

Education at a Glance 2004

**Sperr- und Sendefrist: 14 September 2004, 11:00 MEZ
Bitte unbedingt beachten!!**

OECD Briefing Notes for Germany

Fragen richten Sie bitte an:

Andreas Schleicher, Leiter der Abteilung "Indikatoren und Analysen"
OECD Direktorat für Bildung
Tel: +33 1 4524 9366, email 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 des Jahres 2004 von „Bildung auf einen Blick“ legt die OECD erneut ein aktuelles und die wesentlichen Bereiche des Bildungssystems umfassendes Werk vor. Die Indikatoren weisen auf zahlreiche Stärken und Schwächen der Bildungssysteme hin.

*Zum zweiten Mal erfassen die Indikatoren von Bildung auf einen Blick längere Zeiträume, diesmal unter besonderer Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen Entwicklungen in der Bildungsbeteiligung und deren Erträgen am Arbeitsmarkt. Dabei wird diesmal auch die **Rolle des dualen Systems der beruflichen Bildung** gesondert ausgewiesen.*

*Die Indikatoren zeigen insbesondere, dass der tertiäre Bildungsbereich in vielen OECD-Staaten weiter dynamisch ausgebaut wurde. Vielfach 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.*

Übersicht

- In Deutschland steht dem steigenden Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften ein deutlicher Rückgang der jungen Bevölkerung gegenüber. Allein um den jetzigen, im OECD-Vergleich niedrigen, Bestand an Absolventen im Tertiärbereich zu sichern müsste die tertiäre akademische und berufliche Bildungsbeteiligung in den nächsten Jahren in weit stärkerem Maße wachsen als dies in den letzten Jahren der Fall gewesen ist. Dabei lassen die Erfahrungen anderer Staaten jedoch annehmen, dass das in Deutschland jetzt differenziertere Angebot an Hochschulabschlüssen zukünftig helfen kann, nicht nur das Studium effizienter zu gestalten, sondern auch individuelle Hemmschwellen zu senken ein Studium anzutreten. Deutliche Steigerungen setzen aber auch eine flexiblere Regelung des Studienzugangs voraus.



- Zwischen Bildungsstand und Erfolg am Arbeitsmarkt besteht ein klarer Zusammenhang. Insbesondere die Ausbildung über einen Abschluss im Sekundarbereich II/Duales System hinaus bringt einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich.
- Für Absolventen des Tertiärbereichs ist außerdem die Arbeitsmarktbeteiligung höher und das Risiko der Arbeitslosigkeit geringer, insbesondere in späteren Lebensjahren. Dem Erfolg des Dualen Systems zu Beginn des Arbeitslebens, das einen vergleichsweise reibungslosen Übergang von der Schule ins Berufsleben sichert, stehen wachsende Risiken in späteren Lebensjahren gegenüber.
- Es gibt bislang keine Anzeichen, dass der dynamische Ausbau des tertiären Bildungssystems in den OECD-Staaten zu einer „Inflation“ der Qualifikationen geführt hat.
- Mittlerweile ist jeder zehnte Studierende in Deutschland ein Ausländer. Ihr Anteil stieg von 1998 bis 2002 um ein Fünftel von 8% auf 10%. Besonders in den Naturwissenschaften ist Deutschland für ausländische Studierende attraktiv. Ebenso ist die Bereitschaft deutscher Studierender besonders ausgeprägt, im Ausland Erfahrungen zu sammeln, Verbindungen zu knüpfen und somit zur Internationalisierung der deutschen Wissenschaft beizutragen.
- Die Gestaltungsfreiräume der Schulen in wichtigen Bildungsbereichen sind deutlich stärker beschränkt als in den meisten OECD-Staaten, insbesondere in den Bereichen Personalmanagement, Planung und Strukturen, sowie Ressourcenverwaltung. Der Trend zur Dezentralisierung von bildungspolitischen Entscheidungsprozessen in vielen OECD-Staaten spiegelt sich in Deutschland nicht wieder. Während einige Entscheidungskompetenzen im Bereich Verwaltung von Ressourcen in Deutschland seit 1998 stärker dezentralisiert wurden, überwiegt in den Bereichen Personalmanagement sowie Planung und Strukturen der Anteil der Entscheidungskompetenzen die heute stärker zentralisiert sind als 1998.
- Im Verhältnis zum BIP bleiben Investitionen in Bildungsinstitutionen in Deutschland hinter dem OECD-Mittel zurück. Das Gleiche gilt für den Anteil in Bildung investierter öffentlicher Ausgaben.
- Unterdurchschnittliche Ausgaben pro Primar- und Sekundar-I Schüler, verbunden mit deutlich überdurchschnittlichen Lehrergehältern werden in Deutschland durch ungünstige Schüler/Lehrer- Relationen und deutlich weniger Unterrichtszeit in den ersten Schuljahren, sowie vergleichsweise geringere Ausgaben für Sachaufwendungen, kompensiert.
- Die jährliche vorgesehene Unterrichtszeit für einen 7-8 jährigen Schüler liegt in Deutschland bei 626 Stunden, und damit jetzt um mehr als 160 Stunden unter dem OECD-Mittel von 788 Stunden. Diese Diskrepanz wird in späteren Schuljahren geringer, es bleibt aber auch bei Schülern im Alter von 15 Jahren noch eine Differenz von jährlich 66 Zeitstunden. Vor diesem Hintergrund, aber auch im Hinblick auf die im PISA-Vergleich unterdurchschnittlichen Schülerleistungen und die besonders starke Koppelung von sozialem Hintergrund und Bildungsleistungen, kann die zunehmende Förderung von Ganztagschulen als wichtiger Schritt gewertet werden, bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für Schüler zu sichern.
- Im OECD Raum verzeichneten die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Zeitraum 1995-2001 eine Nettosteigerung um 21% unterhalb des Tertiärsektors und um 30% im Tertiärsektor. In Deutschland lagen die Steigerungsraten mit 6% und 7% allerdings deutlich darunter.
- Im Kindergarten ist der durch private Gebühren finanzierte Anteil der Ausgaben doppelt so hoch wie im OECD-Mittel, im Tertiärbereich machen Studiengebühren und andere private



