifikationen s. Tabelle D.D3.3 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. 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. 2. Tatsächliche Gehälter: Schweden (einschließlich Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen) und die Vereinigten Staaten (ohne Bonuszahlungen und Zulagen). 3. Die häufigste Qualifikation für Lehrkräfte im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) und im Primarbereich war 2000 ein Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED-Stufe 6) und in den darauffolgenden Jahren ein Master- oder gleichwertiger Abschluss (ISCED 7).

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.7

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2024)[1]

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagenzahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften, nach Bildungsbereich

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)						Primarbereich					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
	(1)	(2)	(3)	(8)	(13)	(17)	(18)	(19)	(20)	(25)	(30)	(34)
OECD Länder												
Australien	m	m	77 641	m	101 104	113 890	m	m	78 352	81 730	93 686	107 072
Österreich	m	m	m	[m]	m	m	m	m	m	47 416[b]	51 860	62 243
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	14 681 286	m	m	m	m	14 691 156	15 117 447
Tschechien	m	m	228 603	277 809	415 700	m	m	m	290 682	325 614	515 600	m
Dänemark	m	m	m	m	393 200	442 181	m	m	m	m	477 308	536 402
Estland	m	m	m	8 807	14 814	21 140	m	m	m	13 254	19 387	27 584
Finnland[2]	m	m	29 759	32 637	34 406	39 313	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	49 722
Frankreich	m	m	31 467	33 835	38 202	m	m	m	30 881	32 978	37 111	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53 610	60 792	67 580
Griechenland	m	m	m	16 085	17 328	18 127	m	m	m	16 085	17 328	18 127
Ungarn	m	m	2 217 300	3 238 584	3 939 026	7 142 672	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	7 566 381
Island[2]	m	m	m	5 261 000	6 772 000	9 370 000	m	m	m	5 966 000	7 450 000	9 704 000
Irland	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	58 975	64 892
Israel	m	m	110 959	161 247	169 452	207 592	m	m	123 151	162 049	175 071	206 679
Italien	m	m	25 774	28 672	29 157	32 870	m	m	25 774	28 672	29 157	32 870
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	15 660	m	m	m	9 981	15 278	18 876
Litauen	m	m	m	9 732	18 576	29 592	m	m	m	9 732	18 576	29 592
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	70 008	m	m	43 374	45 126	56 127	70 008
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 833	79 291	97 045
Norwegen	m	289 548	368 580	448 797	518 890	591 257	m	348 877	422 930	505 878	572 804	657 148
Polen	m	m	40 626	49 856	m	95 038	m	m	46 862	57 738	m	111 338
Portugal	m	m	m	31 234	33 805	36 749	m	m	m	28 561	30 502	34 523
Slowakei	m	m	m	8 986	13 144	17 170	m	m	m	12 185	17 089	22 061
Slowenien[2]	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	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	66 325	38 746	41 059	49 133	52 516	55 980	68 153
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41 046	44 357	47 024	58 393	m	m	41 543	44 848	46 582	57 311
Belgien (frz.)	m	m	m	42 741	45 634	55 862	m	m	m	42 468	44 623	54 247
England (UK)	22 968	29 418	33 680	33 011	35 748	40 780	22 968	29 418	33 680	33 011	35 748	40 780
Schottland (UK)	m	m	31 884	33 166	37 492	46 786	m	m	31 884	33 166	37 492	46 786
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	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	49 540	m	m	m	m	m	50 944
Rumänien	m	m	m	m	m	101 352	m	m	m	m	m	104 909
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 bis 2023, d.h. die Spalten 4 bis 7, 9 bis 12, 14 bis 16, 21 bis 24, 26 bis 29, 31 bis 33, 38 bis 41, 43 bis 46, 48 bis 50, 55 bis 58, 60 bis 63 und 65 bis 67, sind online verfügbar (s. StatLink). Für Erklärungen zur Unterbrechung der Zeitreihe s. Tabelle D.D3.12 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Daten zu Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen Daten zu Lehrkräften in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.7 (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005 und 2010 bis 2024)[1]

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagenzahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften, nach Bildungsbereich

