

FRIEDRICH-ALEXANDER-UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

Lehrstuhl für VWL, insbes. Arbeitsmarkt- und Regionalpolitik
Professor Dr. Claus Schnabel

**Diskussionspapiere
Discussion Papers**

No. 71

Schulabbrecher in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten

SARAH HOFFMANN

NOVEMBER 2010

ISSN 1615-5831

Schulabbrecher in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten*

Sarah Hoffmann

ZUSAMMENFASSUNG: Obwohl viel über Personen mit fehlenden Bildungsabschlüssen diskutiert wird, gibt es für Deutschland bislang keinen umfassenden Bericht über Jugendliche, die die Schule ohne Abschluss verlassen. Diese Studie schließt diese Lücke. Sie gibt einen Einblick über die zeitliche und regionale Entwicklung der Schulabbrecherquote sowie die Verteilung der Schulabbrecher auf unterschiedliche Schulformen. In Ostdeutschland und den Stadtstaaten verlassen überdurchschnittlich viele Jugendliche die Schule ohne Hauptschulabschluss. Jungen, Ausländer und Schüler in Haupt- und insbesondere Förderschulen sind besonders betroffen. Mithilfe von Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) kann zudem gezeigt werden, dass ausländische Staatsbürgerschaft, gering qualifizierte Eltern und der Besuch einer Hauptschule das Risiko eines Schulabbruchs erhöhen.

ABSTRACT: This study provides a comprehensive report on the group of young people without a secondary school certificate in Germany. Official statistics are used to give an overview over the development of the dropout rate and its regional and school-type specific differences. Dropout rates are highest in Eastern Germany, for non-citizens, male students and students in “Hauptschulen” (lowest form of secondary schools) and “Förderschulen” (schools for students with special educational needs). Using data from the German Socio-Economic Panel (GSOEP), this study also shows that the dropout risk increases for non-citizens, students with low-educated parents and students who had been enrolled in a “Hauptschule” before leaving school.

JEL-Klassifikation: I 21, I 28

* Für seine Unterstützung und für zahlreiche hilfreiche Kommentare und Verbesserungsvorschläge danke ich Prof. Dr. Claus Schnabel, ohne ihn für etwaige Fehler und Unvollkommenheiten in Verantwortung nehmen zu wollen.

1. EINLEITUNG

Spätestens seit den ernüchternden Ergebnissen der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 ist das deutsche Bildungssystem ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Die Forschung ist sich über die vielen Vorteile hoher Bildung einig: Besser qualifizierte Bürger sind seltener arbeitslos, verdienen mehr und werden seltener straffällig. Ferner generiert Bildung Humankapital, welches wiederum einen entscheidenden Beitrag zum Wirtschaftswachstum leistet. Dementsprechend ist eine schlechte Bildung für Individuum und Gesellschaft Grund zur Sorge. Besonders benachteiligt sind diejenigen Personen, die das Schulsystem ohne einen Abschluss verlassen. In Deutschland sind dies im Jahr 2008 sieben Prozent der Schulabgänger, das entspricht etwa 65.000 Personen – also in etwa der Einwohnerzahl einer Stadt wie Bamberg. Über diese Personen ist bislang wenig bekannt: Es fehlt eine umfassende Studie, die sich auf die „Dropouts“ aus dem allgemeinbildenden Schulsystem konzentriert.

Forschung zu Bildungsabbrechern (Dropouts), insbesondere High School Dropouts, ist in den USA hingegen schon lang etabliert.¹ So sehen die meisten Studien Schwierigkeiten in der Schule, wirtschaftliche und persönliche Gründe, den familiären und kulturellen Hintergrund und schulbezogene Charakteristika als ursächlich für oder zumindest korreliert mit einem Dropout. Individuelle Folgen sind Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt, zu den gesellschaftlichen Konsequenzen zählen unter anderem entgangenes Volkseinkommen und entgangene Steuereinnahmen, Mehrbelastungen der Sozialsysteme und höhere Kriminalität (Rumberger 1987). Diese Erkenntnisse zu Ursachen und Folgen werden in vielen neueren Studien aufgegriffen. So finden auch Hauser/Simmons/Pager (2000) in ihrer Übersichtsstudie, Kaufman et al. (2001) und Forrest Cataldi et al. (2009) mit amerikanischen Daten und Schneider (2007) für Deutschland mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels einen Zusammenhang von Dropoutrisiko und sozio-ökonomischem Hintergrund. Schwierigkeiten in der Schule, wirtschaftliche Probleme und familiärer Hintergrund werden auch in einem italienischen Schulabbrechersurvey als Ursachen für einen Schulabbruch angesehen (O'Higgins et al. 2007). Schul- und schülerbezogene Charakteristika werden z. B. von Koedel (2008) für die USA und von Hanushek et al. (2008) für Ägypten untersucht. Laut diesen Studien hängt das Dropoutrisiko negativ mit Lehrer- bzw. Schulqualität zusammen. Wenger (2002) und Oreopoulos (2007) zeigen, dass eine längere Schulpflicht die Abbruchwahrscheinlichkeit verringert. Für Deutschland analysieren Coneus et al. (2008, 2009) schülerbezogene Charakteristika mit Hilfe von SOEP-Daten, insbesondere nicht-

¹ Rumberger (1987) gibt einen Überblick über den Forschungsstand in den USA zu Ursachen und Folgen des Dropout-Problems.

kognitive Fähigkeiten. Diese wirken sich negativ auf eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Dropouts aus.

Als individuelle Folgen eines Schuldrops sehen auch viele neuere Studien einen negativen Einfluss auf Wohlstand und ein höheres Arbeitsmarktrisiko. Für die USA, Kanada und das Vereinigte Königreich findet Oreopoulos (2007) mit Hilfe von Zensus- bzw. Paneldaten negative Auswirkungen eines Schulabbruchs auf Wohlstand, Gesundheit und Zufriedenheit. Einen Zusammenhang zu einem geringeren Einkommen und höheren Arbeitslosigkeitsrisiko finden z.B. Markey (1988) und Rumberger/Lamb (2003) für die USA. Höhere Arbeitslosigkeit schildern auch Steiner/Schmitz (2010) für Deutschland. Gaupp/Lex/Reißig (2008) kommen mit Hilfe einer Befragung bayrischer Hauptschulabgänger zum Ergebnis, dass Schulabbrecher größere Probleme bei der Eingliederung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben. Zu den sozialen Folgen findet Colabella (1992) mit Hilfe eines italienischen Schulabbrechersurveys eine „Pfadabhängigkeit“ von Bildungserfolg: 73 Prozent der von ihm untersuchten Dropouts in Süditalien leben in einem Haushalt, dessen Vorstand keinen sekundären Schulabschluss besitzt.

Rumbergers Forderung nach einer umfassenden Studie, die mehrere möglichen Ursachen gleichzeitig untersucht (Rumberger 1986, 111), bleibt für Deutschland jedoch unerfüllt. Schulabbrecher tauchen als Teilgruppe in der Diskussion um Bildungsarmut, Geringqualifizierte (vgl. Anger/Plünnecke/Seyda 2006, List/Schnabel 2004), Fachkräftemangel (siehe z.B. Koppel/Plünnecke 2009) und „Youth Disconnectedness“ (Pfeiffer/Seiberlich 2009) auf. Jedoch umfasst die Gruppe der Geringqualifizierten bzw. von Bildungsarmut betroffenen auch Personen mit Hauptschul- und Realschulabschluss, die keinen berufsbildenden Abschluss haben; zudem kann Bildungsarmut auch über einen Mangel an Kompetenzen definiert werden und nicht über einen erworbenen Abschluss (siehe Anger/Plünnecke/Seyda 2006). Unverbundene Jugendliche (Disconnected Youth) befinden sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung, können jedoch einen Schulabschluss haben (siehe Pfeiffer/Seiberlich 2009). Auffallend ist, dass bei der Analyse dieser Gruppen der familiäre, sozio-ökonomische und kulturelle Hintergrund stets die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Gruppe beeinflussen. Sie sollten daher auch bei der Analyse der Schuldrops berücksichtigt werden.

Ziel dieser Analyse ist eine möglichst umfassende Charakterisierung des Dropoutproblems, welche bisher für Deutschland nicht vorliegt. Anhand von Daten des Statistischen Bundesamtes und Individualdaten des SOEP soll das Dropoutproblem zunächst quantifiziert werden. Danach sollen Einflussfaktoren auf Dropoutquote und Dropouttrisiko identifiziert werden, die aufgrund der bisherigen Forschung oder theoretischer Überlegungen nahe liegen.

Zunächst wird der Begriff der Dropouts und kurz der theoretische Hintergrund erklärt sowie ein Überblick über die Datenlage gegeben. Im dritten Abschnitt stehen Ausmaß und zeitliche Entwicklung der Dropouts im Vordergrund. Ferner werden Unterschiede in der Dropoutquote hinsichtlich Geschlecht, Region, Klassenstufe, Schulform und Herkunft mit Hilfe von Daten des Statistischen Bundesamtes verdeutlicht. In Abschnitt 4 folgen multivariate Analysen, zunächst auf Basis der amtlichen Daten, dann auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), die auch den familiären Hintergrund der Dropouts einbeziehen. Abschnitt 5 versucht die Möglichkeiten der Dropouts nach dem Schulabbruch darzustellen und analysiert, ob das Übergangssystem für Dropouts eine zweite Chance darstellt, den Schulabschluss zeitnah nachzuholen. Ein Fazit schließt diese Arbeit ab.

2. DEFINITION, DATENLAGE UND THEORETISCHER HINTERGRUND

Zum Einstieg in die Untersuchung soll eine Definition für die „Dropouts“ gegeben werden. Es folgt ein kurzer Überblick über die Datenlage und Literatur sowie den theoretischen Hintergrund der Analyse. Schließlich werden wichtige Einflussfaktoren auf die Dropoutwahrscheinlichkeit identifiziert.

2.1 WAS IST EIN „DROPOUT“? BEGRIFFSERLÄUTERUNG UND ABGRENZUNG

Der englische Begriff „Dropout“ beschreibt einerseits das Ereignis des Herausfallens aus einem bestimmten sozialen System, insbesondere den Schulabbruch. Andererseits wird mit „Dropout“ auch eine Person bezeichnet, für die dieses Ereignis eingetreten ist.² Die Schwierigkeit der Dropoutanalyse beginnt schon mit der Begriffsabgrenzung. Beschränkt man sich auf die Dropouts aus dem allgemeinbildenden Schulsystem („Schuldropouts“), so sind folgende Punkte fraglich:

- Förderschulabgänger ohne Hauptschulabschluss können nicht eindeutig zu den Dropouts gezählt werden, da Förderschulen den Hauptschulabschluss in der Regel nicht als Schulabschluss vorsehen. Man könnte argumentieren, dass diese Gruppe generell aus dem „normalen“ Schulsystem ausgeschieden ist und sie daher zu den Dropouts zählen. Andererseits kommt es hier nicht zu einem „Dropoutereignis“, da die Förderschulabgänger diese nicht vorzeitig oder ohne den vorgesehenen Abschluss verlassen.
- Ein statistisches Abgrenzungsproblem stellen Abendschüler und Teilnehmer an Schulexternenprüfungen dar. Sie werden vom Statistischen Bundesamt zu den

² Am häufigsten findet man im Amerikanischen den Begriff des „high school dropout“ (Schulabbrecher); im Vereinigten Königreich wird „early leaver“ synonym verwendet.

Schülern an allgemeinbildenden Schulen gezählt, sind aber keine regulären Schüler: Die meisten haben schon einmal das Schulsystem durchlaufen und es entweder abgebrochen oder dort einen niedrigeren als den nun angestrebten Abschluss absolviert. Zählt man sie zu den Abgängern hinzu, so verzerrt dies die Dropoutquote: An Abendschulen gibt es relativ gesehen weit weniger Abbrecher als im regulären System und mehr Absolventen, so dass die Dropoutquote eigentlich etwas höher liegt. Diese Bereinigung wird in Abschnitt 3.2 durchgeführt.

Um eine möglichst komplette Berechnung der als Schuldrops zu kennzeichnenden Personen in Deutschland zu liefern, sollen hier die Personen und weniger das Ereignis im Vordergrund stehen. Des Weiteren müssen Anzahl der Drops und Dropoutquote aus dem vorhandenen Datenmaterial berechenbar sein. Daher werden Drops in dieser Analyse wie folgt abgegrenzt:

Drops aus dem allgemeinbildenden Schulsystem sind alle Abgänger einer allgemeinbildenden Schule ohne Hauptschulabschluss.³

Dabei kann die Dropoutquote auf zwei verschiedene Arten dargestellt werden:

1. Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss⁴ (d. h. Personen, die eine allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen und nicht direkt im Anschluss in eine andere allgemeinbildende Schule eintreten, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, IX) an allen Abgängern und Absolventen von allgemeinbildenden Schulen in einem bestimmten Jahr bzw. Schuljahr.
2. Anteil der sich nicht mehr im allgemeinbildenden Schulsystem befindenden Personen ohne Hauptschulabschluss oder der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss an der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter,⁵ als Anteil an einer bestimmten Altersgruppe oder als Anteil der Abgänger an einem alterstypischen Durchschnittsjahrgang.

In der folgenden Analyse wird die erste Variante verwendet, die mit den Daten des Statistischen Bundesamts leichter zu berechnen ist.⁶

³ In Abschnitt 5.2 findet sich zudem eine Bereinigung um diejenigen, die den Hauptschulabschluss im Übergangssystem nachholen; eine Bereinigung um Abendschüler findet man in Abschnitt 3.2.

⁴ Diese werden auch einfach als „Schulabgänger“ im Gegensatz zu den „Schulabsolventen“ bezeichnet, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008, IX).

⁵ Für die Personen mit und ohne Hauptschulabschluss ist dies in der Regel die Gruppe der 15- bis unter 17-Jährigen.

⁶ Die Bildungsgesamtrechnung des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) verwendet die zweite Methode und kommt dabei auf ähnliche Ergebnisse (vgl. Reinberg/Hummel 2006 sowie

2.2 DATENLAGE FÜR DIE DROPOUTANALYSE IN DEUTSCHLAND

Die Anzahl der Schulabbrecher in Deutschland (nach der Definition in Abschnitt 2.1 also alle Personen, die das allgemeine Schulsystem ohne Hauptschulabschluss verlassen haben) wird vom Statistischen Bundesamt erfasst und von verschiedener Seite veröffentlicht und bearbeitet. Das Statistische Bundesamt selbst macht die Zahlen jährlich in der Fachserie 11 (Bildung und Kultur) Reihe 1 (allgemeinbildende Schulen) zugänglich, zudem finden sich relevante Informationen in den Reihen „Bildung im Zahlenspiegel“, „Bildungsstand der Bevölkerung“ und anderen Veröffentlichungen. Auf diese amtlichen Daten stützen sich mehrere Berichte und Veröffentlichungen, die dank zusätzlichen eigenen Berechnungen, Hochrechnungen, Zusammenstellungen etc. einen Mehrwert für die Dropoutanalyse darstellen. Hierzu zählen insbesondere die Bildungsgesamtrechnung (BGR) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), die 2006, 2008 und 2010 veröffentlichten „Bildungsberichte“ der Kultusministerkonferenz (KMK)⁷ und der Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die BGR bezieht neben den genannten amtlichen Statistiken eigene Berechnungen auf Basis des Mikrozensus ein⁸, der „Bildungsbericht“ verwendet zusätzlich Informationen aus Mikrozensus, SOEP, ALLBUS, OECD-Daten und Eurostat-Daten. Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) enthält unter anderem Informationen zu Schulabschlüssen und zum Abgang aus Schule oder Ausbildung für das Befragungsjahr. Dabei werden die Hauptschulabbrecher und -absolventen häufig als eine Gruppe zusammengefasst bzw. es wird nicht explizit gefragt, ob die Schule mit oder ohne Abschluss beendet wurde.⁹ Dies ist sicher ein Grund dafür, dass es bis dato keinen Bericht gibt, der sich ausschließlich mit der Gruppe der Schuldropsouts in Deutschland beschäftigt.

2.3 THEORETISCHER HINTERGRUND UND MOTIVATION

Bei der Analyse eines Schulabbruchs steht zunächst das Individuum im Vordergrund: Beweggründe, Einflussfaktoren und auch Folgen des Abbruchs werden daher aus einer individuellen Perspektive betrachtet. Jedoch beeinflussen Schulabbrüche auch den in der Gesellschaft vorhandenen Bildungsstand, also das Human-

neuere Daten der IAB-Bildungsgesamtrechnung, die freundlicherweise von Markus Hummel zur Verfügung gestellt wurden). Aus Platzgründen werden in dieser Analyse jedoch nur die Daten des Statistischen Bundesamtes verwendet.

⁷ Diese Berichte unter dem Titel „Bildung in Deutschland“ werden seit 2006 alle zwei Jahre veröffentlicht, siehe Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008 und 2010.

⁸ Insbesondere werden die Anteile der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung mit Hilfe des Mikrozensus geschätzt. (Siehe Reinberg/Hummel 2006)

⁹ Im SOEP wird z. B. erst ab der Welle des Jahres 2000 explizit danach gefragt, ob die Schule mit oder ohne Abschluss beendet wurde; siehe Abschnitt 4.2.

kapital der Volkswirtschaft. Daher wird im zweiten Abschnitt kurz auf theoretische Hintergründe der gesamtwirtschaftlichen Perspektive eingegangen.

2.3.1 Investition in Humankapital – die Perspektive des Einzelnen

Aus Sicht des Einzelnen lassen sich Bildungsentscheidungen und Ihre Auswirkungen mit Hilfe der Humankapitaltheorie und der Signalling-Theorie erklären.¹⁰ Laut der Humankapitaltheorie steigert Humankapital die Produktivität einer Person und somit ihren späteren Arbeitslohn. Auf der anderen Seite entstehen während der Zeit, die für die Ausbildung, d. h. die Investition in Humankapital, verwendet wird, auch direkte und indirekte Kosten. Insbesondere die Opportunitätskosten sind hoch: Während der Schul- und Ausbildungszeit ist Erwerbsarbeit nicht oder nur in geringerem Maße möglich. Ein Individuum wird daher solange in Bildung investieren, bis die Grenzerträge den Grenzkosten der Bildung entsprechen (Johnes 1993, 6f.).¹¹

Ein Schulabbruch ist laut der Humankapitaltheorie dann sinnvoll, wenn die Kosten des weiteren Schulbesuchs (entgangener Arbeitslohn durch Zeit in der Schule und für Hausaufgaben und Lernen, Fahrtkosten, Bücherkosten, etc.) höher sind als der abdiskontierte spätere Ertrag (höherer Lohn, geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko). Dropoutentscheidungen werden unwahrscheinlicher, wenn die direkten Kosten und die Opportunitätskosten der Schulbildung gesenkt werden. Daher wird ein Schulabbruch umso unrentabler, je höher der Abstand des Lohns einer Person ohne Schulabschluss zum Lohn einer höher qualifizierten Person ist. Ferner spielen Alter und Diskontsatz eine Rolle: Ein höherer Diskontsatz führt zu niedrigeren Bildungsinvestitionen und kann so zu einer Dropoutentscheidung beitragen, da der Verzicht auf Einkommen bei hoher Verzinsung bzw. hoher Gewichtung des gegenwärtigen Einkommens schwerer wiegt (Johnes 1993, 7f.). Eine unterschiedliche Gegenwartorientierung könnte sich aufgrund familiärer und kultureller Unterschiede und der Erziehung ergeben. Bildungsinvestitionen in frühen Jahren zahlen sich über die Lebenszeit am längsten und somit am meisten aus, auch sind die Opportunitätskosten meist geringer als im Alter, da Jüngere im Schnitt weniger verdienen als Ältere (Johnes 1993, 7, Becker 1993, 78 und 85f.). Ein Schulabbruch könnte also wahrscheinlicher werden, wenn die Person im Vergleich zu ihren Schulkameraden relativ alt ist, z.B. in Folge von Klassenwiederholungen.

¹⁰ Hier handelt es sich lediglich um die ökonomischen Erklärungsansätze, da diese Arbeit ihren Fokus auf ökonomische Zusammenhänge legt. Psychologische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Ansätze können zu anderen Ergebnissen kommen.

¹¹ Wie schon erwähnt, handelt es sich hier um eine rein ökonomische Betrachtung. Ein Schulabbruch kann den individuellen Nutzen auch steigern, z. B. wenn die Schule als Qual empfunden wird.

Der Humankapitalansatz misst Bildung meist in Form von den im Bildungssystem verbrachten Jahren. Für die Dropoutanalyse ergibt sich hier das Problem, dass Dropouts auch genauso lang in der Schule gewesen sein können wie Hauptschulabsolventen, jedoch den Abschluss nicht erreicht haben. Dieser wird in der Regel nicht automatisch nach einer bestimmten Anzahl von Schuljahren erzielt, sondern ist an eine Prüfung oder bestimmte Noten im Zeugnis gebunden. Gerade bei einer gesonderten Prüfung besteht für den Schüler Unsicherheit darüber, ob er diese Prüfung besteht und den Schulabschluss wirklich erhält. Schätzt er diese Wahrscheinlichkeit als gering ein, so wird ein Abbruch wahrscheinlicher. Ferner kann eine Klassenstufe bzw. Abschlussprüfung nur begrenzt wiederholt werden. Auch wenn der Nutzen des Schulabschlusses (in Form von höherem Lohn, geringerem Arbeitslosigkeitsrisiko etc.) die Kosten des Schülers übersteigt und das Erzielen des Abschlusses, ggf. auch nach mehreren Wiederholungen, rational wäre, wird der Schüler den Abschluss nicht automatisch erreichen. Die Dropoutentscheidung trifft daher nicht unbedingt der Schüler selbst, sie kann auch unfreiwillig geschehen, wenn die Leistungen des Schülers nicht ausreichend sind.

