



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“ Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2005

Mit ihrer jährlich erscheinenden Publikation *Education at a Glance / Bildung auf einen Blick* bietet die OECD ein aktuelles Werk zu wichtigen bildungspolitischen Fragen an. Es verzeichnet Veränderungen in den verschiedenen Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten, weist auf neue Entwicklungen hin und gibt Hinweise auf die Stärken und Schwächen der unterschiedlichen Bildungssysteme. Dadurch ermöglicht *Bildung auf einen Blick* den beteiligten Staaten eine Einschätzung, wo ihre Bildungssysteme im internationalen Vergleich stehen.

Deutschland sieht in internationalen Vergleichen wesentliche Orientierungshilfen bei der Bewältigung nationaler bildungspolitischer Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund hat sich *Bildung auf einen Blick* in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bezugspunkt für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland entwickelt. Ab dem Jahr 2006 wird auf Initiative von Bund und Ländern zudem regelmäßig ein nationaler Bildungsbericht erstellt, der die Entwicklungen in Deutschland detaillierter darstellen wird.

Wie in den Vorjahren werden in *Bildung auf einen Blick* 2005 internationale Vergleichskennzahlen zu Bildungsbeteiligung und zu Investitionen in die Bildung nach Bildungsstufen und -bereichen dargestellt. Auch Indikatoren zu Bildung und Beschäftigung haben mittlerweile einen festen Platz in *Bildung auf einen Blick*. Die in diesen Bereichen verwendeten Basisdaten stammen aus den Jahren 2002 und 2003.

Darüber hinaus werden in *Bildung auf einen Blick* 2005 Analysen der aktuellen PISA-Studie 2003 aufgegriffen, die im Zusammenhang mit den Strukturdaten zu einem tieferen Verständnis der im Dezember letzten Jahres veröffentlichten Ergebnisse beitragen.

Einige für Deutschland wichtige Befunde aus *Bildung auf einen Blick* 2005 werden im Folgenden vorgestellt.

Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung

Bildungsstand der Bevölkerung gut, jedoch stagnierend

Je höher der Bildungsstand einer Gesellschaft ist, desto besser ist sie den Anforderungen der modernen Lebens- und Arbeitswelt gewachsen. Er ist eine häufig verwendete Kennzahl für den Humankapitalbestand eines Landes, d.h. für die in der Bevölkerung eines Landes vorhandenen formalen Qualifikationen.

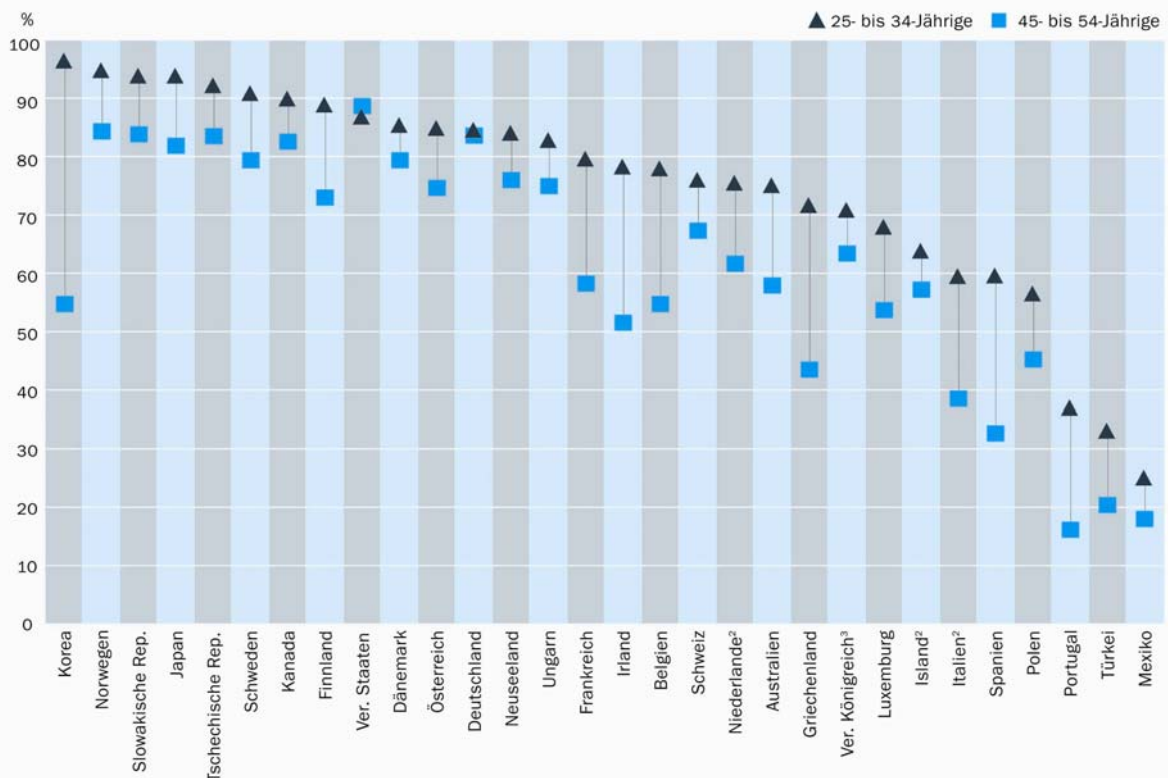
Im Mittel der OECD-Staaten haben 66 % der 25- bis 64-Jährigen mindestens einen Abschluss des Sekundarbereichs II, d.h. entweder Abitur oder eine abgeschlossene Berufsausbildung. Aufgrund der langen Tradition der dualen Berufsausbildung gehört die deutsche Bevölkerung hier mit 83 % zu den im internationalen Vergleich am besten ausgebildeten. Die höchsten Werte weisen die Vereinigten Staaten (88 %) sowie Norwegen und die Slowakische Republik (jeweils 87 %) aus. In Kanada und Japan liegt der Anteil mit 84 % etwa auf gleichem Niveau wie in Deutschland, in Staaten wie Mexiko und Portugal hingegen bei 21 % oder leicht darüber.

Betrachtet man dieses Ergebnis vor dem Hintergrund der zeitlichen Entwicklung der Abschlüsse, zeigt sich, dass sich in Deutschland – im Gegensatz zu anderen Staaten - das Ausbildungsniveau nicht nennenswert erhöht hat. Bei den 45- bis 54-Jährigen steht Deutschland mit einem Anteil von 84 % mit Studienberechtigung oder Berufsausbildung gemeinsam mit der Tschechischen Republik und der Slowakischen Republik auf einem dritten Platz nach Norwegen (85 %) und den Vereinigten Staaten (89 %). In der jüngeren Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen haben inzwischen 9 Staaten einen höheren Anteil von Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und in 6 davon liegt der Anteil über 90 %. In allen Staaten außer Deutschland und den Vereinigten Staaten ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II deutlich höher als der entsprechende Anteil bei den 45- bis 54-Jährigen (s. Abb. A1.2). Das zeigt, dass Deutschland auf einem hohen Niveau stagniert. In einer globalisierten Wirtschaft und vor dem Hintergrund einer rückläufigen demografischen Entwicklung ist es unerlässlich, die in der Gesellschaft vorhandenen Talente möglichst umfassend zu fördern und zu nutzen. Durch die gezielte Förderung von benachteiligten Gruppen kann noch weiteres Potenzial genutzt werden. Um bspw. die Bildungschancen von Kindern aus Migrantenfamilien zu erhöhen, investieren Bund und Länder 12,5 Mio. € in eine bessere Sprachförderung. Darüber hinaus haben die Länder umfangreiche Maßnahmen ergriffen, um bildungsbenachteiligte Kinder stärker zu fördern, insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Abbildung A1.2

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II¹ (2003)

Anteil in Prozent, nach Altersgruppe



1. Ohne ISCED 3C kurze Bildungsgänge. 2. Referenzjahr 2002. 3. Einschl. einiger ISCED 3C kurze Bildungsgänge.

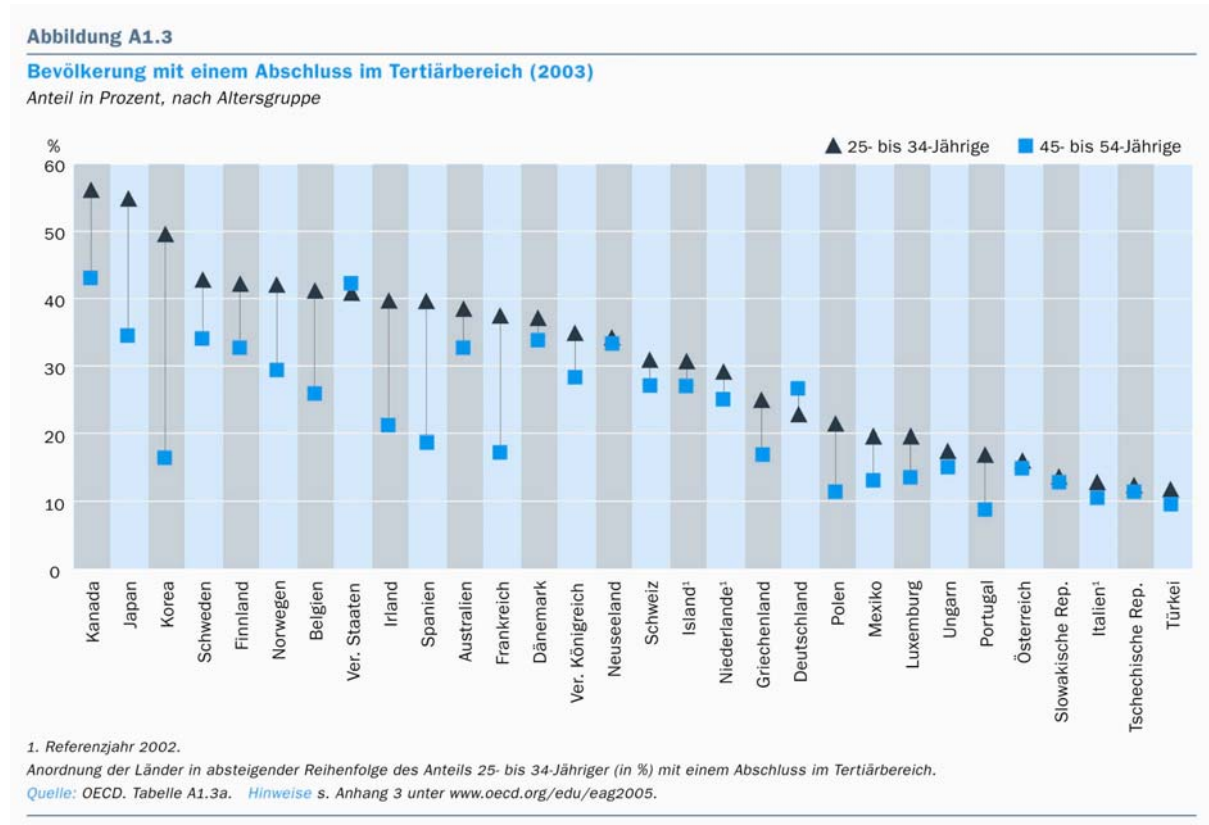
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger (in %) mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Betrachtet man die Unterschiede zwischen Männern und Frauen mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereichs II, so zeigt sich international nicht nur eine allmähliche Angleichung der Abschlussquoten der Geschlechter, sondern bei den 25- bis 34-Jährigen übertreffen die Frauen inzwischen die Männer: Beträgt im OECD-Durchschnitt bei den 55- bis 64-Jährigen die Quote noch 56 % bei den Männern und 46 % bei den Frauen (Deutschland: 86 % und 70 %), so erreicht sie bei den 25- bis 34-Jährigen 75 % für die Männer und 76 % für die Frauen. Deutschland gehört zu der kleineren Gruppe der Staaten, bei denen hier die Frauen nach wie vor einen niedrigeren Anteil an Sekundarbereich II-Abschlüssen als die Männer haben (86 % bei den Männern, 83 % bei den Frauen).

Die komplexeren Anforderungen des Arbeitsmarkts, die gestiegene Erwerbslosigkeit und die höheren Erwartungen des Einzelnen und der Gesellschaft haben international den Anteil junger Menschen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, ansteigen lassen. In Deutschland liegt der Anteil der 25- bis 65-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A (Abschluss an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) und Universitäten) mit 14 % leicht unterhalb des OECD-Durchschnitts von 16 %. Diese Quote bleibt in Deutschland

über die verschiedenen Altersgruppen fast konstant, hat sich also über die Jahre nicht verändert – im Gegensatz zur Entwicklung in den meisten anderen Staaten. Augenfällig ist der Unterschied beim Vergleich der 25- bis 34-Jährigen mit den 45- bis 54-Jährigen. (s. Abb. A1.3).



Nur in Deutschland und den Vereinigten Staaten hat die jüngere Gruppe einen niedrigeren Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs als die ältere. Dies ist z. T. allerdings darauf zurückzuführen, dass viele dieser Altersgruppe ihr Studium noch nicht abgeschlossen haben. Einige Staaten haben hier ganz erhebliche Fortschritte zu verzeichnen, so haben z.B. die 25- bis 34-Jährigen in Frankreich zu 22 % einen Abschluss im Tertiärbereich, die 45- bis 54-Jährigen nur zu 11 %. Ähnlich Spanien (26 % zu 14 %) und Korea (30 % zu 14 %). Aber aufgrund der sehr positiven Entwicklung bei den Studienanfängern in Deutschland wird auch die Zahl der Hochschulabsolventen in den nächsten Jahren weiter steigen und sich in einer höheren Absolventenquote niederschlagen. Diese Entwicklung dürfte zudem durch die zügige und flächendeckende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen befördert werden, die dank ihrer strukturierteren Studienabläufe zu schneller erreichbaren Studienabschlüssen führen und damit auch möglichen Vorbehalten gegenüber einem Studium entgegenwirken können.