Aufwendung dagegen weniger als die Hälfte des entsprechenden Anteils im OECD-Mittel aus. Diese Relationen sind bildungsökonomisch nicht zu erklären.

- Lehrkräfte in Deutschland bekommen ein im internationalen Vergleich gutes Grundgehalt, dafür aber weniger arbeitsbezogene Zulagen. Im Ergebnis ist die Gehaltsstruktur in Deutschland vergleichsweise inflexibel.
- In Deutschland wird die Arbeitszeit der Lehrer im Wesentlichen über die Zahl der zu leistenden Unterrichtsstunden definiert. Im Gegensatz dazu sind mehr als die Hälfte der OECD-Staaten mit vergleichbaren Daten dazu übergegangen, die Zahl der Arbeitsstunden festzulegen die in den Schulen zu leisten sind.

Tertiäre Bildungsbeteiligung und deren Erträge

Bei der tertiären Bildungsbeteiligung zeichnet sich in vielen OECD-Staaten ein Paradigmenwechsel ab...

- Fast alle OECD Staaten verzeichnen deutliche Zuwächse im tertiären Bildungsbereich, der neben der Hochschul- und Fachhochschulausbildung (Typ A) auch weiterführende berufliche Ausbildungen umfasst (Typ B), in Deutschland z.B. Schulen des Gesundheitswesens, Fachschulen oder Berufsakademien. Der Ausbau der tertiären Bildungssysteme hat dabei in den letzten Jahren weiter an Dynamik gewonnen: In den OECD-Staaten hat sich die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2002 um durchschnittlich 40% erhöht und in der Tschechischen Republik, Griechenland, Ungarn, Island, Korea und Polen sogar um mehr als 50% (Tabelle C2.2).
- Österreich, Deutschland und Frankreich waren die einzigen Staaten die in diesem Zeitraum keine Zuwächse verzeichnet haben. Zwar nahm die tertiäre Beteiligungsrate (d.h. der Anteil der relevanten Altersgruppe der an einer tertiären Ausbildung teilnimmt) auch in Deutschland um 14% zu, jedoch konnte diese Zunahme den demographischen Schwund (minus 8%) nur noch knapp ausgleichen so dass die Zahl der Studenten im Ergebnis unverändert blieb. Dieser Trend wird sich weiter verschärfen: Im Vergleich zum Jahr 2002 wird im Jahr 2012 der Anteil der 5-14-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in Deutschland um 14% gesunken sein (Tabelle A1.2). Einem steigenden Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften steht in Deutschland ein deutlicher Rückgang der jungen Bevölkerung gegenüber. **Allein um den jetzigen, im OECD-Vergleich niedrigen, Bestand an Absolventen im Tertiärbereich zu sichern müsste die tertiäre Bildungsbeteiligung in den nächsten Jahren in weit stärkerem Maße wachsen als dies in den letzten Jahren der Fall gewesen ist.**
- Gegenwärtig erzielen im OECD-Mittel 32% der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss im Tertiärbereich A (Universitäten und Fachhochschulen). Hierbei reicht die Bandbreite jedoch von mehr als 45% in Finnland und Australien bis zu 20% und weniger in Deutschland 19%, Österreich (18%), der Schweiz (18%) und der Tschechischen Republik (15%) (vgl. Tabelle A3.1). Im Tertiärbereich B, der hauptsächlich beruflich orientierte tertiäre Bildungsabschlüsse umfasst, liegen die Anfängerquoten in Deutschland mit 15% im OECD-Mittel (16%).
- Bei den weiterführenden Forschungsprogrammen (i. d. R. Promotionen) liegt Deutschland mit 2% Absolventen pro Altersjahrgang dagegen weiterhin deutlich über dem Durchschnitt. Höhere Quoten haben hier nur Schweden (2.8%) und die Schweiz (2.6%) (vgl. Tabelle A3.1).