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)						Sekundarbereich II (allgemeinbildend)					
	2000	2005	2010	2015	2020	2024	2000	2005	2010	2015	2020	2024
	(35)	(36)	(37)	(42)	(47)	(51)	(52)	(53)	(54)	(59)	(64)	(68)
OECD Länder												
Australien	m	m	78221	82516	95270	107225	m	m	78225	82542	93298	107295
Österreich	m	m	m	55799[b]	58483	68215	m	m	m	60152[b]	66081	73487
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11325494	m	m	m	m	m	12365587	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	17669394	20020925	m	m	m	m	17669394	20020925
Tschechien	m	m	289771	325034	512000	m	m	m	313534	338662	537100	m
Dänemark	m	m	m	m	480476	539628	m	m	m	m	566438	633059
Estland	m	m	m	13254	19387	27584	m	m	m	13254	19387	27584
Finnland[2]	32919	39519	44421	48497	50398	54619	37728	44051	49808	54378	56929	61385
Frankreich	m	m	37232	38508	41442	m	m	m	41794	43338	45887	m
Deutschland	m	m	m	59153	67007	74107	m	m	m	62760	70913	77555
Griechenland	m	m	m	17103	18522	18889	m	m	m	17103	18522	18889
Ungarn	m	m	2473800	3373500	4111792	7566381	m	m	2814100	3588180	4471546	7802739
Island[2]	m	m	m	5966000	7450000	9704000	m	m	5172300	7931000	9988000	12519000
Irland	m	m	m	m	61414	68231	m	m	m	m	61414	68231
Israel	m	m	126309	176907	186766	216583	m	m	133790	160763	199084	210631
Italien	m	m	27170	28581	31269	34952	m	m	28986	30991	33261	37196
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	9320	15069	18876	m	m	m	10430	16499	19116
Litauen	m	m	m	9732	18576	29592	m	m	m	9732	18576	29592
Luxemburg	m	m	101471	106650	m	m	m	m	101471	106650	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52831	56796	65212	76055	m	m	52831	56796	65212	76055
Neuseeland	m	m	m	70223	79885	96997	m	m	m	74624	86522	102582
Norwegen	m	348877	422930	505878	572804	657148	m	372694	449704	555315	621412	714983
Polen	m	m	47410	58907	m	114721	m	m	46147	57837	m	121315
Portugal	m	m	m	27903	29686	34182	m	m	m	30431	32093	36650
Slowakei	m	m	m	12185	17089	22061	m	m	m	12176	17737	23391
Slowenien[2]	m	m	m	24504	27918	m	m	m	m	25989	29409	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	247793	290058	324639	389624	476260	m	265488	315592	347967	405662	484829	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	39500	41873	50158	53548	58625	70578	41124	43588	52188	55328	61162	72927
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	41277	43718	46590	57589	m	m	54381	56594	55965	69341
Belgien (frz.)	m	m	m	41586	43463	53240	m	m	m	53006	55100	66718
England (UK)	25347	32355	36173	36650	39860	48548	25347	32355	36173	36650	39860	48548
Schottland (UK)	m	m	31884	33166	37492	46786	m	m	31884	33166	37492	46786
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	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	49924	m	m	m	m	m	49924
Rumänien	m	m	m	m	m	105831	m	m	m	m	m	107757
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Daten für die Jahre 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021 bis 2023, d.h. die Spalten 4 bis 7, 9 bis 12, 14 bis 16, 21 bis 24, 26 bis 29, 31 bis 33, 38 bis 41, 43 bis 46, 48 bis 50, 55 bis 58, 60 bis 63 und 65 bis 67, sind online verfügbar (s. StatLink). Für Erklärungen zur Unterbrechung der Zeitreihe s. Tabelle D.D3.12 in Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes.

1. Daten zu Gehältern für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Daten zu Lehrkräften im Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) umfassen Daten zu Lehrkräften in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.8

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften und Schulleitungen (2000 und 2005 bis 2024)

	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
	2022	2023	2024	Jan. 2023	Jan. 2024	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2010	Jan. 2015	Jan. 2020	Jan. 2022	Jan. 2023	Jan. 2024		
	(1)	(2)	(3)	(4) = ((1) + (2))/2	(5) = ((2) + (3))/2	(6)	(7)	(12)	(17)	(22)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OECD Länder															
Australien	1,44	1,45	1,45	1,45	1,45	69	78	91	100	107	113	119	124	2024	2024
Österreich	0,73	0,75	0,75	0,74	0,75	76	82	90	100	108	115	125	132	2023/24	2023/24
Kanada	1,23	1,22	1,22	1,23	1,22	80	87	93	100	106	113	118	121	2023/24	m
Chile	482,88	490,98	490,98	486,93	490,98	58	68	83	100	116	131	143	151	2024	2024
Kolumbien	1546,10	1597,05	1597,05	1571,58	1597,05	48	66	83	100	123	142	158	170	2024	m
Costa Rica	364,00	364,48	364,48	364,24	364,48	30	52	83	100	110	120	126	126	2024	2024
Tschechien	13,79	14,35	14,35	14,07	14,35	75	84	94	100	112	127	141	149	2023/24	2022/23
Dänemark	7,37	7,16	7,16	7,26	7,16	77	84	93	100	103	108	114	116	2023/24	2023/24
Estland	0,65	0,66	0,66	0,65	0,66	57	68	86	100	113	126	143	151	2023/24	2023/24
Finnland	0,84	0,83	0,83	0,84	0,83	76	82	90	100	104	110	116	119	2023/24	2023/24
Frankreich	0,74	0,74	0,74	0,74	0,74	82	89	96	100	104	109	115	121	2023/24	2022
Deutschland	0,73	0,73	0,73	0,73	0,73	81	87	93	100	106	113	121	127	2023/24	2023/24
Griechenland	0,59	0,58	0,58	0,59	0,58	75	86	99	100	98	102	107	111	2023/24	2023/24
Ungarn	176,60	194,02	194,02	185,31	194,02	51	70	88	100	115	133	153	167	2023/24	2023/24
Island	153,59	155,98	155,98	154,79	155,98	45	55	84	100	110	120	129	138	2023/24	2023/24
Irland	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95	82	96	95	100	106	113	122	129	2023/24	2023/24
Israel	3,84	3,88	3,88	3,86	3,88	75	81	92	100	100	104	108	112	2023/24	2023/24
Italien	0,67	0,66	0,66	0,67	0,66	74	84	93	100	104	110	116	120	2023/24	2023/24
Japan	104,97	104,84	104,84	104,90	104,84	108	103	100	100	102	104	107	110	2023/24	m
Republik Korea	927,74	933,10	933,10	930,42	933,10	67	79	90	100	107	112	116	120	2024	m
Lettland	0,57	0,58	0,58	0,58	0,58	53	66	94	100	110	121	134	142	2023/24	2023/24
Litauen	0,53	0,55	0,55	0,54	0,55	70	70	92	100	110	127	144	151	2023/24	2023/24
Luxemburg	0,91	0,90	0,90	0,91	0,90	74	84	92	100	108	113	118	121	2023/24	m
Mexiko	10,67	10,79	10,79	10,73	10,79	47	62	83	100	123	139	146	150	2023/24	m
Niederlande	0,78	0,79	0,79	0,78	0,79	75	86	93	100	108	119	127	133	2023/24	2023/24
Neuseeland	1,51	1,54	1,54	1,52	1,54	77	83	94	100	106	114	121	126	2024	2024
Norwegen	9,61	9,58	9,58	9,59	9,58	75	83	92	100	112	120	127	134	2023/24	2023/24
Polen	1,90	2,01	2,01	1,95	2,01	67	81	92	100	107	122	136	145	2023/24	2023/24
Portugal	0,59	0,59	0,59	0,59	0,59	72	85	94	100	106	112	119	123	2023/24	2023/24
Slowakei	0,58	0,60	0,60	0,59	0,60	61	80	92	100	106	117	130	139	2023/24	2023/24
Slowenien	0,59	0,61	0,61	0,60	0,61	63	82	94	100	104	113	122	127	2023/24	2022/23
Spanien	0,64	0,62	0,62	0,63	0,62	71	83	94	100	104	110	117	122	2023/24	m
Schweden	8,66	8,74	8,74	8,70	8,74	82	88	96	100	108	115	123	128	2023/24	2023/24
Schweiz	1,17	1,13	1,13	1,15	1,13	95	98	103	100	101	102	104	106	2023/24	m
Türkei	4,83	7,30	7,30	6,07	7,30	13	48	70	100	172	309	521	841	2023/24	m
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	75	83	92	100	107	116	122	125	2023/24	2023/24
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)[2]	0,77	0,77	0,77	0,77	0,77	75	83	92	100	108	117	127	131	2023/24	2023/24
Belgien (frz.)[2]	0,77	0,77	0,77	0,77	0,77	75	83	92	100	108	117	127	131	2023/24	2023/24
England (UK)[2]	0,73	0,75	0,75	0,74	0,75	77	82	91	100	107	114	123	128	2023/24	2023/24
Schottland (UK)[2]	0,73	0,75	0,75	0,74	0,75	77	82	91	100	107	114	123	128	2023/24	2023/24
Partner- und/oder Beitrittsländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	10	16	31	100	519	1226	2554	7459	m	m
Brasilien	2,48	2,49	2,49	2,48	2,49	33	51	68	100	130	156	168	175	2024	m
Bulgarien	0,76	0,78	0,78	0,77	0,78	62	74	92	100	112	128	143	153	2023/24	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	0,49	0,51	0,51	0,50	0,51	67	78	93	100	102	111	122	128	2023/24	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	87	100	112	124	133	138	m	m
Rumänien	1,95	2,00	2,00	1,97	2,00	24	61	86	100	115	130	145	156	2023/24	2023/24
Saudi-Arabien	1,94	1,91	1,91	1,92	1,91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	7,46	7,60	7,60	7,53	7,60	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Werte für die KKP und Deflatoren wurden am 2. April 2025 den volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD-Bildungsdatenbank entnommen. Da die KKP für 2024 an diesem Datum nicht verfügbar waren, wurden die Werte von 2023 für 2024 verwendet. Die Deflatoren für die Jahre 2006 bis 2009, 2011 bis 2014, 2016 bis 2019 und 2021, d.h. die Spalten 8 bis 11, 13 bis 16, 18 bis 21 und 23, sind online verfügbar (s. StatLink).

