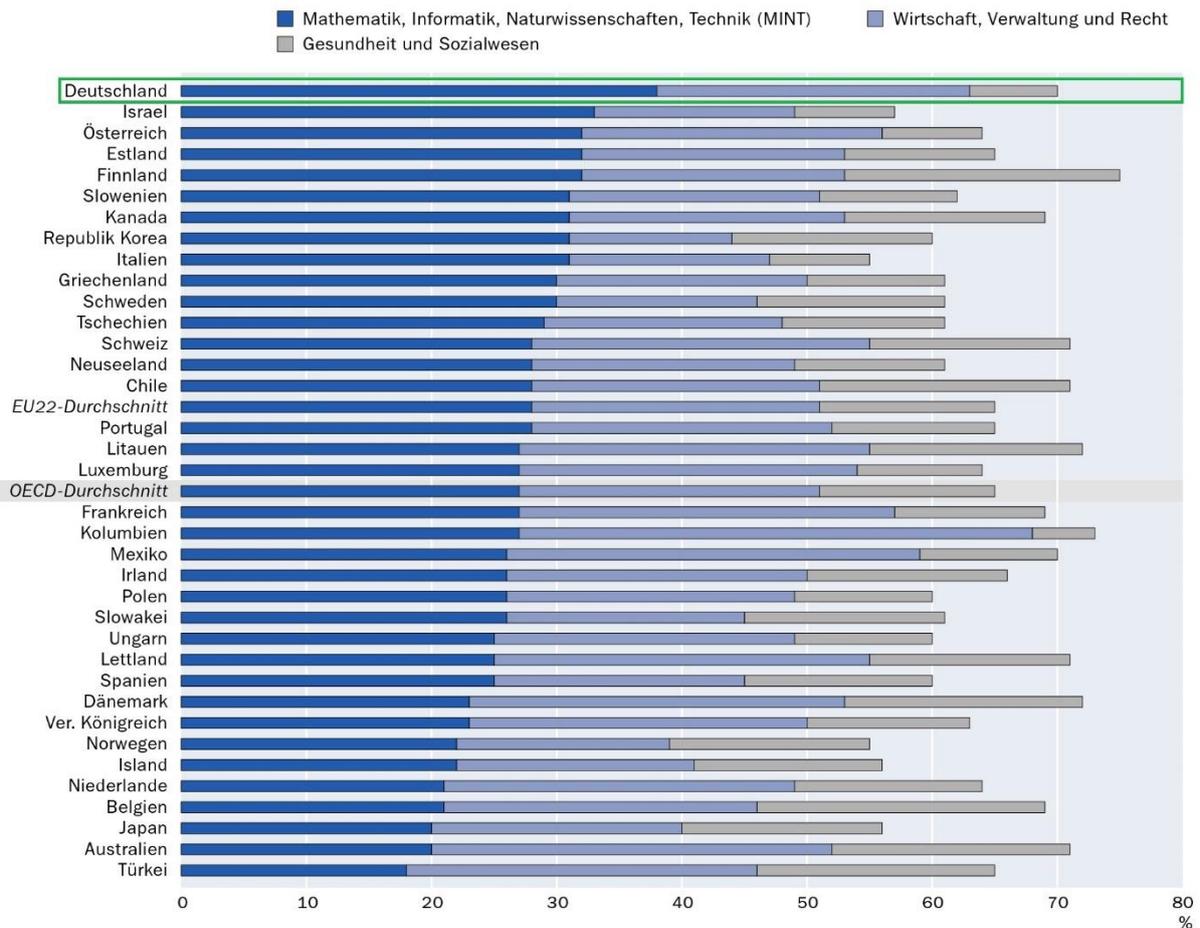


Deutschland ist international Spitzenreiter in MINT

Deutschland weist höchste MINT-Anfängerquote auf

In keinem anderen OECD-Land ist ein MINT-Studium für Anfängerinnen und Anfänger so beliebt wie in Deutschland: Gut 38% aller Anfängerinnen und Anfänger, die im Jahr 2020 ein Hochschulstudium oder ein berufsorientiertes tertiäres Bildungsprogramm (berufliche Fortbildungsabschlüsse zum Meister-, Techniker-, Erzieher- oder gleichwertige Ausbildung, künftig auch Geprüfte Berufsspezialisten, Bachelor Professional, Master Professional) beginnen, entscheiden sich für ein MINT-Fach. Damit nimmt Deutschland im internationalen Vergleich den Spitzenplatz ein, vor Israel mit 33% sowie Österreich, Estland und Finnland mit 32%. Der OECD-Durchschnittswert liegt bei 27%. Zu den MINT-Fächern zählen die Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Im Vergleich zum Vorjahr ist der Anteil der MINT-Anfängerinnen und Anfänger im Tertiärbereich in Deutschland um einen Prozentpunkt gesunken.

Verteilung der Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2020)



Quelle: Bildung auf einen Blick 2022, Tabelle B4.2, eigene Auswertung.

Die kontinuierliche Attraktivität des MINT-Bereichs in Deutschland zeigt sich auch darin, dass 35% der Personen im Alter von 25-64 Jahren mit einem tertiären Abschluss, diesen in MINT-Fächern erworben haben. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 25%.

Bei den Anteilen von Frauen unter den MINT-Anfängerinnen und Anfängern im Tertiärbereich besteht allerdings noch Nachholbedarf: Diese liegen bei 25% im Bachelor- und vergleichbaren Studiengängen (OECD: 31%) sowie bei 34% auf Master- (OECD: 36%) und Doktorandenniveau (OECD: 38%). Höhere Frauenanteile in MINT-Fächern erreichen Neuseeland (43% im Bachelor), Polen (46% im Master) und das Vereinigte Königreich (47% bei Doktorandinnen).

MINT-Fachkräfte sind eine der notwendigen Voraussetzungen, um die großen Herausforderungen wie den Klimawandel, die Energiewende oder die Bekämpfung globaler Pandemien zu meistern. Eine solide MINT-Fachkräftebasis ist entscheidend für Wohlstand und Innovationsfähigkeit. Studien zeigen die Bedeutung und Hebelwirkung einer frühzeitigen Begeisterung für MINT. Aus diesem Grund setzen sich sowohl der Bund als auch die Länder für die MINT-Bildung ein. Seit vielen Jahren betonen MINT-Programme in Schulen die Bedeutung dieser Fächergruppe und es gelingt zunehmend, Schülerinnen und Schüler schon früh für die MINT-Fächer zu motivieren.

Mit dem MINT-Aktionsplan 2.0 führt das BMBF seinen vernetzten und ganzheitlichen Ansatz in der MINT-Bildungsförderung fort. Mit zusätzlichen 45 Millionen Euro setzt der Aktionsplan weitere starke Impulse zur Stärkung der MINT-Bildung entlang der gesamten Bildungskette, von der Kita bis zur Hochschule und bis zur Aus- und Weiterbildung. Vor allem die MINT-Bildungsangebote in der Grundschule und Sekundarstufe sollen noch weiter ausgebaut werden (insbesondere über die MINT-Cluster und die Professionalisierung der außerschulischen MINT-Bildungsakteure), weil sich hier bereits berufliche Neigungen ausprägen. Ein zehnjähriges Mädchen zum Beispiel, das immer wieder attraktive Möglichkeiten hat, zu programmieren oder zu tüfteln, zieht später viel selbstverständlicher auch eine Ausbildung in diesem Bereich in Erwägung. Die Angebote setzen also verstärkt schon vor dem Schulabschluss an.

Ca. 20% der Jugendlichen erreichen nicht die mathematischen Kompetenzen, die die Kultusministerkonferenz in ihren Bildungsstandards festgelegt hat. Im Dezember 2021 haben die Kultusministerkonferenz und das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik ein auf zehn Jahre angelegtes *Fortbildungsprogramm zur Stärkung der mathematischen Bildung* vereinbart. Die Länder fördern damit eine wegweisende Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts. Das „QuaMath-Programm“ wird vom Deutschen Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)

forschungsbasiert entwickelt und gemeinsam mit den Ländern umgesetzt. Vor allem mit Anregungen zur Unterrichtsentwicklung, fachdidaktisch fundierten Fortbildungsmaßnahmen und durch die Vernetzung aller Beteiligten soll das Programm mehr als 10.000 Schulen erreichen.

Zur Sicherung der MINT-Fachkräftebasis gehört es auch, dass mehr Frauen MINT-Berufe wählen. Mit der Förderrichtlinie „MissionMINT – Frauen gestalten Zukunft“ unterstützt das BMBF daher speziell die Gewinnung und den Verbleib von jungen Frauen in akademischen MINT-Berufen. Auch mit dem „Girls‘ Day“, dem Mädchen-Zukunftstag von BMFSFJ und BMBF, und der Initiative „Klischeefrei“ der Bundesregierung mit fast 450 Partnerorganisationen wird jedes Jahr ein wichtiger Beitrag geleistet, Geschlechterklischees in der Berufs- und Studienwahl zu überwinden.

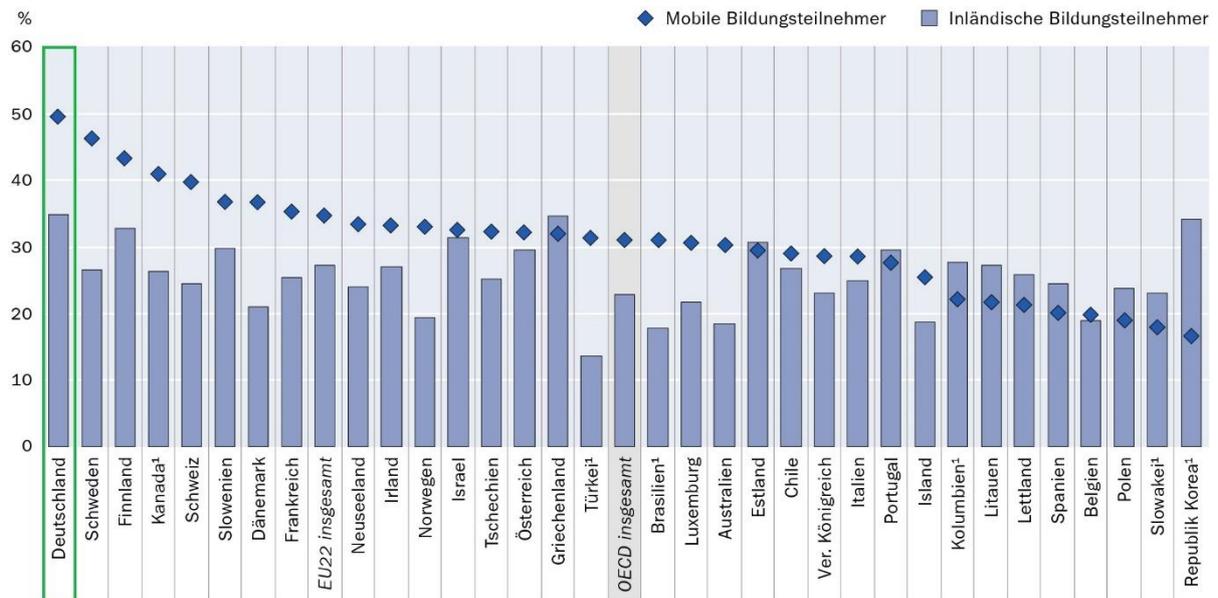
Im Hochschulbereich tragen Bund und Länder mit dem Professorinnenprogramm zudem zur Erhöhung des Anteils von Frauen in Spitzenpositionen in Wissenschaft und Forschung bei. Rund ein Drittel der geförderten Professuren entfällt seit Programmstart auf den MINT-Bereich (ohne Einflussnahme des Bundes und der Länder auf die Auswahl der Professuren). Bund und Länder streben die nahtlose Fortführung eines weiterentwickelten Professorinnenprogramms ab 2023 auf Basis einer neuen Bund-Länder-Vereinbarung (BLV) an. Der entsprechende BLV-Entwurf befindet sich derzeit in der Verhandlung. Eine Beschlussfassung ist in der GWK-Sitzung am 4. November vorgesehen.