Bei der Scening-/Signalling-Theorie spielen die erworbenen Abschlüsse eine Rolle und nicht die im Bildungssystem verbrachte Zeit. Bildungsabschlüsse setzen ein z. B. für Arbeitgeber sichtbares Signal, welche Fähigkeiten eine Person hat. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Fähigkeiten nicht erworben werden, sondern von Geburt an bestehen, und dass die Personen sich je nach Fähigkeit in bestimmte Bildungssysteme selektieren. Im Gegensatz zur Humankapitaltheorie hat Bildung hier keinen produktivitätssteigernden Effekt, sie signalisiert lediglich, ob ein Individuum bestimmte Fähigkeiten hat und wie produktiv es folglich ist (vgl. z. B. Arrow 1973, Spence 1973). Folgt man dieser Theorie, so ist das Nichterreichen eines Bildungsabschlusses ein besonders negatives Signal auf dem Arbeitsmarkt. Anders als in der Humankapitaltheorie wären nach dieser Theorie die bis zum Abbruch erworbenen Fähigkeiten nicht produktivitätssteigernd.

Die Auswirkungen eines Schulabbruchs werden von beiden theoretischen Erklärungsansätzen ähnlich beurteilt: Das erzielbare Einkommen sollte sinken. Mithilfe der Mincer'schen Einkommensfunktion (Mincer 1974) kann der Einfluss der Bildung auf das Einkommen und somit die private Bildungsrendite geschätzt werden.¹² Zahlreiche empirische Studien belegen, dass höhere Bildung das Lohn- oder Einkommensniveau steigert. So berechnet z. B. die OECD für das Jahr 2004 eine private Bildungsrendite in Deutschland von 5 bis 8 Prozent für einen sekundä-

¹² Bildung kann dabei in Form von Bildungsjahren oder Bildungsabschlüssen modelliert werden. Werden Abschlüsse einbezogen, so könnte eine positive Bildungsrendite auch für die Signalling-Theorie sprechen, eine klare empirische Abgrenzung zur Humankapitaltheorie ist jedoch schwierig. Zur Methodik der beiden Möglichkeiten siehe z. B. Anger/Plünnecke/Schmidt (2010, 17ff).

ren oder tertiären Abschluss (OECD 2008, 212). Mit Hilfe von SOEP-Daten schätzen Lauer/Steiner (2000) eine private Rendite eines zusätzlichen Bildungsjahres von etwa acht Prozent für Männer und etwa zehn Prozent für Frauen für den Zeitraum 1984 – 1997. Ebenfalls mit SOEP-Daten berechnen Anger/Plünnecke/Schmidt (2010) eine Rendite eines zusätzlichen Bildungsjahres für Westdeutschland von 9,5 Prozent, für Ostdeutschland von 10 Prozent für den Zeitraum 2002 bis 2007.¹³

Zudem ergeben sich weitere (teils nicht-monetäre) Konsequenzen aus hoher Bildung, z. B. geringere Arbeitslosigkeit (siehe z. B. Steiner/Schmitz 2010), bessere Gesundheit und geringere Kriminalität (vgl. z. B. Wolfe/Havemann 2001). Bildung beeinflusst aber nicht nur in vielerlei Hinsicht die eigene Lebenssituation, sondern auch die der nächsten Generation: Das Bildungs- und somit auch das Einkommensniveau von Kindern hängt in hohem Maße von dem ihrer Eltern ab (siehe z. B. Becker/Tomes 1979, Solon 1999, oder auch Schütz/Ursprung/Wößmann 2008).¹⁴

Bildung sollte zudem nicht als eine einzige Stufe angesehen werden. Vielmehr gibt es mehrere Formen der Bildung (frühkindliche Bildung, Schulbildung, berufliche Ausbildung, Studium und Weiterbildung), die zum Teil in einer strengen zeitlichen Reihenfolge zueinander stehen. Fähigkeiten, die in einer früheren Stufe erworben werden, können den Erwerb von Fähigkeiten in späteren Perioden ermöglichen und die Produktivität dieser Fähigkeiten in späteren Perioden steigern (Cunha/Heckman 2007, 35). Dies ist für die Dropoutanalyse von besonderer Bedeutung: Ein Bildungsabbruch hat nicht nur direkte Auswirkungen, sondern beeinflusst auch das Bildungsverhalten in späteren Perioden. Einem Schulabbrecher fehlen z. B. wichtige Kenntnisse und Fertigkeiten, so dass eine Ausbildung für ihn schwieriger wird und er möglicherweise nur mit großem Lernaufwand in dieser Ausbildung Erfolg haben wird.

Zusammenfassend hat höhere Bildung (und eventuell auch explizit der Abschluss einer Bildungsmaßnahme) für ein Individuum viele monetäre und nicht-monetäre positive Auswirkungen. Dropouts müssen daher mit geringerem Einkommen und höherem Arbeitslosigkeitsrisiko rechnen. Neben den einzelnen Dropouts ist auch die Gesellschaft als Ganzes betroffen, da die privaten Bildungsentscheidungen

¹³ Einen Überblick über weitere bisherige Forschungsergebnisse zu Bildungsrenditen geben Anger/Plünnecke/Schmidt (2010, 21 ff.).

¹⁴ Bildungsniveau kann anhand von Bildungsjahren, Bildungsabschlüssen oder anderen Variablen gemessen werden. Schütz/Ursprung/Wößmann (2008) verwenden z. B. die Anzahl der Bücher im Haushalt als ein Proxy für den familiären (Bildungs-)Hintergrund, da diese Variable, ungleich Schulabschlüssen, weltweit vergleichbar ist.

maßgeblich für den Bildungsstand und somit den Humankapitalbestand der gesamten Volkswirtschaft sind.

2.3.2 Investition in Humankapital – die Perspektive der Volkswirtschaft

Wachstumstheoretisch stellt das Humankapital eines Landes einen wichtigen Produktionsfaktor dar, der Wirtschaftswachstum generieren kann (siehe z. B. Romer 1990). In unserer globalisierten Wissensgesellschaft kann das Humankapital eines Landes die ausschlaggebende Größe bei Standortentscheidungen sein (Barro 1997, Oppenländer 2002). Schon der Zusammenhang zwischen Schulbildung (in Form der PISA-Testergebnisse) und Wirtschaftswachstum eines Landes (Wößmann 2009, 23) zeigt mehr als deutlich, dass ein gutes Bildungssystem ein Motor für die Volkswirtschaft ist. Dropouts bremsen dieses Wachstum, da ihr geringes Humankapital auch nur wenig Innovationen bzw. technologischen Fortschritt ermöglicht. Somit gehen Wachstumspotenziale verloren. Ferner sind Bildungsabbrecher häufiger arbeitslos (siehe z. B. Steiner/Schmitz 2010) und belasten daher das Sozialsystem eher als Absolventen.

Speziell für das Dropoutproblem kommen zudem eine Verschwendung von Zeit und Ressourcen hinzu. Die Dropouts durchlaufen öffentlich finanzierte oder subventionierte Bildungsgänge, erzielen dort aber nicht den vorgesehenen Abschluss. Hätte der Staat dasselbe Geld in erfolgreiche Absolventen investiert, so wäre wahrscheinlich durch ein erhöhtes Humankapital mehr Wachstum möglich gewesen. Öffentliche Gelder werden hier also ineffizient eingesetzt. Insgesamt führen die geringere Produktivität der Dropouts, ihr höheres Arbeitslosigkeitsrisiko und ihr erwartetes geringes Einkommensniveau zu geringeren Steuereinnahmen, höheren Kosten für die sozialen Sicherungssysteme und geringerem Wachstum. Dadurch senken Dropouts das Pro-Kopf-Einkommen einer Volkswirtschaft.

Neben privaten Bildungsrenditen können auch gesellschaftliche bzw. staatliche Bildungsrenditen berechnet werden. Die OECD schätzt für das Jahr 2004 staatliche Ertragsraten von über 5 Prozent für eine sekundäre Ausbildung für Männer und Frauen ebenso wie für eine tertiäre Ausbildung für Frauen und von knapp 10 Prozent für eine tertiäre Ausbildung für Männer (OECD 2008, 214).

2.4 FORSCHUNGSFRAGEN

Theoretische Überlegungen und empirische Studien verdeutlichen, dass sowohl ein Individuum als auch die Gesellschaft als Ganzes von hoher Bildung profitiert. Geringe Bildung und Schulabbruch können durch hohe Gegenwartsorientierung und hohe direkte und indirekte Kosten eines Schulbesuchs entstehen (siehe Abschnitt 2.3.1). Sie hängen aber auch zusammen mit dem familiären Hintergrund

(siehe Abschnitt 1 und 2.3.1). Studien zum Thema Bildungsabbruch und Geringqualifizierte zeigen, dass diese häufiger einen Migrationshintergrund haben, eher männlich sind und aus weniger gebildeten Elternhäusern stammen (siehe z. B. Anger/Plünnecke/Seyda 2006). Daraus leiten sich für die spezielle Gruppe der Schulabbrecher folgende Fragen ab:

1. Wie groß ist das Dropoutproblem in Deutschland, wie hat es sich im Zeitablauf geändert (Abschnitt 3.1)?
2. Gibt es regionale Unterschiede (Abschnitt 3.2, 4.1)?
3. Welche schulspezifischen Merkmale (vor dem Dropout besuchte Schulform und Klassenstufe) und individuellen Merkmale (Geschlecht, Herkunft) hängen mit der Dropoutquote zusammen (Abschnitt 3.3 – 3.5, 4.1 und 4.2)?
4. Welchen Einfluss hat der familiäre Hintergrund (Abschnitt 4.2)?
5. Was passiert mit den Dropouts nach dem Schulabbruch (Abschnitt 5)?

Diese Fragen sollen im Folgenden mit Hilfe von Daten des Statistischen Bundesamtes (Abschnitt 3, 4.1 und 5) und Individualdaten des Sozio-ökonomischen Panels (Abschnitt 4.2) aufgezeigt werden.

3. SCHULDROPOUTS IN DEUTSCHLAND – WIE VIELE SCHÜLER VERLASSEN DEUTSCHE SCHULEN OHNE ABSCHLUSS?

Zu den Dropouts aus dem allgemeinbildenden Schulsystem zählen in dieser Analyse, wie in Abschnitt 2 festgelegt, alle Personen, die eine allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Daher können in diesem Abschnitt die Begriffe „Dropout aus dem Schulsystem“, „Schulabbrecher“ und „Abgänger ohne Hauptschulabschluss“ synonym verwendet werden.¹⁵ In diesem Abschnitt sollen die Entwicklung des Dropoutproblems im Zeitverlauf und regionale Ungleichheiten aufgezeigt werden. Ferner werden aus den amtlichen Daten ersichtliche Unterschiede hinsichtlich vor dem Abbruch besuchter Klassenstufe und Schulform, Geschlecht und Herkunft analysiert.

3.1 ENTWICKLUNG IM ZEITVERLAUF

Schulabbruch ist kein neues Problem, im Gegenteil: 1970 verließen in Westdeutschland mit knapp 135.000 Personen doppelt so viele Personen wie heute im

¹⁵ Dabei handelt es sich beim Term „Schule“ im Folgenden nur um allgemeinbildende Schulen, nicht um berufliche Schulen. „Abgänger ohne Hauptschulabschluss“ sind also Personen, die eine Schule des allgemeinbildenden Schulsystems ohne Abschluss verlassen, ohne direkt im Anschluss in eine andere Schule des allgemeinbildenden Schulsystems einzutreten – dies wären Schulwechsler (Statistisches Bundesamt 2008b).

gesamten Bundesgebiet die Schule ohne Hauptschulabschluss (Tabelle 3.1). Grund zur Sorge besteht dennoch: In den 70er Jahren war die Arbeitslosenquote weit niedriger als heute, insbesondere die der Geringqualifizierten¹⁶ (Bach/Hummel/Kaufmann 2009, 452 f.). Die Anzahl der Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss ist seitdem stark gesunken (Reinberg/Hummel 2006, 105 und 107). Die Anzahl der Schuldropouts und auch die Dropoutquote sind heute zwar geringer als vor 40 Jahren, jedoch ist die Perspektive der Schulabbrecher nach Verlassen der Schule heute deutlich schlechter (siehe Abschnitt 5). Daher bleibt das Problem weiter aktuell, und Lösungsansätze sind heute aufgrund mangelnder Möglichkeiten nach dem Abbruch für die betroffenen Personen sogar wichtiger als noch vor 40 Jahren.

Von 1970 bis 1985 hat sich die Dropoutquote im früheren Bundesgebiet von 18,9 Prozent auf 7,6 Prozent verringert (Tabelle 3.1). 1990 ist sie leicht angestiegen. Die ab 1992 ausgewiesene gesamtdeutsche Abbrecherquote schwankt bis 2003 um neun Prozent.¹⁷ Der höchste Wert wird im Jahr 2001, dem Jahr der ersten PISA-Studie, mit 9,6 Prozent verzeichnet; seitdem lässt sich ein leicht negativer Trend erkennen.¹⁸ Bis 2008 ist die Abbrecherquote auf 7 Prozent gesunken.¹⁹ Mit knapp 88.500 erreichte auch die Anzahl der Abgänger ohne Hauptschulabschluss 2001 ihren Höhepunkt der letzten 25 Jahre und sank bis 2008 auf ca. 65.000 Personen.

¹⁶ 1975 betrug die gesamte Arbeitslosenquote für die ehemalige BRD 3,9 Prozent, die Arbeitslosenquote für Personen ohne Ausbildung 6,1 Prozent. 1991 war erstere für Gesamtdeutschland auf 6,9 Prozent, letztere auf 14,5 Prozent angestiegen. Im Jahr 2005 hat sich der Unterschied weiter ausgeweitet auf 14,2 Prozentpunkte: Die Gesamtarbeitslosenquote betrug 11,8 Prozent, während 26 Prozent der Personen ohne Ausbildung arbeitslos gemeldet waren. (Bach/Hummel/Kaufmann 2009, 452 f.)

¹⁷ Im Jahr 1992 ist dieser Anstieg noch nicht erkennbar, was allerdings an unterschiedlichen Messmethoden oder Messfehlern in den neuen Bundesländern liegen könnte: Die Abbruchquote beträgt 1992 in Sachsen lediglich 1,5 Prozent, in Brandenburg 3,9 Prozent, in den Folgejahren liegt sie um etwa 10 Prozentpunkte darüber, siehe Kap. 3.2.

¹⁸ Deutschlands schlechtes Abschneiden bei der ersten PISA-Studie lenkte die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Qualität der deutschen Schulbildung. Ob die Verringerung der Abbrecherquote seit 2001 in einem kausalen Zusammenhang mit der PISA-Studie und den danach ergriffenen Maßnahmen steht, kann nicht ohne weiteres beurteilt werden und wäre anhand dieser einfachen Zeitreihe sicher zu weit gegriffen.

¹⁹ Die Verringerung auf 8,3 Prozent im Jahr 2004 liegt zum Teil an der veränderten Erfassungsmethode in Niedersachsen: Hier werden ab 2004, anders als in den Vorjahren und anders als in den anderen Bundesländern, in der Grundgesamtheit der Absolventen auch die Übergänger in die Sekundarstufe II als Absolventen im Nenner erfasst. (Siehe Anger/Plünnecke/Seyda 2006, S. 11).

Tab. 3.1 Anteile der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an allen Abgängern/Absolventen

Abgangs- jahr	Insgesamt			Männer			Frauen		
	Insgesamt	Ohne Hauptschul- abschluss (absolut)	Ohne Hauptschul- abschluss (Prozent)*	Insgesamt	Ohne Hauptschul- abschluss (absolut)	Ohne Hauptschul- abschluss (Prozent)*	Insgesamt	Ohne Hauptschul- abschluss (absolut)	Ohne Hauptschul- abschluss (Prozent)*
Früheres Bundesgebiet									
1970	711.457	134.78	18,9%	370.422	74.825	20,2%	341.035	59.955	17,6%
1975	811.042	108.844	13,4%	418.392	64.451	15,4%	392.65	44.393	11,3%
1980	956.144	111.647	11,3%	510.207	69.101	13,5%	474.937	42.546	9,0%
1985	956.663	72.553	7,6%	489.134	43.965	9,0%	467.529	28.588	6,1%
1989	708.114	54.098	7,6%	365.785	32.958	9,0%	342.329	21.14	6,2%
1990	672.284	53.6	8,0%	346.967	32.763	9,4%	325.317	20.832	6,4%
Deutschland									
1992	776.139	63.558	8,2%	399.514	40.198	10,1%	376.625	23.36	6,2%
1993	799.32	72.443	9,1%	412.608	46.681	11,3%	386.712	25.762	6,7%
1994	818.032	74.048	9,1%	422.033	47.649	11,3%	395.999	26.399	6,7%
1995	861.669	76.005	8,8%	443.518	49.331	11,1%	418.151	26.674	6,4%
1996	892.396	78.747	8,8%	457.09	51.012	11,2%	435.306	27.735	6,4%
1997	916.153	80.486	8,8%	470.108	52.411	11,2%	446.045	28.075	6,3%
1998	924.358	82.968	9,0%	474.65	53.855	11,4%	449.708	29.113	6,5%
1999	937.42	83.761	8,9%	478.935	53.833	11,2%	458.485	29.928	6,5%
2000	937.977	86.601	9,2%	478.696	56.041	11,7%	459.281	30.56	6,7%
2001	926.505	88.456	9,6%	473.179	56.492	11,9%	453.326	31.964	7,1%
2002	934.734	85.314	9,1%	457.499	54.395	11,4%	459.235	30.919	6,7%
2003	947.446	84.092	8,9%	527.082	51.293	9,7%	464.455	30.611	6,6%
2004	986.317	82.212	8,3%	500.91	52.565	10,5%	485.407	29.647	6,1%
2005	958.485	78.152	8,2%	488.382	49.756	10,2%	470.103	28.396	6,0%
2006	968.869	75.897	7,8%	494.866	47.857	9,7%	474.003	28.04	5,9%
2007	964.848	70.547	7,3%	490.659	44.248	9,0%	474.189	26.299	5,5%
2008	929.462	64.918	7,0%	470.862	39.872	8,5%	458.596	25.046	5,5%

* Anteil an allen Absolventen/Abgängern

Quelle: Bildung im Zahlenspiegel 2004, S.70ff., Statistisches Bundesamt 2009, eigene Darstellung.

Männliche Abgänger verlassen das allgemeine Schulsystem häufiger ohne Abschluss als ihre Mitschülerinnen. Diese geschlechterspezifischen Unterschiede treten seit Beginn des Erhebungszeitraums (1970) auf. Wäre es möglich, durch adäquate Maßnahmen die Abbrecherquote der Jungen an die der Mädchen anzupassen, so hätten z. B. im Jahr 2008 ca. 14.000 Personen zusätzlich einen Abschluss erworben.

Obwohl auch andere Veröffentlichungen mit derselben Definition der Abbrecherquote arbeiten (d. h. sie als Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss an allen Abgängern und Absolventen definieren) und ebenfalls die Daten des Statistischen Bundesamts verwenden, kommen sie teils zu unterschiedlichen Ergebnissen. Zwei Beispiele (und die Gründe für die Abweichung):

- Deutschland in Zahlen 2008 (IW Köln 2008): Diese Veröffentlichung sieht die Dropoutquote im Jahr 2004 bei 6,5 Prozent, im Jahr 2006 bei 6,1 Prozent. Hier werden zur Grundgesamtheit auch die Absolventen mit an beruflichen Schulen erworbenen Abschlüssen hinzugerechnet. Da diese Schulen jedoch nicht zum allgemeinbildenden Schulsystem zählen, werden sie hier zunächst

vernachlässigt. Es sei an dieser Stelle jedoch auf Abschnitt 5.2 verwiesen: Ein Versuch, die Dropoutquote um die Personen zu bereinigen, die den Hauptschulabschluss im Übergangssystem nachholen, kommt für 2007 zu vergleichbaren Abweichungen.

- Berufsbildungsbericht 2008 (BMF 2008): Der Bericht weist für 2004 eine Abbrecherquote von 8,7 Prozent, für 2006 von 8 Prozent aus, d. h. 0,4 bzw. 0,2 Prozentpunkte höher als die Abbrecherquote des Statistischen Bundesamtes (BMBF 2008, Übersicht 17). Die Abgänger- und Absolventenanzahl wird hier jedoch ausdrücklich um die Zahl der Teilnehmer am zweiten Bildungsweg (Abendschulen, Kollegs) und die Teilnehmer an der Schulfremdprüfung bereinigt, wodurch sich die Abweichungen ergeben. Bereinigt man die Zahlen von 2007 auf eine dem Berufsbildungsbericht ähnliche Weise, so erhält man für 2007 eine Abbrecherquote von 7,5 Prozent, für 2008 von 7,2 Prozent (siehe Abschnitt 3.2). Diese Quoten liegen ebenfalls 0,2 Prozentpunkte über derjenigen des Statistischen Bundesamts.²⁰ Dieser Abbrecheranteil ist insofern aussagekräftiger, als dass Absolventen und Abgänger des zweiten Bildungswegs nicht betrachtet werden. Abendschulen, Kollegs und Schulexternenprüfungen werden fast ausschließlich mit Erfolg verlassen, so dass diese erhöhte Absolventenzahl die Dropoutquote der sich im regulären Schulsystem befindlichen Personen verringert.

