Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Kultusminister KONFERENZ

OECD-Veröffentlichung „Bildung auf einen Blick“
Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2007
Sperrfrist: 18.09.2007; 11:00 Uhr

Internationale Vergleichsstudien liefern wesentliche Orientierungshilfen bei der Standortbestimmung und der Bewältigung nationaler bildungspolitischer Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund hat sich *Bildung auf einen Blick* seit 1995 zu einem wichtigen Bezugspunkt für die bildungspolitische Diskussion in Deutschland entwickelt. Seit 2006 wird zudem die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland im Auftrag von Bund und Ländern detailliert und differenziert im nationalen Bildungsbericht dargestellt, der künftig im zweijährlichem Rhythmus erscheint.
Mit ihrer jährlich erscheinenden Publikation Education at a Glance / *Bildung auf einen Blick* bietet die OECD einen aktuellen indikatorenbasierten Überblick zu wichtigen bildungspolitischen Fragen. Dieser Bericht verzeichnet Veränderungen in den verschiedenen Bildungssystemen, weist auf neue Entwicklungen hin und gibt Hinweise auf die Stärken und Schwächen der Bildungssysteme in den OECD-Mitgliedsländern sowie ausgewählten Partnerländern. Dadurch ermöglicht *Bildung auf einen Blick* den beteiligten Staaten eine Einschätzung, wo ihre Bildungssysteme im internationalen Vergleich stehen.

Wie in den Vorjahren werden in *Bildung auf einen Blick* 2007 internationale Vergleichskennzahlen zur 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 2004 und 2005.

In der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* werden noch einmal Ergebnisse von PISA 2003 aufgegriffen. Die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Mathematik sowie die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund werden ausführlich dargestellt.

Einige für Deutschland wichtige Befunde aus *Bildung auf einen Blick* 2007 werden im Folgenden vorgestellt.

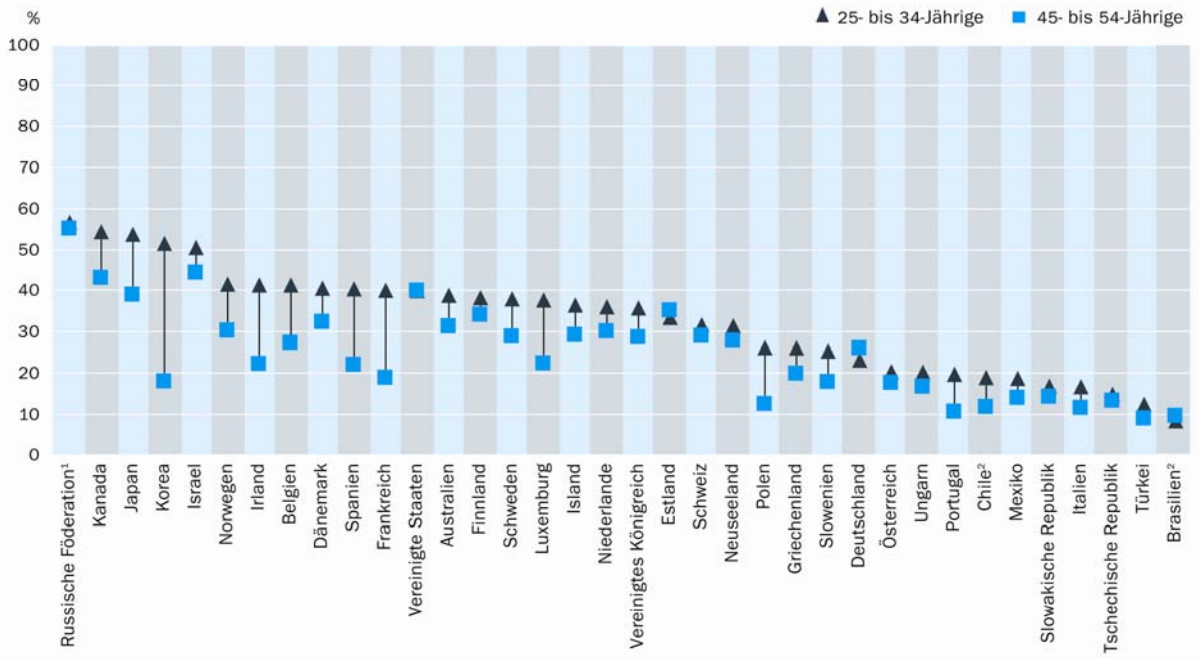
Bildungsstand

Die komplexeren Anforderungen des Arbeitsmarkts und damit die höheren Anforderungen an die Erwerbstätigen, aber auch gestiegene Bildungsansprüche 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 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A (Abschluss an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) und Universitäten) mit 15 % unterhalb des OECD-Durchschnitts von 19 % (EU19-Durchschnitt[1]: 17%). Diese Quote bleibt in Deutschland über die verschiedenen Altersgruppen fast konstant, hat sich also über die Jahre kaum verändert – im Gegensatz zur Entwicklung in den meisten anderen Industriestaaten. Augenfällig ist der Unterschied beim Vergleich der 25- bis 34-Jährigen zu den 45- bis 54-Jährigen: In Deutschland hat die jüngere Gruppe den gleichen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs wie die ältere – was allerdings z. T. darauf zurückzuführen ist, dass viele Angehörige dieser Altersgruppe ihr Studium noch nicht abgeschlossen haben. Ähnlich ist die Situation in den Vereinigten Staaten, wenn auch auf höherem Niveau (30% Hochschulabsolventen in beiden Altersgruppen). Die in den letzten 10 Jahren in Deutschland deutlich gestiegene Studienanfängerquote wird sich allmählich durch höhere Anteile von Personen mit Hochschulabschluss bei den jüngeren Alterskohorten bemerkbar machen.

[1] Mit EU19 sind die EU-Mitgliedstaaten zum Zeitpunkt vor der Erweiterung 2004 gemeint.

Abbildung A1.3

Anteil der Bevölkerung (in %) mit mindestens einem Abschluss im Tertiärbereich (2005), nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2003. 2. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Prozentsatzes 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Einige Staaten haben bei den höheren Abschlüssen erhebliche Zuwächse zu verzeichnen, so haben z.B. die 25- bis 34-Jährigen in Frankreich mittlerweile zu 39 % einen Abschluss im Tertiärbereich, die 45- bis 54-Jährigen nur zu 18 %. Eine ähnlich dynamische Entwicklung zeigen Spanien (40 % zu 22 %), Korea (51 % zu 18 %) und Irland (41 % zu 22 %).

Für die wissenschaftlich-technologische Entwicklung werden in besonderem Maße Absolventinnen und Absolventen natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge benötigt. Die Situation stellt sich hier für Deutschland differenziert dar: Zum einen erreicht der Anteil von Hochschulabsolventen (Tertiärbereich A) in diesen Fächergruppen an allen Absolventen in Deutschland mit 33 % den zweithöchsten Anteil in den OECD-Staaten, nur Korea liegt mit 40 % noch darüber. Im Durchschnitt der OECD-Staaten beträgt der Anteil nur 25 %. Die geringsten Anteile erreichen Ungarn (13 %), Polen (16 %) und die Vereinigten Staaten (17 %).

Zum anderen zeigt ein Blick auf die absoluten Zahlen der in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen sowie mathematischen Studiengängen erworbenen Hochschulabschlüsse, dass Deutschland zu der kleinen Gruppe von Staaten gehört, in denen die Anzahl der 55- bis 64-Jährigen, die einen Abschluss in Ingenieurwissenschaften haben, größer ist als die Anzahl der 25- bis 34-Jährigen. Das heißt, mehr Menschen mit dieser Ausbildung werden in Kürze den Arbeitsmarkt verlassen, als ihn in den letzten Jahren betreten haben. In den meisten OECD-Staaten übertrifft die Anzahl in der jüngeren

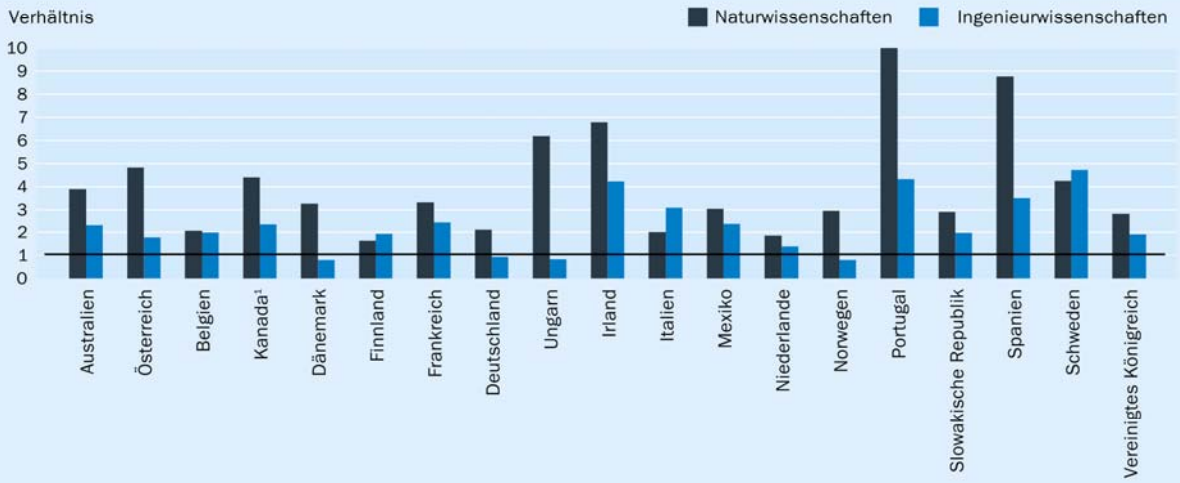
Altersgruppe diejenige, die bald in den Ruhestand gehen wird, im Durchschnitt im Verhältnis von 3 zu 1. Diese Verhältnis fällt auf 2 zu 1 für Ingenieurwesen.