- 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 die Hälfte eines Jahrgangs eine Ausbildung im Tertiärbereich A (Tabelle C2.1) und in Finnland, Ungarn, Neuseeland, Polen und den Vereinigten Staaten sind es sogar zwischen 60% und 71%. **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 35% im Jahr 2002. Positiv auf die weitere Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland dürfte sich 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 lassen sich auch nach längeren Phasen der Berufspraxis Masterphasen 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 Anfängerquoten muss berücksichtigt werden, dass Deutschland mit einer Anfängerquote von 35% sein Potenzial weit gehend ausgeschöpft hat, da der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland mit 43% deutlich unter dem OECD-Mittel von 51% liegt (viele der Staaten mit höheren Quoten führen allerdings Eingangsprüfungen an den Hochschulen durch) (vgl. Tabellen C2.5). **Deutliche Steigerungen setzen deshalb eine flexiblere Regelung des Studienzugangs voraus.**

... der sich allerdings erst langfristig auf das Qualifikationsniveau der Erwerbstätigen auswirken wird.

- Studienanfängerzahlen und Abschlussquoten wirken sich naturgemäß nur langsam auf das Qualifikationsniveau der Erwerbstätigen aus. Ein Beispiel verdeutlicht dies: Ein Anstieg von einem Prozent in der Graduiertenrate von jungen Menschen vor 10 Jahren beeinflusst heute ein Viertel der Menschen, die sich jetzt im erwerbsfähigen Alter befinden. Tabelle A3.4 verdeutlicht aber, dass es in einigen Ländern zu erheblichen Veränderungen beim Anteil hochqualifizierter, junger Arbeitskräfte gekommen ist. Das Qualifikationsniveau ist bei 25-34 Jährigen in allen Mitgliedsstaaten stetig angestiegen, besonders stark jedoch in Australien, Belgien, Kanada, Frankreich, Irland, Korea, Norwegen, Spanien, Schweden und dem Vereinigten Königreich, in denen seit 1991 zweistellige Steigerungsraten bei 25-34 Jährigen mit Tertiärniveau feststellbar sind. Diese Länder haben somit schon das Niveau der Vereinigten Staaten erreicht. Deutschland und das Vereinigte Königreich begannen beide in den 90er Jahren mit ca. einem Fünftel hochqualifizierter 25-34-Jähriger. Während in Deutschland dieses Niveau jedoch nahezu konstant geblieben ist, ist der Anteil an hochqualifizierten Nachwuchskräften im Vereinigten Königreich mittlerweile auf fast ein Drittel angewachsen.



Die Erträge tertiärer Bildung bleiben unverändert hoch...

- Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht ein klarer Zusammenhang. Insbesondere die Ausbildung über einen Abschluss im Sekundarbereich II/Duales System hinaus bringt einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich.
- Im Jahr 2002 lag die Erwerbstätigenquote der 25 bis 64-Jährigen mit einem Abschluss einer Hochschule oder Fachschule (Tertiärbereich) in Deutschland mit 84% um 14 Prozentpunkte höher als die Erwerbstätigenquote von Personen mit einem Abschluss des Dualen Systems oder einer Berufsfachschule (Sekundarstufe II) (Table A10.2a). In Deutschland haben Abschlüsse des Tertiärbereiches damit größere relative Vorteile gegenüber denen des Sekundarbereiches II als in den meisten anderen OECD-Staaten. Im Mittel der OECD betrug der Unterschied lediglich 8 Prozentpunkte. Nur in Polen (22 Prozentpunkte), der slowakischen Republik (16 Prozentpunkte), Griechenland (15 Prozentpunkte) und der Türkei (15 Prozentpunkte) war die Differenz zwischen den Erwerbstätigenraten größer als in Deutschland.
- Der Unterschied zwischen den Erwerbstätigenraten der Personengruppe ohne einen Abschluss des Sekundarbereiches II und der Gruppe mit einem Abschluss des Sekundarbereiches II als höchstem Bildungsabschluss liegt in Deutschland bei 19 Prozentpunkten und damit geringfügig über dem Mittel der OECD-Staaten (18 Prozentpunkte). Seit 1995 ist die Differenz in Deutschland gesunken. Die höchsten Unterschiede bestehen mit 42 Prozentpunkten in der Slowakischen Republik, die niedrigsten mit 2 Prozentpunkten in Korea.
- 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.
- Das Risiko arbeitslos zu werden steigt mit sinkendem Bildungsstand deutlich, wobei der Anstieg in Deutschland wesentlich stärker als im OECD-Mittel ausfällt. So waren 2002 lediglich 3.6% der männlichen Hochschulabsolventen arbeitslos (OECD-Mittel 2.9%), während es 5.2% bei männlichen Absolventen des dualen Systems waren und 12.8% für Männer ohne Abschluss im Sekundarbereich II (OECD-Mittel 6.9%) (Tabelle A10.1b).

...insbesondere in späteren Lebensjahren...während die Risiken der beruflichen Ausbildung mit steigendem Lebensalter zunehmen ...

- Ein Gesichtspunkt der durch die diesjährigen Analysen neu hinzukommt ist die Verteilung der Erträge über den Lebenszyklus. In der Altersgruppe der 25-29 Jährigen liegt das Risiko arbeitslos zu werden in Deutschland bei den Absolventen des Sekundarbereiches II/Duales System mit 6.2% nur geringfügig über dem Arbeitslosenrisiko für Absolventen der Hochschulen und Fachhochschulen (4.1%). **Doch während das Arbeitslosenrisiko für die Absolventen der Hochschulen und Fachhochschulen diesen Wert bis in die Altersgruppe der 50-54-Jährigen nicht übersteigt, wächst das Arbeitslosenrisiko bei den Absolventen des Sekundarbereiches II/Duales System mit steigendem Alter stetig bis auf 8.3% bei den 50-54-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.



...wobei die Berufsfachschulen tendenziell besser abschneiden als das duale System.

- Von den im Jahr 2002 in Deutschland insgesamt 22,8 Mio. Personen zwischen 25 und 64 Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss des Sekundarbereiches II als höchstem Bildungsabschluss ist die bei weitem überwiegende Mehrheit im dualen System der beruflichen Bildung ausgebildet worden (21,5 Mio.). Berufsfachschulabschlüsse spielen bislang eine weniger bedeutende Rolle (1,2 Mio.). Allerdings haben Berufsfachschulen in den letzten zehn Jahren kontinuierlich an Attraktivität gewonnen. Während 1993 rund jeder neunte Schüler in berufsqualifizierenden Bildungsgängen des Sekundarbereiches II eine Berufsfachschule besuchte, ist es im Schuljahr 2003/2004 bereits jeder fünfte. Die Analyse des Erwerbsstatus von Absolventen des dualen Systems und der Berufsfachschulen zeigt, dass zwischen den Erwerbslosenquoten dieser beiden Gruppen Unterschiede bestehen. In allen Altersgruppen ist diese bei den Absolventen des dualen Systems höher als bei den Absolventen der Berufsfachschulen. Besonders augenfällig ist der Unterschied in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen. Die Erwerbslosenquote beträgt bei den Absolventen des dualen Systems in dieser Altersgruppe 10%, bei denen der Berufsfachschulen 7%. In den zehn am stärksten besetzten Berufsgruppen von 20- bis 24-Jährigen Absolventen des dualen Systems sind 50% dieser Gruppe erfasst.
- Bei einer genaueren Betrachtung dieser Berufsgruppen wird aber auch deutlich, dass die Differenzen zwischen den einzelnen Berufsgruppen innerhalb des dualen Systems beträchtlich sind. So ist beispielsweise im Bereich der Büroberufe und kaufmännischen Angestellten von einer relativ niedrigen Erwerbslosigkeit (ca. 6%) auszugehen. Dagegen sind in den Bereichen der Ausbauberufe auffällig viele junge Menschen erwerbslos (18%). Hier liegt die Erwerbslosigkeit auch deutlich über jener der 25- bis 64-Jährigen.

Anzeichen einer „Inflation“ der Erträge tertiärer Bildung sind trotz des dynamischen Ausbaus nicht erkennbar.

- Die Analysen der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* bieten **keine Anzeichen, 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 25-64-Jährigen mit tertiären Abschlüssen seit 1995 um mehr als 5 Prozentpunkte gestiegen ist – Australien, Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Island, Japan, Kanada, Korea, Österreich, Spanien und dem Vereinigten Königreich – haben die meisten Staaten sinkende Arbeitslosenquoten sowie steigende Einkommensvorteile unter den Tertiärabsolventen verzeichnet (Tabellen A3.4a, A10.2b und A11.2). In Australien, Deutschland, Irland, Kanada, Ungarn und dem Vereinigten Königreich stieg der Einkommensvorteil zwischen 6 und 14 Prozentpunkten zwischen 1997 und 2001 und von den 15 Staaten mit vergleichbaren Daten ist ein sinkender Einkommensvorteil der Tertiärabsolventen nur bei drei Staaten (Neuseeland, Norwegen und Spanien) zu verzeichnen.

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 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 A11.4).



- Auch der wirtschaftliche Nutzen, den eine Gesellschaft aus zusätzlicher Bildungsteilnahme zieht, kann in einer Ertragsrate ausgedrückt werden. Die gesellschaftliche Ertragsrate muss zusätzlich die Kosten der Gesellschaft aus Bildungsinvestitionen berücksichtigen. Diese umfassen nicht nur die direkten öffentlichen Bildungsinvestitionen sondern auch die Opportunitätskosten, welche dadurch entstehen, dass Menschen nicht im Produktionsprozess tätig sind. Die Ergebnisse zeigen jedoch klar, dass auch die gesellschaftliche Ertragsrate weit über den risikofreien Realzinsen liegt. Langfristig kann ein zusätzliches Jahr im Bildungsstand der Bevölkerung mit einem Wachstum des BIP zwischen 3 und 6% des gleichgesetzt werden.
- *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 andern an dem tendenziell höheren entgangenen Einkommen während der Studienzeit (Tabelle A11.5).

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 dabei in den letzten Jahren deutlich zu.
- In den OECD-Staaten waren im Jahr 2002 1,9 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Dies sind 15% mehr als 2001. Fast drei Viertel der nicht in ihrem Heimatland Studierenden konzentrierte sich dabei auf Australien, Frankreich, Deutschland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigte Staaten. Mit 30% aller ausländischen Studierenden bleiben die Vereinigten Staaten das größte Aufnahmeland, obwohl sich ihr „Marktanteil“ von 32% in 1998 verringert hat. An die zweite Stelle ist Deutschland (gemeinsam mit dem Vereinigten Königreich) gerückt; beide Nationen nehmen je 12% aller ausländischen Studierenden auf (der „Marktanteil“ des Vereinigten Königreiches sank dabei seit 1998 um 4 Prozentpunkte, der von Deutschland um einen Prozentpunkt).
- **Mittlerweile ist jeder zehnte Studierende in Deutschland ein Ausländer.** Ihr Anteil stieg von 1998 bis 2002 um ein Fünftel von 8,2% auf 10,1%. Von diesen sind lediglich gut ein Viertel Bildungsinländer. Nur Australien, die Schweiz, Österreich und Belgien weisen höhere Anteile an ausländischen Studierenden aus. **Diese zu gewinnen ist u. a. deshalb erstrebenswert, weil die Volkswirtschaften auf den internationalen Austausch von hochqualifizierten Fachkräften angewiesen sind.** Dabei sind Natur- oder Ingenieurwissenschaftler von besonderer Bedeutung. **Deutschland ist für ausländische Studierende dieser Fächergruppen in hohem Maße attraktiv.** 17% aller ausländischen Studierenden in Deutschland sind in ingenieurwissenschaftlichen Fächern eingeschrieben, diese Quote wird nur noch von Schweden und Finnland mit 18% bzw. 28% überboten. 15% der ausländischen Studierenden in Deutschland haben naturwissenschaftliche Fächer belegt. Nur im Vereinigten Königreich (15%), in Neuseeland (16%) und in Australien (22%) wurde ein höherer Anteil an Studierenden aus dem Ausland festgestellt.
- Im Vergleich zu den Vorjahren hat sich die Verteilung der Herkunftsstaaten der in Deutschland aufgenommenen ausländischen Studierenden deutlich verändert. So hat sich binnen Jahresfrist der Anteil der asiatischen Studierenden von 42% auf 45% erhöht, während der Anteil der Europäer von 33% auf 30% im Jahr 2002 gefallen ist.

...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. 3 Prozent aller im Ausland Studierenden aus OECD-Staaten sind Deutsche; diese Quote wird nur noch von Japanern und Koreanern übertroffen.

In den meisten OECD-Staaten waren die 90er Jahre durch deutliche Verschiebungen in den Qualifikationsniveaus von Männern und Frauen gekennzeichnet.

- In den meisten OECD-Staaten schließen heute mehr Frauen als Männer ein Erststudium ab. In Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und Ungarn liegt der Frauenanteil über 60% und nur in drei Staaten (Japan, die Schweiz und die Türkei) liegt der Anteil von Männern unter den Absolventen um mehr als 2 Prozentpunkte über dem der Frauen. In der Vergangenheit hatten Männer einen deutlich besseren Bildungszugang und somit bessere Chancen auf Bildungsbeteiligung. Selbst frühere Indikatoren der 90er Jahre zeigen noch, dass in der Hälfte der Mitgliedsstaaten mehr Männer als Frauen Universitätsabschlüsse erzielten (vgl. Bildung auf einen Blick aus dem Jahre 1992).
- **In Deutschland liegt der Frauenanteil an den Erstabschlüssen im Hochschulbereich weiterhin am unteren Ende der Skala, hat sich jedoch von 43% in 1998 auf 49% in 2002 deutlich erhöht und bei den Studienanfängern liegen Frauen- und Männeranteile jetzt gleichauf (Tabelle C3.1).**
- Besonders niedrig bleiben die Anteile der von Frauen erworbenen Hochschul- und Fachhochschulabschlüsse in **Deutschland** jedoch in den Fächergruppen Mathematik und Informatik (23% im Vergleich zum OECD-Mittel von 30%). Es besteht also noch weiteres Potential für die Stärkung der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Auch im Bereich Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen sind lediglich 21% der Absolventen Frauen. Allerdings liegt das OECD-Mittel mit 23% nur unwesentlich über diesem Wert.
- Die Bildungsindikatoren zeigen dabei, dass die Unterschiede auch hier bereits früh verankert werden - womit den Schulen eine entscheidende Rolle zufällt, Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern sicherzustellen. So haben Jungen bereits im Alter von 15 Jahren deutlich höhere Karriereerwartungen für die Fächer Physik, Mathematik, und Ingenieurwesen (im OECD-Mittel erwarten 18% der Jungen einen Beruf in diesem Bereich aber lediglich 5% der Mädchen), während dies bei Mädchen in den Bereichen der Bio- und Gesundheitswissenschaften der Fall ist (20% der Mädchen, nur 7% bei den Jungen).
- In einigen Bereichen hat sich der Frauenanteil in **Deutschland** jedoch deutlich erhöht: Bei den Bio-, Natur- und Agrarwissenschaften von 37% auf 43% und im Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen von 16% auf 21%. Nur bei Mathematik und Informatik ist er leicht von 24% auf 23% gefallen.

Übergang ins Berufsleben

Der direkte Übergang von der Schule ins Berufsleben bleibt weiterhin Stärke des deutschen Bildungssystems.

- Die Stärke des deutschen Bildungssystems in Bezug auf den reibungslosen Übergang von der Schule ins Berufsleben zeichnet sich auch dadurch aus, dass der **Anteil der Jugendlichen, die sich weder in einem Beruf noch in einer Ausbildung befinden, vergleichsweise gering ist**. In der Altersgruppe der 15-19-Jährigen sind es in **Deutschland** 4,7%, während es im OECD-Mittel 7,9% sind. Auch bei den 20-24-Jährigen und 25-29-Jährigen liegt der Bevölkerungsanteil, der sich weder in Arbeit noch in einer Ausbildung befindet, ein bis zwei Prozentpunkte unter den OECD-Durchschnitt (Tabelle C4.3).



Bildungsinvestitionen

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

- Die Entscheidung, welcher Anteil der insgesamt zur Verfügung stehenden Finanzmittel für das Bildungswesen bereitgestellt werden soll, ist in jedem OECD-Land von zentraler Bedeutung. An dieser Entscheidung sind Regierungen und Unternehmensleitungen ebenso wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie beteiligt.
- Im OECD Raum verzeichneten die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Zeitraum 1995-2001 eine Nettosteigerung um 21% unterhalb des Tertiärsektors und um 30% im Tertiärsektor. **In Deutschland lagen die Steigerungsraten mit 6% und 7% allerdings deutlich darunter** (Tabelle B1.5).
- Belgien, Dänemark, Island und Schweden investieren die meisten öffentlichen Mittel in ihre Bildungssysteme – über 6% ihres Bruttoinlandsprodukts (Tabelle B2.1a). In Deutschland liegt der Wert mit 4,3% am unteren Ende der Skala, dies wird aber durch einen überdurchschnittlichen Anteil von Privatausgaben im Rahmen des dualen Systems teilweise kompensiert. Dennoch bleibt auch der Anteil öffentlicher und privater Investitionen am BIP in Deutschland mit 5,3% unter dem OECD-Mittel von 5,6%.
- Während die Staatsausgaben sowohl in der EU als auch in den Vereinigten Staaten jeweils 5% des Bruttoinlandsproduktes betragen, so steigen in den USA aufgrund besonders hoher privater Bildungsinvestitionen (3,8%) die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen auf 7,3% des BIP an während sie bei lediglich 5,3% in der EU liegen. Somit investieren die USA die zweithöchste Gesamtsumme in den Bildungsbereich. Spitzenreiter bei diesem Vergleich ist, mit 8,2%, Korea, im Wesentlichen aufgrund beträchtlicher privater Bildungsausgaben im Tertiärbereich (Tabelle B2.1a).

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

- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe - selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt gering ist. Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 12,7% ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf, eine Steigerung von fast einem Prozentpunkt seit 1995. In Deutschland beträgt der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Ausgaben seit 1995 unverändert 9,7%. Deutlich höhere Anteile an den öffentlichen Gesamtausgaben werden von Australien (14,4%), der Schweiz (15,2%), Dänemark (15,4%), Korea (17,7%) und Mexiko (24,3%) erbracht. In Mexiko stieg dieser Wert zwischen 1995 und 2001 sogar von 22 auf 24%.
- 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 geringen öffentlichen Haushalt über einen besonders hohen Anteil an öffentlichen Bildungsausgaben.



Eine andere wichtige 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 Primar- und Sekundar-I Bereich unterdurchschnittliche, im Sekundar-II und Tertiärbereich dagegen überdurchschnittliche Ausgaben ...

- Den Bildungsausgaben je Schüler/Studierenden aller OECD-Staaten ist eines gemeinsam: Sie steigen vom Primar- zum Tertiärbereich stark an. **Deutschland liegt jedoch im Primarbereich und im Sekundarbereich I deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, im Sekundarbereich II und Tertiärbereich erreicht es diesen annähernd.** Im Einzelnen:
- In Deutschland werden im Primarbereich je Schüler 4.237 US-\$ (2001) aufgewendet. Das sind im Verhältnis zum BIP pro Kopf 17% und damit etwas mehr als 1995 (16%). Jedoch liegt Deutschland weiterhin unter dem internationalen Durchschnitt von 4.850 US-\$ oder 20%. Besonders hohe Anteile am BIP pro Kopf wurden von der OECD für Dänemark (26%) sowie Österreich, Schweden und Portugal (je 23%) ausgewiesen.
- Im Sekundarbereich I liegen die Ausgaben je Schüler in Deutschland bei 5.366 US-\$. Im Verhältnis zum BIP pro Kopf sind das 21%. Dies liegt leicht unter dem OECD-Mittel von 5.787 US-\$ (23%). Im Verhältnis zum BIP pro Kopf wird der Sekundarbereich I am stärksten in Portugal (33%), Österreich und Korea (je 29%) sowie Frankreich (29%) gefördert. In Deutschland hat sich gegenüber 1995 (22%) eine leichte Verschlechterung ergeben.
- Im Sekundarbereich II liegt der Anteil der Ausgaben je Schüler/Auszubildenden am BIP pro Kopf in Deutschland bei 36%. Lediglich in der Schweiz (46%), sind höhere Anteile zu verzeichnen.
- Im Tertiärbereich werden je Schüler und Studierenden an Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen in Deutschland 10.504 US-\$ ausgegeben. Im Verhältnis zum BIP pro Kopf sind das 41% (22% Tertiärbereich B und 44% Tertiärbereich A). Gegenüber 1995 (41%) haben sich in Deutschland die Ausgaben je Schüler und Studierenden im Tertiärbereich gemessen am BIP pro Kopf nicht verändert. Deutschland liegt somit beim Tertiärbereich A um einen Punkt über dem OECD-Mittel (43%), während es im Tertiärbereich B deutlich darunter (28%) liegt. Im OECD- Durchschnitt werden 10.052 US-\$ oder 42% für den Tertiärbereich ausgegeben. Die stärksten Anstrengungen für den Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP pro Kopf unternehmen die Schweiz (67%), die Vereinigten Staaten (63%) und Schweden (56%).
- Die erheblichen Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler/ Studierenden im Tertiärbereich insgesamt sind zum Teil auf unterschiedliche Anteile der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an den Aufwendungen für den Tertiärbereich zurückzuführen. Mit 4.134 US\$ machen die Forschungs- und Entwicklungsausgaben im deutschen Tertiärbereich etwa 39% aller Aufwendungen pro Schüler/Studierenden aus. Damit ist der Anteil der Ausgaben für Forschung und Entwicklung an den Gesamtausgaben für den Tertiärbereich in Deutschland der zweithöchste. Lediglich in Schweden ist der Anteil mit 45% höher. Im Mittel der OECD-Staaten, die hierzu Angaben machen können, beträgt er 27%. Bei den jährlichen Ausgaben pro Schüler/ Studierenden im Tertiärbereich für eigentliche Bildungsdienstleistungen liegt Deutschland mit 6.342 US-\$ unter dem Durchschnitt der Staaten, die hierzu Angaben machen können, der bei 6.822 US-\$ liegt.



