

Bildung auf einen Blick 2005

(Education at a Glance 2005)

Sperr- und Sendezeit: 13. September 2005, 11:00 MEZ
Bitte unbedingt beachten!!

OECD Briefing Notes für DEUTSCHLAND

Fragen richten Sie bitte an:

Andreas Schleicher, Leiter der Abteilung „Indikatoren und Analysen“
OECD-Direktion Bildung
Tel: +33 1 4524 9366, E-Mail: andreas.schleicher@oecd.org

Ein Verständnis der Funktionsweise von Bildungssystemen ist wesentlich für die Entwicklung und Begleitung von Bildungsreformen. Um hier einen Beitrag zu leisten, entwickelt die OECD fortlaufend Indikatoren, die als Informationsgrundlage bei der Festlegung von bildungspolitischen Maßnahmen dienen und eine Beurteilung der Bildungssysteme fördern können. Mit der Ausgabe 2005 von „Bildung auf einen Blick“ legt die OECD erneut ein aktuelles und die wesentlichen Bereiche des Bildungssystems umfassendes Werk vor.

Wirtschaft und Gesellschaft können in Deutschland auf eine starke Tradition in den Bereichen Bildung und Innovation aufbauen. 45% der Patentanmeldungen in der EU, die ein wichtiger Indikator für Innovation und Wissensdiffusion sind, kommen aus Deutschland (auch bei einem Pro-Kopf Vergleich liegen hier nur die Schweiz, Finnland, Japan und Schweden vor Deutschland) und mit 13,4 Jahren formaler Bildung in der Erwachsenenbevölkerung liegt Deutschland unter den OECD-Staaten an der Spitze hinter den Vereinigten Staaten, Norwegen, Dänemark und Luxemburg.

Die Wissensgesellschaft hat die Anforderungen an moderne Bildungssysteme jedoch grundlegend verändert, worauf viele Staaten bereits seit den 80er und 90er Jahren mit einem grundlegenden Aus- und Umbau ihrer Bildungssysteme geantwortet haben. Vielfach konnte man von einem Paradigmenwechsel sprechen, von der traditionellen Ausbildung, die darauf abzielt, den gegenwärtigen Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes abzudecken, hin zur Investition in die weiterführende Bildung junger Menschen, um diese zu befähigen, den wirtschaftlichen und sozialen Wandel der Gesellschaft aktiv zu gestalten.

Die international vergleichenden Indikatoren zeigen hier, dass das Bildungssystem in Deutschland in den 80er und 90er Jahren viel an Boden verloren hat. Obwohl die Indikatoren für wichtige Bereiche für die letzten Jahre jetzt eine deutliche positive Trendwende aufzeigen, und eingeleitete strukturelle Reformen Grundlage für weitere Verbesserungen sein können, deuten sie ebenso auf große Herausforderungen hin, die durch den demographischen Wandel noch deutlich verschärft werden. Neue Indikatoren zeigen dabei, dass derartige Herausforderungen nicht nur im Bereich der formalen Bildung liegen, sondern sich auch auf lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung am Arbeitsplatz erstrecken.



Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die Trendwende der letzten Jahre hin zu mehr Spitzenqualifikationen in Deutschland konnte den in den 80er und 90er Jahren angestauten Rückstand im internationalen Vergleich bei weitem noch nicht ausgleichen.

- In den letzten Jahrzehnten gab es **beträchtliche Verschiebungen im relativen Qualifikationsniveau der OECD-Staaten**, insbesondere im Bereich der Spitzenqualifikationen (die in der OECD-Klassifikation als Tertiärbereich A zusammengefasst werden und in Deutschland im Wesentlichen Abschlüsse der Hochschulen und Fachhochschulen umfassen). Noch in den 70er Jahren nahm Korea unter den 30 OECD-Staaten hier den 17. Rang ein (mit einer Abschlussquote von 15% unter den heute 45- bis 54-Jährigen), rückte aber in den 80er und 90er Jahren auf Rang 3 auf (mit einer Abschlussquote von 30% unter den heute 25- bis 34-Jährigen) (Tabelle A1.3a). Zu den Ländern mit überdurchschnittlichen Zuwächsen zählen auch Frankreich (das vom 22. auf den 15. Platz vorrückte) sowie Polen (das sich vom 23. auf den 17. Platz verbesserte). Deutschland fiel bei den Qualifikationen im Tertiärbereich A in den 80er und 90er Jahren dagegen vom 12. auf den 20. Platz zurück (die Quote der Personen mit Abschluss im Tertiärbereich A liegt in Deutschland in allen Altersgruppen bei etwa 15%, hat sich also über die Jahre nicht verändert, während sie im OECD-Mittel von 15% bei den 45- bis 54-Jährigen auf 20% bei den 25- bis 34-Jährigen anstieg). Selbst wenn man neben den Hochschulen und Fachhochschulen auch weiterführende berufliche Ausbildungen einbezieht (Tertiärbereich B), in Deutschland z.B. Schulen des Gesundheitswesens, Fachschulen oder Berufsakademien, verändert sich das Bild nur unwesentlich.
- **In den letzten Jahren zeichnete sich in Deutschland hier allerdings eine deutliche Trendwende ab.** So stieg die Abschlussquote im Tertiärbereich A in Deutschland von 16% eines Altersjahrgangs im Jahr 1998 auf 19,5% im Jahr 2003 (Tabelle A3.1). Zwar liegt Deutschland damit immer noch auf einem hinteren Platz (OECD-Mittel 32,2%), aber steigende Studienanfängerzahlen in Verbindung mit der verstärkten Wahl von Bachelor- und Masterstudiengängen (im Jahr 2003 nahmen 9% der Studienanfänger einen Bachelor- oder Masterstudiengang auf) werden sich in den nächsten Jahren auch in den Abschlussquoten niederschlagen. Bei einer differenzierten Betrachtung der Studiengänge nach ihrer Dauer stellt man außerdem fest, dass in Deutschland schon jetzt die Quote der Absolventen in den 5-6 Jahre dauernden Studiengängen mit 12,5% im OECD-Mittel liegt (Tabelle A3.1).
- Niedrige Abschlussquoten in den 80er und 90er Jahren schlagen sich auch in einem **niedrigen Anteil von naturwissenschaftlichen Tertiärabsolventen in der Erwerbsbevölkerung nieder** (Tabelle A3.2). Mit lediglich 852 naturwissenschaftlichen Absolventen der Hoch- und Fachhochschulen unter 100 000 Erwerbstätigen in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen liegt Deutschland unter den 24 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten nur an 20. Stelle. Wenn äquivalente berufliche Ausbildungsgänge (Tertiärbereich B) mit einbezogen werden, verbessert sich Deutschland auf Position 18, aber auch dann ist der Anteil von naturwissenschaftlichen Tertiärabsolventen in Deutschland nicht einmal halb so hoch wie in Korea, Irland, Frankreich, Australien, dem Vereinigten Königreich, Finnland und Neuseeland (Tabelle A3.2).
- Jedoch zeichnet sich auch hier eine **Trendwende ab, insbesondere durch den Anstieg des Frauenanteils in allen naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern.** Lag der Frauenanteil bei den Ingenieurwissenschaften 1998 noch bei 16%, erreichte er 2003 bereits 22% (OECD-Mittel 24%). Ebenso stieg der Frauenanteil in den Biowissenschaften, der Physik und den Agrarwissenschaften von 37% auf 45% (OECD-Mittel 57%) und in Mathematik und den Computerwissenschaften von 24% auf 25% (OECD-