1. Daten zu den KKP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Daten zu KKP und Deflatoren beziehen sich auf das gesamte Land: Belgien für Belgien (fläm.) und Belgien (frz.) sowie das Vereinigte Königreich für England und Schottland.

Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).

StatLink: https://stat.link/5e4rya

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

Tabelle X2.9

Lehrkräfte nach Mindest- bzw. häufigster Qualifikation und Bildungsbereich (2024)

Lehrkräfte, die entweder die Mindestqualifikation oder eine höhere (und häufigste) Qualifikation haben, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I (allgemeinbildend)			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2024) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2024) (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 (2024) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2024) (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 (2024) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2024) (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 (2024) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2024) (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Österreich[1]	m	m	m	Ja	36	m	Ja	34	m	Ja	20	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Kolumbien	Ja	8	40	Ja	16	35	Nein	42[d]	a	Nein	x(8)	a
Costa Rica	Ja	6	94	Ja	13	77	Ja	9	66	Ja	9	66
Tschechien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Dänemark	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Estland	m	a	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Finnland	Nein	100	a	Nein	57	a	Nein	90	a	Nein	97	a
Frankreich	Nein	98	a	Nein	98	a	Nein	82	a	Nein	64	a
Deutschland	m	a	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Griechenland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Ungarn	Nein	100	a	Nein	100	a	Ja	42	58	Nein	100	a
Island	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Irland	m	a	a	Nein	34	a	Nein	33	a	Nein	33	a
Israel	Nein	60	a	Nein	49	a	Ja	37	m	Ja	41	m
Italien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Japan	m	a	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Republik Korea	Ja	m	m	Nein	m	a	Ja	m	m	Ja	m	m
Lettland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Litauen	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Luxemburg	Nein	71	a	Nein	85	a	Nein	64	a	Nein	77	a
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Neuseeland	a	a	a	Nein	53	a	Nein	46	a	Ja	16	69
Norwegen	Nein	100	a	Nein	10[d]	a	Ja	x(5)	x(6)	Ja	6	54
Polen	Ja	7	93	Ja	2	98	Ja	3	97	Nein	99	a
Portugal	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Slowakei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Slowenien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Spanien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweden[1]	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweiz	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Türkei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Vereinigte Staaten	Nein	46	a	Ja	41	50	Ja	38	51	Ja	32	55
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)[2]	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	94	a	Ja	23	77
Belgien (frz.)	Nein	98	a	Nein	90	a	Nein	79	a	Ja	5	79
England (UK)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	98	a	Nein	98	a
Schottland (UK)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Bulgarien	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	a	a	Ja	12[d]	88[d]	Ja	x(5)	x(6)	Nein	100	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Rumänien	Ja	2	98	Ja	2	98	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

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik von Kapitel D3.
1. Referenzjahr: 2023 (Kalenderjahr für Schweden). 2. Einschließlich staatlich subventionierter privater Bildungseinrichtungen.
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/5e4rya
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.10