Zusammenfassend ist die Dropoutquote in Deutschland bis Mitte der Achtziger Jahre stark gesunken und stagniert seitdem, wobei sich in den letzten Jahren wieder ein fallender Trend abzeichnet. Im Jahr 2008 liegt sie bei 7 Prozent. Dieser Durchschnittswert muss aber nicht für alle Regionen Deutschlands gelten. Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland in den Neunziger Jahren wurden schon angesprochen. Im nächsten Abschnitt soll gezeigt werden, dass die Unterschiede zwischen Ost und West fortbestehen und dass auch die Bundesländer ganz unterschiedliche Abbrecherquoten haben.

3.2 REGIONALE UNTERSCHIEDE

Da die deutsche Schulpolitik im Hoheitsbereich der Länder liegt, gibt es in Deutschland kein einheitliches Schulsystem, sondern unterschiedliche Systeme und Regelungen in jedem der sechzehn Bundesländer.²¹ Daher sollen im Folgenden die Dropoutquoten in den einzelnen Bundesländern betrachtet werden.

²⁰ Die Berechnungen erfolgten auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes, siehe Statistisches Bundesamt (2008c und 2009).

²¹ Diese Unterschiede umfassen Schulformen, Dauer der schulischen Ausbildung, Dauer der Schulpflicht, Stundenplan, usw. Umfassende Informationen zum deutschen Bildungssystem finden sich u. a. in Cortina et al. (2005).

Vergleicht man den Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss an allen Abgängern und Absolventen des betreffenden Jahrgangs über die Bundesländer hinweg, erhält man folgende Erkenntnisse (Tab. 3.2):²²

- Die ostdeutschen Bundesländer und die Stadtstaaten Hamburg und Berlin weisen höhere Schulabbrecherraten auf als die westdeutschen Flächenländer und Bremen.
- Ost- und westdeutsche Raten zeigen kein Konvergenzverhalten, die Unterschiede bleiben im gesamten Beobachtungszeitraum bestehen.
- Eine gemeinsame Tendenz der Zeitreihen ist nicht eindeutig erkennbar, da die Reihen mehr oder weniger starken Schwankungen unterworfen sind. In den letzten Jahren scheint es einen leichten Abwärtstrend der Abbrecherraten zu geben.
- Bundesländern mit ähnlichen Schulsystemen, ähnlichem BIP pro Kopf, ähnlichen Bildungsausgaben, ähnlichem Abschneiden bei den PISA-Tests etc. haben nicht unbedingt ähnliche Abbrecherquoten, so dass man auf den ersten Blick keine „Struktur“ bzw. Gruppen von Ländern mit ähnlichen Dropoutquoten und ähnlichen weiteren Merkmalen erkennen kann.²³

Auffällig sind die niedrigen Abbrecherquoten von Brandenburg und Sachsen im Jahr 1992 (3,9 bzw. 1,5 Prozent). In den Folgejahren steigen diese Quoten so stark an (1993 liegen sie bei 9,6 bzw. 12,3 Prozent, 1994 bei 14,2 bzw. 10,2 Prozent), dass man wahrscheinlich von Messfehlern ausgehen muss. Da im Jahr 2007 die ersten Absolventen des achtjährigen Gymnasiums in Sachsen-Anhalt die Gesamtanzahl der Abgänger und Absolventen erhöht, ist die Abbrecherquote dieses Jahres vergleichsweise niedrig (7,7 Prozent im Vergleich zu 10,8 bzw. 10,5 Prozent in 2006 bzw. 2008).

²² Im folgenden werden niedrige Abbrecherquoten positiv bewertet. Es sei allerdings ergänzend angemerkt, dass für eine nachhaltige Bildungspolitik eine niedrige Quote der Abgänger ohne Abschluss auch negative Aspekte messen kann: Sie könnte auch Qualitätsdefizite in einem Bundesland, das eine solche niedrige Quote aufweist, andeuten, d.h. dass es in diesem Land leichter ist als in anderen, einen Abschluss zu erwerben. „Schlechter Abschneiden“ bzw. „größere Probleme“ stellt daher in dieser Arbeit keine Bewertung des Schulsystems insgesamt dar, sondern lediglich eine Betrachtung der vom landesspezifischen System erzeugten Abbrecheranzahl.

²³ Dies zeigen hier nicht abgedruckte Berechnungen mit Daten des Statistisches Bundesamtes (2008a) für Bildungsausgaben, den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder für das BIP pro Kopf und Prenzel et al. (2008) für PISA-Länderscores.

Tab. 3.2 Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss nach Bundesländern, prozentuale Angaben als Anteile an allen Abgängern und Absolventen

	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2007	'07 ber.*	2008	'08 ber.*
Baden-Württemberg.....	8,6%	8,7%	8,4%	7,8%	8,0%	7,8%	7,1%	6,3%	5,8%	5,9%	5,5%	5,5%
Bayern.....	8,0%	8,2%	8,4%	9,1%	9,0%	9,4%	8,5%	7,4%	6,9%	7,0%	6,3%	6,4%
Berlin.....	15,0%	13,3%	11,6%	13,4%	12,3%	10,8%	10,3%	9,2%	9,4%	10,0%	9,2%	9,8%
Brandenburg.....	3,9%	14,2%	9,5%	8,8%	8,9%	8,9%	8,8%	10,2%	9,8%	10,2%	9,5%	10,0%
Bremen.....	9,3%	9,1%	10,6%	10,7%	8,9%	8,6%	10,0%	7,2%	7,4%	8,0%	6,6%	7,0%
Hamburg.....	8,7%	8,9%	11,1%	11,0%	12,4%	11,6%	11,3%	11,5%	10,3%	10,8%	8,2%	8,5%
Hessen.....	9,5%	8,6%	9,4%	8,6%	10,2%	8,8%	8,6%	7,9%	7,9%	8,3%	6,5%	6,9%
Mecklenburg-Vorpommern.	9,8%	11,9%	9,4%	9,7%	10,9%	10,7%	9,8%	11,4%	10,4%	10,6%	9,8%	10,0%
Niedersachsen.....	9,5%	10,5%	10,1%	9,7%	10,1%	9,7%	7,5%	8,5%	7,6%	7,6%	7,5%	7,6%
Nordrhein-Westfalen.....	6,2%	5,9%	5,9%	6,0%	6,1%	7,0%	6,9%	6,6%	6,5%	6,7%	6,4%	6,6%
Rheinland-Pfalz.....	9,6%	9,1%	9,5%	9,6%	9,6%	9,0%	8,1%	7,6%	7,4%	7,5%	7,0%	7,2%
Saarland.....	10,7%	10,8%	10,9%	10,7%	10,5%	9,2%	8,9%	7,8%	7,4%	7,7%	6,8%	7,0%
Sachsen.....	1,5%	10,2%	9,8%	10,4%	12,1%	10,1%	9,4%	8,6%	8,4%	8,7%	8,6%	8,8%
Sachsen-Anhalt.....	13,4%	11,3%	10,7%	11,0%	12,3%	14,2%	13,8%	10,8%	7,7%	8,0%	10,5%	10,9%
Schleswig-Holstein.....	9,4%	9,2%	9,7%	10,9%	10,2%	10,7%	9,8%	9,7%	8,6%	8,8%	8,5%	8,6%
Thüringen.....	9,1%	13,1%	12,3%	13,1%	12,6%	11,7%	8,8%	8,1%	7,0%	7,1%	6,8%	6,9%
Deutschland.....	8,2%	9,1%	8,8%	9,0%	9,2%	9,1%	8,3%	7,8%	7,3%	7,5%	7,0%	7,2%
<i>absolut</i>	63 558	74 048	78 747	82 968	86 601	85 314	82 212	75 897	70 547		64 918	
Früheres Bundesgebiet.....	8,1%	8,1%	8,2%	8,3%	8,4%	8,5%	7,8%	7,4%	7,0%	7,1%	6,5%	6,7%
<i>absolut</i>	50 629	50 456	54 603	57 035	58 942	60 209	59 669	56 071	53 892		50 147	
Neue Länder einschl. Berlin	8,4%	12,0%	10,5%	11,0%	11,6%	10,9%	10,1%	9,6%	8,7%	9,0%	9,1%	9,4%
<i>absolut</i>	12 929	23 592	24 144	25 933	27 659	25 105	22 543	19 826	16 655		14 771	

1) Nachweis der Schulentlassenen.

2) 2007: Angaben des Vorjahres, außer Externe.

3) 2001: erste Absolventen des 9-jährigen Gymnasiums.

4) 2004: In Niedersachsen werden auch die Übergänge in die SEK-II-Stufe zur Grundgesamtheit der „Abgänger und Absolventen“ hinzugezählt.

5) 2007: erste Absolventen des 8-jährigen Gymnasiums.

* Bereinigung der Abgänger und Absolventen um alle Schulexternenprüfungen, Abgänger und Absolventen von Abendschulen und Kollegs.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2009, eigene Berechnungen.

Bereinigt man die Anzahl der Schulabgänger und –absolventen 2007 und 2008 um Personen, die als Externe eine Schulabschlussprüfung abgelegt haben und um Absolventen von Abendschulen und Berufskollegs²⁴, so erhöhen sich die Dropoutquoten leicht. Es gibt kleinere Unterschiede zwischen den Bundesländern, die auf die jeweiligen Regelungen zum nachträglichen Erwerb eines Schulabschlusses zurückzuführen sind. So bereinigt liegt die gesamtdeutsche Dropoutquote in den letzten beiden Jahren bei 7,5 bzw. 7,2 Prozent, also 0,2 Prozentpunkte bzw. 3 Prozent über der unbereinigten Quote (Tabelle 3.2).

²⁴ Die betroffenen Absolventen gehören strikt genommen nicht zum eigentlichen allgemeinbildenden Schulsystem, da sie ihren Abschluss verspätet bzw. auf einem Umweg nachholen.

3.3 WANN VERLASSEN DROPOUTS DIE SCHULE?

Die in den vorigen Abschnitten dargestellten Dropoutquoten sagen wenig über die Qualifikationen aus, die die Dropouts eventuell während ihrer Schulzeit erworben haben. Diese erworbenen Fähigkeiten könnten unter Umständen dazu führen, dass ein Schulabbrecher dennoch nicht erfolglos im weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf ist. Laut der Humankapitaltheorie bereichert die Zeit, die ein Individuum in seine Bildung investiert, sein persönliches Humankapital und verbessert somit seine Aussichten auf eine Beschäftigung und höhere Entlohnung. Ein Schüler, der die Schule nach der achten Klasse verlässt, wird weniger Unterrichtsstoff kennen gelernt haben als ein Schüler, der erst nach der zehnten Klasse erfolglos abbricht. Außerdem ist es in Deutschland möglich, den Hauptschulabschluss im Übergangssystem oder auf anderem Wege (Schulexternenprüfung, Abendschule) nachzuholen oder eine Berufsausbildung aufzunehmen, ohne den Hauptschulabschluss vorweisen zu können (auch wenn dies eher die Ausnahme ist, siehe Abschnitt 5).

Typischerweise müsste ein Schulabbruch entweder nach erfolglosem Besuch der neunten Klasse, d. h. nach der Klassenstufe, die mit dem Hauptschulabschluss endet,²⁵ oder nach Ende der Schulpflicht erfolgen.²⁶ Ein Blick in die amtlichen Statistiken zeigt, dass diese Vermutungen richtig sind: Knapp 60 Prozent der Schulabbrecher²⁷ verlassen das allgemeinbildende Schulsystem nach der neunten Klasse (Abb. 3.1). 30 Prozent der Abbrecher beenden lediglich die achte Klassenstufe, diese ist also die zweithäufigste Abgangsstufe für Dropouts. Immerhin 7,3 bzw. 0,3 Prozent der Abbrecher verlassen die Schule schon nach der siebten bzw. sechsten Klasse. Während die Dropouts nach der 6. Klasse durch Umzüge ins Ausland und Sterbefälle zumindest größtenteils erklärt werden könnten, ist die Zahl der Dropouts nach der siebten Klasse für diese Erklärungsmöglichkeiten zu hoch. Von den ca. 909.000 ermittelten Abgängern und Absolventen aus

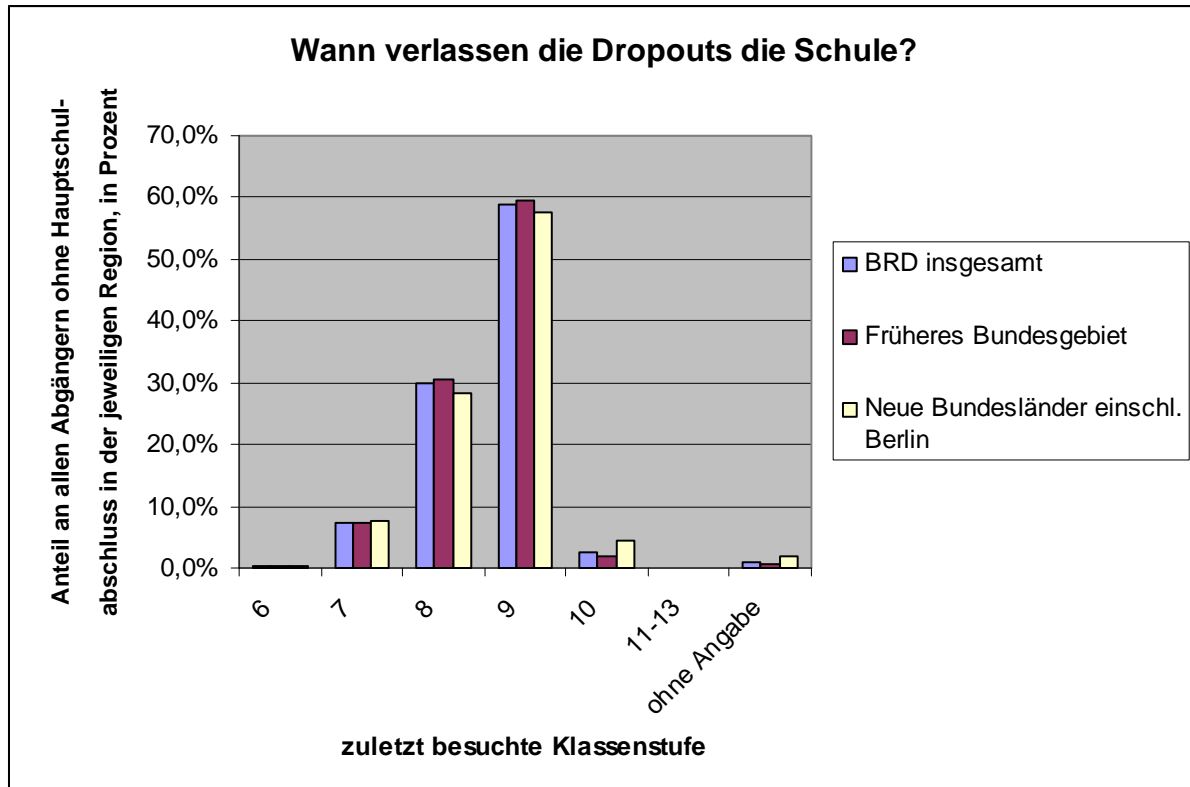
²⁵ In einigen Bundesländern wird der Hauptschulabschluss automatisch mit erfolgreichem Besuch der neunten Klassenstufe bzw. mit Versetzung in die zehnte Klasse vergeben. Andere verlangen eine Prüfung, deren Bestehen Voraussetzung für den Hauptschulabschluss ist. Sonderregelungen wie qualifizierender oder erweiterter Hauptschulabschluss sind ebenfalls regional unterschiedlich.

²⁶ Die Schulpflicht endet je nach Bundesland nach neun bis zwölf Jahren bzw. nach Erreichen des 18. Lebensjahres. Bei ersterem ist jedoch zu beachten, dass ein wiederholtes Jahr bei der Berechnung der Pflichtschuljahre berücksichtigt wird, d. h. ein Achtklässler, der zwei Schuljahre wiederholt hat, kann bei zehnjähriger Schulpflicht die Schule verlassen, ohne seine Schulpflicht zu verletzen.

²⁷ Schulabbrecher sind die Abgänger ohne Abschlusszeugnis aus allgemeinbildenden Schulen ohne Abgänger aus Förder- und Waldorfschulen. Diese Schularten ermöglichen einen Verbleib in der Oberstufe auch ohne Hauptschulabschluss, so dass es vereinzelt zu Abgängen ohne Hauptschulabschluss aus der 11. und 12. Klasse kommen würde. Diese Abgänge sind für reguläre Schulen nicht nachvollziehbar, da dort ein Übergang in die Oberstufe ohne Hauptschulabschluss nicht erfolgen kann.

allgemeinbildenden Schulen²⁸ haben also im Jahr 2007 etwa 2500 Personen nicht einmal die achte Klassenstufe erreicht. Gut 12.000 haben höchstens die achte Klassenstufe besucht. Immerhin 2,4 Prozent der Abbrecher besuchen die Schule bis zur zehnten Klasse; sie sollten eine vergleichsweise gute Bildung im Vergleich zu den frühen Abbrechern haben.

Abb. 3.1 Anteile der Abgänger ohne Hauptschulabschluss¹ 2007 nach Klassenstufen und Region (ohne Abgänger aus Förder- und Waldorfschulen)



¹ ohne Abgänger aus Förder- und Waldorfschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2008c, eigene Berechnungen.

Zusammenfassend erfolgt ein Dropout-Ereignis meist, wie zu erwarten, nach der neunten Klasse. Grund zur besonderen Sorge liefern die knapp 8 Prozent der Dropouts, die das allgemeinbildende Schulsystem bereits nach der sechsten oder siebten Klasse verlassen und somit ein erhebliches Wissensdefizit gegenüber regulären Schulabgängern und –absolventen haben dürften. Abgänger nach der siebten Klassenstufe haben z. B. während ihrer Schulzeit weder anspruchsvollere Prozentrechnungen noch Konstruktionen von Dreiecken und Kreisen durchgeführt.²⁹ Diese frühen Abbrüche sollten im deutschen Schulsystem eigentlich nicht möglich sein.

²⁸ Ohne Förder- und Waldorfschulabgänger und –absolventen.

²⁹ Die angeführten Beispiele orientieren sich am bayrischen Lehrplan für Mathematik an der Hauptschule.

3.4 AUS WELCHEN SCHULARTEN KOMMEN DIE ABBRECHER?

In Deutschland gibt nicht ein einziges, einheitliches Schulsystem, sondern unterschiedliche Regelungen in den einzelnen Bundesländern – z.B. auch verschiedene Schulformen. Während in den meisten westdeutschen Ländern noch die klassische Dreiteilung der weiterführenden Schulen in Haupt-, Realschule und Gymnasium besteht, wurde diese in den wenigsten der ostdeutschen Länder eingeführt. Hauptschulen gibt es lediglich in Berlin. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen existieren zudem auch keine Realschulen. Dafür sind in den neuen Bundesländern Schulen mit mehreren Bildungsgängen (z.B. Sekundarschulen, Regelschulen) schon wesentlich länger Bestandteil der Schullandschaft. In einigen westdeutschen Ländern werden diese als Ergänzung zu den (und teilweise auch als Ersatz für die) „klassischen“ Schulformen eingeführt. Gesamtschulen werden je nach Bundesland von ca. 0,5 Prozent (Bayern, Baden-Württemberg) bis ca. 25 Prozent (Berlin, Hamburg)³⁰ der Schüler besucht, so dass auch sie eine sehr unterschiedliche Stellung in verschiedenen Bundesländern haben. Aus diesem Grund werden Dropouts, also Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss, nicht ausschließlich aus Hauptschulen kommen, und die Dropoutanteile verschiedener Schulformen werden sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden.

Mehr als jeder zweite deutsche Abgänger (54,1 Prozent) ohne Hauptschulabschluss im Jahr 2007 hat eine Förderschule besucht (Statistisches Bundesamt 2008c, Tab. 6.5). Von den Dropouts aus „regulären“ Schulformen haben im Jahr 2007 über 60 Prozent eine Hauptschule besucht, 15 Prozent eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen, neun Prozent eine Realschule, zwei Prozent ein Gymnasium und 13 Prozent eine Gesamtschule.

Da die Schularten, in denen typischerweise ein Hauptschulabschluss erworben wird³¹, von Bundesland zu Bundesland variieren und die angebotenen Schulformen unterschiedlich stark frequentiert werden, ist es sinnvoller zu betrachten, welche Schulformen wie viele Abbrecher „produzieren“ (siehe Tab. 3.3) anstatt welcher Anteil aller Abbrecher aus welcher Schulform stammt.

³⁰ Zahlen für das Jahr 2007, Statistisches Bundesamt 2008b.

³¹ Die klassische Hauptschule existierte 2007 nur noch in 10 Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein). Mehrere Bundesländer bieten Schulformen an, die Hauptschule und Realschule verbinden (Schulen mit mehreren Bildungsgängen, SMB). Gesamtschulen, die alle Abschlüsse ermöglichen, existieren in allen Bundesländern außer in Sachsen, jedoch sind sie unterschiedlich stark frequentiert. Auch die Verteilung der Schüler auf die anderen Schularten variiert von Bundesland zu Bundesland. Dies schlägt sich auch in der Verteilung der Dropouts auf die zuletzt besuchte Schulform nieder.