Mittel 28%) (Tabelle A3.6). Wie der internationale Vergleich jedoch zeigt, besteht noch erhebliches Potenzial für die Stärkung dieser Fächer in Deutschland. Die Analysen der OECD zeigen, dass geschlechtsspezifische Unterschiede hier bereits früh verankert werden – womit den Schulen eine entscheidende Rolle zufällt, Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern sicherzustellen. In Deutschland sind die Unterschiede zwischen 15-jährigen Jungen und Mädchen in Bezug auf Interesse, Selbsteinschätzung und Lernstrategien in Mathematik z.B. überdurchschnittlich groß (Tabelle A3.3, OECD PISA-Datenbank).

- Insgesamt hat **der Frauenanteil an den Abschlüssen im Tertiärbereich A in Deutschland zum ersten Mal Parität erreicht**; er erhöhte sich zwischen 1998 und 2003 von 43% auf 50%, im OECD-Durchschnitt allerdings im gleichen Zeitraum von 53% auf 57% (Tabelle A3.6).
- 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%). Der Wert ist in Deutschland fast doppelt so hoch wie im OECD-Durchschnitt (1,2%) (Tabelle A1.1a).
- Auf Grund der **demographischen Entwicklung in Deutschland** steht dem steigenden Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften ein deutlicher Rückgang der jungen Bevölkerung gegenüber. Während der Anteil der entsprechenden Altersgruppen, die in Hochschul- oder Fachhochschulstudiengängen eingeschrieben sind, zwischen 1995 und 2003 um 19% stieg, ist die Bevölkerung in diesen Altersgruppen um 15% geschrumpft. Im Ergebnis stieg die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2003 deswegen lediglich um 4% (im OECD-Mittel betrug der Anstieg dagegen im gleichen Zeitraum 45%) (Tabelle C2.3). **Um hier international den Anschluss zu finden, müsste die tertiäre Bildungsbeteiligung in den nächsten Jahren in weit stärkerem Maße wachsen, als dies in den letzten Jahren der Fall gewesen ist.** Insgesamt ist daher darauf zu achten, dass für eine weiter steigende Bildungsbeteiligung der Bevölkerung keine neuen Hürden errichtet werden.
- Die Entwicklung der Studienanfängerzahlen, aus der zukünftige Abschlussquoten abgeleitet werden können, legt nahe, dass sich der internationale Trend zu höheren Qualifikationen weiter verstärken wird. **Im OECD-Mittel beginnt jetzt mehr als die Hälfte eines Jahrgangs eine Ausbildung im Tertiärbereich A** (Tabelle C2.2) und in Island, Neuseeland, Schweden, Finnland und Polen sind es sogar mehr als 70%. In vielen Staaten kann man von einem Paradigmenwechsel sprechen, von der traditionellen Ausbildung, die darauf abzielt den gegenwärtigen Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes abzudecken, hin zur Investition in die weiterführende Bildung junger Menschen, um diese zu befähigen, den wirtschaftlichen und sozialen Wandel der Gesellschaft aktiv zu gestalten.
- **Auch in Deutschland stieg die Studienanfängerquote von 28% im Jahr 1988 auf 36% im Jahr 2003** (Tabelle C2.2). Positiv auf die weitere Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland dürfte sich wiederum die steigende Zahl von Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge auswirken, mit denen Deutschland wichtige Reformen eingeleitet hat. Die reformierten Studienabläufe sind strukturierter, und der Erwerb des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses nach bereits drei Jahren eröffnet den Weg in die Berufspraxis mit einem akademischen Abschluss oder aber auch zu weiterer akademischer Ausbildung. Außerdem lässt sich auch nach längeren Phasen der Berufspraxis ein Masterstudium anschließen. Die Erfahrungen vieler erfolgreicher Staaten lassen annehmen, dass **das jetzt differenziertere Angebot an Abschlüssen dabei helfen kann, sowohl Qualifikationen besser auf den Bedarf am Arbeitsmarkt mit seinen immer kürzeren Veränderungszyklen abzustimmen als auch individuelle Hemmschwellen zu senken, ein**



Studium anzutreten. Im Übrigen weisen Länder mit stärker differenziertem Hochschulangebot tendenziell auch deutlich niedrigere Abbrecherquoten auf.

