



Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
Transitions de l'Ecole à l'Emploi
Transitions from Education to Employment



HERKUNFT ODER LEISTUNG? ANALYSE DES EINTRITTS IN EINE ZERTIFIZIERENDE NACHOBLIGATORISCHE AUSBILDUNG ANHAND DER DATEN DES JUGENDLÄNGSSCHNITTS TREE

VON SANDRA HUPKA, STEFAN SACCHI UND BARBARA E. STALDER

**ARBEITSPAPIER: NICHT ZITIEREN OHNE RÜCKSPRACHE MIT DEN
AUTORINNEN**

Bern, Juni 2006

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Theoretische Rahmung und Fragestellung.....	4
3. Forschungsstand: Primäre und sekundäre soziale Ungleichheiten	5
3.1. Transition an der 1. Schwelle.....	5
3.2. Individuelle Merkmale und persönliche Ressourcen	7
3.3. Soziale Herkunft, familiäre Ressourcen und Migrationshintergrund	8
3.4. Das Bildungssystem: Schule zwischen Integration und Verschleierung.....	10
4. Thesen	11
5. Daten und Methoden.....	12
6. Deskriptive Ergebnisse	15
6.1. Der Eintrittsprozess in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung.....	16
6.2. Spezifische Bestimmungsgründe des Eintritts in Lehren und schulische Ausbildungen	24
7. Fazit.....	30
8. Appendix.....	31
9. Literaturverzeichnis	33

abstract: Inwieweit die Schule ihrem Anspruch gerecht wird, für Chancengleichheit zu sorgen und vorschulischen sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken, wird kontrovers diskutiert: Bourdieu etwa geht von einer Perpetuierung und Legitimierung sozialer Ungleichheiten durch die Schule aus, welche dem offiziellen Auftrag, alle Jugendlichen bestmöglich zu fördern und soziale Ungleichheiten zu vermindern, eindeutig zuwiderläuft. Im vorliegenden Artikel wird für die Schweiz empirisch untersucht, welche Bedeutung ausserschulische Ungleichheiten und schulische Leistungsdifferenzen bei der individuellen Bewältigung des Eintritts in eine anerkannte nachobligatorische Ausbildung an der 'ersten Schwelle' zukommt. Empirisch stützt er sich auf die repräsentative Jugendlängsschnitt-Studie TREE (Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, www.tree-ch.ch). Der relative Einfluss von sozialer Herkunft und Schulleistungen auf den Eintritt in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung kann mit den TREE-Daten erstmals detailliert abgeschätzt werden. Unsere Befunde belegen dabei starke Herkunftseinflüsse auf den Eintritt in eine zertifizierende, nachobligatorische Ausbildung, die teils direkt, teils vermittelt über die Schulleistungen wirksam werden. Insbesondere Jugendliche aus bildungsfernen Schichten sowie solche mit Migrationshintergrund stossen beim Übergang an der ersten Schwelle unabhängig von der Schulleistung auf grosse Schwierigkeiten. Dies ist ein bildungs- und gesellschaftspolitisch brisanter Befund, ist das Absolvieren einer postobligatorischen Ausbildung heutzutage doch zu einer entscheidenden Vorbedingung für eine existenzsichernde Erwerbsarbeit wie auch für gesellschaftliche Teilhabe im weiteren Sinne geworden.

1. EINLEITUNG

Gegen Ende der obligatorischen Schulzeit werden die Weichen für den weiteren beruflichen Werdegang gestellt. Dabei spielen die erworbenen Zertifikate wie ein Maturitätszeugnis oder ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ)¹ u.ä. eine besondere Rolle, weil sie potentiellen Arbeitgebern signalisieren, dass die betreffende Person über gewisse standardisierte Fähigkeiten und Kenntnisse verfügt. Eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung ist also eine anerkannte Form der Ausbildung, die mit dem Erwerb eines entsprechenden Zertifikats endet. Sie ist der erste Baustein für eine solide Ausbildung, die später eine existenzsichernde Erwerbsarbeit ermöglichen und eine berufliche Entwicklungsperspektive eröffnen sollte. Dabei ist es heutzutage selbstverständlich, dass eine weiterführende Ausbildung auf Sekundarstufe II angestrebt wird: Im Gegensatz zu früheren Generationen (Borkowsky & Gonon, 1996, S. 11) endet die Ausbildung für den Grossteil der Schulabgänger nicht mehr mit der obligatorischen Schulzeit. Dadurch hat sich die Gruppe der gering Qualifizierten bzw. derjenigen, die keine postobligatorische Ausbildung besitzen, verändert. Sie wird zur „normabweichenden Minderheit“ (Solga, 2002), die unter einer Stigmatisierung zu leiden hat, die sich negativ auf alle Lebensbereiche auswirkt. So konnten Gloor, Meyer und Nef (2000) zeigen, dass Menschen ohne postobligatorische Ausbildung deutlich weniger verdienen, seltener Vollzeit erwerbstätig und häufiger erwerbslos sind (Trotsch, 2000, 2001). Die Betroffenen beurteilen ihre Situation kritisch: Sie sind mit ihrer Situation weniger zufrieden und beurteilen ihre Zukunftsaussichten pessimistisch. Problematisch ist, dass sich eine qualifizierende Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt nur schwer nachholen lässt. Ausbildungslosigkeit nach der obligatorischen Schule wird ab einem bestimmten Alter zur Hypothek: Junge Erwachsene, die in den ersten Jahren nach der obligatorischen Schule nicht in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung einsteigen, werden dies auch später kaum mehr nachholen (Schräder-Naef, 1997, 2003). Mit jedem Jahr an zusätzlicher Verzögerung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Betroffenen dauerhaft ohne Ausbildung bleiben – mit entsprechend gravierenden Konsequenzen für ihre berufliche und soziale Integration. Dies ist nicht allein für das Individuum problematisch, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene bedenklich: Selbst wenn es sich nur um eine kleine Gruppe handelt, dürften die langfristigen gesellschaftlichen Kosten von Ausbildungslosigkeit enorm ausfallen, einerseits, weil soziale Transferleistungen notwendig werden, aber auch, weil Ausbildungslosigkeit schnell mit einem Mangel an gesellschaftlicher Teilhabe bzw. mit Ausgrenzung einhergehen kann.

Vor diesem Hintergrund verwundert nicht, dass die Bildungsaspirationen der Eltern gestiegen sind (Baumert & Schümer, 2002) und die Jugendlichen selbst sehr genau um die Bedeutung einer „guten Ausbildung“ wissen (Böni, 2003; Hählen, Marti, Meyer & Suter, 1998; Raab, 1996; Schaffner Baumann, 2000). Zudem stellt diese Transition eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters dar, die einen grossen Einfluss auf die weitere Identitätsentwicklung der Jugendlichen hat (Havighurst, 1948). Die Bedeutung des Übergangs an der ersten Schwelle ist offensichtlich. Ebenso offensichtlich ist die wichtige Rolle, die Elternhaus, Schule und Ausbildungsmarkt dabei spielen (vgl. z.B. Bradley & Nguyen, 2004; Fend, 1991; Geissler, 1994; Lex, 1997). Im vorliegenden Aufsatz wird versucht, die Rolle des Schulsystems im Spannungsfeld zwischen individuellen Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auszuloten. Öffentliche Schulsysteme haben zumeist die Zielsetzung, Chancengleichheit (zum Begriff der Chancengleichheit vgl. Waibel, 2002) herzustellen und sozialen, nicht leistungsbasierten Ungleichheiten entgegen-

¹ Die Maturität entspricht dem deutschen Abitur, das EFZ erhält man nach Abschluss der bestandenen Lehre.

genzuwirken. So ist auch das erklärte Ziel der Erziehungsdirektoren-Konferenz, allen Jugendlichen ein ihren Leistungen entsprechendes Angebot auf Sek. II –Stufe zu gewährleisten (EDK/BBT, 2000, S. 128). Die öffentlichen Bildungssysteme haben dabei allerdings das Problem, dass sie auf Sek. I-Stufe die „abgebende“ Institution sind und vor dem Problem stehen, dass ein Grossteil der Ausbildungen auf Sek. II nicht mehr ihrer direkten Kontrolle unterliegt. Insofern bereiten sie ihre Jugendlichen auf ein anderes System vor, das sie selber nur schwer beeinflussen können.

In diesem Artikel wird eine bildungssoziologische Perspektive eingenommen, die auf Bourdieus Theorie der Reproduktion der sozialen Ungleichheit (Bourdieu, 1977, 1982) beruht. Anhand der Daten des Schweizer Jugendlängsschnitts TREE wird untersucht, welche Faktoren massgeblich darüber entscheiden, wer in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung eintritt und wer nicht.

2. THEORETISCHE RAHMUNG UND FRAGESTELLUNG

Wie Feij feststellte, existiert keine „Theorie der Transition“. Geht man davon aus, dass in einem meritokratischen Bildungssystem die schulische Leistung über die Positionierung im Gesellschaftssystem entscheiden *sollte*, so ist es plausibel anzunehmen, dass Unterschiede im sozialen Status der Mitglieder als gerecht empfunden werden, wenn sie auf die individuelle Leistung des Einzelnen zurückgeführt werden können. In einem solchen System erhält die Schule eine herausragende Bedeutung, da sie diejenige Institution ist, die in erster Linie für die erworbene Qualifikation und deren Bewertung zuständig ist (Fend, 1981; Titze, 2000). Die Schule wird damit zur „Dirigierstelle für Lebenschancen“, da sie den weiterführenden gesellschaftlichen Institutionen in Form von Noten und Zertifikaten signalisiert, welche schulischen Leistungen und Fähigkeiten ein Schüler oder eine Schülerin bis anhin erbracht hat.

Gemäss Bourdieus Theorie der sozialen Ungleichheit wird die Schule dieser Aufgabe nicht gerecht. Kinder kommen mit gänzlich unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule: Sie sind geprägt vom kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital ihrer Eltern (Bourdieu, 1982). Diese Prägung der Kinder durch das Elternhaus kann als *primäre soziale Ungleichheit* beschrieben werden (Baumert & Schümer, 2002; Breen & Goldthorpe, 1997; Ramseier & Brühwiler, 2003). Bourdieu und Passeron (1971) weisen darauf hin, dass die Schule diese Unterschiede nun nicht kompensiert, sondern perpetuiert, wobei die Vergabe von schulischen Titeln als „leistungsbasiert“ und damit gerecht erscheint (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 93). Je älter Kinder werden, desto stärker rücken ihre eigenen, erworbenen Ressourcen in den Vordergrund. Das Erlangen eines Zertifikats alleine sichert allerdings noch kein „Anrecht“ auf eine bestimmte Position – gerade in einer starken Konkurrenzsituation² werden Zertifikate zur zwar notwendigen, aber nicht immer hinreichenden Voraussetzung für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz. Damit gewinnen unweigerlich Faktoren an Bedeutung, die mit schulischer Leistung wenig zu tun haben, wie z. B. der Habitus oder elterliche Beziehungsnetzwerke. Dementsprechend haben Jugendliche aus gut gestellten Familien nicht nur bessere Chancen, gute Leistungen zu entwickeln; vielmehr werden sie losgelöst davon die relevanten Weichenstellungen im Bildungsverlauf erfolgreicher bewältigen als andere Jugendliche mit gleich guten Schulleistungen. Solch ein Prozess wird als *sekundäre soziale Ungleichheit* bezeichnet (Baumert & Schümer, 2002).

² Zur Debatte um Lehrstellenknappheit in der Schweiz (vgl. Dubs & Dörig, 1996; Eidg. Räte, 1997; Galley & Meyer, 1998; Imdorf, 2005; Stalder, 1999; Utiger, 2003; Wettstein, 1998; Zihlmann, 2004). Zusammenfassend kann die Lehrstellen-Situation im Jahre 2000 als einigermaßen prekär bezeichnet werden.

In den folgenden Abschnitten wird ein Überblick über den Forschungsstand zur Transition an der „ersten Schwelle“, also des Übergangs von der obligatorischen Schule in den Ausbildungsmarkt der Sekundarstufe II, gegeben. Dieser beleuchtet die Rolle des Bildungssystems, des Individuums sowie der familiären und kulturellen Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II. Dabei wird jeweils auf Prozesse der primären und sekundären sozialen Ungleichheit verwiesen.

3. FORSCHUNGSSTAND: PRIMÄRE UND SEKUNDÄRE SOZIALE UNGLEICHHEITEN

Um die Erscheinungsformen und das Wirken der primären und sekundären sozialen Ungleichheit und der Rolle der Schule im Transitionsprozess zu verstehen, werden kurz die verschiedenen Felder, in denen Formen der sozialen Ungleichheit zum Tragen kommen, dargestellt.

3.1. TRANSITION AN DER 1. SCHWELLE

Der Übergang von der obligatorischen Schule in eine weiterführende, zertifizierende Ausbildung wird als „erste Schwelle“ beschrieben. Die „zweite Schwelle“ bezeichnet den Einstieg in den Arbeitsmarkt (Brock, 1991; Zihlmann, 1998). Trotz der enormen Bedeutung der „ersten Schwelle“ ist das Wissen darüber, wie sich der Übergang von der Schule in den Beruf vollzieht, (zumindest für die Schweiz) äusserst fragmentarisch und lückenhaft (Feij, 1998; Galley & Meyer, 1998). Verschiedene Befunde zeigen aber, dass eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt stattfindet (Müller & Shavit, 1997; Reichwein & Rüdüsühli, 2001). Zudem weiss man, dass sich der Übergang von der Schule in den Beruf in den letzten Jahren weniger gradlinig vollzogen hat als für andere Generationen (zum internationalen Vergleich siehe Bowers, Sonnet & Bardone, 2000; Deutschland vgl. Raab, 1996; Solga & Trappe, 2000; Troltsch & László, 2000). Der Eintritt in eine Lehre ist heutzutage verstärkt von provisorischen Ausbildungsentscheidungen, Verzögerungen und Umwegen geprägt (Schweiz Bernath, Wirthensohn & Löhner, 1989; Donati, 1999; Galley & Meyer, 1998; Meyer, Stalder & Matter, 2003; Sheldon, 1995)³. Wie sich dieser Übergang gestaltet, hängt stark mit der Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt⁴ zusammen. Hinzu kommen Unterschiede, die sich aus der Strukturierung der Regionen gemäss verschiedener Wirtschaftssektoren (Utiger, 2003) und Anforderungsniveaus der Lehren ergibt.

Der Möglichkeitsraum der postobligatorischen zertifizierenden Ausbildungen umfasst ein weites Spektrum und ist – in der Schweiz ähnlich wie in Deutschland und Österreich – zumeist entweder in Form einer dualen Berufslehre oder einer schulischen Ausbildung organisiert: Die „Lehre“ ist dabei die häufigste Form der zertifizierenden postobligatorischen Ausbildung (BBT, 2004b, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002). Die Lernenden besuchen meist 1-2 Tage eine Berufsschule und arbeiten sonst in einem Ausbildungsbetrieb. Jugendliche, die sich für eine Lehrstelle bewerben, müssen zumeist mehrere Hürden nehmen: Eine schriftliche Bewerbung, eine Schnupperlehre sowie Leistungstests (kritisch dazu Galliker, 2003; Jungo & Zihlmann, 2002) gehören inzwischen

³ Internationale Transitionsforschung (vgl. auch Law, Knuth & Bergman, 1992; National Training Fund, 1997; OECD, 1999, 1997a, 1997b, 2000c; Statistics Canada & Human Resources Development Canada, 1998-2001)

⁴ Die Schweiz weist eine starke Variation zwischen den regionalen Bildungssystemen auf (Allemann-Ghionda, 1998/2002; BBT, 2004a; BBW, BBT & BFS, 2001).

zum Standardrepertoire der häufig eingesetzten betrieblichen Selektionsverfahren (vgl. Stalder, 2000). Neben dem Leistungsaspekt werten die einzelnen Firmen aber auch den „allgemeinen Eindruck“, der sich im Gespräch oder in der Schnupperlehre ergibt (vgl. Galliker, 2003; Schmid & Storni, 2004), womit Selbst- und Sozialkompetenzen sowie der Habitus der Jugendlichen einen hohen Stellenwert erhalten. Auch dem Elternhaus wird von Seiten der Betriebe eine grosse Bedeutung zugemessen (Schmid & Storni, 2004). Angesichts der Lehrstellenknappheit entwickelt sich für viele, vor allem leistungsschwächere Jugendliche bereits die Suche nach *irgendeiner* Lehrstelle zu einer grossen Herausforderung; eine eigentliche Berufswahl, im Sinne einer individuellen Entscheidung für einen bestimmten Lehrberuf, kann unter diesen Bedingungen nur noch ein Teil der Jugendlichen treffen. Eine Alternative zur Berufslehre besteht im Besuch *schulischer Ausbildungen*, die gerade in der Westschweiz weit verbreitet sind. Sie weisen eine andere Zugangslogik auf als der Lehreintritt, sind aber ebenso mit bestimmten Aufnahmebedingungen verbunden. Wichtigste Formen sind die Maturitätsschulen (wobei ein Teil der Jugendlichen den Eintritt in die Maturitätsschule bereits vor Ende der obligatorischen Schulzeit vollzogen hat), die *Diplommittelschulen* (neu: Fachmittelschulen)⁵ und die *Vollzeitberufsschulen*. Die Verwertbarkeit der schulischen Abschlüsse hängt stark von der Akzeptanz der Arbeitsplatzanbieter ab, und es gibt Hinweise, dass diese die Absolventen einer betrieblichen Ausbildung bevorzugen (BBW et al., 2001; Imdorf, 2005).

