

REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 116, 2020/1, 26–56

DOI 10.25162/ZBW-2020-0002

ROBIN BUSSE

Der Einfluss persönlicher, sozialer, institutioneller und regionaler Bedingungen auf den Bildungsverlauf von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Studienberechtigung

Analysen auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS)

The influence of personal, social, institutional and regional factors on the educational pathways of school leavers without university entrance certificate

Analyses based on the German National Educational Panel Study (NEPS)

KURZFASSUNG: Vergleichsweise wenige Studien nehmen die Heterogenität der Bildungsverläufe von Schulentlassenen ohne Studienberechtigung in den Blick. Der Großteil der Forschung zur ersten Schwelle konzentriert sich auf eine bestimmte Statuspassage (z. B. den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung). Jugendliche ohne Studienberechtigung können jedoch nach Verlassen der Schule eine Vielzahl von (Bildungs-)Wegen einschlagen. Auf der Grundlage der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) werden im Rahmen von Sequenzmuster- und darauf aufbauenden Clusteranalysen die Bildungsverläufe von Schulentlassenen ohne Studienberechtigung untersucht. Die Befunde unterstreichen, dass die Bildungsverläufe von Schulentlassenen keinesfalls homogen sind. Ihre Bildungswege reichen von nahtlosen oder verzögerten Übergängen ins duale System und Schulberufssystem, über Übergänge in weiterführende Schulen zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife, bis hin zu Verläufen ohne Anschluss- und Abschlussperspektive. Die Ergebnisse multivariater Analysen heben zudem hervor, dass leistungsbezogene Merkmale (wie z. B. Bildungszertifikate) sowie die Ausstattung mit sozialen und kulturellen Ressourcen einen beträchtlichen Teil der Disparitäten an der ersten Schwelle erklären können. Trotz Berücksichtigung individueller, sozialer und regionaler Bedingungen bleiben Ungleichheiten beim Zugang zu vollqualifizierender Ausbildung bestehen. **Schlagworte:** Berufsausbildung, Übergangsforschung, Bildungsverläufe, Sequenzmusteranalysen, Bildungsungleichheiten

ABSTRACT: Research hardly takes into account the heterogeneity of the educational pathways of school leavers without university entrance certificate. Most research on the transitions of these school leavers focuses on one specific status passage (e.g. the transition to vocational

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

education and training – VET). However, after completing school in year 9 and 10, students face different alternatives. Sequence- and cluster analyses have been conducted based on data from the National Educational Panel Study (NEPS) to investigate the educational pathways of school leavers without university entrance certificate. The results underline the heterogeneity of school leavers' educational pathways. Their educational pathways range from direct or delayed transitions to the dual system and school-based VET programs through transitions to further general education to obtain a (technical) university entrance qualification to problematic pathways. The results of multivariate analyses further show that educational certificates and school leavers' endowment with social and cultural resources can explain a considerable part of the variance in school leavers' educational pathways. Nonetheless, inequalities in access to VET remain despite consideration of individual, social and regional factors.

Keywords: Vocational education and training, Transition Research, Educational Pathways, Sequence Analysis, Inequalities

1 Einleitung

Im Bildungs- und Lebensverlauf von Schulentlassenen ohne Studienberechtigung nimmt der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung eine Schlüsselrolle ein. Die berufliche Ausbildung ist ein wichtiges Bindeglied zwischen der schulischen Bildung und dem Arbeitsmarkt und zudem von wesentlicher Bedeutung für eine tragfähige berufliche Integration (GRANATO 2011, S. 143; HILLMERT 2017, S. 253; KONIETZKA 2016, S. 336 ff.). Dennoch ist der Zugang zur vollqualifizierenden Berufsausbildung für bestimmte Personengruppen mit erheblichen Eintrittsschwellen verbunden (BEICHT/WALDEN 2019b; GRANATO/ULRICH 2014, S. 206; HOLTSMANN/MENZE/SOLGA 2017, 2018, 2019; SEEGER 2011; SEEGER u. a. 2019a).

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zählt zu jenen institutionellen und systematischen Schnittstellen im Bildungsverlauf, an denen sich Bildungsungleichheiten nicht nur manifestieren, sondern auch verstärken (GRANATO/ULRICH 2014; SEEGER 2011). Zur Erklärung von Ungleichheiten beim Eintritt in die Berufsausbildung sind das Wechselspiel sozialer und leistungsbezogener Selektionsmechanismen und die Abhängigkeit dieser Selektionsmechanismen von regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes zu berücksichtigen (NICKOLAUS 2012, S. 12).

Gut belegt ist der Einfluss ungleichheitsrelevanter individueller Merkmale (wie z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, schulische Vorbildung) (BEICHT/WALDEN 2016, 2017, 2019b; HOLTSMANN/MENZE/SOLGA 2017; SEEGER 2011; SEEGER u. a. 2019a). Zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Chancen des Zugangs in vollqualifizierende Ausbildung liegen hingegen nur wenige Erkenntnisse vor (GRANATO/ULRICH 2014, S. 207; SEEGER 2011). Erschwerend zur relativ begrenzten Befundlage kommt hinzu, dass die Konstrukte der sozialen Herkunft unterschiedlich operationalisiert und häufig nur über sogenannte Proxy-Variablen (wie den Bildungsabschluss der Eltern) abgebildet werden. Zudem wurden Fragen nach institutionellen Ursachen sozialer Ungleichheiten bislang nur nachrangig behandelt (GRANATO/ULRICH 2014,

S. 207). Das gilt ebenfalls für das Zusammenspiel zwischen institutionellen Mechanismen und individuellen Bildungsentscheidungen (LÖRZ/SCHINDLER 2011, S. 474; HILLMERT 2016, S. 101).

Der Großteil der Forschung zu Ungleichheiten beim Zugang zur beruflichen Ausbildung konzentriert sich auf den punktuellen bzw. gelungenen Übergang in eine berufliche Ausbildung und weniger auf das, was vor und nach dem Ausbildungseintritt geschieht. So wurde zum Beispiel bislang nur selten empirisch überprüft, inwiefern ein gelungener Übergang in einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf mündet (KOHLRAUSCH/RICHTER 2016). Die vollqualifizierende Berufsausbildung ist zudem nur einer von vielen Wegen, den nicht studienberechtigte Jugendliche nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule einschlagen können: In der Regel können sie neben einer vollqualifizierenden Berufsausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem zwischen einem weiterführenden Schulbesuch, einer Maßnahme der Berufsvorbereitung im Übergangssektor oder einer Berufstätigkeit ohne weitere Ausbildung wählen (sofern keine Schulpflicht besteht) (SEEBER 2011, S. 57; SOLGA u. a. 2014, S. 5).

Angesichts der erheblichen Bedeutung der Berufsausbildung für Personen, die die allgemeinbildende Schule ohne Hochschulzugangsberechtigung verlassen, liegt ein besonderes Augenmerk dieses Beitrags auf der Frage, welchen Personengruppen der Zugang zur vollqualifizierenden Ausbildung gelingt und welche Wege Jugendliche wählen, denen der Einstieg in eine vollqualifizierende Ausbildung im Anschluss an die allgemeinbildende Schule (aus unterschiedlichen Gründen) zunächst nicht gelingt. Ein erstes Ziel dieses Aufsatzes ist es daher, nicht einzelne Ereignisse wie die erfolgreiche Einmündung oder Nichteinmündung in vollqualifizierende Ausbildung zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern die Verläufe und Übergangsmuster von Jugendlichen ohne Studienberechtigung ab dem Zeitpunkt des Verlassens der neunten und zehnten Klasse abzubilden. Hierzu werden Sequenzmusteranalysen verwendet, die es ermöglichen, komplexe Verläufe nach Strukturähnlichkeiten bzw. Unterschieden in den Strukturen zu ordnen (ERZBERGER/PREIN 1997, S. 54). Sequenzmusteranalysen erlauben es nicht nur, die zeitliche Dauer der Einmündung in eine Berufsausbildung zu untersuchen, sondern auch die dem Ausbildungseintritt vorgelagerten Stationen sowie Ausbildungsverläufe offenzulegen. Bisher liegen nur wenige Erkenntnisse über Unterschiede in den Mustern der Bildungs- und Berufsverläufe von Jugendlichen nach Verlassen der Schule vor (BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008; EULENBERGER 2013; HOLTSMANN/MENZE/SOLGA 2019; KOHLRAUSCH/RICHTER 2016; für aktuelle Befunde aus der Schweiz: ZIMMERMANN/SEILER 2019). Ein zweites Ziel der Arbeit ist es, zu untersuchen, inwiefern Ungleichheiten in den Übergangsprozessen (vor allem beim Zugang zur Berufsausbildung) unter Berücksichtigung des Bedingungsgefüges individueller Bildungsverläufe bestehen bleiben. Zusammenfassend stehen damit folgende Forschungsfragen im Zentrum des Beitrags:

1. Welche Übergangsmuster lassen sich bei Schulentlassenen ohne Studienberechtigung nach der neunten und zehnten Klasse identifizieren?
2. In welchem Ausmaß zeichnen sich Ungleichheiten in den Bildungsverläufen der nicht-studienberechtigten Schulentlassenen ab, wenn herkunfts- und bildungsbezo-

gene Merkmale, (Bildungs-)Entscheidungsprozesse sowie institutionelle und regionale Bedingungen des Übergangs berücksichtigt werden?

2 Theoretische Überlegungen und Forschungsstand

In diesem Abschnitt werden individuelle, soziale, institutionelle und regionale Ursachen für das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten an der institutionellen Schnittstelle des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung herausgearbeitet. Hierzu wird zunächst auf strukturell-individualistische Theorien der subjektiven Wertewartung zurückgegriffen, um den Einfluss individueller, aber sozial bedingter Bildungspläne und -entscheidungen zu beschreiben (Abschnitt 2.1). Auf der Grundlage mikroökonomischer Erklärungsansätze werden anschließend soziale und leistungsbezogene Selektionsmechanismen des Bildungssystems sowie deren Abhängigkeit von regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes theoretisch nachgezeichnet und mit Forschungsbefunden unterlegt (Abschnitt 2.2). Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen und den empirischen Befunden werden die Forschungshypothesen der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet.

2.1 Bildungsungleichheiten als Resultat individueller und sozial bedingter Bildungsentscheidungen und Bildungsbeteiligung

Im Lebensverlauf der Jugendlichen ist das Verlassen der allgemeinbildenden Schule ein Wendepunkt, der in einem ersten Schritt an Bildungsentscheidungen und -aspirationen geknüpft ist (DIETRICH/ABRAHAM 2018, S. 82 ff.). Bildungspläne, die als Bildungsaspirationen bzw. „antizipierte“ Bildungsentscheidungen aufzufassen sind (BECKER/GRESCH 2015), haben sich für den Bildungserfolg allgemein, aber auch für den Übergang in Ausbildung als erklärungsstärkender Faktor erwiesen (vgl. u. a. HOLTSMANN/MENZE/SOLGA 2017, 2018). Folglich wird erwartet, dass sich der Plan, eine Berufsausbildung aufzunehmen, positiv auf den Übergang in die Berufsausbildung auswirkt (*Hypothese 1*).