- Bei den Studienanfängerquoten muss berücksichtigt werden, dass Deutschland mit einer Anfängerquote von 36% sein Potenzial weitgehend ausgeschöpft hat, da der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland lediglich bei 35% liegt (OECD Mittel 56%). Hinzu kommen hier allerdings weitere 13.9% die ihre Hochschulzugangsberechtigung nach der Erstausbildung erlangen (OECD-Mittel 9.2%). **Deutliche Steigerungen setzen deshalb auch eine flexiblere Regelung des Studienzugangs voraus.**

Bildung und Chancen am Arbeitsmarkt

Für die Bildungs- und Beschäftigungsaussichten junger Menschen ergibt sich in Deutschland ein im internationalen Vergleich insgesamt positives Bild.

- Im Durchschnitt kann ein junger Mensch zwischen 15 und 29 Jahren in Deutschland erwarten, weitere 7,7 Jahre im formalen Bildungssystem zu bleiben (davon 2,6 Jahre in Kombination mit einem Beschäftigungsverhältnis wie z.B. einem dualen Ausbildungsgang) (Tabelle C4.1a). Deutschland steht mit diesem Wert an 6. Stelle nur hinter Dänemark, Finnland, Polen, Frankreich und Island (OECD-Mittel 6,6 Jahre). Seit 1998 stieg dieser Wert von 6,8 Jahren um fast ein Jahr. Die restlichen 7,3 Jahre verteilen sich in Deutschland auf durchschnittlich 5,5 Jahre Beschäftigung (OECD-Mittel 6,3 Jahre), 0,9 Jahre Arbeitslosigkeit (OECD-Mittel 0,9 Jahre) und 1 Jahr außerhalb des Arbeitsmarktes (OECD-Mittel 1,3 Jahre) (Tabelle C4.1a).
- **Die zwischen 15 und 29 Jahren durchschnittlich zu erwartende Zeit außerhalb des Arbeitsmarktes oder in Beschäftigungslosigkeit liegt mit 1,8 Jahren in Deutschland unter dem OECD-Mittel von 2,2 Jahren und ist nur in Island, Japan, Luxemburg, Dänemark, Norwegen, Schweden und den Niederlanden deutlich niedriger (zwischen 0,8 und 1,3 Jahren).** Damit ergibt sich für die Bildungs- und Beschäftigungsaussichten junger Menschen in Deutschland ein im internationalen Vergleich insgesamt positives Bild (Tabelle C4.1a).
- **Allerdings bleiben die Beschäftigungsaussichten für 20- bis 24-Jährige ohne Abschluss des Sekundarbereichs II in Deutschland weiterhin ungünstig.** 21% dieses Personenkreises war 2003 außerhalb von Ausbildung und Beschäftigung (OECD-Mittel 14,5%) (Tabelle C4.3). Insgesamt ist dieser Personenkreis in Deutschland jedoch begrenzt, da **Deutschland bei der Abschlussquote im Sekundarbereich II international an der Spitze liegt** (OECD-Mittel 78%) (Tabelle A2.1).
- Einige OECD-Staaten haben in Bezug auf die Beschäftigungssituation junger Menschen in den letzten Jahren deutliche Fortschritte gemacht. Hierzu zählen insbesondere Finnland, Luxemburg, Ungarn und Spanien. So lag der Anteil junger Menschen, die weder in der Ausbildung noch in Beschäftigung waren, in Finnland in den Altersgruppen 15-19 Jahre, 20-24 Jahre und 25-29 Jahre 1998 noch deutlich über den entsprechenden Anteilen in Deutschland. Im Jahr 2003 galt dies dagegen nur noch für die Altersgruppe 15-19 Jahre, während Finnland in den Altersgruppen 20-24 Jahre und 25-29 Jahre heute besser als Deutschland dasteht.



Zwischen Bildungsstand und Erfolg am Arbeitsmarkt besteht ein zunehmend enger werdender Zusammenhang. Insbesondere die Ausbildung über einen Abschluss im Sekundarbereich II/duales System hinaus bringt einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich.

- Im Jahr 2003 lag die Erwerbsquote der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss einer Hochschule, Fachhochschule (Tertiärbereich A) oder äquivalenter beruflicher Ausbildung (Tertiärbereich B) in Deutschland mit 83% (OECD-Mittel 83%) um 13 Prozentpunkte höher als die Erwerbsquote von Personen mit Abschluss des dualen Systems oder einer Berufsfachschule (postsekundärer, nichttertiärer Bereich) (OECD-Mittel 9 Prozentpunkte) (Table A9. 31). **In Deutschland haben Abschlüsse des Tertiärbereichs damit größere relative Vorteile gegenüber denen des Sekundarbereichs II als in den meisten anderen OECD-Staaten.**
- Der Unterschied zwischen den Erwerbsquoten der Personengruppe ohne einen Sekundarstufe-II-Abschluss und der Gruppe mit einem solchen Abschluss als höchstem Bildungsabschluss liegt in Deutschland bei 20 Prozentpunkten und damit geringfügig über dem Mittel der OECD-Staaten (18 Prozentpunkte) (Tabelle A8.3a).
- **Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch eine Kluft zwischen der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen besteht, ist sie hier doch weit geringer als bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen (Tabellen A8.3b und c).**
- **Auch das Risiko arbeitslos zu werden nimmt mit geringerem Bildungsstand deutlich zu, und das in Deutschland wesentlich stärker als im OECD-Mittel.** So waren 2003 lediglich 5,2% der Absolventen des Tertiärbereichs arbeitslos (OECD-Mittel 4%), während bei Personen mit Abschluss des Sekundarbereichs II/duales System 10,2% (OECD-Mittel 6,2%) und bei Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II 18% (OECD-Mittel 10,2%) von Arbeitslosigkeit betroffen waren. Die Schere hat sich seit 1998 weiter auseinander entwickelt. Während das Risiko arbeitslos zu werden für Absolventen des Tertiärbereichs seit 1998 leicht gesunken ist, hat es sich für Absolventen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss von 15,4% auf 18% erhöht (Tabelle A8.4a). Dieser Trend ist in vielen OECD-Staaten zu beobachten und unterstreicht die steigende Attraktivität der Tertiärausbildung.