Abbildung A1.1

Unterschiede zwischen den Generationen bei den Abschlüssen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften (2004)

Die Abbildung zeigt für die Fächergruppen Natur- und Ingenieurwissenschaften das Verhältnis der 25- bis 34-Jährigen mit einem ISCED-5A-Abschluss und der 30- bis 39-Jährigen mit einem ISCED-6-Abschluss zu den 55- bis 64-Jährigen mit einem ISCED-5A/6-Abschluss (2004).

In allen OECD-Ländern ist die Zahl derjenigen mit einem naturwissenschaftlichen Universitätsabschluss in den jüngeren Altersgruppen dreimal so hoch wie die Zahl derjenigen mit einem entsprechenden Abschluss, die den Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren verlassen werden. In der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften sind es noch fast doppelt so viele (Faktor 1,9). In vier Ländern – Dänemark, Deutschland, Norwegen und Ungarn – liegt das Verhältnis bei unter eins, was bedeutet, dass mehr Menschen mit einem ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabschluss den Arbeitsmarkt verlassen werden, als in jüngster Zeit auf den Arbeitsmarkt getreten sind.



Anmerkung: Der Zähler umfasst 25- bis 34-Jährige mit einem ISCED-5A-Abschluss und 30- bis 39-Jährige mit einem ISCED-6-Abschluss. Der Nenner umfasst 55- bis 64-Jährige mit einem ISCED-5A/6-Abschluss.

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Tabelle A1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068015451617

Um den zusätzlichen Fachkräftebedarf decken zu können kommt der Frauenförderung in diesen Bereichen eine besondere Bedeutung zu. Die von Bund und Ländern unternommenen Anstrengungen, den Frauenanteil in diesen Fächern zu steigern, zeigen deutliche Erfolge; so ist er bei den Hochschulabsolventen naturwissenschaftlicher Fächer gegenüber 2001 von 41 % auf 48 % gestiegen.

Auch die in den Ländern geschaffenen Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber tragen zu Deckung des Fachkräftebedarfs bei, auch wenn hier noch Entwicklungspotenzial vorhanden ist.

Um die Bedeutung von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fragestellungen für die Gesellschaft zu unterstreichen und das Interesse an diesen Themen bei Schülerinnen und Schülern zu unterstützen, fördern Bund und Länder zahlreiche Maßnahmen. Das BMBF fördert gemeinsam mit den Ländern Wettbewerbe wie „Jugend forscht“, „Bundeswettbewerb Informatik“ und die Auswahlwettbewerbe zur Biologie-, Chemie- und Physikolympiade und unterstützt den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Schulen mit Lehrmaterial. An

zahlreichen Schulen wird zudem der jährliche „Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag“ für Schülerinnen durchgeführt. Er informiert u. a. über Ausbildungsberufe und Studiengänge in der Informationstechnologie und den Naturwissenschaften. Seit 2001 haben rd. 650.000 Mädchen an den Aktionstagen teilgenommen. Auch die Informations-, Kommunikations- und Lernplattform „LizzyNet“ trägt in vielfältiger Weise zu einer beruflichen Orientierung von Mädchen bei.

Bildungsbeteiligung

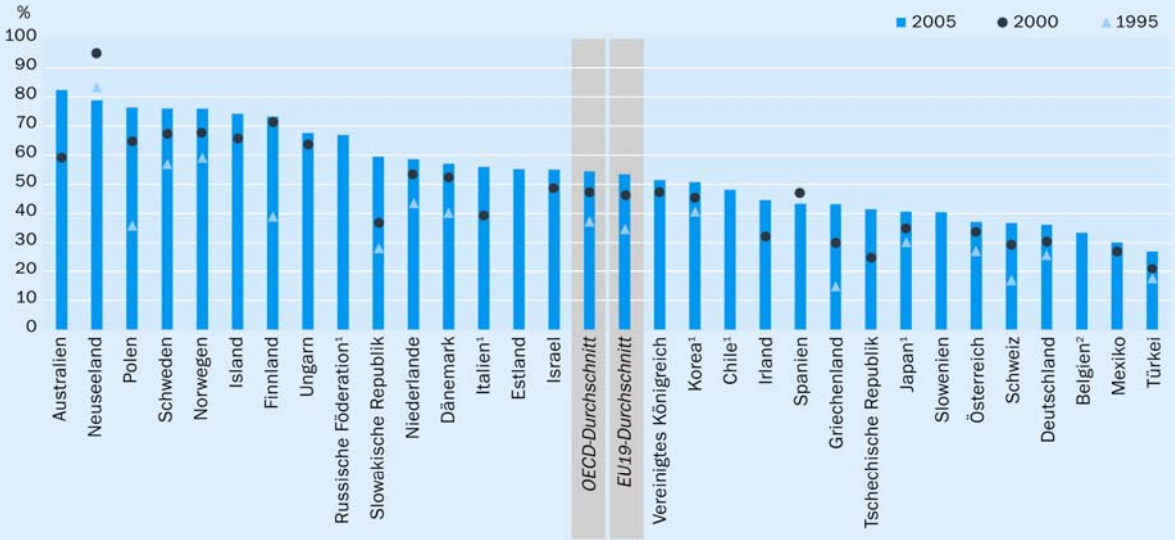
Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist sowohl für die gegenwärtige als auch die zukünftige politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes von entscheidender Bedeutung. Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen zu einem hohen Qualifikationsniveau der Bevölkerung im Allgemeinen und der Erwerbsbevölkerung im Speziellen bei. Eine Ausbildung im Tertiärbereich ermöglicht bessere Beschäftigungschancen und ein höheres Einkommen.

Abbildung C2.1

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A (1995, 2000 und 2005)

Die Abbildung zeigt den Anteil derjenigen, die zum ersten Mal ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen, und die entsprechenden Veränderungen zwischen 1995, 2000 und 2005. Die Anfängerquoten erfassen eher den Zustrom von Studierenden innerhalb eines bestimmten Zeitraumes als die Anzahl derer, die in diesem Zeitraum bereits eingeschrieben sind.

In Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und Ungarn sowie im Partnerland Russische Föderation nahmen im Jahr 2005 mehr als 60 Prozent der jungen Menschen ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A haben zwischen 1995 und 2005 beträchtlich zugenommen – durchschnittlich 18 Prozentpunkte in den OECD-Ländern. In mehr als einem Viertel der 24 OECD-Länder mit verfügbaren Daten betrug der Anstieg zwischen 2000 und 2005 mehr als 10 Prozentpunkte.



1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 2. Ohne den Deutsch sprechenden Teil Belgiens.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in 2005.
Quelle: OECD. Tabelle C2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068400866631

Im Tertiärbereich A (Universitäten, Fachhochschulen) nahmen im Jahr 2005 in Deutschland 36 % eines Altersjahrgangs ein Studium auf, während es im Durchschnitt aller OECD-Staaten 54 % waren (Durchschnitt EU-19: 53 %). Niedrigere Studienanfängerquoten als in Deutschland finden sich lediglich in Belgien (33 %), Mexiko (30 %) und der Türkei (27 %). Die anderen OECD-Staaten verfügen über teilweise beträchtlich höhere Quoten; in Finnland, Norwegen, Schweden, Island, Polen, Ungarn, Australien und Neuseeland sind es mehr als zwei Drittel eines Altersjahrgangs, die ein Hochschulstudium aufnehmen. Die Abschlussquoten liegen allerdings teilweise deutlich darunter.

Im Zeitverlauf ist zu erkennen, dass in Deutschland die Studienanfängerquote zwischen 1995 und 2000 um 4 Prozentpunkte von 26 % auf 30 %, zwischen 2000 und 2005 um 6 Prozentpunkte von 30 % auf 36 % gestiegen ist. Das OECD-Mittel stieg gleichzeitig von 37 % im Jahr 1995 über 47 % auf 54 % in 2005. Hierbei ist jedoch besonders darauf hinzuweisen, dass in Deutschland viele Qualifikationen traditionell im System der beruflichen Ausbildung vermittelt werden, die in anderen Staaten an Hochschulen vermittelt werden. Die berufliche Bildung in Unternehmen und Schule ist eine tragende Säule des deutschen Bildungssystems. Weitere Anstrengungen zur Steigerung der Studienanfängerquote sind dennoch erforderlich. Bund und Länder streben weiter eine deutliche Steigerung der Studienanfängerquote an.