Bildungsungleichheiten sind nach Rational-Choice-Theorien das aggregierte Resultat von sozialen Disparitäten in den Bildungsaspirationen und Schulleistungen (BECKER 2017, S. 111). So geht der richtungsweisende Ansatz von BOUDON (1974) einerseits davon aus, dass die soziale Herkunft durch die familiäre Sozialisation die individuellen Lernprozesse und Schulleistungen beeinflusst (primäre Effekte). Andererseits liegen trotz vergleichbarer Schulleistungen schichtabhängige Bildungsentscheidungen vor (sekundäre Effekte). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte führen in der Summe dazu, dass es Jugendlichen verschiedener sozialer Schichten in unterschiedlichem Maße gelingt, ausbildungsmarktrelevante Ressourcen zu erwerben und zu verwerten. In der Folge hat die leistungsbezogene Selektion des Bildungssystems unterschiedliche Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf einzelner Sozialschichten (BECKER 2017, S. 111 ff.).

An BOUDON (1974) anknüpfende wert-erwartungstheoretische Modelle betonen zwischen den Sozialschichten variierende subjektive Statuserhaltmotive, Kosten-Nutzen-Abwägungen und Erfolgserwartungen als Ursachen sekundärer Herkunftseffekte (BREEN/GOLDTHORPE 1997; ERIKSON/JONSSON 1996; ESSER 1999). Anlehnend an das theoretische Konzept von Statuserhaltmotiven dürften Schulentlassene aus mittleren und höheren Sozialschichten motivierter sein, weitere Bildungsanstrengungen auf sich zu nehmen, um etwaige Statusverluste zu vermeiden (BECKER 2017, S. 130; ESSER 1999, S. 266ff). Es ist somit zu erwarten, dass sich nicht-studienberechtigte Jugendliche aus höheren Sozialschichten für Bildungswege entscheiden, die zum Erwerb einer Hochschulreife führen, um Verluste des Einkommens und Prestiges und damit einhergehende Statusverluste zu verhindern. Hingegen dürften Jugendliche aus niedrigeren Sozialschichten eher nichttertiäre Ausbildungen innerhalb des Berufsbildungssystem bevorzugen. Subjektiv erwartete direkte und indirekte Kosten eines Bildungswegs stellen eine weitere Grundlage für den individuellen Entscheidungsprozess dar. Schichtspezifische Unterschiede in der Ressourcenausstattung führen dazu, dass die Höhe der Kosten einer Bildungsoption unterschiedlich wahrgenommen werden (BOUDON 1974). Die in einer beruflichen Ausbildung anfallenden Kosten sind relativ gering (BECKER/HECKEN 2007, S. 104) und Auszubildende (im dualen System) erhalten im Unterschied zu Jugendlichen, die sich beispielsweise für die Fortsetzung der Schule zur Erlangung der (Fach-)Hochschulreife entscheiden, ein Arbeitseinkommen in Form der Ausbildungsvergütung.

Bislang liegen noch zu wenige Studien zum Einfluss sekundärer Herkunftseffekte auf die Bildungsentscheidungen nicht-studienberechtigter Jugendlicher vor (GRANATO/ULRICH 2014, S. 213). Vor diesem Hintergrund werden Entscheidungsmechanismen in diesem Aufsatz näher beleuchtet. Basierend auf den theoretischen Überlegungen wird davon ausgegangen, dass hohe subjektive Erwartungen, eine (Fach-)Hochschulreife zu erwerben und dadurch den Status der eigenen Eltern zu erhalten, sowie geringe antizipierte Kosten einer (Fach-)Hochschulreife die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer weiterführenden beruflichen Schule erhöhen (*Hypothese 2*).

2.2 Zum Einfluss institutioneller Strukturen und Zugangsregeln auf die Verwertbarkeit von Ressourcen und Kapital im Bildungsverlauf

Die Entscheidung für eine Ausbildung oder eine weiterführende Bildungsmaßnahme unterliegt Restriktionen, die aus den Selektionsmechanismen des (Berufs-)Bildungssystems resultieren (DIETRICH/ABRAHAM 2018, S. 85; KONIETZKA 2016, S. 316). Die dort vorliegenden institutionellen Regeln und Mechanismen und ihr Einfluss auf die Möglichkeiten der Verwertung von Ressourcen und Kapital werden nachfolgend diskutiert.

Formalrechtlich betrachtet wird das Schulberufssystem durch eine institutionelle Mindestqualifikation geregelt, wobei der mittlere Schulabschluss hier überwiegend die formale Einstiegsvoraussetzung darstellt (DOBISCHAT 2010, S. 103; KLEINERT/JACOB 2012). Eingeschränkt haben auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss Zugang zu einer

Berufsausbildung im Schulberufssystem (SEEBER u. a. 2019b, S. 56). Unklar ist indessen, welche Rolle den Akteuren im Schulberufssystem bei der Vergabe von Ausbildungsstellen zukommt und ob über die formalen Zugangsbedingungen hinaus weitere Aspekte von Bedeutung sind (GRANATO/ULRICH 2014, S. 209). Etwas mehr Evidenz liegt hingegen bezüglich der Auswahllogiken und -verfahren der Betriebe bei der Rekrutierung von Auszubildenden vor (vgl. GRANATO/ULRICH 2014, S. 214 ff.; KOHLRAUSCH 2013).

Aus mikroökonomischen Arbeitsmarkttheorien, die an die Humankapitaltheorie anknüpfen, lässt sich ableiten, dass der Zugang zum dualen System durch den Rangplatz in der Bewerberschlange bestimmt wird. Die Bewerberschlange ist wiederum durch die Leistungsindikatoren der Bewerberinnen und Bewerber strukturiert (THUROW 1979, S. 18 ff.). Zur Vorhersage der Leistungsfähigkeit greifen Unternehmen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen unter anderem auf das formale Bildungskapital der Bewerberinnen und Bewerber zurück (GRANATO/ULRICH 2014, S. 214). Betriebe orientieren sich hierbei zunächst an Bildungszertifikaten wie Schulabschlüssen und an den in diesen Zertifikaten ausgewiesenen Noten (HUNKLER 2014, S. 258; KOHLRAUSCH/SOLGA 2012, S. 757; KONIETZKA 2016, S. 329). Nach BOURDIEU (1983, S. 189 f.) stellen Bildungszertifikate ein institutionalisiertes Zeugnis für die erwartete Leistungsfähigkeit und Kompetenz dar. Bildungszertifikate und Zeugnisnoten haben sich in der Forschung als signifikante und erklärungs mächtige Faktoren erwiesen (SEEBER u. a. 2019a). Domänenspezifische Kompetenzen sind zwar ebenfalls von Bedeutung, jedoch in geringerem Maße (SEEBER u. a. 2019a). Anlehnend an die Verdrängungs- und Diskreditierungsthese (SOLGA 2005, S. 102 ff.) wird somit erwartet, dass Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen und vergleichsweise geringen Basiskompetenzen in die hinteren Rangplätze verdrängt (*Hypothese 3a*) oder gänzlich aus der Bewerberschlange ausgeschlossen werden (*Hypothese 3b*).

Verdrängungseffekte verstärken sich zusätzlich, wenn der Wettbewerb um Ausbildungsplätze hoch ist. Dem theoretischen Ansatz der Bewerberschlange zu Folge haben Leistungsschwächere besonders dann geringere Chancen, in eine Berufsausbildung einzumünden, wenn sie z. B. aufgrund eines hohen Wettbewerbs um Ausbildungsplätze durch Leistungsstärkere verdrängt werden (NICKOLAUS u. a. 2018, S. 114). Regionale Bedingungen haben sich in der Übergangsforschung als erklärungs mächtige Einflussfaktoren für Disparitäten an der ersten Schwelle erwiesen (BEICHT/WALDEN 2015, 2019a, 2017; SEEBER u. a. 2019a). Über die Relation von Ausbildungsangebot und -nachfrage bestimmen regionale Bedingungen damit den Grad des regionalen Wettbewerbs und auch den Grad der Verdrängung Leistungsschwächerer (Nickolaus u. a. 2018, S. 114).

Produktivitätsannahmen der Betriebe stützen sich nicht allein auf leistungsbezogene Individualmerkmale (KOHLRAUSCH/SOLGA 2012, S. 758). Der Passungsgrad der Bewerberinnen und Bewerber wird auch am Arbeits- und Sozialverhalten festgemacht. So haben „Kopfnoten“ in den Schulzeugnissen einen erheblichen Einfluss auf den Ausbildungszugang (HUNKLER 2014, S. 258; KOHLRAUSCH 2011, S. 140). Da Leistungsmerkmale im Zuge des Abwertungsprozesses niedriger Schulabschlüsse an Bedeutung verloren haben, nehmen soziale Kompetenzen vor allem für Jugendliche mit niedriger schulischer Vorbildung eine wichtige Stellung ein (FARKAS 2003, S. 556 f.; KOHLRAUSCH 2011, S. 130, 2013, S. 230; KOHLRAUSCH/SOLGA 2012, S. 770 f.). Folglich wird

davon ausgegangen, dass soziale Fähigkeiten Einfluss nehmen auf den Übergang in die betriebliche Ausbildung (*Hypothese 4*).

Nach der Signaltheorie (SPENCE 1973) beeinflussen zudem unveränderliche und leistungsfremde Merkmale (z. B. die Gruppenzugehörigkeit) der Bewerberinnen und Bewerber die Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Leistungsfähigkeit bzw. über den Passungsgrad (SPENCE 1973, S. 357 f.). Annahmen und Stereotypen, die mit der Gruppenzugehörigkeit verbunden werden, dienen Ausbildungsbetrieben als leicht beobachtbares Bewertungskriterium hinsichtlich der künftigen Produktivität oder Leistungsbereitschaft von Bewerberinnen und Bewerbern. Ausbildungsbetriebe entscheiden sich demnach für Personengruppen, denen eine hohe Verlässlichkeit der Leistungsannahmen zugesprochen wird (SEEBER u. a. 2019a). Die Gründe für eine solche statistische Diskriminierung sind vielseitig. Angeführt werden unter anderem Kosten- und Zeitgründe (SOLGA 2005). Die Einschätzung der Produktivität bzw. Leistungsfähigkeit einer Bewerberin oder eines Bewerbers unterliegt Unsicherheiten (SPENCE 1973, S. 356), die selbst unter Zuhilfenahme von Leistungsindikatoren (wie Schulabschlüssen und Zeugnisnoten) sowie zeit- und kostenaufwendigen Instrumenten und Techniken der Eignungsdiagnose zumindest nicht gänzlich ausgeräumt werden können. Merkmale wie das Geschlecht und das Alter, aber auch der Migrationshintergrund eines Bewerbers sind hingegen leichter zu beobachten (GRANATO/ULRICH 2014, S. 215).

Neben dem institutionalisierten kulturellen Kapital nehmen Aspekte des Sozialkapitals eine wesentliche Rolle im Bildungsverlauf von Jugendlichen ein (GRANATO/ULRICH 2014, S. 216; vgl. auch HOENIG 2019). Zum sozialen Kapital zählen unter anderem Ressourcen, die vom sozialen Netzwerk und Umfeld des Jugendlichen bereitgestellt werden. So können Bezugspersonen der Jugendlichen (z. B. Eltern sowie Freundschafts- und Bekanntschaftsbeziehungen) indirekt den Zugang zu Ausbildungsplätzen unterstützen (SEEBER u. a. 2019a). Von Bedeutung sind dabei unter anderem Ressourcen, die den Such- und Bewerbungsprozess nach bzw. um Berufsausbildungsstellen der Jugendlichen stärken (GRANOVETTER 1985; GRANATO/ULRICH 2014; SEEBER u. a. 2019a) oder im Fall der betrieblichen Ausbildung die Türen zu informellen Zugangswegen zu den Arbeitgebern öffnen (Beicht/Granato, 2010, S. 9). Nach SCHAUB (1991, S. 128) gehören hierzu insbesondere Personen, die über eine Berufsausbildung verfügen und das Berufsbildungssystem kennen.