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

- Die jährliche vorgesehene Unterrichtszeit für einen 7-8 jährigen Schüler liegt in **Deutschland** bei 626 Stunden, und damit **um mehr als 160 Stunden unter dem OECD-Mittel von 788 Stunden** (vgl. 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 66 Zeitstunden. Vor diesem Hintergrund, aber auch im Hinblick auf die im PISA-Vergleich unterdurchschnittlichen Schülerleistungen und die besonders starke Koppelung von sozialem Hintergrund und Bildungsleistungen, kann die zunehmende Förderung von Ganztagschulen als wichtiger Schritt gewertet werden, bessere Lern- und Arbeitsbedingungen für Schüler zu sichern.
- Außer im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich ist die **Schüler-Lehrkräfte-Relation in Deutschland ungünstiger als im internationalen Vergleich. Besonders fällt hier der Elementarbereich auf, in dem 24 Kinder auf eine Betreuungsperson kommen - die ungünstigste Relation innerhalb der OECD.** Das Ländermittel liegt hier bei 15 Kindern pro Betreuungsperson, die günstigsten Werte erreichen Island, Dänemark und Neuseeland mit einer Relation von 5 bis 7 Kindern pro Betreuungsperson. **Ungünstiger als im Ländermittel sind auch die Betreuungsrelationen im Primarbereich**, in dem 19 Kinder auf eine Lehrkraft kommen (Ländermittel 17) und der Sekundarbereich I mit 16 (Ländermittel 14). Im Sekundarbereich II befindet sich **Deutschland** nahe dem Ländermittel von 14 (Tabelle D2.2). Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die Betreuungsrelation vor allem im Elementarbereich aber auch im Primarbereich der Verbesserung bedarf.
- In **Deutschland** wird im Primar- und Sekundarbereich ein mit 85% im internationalen Vergleich hoher Anteil der laufenden Ausgaben für Personal aufgewandt wird (OECD-Mittel 81%), so dass **lediglich 15% für andere laufende Aufwendungen zur Verfügung stehen.** (Tabelle B6.3)
- **Im Kindergarten ist der durch private Gebühren finanzierte Anteil der Ausgaben (38%) doppelt so hoch wie im OECD-Mittel (19%), im Tertiärbereich machen Studiengebühren und andere private Aufwendung (9%) dagegen weniger als die Hälfte des entsprechenden Anteils im OECD-Mittel aus (22%).** Diese Relationen sind bildungsökonomisch nicht erklärbar, da die gesellschaftlichen Erträge im Vorschulbereich besonders hoch sind, und deswegen öffentliche Investitionen am ehesten rechtfertigen. Umgekehrt rechtfertigen die hohen privaten Erträge der tertiären Ausbildung private Gebühren am ehesten im Tertiärbereich.

Verteilung von Aufgaben im Bildungssystem

- Zum ersten Mal untersucht *Bildung auf einen Blick* auch Veränderungen in der Verteilung von Entscheidungskompetenzen in wichtigen Bereichen schulischer Arbeit zwischen den Schulen einerseits, und lokalen, regionalen und zentralen Bildungsbehörden andererseits. Viele OECD-Staaten haben in den letzten Jahren den Schulen deutlich mehr Verantwortung übertragen, mit dem Ziel die pädagogische Eigenständigkeit der Einzelschulen zu erweitern, ein besseres Eingehen auf lokale Belange sicherzustellen, die Effizienz von Bildungsleistungen zu verbessern, und Rechenschaftsfunktionen der Bildungsträger zu stärken.



- In den 25 Staaten mit vergleichbaren Daten, liegt der **prozentuale Anteil der betrachteten Entscheidungskompetenzen, die bei den Schulen im Sekundarbereich I liegen, bei 42%. In Deutschland liegt dieser Anteil mit 32% deutlich darunter.**
- Die Verteilung von Entscheidungskompetenz zwischen den lokalen, regionalen und zentralen Bildungsbehörden variiert wesentlich stärker. In Griechenland liegen z.B. 80% aller betrachteten Entscheidungskompetenzen bei der Zentralregierung, in Deutschland, Finnland und Ungarn dagegen lediglich zwischen 2 und 4%. Allerdings gibt es auch unter den Staaten wo die Zentralregierungen vergleichsweise wenige Entscheidungskompetenzen haben wichtige Unterschiede: Während der prozentuale Anteil der Entscheidungskompetenzen der in Deutschland bei den Länder- und regionalen Behörden liegt bei 47% liegt, spielen mittlere Verwaltungsebenen in Finnland und Ungarn, aber auch in England, Schweden, Dänemark, Island oder Norwegen keine Rolle sondern die Entscheidungskompetenzen liegen in diesen Staaten im wesentlichen bei den Schulen und lokalen Bildungsbehörden.
- Eine nähere Betrachtung zeigt, dass die **Entscheidungskompetenz der Schulen in den Bereichen Unterrichtsorganisation und Auswahl von Unterrichtsmaterial besonders stark ausgeprägt ist.** Hier liegt der prozentuale Anteil von Entscheidungskompetenzen für Deutschland mit 88% sogar über dem OECD-Mittel von 81%. Allerdings haben Schulen in Deutschland bei den meisten Entscheidungen in diesen Bereichen nur Teilautonomie: Der prozentuale Anteil von Entscheidungskompetenzen in den Bereichen Unterrichtsorganisation und Auswahl von Unterrichtsmaterial in denen Schulen volle Autonomie haben liegt in Deutschland mit 13% deutlich unter dem OECD-Mittel von 50%. Bei 75% der Entscheidungsbereiche haben höhere Bildungsbehörden ein Mitspracherecht (OECD-Mittel 40%).
- **In anderen Bereichen sind die Entscheidungskompetenzen der Schulen in Deutschland dagegen beschränkt.** Im Bereich Personalmanagement z.B. liegt der prozentuale Anteil von Entscheidungskompetenzen die bei den Schulen liegen bei lediglich 8% (OECD-Mittel 44%), im Bereich Planung und Strukturen bei lediglich 14% (OECD-Mittel 36%) und im Bereich Ressourcenverwaltung bei lediglich 17% (OECD-Mittel 41%).
- In vielen OECD-Staaten ist dieser Grad der Dezentralisierung im Sekundarbereich I im wesentlichen Resultat der Entwicklungen in den letzten Jahren, insbesondere in den Bereichen Personal- und Ressourcenmanagement. In Deutschland hat sich bei der Verteilung der Entscheidungskompetenzen im hier betrachteten Zeitraum 1988-2003 dagegen vergleichsweise wenig verändert. **Insgesamt sank der prozentuale Anteil von Entscheidungen die auf Schulebene angesiedelt sind leicht, während er auf Länder- und regionaler Ebene leicht stieg.** Bei der Verwaltung von Ressourcen wurden einige Entscheidungskompetenzen stärker dezentralisiert, dagegen überwiegt in den Bereichen Personalmanagement sowie Planung und Strukturen der Anteil der Entscheidungskompetenzen die heute stärker zentralisiert sind als 1998.

Arbeitsbedingungen der Lehrer

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

- Die mittleren Gehälter von Lehrern des Sekundarbereich I reichen von weniger als 10.000 US-Dollar in Ungarn und der Slowakischen Republik bis zu 40.000 US-Dollar und mehr in Deutschland, Japan, Korea, der Schweiz und den Vereinigten Staaten. Der internationale Vergleich zeigt, dass Lehrkräfte in Deutschland gut bezahlt werden. Mit 15 Jahren Berufserfahrung erhalten sie im Primarbereich und Sekundarbereich I das 1,7 UND 1,8-fache



des BIP pro Kopf und im Sekundarbereich II das 2-fache des BIP pro Kopf. Das Ländermittel liegt beim 1,3- 1,4 bzw. 1,5-fachen, die höchsten Werte in allen Bereichen erreicht die relative Lehrerbezahlung in Korea (2,7-fach). Die Länder, die in Teilbereichen höhere Anteile haben, sind in der Regel deutlich ärmer und mit einem niedrigen BIP pro Kopf (beispielsweise Türkei, Mexiko). (vgl. Tabelle D5.1)

... 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, werden 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 – durch die Zahlung von Zulagen abgegolten. (vgl. 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.

Die Zahl der jährlich geleisteten Unterrichtsstunden liegt im Mittelfeld.

- Die durchschnittliche jährliche Zahl der Unterrichtsstunden an öffentlichen Schulen des Primarbereiches beträgt 803 Stunden, reicht aber in den OECD-Staaten von 617 bis zu 1.139 Stunden. Mit 782 Unterrichtsstunden liegt Deutschland knapp unter dem OECD-Mittel, im Sekundarbereich I und II dagegen mit 735 und 684 Stunden knapp über dem OECD-Mittel von 717 bzw. 674 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.** Letzteres ist z.B. in Australien, Belgien, England, Griechenland, Island, Irland, Mexiko, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Spanien, Schweden und der Türkei der Fall.

Education at a Glance 2004 is available to journalists on the OECD's password-protected website. For further information, journalists are invited to contact the OECD's Media Relations Division (tel. [33] 1 45 24 97 00). Subscribers and readers at subscribing institutions can access the report via SourceOECD, our online library. Non-subscribers can purchase the report via our Online Bookshop.