Im Tertiärbereich zeigen sich ähnliche geschlechtsspezifische Entwicklungen wie im Sekundarbereich II. Im OECD-Durchschnitt verfügen 18 % der Männer über einen Abschluss im Tertiärbereich A und 15 % der Frauen. In Deutschland sind die Unterschiede mit 17 % zu 12 % höher. Auch bei den 25- bis 34-Jährigen sind die Frauen in Deutschland noch unterrep-

räsentiert (Anteile 15 % zu 13 %), wohingegen im OECD-Durchschnitt die Frauen mit 21 % die Männer (19 %) übertreffen. Aktuell entfällt in Deutschland inzwischen die Hälfte der Abschlüsse im Tertiärbereich A auf Frauen.

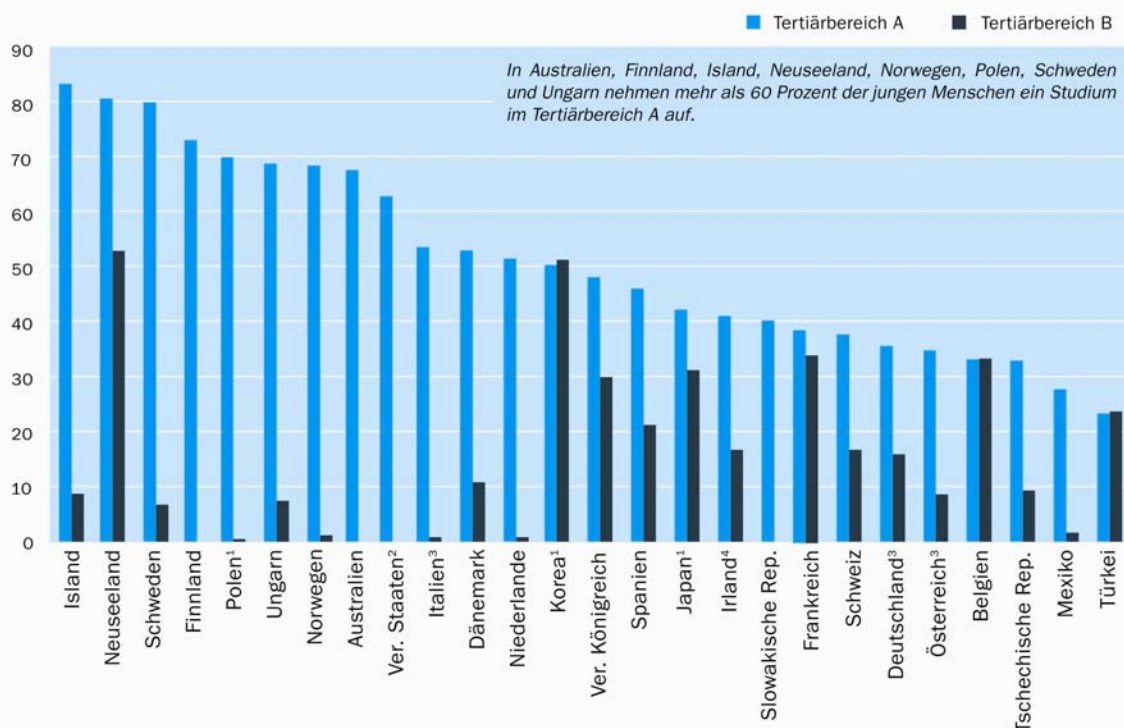
Bildungsbeteiligung

Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist sowohl für die gegenwärtige als auch die zukünftige wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes von entscheidender Bedeutung. Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen zur Entwicklung und zum Erhalt einer hochqualifizierten Bevölkerung im Allgemeinen und Erwerbsbevölkerung im Speziellen bei. Eine Ausbildung im Tertiärbereich ermöglicht bessere Beschäftigungschancen und ein höheres Einkommen.

Abbildung C2.1

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (2003)

Die Abbildung zeigt den Anteil derjenigen, die zum ersten Mal in den Tertiärbereich eintreten. Die Anfängerquoten erfassen eher den Zustrom innerhalb eines bestimmten Zeitraumes als die Zahl der bereits eingeschriebenen Studierenden. Der Vorteil der Anfängerquoten im Vergleich zu den Teilnahmequoten besteht darin, dass die Vergleichbarkeit von einzelnen Ländern nicht durch die unterschiedliche Dauer der Studiengänge beeinträchtigt wird.



Anmerkung: Die Netto-Studienanfängerquoten können wegen Doppelzählungen nicht einfach aufaddiert werden.

1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 2. „Tertiärbereich A“ umfasst auch Tertiärbereich B.

3. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet. 4. Nur Studienanfänger in einem Vollzeit-Studiengang.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A.

Quelle: OECD, Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>

Zahl der Studienanfänger weiter gestiegen

Im Tertiärbereich A nahmen im Jahr 2003 in Deutschland 36 % eines Altersjahrgangs ein Studium auf, während es im Durchschnitt aller OECD-Staaten 53 % waren. Niedrigere Studienanfängerquoten als in Deutschland finden sich lediglich in Österreich, Belgien, der Tschechischen Republik, Mexiko und der Türkei. Die anderen OECD-Staaten verfügen über teilweise beträchtlich höhere Quoten; in Finnland, Norwegen, Schweden, Polen, Ungarn, Australien und Neuseeland sind es mehr als zwei Drittel.

Gegenüber der vorjährigen Berichterstattung (35 %) hat sich für Deutschland zwar eine weitere leichte Verbesserung von einem Prozentpunkt ergeben, gleichzeitig stieg das OECD-Mittel aber um zwei Prozentpunkte. Ein positives Zeichen ist, dass die Studienanfängerquote in Deutschland im Jahr 2004 (in *Bildung auf einen Blick 2005* noch nicht nachgewiesen) weiter um fast 2 Prozentpunkte auf knapp 38 % gestiegen ist. Dennoch sind weitere Anstrengungen erforderlich.

Erstmals haben im Jahr 2003 auch in Deutschland Frauen zu einem höheren Anteil als Männer ein Studium aufgenommen. 37 % Studienanfängerinnen eines Altersjahrgangs stehen 35 % bei den Männern gegenüber. Damit gewinnt Deutschland Anschluss an den internationalen Trend: Im OECD-Durchschnitt beginnen 47 % der Männer und 57 % der Frauen ein Studium.

Erfreulich ist, dass in Deutschland der Anstieg bei den Studienanfängern besonders deutlich in den Natur- und Ingenieurwissenschaften ausfiel (in *Bildung auf einen Blick* nicht dargestellt). Seit 1998 ist die Anzahl der Studienanfänger in den Naturwissenschaften um 79 % und in den Ingenieurwissenschaften um 55 % gestiegen. Hier zeigt sich, dass es gelungen ist, mehr junge Menschen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich in Deutschland zu gewinnen. Die vom Bund initiierten Wissenschaftsjahre ermöglichen bspw. seit dem Jahr 2000 einer breiten Öffentlichkeit neue Zugänge zur Forschung, wie die große Resonanz auf das aktuelle Einsteinjahr deutlich zeigt.

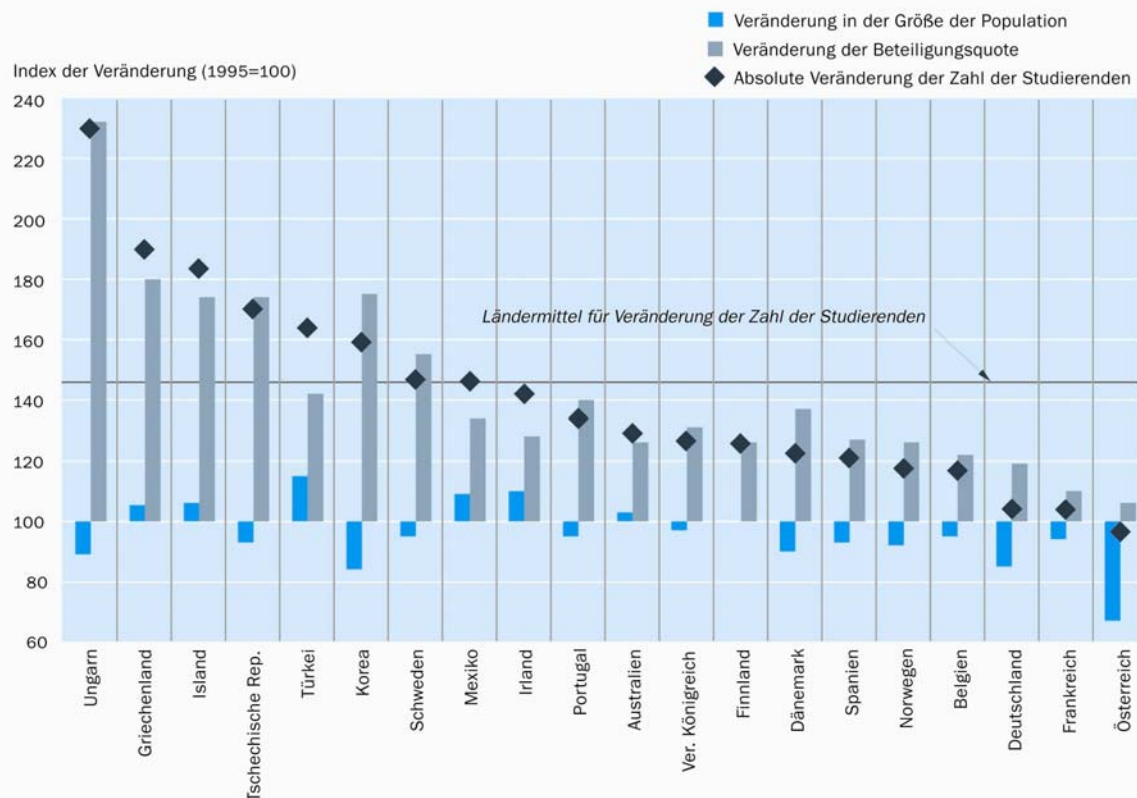
Somit wird in Deutschland auch der Anteil dieser Fächergruppen bei den Absolventen wieder deutlich steigen. Schon heute liegt der Anteil dieser Fächer in Deutschland im OECD-Vergleich mit 30 % höher als in den meisten anderen OECD-Staaten. Um aber auch die absolute Anzahl von Absolventen in diesen Fächern auf einem entsprechenden Niveau zu halten, wird es vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung notwendig sein, größeren Anteilen eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium zu ermöglichen.

Die demographische Entwicklung ist in Deutschland wie auch in anderen OECD-Staaten von einem gravierenden Rückgang der jüngeren Bevölkerung geprägt. Mögliche negative Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt im Sinne eines Fachkräftemangels können teilweise durch eine höhere Qualifizierung kompensiert werden. In den OECD-Staaten ist die Anzahl der Schüler und Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2003 um 45 % angewachsen, in Deutschland um 4 %. Geringere Zuwächse verzeichnen nur Frankreich (3 %) und Österreich, wo die Anzahl sogar um 4 % zurückgegangen ist. Die geringe Zunahme in Deutschland ist im Wesentlichen der demographischen Entwicklung geschuldet. Ohne den Bevölkerungsrückgang wären die Studierendenzahlen in Deutschland um 19 % gestiegen (s. Abb. C2.2 im Internet). In Deutschland ist es aber insgesamt gelungen, den demographisch bedingten Rückgang durch eine gestiegene Bildungsbeteiligung zumindest zu kompensieren. Österreich hingegen konnte die Bildungsbeteiligung nicht im gleichen Maße steigern, wie dies in Deutschland geschah, und den Bevölkerungsrückgang daher nicht kompensieren, was dort zu insgesamt sinkenden Studierendenzahlen geführt hat. Insgesamt ist daher darauf zu achten, die Möglichkeiten für eine weiter steigende Bildungsbeteiligung der Bevölkerung zu sichern und auszubauen.

Abbildung C2.2

Veränderungen in der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu veränderten Beteiligungsquoten und demographischen Gegebenheiten (2003)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2003 (1995 = 100)



Hinweis: Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der absoluten Veränderung der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle C2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Der zu erwartende Rückgang in den Jahrgangsstärken in Deutschland wird weitere Anstrengungen erforderlich machen, um die Attraktivität einer tertiären Ausbildung und damit das Angebot an hoch qualifizierten Fachkräften zu sichern.

Wirtschafts- und Arbeitsbeziehungen werden durch die wachsende internationale Verflechtung immer stärker beeinflusst. Der generelle Trend zur Freizügigkeit von Kapital und Waren und die zunehmende Öffnung der Arbeitsmärkte in den OECD-Staaten hat die Nachfrage nach international vergleichbaren Bildungsangeboten verstärkt. Von den Hochschulen wird zunehmend erwartet, dass sie ihren Studierenden über die Fachgrenzen hinaus einen weiteren Horizont vermitteln, wozu ein umfassendes Verständnis anderer Sprachen und Kulturen gehört. Ein Auslandsstudium ermöglicht diese Erfahrung. Vor diesem Hintergrund kommt dem internationalen Austausch Studierender (ausländische Studierende nach Deutschland sowie deutsche ins Ausland) eine wichtige Aufgabe zu.

Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende stark gestiegen

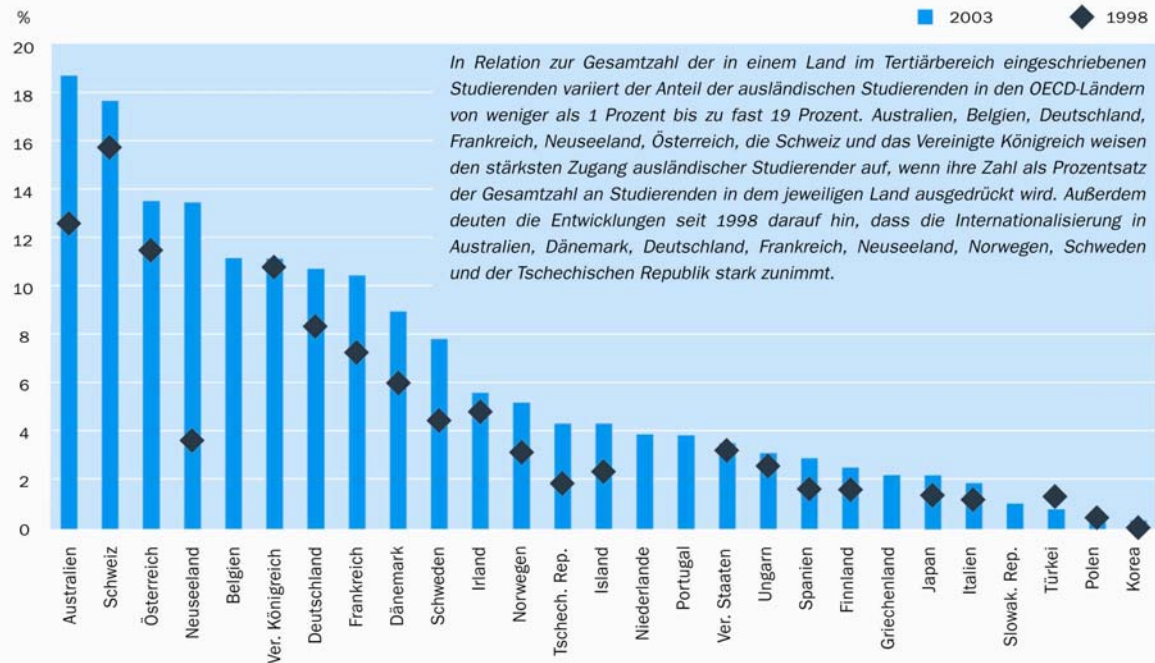
11 % aller Studierenden in der OECD, die nicht in dem Land ihrer Nationalität studieren, studieren in Deutschland. Damit liegt Deutschland an dritter Stelle der beliebtesten Gastländer hinter den Vereinigten Staaten mit 28% und dem Vereinigten Königreich mit 12 %. Selbst wenn diejenigen ausländischen Studierenden, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben haben („Bildungsinländer“) unberücksichtigt bleiben, ist der Anteil ausländischer Studierender („Bildungsausländer“) mit 8,4 % (2003) im internationalen Vergleich hoch. Für das Jahr 2004 ist sogar noch eine Steigerung auf 8,9 % zu verzeichnen.

Die Bemühungen, Deutschland zu einem attraktiven Studienort auch für ausländische Studierende zu machen werden schon seit Jahren erfolgreich unterstützt u.a. durch die konzentrierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ und das DAAD-Projekt „Initiative GATE (Guide for Academic Training and Education)“. Der Anteil ausländischer Studierender in Deutschland steigt entsprechend seit Jahren. Mehr als jeder zehnte Studierende in Deutschland ist ein Ausländer. Ihr Anteil stieg von 1998 bis 2003 um ein Drittel von 8,2 % auf 10,7 %. Zum Vergleich: Der Anteil ausländischer Studierender an allen Studierenden in den Vereinigten Staaten beträgt lediglich 3,5 % (s. Abb. C3.1). Im Durchschnitt der OECD-Staaten beträgt der Anteil nur 6,4 % (nach 5,8 % im Jahr 1998); er ist damit auch weniger stark gewachsen als in Deutschland. Es zeigt sich also, dass die deutschen Hochschulen den internationalen Austausch von Studierenden besser für sich zu nutzen wissen als die Hochschulen in den meisten anderen Staaten.

Abbildung C3.1

Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich (in %) (1998, 2003)

Diese Abbildung zeigt den Anteil eingeschriebener Studierender des Tertiärbereichs auf, die nicht Staatsbürger des Studienlandes sind. Es ist zu beachten, dass in Ländern mit strengen Einwanderungs- und Einbürgerungsgesetzen ein hoher Anteil ausländischer Studierender sowohl diejenigen Studierenden umfasst, die speziell zu Bildungszwecken eingereist sind, als auch diejenigen ausländischen/zugewanderten Studierenden, die in diesem Land ihren permanenten Aufenthalt haben.



Hinweis: Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils ausländischer Studierender im Tertiärbereich (in %).

Quelle: OECD, Tabelle C3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

In der OECD stellen deutsche Studierende im Ausland 2,9 % aller Studierenden, die außerhalb ihres Heimatlandes studieren, und sind damit die drittgrößte Gruppe innerhalb der OECD. Nur Korea und Japan weisen höhere Werte auf. Den positiven Trend gilt es auszubauen. Dabei sollten verstärkte Anstrengungen unternommen werden, deutsche Studierende zu einem Studienaufenthalt in osteuropäischen Staaten zu motivieren. Die gemeinsame Initiative „Go East: Studium, Forschung und Praktikum in Osteuropa und den Ländern der GUS“ des DAAD und des Ost-Ausschusses der deutschen Wirtschaft sind Schritte in diese Richtung. Bedeutende Rollen bei der Internationalisierung der deutschen Hochschulen spielen auch das europäische SOKRATES / ERASMUS-Programm und verschiedene bilaterale Kooperationsabkommen zur Steigerung der Internationalität der deutschen Hochschulen. Deutschland unterstützt aktiv den Bologna-Prozess, um die Harmonisierung der Hochschulsysteme in Europa voranzutreiben.

Abschlüsse im Tertiärbereich

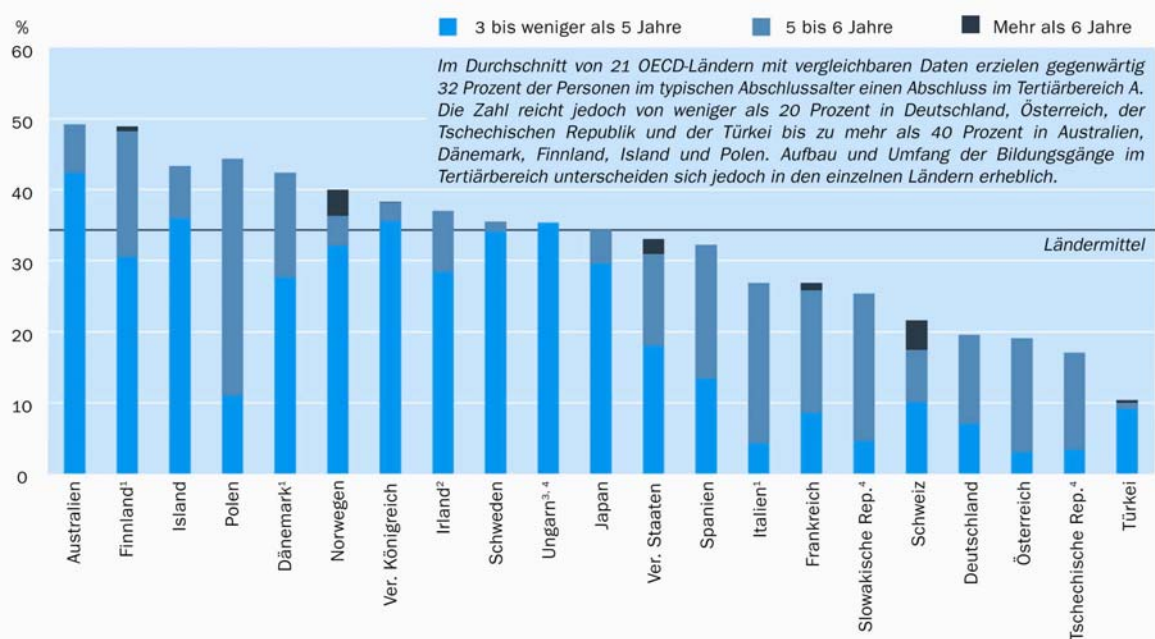
Zahl der Hochschulabsolventen gestiegen

Erfreulich ist die Entwicklung der Abschlussquote im Tertiärbereich A. Sie ist in Deutschland von 16 % eines Altersjahrgangs im Jahr 1998 auf 19,5 % im Jahr 2003 gestiegen, im Durchschnitt der OECD-Staaten sind es 32,2 %. (s. Abb. A3.1)

Abbildung A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich A, nach Dauer des Studiengangs (2003)

Die Abbildung zeigt die Zahl der Studierenden, die zum ersten Mal einen Studiengang im Tertiärbereich A abschließen, und zwar als Prozentsatz derjenigen, die sich im typischen Abschlussalter für diesen Bildungsbereich befinden. Zwar gehören nicht alle Absolventen dieser Altersgruppe an, aber dennoch geben die Zahlen einen Hinweis darauf, wie viele der jungen Menschen heute einen hoch qualifizierten Abschluss erwerben.



1. Referenzjahr 2002. 2. „5 bis 6 Jahre“ schließt Studiengänge mit einer Dauer von mehr als 6 Jahren ein. 3. „3 bis weniger als 5 Jahre“ schließt Studiengänge mit einer Dauer von 5 bis zu mehr als 6 Jahren ein. 4. Brutto-Abschlussquoten können einige Doppelzählungen enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich A.

Quelle: OECD, Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Zwar liegt Deutschland damit immer noch auf einem hinteren Platz, aber steigende Studienanfängerzahlen in Verbindung mit der verstärkten Wahl von Bachelor- und Masterstudiengängen (im Jahr 2003 nahmen 34 000 Personen und damit 9 % der Studienanfänger einen Bachelor- oder Masterstudiengang auf) dürften sich in den nächsten Jahren in den Absolventenzahlen niederschlagen. Bei einer differenzierten Betrachtung der Studiengänge nach ihrer Dauer stellt man fest, dass in Deutschland die Quote der Absolventen in den 5-6 Jahre dauernden Studiengängen (i. d. R. Universitätsstudiengänge) mit 12,5 % sogar leicht über dem OECD-Durchschnitt von 12,2 % liegt.

Hinsichtlich der Abschlüsse im Tertiärbereich zeigt sich geschlechterbezogen mittlerweile Parität: Der Frauenanteil stieg von 1998 bis 2003 von 43 % auf 50 %, im OECD-Durchschnitt von 53 % auf 57 %. Auch in allen naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen

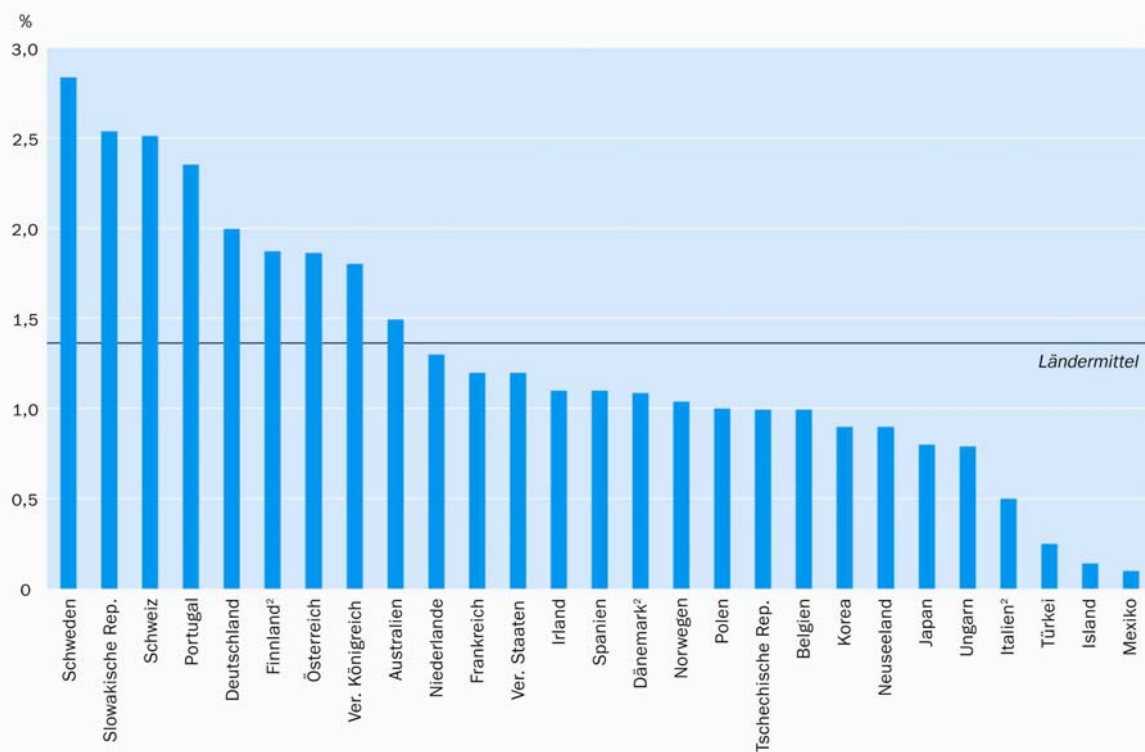
Fächern zeigt sich in Deutschland diese Tendenz, wobei jedoch die Abschlussquoten weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Es besteht also noch weiteres Potential für die Stärkung dieser Fächer. Mit Informations- und Imagekampagnen wie dem jährlichen „Girls' Day“ soll das Interesse von jungen Frauen für die Natur- und Ingenieurwissenschaften gesteigert werden.