25- bis 64-jährige Lehrkräfte, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2024)

Anteil der Lehrkräfte

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I (allgemeinbildend)			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	1	99[d]	x(2)	1	99[d]	x(5)	1	99[d]	x(8)	3	97[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]	66	23	11	8	5	87	6	7	87	2	4	94
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estland	23	52	25	10	27	62	8	21	71	4	16	80
Finnland	14	79	7	3	1	96	3	2	95	0	1	99
Frankreich[1]	x(4)	x(5)	x(6)	9[d]	58[d]	33[d]	x(10)	x(11)	x(12)	6[d]	54[d]	41[d]
Deutschland	m	m	m	m	m	100	m	m	100	m	m	100
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	1[d]	79[d]	21[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	69[d]	31[d]
Ungarn	5	92	3	1[d]	72[d]	27[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	8	92
Island	21	53	26	10[d]	56[d]	34[d]	x(4)	x(5)	x(6)	15	32	53
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	1	60	39	2	49	49	1	37	62	5	41	55
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	16	62	22	0	72	28	0	68	32	0	65	35
Lettland	27	47	25	x(7)	x(8)	x(9)	4[d]	36[d]	61[d]	4	25	71
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	18	70	12	8	78	14	14	70	17	m	m	m
Niederlande	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	81[d]	19[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	64[d]	36[d]
Neuseeland	m	m	m	6	89	6	5	87	8	1	82	16
Norwegen	5	94	1	5[d]	78[d]	18[d]	x(4)	x(5)	x(6)	2	46	51
Polen	0	7	93	0	2	98	0	3	97	0	1	99
Portugal	0	11	89	0	5	95	0	2	98	0	2	98
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	9	70	21	12	8	80	15	4	81	1	5	94
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	24	71	5	3	59	38	2	25	73	1	12	86
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	0	45	55	0	40	60	1	37	62	2	31	67
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	1	99	1	1	96	3	4	86	10	2	24	74
Belgien (frz.)	0	98	2	1	92	7	1	79	20	1	10	90
England (UK)	x(4)	x(5)	x(6)	1[d]	42[d]	57[d]	x(10)	x(11)	x(12)	1[d]	21[d]	78[d]
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	3	39	58	1	32	67	2	34	64	1	23	76
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	x(5)	12[d]	88[d]	x(5)	x(5)	x(6)	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 nicht 2024: 2023 für Slowenien, Schweden (Kalenderjahr für Schweden) und Tschechien; 2022 für Chile und Frankreich (Kalenderjahr für Frankreich).
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/5e4rya
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Tabelle X2.11

25- bis 64-jährige Schulleitungen, nach Bildungsstand und Bildungsbereich (2024)

Anteil der Schulleitungen

	Bereich für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I (allgemeinbildend)			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig	Kurze tertiäre Bildungsgänge oder niedriger	Bachelor oder gleichwertig	Master oder Promotion oder gleichwertig
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	100[d]	x(8)	0	100[d]	x(11)
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien[1]	53	27	20	2	2	96	2	2	96	2	2	97
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estland	0	22	78	0	8	92	0	7	93	0	2	98
Finnland	15	61	24	0	1	99	0	1	99	0	0	100
Frankreich[1]	x(4)	x(5)	x(6)	9[d]	58[d]	33[d]	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	57[d]	43[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	23[d]	77[d]
Ungarn	1	93	6	0[d]	68[d]	32[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	44	56
Island	19	45	36	3	48	49	3	48	49	8	31	61
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	a	a	a	0	3	97	0	1	99	2	18	80
Italien	a	a	a	a	a	100[d]	a	a	x(6)	a	a	x(6)
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	1	6	92	0	11	89	0	10	90	0	9	91
Lettland	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	19[d]	81[d]
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	63[d]	37[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	49[d]	51[d]
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4	94	2	2[d]	85[d]	13[d]	x(4)	x(5)	x(6)	2	47	51
Polen[1]	0	1	99	0[d]	0[d]	100[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	0	100
Portugal	a	5[d]	95[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	0	47	53	0[d]	0[d]	100[d]	x(4)	x(5)	x(6)	0	3	97
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	33	56	11	9[d]	45[d]	46[d]	x(4)	x(5)	x(6)	9	22	69
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	0	2	98	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	1	94	6	1	94	6	0	61	39	1	10	90
Belgien (frz.)	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0
England (UK)	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	48[d]	51[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	15[d]	85[d]
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partner- und/oder Beitrittsländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarien	0	12	88	0[d]	6[d]	94[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kroatien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rumänien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr nicht 2024: 2023 für Chile, Polen, Slowenien, Schweden (Kalenderjahr für Schweden) und Tschechien; 2022 für Frankreich (Kalenderjahr für Frankreich).
Weiterführende methodologische Informationen s. Education at a Glance 2025 Sources, Methodologies and Technical Notes (https://doi.org/10.1787/fcfaf2d1-en).
StatLink: https://stat.link/5e4rya
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise zur Lektüre.