Vor dem Hintergrund der marktformigen Inklusionsmechanismen des dualen Systems (ESSER 2000, S. 235 ff.) sowie der Auswahllogiken und mitunter zeitaufwendigen Auswahlverfahren der Betriebe (vgl. GRANATO/ULRICH 2014, S. 214 ff.) ist zu erwarten, dass sich die Bewerbungsprozesse im dualen System aufwendiger gestalten als im Schulberufssystem. Ferner wird vermutet, dass die Zugangsregeln im Schulberufssystem wenig variieren, die Auswahlkriterien standardisiert und formalisiert sind bzw. vorrangig von der schulischen Vorbildung abhängen (SEIBERT/HUPKA-BRUNNER/IMDORF 2009, S. 606). In der Folge dürfte die Hilfe von Bezugspersonen im Bewerbungsprozess vor allem für den Zugang zur betrieblichen Ausbildung relevant sein (*Hypothese 5*). Erste Hinweise hierzu liefern Analysen mit Daten des Nationalen Bildungspanels (vgl. SEEBER u. a. 2019a).

Die Ausstattung mit Ressourcen, die für den Übergang in die Berufsausbildung relevant sind, ist jedoch abhängig von der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund der Jugendlichen (vgl. Abschnitt 2.1). Relativ gut belegt ist die migrationsbezogene und schichtbezogene Abhängigkeit des formalen Bildungskapitals bei ausbildungsinteressierten Jugendlichen (BEICHT/WALDEN 2017; SEEBER 2011; HOLTSMANN/MENZE/SOLGA 2017, 2018). So weisen Jugendliche aus unteren sozialen Schichten und Jugendliche mit Migrationshintergrund niedrigere Schulabschlüsse und schlechtere Notendurchschnitte auf als Jugendliche aus höheren sozialen Schichten bzw. ohne Migrationshintergrund. Wenige Erkenntnisse liegen hingegen hinsichtlich des übergangsrelevanten Kapitals vor, das sich nicht unmittelbar in den Bildungszertifikaten widerspiegelt (GRANATO/ULRICH 2014, S. 212). Die wenigen Befunde deuten darauf hin, dass Merkmale wie die Sozialkompetenz, Selbstwirksamkeit und Konfliktfähigkeit zum einen übergangsrelevant (KOHLRAUSCH 2011; NAGY/KÖLLER/HECKHAUSEN 2005; ZIMMERMANN/SKROBANEK 2015), zum anderen aber auch herkunftsabhängig sind (KOHLRAUSCH 2011).

Das Auswahlverhalten der Ausbildungsbetriebe leistet einen wichtigen Erklärungsbeitrag für die Entstehung und Verfestigung von Ungleichheiten und für die soziale Selektivität als Folge eines marktbasieren Inklusionsmechanismus. So bestimmen Betriebe nicht nur darüber, welche Ressourcen, sondern auch welche Merkmale für den Übergang in die Berufsausbildung relevant sind (GRANATO/ULRICH 2014, S. 216). Die empirische Befundlage zu ungleichheitsrelevanten sozialstrukturellen Merkmalen (u. a. zur sozialen Herkunft, zum Migrationshintergrund und zum Geschlecht, vgl. Abschnitt 1) deutet darauf hin, dass das Entscheidungsverhalten der Betriebe nicht ausschließlich auf eine leistungsbezogene Selektion von Bewerberinnen und Bewerbern ausgerichtet ist und u. E. Vorbehalte der Betriebe die Bewerberauswahl beeinflussen können (vgl. auch Beicht/Walden 2017). Vor diesem Hintergrund wird erwartet, dass Ungleichheiten beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung auch bei Kontrolle weiterer relevanter Einflussfaktoren bestehen bleiben (*Hypothese 6a*). Im Vergleich dazu dürften Ungleichheiten beim Zugang zu vollzeitschulischer Ausbildung und zu weiterführender Bildung geringer ausfallen, wenn Schulleistungen, Bildungsentscheidungen und die Ressourcenlage der Eltern kontrolliert werden, da die Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern im Schulberufssystem und in weiterführenden Schulen primär leistungsbezogen erfolgt (*Hypothese 6b*).

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

3.1 Datengrundlage und Stichprobe

Für die Analysen wird die Startkohorte 4 (doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0) des Nationalen Bildungspanels (NEPS) herangezogen. Die Ausgangsstichprobe bildeten 16.425 Schülerinnen und Schüler, die sich im Schuljahr 2010/2011 in der neunten Klasse einer Regelschule (Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Gesamtschulen) oder Förder-

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

schule befanden. Der Datensatz wurde reduziert auf jugendliche Schulentlassene nach der 9. und 10. Jahrgangsstufe. Der Austritt aus der Schule wird wie folgt bestimmt: Haben NEPS-Befragte eine Regel- oder Förderschule zwischen 2011 und 2013 verlassen und sind nicht in eine andere Schulform des allgemeinbildenden Schulwesens gewechselt, wurden sie als Schulentlassene gewertet. Insgesamt beziehen sich die Analysen damit auf 4.963 Schulabgängerinnen und -abgänger bzw. Schulabsolventinnen und -absolventen¹.

3.2 Datenaufbereitung der Sequenzdaten

Für den Zeitraum von 24 Monaten² nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule wurden die Lebensverlaufsangaben der Befragten getrennt nach verschiedenen Aktivitätstypen monatsgenau aufbereitet. Insgesamt werden acht Arten von Zuständen unterschieden: Ausbildung im dualen System, Ausbildung im Schulberufssystem, Besuch eines weiterführenden Bildungsangebots zum Erwerb eines weiteren (höheren) Schulabschlusses, berufsvorbereitende(n) Maßnahme(n) des Übergangssektors, Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit, sonstige Aktivitäten (z. B. freiwilliger Wehrdienst, Bundesfreiwilligendienste, Fortbildungen etc.) und Lücken/Dropout (z. B. lückenhafte Angaben zum Verlauf, Panelmortalität). Da schulische Bestandteile in einer Berufsausbildung, in den berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangssektor und in weiterführenden beruflichen Schulen enthalten sind, fiel es den Jugendlichen zum Teil schwer, Schulbesuche nach Verlassen des allgemeinbildenden Systems zu klassifizieren (MENZE/KÜNSTER/RULAND 2016). Aus diesem Grund wurden die Angaben der Jugendlichen anlehnend an das Vorgehen von HOLTSMANN/MENZE/SOLGA (2018, S. 15) editiert.

3.3 Analyseplan und Analyseverfahren

Für die Untersuchung der Bildungsverläufe werden drei empirische Zugriffe verwendet. Im Rahmen von Sequenzmusteranalysen werden die Bildungsverläufe nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit zueinander verglichen. Das hier angewandte Standardverfahren zum Vergleich ist das Optimal-Matching von Sequenzen (BRZINSKY-FAY 2007; BRZINSKY-FAY/ULRICH/LUNIAK 2006; ERZBERGER/PREIN 1997; SCHERER/BRÜDERL 2010), mit dem es möglich ist, typische Verlaufsstrukturen und -muster aufzudecken. Untersucht werden die Aktivitäten der Jugendlichen ab dem 1. bis zum 24. Monat nach dem erstmaligen Verlassen der allgemeinbildenden Schule. Auf der Grundlage der unterschiedlichen Abfolgen und der Dauer der verschiedenen Zustände, in denen sich die Jugendlichen befinden können, werden im Optimal-Matching-Verfahren paarweise für die gesamte Stichprobe Distanz-

1 Der Datensatz wurde reduziert auf Schulabgängerinnen und -abgänger ohne fehlende Angaben zum Geschlecht, Wohnort und Schulabschluss.

2 Ein längerer Beobachtungszeitraum wäre mit zu hohen Einbrüchen der Fallzahlen verbunden gewesen.

bzw. Ähnlichkeitsmaße ermittelt, die für alle Jugendlichen ausdrücken, wie unähnlich bzw. ähnlich ihr Bildungsverlauf im Vergleich zu jeder anderen Person der Stichprobe ist. Aufbauend auf der in der Sequenzmusteranalyse berechneten Optimal-Matching-Distanzmatrix werden die Fälle im zweiten Zugriff gruppiert. Ziel ist es, dass sich eine Gruppe aus möglichst ähnlichen Fällen zusammensetzt bzw. möglichst homogen ist (SCHERER/BRÜDERL 2010; STEGMANN/WERNER/MÜLLER 2013, S. 50 ff.). Zur Gruppierung der Sequenzen wird das Ward-Verfahren (SCHERER/BRÜDERL 2010, S. 1039; STEGMANN/WERNER/MÜLLER 2013, S. 58 ff.) verwendet.

Abschließend werden multinomiale logistische Regressionsanalysen geschätzt, um die Frage zu klären, wie sich die herangezogenen Erklärungsfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, einen bestimmten Bildungsverlauf zu haben, auswirken. Um den Effekt eines Erklärungsfaktors darzulegen, werden Average Marginal Effects (AME) berichtet; Predictive Margins (PM) werden zusätzlich hinzugezogen, um die Interpretation zu vereinfachen. Zur Vergleichbarkeit wurden metrische Variablen für die multivariaten Analysen auf der Grundlage der Stichprobe z-standardisiert. Fehlende Werte wurden anhand multipler Imputationen ersetzt (MICE-Algorithmus, Stata).

3.4 Operationalisierung der unabhängigen Variablen und Kontrollvariablen

Nachfolgend wird die Operationalisierung der unabhängigen Variablen und Kontrollvariablen beschrieben. In allen Modellen werden das Geschlecht und der Migrationshintergrund kontrolliert. Um regionale Unterschiede zu kontrollieren, werden zudem die Bundesländer in allen Modellen kontrolliert. Tabelle 1A fasst die für die Regressionsanalysen herangezogenen unabhängigen Variablen und Kontrollvariablen und deren Operationalisierung zusammen. Die Verteilung der Variablen wird in Tabelle 2A dargestellt.

Schulleistungsbezogene Merkmale

Als Merkmal der Schulbiographie der 4.963 Befragten werden ihre Schulabschlüsse und die durchschnittlichen Abschlussnoten bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule berücksichtigt. In diesem Artikel wird zwischen Jugendlichen ohne Abschluss (4,2 %, einschließlich Sonder- und Förderschulabschluss), mit einfachem Hauptschulabschluss (18,1 %), mit qualifiziertem Hauptschulabschluss (11,4 %) und mit mittlerem Schulabschluss (66,3 %) unterschieden. Anlehnend an BOUDON (1974) zeigen sich die vermuteten primären Herkunftseffekte beim Erwerb von Schulabschlüssen. In Abhängigkeit der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes gelingt es Jugendlichen in unterschiedlichem Maße Bildungskapital zu akkumulieren (Tab. 2A).

Kognitive und soziale Fähigkeiten

Die sozialen Fähigkeiten der Jugendlichen werden über die Skala zum prosozialem Verhalten gemessen (SDQ, GOODMAN 2001). Gegenüber Jugendlichen ohne Schulabschluss verfügen Jugendliche mit mittlerem Abschluss über ein höheres prosoziales

Verhalten ($M = -0,18$ vs. $0,10$, z-standardisiert, Tab. 2A). Die kognitiven Fähigkeiten werden über den Matrizen-Test zum schlussfolgernden Denken gemessen. Auch hier zeigen sich Vorteile zugunsten von Jugendlichen mit höheren Schulabschlüssen. Domänenspezifische Kompetenzen werden nicht genutzt, da diese für Förderschülerinnen und -schüler nicht vorliegen.