Das gilt insbesondere in späteren Lebensjahren, während das Risiko arbeitslos zu werden bei den Absolventen des Sekundarbereichs II/duales Systems mit steigendem Lebensalter zunimmt.

- Ein Gesichtspunkt, der bereits in den Analysen der letzten Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* hervorgehoben wurde, ist die Verteilung der Erträge von Bildung über den Lebenszyklus. In der Altersgruppe 25-29 Jahre liegt das Risiko arbeitslos zu werden in Deutschland bei den Absolventen des Sekundarbereichs II/duales System mit 6,2% nur geringfügig über dem Arbeitslosigkeitsrisiko für Absolventen der Hochschulen und Fachhochschulen (4,1%). Doch während das Arbeitslosigkeitsrisiko für die Absolventen der Hochschulen und Fachhochschulen diesen Wert bis in die Altersgruppe 50-54 Jahre nicht übersteigt, wächst dieses Risiko bei den Absolventen des Sekundarbereichs II/duales System mit steigendem Alter stetig bis auf 8,3% bei den 50- bis 54-Jährigen. Dem Erfolg des dualen Systems zu Beginn des Arbeitslebens, das einen vergleichsweise reibungslosen Übergang von der Schule ins Berufsleben sicherstellt, stehen damit wachsende Risiken in späteren Lebensjahren gegenüber. Möglicherweise gelingt es den Absolventen dieses Bildungsweges weniger, sich den rasch wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes hinreichend anzupassen.



Die Attraktivität der Tertiärausbildung zeigt sich auch am Einkommensvorteil.

- **Auch zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht ein deutlicher Zusammenhang.** Der Abschluss des Sekundarbereichs II und eines postsekundären, nichttertiären Bildungsganges stellt in vielen Ländern einen Wendepunkt dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. In **Deutschland** liegt das durchschnittliche Einkommen von Personen in der Altersgruppe 25-64 Jahre mit Abschluss im postsekundären, nichttertiären Bereich 14% höher als für Personen mit Sekundarstufe-II-Abschluss. Für den Tertiärbereich B (26%) und insbesondere für den Tertiärbereich A (63%) ist der Einkommensvorteil noch wesentlich höher (Tabelle A9.1).
- Ein Vergleich der Einkommensgruppen, der neu in die Indikatoren aufgenommen wurde, macht dies noch deutlicher. **Von den Personen mit Abschluss im Tertiärbereich A gehören 22% zu den Spitzenverdienern**, deren Einkommen das Zweifache des Medians übertrifft, bei Personen mit Abschluss im Tertiärbereich B sind es lediglich 10%, bei Personen mit Abschluss im Bereich Sekundarstufe II/duales System lediglich 5% und bei Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss lediglich 2% (Tabelle A9.4a). Bei den Geringverdienern, deren Einkommen die Hälfte des Medians nicht übersteigt, sind die Verhältnisse umgekehrt.
- **Seit 1998 hat sich der Einkommensvorteil einer Ausbildung in den Tertiärbereichen A und B in Deutschland von 30% auf 53% noch deutlich gesteigert** (Tabelle A9.2a). Obwohl viele OECD-Staaten wachsende Einkommensvorteile einer Tertiärausbildung verzeichnen (im OECD-Mittel stieg der Einkommensvorteil von 48% auf 55%), **liegt die Steigerung in Deutschland deutlich über dem OECD-Mittel und wird nur von Italien und Ungarn übertroffen.** Dies kann als Indikator dafür gewertet werden, dass die Nachfrage nach Spitzenqualifikationen deutlich schneller gewachsen ist als das Angebot. Insgesamt bieten die Analysen keine Anzeichen dafür, dass der dynamische Ausbau des tertiären Bildungssystems in den OECD-Staaten zu einer „Inflation“ der Qualifikationen geführt hat. Im Gegenteil, unter den Staaten, in denen der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit tertiären Abschlüssen seit 1998 um mehr als 5 Prozentpunkte gestiegen ist, haben die meisten Staaten sinkende Arbeitslosenquoten sowie steigende Einkommensvorteile unter den Tertiärsabsolventen verzeichnet.

Rechnet man die Erträge gegen die Investitionen auf, ergeben sich hohe Ertragsraten.

- Die Gesamtheit der Anreize für Investitionen in Bildung, die ihren Niederschlag in höherem Einkommen und geringerem Risiko der Arbeitslosigkeit finden, lässt sich in der individuellen Ertragsrate zusammenfassen. Diese ist ein Maß für die Erträge im Verhältnis zu den Kosten, etwa in Form von entgangenem Einkommen während der Ausbildung, höheren Steuern oder Studiengebühren. Sie wird in Prozentpunkten ausgedrückt und entspricht dem Zinssatz für eine Geldanlage auf einem Sparkonto. In allen Staaten liegt die individuelle Ertragsrate für Investitionen in Bildung über den realen Zinssätzen, häufig sogar erheblich (für **Deutschland** liegen keine Vergleichszahlen vor) (Tabelle A9.6).
- Persönliche Ertragsraten hat die OECD schon seit längerem berechnet. Ein neu hinzu gekommener Gesichtspunkt sind die **Kosten und Erträge der Hochschul- und Fachhochschulausbildung für den Steuerzahler.** Hier werden die öffentlichen Investitionen in die Ausbildung sowie das entgangene Steueraufkommen der Studierenden während der Studienzeit aufgerechnet gegen die höheren Steuereinnahmen von Hochschul- und Fachhochschulabsolventen im späteren Berufsleben (zusätzliche öffentliche Erträge, wie z.B. niedrigere Sozialausgaben für Personen mit höherem Bildungsstand, sind hier noch nicht berücksichtigt). Im Ergebnis liegt die so berechnete fiskalische Ertragsrate zwar etwas niedriger als die individuelle Ertragsrate, bleibt aber in den 10 OECD-Staaten mit



vergleichbaren Ergebnissen deutlich positiv mit Werten für Männer zwischen 1,1% in der Schweiz und 10,7% bzw. 12,3% in den Niederlanden und den Vereinigten Staaten (für Deutschland liegen keine Vergleichszahlen vor) (Tabelle A9.8).