Jugendliche, die weder eine Lehrstelle noch Zugang zu einer schulischen Sek. II-Ausbildung erhalten, bleiben entweder vorerst ausbildungslos oder sie treten in so genannte *Zwischenlösungen* ein. Dabei zeigt sich, dass nicht alle Zwischenlösungen den gleichen Stellenwert besitzen: Der Eintritt in manche, insbesondere medizinische Ausbildungen konnte bis vor kurzem frühestens im 18. Lebensjahr erfolgen, weshalb zumindest bisher in diesen Berufen bestimmte Formen von Zwischenlösungen zum quasi „normalen“ Ausbildungsverlauf gehörten⁶. Mehrheitlich spielt für den Eintritt in eine Zwischenlösung aber vor allem die Erwartung eine wichtige Rolle, damit die individuellen Chancen in einem angespannten Lehrstellenmarkt in Zukunft verbessern zu können (Neuenschwander & Bleisch, 2003; Niederberger & Achermann, 2003). So bezeichnen vor allem jene Jugendlichen, die eine Lehrstelle gefunden oder eine Maturitätsschule begonnen haben, ihre aktuelle Ausbildung als „Ideallösung“ (BBT, 2000, S. 42). Jugendliche in einer Zwischenlösung oder in einer anderen allgemein bildenden Ausbildung bezeichnen diese hingegen weit öfter als „Notlösung“ oder „Überbrückung“. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass der Eintritt in eine Zwischenlösung meist ein durch die Lehrstellenknappheit erzwungenes „Ausweichmanöver“ darstellt.

⁵ Zur Geschichte von DMS und ihrer symbolischen Bedeutung (vgl. BBW et al., 2001; Imdorf, 2005).

⁶ Dies trifft vor allem für Sozial- und Gesundheitsberufe zu, die besonders oft von jungen Frauen ergriffen werden.

3.2. INDIVIDUELLE MERKMALE UND PERSÖNLICHE RESSOURCEN

Jugendliche am Ende der obligatorischen Schule stehen vor der Herausforderung, die schwierige „erste Schwelle“ zu meistern. Konzentriert man sich auf die Frage, ob Jugendlichen überhaupt der Einstieg in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung gelingt, dann rückt die Angebotspalette der postobligatorischen Ausbildungen ins Blickfeld. Jugendliche müssen nicht nur versuchen, eine Ausbildung bzw. einen Beruf zu finden, der ihre Wünsche mit ihren Chancen und Fertigkeiten in Einklang bringt (Baethge, Hantsche, Pelull & Voskamp, 1989; Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl & Witzel, 1985; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994ff.; Wahler & Witzel, 1996), sondern auch beachten, welche Ausbildungsplätze überhaupt angeboten werden. Die Berufswahl erfolgt damit oftmals „zwischen Resignation und Durchhaltevermögen“ (Christe, 1991). In diesem Prozess sind nicht nur Frustrationstoleranz und Ausdauer zentral, auch fachliche Selbstkonzepte der Jugendlichen, d. h. das Bild, das Jugendliche von ihren eigenen Kompetenzen haben, sind von Bedeutung. Dabei ist zu unterscheiden, um welche Selbstkonzepte es sich hier handelt. Bestimmte Selbstkonzepte, z.B. das verbale oder das akademische, scheinen eher den Eintritt in eine schulische Ausbildung zu begünstigen und wenig Einfluss auf andere Optionen zu haben (Eccles, 2005). Mathematische Konzepte hingegen werden eher einen Lehreintritt begünstigen. Hier ist von grosser Bedeutung, dass deutliche Unterschiede hinsichtlich der Selbstkonzepte zwischen jungen Frauen und jungen Männern existieren: So ist bekannt, dass Mädchen – obwohl ihre Schulleistungen oftmals besser sind als die ihrer männlichen Kollegen (vgl. Bellenberg, 1999; Diefenbach & Klein, 2002; Kampshoff, 2001) – ihre Kompetenzen geringer einschätzen und ihre Interessen anders entwickeln als Jungen (Bergmann & Eder, 2000; Schafroth, 2004). Dies gilt besonders für mathematische Selbstkonzepte und das Interesse an Mathematik (Kölller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000). Dies ist insofern bedeutsam, da Haeberlin, Imdorf und Kronig (2004a) zeigen konnten, dass die Mathematiknote für den Zugang zu dualen Ausbildungen ein entscheidenderes Selektionskriterium darstellt als andere Noten⁷. Zudem ist die geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegregation in der Schweiz im internationalen Vergleich besonders hoch, was insbesondere auf die Orientierung am traditionellen Familienmodell zurückgeführt werden kann (Imdorf, 2005; Leemann & Keck, 2004; Widmer, Kellerhals & Levy, 2005). So entscheiden sich nur wenige junge Frauen für „männliche Lehrberufe“ (Grossenbacher, 1997; Imdorf, 2005; Schafroth, 2004) oder ihnen wird von Eltern oder Berufsberatern abgeraten, als Mädchen einen „Männerberuf“ zu lernen (Granato & Schittenhelm, 2001; Haubrich & Preiss, 1996). Die Aspirationen werden hier geschlechtsspezifischen Normen⁸ angepasst, die schwer zu überwinden sind (Leemann & Keck, 2004). Insofern verwundert es wenig, dass die Berufsfindung vor allem für junge (zugewanderte) Frauen in stärkerem Masse von Abkühlungstendenzen begleitet ist als für junge Männer (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004b).

Auch bei schulischen, zertifizierenden Sek. II-Ausbildungen lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede vermuten, da vor allem Fachmittelschulen⁹ an frauenspezifischen Berufs-

⁷ Dies gilt nicht für Jugendliche mit Migrationshintergrund der 1. Generation. Hier wird der Deutschnote eine besondere Bedeutung zugewiesen und sie stellt im Übergang in eine weiterführende Ausbildung ein stärkeres Selektionskriterium dar als bei Schweizer Jugendlichen (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2003, S. 3).

⁸ So ist z. B. besonders in konservativen Kreisen immer wieder die Befürchtung zu hören, dass die Erwerbstätigkeit von Müttern für die Leistungsentwicklung ihrer Kinder wenig förderlich ist.

⁹ bisherige Diplommittelschulen, die seit 2003 von den Fachmittelschulen (auch: Fachmaturitätsschulen) abgelöst werden.

feldern orientiert sind. Auch die Tatsache, dass das schulische Lernen jungen Frauen oftmals „sehr liegt“ und diese seltener schulmüde sind, spricht für die Vermutung, dass vermehrt junge Frauen eine schulische Ausbildung auf Sek. II-Niveau suchen.

3.3. SOZIALE HERKUNFT, FAMILIÄRE RESSOURCEN UND MIGRATIONSHINTERGRUND

Es ist bekannt, dass die Entwicklung von Bildungsaspirationen stark geprägt ist vom familiären Rahmen (Bourdieu & Passeron, 1971; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004; Wessel, Classen & Hupka, 1999) und dass in der Familie eingeübte Verhaltensweisen und Rollenbilder den Übergang von der Schule in den Beruf beeinflussen. Erklärt werden kann dies durch den Einfluss verschiedener Arten von Herkunftskapitalien¹⁰ (Bourdieu, 1982; Bourdieu & Passeron, 1971): Familien mit hoher Kapitalausstattung bieten mit Blick auf die Entwicklung sozialer und intellektueller Kompetenzen ein weit anregenderes Umfeld. Zudem ist bildungsnahen Eltern die Förderung ihrer Kinder oft wichtiger, was Kindern aus besser gestellten Familien einen „Vorsprung“ beim Eintritt in die Schule und einen selbstverständlicheren Umgang mit Kulturgütern verschafft (Bourdieu & Passeron, 1971; Lamprecht & Stamm, 1996). Dabei ist nicht nur die Menge, sondern ebenso die Art des familiären Kulturkapitals relevant: Verschiedenen Milieus, die anhand verschiedener kultureller Praktiken identifiziert werden können¹¹, fördern oder behindern (unabhängig von der Intelligenz) den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen. Zudem können Familien mit guter Kapitalausstattung für den Schulerfolg ihrer Kinder mehr (finanzielle) Mittel aufwenden und Fehlschläge besser abpuffern (Ditton, 1992) (Bradley & Nguyen, 2004).

Zuletzt hat PISA (BFS & EDK, 2002; Coradi Vellacott, 2001; Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter, 2003; Geissler, 2003; Jungbauer-Gans, 2004; OECD/PISA, 2001, S. 140) nachgewiesen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen der Kinder in Deutschland und der Schweiz besonders stark ist. Nach Ramseier und Brühwiler (2003) werden (unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten) auch die fachlichen Leistungen der Jugendlichen von der Sozialschicht der Eltern beeinflusst. Familien mit geringer Kapitalausstattung (niedriger Sozialstatus, Alleinerziehende oder Familien mit Migrationshintergrund) können ihre Kinder oft schlechter unterstützen, was sich in den schulischen Leistungen der Kinder niederschlägt: OECD/PISA (2001, S. 151) konnte zeigen, dass Kinder von Alleinerziehenden in den meisten Fällen etwas schlechtere Leistungen erbringen, was mit mangelnder Zeit und Unterstützungsmöglichkeiten des allein erziehenden Elternteils erklärt wird (Jungbauer-Gans, 2004). Aber auch in der Transition von der obliga-

¹⁰ Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital. Ökonomisches Kapital misst die vorhandenen finanziellen Mittel. Kulturelles Kapital wird in Form von institutionalisiertem kulturellem Kapital (Titel, Zeugnissen), objektiviertem kulturellem Kapital (Besitz von Kunst, Instrumenten etc.) sowie inkorporiertem kulturellem Kapital (Verhaltensweisen, Vorlieben, Habitus) gemessen. Soziales Kapital bestimmt sich durch die nutzbaren sozialen Netzwerke und die Reputation und hat einen „Multiplikatoren-Effekt“, da es ermöglicht, auf die Ressourcen der anderen Personen im Netzwerk zurückzugreifen. Bedeutsam ist hier der symbolische Gehalt der sich mit dem kulturellen sowie dem sozialen Kapital verbindet. Kinder aus Haushalten mit einer guten Kapital-Ausstattung erhalten zumeist mehr direkte Förderung, leben aber auch in einer Umgebung, die anregender gestaltet ist, so dass die Lernentwicklung der Kinder schneller verläuft. Relevant wird hier neben der Frage, ob (und wie viel) einem Kind Bücher und Spielzeuge zur Verfügung stehen, auch die Frage, welche Bücher Spielzeuge etc. vorhanden sind. Auch die gemeinsamen Praktiken der Familie (Debatten am Küchentisch, Freizeitbeschäftigungen etc.) werden bedeutsam. Neben der allgemeinen Ausstattung des elterlichen Haushalts erhalten daher auch die Anzahl der Bücher, Handys und die Anzahl der Fernseher einen analytischen Stellenwert, da sie als Indikatoren für eine bestimmte Form der Alltags- und Freizeitgestaltung und damit für bestimmte Milieus gesehen werden können.

¹¹ Beispielsweise zeichnet sich das hochkulturelle-klassische Milieu durch eine Bevorzugung klassischer Musik und moderner Kunst aus.

torischen Schule zur zertifizierenden Sek. II-Ausbildung ist die Unterstützung und Kapitalausstattung der Eltern zentral, weil diese bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und der Strukturierung der Entscheidungsprozesse helfen können (Kühnel, 1999), weil viele Lehrbetriebe erst nach dem Kontakt zu den Eltern bereit sind, einen Lehrvertrag zu unterschreiben (Schmid & Storni, 2004), aber auch, weil die Eltern ihr soziales Kapital aktivieren können, um einen Ausbildungsplatz zu finden (Imdorf, 2005). Somit haben Jugendliche aus „gut gestellten“ Familien also nicht nur bessere Chancen, gute schulische Leistungen zu erzielen (primäre soziale Ungleichheit), vielmehr ist es auch wahrscheinlicher, dass sie – bei gleichen Leistungen – bessere Eintrittschancen in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung besitzen (sekundäre soziale Ungleichheit).

Auch die Art des Herkunftskapitals spielt bei Bildungs- und Laufbahnentscheidungen eine wichtige Rolle (Bourdieu, 1982): So unterscheiden sich z.B. eher hochkulturell-akademisch geprägte Herkunftsmilieus von technischen-praktisch geprägten, was sich in einer intergenerationell 'weitervererbten' Bevorzugung von schulischen respektive dualen Ausbildungen niederschlägt (Buchmann, Sacchi, Lamprecht & Stamm, 2006).

Neben der sozialen ist auch die nationale Herkunft der Familie und der damit verknüpfte kulturelle Hintergrund der Jugendlichen für ihre Bildungslaufbahn bedeutend. Als problematisch erweist sich hier die Koppelung von Migrationshintergrund und Kapitalausstattung. Das kulturelle Kapital von MigrantInnen im Aufnahmeland wird normalerweise mindestens teilweise entwertet: Häufig werden Bildungszertifikate nicht anerkannt und kulturelle Kompetenzen, wie z. B. die Sprache, können in der Aufnahmegesellschaft schlecht verwertet werden (Esser, 1996; Juhasz & Mey, 2003). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass MigrantInnen oftmals nur einen limitierten Zugang zu relevanten Informationen und sozialen Netzwerken besitzen. All dies sind potentiell benachteiligende Faktoren, die sich vermittelt über Schulleistungen, Persönlichkeitsressourcen und Auftreten auf einen erfolgreichen Lehreintritt auswirken dürften (Imdorf, 2001). Als wichtig haben sich auch kulturell variable Vorstellungen über nachobligatorische Ausbildungen erwiesen (Reißig, Gaupp & Lex, 2004). Neben dem unterschiedlichen sozialen Prestige respektive den Vorurteilen, die sich an eine bestimmte nationale Herkunft der Jugendlichen unweigerlich knüpfen (Meyer, 2003; Stolz, 2001) ist dabei vor allem die Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland zentral, von der es unter anderem abhängt, wie viel Gelegenheit die Familie hatte, sich mit Land und Bildungssystem vertraut zu machen.

Oft teilen Eltern und Kinder starke Aufstiegsorientierungen: Die Migration der Familie wird als soziales Aufstiegsprojekt verstanden, das die Jugendlichen im Aufnahmeland weiter verfolgen, indem sie hohe Bildungsaspirationen entwickeln (Juhasz & Mey, 2003). Interessant sind Hinweise (Juhasz & Mey, 2003), wonach ältere Geschwister insbesondere den Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Weg durchs Bildungssystem erleichtern können, indem sie bei Hausaufgaben, Informationssuche etc. behilflich sind. Jugendliche mit Migrationshintergrund stossen normalerweise auf erhebliche Hindernisse bei der Umsetzung ihrer Bildungsaspirationen, oder diese Aspirationen werden von Lehrpersonen als „unrealistisch“ eingestuft (Reißig et al., 2004). Wirksam werden hier Diskriminierungen, die sowohl für die Platzierung auf der Sek. I als auch für den Eintritt nach der obligatorischen Schule und später auf dem Arbeitsmarkt relevant sind (Fibbi, Kaya & Piguët, 2003; Gomolla & Radtke, 2002; Haeberlin et al., 2004a; Konietzka & Seibert, 2003; Kronig, 2001). So konnte Imdorf (2005) zeigen, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger Berufe offen stehen als Schweizer Jugendlichen. Sie haben aber nicht nur eine geringere Auswahl, welchen Beruf sie ergreifen, sie haben Probleme, *überhaupt* eine Lehrstelle zu erlangen: Im August 2000 hatten

74% der hier betrachteten Kohorte von Schulabgängern bereits einen Lehrvertrag abgeschlossen, aber lediglich 41% der ausländischen Jugendlichen (LINK, 2000, S. 8).

3.4. DAS BILDUNGSSYSTEM: SCHULE ZWISCHEN INTEGRATION UND VERSCHLEIERUNG

Die Rolle der Schule hinsichtlich des Transitionsprozesses kann unter mindestens zwei Aspekten betrachtet werden: Sie vermittelt zum einen wichtige Kompetenzen, bereitet die Jugendlichen auf das Erwachsenenleben vor und soll kompensierende und integrierende Aufgaben wahrnehmen. Zum anderen nimmt die Schule Leistungsbewertungen –Benotungen und Zuteilungen zu unterschiedlich anforderungsreichen Schultypen– vor, von denen unter anderem der Zugang zu den nachobligatorischen Ausbildungen auf Sekundarstufe II und damit auch die späteren Beschäftigungsmöglichkeiten der Jugendlichen in hohem Masse abhängen¹². Das Schulsystem auf Sekundarstufe I hat so die Funktion einer zentralen 'Schaltstelle' im Bildungsverlauf, deren Leistungsbewertungen allerdings nur zum Teil mit den effektiv erbrachten schulischen Leistungen übereinstimmen. Die *Beurteilung* schulischer Leistungen wird nämlich nachweislich auch stark von askriptiven Merkmalen wie Herkunft, Migrationshintergrund oder Geschlecht beeinflusst, weshalb indirekt auch der erfolgreiche Eintritt in eine weiterführende nachobligatorische Ausbildung zum Teil von diesen schulleistungsfremden Merkmalen abhängt. Vorschulische soziale Ungleichheiten werden somit unbemerkt reproduziert und dadurch legitimiert. Diese Zweischneidigkeit bringt Schulsystemen den Vorwurf der Verschleierung ein (vgl. S. 4).

Fragt man nach schulischen Bedingungsfaktoren der Leistungsentwicklung, gerät der Schultyp¹³, der auf der Sekundarstufe I besucht wird, ins Blickfeld. Die davon abhängigen Rahmenbedingungen des Lernens führen dazu, dass sich die anfänglichen Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen in unterschiedlichen Schultypen verstärken (Ramseier & Brühwiler, 2003). So betonen Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau und Groh-Samberg (2004), dass trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen die Schule soziale Ungleichheiten nicht nur schlicht reproduziert, sondern auch modifiziert.

Der Schultyp ist auch bedeutsam, weil er von Schulen und Lehrbetrieben als Signal für ein bestimmtes Leistungs- bzw. Qualifikationsniveau interpretiert wird. Bezogen auf die objektivierbaren Leistungsmessungen, u.a. von PISA, lassen sich zwar faktisch weite Überschneidungsbereiche zwischen den Schultypen der Sekundarstufe I nachweisen (Fend, 1981; Haeberlin, Bless & Moser, 1988; Hupka, 2003; Kronig & Eckhart, 2001; Zutavern, Brühwiler & Biedermann, 2002). Obschon der Schultyp mit Blick auf die Schulleistungen seiner Absolventen somit nur sehr bedingt aussagekräftig ist, wirkt der Schultyp als starkes „Leistungs-Label“, hinter dem die bedeutenden typeninternen Leistungsunterschiede zurücktreten. Der Labeling-Effekt scheint zudem regional unterschiedlich stark ausgeprägt zu sein. Von ausbildenden Betrieben hört man häufiger, dass der Schultyp in vielen Lehrberufe kein wichtiges Kriterium für die Lehrlingsauswahl darstellt (Stalder, 2000)

¹² Bei vielen Sek. II.-Ausbildungen werden Aufnahmebedingungen formuliert, die sich auf einen bestimmten Notenschnitt oder den Besuch eines bestimmten Schultyps auf Sek. I-Stufe beziehen.