Bildungspläne und Bewerbungsverhalten

Um die Bedeutung von Bildungsplänen zu untersuchen, wird berücksichtigt, ob die Jugendlichen im Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung beginnen möchten, was bei 73 % der Befragten zutrifft. Hierbei zeigen sich nur leichte Unterschiede nach der schulischen Vorbildung der Befragten. Um das Bewerbungsverhalten zu kontrollieren, wird zusätzlich berücksichtigt, ob die Schülerinnen und Schüler sich nach Verlassen der Schule um eine Ausbildungsstelle beworben haben. 67 % der Befragten haben sich um eine Ausbildungsstelle beworben. In Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung zeigen sich deutliche Unterschiede im Bewerbungsverhalten: Jugendliche ohne Schulabschluss haben sich nur zu 32 % beworben, Jugendliche mit Schulabschluss hingegen im Durchschnitt zu 69 % (Tab. 2A).

Wert-erwartungstheoretische Merkmale

In Bezug auf den Einfluss von Wert- und Erwartungskomponenten wird vordergründig untersucht, inwiefern Stuserhaltungsmotive, Kostenkalküle und Erfolgserwartungen eine Rolle dabei spielen, zusätzliche Bildungsanstrengungen in Kauf zu nehmen, um die (Fach-)Hochschulreife zu erreichen. Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss schätzen gegenüber Jugendlichen niedriger schulischer Bildung die mit dem Erwerb einer Hochschulreife verbundenen Bildungskosten geringer ein, haben außerdem höhere Erfolgserwartungen und schätzen zugleich die Wahrscheinlichkeit, durch ein Abitur den Status ihrer Eltern zu erhalten, höher ein (Tab. 2A).

Soziales Kapital

Um das Sozialkapital abzubilden, wird berücksichtigt, für wie wahrscheinlich es die Jugendlichen erachten, Unterstützung aus ihrem persönlichen Umfeld (z. B. beim Schreiben von Bewerbungen und bei der Ausbildungsplatzsuche) zu erhalten. Auch hier zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung: Jugendliche mit einfachem oder qualifiziertem Hauptschulabschluss erwarten eine geringere Unterstützung aus dem persönlichen Umfeld, als dies bei Jugendlichen mit mittlerem Abschluss der Fall ist (Tab. 2A).

Soziale Herkunft

Anlehnend an den wissenschaftlichen Diskurs über die Konzeptualisierung und Messung sozialer Herkunft (BUKODI/GOLDTHORPE 2013) wird davon ausgegangen, dass der sozioökonomische Status und die Bildung des Elternhauses unabhängig voneinander den Bildungsweg der Kinder beeinflussen. Der Einfluss des sozioökonomischen Status wird über den ISEI der Eltern (GANZEBOOM/GRAAF/TREIMAN 1992) abgebildet,

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

wobei der Wert des höher bewerteten Elternteils („Highest ISEI“ = HISEI) berücksichtigt wird ($M = 46,18$). Zudem wird die berufliche Bildung des Elternhauses verwendet, um auf die Bildungsressourcen und Fähigkeiten der Eltern, direkt an der Förderung ihrer Kinder teilzunehmen (z. B. durch die Nutzung ihrer eigenen Kenntnisse des Bildungssystems), zurückzuschließen (BUKODI/GOLDTHORPE 2013). Zusätzlich wird der Einfluss unterstützender häuslicher Lernumgebungen (objektiviertes Kulturkapital des Elternhauses) über den Index der häuslichen Besitzeigentümer abgebildet (HOMEPOS, vgl. OECD 2005, S. 283). Hinsichtlich der sozialen Herkunft zeigen sich die erwarteten Vorteile zugunsten von Jugendlichen mit höherem Schulabschluss: Befragte mit höherem Schulabschluss verfügen im Durchschnitt über mehr bildungsrelevante Ressourcen, kommen seltener aus bildungsfernen Elternhäusern und ihre Eltern verfügen im Durchschnitt über einen höheren sozioökonomischen Status (Tab. 2A).

4 Empirische Befunde

4.1 Muster von (Aus-)Bildungsverläufen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule

Als Ergebnis der Sequenzmuster- und darauf aufbauenden Clusteranalyse können sechs inhaltlich verschiedene Verlaufstypen für die ersten 24 Monate nach erstmaligem Verlassen der allgemeinbildenden Schule unterschieden werden (Abb. 1). Nachfolgend werden die zentralen Charakteristika der Verlaufsmuster beschrieben.

Drei der sechs Verlaufsmuster beschreiben Übergangswege in eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Das erste Verlaufsmuster umfasst 36 % der Schulentlassenen und lässt sich als „Direkter Übergang ins duale System“ kennzeichnen. Diesen Jugendlichen gelingt zu hohen Anteilen ein nahtloser Übergang in eine betriebliche Ausbildung: Bereits im dritten Monat nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule befinden sich 97 % dieser Jugendlichen im dualen System, 5 Monate nach dem Schulaustritt gilt dies für alle Personen dieses Verlaufstyps. Zudem sind die Ausbildungsverläufe stabil, denn etwa 96 % dieser Jugendlichen verbleiben nach dem Eintritt auch für den Rest des Beobachtungszeitraums im dualen System. Insgesamt spricht dies für einen stabilen Ausbildungsverlauf. Etwa 11 % der Jugendlichen sind dem zweiten Cluster „Verzögerter Übergang ins duale System“ zugehörig und münden nach dem Schulaustritt zunächst mehrheitlich in den Übergangssektor ein. Vier Fünftel gelingt es, nach etwa 14 Monaten in eine betriebliche Ausbildung überzugehen und darin für den Rest des Beobachtungsfensters zu verbleiben. Den rund 12 % der Jugendlichen des Clusters „Übergang ins Schulberufssystem“ gelingt zwar seltener der direkte Übergang in eine vollzeitschulische Ausbildung als Jugendlichen des Verlaufstyps 1, dennoch weisen auch sie mit durchschnittlich knapp 20 Monaten im Schulberufssystem einen relativ stabilen Ausbildungsverlauf auf (Tab. 3A).

Ein weiteres Übergangsmuster bezieht sich auf den Besuch einer weiterführenden Schule. 14 % aller Schulabsolventinnen und -absolventen wechseln nach dem erstmaligen Verlassen der allgemeinbildenden Schule in eine weiterführende Schule. In den

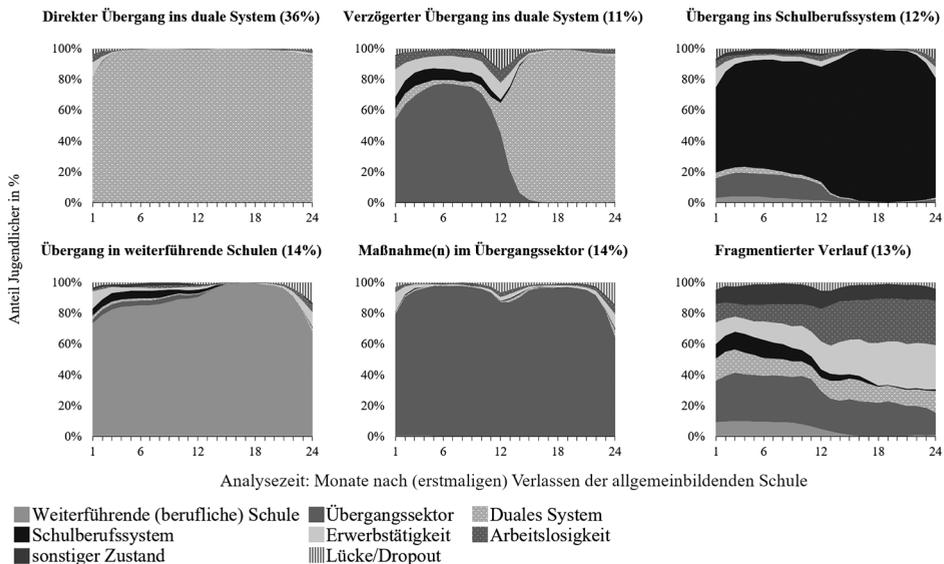


Abb. 1: Verlaufsmuster von jugendlichen Schulentlassenen nach der Klasse 9 und 10

Quelle: NEPS Startkohorte 4, Welle 1 bis 10 (2011/12 bis 2016/17), doi:10.5157/NEPS:SC4:10.o.o.

Eigene Berechnung auf der Grundlage von Sequenzmuster- und Clusteranalysen, ungewichtete Daten (N = 4.963).

weiterführenden Schulen verbleiben sie beinahe während des gesamten Beobachtungszeitraums (Dauer \bar{O} 21 Monate) mit dem Ziel des Erwerbs einer (Fach-)Hochschulreife. Der Erwerb einer Fachhochschulreife gelingt im Beobachtungszeitraum ca. 45 % der Jugendlichen dieser Gruppe (Tab. 3A).

Schwierige und erfolglose Übergangswege zeigen sich vor allem in den letzten beiden Verlaufsmustern 5 „Maßnahme(n) im Übergangssektor“ und 6 „Fragmentierter Verlauf“. Etwa 14 % der Schulabgängerinnen und -abgänger gehören dem Cluster „Maßnahme(n) im Übergangssektor“ an und weisen eine sehr lange Verweildauer in berufsvorbereitenden Maßnahmen auf (\bar{O} 22 Monate). Etwa zwei Drittel dieser Gruppe besuchen während des gesamten Beobachtungszeitraums eine Maßnahme der Berufsvorbereitung, überwiegend an einer zweijährigen Berufsfachschule. Ein Drittel durchläuft mindestens eine zweite Maßnahme im Übergangssektor. Eine darüber hinausgehende Beobachtung lässt der verfügbare Datensatz (noch) nicht zu. Etwa 13 % aller Jugendlichen gruppieren sich im letzten Cluster mit fragmentierten Verläufen. Jugendliche dieses Clusters weisen überdurchschnittlich häufige Zustandswechsel auf ($M = 3,5$). Dieser Verlaufstyp ist nicht nur problematisch, da sich hier Such- und Orientierungsphasen besonders oft abwechseln, sondern es verlaufen auch aufgenommene Ausbildungsepisoden instabil. Die Hälfte der vollqualifizierenden Ausbildungen wird vorzeitig abgebrochen. Der Großteil (etwa 84 %) befindet sich somit auch 24 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule weder in einer vollqualifizierenden Ausbildung noch in einer weiterführenden Schule.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

4.2 Befunde zur Erklärung der unterschiedlichen Bildungswege

In diesem Abschnitt wird auf der Grundlage multinomialer logistischer Regressionen untersucht, wem der direkte Weg ins duale System gelingt (Verlaufstyp 1), bei wem sich der Übergang ins duale System verzögert (Verlaufstyp 2), wer ins Schulberufssystem übergeht (Verlaufstyp 3), wer in weiterführende Schulen übergeht (Verlaufstyp 4), wer den berufsvorbereitenden Weg in den Übergangssektor beschreitet (Verlaufstyp 5) oder einen fragmentierten Verlauf erlebt (Verlaufstyp 6).