Mitwirkende an dieser Publikation

INES-Arbeitsgruppe

Frau Marisol ACOSTA (Argentinien)
Frau María Florencia ÁLVAREZ (Argentinien)
Herr Nilo Coras ÁVILA (Argentinien)
Herr Santiago DAMIANI (Argentinien)
Herr Julián FALCONE (Argentinien)
Herr Emiliano IADEVITO (Argentinien)
Frau Agustina LEJARRAGA (Argentinien)
Frau Laura C. MENDEZ (Argentinien)
Frau Cecilia S. REMORINI (Argentinien)
Frau Florencia SOURROUILLE (Argentinien)
Frau Mercedes TARZIBACHI (Argentinien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Manon GAHAN (Australien)
Frau Alex GORDON (Australien)
Frau Dr. Caterina HO (Australien)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Siobhán PIELOW (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Frau Dr. Beili ZHU (Australien)
Herr Anton DERKS (Belgien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Ruth JANSSENS (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Teun PAUWELS (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Javiera CUEVAS (Chile)
Herr Juan SALAMANCA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Frau Dixie BRENES (Costa Rica)
Herr Olman MADRIGAL (Costa Rica)
Frau Cinthya PICADO (Costa Rica)
Herr Walter SEGURA (Costa Rica)
Frau Annia ZUÑIGA (Costa Rica)
Herr Anand ENGBÆK (Dänemark)
Frau Sofie JARLSTRØM CLAUSEN (Dänemark)
Frau Trine PIEPGRAS CARSTENS (Dänemark)
Herr Klaus RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Frau Saskia BADERSCHNEIDER (Deutschland)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Frau Mareen HALLIER (Deutschland)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Michael LENZEN (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Saskia SANDFORTH (Deutschland)
Frau Kristel BANKIER (Estland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Frau Käthrin RANDOJA (Estland)
Frau Heleri GAPONENKO (Estland)
Herr Jukka HAAPAMÄKI (Finnland)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Herr Louis BODELIN (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Herr Louis MEURIC (Frankreich)
Herr Fabrice MURAT (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Sylvie ROUSSEAU (Frankreich)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Lida GEORGIOPOULOU (Griechenland)
Frau Eirini GYFTAKI (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Frau Theano TYFOXYLOU (Griechenland)
Herr Jason KELLY (Irland)
Herr Paul ALEXANDER (Irland)
Herr Patrick O'ROURKE (Irland)
Herr Helgi Eiríkur EYJÓLFSSON (Island)
Frau Hildur KRISTIÁNSDÓTTIR (Island)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BARANY (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Tsofiya FISHMAN (Israel)
Frau Dganit GAILIS (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Orit LEVIN (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Amos MESSIKA (Israel)
Herr Dov NATAN (Israel)
Frau Hagit SARID (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Frau Francesca SALVINI (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Keiko KIMURA (Japan)
Herr Yorihisa ONEDA (Japan)
Herr Masataka ISASHIKI (Japan)
Frau Hitomi MURAI-SUZUKI (Japan)
Frau Aya NAGANUMA (Japan)
Frau Narumi NISHI (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Marouane MOHAMED (Kanada)
Frau Linda WANG (Kanada)
Herr Graham ZIEGLER (Kanada)
Herr Sebastian ARBELAEZ (Kolumbien)
Frau Jeimy ARISTIZABAL (Kolumbien)
Herr Joan BOFILL (Kolumbien)
Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Johana MARIN (Kolumbien)
Herr Rubén MORENO (Kolumbien)

Frau Elsa NELLY VELASCO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Herr Hyoungshik PARK (Republik Korea)
Frau Dayoung YOON (Republik Korea)
Frau Jeeeun MOON (Republik Korea)
Frau Hyojung HAN (Republik Korea)
Herr Keunyoung PARK (Republik Korea)
Herr Changmo YEON (Republik Korea)
Frau Eunji LEE (Republik Korea)
Frau Hyojin HAN (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Herr Donghyun KIM (Republik Korea)
Frau Hansol NA (Republik Korea)
Frau Eunji JANG (Republik Korea)
Frau Jinyi HWANG (Republik Korea)
Frau Jieun PARK (Republik Korea)
Frau Jeehye SON (Republik Korea)
Frau Marija GOJEVIĆ (Kroatien)
Frau Ana ŠOJAT (Kroatien)
Frau Ivana Pilko ČUNČIĆ (Kroatien)
Frau Mia TRCOL (Kroatien)
Frau Gordana BRALIĆ (Kroatien)
Frau Josipa JURIĆ (Kroatien)
Frau Evija BALTIŅA (Lettland)
Frau Eva BĒRZE (Lettland)
Frau Iveta BIRZIŅA (Lettland)
Frau Ieva ERVALDE (Lettland)
Frau Annika GĒGERMANE (Lettland)
Frau Dace KALSONE (Lettland)
Frau Kristīne KNIPELE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Žanete LARIONOVA (Lettland)
Herr Andrejs PUDĀNS (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Rita DUKYNAITĖ (Litauen)
Frau Jolita LIEPYTĖ (Litauen)
Frau Vilma MALINAUSKIENĖ (Litauen)
Frau Aušra URBONAITĖ (Litauen)
Frau Jolanta ZABIETIENĖ (Litauen)
Herr Romain MARTIN (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Bruno RODRIGUES (Luxemburg)
Frau Nevena ZHELYAZKOVA (Luxemburg)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Frau María DEL CARMEN REYES GUERRERO (Mexiko)
Frau Alicia DEL ROSARIO NAVA CARDONA (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Herr César MORÓN ROJAS (Mexiko)
Herr Minghong DENG (Neuseeland)
Herr Paul MAHONEY (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Rory SUDFELT (Neuseeland)
Herr René AERNOUDTS (Niederlande)
Frau Karlijn BAKKER (Niederlande)
Frau Cheyenne RAMADA (Niederlande)
Herr Sybren SPIT (Niederlande)
Frau Fleur STEENKAMER (Niederlande)
Herr Dennis VAN GESSEL (Niederlande)
Frau Daniëlle VAN KLAVEREN (Niederlande)
Frau Laura WIELENGA (Niederlande)
Herr Mark ZUIDERWIJK (Niederlande)
Herr Sebastien BRANDSRUD (Norwegen)
Frau Andrine STENGRUNDET (Norwegen)
Herr Nawid FAZLI (Norwegen)
Frau Kristin GÅSEMYR (Norwegen)
Herr Frode HOVLAND SØREIDE (Norwegen)
Frau Ane LANDØY (Norwegen)
Frau Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Frau Birthe SØNNESYN (Norwegen)
Frau Katrina BJERKE THRONDSEN (Norwegen)
Frau Jiaying YE (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Helga POSSET (Österreich)
Frau Natascha RIHA (Österreich)
Herr Martin MAYERL (Österreich)
Frau Yasmin Milagros VILLAIZAN VICUÑA (Peru)
Herr Carlos Isidoro VILLANUEVA PARDAVE (Peru)
Herr Luis Fernando Manuel TARAZONA RAMOS (Peru)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Barbara DŁUŻEWSKA (Polen)
Herr Andrzej STOLARCZYK (Polen)
Frau Joanna WYZINA (Polen)
Frau Agnieszka ZALIWSKA-SZYMAŃSKA (Polen)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Frau Helena SALEIRO (Portugal)
Herr Adrian BARBULESCU (Rumänien)
Frau Veronica CHIREA (Rumänien)
Frau Roxana MAZILESCU (Rumänien)
Frau Camelia MIRCEA-STURZA (Rumänien)
Frau Dumitra MOLDOVEAN (Rumänien)
Frau Ana-Maria VASILESCU (Rumänien)
Frau Andoria IONIȚĂ (Rumänien)
Frau Gabriela DEACU (Rumänien)
Frau Sultana STAN (Rumänien)
Frau Liliana PINTILIA (Rumänien)
Herr Adi TRIFU (Rumänien)
Frau Oana NĂSTĂSESCU (Rumänien)
Frau Roxana MIHAIL (Rumänien)
Frau Laura CAPITA (Rumänien)
Frau Cristina MANGIUREA (Rumänien)
Herr Florin POPA (Rumänien)
Frau Marioara DOBRESCU (Rumänien)
Herr Victor ILIESCU (Rumänien)
Frau Antonela TOMA (Rumänien)
Frau Ana-Maria RADULESCU (Rumänien)
Herr Virgil ION (Rumänien)
Frau Gabriela JITARU (Rumänien)

Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Anna BENGTSSON (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Miriama CISAROVA (Slowakei)
Herr Ondrej FERENCI (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Ana NOVAK (Slowenien)
Frau Martina KONTELJ (Slowenien)
Frau Petra PEČAN (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Mojca IFKO PINOSA (Slowenien)
Herr Nejc JENSTERLE (Slowenien)
Frau Melita SELJAK (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Herr Pablo ESTEBAN MARTÍNEZ (Spanien)
Frau Raquel HIDALGO GARCÍA (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Frau Pilar MARTIN JIMENEZ (Spanien)
Herr José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Spanien)
Herr Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Spanien)
Frau Cristina MONEO OCAÑA (Spanien)
Frau Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Herr David VARAS DEL PESO (Spanien)
Frau Mamphokhu KHULUVHE (Südafrika)
Herr Bheki MPANZA (Südafrika)
Frau Nthabiseng TEMA (Südafrika)
Frau Edzani NETSHIFHEFHE (Südafrika)
Frau Rirhandzu BALOYI (Südafrika)
Frau Dr. Junitha SURJU (Südafrika)
Frau Ayesha SULEMAN (Südafrika)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Frau Dr. Merve BÜDÜN (Türkei)
Herr Dr. Yusuf CANBOLAT (Türkei)
Herr Dr. Muzaffer Can DİLEK (Türkei)
Herr Murat KAPIKIRAN (Türkiye)
Frau Esra KIRKIL (Türkei)
Frau Emine ÖZDEMIR (Türkei)
Herr Nadir YILDIRIM (Türkei)
Frau Yasemin YAZICIOĞLU (Türkei)
Herr Yanhong ZHANG (UNESCO)
Herr Oscar Milafu ONAM (UNESCO)
Herr Olivier LABÉ (UNESCO)
Herr Adolfo Gustavo IMHOF (UNESCO)
Herr Alasdair Mc WILLIAM (UNESCO)
Frau Silvia MONTOYA (UNESCO)
Herr Ábel Ferenc URBÁN (Ungarn)
Frau Zsófia ASHABERE (Ungarn)
Herr Zsombor KANYÁRI (Ungarn)
Herr Patrick SEARLE (Vereinigtes Königreich)
Frau Emma BOLDWYN (Vereinigte Staaten)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Jillian HARRISON (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Maeve LOHNES (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren ROBERTSON (Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Caterina HO (Australien)
Herr Steve NERLICH (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Frau Dr. Beili ZHU (Australien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Maira Bonna LENZI (Brasilien)
Frau Rosária Duarte MELO (Brasilien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Camila Neves SOUTO (Brasilien)
Frau Melissa Riani Costa MACHADO (Brasilien)
Herr Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Javiera CUEVAS (Chile)
Frau Mauren GARCÍA (Costa Rica)
Frau Dianny HERNÁNDEZ (Costa Rica)
Frau Trine PIEPGRAS CARSTENS (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT(Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Frau Elodie CAYOTTE (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Herr Allan SEURI (Finnland)
Frau Laura CASTELL (Frankreich)
Herr Jérôme DOMENS (Frankreich)
Herr Cyrille GODONOU (Frankreich)
Frau Claire HAGEGE (Frankreich)
Herr Mathieu ORZONI (Frankreich)
Frau Dimitra AGGELOPOULOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Lida GEORGIOPOULOU (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Herr Panagiotis PASSAS (Griechenland)
Frau Eirini GYFTAKI (Griechenland)
Herr Jason KELLY (Irland)
Herr Paul ALEXANDER (Irland)