¹³ In der Schweiz gibt es eine Vielzahl von kantonalen Schulsystemen. Als schweizweite Unterscheidung verschiedener Schultypen hat sich die Unterscheidung in „Schultypen mit Grundanforderungen“ (in den meisten Kantonen sind dies Realschulen) und „Schultypen mit erweiterten Anforderungen“ (oft Sekundarschulen genannt) durchgesetzt. Zudem gibt es integrierte Schulen, in denen das Niveau je nach Fach klassenintern variieren kann. In vielen Schulen finden sich sowohl Klassen mit Grundanforderungen als auch solche mit erweiterten Anforderungen.

– empirische Analysen zeigen aber die Bedeutung des besuchten Schultyps zumindest für Grossbetriebe (Moser, 2004): Jugendliche, die einen Schultyp mit Grundanforderungen besuchten, haben schlechtere Chancen, eine Lehrstelle zu erhalten (Hupka, 2003). Differenziertere Betrachtungen (Haerberlin et al., 2004b) führen zum Schluss, dass der besuchte Schultyp bei schweizerische Jugendlichen kaum einen Einfluss darauf hat, ob diese eine Lehrstelle finden oder nicht. Für ausländische Jugendliche hingegen ist der Schultyp bedeutend.

Die Bedeutung der Noten wird unterschiedlich eingeschätzt: Ein Trend der letzten Jahre zeigt aber, dass seitens der Lehrbetriebe eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Aussagekraft der Noten herrscht, so dass – vor allem Grossbetriebe – oft Tests (z.B. Multi-Check) durchführen, um die „reale“ Leistung der Jugendlichen besser einschätzen zu können (Galliker, 2003; Huwyler Vosse, 1999; Moser, 2004).

Ein wichtiger Indikator, den Betriebe aus schulischen Beurteilungen ziehen, sind zudem auch die auf dem Zeugnis vermerkten Fehlzeiten und Verspätungen¹⁴: Sie gelten als Indikator für Schulumüdigkeit oder für Krankheiten, die den regulären Unterrichtsbesuch erschweren. Eine hohe Anzahl (unentschuldigter) Fehltage wird daher bei Betrieben nicht gerne gesehen und kann zum Ausschlusskriterium werden (Schmid & Storni, 2004).

4. THESEN

Aus den theoretischen Überlegungen und dem Forschungsstand ergeben sich folgende Thesen:

Leitthesen zum erfolgreichen Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung

- L1: Das Geschlecht und der familiäre Hintergrund, insbesondere die schichtabhängige Ressourcenausstattung und eine allfällige Migrationsgeschichte der Herkunftsfamilie, beeinflussen auch bei gegebenem Schultyp und bei identischen schulischen Leistungen und Noten massgeblich die Chancen eines Eintritts in eine nachobligatorische Ausbildung.
- L2: Unabhängig davon wirkt sich der familiäre Hintergrund auch vermittelt über Schultyp, Noten und schulische Leistungen auf die Eintrittschancen aus.
- L3: Schultyp und Noten -- die von der Schule verliehenen Leistungsbewertungen -- sind für die individuellen Eintrittschancen relevanter als die effektiven Schulleistungen.
- L4: Bestimmte individuelle Kompetenzen (Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeitserwartung) erleichtern den Eintritt in eine zertifizierende Sek. II-Ausbildung.

¹⁴ Laut OECD/PISA (2001, S. 164) werden Fehlzeiten in fast allen Ländern auch als grösstes Problem benannt, dass Jugendliche am effektiven Lernen hindert.

Leitthesen zu den je spezifischen Bestimmungsgründen für den Eintritt in Berufslehren und in schulische Ausbildungen

- L5: Junge Frauen treten auch unter Kontrolle von effektiven Schulleistungen, schulischen Leistungsbewertungen und persönlichen Merkmalen weit häufiger in schulische Ausbildungen, Männer dagegen vor allem in duale Berufslehren ein.
- L6: Eine Herkunft aus einem bildungsnahen Elternhaus mit viel familiärem Kulturkapital begünstigt einen Eintritt in eine schulische Ausbildung und macht zugleich einen Lehreintritt unwahrscheinlich.
- L7: Der Migrationshintergrund spielt für den Eintritt in eine Lehre eine weit bedeutendere Rolle als beim Eintritt in schulische Ausbildungen.
- L8: Einige Kompetenzen und Selbstkonzepte begünstigen eher den Eintritt in schulische Ausbildungen (verbales Selbstkonzept, Lesekompetenzen und -freude, Lernstrategien), andere aber den Eintritt in duale Berufsausbildungen (insb. Mathematikkompetenzen).

5. DATEN UND METHODEN

Die so weit entwickelten Leitthesen sollen anhand der Daten von TREE ('Transition from Education to Employment'), einer für alle Sprachregionen der Schweiz repräsentativen Jugendlängsschnitt-Studie, überprüft werden. Die Längsschnitt-Befragung baut auf der PISA-Erhebung des Jahres 2000 auf (siehe OECD, 2000a), so dass als eine Besonderheit unter anderem auch die von PISA verwendeten objektivierbaren Messgrößen für die Grundkompetenzen am Ende der neunten Klasse zur Verfügung stehen. Die Ausgangsstichprobe von TREE bilden 6343 Jugendliche, die die obligatorische Schule im Jahr der PISA-Erhebung verlassen haben und die seitdem jährlich befragt worden sind. Im Zentrum des Projektes steht die Beschreibung und Erklärung der postobligatorischen Ausbildungsverläufe der Jugendlichen, unter anderem des Eintritts an der „ersten Schwelle“. Das analysierte Panel umfasst einschliesslich PISA bislang sieben Befragungswellen (2000 bis 2006), mit sehr guten Beteiligungsquoten von jeweils mindestens 87 Prozent. Detailliertere Informationen zu Sampling, Befragungsmethoden und Rücklauf sind auf Anfrage erhältlich. Die folgenden Analysen beziehen jene 4814 Jugendlichen des TREE-Panels ein, die Ende der obligatorischen Schulzeit vor der Entscheidung standen, eine weiterführende Ausbildung zu wählen. Aus dem Sample ausgeschlossen bleiben so insbesondere Jugendliche in Langzeitgymnasien, welche prüfungsfrei in ein zehntes Schuljahr übertreten konnten.¹⁵

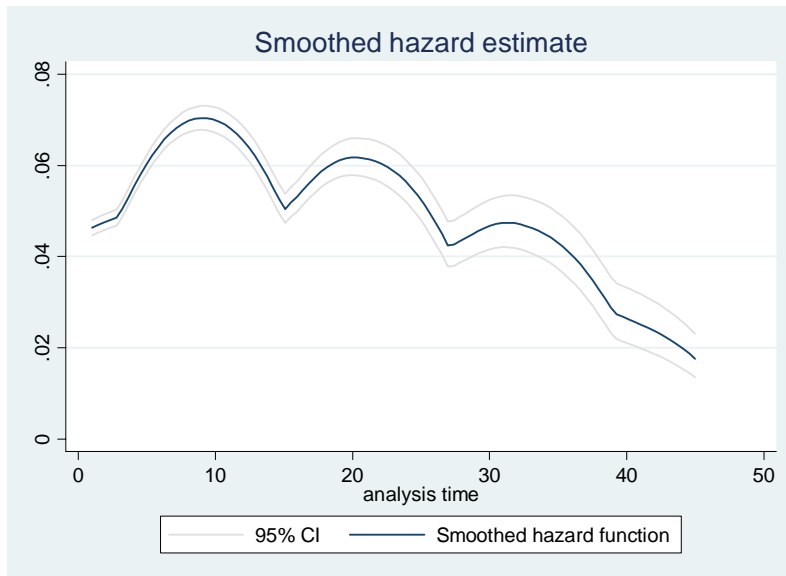
Bei den Auswertungen wird eine Panel-Gewichtung verwendet, die einerseits das komplexe Design der PISA-Stichprobe und andererseits die Panel-Attrition kompensiert (vgl. OECD, 2000b; Sacchi, 2004a, 2004b). Basis sind die PISA-Erhebung und die ersten 4 Wellen von TREE, wobei die vierte TREE-Welle rund 48 Monate nach Austritt aus der obligatorischen Schule durchgeführt wurde.

¹⁵ Dies trifft vor allem auf die deutschsprachige Schweiz zu. In der Westschweiz ist diese globale Unterscheidung etwas schwieriger: Hier werden die kantonalen Ausbildungsregelungen sowie die Angaben der Jugendlichen (Regeldauer und Ausbildungsjahr) hinzugezogen, um zu entscheiden, welche Jugendlichen einen "vorgespurten" Übergang vollzogen haben und welche nach einer Anschlusslösung suchen mussten.

Mit Blick auf die Modellierung der interessierenden Eintrittsprozesse ist eine *Ereignisanalyse* (Event History Analysis) die Methode der Wahl (siehe z. B. Blossfeld & Rohwer, 1995). Abhängige Grösse ist die zeitabhängige Eintrittsrate von einem Ausgangs- in einen Zielzustand, wie etwa von der obligatorischen in eine nachobligatorische Ausbildung. Das interessierende Ereignis ist definiert durch den Eintritt in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung, sei es eine duale Berufslehre oder eine schulische Ausbildung (Maturitätsschule, DMS/FMS, Vollzeitberufsschule). Die zugrunde liegende Zeitachse entspricht in unserer Anwendung der Verweildauer zwischen dem Austritt aus der obligatorischen Schule, der den Nullpunkt der zugrunde liegenden Zeitachse abgibt, und dem Eintritt in eine nachobligatorische zertifizierende Ausbildung. In der folgenden Grafik ist die Eintrittsrate in eine zertifizierende Ausbildung gegen die Zahl der Monate seit dem Schulaustritt aufgetragen. Die dargestellte Eintrittsrate bezieht sich jeweils auf jene Jugendlichen, die nicht bereits zuvor in eine zertifizierende Ausbildung eingetreten sind (geglättete Hazardrate). Sie zeigt ein komplexes Muster. Zum einen sinkt die Chance, noch in eine Ausbildung einzutreten, im Zeitverlauf stark ab, vor allem ab dem zweiten Jahr nach dem Schulaustritt. Zum anderen überlagern starke saisonale Schwankungen, welche primär durch die institutionell verankerte Bündelung der Lehreintritte jeweils im Herbst hervorgerufen werden, das langfristige Absinken der Eintrittschancen. Aufgrund des komplexen Zusammenhangs zwischen Verweildauer und Eintrittsrate ist es angezeigt, ein diesbezüglich flexibles semiparametrisches Modell zu schätzen (Cox-Modell, siehe Blossfeld & Rohwer, 1995, S. 212f.). Weil auch manche Kovariateneffekte auf komplizierte Weise zugleich von Verweildauer und 'Saison' abhängen, erweist es sich allerdings als schwierig, ein Modell mit kontinuierlicher, monatsgenauer Zeit zu schätzen, welches die für dieses Modell grundlegende Proportionalitätsannahme erfüllen würde. Dementsprechend ist es mit vernünftigem Aufwand auch kaum möglich, der Zeitabhängigkeit der betreffenden Effekte durch Spezifikation entsprechender Interaktionen angemessene Rechnung zu tragen. Da die kurzfristigen saisonalen Muster für unsere Zwecke aber kaum von Interesse sind, wird im folgenden ein 'Discrete Time Proportional Hazards Model' (Jenkins, 1997; Prentice & Gloeckler, 1978) geschätzt, dem anstelle einer monatsgenauen Zeitachse eine diskrete Zeiteinteilung mit insgesamt vier Perioden zu je 12 Monaten zugrundeliegt.¹⁶ Die nicht-saisonalen Variationen in den Effektstärken können in diesem Modell mittels entsprechender Interaktionen mit den Zeitperioden problemlos berücksichtigt werden.

¹⁶ Das Modell wird mit der Stata-Prozedur 'cloglog' geschätzt.

GRAFIK 1: ZEITLICHE ENTWICKLUNG DER EINTRITTSRATE



Zunächst wird der Eintrittsprozess in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung im Ganzen betrachtet (Abschnitt 5.1). Anschliessend wird ein '*Competing Risk*'-Modell geschätzt (siehe z. B. Allison, 1984, S. 46f.), mit dem die Bestimmungsgründe des Eintritts in Berufslehren und in schulische Ausbildungen separat analysiert werden können, was es erlaubt, den zweiten Leitthesenblock empirisch zu prüfen (Abschnitt 5.2). Eine kritische Annahme bei dieser Art der Modellierung betrifft die *Panel-Attrition*. Im Rahmen einer konventionellen Ereignisanalyse, wie sie hier zur Anwendung kommt, wird implizit angenommen, dass zwischen dem 'Risiko' einer Verweigerung der weiteren Teilnahme an der Panelbefragung und den individuellen Eintrittschancen der Jugendlichen kein systematischer Zusammenhang besteht (Hill, 1997). Beim '*Competing Risk*'-Modell kommt zudem die womöglich noch stärkere Annahme hinzu, dass die 'Risiken' Lehr- und Schuleintritt voneinander unabhängig sind, dass also beispielsweise Jugendliche im Anschluss an eine erfolglose Lehrstellensuche nicht versuchen, auf schulische Ausbildungen auszuweichen (Gangl, 2004; Hill, Axinn & Thornton, 1993). Mit der Schätzung sogenannter SURF-Modelle ('Shared Unmeasured Risk Factors') lassen sich diese starken Annahmen vermeiden; das vorliegende Arbeitspapier soll zu einem späteren Zeitpunkt entsprechend erweitert werden.

Bei der empirischen Überprüfung gehen wir von einer rudimentären rekursiven Kausalordnung aus und schliessen die potentiell relevanten Bestimmungsgrössen entsprechend dieser Ordnung schrittweise in unsere Modelle ein. Im ersten Schritt werden das Geschlecht sowie die Indikatoren für Migrationsgeschichte, soziale Herkunft und Familienhintergrund in die Modelle aufgenommen, da diese Grössen den Schultyp auf Sekundarstufe I, aber auch schulische Leistungen und Selbstkonzepte am Ende der neunten Klasse nachweislich beeinflussen. Der Schultyp als intermediäre Variable wird im zweiten und die Indikatoren für schulische Leistungen und Leistungsausweise, Selbstkonzepte und Kontextfaktoren am Ende der obligatorischen Schulzeit im dritten Schritt ins Modell integriert. Durch den schrittweisen Aufbau der Modelle wird erkennbar, inwieweit die Wirkungen des sozialen und familiären Hintergrundes sowie des Schultyps auf die Eintrittschancen über die jeweils später zugeschalteten Variablen vermittelt werden. Vor jedem Erweiterungsschritt wird das jeweilige Modell einschliesslich allfälliger Interaktionen zwischen den Erklärungsgrössen und der Verweildauer jeweils bereinigt, indem nicht-signifikante Variablen und Interaktionen aus-

geschlossen werden ($\alpha \leq 1\%$).¹⁷ Auf geprüfte, aber nicht signifikante Zusammenhänge wird im Text hingewiesen. Eine detailliertere Beschreibung der verwendeten Variablen einschliesslich deskriptiver Statistiken findet sich im Anhang. Die verwendeten Skalen sind durch PISA (Adams & Wu, 2002) dokumentiert worden.

6. DESKRIPTIVE ERGEBNISSE

Die duale Berufslehre ist die in der Schweiz nach wie vor dominierende Form der nachobligatorischen Ausbildung, wie auch die Ergebnisse für die hier betrachtete Schulabgangs-Kohorte belegen (Tabelle 1). Knapp siebenzig Prozent der Jugendlichen beginnen nach der obligatorischen Schule eine Berufslehre, verglichen mit einem Anteil von lediglich rund 23 Prozent seitens der schulischen Ausbildungen. Der Lehreintritt erfährt dabei häufig eine erhebliche Verzögerung: Etwa ein Sechstel der gesamten Kohorte beginnt die Lehre erst im zweiten Jahr nach dem Ende der obligatorischen Schulzeit, weitere knapp fünf Prozent sogar noch später. Im teils stark verzögerten Eintritt spiegelt sich eine für die Schweiz lange Jahre ungewohnte Verschärfung der Situation auf dem Lehrstellenmarkt und das dadurch erzwungene häufige Ausweichen auf die eingangs erwähnten 'Zwischenlösungen'. Beim Eintritt in schulische Ausbildungen kommt es dagegen weniger zu Verzögerungen. Rund acht Prozent der Jugendlichen treten innerhalb des erfassten Zeitraums in *keine* zertifizierende Ausbildung ein, von denen allerdings nur etwa ein knappes Drittel bis zur vierten Befragungswelle im Panel verblieben ist. Bei den übrigen bleibt letztlich ungewiss, wie viele in den ersten vier Jahren nach Abschluss der neunten Klasse doch noch in eine anerkannte Ausbildung eingetreten sind.

Tabelle 1: *Eintritte an der ersten Schwelle*

(Zellenprozente)	Ereignis: Eintritt in ...		Insgesamt
	Berufslehre	schulische Ausb.	
Eintritt im ... ¹⁾			
ersten Jahr	48.6	18.9	67.5
zweiten Jahr	16.3	2.7	18.9
dritten Jahr	4.1	0.7	4.8
vierten Jahr	0.7	0.3	1.0
mit Eintritt	69.6	22.7	92.3
ohne Eintritt	-	-	7.7 ²⁾
Sampleumfang ³⁾	3351	1093	4814

1) Basierend auf vier Jahresperioden ab dem Abschluss der neunten Klasse (Mai 2000).

2) Inkl. 5,4% wegen Panel-Attrition vorzeitig zensierte Fälle.

3) Gewichtete Fallzahlen, die ungewichteten Werte lauten: 2880, 1722, 4814.