Auch bei internationalen Studierenden ist ein Studium in Deutschland attraktiv, insbesondere im MINT-Bereich

Ein Studium in Deutschland ist bei internationalen Studierenden beliebt. Unter den nicht-englischsprachigen Ländern hat Deutschland mit 6% den höchsten Anteil an allen internationalen Studierenden weltweit. Insgesamt ist dies der vierthöchste Wert nach den Vereinigten Staaten (15%), dem Vereinigten Königreich (9%) und Australien (9%). Der Anteil internationaler Studierender an allen Studierenden in Deutschland ist von 8% im Jahr 2015 auf 11% im Jahr 2020 gestiegen. Besonders attraktiv bei internationalen Studierenden in Deutschland ist ein Studium im MINT-Bereich: 50% entscheiden sich für ein MINT-Fach. Das ist der höchste Wert im OECD-Vergleich (OECD: 31%). Die Anteile internationaler Studierender in anderen Fächergruppen wie Erziehungswissenschaften (Deutschland: 1,6%, OECD: 2,7%) sowie in Medizin und Gesundheit (Deutschland 6,6%, OECD: 9,6%,) sind deutlich geringer.

Abbildung B6.3

Im Tertiärbereich in den MINT-Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmer (in %), nach Mobilitätsstatus (2020)



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 2020 im Tertiärbereich in den MINT-Fächergruppen eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: <https://stat.link/asxdjq>

Mit dem Zukunftsvertrag *Studium und Lehre stärken* tragen Bund, Länder und Hochschulen dazu bei, die entscheidenden Voraussetzungen für eine hochwertige akademische Bildung zu setzen und die Anziehungskraft des deutschen Hochschulsystems auf zukünftige Fachkräfte aus aller Welt zu erhöhen. Mit der dauerhaften Förderung aus dem Zukunftsvertrag soll insbesondere unbefristetes, mit Studium und Lehre befasstes Hochschulpersonal ausgebaut werden. Darüber hinaus können die Länder im Rahmen des Zukunftsvertrags bestimmte Fächergruppen, wie den MINT-Bereich, gezielt fördern. Auch die Ende 2020 von Bund und Ländern initiierte Stiftung Innovation in der Hochschullehre soll in Nachfolge des „Qualitätspakts Lehre“ die Lehre an deutschen Hochschulen dauerhaft stärken, Innovationen ermöglichen und die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Lehre erhöhen. Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen wird zudem gezielt durch bewährte Stipendien- und Hochschulkooperationsprogramme des Deutschen Akademischen Austauschdienstes unterstützt. Bund und Länder werden auch weiterhin Qualität, Innovation, Digitalisierung sowie Internationalisierung von Studium und Lehre konsequent vorantreiben.

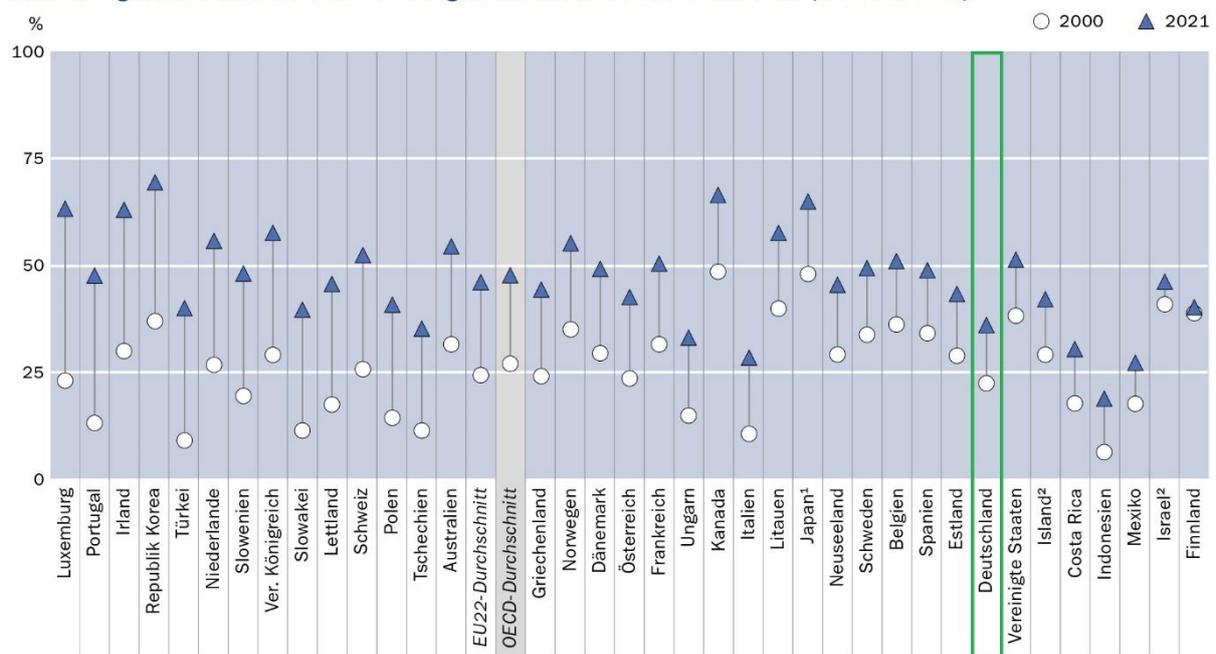
Immer mehr Menschen haben einen tertiären Abschluss

Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem tertiären Abschluss gestiegen

Für einen starken Forschungs- und Innovationsstandort wie Deutschland sind nicht nur MINT-Qualifikationen von Bedeutung. Insgesamt trägt die zunehmende Höherqualifizierung der jungen Menschen den ständig steigenden Qualifizierungsanforderungen des Arbeitsmarktes Rechnung: Der Anteil der tertiären Abschlüsse in der erwachsenden Bevölkerung nimmt in fast allen OECD-Ländern stark zu. Aufgrund der stark am Arbeitsmarkt orientierten und hochwertigen Berufsbildung ist der Anteil der tertiären Abschlüsse in Deutschland im internationalen Vergleich traditionell niedriger als im OECD-Durchschnitt. Dennoch ist auch in Deutschland der Anteil der 25-34-Jährigen mit einem tertiären Bildungsabschluss von 22% im Jahr 2000 auf 36% im Jahr 2021 deutlich gestiegen. Dieser Anstieg um 14 Prozentpunkte liegt jedoch unter dem durchschnittlichen Anstieg in den OECD-Ländern von 21 Prozentpunkten.

Abbildung A1.1

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



1. Die Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich“ beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundären, nicht tertiären Bereich (weniger als 5% der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2000: 2002 für Israel und 2003 für Island.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds beim Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2021.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A1.2 und OECD-Bildungsdatenbank, <http://stats.oecd.org/>. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: <https://stat.link/j9wp23>

Neben den tertiären Abschlüssen gibt es in Deutschland eine Vielzahl von postsekundären nicht-tertiären Abschlüssen (Stufe 4 der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens, ISCED 2011). Postsekundäre nicht-tertiäre Abschlüsse sind eine weitere Möglichkeit der Höherqualifizierung, die mit der Tradition der dualen Ausbildungssysteme in Deutschland zusammenhängt. Als postsekundäre, nicht-tertiäre Abschlüsse gelten in Deutschland generell

alle abgeschlossenen Berufsausbildungen nach dem Abitur, aber auch Abschlüsse in Gesundheitsberufen ohne Abitur, wie beispielsweise die Krankenpflege oder Ausbildung zur Medizinisch-technischen Assistenz. Betrachtet man neben den tertiären Abschlüssen auch die postsekundären nicht-tertiären Abschlüsse, so ist der Anteil dieser akademisch oder beruflich Höherqualifizierten im Alter von 25 bis 34 Jahren in Deutschland von 30,9% im Jahr 2000 auf 52,1% im Jahr 2021 gestiegen.