Tab. 3.3 Abgänger ohne Hauptschulabschluss 2007 an allen Abgängern und Absolventen der jeweiligen Schulform, nach Bundesländern, bereinigt um Schulexternenprüfungen und Abendschulen¹

Bundesland	Gesamt ²	Haupt- schule	Schule mit mehreren Bildungs- gängen ³	Real- schule	Ge- samt- schule	Gymna- sium	Förder- schule	Wal - dorf- schule
Baden-Württemberg	5,9%	4,6%	-	2,0%	0,3%	0,3%	78,8%	2,6%
Bayern	7,0%	7,2%	-	1,4%	4,7%	0,5%	84,8%	20,6%
Berlin ⁴	10,0%	28,5%	-	3,5%	8,0%	0,3%	65,8%	0,4%
Brandenburg	10,2%	-	100,0%	2,5%	7,0%	0,2%	93,3%	0,0%
Bremen	8,0%	15,4%	100,0%	1,5%	6,9%	0,0%	83,2%	1,8%
Hamburg	10,8%	18,7%	13,7%	2,7%	8,5%	0,2%	86,7%	0,0%
Hessen	8,3%	13,2%	-	1,2%	5,5%	0,2%	83,3%	0,5%
Mecklenburg- Vorpommern	10,6%	0,0%	53,6%	0,4%	6,3%	0,0%	80,8%	3,4%
Niedersachsen	7,6%	10,9%	-	0,8%	2,3%	0,1%	72,9%	1,3%
Nordrhein-Westfalen	6,7%	9,4%	-	0,7%	2,9%	0,3%	68,7%	0,3%
Rheinland-Pfalz	7,5%	9,7%	6,4%	0,6%	2,8%	0,5%	76,7%	0,0%
Saarland	7,7%	2,4%	5,2%	1,8%	4,9%	0,1%	72,8%	7,4%
Sachsen	8,7%	-	5,2%	-	-	0,0%	81,0%	7,6%
Sachsen-Anhalt	8,0%	-	6,0%	-	3,4%	0,0%	74,5%	0,0%
Schleswig-Holstein	8,8%	9,3%	-	1,5%	1,8%	0,3%	96,4%	0,6%
Thüringen	7,1%	-	4,7%	-	0,2%	0,0%	59,8%	0,0%
BRD	7,5%	8,7%	6,8%	1,3%	4,7%	0,3%	76,9%	3,4%
West	7,1%	8,4%	6,4%	1,2%	3,8%	0,3%	77,0%	3,6%
Ost	9,0%	23,1%	6,9%	1,9%	7,1%	0,1%	76,4%	1,4%

¹ Existiert die Schulform nicht, so ist dies durch „-“ gekennzeichnet, „0 Prozent“ bedeutet keine oder sehr wenige Abgänger ohne Hauptschulabschluss. (Die „0 Prozent“ bei HS, Mecklenburg-Vorpommern, wird im weiteren Verlauf jedoch wie „-“ gewertet aufgrund der dortigen Besonderheiten, siehe 3.).

² Unterschiede zu Tab. 3.2 aufgrund der Bereinigung um Schulexternenprüfungen und Absolventen von Abendschulen.

³ In Brandenburg und Bremen existieren diese Schulformen erst seit 2004/05 bzw. 2003/04, daher gibt es noch keine Absolventen. Alle bisherigen Abgänger sind daher vorzeitige Abgänger und somit Dropouts. In Mecklenburg-Vorpommern wurden 2002/03 Haupt- und Realschulen zu SMB zusammengefasst, Absolventen werden teilweise noch zu den Hauptschulabsolventen, teilweise schon zu den Absolventen der SMB gezählt. Abrecher hingegen werden unter der Kategorie „SMB“ erfasst, so dass die Absolventenquote der Mecklenburgischen Hauptschulen bei 100 Prozent liegt. Eine Zusammenfassung von Hauptschulen und SMB wäre daher sinnvoll; es ergibt sich dann eine gemeinsame Quote der Abgänger ohne Hauptschulabschluss von immerhin noch 29,8 Prozent.

⁴ Hauptschulabgänger einschl. Abgänger aus berufbefähigenden und -vorbereitenden Lehrgängen an beruflichen Schulen, die noch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht besucht werden.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2008c, Tab. 6.5), eigene Berechnungen.

Die allgemeinbildenden Schulen in Deutschland entlassen im Jahr 2007 7,5 Prozent ihrer Abgänger und Absolventen ohne Hauptschulabschluss³². Die

³² Hier wird die um die Schulexternenprüfungen bereinigte Dropoutquote verwendet.

höchsten schulform-spezifischen Dropoutquoten haben, wie erwähnt, die Förderschulen: Mehr als drei Viertel aller Förderschulabgänger gehen ohne allgemeinbildenden Abschluss ab. Überdurchschnittlich viele Hauptschulabgänger (8,7 Prozent) beenden die Schule ohne Abschluss, die übrigen Schulformen verzeichnen unterdurchschnittliche Abbruchquoten.

Lässt man die Förderschulen außer Betracht, so liegen die Hauptschulabbrecherquoten derjenigen Bundesländer, in denen es Hauptschulen gibt (alte Länder und Berlin), stets über denen der anderen Schulformen.³³ Doch sind sie zahlenmäßig im Ländervergleich sehr unterschiedlich: Während in Baden-Württemberg nur 4,6 Prozent der Hauptschulabgänger keinen Abschluss erwerben, beendet in Hamburg rund jeder fünfte Hauptschulabgänger die Schule ohne einen Abschluss. In Berlin ist es jeder vierte³⁴, in Bremen jeder sechste Abgänger. Die Hauptschulen der Stadtstaaten sind daher eindeutig als „Problemschulen“ zu bezeichnen, da sie einen erheblichen Teil ihrer Abgänger ohne einen Abschluss aus der Schule entlassen. Hessen und Niedersachsen verzeichnen Abbruchquoten über 10 Prozent, die übrigen Bundesländer – mit Ausnahme von Baden-Württemberg und dem Saarland – um 10 Prozent. Bei einer durchschnittlichen Klassenstärke von 20 – 30 Schülern sind das immerhin 2 bis 3 Schüler, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen – ein Dropoutereignis in der Hauptschule kann aufgrund dieser Zahlen leider nicht mehr als Ausnahmefall bezeichnet werden.

Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SMB)³⁵ stehen einem größeren Abbrecherproblem gegenüber (4,7 bzw. 6,8 Prozent) als Realschulen und Gymnasien (1,3 bzw. 0,3 Prozent). Die SMB- und Gesamtschulabgängeranteile an allen Abgängern sind in Ostdeutschland höher als in Westdeutschland³⁶, und die Abbrecherquoten beider Schulformen liegen in Ostdeutschland über denen ihrer

³³ Eine Ausnahme ist das Saarland. Dort gibt es jedoch regulär keine Hauptschulen mehr, lediglich einige private Hauptschulen existieren noch. Daher ist der Anteil der Abbrecher an allen Hauptschulabgängern im Saarland außergewöhnlich gering.

³⁴ In Berlin sind es sogar 28,5 Prozent, das heißt mehr als ein Viertel aller Abgänger und Absolventen der Hauptschulen. Hier werden allerdings auch berufsvorbereitende Schulen hinzugerechnet. Diese Schulformen dürften ein anderes Abbruchverhalten haben als allgemeinbildende Schulen.

³⁵ Die Abbrecherquoten dieser in den meisten Bundesländern jungen Schulform für Gesamt-sowie Ost- und Westdeutschland werden jedoch durch die Quoten in Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern leicht verzerrt. Dies wird jedoch aufgrund der vergleichsweise geringen Abgängerzahlen in diesen Bundesländern vernachlässigt.

³⁶ In Ostdeutschland stammen im Jahr 2007 30 Prozent, in Westdeutschland nur 2 Prozent aller Abgänger aus SMB. Ostdeutsche Gesamtschulabgänger stellen 13 Prozent, westdeutsche 8 Prozent aller Abgänger. Zu beachten ist jedoch, dass der hohe ostdeutsche Anteil lediglich durch die überdurchschnittlichen Anteile der Gesamtschulabgänger in Berlin und Brandenburg entstehen, in anderen ostdeutschen Ländern sind Gesamtschulen weniger gängig. (Statistisches Bundesamt 2008b, eigene Berechnungen).

westdeutschen Pendants. Der Unterschied um 0,4 Prozent-Punkte bei den SMB ist relativ unbedeutend und lässt sich leicht über die generell in Ostdeutschland höhere Abbrecherquote des allgemeinen Schulsystems erklären (siehe Tabelle 3.1). Die west- und ostdeutsche Abbrecherquoten der Gesamtschulen unterscheiden sich stärker (3,3 Prozentpunkte).

In der bisherigen Analyse wurden die Förderschulen vernachlässigt, um das Dropoutproblem der „regulären“ Schulformen getrennt zu betrachten. Die sonderpädagogische Förderung in getrennten Schulformen soll das Recht behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Ferner soll sie diesen Personen helfen, ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung zu erlangen. Dabei sollten die betroffenen Kinder und Jugendlichen möglichst gleiche Bildungschancen erhalten, unabhängig von Ort und Form der Förderung (Kultusministerkonferenz, 1994). Von einem hohen Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung sowie Chancengleichheit kann bei den aktuellen Dropoutquoten jedoch keine Rede sein. Wirft man einen Blick auf die Abgängeranteile, die eine Förderschule ohne Hauptschulabschluss verlassen, so ist ihre Höhe mit anderen Schulformen in keiner Weise vergleichbar. Je nach Bundesland haben 60 bis 96 Prozent der Abgänger aus Förderschulen im Jahr 2007 keinen Abschluss erworben, im Bundesdurchschnitt sind es 77 Prozent. Die gezielte Förderung an den Förderschulen schafft es nicht, die Schüler auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, indem sie sie zu einem regulären Abschluss führt. Vielmehr haben die einmal in eine Förderschule eingeschulten Kinder nur eine sehr geringe Chance, später einen solchen regulären Abschluss zu erwerben – und damit stehen ihnen nur wenige Möglichkeiten am Arbeitsmarkt offen.³⁷ Wäre es möglich, die Dropoutquote an Förderschulen auf 30 Prozent zu senken (d. h. etwa auf das Vierfache der gesamten deutschen Dropoutquote), so hätten im Jahr 2007 23.277 Personen zusätzlich den Hauptschulabschluss erworben, so dass die gesamte Dropoutquote auf 4,9 Prozent gesunken wäre.

3.5 DROPOUTQUOTEN AUSLÄNDISCHER SCHÜLER IN DEUTSCHLAND

Vom Dropoutproblem besonders stark betroffen sind ausländische Schülerinnen und insbesondere Schüler. „Ausländer“ sind hier in Deutschland lebende Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft (Abgrenzung des Statistischen Bundesamtes). Zwar hat sich die Schulabbrecherquote der ausländischen Schüler in Deutschland von 21 Prozent im Jahr 1992 auf 16 Prozent im Jahr 2007 verringert, doch liegt sie

³⁷ Diese Kritik an den Förderschulen bezieht sich allein auf die hohen Dropoutquoten, die sie erzeugen. Für eine allgemeinere Kritik am deutschen Förderschulsystem siehe z. B. Muñoz (2007), S. 19 f..

immerhin noch neun Prozentpunkte über der Quote der deutschen Schulabbrecher (Statistisches Bundesamt 2008 c). Anders ausgedrückt: In einer Klasse mit 30 deutschen Schülern erhalten zwei Schüler keinen Abschluss, während von 30 ausländischen Schülern fünf ohne Hauptschulabschluss von der Schule abgehen. Wie auch die deutschen Abgängerinnen beenden ausländische Abgängerinnen die Schule seltener ohne Abschluss als ihre männlichen Pendanten. Wäre eine Verringerung der Dropoutquote der ausländischen auf das Niveau der Dropoutquote der deutschen Schüler (6,5 Prozent) möglich, so hätten im Jahr 2007 8.279 Personen zusätzlich den Hauptschulabschluss geschafft.

Die Situation der ausländischen Schulabgänger unterscheidet sich regional in dreierlei Hinsicht: Erstens liegt der Anteil der ausländischen Abgänger und Absolventen an allen Schulabgängern und –absolventen je nach Bundesland zwischen einem und achtzehn Prozent, zweitens ist die Abbrecherquote ausländischer Abgänger in jedem Land unterschiedlich und drittens sind auch die Differenzen zwischen der Abbrecherquote deutscher und derjenigen ausländischer Abgänger von Land zu Land verschieden (siehe Tab. 3.4).³⁸ Eine Struktur lässt sich nicht erkennen: Sowohl Länder mit hohen als auch niedrigen Ausländeranteilen haben überdurchschnittliche Dropoutquoten bzw. hohe Unterschiede zwischen Dropoutquoten von Deutschen und Ausländern (gleiches gilt für unterdurchschnittliche Dropoutquoten und niedrige Unterschiede).

Insgesamt hat sich die Abbrecherquote ausländischer Schüler in Deutschland in den letzten 15 Jahren deutlich verringert, befindet sich jedoch immer noch auf einem sehr hohen Niveau. Der Ländervergleich zeigt keine großen Ausreißer nach unten.³⁹ Besonders wenige Ausländer erreichen in Berlin, Niedersachsen, Sachsen⁴⁰ und Sachsen-Anhalt im Jahr 2007 einen Schulabschluss, so dass diese

³⁸ Ferner müsste nach dem Herkunftsland, der sozialen Herkunft sowie der bisher in Deutschland gelebten Zeit unterschieden werden, dies ist jedoch anhand den amtlichen Statistiken nicht bzw. nicht ohne größere Probleme möglich.

³⁹ Mit Ausnahme von Brandenburg. Dieses Ergebnis sollte aber aufgrund der geringen Ausländerzahl nicht überinterpretiert werden. Während es in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen nur jeweils 20 bis 40 ausländische Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss gibt, sind es in Nordrhein-Westfalen knapp 4000 Ausländer, die die Schule im Jahr 2007 ohne Hauptschulabschluss verlassen. Aus diesem Grund sollte die relative Chancengleichheit der brandenburgischen Ausländer im Hinblick auf die Dropoutquote nicht überinterpretiert werden: Die sehr geringe Anzahl ausländischer Abgänger (insgesamt 399, Dropouts: 38) ist wahrscheinlich eher ein Grund dafür als eine vorbildliche Integrationspolitik Brandenburgs. Daher soll Brandenburg hier nicht als „Vorbildsland“ angeführt werden.

⁴⁰ Vergleicht man diese Analyse mit dem Ergebnissen der PISA-Ländervergleichsstudie, die auch die Kompetenzunterschiede deutscher und ausländischer Schüler misst, so schneiden auch dort die Stadtstaaten schlecht ab, weitere Überschneidungen gibt es wenige. (Prenzel et. al. 2008, 18) Zu beachten ist, dass aufgrund der niedrigen Fallzahlen u. a. der „Sieger“ des PISA-Vergleichs, Sachsen, nicht hinsichtlich der Kompetenzunterschiede untersucht wird. Betrachtet man die hohe Dropoutquote der ausländischen Schüler in Sachsen, so könnte hier ein wichtiger Aspekt vernachlässigt worden sein.

Länder (zumindest im Jahr 2007) hinsichtlich der Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem besonders schlecht dastehen.

Tab. 3.4 Anteil der Abgänger ohne Hauptschulabschluss 2007 an allen Abgängern und Absolventen der jeweiligen Kategorie, nach Herkunft und Geschlecht

	Absolventen/ Abgänger			Davon						Anteil ausl. Abg./Abs. an allen Abg./Abs.
				Deutsche			Ausländer			
	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	
Baden-Württemberg	5,8%	7,0%	4,6%	4,5%	5,5%	3,5%	15,1%	17,5%	12,4%	12,2%
Bayern	6,9%	8,6%	5,1%	6,0%	7,5%	4,4%	16,6%	20,1%	12,9%	8,0%
Berlin	9,4%	11,1%	7,6%	7,6%	9,2%	6,1%	20,4%	23,2%	17,5%	13,7%
Brandenburg	9,8%	13,0%	6,6%	9,8%	13,0%	6,6%	9,5%	16,0%	4,8%	1,3%
Bremen	7,4%	9,2%	5,6%	6,3%	7,8%	4,6%	15,9%	12,5%	13,2%	12,2%
Hamburg	10,3%	12,0%	8,5%	8,5%	10,0%	7,0%	18,4%	21,0%	15,8%	17,7%
Hessen	7,9%	9,5%	6,3%	6,5%	7,9%	5,0%	16,0%	18,0%	13,9%	14,9%
Mecklenburg-Vorpommern	10,4%	13,2%	7,5%	10,3%	13,1%	7,4%	18,5%	20,0%	17,1%	0,8%
Niedersachsen	7,6%	9,3%	5,7%	6,7%	8,3%	5,0%	20,1%	24,1%	15,9%	6,4%
Nordrhein-Westfalen	6,5%	8,0%	5,0%	5,5%	6,7%	4,1%	14,2%	16,9%	11,5%	12,2%
Rheinland-Pfalz	7,4%	9,3%	5,4%	6,8%	8,5%	5,0%	15,1%	18,9%	11,2%	7,5%
Saarland	7,4%	9,3%	5,5%	6,6%	8,3%	4,8%	15,9%	20,0%	11,9%	9,0%
Sachsen	8,4%	10,5%	6,3%	8,2%	10,3%	6,1%	20,6%	26,8%	14,3%	1,6%
Sachsen-Anhalt	7,7%	10,2%	5,3%	7,7%	10,1%	5,3%	21,5%	28,1%	11,7%	0,7%
Schleswig-Holstein	8,6%	10,3%	6,9%	8,2%	9,8%	6,5%	16,1%	18,0%	14,1%	5,4%
Thüringen	7,0%	9,2%	4,7%	6,9%	9,1%	4,7%	14,4%	18,3%	10,3%	0,7%
Deutschland	7,3%	9,0%	5,5%	6,5%	8,0%	4,8%	16,0%	18,8%	13,0%	9,1%
Früheres Bundesgebiet	7,0%	8,5%	5,4%	5,9%	7,3%	4,5%	15,7%	18,5%	12,7%	10,4%
Neue Länder einschl. Berlin	8,7%	11,1%	6,3%	8,3%	10,7%	6,0%	19,6%	23,3%	15,9%	3,4%

Quelle: Statistisches Bundesamt (2008c), eigene Berechnungen

4. MULTIVARIATE ANALYSEN AUF BUNDESLÄNDER- UND PERSONENEBENE: WELCHE MERKMALE BEEINFLUSSEN SCHULABBRECHERQUOTE UND DROPOUTEREIGNIS?

Im vorigen Abschnitt wurden deskriptiv mögliche Faktoren beschrieben, die mit der Höhe der Dropoutquote zusammenhängen könnten. Nun sollen diese Zusammenhänge auch multivariat untersucht werden. Zunächst wird eine aggregierte Analyse auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes durchgeführt. Danach werden multivariate Modelle mit Hilfe von Individualdaten aus dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) geschätzt.

4.1 AGGREGIERTE ANALYSE AUF BASIS AMTLICHER STATISTIKEN: WAS BEEINFLUSST DIE DROPOUTQUOTE EINES BUNDESLANDES?

In Abschnitt 3 wurde das Dropoutproblem in Deutschland anhand amtlicher aggregierter Daten beschrieben. Diese Daten sollen nun als Grundlage für eine erste multivariate Analyse dienen. Um Faktoren zu identifizieren, die die Höhe der Dropoutquote der einzelnen Bundesländer und Jahre beeinflussen, werden die Daten von 1992 bis 2007 gepoolt. So können Zusammenhänge über den gesamten Zeitraum hinweg untersucht werden.⁴¹ Hierbei stellen die 16 Bundesländer die einzelnen Beobachtungseinheiten dar, so dass die im Folgenden aufgeführte durchschnittliche Dropoutquote nicht der durchschnittlichen gesamtdeutschen Dropoutquote aus Abschnitt 3.1 entspricht, da die unterschiedliche Bevölkerungsgröße der einzelnen Länder hier nicht berücksichtigt wird. Nach einem kurzen Überblick über die verwendeten Daten werden anhand bereits identifizierter Zusammenhänge und bivariater Zusammenhänge in den Daten Hypothesen gebildet, die für die darauffolgende multivariate Analyse verwendet werden.

4.1.1 Überblick über die Daten und erwartete Zusammenhänge

Tabelle 4.1 gibt einen Überblick über die Daten des Statistischen Bundesamtes. Die durchschnittliche Dropoutquote beträgt im Beobachtungszeitraum von 1992 bis 2007 9,6 Prozent. Trennt man die Länder nach Ost- und Westdeutschland, so ergibt sich für die westdeutschen Länder eine mittlere Dropoutquote von 9,0 Prozent und für die ostdeutschen Länder von 10,7 Prozent (siehe Tab. 4.1).⁴²

Der Minimalwert der Dropoutquote liegt bei 1,5 Prozent, gemessen im Jahr 1992 in Sachsen. Wie schon in Abschnitt 3.2 erwähnt, kann dieser Wert ebenso wie die brandenburgische Abbrecherquote von 3,9 Prozent im selben Jahr ein Messfehler sein. Imputiert man für diese beiden Werte einen Durchschnittswert der drei Folgejahre (Dropoutquote 2) oder streicht sie (Dropoutquote 3), so ergibt sich eine durchschnittliche Dropoutquote von 9,68 bzw. 9,67 Prozent und eine ostdeutsche

⁴¹ Das Vorliegen von zeitlichen Fixed-Effects ist denkbar und kann aufgrund eines Pooling-Tests auch nicht abgelehnt werden. Allerdings kann mithilfe des Breusch-Pagan-Tests auch das Vorliegen von Random-Effects nicht verworfen werden. Aufgrund der geringen Größe des Panels sind Fixed-Effects oder Random-Effects-Schätzungen allerdings ebenso problematisch wie die gepoolte Schätzung. Der Hausman-Test gibt dem Random-Effect-Schätzer den Vorrang, allerdings werden die für ihn notwendigen asymptotischen Kriterien von den Daten nicht erfüllt. Daher wird im Folgenden das gepoolte Modell verwendet.