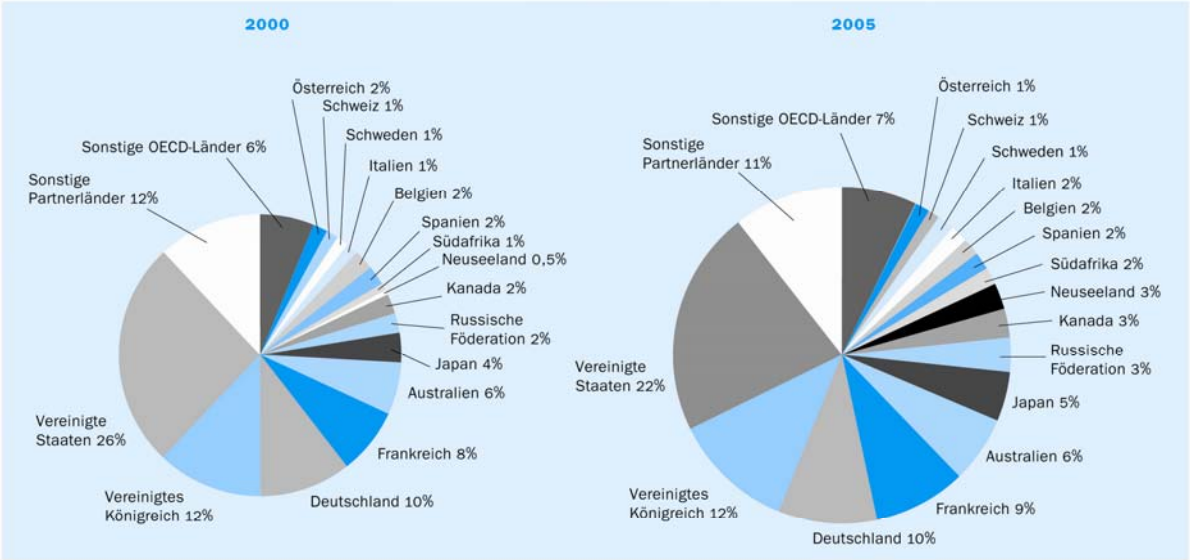
Um einer wachsenden Zahl von Studienberechtigten die Aufnahme eines Studiums zu ermöglichen, haben sich Bund und Länder auf einen Hochschulpakt verständigt. Der Pakt versetzt die Hochschulen finanziell in die Lage, bis zum Jahre 2010 insgesamt mehr als 90.000 zusätzliche Studienanfänger gegenüber dem Jahr 2005 aufzunehmen. Der Bund stellt hierfür in den Jahren 2007 bis 2010 rund 565 Mio. € zur Verfügung, und die Länder stellen die Gesamtfinanzierung sicher.

Wirtschafts- und Arbeitsbeziehungen werden durch die wachsende internationale Verflechtung immer stärker beeinflusst. Der generelle Trend zur Freizügigkeit von Kapital und Waren und die Öffnung der Arbeitsmärkte in den OECD-Staaten haben 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 eine umfassende Kenntnis von Sprachen und ein Verständnis anderer Kulturen gehört. Ein Auslandsstudium ermöglicht diese Erfahrung. Vor diesem Hintergrund ist der internationale (wechselseitige) Austausch Studierender wichtiger denn je.

Abbildung C3.2

Verteilung ausländischer Studierender nach Zielland (2000, 2005)

Anteil ausländischer Studierender (in %) in dem jeweiligen Zielland (gemäß Angaben gegenüber der OECD)



Quelle: OECD und Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu den Partnerländern. Tabelle C3.8 (im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/068417017111). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068417017111

Deutschland hat dabei eine gute Position. 10 % 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 22 % 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 9,5 % (2005) im internationalen Vergleich hoch. Die Bemühungen, Deutschland zu einem attraktiven Studienort auch für ausländische Studierende und Graduierte zu machen, werden schon seit Jahren erfolgreich unterstützt durch die Konzertierte Aktion „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ von Bund, Ländern, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und Wissenschaftseinrichtungen mit der Dachkampagne "Hi! Potentials" und dem von Deutschem Akademischen Austauschdienst (DAAD) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gegründeten Hochschulkonsortium GATE (Guide for Academic Training and Education), das den Studien- und Hochschulstandort Deutschland weltweit auf Hochschulmessen präsentiert. Das dichte Netz deutscher Auslandsschulen trägt zur Werbung für den Studienstandort Deutschland bei.

Entsprechend steigt der Anteil ausländischer Studierender in Deutschland seit Jahren. Jeder zehnte Studierende in Deutschland ist ein Ausländer. Ihr Anteil stieg von 1998 bis 2005 um ein Drittel von 8,2 % auf 10,6 %. Zum Vergleich: Der Anteil ausländischer Studierender an allen Studierenden in den Vereinigten Staaten beträgt lediglich 3,2 %. Im Durchschnitt der

OECD-Staaten beträgt der Anteil nur 7,2 % (nach 5,8 % im Jahr 1998); er ist damit auch weniger stark gewachsen als in Deutschland. Die Mobilität der Studierenden wird zudem durch die Vergabe von Individualstipendien, durch Mobilitätsbeihilfen, durch Struktur- und Partnerschaftsprogramme der deutschen Hochschulen, durch finanzielle Unterstützung der Hochschulen bei der Betreuung ausländischer Studierender (STIBET) und durch Förderung von lokalen studentischen ERASMUS-Initiativen unterstützt. Seit 2006 trägt das „Programm zur Förderung der Internationalisierungsstrukturen an den deutschen Hochschulen“ des DAAD zur weiteren Verbesserung der Rahmenbedingungen bei. Die Erfolge können sich sehen lassen.

In der OECD stellen deutsche Studierende im Ausland 3,1 % aller Studierenden, die außerhalb ihres Heimatlandes studieren; sie sind damit die zweitgrößte Gruppe innerhalb der OECD. Nur Korea weist höhere Werte auf. Diesen positiven Trend gilt es weiter auszubauen. Im letzten Jahr hat daher der DAAD die Kampagne „go out“ gestartet. Ziel ist es, dass jeder zweite Studierende im Laufe seines Studiums einen Studienaufenthalt im Ausland verbringt. Zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen tragen auch das europäische ERASMUS-Programm und verschiedene bilaterale Kooperationsabkommen bei. Mit ERASMUS können ab 2007 jährlich über 30.000 deutsche Studierende im europäischen Ausland Studien- und Praktikumserfahrung sammeln, mit steigender Tendenz. Deutschland ist zudem aktiver Partner im Bologna-Prozess, dessen Kernelement die Steigerung der Mobilität ist: Durch die Schaffung vergleichbarer und transparenter Studienstrukturen in Europa soll der Austausch von Studierenden erleichtert und befördert werden

Abschlüsse

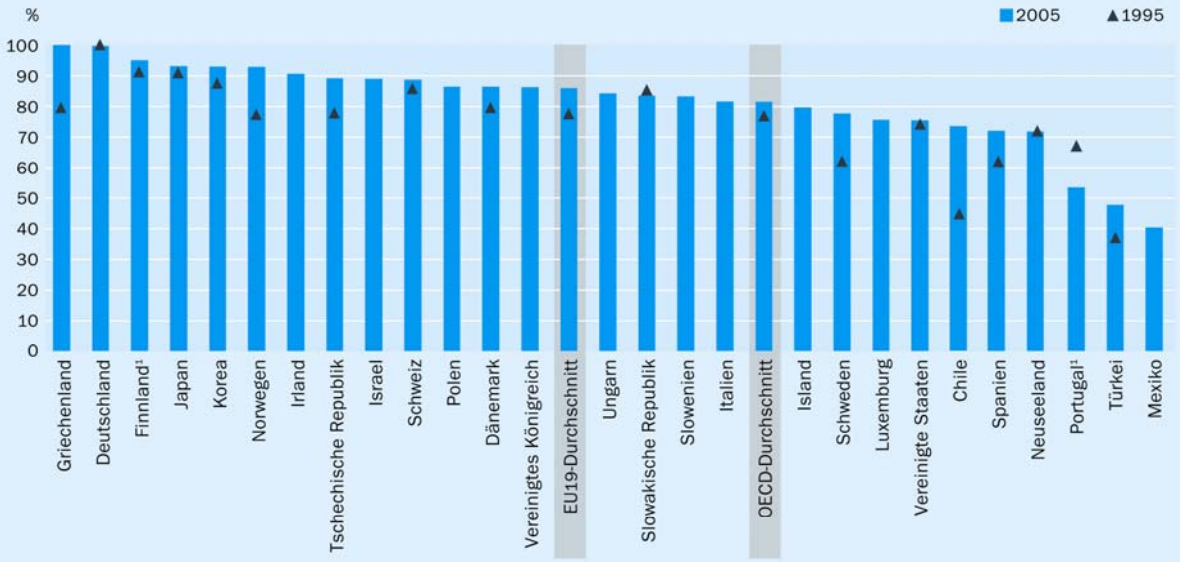
Ein Abschluss des Sekundarbereichs II (Hochschulreife, Fachhochschulreife oder abgeschlossene berufliche Ausbildung) wird in den OECD-Ländern zunehmend zum Standard. Deutschland steht hier zusammen mit Griechenland international an der Spitze: Annähernd 100 % erreichen in Deutschland einen Abschluss im Sekundarbereich II, und das schon seit 10 Jahren.