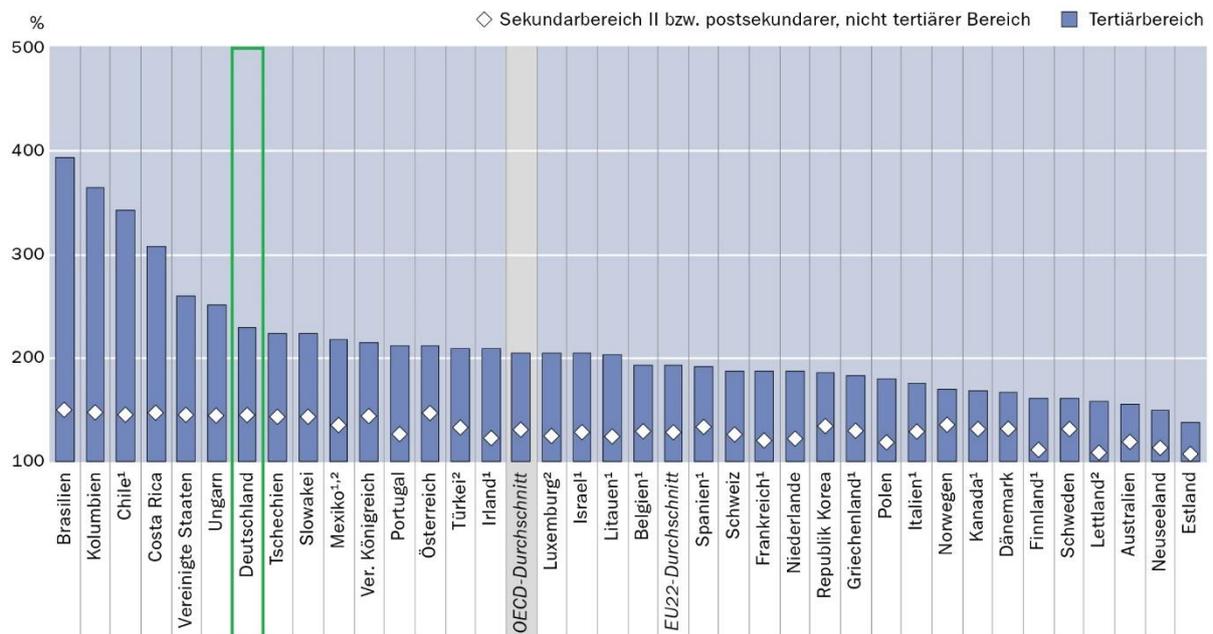
Ein tertiärer Abschluss lohnt sich

Trotz der Zunahme der tertiären Abschlüsse in den letzten zwei Jahrzehnten zeigen sich keine Hinweise auf eine strukturelle Überakademisierung. Die Erwerbslosenquote 25-64-Jähriger mit einem tertiären Abschluss liegt mit 2% weiter auf einem sehr niedrigen Niveau (unter dem OECD-Durchschnitt von 4%). Zudem führt ein Abschluss im Tertiärbereich zu deutlichen Einkommensvorteilen: Im Durchschnitt verdient ein 25-64-Jähriger mit einem tertiären Abschluss in Deutschland 62% mehr als 25-64-jährige Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und mehr als doppelt so viel wie ein 25-64-jähriger Erwachsener mit einem Bildungsstand unterhalb des Sekundarbereichs II. Eine Sättigung des Arbeitsmarktes für Hochqualifizierte ist somit trotz des Trends zu tertiären Abschlüssen nicht erkennbar.

Abbildung A4.1

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

Voll- und Teilzeitbeschäftigte; unterhalb Sekundarbereich II = 100



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

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2022), OECD-Bildungsdatenbank, <http://stats.oecd.org/>. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: <https://stat.link/92f7xj>

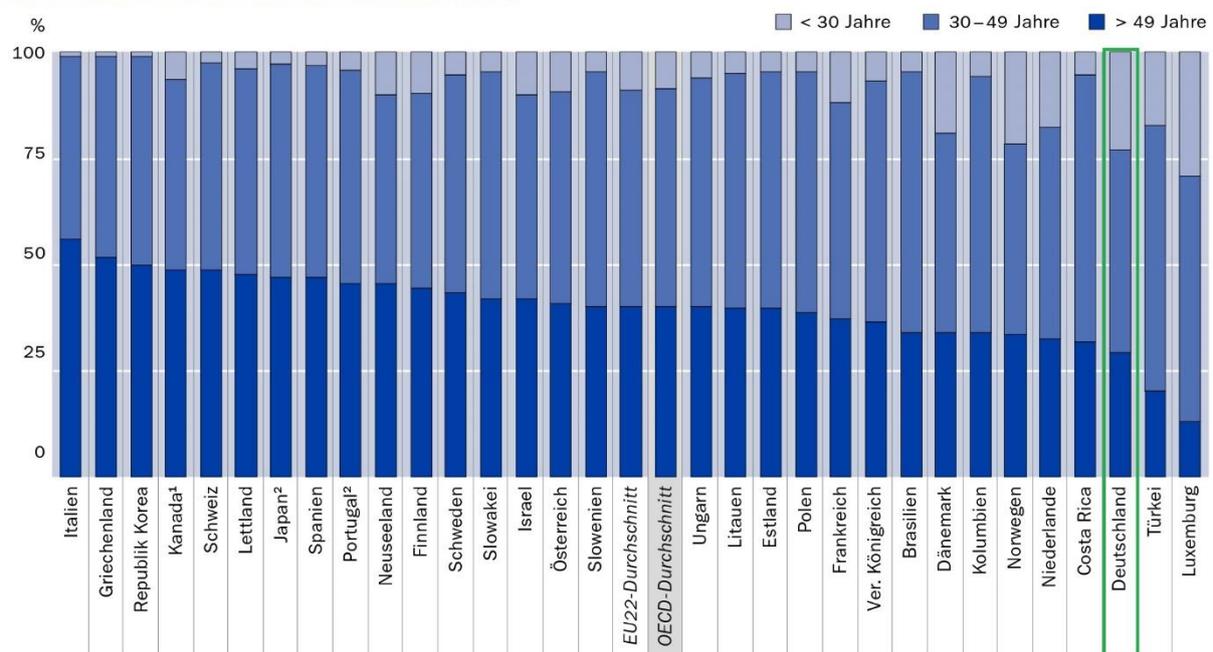
Wissenschaftlicher Nachwuchs stellt Großteil des Hochschulpersonals

Das akademische Personal an Hochschulen ist vergleichsweise jung

In Deutschland ist das akademische Hochschulpersonal im internationalen Vergleich jung. So liegt der Anteil der über 50-Jährigen am akademischen Personal mit gut 29% deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 40%. Zudem ist der Anteil der unter 30-Jährigen mit 23% weit über dem Durchschnitt aller OECD-Länder von 8% und wird lediglich von Luxemburg mit 29% übertroffen. Viele OECD-Länder haben einen relativ hohen Anteil von über 50-Jährigen am akademischen Hochschulpersonal.

Abbildung D8.1

Altersstruktur des akademischen Personals (2020)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. 2. Postsekundare, nicht tertiäre Lehrende können im tertiären Bereich lehren – weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils des akademischen Personals über 49 Jahre.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle D8.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: <https://stat.link/6sxbx9h>

Die Altersverteilung des akademischen Personals in Deutschland spiegelt sich auch in der Verteilung des akademischen Personals nach Karrierestufen wider. In Deutschland stellt der wissenschaftliche Nachwuchs der Karrierestufe „Junior“ den überwiegenden Teil des akademischen Personals. Dazu zählen angestellte Doktorandinnen und Doktoranden sowie wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeitende und Lehrkräfte für besondere Aufgaben. Zu beachten ist bei der im OECD-Bericht vorgelegten internationalen Klassifikation von akademischen Personal, dass die Rollen und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Positionen im akademischen Personal in den Bildungssystemen der OECD-Länder variieren und insbesondere Doktorandinnen und Doktoranden unterschiedlich eingeordnet werden.

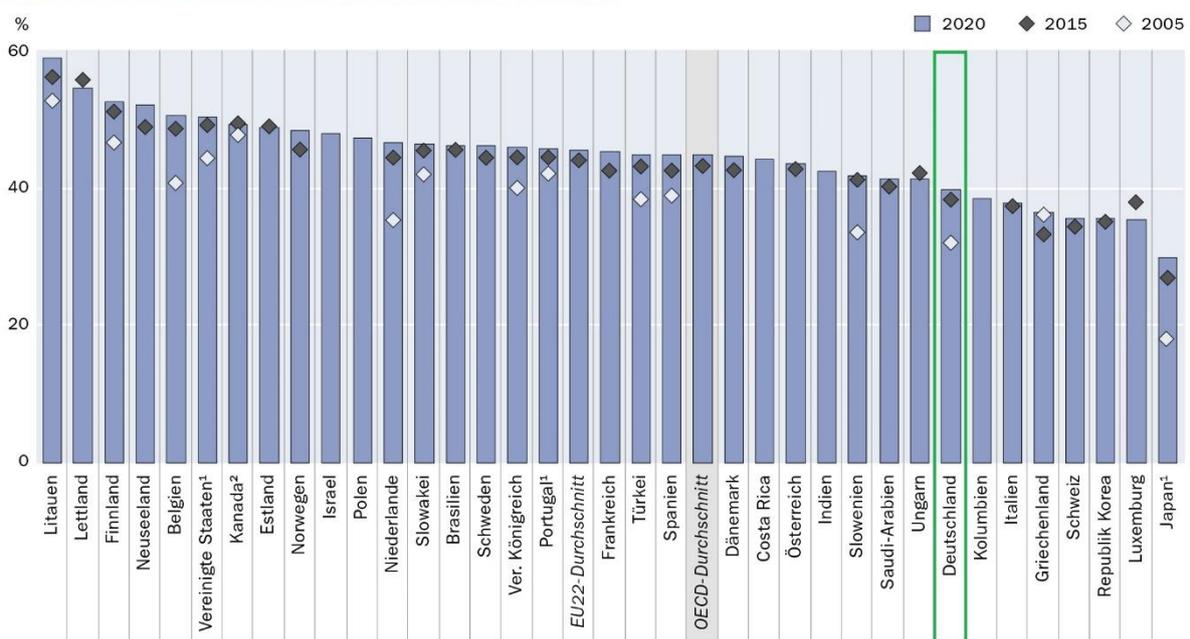
Der Anteil von Frauen am akademischen Personal steigt

In der Mehrheit aller OECD-Länder stellen Männer den Großteil des akademischen Personals. Der Frauenanteil am akademischen Personal im OECD-Durchschnitt beträgt 45% und variiert zwischen 30% in Japan bis hin zu einem Anteil von über 50% in Litauen, Lettland, Finnland, Neuseeland, Belgien und den USA. Mit einem Frauenanteil von 40% am akademischen Personal liegt Deutschland unter dem OECD-Durchschnitt. Der Anteil von Frauen hat jedoch seit 2005 – wie in vielen OECD-Ländern – kontinuierlich zugenommen. Weiter zeigt sich, dass Frauen unter dem akademischen Personal im Alter bis 30 Jahren mit 45% in Deutschland ausgewogener repräsentiert sind als insgesamt (OECD-Durchschnitt: 48%). Zukünftig ist zu erwarten, dass der Frauenanteil am akademischen Personal weiter zunimmt, falls junge Frauen als akademisches Personal auch langfristig gehalten werden können.

Das Professorinnenprogramm von Bund und Ländern fördert Frauen im akademischen Personal seit 2008 mit dem Ziel, den Frauenanteil unter den Professuren weiter zu stärken, um ein ausgewogenes Verhältnis von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Spitzenpositionen an deutschen Hochschulen zu erreichen.