Herr Patrick O'ROURKE (Irland)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Tanya BEN-GIGI (Israel)
Frau Merav PASTERNAC (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Linda WANG (Kanada)
Herr Carlos GIMENEZ (Kolumbien)
Herr Camilo MENDEZ (Kolumbien)
Frau Liliana MORALES (Kolumbien)
Herr Camilo RAMIREZ (Kolumbien)
Herr Hyoungshik PARK (Republik Korea)
Frau Dayoung YOON (Republik Korea)
Frau Jeeeun MOON (Republik Korea)
Herr Myunghwan YOO (Republik Korea)
Frau Inyoung HWANG (Republik Korea)
Frau Hyojung HAN (Republik Korea)
Herr Keunyoung PARK (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Frau Sandra CERIŅA (Lettland)
Frau Zane PALLO-MANGALE (Lettland)
Frau Kristina AITMANĖ (Litauen)
Frau Ugnė CIBULSKAITĖ (Litauen)
Frau Jolita GALECKIENĖ (Litauen)
Frau Evelina RAUDYTĖ-LIPEIKIENĖ (Litauen)
Frau Eglė REMEISIENĖ (Litauen)
Frau Lolita ŠIAUČIULYTĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Frau Nevena ZHELYAZKOVA (Luxemburg)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Asaad ALI (Neuseeland)
Herr Paul MAHONEY (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Andre DE MOOR (Niederlande)
Frau Teja OUWEHAND (Niederlande)
Frau Francis VAN DER MOOREN (Niederlande)
Frau Kristin GÅSEMYR (Norwegen)
Frau Ane LANDØY (Norwegen)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Frau Sophie SÆTERNES (Norwegen)
Frau Andrine STENGRUNDET (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Frau Natalie HORN (Österreich)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (Polen)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Herr Andrzej STOLARCZYK (Polen)
Frau Barbara DŁUŻEWSKA (Polen)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Adrian BARBULESCU (Rumänien)
Frau Veronica CHIREA (Rumänien)
Frau Roxana MAZILESCU (Rumänien)
Frau Camelia MIRCEA-STURZA (Rumänien)
Frau Dumitra MOLDOVEAN (Rumänien)
Frau Ana-Maria VASILESCU (Rumänien)
Frau Steluța RĂDOI (Rumänien)
Frau Mirela IONIȚĂ (Rumänien)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Lotta LARSSON (Schweden)
Frau Louisa VOGIAZIDES (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel von ERLACH (Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
Frau Melita SELJAK (Slowenien)
Frau Hana VRATANAR (Slowenien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Frau Beatriz Teresa DACOSTA ALBASANZ (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Frau Dr. Merve BÜDÜN (Türkei)
Herr Dr. Yusuf CANBOLAT (Türkei)
Herr Dr. Muzaffer Can DİLEK (Türkei)
Frau Esra KIRKIL (Türkei)
Herr Murat KAPIKIRAN (Türkei)
Ms. Emine ÖZDEMİR (Türkei)
Frau Yasemin YAZICIOĞLU (Türkei)
Herr Nadir YILDIRIM (Türkei)
Frau Amal ABDULLAHI (Vereinigtes Königreich)
Herr Cristobal DE BREY (Vereinigte Staaten)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Frau Chanel BERNAL (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Dr. Caterina HO (Australien)
Herr Dr. Steve NERLICH (Australien)
Frau Holly NEWELL (Australien)
Frau Amanda PASFIELD (Australien)
Frau Kyli SADADCHARAN (Australien)
Frau Emma STACEY (Australien)
Frau Imogen WESTWOOD (Australien)
Frau Ping YU (Australien)
Frau Dr. Beili ZHU (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Herr Teun PAUWELS (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Robert THOLEN (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Christyne Carvalho DA SILVA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)

Frau Rosária Duarte MELO (Brasilien)
Frau Melissa Riani Costa MACHADO (Brasilien)
Frau Camila Neves SOUTO (Brasilien)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Javiera CUEVAS (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Olman MADRIGAL (Costa Rica)
Frau Cinthya PICADO (Costa Rica)
Frau Trine PIEPGRAS CARSTENS (Dänemark)
Herr Thomas SKJØDT (Dänemark)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Frau Marie LEISTE (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Frau Käthrin RANDOJA (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Hille VARES (Estland)
Frau Eve TÕNISSON (Estland)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Anita KREMO (Eurydice)
Frau Teodora PARVEVA (Eurydice)
Herr Jari-Matti RIIHELAINEN (Eurydice)
Herr Teijo KOLJONEN (Finnland)
Frau Hanna LAAKSO (Finnland)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Mélanie DREGOIR (Frankreich)
Herr Franck EVAIN (Frankreich)
Frau Alexandra FARRUGIA (Frankreich)
Frau Pascaline FEUILLET (Frankreich)
Frau Anne GAUDRY-LACHET (Frankreich)
Herr Louis MEURIC (Frankreich)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Herr Panagiotis PASSAS (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Eirini GYFTAKI (Griechenland)
Herr Paul ALEXANDER (Irland)
Herr Patrick O'ROURKE (Irland)
Herr Jason KELLY (Irland)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Helgi Eiríkur EYJÓLFSSON (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Amos MESSIKA (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)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Keiko KIMURA (Japan)
Herr Yorihisa ONEDA (Japan)
Herr Masataka ISASHIKI (Japan)
Frau Hitomi MURAI-SUZUKI (Japan)
Frau Aya NAGANUMA (Japan)
Frau Narumi NISHI (Japan)
Herr Marouane MOHAMED (Kanada)
Frau Rhonda SHAW (Kanada)
Herr Graham ZIEGLER (Kanada)
Herr Sebastian ARBELAEZ (Kolumbien)
Frau Jeimy ARISTIZABAL (Kolumbien)
Herr Joan BOFILL (Kolumbien)
Frau Paula BOTERO (Kolumbien)
Frau Johana MARIN (Kolumbien)
Herr Rubén MORENO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Herr Hyoungshik PARK (Republik Korea)
Frau Dayoung YOON (Republik Korea)
Frau Jeeeun MOON (Republik Korea)
Frau Hyojung HAN (Republik Korea)
Herr Keunyoung PARK (Republik Korea)
Frau Eunji JANG (Republik Korea)
Frau Youngho SON (Republik Korea)
Frau Marija GOJEVIĆ (Kroatien)
Frau Ana ŠOJAT (Kroatien)
Herr Kārlis BERNĀNS (Lettland)
Frau Brigita KUKJALKO (Lettland)
Herr Arkādijs ZVAIGZNE (Lettland)
Frau Vaida KOSTYGOVA (Litauen)
Herr Viktoras MICKEVIČIUS (Litauen)
Frau Svajonė MIKĖNĖ (Litauen)
Frau Rima ZABLACKĖ (Litauen)
Frau Daiva VIPARTIENĖ (Litauen)
Herr Xavier KAMPHAUS (Luxemburg)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr César MORÓN ROJAS (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Minghong DENG (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Casper LEMMENS (Niederlande)
Herr Alex MULDER (Niederlande)
Frau Kristin GÅSEMYR (Norwegen)
Frau Ane LANDØY (Norwegen)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Frau Birthe SØNNESYN (Norwegen)
Herr Stefan POLZER (Österreich)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Marco PIMENTA (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr Adrian BARBULESCU (Rumänien)
Frau Veronica CHIREA (Rumänien)
Frau Roxana MAZILESCU (Rumänien)
Frau Camelia MIRCEA-STURZA (Rumänien)
Frau Dumitra MOLDOVEAN (Rumänien)
Frau Ana-Maria VASILESCU (Rumänien)
Frau Camelia MIRCEA-STURZA (Rumänien)