Abbildung A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1995, 2005)

Die Abbildung zeigt die Zahl der Schüler, die 1995 und 2005 einen Erstabschluss im Sekundarbereich II erworben haben als Prozentsatz der Altersgruppe, die sich im typischen Abschlussalter für diesen Bildungsbereich befindet. Dies vermittelt einen ersten Eindruck davon, wie viele Jugendliche heute im Vergleich zu vor 10 Jahren einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben.

In den letzten 10 Jahren hat der Anteil der Schüler mit einem Abschluss im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten um 7 Prozentpunkte zugenommen. In 21 der 24 OECD-Länder und den drei Partnerländern, für die vergleichbare Zahlen zur Verfügung stehen, liegt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereichs II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter bei über 70 Prozent. In Finnland, Deutschland, Irland, Japan, Korea und Norwegen belaufen sich die Abschlussquoten auf 90 Prozent und mehr.



1. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Sekundarbereich II im Jahr 2005.

Quelle: OECD. Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068023602135

Dieser Abschluss ist zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt geworden. Um mittel- und langfristig das Fachkräfteangebot zu sichern, hat die Bundesregierung eine nationale Qualifizierungsinitiative als gemeinsame Anstrengung von Bund, Ländern, Unternehmen und Verbänden vorgeschlagen. Das BMBF wird im Herbst dieses Jahres ein Konzept vorlegen, das die Beiträge der Bundesregierung bündelt und weiterentwickelt.

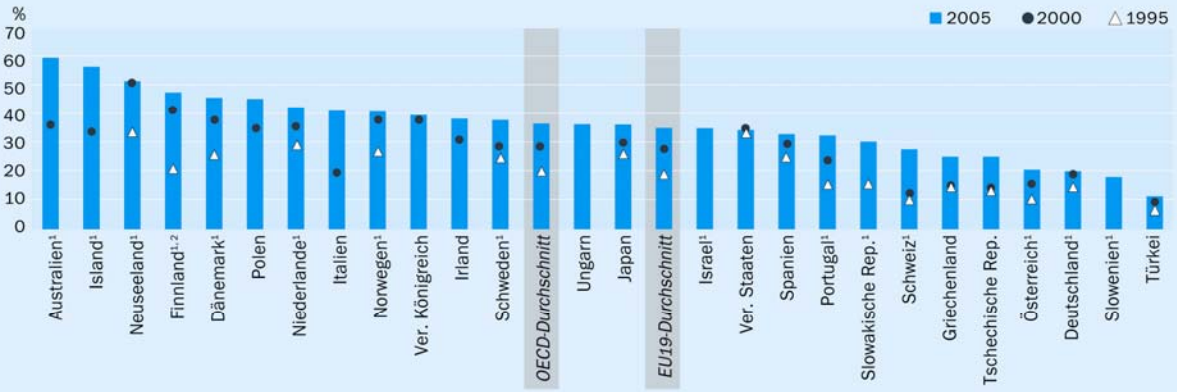
Die Abschlussquote im Tertiärbereich A hat sich erfreulich entwickelt. In Deutschland ist sie von 14 % eines Altersjahrgangs im Jahr 1995 über 18 % im Jahr 2000 auf 20 % im Jahr 2005 gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Staaten sind es 36 %.

Abbildung A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich A (1995, 2000, 2005)

Die Abbildung zeigt die Zahl Studierender, die 1995, 2000 und 2005 zum ersten Mal einen Studiengang im Tertiärbereich A abgeschlossen haben, und zwar als Prozentsatz der entsprechenden Bevölkerungsgruppe.

Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten erlangen 36 Prozent der Studierenden einen Abschluss im Tertiärbereich A. Im Laufe der letzten 10 Jahre hat der Anteil der Bevölkerungskohorte, der einen Abschluss im Tertiärbereich A erlangt, um 12 Prozentpunkte zugenommen. Während dieses Zeitraums haben sich die Abschlussquoten in Finnland, Österreich, Portugal, der Schweiz und der Slowakischen Republik mindestens verdoppelt, während sie in den Vereinigten Staaten stabil geblieben sind. Diese hatten zusammen mit Neuseeland im Jahr 1995 die höchsten Abschlussquoten.



1. Netto-Abschlussquoten wurden durch Aufaddieren der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge im Jahr 2005 berechnet. 2. Referenzjahr 2004.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich A in 2005.
Quelle: OECD. Tabelle A3.2. s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068037263103

Damit liegt Deutschland zwar immer noch auf einem hinteren Platz, aber auch die zunehmende Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, dürfte sich in den nächsten Jahren in höheren Absolventenzahlen niederschlagen.

Bildung und Beschäftigung

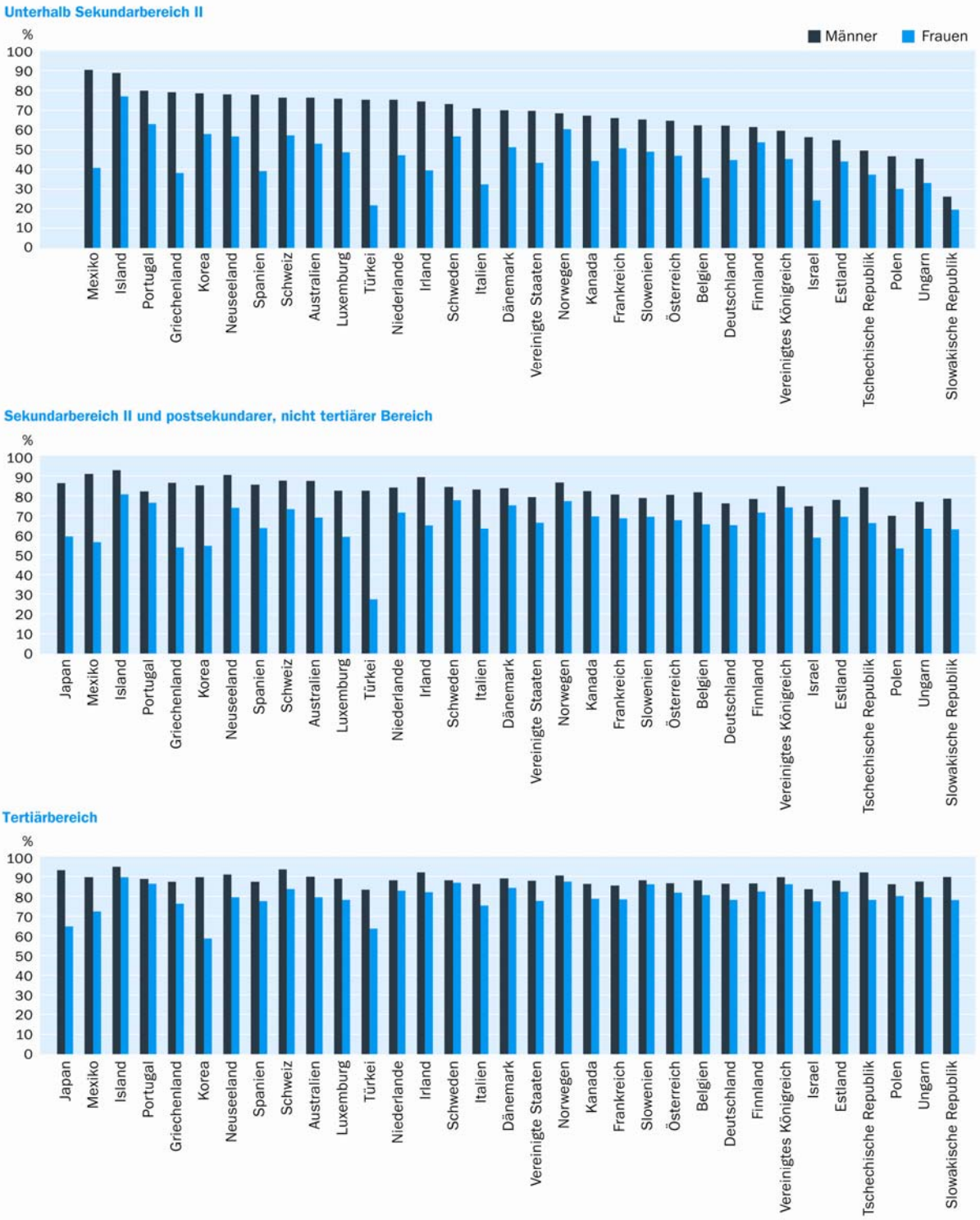
Der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigungschancen ist in den letzten Jahren in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt. Die Erwerbstätigenrate nach Bildungsabschluss – das sind Erwerbstätige gemessen an der Bevölkerung im erwerbstätigen Alter mit entsprechendem Bildungsabschluss – ist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

Die statistische Wahrscheinlichkeit, erwerbstätig sein zu können, steigt in der Regel mit der Höhe des Bildungsabschlusses.