- Man kann die fiskalische Ertragsrate noch zu einer sozialen Ertragsrate erweitern, bei der zusätzlich der Produktionsausfall während der Ausbildungszeit auf der Kostenseite und die höhere Produktivität, die mit den Bildungsinvestitionen einhergeht, sowie indirekte Nutzeffekte, die in Lohnkostendifferenzialen zum Ausdruck kommen, auf der Ertragsseite eingerechnet werden. Auch die so berechnete soziale Ertragsrate, die externe Erträge dabei noch unberücksichtigt lässt, zeigt durchweg positive Werte, die sich von 4,9% in Dänemark bis zu 10-13% in Finnland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten bewegen (für Deutschland liegen keine Vergleichszahlen vor) (Tabelle A9.10).
- Auch der wirtschaftliche Nutzen, den eine Gesellschaft aus zusätzlicher Bildungsteilnahme insgesamt zieht, kann in einer Ertragsrate ausgedrückt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass **ein zusätzliches Jahr im Bildungsstand der Bevölkerung langfristig mit einem Wachstum des BIP zwischen 3% und 6% gleichgesetzt werden kann** (Indikator A10).
- *Bildung auf einen Blick* zeigt aber auch, dass die Ertragsraten für Personen, die eine Tertiärausbildung erst in späteren Lebensjahren beginnen, deutlich niedriger sind. Das liegt u.a. an dem kürzeren Zeithorizont, über den das höhere Lebensinkommen realisiert wird, zum anderen an dem tendenziell höheren entgangenem Einkommen während der Studienzeit (Tabellen A9.6, A9.8 und A9.10).

Deutsche Hochschulen sind für ausländische Studierende zunehmend attraktiv...

- Der steigende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften wird in den nächsten Jahren den internationalen Wettbewerb um die besten Studierenden verschärfen. Die Mobilität der Studierenden nahm in den meisten OECD-Staaten in den letzten Jahren deutlich zu. Ausländische Studierende zu gewinnen ist u.a. deshalb erstrebenswert, weil die Volkswirtschaften auf den internationalen Austausch von hoch qualifizierten Fachkräften angewiesen sind.
- **In den OECD-Staaten waren im Jahr 2003 2,12 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Dies sind 11,5% mehr als noch im Vorjahr.** 70% der nicht in ihrem Heimatland Studierenden konzentrierten sich dabei auf die Vereinigten Staaten (28%), das Vereinigte Königreich (12%), Deutschland (11%), Frankreich (10%) und Australien (9%) (Tabelle C3.1). **Damit liegt Deutschland an dritter Stelle der beliebtesten Gastländer** hinter den Vereinigten Staaten und dem Vereinigten Königreich. 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 (Tabelle C3.1).
- In der Tschechischen Republik, Island, Italien, Japan, Korea, Neuseeland, Norwegen, Spanien und Schweden lagen die Steigerungsraten beim Anteil ausländischer Studierender zwischen 1998 und 2003 bei über 50%. In Deutschland lag die Steigerungsrate bei 32%, womit Deutschlands Marktanteil bei den ausländischen Studierenden in etwa konstant geblieben ist (Tabelle C3.1).
- Unter den ausländischen Studierenden in Deutschland sind mit einem Anteil von 27% die Sozial-, Rechts-, und Wirtschaftswissenschaften besonders beliebt, gefolgt von den Geisteswissenschaften und Kunst (22%), den Ingenieurwissenschaften und dem Fertigungswesen (17%) sowie den Naturwissenschaften (16%) (Tabelle C3.5).



...und ebenso wächst das Interesse deutscher Studierender an einem Studium im Ausland.

- Genauso wichtig wie die Attraktivität Deutschlands für ausländische Studierende ist die ausgeprägte Bereitschaft deutscher Studierender, im Ausland Erfahrungen zu sammeln, Verbindungen zu knüpfen und somit zur Internationalisierung der deutschen Wissenschaft beizutragen. 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 (Tabelle C3.1).

Lebensbegleitendes Lernen

Weiterbildungsbereitschaft steigt mit erreichtem Bildungsstand

- Die Anforderungen der Arbeitswelt und Gesellschaft an die Menschen ändern sich beständig. Daher ist es zunehmend wichtig, dass der Lernprozess nicht mit dem Erwerb einer formalen Qualifikation beendet wird, sondern sich über das gesamte Leben erstreckt.
- **In Deutschland haben im Jahr 2003 14% aller Beschäftigten in der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen an einer nicht-formalen beruflichen Weiterbildung teilgenommen. Damit liegt die Beteiligungsrate in dieser Gruppe deutlich unter dem OECD-Mittel (23%) und erreicht nicht einmal die Hälfte der entsprechenden Beteiligungsraten in Kanada, dem Vereinigten Königreich, der Schweiz, Finnland, den Vereinigten Staaten, Schweden und Dänemark (Tabelle C6.2). Betrachtet man die Gesamtbevölkerung der 25- 64-Jährigen und bezieht auch die formale Bildung und Weiterbildung mit ein, so erhöht sich der entsprechende Anteil in Deutschland leicht auf 15% (OECD-Mittel 26%) (Tabelle C6.1a). Werden darüber hinaus auch informelle Weiterbildungsaktivitäten berücksichtigt, so erhöht sich der Anteil weiter auf 42% (OECD-Mittel 52%) (Tabelle C6.1b).**
- **Besonders niedrig ist die Beteiligungsrate an nicht-formaler beruflicher Weiterbildung für Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II (4%, OECD-Mittel 10%). Mit 12% liegt die Beteiligungsrate von Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II deutlich höher, jedoch bleibt auch dieser Wert weit unter dem OECD-Mittel von 21%. Personen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs, also der Hochschulen und Fachhochschulen, bilden sich weit häufiger fort: 26% von ihnen nahmen im Jahr 2003 an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teil (OECD-Mittel 36%) (Tabelle C6.2).**
- Besonders hohe Weiterbildungsbeteiligungen an nicht-formaler beruflicher Weiterbildung bei Personen aus allen Bildungsbereichen weisen Dänemark (31% unterhalb Sek. II; 59% Tertiärbereich), Schweden (27% unterhalb Sek. II; 62% Tertiärbereich), die Vereinigten Staaten (14% unterhalb Sek. II; 61% Tertiärbereich) und Finnland (28% unterhalb Sek. II, 60% Tertiärbereich) auf (Tabelle C6.2).
- Die Altersgruppe 55-64 Jahre bildet sich in allen OECD-Staaten seltener beruflich fort als die jüngeren. So nahmen in Deutschland 2003 lediglich 9% dieser Altersgruppe an nicht-formalen 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 25-34 und 35-54 Jahre liegt hingegen in der deutlichen Mehrzahl der OECD-Staaten dicht beieinander. In Deutschland beträgt der Unterschied zwischen den 25- bis 34-Jährigen (16%) und den 35- bis 54-Jährigen (15%) nur einen Prozentpunkt (Tabelle C6.4).
- **Auffallend ist, dass die Beteiligungsrate im Bereich höherwertige Dienstleistungen mit 21% rund doppelt so hoch ist wie im Bereich einfachere Dienstleistungen (10%), dem**



produzierenden Gewerbe (11%) und der Grundstoffindustrie (8%). Dies gilt dabei in ähnlichen Verhältnissen für alle Bildungsstufen (Tabelle C6.5).

- Außerdem liegen die Beteiligungsraten für Arbeitslose in der Altersgruppe 25-64 Jahre mit 10% deutlich unter denen für beschäftigte Personen (15%), obwohl die aufgewandte Stundenzahl pro Person für Arbeitslose mit 303 Stunden pro Jahr (OECD-Mittel 179 Stunden) deutlich höher ist als für Beschäftigte (64 Stunden, OECD-Mittel 58 Stunden). Dies könnte ein Indikator dafür sein, das zwar ein **gutes Angebot an Weiterbildung für Arbeitslose besteht, dies aber nur unterdurchschnittlich genutzt wird** (Tabelle C6.3).

Bildungsinvestitionen

Im Verhältnis zum BIP bleiben Investitionen in deutsche Bildungsinstitutionen hinter dem OECD-Gesamtwert zurück.

- Dänemark, Island, Norwegen, Schweden und Belgien investieren die meisten öffentlichen Mittel in ihre Bildungssysteme – über 6% ihres Bruttoinlandsprodukts (Tabelle B2.1a). In Deutschland liegt der Wert mit 4,4% erst an 20. Stelle unter den 28 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten. Dies wird jedoch teilweise durch einen überdurchschnittlichen Anteil von Privatausgaben im Rahmen des dualen Systems kompensiert. **Dennoch bleibt auch der Gesamtanteil öffentlicher und privater Investitionen am BIP in Deutschland mit 5,3% unter dem OECD-Mittel von 5,8%** (das bei einer Gewichtung nach der Größe der Staaten sogar auf 6,1% ansteigt). Spitzenreiter sind hier Island und die Vereinigten Staaten (7,4% und 7,2%), gefolgt von Dänemark und Korea (jeweils 7,1%).
- **Im OECD-Raum sind die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Zeitraum 1995-2002 netto um 21% unterhalb des Tertiärsektors und um 30% im Tertiärsektor gewachsen. In Deutschland lagen die Steigerungsraten bei jeweils 8% und 10%** (Tabelle B2.2).

Ähnliches gilt für den Anteil in Bildung investierter öffentlicher Ausgaben . . .

- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in den OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist. Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 12,9% ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf, eine Steigerung von einem Prozentpunkt seit 1995. In Deutschland beträgt der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Ausgaben 9,8%, ein Plus von 0,1% seit 1995 (Tabelle B4.1).
- Deutlich höhere Anteile an den öffentlichen Gesamtausgaben werden von Mexiko (24%), Neuseeland (21%), Korea (17%) und Norwegen (16%) aufgewandt. Allerdings muss bei der Interpretation dieser Werte der im internationalen Vergleich hohe Beitrag der Wirtschaft bei der Finanzierung der dualen Berufsausbildung berücksichtigt werden. Zum anderen variiert das Verhältnis zwischen öffentlichem Haushalt und Bruttoinlandsprodukt. Je höher der Staatsanteil an der Wertschöpfung eines Landes, desto geringer fällt rechnerisch der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben aus. Daher verfügt in der Regel ein Land mit einem traditionell kleinen öffentlichen Haushalt über einen besonders hohen Anteil an öffentlichen Bildungsausgaben.

Eine noch wichtigere Größe sind die Ausgaben pro Schüler, da sie die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen der Schüler im Klassenzimmer beeinflussen. Hier ergeben sich für Deutschland im Primarbereich und im Sekundarbereich I



unterdurchschnittliche, im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dagegen überdurchschnittliche Ausgaben . . .