Frau Veronica CHIREA (Rumänien)
Frau Roxana MIHAIL (Rumänien)
Frau Laura CAPITA (Rumänien)
Frau Cristina MANGIUREA (Rumänien)
Herr Florin POPA (Rumänien)
Frau Marioara DOBRESCU (Rumänien)
Herr Victor ILIESCU (Rumänien)
Frau Antonela TOMA (Rumänien)
Frau Ana-Maria RADULESCU (Rumänien)
Herr Virgil ION (Rumänien)
Frau Gabriela JITARU (Rumänien)
Frau Anna ENEROTH (Schweden)
Frau Elina STENGÅRD (Schweden)
Frau Melanie STUTZ (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Zuzana ORLOVSKA (Slowakei)
Herr Juraj ZDINAK (Slowakei)
Herr Nejc JENSTERLE (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Slowenien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Herr Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Spanien)
Herr David VARAS DEL PESO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Herr Václav JELEN (Tschechien)
Frau Simona PIKÁLKOVÁ (Tschechien)
Frau Petra PRCHLÍKOVÁ (Tschechien)
Frau Dr. Merve BÜDÜN (Türkei)
Herr Dr. Yusuf CANBOLAT (Türkei)
Herr Dr. Muzaffer Can DİLEK (Türkei)
Frau Esra KIRKIL (Türkei)
Frau Emine ÖZDEMİR (Türkei)
Frau Nadir YILDIRIM (Türkei)
Herr Olivier LABÉ (UNESCO)
Herr Ábel Ferenc URBÁN (Ungarn)
Frau Zsófia ASHABERE (Ungarn)
Herr Zsombor KANYÁRI (Ungarn)
Herr Robert PATMAN (Vereinigtes Königreich)
Herr James DEATON (Vereinigte Staaten)
Frau RaeAnne FRIESENHAHN (Vereinigte Staaten)
Frau Audrey GARRETT (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende

Frau Jennifer ALLAIN (Concordance, englische Ausgabe)
Frau Ulrike BECKMANN (Korrektorat, deutsche Ausgabe)
Herr Eric GONNARD (OECD)
Frau Sally HINCHCLIFFE (Edition, englische Ausgabe)
Herr Andreas KOCH (Satz, deutsche Ausgabe)
LUND Languages (Übersetzung, deutsche Ausgabe)
Frau Eleonore MORENA (Concordance, englische Ausgabe)
Frau Beate SCHRÖDER (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Fung Kwan TAM (Layout, englische Ausgabe)
Frau Dr. Franziska WALTER (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Inga WESTERTEICHER (Lektorat, deutsche Ausgabe)

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung arbeiten. Die OECD steht auch ganz vorne bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis neuer Entwicklungen und unterstützt Regierungen, Antworten auf diese Entwicklungen und die Anliegen der Regierungen zu finden, beispielsweise in den Bereichen Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen mit Politiken auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, gute Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedsländer sind: Australien, Belgien, Chile, Costa Rica, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Kolumbien, die Republik Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Schweiz, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, die Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

OECD Publishing sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Datenerfassungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Satz: Andreas Koch, Bielefeld
Gesamtherstellung: wbv Media, Bielefeld, wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821s
ISBN: 978-3-7639-7924-0
DOI: 10.3278/9783763979257
https://www.oecd.org/de/publications/bildung-auf-einen-blick-2025_bb513a8f-de.html

Bildung auf einen Blick 2025

OECD-Indikatoren

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren ist die maßgebliche Quelle für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. Die Publikation bietet umfassende Daten zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der einzelnen OECD- und Partnerländer. Sie enthält mehr als 100 Abbildungen und Tabellen mit wichtigen Erkenntnissen zum Output der Bildungseinrichtungen, zu den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu Bildungszugang und -beteiligung, zu finanziellen Investitionen in die Bildung sowie zu den Rollen der Lehrkräfte und der Organisation der Schulen.

Die Ausgabe 2025 legt den Schwerpunkt auf den Tertiärbereich und untersucht Abschlussquoten, die Unterschiede zwischen den Ergebnissen auf dem Arbeitsmarkt nach Fächergruppe, die Erfolgsquoten sowie die Kompetenzen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Ein zusätzliches Kapitel liefert Ergebnisse der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) 2023 und verknüpft sie mit anderen Indikatoren in dieser Publikation.

wbv.de

ISBN: 978-3-7639-7924-0