Abbildung A8.2

Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (2005)

Prozentsatz 25- bis 64-Jähriger, die sich in Beschäftigung befinden



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote von Männern mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II.
Quelle: OECD. Tabellen A8.3b und A8.3c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068152681851

Insgesamt zeigt sich eine ähnliche Entwicklung wie im OECD-Durchschnitt. Im Jahr 2005 lag in Deutschland die Erwerbstätigenquote der 25- bis 64-Jährigen mit einem Hochschul- oder vergleichbarem -abschluss bei 83 % (OECD-Mittel: 84 %), wobei deutliche Unterschiede bei Männern und Frauen bestehen. Während die Erwerbstätigenrate der Männer hier bei 86 % (OECD-Mittel: 89 %) liegt, sind von den Frauen lediglich 78 % (OECD-Mittel: 79 %) erwerbstätig. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Staaten groß sind. In Island sind 95 % aller Männer mit einem Abschluss des Tertiärbereichs erwerbstätig, in der Schweiz und Japan 93 %. Dagegen sind in der Türkei (83 %) deutlich weniger Männer dieser Gruppe erwerbstätig.

Noch deutlicher sind die Unterschiede bei der Erwerbstätigkeit von Frauen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs. Während in Island (90 %), Norwegen und Schweden (je 87 %) besonders viele Frauen dieser Gruppe erwerbstätig sind, liegt die Erwerbstätigkeit in Korea (59 %), der Türkei (64 %) und Japan (65 %) deutlich darunter. Inwiefern die Beschäftigungsverhältnisse ein Studium und einen entsprechenden Abschluss voraussetzen, ist nicht bekannt.

Deutlich niedriger liegen die Beschäftigungsquoten bei Personen, die einen beruflichen Abschluss im **Sekundarbereich II** absolviert haben (z.B. im dualen System der beruflichen Bildung). In dieser Personengruppe sind in Deutschland 76 % der Männer und 65 % der Frauen beschäftigt.

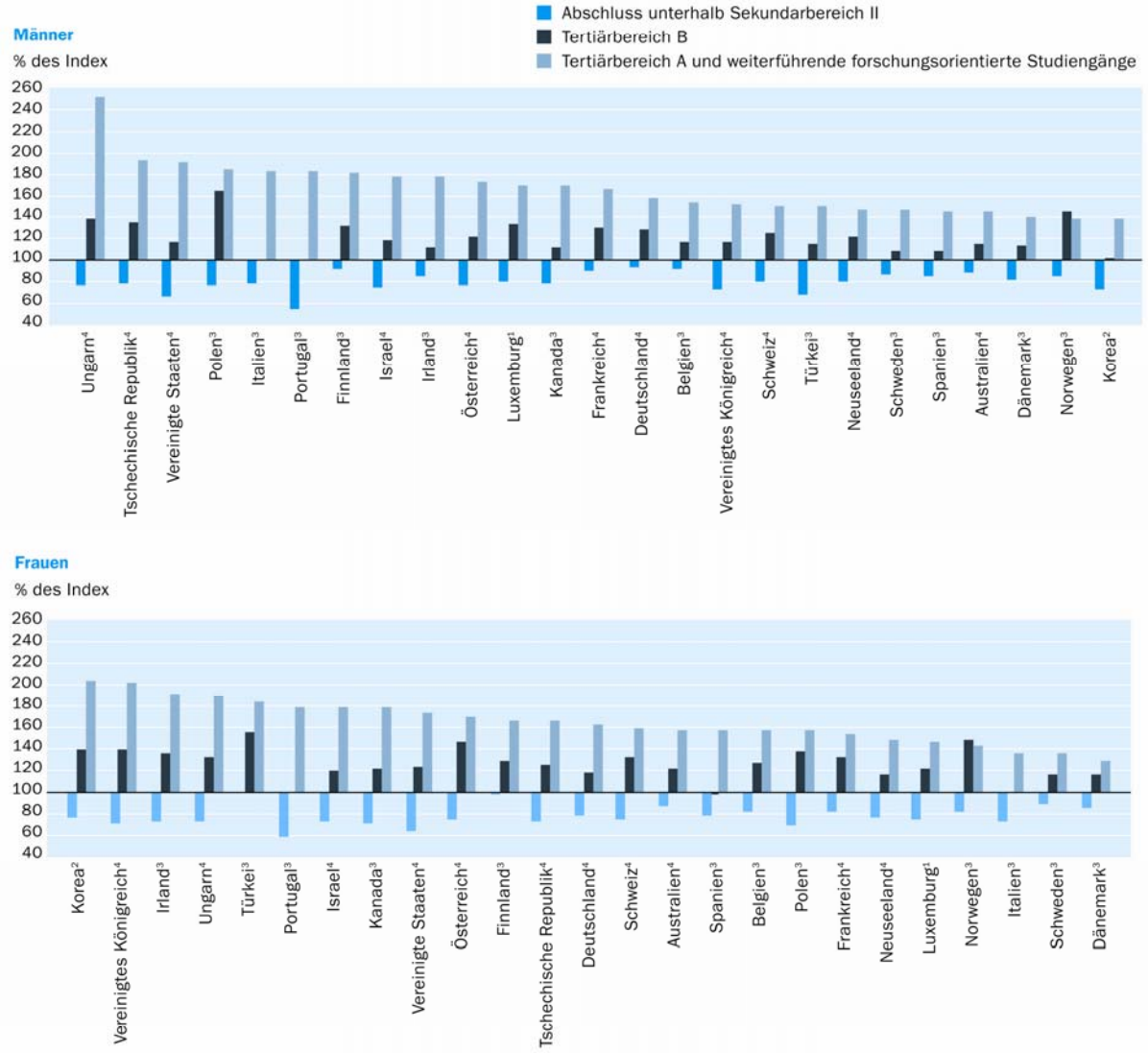
Bei Personen, die höchstens einen Abschluss **unterhalb des Sekundarbereichs II** haben, beträgt die Beschäftigungsquote bei den Männern 62 % und bei den Frauen 45 %.

Ein höherer Bildungsabschluss führt in der Regel zu Einkommensgewinnen. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II.

Abbildung A9.2

Relative Erwerbseinkommen (2005 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige (Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich = 100)



1. Referenzzeitraum 2002. 2. Referenzzeitraum 2003. 3. Referenzzeitraum 2004. 4. Referenzzeitraum 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A.

Quelle: OECD. Tabelle A9.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068170623457

Das Einkommen der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegt in Deutschland bei Frauen und Männern gleichermaßen 51 % über dem Einkommen der Erwerbstätigen mit einer Ausbildung im Sekundarbereich II; das entspricht der mittleren internationalen Position. Der Einkommensvergleich zwischen Beschäftigten mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II mit Beschäftigten mit Abschluss des Sekundarbereichs II ergibt bei den Männern ein um 7 %, bei den Frauen um 23 % niedrigeres Einkommen.

Weiterbildung

Die Anforderungen der Arbeitswelt an die Menschen ändern sich ständig. Daher ist es wichtig, dass der Lernprozess nicht mit dem Erwerb einer formalen Qualifikation beendet wird. Vielmehr ist es notwendig, ihn auf das gesamte Leben auszudehnen. Deutschland lag (2003) bei der Anzahl der während des Berufslebens zu erwartenden Stundenzahl in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit 398 Stunden leicht über dem OECD-Mittel von 389 Stunden. Die Teilnahmequote war mit 12 % allerdings deutlich geringer als im Durchschnitt der OECD-Staaten (18 %). Da die Weiterbildung in Deutschland einen deutlich höheren Stellenwert bekommen soll, hat die Bundesregierung beschlossen, mit dem so genannten Weiterbildungssparen ein Instrument einzuführen, mit dem jeder und jede Einzelne bei der Finanzierung beruflicher Weiterbildung unterstützt werden kann. Das Angebot wird verschiedene Komponenten umfassen, mit deren Hilfe vor allem Personen mit niedrigem und mittlerem Einkommen Weiterbildungsmaßnahmen finanzieren können. Es soll unbürokratisch und mit begleitender Beratung ab Sommer 2008 erhältlich sein. Die Länder unternehmen ihrerseits Anstrengungen zur Fortentwicklung von Weiterbildungsangeboten und Weiterbildungsstrukturen.