4.2.1 Wem gelingt der direkte Übergang und bei wem verzögert sich der Übergang ins duale System?

Schulabschlüsse und Abschlussnoten üben erwartungsgemäß einen beträchtlichen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, nahtlos nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung im dualen System überzugehen, aus. Modell 1 zeigt, dass bessere Schulabschlüsse und Abschlussnoten zu einer Verbesserung der Position in der Bewerberchlange führen. Unter sonst gleichen Bedingungen ist die Wahrscheinlichkeit auf einen direkten Übergang ins duale System für Jugendliche mit mittlerem Abschluss ($PM = 43\%$) 1,5-mal so hoch wie für Jugendliche mit einfachem Hauptschulabschluss ($PM = 28\%$). Hohe Hürden beim direkten Eintritt ins duale System zeigen sich hingegen bei Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss. Ein erheblicher Einfluss geht auch von der Abschlussnote aus. So erhöht ein Anstieg der Abschlussnote die Wahrscheinlichkeit des direkten Übergangs ins duale System um durchschnittlich 9,3 Prozentpunkte (Modell 1, Tab. 1). Mit anderen Worten: Der direkte Übergang ins duale System ist für Jugendliche, die ein sehr gutes Abschlusszeugnis (Note = 1) beim Verlassen der Schule aufweisen, wahrscheinlicher ($PM = 51\%$) als für Jugendliche mit einer befriedigenden Abschlussnote (Note = 3, $PM = 33\%$)³.

Außerdem beeinflussen das Bewerbungsverhalten sowie Bildungspläne maßgeblich den Bildungsweg der Schulentlassenen ohne Studienberechtigung. Der Plan, nach Verlassen der Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen, hat einen erheblichen Einfluss auf den direkten Übergang ins duale System ($AME = 0,229^{***}$). Etwas geringer ist der Einfluss des Bewerbungsverhaltens: Jugendliche, die angaben, sich zum Zeitpunkt des Verlassens der allgemeinbildenden Schule um Ausbildungsplätze beworben zu haben, gehen – unter sonst gleichen Bedingungen – häufiger direkt in eine betriebliche Ausbildung über als Jugendliche ohne Bewerbung ($AME = 0,167^{***}$). Die Unterstützung im Bewerbungsprozess aus dem persönlichen Umfeld, die dem verfügbaren Sozialkapital zugerechnet werden kann bzw. als Proxy für dieses steht, beeinflusst leicht den direkten Übergang ins duale System ($AME = 0,020^{**}$). Die eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, Hilfestellung beim Schreiben von Bewerbungen zu bekommen, hat jedoch keinen Ein-

3 Zusätzliche Berechnungen, die nicht in Tab. 1 ausgewiesen sind.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

fluss. Dasselbe gilt für die eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, dass sich jemand aus dem persönlichen Umfeld des Befragten einsetzt, dass sie oder er einen Ausbildungsplatz erhält (Modell 1, Tab. 1).

Kostenkalküle und Stuserhaltungsmotive haben unter Kontrolle aller anderen Erklärungsfaktoren keinen signifikanten Einfluss auf den direkten Übergang ins duale System. Eine positive, subjektive Bewertung der Erfolgsaussichten auf den Erwerb eines Abiturs wirkt sich hingegen negativ auf den direkten Übergang ins duale System aus ($AME = -0,030^{***}$). D. h., sind Jugendliche davon überzeugt, dass ihnen der Erwerb des Abiturs glückt, haben sie eine signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit, direkt nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule ins duale System überzugehen (Modell 1, Tab. 1), da sie in diesem Fall die weiterführende Schule mit dem Ziel des Erwerbs der (Fach-)Hochschulreife besuchen.

Hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft zeigt sich folgendes Bild. Im Vergleich zu Jugendlichen aus Elternhäusern ohne Berufsausbildung oder Studium weisen Jugendliche aus Elternhäusern mit abgeschlossener Berufsausbildung keine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit auf, direkt in eine betriebliche Ausbildung überzugehen, gegenüber Jugendlichen aus akademischen Elternhäusern hingegen schon ($PM = 37\%$ vs. 30%). Das objektivierte Kulturkapital (gemessen über den Index häuslicher Besitztümer) und der sozioökonomische Status der Eltern wirken sich zwar positiv auf den direkten Übergang ins duale System aus, haben allerdings keinen signifikanten Einfluss (Modell 1, Tab. 1).

Trotz gleicher individueller, sozialer und regionaler Bedingungen zeigen sich weiterhin signifikante geschlechter- und migrationsbezogene Disparitäten. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben eine um durchschnittlich etwa 5,9 Prozentpunkte verringerte Wahrscheinlichkeit auf einen direkten Übergang ins duale System. Frauen haben ceteris paribus sogar eine um 13,9 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit (Modell 1, Tab. 1).

Jugendliche, bei denen sich der Übergang ins duale System verzögert, weisen im Vergleich zu Jugendlichen mit direkten Übergängen ins duale System nicht nur niedrigere Schulabschlüsse und schlechtere Abschlussnoten auf, sondern es zeigen sich zudem deutliche und signifikante Unterschiede im Bewerbungsverhalten und in den Absichten, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Im Vergleich zu Jugendlichen mit verzögerten Übergängen haben sich Jugendliche mit direktem Übergang ins duale System beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule häufiger beworben und waren stärker an einer Berufsausbildung interessiert (Modell 2 vs. Modell 1, Tab. 1). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei Jugendlichen mit verzögertem Übergang ins duale System der Plan, nach der Schule eine Berufsausbildung zu beginnen, noch nicht vollständig ausgereift ist. Die in den Sequenzanalysen offengelegten Zwischenstationen, die den Übergang ins duale System „verzögern“ und sich hauptsächlich im Übergangssektor befinden, scheinen zur Reifung der beruflichen Orientierung und dem Ausbildungsziel beizutragen. Aktuelle Hinweise hierzu liefern die Befunde von MENZE/HOLTMANN (2019).

Tab. 1: Wem gelingt welcher Bildungsweg nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule? (Multinomiale logistische Regressionen)

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	Direkter Übergang ins duale System	Verzögerter Übergang ins duale System	Übergang ins Schulberufsystem	Übergang in weiterführende Schule	Maßnahme(n) im Übergangssektor	Fragmentierter Verlauf	AME	PM	AME	PM	AME	PM
Schulleistungsbezogene Merkmale												
Bildungszertifikat	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	0,130	0,266	Ref.	0,035	Ref.	0,340
Ohne Hauptschulabschluss	0,149***	-0,106***	0,066***	-0,012	-0,073*	-0,023	0,279	0,159	0,107	0,022	0,267	0,166
Einfacher Hauptschulabschluss	0,226***	-0,129***	0,061***	0,016	-0,112***	-0,063*	0,356	0,137	0,103	0,050	0,228	0,126
Qualifizierter Hauptschulabschluss	0,300***	-0,184***	0,100***	0,153***	-0,295***	-0,074**	0,430	0,082	0,141	0,187	0,045	0,115
Mittlerer Abschluss	-0,093***	0,029***	0,032***	-0,016	-0,014	0,063***						
Durchschnittliche Zeugnisnote												
(1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)												
Bildungspläne und Bewerbungsverhalten												
Plan Berufsausbildung	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	0,189	0,108	0,124	0,227	0,176	0,176
Berufsausbildung nicht geplant	0,229***	0,014	-0,001	-0,140***	-0,048***	-0,054***	0,418	0,122	0,123	0,087	0,128	0,122
Berufsausbildung geplant												
Bewerbungsverhalten	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	0,243	0,097	0,131	0,204	0,197	0,128
Nicht beworben	0,167***	0,035**	-0,012	-0,109***	-0,094***	0,013	0,410	0,132	0,119	0,095	0,104	0,141
Beworben												
Kognitive und soziale Fähigkeiten												
Schlussfolgerndes Denken (z-stand.)	-0,012	-0,002	0,001	0,014**	0,002	-0,002						
Prosoziales Verhalten (z-stand.)	-0,002	-0,003	0,014*	-0,007	-0,002	0,000						
Wert-erwartungstheoretische Merkmale: Statushaltmotive, subjektive Kostenkalküle und Erfolgserwartungen												
Kosten Erwerb Abitur (z-stand.)	-0,001	0,000	0,002	0,006	0,000	-0,007						
Erfolgserwartung Erwerb Abitur (z-stand.)	-0,030***	-0,004	-0,004	0,037***	-0,001	0,002						
Aussichten auf Bildung der Eltern mit Abitur (z-stand.)	-0,010	-0,003	0,002	0,014*	-0,001	-0,003						
Wichtigkeit Bildung der Eltern (z-stand.)	-0,007	-0,000	-0,001	-0,002	0,007	0,004						

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	AME	PM	AME	PM	AME	PM	AME	PM	AME	PM	AME	PM
Soziale Herkunft												
Objektiviertes Kulturkapital:	0,027		-0,012		0,002		0,023		-0,000		-0,040	
Bildungsrelevante Ressourcen												
Höchster Berufsabschluss der Eltern												
Keine Berufsausbildung	Ref.	0,331	Ref.	0,092	Ref.	0,132	Ref.	0,136	Ref.	0,157	Ref.	0,151
Mindestens ein Elternteil mit abgeschlossener Ausbildung	0,041	0,372	0,025	0,118	-0,015	0,117	-0,003	0,133	-0,022	0,135	-0,026	0,126
Mindestens ein Elternteil mit abgeschlossenem Studium	-0,026	0,306	0,041	0,134	-0,023	0,109	0,032	0,168	-0,017	0,140	-0,008	0,144
Höchster beruflicher Status der Eltern (HISEI, z-stand.)	0,001		-0,009		0,013*		0,008		-0,001		-0,011	
Soziales Kapital												
Hilfe bei Suche nach Ausbildung (z-stand.)	0,020**		-0,000		-0,008		-0,000		-0,007		-0,004	
Hilfe im Bewerbungsprozess (z-stand.)	0,001		-0,007		0,002		0,004		-0,001		0,001	
Einsatz für Ausbildung persönliches Umfeld (z-stand.)	0,008		0,010		-0,006		-0,005		-0,006		-0,002	
Kontrollvariablen												
Geschlecht												
Männlich	Ref.	0,425	Ref.	0,120	Ref.	0,069	Ref.	0,131	Ref.	0,129	Ref.	0,126
Weiblich	-0,139***	0,285	-0,010	0,110	0,107***	0,175	0,013	0,144	0,020*	0,149	0,010	0,136
Migrationshintergrund												
kein Migrationshintergrund	Ref.	0,379	Ref.	0,114	Ref.	0,119	Ref.	0,133	Ref.	0,137	Ref.	0,118
mit Migrationshintergrund	-0,059***	0,320	0,006	0,121	-0,005	0,114	0,015	0,148	0,004	0,141	0,039**	0,157
N			4.963									
Pseudo R ² (McFadden)			0,209									

AME Average Marginal Effects (für kategoriale Variablen: *Average Discrete Changes*), PM Predictive Margins. Signifikanzniveau: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. Durch Rundungen sind die dargestellten AMEs nicht immer identisch mit der Differenz aus den dargestellten PM. Kontrolliert für das Bundesland (deren Schätzwerte entsprechend der NEPS-Regularien nicht ausgewiesen werden dürfen). Fehlende Werte wurden imputiert (n = 10).

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Startkohorte 4 (SC4, doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0) des Nationalen Bildungspanels.

4.2.2 *Wer geht nach Verlassen der Schule ins Schulberufssystem?*

Der Bildungsweg ins Schulberufssystem hängt bei Jugendlichen ohne Studienberechtigung maßgeblich von der schulischen Vorbildung, der Abschlussnote sowie vom Geschlecht ab. Daneben hat der berufliche Status der Eltern einen signifikanten und positiven Einfluss. Jugendliche aus Elternhäusern mit höherem beruflichem Status haben eine höhere Wahrscheinlichkeit auf einen Übergang ins Schulberufssystem als Jugendliche aus Elternhäusern mit niedrigerem beruflichem Status. Dem Elternhaus kann somit – abhängig von Vergütungsregeln – eine wichtige Rolle zugesprochen werden (Modell 3, Tab. 1).