¹⁷ Variablen ohne signifikante Effekte verbleiben in den dargestellten Modellen, sofern sie an signifikanten Interaktionen beteiligt sind oder vereinzelt auch, wenn ein Ausschluss dazu führen würde, dass signifikante Effekte von Drittvariablen nicht mehr nachzuweisen sind.

6.1. DER EINTRITTSPROZESS IN EINE ZERTIFIZIERENDE NACH-OBLIGATORISCHE AUSBILDUNG

Bevor die Bestimmungsgründe der Eintritte in Berufslehren und in schulische Ausbildungen vergleichend untersucht werden, soll in diesem Abschnitt der Frage nachgegangen werden, wovon die Chancen der Jugendlichen abhängen, in *irgendeine* zertifizierende Ausbildung einzutreten. Die drei Teilmodelle zum Eintritt an der ersten Schwelle sind in *Tabelle 2* zusammengestellt. Bei der Interpretation ist zu beachten, dass insbesondere manche Effekte des ersten Variablenblocks sich mit der Verweildauer im Panel verändern – die betreffenden Interaktionseffekte sind zur Wahrung der Übersichtlichkeit im Anhang dargestellt (Tabelle A2).

Die Effekte der vier dichotomen Variablen für die diskreten Jahresperioden entsprechen der unspezifizierten Baseline-Hazardrate eines konventionellen Cox-Modells. Sie zeigen ein markantes, stufenförmiges Absinken der Eintrittsrate zwischen dem zweiten und dem dritten Jahr nach dem Austritt aus der obligatorischen Ausbildung. Wer den Eintritt also nicht innert der ersten zwei Jahre vollzieht, hat offenbar nur noch sehr geringe Chancen, dies später noch nachzuholen. Der ausgeprägt stufenförmige Verlauf weist dabei darauf hin, dass dies mindestens teilweise auf einem 'Labeling'-Effekt beruht, der sich bei einer allzu offenkundigen Abweichung von einem 'normalen' Bildungsverlauf einstellt. Verzögerungen von ein bis zwei Jahren, insbesondere soweit sie auf eine der verbreiteten 'Zwischenlösungen' zurückgehen, sind dagegen heutzutage eine weitgehend akzeptierte Normalität.

Wendet man sich den Erklärungsgrößen des ersten Variablenblocks zu, so zeigen die Befunde zum *Geschlecht*, dass junge Frauen wesentlich später einsteigen als Männer. Bei genauerer Betrachtung (unter Berücksichtigung der Anhangstabelle A2) zeigt sich, dass die im ersten Jahr nach dem Austritt aus der Sekundarstufe I deutlich geringeren Eintrittschancen der Frauen (vgl. Tabelle 2) sich im zweiten Jahr tendenziell denjenigen der Männer angleichen und ab dem dritten Jahr deutlich höher als jene der Männer liegen. Bis zum Ende der Beobachtungsperiode gleicht sich so der Anteil der Frauen, die eine Ausbildung aufgenommen haben, zwar wieder jenem der Männer an. Dessen ungeachtet ist der deutlich verzögerte Einstieg der jungen Frauen mit Blick auf ihre weitere Bildungs- und Berufslaufbahn wohl kaum von Vorteil. Man könnte nun vermuten, dass sich der verzögerte Einstieg der Frauen damit erklären lässt, dass sie weitaus häufiger Ausbildungen wählen (insb. Gesundheitsberufe), die erst ab einem minimalen Alter begonnen werden können. Dies erklärt den verzögerten Eintritt der jungen Frauen aber nur zum kleinsten Teil: Der Effekt des Geschlechts und der zugehörigen Zeitinteraktionen (Tabelle A2) schwächt sich nämlich kaum ab, wenn zusammen mit dem dritten Variablenblock eine entsprechende Kontrollvariable (Wunschberuf [mit Altersbegrenzung]) ins Modell aufgenommen wird.

In Hinblick auf familiäre Ressourcen ergibt sich Folgendes: Bezüglich der *Familienkonstellation* zeigt sich, dass sich der Eintritt für Jugendliche, die nicht in einer klassischen Kernfamilie aufwachsen, schwieriger gestaltet: Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass z.B. Alleinerziehende weniger Zeit aufwenden können, um ihre Kinder zu unterstützen oder dass ihr Beziehungsnetz aufgrund der Mehrfachbelastung kleiner ist und somit wichtiges soziales Kapital fehlt. Die Geschwisterzahl und die Erwerbstätigkeit der Eltern – erfasst anhand einer detaillierten Kategorisierung elter-

licher Erwerbskonstellationen¹⁸ – haben dagegen keinen nachweisbaren Einfluss und erscheinen daher auch nicht in der Tabelle. Als überaus hilfreich beim Einstieg erweisen sich hingegen ältere Geschwister, allerdings – wie der zugehörige Interaktionseffekt mit dem Geschlecht belegt – ausschliesslich für Männer.

Die Effekte der Indikatoren zu Herkunftsschicht bzw. zu den Herkunftsressourcen bewegen sich weitgehend im Rahmen der theoretischen Erwartungen. Der *Berufsstatus des Vaters* ist – bei gleichzeitiger Kontrolle von Kulturkapital und Wohlstand – im gegebenen Kontext wohl in erster Linie als Indikator für berufliche Ressourcen und Netzwerke zu deuten. Ein hoher Status wirkt sich positiv auf die Eintrittschancen aus, wobei der Einfluss offenbar je nach Geschlecht zu anderen Zeiten wirksam wird. Dies wird allerdings erst sichtbar, wenn neben dem Effekt der Statusvariablen auch deren Interaktionen mit dem Geschlecht und der Verweildauer (Appendix Tab. A2) betrachtet werden. Während sich der Berufsstatus des Vaters seitens der jungen Frauen in den ersten beiden Jahren positiv auswirkt, zeigt sich seitens der jungen Männer ein noch stärkerer 'Späteeffekt' des väterlichen Status, der erst ab dem dritten Jahr nach Austritt wirksam wird. Herkunftsfamilien mit hohem Sozialstatus können offenbar zusätzliche Ressourcen mobilisieren, welche den Jugendlichen den Eintritt erleichtern. Wenn es sich um einen Sohn handelt, werden diese Ressourcen zwar deutlich später, dafür umso intensiver beansprucht. Möglicherweise wird einem Sohn eher als einer Tochter eine anfängliche Such- und Experimentierphase zugebilligt, so dass sich der Herkunftseinfluss erst bemerkbar macht, wenn sich der Eintritt allzu stark verzögert und zu scheitern droht.

Wendet man sich den Indikatoren für die *elterliche Bildung* zu, so zeigen sich die erwarteten Effekte. Jugendliche mit einer Mutter ganz ohne Ausbildung oder mit weniger als neun Schuljahren haben deutlich verminderte Eintrittschancen. Dasselbe gilt noch verstärkt bezogen auf die Bildung des Vaters, für die sich für die beiden untersten Bildungsstufen (keine/Primarschule und obligatorisch/missing); eine stark reduzierte Eintrittsrate findet. Leider ist aufgrund der unplausiblen Verteilungen der verwendeten PISA-Indikatoren zur elterlichen Bildung (siehe Appendix Tab. A1) zu befürchten, dass diese eher unzuverlässig erfasst ist. Andernfalls würden die Effekte wohl noch stärker ausfallen. Zusammengefasst belegen die Befunde somit, dass Jugendliche aus 'bildungsfernen' Elternhäusern beim Übergang an der ersten Schwelle weitaus grössere Schwierigkeiten haben.

¹⁸ Erwerbstätigkeit des Vaters (ja/nein; Voll- oder Teilzeit; arbeitslos) kombiniert mit der Erwerbstätigkeit der Mutter (ja/nein; Voll- oder Teilzeit; arbeitslos)

Tabelle 2 – Determinanten der Eintrittschancen an der ersten Schwelle

'Discrete Time Proportional Hazards'-Modell	Modell I		Modell II		Modell III	
	Coef.	Sig. ²⁾	Coef.	Sig. ²⁾	Coef.	Sig. ²⁾
Baseline Hazard Rate						
T1 (1. Jahr nach Abschluss)	0.78 ****		0.84 ****		-0.39	
T2 (2. Jahr nach Abschluss)	0.73 *		0.76 *		-0.43	
T3 (3. Jahr nach Abschluss)	-1.05 +		-1.02 +		-2.31 ****	
T4 (4. Jahr nach Abschluss)	-1.65 ***		-1.62 ***		-2.87 ****	
Variablenblock I: Herkunft & askriptive Merkmale						
Geschlecht [Frau]	-0.80 ****		-0.62 ****		-0.55 ***	
Familienkonstellation [≠ Kernfamilie]	-0.30 ****		-0.26 ****		-0.26 ****	
Familienkonstellation [Ältere Geschwister]	0.24 ****		0.23 ***		0.22 ***	
Interaktion: [Ältere Geschwister] * Geschlecht [Frau]	-0.32 ****		-0.28 ***		-0.25 *	
Berufsstatus Vater (Isei)	0.00		0.00		0.00	
Interaktion: Status Vater (Isei) * Geschlecht [Frau]	0.01 ****		0.01 **		0.01 **	
Bildung Mutter [Keine / Primar]	-0.30 **		-0.24 *		-0.28 *	
Bildung Vater [Berufsausb., höhere Ausbildung]						
[Keine / Primar]	-0.42 ****		-0.44 ****		-0.31 *	
[Obligatorium, Mis.]	-0.28 ****		-0.21 ****		-0.14 *	
Anzahl Bücher zuhause (Ordinal)	-0.02		-0.05 *		-0.05 *	
Interaktion: Anzahl Bücher * Nat.: [EU+ Andere Länder]	0.21 ****		0.21 ****		0.15 *	
Ausstattung elterlicher Haushalt (Faktor-Skala)	0.09 ***		0.15 ****		0.15 ****	
TV zuhause [≥ 2]	-0.13 *		-0.11 *		-0.10 +	
Migrationsgeneration [einheimische Familien]						
[2. Generation: 1 Elternteil]	-0.34 ***		-0.33 ***		-0.29 **	
[2. Generation: beide Eltern]	-0.38 *		-0.36 *		-0.31 *	
[1. Generation: > 5 Jahre im Land]	-0.64 ****		-0.61 ****		-0.57 ****	
[1. Generation: ≤ 5 Jahre im Land]	-0.76 *		-0.71 *		-0.68 +	
Interaktion: [1. Generation ≤ 5 J.] * [Frau]	-1.21 *		-0.93 *		-0.94 *	
Interaktion: [1. Generation ≤ 5 J.] * [Ältere Geschwister]	0.79 **		0.65 *		0.85 **	
Interaktion: [2. Gen.: 1 Elternteil] * Bild. Vater [Obl., Mis.]	0.26		0.27		0.23	
Nationalität Vater [Schweiz]						
[EU+, exkl. südeuropäische Länder]	-0.76 *		-0.78 *		-0.50	
[südeuropäische EU-Länder]	0.34 *		0.32 *		0.30 *	
[Balkanländer, Türkei]	0.25 +		0.28 +		0.37 **	
[Andere Länder]	-0.78 *		-0.82 *		-0.50	
Variablenblock II: Schule						
Schultyp [Sekundarschule]						
[Gymnasium]	/		0.52 ****		0.41 ****	
[Realschule]	/		-0.09		-0.05	
[Integriert]	/		-0.06		-0.03	
Interaktion: [Realschule] * [Frau]	/		-0.32 ***		-0.30 **	
Variablenblock III: Indiv. Merkmale & Sprachregion						
Notendurchschnitt	/		/		0.25 ****	
Fehlzeiten, Pünktlichkeit (Skala)	/		/		-0.16 ****	
Lesekompetenz (PISA-Skala)	/		/		0.00 ***	
Leseinteresse (PISA- Skala)	/		/		-0.08 **	
Sprachliches Selbstkonzept (korr. PISA-Skala)	/		/		-0.04 *	
Selbstwirksamkeit (PISA-Skala)	/		/		0.10 **	
Wunschberuf [Beruf mit Altersbeschränkung]	/		/		-0.65 ****	
Sprachregion						
[Französischsprachige CH]	/		/		0.27 ****	
[Italienischsprachige CH]	/		/		0.55 ****	
Modellkennwerte						
Log pseudolikelihood	-4067.3		-3942.3		-3816.5	
Wald χ^2	2558.7		1923.2		2865.8	
(Freiheitsgrade)	(40)		(44)		(55)	
Prob > χ^2	0.0000		0.0000		0.0000	

'Complementary Log-Log Regression' auf der Basis von 6280 Personen-Jahres-Records, wovon 4602 mit einem Eintrittsereignis. Die mit Sternen symbolisierten Signifikanzen beruhen auf robusten Standardfehlern für die 4814 unabhängigen Beobachtungen. Signifikanzniveaus: **** P<.001; *** P<.005; ** P<.01; * P<.05; + P<.10.

Neben den Indikatoren für ein bildungsnahes bzw. -fernes Familienumfeld gelangt mit der *Zahl der Bücher* noch ein weiterer Indikator für das Kulturkapital der Herkunftsfamilie ins Modell.¹⁹ Überraschenderweise scheinen Jugendliche aus bibliophilen Familien mit vielen Büchern tendenziell eher *mehr* Schwierigkeiten beim Eintritt an der ersten Schwelle zu bekunden. Auch wenn der negative Effekt eher schwach und nicht ausreichend gesichert ist, wäre aufgrund der Leitthesen eigentlich mit einer positiven Wirkung zumindest auf die Eintritte in schulische Ausbildungen zu rechnen. Dies lässt sich im Rahmen der 'Competing-Risk'-Modelle weiter unten näher prüfen. Für Jugendliche, deren Vater aus dem erweiterten EU-Raum oder aus einem aussereuropäischen Land stammt, lässt sich der allgemein erwartete positive Effekt zudem interessanterweise deutlich nachweisen, wie die betreffende Interaktion belegt. Ein umfangreiches familiäres Kulturkapital scheint die Integration ins schweizerische Bildungssystem somit zumindest für bestimmte Gruppen ausländischer Jugendlicher zu erleichtern.

Die Skala zur *Ausstattung der elterlichen Wohnung* lässt sich als approximative Messgrösse für das ökonomische Kapital des Elternhauses interpretieren.²⁰ Dieses hat danach einen überaus bedeutenden positiven Einfluss auf die Eintrittschancen, was sich mindestens teilweise den schulischen Bildungsangeboten von privater Seite verdanken könnte, die de facto ausschliesslich Jugendlichen mit finanzkräftigen Eltern offen stehen. Über die Gültigkeit einer solchen Interpretation wird das 'Competing Risk'-Modell genauer Aufschluss geben.

Eine geringere Eintrittsrate haben im Weiteren Jugendliche aus elterlichen Haushalten mit mindestens zwei Fernsehgeräten. Mit der Zahl der Fernsehgeräte steigt die Wahrscheinlichkeit eines hohen und 'unkontrollierten' Fernsehkonsums der Jugendlichen. Ein solcher *Fernsehkonsum* scheint sich demnach negativ auszuwirken – so jedenfalls die vielleicht nahe liegendste Lesart des Befunds. Eine solche Interpretation wird dadurch gestützt, dass der Effekt teilweise über eine geringere Lesekompetenz der betreffenden Jugendlichen vermittelt wird (siehe Fussnote 25 weiter unten), weshalb er sich auch abschwächt, sobald diese in Modell III kontrolliert wird. Dennoch sollte der Befund vorsichtig interpretiert werden. Aufgrund der Ergebnisse lässt sich letztlich nicht entscheiden, ob der Fernsehkonsum unmittelbare Ursache oder bloss eine Begleiterscheinung der Eintrittsschwierigkeiten ist. Sowohl der Fernsehkonsum als auch die Eintrittsprobleme könnten etwa auch durch die speziellen Motivations- oder Lernschwierigkeiten von Jugendlichen aus einem passiven, konsumorientierten und entsprechend mit Fernsehgeräten ausgestatteten familiären Umfeld verursacht sein.

Erkennbar wird auch, dass Jugendliche mit *Migrationshintergrund* deutlich schlechtere Chancen haben, eine zertifizierende Ausbildung zu beginnen. Die Eintrittschancen hängen dabei primär von der Aufenthaltsdauer respektive vom Grad der Integration von Jugendlichen und Eltern in der Schweiz ab.²¹ So haben die in der Schweiz geborenen Jugendlichen mit ausländischen Eltern zwar

¹⁹ Weitere geprüfte Indikatoren für die kulturelle 'Ausstattung' der Herkunftsfamilie sind die PISA-Skalen für die Häufigkeit von Gesprächen mit den Eltern über kulturelle (Cultcom) und soziale (Soccom) Belange sowie für die im Haushalt vorhandenen Kulturgüter (Cultpos), sowie eine revidierte, für den schweizerischen Kontext angepasste Skala für die Lernmittel im elterlichen Haushalt (Hedres ohne das Item 22c, 'Anzahl Taschenrechner').

²⁰ Die betreffende PISA-Skala ('wealth') weist, wie eine Reanalyse belegt, im schweizerischen Kontext keine eindimensionale Struktur und ungenügende Eigenschaften auf (cronbachs alpha = .46). Stattdessen wird eine reduzierte Faktorskala verwendet, die auf den Angaben zur Zahl der Autos, Badezimmer, Computer und Taschenrechner (st22q03, st22q04, st22q06, st22q07) im elterlichen Haushalt beruht (cronbachs alpha = .75).