Abbildung D8.4

Frauenanteil am akademischen Personal (2005, 2015 und 2020)



1. Postsekundare, nicht tertiäre Lehrende können im tertiären Bereich lehren – weitere Einzelheiten s. Anhang 3. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrender an den Lehrenden im Tertiärbereich 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle D8.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: <https://stat.link/mgbu1a>

Berufliche Bildung ist eine zentrale Säule im deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem

Hoher Anteil von beruflichen Abschlüssen im Sekundarbereich II / Hohe Beschäftigungsquoten für beruflich Qualifizierte

Berufsbildende Programme sowohl im Sekundarbereich II als auch im postsekundären, nicht-tertiären Bereich (ISCED 3-4) sind in Deutschland traditionell eine wesentliche Grundlage für die Sicherung des Fachkräftenachwuchses und bieten einen guten Einstieg in das Berufsleben. Fast die Hälfte (47%) aller Erstabsolventinnen und –absolventen haben einen Abschluss eines berufsbildenden Programms als Einstieg in eine qualifizierte Berufs- bzw. Erwerbstätigkeit gewählt. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 37%. Besonders starke Bereiche der beruflichen Bildung sind die Bereiche Handel, Verwaltung und Rechtspflege (32% der Absolvierenden) sowie die technischen Berufe (36%). Dies zeigt die zentrale Rolle der beruflichen Bildung für wichtige Bereiche von Wirtschaft und Verwaltung in Deutschland.

Der OECD-Bericht zeigt zudem, dass die Perspektiven für junge Menschen mit einer beruflichen Ausbildung in Deutschland weiterhin sehr gut sind. In den vergangenen 10 Jahren hat sich die Beschäftigungsquote für 25-34-Jährige (junge Erwachsene) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundären, nicht-tertiären Bereich von 80% im Jahr 2011 auf 84% im Jahr 2021 erhöht. Sie liegt damit über dem Durchschnitt der OECD-Länder (76%) und nur knapp unter der Beschäftigungsquote für junge Erwachsene mit einem tertiären Abschluss (88%). Die Erwerbslosenquote für diese Altersgruppe ist infolge der Covid-19-Pandemie leicht gestiegen, von 3% im Jahr 2019 auf 4% im Jahr 2021. Dies ist eine der niedrigsten Erwerbslosenquoten aller OECD-Länder (OECD-Durchschnitt 8%).

Gerade im internationalen Vergleich werden die Stärken des beruflichen Bildungssystems in Deutschland sichtbar. Dennoch hat die Covid-19-Pandemie neben übergeordneten Entwicklungen wie dem demographischen Wandel, dem Trend zum tertiären Abschluss sowie wirtschaftlichen Transformationsprozessen Spuren hinterlassen. Gemeinsam mit den Partnern der Allianz für Aus- und Weiterbildung werden Bund und Länder weiter die Attraktivität und Integrationskraft der beruflichen Bildung steigern, vor allem auch, um dem Fachkräftemangel zu begegnen. Um mehr junge Menschen für diesen aussichtsreichen Bildungsweg zu begeistern, wird z.B. mit dem „Sommer der Berufsausbildung 2022“, der bundesweiten Informationskampagne „Die Duale“ und einer praxis- und erfahrungsnahen Berufsorientierung auf allen Ebenen für die vielfältigen Karrieremöglichkeiten der beruflichen Bildung geworben. Mit Impulsen wie dem Wettbewerb „Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“ (InnoVET) fördert der Bund zudem die Entwicklung attraktiver Qualifizierungsangebote,

die auf dem Arbeitsmarkt Akzeptanz finden und mit anderen höherqualifizierenden Bildungsgängen gleichwertig sind.

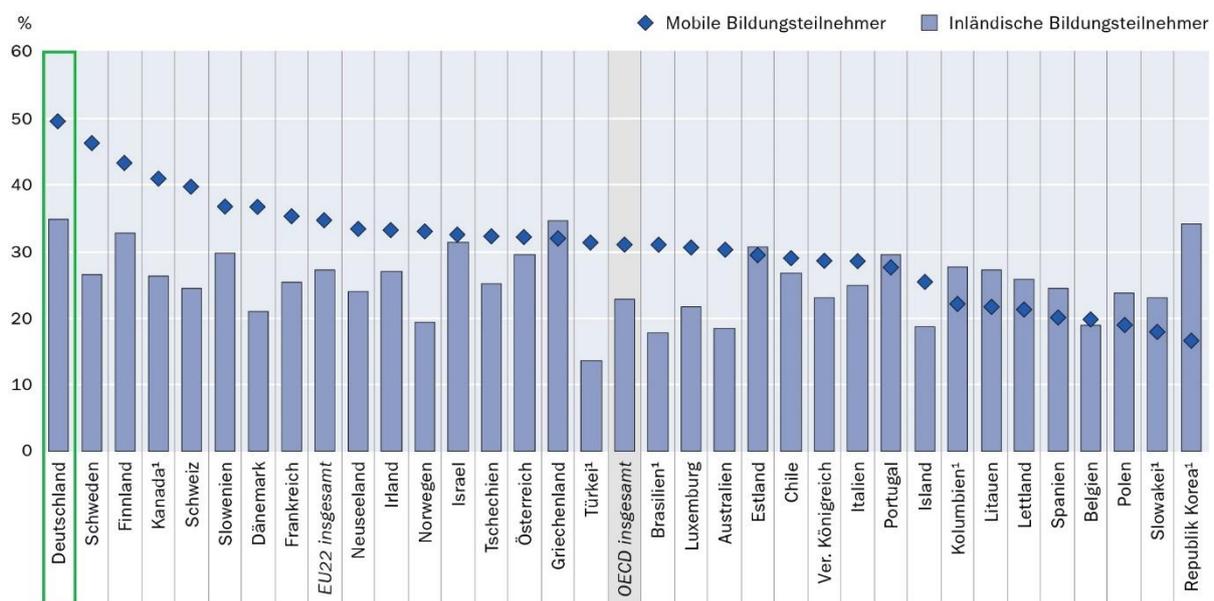
Gute Aufstiegsbedingungen in der beruflichen Bildung

Das berufliche Bildungssystem in Deutschland ist von einer hohen Flexibilität und vielfältigen Möglichkeiten gekennzeichnet, einen hohen Bildungsstand zu erreichen: Knapp 93% der beruflichen Abschlüsse im Sekundarbereich in Deutschland ermöglichen bei vorhandener einschlägiger Berufspraxis (in der Regel 3 Jahre) ohne den Erwerb weiterer Qualifikationen einen direkten Zugang zu tertiären Bildungsgängen oder Programmen.

Im Anschluss an die berufliche Ausbildung bietet eine höher qualifizierende Berufsbildung vielfältige Aufstiegsmöglichkeiten, zum Beispiel als Fachwirt/-in, Meister/-in sowie den verschiedenen Abschlüssen der Fachschulen (z.B. Techniker/-in). Gerade auch in den tertiären beruflichen Bildungsprogrammen (ISCED 5/6) zeigt sich die gute Anschlussfähigkeit von der Ausbildung in das Berufsleben. Mit Maßnahmen wie der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes gezielten Verbesserungen des Aufstiegs-BAföG (AFBG) zielen Bund und Länder darauf ab, Perspektiven für Auf- und Umstiege zu eröffnen sowie flexible Karrierepfade zu ermöglichen.

Abbildung B6.3

Im Tertiärbereich in den MINT-Fächergruppen eingeschriebene Bildungsteilnehmer (in %), nach Mobilitätsstatus (2020)



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 2020 im Tertiärbereich in den MINT-Fächergruppen eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer.

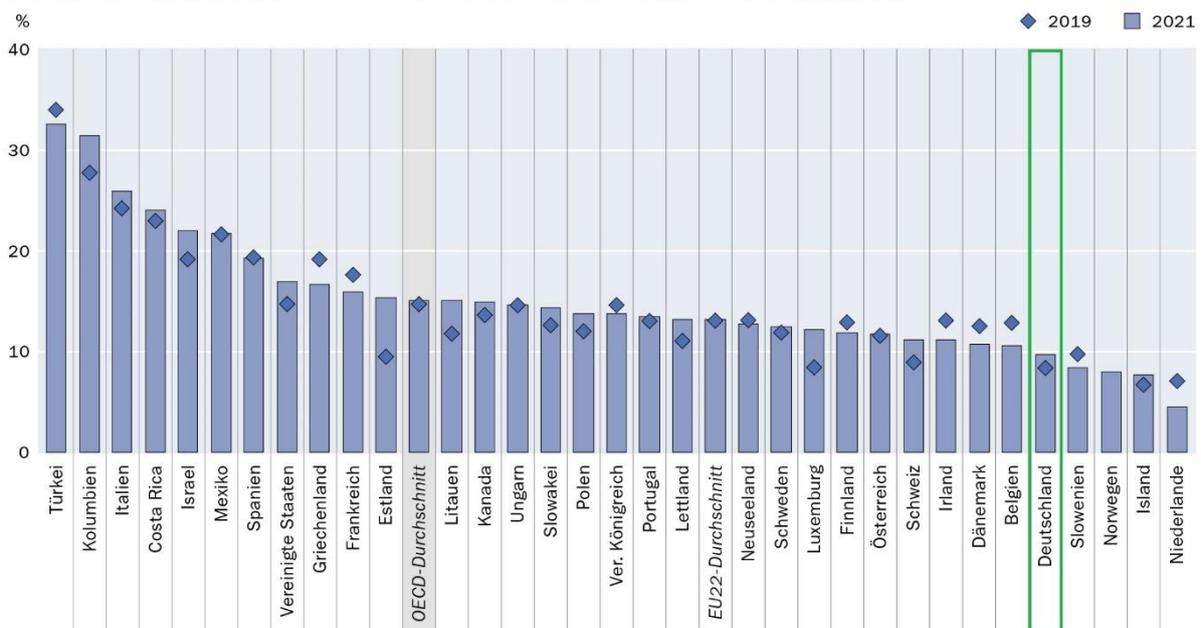
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: <https://stat.link/asxdjq>

Anteil der jungen Menschen außerhalb von Bildung und Beschäftigung (NEETs) leicht gestiegen

Ein wichtiger Maßstab für das Funktionieren des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem in das Erwerbsleben ist der Anteil der jungen Menschen, die weder in Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung sind. In vielen OECD-Ländern zeigt die COVID-19-Pandemie bisher wenig Auswirkungen auf den Anteil der NEETs. Im Durchschnitt aller OECD-Länder ist der Anteil des NEETs unter den 18- bis 24-Jährigen von 14,6% im Jahr 2019 auf 15,1% in 2021 etwas gestiegen. Demgegenüber ist in Deutschland der NEET-Anteil in dieser Altersgruppe von 8,2% im Jahre 2019 auf 9,7% in 2021 gestiegen. Im internationalen Vergleich ist der Anteil in Deutschland damit jedoch weiterhin relativ gering. Geringere Anteile weisen die Niederlande (4,5%), Island (7,7%), Norwegen (7,9%), und Slowenien (8,4%) auf.