4.2.3 *Wer geht in weiterführende Schulen über?*

Vor dem Hintergrund der formalen Zugangsvoraussetzungen weiterführender Schulen spielt der Schulabschluss hier eine übergeordnete Rolle. Hingegen zeigen sich unter sonst gleichen Bedingungen keine geschlechter-, migrations- oder schichtbezogenen Ungleichheiten beim Zugang zu weiterführenden Schulen. Allerdings geht ein signifikanter Einfluss von wert-erwartungstheoretischen Merkmalen aus, die wiederum von der sozialen Herkunft abhängig sind (vgl. Abschnitt 2.1). So beeinflussen subjektive Erwartungen des erfolgreichen Erwerbs einer (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung signifikant den Übergang in weiterführende Schulen: Je höher die eingeschätzte Wahrscheinlichkeit ist, ein Abitur zu erlangen, desto wahrscheinlicher ist der Übergang in eine weiterführende Schule. Außerdem spielen Stuserhaltungsmotive eine zentrale Rolle beim Zugang zu weiterführenden Schulen: Je eher die Jugendlichen erwarten, durch den Erwerb eines Abiturs den Status der Eltern zu erhalten, desto wahrscheinlicher ist der Übergang in weiterführende Schulen.

Ein weiterer interessanter Befund zeigt sich mit Blick auf das Bewerberverhalten und den Plan, eine Berufsausbildung zu beginnen. Jugendliche, die nicht planen, eine Berufsausbildung aufzunehmen, oder sich nicht bewarben, haben eine um durchschnittlich 14 bzw. 11 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, in eine weiterführende Schule überzugehen, als Jugendliche, die eine Berufsausbildung aufnehmen wollten bzw. sich um einen Ausbildungsplatz bewarben (Modell 4, Tab. 1).

4.2.4 *Wer geht in den Übergangssektor über und wer hat einen fragmentierten Verlauf?*

Der Übergang in Maßnahme(n) des Übergangssektors lässt sich größtenteils über fehlende oder niedrige Schulabschlüsse erklären. Modell 5 zeigt, dass Jugendliche ohne oder mit niedrigem Schulabschluss die höchste vorhergesagte Wahrscheinlichkeit haben, in den Übergangssektor einzumünden. Eine große Rolle spielt zudem das Bewerbungsverhalten: Jugendliche Bewerberinnen und Bewerber haben eine signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit, in den Übergangssektor einzumünden, als Jugendliche, die

sich nicht auf den Ausbildungsmarkt begaben bzw. sich nicht um eine Ausbildungsstelle bewarben. Etwas geringere Effekte gehen vom Plan, eine Berufsausbildung aufzunehmen, aus ($PM = 18\%$ vs. 13% ; Modell 5, Tab. 1).

Modell 6 beschreibt abschließend, wer einen fragmentierten Verlauf nach Verlassen der Schule erlebt. Mit steigendem Schulabschluss und besseren Noten sinkt unter sonst gleichen Bedingungen die Wahrscheinlichkeit, einen fragmentierten Verlauf aufzuweisen. Zudem spielt das Interesse an einer Ausbildung eine große Rolle: Jugendliche, die zum Zeitpunkt des Schulaustritts keine Berufsausbildung planten, haben eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit auf einen fragmentierten Verlauf als Jugendliche, die eine Berufsausbildung planten ($PM = 18\%$ vs. 12%). Ungleichheiten bei den Jugendlichen mit erfolglosen und fragmentierten Verläufen zeigen sich in Abhängigkeit des Migrationshintergrundes (Modell 6, Tab. 1): Jugendliche mit Migrationshintergrund haben eine um 3,9 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, in einen unsicheren und unsteten Bildungsverlauf einzumünden.

5 Diskussion und Fazit

Ein erstes Ziel dieses Beitrags war es, zu untersuchen, welche Übergangsmuster sich für Jugendliche ohne Studienberechtigung nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule empirisch bestimmen lassen. Auf der Grundlage von Sequenzmuster- und Clusteranalysen konnten sechs inhaltlich unterschiedliche Übergangsmuster identifiziert werden, die sich deutlich hinsichtlich der Zugangschancen zu vollqualifizierender Berufsausbildung und der Möglichkeiten des Erwerbs und Nachholens von Schulabschlüssen unterscheiden. Etwa drei Viertel der Schulentlassenen durchlaufen in den ersten 24 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule Wege, die den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung oder weiterführende Bildung an beruflichen Schulen ebnen. Das verbleibende Viertel geht in Maßnahme(n) des Übergangssektors über oder erlebt stark fragmentierte Verläufe, die durch häufige Wechsel und instabile Ausbildungsverläufe gekennzeichnet sind. Vor dem Hintergrund der heterogenen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen, die sich nicht nur in den leistungsbezogenen Merkmalen widerspiegeln, unterstreichen die Befunde auch die Leistungsfähigkeit des (Berufs-)Bildungssystems.

Ein zweites Ziel dieser Arbeit galt der Beantwortung der Frage, in welchem Ausmaß Ungleichheiten im Bildungsverlauf der Jugendlichen ohne Studienberechtigung bestehen bleiben, wenn individuelle, soziale und regionale Bedingungen kontrolliert und verschiedene Bildungswege differenziert werden. Insgesamt unterstreichen die Befunde zunächst den Erklärungsbeitrag von Bildungsaspirationen und wert-erwartungstheoretischen Merkmalen. Jugendliche mit dem gefestigten Bildungsziel, eine Ausbildung zu beginnen, haben erwartungsgemäß deutlich höhere Einmündungschancen in vollqualifizierende Ausbildung (*Hypothese 1*). Zudem beeinflussen Stuserhaltungsmotive und subjektive Erfolgserwartungen des Erwerbs einer Hochschulreife positiv den Übergang in weiterführende Schulen. Andererseits hat die subjektive Erfolgserwartung, eine Hochschulreife zu erwerben, einen negativen Einfluss auf den Übergang ins duale Sys-

tem. Von erwarteten Bildungskosten geht hingegen kein Einfluss aus (*Hypothese 2*). Für den direkten Übergang ins duale System bestätigen die Befunde zudem den beträchtlichen Einfluss von Schulabschlüssen und Zeugnisnoten. Kognitive Fähigkeiten haben hingegen keinen Einfluss. Jugendliche mit niedrigen Bildungszertifikaten und Zeugnisnoten werden durch Jugendliche mit höherem formalem Bildungskapital verdrängt (*Hypothese 3a*). Trotz der erheblichen Bedeutung schulleistungsbezogener Merkmale deuten die Daten an, dass die Gruppe der Jugendlichen mit fehlenden oder niedrigen Abschlüssen nicht chancenlos ist beim Übergang in die duale Ausbildung. Für einen Teil dieser „schulleistungsschwächeren“ Jugendlichen resultieren aus berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors Einstiegswege ins duale System. Dieser Befund unterstreicht zum einen die Integrationsleistung des Übergangssektors, zum anderen deutet sich an, dass Diskreditierungsgefahren von leistungsschwachen Jugendlichen (vgl. HOLTSMANN/MENZE/SOLGA 2017, 2018) durch den Besuch berufsvorbereitender Maßnahmen überwunden werden können (*Hypothese 3b*). Die sozialen Fähigkeiten der Jugendlichen beeinflussen den Übergang ins Schulberufssystem signifikant (*Hypothese 4*). Dieser Effekt dürfte angesichts der beruflichen Ausrichtung des Schulberufssystems vielmehr auf eine Selbst- statt eine Fremdelektion zurückzuführen sein. Soziales Kapital spielt erwartungsgemäß beim Übergang ins duale System eine Rolle, beim Übergang ins Schulberufssystem hingegen nicht (*Hypothese 5*).

Dennoch sind migrationsbezogene und geschlechterbezogene Ungleichheiten unter Kontrolle all dieser Faktoren (Bewerbungsverhalten, Bildungspräferenzen, kulturelle und soziale Ressourcen, Kalkulationen über Bildungsziele und -erfolge, Stuserhaltungsmotive und dem Kontextmerkmal Bundesländer als allgemeiner Proxy für kontextuelle Rahmenbedingungen bzw. Restriktionen) beim direkten Übergang ins duale System präsent (*Hypothese 6a*). Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelingt signifikant seltener der direkte Übergang ins duale System. Aber auch geschlechterbezogene Ungleichheiten liegen beim direkten Übergang ins duale System vor. Die empirischen Analysen deuten darauf hin, dass die erschwerten Übergänge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von jungen Frauen nicht nur auf ein individuelles Scheitern oder auf Bildungspräferenzen zurückzuführen sind, sondern Diskreditierungsprozesse, bei denen Betriebe eine wichtige Rolle spielen, vorliegen könnten.

Das kritische Bild geschlechterbezogener Ungleichheiten wird zwar dadurch abgeschwächt, dass junge Frauen signifikant häufiger ins Schulberufssystem übergehen als junge Männer, jedoch sind die Nachteile der Frauen beim Zugang zum dualen System größer als die Nachteile der Männer beim Zugang zu vollzeitschulischer Ausbildung (*Hypothese 6b*). Jugendliche mit Migrationshintergrund werden zwar beim Übergang ins Schulberufssystem nicht „benachteiligt“, können aber in der Folge ebenso wenig die Benachteiligung beim Übergang ins duale System durch andere „positive“ Bildungswege „ausgleichen“. Hinzu kommt, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant häufiger in fragmentierte Bildungsverläufe begeben.

Jugendliche aus Elternhäusern mit niedrigerem sozioökonomischem Status befinden sich hingegen signifikant seltener im Schulberufssystem. Es ist jedoch zu erwarten, dass die höheren Chancen von Frauen und von statushöheren Jugendlichen beim

Zugang zu vollzeitschulischer Ausbildung vielmehr auf eine Selbstselektion durch Bildungsentscheidungsprozesse zurückzuführen sind. Beim direkten und verzögerten Übergang ins duale System, ebenso wie beim Übergang in weiterführende Schulen zeigen sich dagegen keine direkten Effekte der sozialen Herkunft. Allerdings belegen die Befunde, dass mit der sozialen Herkunft interagierende Schulleistungen und Kosten-Nutzen-Abwägungen einen erheblichen Einfluss auf den Bildungsverlauf der Jugendlichen haben.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es zur Erklärung des Übergangsgeschehens an der ersten Schwelle eines Erklärungsmodells bedarf, das neben individuellen Bedingungen familiäre und soziale sowie institutionelle und regionale Bedingungen berücksichtigt. In Bezug auf die einzelnen Ebenen zeigen die herausgearbeiteten Ergebnisse folgendes: Auf Seiten der Jugendlichen stellen fehlende Bildungszertifikate die wohl größte Hürde beim Übergang in die Berufsausbildung dar. Dennoch geht auch ein nicht zu vernachlässigender und eigenständiger Effekt von Bildungszielen, dem Bewerbungsverhalten der Jugendlichen sowie (sozial-)psychologischen Aspekten (wie z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich des Erwerbs des Abiturs) aus, sodass humankapitaltheoretische Überlegungen um handlungs-, entscheidungs- und (sozial-)psychologische Erklärungen zu erweitern sind, will man das Übergangsgeschehen an der ersten Schwelle erklären. All diese Einflussfaktoren sind wiederum herkunftsspezifisch. Zum einen interagiert die Ressourcenlage mit der sozialen Herkunft, wodurch Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten „geringere“ bzw. „geringwertige“ ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen vorweisen, zum anderen sind ebenfalls die mit der Ressourcenlage interagierenden und über die soziale Herkunft bestimmten Ausbildungsentscheidungen verantwortlich für Disparitäten an der ersten Schwelle. Zudem sind institutionelle sowie regionale Merkmale anzuführen, die die Möglichkeitsspielräume von Übergängen begrenzen. Eine umfassende Makro-, Meso- und Mikroprozesse integrierende Theorie liegt jedoch bislang nicht vor (ZIMMERMANN/SKROBANEK 2015, S. 356; zu einem ersten Ansatz in diese Richtung siehe SOLGA 2005).