²¹ Das Sprechen der Landessprache innerhalb der Familie, ein alternative Messgrösse für Integration, ist dagegen mangels eigenständigem Einfluss nicht im Modell verblieben. Eine minimale Aufenthaltsdauer ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Integration: Je länger sich Familien in der Schweiz befinden, desto mehr Gelegenheit hatten sie, die Sprache zu lernen, ein

deutlich mehr Probleme beim Eintritt als einheimische Jugendliche, aber weitaus weniger als die migrierten, im Ausland geborenen Jugendlichen. Deren Schwierigkeiten wiederum akzentuieren sich noch deutlich, sofern sie vor Abschluss der neunten Klasse weniger als fünf Jahre in der Schweiz gelebt haben. Der letztgenannte Effekt verstärkt sich wiederum im Zeitverlauf noch gewaltig (siehe Anhang Tab. A2): Die Eintrittschancen von Jugendlichen der 1. Einwanderungsgeneration, die beim Abschluss der neunten Klasse weniger als 5 Jahre im Land waren, sinken so praktisch auf Null, wenn sie den Eintritt nicht innerhalb der ersten zwei Jahre schaffen. Dies kann mit einem kumulativen Labeling-Prozess gut erklärt werden, wie er – in markant abgeschwächter Form – ja auch für das Gesamt der jungen Männer gefunden worden ist (siehe Interpretation Geschlechter-Effekt). Auch in der speziellen Gruppe der Jugendlichen, die noch nicht lange im Land sind, findet sich dieses Muster allerdings nur seitens der männlichen Jugendlichen. Wie die entsprechende Interaktion in Tabelle 2 belegt, haben junge Frauen der 1. Einwanderungsgeneration, die beim Abschluss der neunten Klasse weniger als 5 Jahre im Land waren, zum einen von allem Anfang an noch wesentlich geringere Eintrittschancen als die jungen Männer dieser Gruppe. Zum anderen lässt sich für die jungen Frauen aber auch keine weitere Verschlechterung der Chancen im dritten und vierten Jahr feststellen.²² Eher scheint sich der kombinierte Migrations-Geschlechtsmalus ab dem dritten Jahr sogar leicht zu reduzieren.

Der erwähnte positive Effekt älterer Geschwister auf die Eintrittschancen akzentuiert sich deutlich für Jugendliche der ersten Generation (wenn auch hier aufgrund der geringen Fallzahl statistisch schwach gesichert), die zum Zeitpunkt PISA weniger als 5 Jahre in der Schweiz waren. Der betreffende Interaktionseffekt bestätigt eindrücklich die These von Juhasz und Mey (2003), wonach ältere Geschwister von MigrantInnen als 'Türöffner' fungieren, indem sie als 'Pioniere' das schweizerische Bildungssystem aussondieren und ihr Wissen an die jüngeren Geschwister weitergeben. Junge Frauen ziehen dabei wie gesehen generell weniger Nutzen aus der Türöffner-Rolle älterer Geschwister; dies gilt auch für die mit besonders grossen Schwierigkeiten konfrontierten jungen Migrantinnen, die noch nicht lange im Land sind.

Eine unerwartete, verweildauerabhängige Interaktion findet sich zwischen der Migrationsgeneration und der väterlichen Bildung: Sie weist darauf hin, dass die nachteilige Wirkung einer geringen väterlichen Bildung (zweitiefstes Niveau) zunächst entfällt und sich im dritten und vierten Jahr nach dem Abschluss der neunten Klasse sogar sehr deutlich ins Positive wendet (vgl. Anhang Tab. A2), sofern ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Eine relativ plausible Ad-hoc-Interpretation könnte darauf verweisen, dass Jugendliche aus gemischten Familien wohl nicht selten zweisprachig aufwachsen, was die Nachteile einer Herkunft aus einem bildungsfernen Milieu zunächst kompensiert und später schliesslich sogar mehr als aufwiegt. Die Interaktion könnte eventuell auch ein methodisches Artefakt darstellen, das darauf beruht, dass ein im Ausland erworbener Bildungsabschluss der Eltern nur schwer den von PISA verwendeten Bildungsstufen zugeordnet werden kann. Hinter einer scheinbar fehlenden oder geringen Bildung der Eltern, dürften sich deshalb teils auch anerkannte, aber in der Schweiz unbekanntere elterliche Ausbildungsabschlüsse ver-

Beziehungsnetz aufzubauen und sich (z.B. im Bildungssystem) zurechtzufinden. Auf der anderen Seite hat Imdorf (2005) Hinweise dafür, dass Jugendliche der zweiten Generation in der Schweiz besser akzeptiert sind und dass ihr „Fremden“-Status z.B. von Lehrstellenanbietern anders bewertet wird als der von vor kurzem eingewanderten Personen. Die Akzeptanz und das Prestige von Migrationsgruppen in der Bevölkerung ändern sich stark im Zeitverlauf (Stolz, 2001).

²² Die überaus starke Interaktion zwischen der genannten Migrationsgruppe und der Verweildauer wird seitens jungen Frauen durch eine ebenso starke gegenläufige Interaktion zweiter Ordnung wieder neutralisiert (siehe Anhang Tab. A2).

bergen. Allerdings bleibt bei dieser Interpretation unklar, weshalb dieses Methodenproblem nur bei gemischten Familien auftreten sollte.

Losgelöst von der Migrationsgeneration respektive dem Intergrationsgrad der Jugendlichen spielt auch *das Herkunftsland des Vaters* eine gewisse Rolle: Für Jugendliche mit einem Vater aus Südeuropa, vor allem aber den Balkanländern oder der Türkei findet sich unter Kontrolle relevanter Drittfaktoren eine signifikant höhere Eintrittswahrscheinlichkeit. Relativ bedeutende, aber bei Kontrolle aller Drittvariablen statistisch nicht mehr gesicherte *negative* Effekte finden sich dagegen für Jugendliche aus dem EU-Raum oder aus einem aussereuropäischen Land²³. Die höheren Eintrittsraten der erstgenannten Gruppe widersprechen auf den ersten Blick gängigen Vorstellungen, wonach Jugendliche aus diesen Regionen eine geringere Bildungsbeteiligung aufweisen und stärkere Diskriminierungen hinnehmen müssen als z.B. west-/nord-europäische MigrantInnen oder Schweizer (vgl. Fibbi et al., 2003). Tatsächlich finden sich wie erwartet deutlich negative Effekte, sobald auf eine Kontrolle von Migrationsgeneration und sozialer Herkunft verzichtet wird; eine höhere Eintrittsrate resultiert also nur für jene Jugendlichen aus Süd- und Südosteuropa, die punkto sozialer Integration und familiären Herkunftsressourcen gleich gut dastehen wie Schweizer Jugendliche. Dies ist eine denkbare, empirisch aber seltene Konstellation. Plausibel wird der Befund auch, wenn man in Rechnung stellt, dass bei Familien mit Migrationshintergrund die Migration oftmals als familiäres Aufstiegsprojekt gesehen wird, und dass dieses von den Jugendlichen mitgetragen und weitergeführt wird. Sie entwickeln häufig sehr ambitionierte Bildungsaspirationen, die sie aufgrund ungünstigerer Startbedingungen und geringerer Integration aber schwerer umsetzen können. Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass die Aufenthaltsdauer Jugendlicher für den Eintritt in die Sekundarstufe II weit entscheidender ist als die Tatsache, aus welchem Land der Vater stammt. Sofern punkto Integrationserfolgen keine Verschlechterung eingetreten ist, spricht aufgrund dieser Befunde wenig dagegen, dass auch die zuletzt immigrierte Generation von Jugendlichen insbesondere aus Südost-Europa und der Türkei beruflich einst ähnlich erfolgreich sein wird, wie die früher Eingewanderten (Bolzman, Fibbi & Vial, 2003).

Geprüft haben wir schliesslich auch die Vermutung, wonach junge Frauen, migrierte Jugendliche sowie solche aus den Balkanländern und der Türkei ihre Nachteile bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz mit einer reichlicheren Ausstattung mit Herkunftsressourcen ganz oder teilweise wettmachen können. Die geprüften Interaktionen zwischen Geschlecht, nationaler Herkunft und Migrationsgeneration auf der einen und den Indikatoren für die Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie auf der anderen Seite haben sich allerdings mit den wenigen, in Tabelle 2 dargestellten Ausnahmen als nicht signifikant erwiesen. Abgesehen von der Interaktion zwischen dem über die Bücherzahl gemessenen Kulturkapital und dem Herkunftsland sprechen die Befunde somit nicht für die genannte Vermutung.

Fasst man die *Ergebnisse zum ersten Variablenblock* abschliessend kurz zusammen, so lässt sich feststellen, dass unsere erste Leitthese (L1) deutlich bestätigt wird: Der Einfluss der sozio-kulturellen Herkunft auf die Eintrittschancen lässt sich klar nachweisen. Dieser Effekt bleibt auch –

²³ Die Nationalität des Vaters ist insofern relevant, als dass sie mit bestimmten Migrationsgründen, die in PISA nicht erfasst wurden, einhergeht: So war die Migration aus Italien und Spanien zumeist eine „reine“ Form der Arbeitsmigration, der später der Familiennachzug folgte. Dadurch erhält die Migrationsgruppe eine gewisse Homogenität. Stammen Migrant/innen aus Ländern, in denen Krieg oder politische Verfolgung Anlass zur Migration geben, ist die Gruppe der Migrant/innen mit sehr grosser Wahrscheinlichkeit hinsichtlich Bildungsstand und sozialem Status heterogener, was einen Einfluss auf die Bildungsaspirationen ihrer Kinder hat. Dies könnte erklären, warum Jugendliche aus dem Balkan oder der Türkei in unserem Modell unter Kontrolle von Migrationsgeneration und Herkunftsressourcen bessere Übertrittschancen aufweisen als Jugendliche aus Italien oder Spanien.

wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen – in den Modellen II und III bestehen: Auch unter Kontrolle von Schultyp (Modell II) sowie Schulleistungen und Noten (Modell III) hängen die Eintrittschancen an der ersten Schwelle deutlich vom Geschlecht, der schichtabhängigen Ressourcenausstattung und einer allfälligen Migrationsgeschichte der Herkunftsfamilie ab. Auffällig ist dabei, dass sich all diese Zusammenhänge nur relativ wenig abschwächen, wenn schulische Einflüsse kontrolliert werden. Dies schliesst zusätzliche, über die Schule vermittelte Wirkungen von Geschlecht, sozialer und nationaler Herkunft keinesfalls aus; die gänzlich an der Schule 'vorbei'wirkenden Einflüsse sind in Zahl und Stärke indes doch eindrücklich. Der Schule gelingt es also offenbar nur sehr bedingt, die Wirkungen der vor- und ausserschulischen Ungleichheiten beim Eintritt an der ersten Schwelle abzdämpfen.

Wird das gewonnene Modell um den *Schultyp* erweitert (Variablenblock II), so erweist sich dessen Einfluss als erstaunlich gering. Die Jugendlichen, welche das Gymnasium als den Schultyp mit den höchsten Anforderungen besucht haben, haben erwartungsgemäss beim Eintritt weitaus die besten Karten. Unerwartet ist hingegen, dass sich ausschliesslich für junge Frauen ein Unterschied zwischen Sekundarschule – der Referenzkategorie – und Realschule nachweisen lässt, wie die betreffende Interaktion mit dem Geschlecht anzeigt. Während die Realschülerinnen beim Suchen nach einer Anschlusslösung auf eindeutig grössere Schwierigkeiten stossen als Sekundarschülerinnen, findet sich seitens der Schüler kein entsprechender Unterschied zwischen den Typen. Dies kommt insofern überraschend, als im Besuch der Realschule – dem anspruchloseren der beiden Schultypen – verbreitet ein klares Handicap bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz gesehen wird. Somit würde auch für junge Männer ein negativer Effekt erwartet. Dieser Effekt lässt sich mit grosser Wahrscheinlichkeit darauf zurückführen, dass sich das Lehrstellenangebot für schwächere Schüler überproportional auf stärker manuell ausgerichtete, traditionell eher Männern offene Lehrberufe konzentriert.

Mit der abschliessenden Erweiterung des Modells, insbesondere um die Indikatoren für *Schulleistungen und für die entsprechenden schulischen Zertifikate* (Variablenblock III), lässt sich zeigen, dass diese für den Eintrittsprozess eine wesentliche Rolle spielen. Ein guter *Notendurchschnitt* aus Sprache, Mathematik und wissenschaftlichen Fächern hat einen hochsignifikanten, positiven Einfluss auf die Eintrittsrate. Umgekehrt wirken sich *häufige Fehlzeiten* und eine *geringe Pünktlichkeit* auf der Sekundarstufe I – zweifellos vermittelt über diesbezüglichen Vermerke in den Schulzeugnissen – stark negativ aus. Unter den objektivierbaren PISA-Messgrössen für die Schulleistungen in Lesen, Mathematik und wissenschaftlichen Fächern am Ende der neunten Klasse hat einzig die *Lesekompetenz* einen statistisch gesicherten Einfluss auf die Eintrittschancen. Diese nehmen mit steigender Lesekompetenz deutlich zu, was sich u.a. auch durch die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für das erfolgreiche Ablegen von Aufnahmeprüfungen oder auch beim Abfassen von Bewerbungen erklären lässt.

Gesamthaft sind die Effekte der schulischen Bewertungen – Schultyp, Noten und Fehlzeiten /Pünktlichkeit – aber weit zahlreicher und auch auf höherem Niveau statistisch gesichert als jene der objektivierbaren Messgrössen für Schulleistungen, von denen sich lediglich die Lesekompetenzen als bedeutsam erwiesen haben. Für den Eintritt sind offenkundig schulische *Leistungsausweise* weit wichtiger als die effektiven Leistungen, womit auch Leitthese L3 bestätigt wird. Dies ist an sich nicht überraschend, weil sich Lehrbetriebe und Schulen – soweit sie nicht eigene Prüfungen durchführen – zwangsläufig am schulischen Leistungsausweis orientieren müssen. Wird allerdings in Betracht gezogen, dass sich die faktisch bestehenden Leistungsunterschiede bezüglich Lesekompetenz,

mathematischen und wissenschaftlichen Kenntnissen nach unseren Schätzungen lediglich zu etwa je 30 Prozent auch in entsprechenden Unterschieden in den schulischen Leistungsbewertungen (Zeugnisnoten, Schultyp) niederschlagen, so sind die Befunde doch bemerkenswert.²⁴ Solange die schulischen Bewertungen die effektiven Leistungen nicht wesentlich genauer zum Ausdruck bringen, ist der gesamte Eintrittsprozess offensichtlich weit davon entfernt, meritokratischen Prinzipien zu gehorchen. Die eher lose Koppelung von schulischen Leistungsbewertungen und effektiven Leistungen, wie sie schon verschiedentlich nachgewiesen worden ist (Avenarius et al., 2003; Roßbach & Tietze, 1996), führt beim Eintritt an der ersten Schwelle unweigerlich zu einer Benachteiligung von Jugendlichen mit unter- gegenüber solchen mit überbewerteten Leistungen.

Bei der Interpretation gilt es im Weiteren zu berücksichtigen, dass die objektivierbaren Leistungsdifferenzen ihrerseits zu einem keineswegs vernachlässigbaren Teil auf Herkunftsunterschieden beruhen. Beim *einzigsten* Leistungsindikator, der gemäss Modell einen gesicherten, eigenständigen Effekt auf die Eintrittschancen ausübt, der Lesekompetenz, lassen sich immerhin rund 30 Prozent der individuellen Leistungsunterschiede auf die soziale und kulturelle Herkunft zurückführen.²⁵ Herkunftsschicht und Migrationsvorgeschichte haben somit nicht nur starke *direkte Wirkungen* auf die Eintrittschancen (gemäss Modell III, Tabelle 2), vielmehr beeinflussen sie diese zusätzlich *indirekt*, vermittelt über die Schulleistungen, in massgeblicher Weise. Berücksichtigt man zusätzlich, dass auch die *Leistungsbewertungen* und der Schultyp nachweislich stark von Geschlecht, Herkunftsschicht und familiärem Hintergrund beeinflusst sind (Avenarius et al., 2003; Haeblerlin et al., 2004b; Titze, 2000) darf auch das Postulat indirekter, über die Schule vermittelter Herkunftseinflüsse gemäss Leitthese L2 als bestätigt gelten.

Eher überraschende, schwer interpretierbare Effekte haben das *Leseinteresse* und tendenziell auch das *Selbstkonzept betreffend die Beherrschung der Landessprache*, die sich – bei gegebener Schulleistung und Lesekompetenz – ungünstig auf einen nahtlosen Eintritt auszuwirken scheinen.²⁶ Erwartet würde eher, dass sich ausgeprägte Leseinteressen zumindest beim Eintritt in eine schulische Ausbildung vorteilhaft auswirken. Ganz auf der Linie der Erwartungen bewegt sich dagegen die substantielle positive Wirkung der *Selbstwirksamkeit* als eine für die erfolgreiche Bewältigung des Eintritts relevante Persönlichkeitsressource, womit Leitthese 4 bestätigt wird.

Wenig überraschend findet sich im Weiteren ein anfänglich negativer, dann mit zunehmender Verweildauer stark positiver Effekt eines *Wunschberufs mit einer Altersuntergrenze*: Wer in der neunten Klasse eine Berufsausbildung ergreifen will, die erst ab einem minimalen Alter zugänglich ist, wird unvermeidlicherweise entsprechend verzögert in diese einsteigen, was sich im zeitabhängigen Effekt entsprechend widerspiegelt. Schliesslich belegen die Ergebnisse auch eine wesentlich höhere Eintrittsquote für die *Romandie* und vor allem für die *italienischsprachige Schweiz*. Dies dürfte auf einigen Besonderheiten der regionalen Bildungssysteme beruhen - unter anderem einem

²⁴ Eine multiple Regression der Indikatoren Schultyp (dichotomisiert) und Notendurchschnitt 'erklärt' im analysierten Sample beim Lesen rund 35 Prozent der Leistungsunterschiede, in der Mathematik rund 29 Prozent und in den wissenschaftlichen Fächern knapp 27 Prozent. Bei einer detaillierteren, fachspezifischen Erfassung der Noten würden diese Anteile vermutlich etwas höher ausfallen; die Einzelnoten wirken sich im Unterschied zum Notendurchschnitt aber nicht auf die Eintrittschancen aus.

²⁵ Dieser Anteilswert entspricht der erklärten Varianz einer multiplen Regression von den Prädiktoren des ersten Variablenblocks auf die PISA-Lesekompetenz-Skala (N=4814). Vor allem *Status und Bildung der Eltern*, aber auch das *Geschlecht*, die *Migrationsvariablen* und die *Zahl der Fernsehgeräte* im elterlichen Haushalt zeitigen namhafte Wirkungen auf die Lesekompetenz.

²⁶ Es wird eine korrigierte Version der fehlerhaften PISA-Originalskala für das sprachliche Selbstkonzept ('Scverb') verwendet, welche die gegenläufige Ladung eines der drei Items nicht berücksichtigt.

relativ geringen Anteil an Berufslehren -, welche zur Entschärfung der Eintrittsprobleme an der ersten Schwelle beitragen.