⁴² Die 95-Prozent-Konfidenzintervalle überlappen sich nicht; die Dropoutquoten sind also in beiden Landesteilen signifikant unterschiedlich (eigene Berechnungen auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes).

Abbrecherquote von 10,87 Prozent. Im Folgenden wird die zweite Variante verwendet.⁴³

Tab 4.1 Überblick über die Daten für die aggregierte Analyse, Zeitraum 1992 - 2007

Variable	Beobachtungen	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Dropoutquote	256	9,6189	1,9837	1,5374	17,9422
Dropoutquote 2	256	9,6827	1,8869	5,8159	17,9422
Dropoutquote 3	254	9,6729	1,8910	5,8159	17,9422
Dropoutquote Westdeutschland	160	8,9692	1,4730	5,8159	12,5025
Dropoutquote Ostdeutschland	96	10,7009	2,2444	1,5374	17,9422
Ost-Dummy	256	0,3750	0,4851	0,0000	1,0000
Stadtstaaten-Dummy	256	0,1875	0,3911	0,0000	1,0000
BIP/Kopf [€]	256	23.892,11	7.574,80	9.083,00	50.557,00
Gesamtschüleranteil [%]	256	10,5760	11,5218	0,0000	51,7105
Ausländeranteil [%]	256	8,1729	6,0539	0,1312	20,4723

Gesamtschüleranteil: Anteil der Schüler an integrierten Gesamtschulen an allen Schülern; Ausländeranteil: Ausländeranteil an allen Schülern.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamts.

Betrachtet man kurz die möglichen Erklärungsvariablen, so beträgt das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf im Schnitt 23.892 Euro (siehe Tab. 4.1); der kleinste Wert findet sich 1992 mit 9.083 Euro in Thüringen, der größte mit 50.557 Euro im Jahr 2007 im Stadtstaat Hamburg. Im Bundesdurchschnitt besuchen 10,6 Prozent der Schüler eine Gesamtschule. Während es in Sachsen keine Gesamtschule gibt, sind im Jahr 1992 über die Hälfte (51,7 Prozent) der brandenburgischen Schüler in einer Gesamtschule angemeldet. Der Ausländeranteil unter den Schülern liegt durchschnittlich bei 8,2 Prozent, wobei dieser Wert zwischen 0,13 Prozent im Jahr 1992 in Mecklenburg-Vorpommern und 20,5 Prozent im Jahr 2000 in Hamburg innerhalb der verschiedenen Jahre und Länder schwankt.

Anhand der bisherigen Analyse werden folgende Zusammenhänge für die multivariate Analyse vermutet:

⁴³ Das Imputieren eines Durchschnittswerts der drei Folgejahre ist zwar kein geläufiges Imputationsverfahren, scheint der Autorin hier aber dennoch die beste Alternative: Informationen aus den Vorjahren sind nicht vorhanden, in den Folgejahren schwanken die Quoten ohne deutlich erkennbaren Trend, siehe Kap. 3.2. Erst ab 2002 ist ein fallender Trend erkennbar. Daher sollen die drei folgenden Jahre als Näherungswert der echten Dropoutquote von 1992 dienen.

- Ostdeutsche Bundesländer sind vom Dropoutproblem stärker betroffen (vgl. 3.2).
- Stadtstaaten haben höhere Abbrecherquoten als andere Bundesländer (vgl. 3.2).
- Ein Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben und Dropoutquote eines Landes ist denkbar, kann aber mit Daten des Statistischen Bundesamts nicht nachgewiesen werden.⁴⁴ Ferner könnte die wirtschaftliche Situation eines Landes eine Rolle für Bildungspolitik spielen. Als Proxy dient hier das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf im betreffenden Bundesland.⁴⁵ Das BIP kann Hinweis auf die Höhe der Bildungsausgaben geben, da reiche Länder mehr Mittel zur Verfügung haben und somit auch höhere Bildungsausgaben tätigen könnten.⁴⁶
- Ausländer brechen häufiger die Schule ab als Deutsche, jedoch konnte bisher kein Zusammenhang zwischen dem Ausländeranteil der Schüler in einem Land und der Dropoutquote des Landes gezeigt werden.
- In Ländern mit einem höheren Anteil an Schulabgängern aus Gesamtschulen ist die Dropoutquote der Gesamtschüler im Jahr 2007 tendenziell höher. Daher steht möglicherweise der Anteil der Gesamtschüler an allen Schülern in einem positiven Zusammenhang mit der gesamten Abbrecherquote des betreffenden Landes.

4.1.2 Multivariate Analyse auf Basis der aggregierten Länderdaten

Die Ergebnisse einer einfachen gepoolten OLS-Regression (Tab. 4.2, Modell 1) lassen sich wie folgt zusammenfassen: Wie vermutet haben ostdeutsche Länder und Stadtstaaten eine signifikant höhere Dropoutquote (1,3 bzw. 2,5 Prozentpunkte). Beim BIP zeigt sich kein negativer, sondern ein am 10-Prozent-Niveau signifikant positiver Zusammenhang, dessen Größe jedoch eher unbedeutend ist: Ein um 1000 Euro höheres BIP pro Kopf geht mit einer um 0,05 Prozentpunkte höheren Dropoutquote einher.

⁴⁴ Siehe Statistisches Bundesamt (2006 und 2008a).

⁴⁵ Länder mit höherem BIP geben allerdings nicht zwingend mehr für Bildung aus.

⁴⁶ Die wirtschaftliche Lage der betroffenen Zielgruppe wird genauer durch die Arbeitslosenquote der unter-20-jährigen beschrieben. Jedoch besteht hier das Problem der umgekehrten Kausalität: Wenn es viele Schulabbrecher gibt, die es schwer haben, Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu weiteren Wegen im Bildungssystem zu finden (vgl. Kap. 6.1), so vergrößert sich auch die Zahl der Arbeitslosen.

Tab: 4.2 OLS-Regressionen der gepoolten Daten für die Bundesländer von 1992 - 2007

	Modell 1	Modell 2
Korrigiertes R ²	0,4944	0,5911
F-Statistik	F(20,235)=12,38	F(24,231)=17,88
Anzahl Beobachtungen	256	256
Ost-Dummy	1,260283*** (0,3427533)	1,999559* (1,197258)
Stadtstaaten-Dummy	2,505169*** (0,4293534)	1,129594*** (0,3714741)
BIP/Kopf	0,0000534** (0,000026)	0,0001509*** (0,00003)
Gesamtschüleranteil	-0,014831 (0,0109679)	0,0827568*** (0,0149051)
Ausländeranteil	-0,1665384*** (0,0319576)	-0,3517191*** (0,0392905)
Jahresdummies	***	***
Ost*Stadt	---	5,575159 (3,756894)
Ost*BIP	---	-0,000045 (0,0000805)
Ost*Gesamtschüleranteil	---	-0,1206427*** (0,0186969)
Ost*Ausländeranteil	---	-0,0492026 (0,2865896)
Konstante	6,99947*** (0,7781087)	5,156788*** (0,7584744)

Anmerkungen: Koeffizienten, robuste Standardfehler in Klammern;

Signifikanz: ***: signifikant am 1-Prozent-Niveau, **: sign. am 5-Prozent-Niveau, *: sign. am 10-Prozent-Niveau;

Jahresdummies: Vergleich 2007, keine Linearität, Koeffizienten aller Jahre positiv und einzeln signifikant, bis auf 2006 (nur in einigen Spezifikationen am 10-Prozent-Niveau signifikant).

Quelle: Eigene Berechnungen anhand der Daten des Statistischen Bundesamts.

Der Gesamtschüleranteil hängt nicht signifikant mit der Dropoutquote zusammen, während sich für den Ausländeranteil ein negativer Zusammenhang zeigt. Ob Ausländer ein größeres Dropoutproblem als Deutsche haben, kann letztendlich nur mit Individualdaten gemessen werden. Der negative Effekt des Ausländeranteils an der Schülerschaft eines Landes auf die betreffende Dropoutquote besagt lediglich, dass in Ländern mit einem höheren Ausländeranteil ceteris paribus das Problem geringer ist als in Ländern mit relativ wenigen ausländischen Schülern. Jahresdummies, die konjunkturelle Einflüsse abgreifen, sind gemeinsam signifikant.

Mit einem angepassten R^2 in Höhe von 0,49 hat das Modell einen relativ hohen statistischen Erklärungsgehalt.

Schon bei der Betrachtung der amtlichen Statistiken liegt nahe, dass ost- und westdeutsche Länder sich hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaft (Ausländeranteil, Gesamtschüleranteil etc.) und anderen Merkmalen von den westdeutschen unterscheiden.⁴⁷ Getrennte Regressionen für Ost- und Westdeutschland sind jedoch aufgrund der geringen Fallzahlen wenig sinnvoll. Interaktionsterme aller Variablen mit dem Ost-Dummy⁴⁸ werden in Modell 2 einbezogen (Tabelle 4.2). Das angepasste R^2 erhöht sich dadurch auf 0,59. Der Koeffizient des Ost-Dummys erhöht sich im Vergleich zu Modell 1 auf rund 2,0, ist aber nur noch am 10-Prozent-Niveau signifikant. Der Stadtstaaten-Dummy verringert sich auf 1,13, da er nun nur noch Hamburg und Bremen beschreibt, die geringere Abbrecherquoten aufweisen als Berlin. Berlin wird durch den Interaktionsterm des Ost-Dummys mit dem Stadtstaatendummy beschrieben. Dieser ist mit 5,58 sehr hoch, aber nicht signifikant. Der Koeffizient des BIPs pro Kopf erhöht sich leicht und ist weiter am 1-Prozent-Niveau signifikant. In Westdeutschland haben Bundesländer mit einem um 1000 Euro höheren BIP pro Kopf demnach eine um 1,5 Prozentpunkte höhere Abbrecherquote, was so nicht zu erwarten war. Der Interaktionsterm des BIPs pro Kopf mit dem Ost-Dummy ist hingegen negativ, aber nicht signifikant. Daher könnte der Zusammenhang im Osten schwächer sein. Im Unterschied zu Modell 1 ist der Koeffizient des Gesamtschüleranteils nun positiv signifikant: Für Westdeutschland erhöht ein um einen Prozentpunkt höherer Gesamtschüleranteil die Dropoutquote um 0,08 Prozentpunkte. Der Interaktionsterm mit dem Ost-Dummy ist hingegen negativ signifikant und betragsmäßig größer als der Koeffizient des Gesamtschüleranteils: In Ostdeutschland verringert ein hoher Gesamtschüleranteil daher die Dropoutquote um 0,04 Prozentpunkte. Dies könnte darauf hinweisen, dass eine größere Häufigkeit von Gesamtschulen im Osten weniger Dropouts verursacht, sich im Westen hingegen nachteilig auswirkt. Im Vergleich zu Modell 1 ist der Koeffizient des Ausländeranteils betragsmäßig angestiegen auf -0,35, wobei der Interaktionsterm des Ausländeranteils mit dem Ost-Dummy ebenfalls negativ, aber nicht signifikant ist. Die in Modell 2 einbezogenen Interaktionsterme scheinen dennoch wichtig zu sein, um die Unterschiede zwischen Ost und West hinsichtlich der Dropoutquote aufzuzeigen.

⁴⁷ Mit Hilfe eines Chow-Tests kann nicht abgelehnt werden, dass die betrachteten Variablen insgesamt einen unterschiedlichen Einfluss auf die ost- und westdeutsche Dropoutquote haben; einzeln betrachtet beeinflusst der Ausländeranteil und das BIP die ost- und westdeutsche Dropoutquote in gleicher Weise, die übrigen Variablen haben einen signifikant unterschiedlichen Effekt.

⁴⁸ Die Interaktionsterme sind gemeinsam signifikant, wie ein F-Test zeigen kann.

Obwohl diese einfache Regressionsanalyse geringe Fallzahlen aufweist und die für die OLS-Schätzung nötigen Annahmen möglicherweise verletzt (die Bundesländer sind keine unabhängigen Beobachtungen, Probleme des Poolens, etc.), gibt sie doch weitere wichtige Hinweise auf die schon in der Deskription angesprochenen Faktoren auf der Makroebene, die einen Schulabbruch begünstigen. Zusammenfassend ist ein Dropout in einem ostdeutschen Bundesland oder einem Stadtstaat (und im Westen möglicherweise bei einem höheren Gesamtschüleranteil) wahrscheinlicher, während ein höherer Ausländeranteil mit einer leicht geringeren Dropoutquote einhergeht.

Individuelle Faktoren, wie z. B. Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Schulart, sollen nun anhand von Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) untersucht werden.

4.2 ANALYSE MIT INDIVIDUALDATEN DES SOZIO-ÖKONOMISCHEN PANELS: WELCHE MERKMALE ERHÖHEN DIE WAHRSCHEINLICHKEIT EINES SCHULABBRUCHS?

Bisher stützt sich diese Arbeit auf amtliche Daten, welche wichtige Anhaltspunkte zur Quantifizierung und Entwicklung des Schulabbrecherproblems in Deutschland liefern. Jedoch können aggregierte Daten nur sehr beschränkt etwas über die Personen aussagen, die die Schule abbrechen. In Abschnitt 3 wird gezeigt, dass Jungen eher betroffen sind als Mädchen, Ausländer eher als Deutsche und Hauptschüler eher als Realschüler und Gymnasiasten. Mit Hilfe des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) sollen diese Merkmale auch auf individueller Ebene geprüft werden. Ferner soll der familiäre Hintergrund der Dropouts (Informationen über die Eltern sowie das Haushaltseinkommen) genauer betrachtet werden. Dazu wird zunächst der verwendete Datensatz beschrieben, es folgen ein Vergleich der Dropouts mit den Absolventen und eine multivariate Probit-Analyse.

4.2.1 Beschreibung des Datensatzes im SOEP

Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) ist eine repräsentative nationale Panelbefragung, welche Haushalts- und Personeninformationen erhebt (Wagner/Frick/Schupp 2007). Im Jahr 2007 wurden etwa 12.000 Haushalte und über 21.000 Personen befragt (Haisken-DeNew/Frick 2005).

Erst seit der Welle des Jahres 2000 wird im SOEP konkret abgefragt, ob im vergangenen Jahr eine Schule, Ausbildung, ein Studium oder eine Weiterbildungsmaßnahme mit oder ohne Abschluss beendet wurde. Die folgende Untersuchung bezieht sich daher auf die Wellen 2000 bis 2007, d.h. auf Schulabgänger und –absolventen der Jahre 1999 bis 2006. Ein Dropout ist, analog zur bisher verwendeten Interpretation, eine Person, die die Schule ohne einen Hauptschul-

abschluss verlassen hat. Als Absolvent gilt eine Person, die eine allgemeine Schule verlassen hat und dabei einen allgemeinbildenden Schulabschluss erworben hat. Die Dropoutquote kann daher als Anteil der Abbrecher an den Schulabgängern im betrachteten Zeitraum berechnet werden. Aufgrund der geringen Fallzahlen wird der gesamte Zeitraum (Befragungswellen 2000 – 2007) und nicht einzelne Jahre betrachtet.

In diesem Zeitraum sind im SOEP 1514 Personen erfasst, die eine Schule verlassen haben, darunter 123 Personen ohne Abschluss. Dies entspricht einer Dropoutquote von 8,12 Prozent (Tab. 4.3), welche nur knapp unter der durchschnittlichen Quote der amtlichen Statistiken für diese Jahre (8,75 Prozent) liegt (vgl. Tab. 3.1). Trotz der geringen Fallzahlen scheinen die Schulabbrecher im SOEP in realistischem Umfang erfasst zu sein.

93 Prozent der Absolventen und 95 Prozent der Abbrecher sind bis 20 Jahre alt, fast alle unter 25 Jahre. Männliche Personen haben eine etwas höhere Dropoutquote als Frauen (8,7 Prozent im Vergleich zu 7,5 Prozent, siehe Tab. 4.3), jedoch ist der Unterschied nicht so deutlich wie in den amtlichen Statistiken ausgewiesen (10,7 Prozent im Vergleich zu 6,4 Prozent, vgl. Tab. 3.1). Während lediglich 7,0 Prozent der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit die Schule ohne Abschluss verlassen, sind es unter denen mit ausländischer Staatsangehörigkeit 25,3 Prozent. Im Vergleich zu den amtlichen Statistiken (vgl. Kap. 3.5) sind ausländische Dropouts möglicherweise überrepräsentiert. Andererseits kann der Unterschied auch auf die geringen Fallzahlen zurückzuführen zu sein.

Es gibt auch im SOEP überdurchschnittlich viele Hauptschuldropouts, nur wenige brechen das Gymnasium ab. Die Dropoutanteile sind in allen Schulen höher als in den amtlichen Statistiken ausgewiesen (für das Jahr 2007: siehe Kap. 3.4). Im SOEP wird nicht nach dem Besuch einer Förderschule gefragt, so dass diese zum Teil in der Restkategorie („keine Angabe/sonstige Schulform“) enthalten sein könnten, möglicherweise aber auch von den Befragten zu anderen Schulformen zugeordnet wurden. Insgesamt decken sich die beobachteten Unterschiede zu einem großen Teil mit der Analyse der amtlichen Statistiken.

Tab. 4.3 Schulabbrecher im SOEP – Überblick über die Fallzahlen

	Absolventen	Dropouts	Dropoutquote
alle	1391	123	8,12%
bis 20 Jahre	1291	117	8,31%
bis 25 Jahre	1381	122	8,12%
männlich	690	66	8,73%
weiblich	701	57	7,52%
deutsche Staatsangehörigkeit	1323	100	7,03%
ausländische Staatsangeh.	68	23	25,27%
Hauptschule	106	22	17,19%
Realschule	365	26	6,65%
Gesamtschule	80	8	9,09%
Gymnasium	664	28	4,05%
Rest (sonst. Schule, k.A.)	158	37	18,97%

Quelle: Eigene Berechnungen mit Daten des SOEP, Wellen 2000-2007.

4.2.2 Worin unterscheiden sich Dropouts von Absolventen?

Vergleicht man die Schulabbrecher mit den Absolventen (Tab. 4.4), lassen sich weitere Unterschiede feststellen. Wie schon vermutet, ist der Anteil männlicher Personen an den Dropouts größer als der an den Absolventen (jedoch nicht signifikant) und der Anteil von ausländischen Personen an den Dropouts signifikant höher (18,7 Prozent im Vergleich zu 4,9 Prozent). Dropouts sind etwas jünger als Absolventen. Sie haben signifikant häufiger die Hauptschule (17,9 Prozent zu 7,6 Prozent) und seltener das Gymnasium (22,8 Prozent zu 47,7 Prozent) besucht.⁴⁹ Ferner leben Dropouts in Haushalten mit signifikant geringerem durchschnittlichen Nettohaushaltseinkommen (2600 € im Vergleich zu 3111 €).⁵⁰ Ihre Eltern haben tendenziell niedrigere Bildungsabschlüsse. Während zum Beispiel 11,8 Prozent der Väter von Schulabbrechern ebenfalls die Schule abgebrochen und 26,8 Prozent keine Berufsausbildung abgeschlossen haben, besitzen nur 2,6 Prozent der Väter von Schulabsolventen keinen Schul- und 7,3 Prozent keinen berufsbildenden Abschluss. Hingegen haben nur 6,7 Prozent der Dropout-Väter, aber 23,2 Prozent der Absolventen-Väter Abitur und nur 10,5 Prozent der Dropout-Väter, aber 27,3 Prozent der Absolventen-Väter einen Uni- oder Fachhochschulabschluss.

⁴⁹ Unterschiede bestehen auch bei der Restkategorie (sonst. Schulart, k. A. zur Schulform). Hierunter könnten auch Förderschüler fallen, nach deren Schulform nicht explizit gefragt wird.

⁵⁰ Berücksichtigt man die Haushaltsgröße und berechnet mit Hilfe verschiedener Äquivalenzskalen das pro Person zur Verfügung stehende Haushaltseinkommen, so ergeben sich ebenfalls signifikante Unterschiede. Da die Korrelationsanalyse und die Probitschätzungen jedoch zu fast identischen Ergebnissen führen, wird im Folgenden der Einfachheit halber das Haushaltseinkommen verwendet.

Erstaunlich ist, dass die Eltern in beiden Gruppen ähnlich selten nicht erwerbstätig bzw. arbeitslos sind. Hinsichtlich der beruflichen Stellung unterscheiden sie sich jedoch teilweise signifikant: Die Mütter der Dropouts sind häufiger als Arbeiterin tätig und seltener angestellt, selbständig oder verbeamtet. Auch haben Dropouts seltener selbständig oder als Beamte tätige Väter.

Aufgrund der theoretischen Überlegungen und der deskriptiven Erkenntnisse lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- Eine männliche Person wird eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, die Schule ohne Abschluss zu verlassen.
- Ein höheres Nettohaushaltseinkommen verringert die Dropout-Wahrscheinlichkeit.
- Ausländer gehören eher zu den Dropouts als Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit.
- Der Besuch einer Schulform, die zu einem höherwertigen Abschluss führen kann, sollte die Dropoutwahrscheinlichkeit verringern.
- Individuen, deren Eltern höherwertige Schulbildung und Ausbildung bzw. tertiäre Bildung genossen haben, sollten seltener die Schule abbrechen.

Weitere Variablen, die eine Rolle spielen könnten, werden aus den folgenden Gründen nicht in die weitere Analyse aufgenommen. Dropouts sind jünger als Absolventen, doch dürfte beim Alter eine umgekehrte Kausalität vorliegen: Gerade Schüler, die die Schule mit höheren Abschlüssen beenden, dürften in der Regel länger in der Schule bleiben und so älter sein als die Jugendlichen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen: Die meisten der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss verlassen die Schule nach der neunten, 30 Prozent bereits nach der achten Klasse (vgl. Abschnitt 3.3).