Abbildung A2.5

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



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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-jähriger NEETs 2021.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A2.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: <https://stat.link/gqe2bd>

Geringqualifikation ist mit erschwerter Teilhabe am Arbeitsmarkt verbunden

Anteil der geringqualifizierten jungen Erwachsenen ist um einen Prozentpunkt gestiegen

Ein Abschluss des Sekundarbereichs II ist eine Mindestqualifikation für eine erfolgreiche Teilhabe in einer modernen Wirtschaft und Gesellschaft sowie für ausreichende Chancen am Arbeitsmarkt. In Deutschland ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die diese Mindestqualifikation nicht erreichen und höchstens einen Abschluss des Sekundarbereichs I vorweisen können, im Zeitraum von 2011 bis 2021 von 13% auf 14% gestiegen, im OECD-Mittel um 5 Prozentpunkte auf 14% gefallen. Der Anteil geringqualifizierter junger Menschen in Deutschland liegt damit im OECD-Mittel. Der Anstieg in Deutschland ist ausschließlich bei den Männern zu beobachten (von 13% in 2011 auf 15% in 2021). Die niedrigsten Anteile der sogenannten Geringqualifizierten im Alter von 25 bis 34 Jahren melden Südkorea (2%), Slowenien (4%) und Irland (5%).

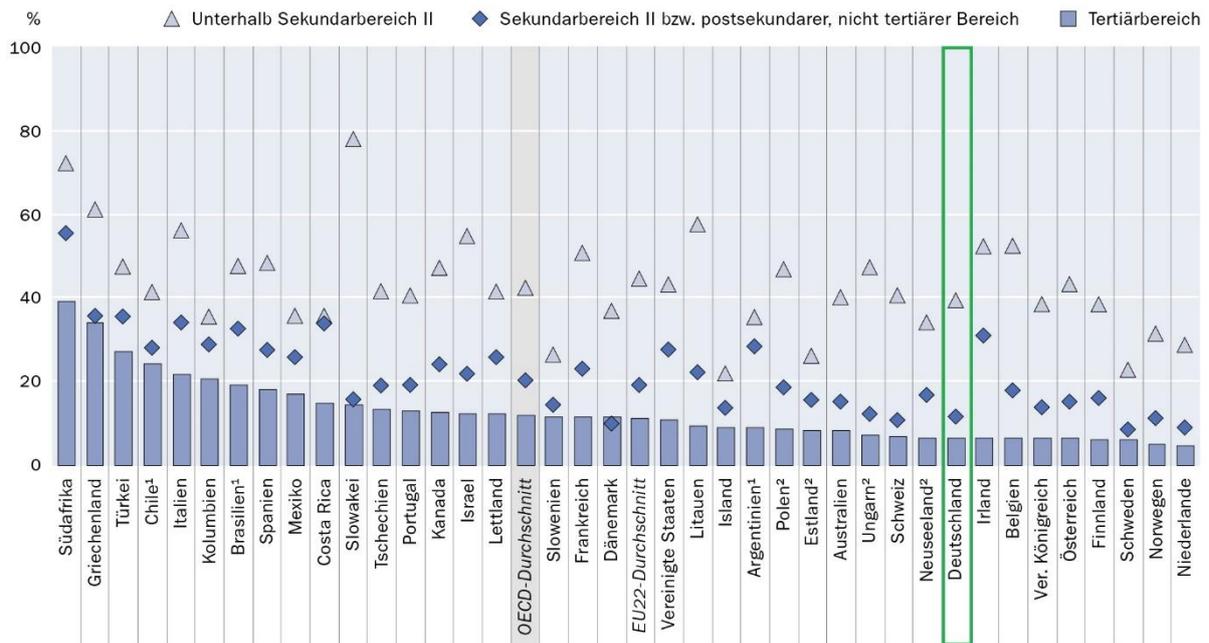
Die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern stellt Schulen in schwierigen sozialen Lagen vor besondere Herausforderungen, um durch passgenaue Förder- und Unterstützungsangebote einen erfolgreichen Schulabschluss zu ermöglichen. Die gemeinsame Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ unterstützt deshalb diese Schulen, um die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen frühzeitig zu fördern. Die Initiative wird je zur Hälfte von Bund und Ländern mit insgesamt 125 Millionen Euro finanziert. Auch das geplante Startchancen-Programm soll Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schülern gezielt unterstützen - mit Investitionen in die Bildungsinfrastruktur und Ausstattung, mit mehr Personal und mit Angeboten zur inhaltlichen Weiterentwicklung.

Geringqualifizierung geht mit höherem Risiko NEET zu sein einher

Betrachtet man die 25- bis 29-Jährigen hinsichtlich ihrer Stellung in Bildung bzw. Beschäftigung, zeigt sich in allen OECD-Ländern eine deutliche Differenzierung in Bezug auf den erreichten Bildungsabschluss: Während der NEET-Anteil bei 25- bis 29-Jährigen mit tertiärem Abschluss in Deutschland lediglich bei 6,7% liegt (OECD-Mittel: 11,4%), sind es bei denjenigen mit Sek.-II-Abschluss 11,3% (OECD-Mittel: 18,9%) - bei Personen ohne Sek.-II-Abschluss sogar 39,2% (OECD-Mittel: 42,2%).

Abbildung A2.4

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



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

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils an NEETs an allen 25- bis 29-Jährigen mit Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2022), Tabelle A2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). StatLink: <https://stat.link/5oenku>

Geringqualifizierung geht mit geringerer Beschäftigungsquote einher

Die im OECD-Bericht veröffentlichten Beschäftigungsquoten zeigen ebenso, dass die Beteiligung in allen OECD-Ländern abhängig ist von dem erreichten Bildungsabschluss. Ohne einen Abschluss im Sekundarbereich I liegt die Beschäftigungsquote 25- bis 64-Jähriger für das Jahr 2021 im OECD-Mittel bei 58% und damit deutlich unter den Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einem Sek.-II-Abschluss bzw. mit einem tertiären Abschluss. Diese Abhängigkeit vom erreichten Bildungsstand ist auch in Deutschland zu beobachten, wo die Beschäftigungsquote für geringqualifizierte Erwachsene in 2021 bei 62% liegt.

Weiterbildungsbeteiligung abhängig vom Bildungsstand

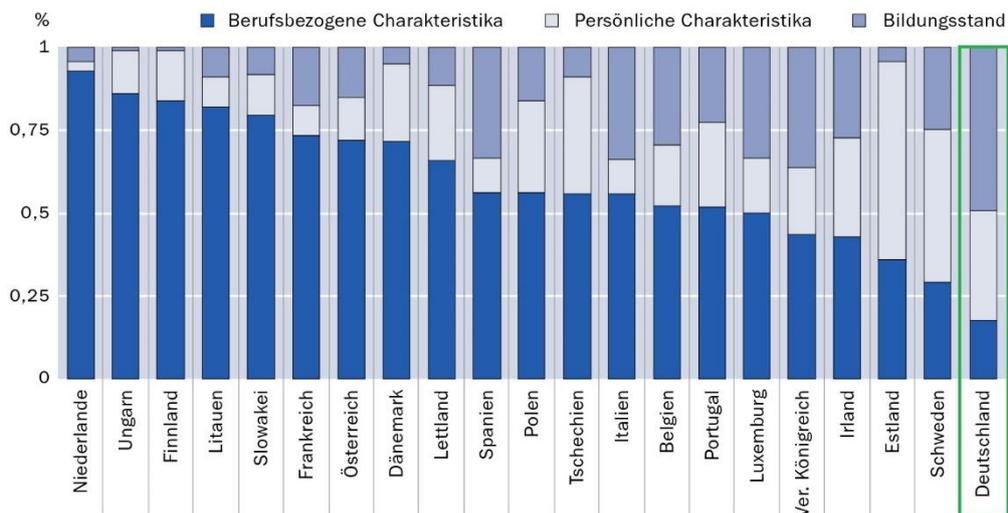
Insbesondere die Digitalisierung verändert die Arbeits- und Berufswelt tiefgreifend. Berufsbilder und Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes werden sich stark verändern. Lebensbegleitendes Lernen ist vor diesem Hintergrund unerlässlich – für jede und jeden einzelnen als Voraussetzung für eine erfolgreiche soziale und berufliche Teilhabe, für die gesamte Gesellschaft zur Sicherung einer qualifizierten Fachkräftebasis und damit als Voraussetzung von Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit.

Die Ergebnisse des OECD-Berichts legen nahe, dass in Deutschland der Bildungsstand ein wesentlicher Faktor für eine Teilnahme an formalen Bildungsangeboten und Weiterbildung ist. Für Geringqualifizierte bedeuten diese Ergebnisse eine verminderte Teilnahme an (Aus-)Bildungsangeboten bzw. an Weiterbildung. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Bedeutung von lebensbegleitenden Bildungsangeboten, insbesondere für Geringqualifizierte zur Nachqualifizierung (z.B. zum Nachholen von Abschlüssen), und auch für Personen z. B. mit einer beruflichen Erstausbildung, die eine Weiterqualifizierung für eine erfolgreiche Teilnahme am Erwerbsleben benötigen.

Abbildung A7.2

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

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



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

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

Die unter Federführung des BMBF und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) umgesetzte „Nationale Weiterbildungsstrategie“ bündelt vielfältige Maßnahmen, um den Zugang zur beruflichen Weiterbildung für alle Personengruppen auszubauen. Für jede und jeden muss es selbstverständlich und möglich sein, während des gesamten Erwerbslebens auf bestehende und individuell passende Weiterbildungsangebote Zugriff zu haben und sich regelmäßig weiterzubilden. Die Rahmenbedingungen und Förderangebote für Weiterbildung werden dazu weiterentwickelt und modernisiert. Ziel ist es zudem, die Digitalisierung in der beruflichen Weiterbildung voranzubringen. Mit dem Innovationswettbewerb INVITE unterlegt das BMBF die Vision eines innovativen digitalen Bildungsraums für die berufliche Weiter-

bildung bereits konkreten Entwicklungsschritten. Der Wettbewerb fördert innovative Entwicklungen, die es allen Menschen ermöglichen, digital möglichst unkompliziert und schnell die Weiterbildung zu finden, die zu ihnen und ihrer Lebenslage passen. Mit der „Initiative Digitale Bildung“ und dem Aufbau der „Nationalen Bildungsplattform“ werden Bildungsangebote für den gesamten Bildungsbereich einfacher zugänglich und können besser auf den individuellen Bedarf zugeschnitten werden. BMBF und BMAS werden die Nationale Weiterbildungsstrategie mit den Partnern fortführen und weiterentwickeln, um Zugänge zu Weiterbildung weiter zu vereinfachen, vorhandene Kompetenzen anzuerkennen, die höher qualifizierende Berufsbildung auszubauen und digitale Kompetenzen zu stärken.