Die Ergebnisse haben außerdem Implikationen für die Steuerung und Gestaltung des Übergangsgeschehens an der ersten Schwelle. Angesichts des Stellenwertes von Bildungszertifikaten sind Jugendlichen mit fehlenden oder niedrigen Schulabschlüssen, die nach der Schule in eine Maßnahme des Übergangssektors übergehen, vor allem auch Perspektiven zum Nachholen oder Verbessern von Schulabschlüssen zu öffnen. MENZE/HOLTMANN (2019) belegen, dass eine Erhöhung des Schulabschlussniveaus während einer Maßnahmenteilnahme im Übergangssektor den anschließenden Zugang zur Berufsausbildung verbessern kann. Ihre Befunde zeigen allerdings auch, dass zum einen nur ein kleinerer Teil der Jugendlichen im Übergangssektor einen Schulabschluss nachholt und dass zum anderen Möglichkeiten, Schulabschlüsse zu verbessern, maßnahmenspezifisch sind. Die bundeslandspezifischen Maßnahmen im Übergangssektor unterscheiden sich stark darin, welche Arten von Schulabschlüssen erworben werden können und wie sehr die Förderung „formaler“ Einstiegsvoraussetzungen von Jugendlichen im Vordergrund steht (DIONISIUS/ILLIGER 2016; DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2015; SEEGER u. a. 2019b, S. 45 f.). Die hier herausgearbeiteten Ergebnisse verweisen

allerdings auch darauf, dass sich eine Förderung der Jugendlichen nicht allein auf die Verbesserung individueller Bildungsvoraussetzungen beschränken sollte, sondern ebenfalls eine frühzeitige Auseinandersetzung mit den individuellen Bildungszielen sowie eine Stärkung des Bewerbungsverhaltens der Jugendlichen wichtig ist. Darüber hinaus ist die Verringerung des Einflusses herkunftsspezifischer, sozialstruktureller sowie kontextueller Merkmale ein weiterer zentraler Baustein, der anlehnend an die Befunde von ZIMMERMANN/SKROBANEK (2015), BAAS u. a. (2012) und MENZE/HOLTMANN (2019) durch die Vermittlung direkter Kontakte zwischen Ausbildungsbetrieben und Ausbildungsplatzsuchenden erfolgen könnte.

Limitationen weist der Beitrag insofern auf, als nur zwei Jahre des Bildungsverlaufs der Schulentlassenen ohne Studienberechtigung untersucht werden konnten, in denen zum Beispiel Ausbildungsphasen und weiterführende Bildungswege noch nicht vollständig abgeschlossen sind. Dennoch erlauben die Sequenzanalysen vertiefte Einblicke in die Bildungsverläufe der Jugendlichen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung des Geschehens an der ersten Schwelle.



Anhang

Tab. 1A: Überblick über die Operationalisierung der unabhängigen Variablen und Kontrollvariablen

Konstrukt	Variable	Operationalisierung	Messzeitpunkt
Kontrollvariablen	Geschlecht	Männlich, Weiblich	Welle 1 (in Klasse 9)
	Migrationshintergrund	Mit/ohne Migrationshintergrund	Wie bei Geschlecht
	Regionale Bedingungen	Bundesländer als allgemeiner Proxy für kontextuelle Rahmenbedingungen bzw. Restriktionen	Wie bei Geschlecht
Schulleistungsbezogene Merkmale	Schulabschluss	Kein Hauptschulabschluss (inkl. Förderschulabschluss), einfacher Hauptschulabschluss, qualifizierter/erweiterter Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss	Zum Zeitpunkt des Verlassens der Schule
	Abschlussnote	Notendurchschnitt Abschlusszeugnis, skaliert von 1 (beste) bis 6 (schlechteste Note)	Zum Zeitpunkt des Verlassens der Schule (bei Missing: Durchschnitt aus Mathematik- und Deutschnote auf Halbjahreszeugnis)
Wert-erwartungstheoretische Merkmale	Statuserhalt durch Abitur	Frage: „Wie wären die Aussichten auf einen ähnlich guten oder besseren Beruf als den deiner Eltern, wenn du das Abitur machen würdest?“	Welle 2
	Wichtigkeit Bildung der Eltern zum Statuserhalt	Frage: „Wie wichtig ist es dir, einen ähnlichen oder besseren Schulabschluss zu haben als deine Mutter und Vater?“	Welle 2
	Kosten Abitur	Frage: „Solange du zur Schule gehst, kannst du kaum eigenes Geld verdienen. Das meiste, was du brauchst, zahlen deine Eltern (z. B. Schulsachen, Kleidung). Wie schwer würde es deinen Eltern fallen, diese Kosten zu übernehmen, wenn du Abitur machst?“	Welle 2, bei Missing: Welle 3
	Erfolgserwartungen Abitur zu erlangen	Frage: „Ganz egal, welche Abschlüsse du auf deiner Schule machen kannst: Für wie wahrscheinlich hältst du es, dass du das Abitur schaffen könntest?“	Welle 2, bei Missing: Welle 3

Konstrukt	Variable	Operationalisierung	Messzeitpunkt
Bildungspläne und Bewerbungsverhalten	Plan Berufsausbildung	Frage: „Wollen Sie gleich nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen?“	Zum Zeitpunkt des Verlassens der Schule, bei Missing: Angabe aus Welle vor/nach dem Schulaustritt
	Bewerbungsverhalten	Frage: „Haben Sie sich im letzten Jahr um eine Ausbildungsstelle beworben?“	
Soziales Kapital	Hilfe bei Bewerbung – Wahrscheinlichkeit	Frage: „Wie wahrscheinlich ist es, dass jemand aus deinem persönlichen Umfeld dir beim Schreiben einer Bewerbung für einen Ausbildungsplatz helfen würde?“	Welle 2, bei Missing: Welle 3
	Info Ausbildung – Wahrscheinlichkeit	Frage: „Wie wahrscheinlich ist es, dass dich jemand in deinem persönlichen Umfeld über interessante freie Ausbildungsplätze informieren würde?“	Wie bei Hilfe bei Bewerbung
	Einsatz für Ausbildung – Wahrscheinlichkeit	Frage: „Wie wahrscheinlich ist es, dass sich jemand aus Ihrem persönlichen Umfeld dafür einsetzen würde, dass Sie einen Ausbildungsplatz bekommen?“	Wie bei Hilfe bei Bewerbung
Kognitive und soziale Fähigkeiten	Schlussfolgerndes Denken	Matrizen-Test Schlussfolgerndes Denken.	Welle 2 (in Klasse 9)
	Prosoziales Verhalten	Subskala des Strength and Difficulties Questionnaire	
Soziale Herkunft	Höchste berufliche Bildung der Eltern	Beide Elternteile haben keinen Berufsabschluss, mindestens ein Elternteil hat eine Berufsausbildung oder mindestens ein Elternteil hat ein Studium absolviert	Elternbefragung Welle 1 (bei Missing: Welle 5); bei Missing, individuelle Befragung der Zielperson.
	Höchster beruflicher Status der Eltern	International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI-o8)	Wie bei höchster beruflicher Bildung der Eltern
	Objektiviertes Kulturkapital: Bildungsrelevante Ressourcen	Index der häuslichen Besitztümer	Welle 1 (bei Missing: Welle 2)



Tab. 2A: Zusammensetzung der Stichprobe nach schulischer Vorbildung

	Ohne Abschluss	Einfacher HSA	Qualifizierter HSA	MSA	Insgesamt
Schulleistungsbezogene Merkmale					
Notendurchschnitt auf Abschlusszeugnis (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)	2,91	3,02	2,74	2,59	2,70
Kognitive und soziale Fähigkeiten					
Schlussfolgerndes Denken (z-standardisiert)	-0,20	0,00	0,00	0,27	0,05
Prosoziales Verhalten (z-standardisiert)	-0,18	-0,11	-0,19	0,10	0,02
Bildungspläne und Bewerbungsverhalten					
Berufsausbildung geplant (%)	74 %	80 %	77 %	70 %	73 %
Um Berufsausbildung beworben (%)	32 %	69 %	73 %	68 %	67 %
Soziale Herkunft					
Höchster Berufsabschluss der Eltern (Zeilenprozentage %)					
Ohne berufliche Ausbildung	8 %	30 %	21 %	41 %	100 %
Mindestens ein Elternteil mit Ausbildung	4 %	18 %	11 %	67 %	100 %
Mindestens ein Elternteil mit Studium	3 %	10 %	8 %	79 %	100 %
Höchster beruflicher Status der Eltern (HISEI)	40,8	41,4	42,6	48,3	46,18
Objektiviertes Kulturkapital: Skala zu Bildungsrelevanten Ressourcen (HOMEPOS) (0 = niedrig, 1 = hoch)	0,63	0,64	0,69	0,74	0,71
Wert-erwartungstheoretische Merkmale					
Kosten Erwerb Abitur (z-standardisiert)	0,07	-0,26	-0,17	0,09	0,00
Erfolgserwartung Erwerb Abitur (z-standardisiert)	-0,40	-0,65	-0,38	0,38	0,07
Aussichten auf Bildung der Eltern mit Abitur (z-standardisiert)	-0,28	-0,08	-0,18	0,10	0,02
Wichtigkeit Bildung der Eltern (z-standardisiert)	0,26	-0,15	-0,02	0,02	0,00
Soziales Kapital					
Wahrscheinlichkeit Hilfe beim Schreiben von Bewerbungen (1 = niedrig, 4 = hoch)	3,13	2,87	2,98	3,29	3,17
Wahrscheinlichkeit Information über offene Ausbildungsplätze (1 = niedrig, 4 = hoch)	3,13	2,88	3,05	3,30	3,19
Wahrscheinlichkeit Hilfe Ausbildung zu bekommen (1 = niedrig, 4 = hoch)	3,24	3,19	3,29	3,50	3,41
Kontrollvariablen (Zeilenprozentage %)					
Geschlecht weiblich	5 %	17 %	9 %	69 %	100 %
Geschlecht männlich	4 %	19 %	13 %	64 %	100 %
Migrationshintergrund	4 %	22 %	16 %	58 %	100 %
Ohne Migrationshintergrund	4 %	17 %	10 %	69 %	100 %
N (ungewichtet)	327	1.058	701	2.877	4.963

HSA = Hauptschulabschluss; MSA = Mittlerer Schulabschluss.

Quelle: NEPS Startkohorte 4 (SC4, doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0), gewichtete Prozente oder Durchschnittswerte der imputierten Daten, eigene Berechnungen.