Tab. 4.4 Vergleich Schulabbrecher – Schulabsolventen: die wichtigsten Variablen

Variable	Dropouts			Absolventen		
	Mittelwert	Beob.	St.-fehler	Mittelwert	Beob.	St.-fehler
Dummy Männlich	0,5365854	123	0,0451465	0,496046	1391	0,0134106
Alter*	18,05691	123	0,1357672	18,58519	1391	0,0450249
Haushaltseink.*	2600,152	114	132,8003	3111,309	1337	51,04581
Log. Hheink.*	7,709005	114	0,0562854	7,878671	1337	0,0163429
Dummy Ausländer*	0,1869919	123	0,0353003	0,0488857	1391	0,0057836
Hauptschule*	0,1788618	123	0,0346966	0,0762042	1391	0,0071166
Realschule	0,2113821	123	0,0369647	0,2624012	1391	0,0118001
Gesamtschule	0,0650407	123	0,0223259	0,0575126	1391	0,0062447
Gymnasium*	0,2276423	123	0,0379626	0,4773544	1391	0,0133973
Sonst./Rest*	0,300813	123	0,0415207	0,1135873	1391	0,0085109
<i>Mutter...</i>						
kein Schulabschluss	0,0578512	121	0,0213121	0,0285296	1367	0,0045044
Hauptschulabschluss*	0,3553719	121	0,0436924	0,240673	1367	0,0115665
Realschulabschluss	0,338843	121	0,0432077	0,4133138	1367	0,0133235
Fachhochschulreife	0,0082645	121	0,0082645	0,0336503	1367	0,0048791
Abitur*	0,0578512	121	0,0213121	0,1916606	1367	0,0106497
Sonst./Rest*	0,195122	123	0,0358788	0,1056794	1391	0,0082458
keine Ausbildung*	0,3170732	123	0,0421296	0,1229331	1391	0,0088073
Lehre/berufl. Ausb.	0,5203252	123	0,0452305	0,6017254	1391	0,0131306
(Fach)hochschule*	0,1056911	123	0,0278345	0,2228613	1391	0,0111624
Sonst./Rest	0,0569106	123	0,0209746	0,0503235	1391	0,0058636
Arbeiterin*	0,2845528	123	0,0408498	0,1365924	1391	0,0092111
Angestellte*	0,1869919	123	0,0353003	0,2890007	1391	0,0121584
Landwirtin	0,0081301	123	0,0081301	0	1391	0
Freiberufl./Akad.	0,0162602	123	0,0114505	0,0237239	1391	0,004082
Selbständig*	0,0081301	123	0,0081301	0,0373832	1391	0,0050881
Beamtin*	0,0162602	123	0,0114505	0,0625449	1391	0,0064948
Nichterwerbstätig	0,0650407	123	0,0223259	0,0474479	1391	0,0057022
Arbeitslos	0,0813008	123	0,0247431	0,0517613	1391	0,0059423
Beruf Sonstiges	0,3333333	123	0,042679	0,3493889	1391	0,0127882
<i>Vater...</i>						
kein Schulabschluss*	0,1176471	119	0,02966	0,0260805	1342	0,0043522
Hauptschulabschluss	0,3697479	119	0,0444395	0,2943368	1342	0,0124453
Realschulabschluss	0,2605042	119	0,0404049	0,3084948	1342	0,0126127
Fachhochschulreife	0,0504202	119	0,0201431	0,0365127	1342	0,0051219
Abitur*	0,0672269	119	0,0230525	0,2317437	1342	0,0115224
Sonst./Rest	0,1626016	123	0,0334079	0,1322789	1391	0,0090872
keine Ausbildung*	0,2682927	123	0,0401137	0,0733285	1391	0,0069918
Lehre/berufl. Ausb.	0,5772358	123	0,0447245	0,6096334	1391	0,0130847
(Fach)hochschule	0,1056911	123	0,0278345	0,2731848	1391	0,0119518
Sonst./Rest	0,0487805	123	0,0195022	0,0416966	1391	0,0053616
Arbeiter	0,4715447	123	0,0451945	0,3242272	1391	0,012555
Angestellter	0,2357724	123	0,0384307	0,3220705	1391	0,0125332
Landwirt	0,0243902	123	0,0139658	0,0064702	1391	0,0021505
Freiberufl./Akad.	0,0162602	123	0,0114505	0,0381021	1391	0,0051349
Selbständig*	0,0162602	123	0,0114505	0,0769231	1391	0,0071473
Beamter*	0,0406504	123	0,0178789	0,108555	1391	0,0083438
Nichterwerbstätig	0,0406504	123	0,0178789	0,023005	1391	0,0040211
Arbeitslos	0,1056911	123	0,0278345	0,0668584	1391	0,0066995
Beruf Sonstiges	0,0487805	123	0,0195022	0,0316319	1391	0,0046944

* Dropouts und Absolventen unterscheiden sich signifikant voneinander (95-Prozent-Konfidenzintervall).

Quelle: Eigene Berechnungen mit Daten des SOEP, Wellen 2000-2007.

Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, den verschiedenen Bundesländern oder zwischen Gemeinden unterschiedlicher Größenklassen sind auf Grundlage der amtlichen Statistiken zu erwarten. In Schätzungen mit diesen Variablen ist jedoch weder der Ost-Dummy signifikant noch sind die einzelnen Bundesländer-Dummys oder Gemeindegrößenklassen-Dummys gemeinsam signifikant und werden daher in der weiteren Analyse vernachlässigt.⁵¹ Auch die Dummys für die berufliche Stellung sind in der Probit-Analyse größtenteils nicht signifikant,⁵² zudem liefern sie gemeinsam keinen weiteren Erklärungsgehalt, sobald für die Schulbildung des Vaters kontrolliert wird. Daher fehlen auch sie in der weiteren Analyse.

4.2.3 Welche Merkmale erhöhen das Dropoutrisiko? Multivariate Analyse auf Basis des SOEP

Um den Einfluss verschiedener schon in der deskriptiven Analyse identifizierter Variablen auf die Dropoutwahrscheinlichkeit zu messen, werden mehrere Probitmodelle geschätzt. Die Tabelle 4.5 zeigt die Ergebnisse dieser Schätzungen. Die Modelle beziehen sich auf 1393 bis 1451 Beobachtungen.⁵³ Modell 1 überprüft den Einfluss des Geschlechts, des logarithmierten Haushaltseinkommens⁵⁴ und der Staatsangehörigkeit (in Form eines Dummys mit 1=ausländische Staatsangehörigkeit⁵⁵) auf das Dropoutrisiko. Diese drei Variablen bleiben in allen Modellvarianten erhalten.

Im einfachen Modell (siehe Tab. 4.5) verringert ein höheres Haushaltseinkommen die Dropoutwahrscheinlichkeit signifikant. Ferner liegt die Wahrscheinlichkeit, die Schule abzubrechen, für Ausländer 17,6 Prozent höher als für Deutsche. Das

⁵¹ Auch Dummys für Stadt bzw. Stadtzentrum mit mehr als 500.000 bzw. mehr als 100.000 Einwohnern zeigen keinen Effekt. Die einzige Auffälligkeit besteht für Stadtzentren von Städten zwischen 100.000 und 500.000 Einwohner: Hier ist die Dropoutquote auffällig hoch. Wird nur diese Kategorie als Dummy in die Schätzung mit einbezogen, so zeigt sich ein schwach signifikant negativer Effekt. Warum genau diese Größenklasse besonders viele Dropouts hervorbringt, ist intuitiv nicht erklärbar und könnte aufgrund der geringen Fallzahlen zufällig sein.

⁵² Ausnahmen bilden der Dummy „Mutter ist Arbeiterin“ und „Vater ist Landwirt“: Beide erhöhen im Vergleich zu „Mutter ist Angestellte“ bzw. „Vater ist Angestellter“ die Dropoutwahrscheinlichkeit geringfügig.

⁵³ Die Missings sind auf fehlende Informationen über die Schulbildung der Eltern zurückzuführen. In Modell 7 wurde die Dummy-Variable „Mutter arbeitet in der Landwirtschaft“ gelöscht und eine Beobachtung eliminiert, da sie einen Abbruch (dropsch=1) perfekt vorhersagt.

⁵⁴ Das logarithmierte Haushaltseinkommen ist stärker mit der Dropoutquote korreliert und in der multivariaten Analyse häufiger signifikant als das nicht logarithmierte Haushaltseinkommen, was auf einen nicht linearen Zusammenhang hindeutet. Verwendet man verschiedene Äquivalenzskalen, um für die Haushaltsgröße zu kontrollieren, so ändern sich die Ergebnisse nicht wesentlich, so dass hier der Einfachheit halber das gesamte Nettohaushaltseinkommen verwendet wird.

⁵⁵ Ein zusätzlicher Dummy für türkische Staatsangehörigkeit ist nicht signifikant und ändert die übrigen Ergebnisse nur geringfügig, so dass er nicht ins endgültige Modell aufgenommen wurde.

Geschlecht hat jedoch keinen signifikanten Einfluss auf die Dropoutwahrscheinlichkeit. In den weiteren Modellen bleiben die Vorzeichen dieser Effekte gleich.

In den Modellen 2 bis 6 wird jeweils eine Gruppe von Dummyvariablen zum Grundmodell hinzugefügt, die jeweils gemeinsam einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Dropoutwahrscheinlichkeit haben:⁵⁶ Schulart vor dem Abbruch, Schulbildung von jeweils Mutter und Vater, Ausbildung von jeweils Mutter und Vater. Modell 7 schließt alle Variablengruppen gemeinsam ein, während Modell 8 lediglich die besuchte Schulform und die berufliche Bildung des Vaters beibehält.⁵⁷

Das Geschlecht hat in keiner der Modellvarianten 2 - 8 einen signifikanten Einfluss. Das Einkommen beeinflusst das Dropoutrisiko in den Modellen 2 bis 6 am 5-Prozent- oder 10-Prozent-Niveau, verliert diesen Einfluss jedoch, sobald für mehrere Variablengruppen gleichzeitig kontrolliert wird (Modelle 7 und 8). Die Höhe des marginalen Effekts schwankt dabei zwischen 1,3 und 3 Prozent. Der negative Effekt des Haushaltseinkommens scheint gleichzeitig die besuchte Schule und den Bildungsstand der Eltern zu messen: Werden die besuchte Schule und eine oder mehrere Elternvariablengruppen einbezogen, so verliert das Haushaltseinkommen an Bedeutung.⁵⁸

Ausländer haben in jedem Modell eine signifikant höhere Dropoutwahrscheinlichkeit als Deutsche. Kontrolliert man für die Schulform oder Elternvariablen, verringert sich der Koeffizient im Vergleich zum einfachen Modell (17,6 Prozent) auf ca. 9 bis 15 Prozent, wird für Schulform und Elternvariablen kontrolliert (Modelle 7 und 8), so hat ein ausländischer Schüler immer noch ein um 7,7 Prozent höheres Dropoutrisiko als ein deutscher Schüler. Auch wenn die unterschiedlichen Schulabbrecherquoten von Deutschen und Ausländern teilweise durch den unterschiedlichen familiären Hintergrund (Haushaltseinkommen, Bildung der Eltern) erklärt werden können, bleibt dennoch ein vergleichsweise großer Abstand

⁵⁶ Mit Hilfe eines Likelihood Ratio Tests wurde überprüft, ob die Gruppen gemeinsam einen zusätzlichen Einfluss im Vergleich zum einfachen Modell (Modell 1) haben (Modell 1 für Modelle 2-8 bzw. Modell 2 für Modelle 9-11).

⁵⁷ Mit Hilfe von Likelihood Ratio Tests ist die Variablengruppe „Berufliche Bildung der Mutter“ nicht signifikant. In einem Modell ohne diese Variablengruppe ist auch die Schulbildung der Mutter keine zusätzlichen Informationen. Die Dummies für die Schulbildung des Vaters sind nicht mehr gemeinsam signifikant, wenn schon die Variablengruppe „Berufliche Bildung des Vaters“ einbezogen wurde.

⁵⁸ In der Stichprobe liegt das durchschnittliche Nettohaushaltseinkommen von Personen, die vor Verlassen der Schule eine Hauptschule besucht haben, bei 2395 Euro. Wurde eine Realschule besucht, so beträgt es 2753, eine Gesamtschule 2732, ein Gymnasium 3515, für sonstige Schulen 2781 Euro. Dabei unterscheidet sich das Haushaltseinkommen der Gymnasiasten signifikant von dem der Real-, Haupt-, Gesamt- und sonstiger Schüler.

bestehen. Unterschiedliche Mentalität, Motivation und Sprachkenntnisse, aber auch Diskriminierung durch Lehrer sind mögliche Erklärungsansätze.

Personen, die vor Verlassen der Schule eine Hauptschule besucht haben, brechen die Schule mit ca. 7 Prozent höherer Wahrscheinlichkeit ab als Realschüler, der Effekt ist signifikant am 5-Prozent-Niveau (Modell 2). Kontrolliert man für weitere Variablengruppen (Modelle 7 und 8), so bleibt die Höhe des Effekts stabil (6,3 – 7,7 Prozent), und er ist stets signifikant am 1-Prozent- bzw. 5-Prozent-Niveau. Die Vorzeichen der marginalen Effekte und der Koeffizienten von „Gymnasium vor Schulabgang“ sind negativ, die von „Gesamtschule vor Schulabgang“ positiv, jedoch unterscheidet sich hier die Wahrscheinlichkeit des Schulabbruchs nicht signifikant von der eines Realschülers (Modelle 2, 7 und 8). Erstaunlich ist, dass Schüler der Restkategorie eine um etwa 10 Prozent erhöhte Dropoutwahrscheinlichkeit haben. Hier werden Personen zusammengefasst, die entweder keine Angabe machen oder eine sonstige Schulform besucht haben. Da nicht nach dem Besuch einer Förderschule gefragt wird, ist es möglich, dass Förderschüler in dieser Kategorie vorhanden sind und den negativen Effekt treiben.

Modell 3 schließt die Schulbildung der Mutter ein. Bis auf „Mutter hat keinen Schulabschluss“ stimmen die Vorzeichen der Koeffizienten mit den Erwartungen überein, jedoch ist nur „Mutter hat Abitur“ signifikant (am 5-Prozent-Niveau): Hat die Mutter eines Individuums die allgemeine Hochschulreife erworben, so verringert das sein Dropoutrisiko um 4,2 Prozent im Vergleich zu einem Individuum, dessen Mutter einen Realschulabschluss besitzt. Die Signifikanz verschwindet jedoch, wenn für weitere Variablengruppen kontrolliert wird.

Wenn der Vater die Schule mit Abitur verlassen hat, so bricht sein Kind um 4,2 Prozent weniger wahrscheinlich die Schule ab als eine Person, deren Vater einen Realschulabschluss besitzt (Modell 4). Hat der Vater die Schule ohne Abschluss verlassen, so wird der Abbruch seines Kindes um 12,5 Prozent wahrscheinlicher (signifikant am 1-Prozent-Niveau). Werden weitere Variablengruppen eingeschlossen (Modell 7), sind die Effekte nicht mehr signifikant. Grund ist wahrscheinlich die hohe Korrelation der Schulbildung der Väter mit ihren Ausbildungsabschlüssen.⁵⁹

⁵⁹ In Modell 7 die Restkategorie für die Schulbildung des Vaters schwach signifikant. Die Restkategorien beinhalten Personen, deren Eltern sonstige oder ausländische Abschlüsse haben und solche, die die Schulabschlüsse ihrer Eltern nicht kennen. Daher können sich die Eltern innerhalb dieser Kategorien stark unterscheiden. 14 Prozent der Väter der Schulabgänger fallen in diese Kategorien.

Tab. 4.5 Probit-Modelle, marginale Effekte am Mittelwert

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
Dummy männlich	0,0119249	0,0048695	0,0132286	0,0076091	0,0100677	0,009173	0,002611	0,0037545
	0,0136439	0,0130406	0,0132388	0,0133557	0,0134494	0,0131947	0,0122782	0,0127373
Log. Haushalts- einkommen (netto)	-0,0297325***	-0,0197021*	-0,027543**	-0,0234992**	-0,0251649**	-0,0191171*	-0,0141352	-0,013252
	0,0110669	0,0108984	0,0112221	0,0116086	0,011147	0,011395	0,0109717	0,0110838
Dummy Ausländ.	0,176462***	0,139847***	0,146704***	0,1332831***	0,1035232***	0,0942171***	0,0769673**	0,0772638***
Staatsangehörigkeit	0,0454558	0,0420704	0,050165	0,0455428	0,0420798	0,0388187	0,0413144	0,035755
<i>Schulbesuch</i>								
<i>Referenz: Realschule</i>								
Hauptschule		0,0688998**					0,0789***	0,0633796**
		0,0345925					0,037551	0,0336413
Gymnasium		-0,0195621					-0,0086067	-0,0091286
		0,0167225					0,0167577	0,017168
Gesamtschule		0,0087974					0,0050534	0,0058378
		0,0316404					0,0295917	0,0304794
Restkategorie (sonst. Schule, k.A.)		0,0966504***					0,1065832***	0,098224***
		0,0324136					0,0342247	0,0326222
<i>Mutter Schulbildung</i>								
<i>Ref.: Realschulabschluss</i>								
M. Hauptschulabschluss			0,0199813				-0,0137017	
			0,017943				0,0150081	
M. Fachhochschulreife			-0,0461818				-0,0368341	
			0,0245351				0,0233901	
M. Abitur			-0,0419291**				-0,0247265	
			0,0159226				0,0190566	
M. kein Schulabschluss			-0,0069019				-0,0385047	
			0,0341618				0,0165959	
M. Restkategorie (Sonst. Abschluss, keine Schule besucht, weiß nicht)			0,0373997				0,0516761	
			0,0281852				0,0406216	
<i>Vater Schulbildung</i>								
<i>Ref. Realschulabschluss</i>								
V. Hauptschulabschluss				0,0098624			-0,0134859	
				0,0175567			0,0153721	
V. Fachhochschulreife				0,0650149			0,0632003	
				0,0522387			0,0521827	
V. Abitur				-0,0418026**			-0,0276871	
				0,0163984			0,0194498	
V. kein Schulabschluss				0,1249435***			0,0253849	
				0,0600138			0,0423927	
V. Restkategorie (Sonst. Abschluss, keine Schule besucht, weiß nicht)				0,0048735			-0,0407019*	
				0,0242768			0,0155761	
<i>Mutter Berufl. Bildung</i>								
<i>Ref. Ausbildung abgeschl.</i>								
M. keine berufl. Ausbildung abgeschlossen					0,0662765***		0,0321496	
					0,0271288		0,0247538	
M. (Fach)Hochschul- abschluss					-0,0222506		0,0064591	
					0,0164538		0,0219212	
M. Restkategorie (noch in Ausb., Sonstiges)					0,014982		0,0043478	
					0,0343328		0,0351524	
<i>Vater Berufl. Bildung</i>								
<i>Ref. Ausbildung abgeschl.</i>								
V. keine Ausbildung abgeschlossen						0,1120858***	0,0907149***	0,105757***
						0,035698	0,0363051	0,0348394
V. (Fach)Hochschul- abschluss						-0,0335728**	-0,0015234	-0,0202457
						0,0149265	0,0214438	0,0162221
V. Restkategorie (noch in Ausb., Sonstiges)						0,0191147	-0,001026	0,0177077
						0,0357481	0,0442447	0,0342454
							-0,02	0,56
Beobachtungen	1451	1451	1429	1402	1451	1451	1394	1451
Log Likelihood	-381,48501	-366,14111	-368,86289	-357,03191	-375,56487	-369,39067	-328,48739	-356,6765
LR $\chi^2(x)$	x=3, 35,82	x=7, 66,51	x=8, 52,53	x=8, 57,01	x=6, 47,66	x=6, 60,01	x=23, 112,79	x=10, 85,43
Pseudo R ²	0,0448	0,0833	0,0665	0,0739	0,0597	0,0751	0,1465	0,107

Standardfehler kursiv gedruckt; ***=signifikant am 1-Prozent-Niveau, **=signifikant am 5-Prozent-Niveau, *=signifikant am 10-Prozent-Niveau.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des SOEP, Wellen 2000-2007.

Hat die Mutter keine Ausbildung abgeschlossen (und befindet sich gleichzeitig nicht mehr in Ausbildung), so wird laut Modell 5 die Schule um 6,7 Prozent wahrscheinlicher abgebrochen als wenn die Mutter eine Berufsausbildung abgeschlossen hat. Nach Kontrolle für weitere Variablen (Modell 7) ist der Effekt nicht mehr signifikant. Das Vorzeichen für „Mutter besitzt einen (Fach)Hochschulabschluss“ ist negativ, nach Kontrolle für weitere Variablen positiv, jedoch nicht signifikant.

Besitzt der Vater keinen Ausbildungsabschluss, so liegt das Dropoutrisiko um 9 bis 11 Prozent höher als für eine Person, dessen Vater eine Berufsausbildung abgeschlossen hat, auch nach Kontrolle für weitere Variablengruppen (Modelle 6 bis 8). Die Dropoutwahrscheinlichkeit verringert sich um 3,4 Prozent, wenn der Vater einen (Fach-)Hochschulabschluss hat (Modell 6), wird jedoch in den weiteren Modellen kleiner und insignifikant.