Bei den Absolventen weiterführender Forschungsprogramme (i.d.R. Promotionen) liegt Deutschland mit 2 % in der Spitzengruppe hinter Schweden (2,8 %), der Schweiz und der Slowakischen Republik (je 2,5 %) sowie Portugal (2,4 %). Die Quote ist in Deutschland fast doppelt so hoch wie im OECD-Durchschnitt (1,2 %).

Abbildung A3.2

Abschlussquoten für weiterführende Forschungsprogramme (2003)

Summe der Abschlussquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang¹



1. Netto-Abschlussquoten werden berechnet, indem man die Abschlussquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang aufaddiert. Dies gilt nicht für Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko, die Niederlande und die Vereinigten Staaten, wo die Brutto-Abschlussquoten verwendet wurden, berechnet als Anteil der Absolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter in Prozent. 2. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten für weiterführende Forschungsprogramme.

Quelle: OECD, Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Bei den Absolventen des Tertiärbereichs B (direkt berufsbezogene tertiäre Ausbildungsgänge in Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens) liegt Deutschland mit 10 % knapp über dem OECD-Durchschnitt von 9,3 %. Angesichts der hohen Absolventenzahlen in der beruflichen Ausbildung erscheint diese Zahl jedoch noch nicht ausreichend. Mit der Reform des „Meister-BAföGs“ (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – AFBG) sind allerdings die Weichen für eine Verbesserung gestellt: Die Zahl der nach dem AFBG Geförderten hat sich seit 2001 mehr als verdoppelt und betrug 2004 133000.

Bildungsausgaben

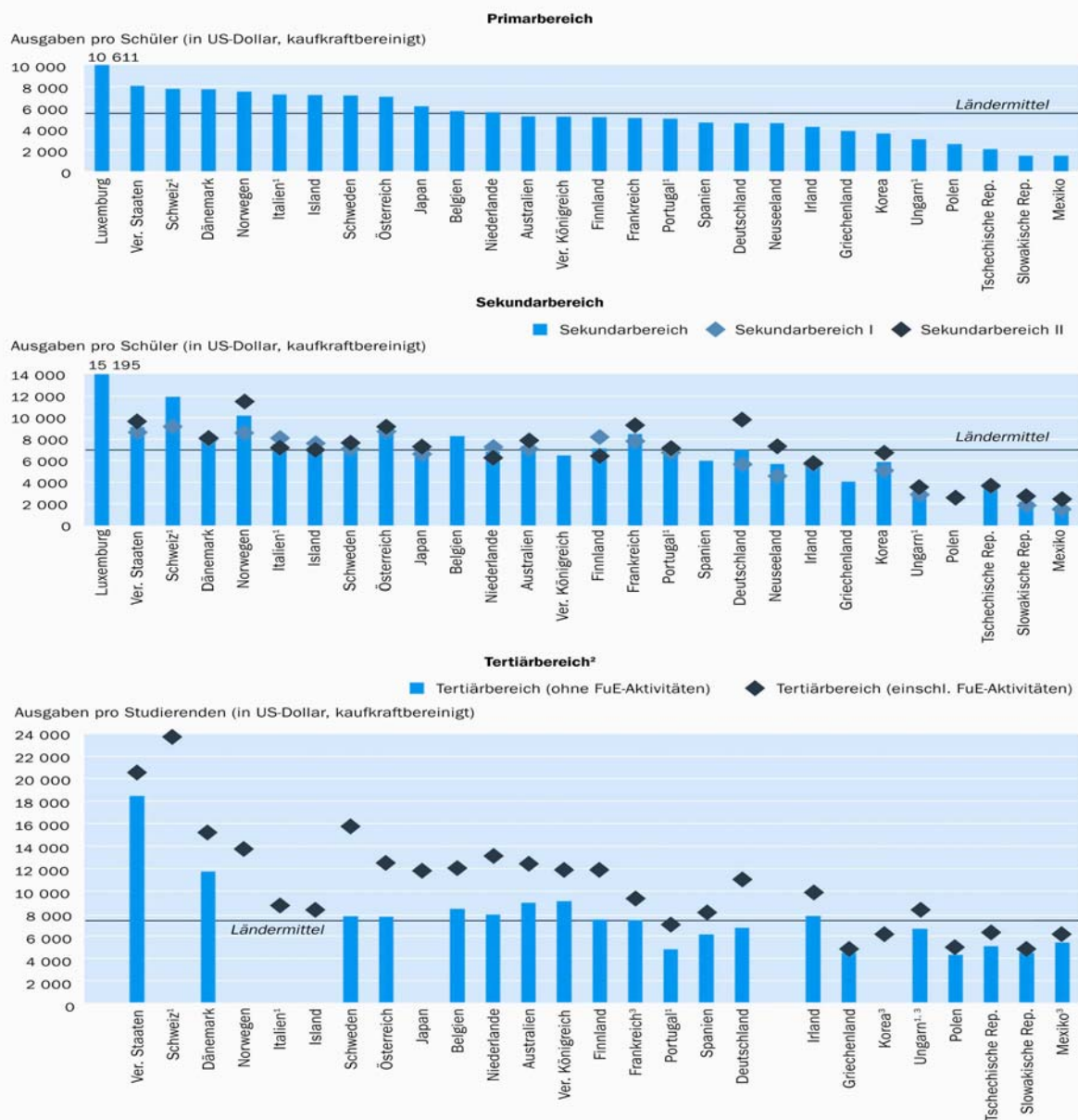
Deutliche Unterschiede bei den Bildungsausgaben in den unterschiedlichen Bildungsbereichen

Der Anteil der gesamten Bildungsausgaben am BIP betrug in Deutschland wie im Vorjahr 5,3% und lag somit unter dem OECD-Ländermittel von 5,8 %. Die Bildungsausgaben je Schüler/Studierenden steigen vom Primar- zum Tertiärbereich an. Dies ist eine Gemeinsamkeit aller OECD-Staaten. Auffällig ist aus deutscher Sicht, dass Deutschland im Primarbereich und im Sekundarbereich I deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt, im Sekundarbereich II jedoch darüber.

Abbildung B1.2

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Bildungsbereich (2002)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt (basierend auf Vollzeitäquivalenten)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Der Balken steht für die Gesamtausgaben im Tertiärbereich ohne FuE-Ausgaben.

3. FuE-Ausgaben im Tertiärbereich und somit die Gesamtausgaben einschl. FuE sind zu niedrig angesetzt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabellen B1.1 und B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

So werden in Deutschland im Primarbereich je Schüler 4.537 US-\$ (2002) aufgewendet. Das sind im Verhältnis zum BIP pro Kopf 17 % und damit deutlich weniger als der internationale Durchschnitt von 5.313 US-\$ oder 20 %. Besonders hohe Anteile am BIP pro Kopf wurden von der OECD für Italien (27 %) sowie Dänemark und Portugal (je 26 %) ausgewiesen.

Im Sekundarbereich I liegen die Ausgaben je Schüler in Deutschland bei 5.667 US-\$. Im Verhältnis zum BIP pro Kopf sind das 21 %. Auch dieser Wert liegt unter dem OECD-Mittel von 6.089 US-\$ (23 %). Im Verhältnis zum BIP pro Kopf wird der Sekundarbereich I am stärksten in Portugal (36 %) gefördert, gefolgt von Österreich und Finnland (je 29 %).

Im Sekundarbereich II, also der gymnasialen Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien, beruflichen Gymnasien, Gesamtschulen sowie den Fachoberschulen, Berufsfachschulen und der Berufsausbildung im Dualen System, liegt der Anteil der Ausgaben je Schüler/Auszubildendem am BIP pro Kopf in Deutschland bei 9.835 US-\$ oder 37 % (OECD-Mittel 28 %). Höhere Anteile sind lediglich in der Schweiz (46 %) zu verzeichnen.

An den Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen des Tertiärbereichs in Deutschland werden 10.999 US-\$ je Schüler/ Studierendem ausgegeben. Im Verhältnis zum BIP pro Kopf sind das 41 %. Hierbei bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen dem Tertiärbereich B - u. a. Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens – mit 22 % und dem Tertiärbereich A - Universitäten und Fachhochschulen mit 44 %. Deutschland liegt somit beim Tertiärbereich A um zwei Prozentpunkte über dem OECD-Mittel (42 %), während es im Tertiärbereich B deutlich darunter (29 %) liegt. Im OECD- Durchschnitt werden 10.655 US-\$ bzw. 43 % für den Tertiärbereich ausgegeben. Die stärksten Anstrengungen für den Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP pro Kopf unternehmen die Schweiz (73 %), die Vereinigten Staaten (57 %) und Schweden (56 %).

Ein deutlich anderes Bild ergibt sich für den Tertiärbereich jedoch, wenn die teilweise erheblichen Ausgaben für Forschung und Entwicklung nicht mit einbezogen werden. Hier zeigt sich die starke Forschungsorientierung der deutschen Hochschulen. Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Tertiärbereich ohne Forschungsanteil im Verhältnis zum BIP pro Kopf betragen 25 %. Sie liegen damit sowohl unter dem entsprechenden OECD-Mittel, das bei 34 % liegt, als auch unter dem Anteil der Ausgaben pro Schüler/Auszubildenden des deutschen Sekundarbereichs II.

Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamthaushalten leicht gestiegen

Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben ist in Deutschland seit 1995 geringfügig um 0,1 Prozentpunkte auf 9,8 % im Jahr 2002 gestiegen. Im OECD-Mittel betrug der Anstieg einen vollen Prozentpunkt von 11,9 auf 12,9 %. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass im Jahr 2002 das Ganztagsschulprogramm der Bundesregierung mit einem Gesamtvolumen von 4 Mrd. Euro und die Programme der Länder zur Qualitätsentwicklung in den Schulen noch nicht angelaufen waren. Hinzu kommt die von der Bundesregierung angeregte und im Juni 2005 zwischen Bund und Ländern vereinbarte Exzellenzinitiative zur Profilbildung der Universitäten mit einem Gesamtvolumen von 1,9 Mrd. Euro. Die Angaben zu öffentlichen Ausgaben für Bildung dürften daher zukünftig, wenn auch dieser Zeitraum abgebildet wird, höher ausfallen.

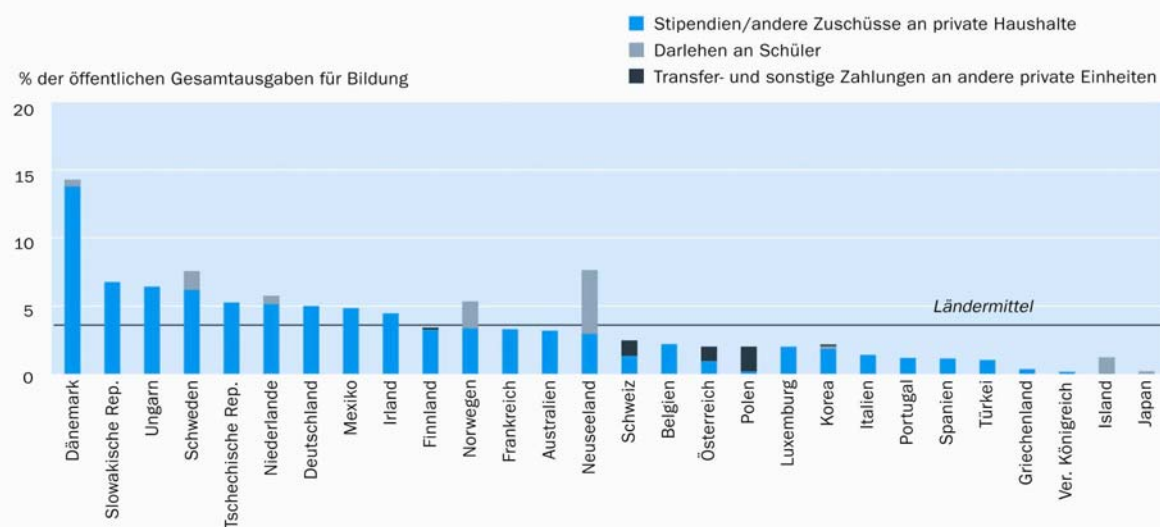
Gute öffentliche Unterstützung für Schüler und Studierende

Leistungsfähige Bildungssysteme müssen für talentierte Menschen unabhängig von deren finanziellen Voraussetzungen offen stehen, damit diese gerechte Chancen haben, ihre Begabungen weiter zu entwickeln. Der Anteil der finanziellen Hilfen an den öffentlichen Bildungsausgaben für die Bereiche unterhalb des Tertiärbereichs beträgt in Deutschland im Jahr 2002 5 % und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt von 3,4 %. Besonders hoch ist der Anteil in Dänemark mit 14,3 %, gefolgt von Neuseeland (7,7 %) und Schweden (7,6 %).

Abbildung B5.2

Öffentliche Subventionen für Bildung im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich (2002)

Öffentliche Subventionen für Bildung an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von „Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte“ und „Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten“ an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung.