Bildungsausgaben

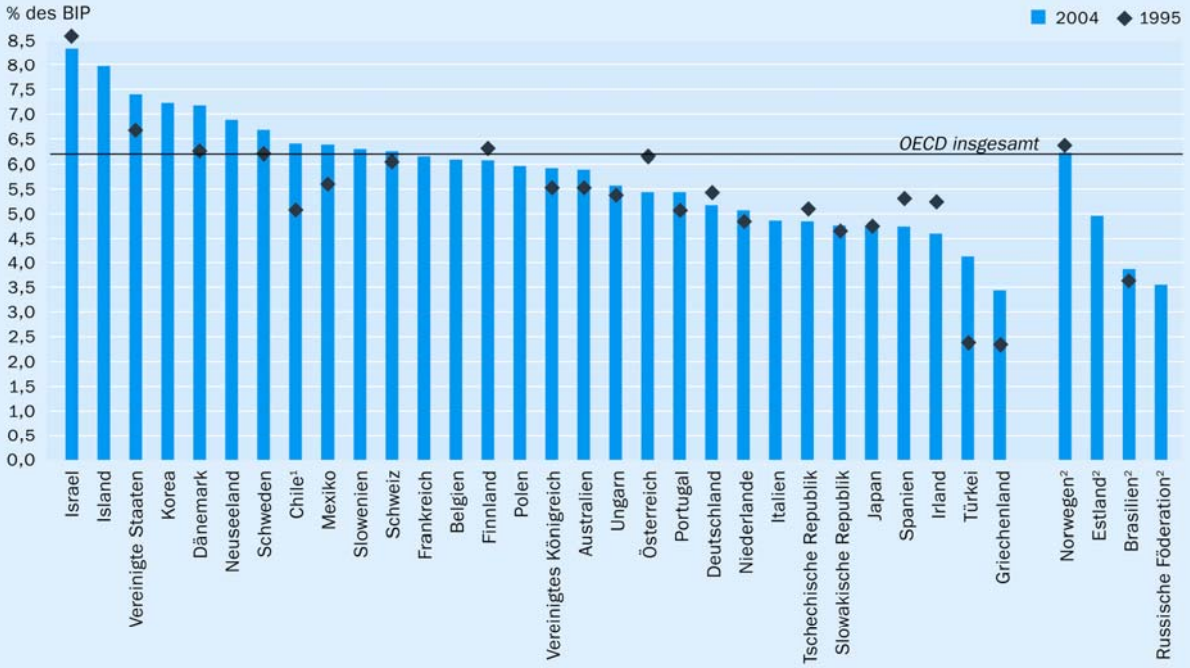
Der Anteil der gesamten Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt (BIP) betrug 2004 in Deutschland 5,2 % und ist damit im Vergleich zu 1995 um 0,2 Prozentpunkte gesunken. Im gleichen Zeitraum stieg der OECD-Mittelwert der Staaten, für die vergleichbare Werte vorlagen, von 5,3 % auf 5,5 %. Die höchsten Werte weisen Israel (8,3 %), Island (8,0 %), die Vereinigten Staaten (7,4 %), Korea und Dänemark (je 7,2 %) auf, die niedrigsten Griechenland (3,4 %) und die Türkei (4,1 %).

Abbildung B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche als Prozentsatz des BIP (1995, 2004)

In der Abbildung werden die Bildungsausgaben als der 1995 und 2004 in Bildungseinrichtungen investierte Anteil des jeweiligen Volkseinkommens dargestellt. Es werden die mit Mitteln sowohl aus privaten als auch öffentlichen Quellen finanzierten direkten und indirekten Ausgaben für Bildungseinrichtungen dargestellt.

Die OECD-Länder geben 6,2 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus. Der Anstieg der Bildungsausgaben fiel zwischen 1995 und 2004 in ungefähr einem Drittel der 24 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten hinter das Wachstum des Volkseinkommens zurück.



1. Referenzjahre 2005 und 1995. 2. Nur mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierte Ausgaben.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in 2004.
Quelle: OECD. Tabelle B2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068186423156

Die Bildungsausgaben je Schüler/Studierenden steigen vom Primar- zum Tertiärbereich an. Das ist eine Gemeinsamkeit der OECD-Staaten. Auffällig ist, dass Deutschland im Primarbereich und im Sekundarbereich I deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt, im Sekundarbereich II jedoch darüber.

Um bei der Betrachtung der Bildungsausgaben die unterschiedlichen Wohlstandsniveaus zu berücksichtigen, werden die Ausgaben je Schüler/Studierenden mit dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) je Einwohner in Beziehung gesetzt. So werden in Deutschland im Primarbereich je Schüler 4.948 US-$ (2004) aufgewendet. Das sind im Verhältnis zum BIP pro Kopf 17 % und damit weniger als der internationale Durchschnitt von 5.738 US-$ oder 20 %. Besonders hohe Anteile am BIP pro Kopf wurden von der OECD für Italien (27 %), Dänemark und die Schweiz (je 25 %) ausgewiesen.

Im Sekundarbereich I liegen die Ausgaben je Schüler in Deutschland bei 6.050 US-$. Im Verhältnis zum BIP pro Kopf sind das 20 %. Auch dieser Wert liegt unter dem OECD-Mittel von 6.849 US-$ (23 %). Im Verhältnis zum BIP pro Kopf wird der Sekundarbereich I am stärksten in Portugal (33 %) gefördert, gefolgt von Finnland (30 %) und Korea (29 %).

Im gesamten 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 in Deutschland bei 8.961 US-$ oder 30 % am BIP pro Kopf (OECD-Mittel 28 %).

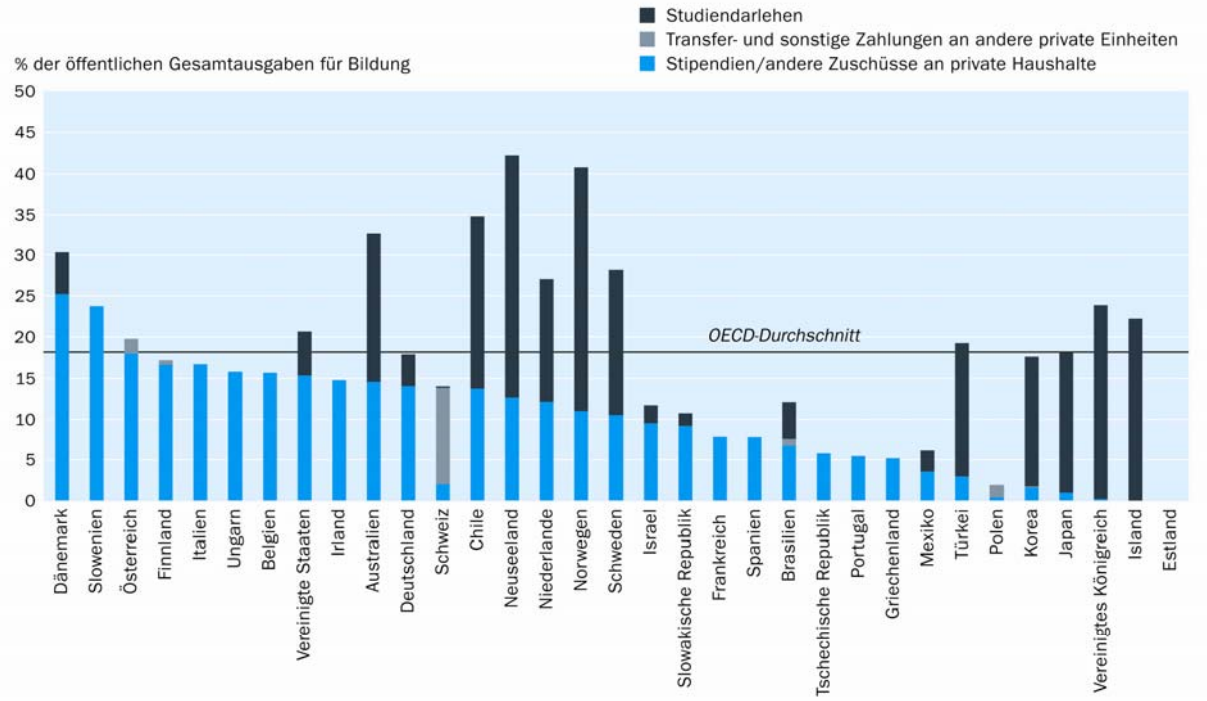
An den Fachschulen, Fachhochschulen und Hochschulen des Tertiärbereichs in Deutschland werden 12.047 US-$ je Schüler/Studierenden ausgegeben. Im Verhältnis zum BIP pro Kopf sind das 40 %. Hierbei bestehen jedoch deutliche Unterschiede zwischen dem Tertiärbereich B (u. a. Fachschulen und Schulen des Gesundheitswesens) mit 21 % und dem Tertiärbereich A (Universitäten und Fachhochschulen) mit 43 %. Deutschland liegt somit beim Tertiärbereich A um zwei Prozentpunkte über dem OECD-Mittel (41 %), während es im Tertiärbereich B leicht darunter (23 %) liegt. Im OECD-Durchschnitt werden 11.235 US-$ bzw. 41 % für den Tertiärbereich ausgegeben. Die stärksten Anstrengungen für den Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP pro Kopf unternehmen die Schweiz (63 %), die Vereinigten Staaten (60 %) und Mexiko (57 %).

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 den Tertiärbereich beträgt in Deutschland im Jahr 2004 17,9 % und liegt damit im Mittel der OECD-Staaten (18,1 %). Bei der Aufteilung dieser Mittel in Darlehen und Stipendien zeigt sich, dass der Anteil der Stipendien und sonstigen Unterstützungen für private Haushalte mit 14,1 Prozentpunkten in Deutschland deutlich über dem OECD-Mittel von 9,9 Prozentpunkten liegt, der der Studiendarlehen mit 3,8 Prozentpunkten deutlich unter dem OECD-Mittel (9,9 Prozentpunkte).

Abbildung B5.2

Öffentliche Subventionen für Bildung im Tertiärbereich (2004)

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 B5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068348603526

Die Bundesregierung plant, zusätzliche Mittel für die Ausbildungsförderung im Rahmen des BAföG bereitzustellen. Neben der Anpassung der Bedarfssätze und der Freibeträge wird erstmals ein Betreuungszuschlag für Studierende mit Kindern eingeführt. Zudem werden die Förderung von Migrantinnen und Migranten verbessert und das Auslandsstudium erleichtert. Auch die Begabtenförderung wird verstärkt. Die Bundesregierung strebt an, bis zum Ende der Legislaturperiode ein Prozent der Absolventen der beruflichen Bildungssysteme mit einem Stipendium zu fördern, das ihnen maximal drei Jahre lang Zuschüsse von jährlich bis zu 1.700 Euro gewährt. Dafür werden zusätzliche Mittel zur Verfügung gestellt werden. Durch eine Steigerung der Mittel für die Studentenförderungswerke von 80 Mio. Euro im Jahr 2005 auf knapp 100 Mio. Euro in diesem Jahr können mehr begabte Studierende gefördert werden. Das BMBF wird den Anteil der Studierenden, die über die vom BMBF finanzierten Begabtenförderungswerke unterstützt werden, innerhalb von vier Jahren um 50 % steigern.

Schule

Auswertungen zu PISA 2003

Im Rückgriff auf Daten aus dem Jahr 2003 greift *Bildung auf einen Blick* wieder einzelne Analysen zu PISA 2003 auf, dessen Untersuchungsschwerpunkt Mathematik war.

Mathematik und Unterrichtsentwicklung

Die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland zur Mathematik weichen kaum von internationalen Vergleichswerten ab. Beim Vergleich des Zusammenhangs von Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Mathematik und ihren Leistungen fallen insbesondere die großen Ähnlichkeiten der Befunde für Deutschland, Österreich und die Schweiz auf: Diese Gruppe ist charakterisiert durch ein positives soziales Umfeld der Schulen, den ausgeprägten Einsatz von Kontrollstrategien beim Lernen und ein durch Disziplin geprägtes Unterrichtsklima. Anders als in vielen anderen Staaten wirken sich positive wie negative Einstellungen und Verhaltensweisen hier weniger auf die Mathematikleistungen aus.

Die Befunde zeigen, dass die Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, wie z.B. das SINUS-Programm, und zur weiteren Professionalisierung der Lehrer konsequent fortgesetzt werden müssen. Mit den Bildungsstandards hat die Kultusministerkonferenz einen bundesweit geltenden Referenzrahmen geschaffen, so dass einheitliche Bezugsgrößen für die Qualitätsentwicklung in den Schulen vorliegen. Derzeit erarbeiten die Länder gemeinsame Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung für Mathematik. Um konkrete Impulse und unterrichtspraktische Anregungen zu geben, hat das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eine spezielle Handbuchreihe für die Sekundarstufe I und die Grundschulen entwickelt. Zudem werden die Länder in der 3. und 8. Klasse flächendeckende gemeinsame Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) durchführen.

Das Jahr der Mathematik 2008 bietet zugleich Anlass für zusätzliche Maßnahmen der Länder: Vielfältige Aktivitäten sollen Schülerinnen und Schüler ermuntern, die Welt mit mathematischem Blick wahrzunehmen, wie z. B. fachübergreifendes Arbeiten und Kooperationen mit Wissenschaft und Wirtschaft.

In allen MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) ist es notwendig, die Entwicklung hin zu selbstgesteuertem Lernen (Experimente, Untersuchungen, systematisches Probieren, außerschulische Kontakte auch zu Universitäten, Recherchen) weiter zu verstärken. Die Erarbeitung von Standards für die naturwissenschaftlichen Fächer hat ohne Zweifel zum Bedeutungsgewinn dieses Lernfelds in der Schule gesorgt. Insgesamt belegt der Bericht, dass wir auf dem richtigen Weg sind, unser Ziel aber noch nicht ganz erreicht haben.

Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

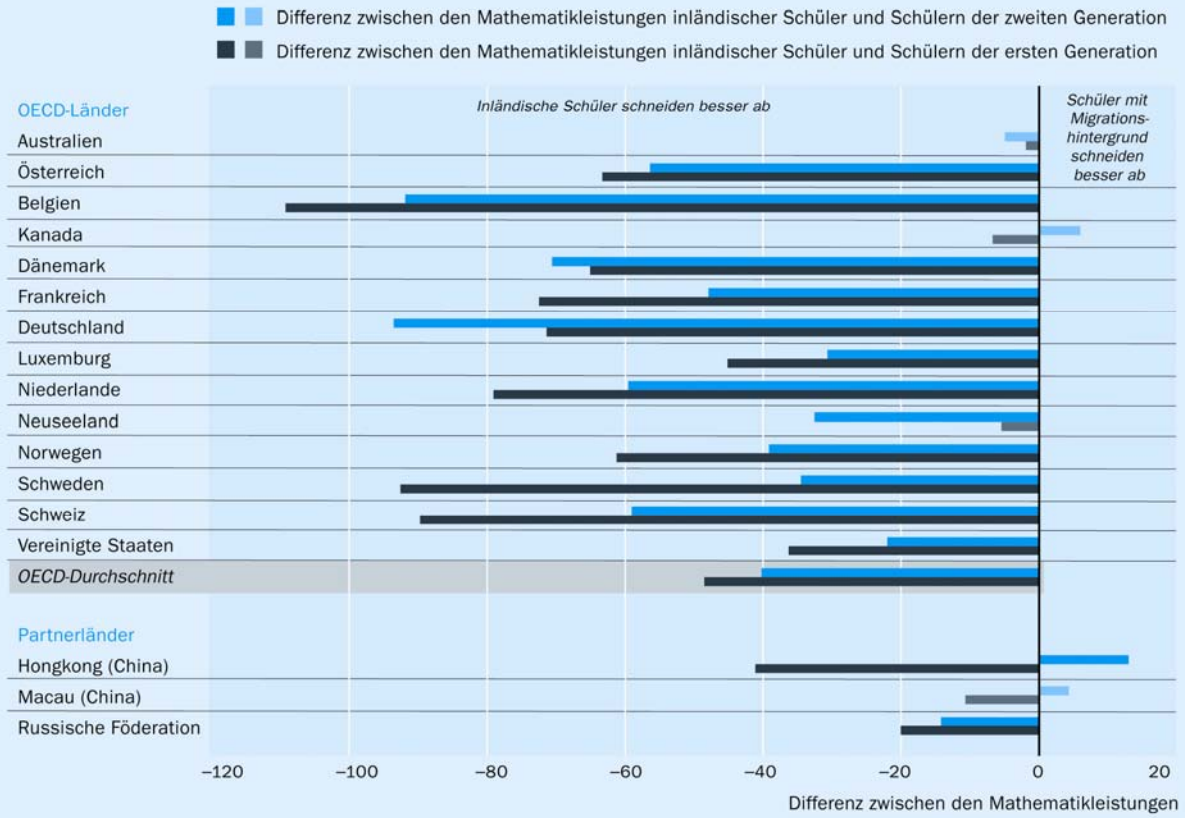
Angemessene Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache sind der Schlüssel für schulischen Erfolg. Um herkunftsbedingte Defizite frühzeitig auszugleichen, hat die Kultusministerkonferenz nach PISA 2003 besonderes Gewicht auf die systematische, kontinuierliche Sprachförderung sowie Sprachstandsfeststellungen gelegt. Dass dieser Ansatz zum frühzeitigen Ausgleich herkunftsbedingter Defizite in die richtige Richtung weist, wird mit Blick auf die 2006 vorgelegte PISA 2003-Sonderauswertung der OECD („Where Immigrant Students Succeed“) besonders deutlich.

Die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sind in vielen Staaten noch sehr groß. Für Deutschland signalisiert das sehr schwache Abschneiden der Schülerinnen und Schüler der zweiten Zuwanderergeneration - deren Eltern also zugewandert sind, die selbst aber in Deutschland geboren wurden - besonderen Handlungsbedarf. Bemerkenswert ist, dass Schülerinnen und Schüler, die selbst immigriert sind, im Vergleich dazu deutlich besser abschneiden, was auch mit soziokulturellen und ethnischen Unterschieden der verschiedenen Zuwanderergenerationen zusammenhängt. Aber auch zwischen der ersten Zuwanderergeneration und deutschen Schülerinnen und Schülern zeigen sich noch relativ große Leistungsunterschiede.

Abbildung 6.1

Differenz zwischen den Mathematikleistungen nach Migrantenstatus (2003)

In den 14 OECD-Ländern mit großem Migrantenanteil in der Schülerpopulation liegen die Schüler der ersten Migrantengeneration auf der PISA-Leistungsskala Mathematik 48 Leistungspunkte hinter ihren inländischen Klassenkameraden, was im Durchschnitt mehr als einer Klassenstufe entspricht. Auch die Schüler der zweiten Migrantengeneration liegen mit 40 Punkten Unterschied signifikant zurück. Der Leistungsnachteil der Schüler mit Migrationshintergrund variiert stark von Land zu Land und reicht von unwesentlichen Unterschieden in Australien, Kanada, Neuseeland und Macau (China) bis zu mehr als 90 Punkten in Belgien und Deutschland – selbst für Schüler der zweiten Generation.



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkler dargestellt.
Quelle: OECD. PISA 2003. Tabelle A6.1a. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068061288083*

Der politische Stellenwert der möglichst früh einsetzenden Sprach- und Integrationsförderung spiegelt sich in den Selbstverpflichtungen der Länder wider, die im Nationalen Integrationsplan 2007 dokumentiert sind. Gemeinsames Ziel ist es, die Abbrecher- und Wiederholerquoten von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich zu senken. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Qualifizierung der Lehrkräfte: Module für Deutsch als Zweitsprache, zur Stärkung der Diagnosefähigkeit sowie Methodentraining sind in der Lehrerbildung verankert.