- **Im Primarbereich werden in Deutschland je Schüler 4 537 US-\$ (2002) aufgewandt. Damit liegt Deutschland jedoch nur an 19. Stelle unter 28 OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten.** Der internationale Durchschnitt liegt hier bei 5 313 US-\$. Im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP liegen die Ausgaben bei 17% (OECD-Mittel 20%). In Österreich, Schweden, Island, Italien, Norwegen, Dänemark, der Schweiz, den Vereinigten Staaten und Luxemburg sind die Ausgaben pro Primarschüler mit zwischen 7 000 und 11 000 US-\$ am höchsten (Tabellen B1.1 und B1.2).
- Im Sekundarbereich I liegen die Ausgaben je Schüler in Deutschland bei 5 667 US-\$. Im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP sind das 21%. Auch dieser Wert liegt unter dem OECD-Mittel von 6 089 US-\$ (23%) (Tabellen B1.1 und B1.2).
- **Für den Sekundarbereich II, also die allgemein bildenden Schulen ab der elften Klasse und die Ausbildung im dualen System der beruflichen Bildung und den Berufsfachschulen, ergibt sich dagegen ein umgekehrtes Bild: Hier liegt der Anteil der Ausgaben je Schüler/Auszubildenden am Pro-Kopf-BIP in Deutschland bei 9 835 US-\$ oder 37% (OECD-Mittel 28%). Hier sind höhere Ausgaben pro Schüler nur für Norwegen (11 500 US-\$) und die Schweiz (14 700 US-\$) zu verzeichnen. Allerdings wird ein sehr beträchtlicher Teil dieser Ausgaben aus dem privaten Sektor über das duale System beigesteuert (Tabellen B1.1 und B1.2).**
- An den Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen des Tertiärbereichs in Deutschland werden 10 999 US-\$ je Schüler und Studierenden ausgegeben. Im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP 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 Punkte über dem OECD-Mittel (42%), während es im Tertiärbereich B deutlich darunter (29%) liegt.** Im OECD-Durchschnitt werden 10 655 US-\$ oder 43% für den Tertiärbereich ausgegeben. Die stärksten Anstrengungen für den Tertiärbereich unternehmen die Schweiz und die Vereinigten Staaten, wo die Ausgaben pro Studierenden mit 23 700 und 20 500 US-\$ am höchsten sind (Tabellen B1.1 und B1.2).
- 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 Pro-Kopf-BIP betragen 25%. Sie liegen damit sowohl unter dem entsprechenden OECD-Mittel, das bei 34% liegt, als auch unter dem Anteil der Ausgaben pro Auszubildenden/Schüler des deutschen Sekundarbereichs II (Tabellen B1.1 und B6.1).
- Im Primar- und Sekundarbereich stiegen die Ausgaben pro Schüler zwischen 1995 und 2002 in den OECD-Staaten durchschnittlich um 26%, viele Staaten haben sinkende Schülerzahlen genutzt, um die Ausgaben pro Schüler zu erhöhen. In Deutschland betrug der Anstieg 4%. Im Tertiärbereich dagegen stiegen die Ausgaben pro Studierenden in Deutschland um 10% (OECD-Mittel 12%) (Tabelle B1.4).
- Leistungsfähige Bildungssysteme müssen für talentierte Menschen unabhängig von deren finanziellen Voraussetzungen offen stehen, damit diese ihre Begabungen weiterentwickeln können. **Der Anteil der finanziellen Hilfen an den öffentlichen Bildungsausgaben für die Bereiche unterhalb des Tertiärbereichs beträgt in Deutschland im Jahr 2002 5% und liegt somit deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 3,4%. Im Tertiärbereich liegt**



der Anteil der finanziellen Hilfen an den öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland mit 16,6% geringfügig über dem OECD-Durchschnitt; der Anteil der Kredite ist mit 3,9 Prozentpunkten deutlich niedriger als im OECD-Mittel (Tabellen B5.1 und B5.2). Die verbesserte Position Deutschlands ist im Wesentlichen eine Folge der großen BAföG-Reform des Jahres 2001. Auch hier sind für die nächsten Jahre weitere positive Effekte zu erwarten, die in zukünftigen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* abgebildet werden können. Allerdings ist die Wirksamkeit von kompensatorischen Maßnahmen im Tertiärbereich beschränkt, denn der Zusammenhang zwischen Bildungsleistungen und sozialem Hintergrund wird in Deutschland, wie auch in anderen ebenso stark gegliederten und früh selektierenden Bildungssystemen (z.B. Österreich, der deutschsprachigen Schweiz, der Tschechischen Republik oder Ungarn), wesentlich durch die Schul- und Schulformwahl beeinflusst, die wiederum den Hochschulzugang bestimmt. Der Zusammenhang deutet darauf hin, dass das Schulsystem selbst einen erheblichen Einfluss auf die ungleiche Verteilung von späteren Bildungschancen hat und damit das Leistungspotenzial eines beträchtlichen Anteils junger Menschen, einschließlich von Schülern mit Migrationshintergrund, ungenutzt lässt (PISA-Datenbank).

Unterdurchschnittliche Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, verbunden mit deutlich überdurchschnittlichen Lehrergehältern werden in Deutschland durch hohe Lehrer/Schüler-Zahlen und deutlich weniger Unterrichtszeit in den ersten Schuljahren sowie vergleichsweise geringere Ausgaben für Sachaufwendungen kompensiert.