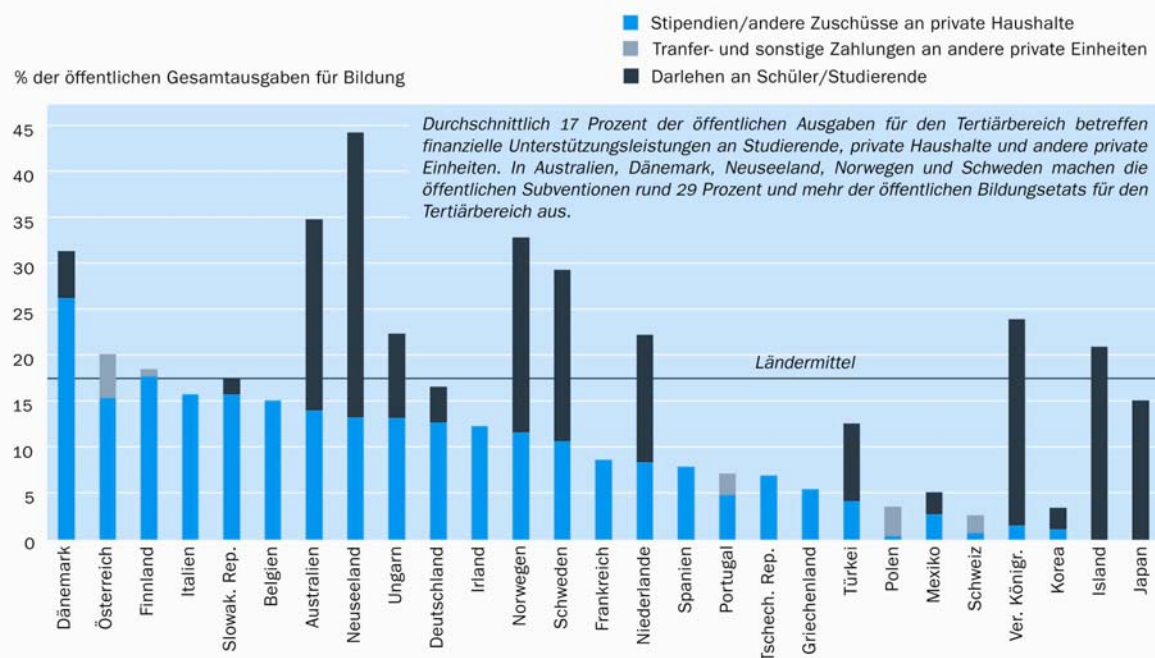
Quelle: OECD, Tabelle B5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>

Deutlich höher ist in den OECD-Staaten der Anteil der finanziellen Hilfen an den öffentlichen Bildungsausgaben für den Tertiärbereich. Im OECD-Durchschnitt liegt er bei 16,5 %, wobei der Anteil der Kredite mit 7,6 Prozentpunkten knapp die Hälfte beträgt. Deutschland liegt mit einem Gesamtanteil von 16,6% geringfügig über dem OECD-Durchschnitt; der Anteil der Kredite ist mit 3,9 Prozentpunkten deutlich niedriger als im OECD-Mittel.

Abbildung B5.1

Öffentliche Subventionen für eine Ausbildung im Tertiärbereich (2002)

Die Abbildung zeigt die unterschiedlichen Arten öffentlicher Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, aufgliedert nach Art der Finanzhilfe. Öffentliche Subventionen an Haushalte sind Mittel in Form von Zuschüssen oder Darlehen, die dabei helfen, die direkten oder indirekten Ausbildungskosten zu tragen. Zu diesen Subventionen gehören: 1. Zuschüsse/Stipendien, 2. staatliche Studiendarlehen, 3. Kindergeld und andere Familienbeihilfen, die an den Status des Studierenden gebunden sind, 4. öffentliche Subventionen in Form von Geld- oder Sachleistungen zum Beispiel für Unterbringung und die Nutzung von Verkehrsmitteln und 5. Subventionen, um zinsgünstige Darlehen privater Geldgeber zu ermöglichen.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von „Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte“ und „Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten“ an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung.

Quelle: OECD, Tabelle B5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>

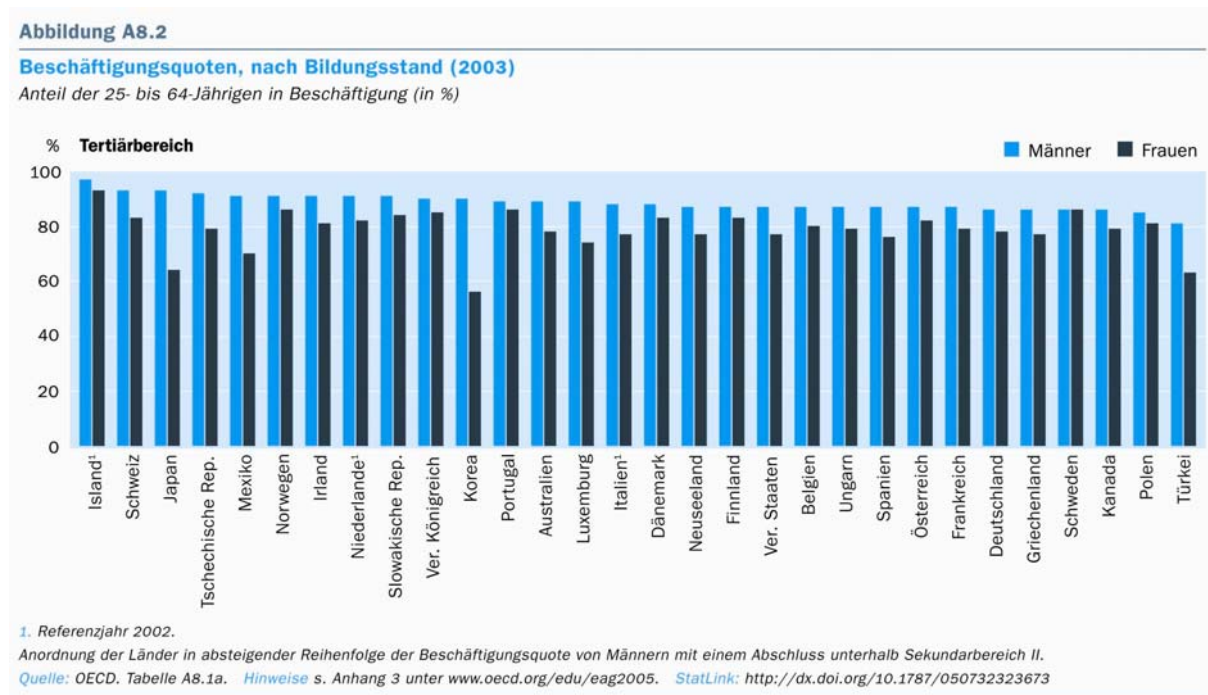
Die gute Position Deutschlands ist auch eine Folge der großen BAföG-Reform des Jahres 2001. Auch hier sind für die nächsten Jahre weitere positive Effekte zu erwarten, die erst in zukünftigen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* abgebildet werden können. So dehnte sich der Kreis der Geförderten auch im Jahr 2003 weiter deutlich aus: Seit 1998 betrug der Zuwachs bei den Geförderten nahezu 50%. Das Ausgabenvolumen von Bund und Ländern für die Ausbildungsförderung wurde von 1998 bis 2003 von 1,2 Mrd. Euro auf über 2 Mrd. Euro gesteigert und damit nahezu verdoppelt. 2004 stiegen die BAföG-Leistungen weiter um 4,3%. Erfreulicherweise ist der Anteil der Vollgeförderten – also derjenigen, die den Förderhöchstsatz erhalten – auf nahezu die Hälfte aller Geförderten (48,7%) gestiegen.

Bildung und Beschäftigung

Beschäftigungschancen steigen mit Qualifikation

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigungschancen ist in den letzten Jahren in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt. Die Erwerbstätigenraten nach Bildungsabschluss - das sind Erwerbstätige gemessen an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter mit entsprechendem Bildungsabschluss – sind ein Indikator für den unmittelbaren Nutzen einer Ausbildung.

Die Wahrscheinlichkeit erwerbstätig zu sein steigt in der Regel mit der Höhe des Bildungsabschlusses. Durch einen Vergleich der Erwerbstätigenraten der Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen mehrerer Jahre wird auch die zeitliche Entwicklung dieses Vorteils ersichtlich.



Im Jahr 2003 lag in Deutschland die Erwerbstätigenquote der 25- bis 64-Jährigen mit Abschluss einer Hochschule oder Fachschule (Tertiärbereich) bei 83 %, wobei deutliche Unterschiede bei Männern und Frauen bestehen. Während die Erwerbstätigenrate der Männer bei 86 % liegt, sind von den Frauen lediglich 78 % erwerbstätig. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Staaten groß sind. In Island sind 97 % aller Männer mit einem Abschluss des Tertiärbereichs erwerbstätig, in der Schweiz und Japan 93 %. Dagegen sind in der Türkei (81 %), Polen (85 %), Kanada, Schweden und Griechenland (je 86 %) deutlich weniger Männer dieser Gruppe erwerbstätig. Noch deutlicher sind die Unterschiede bei der Erwerbstätigkeit von Frauen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs. Während in Island (93 %), Norwegen, Portugal und Schweden (je 86%) viele Frauen dieser Gruppe erwerbstätig sind, liegt die Erwerbstätigkeit in Korea (56 %), der Türkei (63 %) und Japan (64 %) deutlich darunter.

Die Unterschiede in den Erwerbstätigenquoten zwischen Männern und Frauen werden mit steigendem Bildungsstand geringer. So beträgt in Deutschland die Differenz zwischen den Erwerbstätigenquoten bei Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder einem postsekundären nicht tertiären Abschluss 9 Prozentpunkte (64 % bei Frauen; 75 % bei Männern), bei Personen mit einem höchsten Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II dagegen 18 Prozentpunkte (43 % bei Frauen; 61 % bei Männern).

Männer mit geringerem Bildungsstand sind häufiger arbeitslos als Frauen gleichen Bildungsstands

Interessant ist hierbei jedoch, dass die Anteile der Erwerbstätigen keine direkten Rückschlüsse auf den Anteil der Erwerbslosen zulassen, da auch die Gruppe der Nichterwerbspersonen zu berücksichtigen ist. So ist Schweden der einzige Staat mit nahezu ausgeglichenen Erwerbsraten bei Männern und Frauen mit tertiärem Abschluss. Trotzdem ist die Erwerbslosenrate von Männern mit einem tertiären Abschluss in Schweden um 2 Prozentpunkte höher als die in der entsprechenden Gruppe der Frauen. Anders ist die Situation in Deutschland: Hier ist die Erwerbslosenquote der Frauen mit einem tertiären Abschluss 1,2 Prozentpunkte höher als in der männlichen Vergleichsgruppe. Gleichzeitig liegen die Erwerbslosenquoten von Männern mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder dem postsekundären nicht tertiären Bereich (0,6 Prozentpunkte) sowie den Männern ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II (6,4 Prozentpunkte) über den entsprechenden Erwerbslosenquoten der Frauen.

Erfreulich niedrig ist in Deutschland mit 1,8 % der Anteil 15- bis 19-Jähriger, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden. Die Kultusministerkonferenz hat ein Bündel von Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsreife von Jugendlichen ergriffen, das die Qualitätsentwicklung des Unterrichts, die Vermittlung wirtschaftlicher Zusammenhänge sowie die Förderung der Berufswahlentscheidung umfasst. Vor allem die Einführung bundesweit geltender Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss leistet einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsreife. In einer 2004 mit der Bundesagentur für Arbeit geschlossenen Vereinbarung ist festgelegt, dass die gemeinsame Berufswahlvorbereitung von Schule und Berufsberatung spätestens zwei Jahre vor dem Ende der Schulzeit einsetzt und ein Betriebspraktikum für alle Schülerinnen und Schüler angeboten wird.