Ausgehend von der Vermutung, dass die Nachteile, die sich mit bestimmten Gruppenzugehörigkeiten (Frauen, Migrierte, tiefe Herkunftsschicht) oder Schultypen (Realschule) verbinden können, möglicherweise durch bessere schulische Leistungen und/oder Leistungsausweise kompensieren lassen, haben wir auch nach entsprechenden Interaktionen gesucht. Wir haben dabei aber keine Belege für die zugrundeliegende Leitthese gefunden, wonach gleiche Leistungen im Ausbildungsmarkt je nach Gruppenzugehörigkeit unterschiedliche Erträge abwerfen würden. Die bedeutenden Unterschiede in den Eintrittschancen zwischen den Geschlechtern, Herkunftsschichten und Migrationsgenerationen scheinen also nicht auf einer unterschiedlichen Bewertung gleicher Leistungen durch die Lehrbetriebe und Ausbildungsinstitutionen der Sek. II zu beruhen.

Keine nachweisbaren direkten Effekte auf die Eintrittsraten haben diverse PISA-Skalen für schul- und lernbezogene Selbstkonzepte, die Lernunterstützung in Familie und Umfeld, das schulische Lernklima und die Gewandtheit der Jugendlichen im Umgang mit Computern.²⁷ Manche dieser Dimensionen wirken sich indes nachweislich auf Lernerfolg und schulische Leistungsausweise aus (BFS, 2004; OECD, 2003, 2005; OECD/PISA, 2001, Kapitel 2 und 4) und damit, vermittelt über diese, indirekt auch auf die Eintrittschancen.

6.2. SPEZIFISCHE BESTIMMUNGSGRÜNDE DES EINTRITTS IN LEHREN UND SCHULISCHE AUSBILDUNGEN

In diesem Abschnitt wird auf die Resultate der 'Competing Risk'-Schätzungen zu den je spezifischen Bestimmungsgründen des Eintritts in duale Berufslehren respektive in zertifizierende schulische Ausbildungen eingegangen. Das 'Competing Risk'-Modell in *Tabelle 3* ist von Grund auf neu entwickelt worden, weshalb es teils auch neue, bislang bedeutungslose Einflussfaktoren einbezieht. Das Modell ist wiederum schrittweise aus den drei bereits bekannten Variablenblöcken aufgebaut worden, wobei sich die tabellarische Darstellung nun auf das vollständige Modell beschränkt. Dieses umfasst im Wesentlichen die Prädiktoren mit einem signifikanten Effekt ($\alpha \leq 1\%$) in mindestens einer der beiden risk-spezifischen Schätzgleichungen.²⁸ Die Stärke verschiedener Effekte variiert auch hier mit der Verweildauer; die betreffenden Interaktionen sind wiederum im Anhang in *Tabelle A3* dargestellt.

Betrachtet man zunächst den durch die Effekte der Periodenvariablen angezeigte *Veränderung der Eintrittsrate im Zeitverlauf*, so zeigt sich die bereits bekannte stufenförmige Abwärtsbewegung in erster Linie für die Berufslehre. Seitens der schulischen Ausbildungen findet sich dagegen eine lediglich graduelle Abnahme der Eintrittsrate in den ersten drei Jahren. Dabei leuchtet durchaus ein, dass der – gemäss unserer Interpretation – für den Einbruch ab dem dritten Jahr verantwortliche 'Labeling'-Prozess in erster Linie im Lehrstellenmarkt zum Tragen kommt.

²⁷ Im einzelnen handelt es sich um folgende PISA-Skalen: cstrat, elab, memor, selfeff, cexp, intmat, insmot, coplrm, comlrm, matcon, scacad, cultactv, famedsup, othedsup, teachsup, disclim, achpress, belong, joyread, divread, comab, comatt, comuse.

²⁸ Prädiktoren ohne signifikanten Effekt sind entweder an signifikanten Interaktionen beteiligt oder dann hat sich ein ursprünglich signifikanter Effekt unter Kontrolle der Variablen des zweiten oder dritten Blocks soweit abgeschwächt, dass er im dargestellten Schlussmodell nicht mehr gesichert ist.

Ein vor dem Hintergrund der Befunde zu geschlechtsspezifischer Berufswahl und Segregation nicht unerwarteter, stark gegenläufiger Effekt findet sich für das *Geschlecht* (siehe auch Leitthese 4). Junge Frauen treten danach vor allem in schulische Ausbildungen und junge Männer hauptsächlich in Berufslehren ein. Seitens der Berufslehren belegen die zugehörigen Zeitinteraktionen (Anhang Tab. A3) allerdings, dass sich die Eintrittsraten beider Geschlechter etwa ab dem zweiten oder dritten Jahr nach Schulaustritt angleichen. Somit sprechen die Befunde dafür, dass die Ursachen für den auch in der Gesamtbetrachtung erheblich verzögerten Eintritt der jungen Frauen im Lehrstellenmarkt zu suchen sind.

Entspricht die *Familienkonstellation* nicht einer vollständigen Kernfamilie, so treten die Jugendlichen überproportional in schulische Ausbildungen ein und seltener in Berufslehren. Dabei mag sowohl Selbst- als auch – seitens des Lehrstellenmarktes – Fremdselektion eine Rolle spielen, insoweit die Lehrbetriebe Jugendliche aus 'geordneten Verhältnissen' bevorzugen. Für junge Frauen aus unvollständigen Familien dreht sich der Effekt unter Berücksichtigung der betreffenden Interaktion zudem auch für schulische Ausbildungen ins Negative. Sie treten somit generell seltener in eine zertifizierende Ausbildung ein, was zusammen mit der negativen Wirkung auf die Lehreintritte der jungen Männer den auch in der Gesamtbetrachtung (Tabelle 2) stark negativen Effekt ausmacht. Die erwähnte *'Türöffner'-Funktion älterer Geschwister* spielt – nicht unerwartet – nur im Lehrstellenmarkt eine Rolle, wobei der Effekt im 'Competing-Risk'-Modell nur noch schwach gesichert ist.

Tabelle 3 – Determinanten des Eintritts in duale versus schulische Ausbildungen

'Competing Risk Discrete Time Proportional Hazards'-Modell	Berufslehre	Schulische Ausb.
Variablen	Coef. Sig. ¹⁾	Coef. Sig. ¹⁾
T1 (1. Jahr nach Abschluss)	0.59 +	- 6.23 ****
T2 (2. Jahr nach Abschluss)	- 0.13	- 6.67 ****
T3 (3. Jahr nach Abschluss)	- 0.91	- 7.06 ****
T4 (4. Jahr nach Abschluss)	- 1.76 **	- 6.79 ****
Variablenblock I: Herkunft & askriptive Merkmale		
Geschlecht [Frau]	- 0.76 ****	0.66 ****
Familienkonst. [≠ Kernfamilie]	- 0.28 **	0.38 *
Interaktion: [≠ Kernfamilie] * Geschlecht [Frau]	0.07	- 0.64 ****
Familienkonst. [Ältere Geschwister]	0.13 *	0.03
Berufstatus Vater (Isei)	- 0.01 **	0.01 ****
Bildung Mutter		
[Keine / Primar]	- 0.28 +	- 0.01
[Obligatorium, Mis.]	0.06	- 0.08
[Höhere Ausb.]	- 0.17 +	0.39 ****
Bildung Vater		
[Keine / Primar]	- 0.33 *	- 0.02
[Obligatorium, Mis.]	- 0.09	- 0.24 *
Anzahl Bücher zuhause (Ordinal)	- 0.09 ****	0.10 ****
Ausstattung elterlicher Haushalt (Faktor-Skala)	0.13 ****	0.10 +
Anzahl Handys zuhause (Ordinal)	0.03	- 0.13 **
Migrationsgeneration [einheimische Familien]		
[2. Generation: 1 Elternteil]	- 0.24 +	0.02
[2. Generation: beide Eltern]	- 0.53 **	0.38 *
[1. Generation: > 5 Jahre im Land]	- 0.60 ****	0.10
[1. Generation ≤ 5 Jahre im Land]	- 0.88 *	0.63 +
Interaktion: [1. Generation ≤ 5J.] * [Frau]	- 1.65 **	- 0.49
Interaktion: [1. Generation ≤ 5J.] * [Ältere Geschwister]	1.09 **	- 0.28
Interaktion: [2. Gen 1. Gen. > 5J.] * [Bild. Mutter: Höhere]	- 0.10	- 0.41 *
Nationalität Vater [Schweiz]		
[EU+, exkl. südeuropäische Länder]	0.05	0.29
[südeuropäische EU-Länder]	0.18	0.39 *
[Balkanländer, Türkei]	0.26	0.45 *
[Andere Länder]	- 0.03	0.47 *
Variablenblock II: Schule		
Schultyp [Sekundarschule]		
[Gymnasium]	0.92 **	0.65
[Realschule]	- 0.19 **	- 0.94 ****
[Integriert]	- 0.18	0.19
Variablenblock III: Indiv. Merkmale & Sprachregion		
Notendurchschnitt	0.21 **	0.35 *
Interaktion: Notendurchschnitt * Schultyp [Gymnasium]	- 0.51 ****	0.11
Fehlzeiten, Pünktlichkeit (Skala)	- 0.31 ****	0.04
Lesekompetenz (PISA-Skala)	0.00	0.00 ****
Sprachliches Selbstkonzept (korr. PISA-Skala)	- 0.06 **	- 0.01
Kulturelle Aktivitäten Jugendliche (Skala)	- 0.01	0.10 **
Lernstrategie: Kontrollstrat (Skala)	0.07 +	0.21 ****
Unterstützung Lehrperson (Skala)	0.01	- 0.11 **
Computer usage and experience (WLE)	0.04	- 0.26 ****
Erwarteter Berufsstatus mit 30 Jahren [unterstes Quintil]	0.37 ****	- 1.40 ****
Wunschberuf [Beruf mit Altersbeschränkung]	- 1.42 ****	0.42 **
Sprachregion		
[Französischsprachige CH]	- 0.11	1.02 ****
[Italienischsprachige CH]	0.09	1.58 ****
Modellkennwerte		
Log pseudolikelihood	- 4056.2	- 1996.7
Wald χ^2	1206.0	2258.6
(Freiheitsgrade)	(60)	(48)
Prob > χ^2	0.0000	0.0000

1) Signifikanzniveaus: **** P<.001; *** P<.005; ** P <.01; * P <.05; + P<.10.

Auch der *Berufstatus des Vaters* beeinflusst Schul- und Lehreintritte auf je spezifische Weise. Zum einen treten Jugendliche mit hohem Herkunftsstatus allgemein deutlich öfter in schulische Ausbildungen ein. Zum anderen zeigt sich bei den Lehreintritten wiederum ein verweildauerabhängiges Muster mit einem zunächst negativen und sich dann ab dem dritten Jahr umdrehenden Status-effekt (Anhang Tab. A3). Dieser bereits im allgemeinen Modell des Eintrittsprozesses nachgewiesene '*Späteeffekt*' – der dort allerdings auf junge Männer beschränkt war – fusst somit auf der Bedeutung des väterlichen Status für einen verzögerten, schliesslich aber doch erfolgreichen Eintritt in eine Berufslehre. Nach unserer Interpretation verdankt er sich letztlich einem grösseren elterlichen Sozialkapital. Vom '*Späteeffekt*' einmal abgesehen stützt das Gesamt der Befunde zum väterlichen Status aber eine unserer Leitthesen (L6), wonach sich die Schichtzugehörigkeit intergenerationell teilweise auch vermittelt über die Zuteilung einer Kohorte auf schulische respektive duale Ausbildungen reproduziert.

Was die *elterliche Bildung* angeht, so finden sich, bezogen auf den *Eintritt in eine Berufslehre*, praktisch dieselben Effektmuster wie bereits im Overall-Modell weiter oben, wobei die Effekte hier aufgrund der reduzierten Teststärke allerdings statistisch nur noch teilweise gesichert sind. Keinerlei Einfluss scheint die Herkunft aus einem bildungsfernen Elternhaus auf den ersten Blick auch auf den *Eintritt in schulische Ausbildungen* zu haben. Dieser Eindruck trägt allerdings, weil sich für Jugendliche mit einer Mutter oder einem Vater ohne nachobligatorische Ausbildung zunächst starke und mehrheitlich signifikante negative Einflüsse auf die Eintrittsrate finden, die sich dann erst bei der Erweiterung des Modells um Schultyp und Leistungsindikatoren sukzessive abschwächen (nicht gezeigt). Anders als seitens der Berufslehren scheint der Einfluss der elterlichen Bildung auf die Schuleintritte also weitgehend über Schultyp und -leistungen respektive -zeugnisse vermittelt zu werden. Als Ausnahme ist zu erwähnen, dass sich die Chancen auf eine schulische Ausbildung ab dem dritten Jahr nach Austritt für jene Jugendlichen drastisch verschlechtern, deren Vater der untersten Bildungsstufe angehört (siehe Anhang, Tab A3). Bemerkenswert ist schliesslich auch, dass Jugendliche, deren *Mutter eine höhere Ausbildung* abgeschlossen hat, weitaus öfter in schulische Ausbildungen eintreten als in eine Berufslehre. Wenn eine höhere Ausbildung als ein Indikator für kulturelles Kapital, dies eventuell auch im Sinne von Bildungsambitionen, interpretiert werden darf, liegt dieser Befund ebenfalls auf der Linie von Leitthese L6.

Eine eindruckliche Bestätigung erfährt Leitthese L6 durch die Befunde zur *Zahl der Bücher* im elterlichen Haushalt, ein Indikator für das vorhandene Kulturkapital. Jugendliche mit einer reichen Ausstattung an Kulturkapital treten überwiegend in eine schulische Ausbildung ein, aber nur sehr selten in eine Berufslehre. Auch dieser Befund spricht dafür, dass sich vermittelt über den scheinbar von individuellen Fähigkeiten und Neigungen bestimmten Entscheid für eine schulische oder eine duale Ausbildung, unbemerkt auch soziale Ungleichheiten reproduzieren.

Die entsprechenden Ergebnisse für das ökonomische Kapital der Herkunftsfamilie, gemessen über die Skala zur *Wohnausstattung* (vgl. Anmerkung 20), stützen die in Abschnitt 5.1 entwickelte Interpretation bloss teilweise. Zwar scheint sich die Kapitalausstattung - bei gegebener Schulleistung - wie erwartet positiv auf den Eintritt in schulische Ausbildungen auszuwirken, was durchaus im Sinne dieser Interpretation mit einer besseren Förderung während der Sekundarstufe I (z.B. durch privaten Stützunterricht) erklärt werden könnte. Allerdings erklärt dies nicht, weshalb sich nun im Competing-Risk-Modell, bezogen auf die Lehreintritte, ein noch etwas stärkerer und besser gesicherter positiver Effekt des Indikators für das ökonomische Kapital findet. Dieser unerwartete Einfluss des Herkunftskapitals auf den Eintritt in eine Berufslehre könnte auf die Bedeutung von

spezifischen, an den *beruflichen* Erfolg der Eltern gebundenen Netzwerken hinweisen oder auch einfach auf eine Bevorzugung von Jugendlichen aus 'geordneten' beruflichen-finanziellen Verhältnissen durch den Lehrstellenmarkt. Insgesamt verschafft ökonomisches Herkunftskapital somit sowohl beim Eintritt in schulische wie in betrieblich-duale Ausbildungen deutliche Vorteile – dies in auffälligem Kontrast zu den diversen Indikatoren für kulturelles Kapital, die wie gesehen im Sinne von Leitthese L6 durchwegs gegenläufige Einflüsse auf Lehr- und Schuleintritte zeitigen.

Jugendliche aus Haushalten mit zahlreichen *Mobiltelefonen* treten deutlich seltener in schulische Ausbildungen ein, wobei sich im vollständigen, in Tabelle 3 dargestellten Modell bereits ein namhafter Teil des Einflusses hinter den Effekten des Schultyps verbirgt. In Tabelle 3 zeigt sich so nur noch ein abgeschwächter, aber nach wie vor signifikant negativer Effekt. Eine hohe Zahl an Mobiltelefonen – ein zur Erhebungszeit noch ziemlich neuartiges und entsprechend prestigeträchtiges Gerät – kann dabei in Anlehnung an Bourdieu als Hinweis auf ein Herkunftsmilieu gelesen werden, in dem die Selbstdarstellung mittels modischer Konsumgüter einen zentralen Stellenwert besitzt. Jugendliche aus einem solchen Milieu scheinen demnach – bei ansonst gleichem Herkunftskapital – etwa ähnlich oft in Berufslehren, aber deutlich weniger häufig in schulische Ausbildungen einzutreten.

Die *Migrationsgeneration* wirkt sich erwartungsgemäss vor allem auf den Einstieg in eine Berufslehre aus und nur wenig auf die schulische Ausbildung, womit Leitthese L7 bestätigt werden kann. Der *Eintritt in eine Lehre* gestaltet sich dabei mit sinkender Aufenthaltsdauer in der Schweiz zunehmend schwieriger: Jugendliche der ersten Einwanderungsgeneration, die erst seit kurzem im Land sind, treffen auf die weitaus grössten Schwierigkeiten, die sich nochmals gewaltig steigern, falls es sich um junge Frauen handelt (Interaktion mit dem Geschlecht). Wiederum zeigt sich dabei das bereits aus dem Gesamtmodell bekannte zeit- und geschlechtsabhängige Muster (Anhang Tab. A3): Während ein Lehreintritt für junge Männer, die erst vor kurzem immigriert sind, nach etwa drei Jahren praktisch unmöglich wird, zeigt sich zugleich eine leichte Verbesserung der anfänglich noch tieferen Lehreintrittschancen der jungen Frauen dieser Gruppe. Die genau gleichläufigen Effekte im Gesamtmodell beruhen somit also eindeutig auf den besonderen Schwierigkeiten dieser Gruppen im Lehrstellenmarkt. Weiter zeigen die Befunde, dass noch ausgeprägtere *'Türöffner'-Funktion älterer Geschwister* für die vor erst kurzem immigrierten Jugendlichen ausschliesslich für deren Behauptung im Lehrstellenmarkt von Belang ist. Bezogen auf die Jugendlichen der zweiten Generation sprechen die Befunde im Weiteren bereits ab dem zweiten Jahr mindestens für eine Angleichung der ursprünglich ebenfalls geringeren Raten an Lehreintritten an jene der einheimischen Jugendlichen (Anhang Tab. A3). Verglichen mit dem überaus starken Einfluss auf den Lehreintritt spielt die Migrationsgeneration für den *Eintritt in schulische Ausbildungen* eine wesentlich bescheidenere Rolle; *ceteris paribus* ist der Eintritt in eine schulische Ausbildung unter den migrierten Gruppen leicht häufiger, was teilweise wohl eine Ausweichreaktion auf die erschwerten Bedingungen im Lehrstellenmarkt darstellen dürfte. Schliesslich findet sich eine interessante Interaktion, welche darauf hinweist, dass sich die positive Wirkung einer *höheren mütterlichen Bildung* auf den Eintritt in eine schulische Ausbildung hauptsächlich auf einheimische Jugendliche beschränkt.