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Tab. 3A: Übergangsmuster nach zentralen Merkmalen

Merkmale	Direkter Übergang ins duale System	Verzögerter Übergang ins duale System	Übergang ins Schul- berufs- system	Übergang in weiter- führende Schulen	Maß- nahme(n) im Über- gangssektor	Fragmen- tierter Verlauf
N	1.806	572	579	683	678	642
Zeilenprozente	36 %	11 %	12 %	14 %	14 %	13 %
Durchschnittliche Dauer in Monaten im Zustand						
Weiterführende (berufliche) Schule	0,0	0,0	0,4	21,4	0,0	1,2
Übergangssektor	0,0	8,5	1,9	0,4	22,1	6,0
Duales System	23,5	11,7	0,4	0,2	0,1	2,8
Schulberufssystem	0,0	0,8	19,6	0,5	0,1	1,3
Erwerbstätigkeit	0,2	1,4	0,7	0,6	0,6	4,7
Arbeitslosigkeit	0,2	0,9	0,4	0,3	0,4	4,8
sonstiger Zustand	0,0	0,1	0,3	0,2	0,1	2,6
Lücke/Dropout	0,1	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5
Häufigkeit der Wechsel zwischen Zuständen (Spaltenprozente und Mittelwert)						
kein Wechsel	76 %	0 %	38 %	42 %	34 %	4 %
1 Wechsel	18 %	32 %	36 %	37 %	33 %	27 %
mehr als 1 Wechsel	6 %	68 %	26 %	20 %	33 %	69 %
Durchschnitt Wechsel	1,3	3,2	2,0	1,9	2,3	3,5
Häufigkeit des vorzeitigen Austritts¹ aus dem Dualen System oder Schulberufssystem (Spaltenprozente)						
Mindestens ein vorzeitiger Austritt	4 %	15 %	7 %	20 %	26 %	50 %
Zusätzlich erworbene Abschlüsse (Spaltenprozente)						
Anteil der Personen, die einen zusätzli- chen Schulabschluss erwerben	– ²	–	–	45 %	16 %	
<i>Davon</i>						
Hauptschulabschluss	–	–	–	0 %	12 %	
Mittlerer Abschluss	–	–	–	0 %	87 %	
Fachhochschulreife	–	–	–	100 %	1 %	

¹ Der Anteil vorzeitiger Austritte bezieht sich nur auf Personen, die auch eine Ausbildung begonnen haben.

² Werte unter 3 % wurden für die zusätzlich erworbenen Abschlüsse nicht angegeben.

Quelle: NEPS Startkohorte 4 (SC4, doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0), eigene Berechnungen.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BAETHGE, M. / SOLGA, H. / WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- BECKER, G. S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press.
- BECKER, R. (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: BECKER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 89–150.
- BECKER, R. / GLAUSER, D. (2018): Vocational Education and Training, Vocational Baccalaureate or Academic High School? An Empirical Analysis of Social Selective Transitions to Upper Secondary Education in the German-Speaking Part of Switzerland. In: Swiss Journal of Sociology, 44(1), S. 9–33.
- BECKER, B. / GRESCH, C. (2015). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl / C. Hunkler / C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73–115). Wiesbaden: Springer VS.
- BECKER, R. / HECKEN, A. E. (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsungleichheiten von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 36(2), S. 100–117.
- BEICHT, U. / FRIEDRICH, M. / ULRICH, J. G. (Hrsg.) (2008): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- BEICHT, U. / WALDEN, G. (2016): Transitions into vocational education and training by lower and intermediate secondary school leavers. Can male adolescents compensate for their school-based educational disadvantage in comparison with female adolescents? In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(11).
- BEICHT, U. / WALDEN, G. (2017): Generationeneffekte beim Übergang von Schulabgängern mit Migrationshintergrund in betriebliche Ausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(3), S. 428–460.
- BEICHT, U. / WALDEN, G. (2019a): Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BEICHT, U. / WALDEN, G. (2019b): Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background – the influence of region of origin and generation status. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(1), S. 20–45.
- BOUDON, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183–198.
- BREEN, R. / GOLDTHORPE, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials. In: *Rationality and Society*, 9(3), S. 275–305.
- BRZINSKY-FAY, C. (2007): Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe. In: *European Sociological Review*, 23(4), S. 409–422.
- BRZINSKY-FAY, C. / ULRICH, K. / LUNIAK, M. (2006): Sequence analysis with Stata. In: *The Stata Journal*, 6(4), S. 435–460.

- BUKODI, E. / GOLDTHORPE, J. H. (2013): Decomposing ‚Social Origins‘: The Effects of Parents’ Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. In: *European Sociological Review*, 29(5), S. 1024–1039.
- DIETRICH, H. / ABRAHAM, M. (2018): Übergänge in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In: ABRAHAM, M. / HINZ, T. (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 77–116.
- DIONISIUS, R. / ILLIGER, A. (2016): Nachholen von Schulabschlüssen im Übergangsbereich – welche Rolle spielt das Maßnahmenangebot? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 45(3), S. 4–5.
- DIONISIUS, R. / ILLIGER, A. / SCHIER, F. (2015): Allgemeinbildende Höherqualifizierung im Übergangsbereich. Ein Erfolgsindikator aus der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE). In: SOLGA, H. / WEISS, R. (Hrsg.): *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata*, S. 117–137.
- DOBISCHAT, R. (2010): Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: BOSCH, G. / KRONE, S. / LANGER, D. (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–131.
- ERZBERGER, C. / PREIN, G. (1997): Optimal-Matching-Technik: Ein Analyseverfahren zur Vergleichbarkeit und Ordnung individuell differenter Lebensverläufe. In: *ZUMA-Nachrichten*, 21(40), S. 52.
- ESSER, H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- ESSER, H. (2000): *Soziologie: Spezielle Grundlagen: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- EULENBERGER, J. (2013): *Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- FARKAS, G. (2003): Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. In: *Annual Review of Sociology*, 29(1), S. 541–562.
- GANZEBOOM, H. B. G. / GRAAF, P. M. de / TREIMAN, D. J. (1992): A standard international socioeconomic index of occupational status. In: *Social Science Research*, 21(1), S. 1–56.
- GOODMAN, R. (2001): Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. In: *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), S. 1337–1345.
- GRANATO, M. (2011): Bildungsungleichheit im Übergang Schule – Ausbildung. In: MARSCHKE, B. / BRINKMANN, H. U. (Hrsg.): *Handbuch Migrationsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–155.
- GRANATO, M. / ULRICH, J. G. (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), S. 205–232.
- GRANOVETTER, M. (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. In: *American Journal of Sociology*, 91(3), S. 481–510.
- HILLMERT, S. (2005): Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), S. 173–186.
- HILLMERT, S. (2016): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: BECKER, R. / LAUTERBACH, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 87–115.
- HILLMERT, S. (2017): Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: BECKER, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 233–256.

- HOENIG, K. (2019): Soziales Kapital beim Übergang in die berufliche Ausbildung. IN: HOENIG, K. (Hrsg.): Soziales Kapital und Bildungserfolg. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 109–143.
- HOLTMANN, A. C. / MENZE, L. / SOLGA, H. (2017): Persistent Disadvantages or New Opportunities? The Role of Agency and Structural Constraints for Low-Achieving Adolescents' School-to-Work Transitions. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), S. 2091–2113.
- HOLTMANN, A. C. / MENZE, L. / SOLGA, H. (2018): Mangelt es wirklich an der „Ausbildungsreife“? Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen. In: MCELVANY, N. / BOS, W. / HOLTAPPELS, H. G. / HASSELHORN, J. / OHLE-PETERS, A. (Hrsg.): Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 9–34.
- HOLTMANN, A. C. / MENZE, L. / SOLGA, H. (2019): Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximalem Hauptschulabschluss. In: QUENZEL, G. / HURRELMANN, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 365–388.
- HRADIL, S. (2016): Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In: KORTE, H. / SCHÄFFERS, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 247–275.
- HUNKLER, C. (2014): Ein natürliches Experiment: Holistisches versus Schulzeugnis-basiertes Screening bei der Einladung zum Eignungstest. In: HUNKLER, C. (Hrsg.): Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 257–271.
- KLEINERT, C. / JACOB, M. (2012): Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In: BECKER, R. (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdt. Verl., S. 211–233.
- KOHLRAUSCH, B. (2011): Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. In: KREKEL, E. M. / LEX, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 129–142.
- KOHLRAUSCH, B. (2013): Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind. In: MAIER, M. S. / VOGEL, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 225–244.
- KOHLRAUSCH, B. / RICHTER, M. (2016): Was fördert die nachhaltige Integration von Hauptschüler/innen in den Ausbildungsmarkt? In: *Arbeit*, 253–4, S. 541.
- KOHLRAUSCH, B. / SOLGA, H. (2012): Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), S. 753–773.
- KONIETZKA, D. (2016): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: BECKER, R. / LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 315–344.
- LÖRZ, M. / SCHINDLER, S. (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40(6), S. 458–477.
- MENZE, L. / HOLTMANN, A. C. (2019): Was können Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Mittleren Schulabschluss aus Übergangsmaßnahmen mitnehmen? Entwicklungen und Übergangschancen in Ausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), S. 509–533.
- MENZE, L. / KÜNSTER, R. / RULAND, M. (2016): Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4) Welle 3 und 4: Edition von widersprochenen Schul-, Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsepisoden (NEPS Research Data Paper). Online: <https://www.neps-data.de/Portals/o/NEPS/Daten>

- zentrum/Forschungsdaten/SC4/6-0-0/SC4_6-0-0_Report-Edition_de.pdf [letzter Zugriff: 15.01.2020].
- NAGY, G. / KÖLLER, O. / HECKHAUSEN, J. (2005): Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37(3), S. 156–167.
- NICKOLAUS, R. (2012). Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbefunde. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108(1), S. 5–17.
- NICKOLAUS, R. / BEHRENDT, S. / GAUCH, S. / WINDAUS, A. / SEEBER, S. (2018): Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114(1), S. 109–140.
- OECD (2005): PISA 2003 Technical Report. Online: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/35188570.pdf> [letzter Zugriff: 15.01.2020].
- SCHAUB, G. (1991): Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- SCHERER, S. / BRÜDERL, J. (2010): Sequenzdatenanalyse. In: WOLF, C. / BEST, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1031–1051.
- SEEBER, S. (2011): Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In: GRANATO, M. / MÜNK, D. / WEISS, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Der Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag, S. 55–78.
- SEEBER, S. / BUSSE, R. / MICHAELIS, C. / BAETHGE, M. (2019a): Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, S. 71–99. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00890-4>
- SEEBER, S. / WIECK, M. / BAETHGE-KINSKY, V. / BOSCHKE, V. / MICHAELIS, C. / BUSSE, R. / GEISER, P. (2019b): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System. Bielefeld: wbv Media.
- SEIBERT, H. / HUPKA-BRUNNER, S. / IMDORF, C. (2009): Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61(4), S. 595–620.
- SOLGA, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive: Verlag Barbara Budrich.
- SOLGA, H. / BECKER, R. (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: BECKER, R. / SOLGA, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 7–43.
- SOLGA, H. / PROTSCH, P. / EBNER, C. / BRZINSKY-FAY, C. (2014): The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges. Online: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/114-502.pdf> [letzter Zugriff: 15.01.2020]
- SPENCE, M. (1973): Job Market Signaling. In: The Quarterly Journal of Economics, 87(3), S. 355.
- STEGMANN, M. / WERNER, J. / MÜLLER, H. (2013): Sequenzmusteranalyse. Einführung in Theorie und Praxis. Augsburg: Rainer Hampp Verlag.
- THUROW, L. (1979): A job competition model. In: PIORE, M. J. (Hrsg.): Unemployment and Inflation. New York: M. E. Sharpe, S. 17–32.
- ZIMMERMANN, B. / SEILER, S. (2019): The Relationship between Educational Pathways and Occupational Outcomes at the Intersection of Gender and Social Origin. In: Social Inclusion, 7(3), S. 79–94. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v7i3.2035>

- ZIMMERMANN, E. / SKROBANEK, J. (2015): „Glaube an dich, dann schaffst du es auch?!“ – Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(2), S. 351–374. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0616-8>
- ZIMMERMANN, T. (2019): Social Influence or Rational Choice? Two Models and Their Contribution to Explaining Class Differentials in Student Educational Aspirations. In: European Sociological Review, 43, S. 1–17. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz054>

ROBIN BUSSE

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung, Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen
robin.busse@uni-goettingen.de



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries
of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming
as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020