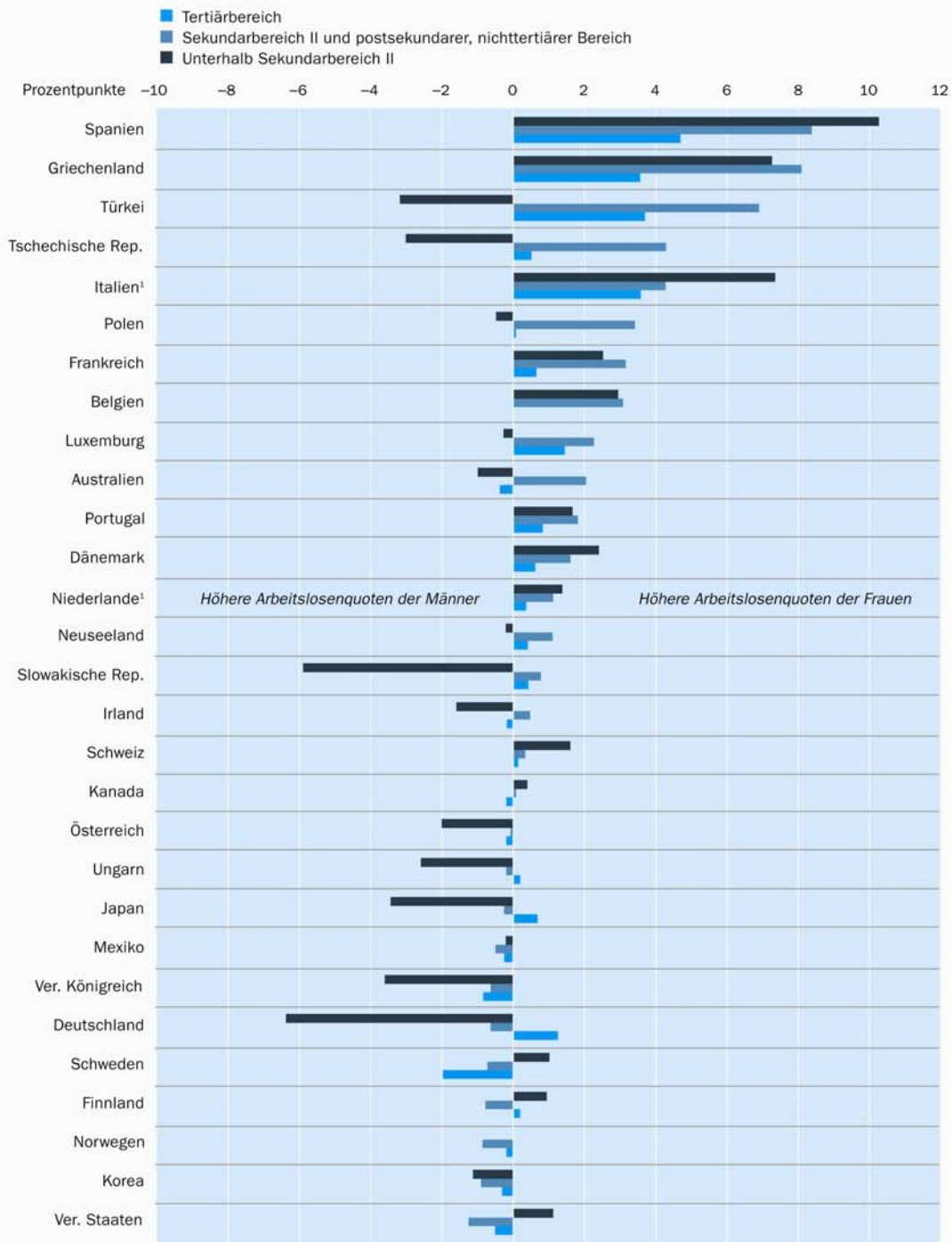
Damit soll der Anteil 20- bis 29-jähriger Männer ohne Abschluss des Sekundarbereichs II, die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind, der gegenwärtig noch 24 % beträgt, gesenkt werden. Das hohe Erwerbslosigkeitsrisiko durch fehlende Abschlüsse stellt für Politik und Sozialpartner eine Herausforderung dar. Durch den Ausbau vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge haben die Länder in der Vergangenheit bereits viel zur Entschärfung

dieses Problems beigetragen, so dass der Mangel an betrieblichen Ausbildungsangeboten teilweise kompensiert werden konnte. Die im Berufsbildungsgesetz kürzlich verbesserten Anrechnungsmöglichkeiten vollzeitschulischer Bildungsgänge werden dazu beitragen, Warteschleifen in der beruflichen Ausbildung zu verringern.

Abbildung A8.3

Unterschiede zwischen den Arbeitslosenquoten von Frauen und Männern, nach Bildungsstand (2003)

Prozentpunkte für die 25- bis 64-Jährigen



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Arbeitslosenquote von Frauen zu Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle A8.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Lebenslanges Lernen, Weiterbildung

Weiterbildungsbereitschaft steigt mit erreichtem Bildungsstand

Das auf der Welt vorhandene Wissen wächst unaufhörlich. Hiermit verbunden ändern sich die Anforderungen der Arbeitswelt an die Menschen stetig. Daher ist es wichtig, dass der Lernprozess nicht mit dem Erwerb einer formalen Qualifikation beendet wird. Vielmehr ist es notwendig, dass der Lernprozess sich über das gesamte Leben erstreckt, dass er zu lebenslangem Lernen wird.

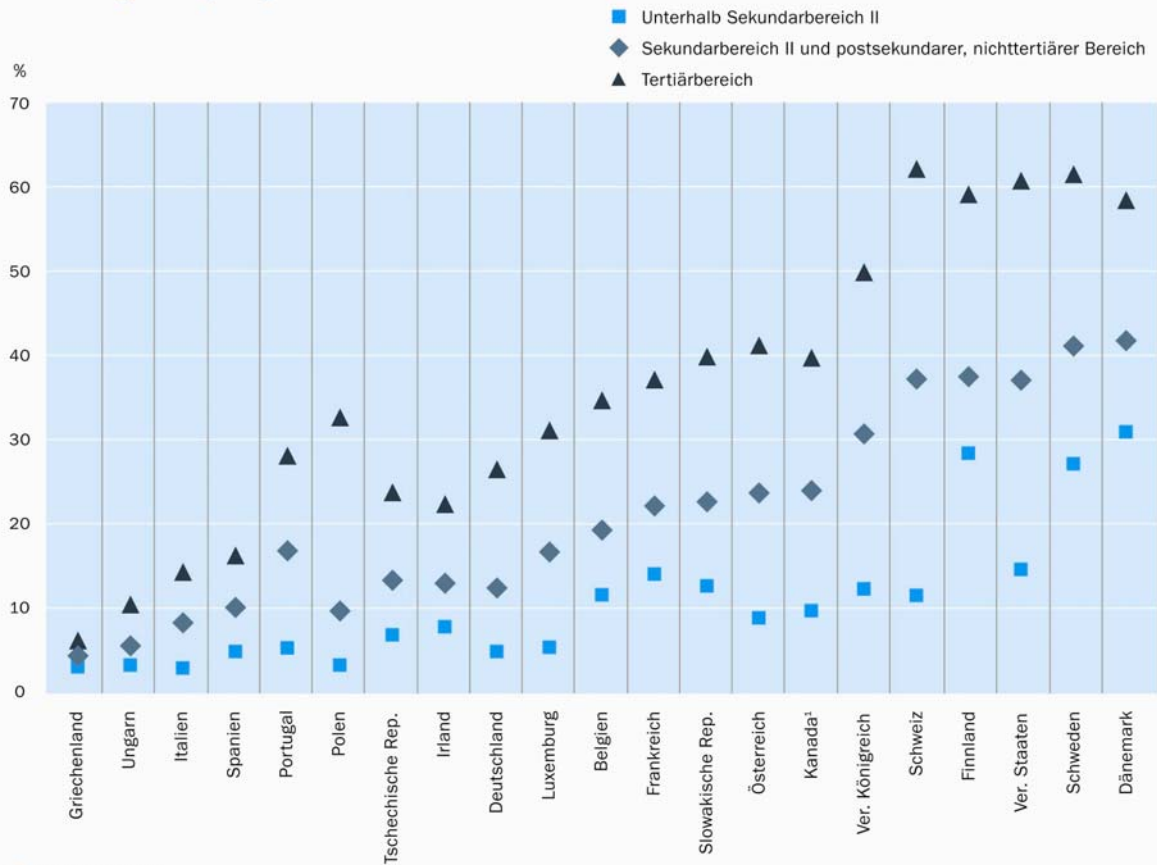
Es bestehen jedoch deutliche Unterschiede im Weiterbildungsverhalten unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen. Fast für die gesamte OECD sind zwei Tendenzen festzustellen: die Häufigkeit der Teilnahme an beruflichen Weiterbildungen steigt mit der Höhe des formalen Bildungsabschlusses und sinkt mit zunehmendem Alter.

In Deutschland haben im Jahr 2003 14 % aller 25- bis 64-Jährigen an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen, die nicht zu einem dem Bildungswesen entsprechenden formalen Abschluss führen. Sehr niedrig (4 %) war dabei die Beteiligungsrate von Personen, deren höchster Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II liegt. Deutlich höher, aber immer noch unter dem Gesamtanteil, war die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder einem postsekundären nicht tertiären Abschluss. Weit überdurchschnittlich häufig bildeten sich Personen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs, also von Hochschulen und Fachschulen, fort: 26 % von ihnen nahmen im Jahr 2003 an einer entsprechenden beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teil.

Besonders hohe Weiterbildungsbeteiligungen bei Personen aus allen Bildungsbereichen weisen Dänemark (31 % unterhalb des Sekundarbereichs II; 59 % Tertiärbereich), Schweden (27 % unterhalb des Sekundarbereichs II; 62 % Tertiärbereich), die Vereinigten Staaten (14 % unterhalb des Sekundarbereichs II; 61 % Tertiärbereich) und Finnland (28 % unterhalb des Sekundarbereichs II, 60 % Tertiärbereich) auf. Besonders niedrig ist die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in Griechenland (2 % unterhalb des Sekundarbereichs II; 6 % Tertiärbereich) und in Ungarn (2 % unterhalb des Sekundarbereichs II; 10 % Tertiärbereich).

Abbildung C6.2a

Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, 25- bis 64-jährige Erwerbspersonen, nach Bildungsstand (2003)



1. Referenzjahr 2002.

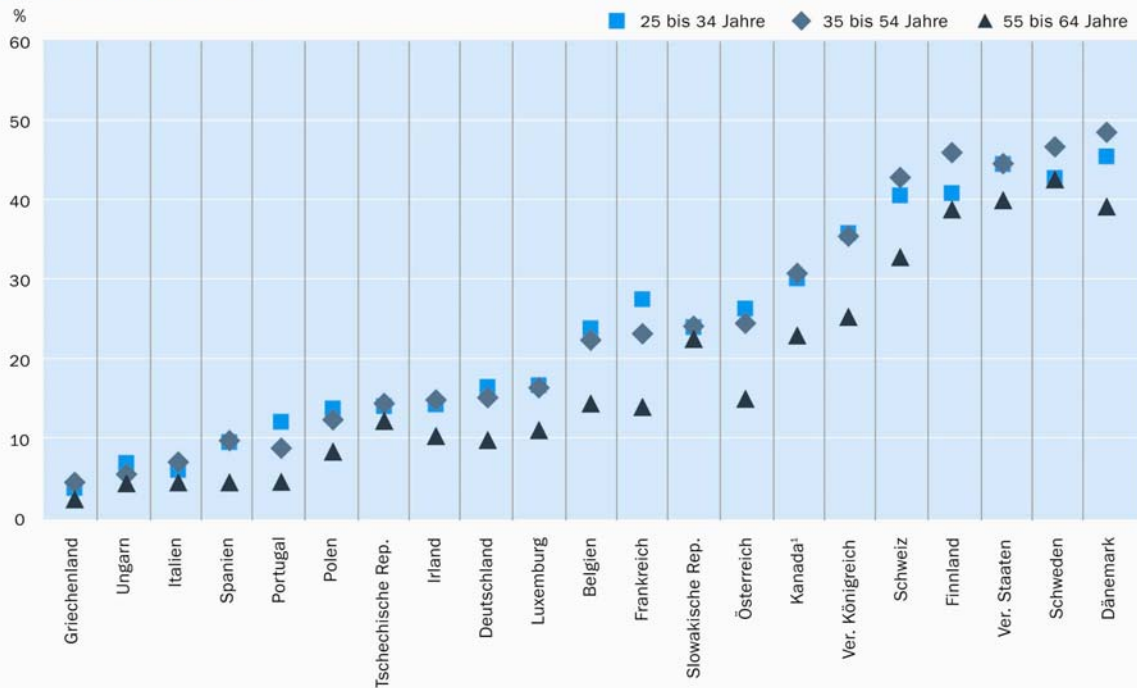
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten an nichtformaler Fort- und Weiterbildung in allen Bildungsbereichen.

Quelle: OECD, Tabelle C6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Die Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen bildet sich in allen OECD-Staaten seltener beruflich fort als die jüngeren. So nahmen in Deutschland 2003 lediglich 9 % dieser Altersgruppe an einer entsprechenden beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teil. In Schweden waren dies 43 %, in den Vereinigten Staaten 40 % und in Finnland und Dänemark 39 %. Die berufliche Weiterbildungsbeteiligung der Altersgruppen der 25- bis 34-Jährigen und der 35- bis 54-Jährigen unterscheidet sich in den meisten OECD-Staaten kaum. Dies gilt auch für Deutschland (25- bis 34-Jährige: 16 % und 35- bis 54-Jährige: 15 %).

Abbildung C6.2b

Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, 25- bis 64-jährige Erwerbspersonen, nach Altersgruppen (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung in allen Bildungsbereichen.

Quelle: OECD, Tabelle C6.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Hohe Qualität der Angebote ist wesentlich für die Attraktivität und den Nutzen von Weiterbildung. Um die Informationsqualität auf dem Weiterbildungsmarkt zu verbessern und transparenter zu machen, fördert die Bundesregierung Weiterbildungstests der Stiftung Warentest. Zudem entwickeln Bund und Länder gemeinsam ein neues Zertifikat, um die Qualität der Weiterbildung zu testen.

Lernumfeld, Schule

Deutsche Lehrergehälter auf hohem Niveau

Die im internationalen Vergleich gute Bezahlung in Deutschland macht den Lehrerberuf konkurrenzfähig gegenüber anderen hochqualifizierten Tätigkeiten. Das Einstiegsgehalt eines Lehrers im Primarbereich liegt bei 38.200 US-\$, im Mittel aller OECD-Staaten beträgt es lediglich 24.300 US-\$. Nur Lehrkräfte in Luxemburg verdienen am Karrierebeginn mit 44.700 US-\$ noch besser als ihre Kollegen in Deutschland. Auch nach 15 Dienstjahren liegt das Lehrergehalt im Primarbereich in Deutschland mit 46.200 US-\$ um mehr als ein Drittel über dem OECD-Durchschnitt von 33.300 US-\$. Allerdings steigt die Vergütung der Lehrkräfte im Primarbereich zum Ende ihrer Laufbahn weniger dynamisch als in vielen anderen Ländern, so dass ihr maximales Gehalt von 49.600 US-\$ von Luxemburg, Korea, der Schweiz, Japan, den Vereinigten Staaten und Portugal übertroffen wird. Dennoch liegt es um ein Fünftel über dem OECD-Durchschnitt.