Frühkindliche Bildung ist Grundlage für Bildungserfolg und Basis für lebenslanges Lernen

Hohe Bildungsbeteiligung bei den Jüngsten in Deutschland

Durch die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Krippen, Kindergärten und Kindertagesstätten sowie in der Kindertagespflege werden entscheidende Grundlagen für die weitere Bildungsbiografie gelegt. Insbesondere die Sprachkompetenzen, und auch soziale Fähigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen werden hier grundlegend gefördert. Eine hohe Beteiligung an FBBE ist deshalb entscheidend für den weiteren Bildungserfolg und trägt maßgeblich zu Entwicklungs-, Teilhabe- und Aufstiegschancen bei.

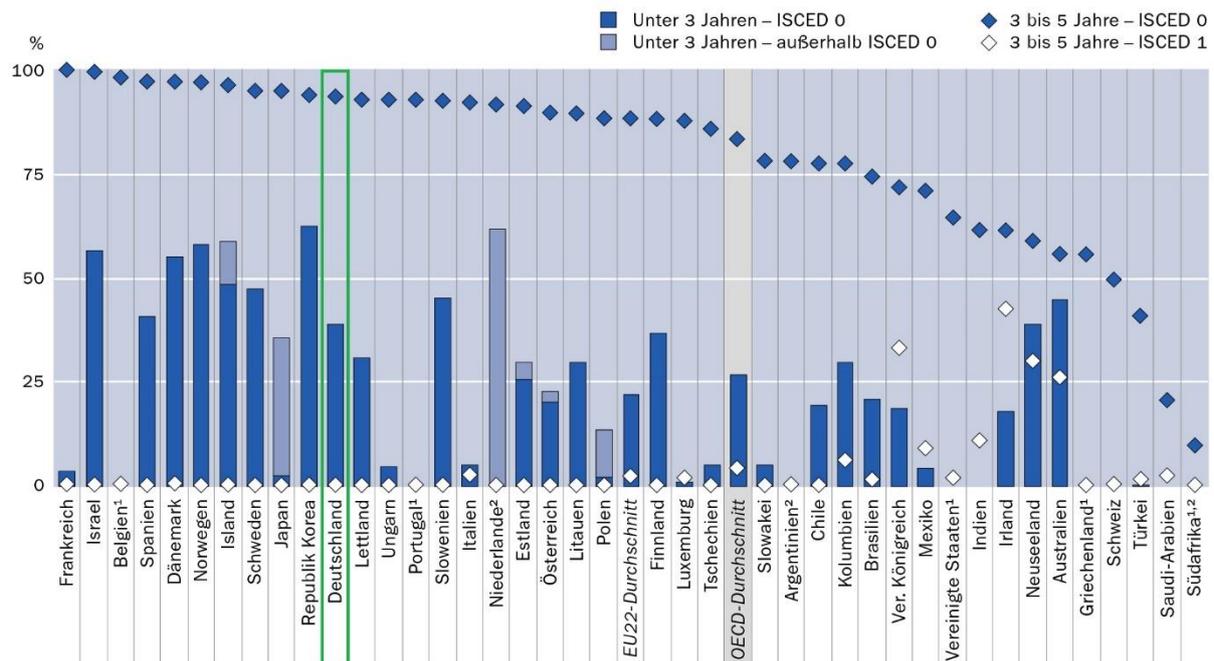
Bei den unter 3-Jährigen hat sich die Beteiligung in Deutschland an FBBE ausgehend von 17% im Jahr 2005 auf 39% im Jahr 2020 mehr als verdoppelt und liegt damit auch deutlich über den OECD-Mittel (27%). Die höchste Beteiligung bei den unter 3-Jährigen erreichen Südkorea (63%), die Niederlande (62%) und Norwegen (58%).

Bei den 3- bis 5-Jährigen ist die Beteiligung in Deutschland gegenüber 96% im Jahr 2015 wieder leicht auf 94% im Jahr 2020 zurückgegangen. Sie liegt aber weiterhin über dem OECD-Mittel von 83%. Die höchsten Beteiligungsquoten haben in dieser Altersspanne Frankreich und Israel mit einer vollständigen Beteiligung von 100% sowie Belgien mit 98%.

Abbildung B2.1

Beteiligungsquoten kleiner Kinder nach Art des Bildungsgangs und Altersgruppe (2020)

Bildungsgänge, die den ISCED-Kriterien entsprechen, und sonstige registrierte FBBE-Angebote außerhalb des ISCED-Bereichs



Anmerkung: Länder haben eventuell FBBE-Bildungsgänge, für die keine Beteiligungsstatistiken erfasst werden. Weitere Informationen dazu, welche FBBE-Bildungsgänge in den Ländern verfügbar sind, s. Anhang 3 und Education GPS (OECD, 2022^{1a}).

1. Ohne ISCED 01. 2. Referenzjahr 2019; für die Niederlande ist 2019 nur für sonstige registrierte FBBE-Angebote das Referenzjahr.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren in ISCED 0 im Jahr 2020.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle B2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). StatLink: <https://stat.link/op072h>

Gutes Betreuungsverhältnis

Die Betreuungsrelation ist in Deutschland mit 7 Kindern je Erzieherin bzw. Erzieher deutlich günstiger als im OECD-Mittel mit 13 Kindern je Erzieherin bzw. Erzieher. Günstigere Betreuungsverhältnisse bieten lediglich Island, Irland (jeweils 4) und Neuseeland (5). Auch die Altersstruktur des pädagogischen Personals (i. d. R. Erzieherinnen und Erzieher) ist in Deutschland ausgewogener als im internationalen Mittel. Insbesondere der Anteil der unter 30-Jährigen ist mit 22% höher als im OECD-Mittel (19%).

Zwei Drittel der Einrichtungen von FBBE befinden sich in Deutschland in privater Trägerschaft. Die Mittel hierfür werden überwiegend von den Kommunen zur Verfügung gestellt. Der private Finanzierungsanteil liegt mit 13% unter dem OECD-Mittelwert von 18%. Mit fast 14.000 US-Dollar je Kind wird in Deutschland überdurchschnittlich viel in FBBE investiert (OECD und EU jeweils knapp 11.000 US-Dollar). Die höchsten Ausgaben je Kind verzeichnen Luxemburg, Norwegen (jeweils knapp 22.000 US-Dollar) und Island (knapp 20.000 US-Dollar).

Gut ausgebildete Lehrkräfte sind der Schlüssel für Bildungserfolg

Attraktive Gehälter von Lehrkräften in Deutschland

Gut ausgebildete Lehrkräfte sind der Schlüssel für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Durch den wachsenden Bedarf wird die Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftequalifizierung in den kommenden Jahren eine vordringliche Aufgabe für die Sicherung qualitativ hochwertiger Bildungsangebote sein. Der OECD-Bericht betrachtet u.a. das Lehrergehalt und die Jahresarbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern als Einflussfaktoren für die Attraktivität des Lehrerberufs.

In Bezug auf die Gehälter stellt sich die Situation in Deutschland im internationalen Vergleich sehr günstig dar: So liegen beispielsweise die Einstiegsgehälter der Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Deutschland international an 2. Stelle (rund 77.000 US-Dollar), nur noch übertroffen von Luxemburg mit rund 81.000 US-Dollar. Der OECD-Durchschnitt liegt hingegen bei 37.000 US-Dollar. Allerdings steigt das Gehalt in Deutschland im Laufe des Berufslebens weniger stark an. Die Gehälter von Lehrkräften der Sekundarstufe I liegen in etwa auf vergleichbarem Niveau wie die Gehälter von Vollzeitbeschäftigten mit tertiärem Abschluss insgesamt.

Hohe Jahresarbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland

Die Jahresarbeitszeit der Lehrkräfte liegt mit 1 795 Stunden international ebenfalls an zweiter Stelle, lediglich übertroffen von der Schweiz mit 1 866 Arbeitsstunden. Der OECD-Mittelwert bewegt sich zwischen 1 500 und 1 600 Arbeitsstunden pro Jahr.

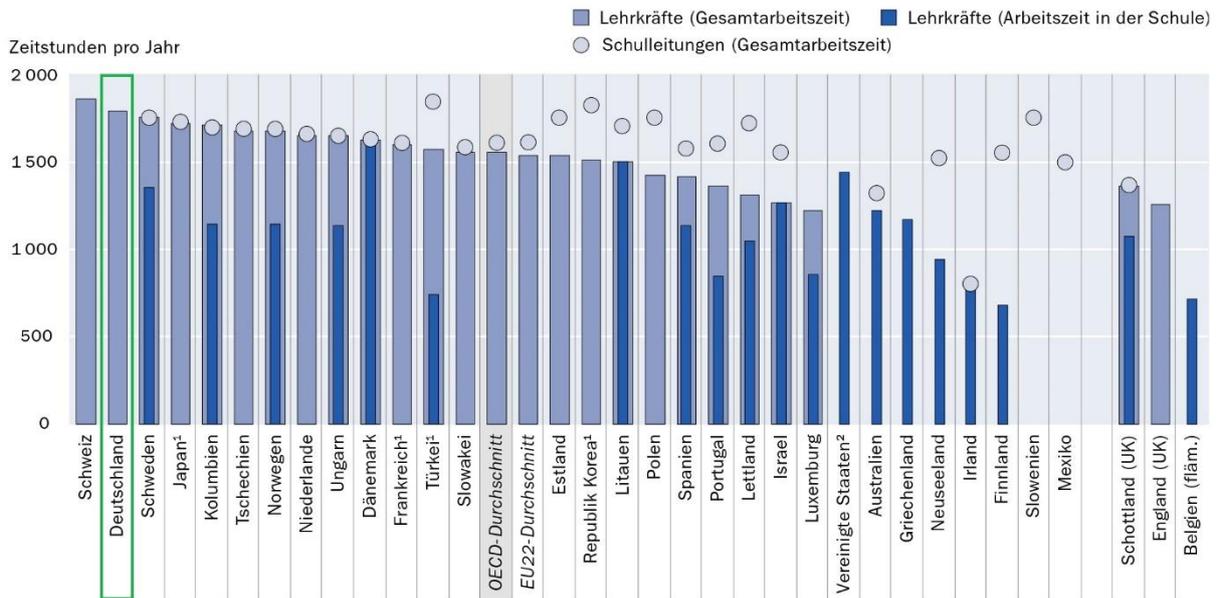
Mit Blick auf die Veränderungen im Bildungswesen, insbesondere durch die Digitalisierung, wird auch der Lehrkräftequalifizierung in Zukunft eine zentrale Rolle zukommen. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ unterstützen Bund und Länder die Fortentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland. Förderschwerpunkte sind u.a. die „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ sowie „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“.