Insgesamt beeinflusst vor allem die besuchte Schulform und die Bildung des Vaters die Wahrscheinlichkeit, einen Schulabschluss zu machen. Ersteres geht auch aus der Analyse der amtlichen Statistiken hervor (vgl. Kap. 3.4). Vergleicht man die Modelle 7 (mit allen Variablen) und 8 (mit Schulform und beruflicher Bildung des Vaters), so sind die Vorzeichen fast aller Koeffizienten gleich (mit Ausnahme der Restkategorie für berufliche Bildung des Vaters), die Koeffizienten der statistisch signifikanten Variablen sind fast gleich groß. Die Koeffizienten der Variablen, die in Modell 8 nicht einbezogen werden, sind nicht signifikant (mit Ausnahme der Restkategorie der Schulbildung des Vaters). Daher ist Modell 8 gut geeignet, den Einfluss verschiedener Eigenschaften auf das Risiko, die Schule abzubrechen, zu überprüfen.

Zusammengefasst erhöht sich das Dropoutrisiko insbesondere aufgrund dreier Variablen: der Staatsangehörigkeit, der besuchten Schulform (insbesondere, wenn eine Hauptschule besucht wurde) und der Ausbildung des Vaters (insbesondere „Vater hat keine abgeschlossene Berufsausbildung“). Auch wenn die unterschiedlichen Schulabbrecherquoten von Deutschen und Ausländern teilweise durch den unterschiedlichen familiären Hintergrund (Haushaltseinkommen, Bildung der Eltern) erklärt werden kann, so bleibt dennoch ein vergleichsweise großer Abstand von etwa 8 Prozent. Unterschiedliche Mentalität, Erziehung, Motivation und Sprachkenntnisse sind mögliche Erklärungsansätze. Personen in verschiedenen Schulformen haben ebenfalls nach Kontrolle von Staatsangehörigkeit, Haushaltseinkommen und Elterninformationen signifikant unterschiedliche Dropouttrisiken. Insbesondere geht ein Hauptschulbesuch mit einem im Vergleich zum Realschulbesuch signifikant um etwa 6 bis 7 Prozent höherem Dropoutrisiko einher. Ferner beeinflusst die Bildung der Eltern das Schulabbruchrisiko der Kinder. Hauptsächlich ist die Ausbildung des Vaters entscheidend: Hat er keine Ausbildung

abgeschlossen, so ist die Dropoutwahrscheinlichkeit seines Kindes um 10 Prozent höher als wenn er eine berufliche Ausbildung absolviert hätte (nach Kontrolle für weitere Einflussgrößen). Das Geschlecht und (nach Kontrolle für Schulform und eine oder mehrere Elternvariablen) auch das Haushaltseinkommen haben jedoch in dieser Analyse keinen signifikanten Einfluss auf das Dropoutrisiko.

Nach der Analyse möglicher Risikofaktoren für einen Schulabbruch wäre es interessant, die Dropouts im weiteren Lebensverlauf zu beobachten. Stellt das Dropout-Ereignis einen unwiederbringlichen Nachteil im späteren Erwerbsverlauf dar oder kann er durch spätere Qualifikation oder Berufserfahrung kompensiert werden? Aufgrund der geringen Fallzahlen ist das mit dem SOEP jedoch (noch) nicht möglich. Abschnitt 6 versucht daher, anhand verschiedener Indizien den weiteren Weg der Schuldrops nachzuvollziehen.

5. WAS GESCHIEHT MIT DEN DROPOUTS NACH VERLASSEN DER SCHULE?

Hat ein Jugendlicher die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, so kann er dennoch ins deutsche Ausbildungssystem übergehen. Während eine berufsschulische Ausbildung in der Regel zumindest einen Hauptschulabschluss voraussetzt, gilt dies für die betriebliche Ausbildung nicht unbedingt. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, ins Übergangssystem einzutreten. Dieses umfasst unter anderem das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, Berufsschulen, die Schüler ohne Ausbildungsvertrag aufnehmen, und berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 320). Die Schüler dieses Systems haben die Möglichkeit sich beruflich weiter zu qualifizieren, einen schulischen Abschluss (Hauptschulabschluss, mittlerer Bildungsabschluss) nachzuholen und somit ihre Chancen auf eine Ausbildungsstelle oder einen Arbeitsplatz zu erhöhen. Ein berufsqualifizierender Abschluss wird jedoch nicht erworben, so dass das Übergangssystem auch als eine Art „Auffangsystem“ für diejenigen zu sehen ist, die keinen Ausbildungsplatz erhalten oder deren Qualifikation für die angestrebte Ausbildung nicht ausreicht.

Für Schuldrops bietet dieses System eine „zweite Chance“. Ferner besteht für Schulabgänger, also auch für die Dropouts, die Möglichkeit, direkt ins Erwerbsleben einzutreten, nicht am Arbeitsmarkt tätig sein zu wollen (Nichterwerbspersonen) oder sich arbeitslos zu melden. In diesem Abschnitt soll zunächst gezeigt werden, was nach dem erfolglosen Verlassen der Schule geschieht. Da die Chancen der Dropouts auf einen Übergang ins Erwerbsleben oder in weitere Ausbildungsformen sich als begrenzt herausstellen werden, soll danach das Übergangssystem als

Nachholmöglichkeit für den Hauptschulabschluss betrachtet werden: Kann es in der Schule gescheiterte Jugendliche doch noch zu einem Schulabschluss führen? Diese Möglichkeit besteht zwar – dennoch bleiben auch nach Durchlaufen des Übergangssystems noch viel zu viele Jugendliche ohne einen Schulabschluss.

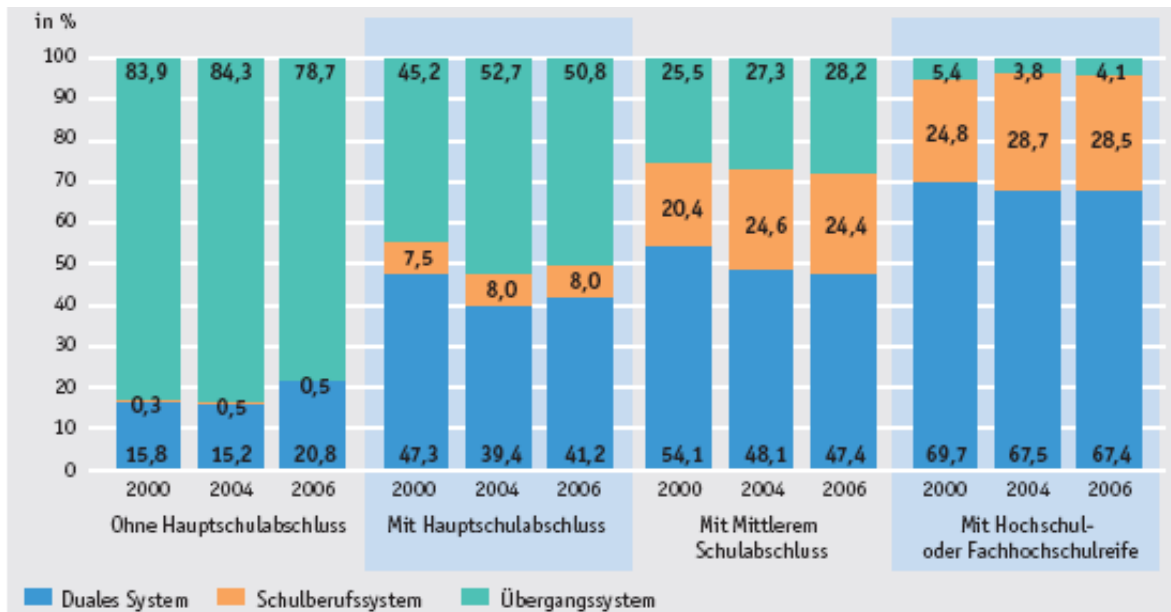
5.1 DROPOUT UND DANN? WAS PASSIERT MIT DEN SCHULABBRECHERN NACH VERLASSEN DER SCHULE?

Leider gibt es bisher keine Studien, die explizit die Übergänge von Schulabbrechern untersuchen. Ein Indiz für die schlechten Chancen der Schulabbrecher liefert die schulische Vorbildung von Ausbildungsanfängern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 320). Nur 5,4 Prozent der Neuzugänge des dualen Systems haben im Jahr 2006 keinen Schulabschluss, im berufsschulischen Ausbildungssystem sind es mit 0,3 Prozent sogar noch weniger.⁶⁰ Zwar haben Dropouts beim Eintritt ins Übergangssystem bessere Chancen – 22,4 Prozent der Neuzugänge sind Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss –, jedoch stellen die Dropouts nicht mal in diesem System die Mehrheit der Neuzugänge. 38,9 Prozent der Neuzugänge besitzen einen Hauptschul-, 31,3 Prozent sogar einen Realschulabschluss.

Betrachtet man die Verteilung der Neuzugänge nicht nach Ausbildungsformen, sondern nach Art des Schulabschlusses, ergibt sich folgendes Bild: Unter allen Neuzugängen des beruflichen Ausbildungssystems einschl. Übergangssystem, die keinen Hauptschulabschluss haben, beginnen 2006 knapp 80 Prozent im Übergangssystem, 0,5 Prozent treten ins Schulberufssystem ein und etwa 20 Prozent fangen eine Ausbildung im dualen System an (Abb. 5.1). Diese Zahlen sind seit 2000 nahezu konstant. Zwar ist im Jahr 2006 der Anteil der Neuzugänge ins duale System im Vergleich zu 2000 und 2004 leicht angestiegen, dies hat jedoch wahrscheinlich eher konjunkturelle Gründe. Unter den Personen ohne Hauptschulabschluss, die überhaupt einen Zugang ins berufliche Bildungssystem finden, haben die meisten nur im Übergangssystem eine Chance.

⁶⁰ Da die Berufsbildungsstatistik, auf deren Zahlen diese Angaben beruhen, nur für 85 Prozent der Neuverträge eine schulische Vorbildung ausweist, wohingegen für 15 Prozent nur der Besuch einer Form des Übergangssystems dokumentiert ist, werden für diese 15 Prozent die Abschlüsse geschätzt (Bildungsbericht 2008, 111), sie werden größtenteils den Hauptschulabsolventen, teils den Realschulabsolventen zugeordnet. Laut Berufsbildungsbericht 2008 holen jedoch nicht alle Abgänger des allgemeinen Schulsystems ohne Hauptschulabschluss im Übergangssystem den Hauptschulabschluss nach, weshalb eine eindeutige Zuordnung der Neuzugänge, die aus dem Übergangssystem kommen, zu den Schulabschlüssen nicht erfolgen kann (Berufsbildungsbericht 2008, 99).

Abb. 5.1 Verteilung der Neuzugänge¹ auf die drei Sektoren des Ausbildungssystems 2000, 2004 und 2006, nach schulischer Vorbildung², in Prozent



¹ Neben den Absolventen aus den allgemeinbildenden Schulen des gleichen Jahres sind auch solche aus früheren Entlassungsjahrgängen enthalten, die zunächst in Einrichtungen des Übergangssystems oder in privaten Feldern untergekommen waren.

² Ohne Neuzugänge mit sonstigen Abschlüssen, Erläuterungen siehe Berufs-bildungsbericht 2008, 320.

Quelle: Bildungsbericht 2008, Abb. H3-1, 158.

Zusammenfassend ist es anhand der vorliegenden Daten nicht möglich zu bestimmen, welche Wege im Ausbildungs- und Erwerbssystem die Schulabbrecher nach Verlassen der Schule gehen. Dennoch besteht schon anhand dieser Zusammenstellungen Grund zur Sorge, dass ein „normaler“ Übergang, das heißt der Beginn einer betrieblichen oder berufsschulischen Ausbildung, für die Dropouts sehr selten ist. Meist erfolgt ein Eintritt ins Übergangssystem, welches allein noch keinen beruflichen Abschluss vermittelt, jedoch die Chance bietet, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Dies soll im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

5.2 DAS ÜBERGANGSSYSTEM ALS SCHNITTSTELLE ZWISCHEN ALLGEMEINBILDENDEM UND BERUFLICHEM BILDUNGSSYSTEM

Von amtlicher Seite wird das Übergangssystem stets dem beruflichen Bildungssystem zugerechnet, obwohl es nicht zum Erwerb eines beruflichen Abschlusses führt. Vielmehr bieten die meisten Maßnahmen des Übergangssystems die Möglichkeit, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen. Des Weiteren sollen wichtige Zusatzqualifikationen erworben werden, die den späteren Einstieg in eine Berufsausbildung erleichtern sollen. Wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, zählen zum Übergangssystem unter anderem das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Ab-

schluss vermitteln, Berufsschulen, die Schüler ohne Ausbildungsvertrag aufnehmen sowie berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (Bildungsbericht 2008, S. 320).

Der wesentliche Unterschied zwischen den einzelnen Maßnahmen ist die Anrechenbarkeit der erzielten Leistungen auf eine reguläre Ausbildung: Wird z. B. im Anschluss an ein BGJ ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen, so kann bzw. muss (je nach Bundesland und Ausbildungsgang) das Jahr als erstes Ausbildungsjahr anerkannt werden. Das BGJ führt somit zwar nicht zu einem berufsqualifizierenden Abschluss, aber es ermöglicht unter bestimmten Bedingungen die schnellere Erreichung eines solchen. Gleiches gilt für Berufsschulen, die Schüler ohne Ausbildungsvertrag aufnehmen. Beim BVJ bestehen jedoch keine Anerkennungsvereinbarungen, auch Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit können nicht auf die spätere Berufsausbildung angerechnet werden.

Da das Übergangssystem Dropouts die Möglichkeit bietet, einen Hauptschulabschluss nachzuholen, kann es die Anzahl der Personen ohne Hauptschulabschluss nach unten korrigieren. Diese Arbeit definiert die Dropouts aus dem allgemeinbildenden System als diejenigen Personen, die in diesem System keinen Abschluss schaffen. Sie verursachen auch dann Ineffizienzen, wenn sie später den Hauptschulabschluss nachholen. Dennoch sind die „Nachholer“ im weiteren Erwerbs- oder Ausbildungsverlauf besser gestellt als Personen ohne Hauptschulabschluss, insbesondere wenn dieser Abschluss als ein Signal an den zukünftigen Ausbildungsbetrieb oder Arbeitgeber gewertet wird.

In diesem Zusammenhang sollen die zwei wichtigsten Maßnahmen des Übergangssystems, das BGJ und das BVJ, hinsichtlich ihrer Funktion als Nachqualifizierungsmaßnahme für die Schuldropouts betrachtet werden. Während im Schuljahr 2007/08 in Deutschland nur 10,7 Prozent der Neuzugänge ins BGJ keinen Schulabschluss vorweisen konnten, sind es im BVJ 70 Prozent (Statistisches Bundesamt 2008c, Reihe 2). Dies zeigt klar, dass das BGJ als ein allgemein für den Beruf qualifizierendes Jahr angesehen wird, für das es bei seiner Einführung im Jahr 1978 auch gedacht war. Es wird daher auch von Schülern mit einem allgemeinbildenden Schulabschluss genutzt, während das BVJ eine stärkere „Auffangfunktion“ für Dropouts ausübt. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind gering, etwas weniger Anfänger als Anfängerinnen haben keinen Schulabschluss. Große Unterschiede gibt es jedoch im Bundesländervergleich. Hier gilt zu beachten, dass BGJ und BVJ in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich starken Zuspruch finden.⁶¹ In Westdeutschland liegt der Anteil der Neuzugänge des

⁶¹ Das BGJ existiert nicht in Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen (Statistisches Bundesamt 2008c, Reihe 2). In Berlin, Bremen und Hessen werden

BGJ ohne Hauptschulabschluss mit 11,6 Prozent erheblich über dem in Ostdeutschland (2,1 Prozent).⁶² Beim BVJ bestehen kaum Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland (Statistisches Bundesamt 2008c, Reihe 2).⁶³

Das Übergangssystem, insbesondere das BVJ, ist eine wichtige Anlaufstelle für Schulabbrecher (siehe auch Abb. 5.1). Wie viele von ihnen nutzen nun die Chance, den Hauptschulabschluss nachzuholen? Im Schuljahr 2006/07 erwerben in Deutschland nur 37 Prozent der Personen, die ohne Abschluss ins BVJ eingetreten sind, einen Hauptschulabschluss (Tabelle 5.1). Auch hier gibt es große länder-spezifische Unterschiede: Während in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg nur etwa 15 Prozent den Hauptschulabschluss nachholen, schaffen dies in Bayern drei Viertel der Anfänger ohne Hauptschulabschluss, in Hessen sogar knapp 85 Prozent. Frauen holen den Abschluss im Bundesschnitt etwas häufiger nach als Männer, dies ist aber nicht in allen Bundesländern der Fall. In Westdeutschland wird der Hauptschulabschluss etwas häufiger nachgeholt als in Ostdeutschland. Schwieriger wird die Betrachtung der Nachholer im BGJ, da die Zahlen für Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland mit den meisten sich im BGJ befindenden Personen, nicht eindeutig sind (Tabelle 5.1).⁶⁴

Zu beachten ist, dass BGJ und BVJ zwar in der Regel ein Jahr dauern, sie in Ausnahmefällen aber auch zwei Jahre lang sein können (Statistisches Bundesamt 2008c). Findet man nach dem BGJ oder BVJ keinen Ausbildungsplatz, so kann man ein weiteres Jahr im Übergangssystem verbleiben und dort wieder versuchen, einen Abschluss nachzuholen. Daher ist eine exakte Berechnung der Nachholerquote schwierig. Ferner besteht natürlich auch für Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss, die in eine Berufsschule oder eine duale eintreten, die

dort keine Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss aufgenommen. Das BVJ gibt es in ganz Deutschland mit Ausnahme von Brandenburg.

⁶² In Baden-Württemberg (1,0 Prozent), Sachsen (1,9 Prozent) und Sachsen-Anhalt (2,6 Prozent) sind Neuzugänge ohne Schulabschluss sehr selten, im Saarland (21,1 Prozent), Nordrhein-Westfalen (13,2 Prozent) und Niedersachsen (12,7 Prozent) ist die Gruppe der Neuzugänge ins BGJ ohne Schulabschluss dagegen relativ groß (Statistisches Bundesamt 2008c, Reihe 2).

⁶³ Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind wie beim BGJ deutlich: In Berlin haben nur 37,4 Prozent, in Bremen 44,3 Prozent und in Bayern 48,6 Prozent der BVJ-Anfänger/-innen keinen Schulabschluss, während im Saarland, in Sachsen-Anhalt und in Rheinland-Pfalz fast niemand mit Schulabschluss ein BVJ beginnt (Statistisches Bundesamt 2008c, Reihe 2).

⁶⁴ Der Anteil der Abgänger mit nachgeholtem Hauptschulabschluss liegt bei über 100 Prozent, da unter „bestandener Abschlussprüfung, darunter mit Hauptschulabschluss“ auch diejenigen Absolventen gezählt werden, die schon vorher einen Hauptschulabschluss hatten. Da nur etwa die Hälfte aller BGJ-Anfänger die Abschlussprüfung bestehen und viele das BGJ vorzeitig abbrechen, ist es schwierig abzuschätzen, wie viele Personen tatsächlich den Hauptschulabschluss nachholen. Berechnet man den Anteil der Abgänger mit Hauptschulabschluss an allen Anfängern mit und ohne Hauptschulabschluss, so erhält man eine Nachholerquote von etwa 15 Prozent (Statistisches Bundesamt 2007, 2008c, eigene Berechnungen). Daraus ergäbe sich ein gesamtdeutscher Nachholeranteil von 21 Prozent, der westdeutsche Anteil läge ebenfalls bei 21 Prozent. In Ostdeutschland ist die Nachholerquote mit 17 Prozent ähnlich niedrig.

Möglichkeit den Hauptschulabschluss nachzuholen. Da eine Ausbildung jedoch unterschiedlich lange dauert und auch Wiederholungsjahre möglich sind, wird die Abschätzung des Nachholeranteils noch komplizierter als bei den in der Regel einjährigen BGJ oder BVJ. Geht man von einem etwa konstanten Anfängeranteil in den Teilzeitberufsschulen (Duales System) und den Berufsfachschulen aus, so haben im Jahr 2007 etwa 23 Prozent aller Anfänger im Dualen System, die vorher keinen Hauptschulabschluss besaßen, diesen nachgeholt. In den Berufsfachschulen sind es etwa die Hälfte, die diese Chance nutzen.⁶⁵

Tab. 5.1 Wie viele der BVJ-/BGJ-Anfänger ohne Hauptschulabschluss holen im Schuljahr 2006/07 ihren Hauptschulabschluss nach?

	Abgänger mit nachgeholtem HSA an allen Anfängern ohne HSA					
	BVJ			BGJ		
	insgesamt	männlich	weiblich	insgesamt	männlich	weiblich
Baden-Württemberg	71,6%	73,2%	69,0%	-	-	-
Bayern	76,0%	74,5%	78,2%	55,2%	54,5%	59,1%
Berlin	66,2%	67,2%	64,5%	-	-	-
Brandenburg	-	-	-	-	-	-
Bremen	36,1%	30,0%	44,7%	-	-	-
Hamburg	16,6%	16,8%	16,3%	-	-	-
Hessen	83,8%	85,9%	80,7%	-	-	-
Mecklenburg-Vorpommern	30,6%	27,6%	36,8%	-	-	-
Niedersachsen	13,7%	13,6%	14,0%	41,6%	41,0%	46,3%
Nordrhein-Westfalen*	15,0%	13,6%	17,2%	154,7%	163,9%	141,8%
Rheinland-Pfalz	19,8%	17,9%	23,4%	-	-	-
Saarland	51,6%	54,9%	45,9%	57,1%	46,7%	70,5%
Sachsen	38,0%	35,1%	43,6%	16,3%	12,1%	30,0%
Sachsen-Anhalt	19,4%	18,3%	21,7%	17,4%	13,9%	30,0%
Schleswig-Holstein	42,3%	39,2%	47,4%	33,3%	40,0%	0,0%
Thüringen	27,2%	26,1%	29,4%	-	-	-
Deutschland	36,9%	35,5%	39,5%	91,5%	83,2%	115,3%
Früheres Bundesgebiet	38,3%	37,3%	40,0%	93,0%	84,8%	116,9%
Neue Länder (+Berlin)	34,3%	32,3%	38,4%	16,9%	13,0%	30,0%

*Problematisch sind die für Nordrhein-Westfalen ausgewiesenen Zahlen des BGJ. Diese beruhen laut Statistischem Bundesamt wahrscheinlich darauf, dass unter „erworbener Hauptschulabschluss“ auch alle Personen gezählt wurden, die schon mit einem Hauptschulabschluss ins BGJ eingetreten sind.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007, 2008b, eigene Berechnungen.