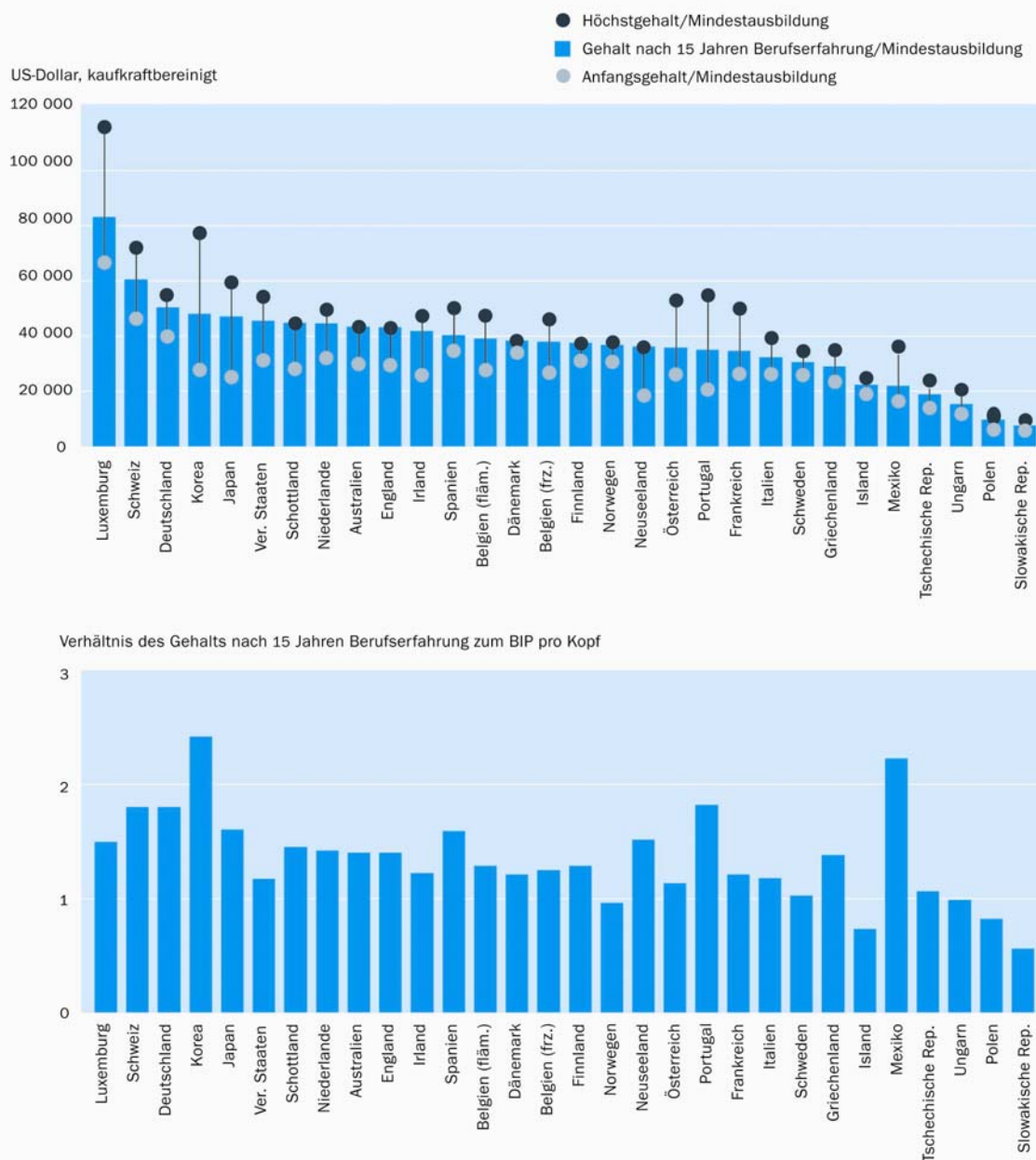
Ähnlich fällt der Vergleich der Lehrergehälter für den Sekundarbereich I aus (rd. 48.800 US-\$ nach 15 Jahren Berufserfahrung).

Auch im Sekundarbereich II, wo die Lehrer in Deutschland zu Beginn ihrer Karriere mit 42.900 US-\$ jährlich gegenüber 27.500 US-\$ im OECD-Durchschnitt vergütet werden, verdienen sie außerordentlich gut. Lediglich in der Schweiz und Luxemburg erzielen die Lehrer höhere Einkommen. Auch hier führt die verhältnismäßig begrenzte Dynamik in der Gehaltsentwicklung dazu, dass das Maximalgehalt am Ende der beruflichen Laufbahn in Belgien, Japan, den Niederlanden, Korea, Luxemburg und der Schweiz über dem in Deutschland mit 54.900 US-\$ liegt.

Abbildung D3.2

Lehrergehälter im Sekundarbereich I (2003)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) und das Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Lehrergehälter im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestqualifikation).
 Quelle: OECD, Tabelle D3.1. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Ein Maßstab für die Gehälter und die Kosten pro Unterrichtsstunde ergibt sich, wenn man das Gehalt für einen Vollzeitlehrer in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtsstunden, die er pro Jahr zu unterrichten hat.

Auch bei der Betrachtung der Lehrergehälter pro Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung in kaufkraftbereinigten US-\$ zeigt sich das relativ hohe Einkommen deutscher

Lehrer. So erhalten sie im Primarbereich 59 US-\$ pro Unterrichtsstunde und werden damit nur von ihren japanischen (70 US-\$) und luxemburgischen Kollegen (80 US-\$) übertroffen. Es ist damit fast die Hälfte höher als im OECD-Durchschnitt (41 U-\$).

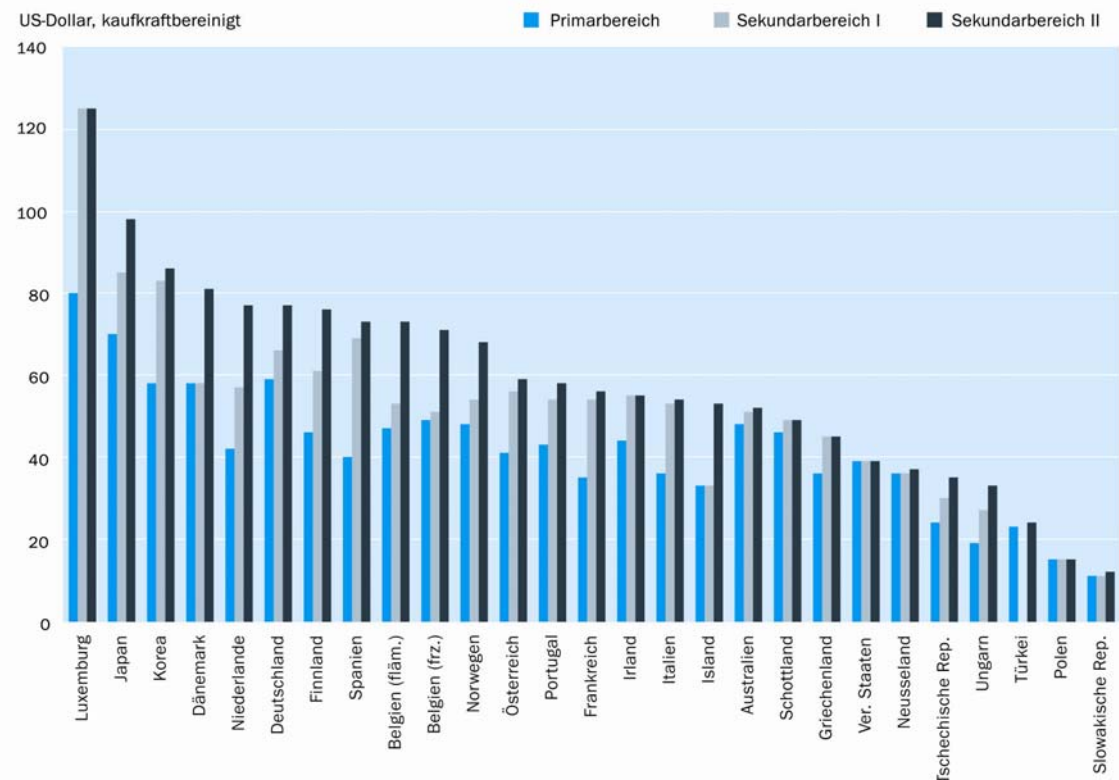
Auch im Sekundarbereich I (66 US-\$ in Deutschland gegenüber 51 US-\$ im OECD-Durchschnitt) und im Sekundarbereich II (77 US-\$ gegenüber 59 US-\$) erhalten die Lehrkräfte in Deutschland nach 15 Jahren Berufserfahrung einen überdurchschnittlichen Lohn je Unterrichtsstunde.

Zu beachten ist dabei jedoch, dass sowohl die Anzahl der Unterrichtswochen als auch der Unterrichtsstunden pro Jahr über dem internationalen Durchschnitt liegt.

Abbildung D3.3

Gehalt je Netto-Unterrichtszeitstunde, nach Bildungsbereich (2003)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) dividiert durch die Zahl der Netto-Unterrichtszeitstunden pro Jahr



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Gehalts pro Netto-Unterrichtszeitstunde im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Schulstudie PISA

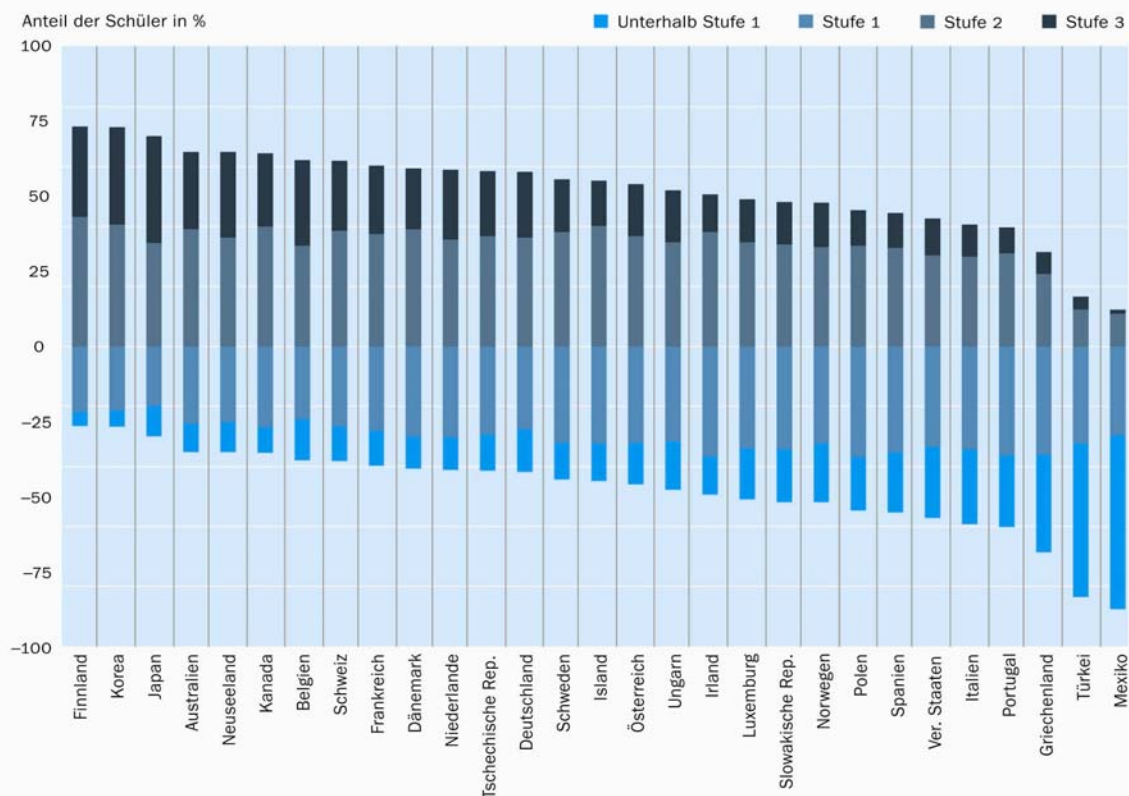
Deutschland holt auf

Um die Herausforderungen der modernen Gesellschaft meistern zu können, bietet eine gute Schulbildung die beste Grundlage. Um dies gewährleisten zu können, ist es erforderlich, ihre Qualität verlässlich und regelmäßig zu prüfen. Hierbei ist der internationale Vergleich von Schülerleistungen ein wichtiges Element. *Bildung auf einen Blick* 2005 referiert auch einen Teil der Ergebnisse der PISA-Studie 2003. Dabei ist der Blick insbesondere auf die Schüler gerichtet, die Schwierigkeiten haben, ausreichende Leistungen zu erbringen.