In Zukunft werden auch die vom BMBF geplanten Kompetenzzentren Lehrerbildung zur Weiterentwicklung der Lehrkräftequalifizierung beitragen, indem sie die Verbesserung des digitalen und digital gestützten Unterrichts unterstützen. Die Länder flankieren die Initiative durch eine enge Zusammenarbeit ihrer Fortbildungseinrichtungen mit den vom BMBF geförderten Forschungsprojekten. Nur mit einer guten Aus- und Fortbildung von Lehrkräften können wir die Qualität von Schule und Unterricht stärken.

Abbildung D4.2

Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitungen im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) (2021)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit in Zeitstunden pro Jahr, an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Die Anforderungen an die Arbeitszeit von Lehrkräften beziehen sich auf die von Beamten. 2. Referenzjahr nicht 2021. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Gesamtarbeitszeit der Lehrkräfte und dann der Arbeitszeit in der Schule im Sekundarbereich II (allgemeinbildend).

Quelle: OECD (2022), Tabellen D4.2 und D4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf). StatLink: <https://stat.link/i2fuwt>

Die COVID-19-Pandemie hat weltweit Spuren in den Bildungssystemen hinterlassen

Pandemiebedingte Schulschließungen in Deutschland vor allem im Schuljahr 2020/21

Die COVID-19-Pandemie hatte weltweit enorme Auswirkungen auf Schulen und Hochschulen. Die OECD hat – in Zusammenarbeit mit der UNESCO, UNICEF und der Weltbank – Daten zu den Auswirkungen der Pandemie auf die Bildungssysteme für die Jahre 2020, 2021 und das erste Quartal 2022 gesammelt. Der OECD-Bericht verdeutlicht: Allein im Jahr 2020 nahmen rund 1,5 Milliarden Schülerinnen und Schüler in 188 Ländern nicht am Präsenzunterricht in Schulen teil. Hinzu kam, dass Schulen z.T. für einige Tage öffneten und dann wieder schlossen, was insgesamt zu massiven Störungen des Lernens führte. In Deutschland waren die Schulen seit Beginn der Pandemie insgesamt 85 Tage vollständig geschlossen, wovon größtenteils das Schuljahr 2020/21 betroffen war. Im Schuljahr 2021/21 kam es zu keinen flächendeckenden Schulschließungen.

Die Pandemie bedeutet für Kinder und Jugendliche eine noch nie dagewesene Herausforderung, die teilweise tiefe körperliche und psychische Spuren hinterlassen hat. Es gilt nun, das Wohl und die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zu sichern. Bund und Länder haben sich deshalb Anfang Juni 2022 darauf geeinigt, dass es im kommenden Winter keine flächendeckenden Schließungen von Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen mehr geben darf.

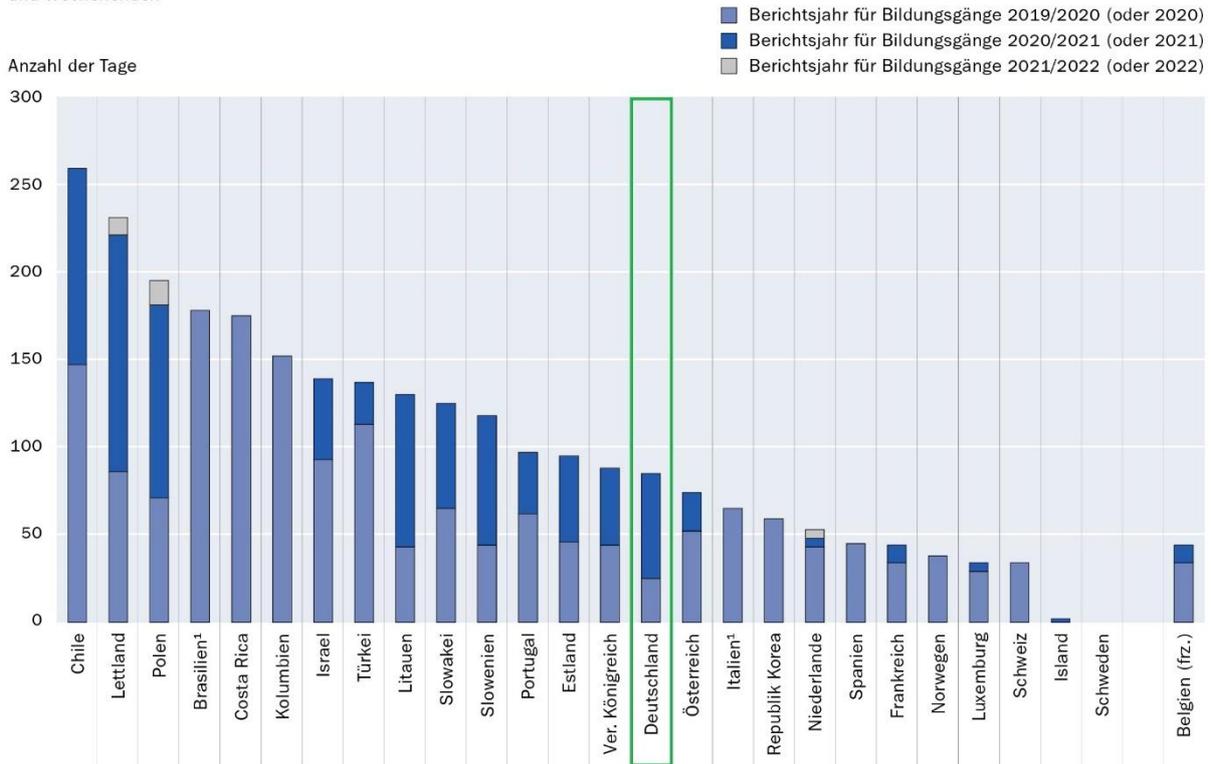
Durch die Schulschließungen sind große Lernlücken, psychische Belastungen und weitere soziale Benachteiligungen entstanden. Mit dem zwei Milliarden starken Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ tragen Bund und Länder deshalb dazu bei, dass Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern die Unterstützung erhalten, damit die Pandemie nicht lange nachwirkt und Ungleichheiten sich nicht manifestieren. Die Hälfte der Mittel wird für Fördermaßnahmen zum Abbau pandemiebedingter Lernrückstände eingesetzt. Alle jungen Menschen sollen ihre Bildungsziele erreichen und ihre Persönlichkeit entwickeln.

Bund und Länder haben im Verlauf des Jahres 2020 auf die Herausforderungen durch die Folgen der Pandemie mit einer Stärkung des „DigitalPakts Schule“ reagiert. Drei Zusatzvereinbarungen zur Ausstattung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften mit mobilen Leihgeräten und zum Aufbau notwendiger Administrations- und Supportstrukturen hat das BMBF mit jeweils 500 Mio. € ausgestattet, um alle Familien, Lehrkräfte und Schulträger zu entlasten und die Kinder und Jugendlichen beim Distanzlernen wie auch beim digitalen Lernen zu unterstützen. Bund und Länder werden sich auch in Zukunft für die Beschleunigung der Digitalisierung an Schulen einsetzen.

Abbildung 1

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

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



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

1. Daten für 2021 und 2022 fehlen.

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

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

Positive Entwicklung der Bildungsausgaben

Die Bildungsausgaben pro Bildungsteilnehmerin und Bildungsteilnehmer liegen über dem OECD-Durchschnitt

Der internationale Vergleich bestätigt die hohe Bedeutung von Bildung in Deutschland. So lagen die Bildungsausgaben pro Bildungsteilnehmerin und Bildungsteilnehmer in jedem Bildungsbereich (sowohl im Primarbereich als auch im Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, als auch im Tertiärbereich) über dem OECD-Durchschnitt. Insgesamt lagen die Bildungsausgaben pro Bildungsteilnehmenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich im Jahr 2019 mit 14.632 US-Dollar weit über dem OECD-Durchschnitt von 11.990 US-Dollar.

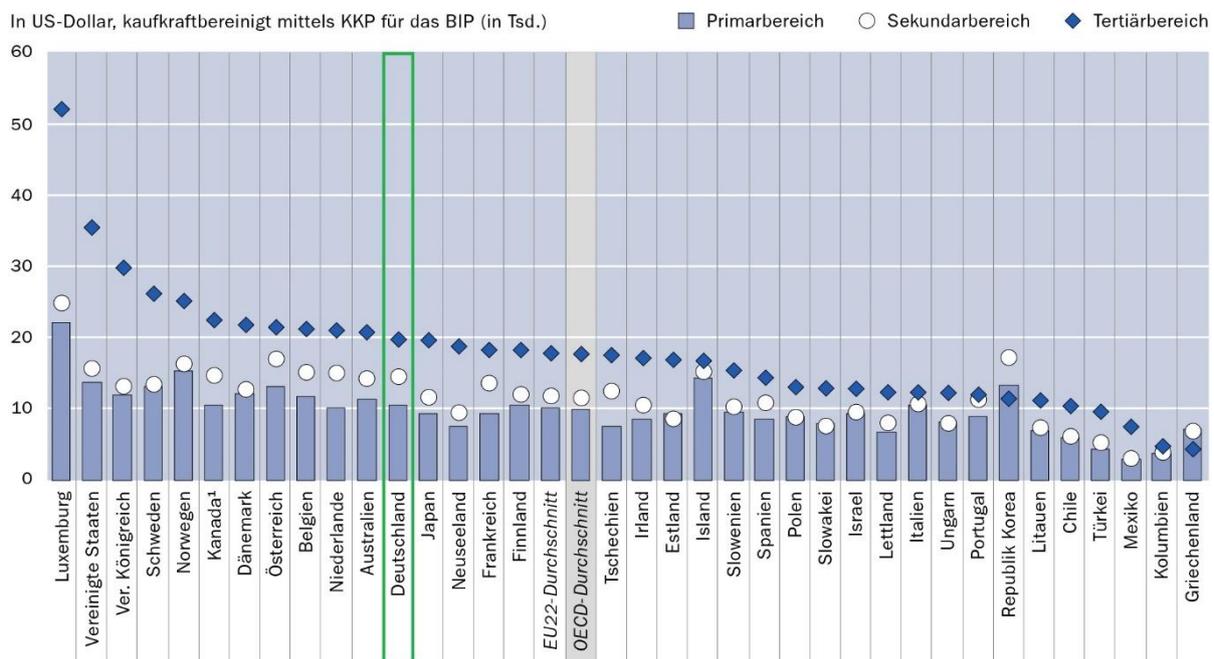
Im Tertiärbereich investiert Deutschland mit 19.608 US-Dollar pro Bildungsteilnehmenden deutlich mehr als der OECD-Durchschnitt mit 17.559 US-Dollar. Ohne die Ausgaben für Forschung und Entwicklung liegen die Pro-Kopf-Ausgaben im Tertiärbereich bei 11.148 US-Dollar in Deutschland und 12.486 US-Dollar im OECD-Durchschnitt.