- Die vorgesehene jährliche Unterrichtszeit für einen 7- bis 8-jährigen Schüler liegt in Deutschland weiterhin bei nur 625 Stunden, und damit um mehr als 160 Stunden unter dem OECD-Mittel von 788 Stunden (Tabelle D1.1). Diese Diskrepanz wird in späteren Schuljahren geringer, es bleibt aber auch bei Schülern im Alter von 15 Jahren noch eine Differenz von jährlich 57 Zeitstunden. Vor diesem Hintergrund, aber auch im Hinblick auf die im PISA-Vergleich unterdurchschnittlichen Schülerleistungen und den besonders starken Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungsleistungen kann die zunehmende Förderung von Ganztagschulen in Deutschland als wichtiger Schritt gewertet werden, bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für Schüler zu sichern (Tabelle D1.1).
- Außer im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrer-Verhältnis in Deutschland ungünstiger als im internationalen Vergleich. Im Primarbereich kommen in Deutschland 18,7 Kinder auf eine Lehrkraft (OECD-Mittel 16,5) und im Sekundarbereich I 15,6 (OECD-Mittel 14,3). Die Betreuungsverhältnisse im Primar- und Sekundarbereich I sind damit noch geringfügig ungünstiger als 1998. Im Sekundarbereich II befindet sich Deutschland nahe dem OECD-Mittel von 13 (Tabelle D2.2).
- In Deutschland wird im Primar- und Sekundarbereich ein mit 85,4% im internationalen Vergleich hoher Anteil der laufenden Ausgaben für Personal aufgewandt (OECD-Mittel 81%), so dass lediglich 14,6% für andere laufende Aufwendungen zur Verfügung stehen (Tabelle B6.3).
- Im Kindergarten (berücksichtigt werden hier nur Kinder ab 3 Jahre) liegt der durch private Gebühren finanzierte Anteil der Ausgaben mit 25,4% deutlich über dem OECD-Mittel von 17,9% (Tabelle B3.2a). Im Tertiärbereich dagegen tragen Studiengebühren und andere private Aufwendungen mit 8,4% deutlich weniger zur Finanzierung bei als im OECD-Mittel (21,9%). Diese Relationen sind bildungsökonomisch nicht erklärbar, da die gesellschaftlichen Erträge im Vorschulbereich besonders hoch sind, und deswegen öffentliche Investitionen am ehesten rechtfertigen.



Arbeitsbedingungen der Lehrer

Lehrkräfte in Deutschland bekommen ein im internationalen Vergleich gutes Grundgehalt . . .

- Die im internationalen Vergleich gute Bezahlung in Deutschland macht den Lehrerberuf konkurrenzfähig gegenüber anderen hoch qualifizierten 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 fällt die Dynamik beim weiteren Anstieg der Bezahlung der Lehrkräfte im Primarbereich zum Ende ihrer Karriere geringer aus als in vielen anderen Ländern, so dass das maximale 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 (Tabellen D3.1 und D3.2).
- Ähnlich fällt der Vergleich der Lehrergehälter für den **Sekundarbereich I** aus (rd. 48 800 US-\$ nach 15 Jahren Berufserfahrung) (Tabelle D3.1).
- Auch im **Sekundarbereich II**, wo die Lehrer zu Beginn ihrer Karriere mit 42 900 US-\$ jährlich gegenüber 27 500 US-\$ im OECD-Durchschnitt vergütet werden, ist die Bezahlung in Deutschland 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 (Tabelle D3.1).
- Auch bei einer Betrachtung der Lehrergehälter pro Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung in kaufkraftbereinigten US-Dollar 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 eineinhalb Mal so hoch wie im OECD-Durchschnitt (41 U-\$) (Tabelle D3.1).
- 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 (Tabelle D3.1).

. . . dafür aber weniger arbeitsbezogene Zulagen. Im Ergebnis ist die Gehaltsstruktur in Deutschland inflexibel.

- Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass nur die Grundgehälter miteinander verglichen werden. In den meisten OECD-Staaten bestehen für Lehrkräfte aber weit mehr Möglichkeiten Zulagen zu erhalten, als dies in Deutschland der Fall ist. Während in Deutschland Zuschläge lediglich nach Alter, Familienstatus und Übernahme von Managementaufgaben wie zum Beispiel Fachleiterpositionen sowie von zusätzlichen Unterrichtsstunden gewährt werden, führen in anderen Staaten auch zahlreiche andere Faktoren – wie beispielsweise eine über die Mindestqualifikation hinausgehende Qualifikation, die Übernahme besonderer Aufgaben (z.B. Arbeitsgemeinschaft, Betreuung von Lehramtsstudenten), das Unterrichten bestimmter Fächer oder in bestimmten Gebieten, ein besonders gutes Abschneiden der Schüler – zur Zahlung von Zulagen (Tabelle D3.2).



- In vielen Staaten können alle oder fast alle Lehrer Zulagen erhalten, wenn sie Managementaufgaben übernehmen, mehr Stunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen unterrichten (z.B. als Stellvertreter) oder besondere Aufgaben übernehmen, wie die Beratung oder das Ausbilden von angehenden Lehrern (Tabelle D3.2).

Die Zahl der jährlich geleisteten Unterrichtsstunden liegt im Mittelfeld.

- Die durchschnittliche jährliche Zahl der zu leistenden Unterrichtsstunden an öffentlichen Schulen des Primarbereiches beträgt 782 Stunden (OECD-Mittel 795 Stunden). Im Sekundarbereich I bzw. II Bereich liegen die entsprechenden Werte bei 735 und 684 Stunden (OECD-Mittel 701 und 661 Stunden). Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Staaten. In den meisten Staaten müssen die Lehrer gesetzlich oder vertraglich geregelt eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten, während einige Länder nur die Zahl der wöchentlich abzuleistenden Unterrichtsstunden festlegen. Die Hälfte der OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten ist außerdem dazu übergegangen, die Zahl der Arbeitsstunden festzulegen, die in den Schulen zu leisten sind (Tabelle D4.1).

Education at a Glance 2005 ist für Journalisten auf der [passwortgeschützten OECD-Website](#) verfügbar. Wegen weiterer Informationen werden Journalisten gebeten, sich an die [OECD-Pressestelle](#) (tel. [33] 1 45 24 97 00) zu wenden. Einzelabonnenten und Mitglieder von Institutionen, die abonniert sind, haben Zugang zu diesem Bericht über unsere Online-Bibliothek [SouceOECD](#). Für andere ist es möglich, den Bericht über den [OECD-Online-Bookshop](#) zu beziehen.