Bezogen auf den Bereich des Problemlösens, das bei PISA 2003 erstmals getestet wurde, zeigt sich, dass in Deutschland im internationalen Vergleich relativ viele Schüler gute Leistungen im Bereich Problemlösungskompetenz erbringen. Bei einer Unterteilung nach 3 Kompetenzstufen zeigen 58 % der Schüler Leistungen auf den beiden oberen Kompetenzstufen. Damit befindet sich Deutschland oberhalb des Durchschnitts. Spitzenreiter ist Finnland. Deutlich größer als in Deutschland (42 %) ist die Gruppe der schwach abscheidenden Schüler bspw. in Norwegen (52 %), den Vereinigten Staaten (57 %) und Italien (59 %). Schlusslicht ist Mexiko, wo 88 % der Schüler höchstens die unterste Kompetenzstufe erreichen.

Abbildung A5.2

Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der OECD-PISA-Problemlöseskala (in %) (2003)



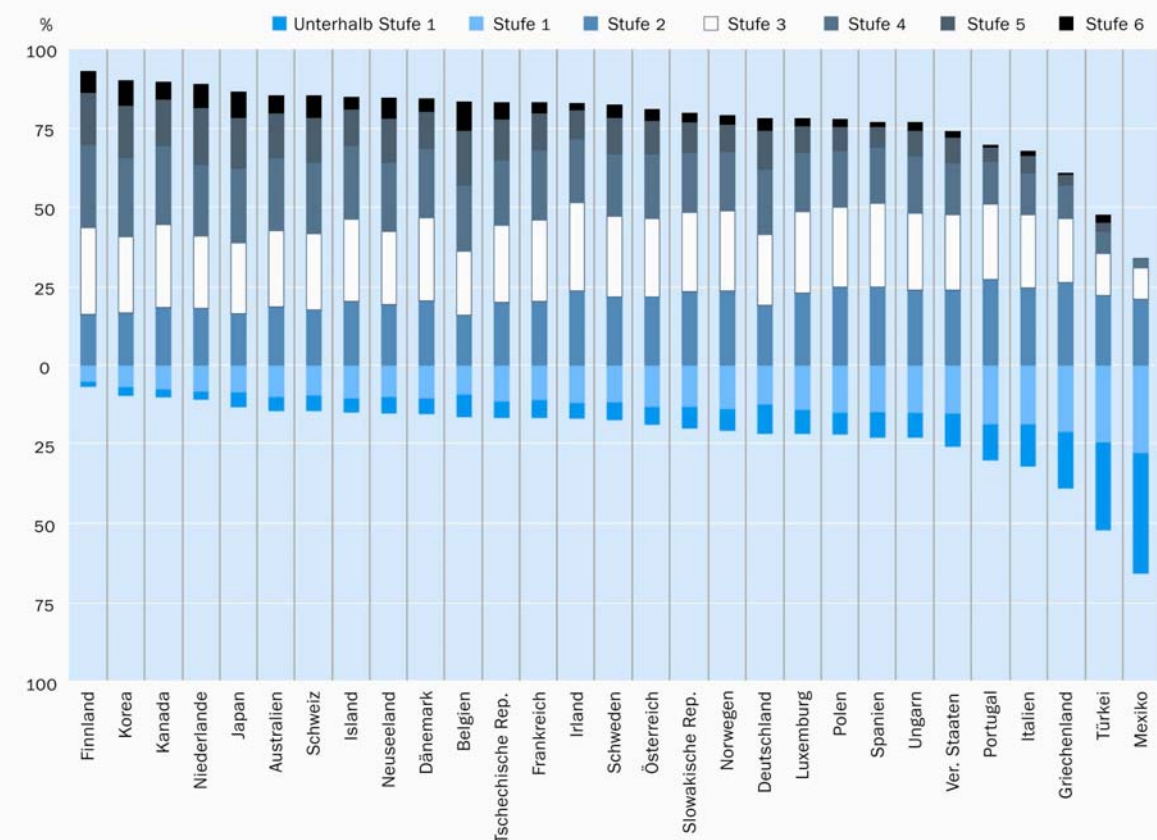
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler (in %) auf Stufe 2 und 3.

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank, Tabelle A5.1. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Im Bereich der Mathematik schneidet Deutschland bei einer Betrachtung der beiden unteren Kompetenzstufen im internationalen Vergleich etwas schwächer ab. Statt eines überdurchschnittlichen Platzes wie im Bereich des Problemlösens kann Deutschland hier nur einen Platz im Mittelfeld belegen. 22 % der Schüler in Deutschland erreichen nur die unterste Kompetenzstufe. Primus ist hier wiederum Finnland, wo dieser Anteil nur 7 % beträgt. Schlechtere Werte als Deutschland verzeichnen bspw. Spanien (23 %), die Vereinigten Staaten (26 %) und Italien (32 %). Wie schon bei der Problemlösekompetenz bildet Mexiko das Schlusslicht: 66 % der Schüler sind einer der beiden unteren Kompetenzstufen zuzuordnen.

Abbildung A4.2

Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der PISA-Gesamtskala Mathematik (in %) (2003)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 15-jährigen Schüler auf Kompetenzstufe 2, 3, 4, 5 und 6 (in %).

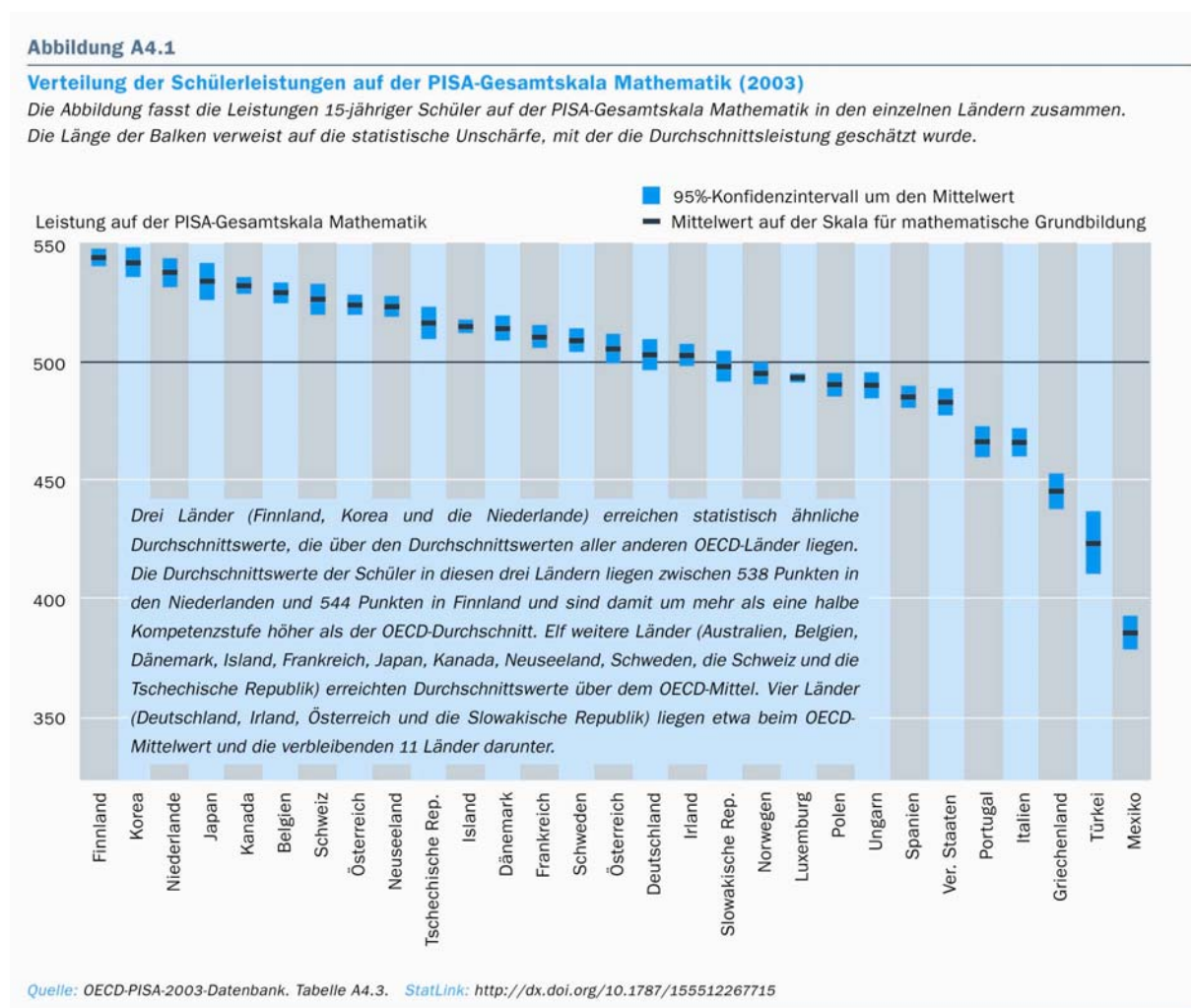
Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank, Tabelle A4.1. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

Auch wenn in Deutschland im internationalen Vergleich immer noch viele Schüler unbefriedigende mathematische Kompetenzen aufweisen, zeigen insbesondere die Erhebungen zu unterschiedlichen Inhaltsbereichen der mathematischen Kompetenz (z. B. „Quantität“, „Veränderungen und Beziehungen“, „Raum und Form“ und „Unsicherheit“), dass die Reformbemühungen im deutschen Bildungssystem erste Wirkungen entfalten. So kann Deutschland in den beiden Teilskalen des Mathematiktests, die aus den Erhebungen PISA 2000 und PISA

2003 direkt miteinander vergleichbar sind, signifikante Ergebnisverbesserungen erzielen (in *Bildung auf einen Blick* 2005 nicht abgebildet).

Der Kompetenzzuwachs im Bereich der Mathematik führt insgesamt dazu, dass das Durchschnittsergebnis der Schüler in Deutschland mit 503 Punkten über dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten liegt.

Die besten Durchschnittsergebnisse erzielen die Schüler in Finnland (544 Punkte), Korea (542 Punkte) und den Niederlanden (538 Punkte). Schlechtere Ergebnisse als in Deutschland werden u.a. in den Vereinigten Staaten (483 Punkte), Griechenland (445 Punkt) und der Türkei (423 Punkte) erzielt. Schlusslicht ist auch bei dieser Betrachtung wiederum Mexiko (385 Punkte).



Die bei PISA erzielten Fortschritte in Mathematik, aber auch in den Naturwissenschaften sind eine Bestätigung für die Arbeit der deutschen Schulen in den vergangenen Jahren. Das SINUS-Programm zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, als gemeinsames Bund-Länder-Projekt nach der TIMS-Studie aufgelegt, hat

erste Wirkungen gezeigt. Im Nachfolgeprojekt SINUS-Transfer geht es derzeit darum, den von SINUS ausgelösten Innovationsschub in die Breite zu bringen.

Die Kultusministerkonferenz hat nach den Ergebnissen von PISA 2000 gemeinsame Anstrengungen zur Verbesserung des deutschen Bildungswesens beschlossen und dafür sieben zentrale Handlungsfelder benannt als Grundlage für die langfristige Weiterentwicklung des Bildungssystems. Zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts und zur besseren Vergleichbarkeit wurden u.a. bundesweit geltende Bildungsstandards eingeführt. Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), im Juni 2004 als wissenschaftliche Einrichtung der Länder gegründet, unterstützt die Länder in ihrem Bemühen um Sicherung und stetige Verbesserung der Bildungserträge im Schulsystem. Zentraler Arbeitsschwerpunkt des IQB ist die Weiterentwicklung, Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards.

Unbefriedigend bleibt, dass in Deutschland der Erfolg beim Erwerb von mathematischer Kompetenz weit stärker als in nahezu allen anderen vergleichbaren Staaten vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler abhängig ist.

Hier zeigt sich, dass Deutschland, wenn es bei internationalen Kompetenzvergleichen einen Spitzenplatz belegen will, den Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf die Lernergebnisse deutlich verringern muss. Aber auch hier sind entschiedene erste Reformschritte eingeleitet worden. Erklärte Ziele sind gute Leistungsergebnisse auch durch eine Entkopplung von sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz.

Nur langfristig angelegte und kontinuierlich fortgesetzte Maßnahmen zur individuellen Förderung und Unterstützung insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit schulischen oder sozialen Problemen können hier zu nachhaltigen Verbesserungen führen. Zu dem Bündel notwendiger Maßnahmen zählen eine frühe Förderung vor und während der Schulzeit, die differenzierte Förderung im Unterricht und außerhalb der Unterrichtszeit sowie der weitere Ausbau von Ganztagsangeboten. Die Bundesregierung und alle 16 Länder haben daher mit dem Ganztagschulenprogramm das größte gemeinsame Investitionsprogramm für Schulen ins Leben gerufen, das es je gab.

Ausblick

Angesichts der großen Herausforderungen, vor denen die Bildungssysteme international zur Zeit stehen – genannt seien hier exemplarisch die demografischen Verschiebungen, die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die soziale Chancengerechtigkeit – kommt dem Lernen aus den Erfahrungen der Anderen eine wachsende Bedeutung zu. Vergleichende Analysen bilden folgerichtig zunehmend eine wichtige Grundlage für bildungspolitische Diskussionen. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, dass auch Informationen über die verschiedenen Bildungssysteme der einzelnen Länder in Deutschland in die Diskussion mit einbezogen werden. Hierfür ist in allen 16 Ländern eine Erhebung und Aufbereitung von Daten nach den international üblichen Standards und Klassifikationen erforderlich. Weitere Erkenntnisse zur Verbesserung des Bildungssystems sind durch die von Bund und Ländern in Auftrag gegebene nationale Bildungsberichterstattung zu erwarten.

Die in *Bildung auf einen Blick* verwendeten Indikatoren und durchgeführten Analysen könnten somit wiederum zu einem Impulsgeber für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland werden.