Abbildung C1.1

Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Bildungsbereich (2019)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP (in Tsd.)



1. Primarbereich beinhaltet auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2022), Tabelle C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). StatLink: <https://stat.link/yijvp2>

Steigende Bildungsausgaben

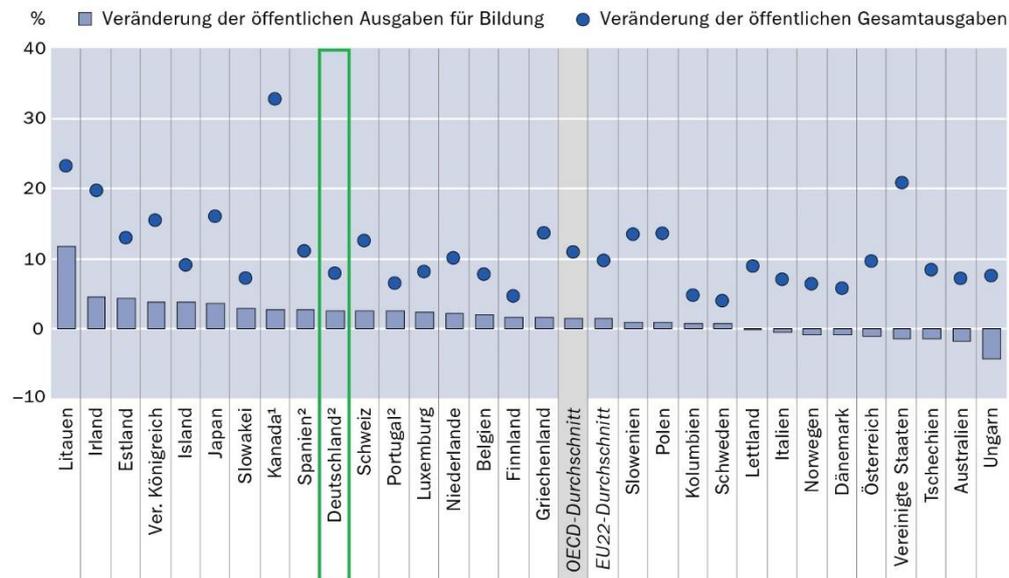
Im Verhältnis zum Gesamthaushalt liegt der Anteil der Bildungsausgaben von Bund und Ländern im Jahr 2019 bei 9,2% und ist damit im Vergleich zum Vorjahr konstant geblieben. Der OECD-Durchschnitt ist in 2019 im Vergleich zum Vorjahr leicht gesunken und betrug 10,6% (2018: 10,7%). In den Jahren 2015 bis 2019 sind die öffentlichen Bildungsausgaben sowohl im Primar- und sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich als auch im Tertiärbereich um 9% gestiegen (OECD-Mittel: 11% bzw. 4%). Der Ausgabenanteil für Bildungseinrichtungen (Primar- bis Tertiärbereich) gemessen am Bruttoinlandsprodukt in 2019 beträgt wie in 2018 4,3%. Der OECD-Mittelwert ist konstant bei 4,9% geblieben.

Die COVID-19-Pandemie war und ist eine große Herausforderung für die Bildungssysteme weltweit. Um die Folgen der Pandemie abzufedern, haben einige OECD-Länder zusätzliche Mittel für das Bildungswesen bereitgestellt. Gleichzeitig waren die öffentlichen Haushalte durch Ausgaben insbesondere im Wirtschafts- und Gesundheitsbereich belastet. Der OECD-Bericht vergleicht vor diesem Hintergrund auf Grundlage von (vorläufigen) Haushaltsdaten nach der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (COFOG) den resultierenden Anstieg der Bildungsausgaben der OECD-Länder zwischen 2019 und 2020 mit dem Anstieg der gesamten öffentlichen Ausgaben. In allen OECD-Ländern zeichnet sich ab, dass der Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben im Jahr 2020 deutlich geringer als die pandemie-bedingte Steigerung der öffentlichen Haushalte ausfiel. Im internationalen Vergleich ist die Diskrepanz zwischen der Steigerung der Bildungsausgaben und der Steigerung der gesamten öffentlichen Ausgaben in Deutschland relativ gering. Bund und Länder haben in Reaktion auf die Pandemie mit zusätzlichen Bildungsausgaben u.a. den kurzfristigen Umstieg auf digitale Lernangebote u.a. mit einer Stärkung des „DigitalPakts Schule“ ermöglicht.

Abbildung C4.4

Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben und der öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 2019 und 2020

Auf der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG) basierende Daten, zu konstanten Preisen, 2015



1. Kanadische COFOG-Daten, 2015 angepasst, zu konstanten Preisen: <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1010000501>. 2. Vorläufige Daten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 2019 und 2020.

Quelle: OECD (2022), öffentliche Ausgaben nach Aufgabenbereichen (COFOG), https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=SNA_TABLE11. StatLink: <https://stat.link/u9x4gj>

Anhang: Methodische Hinweise

Bildungsausgaben

Die OECD vergleicht in „Education at a Glance“ im Wesentlichen die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, da nur hier Vergleichbarkeit über die Bildungssysteme der Länder gegeben ist. Diese Ausgaben umfassen Personalausgaben (inkl. Sozialbeiträge), Sachaufwand (z.B. Lehrmittel), Investitionsausgaben (z.B. für Gebäude), sowie Ausgaben für Forschung und Entwicklung an Hochschulen. Im Abschnitt C4 werden die öffentlichen Bildungsausgaben verglichen; diese enthalten neben den öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auch Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmenden, z.B. im Rahmen von BAföG oder Stipendien. Zusätzlich enthält das deutsche Bildungsbudget, das jährlich vom Statistischen Bundesamt ermittelt wird, auch Ausgaben für Jugendarbeit, die Kosten für die betriebliche Weiterbildung und Ausgaben für weitere Bildungsangebote wie z.B. die Volkshochschulen.

Erwerbslosenquote

Erwerbstätig im Sinne der Definition der Internationalen Arbeitsorganisation (International Labour Organisation, ILO) ist jede Person im erwerbsfähigen Alter (15 bis 74 Jahren), die in einem einwöchigen Berichtszeitraum mindestens eine Stunde lang gegen Entgelt oder im Rahmen einer selbstständigen oder mithelfenden Tätigkeit gearbeitet hat. Auch wer sich in einem formalen Arbeitsverhältnis befindet, das er im Berichtszeitraum nur vorübergehend nicht ausgeübt hat, gilt als erwerbstätig.

Erwerbslos ist demnach jede Person im erwerbsfähigen Alter, die im Berichtszeitraum nicht erwerbstätig war, aber in den letzten vier Wochen vor der Befragung aktiv nach einer Tätigkeit gesucht hat.

Die für internationale Vergleiche maßgebliche Abgrenzung der Erwerbslosigkeit unterscheidet sich von der Definition der Zahl der registrierten Arbeitslosen nach dem Sozialgesetzbuch (SGB), welche der Berichterstattung der Bundesagentur für Arbeit zu Grunde liegt. So fordert das SGB eine Meldung bei einer Agentur für Arbeit oder einem kommunalen Träger sowie die Suche nach einer Beschäftigung von mindestens 15 Wochenstunden, um als arbeitslos erfasst zu werden. Andererseits kann nach dem SGB trotz registrierter Arbeitslosigkeit eine Erwerbstätigkeit mit einem Umfang von unter 15 Stunden als Hinzuverdienstmöglichkeit ausgeübt werden.

Tertiärbereich nach ISCED 2011

ISCED 2011 ist die überarbeitete und aktualisierte Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens, welche die ISCED 97 ab „Education at a Glance“ im Jahr 2015 abgelöst hat. In ISCED 2011 wird insbesondere den veränderten Studienstrukturen (Bologna-Prozess) Rechnung getragen. Für den Tertiärbereich stehen statt bisher zwei (ISCED 5 - 6) nun vier Stufen (ISCED 5 - 8) zur Verfügung:

ISCED 5 umfasst kurze Bildungsprogramme mit tertiären Inhalten.

ISCED 6 umfasst die Bachelor- bzw. gleichwertige Bildungsprogramme. In Deutschland wird auch die weit überwiegende Zahl der Meisterausbildungen, die Techniker Ausbildung sowie die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern dieser Stufe zugeordnet.

ISCED 7 umfasst die Master- bzw. gleichwertige Bildungsprogramme. In Deutschland werden auch die nicht auf Bachelor/Master umgestellten Diplomstudiengänge und Staatsexamen an Universitäten der ISCED-Stufe 7 zugeordnet.

ISCED 8 umfasst die Promotion bzw. gleichwertige Bildungsprogramme.

Anfängerquoten im Tertiärbereich

Die Anfängerquote misst den Anteil der Anfängerinnen und Anfänger an der altersspezifischen Bevölkerung. Sie gibt an, wie hoch der Anteil eines Bevölkerungsjahrganges ist, der ein Hochschulstudium oder ein berufsorientiertes Bildungsprogramm (z.B. Meister-, Techniker- und Erzieherausbildung) im Tertiärbereich aufnimmt.

Die dargestellten Werte des Indikators wurden nach zwei Konzepten berechnet:

Das Konzept **Anfängerinnen und Anfänger je ISCED-Stufe** berücksichtigt nicht die Anfänger, die bereits einen Abschluss in dieser ISCED-Stufe erreicht haben, und weist den Neuzugang zu jeder ISCED-Stufe nach. Dieses Konzept umfasst also keinen zweiten Bachelor-, Master- und Diplomstudiengang.

Das Konzept **Anfängerinnen und Anfänger im Tertiärbereich** berücksichtigt nicht die Anfängerinnen und Anfänger, die bereits über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, und weist somit den Zugang zu einem ersten Bildungsprogramm im Tertiärbereich nach. Dieses Konzept umfasst also keinen Masterstudiengang nach Bachelorstudiengang, keinen zweiten Bachelor-, Master- und Diplomstudiengang sowie kein Promotionsstudium.