

Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland

Helmut E. Klein, Dezember 2005

Die Bundesländer haben es bisher versäumt, ein schulisches Unterstützungssystem und eine Evaluationskultur zur Kontrolle der erzielten Bildungsqualität aufzubauen, die Schulabbruch und unzureichenden, auf dem Arbeitsmarkt kaum verwertbaren Schulabschlüssen entgegenwirken. Jährlich verlassen etwa 220.000 Schüler die Schule, ohne über eine ausreichende Ausbildungsreife zu verfügen – darunter 80.000 bis 90.000 Jugendliche, die keinen Schulabschluss haben. Die mangelnde Effizienz des Schulsystems verursacht Kosten von insgesamt 3,7 Milliarden Euro pro Jahr. Im Jahr 2004 kamen weitere 3,4 Milliarden Euro hinzu, die für die nachschulische „Reparatur“ schulischer Defizite ausgegeben wurden. Anstelle einer verursachergerechten Finanzierung dieser Maßnahmen werden vor allem für das arbeitsmarktintegrierende Nachqualifizieren der Jugendlichen mit mangelnder schulischer Bildung die Bundesagentur für Arbeit und der Bundeshaushalt finanziell herangezogen.

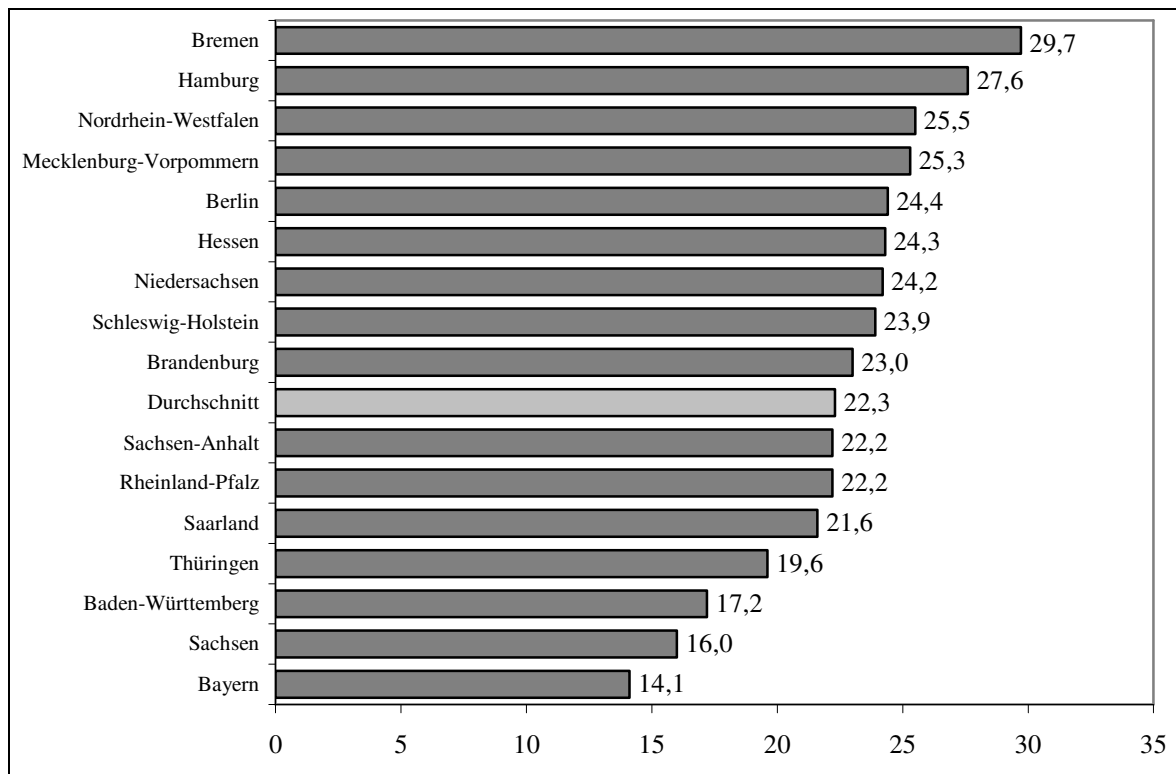
Risikoschüler in Deutschland

Aufgrund des Strukturwandels und der technologischen Entwicklung sehen sich die Schulsysteme mit steigenden Ansprüchen konfrontiert. Denn die Qualifikationsprofile der Unternehmen unterliegen einer kontinuierlichen Anpassung an neue Anforderungen. Die Unternehmen erwarten von den Auszubildenden fundierte Basiskompetenzen, aber auch Schlüssel- und Zusatzqualifikationen. Die schulische und berufliche Bildung müssen sich diesen Erfordernissen stellen, um die Leistungs- und Innovationsfähigkeit in Deutschland zu erhalten. Dies ist den Schulen bisher nicht im notwendigen Umfang gelungen. Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass es eine vergleichsweise große Gruppe von Schülern gibt, die gegen Ende der Sekundarstufe I kaum über Mindestkompetenzen im Lesen und Rechnen verfügen. In Deutschland lag dieser Anteil an einer Altersgruppe im Jahr 2003 bei über 22 Prozent, wobei sich deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern zeigen (Abbildung 1). Im Durchschnitt der Industrieländer belief sich dieser Anteil dagegen nur auf 19 Prozent. Bestätigt wird damit eine frühere Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (1997), wonach in Deutschland etwa jeder vierte Lehrstellenkandidat für eine Ausbildung nicht oder nur bedingt geeignet ist.

Abbildung 1

Risikoschüler in Deutschland

Anteil der 15-jährigen Schüler, die die Kompetenzstufe II auf einer fünfstufigen Kompetenzskala der Gesamtskala Lesekompetenz nicht erreichen, in Prozent ihrer Altersgruppe



Stand: PISA-E 2003.

Quellen: Deutsches PISA-Konsortium; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Institut der deutschen
Wirtschaft Köln

Bei diesen als Risikogruppe (Artelt et al., 2001, 116) bezeichneten Schülern ist davon auszugehen, dass sie erhebliche Schwierigkeiten haben, die Schule erfolgreich zu beenden und den Übergang ins Berufsleben zu meistern. Sie erreichen beispielsweise nicht das minimale Niveau der Lesekompetenz, um eine Ausbildung erfolgreich abschließen zu können (Schaffner et al., 2004, 97). Geht man davon aus, dass die Anforderungen in den Lehrplänen für den Deutschunterricht in dieser Altersgruppe – ausgehend von einer fünfstufigen Kompetenzskala – in etwa der Kompetenzstufe II entsprechen, so erreichen diese Schüler diesen Mindeststandard nicht. Bezogen auf die 15-Jährigen in den Jahren 2003 und 2004, heißt dies, dass jeweils rund 220.000 Schüler von etwa 1 Million Absolventen und Abgänger die Schule ohne ausreichende Qualifikationen verlassen haben – der größere Teil davon sogar mit einem formalen Bildungsabschluss.

Im folgenden Beitrag werden auf Basis einer Beschreibung der Bildungsdefizite im deutschen Schulsystem – dokumentiert anhand des verspäteten Schulstarts, des hohen Wiederholungsrisikos und des häufigen Schulabbruchs – die Effizienzkosten der schulischen

Mängel und die direkten Kosten der nachschulischen Qualifizierung durch öffentliche und private Ausgaben beziffert.

Verspäteter Schulstart

In allen OECD-Ländern regelt die Schulpflicht den Beginn und die Dauer des Schulbesuchs. In Deutschland beginnt die zwölfjährige Schulpflicht mit dem sechsten Lebensjahr, in einigen Ländern der OECD beginnt die Einschulung früher oder auch später. Allerdings ermöglichen die Bundesländer seit dem Jahr 1997 die vorzeitige Einschulung noch nicht schulpflichtiger Kinder auf Antrag der Eltern. Laut Schulstatistik wurden im Schuljahr 2004/2005 rund 74.300 Kinder oder 9,1 Prozent vorzeitig eingeschult. Jedoch wurden 46.400 Kinder oder 5,7 Prozent der potenziellen Erstklässler nicht eingeschult. Unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Einschulungsbeginns lässt sich zeigen, dass Verzögerungen der Schullaufbahn zu einem relativ hohen Alter der Schüler am Ende der Sekundarstufe I führen. So befanden sich im Jahr 2003 in Deutschland nur 60 Prozent der 15-jährigen Schüler in der 9. Klasse, in Finnland sind es gut 87 Prozent und in Schweden sogar 93 Prozent, obwohl die Schüler dort formal ein Jahr später eingeschult werden. In Ländern wie Kanada, Australien und Neuseeland besuchten bei einem Einschulungsalter von sechs Jahren zwischen 70 Prozent und 90 Prozent der 15-jährigen Schüler bereits die Klassenstufe 10, in Deutschland waren es nur 23,2 Prozent dieser Altersgruppe (Tabelle 1).

Tabelle 1

Schullaufbahnen der bei PISA erfolgreichen Länder

Anteil der 15-jährigen Schüler in den jeweiligen Klassenstufen in Prozent

PISA Rang	Land	Pflichtschulzeit von ... bis ... Jahren	Klasse 7 oder 8	Klasse 9	Klasse 10	Klasse 11 oder 12
1	Finnland	7 – 16	12,7	87,3	–	–
2	Korea	5 – 16	–	1,6	98,3	0,1
3	Kanada	6 – 16	3,0	13,7	82,0	1,2
4	Australien	6 – 15	0,1	8,3	72,3	19,3
5	Neuseeland	6 – 17	0,1	6,8	89,4	3,8
6	Irland	4 – 16	2,8	60,9	16,7	19,6
7	Schweden	7 – 16	2,4	93,0	4,6	–
8	Niederlande	5 – 16	4,6	45,6	49,3	0,5
9	Belgien	6 – 18	5,5	29,6	65,5	0,8
10	Norwegen	6 – 16	–	0,6	98,7	0,7
Zum Vergleich						
18	Deutschland	6 – 18	16,7	59,9	23,2	0,1

Stand: 2003; Beginn der Pflichtschulzeit markiert das Einschulungsalter; PISA-Rang: nach mittlerer Punktzahl auf der Gesamtskala Lesekompetenz.

Quellen: Deutsches PISA-Konsortium; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Wenig strittig ist, dass sich die mit den Spätereinschulungen verbundenen Kompensationshoffnungen nur bedingt einlösen lassen – nicht zuletzt deshalb, weil es an gezielten und obligatorischen Förderangeboten mangelt. Die Folge ist, dass ein Drittel der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder in Deutschland bereits innerhalb der ersten drei Schuljahre eine Klasse wiederholen muss (Tillmann/Meier, 2001, 470). Zur Verzögerung der Bildungslaufbahn tragen vor allem die Klassenwiederholungen bei. Infolgedessen verlassen jährlich zwischen 350.000 und 400.000 Jugendliche mit mindestens einem Jahr Verzögerung eine allgemein bildende Schule, und sie stehen dem Arbeitsmarkt oder für eine weitere schulische, berufliche oder akademische Ausbildung verspätet zur Verfügung.

Hohes Wiederholerrisiko

Bei den formalen Bildungsverläufen fällt in internationalen Vergleichen auf (Deutsches PISA-Konsortium, 2001; PISA-Konsortium Deutschland, 2004), dass im deutschen Schulsystem viele Schüler ihre Schullaufbahn nur zeitlich verzögert durchlaufen. Neben der verspäteten Einschulung liegt dies auch an der Wiederholung einer Klasse. In deutschen Schulen wird bei auftretenden Leistungsproblemen durchgängig mit dem Verfahren des "Sitzenbleibens" gearbeitet. Schüler werden nicht in die nächste Klasse versetzt, sondern müssen die Inhalte des alten Schuljahres im nachrückenden Klassenverband wiederholen. Im Schuljahr 2003/2004 sind laut amtlicher Schulstatistik bundesweit 252.800 oder 2,8 Prozent aller Schüler an allgemein bildenden Schulen sitzen geblieben (Tabelle 2). Darin enthalten sind auch jene Schüler, die eine Klasse freiwillig wiederholen. Da das Risiko der Nichtversetzung jedes Jahr neu besteht, lässt sich abschätzen, wie viele Schüler während einer zehnjährigen Schulzeit eine Klasse wiederholen müssen. Demnach bleiben über 27 Prozent aller Schüler während ihrer Schullaufbahn bis zum Ende der Sekundarstufe I mindestens einmal sitzen. In Bayern und Sachsen-Anhalt ist mit rund 40 Prozent das Risiko, eine Klasse wiederholen zu müssen, am größten, in Baden-Württemberg und Thüringen vergleichsweise am geringsten. Ein systematischer Zusammenhang der Wiederholung mit der Schulstruktur und der Schülerleistung lässt sich dabei nicht begründen:

- **Schulstruktur:** Da in einigen Bundesländern Schüler der Sekundarstufe I in nennenswertem Umfang Integrierte Gesamtschulen (IGS) besuchen, die häufig auf eine Klassenwiederholung verzichten, ist zunächst zu vermuten, dass sich diese Länder durch günstigere Wiederholerwahrscheinlichkeiten auszeichnen. In den Ländern Hessen, Saarland und Bremen besucht etwa jeder sechste Schüler der Sekundarstufe I eine IGS, doch liegt dort das Wiederholerrisiko über dem Bundesdurchschnitt (Tabelle 2). Umgekehrt gilt, dass in Ländern wie Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen nur sehr wenige Schüler zur Gesamtschule gehen. Das Risiko, sitzen zu bleiben, ist jedoch dort am geringsten. Marginal

ist auch die Anzahl der Schüler, die in Bayern und Sachsen-Anhalt eine IGS besuchen. Allerdings ist in diesen Ländern das Wiederholerrisiko bundesweit am höchsten.

Tabelle 2

Klassenwiederholung in Deutschland

Anteil der Schüler, die im Schuljahr 2004/2005 als Wiederholer starteten und kumulierte Wiederholerquoten bei einer 10-jährigen Schulzeit; jeweils in Prozent aller Schüler einer Klasse

	Anteil der Wiederholer in Prozent					Kumulierte Wiederholerquoten		
	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Insgesamt		Gesamtschule
Baden-Württemberg	1,4	1,9	3,1	1,8	1,2	1,9	19,3	0,5
Bayern	1,2	4,6	9,6	3,9	4,8	4,1	40,7	0,2
Berlin	0,9	6,8	5,8	3,0	6,2	2,9	24,3	20,8
Brandenburg	1,4	–	3,5	1,0	5,4	2,6	23,8	39,8
Bremen	2,3	7,1	7,7	3,6	1,3	3,4	30,6	17,7
Hamburg	1,9	3,1	5,5	2,2	2,2	2,4	22,8	28,5
Hessen	1,6	7,4	6,8	3,1	2,3	3,2	31,7	16,5
Mecklenburg-Vorpom.	2,0	7,2	6,1	1,5	4,4	3,6	34,9	6,2
Niedersachsen	1,5	3,3	3,4	1,6	1,1	2,1	21,0	4,3
Nordrhein-Westfalen	1,3	5,0	4,1	2,5	2,2	2,6	25,1	16,0
Rheinland-Pfalz	1,7	3,5	3,8	1,9	1,0	2,4	23,0	5,0
Saarland	2,4	0,7	4,0	3,2	1,5	3,2	31,4	16,8
Sachsen	1,2	–	–	2,1	–	2,4	20,9	0,3
Sachsen-Anhalt	2,3	–	–	1,7	4,4	3,8	38,3	1,8
Schleswig-Holstein	1,9	4,5	5,7	2,0	2,0	3,0	30,5	6,7
Thüringen	0,9	–	–	2,0	0,9	2,3	20,0	2,0
Durchschnitt	1,4	4,1	5,1	2,4	2,9	2,8	27,3	8,9

Kumulierte Wiederholerquoten: Addition der jeweiligen Wiederholerquoten von Klasse 1 bis 10.
Quellen: Statistisches Bundesamt; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

- **Schülerleistung:** Auch ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den Versetzungsquoten und dem Leistungsniveau der Schüler eines Bundeslandes lässt sich nicht herstellen. Wie drei von vier bei PISA-E 2003 erfolgreiche Bundesländer (Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen) zeigen, werden auch bei unterdurchschnittlichen Anteilen an Wiederholern gute Gesamtleistungen erzielt. Andererseits zeigt das vergleichsweise hohe Wiederholerrisiko in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt mit Blick auf die in diesen Ländern erzielten unterdurchschnittlichen Ergebnisse bei PISA-E 2003, dass eine hohe Selektion

tivität nicht zwingend mit guten Schülerleistungen einhergehen muss. Weder hohe noch niedrige kumulierte Wiederholerquoten sind mithin ein Indikator für das Erreichen eines hohen Niveaus bei den Schülerleistungen.

In der Bildungsforschung werden die pädagogischen Wirkungen von Nichtversetzungen überwiegend negativ eingeschätzt, da eine Klassenwiederholung zu keiner dauerhaften Leistungsangleichung und zu keinem zusätzlichen Lerneffekt führt (Tillmann/Meier, 2001, 470; Baumert/Klieme/Bos, 2001, 17). Eine Nichtversetzung wird von den meisten Schülern als massiver Misserfolg erlebt, der zudem mit dem erzwungenen Wechsel der Lerngruppe verbunden ist. Allerdings wird eine Klassenwiederholung besonders von Kindern und Jugendlichen mit einer verzögerten Entwicklung als effektive Intervention wahrgenommen, um gegenüber der Alterskohorte aufzuholen (Fertig, 2004).

Mangelnde Individualförderung

Viele der bei PISA erfolgreichen Länder wie Finnland, Korea, Kanada, Australien und Neuseeland vermeiden das Wiederholen von Klassen. Während 23 Prozent der 15-jährigen deutschen Schüler bei PISA-E 2003 angaben, dass sie eine Klasse wiederholen mussten, waren es im Mittel der fünf besten PISA-Länder nur 6 Prozent. In den erfolgreichen Ländern werden dagegen Formen der inneren und äußeren Differenzierung angewandt, wobei die Schüler gemäß ihres Potenzials, ihrer Leistungsmotivation, ihrer Fähigkeiten, Interessen und Lerntempi unterrichtet werden. Häufig wird die Regelversetzung praktiziert, weil schwächere Schülerinnen und Schüler intensiv gefördert werden. Der Unterricht ist meist individualisiert, und starre Organisations- und Arbeitsformen sind aufgelöst. In diesen Ländern ist der Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch die Lehrkräfte und den Schülerleistungen tendenziell positiv. Dagegen liegt in Deutschland die Unterstützung durch die Lehrkräfte nach Einschätzung der Schüler unter dem OECD-Durchschnitt (OECD, 2002, 362 f.). Fast 60 Prozent der deutschen Schüler geben an, dass sich ihre Lehrkräfte niemals oder lediglich in einigen Stunden für den Lernfortschritt der einzelnen Schüler interessieren. Ein systematisches Förder- und Unterstützungssystem gibt es in Deutschland nicht. Daher organisiert ein Teil der Eltern häufig eine privat finanzierte Nachhilfe für ihre Kinder. Schätzungsweise erhält ein Drittel der Schüler an allgemein bildenden Schulen Nachhilfe. Dafür geben Eltern in Deutschland nach Angaben des Statistischen Bundesamts jährlich etwa 4,6 Milliarden Euro (einschließlich Lernmittel) aus.

Häufiger Schulabbruch

Die mangelnde Förderkultur im deutschen Schulsystem dokumentiert sich auch in einer großen Anzahl an Jugendlichen, die Jahr für Jahr die Schule ohne Bildungsabschluss verlassen. Im Jahr 2004 waren dies 82.200 Schüler oder 8,5 Prozent aller Schulabsolventen einer allgemein bildenden Schule. Die Höhe der Dropout-Quoten variiert stark zwischen den einzelnen Bundesländern – dargestellt an der Ordinate in Abbildung 2. Diese Unterschiede werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst: Als standardbildend für die Qualität der Schülerleistungen gelten zentrale Abschlussprüfungen (Gundlach/Wößmann, 2004, 42 ff.), zunächst und vor allem am Ende der Sekundarstufe I. Die Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern, wo Hauptschüler eine Abschlussprüfung absolvieren müssen, um ein Abschlusszeugnis zu erhalten, weisen unterdurchschnittliche Dropout-Quoten auf. Anders ist die Situation in Nordrhein-Westfalen, das bundesweit die niedrigste Abbrecherquote vorweist. Hier gibt es keine Abschlussprüfung, um den Hauptschulabschluss, die Mittlere Reife oder die Fachoberschulreife an Hauptschulen, Realschulen oder Integrierten Gesamtschulen zu erlangen. Zu beachten ist dabei, dass sich hinter Abschlüssen vergleichbarer oder auch gleicher Bildungsgänge zwischen den Ländern und auch innerhalb der Länder häufig nur sehr eingeschränkt vergleichbare Leistungen verbergen (Buer, 2004; Bellenberg/Hovestadt/Klemm, 2004, 130 ff.; Avenarius et al., 2003, 170). Dieses Problem im deutschen Schulsystem lässt sich in allen Schularten nachweisen: im Primarbereich (Valtin et al., 2003), in der Sekundarstufe I (Köller, 1996) und in der Sekundarstufe II (Köller et al., 2004).

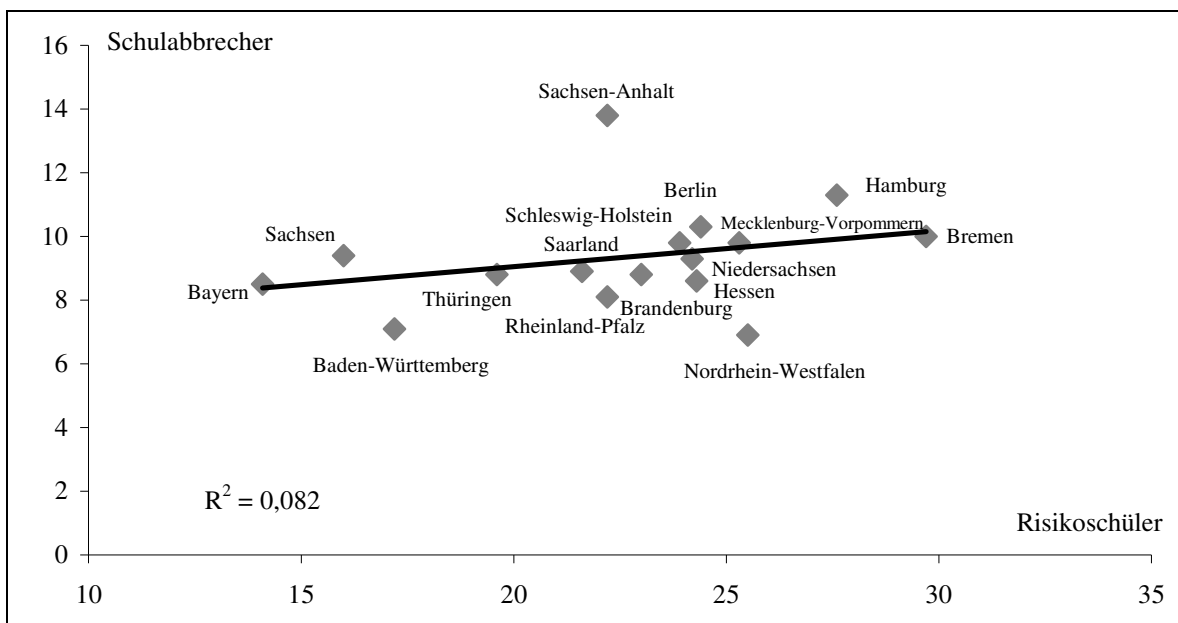
Bezogen auf die Schüler, die als Risikogruppe bezeichnet werden, bedeutet dies, dass neben den 82.200 Schülern, die die Schule im Jahr 2004 ohne formalen Abschluss verlassen haben, weitere 130.000 bis 140.000 mit einem formalen Abschluss von der Schule abgegangen sind, ohne jedoch über die notwendigen Mindestkompetenzen im Sinne einer Ausbildungsreife zu verfügen. Die Größe der Risikoschülergruppe und die Anzahl der Schulabbrecher bedingen sich nicht notwendigerweise wechselseitig (Abbildung 2). So haben in Nordrhein-Westfalen 14.400 Schüler die Schule ohne Abschluss verlassen. Mit einem Anteil der Schulabbrecher von 6,9 Prozent rangiert das Land unter dem Bundesdurchschnitt. Insgesamt gingen aber im Jahr 2004 über 50.000 Risikoschüler von der Schule, ohne über ausreichende Kompetenzen zu verfügen. Der Anteil der Risikoschülergruppe liegt damit über dem Länderdurchschnitt. Dagegen hat Sachsen eine überdurchschnittliche Dropout-Quote und einen unterdurchschnittlichen Anteil an Schülern, die ohne Mindestkompetenzen die Schule verlassen.

In Westdeutschland ist der Schulabbruch zunehmend ein Problem ausländischer Schüler. Zwar ist nur jeder zwölfte Schulabgänger ausländischer Herkunft, doch unter den Dropouts ist es jeder vierte. Insgesamt verlässt fast ein Fünftel der Schüler mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss – unter den deutschen Schülern gehen 7,2 Prozent ohne formalen Abschluss von der Schule ab. In Ostdeutschland beträgt der Anteil der Schulabbrecher aus Migrationsfamilien nur 6,7 Prozent. Allerdings verlässt trotz der geringen Anzahl auch in den neuen Ländern jeder vierte ausländische Jugendliche die Schule ohne einen Abschluss.

Abbildung 2

Schulabbrecher und Risikoschüler in Deutschland

Anteil der Schüler, die eine Schule ohne Abschluss verlassen, in Prozent aller Schulabsolventen und Schulabgänger sowie der Anteil der 15-jährigen Schüler, welche die Kompetenzstufe II auf einer fünfstufigen Kompetenzskala nicht erreichen, in Prozent ihrer Altersgruppe im Jahr 2003/2004



Stand: Schuljahr 2003/2004; PISA-E 2003.

Quellen: Deutsches PISA-Konsortium; Statistisches Bundesamt; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Bildungsoptionen an beruflichen Schulen

Grundsätzlich haben alle Absolventen und Abgänger allgemein bildender Schulen die Option, an einer beruflichen Schule einen formalen Bildungsabschluss (auch in Kombination mit berufsqualifizierenden Elementen) zu erwerben, den sie an einer allgemein bildenden Schule nicht erreicht haben (Tabelle 3). Gerade die Bildungsgänge Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufgrundbildungsjahr (BGJ) und die Form der einjährigen Berufsfachschule zeigen, dass dabei die Kompensation mangelnder Ausbildungsreife im Vordergrund steht. Die berufsvorbereitenden Bildungsgänge sind somit ein Beleg dafür, dass die Vermittlung einer

Ausbildungsreife den allgemein bildenden Schulen nur bedingt gelingt.

Tabelle 3

Qualifizierungsperformance an beruflichen Schulen

Absolventen und Abgänger in Deutschland im Jahr 2004

	Absolventen und Abgänger	Erfolgreiche Absolventen			Abgänger ohne Abschluss	
		insgesamt	mit zusätzl. allgemein bildendem Abschluss	mit Hauptschulabschluss	insgesamt	in Prozent aller Absolventen/Abgänger
Berufsschulen im dualen System	609.154	475.744	42.980	13.821	133.410	21,9
Berufsvorbereitungsjahr	73.877	42.257	19.087	18.949	31.620	42,8
Berufsgrundbildungsjahr	38.855	26.260	10.051	6.705	12.595	32,4
Berufsaufbauschulen	705	503	503	–	202	28,7
Berufsfachschulen	246.589	199.369	84.884	2.408	47.220	19,1
Fachoberschulen	65.669	51.563	50.151	–	14.106	21,5
Fachgymnasien	35.517	30.685	30.685	4	4.832	13,6
Berufsoberschulen / Technische Oberschulen	9.156	6.837	6.837	–	2.319	25,3
Insgesamt	1.079.522	833.218	270.064	41.887	246.304	22,8

Absolventen und Abgänger: ohne Fachschulen und Fachakademien, da die Teilnehmer bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen und die Bildungsgänge der beruflichen Weiterbildung zuzurechnen sind.

Quellen: Statistisches Bundesamt; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Von allen 833.200 Absolventen an beruflichen Schulen des Jahres 2004 verließen 270.000 oder 32,4 Prozent die Schule mit einem höheren oder zusätzlich erworbenen allgemein bildenden Abschluss, davon knapp 42.000 mit einem Hauptschulabschluss. Das Nachholen des Hauptschulabschlusses an beruflichen Schulen deutet auf Effizienzprobleme des allgemein bildenden Schulsystems hin, da dieses nicht in der Lage ist, alle Schüler mit Mindestkompetenzen auszustatten und zu entsprechenden Bildungsabschlüssen zu führen. Hinzu kommt, dass zumindest bei einem Teil der Hauptschulabsolventen, die im Anschluss an die Hauptschule die Mittlere Reife an einer beruflichen Schule erwerben, die mangelnde Förder- und Evaluationskultur in der allgemein bildenden Schule dafür verantwortlich zu machen ist, dass sich für diese Jugendlichen der Bildungsweg um ein oder zwei Jahre verlängert. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass jeder sechste Hauptschüler von einer Realschule oder einem Gymnasium an eine Hauptschule zurückverwiesen wurde. Es ist zu vermuten, dass sich ein Teil der „Absteiger“ unter den 80.000 Absolventen an beruflichen Schulen befindet, die dort später einen Mittleren Abschluss erworben haben.

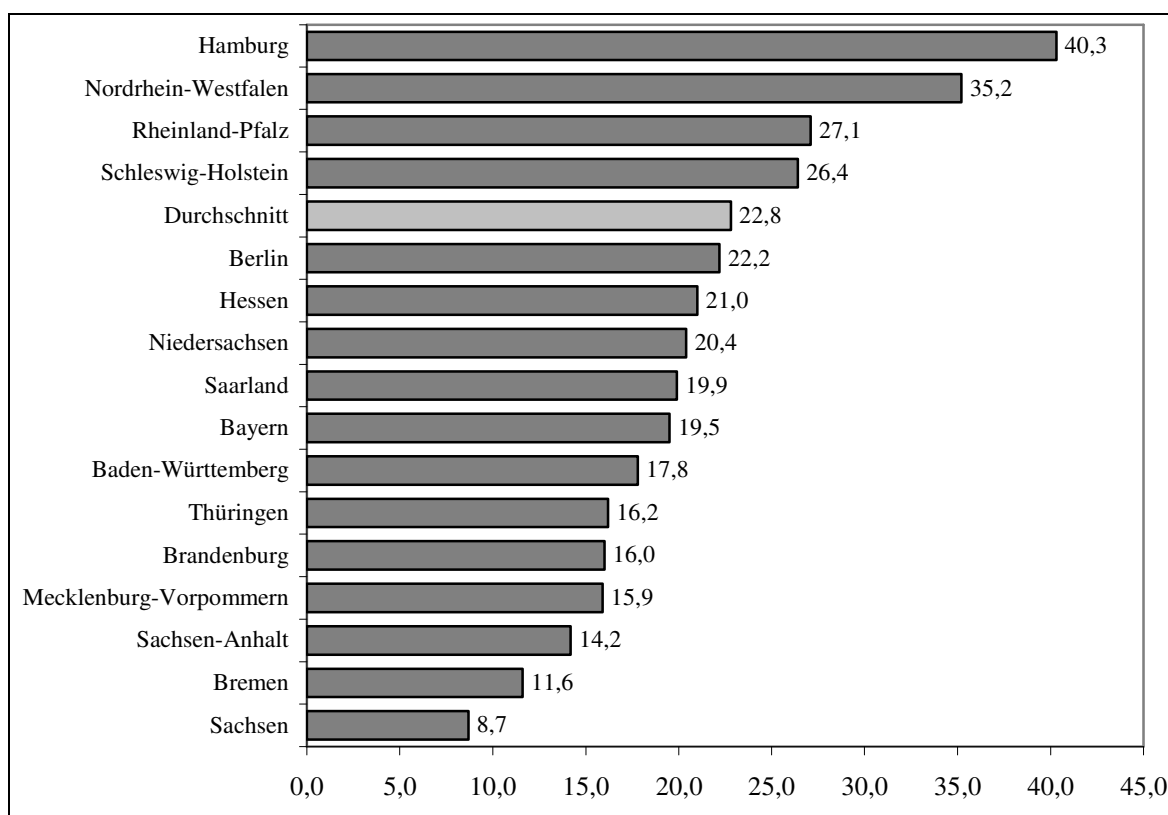
Effizienzmängel an beruflichen Schulen

Fast eine viertel Million Jugendliche – mithin ein gutes Fünftel der Jugendlichen, die jährlich eine berufliche Schule verlassen – haben im Jahr 2004 eine begonnene schulische oder berufliche Ausbildung oder Berufsvorbereitung nicht erfolgreich beendet (Abbildung 3). Bundesweit streut der Anteil der Bildungsabbrecher an beruflichen Schulen zwischen 8,7 Prozent in Sachsen und 40,3 Prozent in Hamburg. Erhebliche Probleme, einen Bildungsgang an einer beruflichen Schule abzuschließen, haben vor allem ausländische Jugendliche. Im Schnitt brechen zwei von fünf die begonnene schulische und/oder berufliche Ausbildung wieder ab. Diese Problematik stellt sich in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich dar, und zwar unabhängig vom Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Schülerpopulation. Darüber hinaus lässt die enorme Spreizung vermuten, dass die divergierenden Quoten weniger über unterschiedliche Begabung zu erklären sind.

Abbildung 3

Dropouts an beruflichen Schulen

Anteil der Schüler ohne Abschlusszeugnis in Prozent aller Absolventen und Abgänger im Schuljahr 2003/2004



Quellen: Statistisches Bundesamt; Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Als wenig effizient für die Integration erweisen sich das BVJ und das BGJ. Rund 79.300 Jugendliche besuchten im Schuljahr 2003/2004 das BVJ, das Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag auf eine berufliche Ausbildung vorbereitet und die Möglichkeit beinhaltet, einen Hauptschulabschluss zu erwerben. Rund 50.000 BVJ-Anfänger hatten keinen Hauptschulabschluss. Etwa 42.300 Jugendliche absolvierten das BVJ erfolgreich (Tabelle 3). Aber lediglich 18.900 erwarben dabei den Hauptschulabschluss. Demgegenüber entschieden sich 31.600 Jugendliche, darunter 6.500 ausländische Jugendliche, vorzeitig und ohne Abschluss aus dem Bildungsgang auszuschneiden. Die Abbrecherquote liegt somit bei 43 Prozent. In das BGJ, das in Vollzeit-Unterricht allgemeine, fachtheoretische und fachpraktische Lerninhalte eines Berufsfeldes als berufliche Grundbildung vermittelt, starteten ins Schuljahr 2003/2004 insgesamt 47.700 Jugendliche, davon hatten 5.000 keinen Hauptschulabschluss. Fast 26.300 Schüler absolvierten das BGJ erfolgreich. Insgesamt 6.700 verließen die Schule mit einem zusätzlich erworbenen Hauptschulabschluss. Allerdings stiegen 12.600 Schüler, darunter 1.880 ausländische Jugendliche, vorzeitig aus dem Bildungsgang und ohne Nachweis der erfolgreichen Teilnahme aus.

Verschiebeparkplätze

Die mangelnde Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit und die damit verbundene schwierige Integration junger Menschen in die Arbeitswelt dokumentieren sich nicht nur in der Anzahl der Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsgängen und in der Anzahl der Bildungsabbrecher an beruflichen Schulen, sondern auch in der Anzahl der Arbeitslosen unter 25 Jahren sowie in der Anzahl der Teilnehmer dieser Altersgruppe an berufsvorbereitenden und qualifizierenden Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik (Tabelle 4).

Das starke Ansteigen aller Maßnahmeeintritte im Zeitraum 1999 bis 2004 um das 2,2fache erklärt sich vor allem durch die verstärkte Durchführung kurzfristiger Maßnahmen. Dazu zählt das im Jahr 2003 neu eingeführte, auf Unterstützung, Beratung und Vermittlung abzielende Profiling. Der jahresdurchschnittliche Bestand an Maßnahmeteilnehmern erhöhte sich im gleichen Zeitraum um lediglich 24 Prozent. Insgesamt übersteigt der jahresdurchschnittliche Bestand an maßnahmegeförderten Jugendlichen regelmäßig den Bestand an arbeitslosen Jugendlichen, wobei es zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und den Maßnahmeteilnehmern nur eine begrenzte Schnittmenge zu geben scheint (Dietrich, 2003, 6). Im Durchschnitt der Programmlaufzeit entfiel etwa ein Sechstel aller jugendspezifischen Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) auf das Programm JUMP. Mit dem JobAQTIV-Gesetz vom 10.12.2001 wurden wesentliche Elemente des Jugendsofortprogramms ab dem 01.01.2004 in die Regelförderung nach SGB III überführt.

Tabelle 4

Jugendliche in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik

Teilnehmer unter 25 Jahren in 1.000

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Maßnahmeeintritte						
Maßnahmen nach SGB III Regelförderung	596	666	692	811	1.321	1.676
Jugendsofortprogramm (JUMP)	197	115	162	144	180	0
Jugendsofortprogramm (JUMP plus)	–	–	–	–	35	62
Maßnahmeeintritte insgesamt	793	781	864	954	1.536	1.745
Jahresdurchschnittlicher Bestand						
Maßnahmen nach SGB III Regelförderung	411	414	419	446	494	535
Jugendsofortprogramm (JUMP)	74	77	90	87	76	39
Jugendsofortprogramm (JUMP plus)	–	–	–	–	6	26
Jahresbestand insgesamt	485	491	510	546	575	600
Nachrichtlich: Arbeitslose unter 25 Jahren	429	428	444	498	516	504

Maßnahmeeintritte Jugendsofortprogramm (JUMP): Das Programm endete zum 31.12.2003; Jugendsofortprogramm (JUMP plus): Laufzeit: 01.07.2003 bis 31.12.2004.

Quellen: BA; BMWA; IAB; Institut der deutschen Wirtschaft Köln



Zur Finanzierung dieser Qualifizierungsschleifen werden unterschiedliche Akteure herangezogen. Die Vermengung der Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Qualifizierung wird durch das auf Bundesebene geltende Berufsbildungsgesetz (BBiG) begründet, das die Berufsausbildung in den Betrieben regelt, aber auch zahlreiche Elemente der Berufsvorbereitung enthält. Gleichzeitig sind die Länder für die beruflichen Schulen zuständig. Näheres regeln die jeweiligen Schulgesetze der Länder. Als Verantwortliche für die Leistungsfähigkeit und Qualität ihrer Schulsysteme legen die Länder zwar eine Reihe eigener Sonderprogramme zur zielgruppenspezifischen Förderung auf – wie etwa die Landesinitiative Jugend- und Sozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern oder das Programm „Arbeitsmarkt-gängige Teilqualifikationen zur Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener“ in Hessen. Doch ruht die größere Last auf den Schultern der BA, die durch das Sozialgesetzbuch (SGB II und III) beauftragt ist, noch nicht ausbildungsgerechte Jugendliche über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen auf die Aufnahme einer Ausbildung oder die berufliche Eingliederung vorzubereiten.

Die von den lokalen Arbeitsagenturen durchgeführten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für Jugendliche setzen primär an individuellen Zugangsproblemen und Vermittlungshemmnissen in Ausbildung oder Beschäftigung an. Jugendliche ohne berufliche Abschlüs-

se oder solche, die noch nicht ausbildungsg geeignet sind (SGB III, § 61 Abs. 4) und bei denen ein besonderer Förderbedarf besteht (BMBF, 2002, 18 ff.), bilden hier die zentrale Zielgruppe. Allerdings zielen die Programme auch auf die Integration beruflich qualifizierter Jugendlicher in das Beschäftigungssystem. Aufgrund dieser mangelnden Trennschärfe wird bei der anschließenden Abschätzung der direkten Kosten, die durch nachschulische Qualifizierungsmaßnahmen der BA entstehen, davon ausgegangen, dass etwa ein Drittel der BA-Fördervolumina bei Ausbildungsbeihilfen und der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher auf Maßnahmen entfällt, die der Kompensation mangelnder Ausbildungsreife dienen. Das Finanzvolumen der BA für Maßnahmen und Programme zur individuellen Förderung Jugendlicher und zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit belief sich im Jahr 2004 auf gut 2,3 Milliarden Euro. Das liegt daran, dass seit dem Jahr 1999 das Jugendsofortprogramm JUMP eine wesentliche Ergänzung zur Regelförderung nach SGB III bildet. Die Arbeitsagenturen verwenden etwa 36 Prozent der Ausgabemittel für aktive Arbeitsmarktpolitik zur Förderung von Personen unter 25 Jahren (Dietrich, 2003, 5). Der Bund engagierte sich in den vergangenen Jahren mit Beträgen zwischen 1,9 Milliarden Euro (2001) und 1,2 Milliarden Euro (2004) bei der individuellen Förderung der beruflichen Bildung. Darin enthalten sind unter anderem die Zuschüsse an die BA für die laufenden Förderprogramme, aber auch das BAföG für Berufsschüler (2004: 275 Millionen Euro) und das auf die Jahre 2001 und 2002 begrenzte Zukunftsinvestitionsprogramm für berufliche Schulen (ZIBS), mit dem der Bund den Ländern 130,2 Millionen Euro gewährte.

Kosten der Schulmängel

Insgesamt bedingen die institutionellen Mängel der Schulen kostenwirksame Effekte, wie etwa den längeren Verbleib von Schülern im Schulsystem infolge von Klassenwiederholungen oder die Bereitstellung von schulischen und berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen für nicht ausbildungsfähige Jugendliche. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die gesamten direkten kostenwirksamen Effekte, die als Effizienz-Ressourcen im Schulsystem zu betrachten sind.

Danach werden jährlich knapp 3,7 Milliarden Euro oder rund 7 Prozent des für allgemein bildende und berufliche Schulen bereitgestellte Bildungsbudgets in schulische und berufsschulische Bildung investiert, die nicht für ein qualifizierendes Bildungsergebnis eingesetzt werden. Diese Summe benennt eine ungefähre Größenordnung der Fehlsteuerung von Bildungsausgaben in Deutschland. Eine bessere schulische Bildung würde deutlich die Aufwendungen reduzieren, die bisher für nachschulische Qualifizierungen in den beruflichen Schulen und in berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA aufgebracht werden mussten. Außerdem werden in Tabelle 6 die direkten Kosten der nachschulischen Qualifizierung in

Deutschland aufgeführt. Es handelt sich dabei um die Ausgaben des Staates und der Ausbildungsbetriebe. Im Jahr 2004 wurden demnach insgesamt rund 3,4 Milliarden Euro öffentlicher und privater Mittel zur Reparatur der Defekte des Bildungssystems für Fördermaßnahmen in der beruflichen Bildung ausgegeben.

Tabelle 5

Effizienz-Potenziale im Schulsystem

Jährliches Effizienz-Potenzial öffentlicher Bildungsausgaben in Deutschland in Millionen Euro

Klassenwiederholungen	1.244
Risiko-Schülergruppe (Schulentlassene ohne Ausbildungsreife)	815
Dropouts an beruflichen Schulen (einschließlich Ausbildungsabbrecher)	811
Dropouts an allgemein bildenden Schulen	660
Nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses an beruflichen Schulen	133
Insgesamt	3.663
Nachrichtlich: nachträglicher Erwerb der Mittleren Reife an beruflichen Schulen	164

IW-Schätzung auf Grundlage der Schulstatistik des Schuljahres 2003/2004 und der Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte 2002. Klassenwiederholungen: 252.829 Wiederholer multipliziert mit den schulartenspezifischen laufenden Ausgaben je Schüler pro Jahr. Dropouts an allgemein bildenden Schulen: 82.212 Schüler ohne Hauptschulabschluss multipliziert mit den schulartenspezifischen laufenden Ausgaben je Schüler pro Jahr. Risiko-Schülergruppe: 154.000 Schüler, die die Schulen am Ende der Sekundarstufe I verlassen, ohne die Anforderungen im Lesen auf der Kompetenzstufe II zu erreichen (ohne Dropouts) multipliziert mit den schulartenspezifischen laufenden Ausgaben je Schüler pro Jahr. Nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses an beruflichen Schulen: 41.887 Absolventen mit erworbenem Hauptschulabschluss multipliziert mit den schulartenspezifischen laufenden Ausgaben je Schüler pro Jahr. Dropouts an beruflichen Schulen (einschließlich Abbrecher dualer Berufsausbildung): 246.304 Schüler, die ohne Abschlusszeugnis die Schule verlassen, multipliziert mit den schulartenspezifischen laufenden Ausgaben je Schüler pro Jahr. Nachträglicher Erwerb der Mittleren Reife an beruflichen Schulen: 39.700 oder 50 Prozent der Absolventen mit erworbener Mittlerer Reife multipliziert mit den schulartenspezifischen laufenden Ausgaben je Schüler pro Jahr.

Quellen: Statistisches Bundesamt; Institut der deutschen Wirtschaft Köln



Tatsächlich ist der Schaden, der von einem mangelhaften Bildungssystem verursacht wird, deutlich größer. Zu diesen unmittelbaren Kosten für Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen kommen weitere Kosteneffekte. So zielen Maßnahmen der Benachteiligtenförderung konzeptionell auf die Qualifizierung von bestimmten Jugendlichen und deren Integration in die Arbeitswelt und Gesellschaft. Das beinhaltet gezielte Lernförderung, individuelle sozialpädagogische Unterstützung und Begleitung dieser als benachteiligt betrachteten Jugendlichen. Diese Aktivitäten bedingen teilweise auch den Einsatz der Jugendhilfe. In welchem Umfang hier Ressourcen eingesetzt werden, ist jedoch nicht direkt zu ersehen. Nicht zuletzt müssten auch Einnahmen- und Steuerausfälle, etwa infolge eines verspäteten Arbeitsmarkteintritts, berücksichtigt werden. So beträgt das Durchschnittsalter von Auszubildenden bei Ausbildungsbeginn mittlerweile 19 Jahre. Ebenso müssten den Folgekosten einer verfehlten Bildungspolitik auch die Sozialhilfeaufwendungen oder die Transfers im Rahmen von Hartz IV für ungelernete arbeitslose Jugendliche zugerechnet werden.

Tabelle 6

Direkte Kosten nachschulischer Qualifizierung

Öffentliche und private Ausgaben im Jahr 2004 in Millionen Euro

Bundesländer	1.496
BA	987
Ausbildungsbetriebe	470
Bundesregierung	412
Insgesamt	3.365

BA: Ausgaben für Lehrgangskosten für berufsvorbereitende Maßnahmen und jeweils ein Drittel der Ausgaben für Berufsausbildungsbeihilfen und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Bundesregierung: jeweils ein Drittel der Zuschüsse an die BA im Rahmen des JUMP-Programms und der restlichen Haushaltsmittel. Bundesländer: Ausgaben für BVJ, BVG, einjährige Berufsfachschule, Programme für außerschulische Berufsbildung. Ausbildungsbetriebe: Opportunitätskosten wegen Ausbildungsabbruchs (ohne Ausgaben für Nachhilfe), basierend auf der Annahme, dass ein Drittel der Abbrüche wegen mangelnder Ausbildungsfähigkeit erfolgt.

Quellen: BA; BIBB; BMBF; BMWA; Institut der deutschen Wirtschaft Köln



Für das teilweise Versagen der allgemein bildenden Schulen zahlen die öffentlichen Hände und die Ausbildungsbetriebe in Deutschland einen hohen Preis. Am Beispiel der arbeitsmarktpolitischen Förderung von Jugendlichen mit kaum auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Schulabschlüssen offenbart sich zudem ein vom Föderalismus legitimierter Verschiebeparkplatz: Die Länder reichen die Folgen der mangelhaften Bildungsqualität teilweise an den Bund und die BA weiter. Zudem wird zumindest ein Teil der BA-Mittel, etwa für berufsvorbereitende Förderprogramme, die häufig auch der Kompensation von Bildungsdefiziten dienen, ordnungspolitisch zweckentfremdet eingesetzt. Einzelstudien zur Wirksamkeit (Deutscher Bundestag, 2005; Dostal, 2004; Dietrich, 2003; BMBF, 2002) und die amtliche Statistik (BA, 2005, 57) lassen zudem vermuten, dass diese Programme nur sehr eingeschränkt die beabsichtigten Wirkungen erzielen.

Die erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt wird auch künftig eng mit beruflichen Abschlüssen verbunden sein. Voraussetzung dafür sind anwendungsorientierte und berufswelttaugliche Grundfähigkeiten, die von der Schule zu vermitteln sind (Klein, 2004, 377). Dafür haben die Länder mit verbindlichen Regelungen zu sorgen. Eine systematische Förderung und Evaluation von Schülerkompetenzen kann dabei unmittelbar einen Effizienzgewinn sicherstellen (Hanushek/Raymond, 2003). Mithilfe regelmäßiger Evaluationen kann gewährleistet werden, dass Schulabsolventen die an sie gestellten Kompetenzanforderungen vonseiten der Wirtschaft beim Übergang in die Arbeitswelt erfüllen und dass das Bildungsbudget effizienter eingesetzt wird.

Literatur

Artelt, Cordula / Stanat, Petra / Schneider, Wolfgang / Schiefele, Ulrich, 2001, Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 69–137

Avenarius, Herrmann / Ditton, Hartmut / Döbert, Hans / Klemm, Klaus / Klieme, Eckhard / Rürup, Matthias / Tenorth, Heinz-Elmar / Weishaupt, Horst / Weiß, Manfred, 2003, Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen

BA – Bundesagentur für Arbeit, 2005, Daten zu den Eingliederungsbilanzen 2003, Sondernummer der Amtlichen Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit, 52. Jg., Nürnberg

Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Bos, Wilfried, 2001, Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn – Die Herausforderung von TIMSS für die Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, in: BMBF (Hrsg.), TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente, Bonn, S. 11–41

Bellenberg, Gabriele / Hovestadt, Gertrud / Klemm, Klaus, 2004, Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden System. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen, Essen

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 2002, Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung, Berlin

Buer, Jürgen van, 2004, Fehlende Ausbildungsreife, in: KAUSA (Hrsg.), Fachtagung „Fit für die Ausbildung“, 31.08./01.09.2004, Köln, S. 34–52

Deutscher Bundestag, 2005, Zur Akzeptanz des lebenslangen Lernens in Deutschland – Antwort der Bundesregierung, Drucksache 15/5933, v. 22.07.2005, Berlin

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2001, PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

Dietrich, Hans, 2003, Förderung auf hohem Niveau. Das Jugendsofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – 1999 bis 2002, IAB Werkstattbericht, Nr. 9, v. 07.08.2003, Nürnberg

Dostal, Werner, 2004, Kompetenzförderliche arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2004, Lernförderliche Strukturbedingungen, Münster/New York/München/Berlin, S. 301–370

Fertig, Michael, 2004, Shot Across the Bow, Stigma or Selection? The Effect of Repeating a Class on Educational Attainment, IZA Discussion Paper, Nr. 1266, Bonn

Gundlach, Erich / Wößmann, Ludger, 2004, Bildungsressourcen, Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität: Makroökonomische Relevanz und mikroökonomische Evidenz, in: Backes-Gellner, Uschi / Moog, Petra (Hrsg.), Ökonomie der Evaluation von Schulen und Hochschulen, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 302, Berlin, S. 15–52

Hanushek, Eric A. / Raymond, Margaret E., 2003, The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement, URL: <http://edpro.stanford.edu/eah/papers/equity.jeea.feb04.pdf> [Stand: 2005-06-20]

IW – Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 1997, Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern. Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Köln

Klein, Helmut E., 2004, Kerncurriculum Mathematik, Deutsch und Englisch der Sekundarstufe I: Was die Wirtschaft erwartet – eine pragmatische Begründung, in: Fitzner, Thilo (Hrsg.), Bildungsstandards – Internationale Erfahrungen, Schulentwicklung, Bildungsreform, Bad Boll, S. 361–379

Köller, Olaf, 1996, Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), 2. Bericht für die Schulen, Berlin, S. 13–24

Köller, Olaf / Watermann, Rainer / Trautwein, Ulrich / Lüdtke, Oliver (Hrsg.), 2004, Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien, Opladen

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development, 2002, Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002, Paris

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), 2004, PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster

Schaffner, Ellen / Schiefele, Ulrich / Drechsel, Barbara / Artelt, Cordula, 2004, Lesekompetenz, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster, S. 93–110

Tillmann, Klaus-Jürgen / Meier, Ulrich, 2001, Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 468–509

Valtin, Renate / Badel, Isolde / Löffler, Ilona / Meyer-Schepers, Ursula / Voss, Andreas, 2003, Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse, in: Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Valtin, Renate / Walther, Gerd (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin, S. 227–264

The Direct Costs of Inadequate Learning Competency

The German Länder have so far failed to develop a support system and an evaluation culture to monitor school achievement in order to reduce dropout rates and replace curricula which do not enable youth to succeed in the labor market. Each year some 220,000 students leave school without adequate skills, among them 80,000 to 90,000 without any degree. The estimated costs of this lacking efficiency of the school system amount to 3.7 billion Euro annually. In 2004, an additional 3.4 billion Euro had to be spent on post-school “repair” of school deficits. Instead of making the Bundesländer which cause the damages liable for remedying them, the financial burden for training low-skilled youth presently rests mainly with the Federal Labor Office and the federal budget.