Das *Herkunftsland des Vaters* hat bei gegebener Aufenthaltsdauer und sozialer Herkunft keinen Einfluss auf den Einstieg in eine Berufslehre. In einer bivariaten Betrachtung finden sich dabei wohl gemerkt für alle Gruppen von Herkunftsländern, vorab für die aussereuropäischen Länder, signifikant tiefere Eintrittsraten als für die einheimischen Jugendlichen. Diese Unterschiede beruhen aber offenbar auf der geringeren Aufenthaltsdauer – verstanden als grober Indikator für soziale In-

tegration oder auch für eine geringere Akzeptanz der erst kürzlich migrierten Gruppen seitens der Lehrbetriebe– und einer geringeren Ausstattung vieler Migrantenfamilien mit schichtspezifischen Herkunftsressourcen. Dennoch bleibt der Befund in seiner Deutlichkeit unter anderem aufgrund der eindeutig nachweisbaren Diskriminierung von bestimmten Migrantengruppen im Arbeitsmarkt insgesamt (Fibbi et al., 2003) sicher überraschend (vgl. auch Fussnote 23). Verglichen mit einheimischen treten ausländische Jugendliche etwas häufiger in schulische Ausbildungen ein, was sich wohl teils als Ausweichreaktion auf erhöhte Schwierigkeiten im Lehrstellenmarkt und teils auf die herkunftsbedingt häufig fehlende Vertrautheit mit dualen Ausbildungen zurückführen lässt.

Die Ergebnisse zum *Schultyp* bestätigen zum einen die markanten Vorteile der Gymnasiasten beim Eintritt. Die betreffenden Effekte fallen für beide Typen sogar eher stärker aus als noch im Gesamtmodell, obgleich sie nun aufgrund einer reduzierten Teststärke nur noch für die Lehreintritte statistisch gesichert sind. Zum anderen zeigen sich die erwarteten Schwierigkeiten der Realschüler bei der Suche nach einer Lehrstelle, wobei bei separater Betrachtung der Lehreintritte nun Jugendliche beiderlei Geschlechts davon betroffen sind. Zumindest in seiner Deutlichkeit etwas überraschend kommt dagegen der ebenfalls negative Einfluss eines Realschulbesuchs auf den Eintritt in eine schulische Ausbildung. Allerdings belegen die zugehörigen Zeitinteraktionen zugleich (Anhang Tab. A3), dass etliche Realschüler schliesslich doch noch in eine schulische Ausbildung eintreten, wenn auch mit erheblicher Verzögerung. Ab dem dritten Jahr übertreffen ihre Eintrittschancen sogar jene der Sekundarschüler, was damit zusammenhängen könnte, dass manche Realschulabgänger die Zeit nach dem Austritt aus der neunten Klasse nutzen, um etwa durch den Besuch einer 10. Klasse oder einer anderen Zwischenlösung den Anschluss an weiterführende Schulformen zu ermöglichen.

Der *Notendurchschnitt* fällt beim Einstieg in eine schulische Ausbildung womöglich noch stärker ins Gewicht als bei der Lehrstellensuche, für die er aber dessen ungeachtet statistisch besser gesichert ist. Eine interessante, sehr starke Interaktion findet sich dabei mit dem Schultyp: Gymnasiastinnen und Gymnasisten mit sehr guten Noten haben im Lehrstellenmarkt offenbar kaum Chancen oder ein geringeres Interesse an einer dualen Lehre. Hinter Ersterem dürfte sich die Befürchtung der Lehrbetriebe vor unterforderten, sich bald schon wieder neu orientierenden Lehrlingen verbergen. *Fehlzeiten und Pünktlichkeit* sind wie erwartet ausschliesslich bei der Lehrstellensuche wichtig, dort dafür aber umso zentraler. Für Jugendliche mit Zeugnissen, die diesbezüglich negative Vermerke enthalten, scheint sich dabei im zweiten Jahr nach dem Austritt für kurze Zeit eine Art 'Eintrittsfenster' zu öffnen (Anhang Tab. A3), um sich dann aber sogleich wieder zu schliessen. Ebenso bestätigt sich die Vermutung, wonach eine gute *Lesekompetenz* nur beim Eintritt in schulische Ausbildungen hilfreich ist, die ja häufig an eine Aufnahmeprüfung, meist mit schriftlichen Elementen, gebunden ist.

Weiter zeigen die Befunde zum dritten Variablenblock, dass ein ausgeprägt positives *sprachliches Selbstkonzept* bei der Lehrstellensuche hinderlich werden kann, worauf auch der schwach negative Effekt im Overall-Modell (Tab. 2) beruht. Dies war zwar nicht unbedingt zu erwarten, scheint aber angesichts der wohl meist anders gelagerten Erwartungen von Lehrbetrieben auch nicht ganz unplausibel. Der positive Einfluss der Selbstwirksamkeit lässt sich bei einer nach Ausbildungstypen getrennten Betrachtung nicht mehr nachweisen; eventuell spielt dafür die reduzierte Teststärke eine Rolle. Weiter zeigen die Befunde, dass *kulturell aktive Jugendliche* mit einer kontrollierenden *Lernstrategie* vorzugsweise schulische Ausbildungen ergreifen. Hingegen treten Jugendliche, die in der neunten Klasse viel *Unterstützung durch die Lehrperson* erfahren haben, selte-

ner in schulische Ausbildungen über. Möglicherweise hängt dieser etwas kontraintuitive Befund damit zusammen, dass sich die Unterstützung primär auf leistungsschwächere Schüler konzentriert. Ein sehr starker negativer Einfluss auf den Eintritt in eine schulische Ausbildung geht von einer grossen *Erfahrung im Umgang mit Computern* aus. Der Befund legt eine Interpretation nahe, bei dem ein übermässiger Gebrauch des Computers sich als Hindernis für gute schulische Leistungen und ein entsprechendes Abschneiden bei Aufnahmeprüfungen entpuppt. Ein starker, hochsignifikanter Effekt, der sich wiederum im Sinne von Leitthese L6 interpretieren lässt, geht vom *erwarteten Berufsstatus* im Alter von 30 Jahren aus: Wer davon ausgeht, sich im Alter von dreissig Jahren im untersten Quintil der beruflichen Statusverteilung wiederzufinden, tritt überwiegend in eine Berufslehre ein, aber kaum je in eine schulische Ausbildung. Da die beruflichen Erwartungen und Ambitionen der Jugendlichen ihrerseits stark von Herkunftsschicht und Schulleistungen abhängen dürften (Bourdieu & Passeron, 1971), bildet dies einen weiteren Beleg für eine erhebliche Bedeutung des gewählten Ausbildungstyps für den intergenerationellen Statustransfer. Wer in der neunten Klasse eine *Ausbildung mit Altersbeschränkung* anpeilt, steigt – soweit nicht auf eine schulische Ausbildung ausgewichen wird – erwartungsgemäss stark verzögert in eine der betreffenden Berufslehren vorab des Gesundheitswesens ein (Anhang Tab. A3). Den Erwartungen entsprechen zudem auch die Befunde zur Sprachregion: Die in der *französisch- und italienischsprachigen Schweiz* wesentlich höheren Eintrittsraten in schulische Ausbildungen widerspiegeln primär deren erheblich grössere Bedeutung innerhalb der regionalen Bildungssysteme.

7. FAZIT

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass hinsichtlich des Eintritts in zertifizierende Sek. II-Ausbildungen bedeutende sekundäre Ungleichheiten bestehen. Die soziale Stellung der Herkunftsfamilie, hat – ganz unabhängig von der erbrachten schulischen Leistung – einen enormen Einfluss darauf, wer in eine zertifizierende Ausbildung eintritt und wer nicht. Hinzu kommt, dass die im Eintrittsprozess an der ersten Schwelle ebenfalls sehr einflussreichen schulischen Ausweise und Bewertungen die faktischen Leistungen nur sehr ungenau widerspiegeln. Dies steht einer egalierenden Einflussnahme der Schule umso mehr entgegen, als die schulischen Leistungsbewertungen ja ihrerseits keineswegs frei von unterschiedlichsten Herkunftseinflüssen sind.

Die Befunde zeigen im Weiteren, dass beim Eintritt an der ersten Schwelle, bezogen auf duale und schulische Ausbildungen, teils spezifische Mechanismen spielen: So gelingt es den schulischen Angeboten auf der Ebene Sekundarstufe II besser, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu integrieren als betrieblichen Ausbildungsformen. Den Schulnoten scheint im Lehrstellenmarkt weniger Gewicht zuzukommen, als den mehr disziplinarischen Zeugnisvermerken, was sich seitens der schulischen Ausbildungen genau umgekehrt verhält. Auch der Unterschied zwischen den Geschlechtern wird beim Einstieg in die Sekundarstufe II weitergetragen: Junge Frauen ergreifen weiterhin eher schulische, junge Männer dagegen häufiger duale Ausbildungen. Und schliesslich finden sich starke Belege für die These, wonach sich mit der Wahl des Ausbildungstyps auch ein versteckter, aber bedeutender intergenerationeller Statustransfer verbindet.

8. APPENDIX

Tabelle A1 – Deskriptive Statistiken zu den verwendeten Prädiktoren

Verteilungskennwerte ¹⁾	Verteilung		Mittelwert ¹⁾	Standardabw. ¹⁾
	% ¹⁾	N ²⁾		
Variablenblock I: Herkunft & askriptive Merkmale				
Geschlecht [Frau]	47,6	2624		
Familienkonstellation [≠ Kernfamilie]	25,1	1101		
Familienkonstellation [Ältere Geschwister]	53,0	2522		
Status Vater (Isei)		/	42.41	15.72
Bildung Mutter [Berufsausb.]	27,6	1456		
[Keine / Primar]	10,7	422		
[Obligatorium, Mis.]	38,8	1638		
[höhere Ausb.]	22,8	1298		
Bildung Vater [Berufsausb., höhere Ausbildung]	55,7	2991		
[Keine / Primar]	8,9	366		
[Obligatorium, Mis.]	35,3	1457		
Anzahl Bücher zuhause (Ordinal, st37q01)		/	4.33	1.48
Ausstattung elterlicher Haushalt (Faktor-Skala, siehe Anm. 20)		/	0.15	0.93
TV zuhause [≥ 2] (Basis: st22q02)	56,1	2449		
Mobiltelefone zuhause (Ordinal, st22q01)		/	2.52	1.06
Migrationsgeneration [einheimische Familien]	61,7	2961		
[2. Generation: 1 Elternteil]	12,5	660		
[2. Generation: beide Eltern]	10,8	547		
[1. Generation: > 5 Jahre im Land]	12,1	534		
[1. Generation: ≤ 5 Jahre im Land]	2,9	112		
Nationalität Vater [Schweiz]	69,3	3356		
[EU+, exkl. südeuropäische Länder]	3,0	176		
[südeuropäische EU-Länder]	11,3	647		
[Balkanländer, Türkei]	10,9	358		
[Andere Länder]	5,5	277		
Variablenblock II: Schule				
Schultyp [Sekundarschule]	39,3	1599		
[Gymnasium]	23,2	1608		
[Realschule]	35,0	1365		
[Integriert]	2,4	242		
Variablenblock III: Indiv. Merkmale & Sprachregion				
Notendurchschnitt (Skala: Ø st41q04, st41q05, st41q06)		/	2.60	0.45
Fehlzeiten, Pünktlichkeit (Skala: Ø st29q01 + st29q03)		/	1.45	0.60
Lesekompetenz (PISA-Skala: 'wlerea')		/	477.49	94.02
Leseinteresse (PISA- Skala: 'intrea')		/	- 0.05	0.88
Sprachl. Selbstkonzept (korr. PISA-Skala 'scverb', s. Anm. 26)		/	- 2.85	1.47
Selbstwirksamkeit (PISA-Skala: 'selfef')		/	0.01	0.77
Kulturelle Aktivitäten Jugendliche (PISA-Skala: 'cultactv')		/	- 0.03	0.93
Lernstrategie: Kontrollstrat (PISA-Skala: 'cstrat')		/	- 0.13	0.77
Unterstützung Lehrperson (PISA-Skala: 'teachsup')		/	0.03	0.93
Computer usage and experience (PISA-WLE-Skala: 'comuse')		/	0.01	0.78
Erwarteter Berufsstatus mit 30 Jahren [unterstes Quintil]	17,4	713		
Wunschberuf [Beruf mit Altersbeschränkung, Basis: st40q01]	6,0	297		
Sprachregion [Deutschsprachige CH]	69,9	2236		
[Französischesprachige CH]	27,2	2114		
[Italienischsprachige CH]	2,8	464		

1) Gewichtete Anteils- und Verteilungskennwerte auf Basis des Personensamples (N=4814) 2) Ungewichtete Anzahl.

Tabelle A2 – Determinanten der Eintrittschancen an der ersten Schwelle (Fortsetzung)

'Discrete Time Proportional Hazards'-Modell	Modell I		Modell II		Modell III	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig. ²⁾
Interaktionen mit der Verweildauer ¹⁾						
Geschlecht [Frau] * T2	0.61		0.66 +		0.65 +	
Geschlecht [Frau] * T3/T4	2.30 ****		2.31 ****		2.40 ****	
Status Vater (Isei) * T2	0.00		0.00		0.00	
Status Vater (Isei) * T3/T4	0.03 *		0.03 **		0.03 ***	
Status Vater (Isei) * Geschlecht [Frau] * T2	-0.01		-0.01		-0.01	
Status Vater (Isei) * Geschlecht [Frau] * T3/T4	-0.04 **		-0.03 **		-0.04 ***	
Migrationsgen. [1. Gen. ≤5J.] * T2	0.68		0.67		0.55	
Migrationsgen. [1. Gen. ≤5J.] * T3/T4	-14.24 ****		-12.79 ****		-14.27 ****	
Migrationsgen. [1. Gen. ≤5J.] * Geschlecht [Frau] * T2	0.02		-0.05		0.04	
Migrationsgen. [1. Gen. ≤5J.] * Geschlecht [Frau] * T3/T4	15.19 ****		13.61 ****		15.02 ****	
Vater [Obl., Mis.] * Migr. [2. Gen.: 1 Elternteil] * T2	0.39		0.40		0.41	
Vater [Obl., Mis.] * Migr. [2. Gen.: 1 Elternteil] * T3/T4	1.39 ****		1.42 ***		1.51 **	
Wunschberuf [mit Altersuntergrenze] * T2	/		/		0.18	
Wunschberuf [mit Altersuntergrenze] * T3/T4	/		/		0.84 ***	

1) Für Jahresperiode 3 und 4 finden sich vergleichbare Koeffizienten; diese sind deshalb angesichts der kleinen zugrundeliegenden Fallzahlen für die Berechnung der Interaktionen zusammengefasst worden.

Tabelle A3 – Determinanten des Eintritts in duale versus schulische Ausbildungen (Forts.)

'Competing Risk Discrete Time Proportional Hazards'-Modell	Berufslehre		Schule	
	Coef.	Sig. ¹⁾	Coef.	Sig. ¹⁾
Interaktionen mit der Verweildauer ¹⁾				
Geschlecht [Frau] * T2	0.58 ****		n. s.	
Geschlecht [Frau] * T3/T4	0.83 ***		n. s.	
Status Vater (Isei) * T2	0.00		n. s.	
Status Vater (Isei) * T3/T4	0.02 ****		n. s.	
Bildung Vater [Keine, Primar.] * T2	n. s.		-0.31	
Bildung Vater [Keine, Primar.] * T3/T4	n. s.		-3.35 ***	
Migrationsgeneration [2. Generation, 1 Elternteil] * T2	0.60 ***		n. s.	
Migrationsgeneration [2. Generation, 1 Elternteil] * T3/T4	0.35		n. s.	
Migrationsgeneration [2. Generation, beide Eltern] * T2	0.58 *		n. s.	
Migrationsgeneration [2. Generation, beide Eltern] * T3/T4	0.35		n. s.	
Migrationsgeneration [1. Generation ≤ 5J.] * T2	0.63		n. s.	
Migrationsgeneration [1. Generation ≤ 5J.] * T3/T4	-13.00 ****		n. s.	
Migrationsgeneration [1. Gen. ≤ 5J.] * Geschlecht [Frau] * T2	0.28		n. s.	
Migrationsgeneration [1. Gen. ≤ 5J.] * Geschlecht [Frau] * T3/T4	14.70 ****		n. s.	
Schultyp [Realschule] * T2	n. s.		0.64 *	
Schultyp [Realschule] * T3/T4	n. s.		1.77 ****	
Fehlzeiten, Pünktlichkeit (Skala) * T2	0.33 **		n. s.	
Fehlzeiten, Pünktlichkeit (Skala) * T3/T4	0.05		n. s.	
Wunschberuf [Beruf mit Altersbeschränkung] * T2	0.98 ****		n. s.	
Wunschberuf [Beruf mit Altersbeschränkung] * T3/T4	1.24 ****		n. s.	

1) Signifikanzniveaus: **** P<.001; *** P<.005; ** P <.01; * P <.05; + P<.10; n. s.: Geprüfte Zeitinteraktionen (T2-T4), die in der jeweiligen Schätzgleichung nicht signifikant sind ($\alpha > 1\%$) und daher ausgeschlossen bleiben.