Vereinfachend wird im Folgenden das BVJ für die Bereinigung der Dropoutquote betrachtet, da es die meisten Dropouts nach Beenden der Schulzeit aufnimmt. Geht

⁶⁵ Anteile sind Absolventen mit nachgeholtem Hauptschulabschluss 2007 an den Anfängern 2006 ohne Hauptschulabschluss. (Statistisches Bundesamt 2007, 2008c, eigene Berechnungen) Es handelt sich also nur um eine Abschätzung, da die Dauer der Ausbildung mehrere Jahre betragen kann und Wiederholungen möglich sind.

man davon aus, dass in jedem Jahr ungefähr gleich viele Schulabgänger ins Übergangssystem einmünden⁶⁶, so ergibt sich für das Jahr 2006 (Dropoutquote von 2006, bereinigt um Nachholer 2007) eine bereinigte Dropoutquote von ca. 6,2 Prozent,⁶⁷ also 1,6 Prozentpunkte unter der ursprünglich berechneten Quote von 7,8 Prozent. In Westdeutschland liegt diese bereinigte Quote mit 6 Prozent wie gehabt unter der ostdeutschen Quote (6,9 Prozent). Für Ostdeutschland lässt sich die Dropoutquote problemlos auch um die Schüler des BGJ, die einen Hauptschulabschluss nachholen, bereinigen; sie liegt dann bei 6,8 Prozent, ändert sich also durch das zusätzliche Einbeziehen des BGJ nur geringfügig. Eine ähnliche gesamtdeutsche Dropoutquote für 2006 weist das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln aus, wie schon in Abschnitt 3.1 erwähnt: Das IW Köln sieht den Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss an allen Schulabgängern und –absolventen einschließlich Personen, die ihren Abschluss an einer beruflichen Schule nachgeholt haben, bei 6,1 Prozent.⁶⁸

Es bleiben allerdings weiter rund 6 Prozent aller Schulabgänger ohne einen allgemeinen Abschluss. Auch das Übergangssystem schafft es nicht, alle Jugendlichen, die keinen Schulabschluss haben, nachzuqualifizieren. Zudem darf nicht vergessen werden, dass der Erwerb eines Schulabschlusses eigentlich an den allgemeinbildenden Schulen geschehen sollte.

6. FAZIT

In Deutschland wird zwar viel über geringe Bildung geredet, die teilweise auch mit dem Fehlen eines Hauptschulabschlusses definiert wird. Jedoch gibt es bisher, auch aufgrund mangelnder Daten, keinen umfassenden Bericht über die Gruppe

⁶⁶ Dafür spricht, dass der Anteil der Neuzugänge mit und ohne Hauptschulabschluss ins berufliche Bildungssystem seit 2000 relativ konstant um die 80 Prozent liegt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 158).

⁶⁷ Für die Quote des Jahres 2007 wird zunächst die Anzahl der Personen geschätzt, die 2006 ohne Hauptschulabschluss ins BVJ eingetreten sind (Anzahl der Neuzugänge ohne HSA) und innerhalb eines Jahres einen Hauptschulabschluss nachgeholt haben (Anteil der Absolventen mit HSA an allen Anfängern ohne HSA). Hierbei ist zu beachten, dass die Neuzugänge nicht unbedingt direkt nach Verlassen der Schule ins BVJ einmünden, sie könnten sich vorher schon im Übergangssystem befunden haben oder erwerbslos gewesen sein. Dies kann jedoch anhand der verfügbaren Daten nicht berücksichtigt werden. Um diese Nachholer wird dann die Anzahl der Personen, die 2006 das allgemeinbildende Schulsystem ohne Abschluss verlassen haben, bereinigt. Die neue Dropoutquote stellt die bereinigte Anzahl der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus dem Schulsystem oder dem BVJ als Anteil an allen Schulabgängern und –absolventen des Jahres 2006 dar.

⁶⁸ Die Vorgehensweise des IW Köln unterscheidet sich jedoch dahingehend, dass die „Nachholer“ nicht zum ursprünglichen Abgangsjahrgang hinzugezählt werden, sondern zum aktuellen Abgangsjahrgang. Für 2006 wären also nicht die 2007 im BGJ und BVJ nachgeholt Abschlüsse relevant, sondern die, die 2006 erworben wurden.

der Dropouts aus dem allgemeinbildenden Schulsystem. Diese Studie hat versucht einen Überblick über die deutschen Schulabbrecher zu geben.

Bis Mitte der Achtziger Jahre ist der Anteil derjenigen, die die Schule zumindest mit einem Hauptschulabschluss verlassen, stark angestiegen. Danach gelingt es nicht mehr oder (in den letzten Jahren) nur noch in geringerem Maße, das Schuldropoutproblem weiter einzudämmen.

Innerhalb Deutschland gibt es große regionale Unterschiede hinsichtlich der Schulabbrecherquote. Ostdeutsche Länder und Stadtstaaten sind besonders vom Dropoutproblem betroffen. Unterschiede des sozio-ökonomischen Hintergrunds (viele Ausländer in den Stadtstaaten, geringeres BIP bzw. geringeres Haushaltseinkommen im Osten) können die Differenzen nur teilweise erklären: In einer multivariaten Analyse der aggregierten Länderdaten verschwindet die Signifikanz des Ost- und Stadtstaatendummies nicht nach Kontrolle anderer Variablen. Bei der Analyse auf Basis des SOEP finden sich jedoch keine signifikanten regionalen Unterschiede.

Dropouts kommen aus allen Schulformen und verlassen die Schule nicht nur nach der neunten Klasse, rund dreißig Prozent verlassen die Schule schon nach der achten Klassenstufe, knapp acht Prozent sogar noch früher. Hauptschüler sind aber besonders gefährdet, die Schule ohne Abschluss zu verlassen. Grund zur Sorge liefern auch die Förderschüler: In manchen Bundesländern ist der Erwerb eines Hauptschulabschlusses an einer Förderschule eine seltene Ausnahme. Ausländische Jugendliche beenden die Schule wesentlich häufiger ohne Abschluss als Schüler deutscher Staatsangehörigkeit. Jungen brechen die Schule häufiger ab als Mädchen. Dieses Phänomen kann seit Beginn der Datenerhebung beobachtet werden.

Eine besondere Rolle spielt auch das Elternhaus: Je besser die Bildung der Eltern, desto seltener verlässt ihr Kind die Schule erfolglos. Die multivariate Analyse zeigt einen besonders starken Einfluss des Vaters: Hat er keine Ausbildung abgeschlossen, so erhöht sich die Dropoutwahrscheinlichkeit seines Kindes um 10 Prozent im Vergleich zu Kindern, deren Vater einen beruflichen Abschluss hat. Schulabbrecher leben auch in signifikant ärmeren Haushalten. Dies lässt sich jedoch dadurch erklären, dass ihre Eltern schlechter gebildet sind – und somit auch weniger verdienen als die besser qualifizierten Eltern der Absolventen.

Diese Zusammenhänge sind nicht neu: Aus den Analysen von Bildungsarmut geht Ähnliches hervor, auch in der allgemeinen Diskussion werden sie häufig genannt. Diese Arbeit konzentrierte sich nicht auf die allgemeine Gruppe der bildungsarmen Personen bzw. bildungsfernen Schichten, sondern analysierte die kleinere Gruppe

der Schulabbrecher im Vergleich zu den Schulabsolventen und zeigte wichtige Unterschiede dieser beiden Gruppen auf.⁶⁹ Zwar sind die Ergebnisse aus der Analyse mit den SOEP-Daten aufgrund der geringen Fallzahlen vorsichtig zu interpretieren, gemeinsam mit den Ergebnissen aus den amtlichen Daten des Statistischen Bundesamtes liegen die Schlussfolgerungen jedoch auf der Hand: Gerade für Jugendliche mit ausländischer Staatsbürgerschaft, Schüler in Haupt- und Förderschulen und Jugendliche aus bildungsfernen Familien müssen dringend Maßnahmen ergriffen werden, um diese zumindest zu einem Hauptschulabschluss zu führen. Besonders viele Schüler ohne Hauptschulabschluss gibt es in Ostdeutschland und in den Stadtstaaten, so dass diese Bundesländer besonders gefordert sind. Einiges deutet auch darauf hin, dass Jungen eine intensivere Förderung benötigen als Mädchen. Schaffen es die Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems nicht, alle Jugendlichen mit einem Schulabschluss zu entlassen, so könnte auch über eine Neuaufstellung des Übergangssystems nachgedacht werden, die stärker darauf ausgelegt ist, Schulabbrechern das Erreichen eines Hauptschulabschlusses zu ermöglichen.

Eine Verringerung der Schulabbrecherquote und somit eine besser qualifizierte Bevölkerung ist nicht nur für die Betroffenen gut – sondern auch für die gesamten deutschen Volkswirtschaft. Vor dem Hintergrund weiterer Zuwanderung und einer schrumpfenden Bevölkerung ist auch die heutige Generation darauf angewiesen, dass zukünftige Generationen gut gebildet sind. Die erforderlichen Maßnahmen werden einiges kosten. Beachtet man langfristige Effekte, so sollte jedoch der Nutzen von weniger Schulabbrechern und somit besser qualifizierten Schülern die Kosten übersteigen. Wößmann und Piopiunik (2009 und 2010) errechnen für eine Bildungsreform, die auf eine bessere Qualifizierung abzielt, langfristige Erträge von 2.808 Mrd. Euro bis ins Jahr 2090. Diese Studie stellt zwar nicht direkt auf die Verringerung der Schulabbrecher ab, doch wäre eine Reform mit dem Ziel der Reduzierung der Dropoutquote wohl ähnlich wirkungsvoll und würde langfristig das Humankapital in Deutschland erhöhen und größeres Wachstum sichern.

⁶⁹ Aufgrund der geringen Fallzahlen ist eine Schätzung für einzelne Schulformen problematisch. Führt man sie dennoch durch, so sind die Vorzeichen der Effekte für Einkommen, Staatsangehörigkeit und Bildung der Eltern meist gleich, die Höhe der Koeffizienten schwankt erheblich. Viele Effekte sind nicht mehr signifikant. Dennoch lassen sich Unterschiede zwischen den Dropouts und den Absolventen einer bestimmten Schulform feststellen (eigene Berechnungen auf Basis des SOEP).

LITERATUR

Anger, Christina/Plünnecke, Axel/Seyda, Susanne (2006): Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland. IW-Analysen Nr. 18, Köln.

Anger, Christina/Plünnecke, Axel/Schmidt, Jörg: Bildungsrenditen in Deutschland (2010): Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekt. Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln vom 15.3.2010, Köln.

Arrow, Kenneth J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, Vol. 2 (3), S. 193-216.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2008, Bielefeld.

Bach, Hans-Uwe; Hummel, Markus; Kaufmann, Klara (2009): Zentrale Indikatoren des deutschen Arbeitsmarktes. In: J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), *Handbuch Arbeitsmarkt 2009*, (IAB-Bibliothek, 314), Bielefeld: Bertelsmann, S. 405-469.

Barro, Robert (1997): *Determinants of Economic Growth: a Cross-Country Empirical Study*. Cambridge (Mass.).

Becker, GE S. (1993): *Human capital – theoretical and empirical analysis with special reference to education*, 3. Ed., London.

Becker, Gary S./Tomes, Nigel (1979): An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility. *Journal of Political Economy*, Vol. 87 (6), S. 1153-1189.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Hrsg.) (2008): *Berufsbildungsbericht 2008*, Bonn.

Card, David/Lemieux, Thomas (2000): Dropout and Enrollment Trends in the Post-War Period: What Went Wrong in the 1970s?. *National Bureau of Economic Research, NBER Working Papers*, Nr. 7658.

Colabella, Alfredo (1992): Le condizioni familiari dei dropout nel Mezzogiorno. (Family Conditions of Drop-out in the Mezzogiorno. *Economia e Lavoro*, Vol. 26 (3), S. 17-31.

Coneus, Katja/Gernandt, Johannes/Saam, Marianne (2008): Noncognitive Skills, Internet Use and Educational Dropout. *ZEW Discussion Paper* Nr. 08-044.

Coneus, Katja/Gernandt, Johannes/Saam, Marianne (2009): Noncognitive Skills, School Achievements and Educational Dropout. *ZEW Discussion Paper* Nr. 09-019.

Cortina, Kai et al. (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Cunha, Flavio/Heckman, James J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, Vol. 97 (2), S. 31-47.

Forrest Cataldi, Emily/Laird, Jennifer/KewalRamani, Angelina/Chapman, Christopher D. (2009): High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2007. NCES Compendium Report Nr. 2009-064, National Center for Education Statistics, Washington, D.C.

Gaupp, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 3, S. 388-405.

Haisken-DeNew, John P./ Frick, Joachim (2005): DTC Desktop Companion to the German Socio-Economic Panel (SOEP). DIW, Berlin.

Hanushek, Eric A./Lavy, Victor/Hitomi, Kohtaro (2008): Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries. *Journal of Human Capital*, Vol. 2 (1), S. 69-105.

Hauser, Robert M./Simmons, Solon J./Pager, Devah I. (2000): High School Dropout, Race-Ethnicity, and Social Background from the 1970s to the 1990s. CDE Working Paper Nr. 200012, Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin, Madison.

Helbig, Marcel (2010): Sind Lehrerinnen für den geringen Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 62 (1), S. 93111.

Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln 2008: Deutschland in Zahlen 2008. Deutscher Instituts-Verlag, Köln.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): IAB-Bildungsgesamtrechnung, Datensatz. Zugang über Markus Hummel, Mitarbeiter der IAB-Bildungsgesamtrechnung.

Johnes, Geraint (1993): *The Economics of Education*. Macmillan.

Kaufman, Phillip/Alt, Martha Naomi/Chapman, Christopher D. (2001): Dropout Rates in the United States: 2000. NCES Statistical Analysis Report Nr. 2002-144, National Center for Education Statistics, Washington, D.C.

Koedel, Cory (2008): Teacher Quality and Dropout Outcomes in a Large, Urban School District. *Journal of Urban Economics*, Vol. 64 (3), S. 560-572. Gute Lehrer – weniger Dropouts.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland 2006*, Bielefeld.

Koppel, Oliver/Plünnecke, Axel (2009): Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte. IW-Analysen Nr. 46, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln.

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz, 6. Mai 1994.

List, Juliane/Schnabel, Claus (2004): Bildungsstagnation bei abnehmender Erwerbsbevölkerung - Bildungspolitische Herausforderungen durch Geringqualifizierte. In: List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik 30/4 (2004), S. 368-388.

Markey, James P. (1988): The Labor Market Problems of Today's High School Dropouts. Monthly Labor Review, Vol. 111 (6), S. 36-43.

Mincer, Jacob (1974): Schooling, experience and earnings. Columbia University Press, New York.

Muñoz, Vernor (2007): Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006, Mission to Germany. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz, A/HRC/4/29/Add.3, 9. März 2007. Als online-Dokument verfügbar über http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz_Mission_on_Germany.pdf.

OECD (2008): Education at a Glance 2008 – OECD Indicators 2008. Paris.

O'Higgins, Niall/D'Amato, Marcello/Caroleo, Floro Ernesto/Barone, Adriana (2007): Gone for Good? Determinants of School Dropout in Southern Italy. Giornale degli Economisti e Annali di Economia, Vol. 66 (2), S. 207-245.

Oppenländer, Karl-Heinrich (2002): Einflussfaktoren der internationalen Standortwahl. In: Macharzina, Klaus/Oesterle, Michael-Jörg: Handbuch Internationales Management: Grundlagen – Instrumente – Perspektiven. 2. Auflage, Gabler, Wiesbaden.

Oreopoulos, Philip (2007): Do Dropouts Drop Out Too Soon? Wealth, Health and Happiness from Compulsory Schooling. Journal of Public Economics, Vol.. 91 (11-12), S. 2213-2229.

Pfeiffer, Friedhelm/Seiberlich, Ruben R. (2009): A Socio-Economic Analysis of Youth Disconnectedness. ZEW Discussion Paper Nr. 09-070.

Prenzel, M. et al. (Hrsg.) 2008: PISA 2006 in Deutschland: Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich – Zusammenfassung, PISA-Konsortium Deutschland, IPN Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2006): Zwanzig Jahre Bildungsgesamtrechnung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.

Romer, Paul (1990): Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, Vol. 98 (5), S. 1-102.

Rumberger, Russel W. (1987): High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 57 (2), S. 101-121.

Rumberger, Russell W./Lamb, Stephen P. (2003): The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: A Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, Vol. 22 (4), S. 353-366.

Schneider, Thorsten (2007): Does the Effect of Social Origins on Educational Participation Change over the Life Course in Germany? Social Inequalities in Entering the Academic School Type and Dropping Out. *Schmollers Jahrbuch: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften/Journal of Applied Social Science Studies*, Vol. 127 (1), S. 21-31.

Schütz, Gabriela/Ursprung, Heinrich W./Wößmann, Ludger (2008): Education Policy and Equality of Opportunity. *Kyklos*, Vol. 61 (2), S. 279-308.

Solon, Gary (1999). Intergenerational Mobility in the Labor Market. In: Ashtenfelder, Orley/Card, David (eds.), *Handbook of Labor Economics*, Vol. 3A: 1761-1800. Amsterdam: Elsevier.

Spence, Michael (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, S. 205-221.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung der Länder.

Statistisches Bundesamt (2006): Bildung im Zahlenspiegel.

Statistisches Bundesamt (2007): Fachserie 11: Bildung und Kultur.

Statistisches Bundesamt (2008a): Bildungsausgaben: Ausgaben je Schüler/-in 2005.

Statistisches Bundesamt (2008b): Bildungsstand der Bevölkerung 2008. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2008c): Fachserie 11, Bildung und Kultur.

Statistisches Bundesamt (2009): Fachserie 11, Bildung und Kultur.

Steiner, Viktor/Schmitz, Sebastian (2010): Hohe Bildungsrenditen durch Vermeidung von Arbeitslosigkeit. *DIW-Wochenbericht* 5/2010, S. 2-8.

Wagner, Gert G./Frick, Joachim/Schupp, Jürgen (2007): The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, Evaluation and Enhancements. *Schmollers Jahrbuch - Journal of Applied Social Science Studies*, Vol. 127 (1), 139-169.

Wenger, Jennie W. (2002): Does the Dropout Age Matter? How Mandatory Schooling Laws Impact High School Completion and School Choice. *Public Finance & Management*, Vol. 2 (4), S. 507-534.

Wolfe, Barbara/Haveman, Robert (2001). Accounting for the Social and Non-Market Benefits of Education. In: *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*. International Symposium Report edited by the OECD and HRDC. Als online-Dokument verfügbar über <http://www.oecd.org/dataoecd/5/19/1825109.pdf>, abgerufen am 4.02.2010.

Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Bericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2010): Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung: Eine makroökonomische Projektion. *Ifo Schnelldienst* Nr. 4/2010, 63. Jg., S. 24-30.

In der Diskussionspapierreihe sind kürzlich erschienen:

Recently published Discussion Papers:

71	Hoffmann, S.	Schulabbrecher in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten	11/2010
70	Gartner, H., Schank, T., Schnabel, C.	Wage cyclicalities under different regimes of industrial relations	10/2010
69	Hirsch, B., Schnabel, C.	Women Move Differently: Job Separations and Gender	08/2010
68	Hirsch, B., Mueller, S.	Temporary Agency Work and the User Firm's Productivity: First Evidence from German Panel Data	07/2010
67	List, J., Schnabel, C., Klaus, A.	Erfolg und Misserfolg bei der Ausbildungsplatzsuche: Eine empirische Untersuchung von Hauptschülern im Landkreis Nürnberger Land	05/2010
66	Mosthaf, A., Schnabel, C., Stephani, J.	Low-wage careers: Are there dead-end firms and dead-end jobs?	01/2010
65	Mosthaf, A., Schank, T., Schnabel, C.	Low-wage employment versus unemployment: Which one provides better prospects for women?	12/2009
64	Blien, U., Dauth, W., Schank, T., Schnabel, C.	The institutional context of an "empirical law": The wage curve under different regimes of collective bargaining	10/2009
63	Jung, S., Schnabel, C.	Paying more than necessary? The wage cushion in Germany	07/2009
62	Hirsch, B., Schank, T., Schnabel, C.	Works Councils and Separations: Voice, Monopoly, and Insurance Effects	04/2009
61	Addison, J.T., Schnabel, C.	Worker Directors: A German Product that Didn't Export?	01/2009

Eine aktualisierte Liste der Diskussionspapiere findet sich auf der Homepage:
<http://www.arbeitsmarkt.wiso.uni-erlangen.de/>

An updated list of discussion papers can be found at the homepage:
<http://www.arbeitsmarkt.wiso.uni-erlangen.de/>