Die Sprach- und Integrationsförderung ist eine fachübergreifende Daueraufgabe. Über verstärkte individuelle Förderung im Unterricht hinaus kommt der qualitative und quantitative Ausbau von Ganztagsangeboten in den Ländern besonders Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zugute. Dadurch ist Integrationsarbeit in einem bildungspolitisch umfassenderen Sinne möglich.

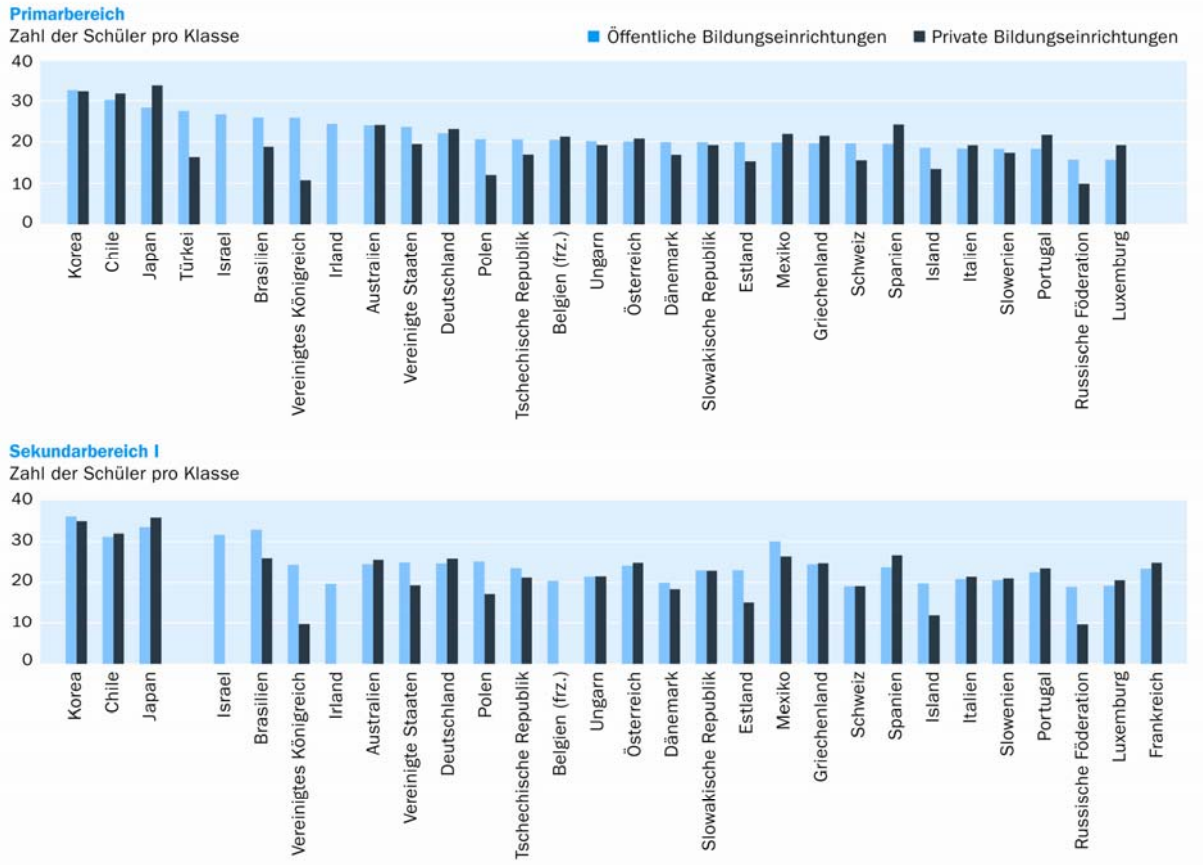
Wesentliche Impulse gibt auch das fünfjährige Modellprogramm "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG)", das zum Ziel hat, die Länder bei der Entwicklung und Evaluierung innovativer Ansätze zur sprachlichen Bildung und zur Optimierung bestehender Förderkonzepte zu unterstützen.
Um besonders begabten, engagierten jungen Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt eine höhere Schulbildung und damit bessere Chancen für eine gelungene Integration zu bieten, haben Stiftungen Stipendienprogramme in Kooperation mit den Ländern sowie mit Kommunen und Unternehmen ins Leben gerufen.

Klassengrößen und Schüler/Lehrer-Relation

Die Größe der Schulklassen sowie das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern und Lehrkräften stellen im internationalen Vergleich wichtige Kennzahlen für die Rahmenbedingungen des Unterrichts dar. Es handelt sich hierbei jedoch um rechnerische Größen, die nur bedingt Aussagen zur Unterrichtsversorgung und keine Aussagen zur Unterrichtsqualität zulassen. Im internationalen Vergleich haben sich in den letzten Jahren die Klassengrößen angenähert. Sie liegen im Primarbereich in Deutschland bei 22 Schülerinnen und Schülern je Klasse (OECD: 20) und im Sekundarbereich I bei 25 (OECD: 23). In Deutschland liegen bei Schulen in privater Trägerschaft die Klassengrößen mit 23 Kindern im Primarbereich und 26 Kindern im Sekundarbereich I deutlich über dem Wert der internationalen Vergleichsgruppe (20 im Primarbereich und 22 im Sekundarbereich I) .
Die Schüler/Lehrkräfte-Relation stellt sich in Deutschland differenziert dar: Im Elementarbereich mit rund 11 Kindern je Betreuungsperson, Hilfskräfte eingeschlossen, sowie im Tertiärbereich mit 12 Studierenden je Lehrkraft sind die Relationen im Durchschnitt günstiger als im internationalen Vergleich mit 15 Kindern im Elementarbereich bzw. 16 Studierenden im Tertiärbereich. Im Primar- (19 Schüler je Lehrkraft) und Sekundarbereich I (16) sowie im postsekundären, nicht tertiären Bereich (16) kommen hier mehr Schülerinnen und Schüler auf eine Lehrkraft als im internationalen Vergleich.

Abbildung D2.4

Durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2005)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs.
Quelle: OECD. Tab. D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2007. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/068464517374

Dabei ist zu beachten, dass es zwischen den Bundesländern größere Differenzen gibt, die oft zudem regional spezifisch sind: Insbesondere in Regionen der neuen Länder, die besonders stark von Geburtenrückgang und Abwanderung betroffen sind, gibt es kleinere Klassen und günstigere Schüler/Lehrer-Relationen. Der Rückgang der Schülerzahlen bietet für Deutschland die Chance zu insgesamt günstigeren Betreuungsrelationen, die von einer Reihe von Ländern auch bereits für pädagogische Verbesserungen genutzt wurde.

Schulevaluation und Bildungsmonitoring

Erstmals werden in *Bildung auf einen Blick* die Maßnahmen der OECD-Mitgliedstaaten im Bereich der Schulevaluation erfasst. Die Auswertung zeigt, dass die Entwicklung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland dem internationalen Standard entspricht und die Mehrzahl der erfassten Kriterien auch auf Deutschland zutrifft (z. B. zentrale Prüfungen, regelmäßige Überprüfung der nationalen Bildungsstandards sowie länderspezifische und länderübergreifende Vergleichsarbeiten im Pflichtschulbereich, systematische

Schulevaluation, Rückmeldung der Evaluationsergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung).

Diese Evaluationsmaßnahmen ordnen sich ein in die Umsteuerung im Bildungswesen: Im Sinne stärkerer Ergebnisorientierung einerseits sowie stärkerer Dezentralisierung und Eigenverantwortung der Einzelschule andererseits haben Anforderungen an Transparenz und Rechenschaftslegung einen neuen Stellenwert erhalten. Maßnahmen der externen und internen Evaluation sind damit verbunden.

Fazit

Die Kultusministerkonferenz hat eine neue Steuerung des Bildungssystems konsequent auf den Weg gebracht. Sie hat damit auf die nationalen und internationalen Herausforderungen reagiert und positive Entwicklungen eingeleitet. Die Ländergemeinschaft hat die zentralen Bildungsziele durch ihre Standardsetzungen formuliert und mit einer Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring auf die Notwendigkeit der systematischen Beobachtung und Weiterentwicklung von Bildungsprozessen reagiert. Ziel ist dabei, Lernergebnisse systematisch und wissenschaftlich abgesichert zu erfassen, mögliche Gründe für eventuell unbefriedigende Ergebnisse zu analysieren und daraus geeignete Reformmaßnahmen für die Bildungspolitik und -verwaltung und die Unterrichtsentwicklung abzuleiten. Die Kultusministerkonferenz hat mit dem „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) eine exzellente und zunehmend in internationale Kooperationen eingebundene Institution zu ihrer Unterstützung geschaffen.

Zentrale Instrumente der Kultusministerkonferenz für die gemeinsame Beobachtung des Bildungssystems (Bildungsmonitoring) sind

- weitere Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen (z.B. PISA, PIRLS/IGLU, TIMSS)
- zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich
- Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen
- gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.