9. LITERATURVERZEICHNIS

- Adams, R., & Wu, M. (Eds.). (2002). *PISA 2000 Technical Report*: OECD/PISA.
- Allemann-Ghionda, C. (1998/2002). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: SGBF.
- Allison, P. D. (1984). *Event History Analysis. Regression for Longitudinal Event Data*. Newbury Park, London, New Dehli: Sage University.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., et al. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung)*. Frankfurt a.M./Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Baethge, M., Hantsche, B., Pelull, W., & Voskamp, U. (1989). *Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interesseorientierungen von Jugendlichen*. (2. durchgesehene Auflage ed.). Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme & et al. (Eds.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (pp. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- BBT. (2004a). *Berufsbildung in der Schweiz. Zahlen und Fakten 2004*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT. (2004b). *Lehrstellenbarometer April 2004. Detaillierter Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Bern: LINK Institut i.A. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT.
- BBT (Ed.). (1999). *Lehrstellenbarometer. Bericht August 1999*. Internet: <http://www.berufsbildung.ch/lehrstellenbarometer/>; Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT (Ed.). (2000). *Lehrstellenbarometer August 2000. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Luzern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT (Ed.). (2001a). *Lehrstellenbarometer April 2001. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Luzern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT (Ed.). (2001b). *Lehrstellenbarometer August 2001. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Luzern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT (Ed.). (2002). *Lehrstellenbarometer April 2002. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Bern: BBT.
- BBW, BBT, & BFS (Eds.). (2001). *Schweizer Beitrag für die Datenbank «Eurybase – the Information Database on Education Systems in Europe» Stand 1.1.2001*. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW); Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT); Bundesamt für Statistik (BFS) und weitere.
- Bellenberg, G. (1999). *Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss*. Weinheim, München: Max-Träger-Stiftung. Juventa.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. *Empirische Pädagogik*, 14(3), 255-285.
- Bernath, W., Wirthensohn, M., & Löhner, E. (1989). *Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben*. Bern: Haupt Verlag.
- BFS (Ed.). (2004). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht*. Neuchâtel/Bern.
- BFS, & EDK (Eds.). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (in Ko-Edition mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK).

- Blossfeld, H.-P., & Rohwer, G. (1995). *Techniques of Event History Modeling. New Approaches to Causal Analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bolzmann, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003). Was ist aus ihnen geworden? Der Integrationsprozess der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In H.-R. Wicker, Fibbi, R. & Haug, W. (Ed.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Migration und die interkulturellen Beziehungen"*. (pp. 453-481). Zürich: Seismo.
- Böni, E. (2003). Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit. In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (pp. 81-99). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Borkowsky, A., & Gonon, P. (1996). *Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute - neue Herausforderungen*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel (Ed.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- Bowers, N., Sonnet, A., & Bardone, L. (2000). *Background Report - Giving Young People a Good Start: The Experience fo OECD Countries*. Paris: OECD.
- Bradley, S., & Nguyen, A. N. (2004). The school-to-work transition. In G. Johnes & J. Johnes (Eds.), *International Handbook on the Economics of Education* (pp. 484-521). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials : Toward a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Brock, D. (1991). Übergänge. In D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (Eds.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Buchmann, M., Sacchi, S., Lamprecht, M., & Stamm, H. (2006). *Expansion of Tertiary Education and Social Inequality in Switzerland. Paper Presented at the Prague Meeting of the Comparative Project of Higher Education, June 7-9, 2002*.
- Christe, G. (1991). Lebensperspektiven und Reaktionsmuster Jugendlicher ohne qualifizierte Bildungsabschlüsse. In D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (Eds.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. (pp. 257-277). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Coradi Vellacott, M. (2001). Unser Bildungssystem zementiert soziale Unterschiede. PISA 2000 und die Bildungsforschung: Die Studie macht soziale Herkunft und Chancengleichheit wieder zum grossen Thema. *Bildung Schweiz*, 2001(20), 13-14.
- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M., & Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK.
- Diefenbach, H., & Klein, M. (2002). "Bringing the Boys Back In". Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 938-958.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.

- Donati, M. (1999). "Volevi veramente diventare quello che sei?" *La formazione dei giovani dopo la scuola media. Carriere scolastiche e professionali attraverso l'analisi di 1400 biografie formative. Studio longitudinale* (Vol. 98.7). Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Dubs, R., & Dörig, R. (1996). *Beurteilung von Lenkungsmassnahmen des Bundes zur Erhaltung bzw. Erhöhung des Lehrstellenangebotes. Anlässlich der Nationalen Lehrstellenkonferenz 1996 präsentiertes Papier*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.
- Eccles, J. S. (2005). Studying Gender and Ethnic Differences in Participation in Math, Physical Science, and Information Technology. In J. E. Jacobs & S. D. Simpkins (Eds.), *Leaks in the Pipeline to Math, Science, and Technology Careers*. San Francisco.
- EDK/BBT (Ed.). (2000). *Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II*. Bern (Internet: http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub9.pdf): Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).
- Eidg. Räte (Ed.). (1997). *Bundesbeschluss über Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes für die Ausbildungsjahre 1997, 1998 und 1999 (Lehrstellenbeschluss) vom 30.4.1997. SR 412.100.3*. Bern.
- Esser, H. (1996). Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital. In W. Heitmeyer & R. Dollase (Eds.), *Die bedrängte Toleranz* (pp. 64-97). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feij, J. a. (1998). Work socialization of young people. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology. Volume 3: Personnel psychology* (2 ed.). Hove: Psychology press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. (Vol. Band II). Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Fibbi, R., Kaya, B., & Piguët, E. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence. Synthesis 3*. Bern/Aarau: Programme national de recherche 43 "Formation et emploi".
- Galley, F., & Meyer, T. (1998). *Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht Schweiz zuhanden der OECD*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW); Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).
- Galliker, R. (2003). Tests als Hilfsmittel für die Lehrlingsselektion. *bbaktuell*, 19. August 2003(103), 1-3.
- Gangl, M. (2004). *Übergangsratenmodelle mit interdependenten Risiken: Eine Anwendung des SURF-Modells auf Abgangsprozesse aus der Arbeitslosigkeit. Working Paper*.
- Geissler, R. (1994). Soziale Schichtung und Bildungschancen. In R. Geissler (Ed.), *Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland* (pp. 111-159). Stuttgart: Enke.
- Geissler, R. (2003). Das Schweigen zur schichtspezifischen Benachteiligung - von PISA gestört. Thema: Lernen nach PISA. *Pädagogik*(2), 10-15.
- Gloor, D., Meier, H., & Nef, R. (2000). *Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung. Empirische Untersuchung bei 21- bis 25-jährigen Frauen und Männern ohne und mit Ausbildung*. Bern: Edition Soziothek.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Granato, M., & Schittenhelm, K. (2001). Perspektiven junger Frauen beim Übergang zwischen Schule und Ausbildung. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*(6), 13-17.

- Grossenbacher, S. (1997). Berufswahl von Mädchen und Knaben. In Pädagogisches Institut Basel-Stadt: U. Lauer, M. Rechsteiner & A. Ryter (Eds.), *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer*. Chur: Zürich.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheiten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2/2004, 124-145.
- Haeberlin, U., Bless, G., & Moser, U. (1988). Zur empirischen Erforschung der Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 57 (1988) 4, 361-369.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2003). *Schulqualifikation und Erfolg bei der Lehrstellensuche. Kurzbericht Dezember 2003*. Fribourg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004a). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Synthesis Nr. 7*. Bern/Aarau: Nationales Forschungsprogramm 43 "Bildung und Beschäftigung".
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004b). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Hählen, K., Marti, D., Meyer, C., & Suter, A. (1998). *Leere ohne Lehre? Lebensbewältigung und subjektive Deutungsmuster lehrstellenloser SchulabgängerInnen*. Bern: Edition Soziothek.
- Haubrich, K., & Preiss, C. (1996). Auf der Suche nach beruflicher Identität - junge Frauen im Berufsfindungsprozess. In K. Schober & M. Gaworek (Eds.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 202* (pp. 77-95). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung IAB.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E., & Witzel, A. (1985). *"Hauptsache eine Lehrstelle". Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Weinheim: Beltz.
- Hill, D. H. (1997). Adjusting For Attrition In Event-History Analysis. *Sociological Methodology*, 27, 393-416.
- Hill, D. H., Axinn, W. G., & Thornton, A. (1993). Competing Hazards With Shared Unmeasured Risk Factors. *Sociological Methodology*, 23, 245-277.
- Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und Verläufe: Übersicht. In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (pp. 33-58). Neuchâtel.
- Huwyler Vosse, D. (1999). Unterschiedliche Selektionsmodelle - ein Querschnitt. *Panorama*(2), 46-48.
- Imdorf, C. (2001). Von der Schulbank in die Berufswelt. Ungleiche schulische und berufliche Integration von in- und ausländischen Jugendlichen auf den Sekundarstufen I und II. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 70(3), 256-267.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jenkins, S. P. (1997). Discrete Time Proportional Hazards Regression. *Stata Technical Bulletins Reprints*, 7, 109-121.
- Juhász, A., & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 5, 375-397.
- Jungo, D., & Zihlmann, R. (2002). Empirische Untersuchung des basic-check. *Panorama*, 2, 30-32.
- Kampshoff, M. (2001). Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen. *Die Deutsche Schule*, 93(4), 498-512.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 26-37.
- Konietzka, D., & Seibert, H. (2003). Deutsche und Ausländer an der "zweiten Schwelle". Eine vergleichende Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Jahrgang, Heft 4, 567-590.
- Kronig, W. (2001). Probleme der Selektion in den Grundschuljahren. *Schweizerischer Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 357-364.
- Kronig, W., & Eckhart, M. (2001). Erfolgreiche Förderung ist kein Schutz vor Selektion. *Doppelpunkt*, 3/2001, 6-11.
- Kühnel, W. (1999). Soziale Beziehungen, Gruppenprozesse und delinquentes Verhalten beim Statusübergang von der Schule in die Ausbildung. In H. Timmermann & E. Wessela (Eds.), *Jugendforschung in Deutschland: eine Zwischenbilanz* (pp. 173-191). Opladen: Leske & Budrich.
- Lamprecht, M., & Stamm, H. (1996). Soziale Ungleichheit im Bildungswesen, *Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 1990*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Law, C., Knuth, R. A., & Bergman, S. (1992). What does research say about school-to-work transition?
- Leemann, R. J., & Keck, A. (2004). Einstellungen und Erwartungen von Mädchen zu Berufswahl und Lebenswurf. In SKGB/16+ (Ed.), *Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen. Trends und Tipps*. Zürich/Buchs: Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten; Lehrstellenprojekt 16+.
- Lex, T. (1997). *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Band 3. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprogramms des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Weinheim: DJI-Verlag.
- LINK. (2000). *Lehrstellenbarometer April 2000. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie*. Luzern: LINK Institut für Markt- und Sozialforschung.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (1994ff.). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*. Berlin: Verschiedene Berichte.
- Meyer, T. (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund. In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (pp. 111-118). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Meyer, T., Stalder, B. E., & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Müller, W., & Shavit, Y. (Eds.). (1997). *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- National Training Fund (Ed.). (1997). *The transition from initial education to working life; thematic review; background report of the Czech Republic*: (Czech) National Training Fund.

- Neuenschwander, M. P., & Bleisch, D. (2003). *Evaluation Neuorganisation 10. Schuljahr*. Bern: Kanton und Universität Bern. Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Niederberger, J. M., & Achermann, C. (2003). *Brückenangebote. Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität. Projekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogrammes Bildung und Beschäftigung. Forschungsbericht 30/2003 des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien*. Neuenburg: Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM).
- OECD. (1999). *Thematic Review of The Transition From Initial Education to Working Life. Switzerland. Country Note*: OECD.
- OECD. (2000a). *Manual for the PISA 2000 Data Base*. Paris.
- OECD. (2000b). *PISA Weighting and Variance Estimation*. Paris.
- OECD. (2003). *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Retrieved 7.9.2005, 2005, from <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/21/33689885.pdf>
- OECD (Ed.). (1997a). *The transition from initial education to working life; country note: Australia*. Paris: Directorate for Education, Employment and Social Affairs.
- OECD (Ed.). (1997b). *The transition from initial education to working life; country note: the Czech Republic*. Paris: Directorate for Education, Employment and Social Affairs.
- OECD (Ed.). (2000c). *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*. Paris.
- OECD (Ed.). (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD/PISA (Ed.). (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris.
- Prentice, R. L., & Gloeckler, L. A. (1978). Regression Analysis of Grouped Survival Data with Application to Breast Cancer Data. *Biometrics*, 34, 57-67.
- Raab, E. (1996). *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ramseier, E., & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(1), 23-58.
- Reichwein, K., & Rüdüsühli, B. (2001). *Evaluation des Übergangs von der Schule in die Berufswelt. Befragung von Realschülerinnen und Realschülern, Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern, Reallehrpersonen und Sekundarlehrpersonen im Kanton Aargau. Lizentiatsarbeit*. Zürich: Philosophische Fakultät I, Universität Zürich.
- Reißig, B., Gaupp, N., & Lex, T. (2004). Hoffnungen und Ängste – Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt. Längsschnittstudie zum Übergang Schule – Beruf. DJI BULLETIN Nr. 69. München: Deutsches Jugend Institut.
- Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (1996). *Schullaufbahnen in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zu Integration und Segregation von Grundschulern*. Münster/ New York.
- Sacchi, S. (2004a). *Longitudinale Stichprobengewichtung für Welle 3 des TREE-Panels*. Zürich: cue Sozialforschung.
- Sacchi, S. (2004b). *Revision der longitudinalen Stichprobengewichtung für das TREE-Panel (Befragungswellen 1 & 2)*. Zürich: Cue Sozialforschung.
- Schaffner Baumann, D. (2000). *"Ohne Beruf läuft nichts in unserer Gesellschaft, da bleibst du zu Hause sitzen!" Orientierungen, Probleme und Bewältigungsstrategien im Berufsfindungsprozess. Eine Qualitative Studie an Real-schulabgängerInnen. Lizentiatsarbeit*. Bern: Edition Soziothek.

- Schafroth, K. (2004). Frauen in (Aus-)bildung und Beruf - eine Bestandesaufnahme. In SKGB/16+ (Ed.), *Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen. Trends und Tipps*. Zürich/Buchs: Schweiz. Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten; Lehrstellenprojekt 16+.
- Schmid, M., & Storni, M. (2004). *TRANSITION. Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt* (Schlussbericht des Forschungsprojektes Transition). Basel: ecce gemeinschaft für sozialforschung.
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.
- Schräder-Naef, R. (2003). Jederzeit den Anschluss finden. *Terra cognita*, 44-47.
- Sheldon, G. (1995). *Die berufliche Flexibilität im Spiegel der Zeit*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Solga, H. (2002). "Ausbildungslosigkeit" in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten in soziologischer Sicht. Selbständige Nachwuchsgruppe "Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung". Working Paper 1/2002. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Solga, H., & Trappe, H. (2000). Die Duale Ausbildung: Ambivalenzen veränderter Übergangsbioographien. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96(2), 244-260.
- Stalder, B. E. (1999). *Warum Lehrlinge ausbilden? Ausbildungsbereitschaft, Lehrstellenangebot und Bildungsreformen aus der Sicht von Lehrbetrieben des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung.
- Stalder, B. E. (2000). *Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern* (No. ABF 1/00). Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion.
- Statistics Canada, & Human Resources Development Canada (Eds.). (1998-2001). *Youth in Transition Survey*.
- Stolz, J. (2001). Einstellungen zu Ausländern und Ausländerinnen. In H.-J. Hoffmann-Nowotny (Ed.), *Das Fremde in der Schweiz* (pp. 33-75). Zürich.
- Titze, H. (2000). Zensuren der modernen Gesellschaft. Zur Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung schulischer Leistungsdifferenzen. *Die Deutsche Schule*, 6, 49-62.
- Troltsch, K. (2000). Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung - Struktur- und Biographiemerkmale. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Ed.), *Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Stand: Mai 2000* (pp. 43-48). Bonn.
- Troltsch, K. (2001). Bildungschancen von Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Ed.), *Schlechter Start? Bildungschancen für alle. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB (Stand September 2001?)*. Bonn.
- Troltsch, K., & László, A. (2000). Veränderungen der Ausbildungschancen an der ersten Schwelle seit Ende der achtziger Jahre. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Ed.), *Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Stand: Mai 2000* (pp. 49-52). Bonn.
- Utiger, U. (2003). *Berufsbildung 1985-2003 im Kanton Zürich: Wenig Lehrstellen in attraktiven Dienstleistungsbranchen*, from <http://www.statistik.zh.ch/statistik.info/blau.asp?LinkId=439>
- Wahler, P., & Witzel, A. (1996). Berufswahl - ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur. In K. Schober & M. Gaworek (Eds.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (pp. 9-35). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung IAB.
- Waibel, R. (2002). Chancengleichheit: Überlegungen zu einem schwierigen bildungspolitischen Begriff. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98(4), 555-573.
- Wessel, A., Classen, G., & Hupka, S. (1999). Zur Planung von Bildungskarrieren in den Neuen Bundesländern. In H. Merkens & A. Wessel (Eds.), *Schulentwicklung in den Neuen Bundesländern. Ergebnisse aus der an der Freien*

Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingereichten DGF-Forschergruppe. (pp. 95-117). Berlin.

Wettstein, E. (1998). Drastischer Rückgang der Ausbildungsbereitschaft. *Panorama*, 1998(2), 44.

Widmer, E., Kellerhals, J., & Levy, R. (2005). What Pluralization of the Life Course? An Analysis of Personal Trajectories and Conjugal Interactions in Contemporary Switzerland. In H. Kriesi, P. Farago, M. Kohli & M. Zarin-Nejadan (Eds.), *Contemporary Switzerland* (pp. 38-60). New York: Palgrave Macmillan.

Zihlmann, R. (1998). *Berufswahl in Theorie und Praxis*. Zürich: Verlagsinstitut für Lehrmittel, s.a.

Zihlmann, R. (2004, 30.8.2004). Es wäre ein Überhang an Lehrstellen nötig. Voraussetzungen für einen funktionierenden Markt. *NZZ*.

Zutavern, M., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2002). Die Leistungen der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I. In BFS/EDK (Ed.), *Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kantonalen Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel.