

Paula Protsch

Budrich
UniPress



Segmentierte Ausbildungsmärkte

Berufliche Chancen von
Hauptschülerinnen
und Hauptschülern im Wandel

Paula Protsch
Segmentierte Ausbildungsmärkte

Paula Protsch

Segmentierte Ausbildungsmärkte

Berufliche Chancen von
Hauptschülerinnen und Hauptschülern
im Wandel

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative
Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075506>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

D188

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-050-7

DOI 10.3224/86388050

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Ver-
wertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustim-
mung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigun-
gen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>

Druck: paper&tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Danksagung | 11 |
| 1 Einleitung | 13 |
| 2 Das berufliche System der Erstausbildung | 23 |
| 2.1 Die drei Sektoren des Ausbildungssystems heute | 23 |
| 2.2 Institutionelle Entwicklungen sowie wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedingungen des Ausbildungsmarkts seit 1950 | 28 |
| 2.2.1 Akteure und rechtliche Regulierung des dualen Systems | 29 |
| 2.2.2 Gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen beim Übergang von der Schule in das Ausbildungssystem | 37 |
| 2.3 Aktuelle Herausforderungen | 40 |
| 3 Stand der Forschung | 49 |
| 3.1 Zugang zum vollqualifizierenden Ausbildungsmarkt | 49 |
| 3.2 Berufsspezifische Ausbildungschancen | 53 |
| 3.3 <i>Upskilling</i> -Prozesse und <i>Upgrading</i> -Prozesse? | 57 |
| 3.4 Rekrutierungs- und Auswahlprozesse auf dem Ausbildungsmarkt | 59 |
| 3.5 Schlussfolgerungen | 67 |
| 4 Theoretische Überlegungen: Berufsspezifische Ausbildungschancen im Wandel | 71 |
| 4.1 Warteschlangenmodell und Verdrängungsthese | 71 |
| 4.2 Alternative Thesen: Diskriminierung in Verbindung mit einem <i>Upskilling</i> der beruflichen Anforderungen und Diskreditierung | 74 |
| 4.3 Bildung als soziale Norm: Definition von Wissensstandards und Verhaltensregeln für Rekrutierungs- und Auswahl-situationen | 77 |
| 4.4 Verdrängung, Diskriminierung und Diskreditierung in einer Bewerber-schlange? | 78 |
| 4.5 Soziale Schließung in einem segmentierten Ausbildungsmarkt | 82 |
| 4.5.1 Segment-spezifische <i>Upskilling</i> - und <i>Upgrading</i> -Strategien beruflicher <i>Gatekeeper</i> und ihre Legitimationsbasis | 84 |
| 4.5.2 Ungleiche Such- und Rekrutierungsprozesse | 88 |
| 4.6 Hypothesen | 93 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5 | Anlage der Untersuchung | 99 |
| 6 | Empirische Analyse I: Berufliche Chancen im Wandel – Höhere Anforderungen und erschwerten Zugang zu Ausbildung? | 105 |
| 6.1 | Quantitative Analyse der segmentspezifischen Ausbildungs- chancen | 107 |
| 6.1.1 | Datenbasis: Lebensverlaufsstudien und ALWA-Befragung | 107 |
| 6.1.2 | Methodisches Vorgehen | 108 |
| 6.1.3 | Definitionen der Variablen | 110 |
| 6.1.4 | Ergebnisse | 114 |
| 6.2 | Qualitative Analyse: <i>Upskilling</i> in der beruflichen Ausbildung? ... | 122 |
| 6.2.1 | Methodisches Vorgehen: Inhaltsanalyse zur kognitiven Kom- plexität der Lernziele in Ausbildungsordnungen dualer Ausbildungsberufe | 123 |
| 6.2.2 | Klassifikationssystem für die Analyse der kognitiven Komplexität | 125 |
| 6.2.3 | Fallauswahl | 129 |
| 6.2.4 | Ergebnisse | 130 |
| 6.3 | Zusammenfassung und Schlussfolgerung | 141 |
| 7 | Empirische Analyse II: Ungleiche Mechanismen des Zugangs in einem segmentierten Ausbildungsmarkt | 145 |
| 7.1 | Datenbasis SOEP und Analysemethode | 146 |
| 7.2 | Definition des Untersuchungssamples und der Variablen | 150 |
| 7.3 | Ungleiche Übergangschancen von Haupt- und Real- schüler/innen | 157 |
| 7.4 | Intra-bildungsgruppenspezifische Effekte auf die Übergangs- wahrscheinlichkeit | 160 |
| 7.5 | Zusammenfassung der Befunde des Intra- und Inter-Bildungs- gruppenvergleichs | 165 |
| 8 | Empirische Analyse III: Rekrutierungs- und Auswahl- verfahren von Betrieben auf dem Ausbildungsmarkt | 169 |
| 8.1 | Methodisches Vorgehen – Inhaltsanalyse von Experten- interviews | 169 |
| 8.2 | Untersuchungssample und Spezifikation der betrachteten Ausbildungsmarktsegmente | 172 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.3 | Ergebnisse | 174 |
| 8.3.1 | Skizzierung der Rekrutierungssituation | 174 |
| 8.3.2 | Aufbau und Ablauf der mehrstufigen Auswahlverfahren | 175 |
| 8.3.3 | Vorstufe: Steuerung des Bewerbungseingangs als Teil der Rekrutierungsstrategie | 177 |
| 8.3.4 | Erste Stufe: Auswahl anhand der schriftlichen Bewerbungs- unterlagen | 178 |
| 8.3.5 | Zweite Stufe: Einstellungstests | 183 |
| 8.3.6 | Dritte Stufe: Vorstellungsgespräche und Gruppenauswahl- verfahren | 184 |
| 8.4 | Interpretation der Ergebnisse: Auswahlverfahren als ein System von Filtern | 185 |
| 8.5 | Schlussfolgerungen | 190 |
| 9 | Fazit | 195 |
| | Literaturverzeichnis | 211 |
| | Anhang 1: Tabellen | 225 |
| | Anhang 2: Leitfäden | 233 |

Verzeichnis der Abbildungen

| | |
|---|-----|
| Abb. 1.1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2010 (in Prozent) | 15 |
| Abb. 4.1: Idealtypische Kombinationen von <i>Upskilling</i> - und <i>Upgrading</i> -Prozessen in einem segmentierten Ausbildungsmarkt | 81 |
| Abb. 6.1: Verteilung der Bildungsgruppen auf dem Ausbildungsmarkt (ungewichtet) | 115 |
| Abb. 6.2: Verteilung der Bildungsgruppen auf dem Ausbildungsmarkt (gewichtet) | 116 |
| Abb. 6.3: Zugänge der Bildungsgruppen zu männlich dominierten Berufssegmenten (gewichtet) | 117 |
| Abb. 6.4: Zugänge der Bildungsgruppen zu gemischtgeschlechtlich und weiblich dominierten Berufssegmenten (gewichtet) | 118 |
| Abb. 6.5: Schematische Zusammenfassung der Ergebnisse: <i>Upskilling</i> - und <i>Upgrading</i> -Prozesse in einem segmentierten Ausbildungsmarkt | 142 |
| Abb. 7.1: Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung (Überlebenswahrscheinlichkeiten) | 158 |

Verzeichnis der Tabellen

| | |
|--|-----|
| Tab. 2.1: Bedingungen des Einstiegs in den Ausbildungsmarkt seit den 1950er Jahren | 39 |
| Tab. 2.2: Am stärksten besetzte Ausbildungsberufe von männlichen Auszubildenden 1950 bis 2010 (nach Rangfolge und prozentualem Anteil an allen männlichen Auszubildenden) | 42 |
| Tab. 2.3: Am stärksten besetzte Ausbildungsberufe von weiblichen Auszubildenden (nach Rangfolge und prozentualem Anteil an allen weiblichen Auszubildenden) | 44 |
| Tab. 6.1: Anteile der Bildungsgruppen im Kohortenverlauf (absolut und in Prozent) | 111 |
| Tab. 6.2: Allgemeine und segmentspezifische Arbeitslosenquoten (arbeitslose Männer und Frauen in Prozent der 30- bis 50-jährigen Erwerbspersonen mit maximal Realschulabschluss) ... | 119 |
| Tab. 6.3: Realisierte Nachfrage nach Auszubildenden (ungewichtet und gewichtet) | 120 |
| Tab. 6.4: Klassifikationssystem zur historisch vergleichenden Analyse der kognitiven Komplexität der Lernziele in Ausbildungsordnungen dualer Ausbildungsberufe | 127 |

| | |
|---|-----|
| Tab. 6.5: Ergebnisse der Inhaltsanalyse zur kognitiven Komplexität der Lernziele in den Ausbildungsordnungen dualer Ausbildungsberufe | 132 |
| Tab. 6.6: Ausgewählte duale Ausbildungsberufe und Kennwerte der Veränderungen in den Ausbildungsordnungen | 139 |
| Tab. 7.1: Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung – Jugendliche mit Haupt- und Realschulabschluss (logistische Regressionen) | 159 |
| Tab. 7.2: Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung – Jugendliche mit Hauptschulabschluss (logistische Regressionen) | 161 |
| Tab. 7.3: Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung – Jugendliche mit Realschulabschluss (logistische Regressionen) | 162 |
| Tab. 8.1: Untersuchungssample – Experteninterviews | 173 |

Verzeichnis der Tabellen im Anhang

| | |
|---|-----|
| Tab. A1: Weibliche und männliche Auszubildende nach Berufssegmenten und Schulabgangskohorte (absolut und in Prozent, ungewichtet) | 225 |
| Tab. A2: Tatsächliche Verteilung der Bildungsgruppen auf dem Ausbildungsmarkt (absolut und in Prozent, ungewichtet) | 226 |
| Tab. A3: Auszubildende in Berufssegmenten unterhalb der Hochschulbildung nach Bildungsgruppen und Schulabgangskohorten (absolut und in Prozent, ungewichtet)..... | 227 |
| Tab. A4: Ergänzende Tabelle zu den Tabellen 6.5 und 6.6, Ergebnisse der Inhaltsanalyse zur kognitiven Komplexität der Lernziele ... | 228 |
| Tab. A5: Schulabgänger/innen von allgemeinbildenden Schulen nach Abschlussarten im Schuljahr 2006/2007 | 229 |
| Tab. A6: Deskription der unabhängigen Variablen (SOEP-Analysen) | 231 |
| Tab. A7: Korrelationen und bivariate Zusammenhänge zum Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung | 232 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------------|--|
| AGG | Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz |
| ALWA-Befragung | Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“ |
| AME | Average Marginal Effect |
| BBiG | Berufsbildungsgesetz |
| BerBiFG | Berufsbildungsförderungsgesetz |
| BGJ | Berufsgrundbildungsjahr |
| BIBB | Bundesinstitut für Berufsbildung |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BVJ | Berufsvorbereitungsjahr |
| DIHK | Deutscher Industrie- und Handelskammertag |
| DIW | Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung |
| EQ | Einstiegsqualifizierung |
| GHLS | Deutsche Lebensverlaufsstudie |
| HwO | Handwerksordnung |
| IAB | Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| MPIfB | Max-Planck-Institut für Bildungsforschung |
| SOEP | Sozio-oekonomisches Panel |
| VO | Ausbildungsordnung |

Danksagung

Dieses Buch ist eine geringfügig überarbeitete Fassung meiner Dissertation im Fach Soziologie, die ich im Dezember 2012 an der Freien Universität Berlin verteidigt habe.

Dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) danke ich für die ausgezeichneten Forschungsbedingungen, die mir während meiner Promotionszeit in der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ zuteilwurden, sowie für die finanzielle Unterstützung bei den Druckkosten. Der Jacobs-Stiftung danke ich für die Förderung des Projekts „The ‚Discovery‘ of Youth’s Learning Potential Early in the Life Course“, in dessen Rahmen ein Großteil der Analysen entstand.

Großer Dank gilt meiner Betreuerin und Erstgutachterin Heike Solga. Zahlreiche anregende und kritische Diskussionen mit ihr haben das Entstehen dieses Buchs stets begleitet und vorangetrieben. Ich danke ihr besonders dafür, dass sie mich immer wieder herausgefordert hat, die vermeintlichen Grenzen des forschungspraktisch Möglichen zu hinterfragen und einen Schritt weiterzugehen. Marlis Buchmann danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie ihre hilfreichen Beiträge als Mitglied im beratenden Beirat des durch die Jacobs-Stiftung geförderten Projekts. Ebenfalls danke ich Jürgen Schupp für die Unterstützung des Projekts und die Teilnahme an der Dissertationskommission. Zum konstruktiven Austausch während der Disputation haben zudem Kathrin Leuze und Philip Wotschack beigetragen.

Viele Kolleg/innen sowie Mitstreiter/innen im Doktorandenkolloquium von Heike Solga haben mich in unterschiedlichen Phasen des Promovierens unterstützt und zum Gelingen dieses Buchs beigetragen. Nadine Bernhard, Martina Dieckhoff, Jutta Höhne, Maria Richter, Alessandra Rusconi, Franziska Scheier und Janina Söhn danke ich ganz herzlich, dass sie sich die Zeit genommen haben, Ausschnitte meiner Arbeit sehr gründlich zu lesen und zu kommentieren, und auch ein offenes Ohr für Probleme und Problemchen hatten. Für ihren sehr hilfreichen Beitrag zur Recherche und Datenaufbereitung möchte ich mich zudem bei den studentischen Hilfskräften Philipp Schulte-Braucks und Michaela Zwiebel bedanken. Friederike Theilen-Kosch danke ich ganz besonders für ihren wertvollen und intensiven Einsatz hinsichtlich Korrektur und Layout, bei dem sie dankenswerter Weise von Manuela Ludwig unterstützt wurde.

Nicht zuletzt gilt mein herzlicher Dank meiner Familie und meinen Freundinnen, durch die ich auch in der „heißen“ Abschlussphase das Leben und Lachen nicht vergessen habe. Besonders bedanken möchte ich mich bei Andrea Wegscheider, die meine Dissertation vorübergehend zu ihrem Lieblingsbuch erklärte und von vorne bis hinten auf Lesbarkeit überprüft hat.

Ohne sie hätte ich diese Zeit wohl kaum so gut überstanden. Meiner Mutter Yvonne Markus danke ich insbesondere dafür, dass sie mich bei wichtigen Bildungsentscheidungen immer darin bestärkt hat, meinen Interessen und Wünschen zu folgen, und mir gleichzeitig das dafür nötige Vertrauen und die Sicherheit geschenkt hat.

Während allen genannten Institutionen und Personen größter Dank gebührt, liegen alle verbleibenden Fehler oder Mängel dieses Buchs in meiner Verantwortung.

Berlin, Dezember 2013

Paula Protsch

1 Einleitung

Eine der größten Herausforderungen, mit denen das deutsche Ausbildungssystem derzeit konfrontiert ist, besteht darin, dass ein nicht unbeachtlicher Teil der Schulabgänger/innen keinen Ausbildungsplatz findet, sondern ein oder mehrere Jahre im „Übergangssystem“ verbringt. Obwohl das „Übergangssystem“ darauf ausgerichtet ist, Jugendlichen den Weg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung zu ebnet, gelten mehr als 2,2 Millionen (über 15 Prozent) der jungen Menschen im Alter von 20 bis 34 Jahren als ausbildungslos (BIBB 2012c: 278ff.).

Hauptschüler/innen sind von Ausbildungslosigkeit überproportional häufig betroffen. „Ausschlusskriterium ist eigentlich wirklich der [Haupt-] Schulabschluss. Das ist definitiv fest.“¹ Diese Aussage einer Personalverantwortlichen stellt in der betrieblichen Auswahlpraxis für duale Ausbildungsberufe keine Ausnahme dar. Und das, obwohl für das duale System keine rechtlichen Bestimmungen hinsichtlich der schulischen Zugangsvoraussetzungen existieren.

Dass viele Schulabgänger/innen zeitweise oder gar dauerhaft von der Berufsausbildung ausgeschlossen werden, erscheint vor dem Hintergrund der demografischen Alterung und des von Seiten der Wirtschaft und Politik bereits angemahnten Fachkräftemangels (BMBF 2012a; DIHK 2011) als ein Widerspruch – insbesondere dann, wenn eigentlich gilt: „Wir brauchen jeden Jugendlichen“ (Annette Schavan, von 2005 bis 2013 Bundesministerin für Bildung und Forschung, im Interview mit dem Handelsblatt 2012).

Diese paradoxe Situation ist nicht nur aus volkswirtschaftlicher Sicht als folgenschwer zu bezeichnen. Der Übergang von der Schule in die Ausbildung ist ein kritisches Ereignis im individuellen Lebensverlauf und stellt einen entscheidenden Schritt für die Integration in den Arbeitsmarkt dar. Arbeitsmarktbezogene Ungleichheiten werden in beruflich segmentierten Ausbildungs- und Arbeitsmärkten – wie in Deutschland, aber auch in ähnlich strukturierten Märkten wie z.B. in der Schweiz oder in Österreich – in hohem Maße über den erlernten Beruf vermittelt (Hillmert 2010; Konietzka 1999; Kriesi et al. 2010). Mit dem Beruf und dem Erwerbsstatus sind in unserer Gesellschaft daher entscheidende Dimensionen der sozialen Ungleichheit verknüpft, die ihren Ausdruck in ungleichen Chancen auf soziale Integration und Teilhabe in vielen Lebensbereichen finden (vgl. Buchmann 2011).

Im Rahmen internationaler Vergleiche wurde das deutsche Berufsausbildungssystem vielfach positiv bewertet, weil es eine relativ hohe soziale Inte-

1 Dieses Zitat entstammt einem von mehreren Experteninterviews, die in verschiedenen Ausbildungsbetrieben mit Verantwortlichen aus dem Bereich der dualen Ausbildung geführt wurden und im 8. Kapitel dieses Buches ausgewertet werden. Das Zitat ist dem Interview mit der Nummer IV2 entnommen.

grationskraft aufweist – auch für Jugendliche ohne Hochschulzugangsberechtigung – und für vergleichsweise sichere Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt steht (Brzinsky-Fay 2007; Buchmann und Kriesi 2011; Shavit und Müller 2000).

Verlässt man die Ebene des internationalen Vergleichs, stößt man jedoch häufig auf Zweifel daran, dass das deutsche Ausbildungssystem heute noch eine „zweite Chance“ bieten könne, geringe Schulleistungen in einen Ausbildungs- und Arbeitsmarkterfolg zu verwandeln, wie dies in der Vergangenheit durchaus auch für Jugendliche mit Hauptschulabschluss der Fall war (Hillmert 2010: 171; Severing 2010).² Es wird von einer „zweiten Chance“ gesprochen, da individuelle Lebensverläufe einer endogenen Strukturierung unterliegen:

„Spätere Ereignisse, aber auch Zielsetzungen und Erwartungen, sind zu verstehen und zu erklären aus Bedingungen, Entscheidungen, Ressourcen und Erfahrungen der vorausgegangenen Lebensgeschichte.“ (Mayer 1990: 11)

Die Forschung hat in breitem Umfang belegt, dass der individuelle Bildungserfolg in Deutschland in einem besonders engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht. Dies betrifft den Kompetenzerwerb, den Übergang von der Grundschule in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und den Besuch der gymnasialen Oberstufe (Ehmke et al. 2004; Ehmke und Jude 2010; Uhlig et al. 2009), die Schulnotenvergabe (Ditton 2010), das Schulabschlussniveau (Schneider und Tieben 2011) sowie die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Hochschulstudiums (Müller und Pollak 2010).³ Die beruflichen Chancen werden also in hohem Maße durch den über die soziale Herkunft vermittelten bisherigen Bildungserfolg bestimmt. Prozesse der sozialen Schließung von Bildungs- und Erwerbchancen werden im deutschen Kontext demzufolge bereits zu einem sehr frühen Lebenszeitpunkt wirksam und schaffen ungleiche Voraussetzungen. Die enge Kopplung von sozialer Herkunft und (Aus-)Bildungserfolg widerspricht dabei dem meritokratischen Ideal der Chancengleichheit, dem sich auch das deutsche Bildungssystem verschrieben hat (dazu Solga 2009b).

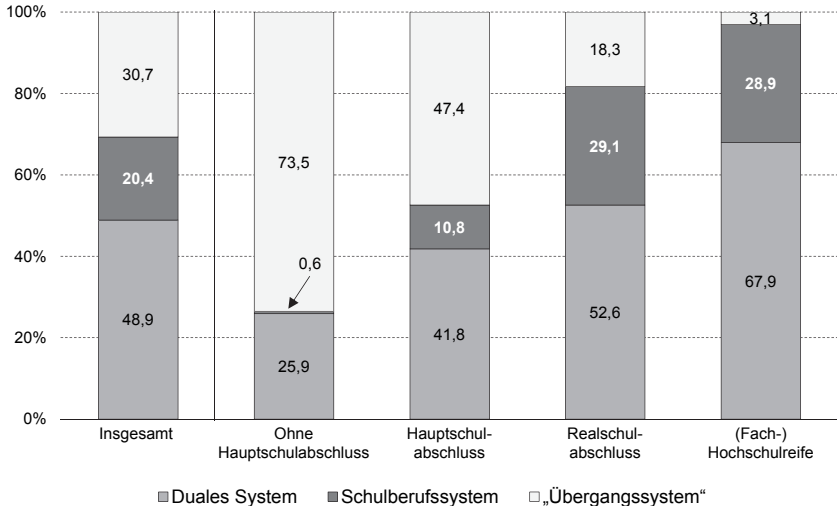
Dass eine „zweite Chance“ beim Einstieg in den Ausbildungsmarkt selten gegeben ist, zeigt Abbildung 1.1. Etwa drei Viertel der Anfänger/innen im Ausbildungssystem ohne Hauptschulabschluss und fast jede/r Zweite mit Hauptschulabschluss befanden sich 2010 im „Übergangssystem“. Im Gegensatz zu einer Ausbildung im dualen System anerkannter Ausbildungsberufe

2 Es ist bekannt, dass in Westdeutschland bis in die 1970er Jahre hinein auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss gute Chancen auf eine vollqualifizierende Ausbildung hatten. Mit der Bildungsexpansion im Sekundarschulbereich hat sich diese Situation jedoch deutlich verändert (Konietzka 1999; Solga 2004).

3 Die angeführten Literaturhinweise sind als aktuelle Beispiele für den Forschungsstand zu verstehen und haben nicht den Anspruch, diesen vollständig darzustellen (für eine Übersicht siehe z.B. Becker 2009; Becker und Lauterbach 2010; Solga und Dombrowski 2009).

oder im Schulberufssystem, das ebenfalls vollqualifizierende Ausbildungsberufe anbietet, führen die (zahlreichen) Bildungsgänge im „Übergangssystem“ zu keinem qualifizierenden Berufsabschluss (vgl. Baethge et al. 2007).

Abb. 1.1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2010 (in Prozent)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012: 102 und Abbildung E1-8web)

Nicht nur, ob überhaupt eine Ausbildung aufgenommen wird, sondern auch, welcher Beruf erlernt wird, kann für die späteren Lebenschancen entscheidend sein (vgl. auch Hillmert 2010: 171). Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008: 108ff., 2012: 110ff.) zeigt auf Basis der Berufsbildungsstatistik, dass eine weitere Dimension der Benachteiligung von Hauptschüler/innen darin begründet liegt, dass entlang des allgemeinbildenden Schulabschlusses eindeutige Muster der Zuordnung zu verschiedenen Berufsbereichen des dualen Ausbildungsmarkts identifiziert werden. Unter den Ausbildungsanfänger/innen sind Jugendliche mit Hauptschulabschluss überproportional im sogenannten unteren Segment vertreten. Die Ausbildungsberufe in diesem Segment, wie z.B. Friseur/in oder Verkäufer/in, sind sehr häufig mit nachteiligen Ausbildungs- und Erwerbsbedingungen verknüpft. Schulabgänger/innen mit Realschulabschluss steht hingegen ein weites Spektrum an Ausbildungsberufen offen, das sich über alle Segmente erstreckt. Im höchsten Segment sind wiederum vor allem Abiturient/innen in Berufen wie z.B. Bankkaufmann/-frau oder Steuerfachangestellte/r zu finden.

Hinzukommt, dass sich die Ausbildungsmöglichkeiten der Hauptschüler/innen im Schulberufssystem auf zweijährige „Helfer/innen-Berufe“ sowie staatlich finanzierte duale Ausbildungsberufe ohne betriebliche Anbindung beschränken.

Die Segmentierung des Ausbildungsmarkts, d.h. die vertikale Differenzierung des Zugangs zu den verschiedenen Ausbildungsberufen, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten – trotz des Wandels wirtschaftlicher und demografischer Bedingungen – als sehr beständig erwiesen. Auch der einsetzende demografisch bedingte Rückgang der Ausbildungsplatzbewerber/innen seit Ende der 2000er Jahre hat nicht dazu beigetragen, die starren qualifikatorischen Zugangsbarrieren zu den mittleren und höheren Segmenten des Ausbildungsmarkts, in denen eine Ausbildung mit besseren Erwerbsbedingungen und Karrierechancen verbunden ist, aufzulösen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 112).

Vor diesem Hintergrund widmet sich das Buch der Frage: Warum haben Hauptschüler/innen heutzutage in den meisten Segmenten des Ausbildungsmarkts – und damit insgesamt – nur geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz?

Zu Beginn der Bildungsexpansion in den 1950er und 1960er Jahren stellten Hauptschüler/innen die große Mehrheit der Schülerschaft dar. Besuchten 1952 noch fast 80 Prozent der Schüler/innen in der 8. Klasse eine Hauptschule, waren es 1975 nur mehr knapp die Hälfte, im Jahr 2005 24 Prozent und im Jahr 2010 weniger als 20 Prozent (siehe Statistisches Bundesamt 2012). Wessen Kinder höhere Bildungswege einschlugen, war nicht zufällig. So verblieben auf der Hauptschule überproportional viele Kinder mit schwächeren sozialen Herkunftsressourcen (Solga und Wagner 2010). Die verringerten Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen können jedoch nicht allein über eine veränderte soziale Zusammensetzung dieser Bildungsgruppe, einschließlich eines höheren Anteils an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, erklärt werden – wie Kleinert und Jacob (2012) in einer aktuellen Studie zeigen. Die Autor/innen schließen daraus, dass sich der Signalwert eines Hauptschulbesuchs mit der voranschreitenden Bildungsexpansion verringert hat. Darauf weisen auch Betriebsbefragungen hin. Viele Betriebe würden Ausbildungsplätze eher unbesetzt lassen, als die schulischen Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung zu senken (siehe z.B. DIHK 2011).

Insgesamt wird deutlich, dass Erklärungen, die auf das quantitative Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt abzielen, nicht ausreichen – auch wenn Hauptschüler/innen in der Vergangenheit von demografischen Entwicklungen, wirtschaftlichen Rezessionen und damit verbundenen Verdrängungsprozessen am meisten betroffen waren (Hillmert 2002; Kleinert und Jacob 2012).

Welche Prozesse für die schwindende Integrationskraft des deutschen Ausbildungssystems verantwortlich sind, ist wenig erforscht. Mayer und Solga (2008: 5f.) fassen sehr treffend zusammen:

„The ongoing policy and academic debates are characterized by a high level of redundancy in describing the situation (e.g. increasing skill requirements, collapse of the German dual system) [...], coupled with a limited empirical research base and even more limited theoretical foundations.“

Eine gängige Annahme ist, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten der Hauptschüler/innen nicht ausreichen, um in einer sich wandelnden Arbeitswelt den gestiegenen beruflichen Anforderungen (dem *Upskilling* der kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen) gerecht zu werden (vgl. z.B. Kleinert und Jacob 2012; Uhly und Erbe 2007). Eine andere These geht davon aus, dass die schulischen Zugangsvoraussetzungen – in Form von Schulabschlüssen und Noten – für eine Ausbildung unabhängig von gestiegenen Anforderungen angehoben wurden (durch ein *Upgrading* der Einstellungsstandards) und Hauptschüler/innen damit als Angehörige einer sozialen Gruppe diskreditiert werden, deren Bildungsstand aufgrund der voranschreitenden Bildungsexpansion nicht mehr der Norm entspricht (zur Diskreditierungsthese siehe Solga 2005). Ein solcher Zusammenhang wurde bereits in Bezug auf die Arbeitsmarktchancen von gering qualifizierten Personen nachgewiesen (Gesthuizen et al. 2011; Solga 2008).

Eine Einschätzung hinsichtlich der Relevanz von *Upskilling*-Prozessen in der beruflichen Bildung sowie des Hintergrunds der zu beobachtenden *Upgrading*-Prozesse lässt sich anhand des Forschungsstands nicht treffen. Zu wenig ist bisher bekannt über den „Strukturwandel innerhalb des Ausbildungssystems“, die Ungleichheiten zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen (Hillmert 2010: 170) sowie die *Rekrutierungsseite* des Ausbildungsmarkts, die die Ausbildungsinhalte und das Anforderungsniveau festlegt und über die Einstellung der Schüler/innen entscheidet.

Zur Rekrutierungsseite zählen die ausbildenden Betriebe und Organisationen sowie weitere berufliche Akteure auf der regulativen Ebene. Diese Akteure werden im Folgenden als *Gatekeeper* („Pfortner“) bezeichnet. Den *Gatekeepern* kommt an wichtigen Übergängen im Lebensverlauf eine bedeutende Rolle zu. Sie strukturieren den Zugang zu knappen Gütern – hier Ausbildungsplätzen – und generieren so ungleiche Chancen und Risiken für die am Übergang stehenden Individuen (Struck 2001; siehe auch Behrens und Rabe-Kleberg 1992 sowie Konietzka 2010). Sie sind die maßgeblichen Entscheidungsträger im Ausbildungssystem: Auf der regulativen Ebene legen sie die rechtlichen Bedingungen, die Ausbildungsinhalte und Anforderungen fest; auf der Ebene der Betriebe und weiterer Ausbildungsträger wählen sie aus, wem der Zugang zu Ausbildung gewährt wird.

Dem beruflichen *Gatekeeping* sowie der Segmentation des Ausbildungsmarkts wurde bisher zu wenig Beachtung geschenkt. Das vorliegende

Buch setzt an dieser Forschungslücke an, um Einsichten in die Hintergründe des Wandels der beruflichen Chancen von Hauptschüler/innen zu gewinnen. Die theoretische und empirische Auseinandersetzung fokussiert damit auf die Identifizierung von erklärenden Mechanismen, die vorwiegend auf der Rekrutierungsseite zu verorten sind. Dabei wird jedoch berücksichtigt, dass das individuelle Suchverhalten der Jugendlichen durch die jeweiligen institutionellen Kontexte geprägt wird und gleichsam die Gestaltungsbasis der Rekrutierungsseite mitbestimmt.

Als theoretischer Ausgangspunkt wird der individuelle Lebensverlauf und, als dessen interdependente Bestandteile, der Bildungs- und Erwerbsverlauf mit Mayer (2001, 1990: 11) als ein endogener Kausalzusammenhang verstanden. Individuen handeln innerhalb der gegebenen institutionellen Kontexte auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen und sozialen, kulturellen sowie ökonomischen Ressourcen. Um die Wirkungsweise des institutionellen Kontextes näher zu bestimmen, wird eine konflikttheoretische Perspektive eingenommen. In Anlehnung an Weber (1980) und an Vertreter des Kredentialismus (vgl. beispielsweise Bills und Brown 2011; Brown 2001; Collins 2004; Parkin 2004) werden individuelle Bildungs- und Arbeitsergebnisse als (Teil-)Resultate kumulativer Prozesse der sozialen Schließung von Ausbildungs- und Erwerbchancen begriffen. Diese werden über das segmentspezifische Handeln von *Gatekeepern* vermittelt. Ihre *Upskilling*- und *Upgrading*-Strategien sind, je nach Machtstellung des Segments in einem hierarchisch strukturierten Markt, ungleich ausgeprägt. Über die Zeit werden so legitime (segmentspezifische) Wissensstandards bezüglich der Ausbildungsinhalte und des Anforderungsniveaus sowie Verhaltensstandards für die Auswahl von Auszubildenden auf der Ebene von Betrieben und Organisationen geschaffen (vgl. Meyer 1977), durch die sich Segmentations-tendenzen von Ausbildungs- und Arbeitsmärkten manifestieren und reproduzieren können (vgl. Kreckel 2004; Sengenberger 1987).

Diese theoretische Perspektive berücksichtigt, dass die Gründe für verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen erst mit Blick auf die Entwicklung innerhalb von Berufssegmenten im Kontext des gesamten Ausbildungsmarkts zu ergründen sind, und erlaubt die Bearbeitung stärker differenzierender Forschungsfragen: In welcher Weise haben *Upskilling*-Prozesse (Steigerungen der kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen) und *Upgrading*-Prozesse (Anhebungen der schulischen Zugangsvoraussetzungen) zu einer Verringerung der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen und zur beruflichen Segmentation des Ausbildungsmarkts beigetragen? Unter welchen Voraussetzungen gelingt Hauptschüler/innen in segmentierten Ausbildungsmärkten der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung, und in welcher Hinsicht bestehen diesbezüglich Ungleichheiten im Vergleich zu Jugendlichen mit höherer Schulbildung? Differieren die Zugangsmechanismen in höheren und niedrigeren Ausbildungsmarktsegmenten?

ten? Welche Bedeutung haben dabei unterschiedliche Auswahlverfahren und Selektionskriterien der beruflichen *Gatekeeper*? Was trägt dazu bei, dass Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Ausbildungsmarkt (k)eine „zweite Chance“ bekommen, geringe Schulleistungen in einen Ausbildungs- und Arbeitsmarkterfolg zu verwandeln?

Aufbau des Buchs

Dieses Buch setzt sich zum Ziel, mit dem Blick auf die Rekrutierungsseite des Ausbildungsmarkts einen Beitrag zur soziologischen Forschung über die ungleichheitsgenerierenden bzw. -verstärkenden Mechanismen beim Zugang zur beruflichen Erstausbildung zu leisten.

Im 2. *Kapitel* wird der institutionelle, soziale und wirtschaftliche Kontext des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung in Deutschland behandelt. Dies geschieht aus heutiger und aus historischer Perspektive, die sich im Wesentlichen auf die Zeit nach 1950 und die Bundesrepublik konzentriert. Das berufliche Erstausbildungssystem unterhalb der Hochschulebene wird dargestellt und die historische Entwicklung wesentlicher Elemente als Bestandteil kohortenspezifischer Kontexte nachvollzogen. Dabei wird ein Schwerpunkt auf das duale System gelegt, da es auch heute noch der „Hauptanbieter“ vollqualifizierender Ausbildungsberufe ist – insbesondere für die Gruppe der Hauptschüler/innen. Diskutiert werden die rechtliche Regulierung, einschließlich der Entstehung und Weiterentwicklung von Ausbildungsberufen und der institutionellen Ausdifferenzierungen an den oberen und unteren Grenzen des dualen Systems, sowie die Rolle der beteiligten Akteure – der beruflichen *Gatekeeper*.

Die institutionellen sowie wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen werden zusammenfassend – in ihrer Bedeutung für verschiedene Kohorten von Schulabgänger/innen – dargestellt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die historisch differierenden Kontexte allgemeine Gelegenheitsstrukturen darstellen, die im Zeitverlauf ungleiche Ausbildungschancen für verschiedene Schulabgangskohorten produzieren können. Abschließend werden aktuelle Herausforderungen des beruflichen Ausbildungssystems angesprochen.

Das 3. *Kapitel* untersucht den Stand der Forschung hinsichtlich empirischer Befunde zum Wandel der (berufsspezifischen) Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen in Relation zu jenen mit höherer Schulbildung sowie im Vergleich zu Angehörigen der gleichen Bildungsgruppe aus früheren Kohorten. Dabei wird sowohl die Frage nach gestiegenen Arbeitsplatzanforderungen – im Zuge sozialer, technologischer und wirtschaftlicher Veränderungen – diskutiert, als auch die Rolle der Organisationsebene, also die Bedeutung der Rekrutierungs- und Auswahlprozesse auf dem Ausbildungsmarkt, näher beleuchtet.

Nachdem Kapitel 2 einen Einblick in den institutionellen und wirtschaftlichen Kontext gibt, in dem sich die beruflichen *Gatekeeper* in Deutschland bewegen bzw. bewegen und die Erkenntnisse aus Kapitel 3 helfen, den Untersuchungsgegenstand näher einzugrenzen, kann im 4. Kapitel ein theoretischer Rahmen für die eigene empirische Untersuchung entwickelt werden. Zunächst werden theoretische Ansätze aus der ökonomischen und soziologischen Arbeitsmarktforschung diskutiert, die es erlauben, bildungsgruppen-spezifische Ausbildungschancen in dynamischer Weise zu betrachten. Wenn die Bildungsexpansion sowie wirtschaftliche, technologische und demografische Entwicklungen veränderte Bedingungen generieren, können berufliche *Gatekeeper* mit einem *Upskilling* des Anforderungsniveaus der Ausbildungsberufe und/oder einem *Upgrading* der schulischen Zugangsvoraussetzungen reagieren. Hinter diesen Strategien der *Gatekeeper* können Verdrängungs- und/oder Diskriminierungsprozesse in Verbindung mit erhöhten Anforderungen oder Diskreditierungsprozessen stehen, die als mögliche Ursache-Wirkungs-Mechanismen für verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen diskutiert werden (siehe Blossfeld 1985; Solga 2005; Thurow 1975).

Bezug nehmend auf die Theorien der sozialen Schließung (vgl. Weber 1980 sowie z.B. Collins 2004; Kreckel 2004; Parkin 2004) und der Arbeitsmarktsegmentation (Sengenberger 1987) wird hergeleitet, dass es je nach Marktposition eines Berufssegments, Attraktivität einer Ausbildung in diesem Segment und Kooperationsbereitschaft der beteiligten *Gatekeeper* mehr oder weniger gelingt, die Stellung eines Segments in einem hierarchisch strukturierten Ausbildungsmarkt zu halten oder zu verbessern. Mit anderen Worten: Je nach Stellung eines Berufssegments würden, sobald günstigere Kontextbedingungen dies erlauben, *Upgrading*-Prozesse einsetzen, so dass vermehrt höher qualifizierte Schulabgänger/innen rekrutiert und Hauptschüler/innen zunehmend aus den Bewerberschlangen „aussortiert“ werden. Entscheidende Annahme ist, dass durch das segmentspezifische Rekrutierungs- und Auswahlverhalten der Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsträger im Schulberufssystem und durch das Such- und Bewerbungsverhalten der Jugendlichen die Segmenttendenzen des Ausbildungsmarkts reproduziert werden und damit von ungleichen Mechanismen des Ausbildungszugangs für Hauptschüler/innen im Vergleich zu Realschüler/innen und Abiturient/innen auszugehen ist.

Zum Abschluss der theoretischen Überlegungen werden zum einen Hypothesen über den sich wandelnden Zusammenhang von Bildungserfolg und berufsspezifischen Ausbildungschancen formuliert. Dieser kann, je nachdem, ob ein Berufssegment eher zu den idealtypisch zu definierenden „höheren“, „mittleren“ oder „niedrigeren“ Segmenten zu zählen ist, eine andere Form annehmen. Zum anderen werden Hypothesen hinsichtlich segmentspezifischer Logiken des Ausbildungszugangs aufgestellt, die mit den ungleichen

Bedingungen der Ausbildungssuche für Haupt- im Vergleich zu Realschüler/innen sowie den ungleich auf sie bezogenen Rekrutierungs- und Auswahlstrategien der ausbildenden Betriebe und Organisationen zusammenhängen.

Der empirische Teil dieses Buches umfasst drei Kapitel, denen eine Erläuterung der Anlage der Untersuchung in *Kapitel 5* vorausgeht. Anhand eines kurzen Überblicks über die empirischen Teiluntersuchungen wird die Analysestrategie dargestellt, mittels derer die aufgestellten Hypothesen einer Prüfung unterzogen werden.

Mit retrospektiven Längsschnittdaten der Deutschen Lebensverlaufsstudien (GHLS) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (MPIfB) sowie der Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) wird im ersten empirischen Kapitel, *Kapitel 6*, der Wandel der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen, d.h. *Upgrading*-Prozesse in unterschiedlichen Berufssegmenten des Ausbildungsmarkts, untersucht. Betrachtet werden die Entwicklungen im Zeitraum von 1954 bis 2002 in Westdeutschland.

Für jedes der betrachteten Berufssegmente werden darüber hinaus ein oder mehrere quantitativ bedeutende Ausbildungsberufe als Fallbeispiele ausgewählt und hinsichtlich möglicher *Upskilling*-Prozesse der kognitiven und nicht-kognitiven Anforderungen untersucht. Dies geschieht mittels einer historisch vergleichenden qualitativen Inhaltsanalyse der in den Ausbildungsordnungen (VO) dualer Ausbildungsberufe enthaltenen Ausbildungsrahmenpläne. Die Lernziele in den Rahmenplänen stellen Mindestvorgaben hinsichtlich der während der betrieblichen Ausbildung zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse dar. Die gemeinsame Betrachtung der Ergebnisse der qualitativen Fallanalyse und der quantitativen Analyse der Zugänge in die entsprechenden Berufssegmente erlaubt, historische Wandlungsprozesse der berufsspezifischen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen zu beobachten sowie eine Einschätzung hinsichtlich der Ursachen dieses Wandels zu formulieren.

Aufbauend auf der Erkenntnis, dass die berufliche Strukturierung nach der schulischen Vorbildung zugenommen hat, wird in *Kapitel 7* eine vertiefende Analyse der Übergangsmechanismen mit den Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) für die Geburtsjahrgänge 1987 bis 1992 vorgenommen. Dieses Kapitel bezieht sich damit auf den heutigen deutschen Ausbildungsmarkt, der eine starke Segmentierung entlang des allgemeinbildenden Schulniveaus aufweist. Dazu wird in einem ersten Schritt mit einem ereignisanalytischen Verfahren untersucht, wie sich die Übergangschancen in eine berufliche Ausbildung zwischen Haupt- und Realschüler/innen unterscheiden. In einem zweiten Schritt wird diese „gewohnte“ Perspektive des Inter-Bildungsgruppenvergleichs (vorübergehend) verlassen, um im Intra-Gruppenvergleich den Fokus auf bildungsgruppenspezifische Mechanismen des Zugangs zu Ausbildung zu

richten. In den für jede Bildungsgruppe getrennt berechneten Übergangsmo-
dellen wird, neben dem Effekt von Schulnoten, die relative Bedeutung von
kognitiven Grundfähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen analysiert, die
als ein Indikator für nicht-kognitive Fähigkeiten stehen können. Diese
Merkmale könnten sich in Rekrutierungssituationen als relevant erweisen
bzw. sich vorteilhaft auf das individuelle Suchverhalten auswirken. Betriebs-
befragungen betonen, dass neben den Schulleistungen auch kognitive Fähig-
keiten, die sogenannten Soft Skills, und die Persönlichkeit bei der Auswahl
von Bewerber/innen entscheidend sind (siehe z.B. Gericke et al. 2009).⁴ Bis-
lang fehlen jedoch Erkenntnisse darüber, inwiefern die Relevanz dieser
Merkmale für den Zugang zu Ausbildung in Bezug auf das individuelle Bil-
dungsniveau sowie möglicherweise segmentspezifische Rekrutierungs-
und Auswahlstrategien variiert und inwiefern dadurch ungleiche Bedingungen des
Übergangs in die Ausbildung für Haupt- im Vergleich zu Realschüler/innen
bestehen.

Die quantitativen Analysen von Kapitel 6 und 7 beruhen auf individuel-
len Befragungsdaten. Damit konnten Aussagen zu den tatsächlichen Platzie-
rungen der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt getätigt werden. Aller-
dings sind diese Platzierungen immer das gemeinsame Ergebnis von indivi-
duellen Suchanstrengungen und dem Rekrutierungs- und Auswahlverhalten
der Betriebe und Organisationen. *Kapitel 8* fokussiert daher direkt auf be-
triebliche Rekrutierungs- und Auswahlprozesse. Es wird untersucht, in wel-
chem Maße auf der betrieblichen Ebene Mechanismen der sozialen Schlie-
ßung von Ausbildungs- und Erwerbschancen auf der Basis von Schulzertifi-
katen institutionalisiert sind. Dafür werden Experteninterviews mit betriebli-
chen *Gatekeepern*, d.h. Personalverantwortlichen im Bereich der dualen
Ausbildung, inhaltsanalytisch ausgewertet. Besondere Aufmerksamkeit wird
den verschiedenen Stufen der Auswahlverfahren und der Relevanz verschie-
dener Selektionskriterien – insbesondere Schulzertifikaten, kognitiven und
nicht-kognitiven Fähigkeiten – innerhalb der verschiedenen Stufen gewidmet.

Im Fazit in *Kapitel 9* werden die theoretischen Überlegungen und die
zentralen Befunde zusammengefasst, die Grenzen der empirischen Untersu-
chung ausgelotet und Ansatzpunkte für mögliche ergänzende Analysen vor-
geschlagen. Abschließend werden gesellschaftliche Implikationen der Unter-
suchungsergebnisse diskutiert.

4 Darüber hinaus deuten viele (internationale) Studien auf die Wichtigkeit dieser Eigenschaf-
ten für den individuellen Arbeitsmarkterfolg hin (siehe z.B. Barone und van de Werfhorst
2011; Heckman et al. 2006).

2 Das berufliche System der Erstausbildung

In diesem Kapitel wird das gegenwärtige Ausbildungssystem *unterhalb* der Hochschulebene zusammenfassend dargestellt (Kapitel 2.1). Anhand seiner historischen Entwicklung (Kapitel 2.2) wird eine vertiefende Charakterisierung entscheidender institutioneller Elemente herausgearbeitet (Kapitel 2.2.1) und der wirtschaftliche und soziale Kontext des Übergangs von der Schule in das Ausbildungssystem seit den 1950er Jahren nachvollzogen (Kapitel 2.2.2). Ein dritter Abschnitt (Kapitel 2.2.3) widmet sich Themen, die als aktuelle Herausforderungen des Ausbildungssystems diskutiert werden. Kontextuelle Bedingungen des Ausbildungseinstiegs und deren Veränderungen können bereits erste Anhaltspunkte über einen Wandel der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen liefern und helfen, die Befunde aus dem Forschungsstand in Kapitel 3 sowie die eigenen empirischen Analysen in den Kapiteln 6 bis 8 besser einzuordnen.

2.1 Die drei Sektoren des Ausbildungssystems heute

Hauptschüler/innen in Deutschland verlassen heutzutage nach neun oder zehn, Realschüler/innen nach zehn Klassenstufen das allgemeinbildende Schulsystem. Einen Berufsabschluss können sie anschließend (1) im dualen System anerkannter vollqualifizierender Ausbildungsberufe oder (2) im Schulberufssystem, das ebenfalls vollqualifizierende Ausbildungsberufe anbietet, anstreben. Das „Übergangssystem“, dessen Bildungsgänge zu keinem qualifizierenden Abschluss führen, stellt den dritten Sektor des beruflichen Ausbildungssystems unterhalb der Hochschulebene dar. Die drei Sektoren werden im Folgenden erläutert (siehe Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010: 95ff., 2012; Baethge 2008; BIBB 2011c; BMBF 2011).

Duales System

Das duale System gilt traditionell als *das* deutsche berufliche Ausbildungssystem. Unter den Neuzugängen in das berufliche Ausbildungssystem unterhalb der Hochschulebene entfiel im Jahr 2010 fast die Hälfte auf das duale System (vgl. Abbildung 1.1). Werden als Berechnungsgrundlage alle Schulabgänger/innen gewählt – also auch jene, die ein Studium aufnehmen oder keine weitere Bildungseinrichtung besuchen –, wird die Bedeutung dieser Institution noch anschaulicher: Jeweils zwischen 60 und 70 Prozent der Abgänger/innen von allgemeinbildenden Schulen begannen in den Jahren 1995 bis 2010 eine Ausbildung im dualen System (BMBF 2012b: Tabelle 2.3.37).

Dieser Sektor des Ausbildungssystems ist charakterisiert durch eine alle Branchen übergreifende rechtliche Regulierung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die an entscheidenden Stellen an das BBiG angepasste Handwerksordnung (HwO). Auf der Grundlage des BBiG bzw. der HwO erlässt das zuständige Bundesministerium (in der Regel das Wirtschaftsministerium, heute Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie – BMWi) bundesweit gültige Verordnungen über den betrieblichen Teil der Durchführung der Ausbildung, die Inhalte und Rahmenpläne sowie die Prüfungsverfahren in den einzelnen Ausbildungsberufen. Diese Ausbildungsordnungen werden vor ihrem Erlass in sogenannten Neuordnungsverfahren erarbeitet. Das geschieht unter Beteiligung einer Vielzahl von beruflichen Akteuren: Repräsentant/innen der Arbeitgeberverbände, der Kammern, der Gewerkschaften, des Bundes und der Länder sowie Expert/innen der einzelnen beruflichen Felder und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (siehe BIBB 2011b).

Derzeit wird in 344 anerkannten Ausbildungsberufen – von dem/der Änderungsschneider/in bis zum/zur Zweiradmechaniker/in – nach BBiG und HwO ausgebildet (BIBB 2012d). Die Ausbildung findet in der Regel an zwei Lernorten statt: in privatwirtschaftlichen Betrieben und an staatlich organisierten Berufsschulen, die in der Verantwortung der Bundesländer und der Kultusministerkonferenz (KMK) liegen.⁵ Auszubildende verbringen entweder ein bis zwei Tage pro Woche oder mehrere Tage in Blockform in der Berufsschule. Der betriebliche Teil stellt aber immer den Hauptanteil der Ausbildungszeit dar.⁶ In der Berufsschule werden Fächer der Allgemeinbildung, aber auch fachpraktische und berufstheoretische Inhalte vermittelt. Die KMK beschließt für alle Ausbildungsberufe Rahmenpläne für den Berufsschulunterricht, die in Abstimmung mit den oben genannten Ausbildungsordnungen erstellt werden. Die Bundesländer können diese Rahmenpläne übernehmen oder in eigene Lehrpläne umsetzen (KMK 2012b). Die Ausbildungsordnungen, die der Bund erlässt, sind hingegen rechtliche Verordnungen und haben einen stärker bindenden Charakter als die Rahmenpläne der KMK. Das BBiG enthält keine rechtlichen Bestimmungen hinsichtlich schulischer oder anderer

5 Einige Ausbildungsberufe nach BBiG werden in Verwaltungseinrichtungen des öffentlichen Dienstes angeboten. Es handelt sich dabei um Ausbildungsgänge, die für eine Erwerbstätigkeit im Angestelltenverhältnis qualifizieren und nicht um die Beamtenausbildung. Die Beamtenausbildung stellt einen eigenständigen Sektor innerhalb des beruflichen Ausbildungssystems dar. Dieser Sektor ist jedoch so klein, dass er hier nicht gesondert dargestellt wird. Unter 1 Prozent der Anfänger/innen in vollqualifizierenden Ausbildungsgängen befand sich nach der integrierten Ausbildungsberichterstattung von Bund und Ländern 2009 in einer Beamtenausbildung (BIBB 2011c). Eine Beamtenausbildung kam unter Real-schüler/innen und Abiturient/innen älterer Geburtskohorten durchaus häufiger vor (siehe Steinmann 2000: 135).

6 Darüber hinaus werden für Auszubildende in Betrieben, die nicht alle Ausbildungsinhalte abdecken können, ergänzende überbetriebliche Ausbildungsstätten – als dritte Lernorte – eingerichtet.

Zugangsvoraussetzungen. Die Betriebe entscheiden über ihre Ausbildungsaktivität und wählen unter den Bewerber/innen jene aus, die ihren Wünschen und Ansprüchen entsprechen. Die betrieblichen *Gatekeeper* legen damit in einer Arbeitgeberfunktion die Kriterien und Auswahlverfahren fest, nach denen Schulabgänger/innen einen Zugang zu einer dualen Ausbildung in ihrem Betrieb erhalten. Die Allokation von Ausbildungsinteressierten auf betriebliche Ausbildungsplätze folgt demnach arbeitsmarktähnlichen Mechanismen. Daher ist es durchaus sinnvoll, von der Nachfrage der Betriebe nach Auszubildenden zu sprechen, um den Bildungscharakter der Ausbildung hervorzuheben – auch wenn in der amtlichen Statistik eine Umkehr der für den Arbeitsmarkt üblichen Begriffe „Angebot“ und „Nachfrage“ für die duale Berufsausbildung praktiziert wird (vgl. Ulrich 2005).

Es ist anzumerken, dass etwa ein Zehntel der Ausbildungsplätze im dualen System von staatlicher Seite durch die Finanzierung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze bereitgestellt wird. Schulabgänger/innen schließen in diesem Fall einen Vertrag mit einem außerbetrieblichen Träger ab. Solche Ausbildungsplätze haben ein marktkompensatorisches Ziel. Mittels der staatlichen Förderung wird versucht, insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern, Engpässe in der Bereitstellung von dualen Ausbildungsplätzen zu verringern. Außerdem richtet die Bundesagentur für Arbeit einen Teil der außerbetrieblichen Ausbildungsgänge bundesweit an Jugendliche, die nach dem Sozialgesetzbuch als benachteiligt oder behindert gelten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 107, 277).

Schulberufssystem

In den Berufen des Schulberufssystems werden deutlich weniger Jugendliche ausgebildet als im dualen System. Im Jahr 2010 entfielen ca. 20 Prozent der Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem unterhalb der Hochschulebene auf diesen Sektor, der deutlich heterogener konzipiert ist als das duale System. Auf der Grundlage von Bundes- und/oder Landesrecht umfasst das Schulberufssystem vollqualifizierende Ausbildungsgänge, die als gleichwertig zu einer Ausbildung im dualen System angesehen werden und sich grob in drei Gruppen einteilen lassen. Es handelt sich dabei (1) um staatlich anerkannte *Ausbildungsberufe* in den Schulen des Gesundheitswesens (z.B. in der Kranken- und Altenpflege), die in der Regel organisatorisch an Krankenhäuser oder Pflegeeinrichtungen angegliedert sind, (2) um weitere anerkannte Ausbildungsberufe innerhalb der Bereiche Soziales, Erziehung und Gesundheit und außerhalb dieses Berufsfeldes (z.B. diverse Assistenzbildungen) sowie (3) um schulisch vermittelte Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO. Mit Ausnahme der dritten Gruppe werden die Ausbildungsinhalte und Zugangsvoraussetzungen zu diesen Berufen über Bundes- oder Landesrecht festgelegt. Der Staat nimmt hier eine bedeutende *Gatekeeper*-Rolle ein. Die Berufs-

fachschulen und die Träger der Ausbildungen im Gesundheitswesen entscheiden unter der Berücksichtigung der rechtlichen Vorgaben über die Auswahl der Auszubildenden. Die ersten beiden Gruppen von Ausbildungsgängen setzen per Gesetz oftmals mindestens einen Realschulabschluss oder einen anderen beruflichen Abschluss voraus. Die dritte Gruppe, die staatlich finanzierten schulischen Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO, nimmt hingegen eine ebenso marktkompensatorische Funktion ein wie die außerbetrieblichen Ausbildungsplätze im dualen System. Dieser Bereich des Schulberufssystems, der für Hauptschüler/innen prinzipiell offen steht, bildete 2009 mit 6.709 Personen bzw. einem Anteil von 3,2 Prozent aller Anfänger/innen im Schulberufssystem die kleinste Gruppe innerhalb dieses Sektors des Ausbildungssystems (BIBB 2011c: 235ff.).⁷ Wie auch anhand Abbildung 1.1 sehr deutlich zu sehen ist, bewegen sich die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen hauptsächlich im Rahmen der dualen Ausbildung.

Dies war auch in der Vergangenheit der Fall. Zwischen 1935 und Mitte der 1970er Jahre geborene (männliche) Hauptschüler mit einem beruflichen Abschluss erreichten in jeder Geburtskohorte⁸ zu über 90 Prozent im Rahmen einer Lehre/dualen Ausbildung ihren Abschluss. Für Hauptschülerinnen dieser Kohorten, die einen Berufsabschluss erreichten, galt dies zu über 80 Prozent. Eine höhere Bildungsbeteiligung im Schulberufssystem (hier Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens) zeigt sich allerdings innerhalb der Gruppe der Realschülerinnen und der Gruppe der Abiturientinnen (Steinmann 2000: 135, vgl. auch 33ff. zur Entwicklung der berufsfachlichen Schulen und Schulen des Gesundheitswesens).⁹

Für Schulabgänger/innen mit Hauptschulabschluss – und noch viel mehr für jene ohne – gilt also, dass es neben einer Ausbildung im dualen System wenig Alternativen in Form einer vollqualifizierenden Ausbildung im Schulberufssystem gab und gibt. Da ihre heutigen Chancen auf einen Ausbildungsplatz im dualen Systems allerdings vergleichsweise gering sind, ist die

7 Für den Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 werden die absoluten Zahlen der Anfänger/innen in den Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems im Rahmen der integrierten Ausbildungsberichterstattung ausgewiesen. Nach dieser Statistik begannen im Jahr 2009 512.518 Personen (70,4 Prozent) eine duale Ausbildung, 6.442 Personen (0,9 Prozent) eine Beamtenausbildung und 209.524 Personen eine Berufsausbildung im Schulberufssystem (28,8 Prozent). Von den Personen im Schulberufssystem entfiel die große Mehrheit (153.840 bzw. 73,4 Prozent) auf bundes- oder landesrechtlich geregelte Ausbildungsgänge in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens. Bildungsgänge an Schulen des Gesundheitswesens und weitere Bildungsgänge in diesem Tätigkeitsbereich wurden hier zusammengefasst (BIBB 2011c: 235ff.).

8 Jeweils vier Geburtsjahrgänge bilden dabei eine Kohorte (mit Ausnahme der 1965 und später geborenen Personen).

9 Die Berechnungen von Steinmann (2000) auf Basis der BIBB-IAB-Erhebungen 1979, 1985/86 und 1991/92 beziehen sich auf westdeutsche Personen, die einen beruflichen Abschluss erreicht haben und zur Zeit der Befragung erwerbstätig waren.

Bildungsbeteiligung der Hauptschüler/innen (und Förderschüler/innen) im „Übergangssystem“ entsprechend hoch.

„Übergangssystem“

Das „Übergangssystem“ hat in den letzten Jahren an quantitativer Bedeutung gewonnen und nimmt einen größeren Anteil am beruflichen Ausbildungssystem unterhalb der Hochschulebene ein als das Schulberufssystem. Im Jahr 2010 besuchte fast ein Drittel der Neuzugänge in das Ausbildungssystem eine Maßnahme oder einen Bildungsgang im „Übergangssystem“. Dieser Sektor besteht aus einer Vielzahl von staatlich finanzierten Maßnahmen und Lehrgängen in diverser Trägerschaft, die keiner systematischen Ordnung oder Koordinierung unterliegen. Deshalb wird diesem Sektor des Ausbildungssystems, trotz der etablierten Bezeichnung, ein systematischer Charakter abgesprochen (Solga 2009a).

Gemeinsames Ziel dieser Bildungsgänge ist die Vermittlung berufsvorbereitender und allgemeinbildender Fähigkeiten und Kompetenzen für Jugendliche, die die Schule verlassen und auf dem vollqualifizierenden Arbeitsmarkt bisher keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Auf diese Weise wird die Berufsschulpflicht dieser Jugendlichen erfüllt und die Jugendarbeitslosigkeit gesenkt. Die Bildungsgänge vermitteln keinen vollqualifizierenden Ausbildungsabschluss, d.h. sie bieten keine auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren beruflichen Zertifikate an. Nur teilweise besteht innerhalb dieser Maßnahmen die Möglichkeit, einen (höheren) allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen. Analysen zeigen, dass lediglich etwa ein Viertel der Teilnehmer/innen in den Bildungsgängen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) einen Schulabschluss nachholen konnte. Unter den Maßnahmen im „Übergangssystem“ ist die betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ) hervorzuheben. Sie soll Jugendlichen mit geringen Ausbildungschancen die Möglichkeit bieten, ihre „berufliche Handlungsfähigkeit“ im Rahmen von betrieblichen Abläufen und Arbeitszusammenhängen zu stärken, und gleichzeitig den Betrieben die Gelegenheit geben, diese Jugendlichen über einen Zeitraum von sechs bis zwölf Monaten beobachten zu können (BMBF 2012a: 63). Im besten Fall werden die Jugendlichen im Anschluss an die Maßnahme als Auszubildende übernommen. Gegenüber anderen Maßnahmen, wie den so bezeichneten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, hatten Teilnehmende an der EQ deutlich bessere Chancen, nach dem Abschluss des Bildungsgangs mit einer Ausbildung zu beginnen (Becker et al. 2010). Zu beachten ist allerdings, dass viele Teilnehmende an der EQ über einen Realschulabschluss verfügen und dass die EQ mit knapp 6 Prozent lediglich einen sehr geringen Anteil an den verschiedenen Bildungsgängen im „Übergangssystem“ einnimmt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, Webtabelle Tab. 1E-1A).

Da nur vereinzelt Evaluierungen von Maßnahmen oder Bildungsgängen vorhanden sind, ist nicht festzustellen, ob eine Teilnahme am „Übergangssystem“ grundsätzlich zu einem Kompetenzzuwachs führt oder die Übergangschancen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung erhöht (Baethge et al. 2007).

2.2 Institutionelle Entwicklungen sowie wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedingungen des Ausbildungsmarkts seit 1950

In diesem Abschnitt wird, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland, die Institutionalisierung des beruflichen Ausbildungssystems in Grundzügen skizziert. Da der Zugang zu Ausbildung als eine *Gatekeeping*-Situation verstanden wird, soll das Zusammenwirken der beteiligten Akteure, d.h. der beruflichen *Gatekeeper*, aufgezeigt und mögliche Konsequenzen für die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen sollen herausgestellt werden.

Als ein erster Fokus (Kapitel 2.2.1) werden die Entstehungs- und Entwicklungsprozesse der rechtlichen Regulierung innerhalb des dualen Systems und seiner institutionellen Grenzen nachvollzogen. Wie bereits gezeigt, befindet sich im dualen System das Gros der realisierbaren Ausbildungsperspektiven insbesondere für die Gruppe der Hauptschüler/innen. Mit dieser inhaltlichen Zielsetzung sei jedoch nicht behauptet, dass im Rahmen des Schulberufssystems nicht ebenfalls *Gatekeeping*-Prozesse stattfinden, die – mit Ausnahme der marktkompensatorischen Einrichtungen – zu einer Restriktion der Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen beitragen und beibringen haben.

Ein zweiter Fokus (Kapitel 2.2.2) wird auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungsprozesse gesetzt, durch die der Ausbildungseinstieg verschiedener Schulabgangskohorten im Zeitverlauf ungleich strukturiert wird. Diese zwei Aspekte werden zwar aus Gründen der Übersichtlichkeit in getrennten Abschnitten erörtert – in der Tat handelt es sich jedoch um historische Prozesse, die sehr eng miteinander verbunden sind und aufeinander einwirken. Dies wird an relevanten Punkten Erwähnung finden. Abschließend fasst eine Tabelle die wesentlichen institutionellen und weiteren Entwicklungen seit den 1950er Jahren zusammen und ordnet sie zeitlich verschiedenen Schulabgangskohorten zu.

Vorab sei noch angemerkt, dass sich die (ältere) historische Darstellung auf wichtige Eckpunkte beschränkt. Eine ausführliche Darstellung und die Erörterung reformpolitischer Debatten wurden beispielsweise bereits von Greinert (1993), Konitzka (1999), Steinmann (2000), Stratmann und Schloßer (1992) sowie Thelen (2004) geleistet.

2.2.1 Akteure und rechtliche Regulierung des dualen Systems

Das Berufsprinzip und die betriebliche Berufslehre, d.h. die Bündelung von verschiedenen fachspezifischen Qualifikationen innerhalb zu erlernender Berufe und die Zertifizierung dieser Qualifikationen nach erfolgreicher Prüfung, entstanden in Deutschland bereits im Mittelalter und sind auf die handwerklichen Zünfte zurückzuführen (siehe z.B. Brater 2010; Greinert 1993). Im Deutschen Kaiserreich wurde Ende des 19. Jahrhunderts die Ausbildung im Handwerk von staatlicher Seite gefördert und rechtlich gestützt. Beispielsweise verfügte das „Handwerkerschutzgesetz“ von 1897 die Gründung der Handwerkskammern als Körperschaften des öffentlichen Rechts, denen zusammen mit den Innungen das Prüfungsmonopol für gewerbliche Ausbildungen übertragen wurde. In dieser Zeit wurden zunächst sogenannte Fortbildungsschulen von staatlicher Seite eingerichtet, die nach anfänglicher Ablehnung vom Handwerk als „*schulische Ergänzung der Betriebslehre*“ anerkannt und mit der Weimarer Reichsverfassung als Berufsschulen mit einer Teilzeitschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr rechtlich institutionalisiert wurden (Steinmann 2000: 23). Nachdem industrielle Betriebe zunächst ihre Fachkräfte aus der handwerklichen Ausbildung rekrutiert hatten, entwickelte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der voranschreitenden Industrialisierung eine eigenständige industrielle Lehrausbildung. Die Nationalsozialisten hoben das Prüfungsmonopol des Handwerks auf und stellten damit die industrielle Ausbildung zum Facharbeiter, für die nun die Industrie- und Handelskammern das Prüfungsrecht innehatten, der handwerklichen Ausbildung zum Gesellen gleich (Steinmann 2000).

Bereits 1919 forderten die Gewerkschaften, die seit 1918 als Tarifpartner der Arbeitgeber anerkannt waren, ein Mitspracherecht bei der beruflichen Ausbildung. Sie schlugen ein Gesetz vor, das die Lehrausbildung im Betrieb und in der Schule landesweit einheitlich regeln sollte und die Ausbildung unterhalb der Hochschulbildung als eine öffentliche – und nicht privatrechtliche – Aufgabe betrachtete. Aufgrund der wirtschaftlichen und politischen Geschehnisse und der Widerstände von Seiten des Handwerks und der Industrie kam es jedoch zunächst zu keiner Weiterentwicklung der rechtlichen Regulierung. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das im Dritten Reich aufgebaute System anerkannter Ausbildungsberufe weitgehend unverändert übernommen (Howe 2006). Erst 1969 wurde in der Bundesrepublik Deutschland das *Berufsbildungsgesetz* nach mehrfachen Anläufen der Gewerkschaften und der SPD-Fraktion verabschiedet und nach der Zustimmung durch den Bundesrat verkündet (Greinert 1993: 93ff.).

Berufsbildungsgesetz und (Weiter-)Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe

Im BBiG von 1969 ist die Dualität der betrieblichen Ausbildung festgeschrieben. Berufsausbildung wird im Rahmen des Gesetzes einerseits als privatrechtliche Aufgabe, da die Betriebe mit den Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag abschließen, und andererseits als öffentliche Aufgabe definiert, da der Staat über die Ordnung der Ausbildung (mit-)bestimmt (Greinert 1993). Das Gesetz definiert ferner folgende Hauptmerkmale des dualen Systems:

- „(1.) Die Einbeziehung praktisch *aller* Wirtschafts- bzw. Tätigkeitsbereiche in das duale Ausbildungssystem, wobei den einzelnen Betrieben die Beteiligung an der Berufsausbildung freigestellt ist.
- (2.) Die Übertragung der zentralen Durchführungs- und Kontrollaufgaben in der Berufsbildung an private Körperschaften des öffentlichen Rechts, die *Kammern*.
- (3.) Die zentrale Stellung der Institution des *staatlich anerkannten Ausbildungsberufs* mit legitimierten Ausbildungsordnungen.
- (4.) Ein gesetzlich abgesichertes *Mitwirkungsrecht* der Gewerkschaften, der Bildungsbürokratie der Länder und der Berufsschullehrer.“ (Greinert 1993: 100)

Neben den ausbildenden Betrieben und Schulen gestaltet also eine Vielzahl weiterer Akteure das Geschehen auf dem Ausbildungsmarkt. Zu erwähnen bleiben noch die Interessenvertretungen auf der Arbeitgeberseite und das Bundesinstitut für Berufsbildung, das die duale Ausbildung wissenschaftlich begleiten und fördern soll. Die Gründung des BIBB wurde ebenfalls durch das BBiG initiiert. Zu den zentralen Aufgaben des Instituts gehören die Mitwirkung bei der Durchführung der Berufsbildungsstatistik und die Vorbereitung von Ausbildungsordnungen. Die Aufgaben und die Organisationsstruktur des BIBB wurden erstmalig durch das Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) von 1981 geregelt.

Im Zuge einer Neuordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO – nur in diesen wird im Rahmen des dualen Systems ausgebildet – werden bundesweit gültige Mindestvorgaben für die Ausbildung entwickelt und festgelegt. Sie betreffen die Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die Ausbildungsdauer, die zu erlernenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten des Berufs und Angaben bezüglich der Durchführung der Zwischen- und Abschlussprüfungen. Die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten werden gebündelt im Ausbildungsberufsbild festgehalten und im Ausbildungsrahmenplan detailliert ausgeführt.¹⁰ Der Rahmenplan ist sachlich und

10 Früher wurde lediglich von den zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnissen gesprochen. Das BBiG 2005 fügte diesen Bezeichnungen den Begriff „Fähigkeiten“ hinzu, um die Bestandteile *beruflicher Handlungsfähigkeit* zu definieren, die es im Rahmen einer dualen Berufsausbildung zu vermitteln gilt. Inwieweit sich Fähigkeiten von Kenntnissen oder Fertigkeiten nicht nur begrifflich, sondern auch inhaltlich unterscheiden, wird nicht näher spezifi-

zeitlich gegliedert, d.h. er enthält die Lerninhalte und Lernziele der betreffenden Ausbildung und die für die einzelnen Lernziele zu veranschlagende Vermittlungszeit anteilig an der gesamten Ausbildungszeit (BIBB 2011b). Die Rahmenpläne für den begleitenden Unterricht in der Berufsschule werden mit den Rahmenplänen für die betriebliche Ausbildung abgestimmt und von der KMK beschlossen.

Neuordnungsprozesse können sich über einen langen Zeitraum erstrecken. Meist stellen die Sozialpartner einen Antrag auf Neuordnung und schlagen dem zuständigen Fachministerium auf Bundesebene (in der Regel dem Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie bzw. einem seiner Vorgänger) Eckwerte bezüglich der Inhalte einer möglichen neuen Ausbildungsordnung vor. Anschließend erarbeiten Sachverständige der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften zusammen mit dem BIBB die Verordnung und die (betrieblichen) Ausbildungsrahmenpläne und stimmen diese mit Vertretern der Länder ab, die zuständig für den Berufsschulunterricht sind. Ausbildungsordnungen werden schließlich vom zuständigen Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassen – dies erfolgt in der Regel nach dem Konsensprinzip, d.h. erst wenn alle beteiligten Interessenvertreter zum Entwurf Stellung genommen haben und eine Zustimmung durch den Hauptausschuss des BIBB erfolgt ist. Dem Hauptausschuss gehören Vertreter der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, des Bundes und der Länder an (zur Entstehung von Ausbildungsordnungen siehe BIBB 2011b).

Die Beteiligung der verschiedenen staatlichen und wirtschaftlichen Akteure macht sehr deutlich, dass berufliches *Gatekeeping* in einem korporatistischen Ausbildungssystem wie dem deutschen (vgl. Baethge 2008; Greinert 1993) nicht nur auf der betrieblichen Ebene – beim tatsächlichen Rekrutierungs- und Auswahlprozess – stattfindet, sondern auch auf der gestaltenden und regulativen Ebene der beruflichen Bildung. Es kommt also auch den Akteuren eine wichtige *Gatekeeper*-Rolle zu, die nicht direkt mit den Individuen interagieren, die an Übergängen im Lebensverlauf stehen. Durch ihr Handeln beeinflussen diese Akteure dennoch die Übergangsprozesse und liefern gleichzeitig Legitimationsgrundlagen für das Entscheidungsverhalten der *Gatekeeper* auf der Organisationsebene z.B. auf der Ebene von Betrieben (vgl. Behrens und Rabe-Kleberg 1992).

Die Neuordnung von Ausbildungsberufen wurde lange Zeit von allen beteiligten Akteuren als „Vorzeigeunternehmen“ (Greinert 1993: 114) bezeichnet und galt als Beweis der Reform- und Modernisierungsfähigkeit des dualen Systems (Konietzka 1999: 52f.; Streeck et al. 1987). Und das ungeachtet der Tatsache, dass das BBiG gleich nach seinem Entstehen stark kritisiert

ziert. In letzter Zeit findet darüber hinaus in der Ordnungsarbeit (bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen) der Begriff „Kompetenz“ Verwendung. Auch hier besteht keine Einigung über den Begriffsinhalt (BIBB 2011b).

wurde. Gerade die Gewerkschaften bemängelten, dass durch das Gesetz die Position der Arbeitgeber gegenüber den anderen Ausbildungspartnern zu sehr gestärkt sei. Viele grundlegende Reforminitiativen oder -ideen versandeten in den folgenden Jahren jedoch.

Ein wiederkehrendes Thema in der Debatte um die Gestaltung des dualen Ausbildungssystems ist die Frage der Finanzierung, die gleichzeitig Aspekte der Zuständigkeit tangiert. Die Gewerkschaften forderten mit staatlicher Unterstützung in Zeiten eines angespannten Ausbildungsmarkts wiederholt eine Umlagefinanzierung. Bei einem solchen Finanzierungsmodell beteiligen sich Betriebe, die nicht oder zu wenig ausbilden, an den Kosten zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses und leisten eine Ausbildungsabgabe (Konietzka 1999; Stratmann 1992a). Vor der Reform des BBiG 2005 stand zur Debatte, eine grundsätzliche staatliche Beteiligung an der Finanzierung des betrieblichen Teils der dualen Ausbildung anzudenken (Schulz-Vanheyden et al. 2005). Aufgrund der Ablehnung seitens der Arbeitgeber und ihrer Verbände wurde bisher keines der Modelle realisiert. Die Ausbildungsbetriebe finanzieren (wenn auch teilweise mit staatlicher Unterstützung) den betrieblichen Teil der Ausbildung sowie die Ausbildungsvergütung der Auszubildenden. Die Länder finanzieren den Unterricht an den Berufsschulen und auch die Ausbildung an überbetrieblichen Ausbildungsstätten mit.

Reformbemühungen gab es im Verlauf der 1970er, 1980er und 1990er Jahre vielmehr auf der Ebene der einzelnen Berufe bzw. der Berufsfelder durch die Verordnungsarbeit. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die bestehenden Ausbildungsberufe durch die zuständigen Ministerien anerkannt (Howe 2006). Sie erhielten so den Status anerkannter Ausbildungsberufe. Die alten Berufsbilder und weiteren Ordnungsmittel, die teilweise noch aus den 1930er Jahren stammten, konnten daher auch nach Inkrafttreten des BBiG 1969 noch als Grundlage für die Ausbildung dienen. Und das, obwohl ihnen einige Bestandteile einer Ausbildungsordnung nach BBiG fehlten (wie z.B. eine sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildungsinhalte). Im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre wurden zunehmend neue Ausbildungsordnungen durch die Vertreter der verschiedenen beruflichen Felder erarbeitet, nach BBiG/HwO erlassen und lösten Schritt für Schritt die alten Berufsbilder ab. 1991 waren 243 der 377 anerkannten Ausbildungsberufe bereits nach BBiG/HwO geordnet, und nur noch 4 Prozent aller Auszubildenden wurden in den verbleibenden alten 134 Berufen ausgebildet (Greinert 1993: 116). Parallel wurden bereits Ende der 1980er und stärker noch ab Mitte der 1990er Jahre zahlreiche nach 1969 erlassene Ausbildungsordnungen überarbeitet und neu geordnet. Bis 2003 betraf dies über die Hälfte der anerkannten Ausbildungsberufe. Howe (2006: 121) bezeichnet diese Zeit auch als „Phase der Reformierung des Systems anerkannter Ausbildungsberufe“.

Im Jahr 2005 wurde das BBiG novelliert und mit dem BerBiFG vereint. Zu den Neuerungen des Gesetzes zählen die rechtliche Anerkennung von

Auslandsaufenthalten im Rahmen der dualen Ausbildung sowie die Zulässigkeit von Teilzeitberufsausbildungen für alleinerziehende Auszubildende oder Personen mit pflegebedürftigen Angehörigen. Neu ist auch eine Kompetenzausweitung der Länder in zweierlei Hinsicht. Einerseits können nun die Länder entscheiden, welche Ausbildungsgänge an beruflichen Schulen einer Ausbildung nach BBiG/HwO entsprechen. Die Länder können so potenziell eine stärkere Ausgleichsfunktion bei Marktengpässen im jeweiligen Bundesland übernehmen. Andererseits können sie darüber verfügen, in welcher Weise ein vorberuflicher Bildungsgang (im Rahmen des „Übergangssystems“) auf eine anschließende betriebliche Ausbildung anrechenbar sein kann. Eine Anrechnung durch den Betrieb ist aber nicht verpflichtend und erfolgt erst dann, wenn der/die Auszubildende und der ausbildende Betrieb gemeinsam einen Antrag stellen (BMBF 2005a, b; Sondermann 2005).

Institutionelle Ausdifferenzierung ober- und unterhalb des Systems anerkannter Ausbildungsberufe

Mit dem Fortgang der Bildungsexpansion und der wachsenden Zahl an höher qualifizierten Schulabgänger/innen entstanden in den 1970er Jahren institutionelle Ausdifferenzierungen bzw. Abgrenzungen zu den unteren und oberen Statusgrenzen des dualen Systems anerkannter Ausbildungsberufe.

Ausdifferenzierung nach „oben“: Duale Studiengänge

Als eine Ausdifferenzierung des dualen Systems in Richtung Hochschulbildung kann die Entstehung der dualen Studiengänge Anfang der 1970er Jahre genannt werden (Minks et al. 2011). Mit ihnen wurde ein Ausbildungsmodell entwickelt, das die Idee der Dualität vom Lernen im Betrieb und in der Schule aufrechterhielt, diese aber auf ein höheres Qualifikationsniveau (Fachabitur bzw. Abitur) hob. Die dualen Studiengänge schufen für Betriebe die Möglichkeit, Abiturient/innen eine praxisorientierte Hochschulausbildung anbieten zu können, auf die sie selbst, wie bisher traditionell im Rahmen der dualen Ausbildung, gestaltenden Einfluss nehmen können.¹¹

11 Im Jahr 1974 wurden die ersten dualen Studiengänge an Berufsakademien in Mannheim und Stuttgart durch die Landesregierung Baden-Württembergs eingerichtet. Als Grund für ihre Entstehung wird angeführt, dass große Wirtschaftsunternehmen Druck auf die Landesregierung ausübten, da sie befürchteten, aufgrund der Bildungsexpansion – insbesondere der Ausweitung der Hochschulbildung – nicht mehr genügend gute Schulabgänger/innen für eine Ausbildung im Betrieb gewinnen zu können. Duale Studiengänge wurden später auf ganz Baden-Württemberg und dann auf die Bundesrepublik Deutschland ausgeweitet und zunehmend an Fachhochschulen angesiedelt (Minks et al. 2011). Duale Studienabschlüsse wurden Mitte der 1990er Jahre formal den Abschlüssen an Fachhochschulen gleichgestellt und gelten heute als Bachelorabschlüsse (KMK 2012a).

Duale Studiengänge haben stark an Bedeutung gewonnen. Im Jahr 2011 waren über 900 duale Studiengänge bekannt. Ihre Anzahl ist damit im Vergleich zum Vorjahr um fast 20 Prozent gestiegen. Ebenso hoch war der prozentuale Zuwachs der dual Studierenden. Die Beteiligung stieg von über 50.000 auf mehr als 60.000 Personen (BIBB 2011a: 41).

Es liegen keine konkreten Erkenntnisse bezüglich der tatsächlichen Folgen dieser Entwicklung für die Ausbildungschancen von Haupt- und Real-schüler/innen vor. Stellen aber Betriebe nun vermehrt die Rekrutierung ihres Fachkräftenachwuchses auf duale Studiengänge um, könnte dies entsprechende Konsequenzen für die Ausbildungschancen von Schulabgänger/innen ohne (Fach-)Hochschulreife nach sich ziehen, da ihnen folglich weniger (attraktive) betriebliche Ausbildungsplätze offen stehen.

Ausdifferenzierung und Abgrenzung nach „unten“: Stufenausbildungen und „Übergangssystem“

Eine Ausdifferenzierung des dualen Systems nach „unten“ in der Bildungshierarchie ist in der Institutionalisierung von *Stufenausbildungen* zu sehen. Stufenausbildungen sind derzeit in Form der zweijährigen nach BBiG/HwO anerkannten Ausbildungsberufe vorzufinden, die als erste Stufe eines anerkannten drei- oder dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufs angerechnet werden können. Ein erfolgreicher Abschluss verpflichtet ausbildende Betriebe jedoch keineswegs, ihre Auszubildenden über die vollen drei bis dreieinhalb Jahre weiter auszubilden. Diese Ausbildungsberufe können dazu beitragen, den Status der regulären drei- bis dreieinhalbjährigen dualen Ausbildungsberufe über die Zeit zu halten bzw. anzuheben und den Zugang für Hauptschüler/innen zu erschweren. Erscheint es doch beim Vorhandensein anerkannter weniger anspruchsvoller Ausbildungsberufe als legitim, die höherwertigen dreijährigen Ausbildungsberufe mit Personen zu besetzen, die einen höheren Schulabschluss haben.

Die zweijährigen Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO werden vom BIBB auch „unechte“ Stufenausbildungen genannt, um sie von den als „echte“ Stufenausbildungen bezeichneten Ausbildungen abzugrenzen, deren erste Stufe nicht nach BBiG/HwO anerkannt ist. Nur über die zwei Stufen einer sogenannten „echten“ Stufenausbildung muss laut BBiG/HwO ein beide Stufen übergreifender Ausbildungsvertrag abgeschlossen werden (Sondermann 2005). Nach Auskunft des BIBB existieren derzeit keine Ausbildungsordnungen für „echte“ Stufenausbildungen (BIBB 2007).

Ob eine betriebliche Ausbildung auch in Berufen mit kürzerer Ausbildungsdauer erfolgen kann, die im Zweifelsfall nicht staatlich anerkannt ist, gehört zu den besonders intensiven und immer wiederkehrenden Streitpunkten zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern. Dies ist nicht verwunderlich, da hier Fragen der Gleichwertigkeit von Ausbildungsberufen innerhalb

eines Systems eigentlich formal gleicher Ausbildungsberufe berührt werden und darüber entschieden werden muss, ab wann ein Ausbildung als voll- oder teilqualifizierend gilt.

Zu den Diskussionspunkten über tatsächlich gestufte Ausbildungsgänge zählten Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre die tarifliche Eingruppierung und der berufliche Status der Absolventen/innen einer solchen Ausbildung. Denn nur eine erfolgreiche Facharbeiter-, Gesellen- oder Gehilfenprüfung (Letztere ist heute die Prüfung zur/zum Fachangestellten) eröffnet Aufstiegswege. Die Gewerkschaften bemängelten daher, dass nach dem Abschluss der ersten Stufe für die weitere Ausbildung auf der zweiten Stufe (d.h. für den vollqualifizierenden Abschluss) ein neuer Ausbildungsvertrag geschlossen werden musste (Stratmann 1992c: 136ff.). Bereits in den 1950er Jahren wurde eine ähnliche Debatte zur Aufhebung bzw. Beibehaltung der Anlernberufe geführt (Stratmann 1992b: 90ff.).

Von Arbeitgeberseite wurden Stufenausbildungen verschiedenster Spielart wiederholt gefordert und befürwortet, und immer lautete die Begründung, durch eine flexible Ausbildungsgestaltung auch lern- oder leistungsschwachen Schulabgänger/innen eine Ausbildung zu ermöglichen (Kath 2005; Schulz-Vanheyden et al. 2005; Stratmann 1992c: 136ff.). Werden aber Ausbildungsverträge nur über die erste Stufe der Ausbildung abgeschlossen, besteht die Gefahr der Ausgrenzung bestimmter sozialer Gruppen von den regulären Ausbildungsberufen. Von den 1950er bis 1970er Jahren waren es vor allem die jungen Frauen, die durch das institutionelle Nebeneinander von Lehrausbildungen und Anlernberufen von der vollqualifizierenden Berufsausbildung ausgegrenzt wurden. Stratmann (1992b: 93) fasst die damit verbundene Problematik zusammen, indem er feststellt, „daß der Anlernberuf eine typisch weibliche Karriere bildete: eben keine.“ Heute trifft es, in Form der zweijährigen Ausbildungsberufe, meist Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss (siehe Uhly et al. 2011). Die Gewerkschaften kritisieren daher, dass durch eine „Schmalspurausbildung“ keine ausreichende Förderung benachteiligter Jugendlicher erfolgen kann (Kath 2005: 8).

Trotz der Möglichkeit Ausbildungsordnungen für zweijährige oder gestufte Ausbildungsberufe zu erlassen, wurde dies von gewerkschaftlicher Seite über viele Jahrzehnte weitgehend verhindert. Die bereits existierenden zweijährigen oder gestuften Ausbildungsordnungen veralteten und gerieten ein Stück weit ins Hintertreffen.¹² Dies änderte sich, nachdem die Bundesregierung im Jahr 2003 und den darauf folgenden Jahren Ausbildungsordnungen zu neuen oder modernisierten zweijährigen (anstelle von regulär drei- bis dreieinhalbjährigen) Ausbildungsberufen erließ. Dies geschah ohne die Zu-

12 In einigen zweijährigen Ausbildungsberufen wie z.B. Verkäufer/in wurde jedoch immer sehr stark ausgebildet (siehe Tabelle 2.3, S. 44 zu den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen von weiblichen Auszubildenden).

stimmung der Gewerkschaften und damit unter Verletzung des Konsensprinzips, an dem seit Inkrafttreten des BBiG festgehalten wurde (Kath 2005).

Von Arbeitgeberseite wird bemängelt, dass mit dem BBiG von 2005 „die Stufenausbildung de facto abgeschafft“ wurde und dadurch weniger Gelegenheit besteht, leistungsschwachen Jugendlichen Perspektiven zu ermöglichen (Schulz-Vanheyden et al. 2005: 14). Dabei gilt der „Zwang“ zum übergreifenden Vertragsabschluss in der Regel auch für die anerkannten zweijährigen Ausbildungsberufe nicht. Diese können ebenfalls eine erste Stufe zu einem dreijährigen bzw. dreieinhalbjährigen Ausbildungsberuf darstellen.

Eine *noch stärkere institutionelle Abgrenzung der dualen Ausbildung nach „unten“* ist in der Institutionalisierung von Bildungsgängen zu sehen, die heute dem „Übergangssystem“ zugerechnet werden. Zu den ältesten Bildungsgängen des „Übergangssystems“ zählt das schulische Berufsgrundbildungsjahr, das im Gegensatz zum kooperativen BGJ der Unternehmen nicht im Rahmen eines Ausbildungsvertrags erfolgt. Das schulische BGJ wurde Anfang der 1970er Jahre eingerichtet mit der Idee, eine schulische Grundbildung in einem beruflichen Feld zu vermitteln. Das BGJ sollte dann auf die Ausbildungszeit in einem nach BBiG/HwO anerkannten Ausbildungsberuf angerechnet werden können. In den darauf folgenden Jahren wuchs die Zahl der Teilnehmer/innen deutlich an und sank erst wieder, als sich Mitte der 1980er Jahre eine Entspannung auf dem vollqualifizierenden Ausbildungsmarkt abzeichnete (vgl. Greinert 1993: 190ff.; Konietzka 1999: 121f.).

Während die Gewerkschaften im schulischen BGJ zunächst einen Weg sahen, regionale oder konjunkturelle Ausbildungsplatzmängel auszugleichen und einen Zugang zu Ausbildung ohne die Selektion durch die Betriebe zu ermöglichen, waren die Arbeitgeber gegen dieses Anliegen. Sie verwehrten den Absolvent/innen des schulischen BGJ die weitere Ausbildung in den Betrieben und fochten auch auf andere Weise gegen die von der Bundesregierung im Jahr 1972 auf der Basis des BBiG erlassene Anrechnungsverordnung. Die Auseinandersetzungen führten dazu, dass die Verordnung 1978 in entscheidenden Punkten geändert und die Anrechnungsmöglichkeiten deutlich eingeschränkt wurden. In der Folge stellten sich nun auch die Gewerkschaften gegen das schulische BGJ (Greinert 1993).

Auch im Zusammenhang mit der Novellierung des BBiG im Jahr 2005 stand die Anrechnungsfrage von Bildungsgängen des „Übergangssystems“ auf die betriebliche Ausbildungszeit wieder zur Debatte. Den Ländern wurde die Kompetenz übertragen, diesbezügliche Verordnungen zu erlassen. Wie bereits erwähnt, muss seit 2009 eine mögliche Anrechnung allerdings durch einen gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und ausbildenden Betriebe beantragt werden, weil eine Anrechnung „rechtsgestaltend in die jeweiligen Vertragsbeziehungen“ eingreife (Sondermann 2005: 7). Daher bleibt ungewiss, inwieweit mögliche Länderverordnungen zu einer tatsächliche Anrech-

nung von Zeiten im „Übergangssystem“ auf eine betriebliche Ausbildung führen werden.

2.2.2 Gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen beim Übergang von der Schule in das Ausbildungssystem

Mit der voranschreitenden Bildungsexpansion verließen seit den 1960er Jahren immer mehr Schulabgänger/innen mit Realschulabschluss oder Abitur die allgemeinbildende Schule und veränderten so das durchschnittliche Bildungsniveau der Ausbildungssuchenden. Heute keine Seltenheit mehr, aber damals unerwartet war, dass selbst Abiturient/innen zunehmend Interesse an einer Ausbildung im dualen System zeigten – auch wenn sie im Anschluss daran oftmals noch ein Studium begannen (Konietzka 1999; Tessaring 1993). Als ein weiterer Trend stellte sich die zunehmende Bildungsbeteiligung junger Frauen auch innerhalb der vollqualifizierenden Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene heraus. Größeres Gewicht nahmen dabei Ausbildungsgänge im Schulberufssystem ein, das zu dieser Zeit verstärkt ausgebaut wurde. Gleichzeitig zeigte sich aber auch eine Steigerung des Anteils weiblicher Auszubildender im dualen System, der sich ab Mitte der 1980er Jahr auf 40 Prozent der Auszubildenden insgesamt belief (Konietzka 1999: 126f.) und sich bis heute relativ konstant auf diesem Niveau hält (BIBB 2011c: 117).

Ab Mitte der 1970er Jahre tauchten zum ersten Mal Defizite in der Versorgung der Schulabgänger/innen mit Ausbildungsplätzen auf (Streeck et al. 1987: 23). Im Zuge der beiden Ölpreiskrisen kam es darüber hinaus zu einem sprunghaften Anstieg der Arbeitslosenquoten, die sich seit der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik auf sehr geringem Niveau bewegten (Bundesagentur für Arbeit 2012). In besonders hohem Maße wuchs die Arbeitslosenquote gering qualifizierter Personen (Solga 2005: 20), was die Notwendigkeit für Schulabgänger/innen aller Bildungsgruppen erhöhte, eine vollqualifizierende Ausbildung (bzw. ein Studium) zu absolvieren. Jugendarbeitslosigkeit wurde zu einem Thema und eine herannahende „Ausbildungskatastrophe“ befürchtet (Greinert 1993: 106). Als Anfang der 1980er Jahre die geburtenstarken Jahrgänge in den Ausbildungsmarkt drängten und der Handlungsdruck stieg, gelang es, so Baethge (2008), größere Engpässe in der Versorgung der Schulabgänger/innen mit Ausbildungsplätzen abzuwenden. In Reaktion auf gewerkschaftliche und politische Appelle sowie die Androhung einer Ausbildungsplatzabgabe steigerten die Betriebe ihre Ausbildungsaktivität und bildeten weit über ihren damaligen Fachkräftebedarf aus – bis sich der Ausbildungsmarkt ab Mitte der 1980er Jahre wieder entspannte.

Während diese Phase auch andernorts (Steinmann 2000; Streeck et al. 1987) als Zeugnis der Leistungs- und Anpassungsfähigkeit des beruflichen Ausbildungssystems beurteilt wird, sprach die gewerkschaftliche Seite für die

Jahre 1981 bis 1984 von einer Vielzahl fehlender Ausbildungsplätze. Außerdem nahmen die Ausbildungsplätze im Handwerk und in der Landwirtschaft überproportional zu. Die so bezeichnete „Fehlsteuerung“ hatte zur Konsequenz, dass zwar viele Schulabgänger/innen eine Ausbildung beginnen konnten, allerdings in Berufssegmenten, die auch schon in den 1980er Jahren relativ geringe Beschäftigungschancen aufwiesen (Greinert 1993: 122f.).¹³ Auch wenn sich diesbezüglich keine Belege anführen lassen, ist anzunehmen, dass Hauptschüler/innen davon überproportional betroffen waren, da für attraktivere Ausbildungsstellen nun genügend höher qualifizierte Schulabgänger/innen zur Auswahl standen.

Wie sich die (berufsspezifischen) Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen seit Beginn der 1950er Jahre tatsächlich verändert haben, ist Gegenstand des im nächsten Kapitel zusammengefassten Forschungsstands. Eine kurze und einfache Beantwortung dieser Frage, beispielsweise mittels der amtlichen Schul- oder Berufsbildungsstatistik, ist nicht möglich. Insgesamt gilt für die deutsche amtliche Statistik, dass der Wandel von Bildungsverläufen oder auch einzelnen Übergängen im Bildungssystem nicht verlässlich darstellbar ist und auch eine konkrete Einschätzung der historischen Entwicklung der Ausbildungsmarktsituation nur unter Unsicherheiten vorzunehmen ist (vgl. auch Baethge et al. 2007). Erst für die 1990er Jahre und später lassen sich einige Befunde anführen.

Eine positive Bilanz der kritischen Jahre Anfang der 1980er wird vor dem Hintergrund des wachsenden Ausbildungsplatzmangels seit Mitte der 1990er Jahre verständlich – auch wenn Jugendliche, die Anfang der 1980er Jahre einen Ausbildungsplatz suchten, sicher mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen hatten als jene, die direkt in den Jahren davor oder danach die Schule verlassen haben. Für die relativ schlechtere Situation der deutlich jüngeren Schulabgangskohorten und insbesondere der Hauptschüler/innen unter ihnen sprechen die seit Anfang der 1990er Jahre steigenden bzw. auf hohem Niveau verbleibenden Eintritte von Schulabgänger/innen in das „Übergangssystem“ (vgl. BMBF 2012b). Ab 2002 ist eine weitere Zuspitzung der Situation zu beobachten. Schüler/innen, die in diesem oder den darauf folgenden Jahren die Schule verließen, hatten schlechtere Übergangschancen in eine betriebliche Ausbildung als Schulabgänger/innen in den Jahren davor (Beicht et al. 2008: 267f.). Seit 2010 wird eine leichte Entspannung des Ausbildungsmarkts beobachtet, die sich demografisch bedingt aus rückläufigen Schulabgängerzahlen ergibt. Sie hat jedoch nicht zu einer verbesserten Situation der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss beigetragen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 101ff.).

13 Streeck et al. (1987) betonen zusätzlich die Steigerung der Ausbildungsattraktivität industrieller Großbetriebe mit über 1.000 Mitarbeitern, die sogar höher war als im ausbildungsstarken Handwerk. Sie fügen jedoch hinzu, dass dadurch die damals sehr hohe Ausbildungsquote der handwerklichen Betriebe keineswegs erreicht wurde.

Zusammenfassung: Wandel der Kontextbedingungen beim Einstieg in den Ausbildungsmarkt

Je nachdem, in welcher historischen Zeit Jugendliche die Schule verlassen und in den Ausbildungsmarkt übergehen, stoßen sie auf andere Kontextbedingungen, die vorteilhaftere oder nachteiligere Gelegenheitsstrukturen darstellen können. Die Einteilung verschiedener Schulabgangskohorten in Tabelle 2.1 bildet verschiedene Gelegenheitsstrukturen ab, die sich aus den wirtschaftlichen, demografischen und institutionellen Bedingungen ergeben.

Tab. 2.1: Bedingungen des Einstiegs in den Ausbildungsmarkt seit den 1950er Jahren

| Schulabgangskohorten | Kontextbedingungen | Gelegenheitsstrukturen |
|-----------------------------|--|--|
| | Bildungsexpansion im Sekundarschulbereich von der ältesten hin zur jüngsten Kohorte A) Faktoren des Angebots und der Nachfrage B) Strukturierung und Regulation im dualen System | sehr günstig (+ +) bis sehr nachteilig (- -) |
| 1954 – 1972 | A) Günstige Ausbildungsmarktsituation, Überhang an Ausbildungsplätzen. B) Wiederaufnahme des Systems der anerkannten Ausbildungsberufe aus dem Dritten Reich. Kohorte steigt größtenteils vor dem ersten BBiG, das 1969 in Kraft tritt, in den Ausbildungsmarkt ein. | + + |
| 1973 – 1979 | A) Wirtschaftliche Gesamtsituation verschlechtert sich durch Rezessionen („Ölpreiskrisen“). Mitte der 1970er Jahre erstmals Defizite bei der Versorgung mit Ausbildungsplätzen, anschließend weitere Verschlechterungen. B) Die ersten Ausbildungsordnungen werden nach BBiG/HwO erlassen. Beginnende Ausdifferenzierung des dualen Systems nach „oben“ (duales Studium) und „unten“ („Übergangssystem“). | + + |
| 1980 – 1984 | A) Die „Lehrstellenlücke“ wird zu einem größeren Problem. Besonders geburtenstarke Jahrgänge drängen auf den Ausbildungsmarkt: steigendes Interesse von Schulabgänger/innen an dualer Ausbildung, aber geringere Ausbildungskapazitäten. B) Erste Neuordnungen für Ausbildungsberufe, die Ende der 1970er Jahre erlassen wurden, werden relevant. | - - |
| 1985 – 1989 | A) Rückgang der Schulabgängerzahlen – der Ausbildungsmarkt entspannt sich. B) Weitere Ausbildungsordnungen oder bereits erste Neuordnungen verschiedener Ausbildungsberufe. | + - |
| 1990 – 2002 | A) Anfang der 1990er Jahre vergleichsweise entspannte Situation, dann wieder große Defizite an Ausbildungsplätzen. B) Verstärkter Ausbau des „Übergangssystems“. Deutlich über die Hälfte der anerkannten dualen Ausbildungsberufe wird überarbeitet oder neu geschaffen. | - / - - - - |
| ab 2002 | A) Weitere Engpässe bei der Versorgung der Schulabgänger/innen mit Ausbildungsplätzen. Leichte Entspannung des Ausbildungsmarkts gegen Ende der 2000er Jahre. B) Novellierung des BBiG im Jahr 2005. Erlass neuer und modernisierter Ausbildungsordnungen für zweijährige Ausbildungsberufe im Rahmen des dualen Systems. | - - / - - - |

Quelle: eigene Darstellung

Neben Faktoren, die das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt beeinflussen können, werden die Erkenntnisse aus Kapitel 2.2.1 zur rechtlichen Regulierung der beruflichen Bildung mit angeführt. Eine stärkere Strukturierung und rechtliche Regulierung, einschließlich der Festlegung von rechtlichen Mindestanforderungen für Ausbildungsberufe durch die Ausbildungsordnungen, kann möglicherweise mit *Upskilling*-Prozessen einhergehen, die ihrerseits als Teil der Gelegenheitsstrukturen zu verstehen sind. Denn eine mögliche Steigerung der beruflichen Anforderungen könnte entsprechende *Upgrading*-Prozesse der Einstellungsstandards, d.h. Anhebungen der schulischen Zugangsvoraussetzung für eine betriebliche Einstellung, ausgelöst haben. In der letzten Spalte wird eine grobe Einschätzung hinsichtlich der Frage vorgenommen, ob die jeweiligen Kontextbedingungen eher günstige oder eher nachteilige Gelegenheitsstrukturen für den Ausbildungseinstieg der Schulabgänger/innen darstellen.¹⁴

2.3 Aktuelle Herausforderungen

Neben der nachlassenden Integrationskraft des dualen Systems insbesondere für bildungsschwächere Jugendliche werden als aktuelle Herausforderungen für das berufliche Bildungssystem der strukturelle und soziale Wandel, Globalisierungs- und Internationalisierungstrends sowie steigende kognitive und nicht-kognitive berufliche Anforderungen betrachtet sowie „das deutsche Bildungsschema“, d.h. die institutionelle Trennung von beruflicher Bildung und höherer Allgemeinbildung (einschließlich der Hochschulbildung) (vgl. Baethge et al. 2007: 15ff.).

Arbeitsmarktbezogene strukturelle Veränderungen werden im Zusammenhang mit Rationalisierungsprozessen in der industriellen Produktion, der Technologisierung und der Tertiarisierung gesehen, d.h. dem Wandel von der Produktions- zur Dienstleistungsökonomie. Seit Anfang der 1980er Jahre haben im traditionell ausbildungsstarken sekundären Sektor (im Handwerk und im industriellen Wirtschaftssektor) die Beschäftigung und noch mehr die Ausbildungsaktivität deutlich abgenommen. Hingegen ist die Beschäftigung im tertiären Sektor (dem Dienstleistungssektor) überproportional gestiegen – ohne aber entsprechend hohe Ausbildungszahlen im dualen System nachzuziehen. Die Beschäftigungs- und Ausbildungsquoten haben sich im tertiären Sektor vielmehr diametral entgegengesetzt entwickelt. Der Übergang zu einer

14 Vorgreifend sei angemerkt, dass die in Tabelle 2.1 vorgenommene Einteilung der Schulabgangskohorten sich ebenso in den empirischen Analysen dieser Untersuchung wiederfindet. Die Analysen zum Wandel der beruflichen Chancen der Hauptschüler/innen in Kapitel 6 umfassen die Jahre 1954-2002, die Analysen zu den bildungsgruppenspezifischen Übergangschancen in einem segmentierten Ausbildungsmarkt in Kapitel 7 umfassen die Jahre 2002 bis 2010, und Kapitel 8 betrachtet Rekrutierungs- und Auswahlverfahren von Betrieben auf dem Ausbildungsmarkt im Jahr 2011.

Dienstleistungsökonomie fällt mit einem Wandel in Richtung „Wissensgesellschaft“ zusammen und ist durch eine Zunahme der sogenannten wissensintensiven Beschäftigungsbereiche gekennzeichnet (Baethge et al. 2007).¹⁵ Im Zuge dieses Wandels wird in zunehmenden Maße, wie Baethge et al. (2007) und Solga (2009a) mit Bezug auf Polanyi (1985) argumentieren, generelles systematisches Wissen nachgefragt. Im Gegensatz zum (impliziten) Erfahrungswissen, dessen Anwendung immer auf den begrenzten Handlungsraum reduziert bleibt, in dem es erlernt wurde, versetzt das (explizite) systematische Wissen Arbeitskräfte berufsübergreifend in die Lage, Aufgaben zu bewältigen und sich neue Dinge anzueignen. Dies führe dazu, so die Autor/innen, dass auch im industriellen Sektor zunehmend Arbeitsplätze mit Hochschul- oder Fachhochschulabsolvent/innen besetzt würden. Für ein qualifiziertes Arbeiten werden allerdings immer beide Arten von Wissen benötigt, und gerade in der Interaktion mit anderen Menschen ist Erfahrungswissen unerlässlich. Heutzutage überwiegt also „ein Anforderungsprofil, in dem ein *breites* Fachwissen mit dem Denken in Zusammenhängen [...] und einem flexiblen Arbeitseinsatz verbunden ist“ (Solga 2009a: 6).

Das Modell des dualen Studiums, in dem Studierende an einer Hochschule eher theoretisch-abstraktes Wissen lernen und parallel dazu in einem Betrieb fachliches und betriebliches Erfahrungswissen sammeln, scheint diesen Ansprüchen auf den Punkt genau zu entsprechen. Für die Anerkennung dieses Modells durch die Wirtschaft und die Studienberechtigten sprechen die steigenden dualen Studienangebote und Studierendenzahlen.

Anzunehmen ist, dass sich der Wandel der Qualifikationsnachfrage der Betriebe durch die Zunahme der wissensintensiven Beschäftigungsbereiche (zumindest bisher) insbesondere in den oberen, hoch qualifizierenden Segmenten des dualen Systems bemerkbar macht und dort zu Ausdifferenzierungen oder Substitutionen von Berufsbildung durch Hochschulbildung geführt hat. Bemerkenswert ist nämlich die bereits über viele Jahrzehnte andauernde *berufliche* Kontinuität der Ausbildung im Kernbereich des dualen Systems. Gemessen an den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen wird deutlich, dass viele der Berufe, die früher das Gros der Ausbildungsplätze im dualen System darstellten, immer noch einen hohen Stellenwert besitzen. Die Tabellen 2.2 und 2.3 stellen diese für Männer und Frauen separat dar. Unter den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen von männlichen Auszubildenden befinden sich acht Berufe (einschließlich ihrer Vorgängerberufe), die über einen Zeitraum von 60 Jahren – d.h. von 1950 bis 2010 – fast durchgehend zu

15 Es sei angemerkt, dass damit nicht eine Gleichsetzung von wissensintensiver Tätigkeit und einer Beschäftigung im Dienstleistungssektor gemeint ist. Im tertiären Sektor finden sich Berufe und berufliche Tätigkeiten mit höchst unterschiedlichem Anforderungsniveau (z.B. die Verkäuferin und die Journalistin). Dies gilt in ähnlicher Weise für den sekundären Sektor (z.B. die ungelernte Arbeiterin und die Ingenieurin). Zum Konzept der Tertiarisierung siehe z.B. Jacobsen (2010).

Tab. 2.2: Am stärksten besetzte Ausbildungsberufe von männlichen Auszubildenden 1950 bis 2010 (nach Rangfolge und prozentuaalem Anteil an allen männlichen Auszubildenden)

| Beruf (Vorgängerberufe) | 2010 | 2000 | 1990 | 1980 | 1970 | 1960 | 1950 | |
|--|------------|------------|---------------|------------|------------|------------|------------|---------------|
| Kraftfahrzeugmechatroniker (Kraftfahrzeugmechaniker) | 1 6,7% | 1 7,7% | 1 7,5% | 1 8,8% | 1 10% | 1 6,6% | 8 3,6% | |
| Industriemechaniker (Betriebs-/Maschinenschlosser) | 2 5,3% | 12/ 14 | 3/ 4 | 3/ 14 | 4 2,0% | 2 5,8% | 3 4,5% | |
| Elektroniker (Elektroinstallateur)/Handwerk | 3 3,8% | 2 4,6% | 2 5,3% | 2 5,4% | 2 5,6% | 4 5,1% | 10 3,2% | |
| Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer, Gas- u. Wasserinstallateur, (Klempner) u. Installateur) | 4 3,6% | 6/ 13 | 3,0%/ 2,0% | 7 3,3% | 13 2,0% | 13 2,0% | -- | |
| Kaufmann im Einzelhandel (Einzelhandelskaufmann) | 5 3,4% | 5 3,1% | 9 2,8% | -- | 11 2,5% | 5 5,0% | 6 3,7% | |
| Metalbauer (Schmied, Schlosser) | 6 2,9% | 7 2,9% | 14 2,2% | 12 2,1% | -- | 9 3,0% | 11/ 15 | 2,9%/ 2,1% |
| Koch | 7 2,8% | 9 2,6% | -- | -- | -- | -- | -- | |
| Mechatroniker (u.a. Elektromechaniker) | 8 2,7% | -- | -- | -- | 12 2,0% | -- | -- | |
| Fachinformatiker (Datenverarbeitungskaufmann) | 9 2,5% | 10 2,4% | -- | -- | -- | | | |
| Zerspanungsmechaniker (u.a. Dreher, Schleifer, Bohrer) | 10 2,4% | -- | -- | -- | -- | 14 1,9% | -- | |
| Kaufmann im Groß- und Außenhandel | 11 2,4% | 8 2,7% | 5 3,3% | 8 2,8% | 5 4,5% | 3 5,6% | 7 3,7% | |
| Fachkraft für Lagerlogistik | 12 2,2% | -- | | | | | | |

Fortsetzung Tab. 2.2

| Beruf (Vorgängerberufe) | 2010 | 2000 | 1990 | 1980 | 1970 | 1960 | 1950 |
|---|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| Elektroniker für Betriebstechnik (Energieelektriker, Starkstromelektriker)/ <i>Industrie</i> | 13 2,2% | -- | 12 2,4% | -- | 7 3,2% | -- | -- |
| Maler und Lackierer (Maler, Lackierer) | 14 2,2% | 3 4,2% | 11 2,6% | 6 3,6% | 9 2,7% | 8 3,2% | 4 4,2% |
| Industriekaufmann | 15 2,1% | 11 2,1% | 8 2,8% | 13 2,1% | 3 5,2% | 6 4,7% | 9 3,3% |

Bis einschließlich 1990 beziehen sich die Angaben auf das alte Bundesgebiet, 1960 ohne Berlin (West), 1950 ohne Berlin (West) und ohne das Saarland.

| = Ausbildungsberuf nicht existent; -- = Ausbildungsberuf gehört im jeweiligen Jahr nicht zu den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen.
Hinweis: Werden für ein Jahr mehrere Rangplätze angegeben, bedeutet dies, dass sich mehrere Vorgänger oder Fachrichtungen eines Berufs unter den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen befanden bzw. ausgewiesen wurden. Beispiel: Im Jahr 2010 wurde der Industriemechaniker ohne Fachrichtung ausgewiesen, im Jahr 2000 in den Fachrichtungen Maschinen- u. Systemtechnik und Betriebstechnik, im Jahr 1980 waren die Vorgängerberufe Maschinen- und Betriebsschlosser vertreten und von 1970 bis 1950 nur der Vorgänger Maschinenschlosser. Zur Genealogie der Berufe vgl. BIBB (2012d).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, verschiedene Jahrgänge

Tab. 2.3: Am stärksten besetzte Ausbildungsberufe von weiblichen Auszubildenden (nach Rangfolge und prozentuaalem Anteil an allen weiblichen Auszubildenden)

| Beruf (Vorgängerberufe) | 2010 | 2000 | 1990 | 1980 | 1970 | 1960 | 1950 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------------|---------|
| Kauffrau im Einzelhandel (Einzelhandelskauffrau) | 1 6,6% | 2 6,9% | 3 7,1% | 7 4,1% | 4 7,5% | 1 40,6% | 1 40,5% |
| Bürokauffrau | 2 6,6% | 1 8,0% | 1 8,9% | 3 8,1% | 5 7,1% | -- | -- |
| Medizinische Fachangestellte (Arztgehilfin) | 3 6,5% | 3 6,7% | 4 6,7% | 6 5,4% | 8 4,3% | -- | -- |
| Industriekauffrau | 4 5,3% | 6 5,0% | 5 6,2% | 5 5,5% | 3 8,7% | 3 5,1% | 3 9,0% |
| Friseurin | 5 5,1% | 4 6,1% | 2 7,3% | 2 10,3% | 2 10,5% | 2 5,6% | 5 5,9% |
| Verkäuferin | 6 5,1% | 11 2,9% | 10 3,2% | 1 11,5% | 1 12,6% | -- | -- |
| Zahnmedizinische Fachangestellte (Zahnarzthelferin) | 7 5,0% | 5 5,3% | 6 4,9% | 9 3,5% | 12 3,0% | -- | -- |
| Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk (Verkäuferin im Nahrungsmittel-/Bäcker-/Fleischerhandwerk) | 8 4,5% | 7 4,5% | 7 4,8% | 4 6,7% | 10 3,1% | 8/9 1,0%/1,0% | -- |
| Kauffrau für Bürokommunikation (Bürogehilfin) | 9 4,4% | 9 3,8% | 14 1,8% | 11 2,9% | 9 4,2% | -- | -- |
| Hotelfachfrau | 10 3,4% | 10 3,4% | 12 2,8% | -- | -- | -- | -- |
| Bankkauffrau | 11 3,4% | 8 3,8% | 8 4,7% | 8 3,7% | 7 4,7% | -- | 11 0,8% |
| Kauffrau im Groß- und Außenhandel | 12 2,8% | 12 2,8% | 9 3,3% | 10 3,2% | 6 5,6% | 4 4,5% | 4 6,6% |
| Steuerfachangestellte (Fach-)Gehilfin in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen) | 13 2,1% | 13 2,6% | -- | 12 2,6% | -- | 10 0,9% | 12 0,8% |

Fortsetzung Tab. 2.3

| Beruf (Vorgängerberufe) | 2010 | 2000 | 1990 | 1980 | 1970 | 1960 | 1950 |
|--|---------|---------|---------|---------|------|------|------|
| Rechtsanwaltsfachangestellte (Rechtsanwaltsgehilfin) | 14 1,9% | 14 2,3% | 13 2,1% | 15 1,6% | -- | -- | -- |
| Verwaltungsfachangestellte | 15 1,8% | 15 1,7% | -- | -- | -- | -- | -- |

Bis einschließlich 1990 beziehen sich die Angaben auf das alte Bundesgebiet, 1960 ohne Berlin (West), 1950 ohne Berlin (West) und ohne das Saarland.

-- = Ausbildungsberuf gehört im jeweiligen Jahr nicht zu den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen.

Hinweis: Werden für ein Jahr mehrere Rangplätze angegeben, bedeutet dies, dass sich mehrere Vorgänger oder Fachrichtungen eines Berufs unter den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen befanden bzw. ausgewiesen wurden. Beispiel: Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk. Im Jahr 1960 waren die beiden Vorgängerberufe Verkäuferin im Bäcker- sowie im Fleischerhandwerk unter den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen vertreten. Zur Genealogie der Berufe vgl. BIBB (2012d).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufsbildungsstatistik, verschiedene Jahrgänge

dieser Gruppe gehörten (darunter z.B. Kraftfahrzeugmechatroniker, Industriemechaniker, Kaufmann im Einzelhandel). Hinzu kommt ein weiterer Beruf (Anlagenmechaniker für Sanität-, Heizungs- und Klimatechnik), der seit 1960 zu den 15 am stärksten besetzten Berufen zählt. Bei den weiblichen Auszubildenden zeigt sich eine noch breitere berufliche Konstanz, die sich allerdings erst um ca. 1970 herausbildete, d.h. mit zunehmender Beteiligung der jungen Frauen in der dualen Ausbildung. Hier sind zunächst nur vier Berufe seit 1950 bis durchgehend 2010 unter den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen zu verorten, aber insgesamt elf Berufe zählen seit 1970 zu dieser Gruppe (darunter z.B. Kauffrau im Einzelhandel, Kauffrau im Groß- und Außenhandel, Friseurin, Medizinische Fachangestellte, Bürokauffrau).

Anhand der unterschiedlichen Ausbildungsberufe in Tabelle 2.2 und Tabelle 2.3 ist erkennbar, dass eine ausgeprägte berufliche Segregation innerhalb des dualen Systems besteht. Die beruflichen Ausbildungswege von Männern und Frauen zeichnen sich demnach nicht nur durch eine deutlich stärkere Bildungsbeteiligung junger Frauen im Schulberufssystem aus. Die geschlechtsspezifische Segregation geht mit sozialen Ungleichheiten einher, die sowohl den Zugang zu einer Ausbildung als auch die späteren Erwerbs- und Karrierechancen betreffen. Die sogenannten traditionellen Frauenberufe des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens im Schulberufssystem, für die sogar oftmals ein höherer Schulabschluss benötigt wird, und auch weiblich dominierte Ausbildungsberufe im dualen System, sind generell mit geringerer Entlohnung und geringeren Aufstiegschancen verbunden als die traditionell männliche (industrielle) Facharbeiterausbildung (vgl. Krüger 1996).

Aufgrund der gestiegenen und erfolgreicherer Bildungsbeteiligung der Mädchen und jungen Frauen und des höheren Anteils von jungen Männern unter den Hauptschüler/innen sowie ihres höheren Anteils im „Übergangssystem“ kommt es in jüngster Zeit teilweise zu einer Umkehrung der Geschlechterungleichheiten, so dass von einer Benachteiligung der männlichen Jugendlichen gesprochen wird (Baethge et al. 2007). Auf verschiedenen Ebenen des (Berufs-)Bildungssystems können sich Geschlechterungleichheiten heute demnach in Benachteiligungen des einen oder des anderen Geschlechts manifestieren. Für das hier im Fokus stehende vollqualifizierende Ausbildungssystem unterhalb der Hochschulebene bleibt grundsätzlich festzuhalten, dass junge Frauen weiterhin einen eingeschränkten Zugang zum dualen System der Berufsausbildung erhalten, auch wenn sie dies explizit wünschen, und dass das Schulberufssystem hier zwar einen Ausgleich schaffen kann, jedoch oftmals als Zugangsvoraussetzung ein mittlerer oder höherer Schulabschluss gefordert wird (Beicht et al. 2008). Dies hat zur Folge, dass Hauptschülerinnen es besonders schwer haben, einen vollqualifizierenden Ausbildungsplatz zu erhalten (siehe auch Steinmann 2000).

Angesichts der hohen Kontinuität der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe stellt sich die Frage, ob interne Veränderungen des Anforderungsprofils dieser Berufe im Rahmen von Neuordnungsverfahren stattgefunden haben. Nicht nur die Auflösung veralteter Berufe oder die Substitution des betrieblichen Qualifikationsbedarfs durch Ausbildungsgänge auf Hochschulniveau und damit ein quantitativer Bedeutungsverlust von Ausbildungsberufen kann Ausdruck berufsstrukturellen Wandels sein, sondern auch Veränderungen der beruflichen Anforderungen innerhalb von Berufsbildern. Werden die Neuordnungsprozesse der Ausbildungsberufe doch als modernisierende Verfahren bezeichnet, die den sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt gerecht werden und eine hohe Legitimität unter den beteiligten Akteuren im jeweiligen beruflichen Feld genießen (BIBB 2011b).

Dafür spricht zunächst, dass trotz verringerter Nachfrage nach Auszubildenden im sekundären Sektor die „traditionelle“ duale Berufsausbildung immer noch zentral für die Fachkräftesicherung der Betriebe ist. Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) fasst die Ergebnisse einer aktuellen Unternehmensbefragung folgendermaßen zusammen: „In Zeiten des demografischen Wandels besitzt die Sicherung von Fachkräften durch eigene Ausbildung bei den Unternehmen höchste Priorität.“ (DIHK 2011: 3)

Vor dem Hintergrund dieser Aussage erscheint es widersprüchlich, dass viele Betriebe Schwierigkeiten haben, ihre offenen Ausbildungsstellen zu besetzen und gleichzeitig viele Jugendliche, insbesondere Hauptschüler/innen, nach der Schule ohne Ausbildungsplatz verbleiben und stattdessen einen Bildungsgang im „Übergangssystem“ beginnen (vgl. BMBF 2012a).

Aus Sicht der ausbildenden Unternehmen wird insbesondere die mangelnde „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen dafür verantwortlich gemacht, dass sie nicht in gewünschter Weise ausbilden und für einen Fachkräftenachwuchs sorgen können (DIHK 2011). Ungeachtet der weiten Verbreitung des Begriffspaares „mangelnde Ausbildungsreife“ steht dahinter kein eindeutig definiertes Konzept (vgl. auch Eberhard 2006; Solga et al. 2012). Laut der DIHK-Umfrage verstehen die Betriebe darunter vor allem mangelnde Deutsch- und Mathematikfähigkeiten, aber auch unzureichende Berufsvorstellungen und Defizite in den sozialen und persönlichen Fähigkeiten wie Leistungsbereitschaft, Disziplin und Belastbarkeit. Ähnliche Kriterien werden auch vom „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ genannt (Bundesagentur für Arbeit 2006).

Über Bildungsgänge im „Übergangssystem“ soll die „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen verbessert werden. Angesichts des sehr hohen Anteils der Anfänger/innen in diesem Sektor des Ausbildungssystems, unter denen sich auch viele Realschüler/innen befinden, wird berechtigterweise bezweifelt, ob die so bezeichnete „mangelnde Ausbildungsreife“ der Jugendlichen wirklich für die Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt verantwortlich sind. Regionale Unterschiede in den Ausbildungschancen der Jugendlichen mit

maximal Hauptschulabschluss verweisen ebenso darauf, dass eine solche Erklärung nicht weiterführend ist (Baethge et al. 2007; vgl. auch Severing 2010).

Gegen das Argument der unzureichenden Fähigkeiten der Schulabgänger/innen spricht auch, dass viele Jugendliche in ihren schulischen Leistungen hinter ihren eigentlichen kognitiven Lernpotenzialen zurückbleiben. Es wurde gezeigt, dass im deutschen mehrgliedrigen Schulsystem viele Hauptschüler/innen (und auch Realschüler/innen) – in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft – von einem erhöhten Risiko des *Underachievement* betroffen sind. Sie können ihre vorhandenen kognitiven Lernpotenziale nicht ausschöpfen und daher keine höhere Schulform, die Realschule oder das Gymnasium, besuchen, obwohl dies anderen Schüler/innen mit gleichen oder geringeren kognitiven Grundfähigkeiten sehr wohl gelingt (Uhlig et al. 2009).

Was aber sind dann die Ursachen für die geringen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen? Sind es rein konjunkturelle, d.h. kapazitätsabhängige Gründe, die beispielsweise auf eine verringerte Nachfrage nach Auszubildenden im sekundären Sektor zurückzuführen sind? Sind es gestiegene berufliche Anforderungen im Zuge des berufsstrukturellen Wandels, die sich auch innerhalb des dualen Systems andeuten? Oder hat sich im Zuge der Bildungsexpansion die relative Position der Hauptschüler/innen in der Bildungshierarchie derart verschlechtert, dass sie in der Regel als nicht ausbildungsfähig betrachtet werden? Werden Hauptschüler/innen in betrieblichen Auswahlverfahren diskriminiert, oder können die Betriebe, die über die Selektionskriterien für den Ausbildungszugang entscheiden, ergründen, ob die Jugendlichen nicht doch die von ihnen gewünschten kognitiven Fähigkeiten mitbringen und darüber hinaus vorteilhafte soziale und persönliche Kompetenzen sowie ein Interesse am Beruf?

3 Stand der Forschung

In den letzten Jahren sind die geringen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen in Deutschland als ein gesellschaftliches Problem aufgetreten und als solches sowohl innerhalb der soziologischen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung als auch in der Öffentlichkeit erkannt worden. In diesem Kapitel wird der Stand der Forschung zum Wandel der Ausbildungschancen diskutiert, um den in der Einleitung vorgestellten Untersuchungsgegenstand dieses Buchs näher zu begründen und weitere Anhaltspunkte für die theoretischen Ausführungen (Kapitel 4) und die empirischen Analysen (Kapitel 5 bis 8) festzuhalten. Zunächst wird über Ergebnisse zum Zugang von Hauptschüler/innen zu einer vollqualifizierenden beruflichen Erstausbildung im Allgemeinen und Veränderungen der relativen Chancen gegenüber Bildungsgruppen mit höheren Schulabschlüssen bzw. Hauptschüler/innen älterer Kohorten berichtet (Kapitel 3.1). Daraufhin werden Erkenntnisse zum bildungsgruppenspezifischen Zugang zu verschiedenen Berufssegmenten des Ausbildungsmarkts sowie Befunde zu einem möglichen Wandel der beruflichen Anforderungen in der Arbeitswelt zusammengefasst (Kapitel 3.2). Anschließend werden vorhandene Studien daraufhin untersucht, welchen Einfluss die Rekrutierungs- und Auswahlverfahren auf dem Ausbildungsmarkt darauf haben, dass Hauptschüler/innen eine „zweite Chance“ im Bildungsverlauf erhalten und auch dieser Bildungsgruppe durch den Zugang zur dualen Ausbildung ein guter Start in das Erwerbsleben ermöglicht wird (Kapitel 3.3). Zuletzt werden Schlussfolgerungen hinsichtlich bestehender Forschungslücken und die eigenen empirischen Analysen zusammengefasst (Kapitel 3.3).

3.1 Zugang zum vollqualifizierenden Ausbildungsmarkt

Das „Übergangssystem“ nimmt heute einen großen Raum innerhalb des Ausbildungssystems ein. Das bedeutet, dass viele Jugendliche nach der Schule ohne einen Ausbildungsplatz verbleiben, und gibt Anlass, die (auch im internationalen Vergleich betonte) Stärke des deutschen Ausbildungssystems zu hinterfragen (vgl. z.B. Baethge et al. 2007). Verschiedene aktuelle Studien des Bundesinstituts für Berufsbildung bestätigen, dass ausbildungsinteressierte Schulabgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss deutlich geringere Chancen haben, in eine betriebliche Ausbildung oder eine Ausbildung im Schulberufssystem überzugehen, als jene mit Realschulabschluss (Beicht et al. 2008; BIBB 2011c; Eberhard und Ulrich 2010; Friedrich und Hall 2007; Ulrich und Krewerth 2006).

Dies war nicht immer so. Mit dem Verlauf der Bildungsexpansion haben sich die Ausbildungschancen zwischen den und innerhalb der Bildungsgrup-

pen deutlich gewandelt. Den Analysen von Konietzka (1999: 168ff.) auf Basis der Lebensverlaufsstudien des MPIfB zufolge wies das (duale) Ausbildungssystem in Westdeutschland noch bis in die 1970er Jahre hinein auch für Schulabgänger/innen mit Hauptschulabschluss eine sehr hohe Integrationskraft auf. Drei Viertel der männlichen Hauptschüler der jüngsten von Konietzka betrachteten Geburtskohorten (1955 und 1961) konnten erfolgreich die im Anschluss an die Schule zuerst begonnene vollqualifizierende Ausbildung abschließen. Zudem stieg der Anteil der ausgebildeten Hauptschüler über die Kohorten, die zwischen 1919 und 1961 geboren wurden, an. Dabei zeigen sich in allen Kohorten nur minimale Unterschiede (von maximal drei Prozentpunkten) zu Schulabgängern mit Realschulabschluss. Auch bei den weiblichen Schulabgängerinnen mit Hauptschulabschluss – und Realschulabschluss – zeigte sich eine im Zeitverlauf zunehmende Integration in die vollqualifizierende Berufsausbildung, die allerdings insgesamt auf einem geringeren Niveau verblieb als die der jungen Männer.

Schulabgänger/innen *ohne* einen allgemeinbildenden Abschluss wurden ebenfalls verstärkt im dualen System ausgebildet. Sie galten jedoch auch in den jüngsten Kohorten noch als eine Risikogruppe in Bezug auf den Zugang zu einer Ausbildung und deren erfolgreichen Abschluss. In jüngeren Geburtskohorten (1964 und 1971) traf dann auch auf Schulabgänger/innen *mit* Hauptschulabschluss zu, dass bei ihnen im Vergleich zu jenen mit Realschulabschluss ein höheres Risiko bestand, von Ausbildungslosigkeit betroffen zu werden (Solga 2004).

Anhand der BIBB-IAB-Erhebungen zeigt Steinmann (2000) ähnlich wie Konietzka, dass der Anteil an Frauen und Männern, die insgesamt ohne abgeschlossene vollqualifizierende Ausbildung verblieben, im Zeitverlauf sank. Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Lebensverlaufsstudie zeigt sich hier jedoch, dass Personen mit Hauptschulabschluss auch schon in älteren Kohorten (die älteste der betrachteten Geburtskohorten umfasst die Jahrgänge 1935-1944), deutlich seltener eine vollqualifizierende Ausbildung abschlossen als diejenigen mit Realschulabschluss. Hauptschüler/innen, die nach 1960 geboren wurden, haben vermehrt eine Teilausbildung anstelle einer vollqualifizierenden Ausbildung absolviert. Dies deutet darauf hin, dass es auf dem Arbeitsmarkt weniger Beschäftigungsmöglichkeiten für Unqualifizierte gab und so – im Ganzen betrachtet – der Übergang in das Erwerbsleben für diese Bildungsgruppe seit Anfang der 1980er Jahre schwieriger geworden ist. Gleichwohl haben diese Ergebnisse nur eine eingeschränkte Aussagekraft, da in den von Steinmann verwendeten logistischen Regressionsmodellen ein Vergleich der Größe der Koeffizienten über verschiedene Gruppen, wie vorliegend in Form von Interaktionseffekten der Kohorten mit dem Bildungsniveau, nicht ohne Weiteres möglich ist (siehe z.B. Mood 2010 und vgl. Kapitel 7). Ergebnisse auf Basis einer Stichprobe von Schulabgänger/innen in den 1980er Jahren in Hessen bestätigen allerdings das höhere Risiko bei Haupt-

schüler/innen gegenüber Realschüler/innen, ohne Ausbildung zu verbleiben (Glaesser 2008).

Die Analysen von Kleinert und Jacob (2012) mit Lebensverlaufsdaten der Studie „Arbeiten und Leben im Wandel“ des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung für verschiedene Schulabgangskohorten – 1975-1984, 1985-1994, 1995-2005 – liefern weitere Erkenntnisse. Schulabgänger/innen mit Hauptschulabschluss, insbesondere der jüngsten Schulabgangskohorte, haben im Vergleich zu Abiturient/innen deutlich geringere Chancen, den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung (einschließlich Studium) zu schaffen. Auch ein Intra-Bildungsgruppenvergleich innerhalb der Hauptschüler/innen zeigt, dass sich die Chancen auf einen (schnellen) Ausbildungsanfang im Kohortenvergleich für die jüngste Schulabgangskohorte verschlechtern haben.

Die Ergebnisse der berichteten Studien zum Wandel der Ausbildungschancen sind nicht immer direkt vergleichbar. So umfassen beispielsweise die Stichproben der BIBB-IAB Erhebungen nur Erwerbstätige, während die Stichproben der Lebensverlaufsstudien des MPIfB oder der ALWA-Studie des IAB ganze Geburtskohorten umfassen. Bei der alleinigen Betrachtung von Erwerbstätigen können Selektivitäten aufgrund sozial ungleich verteilter Risiken der Arbeitslosigkeit und der arbeitsmarktbezogenen Inaktivität die Aussagekraft der Resultate beeinflussen. Je nach erreichtem Schulabschluss, erlerntem Ausbildungsberuf und Geschlecht sind Personen aufgrund von Arbeitslosigkeit oder Inaktivität im Sample der Erwerbstätigen nicht entsprechend ihrem Anteil an der Bevölkerung vertreten, und dies kann sich im Zeit- bzw. Kohortenverlauf ändern. Ausbildungs- oder Arbeitsmarktchancen für bestimmte soziale Gruppen werden daher bei der alleinigen Betrachtung der jeweils aktuell Erwerbstätigen über- bzw. unterschätzt.

Auch differieren die genannten Studien bezüglich der zu erklärenden Dimension der Bildungsungleichheit (der abhängigen Variable), so dass teilweise nicht zwischen den Chancen der verschiedenen Bildungsgruppen bezüglich des *Zugangs* zu einer vollqualifizierenden Ausbildung und des *erfolgreichen Abschließens* einer solchen unterschieden werden kann, für die aber jeweils andere Faktoren ursächlich sein können. Desgleichen bestehen Unterschiede hinsichtlich des Ausbildungstyps, d.h. ob nur duale Berufsausbildungen betrachtet werden oder auch vollqualifizierende Ausbildungen im Schulberufssystem, und für die Gruppe der Abiturient/innen, ob der Bereich der Hochschulbildung miteinbezogen wird. Ebenso wirkt sich die Wahl der jeweils betrachteten Referenzkategorie auf die Beurteilung des Ausmaßes der Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Bildungsgruppen aus. Ob die Übergangschancen von Hauptschüler/innen im Vergleich zu Realschüler/innen betrachtet werden oder im Vergleich zu Abiturient/innen oder zu Hauptschüler/innen älterer Kohorten, kann für die Beurteilung entscheidend sein.

Mit diesen Bemerkungen soll auf die Relevanz einer differenzierten Entscheidung in Bezug auf Stichproben- und Operationalisierungsfragen hingewiesen werden und keineswegs der Forschungsbeitrag der genannten Studien infrage gestellt werden. Denn die Studien lassen den gemeinsamen Schluss zu, dass sich – unabhängig von dem rein quantitativen Rückgang der Zahl der Hauptschüler/innen durch die Bildungsexpansion im Sekundarschulbereich – der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung für diese Bildungsgruppe über die Zeit als unsicherer erwiesen hat und bis heute mit deutlich geringeren Ausbildungschancen verbunden ist.

Hillmert (2001) sowie Kleinert und Jacob (2012) zeigen darüber hinaus, dass der Kohortenkontext für die individuellen Übergangschancen gerade der gering qualifizierten Schulabgänger/innen entscheidend sein kann. Demografische und wirtschaftliche Faktoren in Form von geburtenstarken Jahrgängen oder Engpässen auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen in negativer Hinsicht, während Realschüler/innen deutlich weniger und Abiturient/innen nicht davon betroffen sind. In Bezug auf mögliche Ursachen geringer Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen geben Kleinert und Jacob (2012) einen wichtigen Anhaltspunkt. Entgegen der Annahme, dass verringerte Ausbildungschancen allein durch die immer selektiver werdende Zusammensetzung der Hauptschülerschaft im Sinne einer negativen Auslese zu erklären seien, zeigen sie, dass sich die im Kohortenvergleich verschlechterten Übergangschancen nicht nur über Kompositionseffekte, d.h. eine veränderte soziale Zusammensetzung dieser Bildungsgruppe, erklären lassen. Dass heutzutage potenziell mehr Schüler/innen mit Migrationshintergrund, mit schlechteren Schulleistungen oder aus sozial instabilen Familienverhältnissen eine Hauptschule besuchen, reicht demnach als Erklärung nicht aus. Die Autorinnen vermuten zunächst, dass die Qualifikationen dieser Bildungsgruppe durch steigende berufliche Anforderungen im Zuge des berufsstrukturellen Wandels den Betrieben heute nicht mehr genügen und sie deshalb die schulischen Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung anheben. *Upskilling*-Prozesse – eine Steigerung der beruflichen Anforderungen in der Arbeitswelt – hätten demnach zu *Upgrading*-Prozessen der Einstellungsstandards geführt. Auch wenn Kleinert und Jacob (2012) diese anfängliche Vermutung nicht empirisch überprüfen können, verweisen sie ausblickend auf eine alternative Erklärung. In Anlehnung an Solga (2005) gehen sie davon aus, dass geringe Ausbildungschancen auch dadurch zu erklären seien, dass sich der Signalwert einer Hauptschulbildung verschlechtert habe. Solga (2008) kann dies in Bezug auf die Arbeitsmarktchancen von gering qualifizierten Personen nachweisen, die zunehmend Diskreditierungsprozessen ausgesetzt sind (siehe auch Gesthuizen et al. 2011).

Inwieweit steigende berufliche Anforderungen einen Erklärungsbeitrag zum Verständnis verringerter Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen leisten können oder ob diese Jugendlichen unabhängig von tatsächlichen

beruflichen Veränderungen tendenziell weniger als Auszubildende eingestellt werden, wird im Verlauf der nächsten Kapitel zu klären versucht. Zunächst soll ein damit zusammenhängender Aspekt weitergedacht werden. Da ein alle Berufe übergreifender Anstieg der Anforderungen mit gleichermaßen übergreifend gestiegenen Zugangsvoraussetzungen schwer vorstellbar ist, stellt sich die Frage, in welchen Berufen Hauptschüler/innen denn ausgebildet werden und wurden. Neben dem generellen Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung ist der Zugang zu bestimmten Ausbildungsberufen entscheidend für den weiteren Lebensverlauf. In einem so stark verberuflichten Arbeitsmarkt wie dem deutschen sind Erwerbchancen nicht nur von dem Besitz eines Ausbildungsabschlusses an sich, sondern zusätzlich vom Besitz spezifischer Berufszertifikate abhängig: „Insbesondere auch Ausbildungsberufe – im dualen System und darüber hinaus – sind trotz einer weitreichenden Standardisierung [...] weit davon entfernt, gleichwertig zu sein“ (Konietzka 1999: 200) – und das nicht nur bezogen auf die kurzfristigen Vor- und Nachteile z.B. im Zusammenhang mit der Ausbildungsvergütung und den Arbeits- und Lernbedingungen während der Ausbildungszeit. Wie die im Folgenden dargestellten Befunde vor Augen führen, ist der Zugang zu verschiedenen Bereichen des Ausbildungsmarkts entlang des Niveaus des allgemeinbildenden Schulabschlusses strukturiert.

3.2 Berufsspezifische Ausbildungschancen

Wie in der Einleitung angeführt, sind entlang des allgemeinbildenden Schulabschlusses eindeutige und stabile Muster der Zuordnung zu verschiedenen Berufsbereichen des Ausbildungsmarkts zu beobachten. Dies wird als Segmentierung bezeichnet.

Im sogenannten unteren Segment des Ausbildungsmarkts (z.B. Friseur/in, Bauberufe, Verkäufer/in, Fachkraft im Gastgewerbe, Bäcker/in, Koch/Köchin) sind Auszubildende mit Hauptschulabschluss deutlich überrepräsentiert; in den höheren Segmenten und vor allem im höchsten Segment (wie z.B. Steuerfachangestellte/r, Bankkaufmann/-frau oder IT-Berufe) sind sie hingegen deutlich unterrepräsentiert. Schulabgänger/innen mit Realschulabschluss steht demgegenüber ein weites Spektrum an Ausbildungsberufen offen. Sie sind relativ gleichmäßig über alle Ausbildungsberufe verteilt, mit dem geringsten Anteil im untersten Segment. Im höchsten Segment sind vor allen Abiturient/innen zu finden, die sich so zudem auf ein kleines Spektrum an Berufen konzentrieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2012: 283; Uhly und Erbe 2007). Die verschiedenen Segmente werden aufgrund der Verteilung der Bildungsgruppen als „untere“, „mittlere“ und „höhere“ Segmente definiert. Allerdings ist für Auszubildende je nach Segment mit besseren oder schlechteren Bedingungen zu rechnen. Das höchste Seg-

ment umfasst Berufe, die wesentlich bessere Erwerbsaussichten und in der Regel auch bessere Arbeits- und Lernbedingungen während der Ausbildung mit sich bringen. So befinden sich viele der Ausbildungsberufe des untersten Segments ebenfalls am unteren Rand der durchschnittlichen tariflich vereinbarten Ausbildungsvergütungen (siehe Beicht 2011). Noch nachteiliger ist eine Ausbildung im untersten Segment in Bezug auf die Übernahmechancen nach einer erfolgreichen Ausbildung.¹⁶ Anzumerken ist, dass eine einfache Betrachtung nach den Ausbildungsbereichen Industrie, Handel und Handwerk nicht ausreicht, um die Segmentierung nach dem schulischen Vorbildungsniveau zu erfassen, da in diesen Bereichen zu unterschiedliche Berufe zusammengefasst werden.¹⁷

Die BIBB-Schulabgängerbefragung der Jahre 2004-2006 bestätigt das Bild eines segmentierten Ausbildungsmarkts. Jugendliche mit Hauptschulabschluss werden häufiger in den Produktionsberufen des Metall-, Elektro- oder Baubereichs ausgebildet als Schulabgänger/innen mit höheren Abschlüssen. Gerade hier sind die Beschäftigungsmöglichkeiten aufgrund der Tertiarisierung der Wirtschaft, d.h. des Wachstums des Dienstleistungssektors bei gleichzeitig abnehmender Zahl der Beschäftigten in der Landwirtschaft und der Industrie, zurückgegangen. Hingegen sind innerhalb der Berufe, z.B. im Banken-, Versicherungs- oder Gesundheitsbereich, kaum Zugänge von Hauptschüler/innen zu beobachten (Friedrich und Hall 2007). Auch in der Deutschschweiz – mit einem ähnlichen dualen Ausbildungssystem wie Deutschland – haben Schulabgänger/innen mit besseren Schulleistungen häufiger Zugang zu Ausbildungsberufen, die höhere Übernahmechancen bieten und später mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zu einer Beschäftigung in qualifizierten Arbeitsmarktsegmenten führen (Imdorf 2005: 351ff.).

Die Unternehmen sind laut der bereits erwähnten Befragung des Deutschen Industrie- und Handelskammertags – trotz eines Bewerbermangels – nur in sehr geringem Ausmaß bereit, ihre Anforderungen aufgrund einer als zu gering eingeschätzten Vorbildung der Bewerber/innen zu senken (DIHK 2011).¹⁸

Uhly und Erbe (2007) gehen daher nicht davon aus, dass sich die (berufsspezifischen) Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen bei einer ausgeglichenen Situation auf dem Ausbildungsmarkt wieder verbessern würden. Ähnlich wie Kleinert und Jacob (2012) führen sie die geringen Chancen dieser Bildungsgruppe auf ein verändertes Anforderungsniveau in der Ar-

16 Beispielsweise ist besonders im Gastgewerbe die Übernahmebereitschaft von Ausbildungsbetrieben vergleichsweise gering (DIHK 2011).

17 Nicht wenige Ausbildungsberufe wie z.B. Kraftfahrzeugmechatiker/in oder Bürokaufmann/-frau werden zudem sowohl im Handwerk als auch in der Industrie angeboten.

18 Nur 12 Prozent der fast 15.000 befragten Unternehmen geben an, dass sie ihre Anforderungen senken würden, um Besetzungsprobleme zu lösen. Der DIHK bewertet dies dennoch als steigender Trend, da sich 2010 nur 8 Prozent entsprechend geäußert haben.

beitswelt zurück und betonen, dass sich das auch in den durch Neuordnung modernisierten Ausbildungsberufen widerspiegeln würde.

Diese Interpretation der Ursache der geringen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen impliziert zunächst, dass der Zugang zu den verschiedenen Berufssegmenten des Ausbildungsmarkts vor der großen Neuordnungswelle, d.h. vor den 1990er Jahren (vgl. Kapitel 2), weniger nach dem allgemeinbildenden Schulabschluss segmentiert war. Dies lässt sich anhand der empirischen Befundlage jedoch nur näherungsweise beurteilen. Repräsentative Datensätze, die einerseits eine differenzierte Information über den Schulabschluss und den begonnenen bzw. erlernten Ausbildungsberuf und andererseits eine ausreichend große Fallzahl für Kohortenvergleiche enthalten, waren bisher für den deutschen Arbeitsmarkt nicht verfügbar. Dies ist angesichts der großen Bedeutung des erreichten Schulabschlusses und des erlernten Berufes für die Erwerbchancen auf dem deutschen Arbeitsmarkt ein großes Defizit. Aufgrund dieses Datenmangels mag auch der Umstand zu erklären sein, dass der „Strukturwandel innerhalb des Ausbildungssystems“ in der soziologischen Bildungsforschung oftmals nicht berücksichtigt wurde (Hillmert 2010: 170).¹⁹

In anderen Ländern mit einem ähnlich stark verberuflichten Arbeitsmarkt, wie z.B. der Schweiz, sind mögliche historische Veränderungen der Zusammenhänge von Bildung, Ausbildung und Erwerbstätigkeit mit Blick auf verschiedene Arbeitsmarktsegmente vertiefend analysierbar. Dies zeigen Arbeiten zur Mobilität auf dem Arbeitsmarkt (Buchmann et al. 2002; Kriesi et al. 2010) und darauf aufbauend zur Situation auf dem heutigen Schweizer Ausbildungsmarkt (Imdorf 2005).

Gleichwohl lassen sich einige Befunde auch für den deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt anführen. Steinmann (2000: 143f.) untersucht weiter mit der BIBB-IAB-Erhebung und mittels logistischer Regressionen im Vergleich mehrerer Geburtskohorten (zwischen Mitte der 1930er und Mitte der 1960er Jahre geborene Personen) die relative Chance von Erwerbstätigen der verschiedenen Bildungsgruppen, einen Ausbildungsberuf in spezifischen Berufsbereichen gegenüber einem Referenzberufsbereich erfolgreich erlernt zu haben (Referenzberufsbereich der Männer: Technische Laboranten/Sonderfachkräfte; Referenzbereich der Frauen: Großhandels-, Einzelhandels-, Speditions- und Reisekaufleute). Demnach habe sich die vertikale Strukturierung der Berufsausbildungen im Kohortenvergleich verstärkt, so dass Hauptschüler/innen über die Zeit verringerte Chancen im Banken- und Versicherungswesen und im Büro- und Verwaltungsbereich hätten. Es stellt sich hier jedoch die Frage, ob bei der Wahl einer anderen Referenzkategorie auch in

19 Mit den Lebensverlaufsstudien und der ALWA-Studie wird im 6. Kapitel dieses Buchs ein erster Versuch unternommen, den Wandel der berufssegmentspezifischen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen im Vergleich zu Realschüler/innen und Abiturient/innen zu untersuchen.

anderen der untersuchten Berufsbereiche, wie z.B. dem Hotel- und Touristikbereich, eine Abnahme der Chancen für Hauptschüler/innen feststellbar gewesen wäre. Zudem ist das plausible Ergebnis, dass sich die berufliche Strukturierung nach dem Bildungsniveau über die Zeit verstärkt hat, aufgrund des bei logistischen Modellen nicht zulässigen einfachen Größenvergleichs der Koeffizienten (z.B. bei Interaktionen) ungesichert. In gleicher Weise sind daher auch die Berechnungen von Frietsch (2004) mit der Stichprobe der Volkszählung von 1970 und den Mikrozensen 1982, 1991 und 2000 mit Vorsicht zu betrachten. Gegenüber der Referenzkategorie „Verkehrs-, Reinigungs- und Gastgewerbeberufe“ hatten Hauptschüler/innen über die Zeit geringere Chancen, eine Erstbeschäftigung (*nicht* Berufsausbildung) unter den Büro- und Dienstleistungskaufleuten zu finden. Das gleiche Ergebnis und verminderte Zugänge zu weiteren Berufsbereichen zeigen sich jedoch auch für Personen mit Realschulabschluss. Dies wird damit begründet, dass die Chancen in den Verkehrsberufen (als Teil der Referenzkategorie) gestiegen sind.

Eine adäquatere methodische Herangehensweise wählt Blossfeld (1985) mit der gleichen Datengrundlage wie Frietsch für die Querschnitte der Jahre 1970, 1978 und 1982. Auch hier ist nicht die Segmentation des *Ausbildungsmarkts* Gegenstand der Analysen, sondern die Segmentation des *Arbeitsmarkts* aufgrund der Erstausbildung, wobei die Beobachtungen nach dem allgemeinbildenden und dem beruflichen Bildungsniveau zu Absolventengruppen zusammengefasst werden. Personen mit Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung bilden die niedrigste und Personen mit Hochschulabschluss die höchste Absolventengruppe. Veränderungen im Zugang der Absolventengruppen zu verschiedenen Berufsgruppen werden mittels der Veränderungskoeffizienten der Anteile der Absolventengruppen zwischen den Zeitpunkten 1970 und 1982 untersucht und mit der Veränderung des Anteils der Absolventengruppen an allen Erwerbstätigen verglichen.²⁰ So kann festgestellt werden, ob die Veränderung im Zugang zu den Berufsgruppen über- oder unterproportional zur Veränderung der Absolventengruppe erfolgte. Hauptschüler/innen ohne, aber auch mit Berufsausbildung hatten 1982 überproportional geringere Zugangschancen zu den qualifizierten Dienstleistungsberufen, zu den Technikerberufen und den qualifizierten kaufmännischen Berufen sowie Verwaltungsberufen als die anderen Bildungsgruppen. Ein Nachteil der Herangehensweise von Blossfeld (1985) ist, dass so nicht für eine veränderte (soziale) Zusammensetzung der verschiedenen Absolventengruppen kontrolliert werden kann.

20 Mit dem Veränderungskoeffizienten setzt Blossfeld (1985: 92) die Anteile der Absolventengruppen in den verschiedenen Berufsgruppen in den Jahren 1970 und 1982 in ein Verhältnis zueinander. Dieses Verhältnis wird folgendermaßen berechnet: Anteil der Absolventen x in der Berufsgruppe y im Jahr 1982/Anteil der Absolventen x in der Berufsgruppe y im Jahr 1970.

Für alle hier genannten Studien gilt, dass die verfügbaren Daten nur einen Zeitvergleich der jeweils Erwerbstätigen zuließen. Wie schon erwähnt, bringt dies gewisse Selektivitätsprobleme mit sich. Zumindest für den Bereich der Beschäftigung von Berufsanfänger/innen ist jedoch festzuhalten, dass sich die berufliche Strukturierung nach der schulisch-beruflichen Vorbildung erhöht hat. Daraus lässt sich die Annahme ableiten, dass sich dies eine Stufe vorher im Erwerbsverlauf, d.h. beim Zugang zum Ausbildungsmarkt in ähnlicher Weise darstellt. Welche Erkenntnisse gibt es hinsichtlich eines *Upskilling* des Anforderungsniveaus in der beruflichen Ausbildung, das von verschiedenen Autor/innen als ursächlich für *Upgrading*-Prozesse der schulischen Zugangsvoraussetzungen, d.h. für verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen, bezeichnet wird?

3.3 *Upskilling*-Prozesse und *Upgrading*-Prozesse?

Als ein *Upgrading* wird in dieser Untersuchung ein Prozess der Anhebung der schulischen Einstellungs Voraussetzungen für eine berufliche Erstausbildung in Form von Schulabschlüssen und Noten definiert (vgl. Pryor und Schaffer 1999). Ein *Upgrading* hat beispielsweise dann stattgefunden, wenn in der Vergangenheit für bestimmte Ausbildungsberufe in der Regel ein Hauptschulabschluss ausreichte, heute aber ein Realschulabschluss vorausgesetzt wird. Der zweite Prozess – das *Upskilling* der beruflichen Anforderungen – bezeichnet einen Anstieg der kognitiven und nicht-kognitiven Anforderungen in der Arbeitswelt (Pryor und Schaffer 1999; vgl. auch Gallie 1991 sowie Gallie et al. 1998). Steigen Arbeitsanforderungen in kognitiver Hinsicht, bedeutet dies, dass das Erlernen und Ausüben bestimmter beruflicher Tätigkeiten schwierigere und komplexere Denkprozesse erfordert als zuvor. Steigen die nicht-kognitiven Arbeitsanforderungen, ist davon auszugehen, dass personale und soziale Fähigkeiten, wie sie unter dem Begriff Soft Skills subsumiert werden, an Bedeutung gewinnen.²¹

Empirische Befunde lassen sich zur Beantwortung der Frage nach möglichen *Upskilling*-Prozessen im beruflichen Ausbildungssystem – aus denen sich wiederum *Upgrading*-Prozesse erklären ließen – nicht anführen. Auch in

21 Es sei darauf hingewiesen, dass in der Literatur keine einheitlichen Begriffe für diese Prozesse verwendet werden. Um nur zwei weitere Beispiele zu nennen: Baker (2009) bezeichnet die Anhebung der qualifikatorischen Zugangsvoraussetzungen zu Arbeitsplätzen wie schon Pryor und Schaffer (1999) als *Educational Upgrading*. Steigende berufliche Anforderungen, die in diesem Buch als ein berufliches *Upskilling* bezeichnet werden, versteht Baker als *Skill Upgrading*. Lauterbach und Weil (2009) hingegen sprechen von *Educational Upgrading* im Zusammenhang mit der sich verändernden Qualifikationsstruktur der Schulabgänger/innen durch die Bildungsexpansion – nicht im Zusammenhang mit einer Anhebung der Einstellungs Voraussetzungen für Positionen. Als *Occupational Upgrading* bezeichnen sie wiederum sich verändernde Anforderung der beruflichen Tätigkeiten.

der Diskussion über die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen bleibt zudem meist unbestimmt, was genau unter den gestiegenen beruflichen Anforderungen verstanden wird, ebenso wie die Frage, wodurch ein Jugendlicher eigentlich als „ausbildungsreif“ klassifiziert wird (Solga et al. 2012).

Hingegen existieren zahlreiche Studien der soziologischen und ökonomischen Arbeitsmarktforschung zum Wandel der beruflichen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und zur Zunahme qualifizierter beruflicher Tätigkeiten infolge sozialer und technologischer Entwicklungen. Ebenso zahlreich sind die Konzeptionen, Messungen und Operationalisierungen von dem, was unter kognitiven (oder analytischen) und nicht-kognitiven (oder sozialen bzw. interaktiven) beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Arbeitsplatzanforderungen verstanden wird (siehe dazu auch Gallie 1991; Gallie et al. 1998: 31; Mayer und Solga 2008; Spenner 1983, 1990). Häufig ist es jedoch auch der Fall, dass berufliche Fähigkeiten von Personen in Beschäftigungsverhältnissen nicht von den eigentlichen Anforderungen der Arbeitsplätze begrifflich differenziert werden. Spenner stellte bereits 1983 fest:

„Skill is a concept for which the meaning is ostensibly obvious, so often it is neither defined nor measured. Yet a survey of skill concepts and measures shows that consensus is lacking. Is it workers who are skilled or jobs that require skill? Is skill a unidimensional feature of work [...] or better treated as a multidimensional construct [...]?“ (Spenner 1983: 827)

Es ist daher nicht verwunderlich, dass der Forschungs- und Theoriestand teilweise divergierende Schlussfolgerungen zu der Frage aufweist, ob die beruflichen Anforderungen und Fähigkeiten in der Arbeitswelt grundsätzlich gestiegen, d.h. *Upskilling*-Prozesse stattgefunden haben, oder gar gesunken sind, d.h. *Deskilling*-Prozesse stattgefunden haben, oder ob sich eine Polarisierung der beruflichen Aufgaben zeigt (Gallie 1991; Gallie et al. 1998; Rohrbach-Schmidt und Tiemann 2011; Spenner 1983, 1990).²²

In jüngeren Forschungsarbeiten überwiegt allerdings die Feststellung, dass es zu einem Anstieg der Anforderungen in verschiedenen Dimensionen beruflicher Fähigkeiten gekommen ist und die beruflichen Aufgaben insgesamt komplexer geworden sind. Gleichzeitig zeigen aber einige der Studien, dass erhebliche Unterschiede zwischen Berufsklassen fortbestehen und sich zum Teil Polarisierungstendenzen andeuten. (Antonczyk et al. 2010; Antonczyk et al. 2008; Autor et al. 2003; Gallie 1991; Gallie et al. 1998; Spitz-Oener 2006; Witte und Steijn 2000). In diesen Studien werden Beschäftigte nach dem Ausbildungsniveau oder ihrer beruflichen Stellung in Berufsklas-

22 In der ökonomischen Literatur wird diese Debatte insbesondere im Zusammenhang mit der *Skill-Biased Technological Change Hypothesis* geführt. Diese These wird als eine wichtige Erklärung für wachsende Lohnungleichheiten zwischen gering und hoch qualifizierten Arbeitskräften betrachtet und wurde vor allem in den USA und Großbritannien, aber weniger im kontinentalen Europa bestätigt (siehe z.B. Antonczyk et al. 2010; Antonczyk et al. 2008; Autor et al. 2003; Card und DiNardo 2002; Spitz-Oener 2006).

sen gruppiert, und teilweise wird danach unterschieden, ob sie schwerpunktmäßig manuelle Tätigkeiten ausüben oder im Dienstleistungssektor beschäftigt sind. Diese grobe Kategorisierung lässt wenig Schlüsse auf die Entwicklung innerhalb der beiden vollqualifizierenden Sektoren – duales System und Schulberufssystem – des deutschen Ausbildungssystems zu. Führt eine Ausbildung in allen Berufen doch zu einem zumindest formal gleichwertigen Ausbildungsniveau, das beispielsweise als „*medium-skilled*“ (Antonczyk et al. 2008: 7) bezeichnet wird. Grundsätzlich lässt der Befund über Polarisierungstendenzen aber zumindest die Annahme zu, dass die Anforderungen nicht in allen Berufssegmenten gleichermaßen gestiegen sind. Gleichwohl besteht zum Wandel berufssegmentspezifischer Ausbildungschancen unterschiedlicher Bildungsgruppen und zu dessen Ursachen noch Forschungsbedarf. Offen bleibt bisher, ob die tatsächlichen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung gestiegen sind oder ob sich „nur“ die Erwartungen an die schulischen Zertifikate der zukünftigen Auszubildenden erhöht haben und Hauptschüler/innen deshalb geringe Ausbildungschancen haben. Trifft letzteres zu, hätten *Upgrading*-Prozesse ohne ein korrespondierendes *Upskilling* der beruflichen Anforderungen durch die beruflichen *Gatekeeper* stattgefunden. In welchem Verhältnis *Upgrading*- und *Upskilling*-Prozesse zueinander stehen, ist demzufolge für die Frage relevant, welche Mechanismen ursächlich für verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen sein können. Dies wird in Kapitel 4 theoretisch ausgeführt. Zuvor werden im nächsten Abschnitt Studien diskutiert, die sich konkret mit Rekrutierungs- und Auswahlprozessen auf dem Ausbildungsmarkt befassen.

3.4 Rekrutierungs- und Auswahlprozesse auf dem Ausbildungsmarkt

Ein großer Unterschied zwischen dem dualen System und dem Schulberufssystem besteht darin, dass im Schulberufssystem die schulischen Zugangsvoraussetzungen von staatlicher Seite rechtlich festgelegt werden. In den meisten Berufen ist dies mindestens der Realschulabschluss (vgl. Steinmann 2000). Die *Gatekeeper* auf der Ebene der Organisationen und Ausbildungsträger im Schulberufssystem müssen sich also an die Vorgaben der beruflichen *Gatekeeper* auf der staatlichen Ebene halten. Bei der Auswahl der Auszubildenden für die duale Ausbildung können die betrieblichen *Gatekeeper* hingegen frei über die Festlegung der Selektionskriterien entscheiden, da keine schulischen Zugangsvoraussetzungen rechtlich festgelegt sind.

Es stellt sich daher die Frage, ob betriebliche Auswahlprozesse ebenso benachteiligend gegenüber Hauptschüler/innen wirken können wie die Regularien im Rahmen des Schulberufssystems. Eine damit zusammenhängende Frage wäre, ob Betriebe die „wahren“ Fähigkeiten der Bewerber/innen er-

kennen können, d.h. ob die betrieblichen Auswahlverfahren kognitive Lernpotenziale und nicht-kognitive Fähigkeiten (z.B. vorteilhafte Persönlichkeitseigenschaften) ermitteln können, die keinen Ausdruck in den Schulleistungen gefunden haben. Neben Schulzertifikaten – wie dem Schulabschluss und den Noten – müssten dann auch kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz entscheidend sein. Im Folgenden werden zunächst Studien diskutiert, die auf der Grundlage umfragebasierter Individualdaten untersuchen, welche individuellen Merkmale von Jugendlichen für einen Übergang in die Ausbildung entscheidend sind. Daraufhin werden quantitative und qualitative Betriebsbefragungen betrachtet, die Erkenntnisse über die angewandten Selektionskriterien und Auswahlverfahren liefern.

Studien auf Grundlage von Individualdaten

Die schon erwähnte BIBB-Übergangsstudie zeigt die Relevanz von guten Schulnoten für die Übergangschancen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung auf (Beicht et al. 2008: 274ff.). Die Analysen von Ulrich und Krewerth (2006) machen deutlich, dass insbesondere die Mathematiknote entscheidend ist. Folgende Befunde lassen sich bezüglich weiterer Bewerbermerkmale anführen, die als Selektionskriterien in Auswahl-situationen fungieren könnten: Eine Studie zum Ausbildungserfolg in verschiedenen Berufsgruppen der chemischen Industrie stellt kognitive Grundfähigkeiten als entscheidend heraus (Schmidt-Atzert und Deter 1993). Evaluationen von Förderungsprojekten (schul-)abschlussgefährdeter Jugendlicher in Niedersachsen ergaben, dass in dieser Gruppe höhere kognitive Grundfähigkeiten die Chancen auf einen Ausbildungsplatz nicht beeinflussen und auch die Fachnoten keine signifikante Rolle spielen. Als entscheidend erweisen sich für diese Jugendlichen hingegen die Noten für das Arbeits- und Sozialverhalten (Solga et al. 2011). Im Gegensatz zu den anderen Untersuchungen hat diese Studie den Vorteil, dass sie über eine Vielzahl an Indikatoren verfügt. Eine Gegenüberstellung der verschiedenen Einflussfaktoren ist hier möglich, da sowohl Informationen zu den kognitiven Fähigkeiten wie zu den Schulnoten und eine Messung von nicht-kognitiven Fähigkeiten durch die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Jugendlichen durch die Lehrer/innen vorliegen. Offen bleibt jedoch, inwieweit sich die Ergebnisse auch auf die Gesamtpopulation der Hauptschüler/innen in Deutschland übertragen lassen.

Insbesondere für den US-amerikanischen *Arbeitsmarkt* wurde – unabhängig vom Bildungsniveau – die Relevanz kognitiver und nicht-kognitiver Fähigkeiten, häufig gemessen an Persönlichkeitseigenschaften, für verschiedene Größen des Arbeitsmarkterfolgs vielfach bestätigt. Kerckhoff et al. (2001) finden beispielsweise, dass kognitive Fähigkeiten in einem positiven Zusammenhang mit dem beruflichen Status und dem Erwerbseinkommen

stehen. Barone und van de Werfhorst (2011) bestätigen Letzteres auch für Deutschland, die Niederlande und Großbritannien. Heckmann et al. (2006) zeigen, dass dies auch für nicht-kognitive Fähigkeiten gilt. Ähnliche Ergebnisse lassen sich zum Zusammenhang von Arbeitsperformanz und kognitiven Fähigkeiten (Hunter 1986) bzw. nicht-kognitiven Fähigkeiten (Barrick und Mount 1991; bestätigt durch Hurtz und Donovan 2000) finden (für eine Übersicht siehe Farkas 2003) sowie zum Zusammenhang von nicht-kognitiven Fähigkeiten und dem Erfolg bei der Arbeitsplatzsuche (Caldwell und Burger 1998). Interessanterweise deuten die Ergebnisse alle in dieselbe Richtung, obwohl zur Messung der kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten teilweise verschiedene psychologische Konstrukte verwendet wurden. Im Fall der kognitiven Fähigkeiten betrachten einige der Studien gleichzeitig arbeitsmarktbezogene Kompetenzen und generelle kognitive Fähigkeiten, die vergleichbar mit kognitiven Grundfähigkeiten sind. Erstere bezeichnen sie als *cognitive skills*, Letztere als *general cognitive abilities* (Barone und van de Werfhorst 2011; Hunter 1986). Kerckhoff et al. (2001) betrachten arbeitsmarktbezogene Kompetenzen und Heckmann et al. (2006) operationalisieren kognitive Fähigkeiten über ein häufig verwendetes Testinstrument, das offensichtlich sowohl *cognitive skills* als auch *abilities* misst. Die Autor/innen weisen darauf hin, dass sowohl Wissen als auch Denkfähigkeit getestet wurde, und verwenden die Begriffe *abilities* und *skills* in ihrem Beitrag synonym. Nicht-kognitive Fähigkeiten operationalisieren Heckmann et al. (2006) über Messungen zum „Locus of Control“ nach Rotter und der Rosenberg-Selbstwertkala. Im Zusammenhang mit der Arbeitsperformanz wurde von Barrick und Mount (1991), Caldwell und Burger (1998) sowie Hurtz und Donovan (2000) der Einfluss der sogenannten Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren untersucht. Darunter erwies sich insbesondere der Faktor „Gewissenhaftigkeit“ als ausschlaggebend. Personen mit einer hohen Ausprägung dieser Persönlichkeitsdimension arbeiten beispielsweise organisiert, effizient, systematisch und verantwortungsbewusst (vgl. auch De Raad und Schouwenburg 1996). Zusammen mit sozialen Fähigkeiten wie Teamfähigkeit oder interaktiven Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen werden diese Eigenschaften auch als Soft Skills bezeichnet (DIHK 2011; Mayer und Solga 2008).

Diese Ergebnisse über die Relevanz von Bildungszertifikaten, kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten für den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktzugang/-erfolg basieren alle auf Individualdaten. Sie repräsentieren immer das gemeinsame Ergebnis der Such- oder Arbeitsbemühungen der Schüler/innen bzw. der Arbeitnehmer/innen sowie der Selektions- und Beförderungsentscheidungen der Betriebe. Daher sollen im Folgenden Befunde von Betriebsbefragungen diskutiert werden, die auch einen Einblick in die angewandten Auswahlkriterien und den tatsächlichen Ablauf von Bewerbungsverfahren geben können.

Betriebsbefragungen

Mehrere *quantitative* Befragungen von Ausbildungsbetrieben bestärken die für den Arbeitsmarkt oben angeführte Bedeutung von kognitiven und nicht-kognitiven Bewerbermerkmalen auch bei der Rekrutierung von Auszubildenden. Über die Hälfte der im Rahmen des Ausbildungsmonitors des BIBB befragten Betriebe gibt beispielsweise (bei Möglichkeit von Mehrfachnennungen) die Persönlichkeit der Bewerber/innen als ein entscheidendes Auswahlkriterium für eine Einstellung an; fast 60 Prozent nennen auch Sekundärtugenden, über 40 Prozent kognitive Fähigkeiten und weniger als 6 Prozent die schulische Vorbildung (Gericke et al. 2009). In einer anderen Unternehmensbefragung wird wiederum die Mathematiknote von 90 Prozent der befragten Unternehmen als wichtiges Kriterium der (Vor-)Selektion genannt (Mayer 2011). Bewerbermerkmale, die im Rahmen des Ausbildungsmonitors vermutlich zu den sogenannten Sekundärtugenden zählen würden, wie das Arbeits- und Sozialverhalten (die „Kopfnote“ der Zeugnisse) bzw. unentschuldigter Fehltag und Fehlzeiten, werden hier von ca. 65 Prozent bzw. von weniger als 15 Prozent als Kriterium genannt. Auch besteht laut der bereits erwähnten Umfrage des DIHK keine nennenswerte Bereitschaft der Betriebe, die schulischen Zugangsvoraussetzungen zu senken, um offene Ausbildungsstellen zu besetzen (DIHK 2011). Als Hinderungsgrund für eine verstärkte Ausbildungsbereitschaft wird die „mangelnde Ausbildungsreife“ der Schulabgänger/innen beklagt (vgl. Kapitel 2).²³

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Individualdatenanalysen und der Betriebsbefragungen, dass neben Schulabschlüssen und Schulnoten auch weitere – in der Regel nicht näher spezifizierte – kognitive Fähigkeiten sowie Persönlichkeitsmerkmale und diverse Verhaltensmerkmale aus der Reihe der sogenannten Sekundärtugenden wichtige Kriterien für betriebliche *Gatekeeper* bei der Auszubildendenauswahl sind. Die bisher diskutierten Studien konnten allerdings auch keine weiteren eindeutigen Erkenntnisse dafür liefern, welche relative Bedeutung diese Faktoren jeweils für den Zugang zu Ausbildung haben. Ein Grund dafür ist, dass in den Studien – zumindest in der Auswertung – nicht grundlegend danach unterschieden wurde, auf welcher Stufe im Auswahlverfahren welche Auswahlkriterien eingesetzt werden. Es könnte durchaus sein, dass die befragten Betriebe im Ausbildungsmonitor die schulische Vorbildung als ähnlich wichtiges Kriterium der Vorselektion betrachten wie die Betriebe der anderen Befragungen, sich aber aufgrund eines unterschiedlichen Aufbaus der Befragung nicht entsprechend geäußert haben. Es könnte allerdings auch sein, dass sich die Betriebe der verschiedenen Studien systematisch in dem Sinne unterscheiden, dass sie in gänzlich verschiedenen Segmenten des Ausbildungsmarkts ausbilden. Die Studien

23 Zur wissenschaftlichen Diskussion zum Thema „Ausbildungsreife“ siehe Eberhard (2006).

haben jedoch beim Thema „Auswahl von Auszubildenden“ nicht nach Ausbildungsberufen oder Berufssegmenten und der jeweiligen Zielgruppe der Betriebe differenziert. Im Kontext eines segmentierten Ausbildungsmarkts könnten jedoch Schulnoten, darüber hinausgehende kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten je nach Art der Ausbildung einen anderen Stellenwert haben und nicht als universell gültige Auswahlkriterien fungieren. Da sich die Segmentierung des Ausbildungsmarkts entlang des Schulabschlussniveaus bildet, ist eine eng damit verknüpfte Frage, ob die verschiedenen Bewerbermerkmale für Schulabgänger/innen aller Bildungsgruppen gleichermaßen relevant sind.

Eine *qualitative* Untersuchung von Windolf und Hohn (1984) gibt Hinweise darauf, dass die konkreten Rekrutierungs- und Auswahlverfahren der Ausbildungsbetriebe weiteren Aufschluss geben könnten. Die Analyse der Autoren basiert auf qualitativen leitfadengestützten Interviews, die in 160 Betrieben in der Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien über Rekrutierungs- und Auswahlverfahren – vorrangig für den Arbeitsmarkt – geführt wurden. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Auswahlverfahren, einschließlich der gewählten Rekrutierungskanäle, möglicher Einstellungstests und Vorstellungsgespräche, auf gleiche Weise zur Benachteiligung bestimmter Gruppen (z.B. der Angehörigen unterer sozialer Schichten) führen können wie die konkrete Festlegung spezifischer Selektionskriterien.²⁴ Durch Verfahren könnten Auswahlkriterien auf sozial legitimierte Art und Weise angewandt werden, ohne dass diskriminierende Praktiken zu offensichtlich würden. Verfahren würden als legitime Standards gerechtfertigt werden, obwohl beispielsweise Einstellungstests so konstruiert seien, dass nur bestimmte soziale Gruppen eine Stufe im Auswahlverfahren weiter kämen. Durch die Nennung von Kriterien würden Betriebe sich direkt dazu bekennen müssen, bestimmte Personengruppen explizit und offenkundig auszuschließen. Windolf und Hohn (1984) sehen es daher als wichtiger an, die Rekrutierungs- und Auswahlverfahren zu untersuchen anstelle der von den Betrieben genannten konkreten Auswahlkriterien. Gleichwohl verweisen die Autoren darauf, dass Bildungszertifikate als gesellschaftlich hoch legitimierte Kriterien der Leistungsauswahl gelten und zu einer Schließung von Marktpositionen beitragen (siehe Kapitel 4). Es spricht daher einiges dafür, neben den Auswahlverfahren auch die von den Betrieben eingesetzten Selektionskriterien zu erfassen. Sobald Auswahlkriterien als legitim gelten, ist davon auszugehen, dass sie auch bei einer Befragung genannt werden. Und das selbst dann, wenn sich hinter der Nennung eines legitimen Kriteriums, wie beispielsweise der Schulbildung, diskriminierende Praktiken verbergen könnten. Eine Auswahl

24 Nur an wenigen Stellen bezieht sich die Analyse von Windolf und Hohn (1984) auch auf die Auswahl von Auszubildenden. Dabei wird die Bedeutung des Elternhauses in dreifacher Weise betont: Die Rekrutierung von „Mitarbeiterkindern“ ist von hoher Relevanz, ob die Familie „intakt“ ist und welchen Beruf der Vater hat.

nach der Schulbildung kann mit dem Ausschluss oder der Bevorzugung von Auszubildenden bestimmter sozialer Gruppen einhergehen und dennoch als eine gesellschaftlich legitimierte meritokratische Leistungsauswahl gelten (vgl. Solga 2009b). Existiert allerdings ein öffentliches Bewusstsein über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischem Bildungserfolg, kann auch eine Selektion nach den hier ebenfalls interessierenden kognitiven oder nicht-kognitiven Fähigkeiten als ein noch legitimeres und noch stärker an meritokratischen Leistungsprinzipien orientiertes Vorgehen erachtet werden. Im Gegensatz zu einer Selektion nach Bildungszertifikaten würde dann eine Selektion nach den „wahren“ Fähigkeiten der Bewerber/innen in den Augen der betrieblichen *Gatekeeper* als legitimes explizites Auswahlkriterium funktionieren.²⁵ Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die Auswahlverfahren tatsächlich ergebnisoffen gestaltet sind und es zulassen, die tatsächlichen Potenziale der Bewerber/innen zu erkennen – unabhängig von ihren durch die familiäre Sozialisation und die schulische Laufbahn erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Zertifikaten.

Besteht also – wie in der vorliegenden Untersuchung – das Interesse an kumulativen Bildungsungleichheiten, sollte eine Analyse von Auswahlprozessen auf dem Ausbildungsmarkt (bzw. dem Arbeitsmarkt) gleichermaßen die explizit geäußerten Kriterien *und* Verfahren berücksichtigen, d.h. die jeweils an den verschiedenen Stufen im Auswahlprozess eingesetzten Kriterien differenziert betrachten. Welche Erkenntnisse lassen sich diesbezüglich aus dem Forschungsstand ziehen?

Imdorf (2009) stellt verschiedene Funktionslogiken des Selektionskriteriums „Schulnoten“ für die Betriebe heraus. In seiner qualitativen Studie über kleine und mittlere Unternehmen in der Schweiz findet der Autor überwiegend Hinweise auf eine stellvertretende Selektion für die Berufsschule. Betriebe möchten einen Misserfolg ihrer Auszubildenden in der Berufsschule vermeiden und setzen daher schulische Mindestleistungen voraus. Davon abgesehen würden Betriebe Schulzertifikaten keine inhaltliche, sondern ausschließlich eine organisatorische Funktion zuschreiben, die ihnen die Auswahl bei hohen Bewerberzahlen erleichtert. Diese Interpretation ist allerdings nicht im Ganzen zu teilen. Da Betriebe die Schulzertifikate und kein anderes Bewerbermerkmal für die organisatorische Funktion wählen, ist davon auszugehen, dass den Zertifikaten in irgendeiner Form auch eine inhaltliche Bedeutung zukommen muss. Darauf verweist auch der weitere Befund des Autors, dass in (sogenannten) anspruchsvolleren Berufen des Schweizer

25 Dies trifft weniger auf Bewerbermerkmale wie z.B. die soziale Herkunft, das Geschlecht oder die ethnische Herkunft zu. Eine explizite Auswahl nach diesen Kriterien käme einer wenig legitimierbaren direkten Diskriminierung gleich, die zudem für das Geschlecht und die ethnische Herkunft sowie weitere Merkmale seit der Umsetzung der entsprechenden EU-Richtlinie zur Gleichbehandlung durch das Inkrafttreten des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) 2006 in Deutschland verboten ist. Das Gesetz mit dem Ausfertigungsdatum 14. August 2006 ist unter der Fundstelle BGBl I 2006, 1897 zu finden.

Ausbildungsmarkts eine Auswahl nach Schulzertifikaten häufiger stattfindet als in weniger anspruchsvollen Ausbildungsberufen.

Für den deutschen Ausbildungsmarkt liegen insgesamt nur wenige Untersuchungen vor, die detailliert die Rekrutierungs- und Auswahlverfahren von Ausbildungsbetrieben unter die Lupe nehmen (vgl. auch Imdorf 2005: 102).

Die qualitativen Untersuchungen von König (2006) über Rekrutierung, Weiterbildung und Aufstiegsmöglichkeiten im Handwerk unterscheiden kaum – und die von Prusik (2003) über implizit angewandte außerfachliche Auswahlkriterien von Ausbildungsbetrieben nur inkonsequent – zwischen den angewandten Auswahlstufen und den jeweiligen Selektionskriterien. Diese Studien wurden allerdings auch aus einer beratenden Perspektive für Bewerber/innen bzw. das Personalmanagement verfasst. Im Gegensatz zu der hier eingenommenen soziologischen Perspektive auf Auswahlprozesse stand eine Analyse ungleichheitsgenerierender und diskriminierender betrieblicher Mechanismen beim Ausbildungszugang in diesen beiden Studien nicht im Vordergrund.

In einem ersten Auswertungsschritt zeichnet Prusik (2003) zunächst durchaus konsequent die Auswahlverfahren und die relevanten Selektionskriterien der sieben untersuchten Betriebe nach. In den größeren Betrieben folgen auf die Sichtung der Bewerbungsunterlagen, bei der schulische Kriterien eine entscheidende Rolle spielen, in der Regel ein Einstellungstest und anschließend das Vorstellungsgespräch.²⁶ Die Autorin ist grundsätzlich an der Frage interessiert, ob neben den sogenannten Soft Skills auch andere eher implizit geäußerte außerfachliche Auswahlkriterien der Betriebe relevant sind. Dazu gehören das „persönliche Auftreten“, das äußerliche Erscheinungsbild, die Mimik und der sprachliche Ausdruck, aber auch die familiäre Situation der Bewerber/innen. Indirekt wird deutlich, dass diese Kriterien erst dann für die Personalverantwortlichen relevant werden, wenn gewisse Stufen der Vorselektion und eine Auswahl – z.B. nach der schulischen Bildung – bereits stattgefunden haben.

In einem weiteren Auswertungsschritt – der Beschreibung von „Idealkandidaten“ durch die Betriebe – unterscheidet Prusik (2003) hingegen nicht mehr konsequent zwischen Auswahlstufen und Selektionskriterien. Exemplarisch kann an diesem Auswertungsschritt die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung von Rekrutierungsverfahren und den an den jeweiligen Auswahlstufen wirksamen Selektionskriterien verdeutlicht werden: In der Beschreibung des „Idealkandidaten“ gehen vorher genannte schulische Auswahlkriterien, die sich zudem noch einmal nach den unterschiedlichen Ausbildungsberufen innerhalb eines Betriebs unterscheiden, sowie auch nicht-schulische Ausschlusskriterien (z.B. Wohnortnähe oder ethnische Herkunft)

26 Diese formale Struktur der betrieblichen Auswahlverfahren bestätigt auch eine quantitative Betriebsbefragung (vgl. Ludwig und Vogel 2005).

der Vorselektion fast vollständig unter. Die betrieblichen *Gatekeeper* beziehen sich hier offensichtlich unbewusst nur noch auf einen bereits verengten Bewerberkreis, der für sie grundsätzlich infrage käme und daher auch das Bewerbungsverfahren bis zum Schluss durchlaufen hat. Besondere Eigenschaften der Persönlichkeit dieser Bewerber/innen, wie ein angemessenes Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein, gewissenhaftes Verhalten, Kontaktfreudigkeit und das Interesse am Beruf, werden dann als ideale Eigenschaften hervorgehoben. Es sind jedoch nur ideale Eigenschaften für die Bewerber/innen, die bereits andere (Vor-)Selektionskriterien erfüllen. Bewerber/innen, die nicht zu dem bereits verengten Bewerberkreis gehören, können diese Eigenschaften ebenso besitzen, in ihrem Fall spielen sie jedoch für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz keine Rolle.

Anzunehmen ist daher, dass sich die unterschiedlichen Ergebnisse der oben angeführten quantitativen Betriebsbefragungen durch eine vergleichbar undifferenzierte bzw. nicht immer konsequent aufeinander bezogene Abfrage von Auswahlverfahren und Selektionskriterien erklären lassen.

Hervorzuheben ist schließlich eine qualitative Untersuchung von Schaub (1991). In sehr differenzierter Weise wurden 70 Betriebe zu ihren Selektionsverfahren und den jeweils angewandten Selektionskriterien mit einem offenen Gesprächsleitfaden befragt, um mögliche Benachteiligungen von ausländischen Jugendlichen beim Zugang zu einer dualen Berufsausbildung aufzudecken. In größeren Industriebetrieben, aber auch in Banken und Dienstleistungsbetrieben fanden nach einer Vorauswahl auf der Basis der Bewerbungsunterlagen (einschließlich der Schulzeugnisse) meist ein Einstellungstest und anschließend ein Vorstellungsgespräch statt. Die Studie liefert Belege dafür, dass die ausländischen Jugendlichen Anfang der 1990er Jahre auf allen drei Stufen eine Benachteiligung erfuhr und nach Aussage der Betriebe oftmals bereits an der ersten Hürde scheiterten, weil sie die geforderten schulischen Voraussetzungen in Form eines (bestimmten) Schulabschlusses nicht erfüllten. Während für viele andere kaufmännische Berufe ein Realschulabschluss gewünscht wurde, wie auch für einige gewerbliche Berufe in größeren Industrieunternehmen, hatte sich im Einzelhandel und kleineren Handwerksbetrieben das Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses als qualifikatorische Voraussetzung durchgesetzt.²⁷

Die Benachteiligung ausländischer Jugendlicher bei der ersten Stufe (Schulzeugnisse und Bewerbungsunterlagen) und zum Teil bei der zweiten Stufe (Einstellungstest) erfolgte, weil sie zu einem großen Teil Schulabgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss waren, wie es auch heute oft auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund zutrifft. Viele Studien jüngerer

27 In dieser Studie wird an einem Fallbeispiel auch der Einfluss weiterer beruflicher *Gatekeeper* nachgewiesen. So wurde berichtet, dass seitens der Innung davon abgeraten wurde, im Friseurbereich Jugendliche ohne Schulabschluss einzustellen, auch wenn es in Bezug auf den Schulabschluss keine formalen Bestimmungen gibt.

Datums zeigen gleichfalls, dass ausländische Jugendliche und deutsche Jugendliche mit Migrationshintergrund geringere Ausbildungschancen im Vergleich zu Jugendlichen deutscher Herkunft haben, weil sie überproportional zur Gruppe der Hauptschüler/innen gehören. Allerdings haben junge Migrant/innen auch bei gleichen Schulleistungen wie junge Deutsche geringere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz (vgl. Beicht et al. 2008; Beicht und Granato 2009 sowie Imdorf 2005 für die Schweiz). Ein Stück weit handelt es sich allerdings, wie Schaub (1991: 27) feststellt, um eine Benachteiligung aller Jugendlichen mit geringen Schulleistungen. Die Befunde seiner Studie deuten damit an, dass für Bewerber/innen mit unterschiedlichem allgemeinbildenden Schulniveau ungleiche Chancen bestehen, an differenzierten mehrstufigen Auswahlverfahren, in denen neben den schulischen Zertifikaten auch kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten geprüft werden, überhaupt teilnehmen zu können.

Schließlich ist anzumerken, dass der Autorin keine Studien über die Auswahlverfahren von Organisationen und Ausbildungsträgern, die im Schulberufssystem zu verorten sind, bekannt sind. Eine Internet-Kurzrecherche zeigt jedoch, dass ähnlich wie in vielen dual ausbildenden Betrieben Einstellungstests und andere Auswahlverfahren üblich sind (siehe z.B. Diakonieseminar Agaplesion 2012; Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2012).

3.5 Schlussfolgerungen

Die Übergangschancen von Hauptschüler/innen in eine vollqualifizierende Ausbildung sind heutzutage im Vergleich zu Realschüler/innen bzw. Abiturient/innen sowie auch im Vergleich zu Hauptschüler/innen älterer Kohorten deutlich geringer. Auch spricht einiges dafür, dass sich die berufliche Strukturierung des Ausbildungsmarkts nach der schulischen Vorbildung über die Zeit verstärkt und sich in der Segmentierung des Ausbildungsmarkts manifestiert hat.

Bekanntere Ursachen für geringe Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen sind die veränderte soziale Zusammensetzung dieser Bildungsgruppe sowie der Einfluss von demografischen und wirtschaftlichen Faktoren (vgl. Kleinert und Jacob 2012). Darüber hinaus gibt es keine direkten empirischen Hinweise zu weiteren Erklärungen. Offen bleibt also, ob es zu einem *Upgrading*, d.h. einer Anhebung der schulischen Einstellungsvoraussetzungen durch die beruflichen *Gatekeeper*, gekommen ist, weil die Anforderungen in der Ausbildung durch *Upskilling*-Prozesse tatsächlich in einem solchen Ausmaß gestiegen sind, dass das Erlernen von Berufen sehr viel schwerer oder zu schwer für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss geworden ist. Eine alternative These dazu wäre, dass Hauptschüler/innen im Zuge

der Bildungsexpansion und der Diskussion um die „mangelnde Ausbildungsreife“ diskreditiert grundsätzlich nicht mehr als „geeignete Auszubildende“ betrachtet werden – selbst dann nicht, wenn die beruflichen Anforderungen nicht signifikant gestiegen sind. Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen im folgenden Kapitel wird in einem ersten Analyseschritt der Wandel der beruflichen Chancen in Abhängigkeit vom Schulbildungsniveau analysiert, außerdem werden die soeben angesprochenen Thesen zu den Ursachen des Wandels hinsichtlich ihres Erklärungsbeitrags geprüft (siehe Kapitel 6).

Differieren die Mechanismen des Ausbildungszugangs zwischen Bildungsgruppen so, dass sich Segmentationstendenzen auf dem Ausbildungsmarkt reproduzieren und verstärken? Befragungen von Ausbildungsbetrieben in Deutschland machen deutlich, dass neben den schulischen Zertifikaten (Schulabschluss und Fachnoten) auch (darüber hinausgehende) kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten wichtig sind. Diese Fähigkeiten könnten unterstützend bei der Ausbildungsstellensuche sein und/oder von Seiten der beruflichen *Gatekeeper* vorausgesetzt werden. Es gibt bisher jedoch wenige Erkenntnisse über die relative Bedeutung dieser Eigenschaften. Ob der Einfluss von Schulnoten, kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten sich je nach Ausbildungssegment und damit zusammenhängend nach dem Schulabschluss der Bewerber/innen unterscheidet, ist eine offene Frage. Eine weitere wichtige Frage ist auch, inwiefern Fähigkeiten, die bisher keinen Ausdruck in Bildungszertifikaten gefunden haben, beim Übergangsprozess zum Vorschein kommen können und sich positiv auf die Ausbildungschancen der Jugendlichen auswirken. In einem zweiten Analyseschritt werden daher die bildungsgruppenspezifischen Übergangschancen von Schulabgänger/innen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung untersucht. Es gilt zu klären, ob – und wenn ja, für wen – der Übergang in die Ausbildung eine „zweite Chance“ darstellen kann (siehe Kapitel 7).

Es wurde gezeigt, dass den Rekrutierungs- und Auswahlverfahren eine besondere Bedeutung bei der Generierung ungleicher Arbeitsmarktchancen zukommt (vgl. Windolf und Hohn 1984). Es ist allerdings wenig darüber bekannt, wie betriebliche Rekrutierungs- und Auswahlverfahren im Rahmen der dualen Ausbildung gestaltet sind und wie sie zu ungleichen Bedingungen des Ausbildungszugangs beitragen. Eine stärkere Beachtung des *Gatekeeping* auf der betrieblichen Ebene könnte daher weiterführend in der Frage nach der relativen Bedeutung von schulischen Zertifikaten sowie kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten und weiteren Eigenschaften beim Ausbildungszugang sein. Erst wenn bekannt ist, welche Auswahlkriterien an welchen Stufen der betrieblichen Auswahlverfahren entscheidend sind, können Aussagen darüber getroffen werden, in welcher Weise Hauptschüler/innen eine Benachteiligung beim Ausbildungszugang erfahren und wie diese verhindert werden könnte. Den betrieblichen Rekrutierungs- und Auswahlverfahren wird daher in einem

dritten Analyseschritt eine vertiefende Aufmerksamkeit geschenkt (siehe Kapitel 8).

Die Erkenntnisse aus den qualitativen Betriebsbefragungen erlauben bereits folgende Annahme: Scheitern Hauptschüler/innen aufgrund ihrer, relativ betrachtet, geringen Schulleistungen an der ersten Hürde eines mehrstufigen Auswahlprozesses, können weitere Eigenschaften und Fähigkeiten, die erst in späteren Auswahlstufen registriert werden, nicht von weiterer Relevanz beim Zugang zu Ausbildung sein. In Ausbildungsmarktsegmenten, in denen entsprechende Selektionskriterien der Vorauswahl überwiegen, werden Hauptschüler/innen also von der Bewerberschlange von vornherein ausgeschlossen. Diese und weitere Annahmen gilt es im nächsten Kapitel theoretisch zu fundieren und zu spezifizieren. Das übernächste Kapitel (Kapitel 5) stellt dann die Anlage der empirischen Untersuchungen dieses Buchs dar und greift die soeben genannten Forschungsgegenstände noch einmal auf.

4 Theoretische Überlegungen: Berufsspezifische Ausbildungschancen im Wandel

Im Verlauf der Bildungsexpansion hat sich das durchschnittliche Bildungsniveau der ausbildungsinteressierten Schulabgänger/innen erhöht, und die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen haben sich verringert. Zudem ist der Zugang zu verschiedenen beruflichen Segmenten des Ausbildungsmarkts entlang des Niveaus des allgemeinbildenden Schulabschlusses strukturiert.

Es gibt unterschiedliche Einflussfaktoren, die zu einem Wandel der berufssegmentspezifischen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen beigetragen haben können. Dazu zählen die Bildungsexpansion (= quantitative und qualitative Veränderung des Angebots an Schulabgänger/innen), demografische und wirtschaftliche Entwicklungen (= quantitative Veränderungen der Nachfrage nach Auszubildenden und des Angebots an Ausbildungsplätzen) und eine Steigerung der kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen in der Arbeitswelt (= qualitative Veränderung der Nachfrage nach Qualifikationen).

Im Folgenden sollen daher theoretische Ansätze diskutiert und zusammengeführt werden, die erstens den Zusammenhang von Bildung und Ausbildungszugang in dynamischer, d.h. in zeitveränderlicher Weise konzeptualisieren lassen und zweitens nicht einen universellen Markt voraussetzen, sondern erlauben, eine segmentationspezifische Perspektive einzunehmen (Kapitel 4.1 und 4.2). Um dies berücksichtigen zu können, wird ein Verständnis von Wissen und Bildung als gesellschaftlich konstruierte Normen herausgearbeitet (Kapitel 4.3). Wie noch zu zeigen ist, lässt sich erst mittels eines solchen Bildungsbegriffs der Wandel von bildungsgruppenspezifischen Ungleichheiten in einem segmentierten Ausbildungsmarkt begrifflich machen (Kapitel 4.4). Mit Rückgriff auf die Theorie der sozialen Schließung kann darauf aufbauend die Rolle der beruflichen *Gatekeeper* auf der regulativen Ebene und der betrieblichen Ebene thematisiert werden (Kapitel 4.5). Theoretische Annahmen und Hypothesen bezüglich des Zusammenhangs von Bildungsniveau und erfolgreicher Suche nach einem Ausbildungsplatz werden dann aus einer Segmentationsperspektive abgeleitet (Kapitel 4.6).

4.1 Warteschlangenmodell und Verdrängungsthese

Innerhalb der Humankapitaltheorie (vgl. Becker 1964) wird eine direkte Übersetzung von Bildung in Leistung und Produktivität unterstellt. Die Allokation von Individuen auf Arbeitsplätze erfolgt über den Mechanismus des Lohnwettbewerbs in einem nach universellen Regeln funktionierenden Markt. In diesem herrscht eine vollkommene Information über die Produkti-

vität der Individuen und die Lohnhöhen. Ein solches Bildungsverständnis ist wenig weiterführend, wenn bekannt ist, dass der Erwerb von Bildungszertifikaten in einer Gesellschaft in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht und viele Schüler/innen nicht die Möglichkeit erhalten, ihre Lernpotenziale in einen korrespondierenden Bildungserfolg zu verwandeln.

Einige der erweiterten neoklassischen Theorieansätze bieten jedoch wichtige Ideen für den Zusammenhang von Bildungszertifikaten und Ausbildungszugang an und werden daher zunächst diskutiert. In Abgrenzung zur Humankapitaltheorie werden – ausgehend von *statistischen Diskriminierungsprozessen* – mit dem „Signaling-Ansatz“ (Spence 1973) und korrespondierend dazu dem Verständnis von Bildungszertifikaten als *screening devices* oder Filter (Arrow 1973) Allokationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt unter der Annahme unvollkommener Informationen über die tatsächlichen Fähigkeiten von Bewerber/innen zu erklären versucht. Arbeitssuchende (oder hier Ausbildungssuchende) würden demnach in Erwartung einer entsprechenden Lohnhöhe in Bildungszertifikate investieren, um ihre Leistungsfähigkeit zu signalisieren. Auf der anderen Seite des Arbeitsmarktes wählen Betriebe mittels wahrscheinlichkeitstheoretischer Annahmen unter den Bewerber/innen jene aus, deren Signale aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen mit dieser sozialen Gruppe die gewünschte Produktivität versprechen. Bei der Bewerberselektion trifft die statistische Diskriminierung im negativen Sinne alle Personen, deren Fähigkeiten möglicherweise größer sind, als ihre Signale vermuten lassen (Phelps 1972; Thurow 1975: 170ff.).

Unter der Annahme, dass Bewerber/innen nicht um Löhne, sondern um Arbeitsplätze konkurrieren, hat Thurow (1975) das „Arbeitsplatzwettbewerbmodell“ (auch „Warteschlangenmodell“ genannt; Sesselmeier und Blauermel 1997: 241) entwickelt. Arbeitssuchende würden demnach von Betrieben und Organisationen nicht auf der Basis ihrer signalisierten wahrscheinlichen Fähigkeit (*ability*), sondern nach ihrer signalisierten erwartbaren Lernfähigkeit (*train-ability*) innerhalb einer *labor queue*, einer Bewerber-schlange von potenziellen Arbeitskräften, sortiert und für entsprechend gut oder schlecht entlohnte Arbeitsplätze ausgewählt:

„The best jobs will go to the best workers and the worst jobs will go to the worst workers. [...] Conversely, if there are an inadequate number of jobs, those at the bottom of the labor queue will be left unemployed.“ (Thurow 1975: 95)

Auch wenn andere individuelle Merkmale wie Geschlecht, Persönlichkeit etc. ebenfalls in die Bewertung eingehen können, gelten Bildungszertifikate als besonders gute Indikatoren für geringe Einarbeitungskosten bzw. für Lernfähigkeit. In diesem Modell ist die Bildungsleistung deshalb eines der entscheidenden Signale, nach denen Betriebe auswählen. Individuen haben in der Schule bereits gelernt zu lernen und, so die Annahme, weisen dies mit ihren Bildungszertifikaten entsprechend aus (Thurow 1975: 88).

Reskin und Roos (1990) haben dieses Modell aufgegriffen und um den Aspekt des Suchverhaltens erweitert. Demnach würden Arbeitssuchende offene Stellen ebenfalls in einer Rangliste, der *job queue*, ordnen. Arbeitgeber, die attraktive Arbeitsplätze anbieten, hätten demnach eine größere Auswahlmöglichkeit und eine höhere Chance, die „besten“ Bewerber/innen zu rekrutieren. Sehr unattraktive Arbeitsplätze würden gleichzeitig unbesetzt bleiben. In Weiterführung von Thurows Modell fassen sie ihre Argumentation wie folgt zusammen:

„As a result the best jobs go to the most preferred workers, and less attractive jobs go to workers lower in the labor queue; bottom-ranked workers may go jobless, and the worst jobs may be left unfilled.“ (Reskin und Roos 1990: 30)

Das Warteschlangenmodell von Thurow wurde für den deutschen Fall als besonders zutreffend für den Ausbildungsmarkt eingeschätzt (vgl. Müller 2001; Steinmann 2000). Ausbildungsplatzsuchende besitzen noch keine berufsspezifischen Fähigkeiten, können aber anhand ihrer Schulzertifikate ihre allgemeine Lernfähigkeit signalisieren. Da die Ausbildungsberufe grundlegend erlernt werden müssen, würden die Bewerber/innen mit den besten Schulzeugnissen und somit der höchsten Lernfähigkeit ausgewählt, weil sie nach Einschätzung der ausbildenden Betriebe besser und schneller lernen können als ihre Mitbewerber/innen und daher weniger Einarbeitungskosten verursachen. Als ein weiteres Argument wird angeführt, dass auf dem deutschen Ausbildungsmarkt kein direkter Lohnwettbewerb stattfindet, weil die Höhe der Ausbildungsvergütungen umfassend tarifvertraglich reguliert ist (Müller 2001). Da die verschiedenen Ausbildungsberufe eine unterschiedliche Attraktivität hinsichtlich ihrer kurz- und langfristigen Vor- und Nachteile aufweisen, liegt darüber hinaus eine Erweiterung des Modells nach Reskin und Roos (1990) nahe. Nicht nur die Betriebe konkurrieren untereinander um die besten Schulabgänger/innen – auch die Schulabgänger/innen konkurrieren untereinander um die besten Ausbildungsplätze und richten ihr Suchverhalten dementsprechend aus.

Für die weitere Argumentation ist festzuhalten, dass sich in Anlehnung an das (erweiterte) Modell der Zusammenhang von Bildungszertifikaten und Ausbildungszugang dynamisch fassen lässt. Die Vorstellung der relativen Bedeutung von Bildungsabschlüssen ist dabei entscheidend für die individuellen Chancen:

„Increases in the numbers of individuals with more preferred background characteristics can lead to a deterioration in the expected earnings of less preferred groups. Every additional college worker, for example, may mean a deterioration in the position of the remaining high-school workers.“ (Thurow 1975: 96)

Folglich bestimmen das Angebot und die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und somit auch demografische und wirtschaftliche Faktoren sowie die Bildungsexpansion die relativen bildungsgruppenspezifischen Chancen und

damit den Handlungsspielraum der Hauptschüler/innen beim Übergang in die Berufsausbildung. Stehen den Betrieben und berufsbildenden Schulen durch die Bildungsexpansion immer mehr Ausbildungsinteressierte mit höheren Schulabschlüssen zur Auswahl, kommt es in Zeiten eines knappen Angebots an Ausbildungsplätzen, z.B. durch eine wirtschaftlich schwache Arbeitsmarktsituation, zu einer Anhebung – einem *Upgrading* – der qualifikatorischen Zugangsvoraussetzungen durch die beruflichen *Gatekeeper*. Dadurch entsteht eine Verdrängung von Hauptschüler/innen in Richtung weniger attraktiver Ausbildungsberufe oder – im schlimmsten Fall – vom vollqualifizierenden Ausbildungsmarkt insgesamt (zur Verdrängungsthese vgl. Blossfeld 1985: 24; Solga 2005: 102f.).

Die aus dem Warteschlangenmodell abgeleitete Verdrängungsthese kann einen Teil zur Erklärung verringerter Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen beitragen. Wie noch zu zeigen ist, greifen das Warteschlangenmodell und die Verdrängungsthese in mancher Hinsicht zu kurz und müssen um weitere theoretische Erklärungsansätze ergänzt werden.

4.2 Alternative Thesen: Diskriminierung in Verbindung mit einem *Upskilling* der beruflichen Anforderungen und Diskreditierung

Die Verdrängungsthese kann durchaus erklären, weshalb sich die Chancen von Hauptschüler/innen auf (attraktive) Ausbildungsplätze verschlechtern, wenn die Zahl der ausbildungsinteressierten Schulabgänger/innen die Zahl der offenen Ausbildungsplätze übersteigt. Stehen ausreichend besser gebildete Bewerber/innen zur Auswahl, kommt es zu einer Anhebung, d.h. einem *Upgrading* der Zugangsvoraussetzungen. Die Verdrängungsthese unterstellt allerdings, dass bei einer ausgeglichenen Ausbildungsmarktsituation die Chancen der Hauptschüler/innen wieder ansteigen. Wenn ein Mangel an besser gebildeten Bewerber/innen herrscht, würden Betriebe auch die angenommenen höheren Ausbildungskosten für geringer qualifizierte Schulabgänger/innen in Kauf nehmen. Dies sollte zu einem gewissen Grad selbst dann gelten, wenn im Zuge der Bildungsexpansion und der technologischen und sozialen Entwicklungen die beruflichen Anforderungen steigen, d.h. ein berufliches *Upskilling* stattfindet (siehe Baker 2009).

Upskilling-Prozesse werden allerdings im Rahmen der Verdrängungsthese nicht berücksichtigt, so dass eine Erweiterung der theoretischen Annahmen bezüglich des möglichen Einflusses dieser Prozesse auf die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen notwendig wird (Solga 2005: 106ff.). Steigen die kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen, ist von erweiterten Prozessen der statistischen Diskriminierung auszugehen, die mögliche *Upskilling*-Prozesse miteinbeziehen. Der bei Verdrängungsprozessen

sen wirksame (statistische) Diskriminierungsmechanismus berücksichtigt hingegen lediglich Angebots- und Nachfrageschwankungen und geht von einer konstanten Leistungsfähigkeit der Bildungsgruppen sowie von konstanten beruflichen Anforderungen aus. Der erweiterte Mechanismus geht hingegen von Diskriminierungsprozessen in Reaktion auf *Upskilling*-Prozesse aus. Weil ausbildende Betriebe sich nicht sicher sind, inwiefern die Fähigkeiten der Hauptschüler/innen den gestiegenen Anforderungen entsprechen, werden sie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer als weniger leistungsstark wahrgenommenen Bildungsgruppe (statistisch) diskriminiert. Die Unsicherheit wächst zudem mit der – im Verlauf der Bildungsexpansion – schrumpfenden Gruppengröße der Hauptschüler/innen. Aufgrund des kleiner werdenden Anteils an der Schulabgängerpopulation haben *Gatekeeper* immer weniger Gelegenheit, Jugendliche aus dieser Bildungsgruppe kennenzulernen. Ebenfalls ist anzunehmen, dass die schulischen Zugangsvoraussetzungen für Ausbildungsberufe im Schulberufssystem in Verbindung mit *Upskilling*-Prozessen angehoben werden (wenn sie nicht bereits auf hohem Niveau sind). Offene Ausbildungsplätze würden auch dann nur selten mit Hauptschüler/innen besetzt, wenn es aufgrund demografischer Entwicklungen oder eines veränderten Suchverhaltens der Schulabgänger/innen mit höheren Abschlüssen zu einem Mangel an bevorzugten Bewerber/innen käme. Dennoch könnten über die Zeit Lernprozesse stattfinden. Würden im Zuge dessen die Annahmen über die Passung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Hauptschüler/innen zu den gestiegenen beruflichen Anforderungen in positiver Hinsicht revidiert, würden Betriebe zunehmend wieder Bewerber/innen aus dieser Bildungsgruppe ausbilden. Bestätigen sich jedoch die Annahmen einer Nicht-Passung, würden Hauptschüler/innen grundsätzlich nicht mehr ausgebildet werden.

Trifft Ersteres zu und Betriebe revidieren ihre Annahme über die unzureichende Ausbildungsfähigkeit der Hauptschüler/innen, hätte das *Upgrading* der Zugangsvoraussetzung potenziell vorübergehenden Charakter. Dies ist auch in der Folge von Verdrängungsprozessen zu erwarten, denen jedoch reine Kapazitätsungleichgewichte auf dem Ausbildungsmarkt zugrunde liegen.

Trifft Letzteres zu und eine Nicht-Passung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Hauptschüler/innen in Bezug auf die gestiegenen beruflichen Anforderungen wird bestätigt, würde dies heißen, dass das, was Hauptschüler/innen in der Schule lernen, nicht nur als weniger ausreichend angesehen wird als der Kenntnisstand andere Schulabgänger/innen, sondern als unzureichend. Sie würden daher nicht mehr innerhalb der Warteschlange sortiert, sondern aussortiert werden, und ihre Ausbildungschancen blieben dauerhaft gering.

Solga (2005: 108ff.) stellt der Verdrängungsthese und der um ein *Upskilling* erweiterten These der statistischen Diskriminierung die Diskreditierungsthese als einen ergänzenden Erklärungsansatz zur Seite. Auch dieser These nach würden „Ranking-Prozesse“ für Hauptschüler/innen „zunehmend

den Charakter von Sorting-out-Prozessen“ tragen (Solga 2005: 113). Mit anderen Worten würden, wie auch bei einem dauerhaften *Upgrading* durch *Upskilling*-Prozesse, Hauptschüler/innen von der Bewerberschlange der potenziell infrage kommenden Ausbildungsinteressierten grundsätzlich ausgeschlossen werden. Ursächlich für ein dauerhaftes *Upgrading* und verringerte Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen wäre jedoch ein anderer Mechanismus: Aufgrund der veränderten sozialen Zusammensetzung der Bildungsgruppe „Hauptschüler/innen“ (siehe auch Kleinert und Jacob 2012), einer durch die Bildungsexpansion erwarteten stärkeren Leistungsauswahl im Bildungssystem und eines erhöhten Bildungsstandards in der Gesellschaft würden Hauptschüler/innen als „normabweichende Minderheit“ (Solga 2005: 109) diskreditiert, die nicht die notwendige Anstrengung und/oder nicht die notwendigen kognitiven Fähigkeiten mitbringt, um einen (höheren) Schulabschluss zu erreichen, und damit als generell ausbildungsunfähig gilt. Die Diskreditierungsthese unterscheidet sich von der erweiterten Diskriminierungsthese in der Hinsicht, als sie von einer kulturellen Zuschreibung der Lernunfähigkeit einer Bildungsgruppe ausgeht, die kaum revidierbar ist, da keine Gelegenheiten zur Überprüfung dieser Zuschreibung geboten werden. Benachteiligungen durch statistische Diskriminierungsprozesse beruhen hingegen auf Wahrscheinlichkeitsannahmen, die theoretisch revidierbar sind, wenn durch Lernprozesse festgestellt wird, dass die Annahmen über die zu geringe Lernfähigkeit bzw. den zu geringen Kenntnisstand von Mitgliedern sozialer Gruppen nicht der Realität entsprechen (Solga 2008; 2005: 66).

Der Diskreditierungsthese nach würde der Signalwert eines Hauptschulabschlusses im Zuge der Bildungsexpansion und der stark geschrumpften Gruppe der Hauptschüler/innen nicht nur weiter sinken, sondern sich ins Negative umkehren. Ausbildende Betriebe, die gleich „starke“ Lehrlinge wie in der Vergangenheit einstellen möchten, gehen nun davon aus, dass sie auf Schulabgänger/innen mit höheren Abschlüssen zurückgreifen müssen – unabhängig davon, ob sich die beruflichen Anforderungen erhöht haben oder nicht. Sind höher gebildete Schulabgänger/innen nicht in einem ausreichenden Maß verfügbar, würden die Betriebe eher auf eine eigene duale Ausbildung verzichten und Ausbildungsplätze bleiben unbesetzt.

Ein Hinweis auf eine diskreditierende Abwertung der Bildungskategorie „Hauptschüler/innen“ ist, dass in der Öffentlichkeit zunehmend die mangelnde „Ausbildungsreife“ dieser Schulabgänger/innen beklagt wird – ungeachtet dessen, dass die Hauptschule seit den 1960er Jahren mindestens ein Jahr länger dauert und in diesem zusätzlichen Jahr auch mit großer Wahrscheinlichkeit mehr gelernt wird (zu dieser Argumentation siehe ebenfalls Solga 2005: 109). Auch Becker et al. (2006: 64) bezeichnen die Verlängerung der Schulzeiten, insbesondere der Hauptschule, als ein „zentrale[s] Merkmal der Bildungsexpansion in Deutschland“.

Das Warteschlangenmodell nach Thurow (1975) geht nicht nur von einer Konstanz der beruflichen Anforderungen und der Arbeitsplatzstruktur aus, sondern auch von einer Konstanz der Leistungsfähigkeit einer Bildungskategorie. Dies ist aber nicht vereinbar mit einer möglicherweise veränderten Kompetenzzuschreibung an Bildungsgruppen bzw., im Sinne der Diskreditierungsthese, der Kompetenzabschreibung der Gruppe der Hauptschüler/innen, die einmal die für den deutschen Ausbildungsmarkt gängigen (Vor-)Qualifikationen aufwies.

Im Übrigen stellt die Tatsache, dass ein erheblicher Teil der Schülerschaft das deutsche Schulbildungssystem mit einem niedrigeren allgemeinbildenden Abschluss verlässt als gemäß ihren Lernpotenzialen zu erwarten wäre (Uhlig et al. 2009), die Annahmen des Modells infrage. Es unterstellt, wenn auch weniger absolut als im Humankapitaltheoriemodell, eine Entsprechung von Bildungszertifikaten und individueller (Lern-)Fähigkeit und somit eine funktionierende meritokratische Leistungsauswahl des Bildungssystems, die jedoch nicht gegeben ist (zu dieser Kritik vgl. Bills 2003).

Demgegenüber liegt der Diskreditierungsthese ein Verständnis von Bildungszertifikaten als gesellschaftlichen Normen zugrunde (vgl. Baker 2011; Meyer 1977). Erst mit einem solchen Bildungsbegriff wird die Annahme eines dauerhaften *Upgrading* der qualifikatorischen Zugangsvoraussetzungen für eine vollqualifizierende Ausbildung theoretisch ableitbar – unabhängig davon, ob ein signifikantes *Upskilling* der beruflichen Aufgaben vorliegt oder nicht. Mit einem solchen Bildungsverständnis wird deutlich, dass nicht a priori davon ausgegangen werden kann, dass die geringen Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen Resultat einer allgemeinen berufsübergreifenden Erhöhung der Anforderungen in der Arbeitswelt sind. Die Annahmen über die Ursachen für Sorting-out-Prozesse auf dem Ausbildungsmarkt müssen daher als eine empirische Frage formuliert werden (vgl. Bills 2003).

4.3 Bildung als soziale Norm: Definition von Wissensstandards und Verhaltensregeln für Rekrutierungs- und Auswahl-situationen

Bildungssysteme und die beteiligten Akteure legitimieren zum einen das, was als Wissensstandard angesehen wird. Sie definieren damit die Arbeitsinhalte einschließlich der kognitiven und nicht-kognitiven Anforderungen von Berufen. *Upskilling*-Prozesse sind damit als das Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse zu verstehen. Gleiches gilt für *Upgrading*-Prozesse, durch die die schulischen Zugangsvoraussetzungen für die Berufsausbildung angehoben werden. Denn zum anderen bieten Bildungssysteme sozial anerkannte Regeln darüber, für welche gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Positionen welche Bildungs- bzw. Berufszertifikate gerechterweise Voraussetzung sind

(Meyer 1977). Bildungszertifikate und deren Funktion als Selektionskriterium in Rekrutierungsprozessen können also als institutionalisierte Regeln oder Normen verstanden werden. Institutionalisierungsprozesse haben die Eigenschaft, Situationen zu erzeugen, in denen eine Bewerberauswahl nach bestimmten Bildungszertifikaten oder auch die Durchführung von spezifischen Auswahlverfahren als gegebener Standard angesehen und daher in das Verhalten der *Gatekeeper* zum Teil unhinterfragt inkorporiert werden (Baker 2011; Meyer 1977). Die Akteure handeln auf der Grundlage allgemein üblicher Verhaltensregeln, „which [they] take for granted, know others take for granted, and incorporate in their decisions and actions“ (Meyer 1977: 65).

Das bedeutet einerseits, dass sich einzelne diskriminierende oder diskreditierende Auswahlentscheidungen von Betrieben gar nicht bewusst ausschließend gegen eine soziale Gruppe, in diesem Fall die Hauptschüler/innen, wenden müssen. Andererseits heißt dies, dass Auswahlkriterien und –verfahren nicht rechtlich fixiert sein müssen, um wirksam zu werden. Für viele Ausbildungsberufe kann es durch andauernde und voranschreitende Prozesse der Verdrängung, Diskriminierung oder Diskreditierung zur Norm werden, Schulabgänger/innen mit mehr als einem Hauptschulabschluss einzustellen – ohne dass dies gesetzlich verankert sein muss.

Mit einem solchen Bildungsverständnis öffnet sich der Blick für Entstehungs- und Reproduktionsprozesse sozialer Ungleichheit, wenn in Anlehnung an Weber (1980) aus konflikttheoretischer Perspektive von Mechanismen der sozialen Schließung durch Monopolisierung von Bildungs- und Marktchancen ausgegangen wird (Bills 2003; Brown 2001; Collins 2004; Kreckel 2004; Parkin 2004; Windolf und Hohn 1984). Im übernächsten Kapitel wird diese Perspektive wieder aufgegriffen.

4.4 Verdrängung, Diskriminierung und Diskreditierung in einer Bewerberschlange?

Im Folgenden wird die Annahme vertreten, dass die drei Mechanismen (1) Verdrängung, (2) statistische Diskriminierung (in Verbindung mit einem *Upskilling*) und (3) Diskreditierung, die für ein *Upgrading* der qualifikatorischen Einstellungs Voraussetzungen ursächlich sein können, nicht als konkurrierende, sondern vielmehr als ergänzende Erklärungen für geringe Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen zu betrachten sind (vgl. Solga 2008, 2005). Zu dieser These veranlassen auch die Erkenntnisse aus dem Stand der Forschung. Empirisch zeigt sich einerseits, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss aktuell geringere Ausbildungschancen haben als Jugendliche der gleichen Bildungsgruppe in früheren Kohorten. Andererseits ist nicht zu beobachten, dass ein vollständiger Ausschluss von Hauptschüler/innen aus allen vollqualifizierenden Ausbildungsberufen stattgefunden hat. Vielmehr

deutet sich eine berufliche Segmentierung des Ausbildungsmarkts nach dem Schulbildungsniveau an. Anzunehmen ist also, dass Hauptschüler/innen von bestimmten Bewerberschlangen und damit vom Zugang zu bestimmten Ausbildungsmarktsegmenten vorübergehend oder dauerhaft ausgeschlossen werden und von anderen nicht. Die übliche Vorstellung einer nach der Höhe der Schulbildung geordneten Bewerberschlange (*labor queue*) und einer Ausbildungsplätzeschlange (*job queue*) sowie eines Allokationsmechanismus zur Platzierung von Jugendlichen auf Ausbildungsplätze reicht daher nicht aus. Es ist also nicht nur von segmentspezifischen Verdrängungsprozessen auszugehen, sondern auch von segmentspezifischen Prozessen der Institutionalisierung von Wissensstandards sowie Verhaltensregeln für Rekrutierungssituationen, d.h. es ist von segmentspezifischen Prozessen des *Upskilling*, der Diskriminierung, der Diskreditierung und daraus resultierenden *Upgrading*-Prozessen auszugehen.²⁸

Im nächsten Kapitel wird diese Annahme theoretisch begründet. Dabei wird versucht, eine Vorstellung über die Entstehungsbedingungen der Segmentierung des Ausbildungsmarkts zu gewinnen. Für den Moment soll die Annahme genügen, dass je nach Berufssegment und historischer Zeit ein anderer Mechanismus zur Erklärung für den Wandel der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen zutreffen kann.

Folgt man dem Warteschlangenmodell (Thurow 1975), werden ausbildungsinteressierte Schulabgänger/innen in einer Bewerberschlange für Ausbildungsplätze nach ihrer potenziellen Ausbildungsfähigkeit beurteilt, die insbesondere durch Bildungszertifikate signalisiert wird. Die Sortierung auf Basis der Bildungssignale erfolgt durch statistische Diskriminierungsprozesse. Hauptschüler/innen würden davon negativ betroffen sein und am Ende der Bewerberschlange stehen. Sie müssten bei einem Mangel an Ausbildungsplätzen infolge von Verdrängungsprozessen auf weniger attraktive Ausbildungsplätze ausweichen und erhielten im schlimmsten Fall keinen Ausbildungsplatz. Da ausbildungsinteressierte ebenfalls die offenen Ausbildungsstellen in einer Rangfolge sortieren (Reskin und Roos 1990), ist es auch möglich, dass sie nicht bereit sind, sehr unattraktive Stellen anzunehmen. So blieben Ausbildungsplätze in bestimmten Segmenten des Ausbildungsmarkts

28 Gleichwohl ist auch bei Thurow (1975) die Arbeitskräftewarteschlange mehrdimensional, da Bewerbermerkmale von verschiedenen Arbeitgebern eine unterschiedliche Bewertung erfahren können (siehe auch Spence 1973: 359). Thurow führt diesen Aspekt an, um Einkommensunterschiede zwischen eigentlich „gleichen“ Arbeitnehmer/innen zu erklären. Wie sich dies auf Verdrängungsprozesse auswirken könnte und inwieweit dadurch Segmentierungsprozesse entstehen könnten, bleibt jedoch offen. Und auch Reskin und Roos (1990: 64) bemerken in einer Notiz: „Although we sometimes speak of a labor queue, and a job queue, contemporary American society comprises numerous labor markets that serve specific occupations, communities, and regions. [...] Each of these labor markets consists of job and labor queues (see Boylan, 1988).“

unbesetzt und gleichzeitig einige Ausbildungsinteressierte ohne Ausbildungsplatz.

Steigen durch *Upskilling*-Prozesse die kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen, würden Hauptschüler/innen zunehmend von weiteren Prozessen der statistischen Diskriminierung betroffen sein. Ihre Ausbildungschancen würden im Zuge des berufsstrukturellen Wandels dann dauerhaft sinken, wenn es sich erweist, dass keine Passung zwischen ihren Kenntnissen und den gestiegenen Anforderungen besteht. Eine unzureichende schulische Förderung wäre dann dafür verantwortlich, dass Hauptschüler/innen ohne Ausbildungsplatz blieben.

Auch der Diskreditierungsthese folgend, würden Hauptschüler/innen mehr und mehr „*Sorting-out*-Prozessen“ ausgesetzt sein (Solga 2005: 113), was sich durch dauerhafte *Upgrading*-Prozesse bemerkbar machen würde. Da die Bildungskategorie „Hauptschüler/innen“ im Zuge der Bildungsexpansion und der Anhebung der allgemeinen Bildungsnorm eine Abwertung erfahren hat, würden Hauptschüler/innen demnach für (attraktive) Ausbildungsplätze grundsätzlich nicht in Betracht gezogen werden, selbst wenn es einen Bewerbermangel gäbe und die beruflichen Anforderungen konstant geblieben oder nicht in besonderem Maße gestiegen wären.

Die verschiedenen Annahmen dieser Mechanismen machen deutlich, dass *Upskilling*- und *Upgrading*-Prozesse in einem unterschiedlichen Verhältnis zueinander stehen können und sich daraus segmentspezifische Entwicklungen der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen ergeben können.

Pryor und Schaffer (1999) haben bereits darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Kombinationen von *Upgrading*- und *Upskilling*-Prozessen möglich sind. Sie präzisieren die Beziehung dieser beiden Prozesse zueinander wie folgt: *Upskilling*-Prozesse können mit *Upgrading*-Prozessen einhergehen. Für komplexere berufliche Tätigkeiten werden dann entsprechend höhere schulische und/oder berufliche Qualifikationen als Einstellungskriterien auf der betrieblichen Ebene vorausgesetzt. Folgende Situationen sind jedoch auch möglich:

„Upgrading of an occupation can occur without upskilling, especially where the job does not truly require more actual skills, but the employer wants workers with higher educational credentials. Similarly, upskilling can occur without upgrading. For instance, employers may be increasing efforts to hire workers with problem-solving abilities or communication skills, independent of what they actually know, or their educational level.“ (Pryor und Schaffer 1999: 44)

Abbildung 4.1 und die nun folgende Erläuterung stellen die obigen Ausführungen integrierend anhand idealtypischer Kombinationen von *Upskilling*- und *Upgrading*-Prozessen dar, verweisen dabei auf mögliche Konsequenzen für die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen und die zugrunde liegenden Erklärungsmechanismen:

Abb. 4.1: Idealtypische Kombinationen von *Upskilling*- und *Upgrading*-Prozessen in einem segmentierten Ausbildungsmarkt

| | | Upskilling-Prozesse der beruflichen Anforderungen im Berufssegment | |
|---|--|---|--|
| | | Nein | Ja |
| Upgrading-Prozesse der Zugangsvoraussetzungen im Berufssegment | Nein <i>keine</i> Auswirkung auf Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen (HS) | Typ1a | Typ 2a |
| | Ja kurz- bis längerfristige negative Auswirkungen | Typ 1b Mechanismus (M): Verdrängung, basierend auf statistischer Diskriminierung | Typ 2b M: statistische Diskriminierung in Verbindung mit <i>Upskilling</i> |
| | Ja dauerhaft negative Auswirkungen | Typ 1c M: Diskreditierung der HS als ausbildungsunfähig | Typ 2c M: Diskreditierung der HS als ausbildungsunfähig Typ 2d M: starkes <i>Upskilling</i> bei gleichzeitig unzureichender Förderung der schulischen Kenntnisse und Fähigkeiten der HS |
| | | | |

Quelle: eigene Darstellung

Nicht in allen Berufssegmenten müssen Veränderungen stattgefunden haben (Typ 1a). Kapazitätsungleichgewichte auf dem Ausbildungsmarkt, ausgelöst durch demografische oder wirtschaftliche Faktoren, führen zu Verdrängungsprozessen. Die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen verringern sich vorübergehend, ohne dass *Upskilling*-Prozesse stattgefunden haben (Typ 1b). Die Determinante „*Upskilling* der beruflichen Anforderungen“ führt nicht in jedem Fall zu *Upgrading*-Prozessen und muss sich daher nicht immer negativ auf die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen auswirken (Typ 2a). *Upskilling* in Verbindung mit statistischen Diskriminierungsprozessen führt jedoch zu kurz- oder längerfristigen *Upgrading*-Prozessen (Typ 2b). Ein dauerhaftes *Upgrading* der *Einstellungsvoraussetzungen* tritt dann ein, wenn Hauptschüler/innen als ausbildungsunfähig diskreditiert werden, d.h. wenn im Gegensatz zu statistischen Diskriminierungsprozessen (fast) keine Überprüfung der tatsächlichen Fähigkeiten der Hauptschüler/innen mehr erfolgt und daher auch keine Revision der „Unfähigkeitsannahme“ vorgenommen wird. Diskreditierung kann daher sowohl in einem Berufssegment wirken, in dem *Upskilling*-Prozesse stattgefunden haben (Typ 2c), als auch in Berufssegmenten, in denen das Anforderungsniveau konstant geblieben ist (Typ

1c). Stellen Betriebe und Organisationen über die Zeit fest, dass die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Hauptschüler/innen tatsächlich nicht den gestiegenen Anforderungen in der Ausbildung genügen, werden die schulischen Einstellungsvoraussetzungen ebenfalls dauerhaft angehoben (Typ 2d). Die idealtypische Darstellung sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Grenzen zwischen Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozessen ebenso fließend sind, wie *Upskilling*-Prozesse ein Kontinuum darstellen können.

4.5 Soziale Schließung in einem segmentierten Ausbildungsmarkt

Die Annahme, dass Bildungszertifikate das Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse sind, ist Bestandteil schließungstheoretischer Ansätze. Schließungstheorien gründen auf zwei vielerorts zitierte Abschnitte in Max Webers (1980) „Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie“. Dazu gehört zum einen die Ausführung zu den „offenen“ und „geschlossenen“ Wirtschaftsbeziehungen:

„Mit wachsender Zahl der Konkurrenten im Verhältnis zum Erwerbsspielraum wächst hier das Interesse der an der Konkurrenz Beteiligten, diese irgendwie einzuschränken. Die Form, in der dies zu geschehen pflegt, ist die: daß irgendein äußerlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potenziell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache, Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung, Wohnsitz usw. von den anderen zum Anlaß genommen wird, ihren Ausschluß vom Wettbewerb zu erstreben.“ (Weber 1980: 201)

Zum anderen wird auf einen Absatz Bezug genommen, in dem Weber die schließende Funktion von Bildungszertifikaten beschreibt, wenn Schließungspraxen auf Basis der oben genannten Merkmale – wie z.B. der sozialen Herkunft oder auch ökonomischen Kapitals (siehe Bourdieu 1976; Kreckel 2004) – als nicht legitim gelten:

„Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkung des Angebotes für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund.“ (Weber 1980: 577)

Mit Verweisen auf Weber und Bourdieu (1976) betonen insbesondere Vertreter des Kredentialismus die besondere Eigenschaft von Bildungszertifikaten, das Wirken von sozialen Machtverhältnissen bei der Reproduktion sozialer Schichten zu „vertuschen“ (Brown 2001: 26f.; siehe auch Parkin 2004). So finden Prozesse der sozialen Schließung zur Monopolisierung von Marktchancen zwar ihren Ursprung in einer aktiven „Abgrenzungspolitik“ kollektiver Akteure, häufiger ist es jedoch so – wie bereits anhand der Institutionalisierung von Bildungszertifikaten verdeutlicht –, dass soziale Schließung „zur

Strukturtatsache geworden [ist], die im alltäglichen Handeln meist nur noch als vorgegebene Bedingung wahrgenommen wird, die nicht mehr zur Disposition steht“ (Kreckel 2004: 190f.).

Im deutschen mehrgliedrigen Schulsystem können institutionalisierte Schließungen schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt wirksam werden. Wird der Lebensverlauf als ein „selbstreferentieller Prozeß“ verstanden, der „auf der Ebene der individuellen Lebensgeschichte einen endogenen Kausalzusammenhang“ erzeugt (Mayer 2001: 439), wird die Tragweite eines sozial strukturierten Zugangs zu allgemeiner Schulbildung für die individuellen Lebenschancen und Handlungsspielräume sehr deutlich (vgl. auch Dietrich und Abraham 2005). Denn der Schulerfolg beeinflusst wiederum den Zugang zu Ausbildung und Hochschulbildung, und die „Verberuflichung“ des Arbeitsmarkts führt letztlich als ein weiterer institutionalisierter Mechanismus dazu, dass eine ungleiche Verteilung von Erwerbschancen längerfristig erhalten bleibt:

„Das Berufsprinzip [...] etabliert und legitimiert einen Modus der Beschränkung des Zugangs zu bestimmten, eben vorrangig berufsspezifisch abgezielten, Segmenten des Arbeitsmarktes.“ (Konietzka 2010: 283)

An dieser Stelle treffen sich die soziologische Ungleichheitsforschung und die „ökonomischen“ Segmentationsansätze und nehmen aufeinander Bezug (vgl. Kreckel 2004: 194ff. sowie Sengenberger 1987: 63ff.).²⁹ Die ungleiche Beschaffenheit von Arbeitsplätzen und Berufspositionen sowie errichtete Zugangsbarrieren, z.B. in Form beruflicher Bildungszertifikate, werden als direkte Ursachen der Segmentierung des Arbeitsmarkts gesehen. Das Ergebnis von Segmentierungsprozessen wird als Arbeitsmarktsegmentation bezeichnet (Sengenberger 1987). Die zentrale Annahme aller Segmentationsansätze ist, dass der Gesamtarbeitsmarkt in mehrere Teilarbeitsmärkte aufgeteilt ist. Der Vorstellung „einer gigantische[n] Schlange von Arbeitskräften“, die auch dem Warteschlangenmodell von Thurow zugrunde liegt, wird widersprochen. Vielmehr wird von „verschiedenartigen Typen von Teilarbeitsmärkten mit jeweils unterschiedlichen Organisationsmustern der Qualifizierung, Allokation und Entlohnung von Arbeitskraft und unterschiedlichen Weisen der Vermittlung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerinteressen“ ausgegangen (Sengenberger 1987: 54).

Für den deutschen Arbeitsmarkt wird der sogenannte betriebszentrierte Ansatz nach Sengenberger und Kollegen (1978, 1987) als adäquat angesehen, da er der „Verberuflichung“ gerecht wird, die in die verschiedenen aus dem US-amerikanischen Kontext stammenden Versionen zum dualen Arbeits-

29 Aus ökonomischer Perspektive werden die Segmentierungstheorien als „sozialwissenschaftliche Theorien“ bezeichnet, da sie einen Gegenentwurf zum neoklassischen Paradigma darstellen (vgl. Sesselmeier und Blauermehl 1997: 219).

markt (vgl. Doeringer und Piore 1971; Edwards et al. 1975) nur schwer integrierbar zu sein scheint (vgl. Kreckel 2004: 194ff.).

In der empirischen Anwendung dieses Ansatzes bestätigen Blossfeld und Mayer (1988) die Annahme einer vertikalen Strukturierung des Arbeitsmarkts entlang der beruflichen Qualifikation und damit zusammenhängender Erwerbschancen. Das Vorhandensein einer beruflichen Ausbildung und noch mehr eines (Fach-)Hochschulabschlusses ist entscheidend für die Verringerung des Risikos einer Beschäftigung im „unstrukturierten Arbeitsmarkt“ (auch „Jedermannsarbeitsmarkt“ genannt) und den Zugang zum „berufsfachlichen Arbeitsmarkt“ und zum „betriebsinternen Arbeitsmarkt“.³⁰

Der hier interessierende berufsfachliche Arbeitsmarkt, der seinen Nachwuchs über die (duale) berufliche Ausbildung rekrutiert, ist laut Sengenberger (1987) noch einmal entlang mehr oder weniger geschlossener fachlicher Segmente differenziert. Inwiefern es sich hier auch um eine hierarchische Strukturierung handelt (im Sinne ungleicher Arbeitsbedingungen und Erwerbschancen), wird im Rahmen der Segmentationstheorie nicht thematisiert.

Im Kontext internationaler Vergleiche erweckt das deutsche duale Ausbildungssystem ebenfalls den Eindruck, über alle Berufe hinweg in der Regel gleichwertige Qualifikationen und Zertifikate zu vermitteln und für alle Schulabgänger/innen, unabhängig von ihrem erreichten Bildungsabschluss, einen Zugang zu ermöglichen. Rein formal ist dies auch der Fall, und daher wurde dem dualen Ausbildungssystem – im Gegensatz zum allgemeinbildenden deutschen Schulsystem – eine geringe interne Stratifizierung bescheinigt (vgl. Allmendinger 1989). Richtet sich der Fokus der Analyse hingegen auf Ungleichheiten innerhalb des berufsfachlichen Segments, wird offensichtlich, dass der Zugang zu verschiedenen (Ausbildungs-)Berufen bzw. Segmenten des Ausbildungsmarkts nicht offen ist und damit einhergehende Erwerbschancen nicht gleichwertig sind (vgl. auch Hillmert 2010; Konietzka 1999).

4.5.1 Segmentspezifische *Upskilling*- und *Upgrading*-Strategien beruflicher *Gatekeeper* und ihre Legitimationsbasis

In Anlehnung an Kreckel (2004) wird die entscheidende Rolle beruflicher Akteure als *Gatekeeper* in Segmentierungs- und Stratifizierungsprozessen deutlich. Als direkte *Gatekeeper* sind die ausbildenden Betriebe im dualen System und die Ausbildungsträger innerhalb des Schulberufssystems zu be-

30 Die drei Teilarbeitsmärkte werden insbesondere durch den „*Grad und die Art der* (einseitigen oder wechselseitigen) *Bindung* von Arbeitgebern und Arbeitnehmern auf dem Arbeitsmarkt definiert.“ (Sengenberger 1987: 117) Beschäftigte im unstrukturierten Segment sind beispielsweise im Vergleich zu Beschäftigten im berufsfachlichen und noch mehr im Vergleich zu Beschäftigten in geschlossenen betriebsinternen Segmenten einem größeren Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt.

zeichnen. Indirekte *Gatekeeper* sind alle anderen beruflichen Akteure, die an der Gestaltung der beruflichen Bildung einen entscheidenden Anteil haben und zu Segmentierungsprozessen beitragen. Berufliches *Gatekeeping* findet also nicht nur beim tatsächlichen Einstellungs- und Rekrutierungsprozess auf der Ebene von Betrieben und Organisationen statt, sondern auch auf Ebene der beruflichen Interessenvertretungen und auf der regulativen Ebene der beruflichen Bildung.

Welche spezifischen Formen von *Upskilling*- und *Upgrading*-Strategien sind im deutschen Kontext möglich? In Reaktion auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Wandlungsprozesse kann ein *Upskilling* der beruflichen Anforderungen in einem Berufssegment über die Entwicklung gänzlich neuer Ausbildungsberufe erfolgen oder auch durch eine verstärkte Nachfrage nach Qualifikationen auf Hochschulniveau und die betriebliche Beteiligung an dualen Studiengängen (siehe Kapitel 2). Im Gegensatz zu diesen Formen des externen beruflichen Strukturwandels vollzieht sich der interne berufliche Strukturwandel innerhalb von Ausbildungsberufen (Sengenberger 1987: 126f.).

Im dualen System kann ein *Upskilling* der beruflichen Anforderungen durch die (Neu-)Ordnung von Ausbildungsberufen umgesetzt und institutionalisiert werden. Durch Neuordnungsprozesse werden bundesweit gültige Mindestvorgaben für die Ausbildung in einzelnen Ausbildungsberufen entwickelt und festgelegt (siehe Kapitel 2). Damit ist den *Gatekeepern* die Möglichkeit gegeben, ein *Upskilling* der kognitiven und nicht-kognitiven Anforderungen von Ausbildungsberufen als neue Wissensstandards zu kodifizieren. Das Berufsbild kann verändert, und die Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen können entsprechend neu definiert werden. Eine Verlängerung der rechtlich festgelegten Ausbildungszeit kann ebenso eine Form des *Upskilling* darstellen. Wird die Ausbildungsdauer, wie z.B. in vielen Metallberufen, um ein halbes Jahr auf dreieinhalb Jahre verlängert oder aus einem zweijährigen Anlernberuf ein vollqualifizierender Ausbildungsberuf entwickelt, dann ist grundsätzlich davon auszugehen, dass in dieser verlängerten Ausbildungszeit auch mehr gelernt wird.

Für Ausbildungsberufe im Schulberufssystem werden ebenfalls Mindestangaben über die Ausbildungsinhalte und die Ausbildungsdauer durch Bundes- oder Landesrecht festgelegt. Darüber hinaus werden die schulischen Eingangsvoraussetzungen bestimmt. Ein solcherart rechtlich fixiertes *Upgrading* der qualifikatorischen Voraussetzungen ist hingegen für duale Ausbildungsberufe nicht möglich. Ein indirekt rechtlich definiertes *Upgrading* eines regulären dualen Ausbildungsberufs könnte jedoch im Zuge der Einrichtung von zweijährigen Ausbildungsberufen erfolgen, wenn es sich als Standard durchsetzt, Hauptschüler/innen nur noch für zweijährige Ausbildungsberufe und nicht mehr für die regulär drei- bis dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufe einzustellen. Betriebliche *Gatekeeper* können über die schulischen Voraus-

setzungen für eine Ausbildung in ihren Betrieben frei bestimmen. Sie können mit einem *Upgrading* ihrer betrieblich definierten Eingangsvoraussetzungen auf *Upskilling*-Prozesse reagieren. Denn Personalverantwortliche und die Interessenvertreter der Arbeitnehmer/innen entscheiden in Absprache mit der Unternehmungs-führung, wer ausgebildet wird und wer nicht. Entsprechend annoncieren sie offene Ausbildungsplätze und führen Auswahlverfahren durch. Im Zweifelsfall können sie auch entscheiden, dass eine Stelle unbesetzt bleibt, wenn sie die Qualität der eingehenden Bewerbungen als ungenügend empfinden oder ihnen die Bewerber/innen aus anderen Gründen missfallen.

An dieser Stelle ist es notwendig, sich die Konzeption von Bildung als soziale Norm in Erinnerung zu rufen (siehe Meyer 1977). Hinter Bildungs- und Berufsbildungszertifikaten stehen anerkannte Wissensstandards, die durch gesellschaftliche Konstrukte geschaffen und legitimiert werden. Bestandteil und Ergebnis solcher Konstruktionsprozesse ist die Entstehung und Weiterentwicklung von Berufsfeldern und einzelnen Ausbildungsberufen. Die Ursachen für *Upskilling*- und *Upgrading*-Prozesse können daher nicht monokausal durch die Erfordernisse der sich wandelnden Arbeitswelt an die zukünftigen Fachkräfte bzw. durch technologische Innovationen erklärt werden. Howe (2002) stellt dies beispielhaft anhand der Beweggründe dar, die zur Neuordnung und damit 1987 zur ersten Ausbildungsordnung der Berufe im Elektrohandwerk nach dem Berufsbildungsgesetz führten. Zwar machte sich tatsächlich bemerkbar, dass die alten „Fachlichen Vorschriften für das Lehrlingswesen“ aus den 1960er Jahren nicht mehr der technologischen Entwicklung entsprachen, entscheidend für die Initiierung einer Neuordnung waren am Ende jedoch demografische Faktoren und die Sorge um den Fachkräftenachwuchs. Die Erwartung geburtenschwacher Jahrgänge und die Befürchtung, dass diese Berufe mit zu veralteten Ordnungsmitteln nicht interessant genug für potenzielle Lehrlinge wären, gaben letztlich den Anstoß.

Das Ergebnis dieses (berufs-)segmentinternen Veränderungsprozesses kann auch in der Hinsicht interpretiert werden, dass einer Konkurrenz mit den industriellen Elektroberufen ein Stück weit entgegengewirkt wurde. In den neuen Ausbildungsordnungen wurde erstmalig eine gemeinsame sogenannte einjährige Grundbildung festgelegt, um die Ausbildungsinhalte im ersten Ausbildungsjahr nun für alle Elektroberufe einheitlich zu gestalten. Nach Kreckel (2004: 192) stärkt diese Form der horizontalen Abgrenzung, d.h. der gegenseitigen Anerkennung von als gleichrangig geltenden beruflichen Feldern, die „Verhandlungsposition aller Beteiligten“ und unterstützt die Abgrenzung gegenüber anderen beruflichen Feldern.

Denn die Akteure innerhalb der Teilsegmente des berufsfachlichen Ausbildungs- und Arbeitsmarkts haben ein Interesse an einer vertikalen und horizontalen Abgrenzung zu anderen Berufsfeldern und Beschäftigungsbereichen, um die Marktchancen für ihr jeweils spezifisches Berufsfeld und die

dazu erforderlichen Qualifikationen zu erhalten oder zu vergrößern. Treten durch technologische Innovationen, die demografische Entwicklung und die Bildungsexpansion Veränderungen auf, entsteht ein Handlungsdruck, die Nachfrage nach den jeweiligen beruflichen Qualifikationen auf dem Gesamtarbeitsmarkt und den Nachwuchs an Fachkräften zu sichern. Ein *Upskilling* der beruflichen Anforderungen und ein *Upgrading* der qualifikatorischen Zugangsvoraussetzungen wären potenzielle Strategien, die im Rahmen von segmentinternen Aushandlungsprozessen verfolgt werden könnten.³¹ Für Segmentierungsprozesse ist nun folgende Annahme entscheidend: Je nach den Möglichkeiten der Einflussnahme und der internen Kooperationsbereitschaft der Akteure in einem Berufsfeld sowie in Abhängigkeit von der Attraktivität der Ausbildungsberufe für Schulabgänger/innen gelingt es besser oder schlechter, die Stellung eines Berufssegments im hierarchischen Arbeitsmarktgefüge zu halten oder zu verbessern. Ein Berufssegment ist für Schulabgänger/innen umso attraktiver, je besser die mit einer Ausbildung einhergehenden Arbeitsmarktchancen sind. Folglich kann es in attraktiveren *mittleren* und *höheren* Segmenten im Vergleich zu weniger attraktiveren *unteren Berufssegmenten* in einem höheren Ausmaß zu *Upgrading*-Prozessen der schulischen Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung kommen, durch die sich Segmentations Tendenzen reproduzieren und verstärken. Im Ergebnis sind dann – in Variation mit der Attraktivität und der Marktstellung der verschiedenen Segmente des Ausbildungsmarkts – ungleiche Allokationsmechanismen für die Besetzung von Ausbildungsplätzen und daraus resultierende Bewerberschlangen, einschließlich Abgrenzungsbestrebungen in Form eines *Sorting-out* der Hauptschüler/innen, vorzufinden.

Da sie ungleiche Chancen und Risiken für die am Übergang in die Ausbildung stehenden Individuen generieren, sehen sich die beruflichen *Gatekeeper* in der Regel in der Pflicht, ihre Entscheidungen anhand von gesellschaftlich geteilten, wenn auch nicht eindeutig bestimmbar Kriterien (wie beispielsweise Gerechtigkeits- oder Effizienzkriterien) zu legitimieren (Struck 2001). Werden schulische Eingangsvoraussetzungen für Ausbildungsberufe in Verbindung mit *Upskilling*-Prozessen angehoben, können die abnehmenden Rekrutierungschancen der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss seitens der direkten *Gatekeeper* mit den sich verändernden Erfordernissen in der (zukünftigen) Arbeitswelt legitimiert werden. *Upgrading*-Prozesse ohne ein entsprechendes *Upskilling*, die auch als „credential inflation“ bezeichnet werden (Bills und Brown 2011: 2), wären hingegen

31 Eine Steigerung der beruflichen Anforderungen stellt aller Voraussicht nach eher eine favorisierte Strategie der Arbeitgeberseite und deren Interessenvertretungen dar. Das Interesse aktuell beschäftigter Arbeitnehmer/innen und der Gewerkschaften besteht eher darin, ihre Beschäftigungschancen bis zum Ende ihrer Erwerbszeit aufrechtzuerhalten. Dazu gehört, dass ihre Qualifikationen durch mögliche *Upskilling*-Prozesse nicht entwertet, sondern konstant nachgefragt werden sollten (vgl. Kreckel 2004).

weniger legitimierbar, insbesondere dann, wenn sie nicht auf reinen Verdrängungs-, sondern auf Diskreditierungsprozessen beruhen. Bei einem Überangebot an Personen mit höherer Schulbildung erscheint es aus der Sicht der ausbildenden Betriebe ökonomisch effizient und daher legitim, ihnen beim Ausbildungszugang Vorzug gegenüber Hauptschüler/innen einzuräumen. Das gilt auch dann, wenn dafür verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen in Kauf genommen werden müssen und diese von Ausbildungsberufen verdrängt werden, zu denen sie in früheren Kohorten durchaus Zugang hatten. Werden Hauptschüler/innen trotz Bewerbermangels durch Diskriminierungs- oder Diskreditierungsprozesse von bestimmten Bewerbergruppen ausgeschlossen, dann stellt dies eine ineffiziente und gleichzeitig ungerechte Behandlung dieser Bildungsgruppe dar.

Es sei jedoch hinzugefügt, dass Veränderungen in den beruflichen Anforderungen nur schwer zu beobachten sind und in der Regel von einem Anstieg der Anforderungen im Allgemeinen und nicht von den Anforderungen spezifischer Berufe gesprochen wird. Aus diesen Gründen steht den *Gatekeepern* eines Berufssegments die Legitimationsbasis des *Upskilling* auch dann zur Verfügung, wenn es sich um ein *Upgrading* von Einstellungs Voraussetzungen ohne eine signifikante Anhebung der beruflichen Anforderungen (d.h. ohne ein entsprechend ausgeprägtes *Upskilling*) handelt. Das Verhalten einzelner betrieblicher *Gatekeeper* muss sich dabei nicht bewusst gegen gesellschaftlich akzeptierte Verteilungskriterien richten. Betriebliche Akteure beziehen sich in ihrem Rekrutierungs- und Auswahlverhalten aufeinander und beachten gesellschaftliche Veränderungen, die sich durch die Bildungsexpansion ergeben. *Upgrading*-Prozesse und ihre Legitimation durchlaufen so – mit dem Wandel des anerkannten Bildungssystems – gesellschaftliche Institutionalisierungsprozesse und führen zu neuen als legitim angesehenen Einstellungsstandards und allgemeinen Verhaltensregeln (siehe oben und vgl. Meyer 1977). Erhöhte qualifikatorische Zugangsvoraussetzungen können so zur geltenden und legitimen Norm in Rekrutierungssituationen werden, auch über die Grenzen einzelner Berufe hinweg. Schulische Einstellungs Voraussetzungen müssen dafür nicht rechtlich fixiert sein, wenngleich eine rechtliche Festlegung der Einstellungsstandards eine schwer infrage zu stellende Legitimationsbasis für das Handeln der direkten *Gatekeeper* schaffen würde.

4.5.2 Ungleiche Such- und Rekrutierungsprozesse

Im dualen System steht eine solche Legitimationsbasis den betrieblichen *Gatekeepern* nicht zur Verfügung. Gleichwohl können die Rekrutierungsstrategien und das Auswahlverhalten sowie die Ausbildungsplatzgestaltung der einzelnen Betriebe durch Institutionalisierungsprozesse von Verhaltensstandards die Segmentation des Ausbildungsmarkts reproduzieren oder verstärken.

ken. Gleichzeitig wirkt die Strukturierung des Gesamtausbildungsmarkts wiederum auf das betriebliche Verhalten zurück. Sengenberger deutet Segmentierung letztlich als das Ergebnis eines „zirkulären Prozesses“, der „Folge und Effekt der (massenhaft gleichartigen) Lösung früherer betrieblicher Probleme“ sei und dessen tatsächlicher Anfang zeitlich schwer zu bestimmen sei. Er stellt daher fest:

„Insofern ist der Streit darüber müßig, ob Betriebe durch ihre Politik Segmentierung selbst erzeugen oder lediglich bereits existierende äußere Differenzierungen aufnehmen und nutzen.“ (Sengenberger 1987: 65)

Unbestreitbar bleibt aber die Bedeutung des betrieblichen Rekrutierungs- und Auswahlverhaltens für schließende Segmentierungsprozesse. Wie Windolf und Hohn (1984: 223) darlegen, sind

„Rekrutierungsstrategien [...] ein System von Selektionsinstrumenten – sogenannten ‚Filtern‘ –, die von Betrieben in unterschiedlicher Weise kombiniert und angewandt werden. Wenn eine Gruppe von Bewerbern unterschiedliche Kombinationen von Filtern passiert, werden jeweils andere Individuen aussortiert bzw. als Arbeitskräfte akzeptiert. Diese These verbindet das betriebliche Rekrutierungsverhalten mit der Strukturierung und Segmentierung von Arbeitsmärkten.“

Platzierungen auf dem Ausbildungsmarkt ergeben sich jedoch nicht nur durch das Rekrutierungsverhalten der betrieblichen *Gatekeeper*. An dieser Stelle soll daher auch die Bedeutung des *Such- und Bewerbungsverhaltens* der Schulabgänger/innen erörtert werden. In einem segmentierten Ausbildungsmarkt haben Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss einerseits kaum eine Chance auf einen Ausbildungsplatz im Schulberufssystem und stehen andererseits einem begrenzten Spektrum an potenziell erreichbaren dualen Ausbildungsberufen gegenüber (vgl. Kapitel 2 und 3). Ihr Handlungsspielraum und damit ihre Möglichkeiten, durch ein gewissenhaftes, zeitnahes und gründliches *Suchverhalten* die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen, sind im Vergleich zu Schulabgänger/innen mit Realschulabschluss oder gar Abitur relativ gering (vgl. auch Konietzka 2010). Hinzu kommt, dass im Zuge der Bildungsexpansion die sozial selektive Zusammensetzung der Gruppe der Hauptschüler/innen, ihrer Familien und Bekannten zugenommen hat. Die Erwachsenen im Umkreis dieser Jugendlichen sind häufiger von Phasen der Arbeitslosigkeit oder unqualifizierter Beschäftigung betroffen. Der These der „sozialen Verarmung“ der Gruppe der gering qualifizierten Personen folgend, tragen schwache Netzwerkressourcen von Hauptschüler/innen aus unteren sozialen Schichten daher zusätzlich zu einer Verringerung ihrer Chancen auf einen Ausbildungsplatz bei (Solga 2005: 184ff.). Aufgrund der oftmals unsicheren Erwerbssituation und des geringen Bildungsstandes ihrer Eltern haben sie weniger Gelegenheit, in Auswahlverfahren z.B. Vorteile als „Mitarbeiterkind“ zu genießen oder Unterstützung bei der Stellensuche und beim Verfassen der Bewerbungen zu erhalten. Die Fra-

ge ist dann, ob diese Jugendlichen trotzdem selbstbewusst und engagiert nach einem Ausbildungsplatz suchen und ihre Berufswünsche an die wenigen für sie offen stehenden Berufe anpassen oder ob sie sich stattdessen selbst von einer Ausbildung im vollqualifizierenden Segment des Ausbildungsmarkts „ausschließen“, indem sie sich erst gar nicht bewerben. Diesen Mechanismus beschreibt die These der „(Selbst-)Stigmatisierung“, welche ein mögliches Rückzugsverhalten aufgrund der Selbsttypisierung als nicht ausreichend gebildet bzw. unfähig umschreibt (Solga 2005: 189ff.).

Anzunehmen ist, dass geringe Netzwerkressourcen und ein Rückzugsverhalten durchaus einen Teil der Erklärung für geringe Übergangschancen der Gruppe der Hauptschüler/innen in Ausbildung bzw. in bestimmte Segmente des Ausbildungsmarkts liefern. Das Suchverhalten findet allerdings auch in Reaktion auf das Auswahl- und Rekrutierungsverhalten der ausbildenden Betriebe und Organisationen statt, was wiederum einen eigenen Erklärungsbeitrag liefert. In diesem Zusammenhang sind zwei Erkenntnisse zu berücksichtigen, die anhand der im aktuellen Forschungsstand diskutierten quantitativen betrieblichen Befragungen und Fallstudien abgeleitet wurden. Erstens sind neben den relevanten Selektionskriterien bei der Bewerberauswahl auch die angewandten Rekrutierungs- und Auswahlverfahren zu berücksichtigen. Zweitens ist besonderes Augenmerk darauf zu richten, auf welcher Stufe innerhalb eines Auswahlverfahrens welche Selektionskriterien jeweils entscheidend sind. Nur so können Aussagen über die relative Bedeutung verschiedener Bewerbermerkmale für die Chancen auf einen Ausbildungsplatz getroffen werden.

Wie könnte sich nun das Zusammenspiel von Selektionskriterien und Verfahren der Betriebe und der Organisationen des Schulberufssystems auf der einen Seite und dem Suchverhalten der Schulabgänger/innen auf der anderen Seite in *idealtypisch* definierten höheren, mittleren und unteren Segmenten des Ausbildungsmarkts darstellen?

In höheren Segmenten des Ausbildungsmarkts sind sehr beliebte und attraktive Ausbildungsberufe angesiedelt, die gleichzeitig auf dem Arbeitsmarkt stark nachgefragte, häufig anspruchsvolle und gut entlohnte berufliche Qualifikationen vermitteln. Aufgrund der segmentspezifischen Interessenlage und des strategischen Nutzens der ausbildenden Betriebe und Organisationen sind mit einer größeren Wahrscheinlichkeit differenzierte und mehrstufige Auswahlverfahren anzunehmen. In mehrstufigen Auswahlverfahren findet zunächst eine Auswahl mittels der Bewerbungsunterlagen und der eingereichten Schulzeugnisse statt. Die Auswahl ist in sich differenziert, einige Kriterien gelten dann als Ausschlusskriterien, andere werden als positive oder negative Merkmale der Bewerber/innen registriert. Im Anschluss an diese Auswahl finden weitere Auswahlstufen in Form von Einstellungstests sowie Vorstellungsgesprächen statt.

Im Rahmen der mehrstufigen Auswahlverfahren kann ein Hauptschulabschluss (und insbesondere ein nicht vorhandener Schulabschluss) bereits als Ausschlusskriterium zu Beginn des Verfahrens gewertet werden. Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss würden, selbst wenn sie sich für einen Ausbildungsplatz in einem solchen Segment bewerben, vor der Sortierung der „Bewerberschlange“ der Ausbildungsbetriebe bereits ausgeschlossen werden. Sie hätten dadurch von vornherein keine Chance, ihre möglicherweise durchaus vorhandenen kognitiven und nicht-kognitiven Potenziale in einen Bildungserfolg zu verwandeln. Selbst Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss, guten Schulnoten und weiteren als positiv gewerteten Eigenschaften hätten hier keine Chance, am Auswahlverfahren teilzunehmen. Auch das Verfassen einer sorgfältigen und gut strukturierten Bewerbung wäre dann von geringem Nutzen. Eine solche Situation kann sich durch rechtlich fixierte schulische Zugangsvoraussetzungen für Berufe des Schulberufssystems oder über betriebliche Festlegungen der Eingangsvoraussetzungen ergeben. Insgesamt ist also in höheren Segmenten von einer die Hauptschüler/innen ausschließenden Rekrutierungspraxis auszugehen.

Realschüler/innen und noch mehr Abiturient/innen, die aufgrund ihrer höheren Schulabschlüsse die Vorauswahl passieren, können hingegen anhand ihrer Bewerbungsunterlagen sowie in den Einstellungstests und Vorstellungsgesprächen eventuell schlechte Schulnoten ausgleichen und ihre darüber hinausgehenden kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten zum Einsatz bringen.³² Sie werden von ausbildenden Betrieben und Organisationen auch auf Basis dieser Fähigkeiten innerhalb einer Bewerberschlange gerankt und konkurrieren untereinander. In höheren Segmenten des Ausbildungsmarkts ist davon auszugehen, dass ein besonderes Interesse besteht, die tatsächliche Lernfähigkeit der potenziellen Auszubildenden – aus dem Kreis der grundsätzlich infrage kommenden Bewerber – zu ergründen, so dass viele Ressourcen in die Rekrutierung und Bewerberauswahl investiert werden (vgl. zu diesem Argument Devine und Kiefer 1991: 295).

Je weniger attraktiv die Ausbildungsberufe und auch die jeweiligen Unternehmen oder Organisationen als Ausbildungsort für ausbildungsinteressierte Schulabgänger/innen sind, desto geringer sollte das Risiko für Hauptschüler/innen sein, offenen Diskreditierungsprozessen ausgesetzt zu werden. Einerseits ist ein direkter Ausschluss dieser Bildungsgruppe bei nicht so anspruchsvollen Ausbildungsberufen weniger legitimierbar, andererseits werden sie bei Ermangelung alternativer Bewerber/innen auch häufiger als potenzielle Auszubildende betrachtet und werden damit Bestandteil der „Bewerberschlange“.

32 Trotz der idealtypischen Darstellung sollte nicht vergessen werden, dass auch Realschüler/innen in bestimmten Ausbildungsberufen, wie z.B. Bankkaufmann/-frau, gegenüber Abiturient/innen sehr geringe Chancen haben. Im Jahre 2010 hatten fast 70 Prozent der Auszubildenden in diesem Beruf eine Studienberechtigung (BIBB 2012b).

In *mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts* konkurrieren Hauptschüler/innen tendenziell mit Realschüler/innen, da sich Abiturient/innen, wenn sie sich gegen ein Studium und für eine Ausbildung entscheiden, eher in den höheren Segmenten konzentrieren. Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss müssen dann in allen relevanten Kriterien bessere Signale als Bewerber/innen mit Realschulabschluss vorweisen können, um ihre schlechtere Position in der „Bewerberschlange“ zu verbessern. Haben die Bewerber/innen ausreichend gute Noten, kommt es darauf an, inwiefern Hauptschüler/innen von Seiten der *Gatekeeper* tatsächlich die Möglichkeit erhalten, sich in den anschließenden Selektionsstufen erfolgreich durchzusetzen. Testinstrumente und Vorstellungsgespräche können so konstruiert werden, dass sie in gleicher Weise Schließungen produzieren wie eine direkte Selektion nach festgelegten Auswahlkriterien (Windolf und Hohn 1984). So könnte z.B. im Rahmen von Einstellungstests Schulwissen abgefragt werden, das nicht oder nur in geringem Ausmaß Bestandteil des Curriculums in Hauptschulen ist.

Über Verfahren ist der Ausschluss von sozialen Gruppen, hier der Hauptschüler/innen, leichter zu legitimieren als über die konkrete Nennung von Auswahlkriterien.

„Das Verfahren erscheint gegenüber unterschiedlichen Arbeitskräftegruppen ‚neutral‘ und läßt sich leichter als universeller Standard rechtfertigen. Bei der Angabe von Kriterien würde die Benachteiligung und soziale Schließung explizit gemacht.“ (Windolf und Hohn 1984: 226)

Trifft ein solcher Fall zu, würden Hauptschüler/innen nicht aufgrund ihrer Bildungszertifikate von vornherein aussortiert werden, sondern auf der Grundlage ihrer durch „objektive“ Testresultate nachgewiesenen „Leistungsunfähigkeit“ (vgl. auch Schaub 1991).

In *unteren Segmenten des Ausbildungsmarkts* haben Hauptschüler/innen bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz, da sie überwiegend untereinander um wenig(er) attraktive Ausbildungsstellen in größtenteils eher markt-schwachen Betrieben konkurrieren. Nichtsdestotrotz sehen betriebliche *Gatekeeper* sich in diesen Segmenten nicht als ein Auffangbecken für alle Schul-abgänger/innen, die von den besser positionierten Unternehmen nicht gewollt werden. In der Konkurrenz um die ausbildungsfähigsten Auszubildenden möchten sie sich nur ungerne mit dem „kläglichen Rest“ zufriedengeben (vgl. Schaub 1991: 25f.). Daher ist zu erwarten, dass jene Hauptschüler/innen erfolgreicher sein werden, die durch gute Schulnoten signalisieren können, dass sie unter den schlechten Schüler/innen noch zu den Leistungsfähigeren gehören und sich „wenigstens“ bemüht haben. Gleichzeitig ist in den unteren Segmenten von weniger Stufen in den Auswahlverfahren und informelleren Rekrutierungswegen auszugehen, so dass es bei fehlenden informellen Kontakten zu Ausbildungsbetrieben wiederum von Vorteil ist, als Bewerber/innen durch besonders gute Noten hervorstechen.

4.6 Hypothesen

Im Anschluss an die Überlegungen zu *Upgrading*- und *Upskilling*-Prozessen werden nun in einem ersten Schritt Hypothesen zum Wandel der segment-spezifischen Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen formuliert. In einem zweiten Schritt werden Hypothesen über die Auswirkungen der Segmentierung und des Rekrutierungs- und Auswahlverhaltens der Betriebe im dualen System sowie der ausbildenden Organisationen im Schulberufssystem auf die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen aufgestellt.

Upgrading- und Upskilling-Prozesse

Die Verdrängungsthese, das *Upskilling* der beruflichen Anforderungen, die erweiterte statistische Diskriminierungsthese und die Diskreditierungsthese stellen Erklärungen für verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen dar, die im Verlauf der Bildungsexpansion eingetreten sind. Ein *Upskilling* der beruflichen Anforderungen und/oder ein *Upgrading* der qualifikatorischen Zugangsvoraussetzungen für die berufliche Ausbildung sind Strategien, derer sich berufliche *Gatekeeper segmentspezifisch* bedienen können, um auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu reagieren (vgl. Abbildung 4.1 zu den idealtypischen Kombinationen dieser Strategien). Zu erwarten ist, dass je nach Marktstellung und Attraktivität eines Berufssegments auch für Bewerber/innen mit höheren Schulabschlüssen ungleiche Bedingungen bestehen, um auf Kontextveränderungen (darunter die Bildungsexpansion, demografische Entwicklungen, technologische Innovationen sowie Konjunkturentwicklungen) zu reagieren und entsprechende Strategien zu verfolgen. Das Ziel, so die Annahme, ist dabei immer, einerseits den hierarchischen Status des Berufssegments und andererseits den Fachkräftenachwuchs zu sichern. Daraus folgen segmentspezifische Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen und Veränderungen derselben über die Zeit. An den unteren und oberen Enden des Ausbildungsmarkts sind folgende Situationen wahrscheinlich: In wenig attraktiven und/oder wenig marktstarken Berufssegmenten würden Betriebe bei einem Bewerbermangel grundsätzlich eher auch Hauptschüler/innen einstellen, um ihren Fachkräftenachwuchs zu sichern. In sehr marktstarken Berufssegmenten würden Betriebe und Organisationen hingegen bei einem unzureichenden Angebot an höher gebildeten Ausbildungsinteressierten eher auf eine eigene duale Berufsausbildung bzw. auf die Übernahme von Absolvent/innen des Schulberufssystems verzichten und Fachkräfte über duale Studiengänge ausbilden oder unter den Hochschulabsolventen rekrutieren. Daraus folgt zunächst als Basishypothese:

Basishypothese HA: Je höher, d.h. je attraktiver und marktstärker ein Berufssegment ist, desto eher ist von statistischen Diskriminierungsprozessen oder Diskreditierungsprozessen auszugehen, die im Kohortenvergleich zu längerfristigen bis dauerhaften *Upgrading*-Prozessen und entsprechend verringerten Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen in diesen Segmenten führen.

In unteren, d.h. wenig attraktiven und/oder marktschwächeren Berufssegmenten haben Hauptschüler/innen gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz:

Hypothese HA1: Die Chancen verschlechtern sich auch dann nicht, wenn technologische und wirtschaftliche Entwicklungen zu einem *Upskilling* der kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen führen und trotz Fachkräftebedarf ein Attraktivitätszuwachs des Segments ausbleibt und sich somit Schulabgänger/innen mit höheren Abschlüssen nicht in einem ausreichenden Ausmaß bewerben (vgl. Abbildung 4.1, Typ 2a).

Hypothese HA2: In demografisch und wirtschaftlich angespannten Situationen können Verdrängungsprozesse jedoch zu *Upgrading*-Prozessen und verringerten Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen führen, die allerdings wieder steigen, wenn das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt ausgeglichen ist (vgl. Abbildung 4.1, Typ 1b).

In mittleren bis höheren Berufssegmenten treten hingegen über die Zeit längerfristige bis dauerhafte *Upgrading*-Prozesse und damit verbundene Benachteiligungen beim Ausbildungszugang auf, wenn ...

Hypothese HA3: ... ein *Upskilling* des beruflichen Anforderungsniveaus mit statistischen Diskriminierungsprozessen einhergeht und sich dadurch die Position der Hauptschüler/innen in der segmentspezifischen Bewerberschlange längerfristig verschlechtert (vgl. Abbildung 4.1, Typ 2b).

Hypothese HA4: ... Hauptschüler/innen Diskreditierungsprozessen ausgesetzt sind. Unabhängig von einem signifikanten *Upskilling* der beruflichen Anforderungen würden sie von der segmentspezifischen Bewerberschlange dauerhaft aussortiert werden (vgl. Abbildung 4.1, Typ 1c oder 2c).

Hypothese HA5: ... sich die schulische Förderung der Fähigkeiten und Kenntnisse der Hauptschüler/innen als unzureichend erweist und sie aus diesem Grund den durch *Upskilling*-Prozesse gestiegenen Anforderungen in einem Berufssegment nicht mehr gewachsen sind (vgl. Abbildung 4.1, Typ 2d).

Eher unter der *Hypothese HA3* und weniger bis kaum unter *HA4* oder *HA5* würden betriebliche *Gatekeeper* bei einem Mangel an Bewerber/innen mit höheren Schulabschlüssen wieder vermehrt Hauptschüler/innen einstellen, um den Fachkräftenachwuchs im Berufssegment zu sichern. Ebenso würden eher unter *HA3*, wenn vermutlich auch in geringerem Ausmaß, Entschei-

dungsträger des Schulberufssystems die rechtlichen Vorgaben hinsichtlich der schulischen Zugangsvoraussetzungen senken. Längerfristige *Upgrading*-Prozesse würden dann revidiert werden und die segmentspezifischen Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen wieder ansteigen.

Bildungsgruppenspezifische Mechanismen des Ausbildungszugangs

Unter welchen Voraussetzungen gelingt Hauptschüler/innen in einem segmentierten Ausbildungsmarkt ein erfolgreicher Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung und in welcher Hinsicht besteht diesbezüglich ein Unterschied zu höher qualifizierten Schulabgänger/innen? Da Abiturient/innen die Berechtigung haben, ein Hochschulstudium aufzunehmen, ist ihr erreichbares Spektrum an beruflichen Möglichkeiten und damit ihr Handlungsspielraum nach dem Verlassen der Schule am größten. Zwar beeinflusst das Suchverhalten der Abiturient/innen die Ausbildungschancen aller anderen Ausbildungssuchenden, dennoch ist aufgrund der ausgeprägten Segmentierung des Ausbildungsmarkts davon auszugehen, dass Hauptschüler/innen in den seltensten Fällen in einer direkten Konkurrenz zu dieser Bildungsgruppe stehen. Der Inter-Bildungsgruppenvergleich beschränkt sich daher an dieser Stelle auf die Gruppe der Hauptschüler/innen und die Gruppe der Realschüler/innen.

Insgesamt steht Realschüler/innen im Vergleich zu Hauptschüler/innen ein sich über alle Segmente des vollqualifizierenden Ausbildungsmarkts spannendes Spektrum an erreichbaren Ausbildungsberufen und damit verbunden eine größere Anzahl an Ausbildungsplätzen offen. Hauptschüler/innen haben im Gegensatz dazu insgesamt weniger Möglichkeiten, ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz durch ein engagiertes und gewissenhaftes Suchverhalten zu erhöhen. Gleichzeitig haben sie geringere Chancen, zu Auswahlverfahren eingeladen zu werden und diese erfolgreich abzuschließen. Für sie besteht daher ein erhöhtes Risiko, nach der Schule längere Perioden im „Übergangssystem“, in geringfügiger Beschäftigung oder in Arbeitslosigkeit zu verbringen. Analog zu den Erkenntnissen aus dem Stand der Forschung (Kapitel 3) ist daher die folgende *Basishypothese HB* anzunehmen:

Basishypothese HB: Hauptschüler/innen haben geringere Übergangschancen in die vollqualifizierende berufliche Ausbildung als Realschüler/innen.

In welcher Hinsicht differieren die Mechanismen des Ausbildungszugangs in höheren und niedrigeren Segmenten des Ausbildungsmarkts? Welche bildungsgruppenspezifische Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang verschiedenen Bewerbermerkmalen zu, die als Selektionskriterien in den Auswahlverfahren der Betriebe und weiterer Ausbildungsträger Anwendung finden?

In unteren Segmenten des Ausbildungsmarkts ist davon auszugehen, dass es innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen notwendig ist, durch gute Noten zu signalisieren, dass man innerhalb der eigenen Bildungsgruppe noch zu den besseren Schüler/innen gehört. In mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts konkurrieren Hauptschüler/innen und Realschüler/innen innerhalb einer Bewerberschlange gegeneinander. Anzunehmen ist, dass Realschüler/innen generell eine bessere Stellung in der Bewerberschlange haben, es jedoch in Grenzsituationen durchaus vorkommen kann, dass sehr gute Hauptschüler/innen ebenso erfolgreich sind wie Realschüler/innen mit schlechten Schulnoten. Als allgemeine bildungsgruppenspezifische Hypothese für Hauptschüler/innen wird daher formuliert:

Hypothese HB1: Innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen sind gute Schulnoten unerlässlich, um einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Ausbildung verwirklichen zu können.

In mittleren (und auch höheren Segmenten) ist zu erwarten, dass häufiger Einstellungstests zur Überprüfung der tatsächlichen kognitiven Potenziale, Soft Skills und vorteilhaften Persönlichkeitsmerkmale der Bewerber/innen, stattfinden. Hauptschüler/innen können an diesen weiteren Auswahlstufen in mittleren Segmenten dann teilnehmen, wenn sie die Hürde „gute Schulnoten“ geschafft haben. Dann sind für Hauptschüler/innen neben guten Schulnoten nach *Hypothese HB1* auch hohe kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten wichtig, um gegenüber Realschüler/innen und Mitbewerber/innen der eigenen Bildungsgruppe konkurrenzfähig zu sein:

Hypothese HB2: Innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen sind in *mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts* neben guten Schulnoten auch hohe kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung entscheidend.

In höheren Segmenten des Ausbildungsmarkts ist zu erwarten, dass Hauptschüler/innen erst gar nicht zu den erweiterten Auswahlverfahren eingeladen werden. Aufgrund von Diskriminierungs- und/oder Diskreditierungsprozessen würden sie von den Betrieben und für Berufe des Schulberufssystems in der Regel nicht mit höher gebildeten Bewerber/innen in eine Warteschlange gereiht, sondern von vornherein ausgeschlossen. Für Realschüler/innen (und das gilt umso mehr für Abiturient/innen) ist es hingegen wahrscheinlicher, dass sie auch mit schlechteren Schulnoten zu den vertiefenden Auswahlstufen in mittleren und höheren Segmenten eingeladen werden. Kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten sind daher von größerer Bedeutung, um als Auszubildende ausgewählt zu werden. Gleichzeitig können sich diese Fähigkeiten innerhalb der Gruppe der Realschüler/innen als wichtige Ressourcen bei der Ausbildungsstellensuche erweisen, weil diese Gruppe durch das größere Spektrum an beruflichen Alternativen – in unteren, mittleren und höheren

Segmenten – mehr Gelegenheiten hat, ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz selbst zu beeinflussen. Als bildungsgruppenspezifische Hypothese für Realschüler/innen wird daher formuliert:

Hypothese HB3: Innerhalb der Gruppe der Realschüler/innen sind hohe kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten von größerer Relevanz als gute Schulnoten.

Lassen sich diese Hypothesen bestätigen, würde dies bedeuten, dass eine geringe „zweite Chance“ besteht, niedrige Schulleistungen in einen Ausbildungs- und Arbeitsmarkterfolg zu verwandeln: Selbst wenn Hauptschüler/innen erstens über „versteckte“ kognitive Lernpotenziale verfügten und zweitens vorteilhafte nicht-kognitive Fähigkeiten besäßen, hätten sie ohne gute Schulnoten keine verbesserten Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

5 Anlage der Untersuchung

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über die durchgeführten empirischen Untersuchungen gegeben, um die gewählte Analysestrategie zur Beantwortung der Forschungsfragen darzustellen. Eine detaillierte Erläuterung der methodischen Verfahren und Datengrundlagen erfolgt in den jeweiligen Einzelkapiteln 6, 7 und 8.

Grundsätzlich widmet sich diese Studie den rekrutierungsseitigen Einflüssen auf die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen – im Vergleich zu Jugendlichen mit höherer Schulbildung und im Vergleich zu Hauptschüler/innen älterer Schulabgangskohorten. Auch wenn dem Suchverhalten von Schulabgänger/innen folglich weniger Beachtung geschenkt wird, soll an dieser Stelle betont werden, dass Platzierungen auf dem Ausbildungsmarkt immer als das gemeinsame Ergebnis des sozial strukturierten Suchverhaltens der Jugendlichen und des Rekrutierungs- und Auswahlverhaltens der ausbildenden Betriebe und Organisationen verstanden werden (vgl. Solga 2005: 221). Die Art und Weise wie Ausbildungsbetriebe und Schulabgänger/innen zusammenfinden, ist darüber hinaus nicht losgelöst von institutionellen, wirtschaftlichen und demografischen Kontextbedingungen zu erfassen. Die spezifischen Gelegenheitsstrukturen generieren ungleiche Bedingungen des Ausbildungseinstiegs für verschiedene Schulabgangskohorten und bilden die Ausgangsbasis für das Handeln beruflicher *Gatekeeper* (vgl. Kapitel 2).

Um zu verstehen, weshalb Hauptschüler/innen heutzutage geringe Ausbildungschancen haben, wird in einem *ersten Analyseschritt (Kapitel 6)* eine historisch vergleichende Perspektive eingenommen. In einem quantitativen Teilschritt (Kapitel 6.1) wird der Wandel segmentspezifischer Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen mittels eines Kohortenvergleichs nachvollzogen, um Einsichten über mögliche *Upgrading*-Prozesse der schulischen Einstellungsstandards seitens der beruflichen *Gatekeeper* zu gewinnen. In einem zweiten qualitativen Teilschritt (Kapitel 6.2) werden *Upskilling*-Prozesse in der dualen Ausbildung analysiert. Durch die genannten *Gatekeeping*-Prozesse können über die Zeit Verhaltensstandards auf der Ebene von ausbildenden Betrieben und Organisationen geschaffen werden, durch die sich Ungleichheiten beim Ausbildungszugang im gegenwärtigen Ausbildungsmarkt reproduzieren und fortsetzen. In welcher Weise dies geschieht, wird in einem *zweiten und dritten Analyseschritt (Kapitel 7 und 8)* nachvollzogen. Das Ziel der Untersuchung ist – neben der Darstellung (berufsspezifischer) Ausbildungschancen –, Anhaltspunkte über die Wirkungsweise sozialer Mechanismen zu gewinnen, die für bildungsgruppenspezifische Ungleichheiten beim Ausbildungszugang ursächlich sein können. Es geht also beispielsweise nicht nur darum zu zeigen, dass Hauptschüler/innen eine geringere Übergangswahrscheinlichkeit in die Ausbildung haben als Realschüler/innen,

sondern auch darum, Hinweise auf Gründe zu identifizieren, die für diese Beobachtung mitverantwortlich sein können. Zu diesem Zweck werden Analysen quantitativer Individualdatensätze (Kapitel 6.1 und Kapitel 7) mit Analysen qualitativer Daten (Kapitel 6.2 und Kapitel 8) ergänzt und interpretativ aufeinander bezogen. Die auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen aufgestellten Hypothesen im letzten Kapitel können bei einem solchen methodischen Ansatz nicht mit aller Sicherheit auf ihre kausale Erklärungskraft hin getestet werden. Von Vorteil ist jedoch, dass die Ergebnisse eines solchen „Mixed-Method-Designs“ ein tieferes Verständnis hinsichtlich der Wirkungsweise der angenommenen Zusammenhänge erlauben.

Bezüglich der Untersuchungspopulation ist anzumerken, dass im ersten Analyseschritt (Kapitel 6) Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss im Vergleich zu jenen mit Realschulabschluss oder Abitur betrachtet werden, während Kapitel 7 und 8 auf Jugendliche *mit* Hauptschulabschluss fokussieren und Vergleiche zur Gruppe der Realschüler/innen ziehen. Dies geschieht, um für den heutigen Arbeitsmarkt eine „konservativere Schätzung“ der Ausbildungschancen einer Bildungsgruppe vorzunehmen, die *einen Schulabschluss* einer Regelschule vorweisen kann. War es früher durchaus üblich, auch ohne Schulabschluss einen Ausbildungsplatz zu finden, ist dies mit voranschreitender Bildungsexpansion kaum mehr möglich.

Im *ersten Analyseschritt (Kapitel 6)* wird gefragt, in welcher Weise *Upskilling*-Prozesse (Steigerungen der kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen) und *Upgrading*-Prozesse (Anhebungen der schulischen Zugangsvoraussetzungen) über die Zeit zur beruflichen Segmentierung des Ausbildungsmarkts beigetragen haben. Theoretisch wurde im letzten Kapitel argumentiert, dass *Upgrading*-Strategien der beruflichen *Gatekeeper* Ausdruck von Verdrängungs-, Diskriminierungs- oder Diskreditierungsmechanismen sind, die jedoch nicht in allen Berufssegmenten gleichermaßen wirksam werden. Die *Basishypothese HA* und die *Hypothesen HA1 bis HA5* beschreiben diesbezügliche Erwartungen, die einer ersten empirischen Prüfung unterzogen werden.

In einem ersten quantitativen Analyseteil (Kapitel 6.1) werden die bildungsgruppenspezifischen Zugangschancen zu Ausbildung im Allgemeinen und zu einzelnen quantitativ bedeutenden Berufssegmenten unterhalb der Hochschulbildung im Kohortenvergleich untersucht. Dafür werden Teilstudien der Deutschen Lebensverlaufsstudie sowie der Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“ verwendet. Dies erlaubt einen Beobachtungszeitraum von fast 50 Jahren (1954-2002) und aufgrund der Größe der Datenbasis eine sinnvolle Einteilung in verschiedene Schulabgangskohorten. Die Kohorten stehen für unterschiedliche Kontexte des Ausbildungseinstiegs, wie in Kapitel 2, Tabelle 2.1, zusammengefasst wurde.

Es werden lediglich solche Berufssegmente betrachtet, in denen Hauptschüler/innen in der Vergangenheit gute bis sehr gute Chancen auf einen

Ausbildungsplatz hatten, um einen Eindruck über substanzielle Veränderungen ihrer beruflichen Chancen zu gewinnen. Inwiefern sich die Chancen der Hauptschüler/innen für Berufe verändert haben, in denen sie auch früher schon sehr wenig vertreten waren – beispielsweise unter den Bank-, Verwaltungs- oder Industriekaufleuten – wäre als zusätzliche Erkenntnis nicht uninteressant, lässt sich mit den zur Verfügung stehenden Datenquellen jedoch nicht untersuchen, da dafür noch höhere Fallzahlen notwendig wären.

Um abzuschätzen, welches der betrachteten Berufssegmente eine attraktivere Ausbildung für Schulabgänger/innen bietet, werden die zum Ausbildungseinstieg der Schulabgangskohorten erwartbaren Erwerbssaussichten anhand von segmentspezifischen Arbeitslosenquoten berücksichtigt. Diese vermitteln auch einen Eindruck über die Stellung des Berufssegments im Gefüge des Ausbildungsmarkts. Der Indikator steht damit für den segmentspezifischen Gestaltungsspielraum der beruflichen *Gatekeeper*.

Bei der Berechnung der Zugangschancen werden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie die sich im Verlauf der Bildungsexpansion verändernde Zusammensetzung der Schulabgangskohorten nach Bildungsgruppen kontrolliert. Sollten sich – unter Berücksichtigung des jeweils spezifischen Kohortenkontextes und der segmentspezifischen Nachfrage nach Auszubildenden – dauerhaft sinkende Anteile von Schulabgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss in einzelnen Berufssegmenten zeigen, so wäre neben dem von *Hypothese HA2* angenommenen einfachen Verdrängungsmechanismus und damit einem kurzfristigen *Upgrading* der schulischen Zugangsvoraussetzung auch von weiteren Mechanismen auszugehen: nämlich gemäß *Hypothese HA3* einer Diskriminierung von Hauptschüler/innen in Verbindung mit einem *Upskilling* oder, entsprechend *Hypothese HA4*, einer Diskreditierung von Hauptschüler/innen unabhängig von einem vorliegenden *Upskilling*. Diese Prozesse würden zu einem längerfristigen bis dauerhaften *Upgrading* und im Zuge dessen zu einer dauerhaften Verringerung der Zugangschancen der Jugendlichen zu den jeweiligen Berufssegmenten führen. Die *Basishypothese HA* nimmt an, dass die zuletzt beschriebenen Wirkungszusammenhänge eher in höheren, d.h. attraktiveren und marktstärkeren Berufssegmenten zu erwarten sind.

Hypothese HA5 führt als einen weiteren möglichen Zusammenhang für dauerhaft reduzierte Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen an, dass in einigen Berufssegmenten die kognitiven Anforderungen in einem solchen Maße gestiegen sind, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten, die in Hauptschulen oder in Hauptschulzweigen an integrierenden Schulen vermittelt werden, heute nicht mehr ausreichend sind. Von einem solchen Zusammenhang wäre nur dann auszugehen, wenn Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nur noch vereinzelt in einem Berufssegment vertreten sind. Auf die betrachteten Berufssegmente trifft dies per Definition nicht zu, so dass über das Vor-

liegen eines solchen Wirkungszusammenhangs keine Aussagen getroffen werden können.

In einem zweiten qualitativen Teilkapitel (Kapitel 6.2) wird dann der Frage nachgegangen, inwieweit tatsächlich erhöhte kognitive und nicht-kognitive Anforderungen, also *Upskilling*-Prozesse, zu der Veränderung der berufsspezifischen Ausbildungschancen beigetragen haben (können). Mithilfe einer historisch vergleichenden Inhaltsanalyse von Ausbildungsordnungen werden für jedes Berufssegment quantitative bedeutende Ausbildungsberufe des dualen Systems ausgewählt, und es wird gefragt: Ist das Erlernen von Ausbildungsberufen – fixiert in diesen Ordnungen – schwieriger geworden? Oder handelt es sich in einigen Berufssegmenten eher um nicht kodifizierte *Upgrading*-Prozesse seitens der beruflichen *Gatekeeper*? Letzteres würde der *Hypothese HA4* folgend auf Diskreditierungsprozesse hindeuten.

Im zweiten Analyseschritt (Kapitel 7) werden die Chancen von Haupt- und Realschüler/innen auf dem heutigen Ausbildungsmarkt untersucht. Für die Geburtskohorten 1987 bis 1992 werden mit dem Sozio-oekonomischen Panel, d.h. quantitativen Längsschnittdaten, und mit einem ereignisanalytischen Verfahren die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine vollqualifizierende Ausbildung analysiert. Diese berücksichtigt, ob das Ereignis „Beginn einer Ausbildung“ eintritt sowie die Dauer bis zum Eintreten des Ereignisses.

Dem Forschungsstand folgend geht die *Basishypothese HB* davon aus, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss eine geringere Übergangswahrscheinlichkeit aufweisen als jene mit Realschulabschluss. Nach einem Inter-Gruppenvergleich werden getrennte Übergangsmodelle für die Bildungsgruppe „Hauptschüler/innen“ und die Bildungsgruppe „Realschüler/innen“ berechnet. Der Intra-Bildungsgruppenvergleich und die daran anschließende Gegenüberstellung der bildungsgruppenspezifischen Ergebnisse ermöglicht, Erkenntnisse hinsichtlich der theoretisch zu erwartenden differierenden Allokationsmechanismen in höheren und niedrigeren Ausbildungsmarktsegmenten zu erzielen – auch wenn es empirisch nicht direkt möglich ist, zwischen verschiedenen Berufssegmenten zu unterscheiden. *Hypothese HB1* nimmt an, dass gute Schulnoten innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen grundsätzlich unerlässlich für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz sind. Die Annahme ist, dass diese Jugendlichen in unteren Segmenten des Ausbildungsmarkts untereinander konkurrieren und diejenigen unter ihnen erfolgreicher sein werden, die die besseren Noten haben. In mittleren Segmenten, so die Annahme weiter, sind gute Noten für diese Bildungsgruppe notwendig, um mit den Realschüler/innen mithalten zu können. In diesem Fall sind innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen laut *Hypothese HB2* zusätzlich gute kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten von Bedeutung. Hingegen geht *Hypothese HB3* davon aus, dass diese Bewerbermerkmale innerhalb der Gruppe der Realschüler/innen grundsätzlich relevanter sind als gute Schulnoten. Dieser *Hypothese* folgend, können sie unabhängig von guten Schulnoten

häufiger an mehrstufigen Auswahlverfahren in mittleren und höheren Ausbildungsmarktsegmenten teilnehmen, in denen diese Eigenschaften getestet werden. Außerdem haben sie mehr Möglichkeiten, durch ihr eigenes Suchverhalten die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen.

Die quantitativen Analysen in Kapitel 6 und die Analysen auf Basis des SOEP modellieren die individuellen Ausbildungschancen als das gemeinsame Ergebnis des Suchverhaltens der Jugendlichen und des Rekrutierungs- und Auswahlverhaltens der *Gatekeeper*. Mit einem *dritten Analyseschritt (Kapitel 8)* werden die quantitativen Analysen der Kapitel 6 und 7 daher durch eine qualitative inhaltsanalytische Auswertung von Experteninterviews gestützt. Personalverantwortliche im Bereich der dualen Ausbildung mehrerer Unternehmen wurden als Expert/innen für die Durchführung der Ausbildung und die Auswahl von Auszubildenden befragt. Mit diesem Schritt sollen direkte Einsichten über das betriebliche *Gatekeeping* und mögliche Schließungsmechanismen gewonnen werden, die auf der betrieblichen Ebene institutionalisiert sind: Welche Bedeutung haben betriebliche Auswahlverfahren und die angewandten Selektionskriterien für die Möglichkeit einer „zweiten Chance“, geringe Schulleistungen in einen Ausbildungs- und Arbeitsmarkterfolg zu verwandeln? Können Betriebe „versteckte“ Potenziale von Jugendlichen mit geringer Schulbildung mittels ihrer Auswahlverfahren erkennen?

6 Empirische Analyse I: Berufliche Chancen im Wandel – Höhere Anforderungen und erschwerter Zugang zu Ausbildung?

In diesem Kapitel werden der Wandel der beruflichen Chancen von Hauptschüler/innen sowie mögliche Erklärungen dafür aus einer historisch vergleichenden Perspektive untersucht. Mit retrospektiven Lebensverlaufsdaten werden in einem ersten quantitativen Analyseschritt die bildungsgruppenspezifischen Ausbildungschancen mittels eines Vergleichs der Übergangsmuster verschiedener Schulabgangskohorten im Zeitraum von 1954 bis 2002 analysiert. Insbesondere in Bezug auf divergierende Entwicklungen verschiedener Berufssegmente gibt es in der Forschung bisher kaum Anhaltspunkte. Es werden daher neben den allgemeinen Zugängen in eine vollqualifizierende Ausbildung auch die segmentspezifischen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen in einzelnen quantitativ bedeutenden Berufssegmenten unterhalb der Hochschulbildung betrachtet (Kapitel 6.1). Bei der Berechnung werden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie die sich im Verlauf der Bildungsexpansion verändernde Zusammensetzung der Schulabgangskohorten nach Bildungsgruppen beachtet. Zu welchem Anteil sich die beobachtbaren Ausbildungschancen aus dem Such- und Bewerbungsverhalten der Jugendlichen sowie aus dem Rekrutierungs- und Auswahlverhalten der beruflichen *Gatekeeper* ergeben, kann empirisch nicht geklärt werden. Wenn also im Folgenden beobachtbare Minderungen der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen als ein Hinweis auf *Upgrading*-Prozesse der schulischen Einstellungsstandards bezeichnet werden, ist zu bedenken, dass sich Ausbildungschancen zu einem gewissen Anteil auch aus dem (sozial strukturierten) Suchverhalten der Jugendlichen ergeben.

Für die Einschätzung der Ergebnisse wird allerdings parallel die generelle, ebenfalls um die Veränderung der Zusammensetzung der Schulabgänger/innen kontrollierende „realisierte Nachfrage“ nach Auszubildenden in den jeweiligen Berufssegmenten in Betracht gezogen. So kann mit Bezug auf die in Kapitel 4.6 aufgestellten Hypothesen beurteilt werden, ob abnehmende Chancen der Hauptschüler/innen in einem Berufssegment über die betrachteten Schulabgangskohorten, d.h. über variierende Kontextbedingungen des Ausbildungseinstiegs hinweg, durch rein kapazitätsabhängige, vorübergehende Verdrängungsprozesse verursacht sein könnten. Alternativ wäre von *Upskilling*-Prozessen (Steigerungen der beruflichen Anforderungen) und längerfristigen bis dauerhaften *Upgrading*-Prozessen (Anhebungen der schulischen Zugangsvoraussetzungen) auszugehen, denen den theoretischen Überlegungen folgend Diskriminierungs- oder Diskreditierungsmechanismen zugrunde liegen würden. Letztere würden zu einer Verringerung der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen unabhängig von einem möglicher-

weise gesteigerten Anforderungsniveau führen. Die *Basishypothese HA* nimmt an, dass keine oder lediglich kurzfristige *Upgrading*-Prozesse eher in unteren – weniger attraktiven und marktschwächeren – Berufssegmenten zu erwarten wären. Findet ein *Upskilling* der beruflichen Anforderungen statt, so ist hier ebenso wenig mit einer Abnahme der Ausbildungschancen zu rechnen (*Hypothese HA1*). Verdrängungsprozesse können zwar in Zeiten eines angespannten Ausbildungsmarkts zu kurzfristig verringerten Ausbildungschancen führen (*Hypothese HA2*), längerfristige Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozesse seitens der beruflichen *Gatekeeper* sind hingegen eher in höheren – attraktiveren und marktstärkeren – Berufssegmenten zu erwarten. Diese Prozesse würden zu einem längerfristigen bis dauerhaften *Upgrading* der schulischen Einstellungsstandards führen, da der Fachkräftebedarf im Zuge der Bildungsexpansion mit höherer Wahrscheinlichkeit durch Realschüler/innen und Abiturient/innen gedeckt werden könnte (*Hypothese HA3* oder *HA4*). Mit einer Sonderauswertung aggregierter Daten des Mikrozensus über segmentspezifische Arbeitslosenquoten wird daher abgeschätzt, inwiefern sich die analysierten Berufssegmente in ihrer Attraktivität für ausbildungsinteressierte Jugendliche unterscheiden könnten. Die segmentspezifische Arbeitslosenquote ist gleichsam ein Indikator für die Marktstärke eines Berufssegments. Auf diese Weise wird eine Differenzierung der Berufssegmente in höhere und niedrigere Segmente möglich.

In einem zweiten qualitativen Analyseschritt (Kapitel 6.2) wird ergründet, inwieweit erhöhte kognitive und nicht-kognitive Anforderungen (*Upskilling*-Prozesse) zu einer Veränderung der berufsspezifischen Ausbildungschancen beigetragen haben könnten. Die quantitativen Analysen werden daher um eine historisch vergleichende Inhaltsanalyse von Ausbildungsordnungen ausgewählter dualer Ausbildungsberufe zum Wandel bzw. zur Kontinuität des Anforderungsniveaus ergänzt. Die analysierten Berufe stehen als Fallbeispiele stellvertretend für die verschiedenen Berufssegmente des quantitativen Analyseschritts. Lassen sich für ein Fallbeispiel eine große Steigerung des Anforderungsniveaus und gleichzeitig verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen im dazugehörigen Berufssegment feststellen, kann dies auf Diskriminierungsprozesse seitens der betrieblichen *Gatekeeper* in Verbindung mit *Upskilling*-Prozessen hinweisen (*Hypothese HA3*). Lässt sich hingegen für ein Fallbeispiel nur eine geringe Steigerung des Anforderungsniveaus bei ebenso verringerten Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen im dazugehörigen Berufssegment beobachten, ist dies eher als ein Hinweis auf das Vorliegen von Diskreditierungsprozessen zu deuten (*Hypothese HA4*). Abschließend werden die Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Analyseschritts integrierend zusammengefasst und in einer Abbildung schematisch dargestellt (Kapitel 6.3).

6.1 Quantitative Analyse der segmentspezifischen Ausbildungschancen

6.1.1 Datenbasis: Lebensverlaufsstudien und ALWA-Befragung

Für die quantitative Analyse werden die Teilstudien LV1, LV3 und LV-West 1964/71 der Deutschen Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und die Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“ des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung herangezogen (Antoni et al. 2010; Hillmert et al. 2004).³³ In diesen Studien wurden unter anderem retrospektiv Bildungs- und Erwerbsverläufe erhoben. Durch die Kombination dieser Datensätze ist ein Vergleich über fast 50 Jahre (von 1954 bis 2002) mit einer sinnvollen Einteilung in Schulabgangskohorten möglich. Zudem ist so eine ausreichende Fallzahl für eine differenzierte Analyse der Zugänge zu Ausbildung in einzelnen Berufssegmenten gegeben (n = 12.243 Personen). Eine tatsächlich gepoolte Analyse der GHLS und der ALWA-Studie, d.h. die Erstellung eines gemeinsamen Datensatzes, ist allerdings aufgrund von Datenschutzregelungen der ALWA-Studie bisher nicht möglich gewesen. Daher wurden deskriptive Tabellen (Fallauszählung) zunächst für jeden Datensatz getrennt erstellt und die Beobachtungen anschließend zellenweise addiert. Mit dieser gemeinsamen Tabelle wurden dann Berechnungen der aggregierten Daten vorgenommen.

Die GHLS umfasst für die älteren Kohorten nur die westdeutsche Wohnbevölkerung ohne Migrationshintergrund, die sowohl in Westdeutschland zur Schule gegangen ist als auch gegebenenfalls eine Ausbildung oder ein Studium in Westdeutschland begonnen oder abgeschlossen hat. An diese Grundgesamtheit wurden die ALWA-Daten angepasst, so dass das Analysesample keine Personen mit ostdeutschem Bildungshintergrund sowie keine Personen mit Migrationshintergrund umfasst. Die Beschränkung auf die alten Bundesländer ist für den Untersuchungsgegenstand zweckmäßig, da zwar ein historischer Vergleich, jedoch kein historischer Systemvergleich angestrebt wird. In Bezug auf die ebenso von den Analysen ausgeschlossene Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist anzumerken, dass diese auch bei gleicher Bildungsleistung geringere Ausbildungschancen als deutsche Jugendliche haben und überproportional der Gruppe der Schulabgänger/innen mit Hauptschulabschluss angehören (siehe z.B. Beicht und Granato 2009). Es ist daher zu beachten, dass die Ausbildungschancen der Gruppe der Hauptschüler/innen für die jüngeren Kohorten überschätzt werden. Für den historischen Vergleich ist dieses Vorgehen allerdings sinnvoll, weil der Schulabschluss im

33 Der Datenzugang für die ALWA-Studie erfolgte über einen Scientific Use File, der über das Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zu beziehen ist.

Vordergrund steht und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den älteren beiden Kohorten deutlich seltener vertreten waren.

Nach den vorgenommenen Anpassungen stehen beide Datensätze (näherungsweise) für die gleiche Grundgesamtheit mit der Einschränkung, dass die einzelnen Studien nur zum Zeitpunkt ihrer Erhebung den Anspruch erheben, für die jeweils erfassten Geburtskohorten repräsentativ zu sein. Die Teilstudien der GHLS umfassen die Geburtsjahrgänge 1939-1941, 1949-1951 (Erhebungszeitraum 1981-1983), 1954-1956, 1959-1961 (Erhebungszeitraum 1989) sowie 1964 und 1971 (Erhebungszeitraum 1998-1999); die ALWA-Befragung beinhaltet die Geburtsjahrgänge 1956-1988 (Erhebungszeitraum 2007-2008). Eine größere Einschränkung ergibt sich durch den Umstand, dass sowohl für die GHLS als auch für die ALWA-Befragung Überprüfungen mit dem Mikrozensus eine Unterrepräsentation von Personen ohne oder mit geringer Schulbildung gezeigt haben (Antoni et al. 2010; Hillmert et al. 2004). Da keine anderen Datensätze mit den benötigten Informationen zum Bildungs- und Ausbildungsverlauf für Kohortenvergleiche zum jetzigen Zeitpunkt verfügbar sind, müssen diese Einschränkungen in Kauf genommen werden (vgl. Kapitel 3 zu Forschungsstand und Datenlage).

Neben den Teilstudien der GHLS und der ALWA-Studie wird als weitere Datenquelle eine Sonderauswertung aggregierter Daten des Mikrozensus für die Berechnung segmentspezifischer Arbeitslosenquoten herangezogen.

6.1.2 Methodisches Vorgehen

Das Ziel dieses Analyseteilschritts ist, den Wandel der allgemeinen und berufspezifischen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen über die Zeit zu untersuchen. Für die Einschätzung dieses Wandels ist es notwendig, dass um eine veränderte Verteilung der Bildungsgruppen in den beobachteten Schulabgangskohorten kontrolliert wird, weil die Ergebnisse sonst vor allem die Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die Zusammensetzung der Schulabgänger/innen abbilden würden. Mit der Bildungsexpansion haben sich diese Verteilung sowie die Geschlechterzusammensetzung der Bildungsgruppen stark verändert. Folglich müssen die Zugangschancen zu den untersuchten Berufssegmenten für die jüngeren Kohorten so berechnet werden, dass eine Aussage darüber möglich ist, wie diese Chancen ohne die Veränderungen aussähen.

Regressionsverfahren sind beispielsweise gegenüber solchen Veränderungen der sogenannten Randverteilungen unempfindlich. Multivariate Analyseverfahren der Individualdaten (statt der hier verwendeten Aggregatdaten) müssen allerdings aufgrund der Datenschutzbestimmungen der ALWA-Studie grundlegend ausgeschlossen werden. Sie wären für die im Fokus stehende Analyse der Zugangschancen zu einzelnen Berufssegmenten *unterhalb*

der Hochschulbildung jedoch auch nicht ohne Einschränkungen sinnvoll. Abiturient/innen können von den Analysen nicht gänzlich ausgeschlossen werden, weil das Such- und Ausbildungsverhalten dieser Bildungsgruppe die Chancen der Jugendlichen mit niedrigerer Schulbildung beeinflusst. Für Abiturient/innen ist es jedoch so, dass sie grundsätzlich ein geringeres „Risiko“ haben, überhaupt eine Ausbildung zu beginnen – da ihnen die Möglichkeit eines Hochschulstudiums offen steht –, und gleichzeitig die besten Chancen haben, für einen Ausbildungsplatz ausgewählt zu werden, *wenn* sie sich bewerben. Ein Regressionsmodell könnte daher die entscheidenden Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung in Bezug auf den Zugang zu einer Ausbildung unterhalb der Hochschulebene gar nicht darstellen.

Stattdessen wird ein deskriptives Verfahren gewählt, bei dem die einzelnen Beobachtungen ab der zweiten Kohorte mit einem – nach Geschlecht differenzierten – Faktor gewichtet (multipliziert) werden, der jeweils den Anteil der *eigenen* Bildungsgruppe in der ersten Schulabgangskohorte ins Verhältnis zum Anteil der Bildungsgruppe in der *eigenen* Kohorte setzt. Die Differenzierung nach Geschlecht ist notwendig, weil sich die relative allgemeine und berufliche Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen durch die Bildungsexpansion erhöht hat. Trotz in der Regel anhaltend geschlechtlich segregierten Zugängen zu verschiedenen Ausbildungsberufen, könnten sich durch die gestiegene Bildungsbeteiligung von Frauen Veränderungen im bildungsgruppenspezifischen Zugang zu den betrachteten Berufssegmenten ergeben haben, um die es zu kontrollieren gilt.

Für Frauen (und analog für Männer) wird die Gewichtung wie folgt vorgenommen:

- Alle Schulabgängerinnen der 1. Kohorte gehen mit einem Gewicht von 1 in die Berechnung ein;
- Hauptschülerinnen der 2. Kohorte mit dem Gewicht: Anteil *Hauptschülerinnen* an allen *Schulabgänger/innen* der 1. Kohorte/Anteil *Hauptschülerinnen* an allen *Schulabgänger/innen* der 2. Kohorte;
- Realschülerinnen der 2. Kohorte mit dem Gewicht: Anteil *Realschülerinnen* an allen *Schulabgänger/innen* der 1. Kohorte/Anteil *Realschülerinnen* an allen *Schulabgänger/innen* der 2. Kohorte;
- Hauptschülerinnen der 3. Kohorte mit dem Gewicht: Anteil *Hauptschülerinnen* an allen *Schulabgänger/innen* der 1. Kohorte/Anteil *Hauptschülerinnen* an allen *Schulabgänger/innen* der 3. Kohorte;
- die anderen Beobachtungen werden entsprechend dieser Logik ebenfalls gewichtet.

Durch die Gewichtung werden die Randverteilung der Bildungsgruppen sowie ihre Geschlechterzusammensetzung über die Kohorten konstant gehalten. Damit können Veränderungen in den Ausbildungschancen – unabhängig

von der steigenden Zahl der Schulabgänger/innen mit höheren Abschlüssen – analysiert werden.³⁴

Dieser Ansatz ist der Vorgehensweise von Blossfeld (1985) sehr ähnlich. Wie in Kapitel 3 ausgeführt, berechnet Blossfeld die Veränderung der Anteile von Absolventengruppen in einzelnen Berufsgruppen mittels eines Veränderungskoeffizienten und vergleicht diesen Koeffizienten anschließend mit der Veränderung des Anteils der Absolventengruppen an der Gesamtpopulation im gleichen Zeitraum „per Hand“. Auch auf diese Weise kann festgestellt werden, ob die Veränderung im Zugang zu Ausbildung und zu einzelnen Berufssegmenten über- oder unterproportional zur Veränderung der Anteile der Bildungsgruppen innerhalb der Schulabgangskohorten erfolgte. Ein Vorteil der hier angewandten gewichteten Berechnung der prozentualen Anteile der Bildungsgruppen ist allerdings, dass zusätzlich um eine Veränderung der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Bildungsgruppen kontrolliert werden kann. Außerdem ist ein solches Vorgehen anschaulicher – es ermöglicht den direkten Vergleich der Veränderung der bildungsgruppenspezifischen Ausbildungschancen anhand der (gewichteten) Prozentzahlen.

6.1.3 Definitionen der Variablen

Bildungsgruppen und Schulabgangskohorten

Als Schulabgänger/innen werden alle Personen definiert, die die allgemeinbildende Schule verlassen und innerhalb eines Jahres keine weitere besucht haben. Der bis zu diesem Zeitpunkt erreichte Schulabschluss definiert die Zugehörigkeit zu einer der drei Bildungsgruppen: Schulabgänger/innen (1) mit maximal Hauptschulabschluss (bzw. Volksschulabschluss), (2) mit Realschulabschluss und (3) mit Fachhochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife. Zwischen Schulabgänger/innen mit und ohne Hauptschulabschluss konnte aufgrund von Fallzahlrestriktionen nicht differenziert werden.

Die Schulabgänger/innen werden in fünf Schulabgangskohorten zusammengefasst: 1954-1972, 1973-1979, 1980-1984, 1985-1989 und 1990-2002. Bei der Kohorteneinteilung waren die Ausführungen zum historischen Kontext entscheidend, wie sie Tabelle 2.1 in Kapitel 2.2 zusammenfasst. Das Ziel war, die Schulabgangsjahre so zu gruppieren, dass sie ähnliche allgemeine Gelegenheitsstrukturen für den Ausbildungseinstieg darstellen. Zu den Bedingungen, die den jeweiligen Kohortenkontext konstituieren, gehört neben wirtschaftlichen und demografischen Faktoren auch der Grad der rechtlichen

34 Hier besteht eine gewisse Analogie zu vielen Analysen der sozialen Mobilität, in denen durch das Konstanthalten der Randverteilung zwischen individueller Mobilität (individuellen Chancen) und struktureller Mobilität (generellen Verschiebungen der Berufsstruktur über die Zeit) unterschieden werden kann.

Regulierung der beruflichen Bildung. *Upskilling*-Prozesse und auch *Upgrading*-Prozesse können durch Verordnungen und Gesetze dauerhaft institutionalisiert werden und für die Auswahlentscheidungen von *Gatekeepern* auf der betrieblichen Ebene oder von Ausbildungsträgern im Schulberufssystem leitend und bindend sein. Grundsätzlich ist für die Kohorten 1954-1972, 1973-1979 und 1980-1984 anzunehmen, dass sich die Gelegenheitsstrukturen sukzessive verschlechtert haben und insbesondere die Kohorte 1980-1984 auf größere Schwierigkeiten beim Ausbildungseinstieg traf. Für die Kohorte 1985-1989 ist im Vergleich zur vorhergehenden Kohorte von einer deutlich verbesserten Ausbildungsmarktsituation auszugehen, die sich dann jedoch für die jüngste Schulabgangskohorte 1990 bis 2002 massiv verschlechterte. Es ist anzumerken, dass beim Zuschnitt der jüngsten Schulabgangskohorte nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern auch Fallzahlfragen berücksichtigt werden mussten. So wäre es interessant gewesen, innerhalb der 1990er Jahre noch einmal zu differenzieren. Insgesamt wurde jedoch versucht, bei der Unterteilung eine möglichst große Kongruenz mit der historischen Entwicklung zu schaffen. Tabelle 6.1 gibt eine Übersicht über die Fallzahlen und die Verteilung der Bildungsgruppen im Untersuchungssample und deren Veränderung

Tab. 6.1: Anteile der Bildungsgruppen im Kohortenverlauf (absolut und in Prozent)

| Schulabgangs- kohorten | 1954-1972 | | 1973-1979 | | 1980-1984 | | 1985-1989 | | 1990-2002 | |
|------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | n | in % | n | in % | n | in % | n | in % | n | in % |
| Insgesamt | | | | | | | | | | |
| Max. Haupt- schulabschluss | 1.641 | 71,7 | 1.368 | 42,6 | 667 | 24,7 | 576 | 31,2 | 471 | 21,4 |
| Realschulab- schluss (Fach-) | 484 | 21,1 | 1.109 | 34,6 | 1048 | 38,9 | 787 | 42,6 | 608 | 27,7 |
| Hochschulreife | 165 | 7,2 | 733 | 22,8 | 982 | 36,4 | 486 | 26,3 | 1.118 | 50,9 |
| Total | 2.290 | 100,0 | 3.210 | 100,0 | 2.697 | 100,0 | 1.849 | 100,0 | 2.197 | 100,0 |
| Frauen | | | | | | | | | | |
| Max. Haupt- schulabschluss | 817 | 71,1 | 617 | 37,8 | 290 | 20,7 | 237 | 26,1 | 174 | 16,8 |
| Realschulab- schluss (Fach-) | 263 | 22,9 | 667 | 40,9 | 603 | 43,0 | 402 | 44,3 | 289 | 27,8 |
| Hochschulreife | 69 | 6,0 | 349 | 21,4 | 510 | 36,4 | 269 | 29,6 | 576 | 55,4 |
| Total | 1.149 | 100,0 | 1.633 | 100,0 | 1.403 | 100,0 | 908 | 100,0 | 1.039 | 100,0 |
| Männer | | | | | | | | | | |
| Max. Haupt- schulabschluss | 824 | 72,2 | 751 | 47,6 | 377 | 29,1 | 339 | 36,0 | 297 | 25,7 |
| Realschulab- schluss (Fach-) | 221 | 19,4 | 442 | 28,0 | 445 | 34,4 | 385 | 40,9 | 319 | 27,6 |
| Hochschulreife | 96 | 8,4 | 384 | 24,4 | 472 | 36,5 | 217 | 23,1 | 542 | 46,8 |
| Total | 1.141 | 100,0 | 1.577 | 100,0 | 1.294 | 100,0 | 941 | 100,0 | 1.158 | 100,0 |

Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

im Verlauf der Bildungsexpansion. Es wird deutlich, dass die Bildungsexpansion im Sekundarschulbereich keinem linearen Trend folgte, sondern Mitte der 1980er Jahre zwischenzeitig rückläufig war (vgl. auch Mayer et al. 2008).

Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung/einem Studium

Generell wird als Zugang zu einer vollqualifizierenden (Erst-)Ausbildung die Aufnahme einer dualen Ausbildung, einer Ausbildung im Schulberufssystem, einer Beamtenausbildung oder eines Studiums innerhalb von drei Jahren nach dem Verlassen der Schule definiert. Wird stattdessen zuerst ein nicht vollqualifizierender Bildungsgang aufgenommen, zählt das als Zugang zum „Übergangssystem“ (bzw. zu einem teilqualifizierenden Bildungsgang). Personen ohne Ausbildung/Studium sind all jene, die während dieser Drei-Jahres-Spanne keiner der beiden erstgenannten Kategorien zugeordnet werden können. Für die zeitliche Bestimmung des Verlassens der Schule und der Aufnahme eines Bildungsgangs wurden die Episodendaten aus den Längsschnittmodulen der verschiedenen Datensätze verwendet.

Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung in ausgewählten Berufssegmenten unterhalb der Hochschulebene

Da die Datenlage eine nach einzelnen Ausbildungsberufen differenzierte Analyse nicht zulässt, werden die Zugänge zu einzelnen quantitativ bedeutenden Berufssegmenten unterhalb der Hochschulebene untersucht. Für diesen Zweck werden die Ausbildungsberufe in Anlehnung an Matthes et al. (2008) zu Berufssegmenten zusammengefasst. Die Bildung der Berufssegmente erfolgt damit anhand eines Homogenitätskriteriums, das auf den Beschäftigungs- oder Besetzungsalternativen eines Berufs auf dem Arbeitsmarkt beruht. Die Grundlage bildet je nach Datensatz die Kodierung der Ausbildungsberufe nach ISCO 1968 (International Standard Classification of Occupations) oder der Klassifikation der Berufe 1988 der Bundesagentur für Arbeit (jeweils 3-Steller). Einige der von Matthes et al. (2008) identifizierten 21 Berufssegmente sind nicht Teil der vorliegenden Analyse, weil sie wie beispielsweise die Segmente *Ärzte*, *Lehrer* oder *Naturwissenschaftler* keine Ausbildungsberufe umfassen. Andere Segmente können nicht berücksichtigt werden, da sie aufgrund einer zu geringen quantitativen Bedeutung in der Berufsausbildung mit zu geringen Fallzahlen besetzt sind. Im Fall der *Bau-/Ausbauberufe* und *Holzberufe* wurden zwei inhaltlich nahe Segmente zusammengefasst. Die sehr heterogenen Segmente *Verkaufsberufe* und *Büroberufe* wurden noch einmal „nachhomogenisiert“, soweit es die Genauigkeit der Kodierung der Ausbildungsberufe zuließ. Das heißt, dass Berufe sehr hoher Ausbildungsmarktsegmente, die laut der Berufsbildungsstatistik z.B. Bank-

Versicherungs-, und Immobilienkaufleute oder Justizberufe umfassen, ausgeschlossen wurden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Haupt-schüler/innen waren auch früher schon nur geringfügig in diesen Segmenten vertreten. Für eine separate Betrachtung dieser Berufe reichen die Fallzahlen nicht aus. Die untersuchten Berufssegmente vollqualifizierender Ausbildungen sind:

(1) Männlich dominierte Berufssegmente³⁵

- *Bau-/Ausbau- und Holzberufe (Bau)*, z.B. Maler, Betonbauer, Tischler;
- *Elektroberufe (Elektro)*, z.B. Elektromechaniker, -installateure, -monteu-re;
- *Metallberufe (Metall)*, z.B. Kfz-Berufe, Schlosser, Mechaniker, Metallbauer.

(2) Weiblich dominierte Berufssegmente

- *Büroberufe (Büro)*, z.B. Bürofachkräfte, Sekretäre, Buchhalter, Stenogra-fen (ohne Werbefachleute, Rechtspfleger, -vollstrecker, -vertreter etc.);
- *Gesundheitsberufe (Gesundheit)*, z.B. Krankenschwestern, Hebammen, Sprechstunden-, Apothekenhelfer, Diätassistenten.

(3) Gemischtgeschlechtlich besetzte Berufssegmente

- *Gastronomie und hauswirtschaftliche Berufe (Gastronomie)*, z.B. Köche, Hauswirtschaftsverwalter, Backwarenhersteller, Kellner;
- *Verkaufsberufe (Verkauf)*, z.B. Verkäufer, Groß- und Einzelhandelskauf-leute (ohne Berufe in der Bank-, Versicherungs- oder Immobilienbran-che).

Realisierte relative Nachfrage nach Auszubildenden in den Berufssegmenten

Die realisierte relative Nachfrage nach Auszubildenden in den betrachteten Berufssegmenten wird über ihren jeweiligen Anteil am vollqualifizierenden Ausbildungsmarkt (einschließlich der Hochschulbildung) gemessen. Auch für diese Verteilung wird die Zusammensetzung der Schulabgangskohorten nach Bildung und Geschlecht konstant gehalten, um sie für die Interpretation der bildungsgruppenspezifischen Zugangschancen zu den Berufssegmenten berücksichtigen zu können. Die realisierte Nachfrage nach Auszubildenden in den Segmenten wie auch die Zugänge der Bildungsgruppen zu Ausbildung sind allerdings immer auch das Ergebnis des Suchverhaltens der Jugendlichen und reflektieren nicht nur das Einstellungsverhalten der Betriebe. Ein nicht lösbares Datenproblem ergibt sich auch aus der Tatsache, dass bei der

35 Berufssegmente werden als männlich bzw. weiblich dominiert bezeichnet, wenn vor allem männliche bzw. weibliche Auszubildende einen Beruf in diesem Segment erlernen (siehe Tabelle A1 im Anhang). Die hier als Beispiele genannten Berufe sind keine korrekten Bezeichnungen von Ausbildungsberufen, sondern die Labels der Berufskodierungen.

Betrachtung der realisierten Nachfrage unklar bleibt, ob die tatsächliche Nachfrage der Betriebe nach Auszubildenden in den einzelnen Berufssegmenten nicht weit höher lag.

Attraktivität und Marktstärke der Berufssegmente (Erwerbsaussichten zum Ausbildungseinstieg)

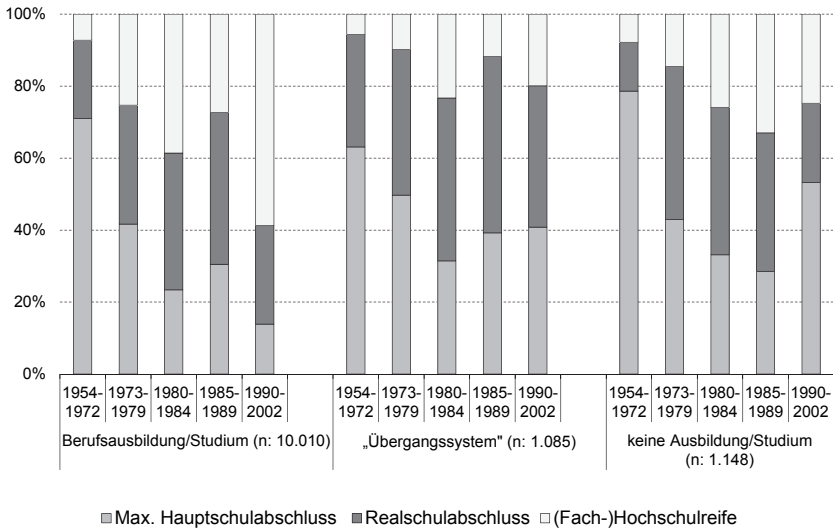
Als Indikator für die Attraktivität einer Ausbildung in den Berufssegmenten unterhalb der Hochschulebene wird – mithilfe der Mikrozensus-Sonderauswertung – die zum Ausbildungseinstieg der Schulabgangskohorten erfahrbare Beschäftigungssicherheit in den verschiedenen Segmenten herangezogen. Dazu werden, differenziert nach Geschlecht, segmentspezifische Arbeitslosenquoten für die Jahre 1976, 1982, 1989 und 1995 ausgewiesen. Die Bildung der Berufssegmente erfolgt in gleicher Weise wie die der Ausbildungsberufe auf Basis der GHLS und der ALWA-Studie. Zugrunde liegt hier jedoch die Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes. Um realistische Erwerbsaussichten für Hauptschüler/innen darzustellen, werden die Arbeitslosenquoten nicht auf der Grundlage aller Erwerbspersonen eines Berufssegments, sondern als prozentuale Anteile der 30- bis 50-jährigen Arbeitslosen mit maximal Realschulabschluss mit entsprechenden Berufen in der letzten Erwerbstätigkeit an den gleichaltrigen Erwerbspersonen dieser Bildungsgruppe mit entsprechenden Berufen berechnet.

6.1.4 Ergebnisse

Mit dem Verlauf der Bildungsexpansion haben sich die Anteile der Bildungsgruppen in vollqualifizierender Ausbildung (hier einschließlich Studium) verändert. Wie Abbildung 6.1 zeigt, sinkt der Anteil der Hauptschüler/innen in vollqualifizierender Ausbildung von 71 (1954-1972) auf 14 Prozent (1990-2002), und die Anteile der Schulabgänger/innen mit Realschulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife steigen (von 22 auf 27 Prozent bzw. von 7 auf 59 Prozent). In einem ähnlichen Verhältnis verteilen sich die Bildungsgruppen anteilig im „Übergangssystem“ und unter den Schulabgänger/innen ohne Ausbildung. Die Anteile der Hauptschüler/innen verringern sich dort jedoch deutlich weniger bzw. steigen in der Schulabgangskohorte 1990-2002 in der Kategorie „ohne Ausbildung/Studium“ sogar wieder deutlich an (vgl. auch Tabelle A2 im Anhang).

Dies deutet bereits auf verringerte Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen hin, für die, *Hypothese HA2* folgend, einfache Verdrängungsprozesse verantwortlich sein könnten, d.h. ein über die Kohorten hinweg wachsendes Angebot an höher qualifizierten Schulabgänger/innen bei einer gleichbleibenden oder sinkenden Nachfrage nach Auszubildenden. Um zu klären,

Abb. 6.1: Verteilung der Bildungsgruppen auf dem Ausbildungsmarkt (ungewichtet)



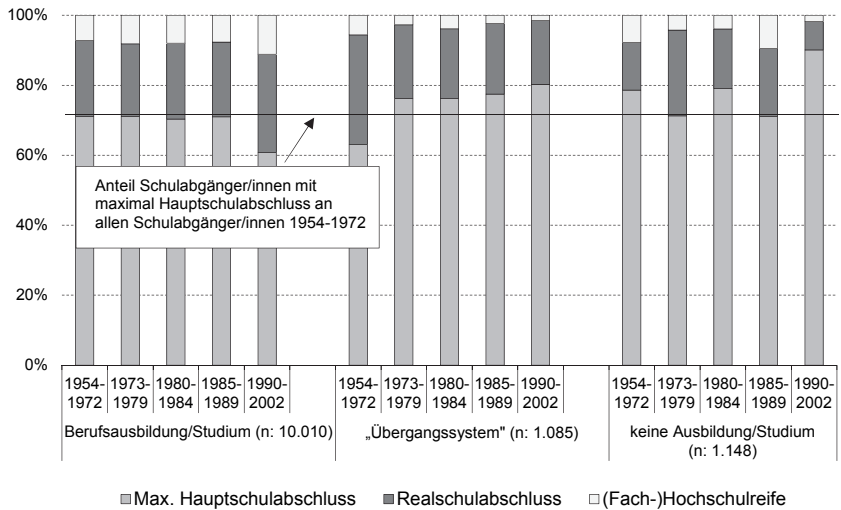
Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

inwieweit das der Fall ist oder ob nicht auch längerfristige oder dauerhafte *Upgrading*-Prozesse der Einstellungsstandards für die Diskriminierungs- (*Hypothese HA3*) oder Diskreditierungsprozesse (*Hypothese HA4*) in den Berufssegmenten verantwortlich sein können, ist es zunächst erforderlich, Veränderungen hinsichtlich der Zusammensetzung der Schulabgangskohorten nach Bildungsgruppen konstant zu halten.

Dementsprechend werden die Beobachtungen für die in Abbildung 6.1 dargestellten Verteilungen, wie oben beschrieben, gewichtet. Die horizontale Linie bei knapp 72 Prozent in Abbildung 6.2 gibt den Wert für den Anteil der Hauptschüler/innen an allen Schulabgänger/innen in der ersten Kohorte (1954-1972) an. Da die Verteilung der Bildungsgruppen sowie die Geschlechterzusammensetzung der Bildungsgruppen durch die Gewichtung über die Kohorten konstant gehalten wird, kann anhand der Linie abgelesen werden, inwiefern diese Bildungsgruppe unter- oder überproportional zu ihrer Gruppengröße eine Ausbildung aufgenommen und wie sich dies über die Zeit verändert hat.³⁶

³⁶ Zu beachten ist, dass die horizontale Linie den durchschnittlichen Anteil der weiblichen und männlichen Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss an allen Schulabgänger/innen der Kohorte 1954-1972 darstellt. Die Gewichtung der einzelnen Beobachtungen erfolgte jedoch über die geschlechtsspezifischen Verteilungen der Bildungsgruppen in den

Abb. 6.2: Verteilung der Bildungsgruppen auf dem Ausbildungsmarkt (gewichtet)



Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

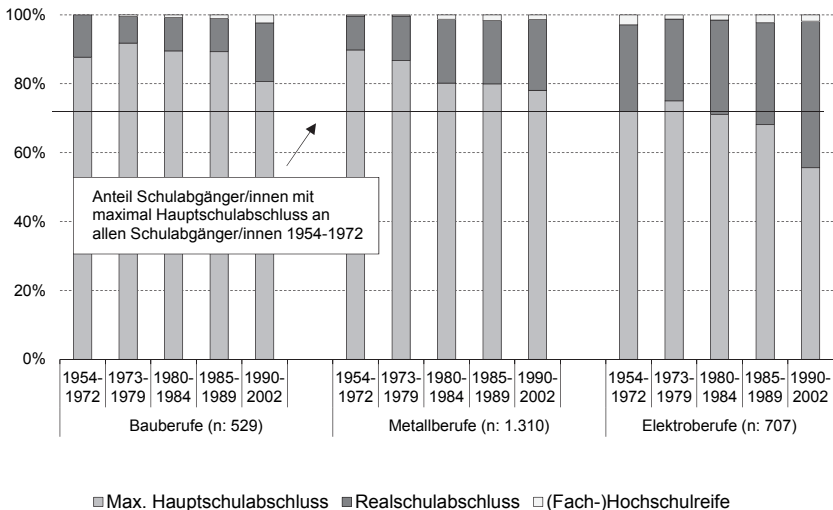
Analog zu den im Forschungsstand berichteten Ergebnissen der multivariaten Analysen von Kleinert und Jacob (2012) ist Abbildung 6.2 zu entnehmen, dass sich die Chancen, eine vollqualifizierende Ausbildung zu beginnen, für Hauptschüler/innen – unabhängig vom ihrem kleineren Anteil (und der veränderten Geschlechterzusammensetzung der Bildungsgruppen) – in der Kohorte 1990-2002 verringert haben. Entgegen der Erwartung, dass insbesondere Hauptschüler/innen der Kohorte 1980-1984 im Vergleich zur vorherigen und nachfolgenden Kohorte mit deutlich schwierigeren Bedingungen beim Ausbildungseinstieg konfrontiert waren, zeigen sich erst für Hauptschüler/innen der jüngsten Schulabgangskohorte signifikante Einschnitte beim Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung. Der Ausbildungseinstieg der jüngsten Kohorte fiel in eine Phase, in der für sehr viele Ausbildungsberufe des dualen Systems neue Ausbildungsordnungen erarbeitet wurden (vgl. Kapitel 2.2.1 sowie Tabelle 2.1). Die verringerten Ausbildungschancen könnten daher auf *Upskilling*- und Diskriminierungs- oder Diskreditierungsprozesse (*Hypothese HA3* oder *HA4*) in einzelnen Berufssegmenten hindeuten, die zu einem *Upgrading* der schulischen Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung geführt haben.

Kohorten (zu den durchschnittlichen und geschlechtsspezifischen Verteilungen siehe Tabelle 6.1).

Differenziertere Aussagen können jedoch erst durch die Betrachtung segmentspezifischer Zugänge getroffen werden, d.h. wenn dem Rechnung getragen wird, dass die beiden vollqualifizierenden Sektoren des Ausbildungssystems nicht aus identischen Ausbildungsplätzen bestehen, sondern die Attraktivität einer Ausbildung auch für Schulabgänger/innen mit höheren Schulabschlüssen je nach Berufssegment variiert und sich dadurch unterschiedliche Bedingungen und Handlungsspielräume für die beruflichen *Gatekeeper* ergeben.

Vorab ist anzumerken, dass Jugendliche der beiden Bildungsgruppen ohne (Fach-)Hochschulreife in den ausgewählten Berufssegmenten unterhalb der Hochschulebene überproportional zu ihrem Anteil unter den Schulabgänger/innen insgesamt vertreten sein sollten, da sie (1) im Vergleich zu den Studienberechtigten nicht studieren dürfen (ihnen also keine Alternativen zur Berufsausbildung offenstehen), (2) in anderen Ausbildungsberufen (z.B. den Bankberufen), die hier nicht betrachtet werden, deutlich unterdurchschnittliche Chancen haben und sich vermutlich (3) in den ausgewählten Berufssegmenten auch deutlich seltener Studienberechtigte bewerben.

Abb. 6.3: Zugänge der Bildungsgruppen zu männlich dominierten Berufssegmenten (gewichtet)

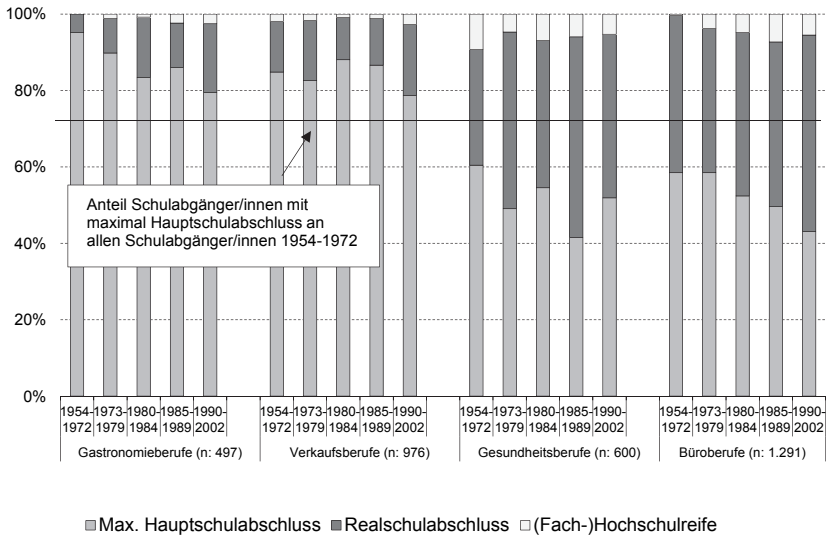


Hinweis: Die gewichteten prozentualen Anteile stellen die bildungsgruppenspezifischen Zugänge zu Ausbildung in den Berufssegmenten unter Konstanzhaltung der Zusammensetzung der Schulabgangskohorten nach Bildung und Geschlecht dar.

Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

Entsprechend der allgemeinen Tendenz, wie sie Abbildung 6.1 ausweist, nehmen in allen hier betrachteten Berufssegmenten die realen, d.h. ungewichteten Anteile der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss über die Kohorten hinweg ab (siehe Tabelle A3 im Anhang). Die gewichteten Verteilungen in den Abbildungen 6.3 und 6.4 zeigen, dass ebenso in allen Berufssegmenten eine Abnahme der Zugangschancen von Hauptschüler/innen über die Kohorten hinweg beobachtbar ist, die unabhängig von einer schrumpfenden Größe dieser Bildungsgruppe ist. Dabei gibt es jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Berufssegmenten.

Abb. 6.4: Zugänge der Bildungsgruppen zu gemischtgeschlechtlich und weiblich dominierten Berufssegmenten (gewichtet)



Hinweis: Die gewichteten prozentualen Anteile stellen die bildungsgruppenspezifischen Zugänge zu Ausbildung in den Berufssegmenten unter Konstanzhaltung der Zusammensetzung der Schulabgangskohorten nach Bildung und Geschlecht dar.

Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

Wenngleich die Chancen hier auch gesunken sind, so sind Hauptschüler/innen in den Metall-, Bau-, Gastronomie-, und Verkaufsberufen immer noch deutlich überproportional vertreten (die gewichteten Anteile betragen auch in der Kohorte 1990-2002 noch je fast 80 Prozent). Die Analysen der Sonderauswertung aggregierter Daten des Mikrozensus zu segmentspezifischen Arbeitslosenquoten zeigen, dass diese vier Segmente im Vergleich zu den anderen ausgewählten Berufen ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko im späteren Erwerbsleben bergen, das im Kohortenvergleich zudem ansteigt (vgl.

Tabelle 6.2). Das heißt, die erwartbare Beschäftigungssicherheit und somit auch die Attraktivität einer Ausbildung in einem dieser vier Berufssegmente sind vergleichsweise gering. Von den geringen Erwerbssaussichten im Verkaufssegment sind insbesondere Frauen betroffen, die in allen betrachteten Schulabgangskohorten den größten Anteil in diesem gemischtgeschlechtlich besetzten Segment einnehmen (vgl. Tabelle A1 im Anhang).

Tab. 6.2: Allgemeine und segmentspezifische Arbeitslosenquoten (arbeitslose Männer und Frauen in Prozent der 30- bis 50-jährigen Erwerbspersonen mit maximal Realschulabschluss)

| Jahr | 1976 | 1982 | 1989 | 1995 |
|--------------------|------|------|------|-------|
| Männer* | | | | |
| Allgemein** | 2,4% | 3,8% | 5,2% | 7,2% |
| Gastronomie | 0,8% | 2,7% | 5,6% | 9,2% |
| Bau | 2,8% | 5,0% | 7,8% | 8,9% |
| Metall | 1,1% | 1,8% | 3,2% | 6,4% |
| Verkauf | 0,9% | 2,1% | 4,1% | 4,9% |
| Büro | 1,2% | 1,4% | 2,2% | 4,8% |
| Elektro | 1,2% | 1,2% | 2,1% | 4,6% |
| Frauen | | | | |
| Allgemein | 3,1% | 5,4% | 8,6% | 11,6% |
| Gastronomie | 1,6% | 2,9% | 6,5% | 13,6% |
| Verkauf | 2,2% | 3,2% | 6,8% | 10,1% |
| Büro | 2,2% | 2,3% | 5,3% | 9,5% |
| Gesundheit | 0,7% | 1,1% | 6,0% | 5,5% |

* Aufgrund einer zu geringen Zellbesetzung konnten für Männer keine Arbeitslosenquoten für das Gesundheitssegment berechnet werden. Aus dem gleichen Grund konnten für Frauen lediglich für die weiblich dominierten und gemischtgeschlechtlich besetzten Segmente Arbeitslosenquoten berechnet werden.

** In die Berechnung der allgemeinen Arbeitslosenquoten fließen neben den betrachteten Segmenten und weiteren Berufsgruppen, z.B. in der industriellen Fertigung (Textil, Papier oder Ähnliches), unter anderem Personen ein, die angeben, keinen Beruf zu haben. Daher sind die allgemeinen Arbeitslosenquoten im Vergleich zu den segmentspezifischen Arbeitslosenquoten recht hoch.

Quelle: Mikrozensus Sonderauswertung; eigene Berechnungen

Längerfristige Diskriminierungsprozesse (gemäß *Hypothese HA3*) oder gar ein dauerhaftes *Upgrading* durch Diskreditierung von Hauptschüler/innen (gemäß *Hypothese HA4*) wären als Abgrenzungsstrategien der *Gatekeeper* in diesen beruflichen Feldern nicht erstrebenswert, wenn ein Interesse daran besteht, den Fachkräftenachwuchs zu sichern. Zu vermuten wären also eher Entwicklungstendenzen im Kohortenverlauf, wie sie unter den *Hypothesen HA1* und *HA2* zusammengefasst sind. Es ist also entweder davon auszugehen, dass die Ausbildungschancen nicht gesunken sind, auch wenn unter Umständen ein *Upskilling* stattgefunden hat (*Hypothese HA1*). Oder es ist von potenziell vorübergehenden Verdrängungsprozessen (*Hypothese HA2*) und damit kurzfristigen *Upgrading*-Prozessen ohne ein *Upskilling* der beruflichen Anforderungen auszugehen. Wie verhält sich der, wenn auch eher

moderate Rückgang der Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen zur (realisierten) Nachfrage nach Auszubildenden in diesen vier – eher weniger attraktiven – unteren Segmenten? Die gewichteten (und ungewichteten) prozentualen Anteile der einzelnen Segmente am Ausbildungsmarkt insgesamt sind in Tabelle 6.3 dargestellt.

Tab. 6.3: Realisierte Nachfrage nach Auszubildenden (ungewichtet und gewichtet)

| Schulabgangskohorten | 1954-1972 | | 1973-1979 | | 1980-1984 | | 1985-1989 | | 1990-2002 | |
|----------------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| | n (%) | gewichtet | n (%) | gewichtet | n (%) | gewichtet | n (%) | gewichtet | n (%) | gewichtet |
| Metall | 315 (17,7) | 17,7 | 341 (13,0) | 17,5 | 234 (10,2) | 15,6 | 264 (16,5) | 19,8 | 156 (9,1) | 18,1 |
| Elektro | 139 (7,8) | 7,8 | 169 (6,5) | 7,6 | 157 (6,9) | 8,8 | 118 (7,4) | 7,2 | 124 (7,2) | 10,1 |
| Bau | 106 (5,9) | 5,9 | 152 (5,8) | 8,3 | 122 (5,3) | 10,2 | 81 (5,1) | 7,5 | 68 (4,0) | 8,0 |
| Büro | 277 (15,5) | 15,5 | 314 (12,0) | 11,3 | 276 (12,1) | 10,2 | 238 (14,8) | 11,5 | 186 (10,9) | 12,8 |
| Gesundheit | 43 (2,4) | 2,4 | 175 (6,7) | 5,5 | 193 (8,4) | 6,6 | 93 (5,8) | 4,2 | 96 (5,6) | 7,2 |
| Verkauf | 264 (14,8) | 14,8 | 296 (11,3) | 15,1 | 182 (8,0) | 16,0 | 153 (9,5) | 15,6 | 81 (4,7) | 9,9 |
| Gastronomie | 82 (4,6) | 4,6 | 150 (5,7) | 8,1 | 118 (5,2) | 8,6 | 98 (6,1) | 9,1 | 49 (2,9) | 5,8 |
| Andere Berufe | 475 (26,6) | 26,6 | 538 (20,5) | 20,7 | 457 (20,0) | 18,9 | 316 (19,7) | 20,7 | 326 (19,0) | 21,0 |
| Studium | 83 (4,7) | 4,7 | 485 (18,5) | 6,0 | 547 (23,9) | 5,1 | 244 (15,2) | 4,5 | 629 (36,7) | 7,1 |
| Total | 1.784 | | 2.620 | | 2.286 | | 1.605 | | 1.715 | |
| | 100% | | 100% | | 100% | | 100% | | 100% | |

Hinweis: Die gewichteten prozentualen Anteile stellen die realisierte Nachfrage nach Auszubildenden in den Berufssegmenten unter Konstanzhaltung der Zusammensetzung der Schulabgangskohorten nach Bildungsgruppen und Geschlecht dar.

Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

Folgende Entwicklungen zeigen sich im Kohortenverlauf: Für das Verkaufs- und das Gastronomiesegment ist es wahrscheinlich, dass reduzierte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen eher auf (potenziell kurzfristige) Verdrängungsprozesse (*Hypothese HA2*) zurückzuführen sind. Für die ersten vier Kohorten ist nämlich eine stabile Nachfrage nach Auszubildenden zu beobachten, die Abnahme der Chancen ab 1990 fällt dann mit einem jeweils verringerten Anteil der Segmente am Ausbildungsmarkt zusammen.

Im Bausegment steigen zunächst, parallel zu einem insgesamt wachsenden Anteil des Segments am vollqualifizierenden Ausbildungsmarkt, die Chancen von Hauptschüler/innen an und verschlechtern sich erst für die Kohorte 1990-2002, während die realisierte Nachfrage konstant bleibt. Insgesamt

samt ist der (gewichtete) Anteil der Hauptschüler/innen an allen Schulabgänger/innen in diesem und dem Gastronomiesegment weiterhin am höchsten. Eine Ausbildung in diesen beiden Segmenten verspricht allerdings die geringsten Erwerbsaussichten (vgl. Tabelle 6.2). Aus diesem Grund ist es vorstellbar, dass neben den höher gebildeten Schulabgänger/innen auch einige Hauptschüler/innen von einer Ausbildung in diesen unattraktiven Berufssegmenten Abstand nehmen, sich gar nicht um einen Ausbildungsplatz bewerben und eher eine unqualifizierte Arbeit aufnehmen oder einen Ausbildungsgang im „Übergangssystem“ beginnen, um auf einen attraktiveren Ausbildungsplatz zu warten. Neben einer Verdrängung der Hauptschüler/innen könnten demnach auch Selbstselektionsprozesse für verringerte Zugänge in diese Berufssegmente verantwortlich sein.

Im Metallsegment findet ein Rückgang der Zugänge von Hauptschüler/innen in der Kohorte 1980-1984 statt und verbleibt dann auf niedrigerem Niveau. Die Metallberufe nehmen für diese Kohorte, die durch Engpässe in der Versorgung der Schulabgänger/innen mit Ausbildungsplätzen geprägt ist, einen deutlich geringeren Anteil am vollqualifizierenden Ausbildungsmarkt ein als in vorhergehenden oder nachfolgenden Kohorten, d.h. die realisierte Nachfrage nach Auszubildenden in diesem Segment hat in der Kohorte 1980-1984 einen Tiefpunkt und steigt dann wieder an. Da sich die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen mit dem Anstieg der allgemeinen realisierten Nachfrage nicht wieder verbessern, spricht dies eher gegen Verdrängungsprozesse und für längerfristige oder dauerhafte *Upgrading*-Prozesse der schulischen Zugangsvoraussetzungen durch die beruflichen *Gatekeeper*. In weitestmöglicher Weise ist dies für die Berufssegmente Elektro, Büro und Gesundheit festzustellen, die ein höheres Attraktivitätsniveau aufweisen und daher als mittlere bis höhere Berufssegmente zu bezeichnen sind.

Im Elektrosegment sind die Zugänge der Hauptschüler/innen relativ stabil auf eher mittlerem Niveau und sinken erst in der letzten Kohorte deutlich ab – allerdings mit sehr großen Einschnitten. Der Anteil von 72 Prozent in der Kohorte 1954-1972, der proportional zu seinem Anteil an allen Schulabgänger/innen ist, sinkt auf (gewichtete) 56 Prozent in der Kohorte 1990-2002 und das, obwohl der (gewichtete) Anteil des Segments am Ausbildungsmarkt, d.h. die generelle Nachfrage, die von den Betrieben realisiert werden konnte, insgesamt steigt.

Im Büro- und Gesundheitssegment sind Hauptschüler/innen bereits in der Kohorte 1954-1972 unterproportional vertreten (je ca. 60 Prozent im Vergleich zu 72 Prozent an allen Schulabgänger/innen). Die Ausbildungschancen in diesen beiden Segmenten verringerten sich dann aber über die Zeit noch einmal deutlich, was auf *Upgrading*-Prozesse schließen lässt. Im Bürosegment fällt die (gewichtete) realisierte Nachfrage von der ersten zur zweiten Kohorte, ohne dass dies die relativen Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen berührt. Erst für die 1980-1984er Kohorte verringern sich die Aus-

bildungschancen und kehren trotz einer allgemein verbesserten Ausbildungsmarktsituation in der 1985-1989er Kohorte nicht auf das Ausgangsniveau zurück. Eine weitere Minderung der Zugänge der Hauptschüler/innen ist dann für die 1990-2002er Kohorte beobachtbar – trotz konstanter allgemein realisierter Nachfrage nach Auszubildenden, gemessen am (gewichteten) Anteil des Bürosegments am vollqualifizierenden Ausbildungsmarkt. Die quantitativen Entwicklungen in diesem Segment deuten daher eher auf längerfristige oder dauerhafte *Upgrading*-Strategien der *Gatekeeper* hin. Im Gesundheitssegment sind die Chancen für die Kohorte 1990-2002 im Vergleich zu der Kohorte 1985-1989 allerdings wieder etwas höher – ohne jedoch, trotz offensichtlich steigender segmentspezifischer Nachfrage nach Auszubildenden, das Ausgangsniveau wieder zu erreichen. Wie auch im Elektrosegment deuten sich für das Büro- und das Gesundheitssegment eher kapazitätsunabhängige Einschnitte der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen an. In diesen attraktiveren Berufssegmenten sind also in Übereinstimmung mit der *Basishypothese HA* eher längerfristige bis dauerhafte Anhebungen der schulischen Einstellungsstandards feststellbar.

Verringerte Zugänge von Hauptschüler/innen treten in diesen Segmenten nicht nur dann auf, wenn die Situation auf dem Ausbildungsmarkt angespannt ist (wie z.B. in der 1980-1984er Kohorte), sondern auch, wenn wieder eine stärkere Nachfrage nach Auszubildenden zu verzeichnen ist. Die größten Einschränkungen ergeben sich zudem in der jüngsten Kohorte (1990-2002) – einer Zeit also, die durch sehr viele neue Ausbildungsregelungen geprägt ist. Ein *Upgrading* der Einstellungsvoraussetzungen für eine Ausbildung in einem dieser höheren Segmente sollte daher entweder als Ergebnis von *Upskilling*-Prozessen der kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen und damit einhergehenden Diskriminierungsprozessen (*Hypothese H3*) oder von Diskreditierungsprozessen – unabhängig von einem möglichen *Upskilling* – stattgefunden haben (*Hypothese H4*).

6.2 Qualitative Analyse: *Upskilling* in der beruflichen Ausbildung?

Inwiefern verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen mit einem tatsächlichen *Upskilling* der Ausbildungsberufe einhergehen, wird in diesem Abschnitt anhand von ausgewählten Fallbeispielen geprüft, um eine bessere Einschätzung der Relevanz der in Kapitel 4.6 angenommenen Wirkungszusammenhänge vornehmen zu können. Die Ergebnisse aus dem vorherigen Kapitel werden für die Interpretation der Fallbeispiele in Kapitel 6.2.4 wieder aufgegriffen.³⁷

37 Siehe Protsch (2013) für eine zusammenfassende Darstellung der Analysen und Ergebnisse dieses Kapitels.

6.2.1 Methodisches Vorgehen: Inhaltsanalyse zur kognitiven Komplexität der Lernziele in Ausbildungsordnungen dualer Ausbildungsberufe

Zur Messung des Anforderungsniveaus beruflicher Tätigkeiten wird eine „direkte“ Einschätzung von Beschäftigten selbst oder von Wissenschaftler/innen bzw. Expert/innen empfohlen (Spenner 1983, 1990; vgl. auch Spitz-Oener 2006).³⁸ Für die Analyse von historischen *Upskilling*-Prozessen innerhalb dualer Ausbildungsberufe in Deutschland kann eine direkte Messung über die Einschätzungen beteiligter Personen zum jetzigen Zeitpunkt nicht mehr „nachgeholt“ werden. Möglich ist jedoch eine andere Art der direkten Messung der Entwicklung der Anforderungsniveaus. Es bietet sich eine historisch vergleichende qualitative Inhaltsanalyse der Ausbildungsrahmenpläne für Ausbildungsberufe an, die in den Ausbildungsordnungen (VO) nach BBiG/HwO rechtlich fixiert sind. Ausbildungsordnungen stellen für ausbildende Betriebe (im sozialen Konsens entstandene und mit Expertenwissen unterfütterte) bundesweite Rechtsnormen über gültige Wissensstandards bereit, die auch als bewusste oder unbewusste Legitimationsbasis für Auswahlentscheidungen auf betrieblicher Ebene dienen und zur Institutionalisierung von *Upgrading*-Prozessen beitragen können.³⁹

Eine Inhaltsanalyse der VO ermöglicht somit eine direkte Messung der kognitiven und nicht-kognitiven Mindestanforderungen der zu vermittelnden beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten über viele Jahrzehnte. Grundsätzlich gilt laut Berufsbildungsgesetz von 2005 § 1 Abs. 3:

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln.“

Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sowie ihre begrifflichen Abgrenzungen werden im BBiG nicht näher definiert.⁴⁰

38 Gallie et al. (1998) ziehen darüber hinaus die Häufigkeit und Dauer beruflicher Weiterbildung als Indikator für steigende Anforderungen an die beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten von Erwerbstätigen heran.

39 Die Bundesländer sind zusammen mit der Kultusministerkonferenz für den Unterricht an den Berufsschulen zuständig. Die Kultusministerkonferenz erstellt Rahmenlehrpläne, nach denen der Unterricht an Berufsschulen für Berufe innerhalb des dualen Systems erfolgen kann. Diese Rahmenlehrpläne haben sehr viel weniger bindenden Charakter als die Ausbildungsordnungen, die der Bund erlässt. Die in den Ausbildungsordnungen enthaltenen Ausbildungsrahmenpläne für den betrieblichen Teil der Ausbildung werden in Abstimmung mit Fachleuten der Berufsschulen erstellt (vgl. BIBB 2011b).

40 Im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) werden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ähnlich wie im BBiG als Lernergebnisse bezeichnet. Kenntnisse gelten als Theorie- oder Faktenwissen, Fertigkeiten als die praktische oder kognitive Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden, und Kompetenzen als die Fähigkeit, gelernte Kenntnis-

Ein mögliches *Upskilling* in den ausgewählten Ausbildungsberufen wird in der folgenden Analyse über die kognitive Komplexität der zu vermittelnden beruflichen Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten anhand der in den Ausbildungsrahmenplänen definierten Lernziele gemessen. Dass die Begriffe – berufliche Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse – im BBiG und den Ausbildungsordnungen nicht oder nicht konsistent definiert sind, ist für die Analyse daher nicht problematisch. Es wird nicht danach gefragt, was konkret gelernt wird und ob es sich dabei um Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Kenntnisse handelt, sondern nach dem Niveau der Denkprozesse, auf dem das Erlernen geschieht. Die Analyse abstrahiert damit von den fachspezifischen Ausbildungsinhalten und fragt nach den kognitiven *und auch* nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen, die den Lernzielen zugrunde liegen. Ein Beispiel: In der VO von 1985 für den Beruf Arzthelfer/in, dem Vorgänger des Berufs Medizinische/r Fachangestellte/r, lautet ein Lernziel „Aufbau und Funktion des Körpergewebes erläutern.“ Entscheidend ist nicht, dass es inhaltlich um den Aufbau und die Funktion des Körpergewebes geht, sondern dass der Inhalt so zu erlernen ist, dass die Auszubildenden ihn verstehen und zu erläutern in der Lage sind.

Ein gewisser Nachteil der gewählten Vorgehensweise besteht darin, dass sich Neuordnungsprozesse über einen langen Zeitraum hinziehen können und die rechtlich festgelegten Mindestanforderungen von der tatsächlichen Ausbildungsrealität abweichen können. Abgesehen davon, dass solche Formen der direkten Messung nicht rückwirkend möglich sind, hat die gewählte Methode gegenüber einer Messung durch die Selbsteinschätzung von Auszubildenden oder einer Experteneinschätzung am Ausbildungsplatz folgenden Vorteil: Es kann gewährleistet werden, dass zu allen Erhebungsjahren das gleiche Messinstrument auf alle Beobachtungen (Berufe) angewandt wird.⁴¹

Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse wird in Anlehnung an Mayring (2008) durchgeführt. Mithilfe eines theoretisch hergeleiteten Klassifikationssystems werden die Lernziele zunächst probeweise kategorisiert. Dabei wird die Technik der „skalierenden Strukturierung“ verwendet (Mayring 2008: 92ff.). Die

se und Fähigkeiten selbständig und eigenverantwortlich anzuwenden (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2008).

- 41 Dieser Punkt ist nicht zu unterschätzen. Beispielsweise weist Spenner (1983, 1990) darauf hin, dass die für den US-amerikanischen Arbeitsmarkt am häufigsten verwendete Datenquelle direkter „Skill-Messungen“ über die Zeit – das *Dictionary of Occupational Titles* (The DOT) – nur mit besonderer Vorsicht für Zeitvergleiche geeignet ist. Kategorien wurden teilweise verändert, und die bewertenden Expert/innen wurden aufgefordert, für viele Berufe die Messung von früheren Erhebungswellen zu „bestätigen“. Es ist unklar, ob es sich dabei um wirklich neue Datenerhebungen handelte oder ob die Werte aus älteren Jahren lediglich kopiert wurden.

einzelnen Kategorien von Wissen – mit den ihnen zugeordneten Lernzielen der Ausbildungsrahmenpläne – werden skaliert, d.h. nach Schwierigkeitsgraden unterschieden. Die Kombination einer horizontalen Dimension von Wissenskategorien mit einer vertikalen Dimension von Schwierigkeitsgraden ergibt somit verschiedene Felder innerhalb des Klassifikationssystems, die dann für Codes stehen, denen die Lernziele zugeordnet werden können. Die Weiterentwicklung des Konstrukts erfolgte am Material nach intensivem Studium der Ausbildungsordnungen und mithilfe mehrerer Analysegänge. In Ergänzung zu Mayring wird so nach Gläser und Laudel (2009) ein einerseits offenes Verfahren der Inhaltsanalyse verwendet und andererseits ein strukturierter, da theoriegeleiteter Ansatz verfolgt. Nachdem durch die Erstellung eines Leitfadens für die Kodierung, einschließlich Ankerbeispielen, eine möglichst intersubjektiv eindeutige Zuordnung der Lernziele erreicht werden konnte, wurden in einem abschließenden Analysegang alle Dokumente nach dem gleichen Klassifikationssystem kodiert, das im nächsten Abschnitt erläutert wird. Ausbildungsrahmenpläne sind zeitlich gegliedert, d.h. je Lernziel oder für Blöcke von Lernzielen sind Richtwerte in Wochen vermerkt, die für den Zeitanteil stehen, der während der Ausbildungsdauer insgesamt für die Vermittlung des Lernziels veranschlagt werden sollte. Dies erlaubt eine zeitliche Gewichtung der Lernziele und damit die Berechnung der prozentualen Anteile verschiedener Kategorien von Lernzielen an der Ausbildungszeit insgesamt (der Leitfaden für die inhaltliche und zeitliche Klassifizierung der Lernziele befindet sich im Anhang).

Durch die Kodierung, die zeitliche Gewichtung der Lernziele entsprechend der veranschlagten Vermittlungszeit und die anschließende Berechnung der prozentualen Anteile der Kategorien in den Ausbildungsrahmenplänen ist ein historischer Vergleich der kognitiven Komplexität der Lernziele innerhalb eines Ausbildungsberufes bzw. ein Vergleich zu seinen Vorgängerberufen möglich. Ein sehr ähnliches Vorgehen wurde bereits angewandt, um die Kompetenzorientierung in den aktuellen Ausbildungsordnungen unterschiedlicher Ausbildungsberufe miteinander zu vergleichen (siehe Hensge et al. 2009; Schreiber 2009).

Neben der Veränderung der kognitiven Komplexität der Lerninhalte sind weitere Kennwerte zum Ausmaß des beruflichen Wandels die Häufigkeit einer Neuordnung (d.h. die Gültigkeitsdauer von Ausbildungsordnungen) sowie Veränderungen in der Ausbildungsdauer.

6.2.2 Klassifikationssystem für die Analyse der kognitiven Komplexität

Das Klassifikationssystem für die Kategorisierung der Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen wurde in Anlehnung an die revidierte Fassung der

Taxonomie der Lernziele im kognitiven Bereich des Bildungspsychologen Benjamin Bloom (Anderson und Krathwohl 2001; Bloom 1956) erstellt. Diese erlaubt es, Lernziele fachunabhängig zu klassifizieren. Die revidierte Fassung umfasst in der einen Dimension Oberkategorien kognitiver Prozesse, die für das Erreichen des Ziels notwendig sind und in ihrer Komplexität, d.h. im Schwierigkeitsgrad, entlang eines Kontinuums ansteigen: *Erinnern*, *Verstehen*, *Anwenden*, *Analysieren*, *Beurteilen* und *(Neu-)Erstellen*. Durch den jeweils zugrunde liegenden kognitiven Prozess werden Lerninhalte zu Wissen transformiert. Verschiedene Wissenskategorien, in die dann die einzelnen Lernziele einzuordnen sind, umfasst die zweite Dimension, deren Abstraktionsniveau steigt: *Faktenwissen*, *konzeptionelles Wissen*, *Verfahrenswissen* und *Meta-kognitives Wissen* (z.B. Wissen darüber, wie man Wissen erreichen kann). Die Oberkategorien der beiden Dimensionen setzen sich noch einmal aus einer oder mehreren Unterkategorien zusammen (Anderson und Krathwohl 2001: 27ff.).

Eine direkte Anwendung der Taxonomie ist für die berufliche Bildung durch den Fokus auf schulisches bzw. akademisches Wissen nicht ratsam. Modifizierungen und Teilaspekte der Taxonomie wurden aber bereits für die Gestaltung von Ausbildungsordnungen verwendet (Hensge et al. 2009), für die Kompetenzmessung eines „Berufsbildungs-PISA“ vorgeschlagen (Baethge et al. 2006: 44) und für Inhaltsanalysen von aktuellen Ausbildungsordnungen der kaufmännischen Berufe angewendet (Brötz und Schapfel-Kaiser 2010). Dieses Vorgehen ist durchaus im Sinne des Erfinders, denn Bloom sprach selbst davon, dass jeder größere Fachbereich eine eigene Klassifikation haben sollte, in eigener Sprache und mit entsprechend veränderten Kategorien (Anderson und Krathwohl 2001).

Das für die vorliegende Analyse entwickelte Klassifikationssystem mit Beispielen für die Kategorisierung der kognitiven Komplexität der zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten befindet sich in Tabelle 6.4.

In der horizontalen Dimension, den Wissenskategorien, wird zwischen generellen beruflichen Kenntnissen und Fähigkeiten, darunter „Theoretisches Vorwissen“, „Berufliches Handeln“ und „Besondere Kenntnisse“, unterschieden. In der vertikalen Dimension wird nach der Art des kognitiven Prozesses, der dem jeweiligen Lernziel zugrunde liegt und dem Schwierigkeitsgrad entspricht, differenziert. Je nach Wissenskategorie werden für die vertikale Dimension zwei bis vier Schwierigkeitsgrade trennscharf identifiziert.

An welchen Punkten nimmt das vorliegende Klassifikationssystem Bezug auf die (revidierte) Taxonomie der Lernziele nach Bloom? Eine leicht angepasste kognitive Dimension wird für die vorliegende Analyse „quer“ über die Wissenskategorien „Theoretisches Vorwissen“ und „Berufliches Handeln“ gelegt. Sie startet beim „Theoretischen Vorwissen“ mit (a) dem kognitiven Prozess *Erinnern* und geht über zu (b) *Verstehen*. Unter Auslassung des kognitiven Prozesses *Anwenden* (das wäre nach der Bloom-Taxonomie der

Tab. 6.4: Klassifikationssystem zur historisch vergleichenden Analyse der kognitiven Komplexität der Lernziele in Ausbildungsordnungen dualer Ausbildungsberufe

| Wissens- kategorie | Grundlegendes berufliches Wissen | | Besondere berufliche Kenntnisse | |
|--|--|---|--|---|
| | Theoretisches Vorwissen | Berufliches Handeln | Interaktion mit Kund/innen oder Patient/innen | Fremdsprachen |
| Kognitiver Prozess (Schwierig- keitsgrad) | a) <i>Erinnern</i> (von Faktenwissen) z.B. etwas nennen, erkennen, aufzählen | A) <i>Anwenden unter Anleitung</i> z.B. alle Tätigkeiten unter/nach Anleitung/Anweisung | la) <i>Einfachere Interaktion (Anwenden)</i> z.B. Kund/innen oder Patient/innen informieren, betreuen | IIa) <i>Grundkenntnisse (Erinnern)</i> z.B. fremdsprachige/englische Fachausdrücke anwenden |
| | b) <i>Verstehen</i> (von Zusammenhängen, Sachverhalten) z.B. etwas erklären, erläutern, verstehen, zuordnen | B) <i>Selbständiges (einfacheres) Anwenden</i> z.B. Regeln, Grundsätze, Verfahren anwenden, etwas bearbeiten, durchführen | lb) <i>Komplexere Interaktion (komplexes Anwenden, erforderlich: Analysieren und/oder Bewerten)</i> z.B. Kund/innen oder Patient/innen beraten, motivieren, etwas erklären, Verkaufsgespräch führen | IIb) <i>Erweiterte Kenntnisse (Verstehen, Anwenden, Analysieren etc.)</i> z.B. fremdsprachiges Fachgespräch möglich, fremdsprachige Texte lesen, auswerten |
| | c) <i>Analysieren und/oder Bewerten</i> (von Zusammenhängen, komplexen Sachverhalten) z.B. etwas (theoretisch) berechnen, begründen, abschätzen, ermitteln | C) <i>Selbständiges komplexes Anwenden (erforderlich: Analysieren und/oder Bewerten integriert im Anwenden)</i> z.B. etwas kontrollieren, organisieren, prüfen, planen D) etwas <i>Erschaffen/Innovatives Handeln</i> z.B. etwas entwerfen, eigene Lösungen entwickeln, eigene Vorschläge machen | | |

Quelle: eigene Darstellung (vgl. Protsch 2013: 19)

nächst höhere Prozess) folgt daraufhin direkt die Kategorie (c) *Analysieren und/oder Bewerten*. In der zweiten Wissenskategorie, d.h. dem „Beruflichen Handeln“, beginnt es mit der Stufe (A) *Anwenden unter Anleitung* (einer einfacheren Version von *Anwenden*) und geht dann über zu (B) *selbstständi-*

gem Anwenden und (C) komplexem Anwenden, dem Analysieren und/oder Bewerten zugrunde liegt sowie zu (D) innovativem Handeln, bei dem etwas Eigenes erschaffen wird. Die handlungsbezogene Wissenskategorie weist eine große Nähe zur Kategorie „Verfahrenswissen“ der revidierten Taxonomie nach Bloom auf, die wiederum in einem engen Verhältnis zum kognitiven Prozess des *Anwendens* steht.⁴² Anders als bei Bloom (1956) sowie Andersen und Krathwohl (2001) wird *Anwenden* für die vorliegende Analyse erweitert, um eine Anpassung an die hauptsächlich anwendungsbezogenen Lerninhalte der beruflichen Ausbildung zu erreichen. Nichtsdestotrotz stehen – im Sinne der kognitiven Dimension der Taxonomie nach Bloom – hinter dem hier weiter gefassten Verständnis von *Anwenden* je nach Schwierigkeitsgrad andere kognitive Prozesse.

„Theoretisches Vorwissen“ ist hier nicht als akademisches theoretisches Wissen bzw. explizites systematisches Wissen zu verstehen, sondern als ein berufsspezifisches Vorwissen, das benötigt wird, um berufliches Handeln auf Basis dieses Wissens ausüben zu können. Ein Lernziel, das als „Berufliches Handeln“ klassifiziert wird, beinhaltet diese Vorstufe bereits. Theoretisches Vorwissen wird daher *innerhalb* eines Berufs immer als Voraussetzung für das anwendungsbezogene berufliche Handeln betrachtet. Damit sind Lernziele *innerhalb* eines Berufs, die der Kategorie „Theoretisches Vorwissen“ zugeordnet werden, im Allgemeinen weniger kognitiv komplex als Lernziele, die als „Berufliches Handeln“ klassifiziert werden.⁴³ Zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen kann das Verhältnis dieser beiden Wissensarten jedoch variieren. Beispielsweise müssen sich Auszubildende im Beruf A während der Ausbildungszeit sehr viel mehr theoretisches Vorwissen aneignen, das sie für späteres berufliches Handeln benötigen, während Auszubildende im Beruf B hingegen gleich praxisbezogen lernen, wie bestimmte Materialien bearbeitet werden. Auch dafür ist theoretisches Vorwissen notwendig, obgleich es möglicherweise direkt in der Anwendung erlernt wird. Sollte aber nun innerhalb des Berufs A der Anteil an „Beruflichem Handeln“ über die Zeit steigen, bedeutet dies nicht, dass es leichter geworden ist, diesen Beruf zu erlernen, nur weil sich die zu erlernenden Wissenskategorien zwischen den Berufen A und B angeglichen haben. Es würde viel eher bedeuteten, dass die zu errei-

42 Darauf weisen auch Andersen und Krathwohl (2001) im Handbuch zur revidierten Fassung der Taxonomie hin.

43 Die Kategorie „Theoretisches Vorwissen: Analysieren und/oder Bewerten (c)“ könnte Inkonsistenzen zu der Regel, dass „Theoretisches Vorwissen“ immer eine Vorstufe zum „Beruflichen Handeln“ darstellt, erzeugen. Lernziele dieser Kategorie könnten kognitiv komplexer sein als Lernziele der Kategorie „Berufliches Handeln: Anwenden unter Anleitung (A)“. Die Kategorie „Theoretisches Vorwissen: Analysieren und/oder Bewerten (c)“ traf jedoch nur sehr selten auf die Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen zu. In weniger als der Hälfte der analysierten Berufe spielte sie eine Rolle und betraf maximal 3 Prozent der Ausbildungszeit (vgl. Tabelle A4 im Anhang). Die Kategorie wird daher zwar aus Gründen der Vollständigkeit ausgewiesen, nicht jedoch aufgrund ihrer quantitativen Bedeutung.

chenden Lernziele in Beruf A kognitiv komplexer geworden sind, da im „Beruflichen Handeln“ nun das theoretische Vorwissen, das vorher über separate Lernziele abgedeckt war, integriert wurde.

Neben den beiden grundlegenden Wissenskategorien „Theoretisches Vorwissen“ und „Berufliches Handeln“ werden zwei weitere Kategorien aufgestellt, die Kenntnisse enthalten, die als relevant für den heutigen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eingestuft werden. Es handelt sich zum einen um die Kategorie „Interaktion mit Kund/innen oder Patient/innen“ (kurz „Interaktion“), die zu großen Teilen soziale Kompetenzen oder, mit anderen Worten, bestimmte nicht-kognitive Fähigkeiten (als ein Teil der sogenannten Soft Skills) umfasst. Das Klassifikationssystem erlaubt demnach nicht nur die Identifikation des kognitiven Anforderungsniveaus, sondern zu einem gewissen Anteil auch des nicht-kognitiven Anforderungsniveaus der Ausbildungsberufe. Zum anderen handelt es sich um die Kategorie „Fremdsprachenkenntnisse“, deren Bedeutung für die berufliche Bildung unter anderem vom Hauptausschuss des BIBB (1994) betont wird und im Zeichen der voranschreitenden Internationalisierung und Globalisierung (vgl. Baethge et al. 2007) immer wichtiger wird.

6.2.3 Fallauswahl

Stellvertretend für die Berufssegmente der quantitativen Analyse wurden einzelne Ausbildungsberufe einschließlich ihrer Vorgängerberufe ausgewählt.⁴⁴ Für die Auswahl war die quantitative Bedeutung der Ausbildungsberufe leitend. So befinden sich alle ausgewählten Berufe schon seit mehreren Jahrzehnten unter den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen von entweder männlichen oder weiblichen Ausbildungsanfänger/innen. Für die zwei eher großen und breiteren Berufssegmente wurden je zwei Ausbildungsberufe betrachtet: für das Verkaufssegment Kaufleute im Groß- und Außenhandel und Kaufleute im Einzelhandel; für das Metallsegment Metallbauer/in und Kraftfahrzeugmechatroniker/in (kurz Kfz-Mechatroniker/in). Für das Gastronomiesegment steht der Beruf Koch/Köchin, für das Elektrosegment Elektroniker/in, für das Bausegment Maler/in und Lackierer/in, für das Bürosegment Bürokaufleute (bzw. alternativ Kaufleute für Bürokommunikation) und für das Gesundheitssegment wurde der Beruf Medizinische/r Fachangestellte/r ausgewählt (vgl. Kapitel 2, Tabellen 2.2 und 2.3 zur quantitativen Bedeutung der Fallbeispiele).⁴⁵

44 Die Informationen zur Genealogie eines Ausbildungsberufs gehen zu großen Teilen auf das Internetportal A.WE.B Aus- und Weiterbildungsberufe des Bundesinstituts für Berufsbildung zurück (siehe: <http://www2.bibb.de/tools/aab/aaberufeliste.php>, BIBB 2010).

45 Es sei darauf hingewiesen, dass der Ausbildungsberuf Koch/Köchin bis 1990 nicht unter den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen vertreten war. Größeres Gewicht hatten bis dahin die ebenfalls im Nahrungsmittelhandwerk ansässigen Berufe Fleischer/in und Bä-

Für die Analyse der Ausbildungsordnungen kann nur auf die auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung erlassenen Ordnungsmittel zurückgegriffen werden. Erst seit dem ersten BBiG 1969 wurden nach und nach (einigermaßen) standardisierte Rahmenpläne erlassen, die auch zeitliche Angaben für die Vermittlung der Ausbildungsinhalte enthalten. Wie in Kapitel 2 ausgeführt, findet seit Mitte der 1990er Jahre eine große Welle der Neuordnungen statt. Bis zum Jahr 2003 wurde deutlich über die Hälfte der derzeit anerkannten Ausbildungsberufe reformiert (siehe Howe 2006). Je nach Beruf variiert die Zahl der VO und somit die Anzahl der Beobachtungen im Zeitvergleich. Eine genaue Übersicht der ausgewählten Berufe und ihrer Fachrichtungen, der Bezeichnung ihrer Vorgänger und der zugehörigen Dokumente, d.h. der VO, ist in den ersten beiden Spalten von Tabelle 6.6 am Ende der Ergebnisdarstellung ersichtlich. Tabelle 6.6 enthält neben der zuvor gezeigten bildlich zusammenfassenden Tabelle 6.5 auch weitere Kennwerte der Analyse.

6.2.4 Ergebnisse

Die Auswertung der kognitiven Komplexität der Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen ist nach Beruf und Jahr der Verordnung in Tabelle 6.5 zusammengefasst (um die exakten Prozentzahlen nachzuvollziehen, vgl. Tabelle A4 im Anhang). Die Fallbeispiele sind nach Berufssegmenten und nach den jeweiligen Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen, beginnend mit den besseren Chancen, in den betreffenden Segmenten geordnet. Auch die folgende Interpretation nimmt Bezug auf die quantitativen Ergebnisse.

Je Ausbildungsberuf kann entnommen werden, welchen prozentualen Anteil die den einzelnen Lernzielen zugeordneten Wissenskategorien und Schwierigkeitsgrade jeweils an der Ausbildungszeit insgesamt einnehmen und wie sich das Bild über die Zeit verändert hat.⁴⁶ Tabelle 6.6 am Ende dieses Abschnitts stellt die Kennwerte der Inhaltsanalyse detailliert dar. Dazu gehören: die Verordnungsaktivität, d.h. das Jahr des Inkrafttretens der Ausbildungsordnungen der Berufe und ihrer Vorgänger und die jeweilige Geltungsdauer, Veränderungen in der Ausbildungsdauer sowie Veränderungen der prozentualen Anteile der Wissenskategorien und Veränderungen der Anteile der Schwierigkeitsgrade innerhalb der Wissenskategorien, darunter

cker/in. Das Fallbeispiel Koch/Köchin wurde ausgewählt, um einen auch aktuell noch quantitativ wichtigen Beruf im Gastronomiesegment analysieren zu können, der den in früheren Jahrzehnten relevanten Berufen ähnlich ist.

46 Aus Gründen der Übersichtlichkeit mussten für die vorliegende Auswertung die jeweils höchsten Schwierigkeitsgrade der Wissenskategorien „Theoretisches Vorwissen“ und „Berufliches Handeln“ und jeweils die beiden Schwierigkeitsgrade der „Besonderen Kenntnisse“ zusammengefasst werden.

die Zunahme des Anteils kognitiv komplexerer Lernziele, von einer VO zur nächsten VO innerhalb eines Berufs in Prozentpunkten.

Als berufsübergreifende Entwicklung ist anhand der Abbildungen in Tabelle 6.5 festzustellen, dass die Wissenskategorien „Interaktion“ und „Fremdsprachenkenntnisse“ in allen untersuchten Ausbildungsberufen in den aktuellen VO teilweise zum ersten Mal in Erscheinung treten bzw. an Bedeutung gewonnen haben und die Lerninhalte damit allgemein zwar nicht zwingend kognitiv komplexer, jedoch differenzierter geworden sind. Fremdsprachenkenntnisse, in der Regel Englischkenntnisse, nehmen unter den „Besonderen Kenntnissen“ dabei jeweils einen geringeren Anteil ein. Dieser kann – je nach Beruf – eine veranschlagte Zeit von unter einer Woche (bzw. zwei Prozent der Ausbildungszeit) innerhalb einer Ausbildungszeit von insgesamt dreieinhalb Jahren (z.B. Metallbauer/in, Kfz-Mechatroniker/in) ausmachen und bis zu zehn Wochen (bzw. sieben Prozent der Ausbildungszeit) innerhalb einer Ausbildungszeit von drei Jahren (z.B. Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel). Werden Fremdsprachenkenntnisse in den Ausbildungsrahmenplänen erstmalig erwähnt und das in sehr geringem Ausmaß, sollte dies nicht zwingend auf eine erhöhte kognitive Komplexität der Lernziele hindeuten, sondern darauf, dass auch nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule Englischkenntnisse an den zu erlernenden Beruf angepasst und erweitert werden müssen.⁴⁷

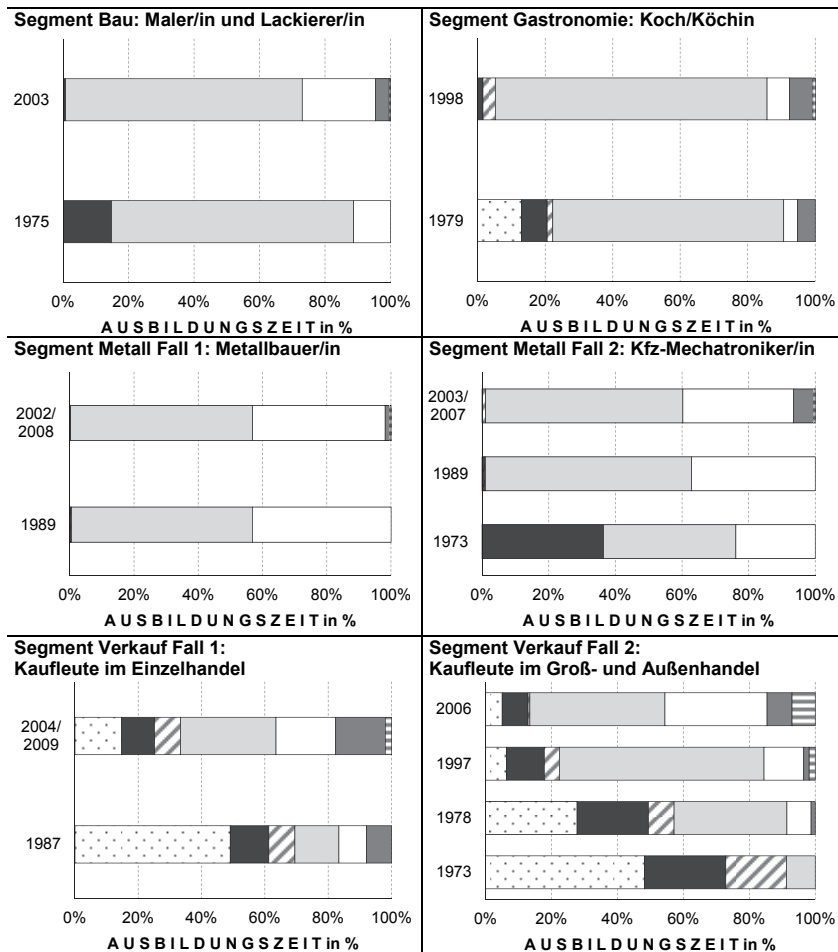
Berufssegmente mit relativ guten und stabilen Ausbildungschancen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss

Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss haben auch heute noch relativ gute Ausbildungschancen in den Segmenten Metall (Fallbeispiele: Metallbauer/in und Kfz-Mechatroniker/in), Bau (Fallbeispiel: Maler/in und Lackierer/in), Gastronomie (Fallbeispiel: Koch/Köchin) und Verkauf (Fallbeispiele: Kaufleute im Einzelhandel und Kaufleute im Groß- und Außenhandel). Diese Berufssegmente weisen eine geringe Beschäftigungssicherheit auf und sind damit eher als *untere – weniger attraktive – Berufssegmente* zu bezeichnen. Die Fallbeispiele Metallbauer/in, Maler/in und Lackierer/in sowie Koch/Köchin weisen jeweils zwei VO seit dem ersten BBiG von 1969 auf und eine geringe Zunahme der kognitiven Komplexität der Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen zwischen diesen beiden Zeitpunkten. Je nach Beruf besetzen nun zwischen 2 und 19 Prozent der gesamten Lernziele, die nach dem zeitlichen Vermittlungsumfang gewichtet sind, eine anspruchsvollere Wissenskategorie bzw. eine schwierigere Unterkategorie innerhalb einer Wissenskategorie im Klassifikationssystem. Analog zu den quantitativen

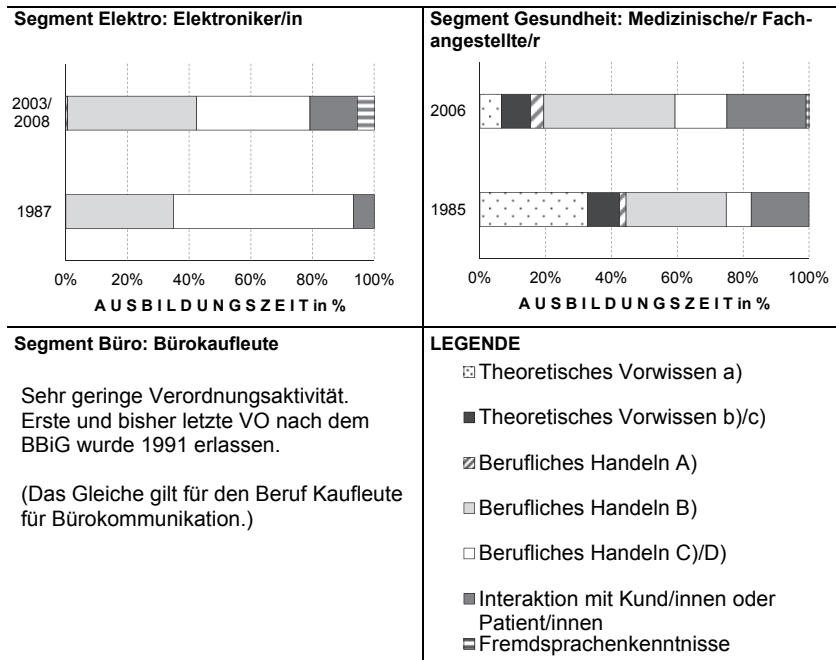
47 Seit dem Hamburger Abkommen von 1964 sollte bundesweit in allen Schulen ab Klasse 5 Englisch unterrichtet werden (KMK 1971).

Ergebnissen für diese Berufssegmente zeigen die Fallbeispiele also fast keinen bzw. einen eher geringen Wandel der kognitiven Komplexität der Lehrinhalte. Gemäß der *Basishypothese HA* sind nur wenig verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen zu beobachten, so dass davon auszugehen ist, dass *Upgrading*-Prozesse nur in einem geringfügigen Ausmaß stattgefunden haben.

Tab. 6.5: Ergebnisse der Inhaltsanalyse zur kognitiven Komplexität der Lernziele in den Ausbildungsordnungen dualer Ausbildungsberufe



Fortsetzung Tab. 6.5



Quelle: VO der Ausbildungsberufe; Bundesgesetzblatt; Bundesanzeiger Verlag; eigene Analysen (vgl. Protsch 2013: 21)

Im Metallsegment verringern sich die Ausbildungschancen jedoch erstmalig für die Kohorte 1980-1984 und verbleiben seitdem auf diesem Niveau, obwohl die allgemeine (realisierte) Nachfrage nach Auszubildenden in diesem Segment nach 1984 wieder ansteigt. Neben anfänglichen Verdrängungsprozessen (wie sie *Hypothese HA2* annimmt) müssen daher weitere Faktoren für längerfristige oder dauerhaft reduzierte Ausbildungschancen verantwortlich sein, die anhand des Fallbeispiels Metallbauer/in nicht ersichtlich werden. Für das zweite Fallbeispiel im Metallsegment – Kfz-Mechatroniker/in – sind drei bzw. vier Verordnungsaktivitäten (d.h. drei bzw. vier VO seit dem BBiG 1969) auszumachen.⁴⁸ Im Jahr 1973 beträgt der Anteil des theoretischen Vorwissens an der Ausbildungszeit insgesamt noch fast 40 Prozent. In der

48 Mit der aktuellen VO von 2007 wurde (wie in vielen anderen Ausbildungsberufen während der 2000er Jahre) die Zwischenprüfung zum 1. Teil der Abschlussprüfung umgewandelt. Mit Ausnahme dieser Änderung unterscheidet sich die aktuelle VO von 2007 zum/zur Kfz-Mechatroniker/in nicht von der Vorgänger-VO von 2003. Gleiches gilt für andere Fallbeispiele. Auch die Ausbildungsrahmenpläne wurden nicht geändert.

VO von 1989 wurde dies fast vollständig in Lernziele, die in die Wissenskategorie „Berufliches Handeln“ fallen, transformiert. Anfänglich ist damit eine vergleichsweise hohe Zunahme der kognitiven Komplexität hin zu mehr „Beruflichem Handeln“ festzustellen, die eine Differenz von 36 Prozentpunkten ausmacht. Mit der VO von 1989 wurde die Ausbildungszeit um ein halbes Jahr auf dreieinhalb Jahre verlängert. Diese Ausbildungsdauer ist für viele der regulären Ausbildungsberufe im Metall- und auch Elektrosegment seit den Neuordnungen Ende der 1980er Jahren üblich.⁴⁹ Zwischen 1989 und 2003/2007 ist hingegen nur ein geringer Zuwachs von sieben Prozentpunkten der Komplexität in Form einer Zunahme des Anteils der Lernziele in der Kategorie „Interaktion“, d.h. eine Zunahme des Anteils nicht-kognitiver Fähigkeiten zu beobachten. Diese Veränderung geht allerdings „auf Kosten“ der Kategorie „Berufliches Handeln“ der höchsten Schwierigkeitsgrade (Kodes C/D). Es ist also eher eine differenziertere Fächerung von Fähigkeiten zu verzeichnen als eine deutliche Steigerung des kognitiven Anforderungsniveaus. Alle Veränderungen zusammen genommen, ist für den Beruf Kfz-Mechatroniker/in im Vergleich zu den bisher berichteten Fallbeispielen von einem etwas stärkeren, d.h. mittleren *Upskilling* auszugehen, auch wenn seit 1989 trotz Neuordnungen in den 2000er Jahren keine besondere Steigerung der kognitiven Komplexität zu beobachten ist. Im Vergleich zum Verkaufs-, Gastronomie- und Bausegment geht eine Ausbildung im Metallsegment zudem mit zwar nicht sehr guten, aber besseren Beschäftigungsaussichten einher. Einiges spricht somit dafür, dass für das Metallsegment zwar anfänglich, d.h. in der Kohorte 1980-1984, Verdrängungsprozesse (*nach Hypothese HA2*) zu beobachten sind, dann aber mit einem moderaten *Upskilling* verbundene längerfristige statistische Diskriminierungsprozesse oder Diskreditierungsprozesse eintreten (*nach Hypothese HA3 bzw. HA4*). Letztere betreffen aber vermutlich nur bestimmte Ausbildungsberufe in diesem eher heterogenen Berufssegment.

Weniger gut sind die Beschäftigungsaussichten – insbesondere für Frauen – im Verkaufssegment, das daher auch zu den weniger attraktiven Segmenten zu zählen ist. Trotz ausgeprägter *Upskilling*-Prozesse bestehen hier gemäß *Hypothese HA1* weiterhin vergleichsweise gute Ausbildungschancen für Hauptschüler/innen, auch wenn für die letzte Schulabgangskohorte 1990-2002 eine leichte Abnahme der Zugänge zu beobachten ist. Für das Fallbeispiel Kaufleute im Einzelhandel ist zwar nur eine zweifache Verordnungsaktivität vorzufinden, das Ausmaß der Veränderung ist mit 36 Prozentpunkten Zuwachs der kognitiv komplexeren Lernziele jedoch recht hoch. Der Ausbildungsrahmenplan zeichnet sich seit 2004 durch ein stärkeres Gewicht des „Beruflichen Handelns“ und der „Interaktion mit Kund/innen“ aus. Das zwei-

49 Auch der Beruf Metallbauer/in erhielt im Jahr 1989 seine erste VO nach BBiG und löste damit die Berufe Schmied/in und Schlosser/in ab, die nicht nach BBiG/HwO geordnet waren.

te Fallbeispiel des Verkaufssegments – Kaufleute im Groß- und Außenhandel – ist zudem der Fall mit der höchsten Ordnungsaktivität (vier VO nach dem BBiG) und dem höchsten Zuwachs an kognitiver Komplexität, d.h. dem höchsten Grad an *Upskilling* innerhalb der hier betrachteten Berufe.⁵⁰

Berufssegmente mit deutlich abnehmenden Chancen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss

In den Elektro-, Gesundheits- und Büroberufen haben die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen über die Zeit deutlich abgenommen. Da es sich hier gleichzeitig um Berufssegmente mit einer relativ hohen Beschäftigungssicherheit für Absolvent/innen einer Ausbildung handelt, sind diese Segmente eher als *mittlere bis höhere – attraktivere – Berufssegmente* zu bezeichnen.

Anhand der quantitativen Analysen wird deutlich, dass das Elektrosegment unter den männlich dominierten Berufssegmenten dasjenige mit nicht sehr niedrigen, aber vergleichsweise geringen Chancen ist. Nach jahrzehntelanger Kontinuität zeichnet sich für die jüngste Schulabgangskohorte (1990-2002) eine deutliche Minderung der Zugänge ab. Diese Entwicklung weist zwar Parallelen zu der Ordnungsaktivität im Fallbeispiel Elektroniker/in auf, die Zunahme an kognitiv komplexeren oder differenzierteren Lernzielen ist jedoch mit ca. 14 Prozentpunkten zwischen 1987 und 2003/2008 eher gering. Der zeitliche Vermittlungsumfang der Wissenskategorie „Interaktion“ hat sich dabei verdoppelt und beträgt nun über 15 Prozent der Ausbildungszeit insgesamt. Es handelt sich also vor allem um einen Wandel in Richtung eines Lernens differenzierterer Fähigkeiten und Kenntnisse, die jedoch für sich genommen nicht unbedingt schwerer sein müssen, weil im Ausgleich weniger Zeit dem *allgemeinen* komplexen „Beruflichen Handeln“ gewidmet wird (Schwierigkeitsgrad C/D). Der Anteil dieser Kategorie an der Ausbildungszeit insgesamt ist von ca. 58 Prozent auf 37 Prozent gesunken (ca. sieben Prozentpunkte entfallen davon auf einen Zuwachs der Kategorie im Schwierigkeitsgrad B). Eine Veränderung in Richtung verstärkten Kundenkontakts oder erweiterter Fremdsprachenkenntnisse muss also das Erlernen eines Berufs nicht unbedingt kognitiv erschweren, fordert aber vielfältige – auch nicht-kognitive – Fähigkeiten ein (in geringerem Ausmaß trifft dies auch auf das Fallbeispiel Kfz-Mechatroniker/in zu). Ob sich die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen in diesem Segment aufgrund von potenziell leichter revidierbaren statistischen Diskriminierungsprozessen in Reaktion auf das veränderte Anforderungsprofil verringert haben (*Hypothese*

50 Die aktuelle VO in diesem Beruf gilt erst seit 2006. Auch in einigen der anderen Fallbeispiele trat die aktuelle VO erst kurz nach dem Ausbildungseinstieg der jüngsten Schulabgangskohorte in Kraft. Da sich Neuordnungsverfahren in der Regel über einige Jahre hinziehen, kann jedoch von einem Entwicklungstrend ausgegangen werden, der sich auch schon vor Inkrafttreten in der Ausbildungspraxis abzeichnete.

HA3) oder dauerhafte Diskreditierungsprozesse zutreffen (*Hypothese HA4*), kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht beurteilt werden, da keine Aussagen über die prospektive Entwicklung der segmentspezifischen Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen getroffen werden können.

Unter den Fallbeispielen beinhaltet nur die Ausbildung zum/zur Medizinischen Fachangestellten (Gesundheitssegment) seit der aktuellen VO von 2006 einen noch etwas größeren Anteil der „Besonderen Kenntnisse“ als die Ausbildung zum/zur Elektroniker/in. Hier wird vor allem der „Interaktion mit Patient/innen“ viel Zeit gewidmet. Dies war jedoch auch schon bei der Vorgänger-VO von 1985 der Fall. Der Anteil dieser Wissenskategorie an der Ausbildungszeit insgesamt ist von 18 auf 24 Prozent gestiegen. Wie die quantitativen Analysen zeigen, sind die Zugangschancen von Hauptschüler/innen in diesem Segment eher gering. Allerdings ist der deutliche Einschnitt der Schulabgangskohorte 1985-1989 für die jüngste Kohorte (1990-2002) wieder etwas ausgeglichen. Die realisierte Nachfrage nach Auszubildenden in diesem Segment hatte in dieser Kohorte einen Tiefpunkt. Eine möglicherweise damit zusammenhängende Ursache für diese Entwicklung entgegen dem Trend könnte sein, dass zu der Zeit des Ausbildungseinstiegs der 1985-1989er Kohorte eine deutliche Strukturierung der rechtlichen Rahmenbedingungen in den medizinischen Ausbildungsberufen stattfand. Zum einen ist mit der VO von 1985 zunächst aus einem zweijährigen Anlernberuf (Sprechstundenhelfer/in) der regulär dreijährige Beruf Arzthelfer/in (der Vorgänger des/der Medizinischen Fachangestellten von 2006) hervorgegangen. Zum anderen wurden ebenfalls erstmals 1985 für die auch zum Gesundheitssegment zählenden, aber dem Schulberufssystem zugehörigen Berufe in der Krankenpflege zeitliche und strukturelle Mindestangaben für die theoretische und praktische Ausbildung festgelegt (Bundesagentur für Arbeit 2010, 2011). Im Zusammenspiel mit den quantitativen Ergebnissen spricht einiges dafür, dass dieser „Regulationsschock“ statistische Diskriminierungsprozesse ausgelöst hat, die insbesondere die Hauptschüler/innen der Schulabgangskohorte 1985-1989 betrafen. Die aktuelle VO zum/zur Medizinischen Fachangestellten von 2006 weist eine höhere kognitive Komplexität der Lernziele auf als die Vorgänger-VO. Der prozentuale Anteil der Vermittlung von „Theoretischem Vorwissen“ wurde deutlich (um 20 Prozentpunkte) zugunsten des „Beruflichen Handelns“ reduziert. Trotz des sich während ihres Ausbildungseinstiegs anbahnenden *Upskilling*-Trends zeigt sich also bereits für die jüngste Schulabgangskohorte (1990-2002) keine Abnahme, sondern im Vergleich zur 1984-1989er Kohorte eher wieder eine moderate Zunahme der Zugangschancen von Schulabsolvent/innen mit geringer Bildung im medizinischen Berufssegment (bei weiterhin unterproportionalen Zugängen im Vergleich zu den anderen Bildungsgruppen).

Zum jetzigen Zeitpunkt folgen die Befunde für dieses attraktivere Berufssegment der *Hypothese HA3*. Es besteht Grund anzunehmen, dass mit

einem *Upskilling* während des Ausbildungseinstiegs der 1985-1989er Kohorte erstmals einsetzende längerfristige Diskriminierungsprozesse für verringerte Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen verantwortlich sind, die allerdings für die jüngste Schulabgangskohorte trotz weiterem *Upskilling* wieder etwas abgeschwächt sind. Es ist davon auszugehen, dass ausbildende Betriebe die Annahmen über die Passung der Fähigkeiten und Kenntnisse der Hauptschüler/innen in diesem Berufssegment zumindest teilweise revidiert haben, da die Nachfrage nach Auszubildenden in den Gesundheitsberufen steigt.

Die aktuellen Änderungen der Pflegegesetze von 2009 könnten darüber hinaus für Ausbildungssuchende mit geringerer Schulbildung auf bessere Chancen auch in den dreijährigen Pflegeberufen in der Zukunft hinweisen. Aufgrund des zukünftig erwarteten Fachkräftemangels wurden die rechtlich festgelegten qualifikatorischen Zugangsvoraussetzungen gesenkt (Bundesagentur für Arbeit 2010, 2011). Ob die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen im Gesundheitssegment dadurch tatsächlich steigen werden oder berufssegmentübergreifende Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozesse auf dem Ausbildungsmarkt überwiegen werden, ist bisher nicht feststellbar.

Das Berufssegment mit den geringsten und stetig im Kohortenverlauf sinkenden Chancen von Hauptschüler/innen ist das Bürosegment. Dies steht in einem deutlichen Kontrast zu der kaum erfolgten Weiterentwicklung der Ausbildungsordnungen und Rahmenpläne. Unter den Fallbeispielen weisen die Bürokaufleute bzw. alternativ Kaufleute für Bürokommunikation die geringste Verordnungsaktivität auf. Auch für den korrespondierenden Ausbildungsberuf im öffentlichen Dienst (Fachangestellte/r für Bürokommunikation) ist keine größere oder aktuellere Verordnungsaktivität zu verzeichnen. Die bisher einzigen VO nach dem BBiG wurden 1991/1992 erlassen und sind somit seit 20 Jahren „aktuell“. Eine Veränderung der kognitiven Komplexität der Lernziele ist in diesen Berufen nicht feststellbar, da die alten Ordnungsmittel aus den 1940er bzw. 1960er Jahren keine zeitliche Gliederung der zu vermittelnden Lernziele enthalten – deren relative Bedeutung während der Ausbildungszeit ist daher nicht abschätzbar. Anzunehmen ist jedoch, dass die stärkere rechtliche Strukturierung in den 1990er Jahren zu einer Erhöhung der Zugangsvoraussetzungen und möglicherweise auch zu einer Steigerung der kognitiven Komplexität der Lernziele beigetragen hat. In der quantitativen Analyse zeigt sich konform für die Kohorte 1990-2002 eine erneute Abnahme der Chancen von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss im Bürosegment.

Wie aus einer Pressemitteilung des BIBB hervorgeht (BIBB 2012a), wird eine Neuordnung der Büroberufe erarbeitet, die 2013 oder 2014 in Kraft treten soll. Die drei dualen Büroberufe (Bürokaufleute, Kaufleute für Bürokommunikation und Fachangestellte/r für Bürokommunikation) sollen in einen gemeinsamen Ausbildungsberuf mit der Bezeichnung Kaufleute für

Büromanagement integriert werden. Fragen der Attraktivitätssteigerung einer Ausbildung im Bürosegment spielen in diesem Neuordnungsprozess für die beruflichen *Gatekeeper* eine hervorgehobene Rolle. Das zeigt dieses Zitat des BIBB-Präsidenten Friedrich Hubert Esser aus der Pressemitteilung des BIBB: „Durch die Zusammenlegung bislang verschiedener Büroberufe zu einem neuen einheitlichen Beruf mit Differenzierungsmöglichkeiten im Bürobereich entsteht ein attraktives, klar strukturiertes und modernes Angebot für unterschiedliche Branchen.“

Inwiefern die Neuordnung in den Büroberufen mit einer Zunahme der kognitiven Komplexität der Lernziele einhergeht, bleibt zu diesem Zeitpunkt noch offen. Bisher sind in diesem Berufssegment keine rechtlich fixierten *Upskilling*-Prozesse nachzuvollziehen. Zusammen mit den kontinuierlich sinkenden Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen in diesem Segment spricht dies am ehesten für – mit *Hypothese HA4* angenommene – *Upgrading*-Prozesse durch Diskreditierung von Hauptschüler/innen, die unabhängig von tatsächlichen *Upskilling*-Prozessen dauerhaft verringerte Ausbildungschancen mit verursachen können.

Aus den oben dargestellten quantitativen Analysen geht nicht hervor, inwiefern der Zugang in die Berufssegmente über drei- bis dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe oder über zweijährige Ausbildungsberufe erfolgte. Auch die Einrichtung von zweijährigen Ausbildungsberufen kann Ausdruck von berufssegmentinternen *Upgrading*-Strategien der beruflichen *Gatekeeper* sein, um den Status bzw. die Attraktivität der regulären drei- bis dreieinhalbjährigen Ausbildungen in den jeweiligen Berufssegmenten für höher gebildete Schulabgänger/innen zu halten. Es ist nicht feststellbar, ob sich die Zugänge der Hauptschüler/innen in den betrachteten Berufssegmenten im Kohortenverlauf insbesondere für die jüngste der beobachteten Schulabgangskohorten (1992-2002), aber eher für noch jüngere Kohorten, in zweijährige anstelle von drei- bis dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe verlagern. Sollte dies jedoch der Fall sein, wäre dies eine weitere Dimension der Benachteiligung von Hauptschüler/innen beim Ausbildungszugang.

Bekannt ist, dass ab Mitte der 1990er Jahre wieder verstärkt in zweijährigen Ausbildungsberufen ausgebildet wurde und seit Anfang der 2000er Jahre unter Verletzung des Konsensprinzips beim Erlass von Ausbildungsordnungen zwölf neue zweijährige Ausbildungsberufe erlassen und sechs modernisiert wurden. Hauptschüler/innen sind unter den Auszubildenden in zweijährigen dualen Ausbildungsberufen stark überrepräsentiert (Uhly et al. 2011 siehe auch Kapitel 2). In fast allen der betrachteten Berufssegmente werden seit Anfang der 2000er Jahre neue zweijährige duale Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO erlassen oder bestehende Berufe modernisiert. Diese Berufe werden auch als „unechte“ Stufenausbildungen bezeichnet, da sie auf reguläre drei- bis dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe (theoretisch) anrechenbar sind. Dazu zählen im Bausegment unter anderem Bauten- und Ob-

Tab. 6.6: Ausgewählte duale Ausbildungsberufe und Kennwerte der Veränderungen in den Ausbildungsordnungen

| Beruf Fachrichtung (FR) Vorgänger (VG) | Verordnungsaktivität Jahr VO/(Jahr des Erlasses/ der Anerkennung für Ord- nungsmittel, die vor 1969 erlassen wurden) Geltungsdauer der Ordnungsmittel | Dauer der Ausbildung | Veränderung der prozentualen Anteile der Wissenskategorien und Schwierigkeitsgrade im Vergleich zur letzten VO in Prozent- punkten* | |
|--|---|--|---|------------------|
| Segment: Bau | (1962) VO 1975 | 13 Jahre 28 Jahre aktuell | - | - |
| Maler/in und Lackierer/in FR: Gestaltung u. Instandhaltung Segment: Metall (Fall 1) | VO 2003 (1968) VO 1989 | aktuell (8 Jahre) 21 Jahre 13 Jahre | +16 | +5 |
| Metallbauer/in FR: Konstruktionstechnik VG: Schlosser/in und Schmied/in bis 1989 | VO 2002/2008 (9 Jahre) | aktuell (9 Jahre) | +2 | +2 |
| Segment: Metall (Fall 2) | (1964) VO 1973 VO 1989 | 9 Jahre 16 Jahre 14 Jahre | - | - |
| Kfz-Mechatroniker/in FR: Personenkraftwagenteknik VG: Kfz-Mechaniker/in bis 2003 | VO 2003/2007 (8 Jahre) | aktuell (8 Jahre) | +36 +7 | +7 |
| Segment: Verkauf (Fall 1) | (1968) VO 1987 VO 2004/2009 | 19 Jahre 17 Jahre aktuell (7 Jahre) | - | +10 |
| Kaufmann/-frau im Einzelhandel | VO 2004/2009 | 3 Jahre 3 Jahre 3 Jahre | +36 | - |
| Segment: Verkauf (Fall 2) | (1949) VO 1973 VO 1978 VO 1997 VO 2006 | 24 Jahre 5 Jahre 19 Jahre 9 Jahre aktuell (5 Jahre) | - | +11 +2 +11 |
| Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel FR: Außenhandel | VO 2006 | aktuell (5 Jahre) | +34 +35 +30 | +1 +2 +11 |

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung Tab. 6.6

| Beruf Fachrichtung (FR) Vorgänger (VG) | Verordnungsaktivität Jahr VO/(Jahr des Erlasses/ der Anerkennung für Ord- nungsmittel, die vor 1969 erlassen wurden) Geltungsdauer der Ordnungsmittel | Dauer der Ausbildung | Veränderung der prozentualen Anteile der Wissenskategorien und Schwierigkeitsgrade im Vergleich zur letzten VO in Prozent- punkten* | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|
| | | | 1) Zunahme des Anteils kognitiv komplexerer (2 u. 3) bzw. differenzierterer (4) Lernziele insg. | 2) Zunahme Komplexität: Theorie → Handeln | 3) Zunahme Komplexität innerhalb Theorie oder Handeln | 4) Theorie u. Handeln → Interaktion u. Fremdsprachen |
| Segment: Elektro Elektroniker/in FR: Energie- u. Gebäudetechnik (Handwerk) VG: Elektroinstallateur/in bis 1987 | 20 Jahre 16 Jahre VO 1987 VO 2003/2008 (8 Jahre) | 3,5 Jahre 3,5 Jahre 3,5 Jahre | - - +14 | - - - | - - - | - - +14 |
| Segment: Gastronomie Koch/Köchin | (1950) VO 1979 VO 1998 (13 Jahre) | 3 Jahre 3 Jahre 3 Jahre | - - +19 | - - +17 | - - - | - - +2 |
| Segment: Gesundheit Medizin. Fachangestellter VG: Sprechstundenhelfer/in bis 1985/ Arzthelfer/in bis 2006 | (1965) VO 1985 VO 2006 (5 Jahren) | 21 Jah- re/Anlernberu f 3 Jahre 3 Jahre | - - +27 | - - +20 | - - - | - - +7 |
| Segment: Büro Bürokaufmann/-frau Kaufmann/-frau f. Bürokommuni- kation | (1962) VO 1991 (20 Jahre) | 3 Jahre 3 Jahre | - - | - - | - - | - - |

* 1) = Summe der positiven Werte aus 2), 3) und 4); 2) bzw. 3) = Zunahme der kognitiven Komplexität der Lernziele zwischen zwei aufeinanderfolgenden VO gemessen anhand der positiven Differenz der prozentualen Anteile kognitiver Lernziele in Prozentpunkten. 4) = Zunahme des prozentualen Anteils der Kategorien „Interaktion“ und „Fremdsprachenkenntnisse“, zwischen zwei aufeinanderfolgenden VO gemessen anhand der positiven Differenz der prozentualen Anteile dieser Kategorien in Prozentpunkten.

Quelle: Ausbildungsordnungen der Ausbildungsberufe; Bundesgesetzblatt; Bundesanzeiger Verlag sowie Bundesagentur für Arbeit (2010, 2011); BIBB (2010); eigene Analysen

jektbeschichter/in (anrechenbar auf das Fallbeispiel Maler/in und Lackierer/in), im Verkaufssegment Verkäufer/in (anrechenbar auf das Fallbeispiel Kaufleute im Einzelhandel), im Gastronomiesegment Fachkraft im Gastgewerbe (anrechenbar auf verschiedene Gastronomieberufe), im Metallsegment Kfz-Servicemechaniker/in (anrechenbar auf Kfz-Mechatroniker/in und weitere Berufe)⁵¹ und im Elektrosegment Industrieelektriker/in (anrechenbar auf industrielle Elektroberufe) (BIBB 2012d).⁵²

6.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die in Kapitel 4.6 aufgestellten Hypothesen über die segmentspezifischen Zusammenhänge von *Upskilling*- und *Upgrading*-Prozessen und den Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen lassen sich anhand der durchgeführten Analysen kaum mit großer Sicherheit bestätigen oder widerlegen. Im Zusammenspiel der Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Teils lassen sich jedoch einige Hinweise anführen, die grundsätzlich die Annahme über die Komplementarität der verschiedenen Wirkungsmechanismen in einem segmentierten Ausbildungsmarkt bestätigen. Abbildung 6.5 fasst die Ergebnisse überblicksartig zusammen. Der Entwicklungstrend der in Kapitel 6.1 betrachteten Berufssegmente und zugehörigen Ausbildungsberufe aus Kapitel 6.2 werden in das in Kapitel 4 theoretisch entwickelte Gitter der möglichen Kombinationen von *Upskilling*- und *Upgrading*-Prozessen eingeordnet (vgl. Abbildung 4.1).

Abbildung 6.5 macht deutlich: Der quantitative Untersuchungsschritt über den Wandel des bildungsgruppenspezifischen Zugangs zu verschiedenen Berufssegmenten des Ausbildungsmarkts unterhalb der Hochschulebene stützt die *Basishypothese HA*, nach der die Ausbildungschancen für die Gruppe der Hauptschüler/innen umso stärker und längerfristiger sinken, je attraktiver und marktstärker ein Berufssegment ist. In höheren – attraktiveren – Berufssegmenten sind längerfristige bis dauerhafte *Upgrading*-Strategien der beruflichen *Gatekeeper* wahrscheinlicher als in unteren Segmenten, in denen eine Ausbildung mit höheren Arbeitslosigkeitsrisiken einhergeht. Vergleichsweise gute Ausbildungschancen haben Hauptschüler/innen in den weniger attraktiven Bau-, Gastronomie-, Verkaufs- und Metallberufen (in Abbildung 6.5 gekennzeichnet durch einen weißen Hintergrund). Weniger

51 Der zweijährige Ausbildungsberuf Kfz-Servicemechaniker/in wurde zum 1. August 2013 abgeschafft (BIBB 2013), da dieser Beruf laut einer Evaluationsstudie des BIBB von allen Beteiligten eine geringe Akzeptanz erfahren hat (Bertram et al. 2013).

52 Auch unter den Pflegeberufen, die in das Schulberufssystem fallen und in der quantitativen Analyse zum Gesundheitssegment zählen, gibt es Ausbildungsberufe mit kürzerer Ausbildungsdauer, für die die schulischen Zugangsvoraussetzungen in der Regel niedriger angesetzt werden als für die dreijährigen Berufe. Diese Berufe, wie beispielsweise der einjährige Beruf „Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in“ tragen meistens den Zusatz „Helfer/in“.

Abb. 6.5: Schematische Zusammenfassung der Ergebnisse: *Upskilling*- und *Upgrading*-Prozesse in einem segmentierten Ausbildungsmarkt

| | | |
|---|--|--|
| <p>Upgrading-Prozesse gemessen an Abnahme der Chancen von Hauptschüler/innen im Segment</p> | <p>Upskilling-Prozesse gemessen an Steigerung der kognitiven Komplexität sowie der nicht-kognitiven Anforderungen in den Ausbildungsordnungen der Berufe</p> | |
| <p>Geringe Abnahme</p> | <p>Nein</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Bau Maler/in u. Lackierer/in</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Gastronomie Koch/Köchin</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Metall Metallbauer/in</p> </div> | <p>Ja</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Verkauf Kaufleute Einzelhandel</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Verkauf Kaufleute Groß- und Außenhandel</p> </div> |
| <p>Ja kurz- bis längerfristige Abnahme</p> | | <p>Metall Kfz-Mechatroniker/in</p> |
| <p>Ja dauerhafte Abnahme</p> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #e0e0e0;"> <p>Büro Bürokaufleute</p> </div> | <p>Elektro Elektroniker/in</p> <p>Gesundheit Medizinische/r Fachangestellte/r</p> |

Hinweis: Berufssegmente mit grauem Hintergrund bergen ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko (vgl. Tabelle 6.2)

Quelle: schematische Zusammenfassung der Ergebnisse aus Kapitel 6.1 und 6.2

gut sehen die Ausbildungsmöglichkeiten hingegen in den deutlich beschäftigungssichereren Berufssegmenten Elektro, Gesundheit und Büro aus (gekennzeichnet durch einen grauen Hintergrund).

In einer Reihe von Ausbildungsberufen fand bisher kein deutliches *Upskilling* statt; korrespondierend dazu sind die Zugangschancen von Hauptschüler/innen nur geringfügig gesunken. Dieser Zusammenhang tritt entsprechend den Erwartungen nach der *Basishypothese HA* eher in weniger attraktiven Berufssegmenten auf (Bausegment, Gastronomiesegment und zum Teil Metallsegment). Gemäß *Hypothese HA1* deutet die Entwicklung im ebenfalls weniger attraktiven Verkaufssegment (Fallbeispiele: Kaufleute im Einzel-

handel und im Groß- und Außenhandel) auf ein relativ stark ausgeprägtes *Upskilling* hin, das nicht von deutlich geringeren Zugängen der Hauptschüler/innen zu Ausbildung begleitet ist. Das Metallsegment ist für (männliche) Schulabgänger innerhalb der weniger beschäftigungssicheren Berufssegmente als etwas attraktiver zu bezeichnen. Hier sprechen die Ergebnisse dafür, dass zunächst Verdrängungsprozesse relevant werden (*Hypothese HA2*) und für eine (wenn auch geringfügige) Abnahme der Zugangschancen von Hauptschüler/innen in der 1980-1984er Kohorte verantwortlich zeichnen, dann jedoch längerfristige *Upgrading*-Prozesse auftreten, die dazu führen, dass die Chancen von Hauptschüler/innen auf diesem verringerten Niveau verbleiben (zumindest in bestimmten Segmenten von Ausbildungsberufen innerhalb des Metallsegments, wie die Unterschiede zwischen den Berufen Metallbauer/in und Kfz-Mechatroniker/in zeigen). Stärkere Einschnitte in den Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen sind, insbesondere für die jüngste Schulabgangskohorte (1990-2002), im attraktiveren Elektrosegment beobachtbar. Für das Fallbeispiel Elektroniker/in ist eine Verschiebung von anspruchsvollen kognitiven hin zu einer größeren Gewichtung nicht-kognitiver Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen festzustellen. Statt eindeutiger *Upskilling*-Prozesse ist somit eine Veränderung des Anforderungsprofils eingetreten. Inwiefern das Erlernen dieses Ausbildungsberufs über die Zeit schwieriger geworden ist, ist daher nicht eindeutig zu beurteilen. Ob verringerte Chancen von Hauptschüler/innen in diesem Segment eher auf potenziell kurzfristigere Diskriminierungsprozesse zurückzuführen sind (*Hypothese HA3*) oder eher auf andauernde Diskreditierungsprozesse (*Hypothese HA4*), ist anhand des vorliegenden Beobachtungszeitraums nicht feststellbar. Eher im ersten Fall als im zweiten würden die segmentspezifischen Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen zukünftig wieder ansteigen, wenn ein deutlicher Mangel an Bewerber/innen mit höheren Schulabschlüssen herrscht. Im Gesundheitssegment (Fallbeispiel: Medizinische/r Fachangestellte/r) scheinen Diskriminierungsprozesse zu einem Teil revidiert worden zu sein, da Hauptschüler/innen der jüngsten Kohorte wieder etwas bessere Chancen haben (*Hypothese HA3*). Gleichzeitig ist ein Stück weit ebenfalls von dauerhafteren Diskreditierungsprozessen auszugehen, da die Ausbildungschancen dieser Bildungsgruppe auf einem gegenüber der Ausgangssituation deutlich verringerten Niveau verbleiben (*Hypothese HA4*). Im Bürosegment ist – aufgrund eines nicht beobachtbaren *Upskilling* – anhand der Ausbildungsrahmenpläne der Fallbeispiele Bürokaufleute und Kaufleute für Bürokommunikation eher davon auszugehen, dass überwiegend Diskreditierungsprozesse für ein dauerhaftes *Upgrading* der schulischen Zugangsvoraussetzungen verantwortlich sind (*Hypothese HA4*). Ohne rechtlich fixiert zu sein, können sich dennoch *Upskilling*-Prozesse im betrieblichen Alltag institutionalisiert haben. Möglicherweise wird die angekündigte neue Ausbildungsordnung für die Bürobefehle darüber Aufschluss geben können.

Es ist anzumerken, dass aufgrund der verfügbaren Datenbasis auf eine sehr breit angelegte Definition von Berufssegmenten innerhalb der quantitativen Analysen zurückgegriffen werden musste. Damit zusammenhängend konnten keine Verschiebungen der Berufsstruktur zwischen anspruchsvollen und weniger anspruchsvollen Ausbildungsberufen bzw. zwischen der Berufsbildungs- und der Hochschulebene beobachtet werden, die auch Ausdruck von *Upskilling*-Prozessen, d.h. erhöhten beruflichen Anforderungen, sein können. Auch ist zu betonen, dass die Interpretationsmöglichkeiten der vorliegenden Ergebnisse dadurch begrenzt sind, dass sich, wie eingangs thematisiert, ein vollständiges Bild der Ausbildungschancen der verschiedenen Bildungsgruppen erst bei der gleichzeitigen und differenzierten Betrachtung des Wandels von Such- und Auswahlprozessen auf dem Ausbildungsmarkt ergeben würde.

Dieses Kapitel macht jedoch sehr deutlich, dass es, um die Gründe für verringerte Ausbildungschancen von Schulabgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss besser nachvollziehen zu können, notwendig ist, die Perspektive auf die Berufsebene zu lenken. Für diese Jugendlichen sind in der jüngsten der beobachteten Schulabgangskohorten (1990-2002) insgesamt deutlich verringerte Chancen auf einen vollqualifizierenden Ausbildungsplatz festzustellen. Schulabgänger/innen mit mindestens Realschulabschluss einzustellen, ist in vielen Berufssegmenten inzwischen offensichtlich zur Norm geworden. Gestiegene kognitive und nicht-kognitive berufliche Anforderungen in der Arbeitswelt im Allgemeinen und die wenig spezifizierte, aber häufig geäußerte Annahme der „mangelnden Ausbildungsreife“ von Hauptschüler/innen könnten als berufsübergreifende Legitimationsbasis für das Rekrutierungs- und Auswahlverhalten der betrieblichen *Gatekeeper* dienen. Allerdings: Die Ergebnisse geben keinen Anlass, den eingeschränkten Zugang dieser Bildungsgruppe zu Ausbildung generell und berufsübergreifend als Folge eines *Upskilling*, einer Steigerung des Anforderungsniveaus, zu sehen. Insofern ist auch keine – in den rechtlichen Grundlagen zur dualen Berufsausbildung fixierte – allgemeine Legitimationsbasis für erhöhte Zugangsvoraussetzungen seitens der *Gatekeeper* gegeben. Damit sei nicht gesagt, dass die Ausbildung in einigen der betrachteten Berufe nicht anspruchsvoller geworden ist, denn auch dafür geben die Ergebnisse Anhaltspunkte. Insgesamt ist einerseits festzuhalten, dass ein *Upskilling* der beruflichen Anforderungen nicht in verringerten Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen resultieren muss. Andererseits sind in vielen Berufssegmenten längerfristige bis dauerhafte *Upgrading*-Prozesse der schulischen Zugangsvoraussetzungen zu beobachten, die nicht immer mit tatsächlichen (beobachtbaren) Veränderungen in den kognitiven oder nicht-kognitiven beruflichen Anforderungen einhergehen.

7 Empirische Analyse II: Ungleiche Mechanismen des Zugangs in einem segmentierten Ausbildungsmarkt

Die Segmentation des Ausbildungsmarkts nach dem schulischen Vorbildungsniveau, darauf verweisen die Analysen in Kapitel 6, hat seit den 1950er Jahren zugenommen. Insbesondere in Berufssegmenten, in denen eine Ausbildung mit guten Erwerbsaussichten einhergeht, sind die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen gesunken. Jugendliche dieser Bildungsgruppe werden auf dem heutigen Ausbildungsmarkt vermehrt mit Diskriminierungs- oder Diskreditierungsprozessen konfrontiert. Theoretisch wurde argumentiert, dass vor dem Hintergrund eines segmentierten Ausbildungsmarkts die idealtypischen Annahmen *einer* Ausbildungsplätzeschlange und *einer* Bewerberschlange sowie *eines* Allokationsmechanismus für die Analyse der Übergangschancen von Schulabgänger/innen in eine Ausbildung nicht ausreichen.

Die in Kapitel 4.6 formulierten *Hypothesen HB, HB1, HB2 und HB3* gehen davon aus, dass sich die Mechanismen des Zugangs zu Ausbildung, d.h. die Rekrutierungsstrategien und Auswahlkriterien von Seiten der ausbildenden Betriebe und die Suchstrategien der Ausbildungssuchenden, je nach Bildungsgruppe unterscheiden. Die Diskussion des Forschungsstands hat erstens herausgestellt, dass Schulzertifikate – der Schulabschluss und die Schulnoten – in Auswahl-situationen auf den Ausbildungsmarkt entscheidend sein können. Zweitens wurde deutlich, dass kognitive Fähigkeiten und vorteilhafte Persönlichkeitsmerkmale (nicht-kognitive Fähigkeiten) sowohl als Selektionskriterien als auch als unterstützende individuelle Ressourcen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz hilfreich sein können.

Im Folgenden wird die bildungsgruppenspezifische Bedeutung von zertifizierten Leistungen in Form von Schulnoten und (darüber hinausgehenden) kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten für eine erfolgreiche Ausbildungssuche untersucht. Nach einer Beschreibung der Datenbasis, des Sozio-oekonomischen Panels, und der Analyse-methode (Kapitel 7.1) sowie einer Erläuterung der verwendeten Operationalisierungen und des Untersuchungssamples (Kapitel 7.2) nehmen die Analysen zuerst die Perspektive des Intergruppenvergleichs ein und fragen nach differierenden Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Haupt- und Realschulabschluss (Kapitel 7.3). Laut der *Basishypothese HB* haben Realschüler/innen grundsätzlich bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz als Hauptschüler/innen. In einem zweiten Schritt wird dann untersucht, welche intra-bildungsgruppenspezifische Bedeutung den als relevant erachteten Merkmalen und Eigenschaften beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz zukommt (Kapitel 7.4). *Hypothese HB1* geht davon aus, dass gute Schulnoten innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen uner-

lässlich sind, um zu signalisieren, dass sie trotz ihres niedrigen Schulabschlusses ausbildungsrelevante Fähigkeiten mitbringen. In unteren Segmenten des Ausbildungsmarkts sind gute Noten wichtig, um sich gegen Konkurrent/innen innerhalb der eigenen Bildungsgruppe durchzusetzen, und in mittleren Berufssegmenten, um gegenüber Realschüler/innen eine Chance zu haben. In Letzteren sind für Hauptschüler/innen gemäß *Hypothese HB2* neben guten Schulnoten auch kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten ausschlaggebend. Zwar ist es mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht möglich, zwischen Übergangsprozessen in unteren, mittleren und höheren Segmenten zu unterscheiden, nach *Hypothese HB2* wäre jedoch zumindest ein schwacher Effekt der entsprechenden Variablen innerhalb der Gruppe von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss zu erwarten. Des Weiteren nimmt *Hypothese HB3* an, dass kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten innerhalb der Gruppe mit Realschulabschluss eine größere Bedeutung haben als gute Schulnoten, da ihnen im Gegensatz zur Gruppe der Hauptschüler/innen ein größeres Spektrum an Ausbildungsalternativen offen steht und sie mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an ausführlichen und mehrstufigen Auswahlverfahren in mittleren und höheren Segmenten des Ausbildungsmarkts teilnehmen. Abschließend werden die intra-gruppenspezifischen Befunde wieder in einem Inter-Gruppenvergleich zusammengeführt, um Erkenntnisse bezüglich der Frage nach einer „zweiten Chance“ im Bildungsverlauf festzuhalten (Kapitel 7.5). Grundsätzlich ist diesbezüglich zu fragen, ob trotz geringer Schulleistungen ein schneller Start in die berufliche Ausbildung gelingt. Ferner ist zu fragen, wie erfolgreich jene Schulabgänger/innen sind, die in der Schule nicht ihre Lernpotenziale ausschöpfen konnten und trotz schlechter Schulleistungen hohe kognitive Grundfähigkeiten besitzen.

Auch wenn anhand der Analyseergebnisse nicht zwischen dem Einfluss des Auswahlverhaltens der beruflichen *Gatekeeper* und des Suchverhaltens der Jugendlichen unterschieden werden kann, so werden doch Einflussfaktoren für beide Seiten des Ausbildungsmarkts operationalisiert.

7.1 Datenbasis SOEP und Analyseverfahren

Die Datenbasis für diesen Analyseschritt sind die Erhebungswellen des Sozio-oekonomischen Panels der Jahre 2004 bis 2010 (Welle U bis BA, Datendistribution v27/2012) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung. Das SOEP ist eine repräsentative Befragung der deutschen Bevölkerung in privaten Haushalten. Die Befragung der Individuen wird in jährlichen Abständen wiederholt, so dass sich Lebensverläufe im Längsschnitt beobachten lassen. Das für die folgenden Analysen verwendete Sample umfasst die Geburtsjahrgänge 1987 bis 1992 und zählt 502 Personen (175 Jugendliche mit Hauptschul- und 332 Jugendliche mit Realschulabschluss). Diese Personen haben

im Alter von etwa 17 Jahren an einem neuen Befragungsmodul im Rahmen des SOEP teilgenommen – einem Test über ihre kognitiven Grundfähigkeiten (Lohmann et al. 2009; Solga et al. 2005).⁵³ Darüber hinaus wurden für diese Geburtsjahrgänge im Alter von 17 Jahren Persönlichkeitsmerkmale erhoben, die sich für die Operationalisierung von nicht-kognitiven Fähigkeiten eignen.

Um die Übergangschancen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung zu analysieren, wird mit den Hazardratenmodellen für diskrete Zeit (im Folgenden auch Übergangsmodelle genannt) ein ereignisanalytisches Verfahren gewählt, das erlaubt, die (bedingte) Wahrscheinlichkeit des Eintretens des individuellen Ereignisses „Beginn in Ausbildung“ in Abhängigkeit von erklärenden Variablen in diskreten Zeitabständen zu untersuchen. Die Übergangsmodelle werden als logistische Regressionen mittels einer Logit-Linkfunktion unter Beachtung der zeitlichen Dimension berechnet. Die Logit-Linkfunktion eignet sich besonders gut zur Analyse von Ereignissen, die in der Realität nicht stetig, sondern diskret auftreten (Allison 2010; Singer und Willet 2003: 425f.). Dies ist beim vorliegenden Untersuchungsgegenstand der Fall. Die Berufsausbildung in Deutschland ist im Allgemeinen im Rhythmus von Schul- bzw. Ausbildungsjahren organisiert, die im August oder September eines Jahres beginnen.⁵⁴ Es ist somit sinnvoll, die Berechnung der Übergangsrate danach auszurichten, ob eine Ausbildung direkt zur ersten Gelegenheit im Anschluss an die Schule und die Sommerferien, d.h. noch im selben Kalenderjahr, begonnen wurde oder ob ein Übergang erst im nächsten Ausbildungsjahr oder zu einem noch späteren Zeitpunkt gelang. Die Übergangsdauer – von der Schule in die Ausbildung – wird daher kalenderjahrunabhängig in entsprechende diskrete Zeitperioden unterteilt: erster Herbst bzw. erstes Ausbildungsjahr nach Schulabschluss (t1), zweites Ausbildungsjahr (t2) und drittes Ausbildungsjahr nach Schulabschluss (t3).

Im Gegensatz zu einfachen logistischen Regressionsmodellen berücksichtigen diskrete Hazardratenmodelle die Rechtszensurierung von Beobachtungen, d.h. wenn Individuen zum Ende ihrer Beobachtungszeit noch keine

53 Der Geburtsjahrgang 1993, der 2010 erstmals im SOEP befragt wurde, nahm auch an diesem Test teil. Nach Einschränkungen des Analysesamples mit dem Ziel, dass alle Beobachtungen keine fehlenden Werte auf den verwendeten Variablen aufweisen, verbleiben von diesem weiteren Jahrgang jedoch lediglich 13 Personen mit Hauptschulabschluss und 21 Personen mit Realschulabschluss. In den vorangehenden Erhebungsjahren kamen pro Geburtsjahrgang mindestens doppelt so viele Personen mit Hauptschulabschluss hinzu. Da bisher nicht aufgetretene Selektivitäten der Stichprobe an dieser Stelle nicht auszuschließen sind, werden diese Beobachtungen daher nicht berücksichtigt. Mit der verfügbaren Fallzahl wäre es darüber hinaus nicht möglich gewesen, darum zu kontrollieren, dass insbesondere dieser Jahrgang im Vergleich zu den älteren Geburtsjahrgängen über vorteilhaftere Startbedingungen verfügte, die sich aus einer (teilweisen) demografisch bedingten Entspannung des Ausbildungsmarkts ergaben (BIBB 2011c: 18; vgl. auch Kapitel 2).

54 In den Daten beobachtete Abweichungen von dieser Regel wurden je nachdem, ob der Ausbildungsbeginn bis einschließlich Dezember bzw. erst im neuen Kalenderjahr erfolgte, dem laufenden bzw. folgenden Ausbildungsjahr zugeordnet.

Ausbildung begonnen haben, dies aber eventuell später tun werden (der Ausgang des Übergangsprozesses also noch unbekannt ist). In der Sprache der Ereignisanalyse – im Englischen häufig als *Survival Analysis* bezeichnet – haben diese Personen das Ende der Beobachtungszeit *überlebt*, ohne dass das Ereignis eingetreten ist (siehe z.B. Rabe-Hesketh und Skrondal 2008). Um jedoch für möglichst viele Individuen eine gleich lange Übergangsdauer beobachten zu können, wurden lediglich die genannten drei Zeitperioden definiert. Die Beobachtungszeit der Personen wird in den Übergangsmodellen über drei dichotome Variablen (t_1 , t_2 , t_3), auch Perioden-Dummys genannt, repräsentiert. Personen, die in allen drei Zeitperioden beobachtet wurden, haben auf jeder dieser Variablen den Wert 1. Wird eine Person nur in der ersten Periode beobachtet, weil beispielsweise im Datensatz nur Informationen für die erste Periode vorliegen oder weil die Person bereits zum ersten Ausbildungsjahr nach Schulabschluss mit einer Ausbildung begonnen hat, dann erhält diese Person für die erste Periode den Wert 1 und für die folgenden Perioden den Wert 0. Für die Berechnung der abhängigen Variable, der diskreten Übergangswahrscheinlichkeit, wird auf dieser Basis eine zeitveränderliche Dummy-Variablen erstellt, die je nachdem, ob und in welcher Periode das Ereignis „Beginn einer Ausbildung“ eintritt, den Wert 1 annimmt.

Diskrete Hazardratenmodelle beruhen auf der Proportionalitätsannahme, d.h. der Effekt von unabhängigen Variablen auf die Übergangswahrscheinlichkeit sollte in jeder Zeitperiode gleich stark sein (Singer und Willet 2003: 351ff.). Um diese Annahme für die Bildungsgruppenzugehörigkeit zu testen, werden logistische Hazardratenmodelle berechnet, die Interaktionsterme der Variablen Schulabschluss mit den Zeitperioden-Dummys enthalten. Die Ergebnisse dieser Testmodelle werden in Form von Odds Ratios ausgegeben. Für die daran anschließenden Analysen werden die Resultate anhand von durchschnittlichen Marginaleffekten (AME) dargestellt. Im Gegensatz zu logistischen Regressionskoeffizienten oder Odds Ratios liefern AME vergleichbare Ergebnisse über hierarchische (d.h. verschachtelte) logistische Regressionsmodelle, die für das gleiche Sample berechnet wurden (vgl. Best und Wolf 2012; Mood 2010). Regressionsmodelle sind dann hierarchisch, wenn ein zweites Modell alle Parameter eines ersten Modells enthält und zusätzliche unabhängige Variablen.⁵⁵

Logit- (und auch Probit-)Regressionen bringen das sogenannte „Skalierungsproblem“ (Best und Wolf 2012: 384) mit sich. Logistische Regressionen schätzen den Effekt von beobachteten unabhängigen Variablen auf die unbeobachtete latente metrische Variable y^* . Diese bildet ein Kontinuum von Werten um die beiden Ausprägungen 0 (alle Werte von $y^* \leq 0$) und 1 (alle Werte von $y^* > 0$) der beobachteten dichotomen Variablen y (z.B. Beginn einer Ausbildung) (Long und Freese 2006: 131ff.).

55 Für die Testmodelle muss auf Odds Ratios zurückgegriffen werden, da es nicht möglich ist, AME von Interaktionstermen zu berechnen (Williams 2012).

„[Das] Verfahren [kann] so interpretiert werden, dass sich aus einer linearen Modellierung einer unbeobachteten Variable y^* eine nichtlineare Modellierung der Wahrscheinlichkeit für $y=1$ ergibt.“ (Best und Wolf 2012: 377)

Da y^* nicht direkt beobachtet wird, ist auch die Fehlervarianz von y^* nicht bekannt und wird für die Schätzung von Logit- (oder auch Probit-)Regressionen auf einen festen Wert fixiert. Während in linearen Regressionsmodellen die Fehlervarianz als Teil der Gesamtvarianz von y sinkt, wenn der Anteil erklärter Varianz steigt, steigt in logistischen Modellen die Gesamtvarianz von y^* an und damit ihre Skalierung (da die Fehlervarianz fixiert ist). Der Koeffizient oder Odds Ratio einer unabhängigen Variablen x_1 steigt ebenfalls an, da er nun den Effekt von x_1 auf eine anders skalierte latente abhängige Variable y^* abbildet – der substantielle Effekt von x_1 muss sich dadurch jedoch nicht verändert haben. Die Größe eines Koeffizienten b_1 in logistischen Regressionsmodellen spiegelt daher nicht nur die Beziehung zwischen der unabhängigen Variablen x_1 und y^* wider, sondern verändert sich mit dem Ausmaß der unbeobachteten Heterogenität im Modell – selbst wenn diese nicht mit x_1 korreliert.⁵⁶ Der Vergleich der Größe logistischer Regressionskoeffizienten oder Odds Ratios von Modellen, die für verschiedene Gruppen berechnet wurden (dies trifft auch auf Interaktionseffekte zu), oder von verschachtelten Modellen des gleichen Samples ist daher nicht möglich. Wird beispielsweise ein Regressionsmodell um eine weitere unabhängige Variable x_2 erweitert, ist nicht fehlerfrei zu bestimmen, ob und in welchem Ausmaß x_2 zu einer Reduktion des Effekts von x_1 führt.

Verschiedene Simulationsstudien haben gezeigt, dass die AME, die durchschnittlichen Marginaleffekte, einen korrekten Vergleich über hierarchische logistische Regressionsmodelle erlauben (Best und Wolf 2012; Mood 2010).⁵⁷

56 Ein Vergleich der beiden Koeffizienten einer unabhängigen Variablen x_1 von zwei hierarchischen *linearen* Regressionsmodellen ist ohne Weiteres möglich. Die Beziehung zwischen x_1 und der abhängigen Variablen y wird nicht durch das Ausmaß an unbeobachteter Heterogenität, d.h. die Fehlervarianz beeinflusst, die durch nicht beachtete Einflussfaktoren verursacht wird – solange die unbeobachteten Einflussfaktoren nicht mit x_1 korrelieren.

57 Bezüglich der Frage, ob sich AME auch für einen Gruppenvergleich, d.h. für einen Vergleich der Effekte über Modelle eignen, die für verschiedene Samples – beispielsweise für Haupt- und Realschüler/innen – berechnet wurden, besteht zwischen Methodiker/innen Uneinigkeit. Während Mood (2010) sowie Auspurg und Hinz (2011) dies explizit bejahen, beziehen Best und Wolf (2012) ihre Simulationen und Schlussfolgerungen lediglich auf hierarchische Logit- und Probit-Regressionsmodelle, die für ein Sample berechnet wurden. Johannes Giesecke (in einem persönlichen Gespräch am 25.06.2012) bezweifelt ebenfalls die Möglichkeit eines Modellvergleichs über Gruppen. Zwar wird in diesem Kapitel ein Gruppenvergleich zwischen Haupt- und Realschüler/innen vorgenommen, allerdings ist dafür ein Vergleich der Effektstärken der unabhängigen Variablen über die gruppenspezifischen Regressionsmodelle hinweg nicht notwendig. Die Modelle fragen, ausgehend von nach dem Bildungsabschluss differenzierten Übergangslagen, welche Faktoren einen signifikanten Einfluss in der einen bzw. in der anderen Bildungsgruppe aufweisen. Ohne die Ergebnisse vorwegnehmen zu wollen, ist festzustellen, dass je nach Bildungsgruppe andere

„Der AME gibt den Durchschnittseffekt einer unabhängigen Variablen als Mittelwert der marginalen Effekte über alle Beobachtungen hinweg wieder.“ (Best und Wolf 2012: 382)

Was bedeutet dies? Für jede Beobachtung im Untersuchungssample wird die Wahrscheinlichkeit des Eintretens des Ereignisses $y=1$ einmal für den Fall berechnet, dass beispielsweise die Ausprägung auf einer dichotomen unabhängigen Variablen $x_1=0$ ist, und einmal für den Fall, dass die Ausprägung $x_1 = 1$ ist (unabhängig davon, wie die tatsächliche Ausprägung der Beobachtung auf x_1 ausfällt). Die Differenzen dieser beiden Wahrscheinlichkeiten sind die marginalen Effekte der einzelnen Beobachtungen für die Variable x_1 . Der Mittelwert über diese einzelnen Beobachtungen ergibt den AME, den durchschnittlichen Marginaleffekt, für $x_1=1$. Die Berechnung folgt damit einer Logik, die *Matching*-Verfahren ähnlich ist. Es werden zwei hypothetische Gruppen miteinander verglichen, die mit Ausnahme der Ausprägung auf der unabhängigen Variablen, für die der AME berechnet wird, in allen anderen unabhängigen Variablen gleiche Werte aufweisen (vgl. Williams 2012). Unterschiede zwischen den Beobachtungen werden durch die Berechnung des Durchschnittswerts verdeckt. Der Vorteil ist jedoch, dass die unbeobachtete Heterogenität dann kein Problem mehr für den Vergleich der Regressionsergebnisse der unabhängigen Variablen von verschiedenen Modellen darstellt (siehe dazu auch Auspurg und Hinz 2011: 66f.). Zudem erlaubt die Berechnung der AME eine intuitive Interpretation. Die Regressionsergebnisse geben an, um wie viele AME-Punkte die Übergangswahrscheinlichkeit durchschnittlich zunimmt, wenn der Wert einer unabhängigen Variablen im Modell um eine Einheit steigt (Best und Wolf 2012: 382). Multipliziert mit 100 ergeben die AME-Punkte die durchschnittliche Veränderung der Übergangswahrscheinlichkeit in Prozentpunkten.⁵⁸

7.2 Definition des Untersuchungssamples und der Variablen

Definition des Untersuchungssamples: Allgemeinbildender Schulabschluss

Das entscheidende Merkmal *Schulabschluss*, das die Vergleichsgruppen definiert, wurde bereits genannt. Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben den Wert 0 und Jugendliche mit Realschulabschluss den Wert 1 auf dieser Variablen. Zur Überprüfung der *Basishypothese HB* wird in den folgenden

unabhängige Variablen relevant sind, so dass damit ein Vergleich der Substanz des Effekts einer spezifischen Variablen zwischen den Bildungsgruppen obsolet wird (vgl. Tabellen 7.2 und 7.3).

58 Es ist anzumerken, dass die in diesem Kapitel durchgeführten Analysen auf den Untersuchungen von Protsch und Dieckhoff (2011) aufbauen, die die SOEP-Erhebungswellen bis einschließlich 2008 berücksichtigen. Protsch und Dieckhoff kamen dabei auf der Basis von y -standardisierten Koeffizienten und Odds Ratios zu vergleichbaren Ergebnissen.

Analysen zunächst nach Unterschieden in der Übergangswahrscheinlichkeit zwischen diesen beiden Bildungsgruppen gefragt. In einem zweiten Schritt werden unter Rückgriff auf die *Hypothesen HB1, HB2 und HB3* intra-grupenspezifische Vergleiche vorgenommen: Der Effekt von Schulnoten, kognitiven Grundfähigkeiten und nicht-kognitiven Fähigkeiten auf die Übergangswahrscheinlichkeit wird bei gleichzeitiger Kontrolle weiterer Variablen innerhalb der beiden Bildungsgruppen untersucht. Anschließend werden die Ergebnisse der Intra-Gruppenvergleiche wieder unter dem Aspekt des Inter-Bildungsgruppenvergleichs zusammengeführt.

Abhängige Variable: Übergangswahrscheinlichkeit – Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung und die Übergangsdauer

Mithilfe verschiedener unabhängiger Variablen wird mittels der diskreten Hazardratenmodelle versucht, die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung (im dualen System oder im Schulberufssystem) in Abhängigkeit von der Übergangsdauer zu erklären. Um die Übergangsdauer zu definieren, wurde die Zeit zwischen dem ersten erreichten Schulabschluss – Haupt- bzw. Realschulabschluss – und dem Beginn einer Ausbildung anhand der verfügbaren Längsschnittinformationen der im SOEP befragten Personen rekonstruiert.⁵⁹ Beobachtungen, die bis zum dritten Ausbildungsjahr nach erreichtem Schulabschluss keine Ausbildung begonnen haben, gelten als rechtszensiert, ebenso wie Beobachtungen, die kürzer als bis zur Zeitperiode t3 beobachtet wurden – für sie ist das Ereignis nicht eingetreten. Eine alternative Operationalisierung der individuellen Übergangszeit würde erst dann zu zählen beginnen, wenn die Jugendlichen tatsächlich die Schule verlassen haben, unabhängig davon, ob zu diesem Datum ein bestimmter Schulabschluss erreicht wurde. Dies ist jedoch anhand der Datenbasis mit deutlich geringerer Genauigkeit zu definieren. Hinter der hier gewählten Definition, in der alle Jugendlichen *at-risk* sind, eine Ausbildung zu beginnen, sobald sie einen allgemeinbildenden Schulabschluss unterhalb der Hochschulreife erreicht haben, stehen jedoch auch inhaltliche Überlegungen. Eine Studie über die Bildungsabsichten von Haupt-, Real- und Gesamtschü-

59 Berücksichtigt wurden Informationen über die Art des Schulabschlusses und das Schuljahr, in dem dieser erreicht wurde, nicht jedoch über den besuchten Schultyp. Als Ausgangspunkt wurden entsprechende Informationen verwendet, die über den sogenannten Jugendfragebogen erhoben wurden. Fehlende Werte wurden dann durch die jährliche Wiederbefragung (einschließlich der nachträglichen Befragung bei zeitlichen Lücken) über das Erreichen von Bildungsanschlüssen im laufenden oder letzten Jahr ersetzt (Personenfragebogen des SOEP). Weitere fehlende Werte wurden über die für jede Erhebungswelle neu generierte Variable „höchster Schulabschluss“ ersetzt. Zeitliche Informationen über den Beginn einer vollqualifizierenden Berufsausbildung wurden über Auskünfte im Rahmen des Jugendfragebogens und die Angaben „derzeit in Berufsausbildung“ aus dem Personenfragebogen einschließlich der monatlichen Kalendarien generiert.

ler/innen der 10. Klasse zeigt, dass die Entscheidung für einen weiteren Schulbesuch und gegen eine Berufsausbildung in vielen Fällen eine Anpassung an mangelnde Gelegenheitsstrukturen des Ausbildungsmarkts darstellt und die „Schule als Notlösung“ bezeichnet wird (Birkelbach 2007: 248). Ein weiterer Schulbesuch wäre jedoch dann als positiv zu bewerten, wenn er tatsächlich erfolgreich mit einem höheren Schulabschluss endet. Letztlich spricht diesbezüglich das geringe Vorkommen des Ereignisses „Erreichen eines höheren Schulabschlusses“ in den verwendeten Daten für sich: Nur zwölf von 332 Personen (3,6 Prozent), die zu Beginn einen Realschulabschluss besaßen, erreichten bis zum Ende ihres individuellen Beobachtungszeitraums im SOEP einen höheren Schulabschluss. Für die Gruppe der Hauptschüler/innen traf dies auf sechs von 175 Personen (3,4 Prozent) zu.⁶⁰ Aufgrund der Fallzahlen und des seltenen Vorkommens in den Daten erscheint es auch nicht sinnvoll, das Erreichen eines höheren Schulabschlusses als Alternative zum Übergang in Ausbildung in den Modellen zu kontrollieren.

Zentrale unabhängige Variablen: Kognitive Grundfähigkeiten, Gewissenhaftigkeit als Indikator für nicht-kognitive Fähigkeiten, Schulnoten

Die *kognitiven Grundfähigkeiten* der Jugendlichen wurden im SOEP über drei Subtests des bekannten Intelligenz-Struktur-Tests 2000 R (I-S-T 2000 R) erhoben (Amthauer et al. 2001; Schupp und Herrmann 2009; Solga et al. 2005). Der I-S-T 2000 R beinhaltet Module, die nach Cattell (1987) zum Bereich der fluiden Intelligenz gehören – dazu zählen die drei erhobenen Subtests über verbale, numerische und figurale Basisfähigkeiten –, sowie Testmodule, die kristalline („ausgebildete“) Intelligenz messen, die nicht im SOEP getestet wurden. Die lineare Variable *kognitive Grundfähigkeiten* wird als Summenindex der drei Subtests gebildet, indem für jeden Befragten die Ergebnisse der drei Subtests aufsummiert und durch die Anzahl der vorliegenden gültigen Subtests pro Individuum geteilt wird.⁶¹ Hinter dieser Variablen steht folgende Auffassung über die menschliche Intelligenz:

60 Diese Anteile steigen nicht in einem großen Ausmaß, wenn statt der hier definierten Übergangszeit alle weiteren verfügbaren Beobachtungsjahre für die Individuen des Analysesamples zugrunde gelegt werden. Unter den Jugendlichen mit Realschulabschluss sind es dann 7,5 Prozent und unter denjenigen mit Hauptschulabschluss 8,6 Prozent, die einen höheren Schulabschluss erreicht haben. Dabei ist zu beachten, dass dies zum Teil erst fünf bis sieben Jahre nach dem ersten erreichten Schulabschluss erfolgte und auch erst nach einer Berufsausbildung stattgefunden haben kann.

61 Die interne Reliabilität dieser Skala beträgt 0,67 (Chronbach's Alpha). In der Regel werden Werte ab 0,70 als reliabel bezeichnet. Da der Reliabilitätskoeffizient mit der Anzahl an Items in der Skala steigt, können auch geringere Werte als verlässlich bezeichnet werden, wenn die Anzahl der Items, wie im vorliegenden Fall, gering ist (Cortina 1993; vgl. auch Gerlitz und Schupp 2005).

„Menschen unterscheiden sich in ihrer Ausstattung mit numerischen, sprachlichen und räumlichen Basiskompetenzen sowie möglicherweise auch in der Effizienz, mit der aus diesen Basiskompetenzen Kompetenzen im Umgang mit Zeichensystemen entwickelt werden können. Ob und in welchem Ausmaß Basiskompetenzen zu höheren geistigen Kompetenzen ‚kristallisieren‘, hängt entscheidend von den Umweltbedingungen ab. [Es hängt auch davon ab,] welche geistigen Werkzeuge bereits im kulturellen Kontext entwickelt wurden und zugänglich sind.“ (Stern 2001: 198f.)

Die Entwicklung von kristalliner Intelligenz ist dem Intelligenzmodell von Cattell (1987) folgend an die Lernumgebung gebunden, während fluide Intelligenz generelles schlussfolgerndes Denken oder auch Lernpotenzial umfasst, das weniger von Kontextbedingungen beeinflusst wird. Es konnte in Untersuchungen jedoch gezeigt werden, dass auch die fluide Intelligenz nicht unabhängig von der Art des Schulbesuchs ist und durch Übung erhöht werden kann und somit zu einem gewissen Grad, ebenso wie die kristalline Intelligenz, trotz genetischer Fundierung veränderbar ist.⁶² Schüler/innen von Gymnasien und auch Realschulen haben daher mehr Wissen, dass sie für die Bearbeitung der Aufgaben in Intelligenztests potenziell aktivieren können (Stern 2001). Dennoch, und das rechtfertigt laut Stern das Durchführen der Tests, sind die Aufgaben so konstruiert, dass auch Hauptschüler/innen eine reale Chance haben, sie erfolgreich zu lösen (ebd.). Dies bestätigen die Analysen von Uhlig et al. (2009) auf Basis des SOEP und der oben genannten I-S-T-2000-R-Subtestresultate. Die Ergebnisse der Studie zum Phänomen des *Underachievement* im deutschen mehrgliedrigen Schulsystem zeigen, dass sich deutliche Überlappungen in den Verteilungen der Lernpotenziale von Schüler/innen der drei Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium nachweisen lassen (vgl. auch Kapitel 2).

Als Indikator für arbeits- und ausbildungsmarktrelevante nicht-kognitive Fähigkeiten wird der Persönlichkeitsfaktor *Gewissenhaftigkeit* gewählt. In Kapitel 3 wurden einige Studien (darunter Barrick und Mount 1991) angeführt, die gezeigt haben, dass diese Dimension der Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren einen hohen Zusammenhang mit verschiedenen Kriterien der Arbeitsmarktpfomananz aufweist. Die weiteren vier Faktoren lauten *Offenheit für Erfahrungen*, *Verträglichkeit*, *Extraversion* und *Neurotizismus*. Sie werden als Kontrollvariablen in den Modellen berücksichtigt.

Nach De Raad und Schouwenburg (1996) besteht innerhalb der psychologischen Forschung ein wachsender Konsens, Persönlichkeitseigenschaften über grundlegende Konstrukte wie die Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren zu

62 Etwa 50 Prozent der Varianz in den Ergebnissen von Intelligenztests gelten als genetisch bedingt („erbt“). Daraus sollte jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass Umwelteinflüsse und Anreizstrukturen keine Rolle in der Entwicklung stabiler Unterschiede in der Intelligenz spielen (Hany 2001), bzw. sollten genetische Unterschiede nicht mit „fehlender Veränderbarkeit“ gleichgesetzt werden (Stern und Hardy 2004: 578).

messen, von denen angenommen wird, dass sie das gesamte Spektrum der Persönlichkeit abdecken.⁶³

Zu den Facetten des Faktors *Gewissenhaftigkeit* zählen Eigenschaften wie organisiert, fleißig, diszipliniert, verantwortungsvoll, systematisch, effizient und achtsam sein (De Raad und Schouwenburg 1996: 323ff.). Die Persönlichkeitsmerkmale werden im SOEP über eine Selbsteinschätzung der Befragten gemessen. Die Itembatterie umfasst jeweils drei Items pro Faktor mit einer Skala von 1 bis 7. Die Items für den Faktor *Gewissenhaftigkeit* lauten: „Ich bin jemand, der gründlich arbeitet“; „Ich bin jemand, der eher faul ist“ (dieses Item wird für die Auswertung konvertiert); „Ich bin jemand, der Aufgaben wirksam und effizient erledigt“ (zur Erhebung der Big Five im SOEP und zur Formulierung der Items der vier weiteren Big-Five-Faktoren siehe Dehne und Schupp 2007). Um die Variable *Gewissenhaftigkeit* und die vier weiteren Faktoren als Kontrollvariablen in die diskreten Übergangsmodele aufnehmen zu können, werden analog zur Vorgehensweise bei der Variablen *kognitive Grundfähigkeiten* Skalen über die jeweils zugehörigen Items gebildet. Höhere Werte bedeuten eine höhere individuelle Ausprägung des jeweiligen Persönlichkeitsmerkmals.⁶⁴

Auch wenn einige der Personen bereits vor der Messung der Persönlichkeitsmerkmale und der kognitiven Grundfähigkeiten im Alter von 17 Jahren eine Ausbildung aufgenommen haben, erscheint es gerechtfertigt anzunehmen, dass die Messungen eine gute Approximation der individuellen Ausprägung dieser Eigenschaften einige Jahre vor und nach der Messung sind. Zwar wird die Entwicklung der Eigenschaften über die (soziale) Umwelt beeinflusst, dennoch weisen sie eine gewisse individuelle Stabilität auf (vgl. Caspi et al. 2005).

Informationen über die *Schulnoten* der Jugendlichen werden im SOEP im Alter von etwa 17 Jahren erhoben (im sogenannten Jugendfragebogen, der einmalig während der Erstbefragung ausgefüllt wird). Verfügbar sind die zu diesem Zeitpunkt zuletzt erhaltenen Noten in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache. Aufgrund der Erkenntnisse aus dem Forschungsstand zum Zusammenhang von Ausbildungszugang und Fächernoten (vgl. z.B. Ulrich und Krewerth 2006) wird als Indikator die *Mathematiknote* als (qua-

63 Während die Begründer des Big-Five-Modells die Persönlichkeit als biologisch und unveränderbar betrachten (McCrae und Costa 1999), sehen andere sie als das Ergebnis komplexer Interaktionsprozesse zwischen den individuellen Eigenschaften und der (sozialen) Umwelt, die mit zunehmenden Alter zu stabilen Eigenschaften führen (Roberts et al. 2003). Die genetische Determiniertheit der individuellen Ausprägungen auf den Big-Five-Faktoren wird wie bei den kognitiven Grundfähigkeiten auf etwa 0,5 geschätzt (vgl. Dehne und Schupp 2007; für eine Zusammenfassung der Anlage-Umwelt-Debatte siehe Uhlig et al. 2009).

64 Das Chronbach's Alpha beträgt für *Gewissenhaftigkeit*: 0,65, für *Offenheit für Erfahrungen*: 0,56, für *Verträglichkeit*: 0,5, für *Extraversion*: 0,72 und für *Neurotizismus*: 0,54. Die interne Konsistenz der Skalen ist somit als befriedigend bis gut zu bewerten.

si-)lineare Variable verwendet. Um die Interpretation zu erleichtern, werden die Werte von 1 bis 6 so konvertiert, dass ein höherer Wert eine bessere Note bedeutet.

Kontrollvariablen: Elternhaus, föderale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, Geschlecht, Migrationshintergrund

Eltern (und andere Bezugspersonen) können für Jugendliche wichtige soziale Ressourcen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz darstellen. Dabei gilt es einerseits, sozioökonomische Ressourcen zu unterscheiden, und andererseits Ressourcen, die sich aus einer liebevollen und unterstützenden Beziehung zwischen Eltern und Kindern ergeben können. Schichtspezifische Ungleichheiten wirken bereits beim Zugang zu einer höheren Schulbildung (vgl. Kapitel 1). Unterschiede im sozioökonomischen Status der Eltern beim Zugang zu Ausbildung werden daher indirekt über den erreichten Schulabschluss der Jugendlichen „vermittelt“. Eine weitere Ursache für geringere Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen wird darüber hinaus in der „sozialen Verarmung“ ihrer Netzwerke gesehen (Solga 2005: 184ff.; Solga et al. 2011). Auch wenn insbesondere innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen von geringen Effekten des sozialen Hintergrunds auf die Übergangswahrscheinlichkeit auszugehen ist, wird um die *berufliche Stellung des Haushaltsvorstands* in den Modellen kontrolliert. Alternativ wäre ebenso vorstellbar, den Bildungsstand der Eltern zu berücksichtigen; die berufliche Stellung der Eltern sollte sich jedoch als ein besserer Indikator für die beruflichen Netzwerkressourcen erweisen. Eine dichotome Variable unterscheidet, ob sich zum Zeitpunkt, als die Befragungsperson 15 Jahre alt war, der Vater (bzw. wenn Angaben zum Vater fehlen, die Mutter) in qualifizierter Tätigkeit (1) oder in unqualifizierter Tätigkeit befand bzw. nicht erwerbstätig war (0).⁶⁵

Die lineare Variable *emotionale und ratgebende Unterstützung durch die Eltern* wird analog zum Vorgehen bei der Variablen *kognitive Grundfähigkeiten* und den Persönlichkeitsmerkmalen über eine Reihe zusammengehöriger Items (neun Items mit einer Skala von 1 bis 5) gebildet.⁶⁶ Allerdings wird zusätzlich berücksichtigt, ob Angaben für beide Eltern oder nur ein Elternteil vorliegen. Die Jugendlichen werden – getrennt für Mutter und Vater – danach gefragt, wie oft sie mit ihren Eltern über Dinge sprechen, die sie tun, erleben, belasten, ob gemeinsam über Entscheidungen und Lösungen von Problemen gesprochen wird und ob sie ihnen Vertrauen und Zuneigung zeigen.

65 Als unqualifizierte Tätigkeit wird eine Beschäftigung als un- oder angeleitete/r Arbeiter/in oder in einfacher Tätigkeit definiert. Als qualifizierte Tätigkeit wird eine Beschäftigung als Facharbeiter/in oder in höheren beruflichen Stellungen und als Selbständige/r definiert.

66 Die Skalen für das Verhältnis zu den Eltern weisen Chronbach's Alpha-Werte vom 0,82 (Mutter) und 0,87 (Vater) auf.

Föderale Unterschiede in der Bildungspolitik führen in Deutschland dazu, dass die Anteile der verschiedenen Bildungsgruppen unter den Schulabgänger/innen in den Bundesländern stark variieren (siehe Tabelle A5 im Anhang). In Bundesländern, in denen ein hoher Anteil Hauptschüler/innen existiert, stellen sie in einem geringeren Ausmaß eine „normabweichende“ Minderheit dar. Es ist anzunehmen, dass sie daher in geringerem Ausmaß von Prozessen der statistischen Diskriminierung oder Diskreditierung betroffen sind (vgl. Solga 2005) und eine höhere Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung aufweisen als ihre Peers in Bundesländern mit einem geringeren Anteil an Hauptschüler/innen an den Schulabgänger/innen insgesamt. Die Analyse des Wandels der segmentspezifischen Ausbildungsmarktchancen der Hauptschüler/innen im Verlauf der Bildungsexpansion in Kapitel 6 weist auf diesen Zusammenhang hin. Zu einem ähnlichen Schluss – in Bezug auf die Arbeitsmarktchancen gering qualifizierter Personen – kommen auch Gesthuizen et al. (2011) in einer ländervergleichenden Studie.

Die dichotome Variable *Anteil Hauptschüler/innen* differenziert danach, ob der Anteil an Hauptschüler/innen im Bundesland, in dem die Jugendlichen zum Zeitpunkt ihres Schulabschluss gelebt haben, über (1) oder unter dem Bundesdurchschnitt (0) im Schuljahr 2006/2007 lag (alternativ wurde auch eine metrische Version der Variablen getestet, was vergleichbare Ergebnisse erbrachte). Die Werte wurden für das Schuljahr 2006/2007 gewählt, weil sich dieses Jahr etwa in der Mitte der Schulabgangsjahre der Beobachtungen im Untersuchungssample befindet. In ostdeutschen Bundesländern lag der Anteil der Abgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss in diesem Schuljahr grundsätzlich unter dem Bundesdurchschnitt von 30,1 Prozent. Berlin, Hessen und Hamburg lagen knapp über dem Durchschnitt, und die anderen westdeutschen Bundesländer – mit Ausnahme von Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – lagen weit über dem Durchschnitt. Es besteht folglich ein starker, wenn auch kein perfekter Zusammenhang zwischen dieser Variablen und der Zugehörigkeit eines Bundeslandes zur Gruppe der ostdeutschen Bundesländer. Eine weitere Variable, die lediglich danach differenziert, ob die Jugendlichen in Ost- oder Westdeutschland die Schule abgeschlossen haben, wird daher – nachdem ihr Einfluss getestet wurde und sich als insignifikant erwiesen hat – nicht weiter berücksichtigt. Zu bedenken ist allerdings, dass in den ostdeutschen Bundesländern vermehrt außerbetriebliche Ausbildungsgänge angeboten wurden, um Strukturungleichheiten zu verringern und daher ostdeutsche Jugendliche bessere Übergangschancen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufwiesen als westdeutsche Jugendliche (Beicht et al. 2008: 274ff.). Insofern ist davon auszugehen, dass die verwendete Variable zu einem gewissen Grad ebenfalls den Einfluss dieser marktkompensierenden Maßnahmen misst sowie weitere Aspekte der bundesländerspezifischen Ausbildungsmarktsituation. Zu bedenken ist nämlich, dass z.B. Baden-Württemberg und Bayern bevölkerungsstarke Bundesländer

sind, die einen hohen Anteil an Hauptschüler/innen und gleichzeitig eine hohe Nachfrage der Betriebe nach Auszubildenden haben, und auf der anderen Seite Nordrhein-Westfalen für einen niedrigen Anteil an Hauptschüler/innen und gleichzeitig eine vergleichsweise schwache Nachfrage nach Auszubildenden steht, zumindest in den letzten Jahren. Zwar lässt die Fallzahl es nicht zu die verschiedenen Kontextvariablen differenziert zu berücksichtigen oder Modelle für eine Subgruppe von Bundesländern zu berechnen, die Variable *Anteil Hauptschüler/innen* kann jedoch einen ersten Eindruck über mögliche Effekte vermitteln.

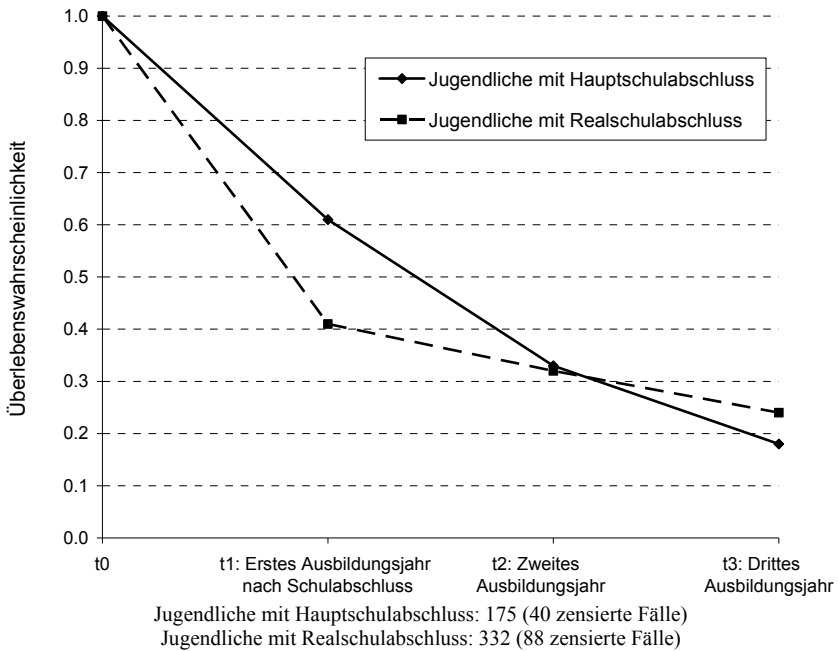
Die Übergangsmodelle kontrollieren darüber hinaus um *Geschlecht* (0 = männlich, 1 = weiblich) und *Migrationshintergrund* (0 = nicht zutreffend, 1 = zutreffend). Bei der Identifikation des Migrationshintergrunds wurden Angaben zur Nationalität und Muttersprache sowie zum Geburtsland der Jugendlichen berücksichtigt sowie zur Nationalität und Muttersprache der Eltern. Tabelle A6 im Anhang enthält eine Übersicht über deskriptive Statistiken zu den definierten Variablen.

7.3 Ungleiche Übergangschancen von Haupt- und Realschüler/innen

Abbildung 7.1 vergleicht deskriptiv die „Überlebenswahrscheinlichkeiten“ (*survival probabilities*) von Haupt- und Realschüler/innen, keinen Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung während des Beobachtungszeitraumes zu erleben. Die Überlebensfunktion zeigt für jede Periode, d.h. für jedes Ausbildungsjahr nach dem (ersten Verlassen) der allgemeinbildenden Schule, die Wahrscheinlichkeit an, dass ein Individuum diese Periode „überlebt“, d.h. weiterhin ohne Ausbildungsplatz verbleibt. Sie zeigt auch, wie risikoreich – bzw. im vorliegenden Fall sinngemäßer wie chancenreich – ein Zeitpunkt ist. Bei einem hohen Hazard sinkt die Überlebensfunktion deutlich ab und bei einem niedrigen Hazard verringert sie sich nur geringfügig (Singer und Willet 2003).

Die rein deskriptiven „Überlebenswahrscheinlichkeiten“ lassen sich anschaulich in Prozenten ausdrücken. An Abbildung 7.1 lässt sich also auch ablesen, wie viele Hauptschüler/innen bzw. Realschüler/innen prozentual im ersten, im zweiten und im dritten Ausbildungsjahr nach Verlassen der Schule eine Ausbildung begonnen haben. Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben deutlich schlechtere Chancen, direkt nach dem Absolvieren der Schule eine berufliche Ausbildung zu beginnen. Etwa 41 Prozent dieser Jugendlichen gelingt ein direkter Übergang; bei Jugendlichen mit Realschulabschluss sind es hingegen 61 Prozent. Ein Ausbildungsjahr später sind keine Unterschiede zwischen den beiden Bildungsgruppen mehr feststellbar, die Überlebensfunktionen konvergieren. Unter den Hauptschüler/innen ist es offensicht-

Abb. 7.1: Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung
(Überlebenswahrscheinlichkeiten)



Quelle: SOEP Datendistribution v27/2012; eigene Berechnungen in Anlehnung an Protsch und Dieckhoff (2011)

lich nicht unüblich, erst ein oder zwei Jahre nach der Schule mit einer Ausbildung zu beginnen. Allerdings haben auch 24 Prozent der Realschüler/innen zum Ende der Beobachtungszeit keine Ausbildung begonnen.

Diskrete logistische Übergangsmodelle, die die Interaktion der Variablen Schulabschluss mit der Zeit testen, bestätigen diese Gruppenunterschiede im Zeitverlauf und damit auch grundsätzlich die *Basishypothese HB*, die besagt, dass Hauptschüler/innen geringere Übergangschancen in eine Ausbildung haben als Realschüler/innen (Tabelle 7.1, Modelle *Test 1* und *Test 2*). Die Odds Ratios der Interaktionsterme It_1 , It_2 und It_3 geben jeweils den Effekt der Variablen *Schulabschluss* (Hauptschulabschluss = 0, Realschulabschluss = 1) in der entsprechenden Periode (t1, t2, bzw. t3) an.⁶⁷

67 Es ist anzumerken, dass der „Haupteffekt“ der Variablen Schulabschluss nicht im Modell enthalten ist, um die Interaktionsterme in der vorgenommenen Weise interpretieren zu können (Singer und Willet 2003: 454f.). Odds Ratios mit Werten von über 1 bedeuten eine höhere Chance, in Ausbildung zu gehen, wenn die entsprechende unabhängige Variable um eine Einheit steigt. Werte zwischen 0 und 1 bedeuten eine geringere Übergangschance.

Tab. 7.1: Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung – Jugendliche mit Haupt- und Realschulabschluss (logistische Regressionen)

| Diskrete Hazardratenmodelle | Test 1 | Test 2 |
|--|------------------------------|---------------------|
| t1 | 0,62*** | 0,07*** |
| t2 | 0,89 | 0,11*** |
| t3 | 0,78 | 0,11*** |
| Interaktion: t1 X Schulabschluss (It1) (0=HS-Abschluss, 1=RS-Abschluss) | 2,29*** | 2,60*** |
| Interaktion: t2 X Schulabschluss (It2) | 0,32*** | 0,33*** |
| Interaktion: t2 X Schulabschluss (It3) | 0,41*** | 0,42** |
| <i>Unabhängige Variablen:</i> Mathematiknote, kognitive Grundfähigkeiten, Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren, emotionale und ratgebende Unterstützung durch die Eltern, Anteil Hauptschüler/innen im Bundesland, Migrationshintergrund, Geschlecht, berufliche Stellung des Haushaltsvorstands | nicht im Modell enthalten | im Modell enthalten |
| AIC | 1126,9 | 1118,0 |
| BIC (n = Personen) | 1152,2 | 1193,9 |
| Log Pseudolikelihood (df) | -557,5 (6) | -541,0 (18) |
| Pseudo R ² (McFadden) | 0,06 | 0,09 |

Hinweis: Die Regressionskoeffizienten sind als Odds Ratios dargestellt.

Personen: 502, Perioden: 866, robuste Standardfehler, Signifikanzniveaus der Odds Ratios:

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Quelle: SOEP Datendistribution v27/2012; eigene Berechnungen

Die Gruppenunterschiede in den Übergangschancen über die Zeit erweisen sich auch unter Berücksichtigung der oben genannten weiteren unabhängigen Variablen und Kontrollvariablen im Modell als signifikant (vgl. Modell *Test2*). Realschüler/innen gehen signifikant häufiger direkt im ersten Ausbildungsjahr nach der Schule in Ausbildung über – und das unter (statistischer) Kontrolle von weiteren individuellen Eigenschaften und Merkmalen (Odds Ratio des Interaktionsterms It1 ist signifikant und deutlich größer als 1). Für die beiden darauf folgenden Ausbildungsjahre gilt hingegen, dass die Gruppe der Hauptschüler/innen eine höhere Chance hat, in Ausbildung überzugehen. Diese Umkehrung des Chancenverhältnisses der Bildungsgruppen zwischen der ersten und zweiten Periode bedeutet allerdings nicht, dass bereits im zweiten Ausbildungsjahr nach Schulabschluss mehr Hauptschüler/innen als Realschüler/innen eine Ausbildung beginnen. Wie Abbildung 7.1 illustriert, heißt dies vielmehr, dass der Hazard innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen zur zweiten Periode höher ist als der Hazard der Realschüler/innen, so dass prozentual mehr Jugendliche innerhalb der Gruppe mit Hauptschulabschluss in dieser Periode das Ereignis „Ausbildungsübergang“ erleben, während dies innerhalb der Gruppe mit Realschulabschluss in der ersten Periode häufiger der Fall ist.

Die Berechnung der Interaktion des Schulabschlusses und der Zeit zeigen zudem, wie auch in Abbildung 7.1 ersichtlich, dass die Proportionalitätsan-

nahme diskreter Hazardmodelle über den Zusammenhang der unabhängigen Variablen – hier Schulabschluss – mit der Übergangswahrscheinlichkeit verletzt wäre, wenn die Interaktionsterme nicht in den Modellen enthalten wären und die Proportionalität modellieren würden (Singer und Willet 2003: 454f.). Dies stützt die inhaltlichen Erwägungen zu bildungsgruppenspezifischen Übergangslogiken in einem segmentierten Ausbildungsmarkt. Um die spezifischen Zusammenhänge der unabhängigen Variablen und der Übergangswahrscheinlichkeiten zu analysieren, werden daher für Haupt- und Realschüler/innen jeweils getrennte Regressionsmodelle berechnet.

7.4 Intra-bildungsgruppenspezifische Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit

Tabelle 7.2 und 7.3 weisen die berechneten diskreten logistischen Übergangsmodelle für Hauptschüler/innen (*Modelle H1 bis H8*) und Realschüler/innen (*Modelle R1 bis R8*) aus.⁶⁸ Gemäß den in den Hypothesen HB1, HB2 und HB3 formulierten Zusammenhängen untersuchen diese Modelle die Effekte der *Mathematiknote*, der *kognitiven Grundfähigkeiten* sowie des Persönlichkeitsfaktors *Gewissenhaftigkeit* innerhalb der beiden Bildungsgruppen – bei gleichzeitiger Kontrolle weiterer Persönlichkeitsfaktoren – sowie des Geschlechts, des Migrationshintergrunds, der sozialen Herkunft, der emotionalen und ratgebenden Unterstützung durch die Eltern und des Anteils der Schulabgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss im zutreffenden Bundesland. Nicht alle Modelle in den beiden Tabellen bauen jeweils hierarchisch aufeinander auf. Modell *H1* (bzw. *R1*) ist zwar jeweils eine Unterstufe der Modelle *H2 bis H4* (bzw. *R2 bis R4*), diese Modelle sind jedoch untereinander als nicht-hierarchisch zu bezeichnen, da sie jeweils den singulären Effekt der drei Variablen Mathematiknote (Modelle *H1/R1*), kognitive Grundfähigkeiten (Modelle *H2/R2*) und Gewissenhaftigkeit (Modelle *H3/R3*) testen. Die Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle werden, wie bereits erwähnt, als durchschnittliche Marginaleffekte ausgegeben. Die AME geben an, um wie viele Prozentpunkte sich durchschnittlich die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Ausbildung erhöht bzw. verringert, wenn der Wert einer unabhängigen Variablen um eine Einheit steigt.

68 Tabelle A7 im Anhang enthält für beide Bildungsgruppen eine Korrelationsmatrix der Variablen *Mathematiknote*, *kognitive Grundfähigkeiten* und *Gewissenhaftigkeit* sowie Hazardratenmodelle zu bivariaten Zusammenhängen dieser drei unabhängigen Variablen und der Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung. Die Korrelationen fallen insgesamt recht niedrig aus und sind für beide Bildungsgruppen zwischen den Variablen *kognitive Grundfähigkeiten* und *Mathematiknote* noch am höchsten (Jugendliche mit Realschulabschluss: 0,27; Jugendliche mit Hauptschulabschluss: 0,24).

Tab. 7.2: Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung – Jugendliche mit Hauptschulabschluss (logistische Regressionen)

| Diskrete Hazardratenmodelle | H1 | H2 | H3 | H4 | H5 | H6 | H7 | H8 |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Mathematiknote (höhere Werte sind positiv) | | 0,08*** | | | 0,07** | 0,08*** | 0,07** | 0,06** |
| Kognitive Grundfähigkeiten | | | 0,01 | | 0,00 | 0,00 | -0,01 | -0,01 |
| Big Five: Gewissenhaftigkeit | | | | 0,04 | 0,03 | 0,01 | 0,01 | 0,03 |
| Big Five: Offenheit für Erfahrungen | | | | | | 0,02 | 0,01 | 0,01 |
| Big Five: Neurotizismus | | | | | | -0,02 | -0,02 | -0,02 |
| Big Five: Extraversion | | | | | | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Big Five: Verträglichkeit | | | | | | 0,05* | 0,03 | 0,03 |
| Emotionale u. ratgebende Unterstützung d. Eltern | | | | | | | 0,12** | 0,11** |
| Anteil Hauptschüler/innen Bundesland (1 = hoch) | | | | | | | | 0,16*** |
| Migrationshintergrund (1 = zutreffend) | | | | | | | | 0,14** |
| Geschlecht (1 = weiblich) | -0,03 | -0,01 | -0,03 | -0,03 | -0,01 | -0,02 | -0,03 | -0,04 |
| Berufliche Stellung HH-Vorstand (1 = qualifiziert) | -0,13** | -0,11* | -0,13** | -0,13** | -0,11** | -0,12** | -0,12** | -0,14** |
| t1 | -0,04 | -0,06 | -0,04 | -0,03 | -0,05 | -0,06 | -0,06 | -0,05 |
| t2 | -0,04 | -0,33*** | -0,08 | -0,22 | -0,48*** | -0,66*** | -0,81*** | -0,92*** |
| t3 | 0,06 | -0,22* | 0,01 | -0,12 | -0,37** | -0,55** | -0,69*** | -0,79*** |
| AIC | 442,1 | 437,4 | 443,9 | 442,21 | 439,9 | 443,8 | 439,5 | 433,9 |
| BIC (n = Personen) | 461,1 | 459,6 | 466,0 | 464,37 | 468,4 | 485,0 | 483,8 | 481,3 |
| Log Pseudolikelihood (df) | -215,1 (6) | -211,7 (7) | -214,9 (7) | -214,0 (7) | -210,9 (9) | -208,9 (13) | -205,8 (14) | -201,9 (15) |
| Pseudo R ² | 0,02 | 0,03 | 0,02 | 0,02 | 0,04 | 0,05 | 0,06 | 0,08 |

Hinweis: Die Regressionsergebnisse sind als durchschnittliche Marginaleffekte – AME – angegeben.

Personen: 175, Perioden: 322, robuste Standardfehler, Signifikanzniveaus der AME: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Quelle: SOEP Datendistribution v27/2012; eigene Berechnungen; Modelle in Erweiterung und Anlehnung an Prottsch/Dieckhoff (2011: 82f.)

Tab. 7.3: Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung – Jugendliche mit Realschulabschluss (logistische Regressionen)

| | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | R6 | R7 | R8 |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Diskrete Hazardratenmodelle | | | | | | | | |
| Mathematiknote (höhere Werte sind positiv) | | 0,02 | | | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Kognitive Grundfähigkeiten | | | 0,00 | | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Big Five: Gewissenhaftigkeit | | | | 0,05*** | 0,05*** | 0,06*** | 0,06*** | 0,06*** |
| Big Five: Offenheit für Erfahrungen | | | | | | -0,05*** | -0,05*** | -0,05*** |
| Big Five: Neurotizismus | | | | | | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Big Five: Extraversion | | | | | | 0,03 | 0,03 | 0,03 |
| Big Five: Verträglichkeit | | | | | | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Emotionale u. ratgebende Unterstützung d. Eltern | | | | | | | -0,01 | -0,01 |
| Anteil Hauptschüler/innen Bundesland (1 = hoch) | | | | | | | | 0,03 |
| Migrationshintergrund (1 = zutreffend) | | | | | | | | 0,03 |
| Geschlecht (1 = weiblich) | -0,09 | -0,09 | -0,08 | -0,09* | -0,09 | -0,09* | -0,09* | -0,10* |
| Berufliche Stellung HH-Vorstand (1 = qualifiziert) | -0,02 | -0,02 | -0,02 | -0,04 | -0,04 | -0,03 | -0,04 | -0,04 |
| t1 | -0,04 | -0,04 | -0,04 | -0,02 | -0,02 | -0,02 | -0,02 | -0,03 |
| t2 | 0,13*** | 0,04 | 0,10 | -0,13 | -0,18 | -0,14 | -0,11 | -0,12 |
| t3 | -0,21*** | -0,30*** | -0,24** | -0,47*** | -0,52*** | -0,46** | -0,44* | -0,45* |
| t3 | -0,19*** | -0,28*** | -0,22** | -0,43*** | -0,48*** | -0,42* | -0,40 | -0,41* |
| AIC | 688,1 | 688,9 | 690,0 | 681,9 | 685,6 | 685,9 | 687,8 | 689,1 |
| BIC (n = Personen) | 710,9 | 715,5 | 716,6 | 708,5 | 719,8 | 735,3 | 741,0 | 746,2 |
| Log Pseudolikelihood (df) | -338,0 (6) | -337,4 (7) | -338,0 (7) | -333,9 (7) | -333,8 (9) | -330,0 (13) | -329,9 (14) | -329,6 (15) |
| Pseudo R ² | 0,10 | 0,10 | 0,10 | 0,11 | 0,11 | 0,12 | 0,12 | 0,12 |

Hinweis: Die Regressionsergebnisse sind als durchschnittliche Marginaleffekte – AME – angegeben.

Personen: 332, Perioden: 544, robuste Standardfehler, Signifikanzniveaus der AME: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Quelle: SOEP Datendistribution v27/2012; eigene Berechnungen; Modelle in Erweiterung und Anlehnung an Prottsch/Dieckhoff (2011: 82f.)

Eine bessere Note in Mathematik hat einen signifikant positiven Effekt innerhalb der *Gruppe der Hauptschüler/innen* (vgl. Modelle H2 und H5 bis H8, Tabelle 7.2). Mit jeder besseren Note steigt die Wahrscheinlichkeit, in Ausbildung überzugehen, je nach Modell um durchschnittlich sechs bis acht Prozentpunkte an. Demgegenüber haben weder kognitive Grundfähigkeiten (die nicht über die Mathematiknote erfasst werden) noch Gewissenhaftigkeit einen Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit. *Hypothese HB1* über die Notwendigkeit für Hauptschüler/innen, anhand guter Schulnoten ihre Ausbildungsfähigkeit zu signalisieren, lässt sich mit diesem Befund bestätigen. Für *Hypothese HB2*, die zumindest schwache Effekte der Variablen, die die kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten messen, erwarten lässt, konnten hingegen keine Hinweise gefunden werden. Inwiefern Hauptschüler/innen tatsächlich in mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts gegen Realschüler/innen konkurrieren und dort eine reale Chance auf einen Ausbildungsplatz haben, bleibt daher fraglich. Nicht gänzlich auszuschließen ist, dass sich mittels einer größeren Stichprobe sowie konkreter Informationen über den gefundenen Ausbildungsplatz Anhaltspunkte darüber anführen ließen, dass *Hypothese HB2* in bestimmten Fällen dennoch Gültigkeit besitzt.

Die Modelle H7 und H8 dokumentieren weitere signifikante Effekte auf die Übergangschancen, die auch zu einer leichten Reduktion der Effektstärke der Variablen *Mathematiknote* führen. Zum einen zeigen die Modelle, dass das Elternhaus der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss einen unterstützenden Effekt auf die Ausbildungschancen haben kann. Dieser erweist sich jedoch nicht über sozioökonomische Unterschiede oder mögliche berufliche Netzwerkressourcen, gemessen an der beruflichen Stellung des Haushaltsvorstands, sondern über einen ratgebenden und liebevollen Umgang der Eltern mit ihren Kindern (siehe positiven Effekt der Variablen *emotionale und ratgebende Unterstützung durch die Eltern*). Zum anderen berücksichtigt Modell H8 die Höhe des Anteils der Schulabgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss im zutreffenden Bundesland. In Bundesländern, in denen der Anteil der Schulabgänger/innen mit maximal Hauptschulabschluss über dem Durchschnitt liegt, haben Hauptschüler/innen eine um durchschnittlich 16 Prozentpunkte höhere Übergangswahrscheinlichkeit. Dies lässt darauf schließen, dass in diesen Bundesländern das Ausmaß statistischer Diskriminierung oder auch Diskreditierung der Bildungsgruppe „Hauptschüler/innen“ geringer ausfällt und dementsprechend die berufliche Segmentierung des Ausbildungsmarkts weniger stark ist als in Bundesländern, in denen sie eine (noch) kleinere Gruppe darstellen bzw. die Ausbildungsmarktsituation schwieriger ist. Auch wenn die Effekte der bundesländerspezifischen Gruppengröße der Hauptschüler/innen sowie der Ausbildungsmarktsituation hier nicht eindeutig zu trennen sind, wird deutlich, dass der Kontext eine große Rolle für die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen spielt. Dass stattdessen eine geringere soziale oder kognitive Selektivität der Gruppe der Hauptschü-

ler/innen in den Bundesländern mit einem hohen Anteil dieser Bildungsgruppe ursächlich für bessere Übergangschancen sind, ist weniger wahrscheinlich. Im Modell sind Informationen über die kognitiven Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und den sozialen Hintergrund enthalten, so dass mögliche Selektivitäten kontrolliert werden.

Gemessen anhand des AIC-Kriteriums⁶⁹ weist Modell *H8* die höchste Modellgüte innerhalb der Modelle für die Hauptschüler/innen auf. Auch das Pseudo R^2 (McFadden) ist für diese Modell am höchsten, wobei anzumerken ist, dass das Pseudo R^2 mit 0,08 insgesamt eher gering ausfällt. Trotz der eher niedrigen Fallzahl deutet dies daraufhin, dass ein Teil der Varianz in den Übergangswahrscheinlichkeiten nicht erklärt werden kann. Als weiteres signifikantes Ergebnis ist zu berichten, dass Mädchen und junge Frauen unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss durchschnittlich eine um 14 Prozentpunkte geringere Übergangswahrscheinlichkeit als Jungen und junge Männer aufweisen (vgl. Modell *H8*). Aus der Forschung ist bekannt, dass Mädchen und Frauen generell geringere Chancen auf eine duale Berufsausbildung haben und größere Chancen auf eine Ausbildung innerhalb des Schulberufssystems. Für diese Ausbildungsberufe wird jedoch in der Regel mindestens ein Realschulabschluss vorausgesetzt (vgl. Beicht et al. 2008). Den Erkenntnissen aus dem Forschungsstand folgend (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 105), wären ebenso für Jugendliche mit Migrationshintergrund Benachteiligungen zu erwarten. Es zeigt sich jedoch kein signifikanter Effekt dieser Variablen. Zu vermuten ist aber, dass sich bei einer höheren Fallzahl Unterschiede zwischen Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen nachweisen ließen.

Für die *Gruppe der Jugendlichen mit Realschulabschluss* ist im Gegensatz zur Gruppe der Hauptschüler/innen kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern zu beobachten (siehe Tabelle 7.3, Modelle *R1* bis *R8*). Dies ist vermutlich auch Ausdruck der größeren Berufswahloptionen dieser Bildungsgruppe, die sich auch durch bessere Zugangsmöglichkeiten zu Berufen des Schulberufssystems auszeichnen. Demgegenüber haben Jugendliche mit Migrationshintergrund unter den Realschüler/innen eine um zehn Prozentpunkte schwach signifikant geringere Übergangswahrscheinlichkeit als jene ohne Migrationshintergrund.

Die gruppenspezifische *Hypothese HB3* nimmt an, dass für Realschüler/innen die Schulnoten ein weniger relevantes Selektionskriterium für den Zugang zu Ausbildung sind als für Hauptschüler/innen, dafür aber kognitive

69 Das AIC-Kriterium (Akaike's information criterion) und das BIC-Kriterium (Bayesian information criterion), welche neben der Anzahl der Parameter im Modell zusätzlich die Samplegröße berücksichtigen, eignen sich im Gegensatz zu einem Likelihood-Ratio-Test auch für einen Vergleich nicht-hierarchischer Modelle eines Samples. Das Modell mit den kleineren AIC- oder BIC-Werten ist als geeigneter zu bezeichnen (Kohler und Kreuter 2009: 279ff.; Long und Freese 2000; Singer und Willet 2003: 120f. und 401f.).

Grundfähigkeiten und vorteilhafte Persönlichkeitsmerkmale eine entscheidende Rolle spielen. In Bezug auf diese Hypothese ist festzustellen, dass die Mathematiknote erwartungsgemäß keinen signifikanten Effekt hat, bessere kognitive Grundfähigkeiten jedoch entgegen der Erwartung auch nicht. *Hypothese HB3* ist jedoch teilweise zuzustimmen, da gewissenhaftere Jugendliche eine höhere Übergangswahrscheinlichkeit haben als Jugendliche, die eine geringere Ausprägung auf dem Persönlichkeitsfaktor *Gewissenhaftigkeit* aufweisen (vgl. Modelle *R4* bis *R8*). Kognitive Grundfähigkeiten, die nicht in Schulzertifikate „übersetzt“ sind, werden offensichtlich bei keiner der beiden Bildungsgruppen im Bewerbungsprozess „entdeckt“. *Gewissenhaftigkeit* sticht als entscheidendes und hoch signifikantes Merkmal hervor. Es ist daher anzunehmen, dass ein gewissenhaftes Suchverhalten oder ein entsprechendes Auftreten im Auswahlverfahren Realschüler/innen im Gegensatz zu Hauptschüler/innen erlaubt, ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Für die Bedeutung dieses Persönlichkeitsfaktors innerhalb der Gruppe der Realschüler/innen spricht auch, dass das Modell *R4*, das lediglich die Variable *Gewissenhaftigkeit* und die drei Kontrollvariablen Geschlecht, Migrationshintergrund und berufliche Stellung der Eltern berücksichtigt, die höchste Modellgüte aufweist (aufgrund der niedrigsten AIC- und BIC-Werte). Darüber hinaus zeigt sich ein negativer Effekt des Persönlichkeitsmerkmals *Offenheit für Erfahrungen*. Dieser liefert Hinweise bezüglich der Frage, weshalb sich die Hazardrate für Jugendliche mit Realschulabschluss nach dem ersten Ausbildungsjahr nach Schulabschluss drastisch verringert. Oder anders formuliert, weshalb über 20 Prozent der Realschüler/innen auch im dritten Ausbildungsjahr nach ihrem Schulabschluss noch keine Ausbildung begonnen haben, obwohl sie im Vergleich zu den Hauptschüler/innen einer bevorzugten Bildungsgruppe angehören. Es scheint gerechtfertigt anzunehmen, dass Realschüler/innen, die offen für neue Erfahrungen sind, mit größerer Wahrscheinlichkeit zunächst andere Wege einschlagen, anstatt sich aktiv auf die Suche nach einem vollqualifizierenden Ausbildungsplatz zu machen. Darunter fällt auch der Besuch einer weiterführenden Schule. Es könnte jedoch auch sein, dass sie sich vermehrt in höheren Segmenten des Ausbildungsmarkts bewerben, in denen sie durch die Konkurrenz zu den Abiturient/innen geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben.

7.5 Zusammenfassung der Befunde des Intra- und Inter-Bildungsgruppenvergleichs

Die theoretische Ausgangsbasis für dieses Kapitel war die Annahme, dass in einem nach dem Schulabschluss segmentierten Ausbildungsmarkt für Hauptschüler/innen und Realschüler/innen ungleiche Mechanismen des Zugangs zu Ausbildung wirken. Die Ergebnisse diskreter logistischer Übergangsmodele

liefern Hinweise, die die Annahme differenzierter Zugangslogiken stützen, auch wenn analytisch nicht zwischen verschiedenen Berufssegmenten unterschieden werden konnte. Mithilfe von gruppenspezifischen Regressionsmodellen konnte gezeigt werden, dass für einen Übergang von der Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung je nach Schulabschluss andere Eigenschaften und Hintergrundfaktoren relevant sind.

Zunächst ist aber festzuhalten, dass Hauptschüler/innen im Vergleich zu Realschüler/innen deutlich geringere Chancen haben, direkt nach der Schule in eine Ausbildung überzugehen (*Basishypothese HB*). Die Unterschiede zwischen den beiden Bildungsgruppen heben sich erst im zweiten Ausbildungsjahr nach dem Erreichen des Schulabschlusses auf. Dies bedeutet, dass Hauptschüler/innen sehr viel häufiger zwischen der Schule und der Ausbildung einer Wartezeit ausgesetzt sind, die sie oftmals in einem Bildungsgang des „Übergangssystems“ verbringen. Ihr Einstieg in das Erwerbsleben verzögert sich, ohne dass dadurch in der Regel ein nachweislich höheres Kompetenzniveau oder ausbildungsmarktrelevantes Zertifikat erreicht wird (vgl. Kapitel 2). Gute Noten in Mathematik, als Signal der Ausbildungsfähigkeit, sind für Jugendliche mit Hauptschulabschluss gemäß *Hypothese HB1* zudem entscheidend. Diese Jugendlichen haben somit eine (zweifach) geringe „zweite Chance“, schlechte Schulleistungen durch einen schnellen Start in die Ausbildung in einen Ausbildungserfolg zu verwandeln. Da sich innerhalb der Gruppe der Hauptschüler/innen keine signifikanten Effekte für die entsprechenden Variablen nachweisen ließen, ist davon auszugehen, dass selbst jene Hauptschüler/innen selten „zweite Chance“ erhalten, die über sehr hohe kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten verfügen – auch *nicht* in Kombination mit guten Schulnoten, wie sie *Hypothese HB2* für mittlere Segmente des Ausbildungsmarkts annimmt. Auch entgegen der Teilerwartung laut *Hypothese HB3* haben höhere kognitive Grundfähigkeiten auch für Realschüler/innen keinen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung aufzunehmen. Die Ergebnisse lassen jedoch den Schluss zu, dass Realschüler/innen selbst mit schlechteren Noten gute Chancen auf einen schnellen Ausbildungsbeginn haben und durch ein gewissenhaftes Suchverhalten und ein entsprechendes Auftreten in Bewerbungsverfahren eher schlechtere Schulleistungen kompensieren können als Hauptschüler/innen. Die Ergebnisse geben Anhaltspunkte dafür, dass vorteilhafte Persönlichkeitsmerkmale, hier gemessen über die individuelle Ausprägung des Big-Five-Persönlichkeitsfaktors *Gewissenhaftigkeit*, nur in mittleren und höheren Segmenten des Ausbildungsmarkts positiv zum Tragen kommen, in denen Hauptschüler/innen keine Chance auf einen Ausbildungsplatz haben. Während keine Hinweise für die Gültigkeit der *Hypothese HB2* gefunden worden, kann *Hypothese HB3* daher zu einem Teil, d.h. in Bezug auf den höheren „Nutzwert“ vorteilhafter Persönlichkeitsmerkmale innerhalb der Gruppe mit Realschulabschluss beim Ausbildungszugang, bestätigt werden. Gesetzt den Fall, die theoretische

Annahme der *Hypothese HB2* über eine tatsächliche Konkurrenz der Hauptschüler/innen mit Realschüler/innen in mittleren Berufssegmenten hat dennoch Bestand, sollte sie nur auf bestimmte Ausschnitte des Ausbildungsmarkts und damit eine kleinere Subpopulation der Hauptschüler/innen zutreffen. Mit dem SOEP ist es jedoch nicht möglich, diese zu identifizieren.

Neben diesen Ergebnissen zeigt sich, dass eine emotionale und ratgebende Unterstützung durch die Eltern positiv für Jugendliche mit Hauptschulabschluss ist, auch wenn sich damit schlechte Schulnoten nicht kompensieren lassen. Die Regressionsmodelle liefern außerdem weitere Hinweise darauf, dass die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen und damit die Auffassung darüber, ob sie eine „ausbildungsreife“ Bildungsgruppe darstellen, kontextabhängig ist (Solga et al. 2011).

Die berichteten Übergangsmodelle auf Basis des SOEP weisen einige Einschränkungen auf. Dies ist einerseits auf eine begrenzte Fallzahl zurückzuführen. Beispielsweise konnte zwar analysiert werden, ob die Jugendlichen generell eine vollqualifizierende Ausbildung begonnen haben, eine Differenzierung nach Berufssegmenten oder verschiedenen Ausbildungstypen (beispielsweise duales System, Schulberufssystem oder staatlich geförderte Ausbildungsverhältnisse nach BBiG/HwO) war allerdings nicht möglich. Damit einhergehend konnten Geschlechterunterschiede zwar kontrolliert, die berufliche Segregation, die sich bereits beim Zugang zu Ausbildung zeigt, jedoch nicht modelliert werden. Ebenso wenig war es möglich, den eventuellen weiteren Besuch einer allgemeinbildenden Schule sowie weitere Unterbrechungen oder Alternativen zu einer aktiven Ausbildungssuche zu berücksichtigen. Dies ist verknüpft mit einer Problematik, die sich weniger durch zu geringe Fallzahlen oder die verwendete Datenbasis ergibt und bereits angesprochen wurde. Die Übergangsmodelle können nicht eindeutig zwischen dem Einfluss des Suchverhaltens der Jugendlichen und dem Einfluss des Rekrutierungs- und Auswahlverhaltens der beruflichen *Gatekeeper* auf die Ausbildungschancen unterscheiden. Im nächsten Kapitel wird daher versucht, die bisher gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf nach dem Schulabschluss segmentierte Übergangslogiken mit Blick auf die eine Seite des Ausbildungsmarkts – die Rekrutierungsseite – näher zu beleuchten.

8 Empirische Analyse III: Rekrutierungs- und Auswahlverfahren von Betrieben auf dem Ausbildungsmarkt

In diesem Kapitel werden die betrieblichen Auswahlverfahren und die in den jeweiligen Stufen wirksamen Auswahlkriterien näher ergründet. Wirken betriebliche Auswahlverfahren als soziale Schließungsmechanismen auf dem Ausbildungsmarkt, die Konsequenzen für die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen haben können? Um einen tieferen Einblick in das berufliche *Gatekeeping* auf der betrieblichen Ebene zu erlangen, wird für diesen Analyseschritt ein qualitatives methodisches Design gewählt. Leitfadengestützte Interviews, die mit Personalverantwortlichen im Bereich der betrieblichen Ausbildung geführt wurden, werden inhaltsanalytisch ausgewertet.⁷⁰ Der Versuch, ein vollständiges Bild über die Auswahlverfahren in verschiedenen Segmenten des deutschen Ausbildungsmarkts zu gewinnen, würde den Rahmen dieser Studie sprengen. Die Analyse konzentriert sich daher auf die gängigen Auswahlverfahren für Ausbildungsberufe in mittleren Berufssegmenten, in denen laut Kapitel 6 sowie der Berufsbildungsstatistik für einen Teil der Hauptschüler/innen grundsätzlich noch Chancen auf einen Ausbildungsplatz bestehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 283). So können die theoretischen Annahmen der nach Bildungsgruppen differenzierten Auswahlprozesse in einem segmentierten Ausbildungsmarkt näher beleuchtet werden, für die die quantitativen Analysen auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels in Kapitel 7 bereits empirische Anhaltspunkte liefern.

Nach der Darstellung der methodischen Vorgehensweise (Kapitel 8.1), des Untersuchungssamples (Kapitel 8.2) und der Beschreibung der Ergebnisse (Kapitel 8.3) folgt eine Interpretation und Einschätzung der Auswahlprozesse und ihrer möglichen Konsequenzen für Hauptschüler/innen vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus Kapitel 6 und 7 (Kapitel 8.4 und 8.5).

8.1 Methodisches Vorgehen – Inhaltsanalyse von Experteninterviews

Betriebliche Gatekeeper als Expert/innen

In den untersuchten Betrieben wurden Gespräche mit einer Person oder mehreren zuständigen Personen aus den Bereichen Konzeption und Entwicklung

70 Die Interviews wurden im Rahmen des Brückenprojekts „Rekrutierungsverhalten von Unternehmen auf Ausbildungs- und Arbeitsmärkten“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung geführt. Ich danke Heike Solga und Julia Schmid für ihre Unterstützung.

oder Rekrutierung, Auswahl und Durchführung der betrieblichen Ausbildung geführt.⁷¹ Die Personalverantwortlichen werden als Informationsträger/innen der üblichen Rekrutierungs- und Auswahlstrategien in den untersuchten Segmenten des Ausbildungsmarkts betrachtet. Gleichzeitig ist ihr Handeln mitentscheidend dafür, welche Schulabgänger/innen einen Ausbildungsplatz im jeweiligen Betrieb erhalten und – damit verknüpft – wer durch berufliche Zertifikate Zugang zu bestimmten Berufssegmenten des Arbeitsmarktes erhält. Sie nehmen daher die Rolle beruflicher *Gatekeeper* auf der betrieblichen Ebene ein. Meuser und Nagel (2005b: 259) folgend, verfügen die betrieblichen *Gatekeeper* als Expert/innen einerseits „über einen privilegierten Zugang zu Informationen“ und sind andererseits verantwortlich „für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“. Im vorliegenden Fall sind das die Rekrutierung und die Auswahl von Auszubildenden. Grundsätzlich entspricht dies dem Expertenbegriff von Bogner und Menz (2005), der in diesem Buch geteilt wird:

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen.“ (Bogner und Menz 2005: 46; im Original ist dieser Absatz kursiv hervorgehoben)

Durchführung der Interviews

Das Ziel der Interviews war, Informationen über die betrieblichen Rekrutierungs- und Auswahlstrategien im Bereich der dualen Ausbildung zu gewinnen. Dazu zählen die Rekrutierungsbemühungen, der Aufbau und zeitliche Ablauf der Auswahlverfahren, die an den jeweiligen Auswahlstufen ansetzenden Selektionskriterien sowie die dahinter liegenden Entscheidungslogiken. Um den Kontext des betrieblichen Handelns nachvollziehen zu können, wurden ebenfalls Informationen über die Rekrutierungssituation (Anzahl der Bewerbungen) erhoben wie über die Einschätzung der Betriebe, ob Veränderungen der Situation durch die demografischen Entwicklungen erwartet werden.

Um vergleichbare Kenntnisse über die Auswahlverfahren verschiedener Betriebe zu gewinnen, wurde ein Gesprächsleitfaden konstruiert, der offene Fragen zu den genannten Themenkomplexen enthält. Die Interviewfragen wurden offen gestellt, um den Befragten keine Antworten zu suggerieren und ein mögliches sozial erwünschtes Antwortverhalten zu verringern. Außerdem

71 Die befragten Personen bezeichneten ihre berufliche Tätigkeit als *Recruiting* im Bereich der Ausbildung, Ausbildungsleitung oder Ausbildungsverantwortung. Die Befragten werden im Folgenden zusammenfassend als Personalverantwortliche bezeichnet.

kann auf diese Weise ein bisher wenig erforschtes Untersuchungsfeld exploriert werden. Der Leitfaden fokussiert darauf zu erfassen, in welcher zeitlichen Abfolge die Auswahlstufen stattfinden und auf welcher konkreten Stufe im Auswahlprozess welche Selektionskriterien relevant werden. Er ist so strukturiert, dass zunächst offen danach gefragt wird, welche Bewerbermerkmale für die jeweiligen Auswahlstufe entscheidend sind. Spezifische Selektionskriterien, für die es Anhaltspunkte aus den theoretischen Überlegungen, dem Forschungsstand und den Analysen des Kapitels 7 gibt, wurden erst dann angesprochen, wenn sie von den Befragten nicht spontan genannt wurden (der Leitfaden befindet sich im Anhang).⁷²

Nach der Samplegewinnung (siehe nächster Abschnitt) wurde in Vorbereitung der Interviews für jeden befragten Betrieb eine Recherche durchgeführt. Auf Unternehmenswebseiten zugängliche Informationen zur beruflichen Ausbildung – beispielsweise zum Umfang der dualen Ausbildung im Betrieb, zu Auswahlverfahren und betrieblichen Zugangsvoraussetzungen für die verschiedenen Berufe – konnten so bereits in die konkrete Interviewdurchführung einfließen und wertvolle Gesprächszeit sparen. Der Leitfaden wurden daher für jedes Interview angepasst, wobei die Grundstruktur beibehalten wurde, um die Vergleichbarkeit der Interviews gewährleisten zu können (zur Angemessenheit dieser Vorgehensweise vgl. Gläser und Laudel 2009: 150ff.). Die Interviews wurden im Sommer bis Frühherbst 2011 geführt, elektronisch aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ihre Dauer beträgt zwischen 40 und 80 Minuten.

Inhaltsanalytischer Ansatz zur Auswertung der Interviewtexte

Die transkribierten Interviewtexte stellen neben den Informationen aus den Vorrecherchen das zentrale Datenmaterial dar, das inhaltsanalytisch ausgewertet wird. Im Gegensatz zu der Inhaltsanalyse der Ausbildungsordnungen in Kapitel 6.2 wird für die Inhaltsanalyse dieses Kapitels ein offeneres Verfahren gewählt. Im Vergleich zur Klassifizierung der Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen der Ausbildungsordnungen geht es hier nicht darum, Kategorien zu quantifizieren und in Maßzahlen zu überführen, sondern die Rekrutierungs- und Auswahlverfahren und damit das *Gatekeeping* auf der betrieblichen Ebene zu verstehen. Die Inhaltsanalyse in diesem Kapitel lehnt sich damit stärker an Gläser und Laudel (2009: 197ff.) und weniger an Mayring (2008) an. Mit einem Suchraster, das von den Themenkomplexen des Gesprächsleitfadens ausgeht, aber gleichzeitig offen am Interviewtext entwickelt wird, wenn neue Aspekte erkennbar sind, werden wichtige Textstellen extrahiert. Die weitere Auswertung basiert auf diesen Textextrakten, anhand

72 Anzumerken ist, dass das Thema „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ bewusst nicht angesprochen wurde, da dies einen sehr großen zusätzlichen Themenkomplex eröffnet hätte, der in dieser Untersuchung nicht im Fokus steht.

derer die Informationen noch einmal verdichtet werden, um anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Auswahlpraxen der beobachteten Betriebe und der Legitimation dieser Vorgehensweisen durch die betrieblichen *Gatekeeper* hervorheben zu können (ein ähnliches Vorgehen für die Analyse von Experteninterviews empfehlen auch Meuser und Nagel 2005a). In der Beschreibung der Rekrutierungssituation und der Auswahlverfahren wird auf direkte Zitate der Aussagen der befragten Personen weitgehend verzichtet. Sie werden stattdessen – unter Angabe der Interviewnummer – zusammenfassend und sehr inhaltsnah paraphrasiert, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen.

8.2 Untersuchungssample und Spezifikation der betrachteten Ausbildungsmarktsegmente

Mit dem Ziel, die typische Rekrutierungs- und Auswahlpraxis in mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts zu untersuchen, wurde eine Vorauswahl von großen Unternehmen vorgenommen, die in einer deutschen Großstadt in vergleichbaren Ausbildungsberufen ausbilden. Entscheidend war, dass die Betriebe Auszubildende für (quantitativ relevante) bürokaufmännische und/oder gewerblich-technische Ausbildungsberufe suchen. Dazu zählen (1) der Beruf Kaufmann/-frau für Bürokommunikation bzw. der Beruf Bürokaufmann/-frau – im Folgenden „Büroberufe“ genannt – und (2) einer oder mehrere der drei Ausbildungsberufe: Elektroniker/in (in der Regel für die Fachrichtung „Betriebstechnik“), Kfz-Mechatroniker/in und Mechatroniker/in. Diese Berufe des Metall- bzw. des Elektrosegments werden von den Betrieben als gewerblich-technische Berufe bezeichnet. Die Bezeichnung wird im Folgenden mit „technische Berufe“ abgekürzt.

Betrieben, die diese Kriterien erfüllen, wurde eine Kurzfassung des Forschungsanliegens mit der Bitte um ein Interview zugesandt.⁷³ Es konnten insgesamt sieben Betriebe für ein Interview gewonnen werden, die die oben genannten Kriterien erfüllen.⁷⁴

Aufgrund der Größe und des Bekanntheitsgrads der Unternehmen, die für ein Interview gewonnen werden konnten, sind die betrachteten Ausbildungsmarktsegmente eher in der oberen Mitte eines hierarchisch strukturierten Markts zu verorten. Informationen zu den Betrieben des Untersuchungs-

73 In dem Anschreiben wurde angekündigt, dass ein Interesse an den Rekrutierungsstrategien und Auswahlverfahren im Bereich der dualen Ausbildung besteht, um zu untersuchen, welche Konsequenzen die betrieblichen Entscheidungsprozesse einschließlich der Auswahlkriterien und Auswahlprozedere für die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Merkmalen (soziale Herkunft, Schulabschluss/-leistungen, Schullaufbahnen, Geschlecht oder berufliche [Praktikums-]Erfahrungen) haben.

74 Alle untersuchten Betriebe bilden in weiteren Ausbildungsberufen aus. Einige bieten darüber hinaus auch eine Ausbildung im Rahmen von dualen Studiengängen an.

samples und der dazugehörigen Interviewnummer befinden sich in Tabelle 8.1. Dabei ist zu beachten, dass viele betriebliche Informationen, die für die Untersuchung wenig relevant sind, nicht dargestellt oder simplifiziert werden, um die Anonymität der Befragungspersonen nicht zu gefährden und mögliche Rückschlüsse auf die befragten Betriebe zu vermeiden.

Tab. 8.1: Untersuchungssample – Experteninterviews

| Inter- viewnr. | Branche | Ausbildungs- quote | Betriebs- größe | Bewerbungen pro Ausbildungsplatz |
|---------------------------|--------------------------|--|---|--|
| | | Anteil der Auszubildenden und dual Studierenden an den Beschäftigten insgesamt | Zahl der Beschäftigten | <i>B: Büroberuf</i> (entweder Kaufmann/-frau für Büro-kommunikation oder Bürokaufmann/-frau) <i>T: Durchschnitt für die technischen Berufe</i> (je nach Betrieb: Mechatroniker/in und/oder Kfz-Mechatroniker/in und/oder Elektroniker/in) |
| IV1 | Wasser/ Abwasser | ca. 7 Prozent | über 500 | B: 38 pro Platz T: 18 pro Platz |
| IV2 | Flugverkehr | 4-5 Prozent | über 500 | B: 78 pro Platz T: 21 pro Platz |
| IV3 | Abfallwirt- schaft | 4-5 Prozent | über 500 | B: ca. 25 pro Platz T: ca. 20 pro Platz |
| IV4 | Wohnungsbau | 3-4 Prozent | über 250 | B: 10 pro Platz (nach Vorauswahl durch Agentur für Arbeit) |
| IV5 | Verkehr | 3-4 Prozent | über 500 | B: 58 pro Platz T: 20 pro Platz |
| IV6 | Energiewirt- schaft | ca. 8 Prozent | über 500 (Teil eines internationalen Konzerns) | 40 pro Platz (Durchschnitt über alle Berufe, einschließlich duale Studiengänge) |
| IV7 | Informations- technik | ca. 8 Prozent | über 500 (Teil eines internationalen Konzerns) | B: 25 pro Platz T: 7 pro Platz |

Die Betriebe des Untersuchungssamples bilden in den genannten Ausbildungsberufen aus, sind bekannte Größen des lokalen Arbeitsmarkts und haben in der Region ein gutes „Arbeitgeberimage“. Dennoch könnten die Betriebe ein unterschiedliches Attraktivitätsniveau für Schulabgänger/innen aufweisen. Die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen wären in den weniger attraktiven Betrieben höher, wenn sich Realschüler/innen und Abiturient/innen in geringerem Ausmaß für eine Ausbildung in diesen Betrieben entscheiden würden. Vorstellbar ist, dass eine Ausbildung in einem auch national bekannten und international agierenden Konzern (IV6, IV7) oder bei einem Flughafenbetreiber (IV2) unter den Jugendlichen beliebter ist als etwa eine Ausbildung bei einem Verkehrsbetrieb (IV5) oder in der Abfallwirt-

schaft (IV3). Gleichzeitig ist anzunehmen, dass in dem Ranking der Betriebe durch die Jugendlichen auch andere Faktoren wie der Standort eine Rolle spielen. Beispielsweise befindet sich ein Ausbildungsbetrieb eines internationalen Konzerns (IV7) außerhalb der Stadtgrenze und ist daher schlechter an das öffentliche Verkehrsnetz angebunden. Dieser Betrieb gibt auch an, einen starken Bewerberrückgang (insbesondere für den betrachteten technischen Beruf) zu beobachten. Dennoch konnten nach eigenen Aussagen bisher alle Betriebe im Untersuchungssample – wenn nötig – einem Bewerberrückgang durch Marketingmaßnahmen entgegenwirken. Dies kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass die Sampleauswahl hinsichtlich des Ziels erfolgreich war, ein zumindest ähnliches Attraktivitätsniveau der Ausbildungsbetriebe zu erreichen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Attraktivität eines Ausbildungsplatzes für Jugendliche zudem in großem Maße über den spezifischen Ausbildungsberuf bestimmt wird.

8.3 Ergebnisse

8.3.1 Skizzierung der Rekrutierungssituation

Die befragten Personalverantwortlichen verfügen nach eigenen Aussagen bisher über einen ausreichend großen Bewerberpool, auch wenn sie einen Rückgang an eingehenden Bewerbungen verzeichnen. Es überwiegt die Vorstellung, dass die demografische Entwicklung – genauer der Rückgang der Zahl der Schulabgänger/innen – entweder allgemein nicht so gravierend ausfalle, wie in der öffentlichen Debatte dargestellt, oder daraus keine Rekrutierungsprobleme für den eigenen Betrieb erwachsen würden. Über Marketing, die Zusammenarbeit in Netzwerken und Schulen könne als attraktiver Arbeitgeber viel erreicht werden, um geeignete Bewerber/innen zu gewinnen. Es wird darauf verwiesen, dass die Anzahl der Schulabgänger/innen mit Abitur und Realschulabschluss in den nächsten Jahren nicht sinken würde. In einem der Betriebe zeigen sich die Expert/innen erfreut darüber, dass sie nicht mehr eine so große Fülle an Bewerbungen erhielten wie in den letzten Jahren, weil die Bewerberauswahl in der Vergangenheit sehr zeitintensiv gewesen sei (IV2). Problematisiert wird generell weniger eine sinkende Anzahl an Bewerbungen pro Ausbildungsplatz als die „Qualität“ der Bewerber/innen und der Auszubildenden im Betrieb. Verantwortlich werden dafür schulische Defizite gemacht (IV5, IV3), aber auch soziale Probleme der Jugendlichen, mit denen sich die Betriebe überfordert fühlen würden (IV3). Auf der anderen Seite werden die gestiegenen beruflichen Anforderungen als ursächlich dafür betrachtet, dass die „Qualität“ abnehme und die Kenntnisse der Jugendlichen heute nicht mehr ausreichend seien (IV6).

Die demografische Entwicklung wird auch als Gelegenheit begriffen, eine stärker bedarfsorientierte Ausbildung anzustreben und die Ausbildungskapazitäten einzuschränken (IV1, IV2, IV4). Anzumerken ist jedoch, dass für einen der Betriebe (IV1) die demografische Entwicklung dennoch ein größeres, wenn auch „diffuses Thema“ ist. Eine andere Befragte berichtet außerdem über mehrere Initiativen des Unternehmens, einem Fachkräftemangel zu begegnen (IV7), die sich allerdings (zumindest bisher) nicht auf die Rekrutierung für die duale Ausbildung beziehen würden.

Mit der aktuellen Situation zeigen sich die Expert/innen grundsätzlich zufrieden. Anzumerken ist, dass in allen Betrieben, die sowohl in den Büroberufen als auch in den betrachteten technischen Berufen ausbilden, die Anzahl der Bewerbungen pro ausgeschriebenen Ausbildungsplatz in den Büroberufen deutlich höher liegt als in den technischen Berufen. Soweit die Personalverantwortlichen diesbezüglich Zahlen nennen können, ist eine hohe geschlechtliche Segregation des Bewerberfelds zu beobachten. Nur sehr wenige Mädchen bewerben sich um einen Ausbildungsplatz in den technischen Berufen, interessieren sich aber überproportional häufig für die Büroberufe, in denen aber auch Jungen zunehmend als Bewerber auftreten.

Befragt nach der Anzahl der Bewerbungen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss – im Vergleich zu jenen mit Realschulabschluss oder Abitur – können die Betriebe entweder keine konkreten Zahlen angeben oder sagen, dass Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss Einzelfälle seien. Außerdem können die meisten *Gatekeeper* keine Angaben über den Verbleib von Bewerber/innen der verschiedenen Bildungsgruppen in den einzelnen Stufen im Auswahlverfahren machen. In den meisten Fällen müssten solche Informationen extra erhoben werden, was die Betriebe zu viel Zeit koste. Ausführliche Daten über den Verbleib von Bewerber/innen im Auswahlverfahren – differenziert nach dem Schulabschluss – liegen daher nur für zwei der untersuchten Fälle vor. Auf eine Auswertung dieser Daten wird daher verzichtet.⁷⁵

8.3.2 Aufbau und Ablauf der mehrstufigen Auswahlverfahren

Schüler/innen, die im Anschluss an die Schule mit einer Ausbildung beginnen möchten, müssen sich in ihrem letzten Schuljahr um einen Ausbildungsplatz bewerben. Etwa die Hälfte der Betriebe setzt die Bewerbungsfrist für den Ausbildungsstart im Herbst bis 31. Dezember des Vorjahres (oder davor), um möglichst früh Verträge abschließen zu können (IV1, IV2, IV5). Die anderen verfolgen eher die Strategie, die Verfahren länger bzw. so lange

75 In den Daten des einen Betriebs kommen zudem per Definition keine Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss vor, weil die Bewerbungen durch die lokale Arbeitsagentur auf der Grundlage betrieblicher Vorgaben vorselektiert werden (IV4).

offen zu halten, bis geeignete Auszubildende gefunden sind (IV3, IV6, IV4, IV7).

Die Betriebe nehmen – unter Angabe von gewünschten Bewerbermerkmalen – eine Steuerung des Bewerbungseingangs über die Ausschreibung oder Ankündigung ihrer offenen Ausbildungsplätze vor. Dieser Aspekt der Rekrutierungsstrategie kann als eine *Vorstufe* zum eigentlichen Auswahlverfahren betrachtet werden. Nach dem Eingang der Bewerbungen finden in allen untersuchten Betrieben mehrstufige Auswahlverfahren statt, die sich im Ablauf sehr ähneln. Die *erste Stufe* bildet dabei die Auswahl auf der Grundlage der schriftlichen Bewerbungsunterlagen der Jugendlichen. Diese müssen neben einem Anschreiben und einem tabellarischen Lebenslauf (meistens mit Foto) die letzten zwei bis drei Schulzeugnisse enthalten und, wenn vorhanden, Nachweise über Schülerpraktika. Danach führen die Betriebe auf der *zweiten Stufe* einen Einstellungstest durch. Diese Stufe wird generell als sinnvoll betrachtet. In einem der Betriebe würden die Personalverantwortlichen den Test für bestimmte – gemessen an der Zahl der Bewerbungen weniger beliebte – Berufe allerdings lieber einstellen. Als Grund wird angegeben, dass sie bei geringen Bewerberzahlen nur begrenzt in der Lage seien, auf dieser Stufe „auszusieben“ (IV7). Die Arbeitnehmervertretung bestehe jedoch auf den Test, so dass er weiterhin für alle Berufe durchgeführt wird. In der *dritten Auswahlstufe* finden Vorstellungsgespräche statt. Zwei der Betriebe führen in den Büroberufen auf dieser Stufe sogenannte Gruppenauswahlverfahren durch. Neben dem Vorstellungsgespräch werden hier zusätzlich Teamaufgaben und Einzelpräsentationen von den Bewerber/innen gefordert (IV6, IV7).

Für die Büroberufe werden in der Regel zwischen 30 und 40 Prozent der Bewerber/innen zum Einstellungstest, d.h. zur zweiten Auswahlrunde eingeladen; zwischen 10 und 15 Prozent aller Bewerber/innen verbleiben für die dritte Stufe und nehmen an den Vorstellungsgesprächen bzw. Gruppenauswahlverfahren teil. In einem Betrieb wurden abweichend davon für das Ausbildungsjahr 2011/2012 nur 12 Prozent der Bewerber/innen zum Test eingeladen und nur mit ca. 5 Prozent aller Bewerber/innen Gespräche geführt (IV5). Für die technischen Berufe sind die Anteile, die für die Folgestufen verbleiben, generell höher, so dass in einigen Betrieben mehr als 60 Prozent der Bewerber/innen zum Test eingeladen werden und auch mehr Gespräche geführt werden. Diese Varianz – der abweichende Fall für die Büroberufe und der grundsätzliche Unterschied zwischen den bürokaufmännischen und technischen Berufen – hängt mit der absoluten Zahl der eingehenden Bewerbungen im Verhältnis zur Zahl der offenen Ausbildungsplätze zusammen. Dieses Verhältnis ist für den Büroberuf im Betrieb mit der Interviewnummer IV5 vergleichsweise groß und ist für die technischen Berufe – im Vergleich zu den Büroberufen – in allen Betrieben kleiner.

Für die Personalverantwortlichen gilt als ein bekanntes Problem, dass viele Bewerber/innen, die zu den Einstellungstests und Gesprächen eingeladen werden, nicht erscheinen und dass teilweise bereits geschlossene Ausbildungsverträge von Seiten der Jugendlichen wieder gelöst werden. Ein Grund dafür sei, dass viele Jugendlichen sich bei sehr vielen Betrieben gleichzeitig bewerben würden und die ausgewählten Kandidat/innen einen anderen Ausbildungsplatz gefunden oder einen Studienplatz erhalten hätten. Die Betriebe würden diese Ausfälle bei der Anzahl der Einladungen mit einrechnen. Im Folgenden werden nun die einzelnen Stufen der Auswahlverfahren und die jeweils entscheidenden Selektionskriterien beschrieben.

8.3.3 Vorstufe: Steuerung des Bewerbungseingangs als Teil der Rekrutierungsstrategie

Um eine Kanalisierung der Bewerberströme zu erreichen, informieren die Betriebe auf ihrer Webseite über die Ausbildungsberufe, in denen sie ausbilden, und über die Voraussetzungen, die Bewerber/innen je nach Beruf erfüllen sollten. An erster Stelle werden dabei die vom Betrieb gesetzten schulischen Zugangsvoraussetzungen genannt, die auch in den Stellenausschreibungen auf der Unternehmenswebsite, bei der Jobbörse der Bundesagentur für Arbeit oder anderen Jobportalen angegeben werden.⁷⁶ Die Betriebe signalisieren damit den Jugendlichen, die die Mindestanforderungen nicht erfüllen – für Hauptschüler/innen ist dies häufig der Fall –, dass sie von einer Bewerbung Abstand nehmen und es stattdessen eher mit einem anderen Beruf oder bei einem anderen Betrieb versuchen sollten. Zu erwarten ist, dass dies sich entmutigend auf das Bewerbungsverhalten der Hauptschüler/innen auswirkt.

In zwei Fällen ergreifen Betriebe neben diesem indirekten Vorgehen auch direkte Maßnahmen zur Steuerung des Bewerbungseingangs. Ein Unternehmen (IV7) verlangt als Vorstufe zum Bewerbungsverfahren, dass Bewerber/innen einen kurzen Online-Vortest im Internet absolvieren und erst dann ihre Bewerbung online versenden. Auf diese Weise wird die Anzahl der Bewerbungen insgesamt reduziert. Wer an dem Test nicht teilnimmt oder ihn nicht besteht, wird vom weiteren Verfahren ausgeschlossen. Dieser Vortest stellt eine gewisse Hürde dar und soll die Bewerberströme (vor-)kanalisieren. Auf der Grundlage der Testergebnisse werden den Jugendlichen Vorschläge zu Ausbildungsberufen gemacht, für die sie sich bewerben könnten. Neben dem Online-Verfahren besteht jedoch auch die Möglichkeit, sich in Papierform zu bewerben und die Unterlagen per Post zu übermitteln. Für Bewer-

76 Stellenanzeigen in Tagesszeitungen werden teilweise parallel veröffentlicht. Die Anzahl an Bewerbungen, die über diesen Rekrutierungskanal eingehen, ist jedoch laut Aussage der Betriebe sehr gering.

ber/innen, die statt der Online-Bewerbung diesen Weg wählen, entfällt der Online-Vortest als Vorstufe zum Auswahlverfahren.

Das Unternehmen mit der niedrigsten Zahl an Mitarbeiter/innen im Untersuchungssample (IV4) nimmt für den betrachteten Büroberuf das Vermittlungsangebot der Agenturen für Arbeit in Anspruch und erreicht so eine Vorselektion der Bewerbungen nach selbst gewählten Kriterien. Interessierte Schüler/innen richten in diesem Fall ihre Bewerbung an die Agentur für Arbeit, die dann eine Auswahl vornimmt und dem Unternehmen und den Bewerber/innen Vorschläge unterbreitet.

8.3.4 Erste Stufe: Auswahl anhand der schriftlichen Bewerbungsunterlagen

Die Auswahl in der ersten (regulären) Stufe des Bewerbungsverfahrens erfolgt anhand der schriftlichen Bewerbungsunterlagen, die Informationen und Indikatoren über verschiedene Merkmale und Eigenschaften der Bewerber/innen liefern. Besonders relevante Kriterien sind für alle Betriebe der Schulabschluss und die Schulnoten. Darüber hinaus spielen neben dem Status „Mitarbeiterkind“ in vielen Fällen unentschuldigte Fehlzeiten (laut Schulzeugnissen) eine wichtige Rolle. Weitere Aspekte der schriftlichen Unterlagen wie z.B. das Bewerbungsschreiben oder die bisherige Laufbahn gelten eher als weichere Kriterien oder werden erst in der letzten Stufe, bei den Vorstellungsgesprächen, angesprochen.

Entscheidend ist in erster Linie der *Schulabschluss* der Bewerber/innen. Die Betriebe bestimmen für jeden ihrer Ausbildungsberufe diesbezüglich Mindestanforderungen, die sie auch in den Stellenanzeigen bzw. auf ihrer Website veröffentlichen. Überwiegend handelt es sich dabei um einen Realschulabschluss. In den meisten Betrieben des Samples, die sehr viele verschiedene Ausbildungsberufe anbieten (IV1, IV3, IV5, IV6, IV7), sind jedoch die Auswahlverfahren entweder für den Büroberuf oder für mindestens einen der technischen Berufe – laut Mindestanforderungen – offen für Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss. Ist der Realschulabschluss Zugangsvoraussetzung, so wird eine geringere Schulbildung meist als das erste Ausschlusskriterium bezeichnet, und die Bewerbungen von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss werden nicht weiter beachtet. Diese Festlegung wird über betriebliche Vereinbarungen begründet, die gestiegenen Anforderungen des Berufs, d.h. über *Upskilling*-Prozesse, die geringe Variation der Einsatzmöglichkeiten im Betrieb oder auch die Anforderungen in der Berufsschule. Eine Personalverantwortliche antwortet auf die Nachfrage, ob es denn auch vorstellbar wäre, dass Hauptschüler/innen die Büroausbildung im Betrieb machen könnten, dass sie darüber noch nie nachgedacht habe (IV4). Hingegen sehen die Personalverantwortlichen im Betrieb mit der In-

interviewnummer IV7 die Strenge des Ausschlusskriteriums „Schulabschluss“ in Abhängigkeit von der Zahl der Bewerbungen und vom Betriebsstandort. Je nachdem, wie viele Bewerbungen eingehen, sei es durchaus vorstellbar, dass auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss eine Chance hätten. Im Rahmen der betrieblichen Einstiegsqualifizierung (vgl. dazu Kapitel 2.1) hätten sie die Erfahrung gemacht, dass auch Jugendliche mit schlechten Schulleistungen in der Lage seien, eine Ausbildung im Betrieb erfolgreich zu absolvieren. Der Betrieb selbst orientiere sich dennoch weiterhin an den Schulabschlüssen und den Noten. Der Grund liegt für die Personalverantwortlichen darin, dass andere Betriebe nur Jugendliche mit Realschulabschluss einstellen würden, und „das beißt sich so ein bisschen“ (IV7). Im Unternehmen sei bereits bei den Auswahlverfahren für das duale Studium eingeführt worden, dass die Schulnoten nicht mehr eine so gewichtige Rolle spielten. Obwohl es grundsätzlich vorstellbar und die Unternehmenspolitik in Zukunft darauf ausgerichtet sei, weniger auf Zertifikate zu achten und mehr nach den Potenzialen zu suchen, müsse man dennoch weiterhin auf die Schulzeugnisse schauen. Inwiefern eine verringerte Bedeutung der Schulzertifikate auch Realität für das „untere“ Spektrum der Ausbildung in diesem Betrieb werden kann, bleibt demzufolge noch offen. Der befragte Personalverantwortliche eines anderen Betriebs macht hingegen Andeutungen dahingehend, dass aufgrund der demografischen Entwicklung in Zukunft vermutlich etwas weniger auf die schulischen Leistungen geachtet werde (IV1).

Wird als schulische Zugangsvoraussetzung für einen Ausbildungsberuf „nur“ ein Hauptschulabschluss angegeben, begründen die Befragten diese Entscheidung ebenso, die Argumentation folgt dabei jedoch einer anderen Logik als bei den höheren schulischen Zugangsvoraussetzungen. Überwiegend wird von den Personalverantwortlichen die sozial- oder bildungspolitische Verantwortung des Unternehmens und Arbeitgebers hervorgehoben und in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen, dass über den eigenen Bedarf ausgebildet werde. Es wird betont, dass das Unternehmen gerne diese Verantwortung übernehme und niemand ausgeschlossen werden solle. Einer der Befragten (IV6) erklärt, dass aufgrund des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes⁷⁷ keine Gruppen ausgeschlossen werden dürften, obwohl die Klagen, die bei der Einführung des AGG angekündigt wurden, ausgeblieben seien. Das Bildungsniveau ist zwar nicht Bestandteil des AGG, man sei hier jedoch genauso vorsichtig wie bei Geschlecht oder Religionszugehörigkeit und formuliere die Anforderungen möglichst allgemein. Es wird deutlich, dass Ausbildungsberufe in der Außendarstellung zwar als offen für Bewerber

77 Das Ziel des AGG ist laut §1: „[...] Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“ Das Gesetz mit dem Ausfertigungsdatum 14. August 2006 ist unter der Fundstelle BGBl I 2006, 1897 zu finden.

ber/innen mit Hauptschulabschluss bezeichnet werden können, was jedoch nicht bedeutet, dass dies der betrieblichen Praxis entspricht. Für diese Ausbildungsberufe könnten betriebsintern durchaus höhere schulische Mindestanforderungen festgelegt worden sein. Der Befragte betont aber, dass alle Bildungsgruppen im angebotenen Berufsspektrum noch „mitintegriert“ seien (IV6). Bei sehr guten Noten hätten Hauptschüler/innen die Möglichkeit, für bestimmte Berufe am Einstellungstest teilzunehmen und einen Schritt weiter im Auswahlverfahren zu kommen. Im Betrieb sei es einmal vorgekommen, dass ein Jugendlicher mit Hauptschulabschluss, der die Prüfung zum Realschulabschluss nicht geschafft hatte, eingestellt wurde. Die Personalverantwortlichen in einem weiteren Betrieb, der laut Webseite zahlreiche Ausbildungsberufe auch für Schulabgänger/innen mit Hauptschulabschluss anbietet, weisen ebenfalls auf die Chance für gute Hauptschüler/innen hin, die fast einen Realschulabschluss erreicht hätten. Allerdings gibt eine der Befragten zu bedenken, dass die Motivation dieser Gruppe für Schule und Ausbildung offensichtlich gering sei und der Betrieb sich bei der Masse der eingehenden Bewerbungen immer jemanden aussuchen könne, der mehr der (optimalen) Zielgruppe entspreche (IV5).

Neben den Schulabschlüssen gehören, wie bereits angeklungen, auch *Schulnoten* zu den entscheidungskritischen Merkmalen in dieser Stufe im Auswahlprozess. Sie werden in der Regel an zweiter Stelle, d.h. nach den Schulabschlüssen genannt. Die Aussagen beziehen sich auf die Noten in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache) und zum Teil auf weitere Fächer wie z.B. Physik. Darunter wird die Note in Mathematik als besonders hilfreiches Instrument für die erste Sortierung und „Reduzierung von Massen an Bewerbungen“ bezeichnet (IV4). Die Noten sollen mindestens im Zweier- oder Dreier-Bereich liegen (d.h. sie sollten mindestens gut bis befriedigend sein). Die meisten Betriebe differenzieren dabei nach den Schulabschlüssen, so dass die Noten der Hauptschüler/innen eher im Zweier-Bereich und die der Realschüler/innen eher im Dreier-Bereich liegen sollten, während Abiturient/innen selbst eine Vier in einem Hauptfach nicht notwendigerweise zum Hindernis werden müsse (IV2, IV3, IV4, IV5, IV7). Zwei der Betriebe nehmen hingegen keine Differenzierung nach Ausbildungsberufen oder Bildungsgruppen vor, da dadurch die Auswahl in dieser Stufe im Bewerbungsverfahren zu komplex und zeitintensiv würde. Der allgemein vorausgesetzte Notendurchschnitt betrage in diesen Betrieben mindestens Zwei (IV1) bzw. Drei (IV6).

Das einzige Bewerbermerkmal, das auf dieser ersten Stufe im Auswahlverfahren wichtiger sein kann als die Schulzertifikate, ist der Status *Mitarbeiterkind*. In fünf der untersuchten Betriebe (IV1, IV2, IV3, IV4 und IV6) dürfen „Mitarbeiterkinder“ auf der Basis von betrieblichen Vereinbarungen der Sozialpartner – *unabhängig* von ihren Schulzertifikaten und ihren sonstigen Bewerbungsunterlagen – direkt an der zweiten Auswahlstufe, den Einstel-

lungstests, teilnehmen. In zwei der Unternehmen gilt dies ebenso für die Kinder von Kundenkontakten oder Empfehlungen von Führungskräften (IV2, IV4). In einem Betrieb (IV2) werden „Mitarbeiterkinder“ außerdem bei gleichen Leistungen im Einstellungstest im weiteren Verfahren bevorzugt behandelt. In den anderen Betrieben wird betont, dass – auch im Sinne der Chancengleichheit – nach dem Einstellungstest Schluss sei und jeder für sich selbst verantwortlich sei (so z.B. IV3). Selbst in einem der Betriebe, die keinen „Bonus“ für Mitarbeiterkinder vorsehen, sagen die Personalverantwortlichen, dass sie es wissen wollten, wenn sich ein „Mitarbeiterkind“ bewirbt, und sie sich deshalb die Berufe der Eltern ansehen würden, die die Jugendlichen in ihren Lebensläufen in der Regel angeben (IV5).

Alle Personalverantwortlichen nennen als weitere Kriterien *unentschuldigte Fehlzeiten* und *Verspätungen*, die neben den Fächernoten in den Schulzeugnissen vermerkt werden. In einigen Betrieben wird dies strikt gehandhabt (IV3, IV5). In anderen Betrieben werden unentschuldigte Fehlzeiten erst zum Negativ-Kriterium, wenn sie sehr häufig vorkommen (IV2, IV6, IV7). Dieses Kriterium kann auch ein – nach den Schulleistungen – variierendes Selektionsmerkmal sein. Ein Personalverantwortlicher sieht beispielsweise eine Häufung von Fehlzeiten bei Abiturienten als Zeichen der Unterforderung. Da die Ausbildung im Betrieb ja anspruchsvoll sei, sei das explizit für *diese* Bildungsgruppe kein Ausschlusskriterium (IV1). In einem weiteren Betrieb führen unentschuldigte Fehlzeiten üblicherweise nicht zum Ausschluss vom Bewerbungsverfahren auf dieser Stufe, da man darüber im Vorstellungsgespräch mit den Bewerber/innen sprechen könne (IV4).

Die *Beurteilung des Arbeits- und Sozialverhaltens* (auch „Kopfnote“) in der Anlage der Schulzeugnisse wird deutlich seltener als ein wichtiges Selektionskriterium genannt (Ausnahmen sind hier IV3, IV6).⁷⁸ Diese Informationen als Indikatoren für die nicht-kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen müssten inhaltlich nahe zum Kriterium „unentschuldigter Fehlzeiten“ stehen. Sie werden aber vermutlich nicht regelmäßig als Auswahlkriterien verwendet, da die Anlage zu den Schulzeugnissen häufig nicht den Bewerbungen beigelegt wird. Grundsätzlich erwarten die Betriebe eine Vollständigkeit der Unterlagen entsprechend den Angaben in den Stellenausschreibungen; bei den Zeugnisanlagen machen sie jedoch offensichtlich häufig eine Ausnahme. Vollständigkeit schließt aber mindestens zwei bis drei Schulzeugnisse ein, um die wichtigen Kriterien Noten und Fehlzeiten begutachten zu können.⁷⁹ Fehlende Unterlagen werden im Zweifelsfall auch nachgefordert (abwei-

78 In der Anlage zu den Schulzeugnissen werden Eigenschaften der Schüler/innen wie z.B. Lern- und Leistungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft oder Sorgfalt durch die Lehrer/innen beurteilt.

79 Beispielsweise schließt dies für Bewerber/innen, die im laufenden 10. Schuljahr ihren Schulabschluss erlangen, die beiden Zeugnisse der 9. Klasse – Schuljahr und Halbjahr – und das Schuljahreszeugnis der 8. Klasse mit ein bzw. je nach Bewerbungszeitpunkt das Halbjahreszeugnis der 10. Klasse.

chend davon gilt für den Betrieb mit der Interviewnummer IV5 die Vollständigkeit bei Eingang der Bewerbung als feste Voraussetzung).

Zu den weiteren Bestandteilen der Unterlagen zählen das Bewerbungsschreiben, der Lebenslauf und Praktikumszeugnisse. Auf das *Bewerbungsschreiben* wird zwar geachtet, der Inhalt, die Form und die Rechtschreibung sind für die Betriebe jedoch wenig ausschlaggebend. Eine gute Beurteilung von *Schulpraktika* wird von einigen der Gesprächspersonen als positiv vermerkt, um sie gegebenenfalls als Anknüpfungspunkte in den Vorstellungsgesprächen verwenden zu können. Gegen eine stärkere Berücksichtigung der Praktikumszeugnisse spricht für einen Teil der Befragten ihre geringe Aussagekraft. Jugendliche würden einerseits für ganz unterschiedliche Berufe Praktika absolvieren, und andererseits sei aus der eigenen Betriebspraxis bekannt, dass nicht alle Schüler/innen, die gerne ein bestimmtes Praktikum machen würden, dazu Gelegenheit bekommen (IV2, IV5, IV3). Zwei der Personalverantwortlichen erhoffen sich jedoch, zukünftig betriebseigene Praktika als Rekrutierungsquelle nutzen zu können (IV1, IV3). In einem dieser beiden Betriebe (IV1) kam es auch einmal vor, dass ein gutes Praktikumszeugnis dazu bewogen hat, doch eine Person zum Einstellungstest einzuladen. Die *Berufe der Eltern*, die von den meisten Schüler/innen in den Lebensläufen angegeben werden, werden in der Regel registriert. Sie werden jedoch von den Personalverantwortlichen nicht als ein direktes Auswahlkriterium bezeichnet. Diese Informationen würden dazu dienen, sich ein Bild von den Bewerber/innen machen zu können und bestimmte Dinge, auch später im Gespräch, besser nachvollziehen zu können. Wenn sich der oder die Bewerber/in für einen Beruf interessiert, den auch der Vater oder die Mutter ausübt, sehen die Personalverantwortlichen darin auch vereinzelt einen Indikator für ein wirkliches Interesse der Jugendlichen am Beruf. Gleichzeitig wird allerdings betont, dass dies kein Kriterium sei (IV2). In einem Fall wird die Information als ein Hinweis auf die „Bildungsnähe“ des Elternhauses gewertet, die wiederum als Zeichen dafür gesehen wird, wie gut eine/ein Auszubildende/r in der Berufsschule mitkommen könne (IV5). Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass zwei Betriebe Bewerber/innen bevorzugen, die noch keine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben (IV5, IV7).

Im Gegensatz zu den Schulzeugnissen und dem Status *Mitarbeiterkind* sind also weitere Bestandteile der schriftlichen Bewerbungsunterlagen auf dieser Stufe im Auswahlverfahren von geringer Relevanz. Eine Personalverantwortliche begründet dies damit, dass in ihrem Unternehmen ohnehin ein sehr großer Anteil der Bewerber/innen zum Test zugelassen werde (IV7), und eine andere Befragte argumentiert mit dem Hinweis, dass viele dieser Dinge nicht objektiv zu beurteilen seien, selbst wenn man dies wirklich versuche (IV4).

8.3.5 Zweite Stufe: Einstellungstests

Alle Betriebe führen in der zweiten Auswahlstufe Einstellungstests durch. Die Tests beinhalten *Schulkenntnisse* in den Fächern Deutsch (z.B. Sprachkenntnisse, Rechtschreibung) und Mathematik (z.B. Dreisatz und Prozentrechnung) sowie zum Teil Englisch (IV2, IV7). Entweder werden für die Büroberufe und die technischen Berufe unterschiedliche Tests verwendet oder die Ergebnisse eines identischen Tests berufsgruppenspezifisch gewichtet. Beispielsweise werden für die technischen Berufe zusätzlich physikalische (IV2) oder technische Kenntnisse sowie technisches Rechnen abgefragt (IV7), während für die Büroberufe „Allgemeinwissen“ und kaufmännisches Rechnen hinzukommen (IV2, IV7). Nur in wenigen Fällen werden zusätzlich *Persönlichkeitseigenschaften* (z.B. „Motivation“, „Ich-Stärke“) sowie *kognitive Fähigkeiten* (z.B. räumliches oder logisches Denken und Merkfähigkeit) geprüft (IV1, IV2 nur Letzteres). Lediglich einer der Betriebe (IV6) verzichtet in dieser Stufe grundsätzlich auf das Überprüfen von Wissen und testet stattdessen die kognitiven Lernpotenziale der Bewerber/innen auf der Basis des I-S-T-2000-R-Intelligenzstrukturtests (vgl. Kapitel 7.2). Eine Umstellung von einem „Wissenstest“ auf diesen Test erfolgte im Betrieb vor einigen Jahren und wird als kostengünstige (da automatisierte) und vergleichbar erfolgreiche Alternative bezeichnet. Im Rahmen der Umstellung wurde der Intelligenzstrukturtest mit den zu dieser Zeit anwesenden Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr durchgeführt, um die Ergebnisse der neuen Bewerber/innen anhand der Verteilung der Ergebnisse innerhalb dieser Gruppe von „Vergleichsprobanden“ bewerten zu können. Mit anderen Worten: Bewerber/innen sollten im Test mindestens eine so hohe Punktzahl erreichen wie der Durchschnittswert der „Vergleichsprobanden“ im jeweiligen Ausbildungsberuf.

Wenn die Bewerber/innen in den Einstellungstests der Betriebe einen bestimmten Schwellenwert erreichen, kommen sie im Auswahlverfahren eine Stufe weiter. In einem Betrieb sind abweichend davon gute Schulnoten ausschlaggebender als das Testergebnis, da das Abschneiden bei Tests abhängig von der Tagesverfassung sei. Sind die Testergebnisse sehr viel schlechter als die Schulnoten, würde das Ergebnis in der nächsten Stufe – dem Vorstellungsgespräch – besprochen und „verziehen“, wenn die Bewerber/innen darstellen können, weshalb ihnen der Test, trotz ihrer guten Schulnoten, misslungen ist (IV2).

Nur in einem Fall werden die Testergebnisse nach Bildungsgruppen differenziert bewertet. Abiturient/innen müssen in diesem Auswahltest am besten abschneiden, während der Schwellenwert für Hauptschüler/innen am niedrigsten angesetzt ist. Ohne diese Binnendifferenzierung, so der Personalverantwortliche, hätten Letztere auch keine Chancen, den Test zu bestehen. Er bezeichnet dieses Beurteilungsverfahren, das nach Diskussionen mit der

Arbeitnehmervertretung eingeführt wurde, als „ein sehr faires Verfahren“ (IV1).

8.3.6 Dritte Stufe: Vorstellungsgespräche und Gruppenauswahlverfahren

In der letzten Auswahlstufe werden Einzelgespräche und in zwei Fällen sogenannte vertiefende Gruppenauswahlverfahren (IV6, IV7) durchgeführt. An dieser Stelle im Auswahlprozess ist den Personalverantwortlichen sehr wichtig, dass die Bewerber/innen begründen können, weshalb sie sich für den gewählten Ausbildungsberuf interessieren. Sie müssen zeigen, dass sie bereits *Informationen über die beruflichen Inhalte* gesammelt haben und vermitteln können, dass sie einen „*Zugang*“ zu dem gewählten Beruf haben. Bei technischen Berufen wird die Überprüfung des beruflichen Zugangs auch durch eine kleine praktische Übung ergänzt (IV2, IV3).

In den Gesprächen und Gruppenaufgaben spielen *Persönlichkeitsmerkmale*, die in den vorherigen Stufen kaum angesprochen wurden, eine stärkere Rolle. Sie werden beispielsweise über die Frage nach den Stärken und Schwächen und die persönliche Darstellung der Bewerber/innen beobachtet. In den Gruppenauswahlverfahren wird darüber hinaus auf die Kommunikations- und Teamfähigkeit geachtet und auf die individuelle Evaluierung des Umgangs mit der gestellten Teamaufgabe durch die Teilnehmer/innen. Die Vorstellungsgespräche dienen nach Aussagen der Befragten dazu, das Gesamtbild der Bewerber/innen besser zu verstehen und Dinge festzustellen, die bisher nicht aufgefallen seien. Sollte es beispielsweise der Fall sein, dass ein Bewerber sehr gute Schulzeugnisse hat und ein überdurchschnittliches Testergebnis, könne es dennoch vorkommen, dass die *sprachliche Ausdrucksfähigkeit* gering ist, was wiederum über das *Elternhaus* erklärt werden könne. Je nach gewähltem Ausbildungsberuf würde man dann abwägen, ob sich die geringe sprachliche Ausdrucksfähigkeit negativ auf die Bewertung des Kandidaten auswirke. Bei einem technischen Beruf sei dies nicht so entscheidend (IV1).

Außerdem wird über den Lebenslauf der Bewerber/innen gesprochen und gegebenenfalls dazu aufgefordert, etwas über *Praktikumserfahrungen* oder die bisherige Zeit nach dem Schulabschluss zu erzählen, wenn Bewerber/innen bereits die Schule verlassen haben. Sogenannte *Altbewerber/innen* hätten in keinem der betrieblichen Auswahlverfahren Nachteile, wenn sie gut begründen könnten, weshalb sie nicht bereits in Ausbildung sind. Insbesondere wenn der- oder diejenige in der Zwischenzeit einen Bildungsgang im „Übergangssystem“ besucht hat, werde das als positiv gesehen. Wenn „ein Hauptschüler nach der Schule überhaupt keine Reife für die Ausbildung“ hat und dann noch einmal in die „Warteschleife“ geht, dann sei dies sehr positiv,

so ein Befragter (IV1). Und selbst wenn eine andere Ausbildung abgebrochen wurde oder jemand im ersten Anlauf keinen Ausbildungsplatz gefunden hat, sei dies kein entscheidungskritisches Merkmal. Eine Personalverantwortliche hat sehr positive Erfahrungen mit dieser Gruppe von Bewerber/innen gemacht. Ihrer Ansicht nach würden sich diese Auszubildenden stärker bemühen, weil sie dankbar für die „zweite Chance“ seien, die ihnen der Betrieb biete (IV4). In einem anderen Betrieb wird ein solcher Werdegang etwas kritischer gesehen, aber dennoch nicht negativ bewertet. Dies könne sich der Betrieb aufgrund der sinkenden Bewerberzahlen nicht erlauben (IV7).

8.4 Interpretation der Ergebnisse: Auswahlverfahren als ein System von Filtern

Wie bereits aus früheren qualitativen Studien bekannt (Schaub 1991; Windolf und Hohn 1984 und vgl. Kapitel 3), stellen sich die betrieblichen Auswahlverfahren als ein System von systematisch aufeinander aufbauenden Filtern dar, um aus der Sicht der Betriebe „die Passendsten“ unter den Bewerber/innen für eine Ausbildung im Unternehmen zu gewinnen. Personalverantwortliche im Bereich der betriebseigenen Ausbildung wirken dabei als direkte *Gatekeeper*, die über die individuellen Ausbildungschancen entscheiden. Sie entscheiden dabei jedoch nicht auf der Basis eines subjektiven Kriterienkatalogs, sondern orientieren sich an den Vorstellungen eines erweiterten Kreises von betrieblichen *Gatekeepern*, d.h. an den Vorgaben der Unternehmensführung sowie an den betrieblichen Vereinbarungen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen. Auf eine Auswahl auf Basis der schriftlichen Bewerbungsunterlagen und der Schulzeugnisse folgen in allen befragten Betrieben Einstellungstests und anschließend Vorstellungsgespräche, die teilweise im Rahmen von Gruppenauswahlverfahren stattfinden.

Wie die Internetrecherche zur Vorbereitung der Interviews gezeigt hat, stellt bereits die Gestaltung der Rekrutierungsstrategien vor dem eigentlichen Auswahlprozess einen Filter dar. Durch die Art und den Ort der Ausschreibung der Ausbildungsplätze und die Nennung von schulischen Mindestanforderungen wird für die verschiedenen Ausbildungsberufe auf den Unternehmenswebseiten oder in Stellenanzeigen bereits indirekt selektiert, um die eingehenden Bewerbungen in der Quantität und „Qualität“ zu beeinflussen. Anzunehmen ist, dass sich Jugendliche mit Hauptschulabschluss – und noch stärker jene ohne Schulabschluss – durch die Zugangsvoraussetzung „Realschulabschluss“ oder „Abitur“ in vielen Ausbildungsberufen abschrecken lassen und sich entsprechend seltener bewerben. Mechanismen der negativen Selbstselektion, wie sie die These der „(Selbst-)Stigmatisierung“ beschreibt (siehe Solga 2005: 203ff.), können so möglicherweise verstärkt werden und zunehmend dazu führen, dass sich Hauptschüler/innen selbst in Betrieben

bzw. für Ausbildungsberufe nicht bewerben, deren Auswahlverfahren offen gestaltet sind. Weitere Maßnahmen der Vorselektion sind die Inanspruchnahme des Angebots der Arbeitsagenturen, die Vorauswahl nach den gewünschten Kriterien der Betriebe vorzunehmen und geeignete Vermittlungsvorschläge zu unterbreiten, oder auch ein vorgeschalteter Online-Test. Während ersteres direkt zum Ausschluss von Hauptschüler/innen vom Bewerbungsprozess führt, ist dies beim Online-Test weniger eindeutig.

Insgesamt ist es wahrscheinlich, dass die indirekte und zum Teil direkte Vorselektion des Bewerberfelds mit dafür verantwortlich ist, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss immer weniger als eine Bewerbergruppe von den Betrieben wahrgenommen werden. In einem Betrieb ist die Gruppe der Hauptschüler/innen sogar gänzlich aus dem Kreis der Handlungsoptionen verschwunden (die Personalverantwortliche gibt an, noch nie darüber nachgedacht zu haben, ob auch Hauptschüler/innen für die Ausbildung im Betrieb geeignet seien). In der Regel überwiegt allerdings ein Problembewusstsein in Bezug auf die Notwendigkeit, auch diese Schulabgänger/innen nicht von der dualen Ausbildung auszuschließen – sei es aufgrund des AGG oder der sozialpolitischen Verantwortung, der sich das Unternehmen verpflichtet fühlt. Jugendliche mit Hauptschulabschluss werden dabei jedoch nicht als potenziell wertvolle Humanressourcen im Zuge eines drohenden Fachkräftemangels begriffen, sondern als Benachteiligte, denen man im Rahmen einer Ausbildung – über den betrieblichen Bedarf – eine berufliche Zukunft ermöglicht. Obwohl ihnen also theoretisch zugestanden wird, erfolgreich eine Ausbildung zu absolvieren, und dies beispielsweise durch die Teilnahme an der beruflichen Einstiegsqualifizierung auch bestätigt wurde, möchten die *Gatekeeper* sie nicht längerfristig im Betrieb halten oder sehen keine Notwendigkeit dafür. Eine klare Tendenz der offenen Diskreditierung der Hauptschüler/innen als eine Bildungsgruppe, die absolut nicht mehr für eine Ausbildung akzeptiert wird, ist nicht zu bestimmen. Nur eine der Personalverantwortlichen bekundet direkt, dass sie die grundsätzliche Motivation dieser Bildungsgruppe für Schule und Ausbildung infrage stelle. Andere betonen eher einen generellen Leistungsabfall der Schulabgänger/innen und wieder andere sehen die gestiegenen Anforderungen (das *Upskilling*) in den Berufen als ein Hindernis für die Einstellung von Jugendlichen mit geringer Schulbildung. Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass Hauptschüler/innen in den betrachteten Berufssegmenten überwiegend als Angehörige ihrer Bildungsgruppe diskriminiert werden. Würde es sich dabei – im Sinne der „Warteschlange“ von Thurow (1975) und der in Kapitel 4.6 aufgestellten *Hypothese HA2* – um reine Verdrängungsprozesse handeln, könnte es sein, dass sie vermehrt dann in Betracht gezogen werden, wenn es im Zuge der demografischen Entwicklung nicht mehr genügend interessierte Bewerber/innen mit höheren Schulabschlüssen gibt. Dagegen spricht, dass die Betriebe in der Regel nicht davon überzeugt sind, dass sich die demografische Entwicklung

in den nächsten Jahren zu einem wirklichen Rekrutierungsproblem auszuwachsen kann. Sie gehen davon aus, dass es noch genügend Schulabgänger/innen ihrer Zielgruppe, d.h. mit Abitur oder Realschulabschluss, geben wird, die sich auch für eine duale Ausbildung interessieren. Als Lösung eines möglichen Wettbewerbs um die „besten“ Schulabgänger/innen werden verstärkte Marketingmaßnahmen, auch an Schulen oder über Praktika, betrachtet. Kaum wird hingegen die stärkere Nutzung der Potenziale von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss genannt. Im Einklang mit den Ergebnissen aus Kapitel 6 zu den in diesem Kapitel im Fokus stehenden attraktiveren Berufssegmenten deutet bereits die Art und Weise, wie die Personalverantwortlichen auf die demografischen Entwicklungen Bezug nehmen, eher auf längerfristige statistische Diskriminierung (nach *Hypothese HA3*) oder andauernde Diskreditierung von Hauptschüler/innen (nach *Hypothese HA4*) hin.

Noch augenfälliger wird dies daran, dass in allen betrachteten Ausbildungsberufen – über die Grenzen der verschiedenen Berufssegmente (Metall, Elektro und Büro) hinweg – der Realschulabschluss als Bildungsnorm für die Gruppe der Jugendlichen ohne Abitur sehr präsent ist und, Meyer (1977) sowie Kreckel (2004: 190f.) folgend, Verhaltensstandards setzt. Indirekt wird beispielsweise auf diese Norm referiert, indem auf die Ausbildungspraxis anderer Betriebe verwiesen wird, und somit begründet, weshalb der Betrieb nicht in einem größeren Ausmaß Jugendliche mit Hauptschulabschluss ausbilden könne. Ebenso deutlich wird die Auffassung der betrieblichen *Gatekeeper*, dass es nicht der Norm entspricht, Jugendliche mit Hauptschulabschluss auszubilden an den angeführten Gründen, weshalb einige Ausbildungsberufe in den Betrieben offiziell offen für Bewerbungen dieser Gruppe sind: Es geht nicht darum, Hauptschüler/innen gern als Auszubildende zu akzeptieren, sondern darum, als Unternehmen einen Beitrag zur Verbesserung der Situation sozial benachteiligter Jugendlicher zu leisten. Außerdem machen die Betriebe deutlich, dass die Zielgruppe für einige Ausbildungsberufe von der eigens angegebenen Mindestanforderung „guter Hauptschulabschluss“ abweicht. Berufe können also prinzipiell für Bewerbungen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss geöffnet sein, und dennoch wird die Auffassung vertreten, dass dieser Beruf eigentlich eine Perspektive für Jugendliche mit Realschulabschluss biete.

Selbst wenn diese Auffassung von den betrieblichen *Gatekeepern* nicht explizit vertreten wird, sind alle betrachteten Auswahlprozesse implizit in dieser Hinsicht konstruiert. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass andere Personen als Angehörige und „Verwandte“ der Gruppe der Realschüler/innen sowie Abiturient/innen die Filterung auf der Grundlage der Schulzeugnisse – und damit die erste Auswahlstufe – passieren und an den weiteren Stufen des Verfahrens teilnehmen können. Verantwortlich dafür ist vor allem ein weiterer Selektionsschritt in der ersten Auswahlstufe. Die Schulnoten müssen in den meisten betrachteten Auswahlverfahren umso besser sein, je niedriger

der Schulabschluss ist. Aber auch in den Fällen, in denen das Notenkriterium für alle Bildungsgruppen gleich angewandt wird, liegt die Notengrenze immer zwischen zwei und drei in den Hauptfächern (Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache) und manchmal weiteren Fächern. Dieses Kriterium stellt viele Hauptschüler/innen ins Aus, denn Hauptschüler/innen mit guten bis sehr guten Noten, von denen die Betriebe sprechen, gibt es im betreffenden Bundesland eigentlich nicht.

Dies bedarf einer Erläuterung: Schüler/innen, die direkt im Anschluss an die Schule mit einer Ausbildung beginnen wollen, sollten sich bereits fast ein ganzes oder mindestens ein halbes Jahr vor dem Verlassen der Schule mit ihren letzten zwei bis drei Schulzeugnissen bei den Ausbildungsbetrieben bewerben. Es kann durchaus vorkommen, dass sie in diesen Zeugnissen einen Notendurchschnitt aufweisen, der sie zur Prüfung zum Realschulabschluss zulässt und sie einen entsprechenden Vermerk im Zeugnis über diesen voraussichtlich zu erreichenden Schulabschluss erhalten. Da das Sekundarschulsystem in diesem Bundesland darauf ausgerichtet ist, möglichst vielen Schüler/innen die Teilnahme an den Realschulabschlussprüfungen zu ermöglichen, tritt dieser Fall bereits bei einer Benotung von mindestens zwei Dreien und maximal einer Vier in den Hauptfächern und einem Gesamtdurchschnitt von etwa Drei ein. Sind die Noten etwas besser, ist die Teilnahme an den Prüfungen zum Realschulabschluss sogar verpflichtend. Fallen diese Jugendlichen dann doch durch die Prüfung, verlassen sie die Schule nur mit Hauptschulabschluss. Die Betriebe machen dann allerdings ihre Zusage für einen Ausbildungsplatz im kommenden Ausbildungsjahr nicht rückgängig. Die Bewerber/innen werden akzeptiert, auch wenn sie nur „Verwandte“ der eigentlichen Zielgruppe sind. Keine Chance haben hingegen alle anderen Hauptschüler/innen. Sie werden nicht zur Prüfung zum Realschulabschluss zugelassen und können auch nicht die Hürde des auf den ersten Blick neutral wirkenden Auswahlkriteriums „Güte der Schulnoten“ überwinden. Ihr Notendurchschnitt, auch auf dem Abschlusszeugnis, ist per Definition schlechter als Drei und unterschreitet damit die Mindestanforderungen der Betriebe.

Rosenbaum (1978) identifizierte einen sehr ähnlich wirkenden Mechanismus im US-amerikanischen Bildungssystem. Dieser Mechanismus kann erklären, weshalb Schulabgänger/innen, die in den 1970er Jahren den unteren „Schultrack“ einer High School (d.h. Schulfächer auf niedrigem Anforderungsniveau) besucht haben, keine Chance hatten, eine College-Bildung aufzunehmen. Viele Schulen berechneten gewichtete Jahrgangsranks (*class ranks*) der Schüler/innen, die entscheidend für den Zugang zu Hochschulbildung waren. Die Schulnoten der Schüler/innen wurden für das Ranking danach gewichtet, ob sie einen höheren oder einen niedrigeren Schultrack besucht hatten. Wenn im höchsten Schultrack ein D (die schlechteste Note) erreicht wurde, dann galt diese Note als gleichwertig zu einem A (bestmögliche Note) aus dem niedrigsten Schultrack. Im übertragenen Sin-

ne ähnelt diese Gewichtung der Differenzierung des Notenkriteriums nach der Höhe des Schulabschlusses durch die Betriebe. Auf den ersten Blick ist eine solche Vorgehensweise nachvollziehbar:

„This practice is justified on the seemingly reasonable supposition that it is easier to get an A in the non-college tracks.“ (Rosenbaum 1978: 245)

Das heißt, die Betriebe könnten die Annahme vertreten, dass es für Hauptschüler/innen leichter ist, ein *Sehr Gut* zu bekommen, weil das Anforderungsniveau geringer ist. Aber ebenso wie es in dem hier analysierten Fall keine Hauptschüler/innen mit sehr guten Schulnoten gibt, gab es in dem von Rosenbaum analysierten Fall nur sehr wenige Schüler/innen des unteren Schultracks, die sehr gute Noten hatten. Der Grund dafür ist, dass die Lehrer/innen bereits bei der Notenvergabe die gleiche Logik implementierten, die bei der Berechnung der Jahrgangsrangings angewandt wurde, d.h. sie vergaben in unteren Schultracks sehr viel seltener ein A als in höheren. Erst diese Kombination aus schiefer Notenvergabe und der Berechnung eines Jahrgangsrangings unter der Annahme einer normal verteilten Notenvergabe innerhalb der Schultracks hatte zur Folge, dass es für Schüler/innen des untersten Schultracks unmöglich war, eine Position in der oberen Hälfte der Jahrgangsrangings zu erlangen und damit eine reale Chance auf einen College-Besuch.

Wenn auch in der amerikanischen Studie ein anderer Grund dafür verantwortlich war, dass die Personengruppe „Schüler/innen aus den unteren Schultracks mit sehr guten Noten“ faktisch nicht existierte, so zeigt sich dennoch eine starke Parallelität zum vorliegenden Untersuchungsgegenstand. In beiden Fällen werden durch die Interaktion zweier für sich genommen neutral wirkender Entscheidungsregeln Mechanismen institutionalisiert, durch die Schüler/innen der Bildungsgänge am unteren Ende segregierter Schulsysteme am Erwerb weiterführender (Aus-)Bildung gehindert werden.

Da der ersten Auswahlstufe eine hohe Relevanz für die Chancen der Hauptschüler/innen zukommt, wurde sie in diesem Abschnitt sehr ausführlich behandelt. Dies soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch innerhalb der zweiten und dritten Auswahlstufe weiter diskriminierende Hürden wirksam sein können, die ein Weiterkommen der Hauptschüler/innen erschweren. Die Kriterien in den Einstellungstests, den Vorstellungsgesprächen oder Gruppenauswahlverfahren können so angelegt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, eine ausreichende Punktzahl zu erreichen für Bewerber/innen mit Hauptschulhintergrund sehr gering ist. Positiv hervorzuheben ist daher das Vorgehen eines Betriebs, der den zu erreichenden Schwellenwert im Einstellungstest nach der Höhe des Schulabschlusses der Bewerber/innen variiert, bzw. das Vorgehen eines anderen Betriebs, die kognitiven Grundfähigkeiten mit dem Intelligenzstrukturtest zu ermitteln. Aber auch für diese Betriebe trifft zu, dass alle Bewerber/innen, die die schulischen Mindestvo-

raussetzungen nicht erfüllen, in allen anderen entscheidungskritischen Bewerbermerkmalen durchaus hohe positive Werte aufweisen könnten, ohne dass sie das im Auswahlverfahren einen Schritt weiter bringen würde. Sie könnten beispielsweise keine unentschuldigten Fehlzeiten aufweisen (relevantes Kriterium in der ersten Auswahlstufe), gute fachliche und technische Kenntnisse oder sehr gute kognitive Grundfähigkeiten besitzen (je nach Gegenstand der Einstellungstests in der zweiten Auswahlstufe), persönlich überzeugend sein sowie sich sehr gut über den Ausbildungsberuf informiert haben, für den sie sich interessieren (relevante Kriterien in den Vorstellungsgesprächen, d.h. der dritten Auswahlstufe). Für den Zugang zu den hier betrachteten Ausbildungsberufen in mittleren Arbeitsmarktsegmenten würde das für diese Bildungsgruppe kaum eine Rolle spielen. Für Realschüler/innen und Abiturient/innen sind diese Eigenschaften jedoch entscheidend. Eine Ausnahme gibt es nur für „Mitarbeiterkinder“ und zum Teil auch „Kundenkinder“. Sie kommen unabhängig von ihren schulischen Leistungsnachweisen in den meisten Betrieben mindestens eine Stufe im Auswahlverfahren weiter und können an den Einstellungstests teilnehmen (dies wurde bereits von Schaub 1991 sowie Windolf und Hohn 1984 gezeigt).

8.5 Schlussfolgerungen

Auf der Basis von Experteninterviews mit Personalverantwortlichen größerer Ausbildungsbetriebe in einer deutschen Großstadt wurden die Auswahlverfahren für bürokaufmännische und technische Ausbildungsberufe beleuchtet, die eher in mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts zu verorten sind, in denen eine Berufsausbildung mit guten Arbeitsmarktchancen einhergeht. Einschränkend ist daher anzumerken, dass die Ergebnisse nur Aufschluss über die bildungsgruppenspezifischen Chancen des Zugangs zu diesen Segmenten des Ausbildungsmarkts geben können. Auch handelt es sich bei den befragten Betrieben um größere und sehr bekannte Arbeitgeber, was sie als Ausbildungsort vergleichsweise attraktiv erscheinen lässt. Kritisch festzuhalten bleibt zudem, dass anhand der Experteninterviews der tatsächliche Einfluss der verschiedenen Bewerbermerkmale nicht überprüft werden kann. Dafür müssten Daten über den Bewerberpool und den tatsächlichen Verbleib unterschiedlicher Bildungsgruppen in den Auswahlverfahren erhoben werden. Die Betriebe selbst verfügen nur in Ausnahmefällen über solche Daten. Außerdem müssten zusätzlich das Suchverhalten und mögliche Selbstselektionsprozesse der Jugendlichen berücksichtigt werden, um abschließend die kausalen Mechanismen des Ausbildungszugangs beurteilen zu können.

Die Experteninterviews liefern dennoch einige deutliche Hinweise darauf, dass die mehrstufigen Auswahlverfahren auf betrieblicher Ebene institutionalisierte Mechanismen der sozialen Schließung auf der Grundlage von

Bildungszertifikaten darstellen (vgl. dazu Kapitel 4 und z.B. Bills 2003; Brown 2001; Kreckel 2004), und erlauben einen tieferen Einblick in ihre Wirkungsweise. Der Aufbau der Selektionsfilter – der Stufen in den Auswahlprozessen – ist in allen betrachteten Betrieben folgendermaßen: (Vorstufe) Steuerung des Bewerbungseingangs durch die öffentliche Formulierung von Zielgruppen, (1. Stufe) Auswahl anhand der schriftlichen Bewerbungsunterlagen, (2. Stufe) Einstellungstests und (3. Stufe) Vorstellungsgespräche, zum Teil im Rahmen von Gruppenauswahlverfahren. Bei einer Gruppenauswahl werden zusätzlich Aufgaben gestellt, die mehrere Bewerber/innen gemeinsam bewerkstelligen sollen.

Jugendliche mit Hauptschulabschluss auszubilden, entspricht in den Augen der betrieblichen *Gatekeeper* nicht der Norm. Analog zu den Schlussfolgerungen aus Kapitel 6 hinsichtlich der *Hypothesen HA3* und *HA4* zeigt sich, dass diese Bildungsgruppe in attraktiveren, da beschäftigungssicheren Berufssegmenten zunehmend von längerfristigen bis dauerhaften Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozessen betroffen ist (siehe Kapitel 4.6 zu den Hypothesen). Die diskreditierende Auswahlpraxis wird explizit über das Setzen von schulischen Mindestvoraussetzungen. In einigen Betrieben kommen Hauptschüler/innen kaum, in anderen nur in bestimmten Berufsbereichen und dort nur mit sehr guten Schulnoten eine Stufe im Auswahlverfahren weiter. Dies erweckt den Anschein, dass in den betrachteten mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts alle Schulabgänger/innen von den Betrieben in einer gemeinsamen Bewerberschlange gerankt werden, die nach Schulabschlüssen und Schulnoten geordnet ist. Zusätzlich wirkt jedoch ein indirekter institutioneller Mechanismus, der den Personalverantwortlichen möglicherweise gar nicht bewusst ist: Im zutreffenden Bundesland sind Hauptschüler/innen mit (sehr) guten Schulnoten eine Personengruppe, die kaum existiert, so dass dieses Kriterium zum fast vollständigen Ausschluss der gesamten Bildungsgruppe „Hauptschüler/innen“ vom Auswahlverfahren führt. Ein ähnlicher Mechanismus wurde bereits von Rosenbaum (1978) im Zusammenhang von „High-School-Tracking“ und dem Zugang zu Hochschulbildung im US-amerikanischen Bildungssystem aufgezeigt.

Nicht zu vergessen ist, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss nicht bundesweit von einer Ausbildung in den betrachteten Berufen ausgeschlossen werden, wie die Berufsbildungsstatistik zeigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 283). Wenn die vorherrschende Norm eines Realschulabschluss sich nicht zu sehr entmutigend auf das Suchverhalten der Hauptschüler/innen auswirkt, könnten eventuell selbst im betrachteten Bundesland bessere Chancen bei Arbeitgebern bestehen, die als weniger attraktiv wahrgenommen werden als jene im Untersuchungssample. In Letzteren besteht eine Chance zur Teilnahme an den Einstellungstests und Vorstellungsgesprächen nur für die Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die aufgrund ihrer vergleichsweise guten Schulnoten zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung einen

Realschulabschluss hätten erreichen können, aber später durch die Prüfung gefallen sind. Dies lässt den Schluss zu, dass Schüler/innen an der Kippe zum Realschulabschluss diese „Lücke“ stärker nutzen könnten, wenn sie sich vermehrt auch auf jene Ausbildungsberufe bewerben, für die die betriebliche Mindestvoraussetzung der Realschulabschluss ist, und sich nicht von diesem Zugangskriterium abschrecken lassen, auch wenn mit der Bewerbung keine Erfolgsgarantie verbunden ist. Einige Unternehmen sind sehr strikt, was die schulischen Zugangsvoraussetzungen betrifft, und würden diese Ausnahme nicht zulassen.

Die Ergebnisse dieses Kapitels stützen die Erkenntnisse aus den quantitativen empirischen Analysen in Kapitel 7 auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels. Es gibt weitere Anzeichen dafür, dass gute Schulnoten für die Gruppe der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss für den Übergang in Ausbildung sehr entscheidend sind, wie *Hypothese HB1* annimmt. Außerdem kann anhand dieses Analyseschritts kein Hinweis auf Gültigkeit von *Hypothese HB2* in Bezug auf die zusätzliche Bedeutung von kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten für Hauptschüler/innen in mittleren Berufssegmenten gefunden werden, da sie in der Regel die entsprechenden Auswahlstufen gar nicht erreichen. Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviewtexte und der Berücksichtigung des institutionellen Kontextes, in dem die befragten *Gatekeeper* handeln, werden die komplexen Mechanismen sichtbar. Im Gegensatz zum Hauptschulabschluss öffnen ein Realschulabschluss sowie das Abitur die Türen zu den weiteren Stufen der Auswahlverfahren, auch wenn der Abschluss sehr knapp – d.h. mit schlechteren Noten – erreicht wurde. Die Experteninterviews unterstützen demnach ebenso wie die SOEP-Analysen die Teilannahme der *Hypothese HB3* über die höhere Bedeutung von nicht-kognitiven Fähigkeiten für den Übergang in Ausbildung innerhalb der Gruppe der Realschüler/innen (und Abiturient/innen). Versteckte Potenziale dieser Bildungsgruppen haben daher eine reellere Chance, in betrieblichen Auswahlverfahren entdeckt zu werden, auch wenn in den Einstellungstests in der Regel schulisches Wissen geprüft wird und damit kognitive Lernpotenziale, die in der Schulzeit nicht erkannt wurden, auch weiterhin verborgen bleiben. Da auch in den quantitativen Analysen in Kapitel 7 kein signifikanter Effekt der Variablen *kognitive Grundfähigkeiten* identifiziert werden konnte, ist gut vorstellbar, dass diese allgemein in betrieblichen Auswahlverfahren in Deutschland nur selten erkannt werden.

Die Schließung des Zugangs zu betrieblicher Ausbildung auf der Grundlage von (Schul-)Bildungszertifikaten wird *nur dann* ein Stück weit ausgehebelt, wenn ein anderer, bereits von Schaub (1991) und Windolf und Hohn (1984) identifizierter, sozialer Schließungsmechanismus wirkt. Für *Mitarbeiterkinder* wird eine Ausnahme gemacht. Sie werden gegenüber anderen Bewerber/innen bevorzugt behandelt und können unabhängig von ihren schuli-

schen Leistungen und anderen Kriterien an den Einstellungstests teilnehmen (der zweiten Stufe in den beobachteten Auswahlverfahren).

Die Betriebe des Untersuchungssamples verfügen nach eigenen Aussagen derzeit alle über eine ausreichende Zahl geeigneter Bewerber/innen für die duale Ausbildung und hegen wenig Befürchtungen, dass sich dies im Zuge der demografischen Entwicklung bald ändern wird. Einige Betriebe möchten die Entwicklungen auch nutzen, um wieder stärker bedarfsorientiert auszubilden. Hauptschüler/innen entsprechen nicht der Zielgruppe der Betriebe für eine bedarfsorientierte Ausbildung. Ohne politische Interventionen ist es daher schwer vorstellbar, dass Hauptschüler/innen in einigen Jahren bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz in den betrachteten mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts haben werden und diskriminierende und diskreditierende Einstellungen gegenüber dieser Bildungsgruppe revidiert werden. Anknüpfungspunkte für mögliche Interventionsmaßnahmen ergeben sich aus dem durchaus vorhandenen Problembewusstsein der beruflichen *Gatekeeper* für die Situation der Hauptschüler/innen und die geäußerten positiven Erfahrungen mit der betrieblichen Einstiegsqualifizierung.

9 Fazit

Ausgangspunkt dieses Buchs ist die Problematik, dass in Deutschland viele Jugendliche und junge Erwachsene keinen Zugang zu einer vollqualifizierenden beruflichen Ausbildung haben. Insbesondere Hauptschüler/innen besitzen überproportional häufig keinen anerkannten Berufsabschluss und gelten damit als ausbildungslos. Auch wenn sie nicht von dauerhafter Ausbildungslosigkeit betroffen sind, gelingt der Übergang in die Ausbildung oftmals nur mit Verzögerungen und auf Umwegen – über das „Übergangssystem“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; BIBB 2012c: 278ff.). Der zeitweilige oder dauerhafte Ausschluss von Hauptschüler/innen (und in geringerem Ausmaß auch von Realschüler/innen) von der vollqualifizierenden Ausbildung steht im Widerspruch zu dem von Seiten der Politik und der Wirtschaft bereits angemahnten Fachkräftemangel, den die demografische Alterung mit sich zu bringen droht.

Eine weitere Benachteiligung von Hauptschüler/innen zeigt sich darin, dass sich ihre beruflichen Chancen heutzutage auf Segmente des Ausbildungsmarkts konzentrieren, die in puncto Ausbildungsbedingungen als ungünstig und hinsichtlich der späteren Erwerbchancen als wenig aussichtsreich zu bezeichnen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 110ff.). Die individuellen Erwerbchancen – und damit auch die Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe in vielen Bereichen – leiden nicht nur, wenn ein Ausbildungsabschluss fehlt, sondern auch dann, wenn ein Beruf erlernt wird, der lediglich Zugang zu wenig aussichtsreichen Segmenten berufsfachlich strukturierter Arbeitsmärkte gewährt (Hillmert 2010; Konietzka 2010). Formal gelten zwar alle Ausbildungsabschlüsse des dualen Systems und des Schulberufssystem als gleichwertig, sie sind jedoch weder mit gleichen beruflichen Chancen verknüpft, noch für alle Schulabgänger/innen gleichermaßen zugänglich. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist daher anzunehmen, dass die Fortsetzung sozialer Bildungsungleichheiten von der Schule bis in die Ausbildung zu einer weiteren Kumulation von Risiken im individuellen Erwerbs- und Lebensverlauf beiträgt.

Die Segmentation des vollqualifizierenden Ausbildungsmarkts entlang des Niveaus des allgemeinbildenden Schulabschlusses ist eine Entwicklung, die zwar grundsätzlich bekannt ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2012), der jedoch in der bisherigen Theorieentwicklung und empirischen Forschung wenig Beachtung geschenkt wurde. Damit zusammenhängend ist auch die Bedeutung der Rekrutierungsseite des Ausbildungsmarkts – das berufliche *Gatekeeping* – wenig erforscht.

Um zu untersuchen, weshalb Hauptschüler/innen in den meisten Segmenten des Ausbildungsmarkts nur geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben, setzt das vorliegende Buch theoretisch und empirisch an dieser

Forschungslücke an und leistet damit einen Beitrag zum soziologischen Verständnis ungleicher (Ausbildungs-)Chancen in segmentierten Märkten.

In der folgenden Zusammenfassung der Kernergebnisse werden nach einer Darstellung der theoretischen Grundargumentation zentrale empirische Resultate berichtet sowie die Grenzen der Untersuchung aufgezeigt und ein Ausblick auf mögliche ergänzende Analysen gegeben. Abschließend werden gesellschaftliche Implikationen der Befunde erörtert.

Zusammenfassung der theoretischen Argumentation

Im theoretischen Teil wurde der Versuch unternommen, bekannte soziologische und ökonomische Erklärungen zum Wandel beruflicher Chancen von gering qualifizierten Personen in eine segmentations- und schließungstheoretische Perspektive zu integrieren, die es erlaubt, die Rolle beruflicher *Gatekeeper* bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten zu thematisieren. In einer Übersicht über den institutionellen Kontext des deutschen Ausbildungsmarkts wurde herausgestellt, dass berufliches *Gatekeeping* nicht nur auf der betrieblichen (bzw. organisatorischen) Ebene – beim tatsächlichen Einstellungs- und Rekrutierungsprozess – angesiedelt ist, sondern auch auf der regulativen Ebene der beruflichen Bildung. Beteiligt sind staatliche Akteure, Gewerkschaften sowie Arbeitgebervertretungen und -organisationen, darunter die Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern. Auf der regulativen Ebene werden die rechtlichen Bedingungen festgelegt, die für das Handeln auf der betrieblichen Ebene und für Ausbildungsträger des Schulberufssystems maßgebend sind. Dazu gehört die (Weiter-)Entwicklung von Ausbildungsberufen und anderen beruflichen Bildungsgängen.

Wenn wirtschaftliche, technologische, demografische oder gesellschaftliche Entwicklungen (wie beispielsweise die Bildungsexpansion) veränderte Gelegenheitsstrukturen erzeugen, werden berufliche *Gatekeeper* – so die theoretische Argumentation in Anlehnung an die Theorie der sozialen Schließung und an den Segmentationsansatz – durch vertikale und horizontale Schließungsstrategien versuchen, die Stellung ihres Berufssegments in einem hierarchisch strukturierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu halten oder zu verbessern (zur Theorie der sozialen Schließung siehe Weber 1980 und in Weiterführung z.B. Brown 2001; Collins 2004; Kreckel 2004; zum Segmentationsansatz siehe Sengenberger 1987). Als mögliche Strategien der *Gatekeeper* wurden *Upskilling*-Prozesse – d.h. eine Steigerung des Anforderungsniveaus der beruflichen Ausbildung – und/oder *Upgrading*-Prozesse – d.h. eine Anhebung der schulischen Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung – identifiziert. *Gatekeeping* auf dem Ausbildungsmarkt kann damit in Anlehnung an Meyer (1977) als eine Institutionalisierung von (1) Wissensstandards bezüglich der Inhalte und der Komplexität des Anforderungsniveaus von Ausbildungsberufen und (2) Verhaltensnormen hinsichtlich der gängigen

Auswahlverfahren und Einstellungsstandards interpretiert werden. Als mögliche Ursache-Wirkungs-Mechanismen können hinter den *Upgrading-* und *Upskilling-*Strategien Verdrängungsprozesse (vgl. Blossfeld 1985; Thurow 1975) oder (erweiterte) Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozesse (Solga 2005) stehen. Aus einer segmentationstheoretischen Perspektive wird deutlich: *Welcher* dieser Prozesse eintritt, ist abhängig von der Marktstärke und Attraktivität einer Ausbildung im Berufssegment – also davon, ob es den beruflichen *Gatekeepern* gelingt, den segmentspezifischen Fachkräftebedarf über die Rekrutierung von höher qualifizierten Schulabgänger/innen zu sichern.

Die Verdrängungsthese geht davon aus, dass Hauptschüler/innen, die aufgrund ihres niedrigen Bildungsstands signalisieren, weniger ausbildungsfähig zu sein als Realschüler/innen oder Abiturient/innen, von segmentspezifischen Bewerberschlangen verdrängt werden, wenn sich bei gleichbleibender oder sinkender Nachfrage genügend Schulabgänger/innen mit höheren Abschlüssen für eine Ausbildung in den betreffenden Segmenten interessieren. Diese *Upgrading-*Prozesse der Einstellungsstandards haben allerdings nur einen kapazitätsbedingten und damit eher kurzfristigen Charakter – bei einem ausgeglichenen Verhältnis von Angebot und Nachfrage würden die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen wieder ansteigen. In Verbindung mit *Upskilling-*Prozessen können Diskriminierungsprozesse zu längerfristigen *Upgrading-*Prozessen führen, da Unsicherheiten bezüglich der Passfähigkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten der Hauptschüler/innen und des erhöhten Anforderungsniveaus der Ausbildungsberufe bestehen können. Die Diskreditierungsthese geht hingegen davon aus, dass *Gatekeeper* – unabhängig von möglicherweise steigenden beruflichen Anforderungen – Hauptschüler/innen als eine soziale Gruppe betrachten, deren Bildungsstand angesichts der vorangeschrittenen Bildungsexpansion als Abweichung von der Norm gesehen wird, was zu einem dauerhaften Ausschluss aus der Bewerberkette führt. Gelingt es den *Gatekeepern* nicht, den Fachkräftebedarf über höher qualifizierte Schulabgänger/innen zu decken, bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt (siehe Solga 2005: 297).

Segmentation wird von Sengenberger (1987: 65) als Ergebnis und Ursache zirkulärer Prozesse definiert. Angewandt auf den Forschungsgegenstand dieser Untersuchung bedeutet dies, dass sowohl das segmentspezifische Agieren der beruflichen *Gatekeeper* auf der regulativen Ebene als auch das segmentspezifische Rekrutierungs- und Auswahlverhalten der ausbildenden Betriebe die existenten Strukturen reflektieren, das Suchverhalten der Schulabgänger/innen beeinflussen und gleichzeitig mitverantwortlich dafür sind, dass sich soziale Schließungstendenzen auf der Basis von allgemeinbildenden Schulzertifikaten verfestigen.

Wandel und Kontinuität beruflicher Chancen und des Anforderungsniveaus von Ausbildungsberufen

Durch Auswertungen der Lebensverlaufsstudien und der Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“ ist die vorliegende Untersuchung über den bisherigen Forschungsstand hinausgegangen und hat, neben einer Analyse der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen im Allgemeinen, durch die Betrachtung segmentspezifischer Entwicklungen den historischen Wandel der beruflichen Chancen differenziert untersucht. Die quantitative Analyse der bildungsgruppenspezifischen Zugangschancen zu verschiedenen Berufssegmenten unterhalb der Hochschulebene basiert auf einem Kohortenvergleich westdeutscher Schulabgänger/innen im Zeitraum von 1954 bis 2002. Berufe, die heute zum höchsten Segment des Ausbildungsmarkts zählen und überwiegend von Abiturient/innen besetzt sind, wurden aufgrund zu geringer Fallzahlen von der Analyse ausgenommen, so dass die betrachteten Segmente Berufsbereiche abdecken, von denen Hauptschüler/innen nicht vollständig ausgeschlossen werden. Fünf Schulabgangskohorten – 1954-1972, 1973-1979, 1980-1984, 1985-1989 und 1990-2002 – wurden definiert, um verschiedene wirtschaftliche und institutionelle Gelegenheitsstrukturen während des Beobachtungszeitraums abzubilden. Die Zugangschancen wurden unter Berücksichtigung der sich im Verlauf der Bildungsexpansion verändernden geschlechts- und bildungsgruppenspezifischen Zusammensetzung der Kohorten berechnet. Sinkende Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen in einem Berufssegment lassen auf *Upgrading*-Prozesse schließen.

Darüber hinaus kann die historisch vergleichende qualitative Inhaltsanalyse der kognitiven Komplexität ausgewählter dualer Ausbildungsberufe dazu beitragen, mögliche *Upskilling*-Prozesse nachzuvollziehen. Aufbauend auf der Taxonomie der Lernziele nach Bloom (Anderson und Krathwohl 2001; Bloom 1956) wurde ein Klassifikationssystem zur Analyse der Komplexität der Lernziele in den Rahmenplänen von Ausbildungsordnungen entwickelt. Neben der kognitiven Komplexität der Lernziele, d.h. dem Niveau der Denkprozesse, auf dem eine Aufgabe erlernt wird, erfasst das Konstrukt auch Lernziele, die sich auf soziale Interaktionen beziehen. Die dafür benötigten Soft Skills können als nicht-kognitive berufliche Anforderungen bezeichnet werden. Ausbildungsordnungen werden von einer Vielzahl von beruflichen *Gatekeepern*, darunter die Kammern, die Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen sowie staatliche Akteure, entwickelt. Sie werden in der Regel nach dem Konsensprinzip erlassen und haben den Status einer Rechtsnorm. Sie stellen damit gesellschaftlich legitimierte Wissensstandards dar, an denen sich ausbildende Betriebe orientieren müssen.

Die Befunde stützen einerseits bisherige Ergebnisse über die Abnahme der Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen im Kohortenverlauf, lassen aber andererseits erkennen, dass merkbliche Unterschiede zwischen den Be-

rufssegmenten bestehen: In höheren – attraktiveren – Berufssegmenten sind eher längerfristige bis dauerhafte *Upgrading*-Prozesse der beruflichen *Gatekeeper* zu beobachten als in unteren – weniger attraktiven – Berufssegmenten, in denen Absolvent/innen einer beruflichen Ausbildung von einem höheren Arbeitslosigkeitsrisiko betroffen sind. Vergleichsweise gute Ausbildungschancen haben Hauptschüler/innen auch in der jüngsten betrachteten Schulabgangskohorte (1990-2002) in den weniger aussichtsreichen Bau-, Gastronomie-, Verkaufs- und Metallsegmenten. Schlechter sehen die Chancen hingegen in den beschäftigungsstabileren Segmenten der Elektro-, Gesundheits- und Büroberufe aus.

In den Berufssegmenten Bau und Gastronomie haben die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen – wie die quantitative Auswertung zeigt – nur geringfügig abgenommen. Anhand der Entwicklungen in den betrachteten Fallbeispielen Maler/in und Lackierer/in sowie Koch/Köchin sind auch keine deutlichen *Upskilling*-Prozesse zu beobachten. Die Analyse der Fallbeispiele Kaufleute im Einzelhandel und Kaufleute im Groß- und Außenhandel für das Verkaufssegment deutet hingegen auf ein relativ stark ausgeprägtes *Upskilling* hin, das allerdings ähnlich zu der Entwicklung im Bau- und Gastronomiesegment nicht von ausgeprägten *Upgrading*-Prozessen der schulischen Zugangsvoraussetzungen begleitet ist – die Zugänge von Hauptschüler/innen sind in diesem Segment nur geringfügig gesunken. Veränderungen des kognitiven und nicht-kognitiven beruflichen Anforderungsniveaus müssen also nicht in jedem Fall zu reduzierten Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen führen.

Im Metallsegment (Fallbeispiele: Kfz-Mechatroniker/in und Metallbauer/in), in dem für (männliche) Schulabgänger im Vergleich zu den zuvor genannten Berufssegmenten etwas bessere Erwerbsaussichten bestehen, sprechen die Ergebnisse dafür, dass für die Kohorte 1980-1984 durch eine verringerte segmentspezifische Nachfrage seitens der Ausbildungsbetriebe zunächst leichte Verdrängungsprozesse relevant wurden und zu einer geringfügigen Abnahme der Zugangschancen von Hauptschüler/innen führten. In den darauffolgenden Kohorten stiegen die Chancen jedoch nicht wieder an – trotz einer zeitweisen demografisch bedingten Entspannung des Ausbildungsmarkts. Über die Zeit sind damit im Metallsegment also längerfristige *Upgrading*-Prozesse wirksam geworden, die eher auf Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozesse schließen lassen.

Im beschäftigungssicheren und damit attraktiveren Elektrosegment (Fallbeispiel Elektroniker/in) ist eine Zunahme der nicht-kognitiven Anforderungen zu erkennen. Allerdings geht dies „auf Kosten“ des Anteils kognitiv komplexerer Lernziele, so dass im Gegensatz zu eindeutigen *Upskilling*-Prozessen, die das Erlernen eines Berufs schwieriger machen, eher von einer Veränderung des Anforderungsprofils zu sprechen ist. Die Veränderungen gehen mit einem ausgeprägten Rückgang der Ausbildungschancen von

Hauptschüler/innen einher. Dies lässt auf Diskriminierungsprozesse oder auch Diskreditierungsprozesse schließen. Ersteres träfe zu, wenn die beobachteten *Upgrading*-Prozesse zukünftig wieder revidiert würden.

Diskriminierungsprozesse in Verbindung mit einem *Upskilling* des Anforderungsniveaus können über die Zeit korrigiert werden. Ein solcher Prozess lässt sich ansatzweise für das Gesundheitssegment (Fallbeispiel: Medizinische/r Fachangestellte/r) beobachten. Nach einem deutlichen Einbruch in der Schulabgangskohorte 1985-1989 nahmen die Ausbildungschancen der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss wieder zu, ohne aber auf das Ausgangsniveau zurückzukommen. Dies lässt den Schluss zu, dass mögliche – mit einer stärkeren rechtlichen Regulierung der Berufsausbildung einhergehende – *Upgrading*-Prozesse zum Teil revidiert wurden. Da die Ausbildungschancen jedoch nicht wieder das Niveau der älteren Kohorten erreichten, legt die Entwicklung in diesem Segment zugleich Diskreditierungsprozesse nahe. Für das Bürosegment kann ein in diesem Sinne kontinuierliches und dauerhaftes *Upgrading* der schulischen Zugangsvoraussetzungen *ohne* ein (rechtlich fixiertes) *Upskilling* der beruflichen Anforderung festgestellt werden.

Insgesamt sind die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen im Kohortenverlauf gesunken, und Segmenttendenzen des Ausbildungsmarkts haben sich verstärkt. Der eingeschränkte Zugang der Hauptschüler/innen zum vollqualifizierenden Sektor des deutschen Ausbildungssystems ist jedoch nicht berufsübergreifend über gestiegene kognitive und nicht-kognitive Anforderungen in der beruflichen Ausbildung zu erklären. Vielmehr sind Hauptschüler/innen heute in vielen attraktiveren Berufssegmenten – in denen sie früher gute Chancen hatten – zunehmend von Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozessen betroffen.

Ungleiche Mechanismen des Bildungszugangs

Heute sind Jugendliche also mit einem stärker segmentierten Ausbildungsmarkt konfrontiert, der ihnen je nach Schulabschlussniveau ein engeres oder weiteres Spektrum an Berufswahloptionen bietet. Die Segmentierung zieht entsprechende Konsequenzen für den individuellen Handlungsspielraum, d.h. das Such- und Bewerbungsverhalten, nach sich und geht – so die theoretische Annahme – mit segmentspezifischen Auswahl- und Rekrutierungsstrategien einher. Hinweise für solche differierende Mechanismen des Übergangs in die Ausbildung liefern die quantitativ empirischen Analysen auf Basis des Sozio-oekonomischen Panels. Die Untersuchungspopulation umfasst Hauptschüler/innen und Realschüler/innen der Geburtsjahrgänge 1987 bis 1992 aus dem gesamten Bundesgebiet. Mit dem SOEP war es erstmalig möglich, anhand von repräsentativen Längsschnittdaten nicht nur den Einfluss von Schulzertifikaten, sondern auch die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen und

kognitiven Grundfähigkeiten für den Übergang von der Schule in die Ausbildung zu untersuchen. Kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten werden von vielen Studien als entscheidende Determinanten des Arbeitsmarkterfolgs identifiziert. Mit diskreten Hazardratenmodellen wurde der relative Einfluss dieser Eigenschaften, der Schulnoten und weiterer Merkmale von Jugendlichen mit Hauptschul- und Realschulabschluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufzunehmen, betrachtet.

Die Ergebnisse zeigen erstens, dass Realschüler/innen grundsätzlich bessere Chancen als Hauptschüler/innen haben, und zweitens, dass innerhalb der beiden Bildungsgruppen jeweils andere Faktoren für einen schnellen und lückenlosen Übergang ausschlaggebend sind: Für Jugendliche mit Hauptschulabschluss sind gute Noten in Mathematik entscheidend, um zu signalisieren, dass sie sich innerhalb ihrer Bildungsgruppe positiv abheben. Den theoretischen Annahmen nach sind gute Schulnoten in weniger attraktiven unteren Segmenten des Ausbildungsmarkts notwendig, um sich gegen Mitbewerber/innen aus der eigenen Bildungsgruppe durchsetzen zu können. Auch wurde vermutet, dass sie in attraktiveren mittleren Segmenten wiederum Voraussetzung sind, um gegenüber Realschüler/innen konkurrenzfähig zu sein, zusätzlich jedoch gute kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten von Nöten sind. Es zeigt sich jedoch: Ob Jugendliche höhere kognitive oder vorteilhafte nicht-kognitive Fähigkeiten vorweisen können, spielt – wenn sie bereits die Schule mit Hauptschulabschluss verlassen haben – für den Ausbildungszugang keine Rolle. Weder für die kognitiven Grundfähigkeiten der Jugendlichen noch für den Big-Five-Persönlichkeitsfaktor *Gewissenhaftigkeit*, der für arbeitsmarktrelevante nicht-kognitive Fähigkeiten steht, konnte innerhalb dieser Bildungsgruppe ein signifikanter Effekt nachgewiesen werden – wohl aber für die Mathematiknote. Hauptschüler/innen wird also in doppelter Hinsicht eine „zweite Chance“ verwehrt, ihrem bisher wenig erfolgreichen Bildungsverlauf durch einen guten Start in die Ausbildung eine neue Stoßrichtung zu geben.

Auch innerhalb der Gruppe der Realschüler/innen wurde kein signifikanter Effekt der kognitiven Grundfähigkeiten auf die Wahrscheinlichkeit festgestellt, eine Ausbildung aufzunehmen. Für Realschüler/innen ist ein lückenloser Ausbildungsstart allerdings – auch bei einer schlechteren Mathematiknote – eher möglich als für Hauptschüler/innen. Während die Mathematiknote innerhalb der Gruppe der Realschüler/innen die Übergangswahrscheinlichkeiten nicht erhöht, zeigt sich aber ein signifikanter Einfluss des Persönlichkeitsfaktors *Gewissenhaftigkeit*. Denkbar ist daher, dass Realschüler/innen durch ein gewissenhaftes Suchverhalten und/oder ein entsprechendes Auftreten in Bewerbungsverfahren eher schlechtere Schulleistungen kompensieren als Hauptschüler/innen. Die Ergebnisse des Inter- und Intra-Bildungsgruppenvergleichs lassen sich dahingehend interpretieren, dass vorteilhafte Persönlichkeitsmerkmale nur in Segmenten des Ausbildungsmarkts

positiv zum Tragen kommen, in denen Hauptschüler/innen wenig Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Dies bestätigt die Annahme von nach dem Schulabschluss differenzierten Logiken des Ausbildungszugangs in einem segmentierten Ausbildungsmarkt. Die berichteten Regressionsergebnisse haben auch dann Bestand, wenn verschiedene soziostrukturelle Merkmale sowie föderale Unterschiede in der Bildungspolitik statistisch kontrolliert werden.

Betriebliche Auswahlverfahren als ein System von Filtern

Die statistischen Analysen von Individualdaten, wie in dieser Studie beispielsweise basierend auf dem SOEP, der GHLS und der ALWA-Befragung, können jedoch nicht zwischen dem Einfluss der Präferenzen und Suchbemühungen der Schulabgänger/innen auf der einen Seite und dem Auswahlverhalten der ausbildenden Betriebe und staatlichen Ausbildungsträger auf der anderen Seite differenzieren. Um die Wirkungsweise der bildungsgruppen-spezifischen Mechanismen des Ausbildungszugangs besser zu verstehen, wurden daher Experteninterviews mit betrieblichen *Gatekeepern* – mit Personalverantwortlichen im Bereich der betrieblichen dualen Berufsausbildung – durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Untersucht wurden die Auswahlverfahren für bürokaufmännische Ausbildungsberufe und Berufe des Metall- und Elektrosegments, die zusammenfassend als gewerblich-technische Ausbildungsberufe bezeichnet werden. Das Untersuchungssample besteht aus mehreren großen Unternehmen in einer deutschen Großstadt im Jahr 2011. Gegenstand der Analyse waren damit betriebliche Praktiken, die eher in mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts zu verorten sind.

Trotz der variierenden Intensität von *Upskilling*-Prozessen, wie sie die Inhaltsanalyse der Ausbildungsrahmenpläne offen legt, ist festzustellen, dass Einschätzungen über eine Veränderung der beruflichen Anforderungen eine berufsübergreifende Legitimationsbasis für das Rekrutierungs- und Auswahlverhalten der befragten Betriebe darstellen. Offen diskreditierende Aussagen über Hauptschüler/innen, die die Ausbildungsfähigkeit oder Motivation dieser Bildungsgruppe anzweifeln, werden hingegen nur vereinzelt geäußert. Hauptschüler/innen werden aber als eine Gruppe sozial benachteiligter Jugendlicher bezeichnet, die das Unternehmen nicht von der dualen Ausbildung ausschließen sollte. Die Intention der *Gatekeeper* ist dabei, benachteiligten Jugendlichen im Rahmen einer Ausbildung „über Bedarf“ eine Chance anzubieten. Jugendliche mit Hauptschulabschluss gelten jedoch nicht als derzeitige oder zukünftige Zielgruppe für die Sicherung des betrieblichen Fachkräftenachwuchses in den betrachteten Segmenten, da sie keinen Realschulabschluss besitzen und somit nicht über den Bildungsstand verfügen, der als die Norm für Jugendliche ohne Abitur gilt.

Dass die Intention, Hauptschüler/innen eine Chance zu geben, sich in der tatsächlichen Auswahlpraxis selten in Form von Stellenangeboten zeigt, gibt die differenzierte Erfassung der mehrstufigen betrieblichen Auswahlverfahren zu erkennen. Gefragt wurde nach den spezifischen Stufen innerhalb des Auswahlprozesses und nach den in den jeweiligen Stufen relevant werdenden Selektionskriterien.

Vor dem eigentlichen Auswahlverfahren signalisieren die Betriebe bereits über ihre Stellenanzeigen, dass sie für die meisten der angebotenen Ausbildungsplätze einen Realschulabschluss oder das Abitur erwarten. Dies kann sich entmutigend auf das Bewerbungsverhalten von Hauptschüler/innen auswirken. Die erste Auswahlstufe der sich sehr ähnelnden mehrstufigen Verfahren stellt die Selektion anhand der Schulzeugnisse dar. Der erreichte oder zu erreichende Schulabschluss und die letzten Schulnoten sind dann auch die wichtigsten Kriterien. Können Bewerber/innen ein festgelegtes Schulleistungsniveau nicht vorweisen, führt dies zum Ausschluss vom weiteren Verfahren. Darüber hinaus können unentschuldigte Fehlzeiten während der Schulzeit relevant werden. Einzig der Status „Mitarbeiterkind“ kann schlechte Schulleistungen „kompensieren“. Kinder von Mitarbeiter/innen werden häufig in der Weise bevorzugt, dass sie unabhängig von ihren Schulleistungen an der zweiten Auswahlstufe, den schriftlichen Einstellungstests, teilnehmen dürfen. Eine solche Praxis stellt eine direkte Form von sozialen Schließungsprozessen dar – ohne den „Umweg“ über Bildungszertifikate. Darauf haben bereits Windolf und Hohn (1984) hingewiesen.

In den Einstellungstests auf der zweiten Stufe des Bewerbungsprozesses werden schulische Kenntnisse und in selteneren Fällen kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale geprüft. Das erklärt zu einem gewissen Teil auch, weshalb in den quantitativen SOEP-Analysen kein signifikanter Effekt der kognitiven Grundfähigkeiten feststellbar ist. Auf der letzten Stufe finden dann Vorstellungsgespräche und zum Teil erweiterte Verfahren statt, in denen die Bewerber/innen Aufgaben in Gruppen lösen müssen. Erst auf dieser Stufe werden verstärkt die Persönlichkeit der Bewerber/innen und ihr Wissen über den Beruf, für den sie sich interessieren, registriert.

Überwiegend stellt der Realschulabschluss die Mindestvoraussetzung dar, um die erste Stufe des Auswahlverfahrens zu passieren. In fast allen untersuchten Betrieben ist jedoch laut Außendarstellung der Unternehmen mindestens einer der Ausbildungsberufe offen für Bewerbungen von Hauptschüler/innen. Wie gut die Schulnoten sein müssen, differiert mit der Höhe des Schulabschlusses. Sehr gute bis gute Hauptschüler/innen hätten demnach eine Chance, zu den Einstellungstests eingeladen zu werden. Dies ist jedoch eine Personengruppe, die im betreffenden Bundesland aufgrund dieser Praxis des allgemeinbildenden Schulsystem kaum existiert: Mit mittleren bis guten Noten werden Schüler/innen zur Realschulabschlussprüfung zugelassen, mit schlechten Noten absolvieren sie einen Hauptschulabschluss. Durch das Inei-

nderergreifen der Regelungen des Schulsystems – die an sich positiv zu bewerten sind, weil sie die Durchlässigkeit erhöhen – und den absolut betrachtet neutralen Einstellungskriterien der Unternehmen, wird auf der betrieblichen Ebene ein Mechanismus institutionalisiert, der Hauptschüler/innen eine „zweite Chance“ in ihrem Bildungsverlauf verwehrt. Ein ähnlich wirkender Mechanismus wurde bereits im US-amerikanischen Bildungssystem von Rosenbaum (1978) identifiziert.

Auch innerhalb der zweiten und dritten Auswahlstufe könnten weitere diskriminierende Barrieren ein Weiterkommen der Hauptschüler/innen verhindern. Durch den hohen Wirkungsgrad des Selektionsfilters auf der ersten Stufe wird eine Teilnahme der Hauptschüler/innen an den weiterführenden Einstellungstests und Vorstellungsgesprächen unwahrscheinlich.

Die Experteninterviews bestätigen damit einerseits die Ergebnisse der quantitativen Analysen mit dem SOEP. Andererseits wird erst durch diesen qualitativen Untersuchungsschritt die Komplexität der Mechanismen sichtbar, die dafür verantwortlich sein können, dass Hauptschüler/innen von betrieblichen Auswahlverfahren ausgeschlossen werden. Wie schon die Analysen zum Wandel berufssegmentspezifischer Ausbildungschancen sowie die historisch vergleichende Inhaltsanalyse der Ausbildungsordnungen herausstellen, spricht auch die Auswertung der Experteninterviews für längerfristige bis dauerhafte Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozesse in attraktiveren Berufssegmenten.

Bereits auf der ersten Stufe der betrieblichen Auswahlverfahren für die duale Berufsausbildung wirken Mechanismen der sozialen Schließung von Marktchancen auf der Grundlage von schulischen Bildungszertifikaten. Für eine vollqualifizierende Ausbildung im Schulberufssystem gilt dies, nicht erst seit heute, ebenso (vgl. Steinmann 2000: 66ff.). Eine „zweite Chance“, schlechte Schulleistungen in einen Ausbildungs- und Arbeitsmarkterfolg zu verwandeln, ist dadurch selten gegeben.

Gatekeeping-Prozesse in segmentierten Ausbildungsmärkten

Anhand der empirischen Analysen zum deutschen Ausbildungsmarkt – als ein Fallbeispiel – konnten in dieser Untersuchung Mechanismen identifiziert werden, die den soziologischen Kenntnisstand über die Entstehung und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten im Kontext segmentierter Märkte erweitern und Anknüpfungspunkte für die zukünftige (Aus-)Bildungs- und Arbeitsmarktforschung liefern.

Grundsätzlich weist dieses Buch auf die zentrale Bedeutung der beruflichen *Gatekeeper* auf der regulativen Ebene und der Ebene von Betrieben und Organisationen beim Zugang zu Ausbildung hin. Sie sind die Akteure im Definitions- und Institutionalisierungsprozess von Wissensstandards und Verhaltensregeln für Rekrutierungs- und Auswahl-situationen auf der organi-

satorischen und betrieblichen Ebene (Meyer 1977). Durch die theoretische Erweiterung der segmentationstheoretischen Ideen und den Rückgriff auf die Theorie der sozialen Schließung konnte zudem nachgewiesen werden, dass die simplifizierende Annahme *einer* Bewerberschlange und *einer* Ausbildungsplätzeschlange und damit *eines* Mechanismus zur Erklärung des Wandels beruflicher Chancen von Jugendlichen mit geringer Schulbildung in einem segmentierten Markt nicht ausreicht. Vielmehr lassen die Befunde den Schluss zu, dass in hierarchisch strukturierten Märkten segmentspezifische *Gatekeeping*-Prozesse dazu beitragen, dass sich ungleichheitsgenerierende Strukturen verfestigen. Je nach Stellung eines Berufssegments und damit je nach Handlungsspielraum der *Gatekeeper* können Schließungsprozesse von Erwerbchancen auf der Basis von Bildungszertifikaten wirksam werden und ihren Ausdruck in segmentspezifischen Rekrutierungs- und Auswahlstrategien finden.

Grenzen der empirischen Analysen und mögliche Erweiterungen

Fokussierend auf Ausbildungsberufe im dualen System, hat diese Untersuchung wichtige Hinweise zu *Upskilling*-Prozessen in der Berufsausbildung erbracht und mögliche Zusammenhänge mit *Upgrading*-Prozessen der Einstellungsstandards durch berufliche *Gatekeeper* aufgezeigt. Bezüge zur Entwicklung von Berufen des Schulberufssystems wurden aber nur ansatzweise hergestellt, da dieser Bereich des Ausbildungssystems für die untersuchten Hauptschüler/innen auch im Zuge der Bildungsexpansion nicht an Bedeutung gewann. Gleichwohl ist kritisch zu hinterfragen, weshalb die meisten „Schulberufe“ rechtlich mindestens einen Realschulabschluss voraussetzen und inwiefern dies mit dem Anforderungsniveau korrespondiert. Über das *Gatekeeping* und die Legitimationsbasis der qualifikatorischen Zugangsbarrieren im Schulberufssystem ist bisher wenig bekannt.

Die Analysen mit dem SOEP zu den bildungsgruppenspezifischen Effekten verschiedener Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine vollqualifizierende Ausbildung werden sich zukünftig durch das Nationale Bildungspanel (NEPS) ergänzen lassen. Diese groß angelegte Datenbasis, die explizit auf Bildungsprozesse und -verläufe fokussiert, erlaubt vielseitige Erweiterungen der Übergangsmodelle, die zum jetzigen Zeitpunkt nicht realisierbar waren (vgl. Ludwig-Mayerhofer et al. 2011). Einige interessante Erweiterungen ergeben sich beispielsweise durch Indikatoren für das konkrete Suchverhalten und die Bewerbungsstrategien der Jugendlichen sowie die Unterstützung, die sie über soziale Netzwerke erhalten. Des Weiteren sind Differenzierungen der abhängigen Variablen „Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung“ denkbar, die ebenfalls zu einer Verbesserung der Erklärungskraft der Modelle beitragen und der Realität segmentierter Ausbildungsmärkte noch etwas näher kommen könnten. Nicht nur die Auf-

nahme einer vollqualifizierenden Ausbildung, sondern auch die Aufnahme eines spezifischen Ausbildungstyps kann zukünftig besser operationalisiert werden. Differenzierungen wären mit Fokus auf die Frage denkbar, ob es sich um eine Ausbildung im Schulberufssystem oder im dualen System, um eine reguläre oder eine staatlich geförderte Ausbildung handelt (vgl. dazu Eberhard 2012: 160ff.), sowie in Bezug auf den konkreten Ausbildungsberuf und Ausbildungsbetrieb. Ein weiterer Punkt betrifft Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die wiederum mit der jeweiligen Bildungsgruppe interagieren könnten. In der vorliegenden Untersuchung wurden diese soziostrukturellen Merkmale aufgrund der inhaltlichen Zielsetzung, aber auch wegen der Fallzahlrestriktionen lediglich in Form von kontrollierenden Variablen berücksichtigt. Mit den NEPS-Daten ist es vorstellbar, Unterschiede in der Wirkungsweise von Schulzertifikaten und (nicht-)kognitiven Fähigkeiten innerhalb dieser sozialen Gruppen näher zu beleuchten. Darüber hinaus wäre im Sinne einer lebensverlaufsanalytischen Forschungsperspektive die Analyse weiterer – inhaltlich sehr verwandter – Fragestellungen empfehlenswert. Schließlich besteht der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt nicht aus einem singulären Ereignis. Der Zugang zu einem vollqualifizierenden Ausbildungsplatz ist nur der Beginn des individuellen Erwerbseinstiegs und lässt noch nicht darüber urteilen, ob die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird und wie der Übergang in den Arbeitsmarkt gelingt.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Experteninterviews über die Rekrutierungs- und Auswahlverfahren haben wichtige Erkenntnisse über das betriebliche *Gatekeeping* und die Bedeutung mehrstufiger Auswahlverfahren in mittleren Segmenten des Ausbildungsmarkts geliefert. Erstrebenswert wäre es, die Erhebung auf weitere Berufe und Betriebstypen auszuweiten, um ein ganzheitliches Bild der Zugangsmechanismen zu gewinnen. Insbesondere der Bedeutung unterschiedlicher Betriebstypen und ihrer möglicherweise divergierenden Attraktivität für Ausbildungssuchende wurde, auch in dieser Untersuchung, zu wenig Beachtung geschenkt.

Mit den Experteninterviews wurden explizit die Mechanismen auf der Rekrutierungsseite näher betrachtet. Das Handeln der befragten Personalverantwortlichen kann jedoch bewusst oder unbewusst von dem Gesagten abweichen. Eine explizitere Analyse des kausalen Effekts der betrieblichen Auswahlentscheidungen auf die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen wäre mit einem experimentellen Forschungsdesign realisierbar. Mithilfe von entsprechend präparierten schriftlichen Bewerbungen – einem *correspondence test* (siehe z.B. Kaas und Manger 2011; Riach und Rich 2002) – könnte die erste Stufe im Auswahlprozess, d.h. die Auswahl auf Basis der schriftlichen Bewerbungen und der Schulzeugnisse, erfasst werden. Obwohl der Forschungsaufwand erheblich wäre, würde eine solche Untersuchung einen wesentlichen Erkenntnisgewinn bieten, da die konkreten Entscheidungen der

betrieblichen *Gatekeeper* beobachtet werden könnten, ohne dass ein möglicherweise sozial erwünschtes Antwortverhalten zu Verzerrungen der Ergebnisse führt.

Gesellschaftliche Implikationen

Welche ungleichheitsgenerierenden Prozesse für einen verzögerten Ausbildungsbeginn, den Abschluss einer Ausbildung in einem weniger beschäftigungssicheren Berufssegment oder gar den Verbleib ohne einen Berufsabschluss verantwortlich sind, ist für die individuelle Situation betroffener Hauptschüler/innen vermutlich unerheblich. Ohne eine „zweite Chance“ beim Übergang in den Ausbildungsmarkt steigen ihre erwerbsarbeitsbezogenen Risiken im weiteren Lebensverlauf – unabhängig davon, welcher Prozess dafür verantwortlich ist.

Aus gesellschaftlicher Perspektive sind längerfristige Diskriminierungsprozesse und noch mehr Diskreditierungsprozesse beim Zugang zu Ausbildung besonders schwerwiegend, weil jugendliche Potenziale trotz eines drohenden Fachkräftemangels systematisch und kontinuierlich ungenutzt bleiben und soziale Bildungsungleichheiten fortbestehen. Es zeichnet sich ab, dass solche Entwicklungen nicht nur in einigen Berufssegmenten vorherrschen, sondern dass sich Verhaltensstandards für berufliche *Gatekeeper* institutionalisieren, die sich über ein weites berufliches Spektrum des gesamten vollqualifizierenden Ausbildungsmarkts erstrecken. Immer komplexere Anforderungen der Arbeitswelt im Allgemeinen werden dabei als berufsübergreifende Legitimationsbasis für Auswahlentscheidungen herangezogen, ohne dass die Anforderungen für alle Ausbildungsberufe gleichermaßen gestiegen sind.

Die jüngste, demografisch bedingte Entspannung des Ausbildungsmarkts hat nicht dazu beigetragen, die Ausbildungschancen der Hauptschüler/innen zu erhöhen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 121f.). Die demografischen Entwicklungen, so zeigt die vorliegende Untersuchung, veranlassen die betrieblichen *Gatekeeper* auch nicht, die Praxis der „Bestenauslese“ grundlegend zu überdenken. Die Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt beruhen also nicht in erster Linie auf vorübergehenden Verdrängungsprozessen und werden sich daher auch nicht „von allein“ durch den Rückgang der Zahl der Schulabgänger/innen lösen.

Der Hauptschulabschluss entspricht überwiegend *nicht mehr* der Bildungsnorm, die von Schulabgänger/innen erwartet wird, die sich für eine betriebliche Ausbildung interessieren, und entspricht *noch weniger* der Bildungsnorm, die für Ausbildungsberufe im Schulberufssystem gilt.

Es gibt nun zwei Lösungswege: *Erstens* sollten bisherige Reformbemühungen unterstützt und weiterentwickelt werden, die durch ein integrativeres und weniger segregierendes Schulbildungssystem längerfristig dazu beitragen, möglichst alle Jugendlichen zu einem Schulabschluss zu führen, der der

gesellschaftlichen Bildungsnorm entspricht. *Zweitens* sollten parallel dazu Maßnahmen unternommen werden, die es ermöglichen, die Potenziale der Hauptschüler/innen – trotz ihres „normabweichenden“ Bildungsverhaltens – anzuerkennen und zu fördern.

Der Großteil der Bildungsgänge des „Übergangssystems“ zielt auf eine nachträgliche Förderung der „Ausbildungsreife“ von Hauptschüler/innen ab – ohne dass damit eine betriebliche Einbindung und die Chance auf Anrechnung oder Übernahme in die reguläre Ausbildung verbunden ist. Dieserart einseitig auf die Jugendlichen bezogenen Maßnahmen haben sich in der Vergangenheit als wenig hilfreich erwiesen (vgl. z.B. Baethge et al. 2007). Hingegen scheinen Interventionen erfolgreicher zu sein, die einen intensiven Kontakt zwischen Schulabgänger/innen und Ausbildungsbetrieben herstellen. Dazu zählen sozialpädagogisch begleitete betriebliche Langzeitpraktika von Hauptschüler/innen (Solga et al. 2011) und die betriebliche Einstiegsqualifizierung (Becker et al. 2010), die unter den Bildungsgängen des „Übergangssystems“ – mit Einschränkungen – positiv hervorzuheben ist. Diese Beispiele zeigen: Wenn die Programme den Hauptschüler/innen die Gelegenheit geben zu demonstrieren, dass sie durchaus die notwendigen Fähigkeiten mitbringen, eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, kann ein „Klebeffekt“ erzeugt werden, der die Chancen dieser Bildungsgruppe auf einen Ausbildungsplatz erhöht. Ein Ausbau solcher Angebote könnte dazu beitragen, Diskriminierungs- und Diskreditierungstendenzen aufzuweichen und im besten Fall dauerhaft zu revidieren.

Ausbildungslosigkeit und unsichere Übergänge zwischen Schule und Ausbildung zu verhindern, wäre ein erster wichtiger Schritt, der jedoch nicht losgelöst von einem zweiten Schritt gedacht werden sollte. In den Segmenten des Ausbildungsmarkts, in denen Hauptschüler/innen gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben, stoßen sie oftmals auf ungünstige Ausbildungsbedingungen, die einen vorzeitigen Abbruch der Ausbildung provozieren können. Darüber hinaus müssen sie mit einem erhöhten Risiko der Arbeitslosigkeit nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung rechnen.

Es wäre daher erstrebenswert, der beruflichen Segmentation des Ausbildungsmarkts und ihrer Übersetzung in den Arbeitsmarkt reformpolitisch entgegenzuwirken. Dazu zählt eine Verbesserung der Ausbildungsbedingungen in den weniger attraktiven Berufssegmenten. Zu unterstützen ist auch der Vorschlag von Solga (2009a), die hohe Spezialisierung vieler Ausbildungsberufe zugunsten breiter angelegter Berufsbilder zu verringern, um die enge Verknüpfung von spezifischen Zertifikaten und Erwerbchancen sowie beruflichen Einsatzbereichen zu lockern. Letzteres würde der Wirtschaft auch eine flexiblere Nutzung des Fachkräftepotenzials ermöglichen. Gleichwohl sind die mit diesem Vorschlag genannten Bedenken zu teilen, dass Veränderungen derartig fester sozialer Strukturen nur schwer zu bewerkstelligen sind, da sie mit dem Verlust von Marktvorteilen der von ihnen Begünstigten einhergehen

würden. Denn letztlich wird Segmentation durch Abgrenzungsstrategien beruflicher *Gatekeeper* und die Schließung der Marktchancen auf der Basis beruflicher Zertifikate (re-)produziert.

Einfache Lösungsstrategien liegen nicht auf der Hand, und die Umsetzung (berufs-)bildungspolitischer Reformideen ist sehr voraussetzungsreich. Aber der viele von einem sicheren Erwerbsleben ausschließende Status quo ist keine haltbare Alternative zu einem inklusiveren Bildungs- und Ausbildungssystem.

Literaturverzeichnis

- Allison, Paul (2010). Survival Analysis. In: Gregory R. Hancock und Ralph O. Mueller (Hg.). *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. New York: Routledge: 413-425.
- Allmendinger, Jutta (1989). Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review* 5(3): 231-250.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*. Luxemburg.
- Amthauer, Rudolf, Burkhard Brocke, Detlev Liepmann und André Beauducel (2001). *I-S-T 2000 R. Intelligenz-Struktur-Test 2000 R*. Göttingen: Hogrefe.
- Anderson, Lorin und David R. Krathwohl (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.
- Antonczyk, Dirk, Thomas DeLeire und Bernd Fitzenberger (2010). *Polarization and Rising Wage Inequality: Comparing the U.S. and Germany*. IZA DP No. 4842. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Antonczyk, Dirk, Bernd Fitzenberger und Ute Leuscher (2008). *Can a Task-Based Approach Explain the Recent Changes in the German Wage Structure?* ZEW Discussion Paper. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.
- Antoni, Manfred, Katrin Drasch, Corinna Kleinert, Britta Matthes, Michael Ruland und Annette Trahms (2010). *Arbeiten und Lernen im Wandel. Teil I: Überblick über die Studie*. FDZ-Methodenreport 5/2010. Nürnberg: Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Arrow, Kenneth J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* 2(3): 193-216.
- Auspurg, Katrin und Thomas Hinz (2011). Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie* 40(1): 62-73.
- Autor, David H., Frank Levy und Richard J. Murnane (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics* 118(4): 1279-1333.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baethge, Martin (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer (Hg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag: 541-597.

- Baethge, Martin, Frank Achtenhagen, Lena Arends, Edvin Babic, Volker Baethge-Kinsky und Susanne Weber (2006). *Berufsbildungs-PISA Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wieck (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Gutachten zur beruflichen Bildung in Deutschland im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Berlin: Netzwerk Bildung.
- Baker, David (2009). The educational transformation of work: towards a new synthesis. *Journal of Education and Work* 23(3): 163-191.
- Baker, David P. (2011). Forward and backward, horizontal and vertical: Transformation of occupational credentialing in the schooled society. *Research in Social Stratification and Mobility* 29(1): 5-29.
- Barone, Carlo und Herman G. van de Werfhorst (2011). Education, Cognitive Skills and Earnings in Comparative Perspective. *International Sociology* 26(4): 483-502.
- Barrick, Murray R. und Michael K. Mount (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology* 44: 1-26.
- Becker, Carsten, Tim Grebe, Thorsten Lübbers, Sandra Popp und Hans Dietrich (2010). *Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ)*. Berlin/Nürnberg: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Becker, Gary S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, Michael, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Kai S. Cortina und Jürgen Baumert (2006). Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: Andreas Hadjar und Rolf Becker (Hg.), *Die Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 63-89.
- Becker, Rolf (2009). *Lehrbuch Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (2010). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behrens, Johann und Ursula Rabe-Kleberg (1992). Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Proposal for Interrelating Four Gatekeeper Types. In: Walter R. Heinz (Hg.), *Institutions and Gatekeeping in the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag: 237-260.
- Beicht, Ursula (2011). Langzeitentwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütung in Deutschland. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung* 123: 1-64.
- Beicht, Ursula, Michael Friedrich und Joachim Gerd Ulrich (Hg.) (2008). *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beicht, Ursula und Mona Granato (2009). *Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund*. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bertram, Bärbel, Matthias Becker und Georg Spöttl (2013). *Zusammenfassung der Ergebnisse der Evaluierung der Berufsausbildung zum Kfz-Servicemechaniker/ zur Kfz-Servicemechanikerin*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Internet: <http://www.bibb.de/studie-kfz-servicemechaniker>; letzter Zugriff: 27.08.2013.

- Best, Henning und Christof Wolf (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64(2): 377-395.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (1994). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zu Fremdsprachen in der beruflichen Bildung*. Fundstelle: BAnz 54/1994; BWP 3/1994; Ergebnisniederschrift der Sitzung HA 1/1994 Internet: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_090-fremdsprachen_in_der_berufl.bildung_176.pdf; letzter Zugriff: 11.10.2011.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2007). *Stufenausbildungen/Anrechnungsmodell. Anfrage ID 494*. Internet: http://www.kibb.de/cps/uploads/494_Stufen_ausbildungen_Antwortrev1_071024_df.1204119430705.pdf; letzter Zugriff: 06.06.2012.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2010). *A.W.E.B Aus- und Weiterbildungsberufe. Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe*. Internet: <http://www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php>; letzter Zugriff: 15.11.2010.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2011a). *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2011*. BIBB. Bonn: BIBB.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2011b). *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen ...* Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: BIBB.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2011c). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2012a). *Aus Drei mach' Eins: Neuer Beruf „Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement“*. Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 07.03.2012. Internet: <http://www.bibb.de/de/60894.htm>; letzter Zugriff: 13.06.2012.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2012b). *Auszubildende – Zeitreihen. Datensystem Auszubildende. Bankkaufmann/frau (IH)*. Internet: http://www2.bibb.de/tools/db_aws/dtazub_z.php?execute=1; letzter Zugriff: 06.06.2012.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2012c). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2012d). *A.W.E.B Aus- und Weiterbildungsberufe. Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe*. Internet: <http://www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php>; letzter Zugriff: 06.05.2012.
- BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (2013). *Freie Fahrt Richtung Zukunft für Kfz-Mechatroniker und Kfz-Mechatronikerinnen*. Pressemitteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 29.07.2013. Internet: <http://www.bibb.de/de/60894.htm>; letzter Zugriff: 13.06.2012.
- Bills, David B. (2003). Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment. *Review of Educational Research* 73(4): 441-469.
- Bills, David B. und David K. Brown (2011). New directions in educational credentialism. *Research in Social Stratification and Mobility* 29: 1-4.
- Birkelbach, Klaus (2007). Schule als Notlösung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 103(2): 248-263.
- Bloom, Benjamin S. (Hg.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.

- Blossfeld, Hans-Peter (1985). *Bildungsexpansion und Berufschancen – Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Blossfeld, Hans-Peter und Karl Ulrich Mayer (1988). Arbeitsmarktsegregation in der Bundesrepublik Deutschland – Eine empirische Überprüfung von Segmentations-theorien aus der Perspektive des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40: 262-283.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2005a). *Die Reform der beruflichen Bildung – Gegenüberstellung des Berufsbildungsgesetzes 2005 und des Berufsbildungsgesetzes 1969*. Materialien zur Reform der beruflichen Bildung. BMBF.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2005b). *Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005*. Bonn: BMBF.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2011). *Berufsbildungsbericht – verschiedene Jahrgänge*. Bonn: BMBF.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2012a). *Berufsbildungsbericht*. Bonn: BMBF.
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2012b). *Bundesbericht Forschung und Innovation 2012. Daten-Portal des BMBF, Tabelle 2.3.37*. Internet: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/2.3.37>; letzter Zugriff: 18.04.2012.
- Bogner, Alexander und Wolfgang Menz (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 33-70.
- Bourdieu, Pierre (1976). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Karl H. Hörning (Hg.), *Soziale Ungleichheit. Struktur und Prozesse sozialer Schichtung*. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand: 223-230.
- Brater, Michael (2010). Berufliche Bildung. In: Fritz Böhle, Günter G. Voß und Günther Wachtler (Hg.), *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 805-837.
- Brötz, Rainer und Franz Schafpel-Kaiser (2010). Gemeinsamkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen ermitteln. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (4): 26-30.
- Brown, David K. (2001). The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets and Organizations. *Sociology of Education* 74: 19-34.
- Brzinsky-Fay, Christian (2007). Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe. *European Sociological Review* 23(4): 409-422.
- Buchmann, Marlis (2011). School-to-Work Transitions. In: B. Bradford Brown und Mitchell J. Prinstein (Hg.), *Encyclopedia of Adolescence, Volume 2*. San Diego: Academic Press: 306-313.
- Buchmann, Marlis und Irene Kriesi (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology* 2011(37): 481-503.
- Buchmann, Marlis, Stefan Sacchi und Irene Kriesi (2002). Qualifications, Dynamics of Skill Demand, and Career Outcomes. In: Franz Horváth (Hg.), *Forum Bildung und Beschäftigung. Workshop-Dokumentation*. Bern: 229-243.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2006). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

- Bundesagentur für Arbeit (2010, 2011). *BERUFENET Berufsinformationen einfach finden*. Internet: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/search/simple/index.jsp>; letzter Zugriff 11.10.2011.
- Bundesagentur für Arbeit (2012). *Entwicklung der Arbeitslosenquoten in Deutschland. Stand vom 21.06.2011*. Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg. http://www.pub.arbeitsagentur.de/hst/services/statistik/000000/html/start/gif/b_aloq_zr.shtml; letzter Zugriff: 06.05.2012.
- Caldwell, David F. und Jerry M. Burger (1998). Personality Characteristics of Job Applicants and Success in Screening Interviews. *Personnel Psychology* 51: 119-136.
- Card, David und John E. DiNardo (2002). Skill-Biased Technological Change and Rising Wage Inequality: Some Problems and Puzzles. *Journal of Labor Economics* 20(4): 733-783.
- Caspi, Avshalom, Brent W. Roberts und Rebecca L. Shiner (2005). Personality Development: Stability and Change. *Annual Review of Psychology* 56: 453-484.
- Cattell, Raymond B. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action*. New York: Elsevier.
- Collins, Randall (2004). Schließungsprozesse und die Konflikttheorie der Professionen. In: Jürgen Mackert (Hg.), *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 67-85.
- Cortina, Jose M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology* 78(1): 98-104.
- De Raad, Boele und Henri C. Schouwenburg (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality* 10: 303-336.
- Dehne, Max und Jürgen Schupp (2007). *Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) – Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften*. Research Note 26. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Devine, Theresa J. und Nicholas M. Kiefer (1991). *Empirical Labor Economics: The Search Approach*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Diakonieseminar Agaplesion, Schule für die Ausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege (2012). *Aufnahmeverfahren*. Frankfurt am Main. Internet: http://krankenpflegeschule-frankfurt.de/cms/front_content.php?idart=27; letzter Zugriff: 01.08.2012.
- Dietrich, Hans und Martin Abraham (2005). Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.), *Arbeitsmarktsociologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 69-98.
- DIHK [Deutscher Industrie- und Handelskammertag] (2011). *Ausbildung 2011. Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung*. Internet: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/ausbildungsumfrage_11.pdf; letzter Zugriff: 13.04.2012.
- Ditton, Hartmut (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 247-275.
- Doeringer, Peter und Michael Piore (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington, Mass.: Heath.
- Eberhard, Verena (2006). *Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konzept im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 83. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Eberhard, Verena (2012). *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eberhard, Verena und Joachim Gerd Ulrich (2010). Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Gerhard Bosch, Sirikit Krone und Dirk Langer (Hg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 133-164.
- Edwards, Richard C., Michael Reich und David M. Gordon (Hg.) (1975). *Labor Market Segmentation*. Lexington, Mass.: Heath.
- Ehmke, Timo, Fanny Hohensee, Heike Heidemeier und Manfred Prenzel (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann: 225-254.
- Ehmke, Timo und Nina Jude (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann: 231-254.
- Farkas, George (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology* 29: 541-562.
- Friedrich, Michael und Anja Hall (2007). Jugendliche mit Hauptschulabschluss – Weniger Wahlmöglichkeiten und geringere Chancen auf eine voll qualifizierende Ausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (7): 21-22.
- Frietsch, Rainer (2004). *Intensivierung von Bildungsabschlüssen zwischen 1970 und 2000 – Analysen im Rahmen der jährlichen Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands*. Karlsruhe: Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Informationsforschung.
- Gallie, Duncan (1991). Patterns of Skill Change: Upskilling, Deskilling or the Polarization of Skills? *Work, Employment & Society* 5(3): 319-351.
- Gallie, Duncan, Michael White, Yuan Cheng und Mark Tomlinson (1998). *Restructuring the Employment Relationship*. Oxford: Clarendon Press.
- Gericke, Naomi, Thomas Krupp und Klaus Troltsch (2009). *Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben*. BIBB Report. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Gerlitz, Jean-Yves und Jürgen Schupp (2005). *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP*. Research Note 4. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Gesthuizen, Maurice, Heike Solga und Ralf Künster (2011). Context Matters: Economic Marginalization of Low-Educated Workers in Cross-National Perspective. *European Sociological Review* 27(2): 264-280.
- Glaesser, Judith (2008). *Soziale und individuelle Einflüsse auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gläser, Jochen und Grit Laudel (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1993). *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

- Handelsblatt (2012). *Schavan: Wir brauchen jeden Jugendlichen. Annette Schavan im Interview*. Interview von Barbara Gillmann mit Annette Schavan vom 27. März 2012: 30.
- Hany, Ernst A. (2001). Die Vererbung der Intelligenz unter der Entwicklungsperspektive. In: Elsbeth Stern und Jürgen Guthke (Hg.); *Perspektiven der Intelligenzforschung*. Lengerich: Pabst Science Publishers: 69-88.
- Heckman, James J., Jora Stixrud und Sergio Urzua (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics* 24(3): 411-482.
- Hensge, Kathrin, Barbara Lorig und Daniel Schreiber (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hillmert, Steffen (2001). *Kohortendynamik und Konkurrenz an den zwei Schwellen des dualen Ausbildungssystems*. Arbeitspapier Nr. 2 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Hillmert, Steffen (2002). *Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland: die jüngste Teilstudie der Lebensverlaufsstudie als Scientific Use File*. ZA-Information 53.
- Hillmert, Steffen (2010). Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. *Sozialer Fortschritt* (6-7): 167-174.
- Hillmert, Steffen, Ralf Künster, Petra Spengemann und Karl Ulrich Mayer (2004). *Projekt „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“*. Dokumentation. Teil 1 Projektüberblick und Projektbeschreibung. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 78. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Howe, Falk (2002). Berufsentwicklung im Elektroinstallateur-Handwerk. *lernen & lehren – Vierteljahresschrift der Bundesarbeitsgemeinschaften Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik* 67(17): 100-108.
- Howe, Falk (2006). Historische Berufsfeldforschung. In: Felix Rauner (Hg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 118-123.
- Hunter, John E. (1986). Cognitive Ability, Cognitive Aptitudes, Job Knowledge, and Job Performance. *Journal of Vocational Behaviour* 29: 340-362.
- Hurtz, Gregory M. und John J. Donovan (2000). Personality and Job Performance: The Big Five Revisited. *Journal of Applied Psychology* 85(6): 869-879.
- Imdorf, Christian (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, Christian (2009). Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. *Empirische Pädagogik* 23: 392-409.
- Jacobsen, Heike (2010). Strukturwandel der Arbeit im Tertiärisierungsprozess. In: Fritz Böhle, Günter G. Voß und Günther Wachtler (Hg.), *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 203-228.
- Kaas, Leo und Christian Manger (2011). Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. *German Economic Review* 13(1): 1-20.
- Kath, Folkmar (2005). Mehr Ausbildung durch verkürzte oder gestufte Ausbildungsberufe? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (3): 5-8.
- Kerckhoff, Alan C., Stephen W. Raudenbush und Elizabeth Glennie (2001). Education, Cognitive Skill, and Labor Force Outcomes. *Sociology of Education* 74(1): 1-24.

- Kleinert, Corinna und Marita Jacob (2012). Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft: Empirische Bildungsforschung* 52: 211-233.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (1971). *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*. Abkommen vom 28.10.1964 in der Fassung vom 14.10.1971.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2012a). *Abschlüsse von Berufsakademien*. Internet: <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/studium-und-pruefung/bachelor-und-masterstudiengaenge/abschluesse-von-berufsakademien.html>; letzter Zugriff: 04.06.2012.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2012b). *Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen*. Internet: <http://www.kmk.org/bildung-schule/berufliche-bildung/rahmenlehrplaene-zu-ausbildungsberufen-nach-bbighwo.html>; letzter Zugriff 01.07.2012.
- Kohler, Ulrich und Frauke Kreuter (2009). *Data Analysis Using Stata*. College Station: Stata Press.
- Konietzka, Dirk (1999). *Ausbildung und Beruf – Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule ins Erwerbsleben*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Konietzka, Dirk (2010). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 277-304.
- König, Sonja (2006). *Rekrutierung von Auszubildenden, Weiterbildung und Aufstiegsmöglichkeiten im Handwerk*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Kreckel, Reinhard (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Kriesi, Irene, Marlis Buchmann und Stefan Sacchi (2010). Variation in job opportunities for men and women in the Swiss labor market 1962-1989. *Research in Social Stratification and Mobility* 28: 309-323.
- Krüger, Helga (1996). Die andere Bildungssegmentation. Berufssysteme und soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern am Beispiel der Umstrukturierung in Pflegeberufen. In: Axel Bolder, Helmut Heid, Walter R. Heinzel al (Hg.). *Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*. Opladen: Leske+Budrich.
- Lauterbach, Wolfgang und Mareike Weil (2009). Von der Schule in den Beruf. In: Rolf Becker (Hg.), *Lehrbuch Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 321-356.
- Lohmann, Henning, C. Katharina Spieß, Olaf Groh-Samberg und Jürgen Schupp (2009). Analysepotenziale des Sozio-oekonomischen (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2): 252-280.
- Long, J. Scott und Jeremy Freese (2006). *Regression models for categorical dependent variables using Stata*. College Station: Stata Press.
- Long, Scott und Jeremy Freese (2000). Scalar measures of fit for regression models. *Stata Technical Bulletin* 56: 34-40.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang, Heike Solga, Kathrin Leuze, Rosine Dombrowski, Ralf Künstler, Ellen Ebralidze, Gritt Fehring und Susanne Kühn (2011). Vocational education and training and transitions into the labor market. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Sonderheft 14: 251-266.

- Ludwig, Monika und Susanne Vogel (2005). *Expertise „Vorbereitung auf Einstellungstests“*. Berliner Beiträge zur Integration und Migration. Beauftragter des Senats von Berlin für Integration und Migration Günter Piening. Berlin.
- Matthes, Britta, Carola Burkert und Wolfgang Biersack (2008). *Berufssegmente – Eine empirisch fundierte Neuabgrenzung vergleichbarer beruflicher Einheiten*. IAB Discussion-Paper. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Mayer, Christiane (2011). *Employer Branding und Recruiting 2011 von Auszubildenden in Deutschland*. Mannheim: STRIMAcademy.
- Mayer, Karl Ulrich (1990). Lebensverläufe und sozialer Wandel – Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: ders. (Hg.). *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag: 7-21.
- Mayer, Karl Ulrich (2001). Lebensverlauf. In: Bernhard Schäfers und Wolfgang Zapf (Hg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Opladen: Leske+Budrich: 446-460.
- Mayer, Karl Ulrich, Sebastian Schnettler und Silke Aisenbrey (2008). *The Process and Impacts of Educational Expansion: Findings from the German Life History Study*. CIQLE Working Paper. New Haven: The Center for Research on Inequalities and the Life Course – Yale University.
- Mayer, Karl Ulrich und Heike Solga (2008). Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. In: Karl Ulrich Mayer und Heike Solga (Hg.), *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press: 1-18.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- McCrae, Robert R. und Paul T. Costa (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In: Lawrence A. Pervin und Oliver P. John (Hg.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press: 139-153.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel (2005a). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 71-93.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel (2005b). Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 257-272.
- Meyer, John W. (1977). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology* 83(1): 55-77.
- Minks, Karl-Heinz, Nicolai Netz und Daniel Völk (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*. HIS: Forum Hochschule. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.
- Mood, Carina (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About it. *European Sociological Review* 26(1): 67-82.
- Müller, Walter (2001). Das Verhältnis von Bildung und Beruf in Deutschland. Entkopplung oder zunehmende Strukturierung? In: Peter A. Berger und Dirk Kohnitzka (Hg.), *Die Erwerbsgesellschaft: Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten*. Opladen: Leske+Budrich: 29-63.

- Müller, Walter und Reinhard Pollak (2010). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 305-344.
- Parkin, Frank (2004). Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Jürgen Mackert (Hg.). *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 27-43.
- Phelps, Edmund S. (1972). The Statistical Theory of Racism and Sexism. *The American Economic Review* 62(4): 659-661.
- Polanyi, Michael (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Protsch, Paula (2013). Höhere Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung? *WSI Mitteilungen* 66(1): 15-22.
- Protsch, Paula und Martina Dieckhoff (2011). What Matters in the Transition from School to Vocational Training in Germany – Educational Credentials, Cognitive Abilities or Personality? *European Societies* 13(1): 69-91.
- Prusik, Claudia (2003). *Implizite außerfachliche Auswahlkriterien von Betrieben bei der Einstellung von Auszubildenden*. Neuhofen: Forschungsstelle für Betriebsführung und Personalmanagement e.V.
- Pryor, Frederic L. und David L. Schaffer (1999). *Who's Not Working and Why. Employment, Cognitive Skills, Wages, and the Changing U.S. Labor Market*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabe-Hesketh, Sophia und Anders Skrondal (2008). *Multilevel and longitudinal modeling using Stata*. College Station: Stata Press.
- Reskin, Barbara F. und Patricia A. Roos (Hg.) (1990). *Job queues, gender queues: explaining woman's inroads into male occupations*. Philadelphia: Temple University Press.
- Riach, Peter A. und Judith Rich (2002). Field Experiments of Discrimination in the Market Place. *The Economic Journal* 112: 480-518.
- Roberts, Brent W., Richard W. Robins, Kali H. Trzesniewski und Avshalom Caspi (2003). Personality Trait Development in Adulthood. In: Jeylan T. Mortimer und Michael J. Shanahan (Hg.), *Handbook of the Life Course*. New York: Kluwer: 579-595.
- Rohrbach-Schmidt, Daniela und Michael Tiemann (2011). *Under-utilization of skills? Evaluating skill and job task measures*. Paper prepared for presentation at the 32th International Working Party on Labour Market Segmentation Conference. Bamberg.
- Rosenbaum, James E. (1978). The Structure of Opportunity in School. *Social Forces* 57(1): 236-256.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2012). *Schule und Ausbildung. Berufsausbildung ohne Ausbildungsbetrieb*. Dresden. Internet: <http://schule.sachsen.de/1802.htm>; letzter Zugriff: 01.08.2012.
- Schaub, Günther (1991). *Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer*. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schmidt-Atzert, Lothar und Bernhard Deter (1993). Intelligenz und Ausbildungserfolg: Eine Untersuchung zur prognostischen Validität des I-S-T 70. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 37(2): 52-63.

- Schneider, Silke L. und Nicole Tieben (2011). A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education* 37(2): 139-166.
- Schreiber, Daniel (2009). Wie kompetenzorientiert sind Ausbildungsordnungen eigentlich? Eine Ausbildungsordnungsanalyse. *berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 63(116/117): 54-56.
- Schulz-Vanheyden, Elmar, Ursula Herdt und Günther Hohlweg (2005). Drei Meinungen zur Reform – BWP befragt Berufsbildungsexperten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2): 12-16.
- Schupp, Jürgen und Sabrina Herrmann (2009). *Kognitionspotenziale Jugendlicher. Ergänzung zum Jugendfragebogen der Längsschnittstudie Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)*. Data Documentation 43. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Sengenberger, Werner (Hg.) (1978). *Der gesplittete Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Sengenberger, Werner (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten – Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Sesselmeier, Werner und Gregor Blauermeier (1997). *Arbeitsmarkttheorien – Ein Überblick*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Severing, Eckart (2010). Berufsausbildung in Deutschland – Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: Gerhard Bosch, Sirikit Krone und Dirk Langer (Hg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag: 91-99.
- Shavit, Yossi und Walter Müller (2000). Vocational Secondary Education – Where Diversion and Where Safety Net? *European Societies* 2(1): 29-50.
- Singer, Judith D. und John B. Willet (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis – Modeling Change and Event Occurrence*. Oxford: University Press.
- Solga, Heike (2004). Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – Die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Steffen Hillmert und Karl Ulrich Mayer (Hg.), *Geboren 1964 und 1971*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft: 39-63.
- Solga, Heike (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft – Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, Heike (2008). Lack of Training. Employment Opportunities for Low-Skilled Persons from a Sociological and Microeconomic Perspective. In: Karl Ulrich Mayer und Heike Solga (Hg.). *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press: 173-204.
- Solga, Heike (2009a). *Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem*. Thesenpapier zum Symposium des WZB am 19.11.2009. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Solga, Heike (2009b). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.). *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim: Juventa: 19-38.
- Solga, Heike, Meike Baas und Bettina Kohlrausch (2011). *Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Evaluation der Projekte*

- „Abschlussquote erhöhen – Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“. IAB Forschungsbericht. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Solga, Heike, Meike Baas und Bettina Kohlrausch (2012). *Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss?* WZBrief Bildung. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Solga, Heike und Rosine Dombrowski (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Solga, Heike, Elsbeth Stern, Bernhard von Rosenblatt, Jürgen Schupp und Gert G. Wagner (2005). *The Measurement and Importance of General Reasoning Potentials in School and Labor Markets Pre-Test Report*. Research Note 10. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Solga, Heike und Sandra Wagner (2010). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 191-219.
- Sondermann, Thomas (2005). Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2): 5-8.
- Spence, Michael (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87(2): 355-374.
- Spenner, Kenneth I. (1983). Deciphering Prometheus: Temporal Change in the Skill Level of Work. *American Sociological Review* 48(6): 824-837.
- Spenner, Kenneth I. (1990). Skill: Meanings, Methods, and Measures. *Work and Occupations* 17(4): 399-421.
- Spitz-Oener, Alexandra (2006). Technical Change, Job Tasks, and Rising Educational Demands: Looking outside the Wage Structure. *Journal of Labor Economics* 24(2): 235-270.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Fachserie 11, Reihe 1, Tabelle 2.3.34*. Internet: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/Tabelle-2.3.34.html>; letzter Zugriff: 01.08.2012.
- Steinmann, Susanne (2000). *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.
- Stern, Elsbeth (2001). Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In: Elsbeth Stern und Jürgen Guthke (Hg.), *Perspektiven der Intelligenzforschung*. Lengerich: Pabst Science Publishers: 163-203.
- Stern, Elsbeth und Ilonca Hardy (2004). Differentielle Psychologie des Lernens in Schule und Ausbildung. In: Kurt Pawlik (Hg.), *Theorien und Anwendungsfelder der Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe: 573-618.
- Stratmann, Karlwilhelm (1992a). Das Ende der Reformillusionen – die erstaunliche Reformresistenz des Dualen Systems bei hoher quantitativer Aufnahmefähigkeit in den 1970er Jahren (Kapitel 6). In: Karlwilhelm Stratmann und Manfred Schlößer (Hg.), *Das Duale System der Berufsausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung: 175-243.

- Stratmann, Karlwilhelm (1992b). „Der Bildungsauftrag der Wirtschaft“ als Ausdruck berufsständisch-restaurativer Abwehr von befürchteten Verschulungstendenzen – der berufsbildungstheoretisch begründete Rückzug der Berufspädagogik in den 1950er Jahren (Kapitel 4). In: Karlwilhelm Stratmann und Manfred Schlösser (Hg.), *Das Duale System der Berufsausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung: 53-108.
- Stratmann, Karlwilhelm (1992c). Die Sicherung des Bestandes bei zunehmend schärferer Kritik des Bestehenden – die rechtliche Fundierung des Dualen Systems am Ende der 1960er Jahre (Kapitel 5). In: Karlwilhelm Stratmann und Manfred Schlösser (Hg.), *Das Duale System der Berufsausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung: 109-174.
- Stratmann, Karlwilhelm und Manfred Schlösser (1992). *Das Duale System der Berufsausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Streeck, Wolfgang, Josef Hilbert, Karl-Heinz van Kevelaer, Friederike Maier und Hajo Weber (1987), *Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der BR Deutschland*. Berlin: Edition Sigma.
- Struck, Olaf (2001). Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Lutz Leisering, Rainer Müller und Karl F. Schumann (Hg.). *Institutionen und Lebensläufe im Wandel – Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim/München: Juventa Verlag: 29-54.
- Tessaring, Manfred (1993). Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 26(2): 131-161.
- Thelen, Kathleen (2004). *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, The United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thurow, Lester C. (1975). *Generating inequality: Mechanisms of distribution in the U.S. economy*. New York: Basic Books.
- Uhlig, Johannes, Heike Solga und Jürgen Schupp (2009). Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? *Zeitschrift für Soziologie* 38(5): 418-440.
- Uhly, Alexandra und Jessica Erbe (2007). Auszubildende mit Hauptschulabschluss – Vom Normalfall zur Randgruppe? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (4): 15-20.
- Uhly, Alexandra, Stephan Kroll und Elisabeth M. Krekel (2011). *Strukturen und Entwicklungen der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems*. Wissenschaftliche Diskussionspapier Heft 128. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. BIBB. Bonn.
- Ulrich, Joachim Gerd (2005). *Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot*. Der Ausbildungsmarkt und seine Ein-

- flussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli in Bonn. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ulrich, Joachim Gerd und Andreas Krewerth (2006). Determinanten des Erfolgs bei der betrieblichen Lehrstellensuche. In: Verena Eberhard, Andreas Krewerth und Joachim Gerd Ulrich (Hg.), *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 161-174.
- Weber, Max (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Williams, Richard (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *The Stata Journal* 12(2): 308-331.
- Windolf, Paul und Hans-Willy Hohn (1984), *Arbeitsmarktchancen in der Krise. Betriebliche Rekrutierung und soziale Schließung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Witte, Marco de und Bram Steijn (2000). Automation, Job Content and Underemployment. *Work, Employment & Society* 14(2): 245-264.

Anhang 1: Tabellen

Tab. A1: Weibliche und männliche Auszubildende nach Berufssegmenten und Schulabgangskohorte (absolut und in Prozent, ungewichtet)

| Schulabgangskohorte | | 1954-1972 | 1973-1979 | 1980-1984 | 1985-1989 | 1990-2002 | Total |
|--|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Metall | Männer | 311 | 329 | 221 | 253 | 143 | 1.257 |
| | in % | 98,7 | 96,5 | 94,4 | 95,8 | 91,7 | 96,0 |
| | Frauen | 4 | 12 | 13 | 11 | 13 | 53 |
| | in % | 1,3 | 3,5 | 5,6 | 4,2 | 8,3 | 4,1 |
| | Total | 315 | 341 | 234 | 264 | 156 | 1.310 |
| Elektro | Männer | 138 | 163 | 147 | 110 | 119 | 677 |
| | in % | 99,3 | 96,5 | 93,6 | 93,2 | 96,0 | 95,8 |
| | Frauen | 1 | 6 | 10 | 8 | 5 | 30 |
| | in % | 0,7 | 3,6 | 6,4 | 6,8 | 4,0 | 4,2 |
| | Total | 139 | 169 | 157 | 118 | 124 | 707 |
| Bau | Männer | 105 | 143 | 105 | 77 | 58 | 488 |
| | in % | 99,1 | 94,1 | 86,1 | 95,1 | 85,3 | 92,3 |
| | Frauen | 1 | 9 | 17 | 4 | 10 | 41 |
| | in % | 0,9 | 5,9 | 13,9 | 4,9 | 14,7 | 7,8 |
| | Total | 106 | 152 | 122 | 81 | 68 | 529 |
| Gastronomie | Männer | 41 | 77 | 40 | 42 | 18 | 218 |
| | in % | 50,0 | 51,3 | 33,9 | 42,9 | 36,7 | 43,9 |
| | Frauen | 41 | 73 | 78 | 56 | 31 | 279 |
| | in % | 50,0 | 48,7 | 66,1 | 57,1 | 63,3 | 56,1 |
| | Total | 82 | 150 | 118 | 98 | 49 | 497 |
| Verkauf | Männer | 77 | 85 | 53 | 48 | 38 | 301 |
| | in % | 29,2 | 28,7 | 29,1 | 31,4 | 46,9 | 30,8 |
| | Frauen | 187 | 211 | 129 | 105 | 43 | 675 |
| | in % | 70,8 | 71,3 | 70,9 | 68,6 | 53,1 | 69,2 |
| | Total | 264 | 296 | 182 | 153 | 81 | 976 |
| Büro | Männer | 65 | 78 | 63 | 49 | 57 | 312 |
| | in % | 23,5 | 24,8 | 22,8 | 20,6 | 30,7 | 24,2 |
| | Frauen | 212 | 236 | 213 | 189 | 129 | 979 |
| | in % | 76,5 | 75,2 | 77,2 | 79,4 | 69,4 | 75,8 |
| | Total | 277 | 314 | 276 | 238 | 186 | 1.291 |
| Gesundheit | Männer | 1 | 11 | 8 | 4 | 12 | 36 |
| | in % | 2,3 | 6,3 | 4,2 | 4,3 | 12,5 | 6 |
| | Frauen | 42 | 164 | 185 | 89 | 84 | 564 |
| | in % | 97,7 | 93,7 | 95,9 | 95,7 | 87,5 | 94 |
| | Total | 43 | 175 | 193 | 93 | 96 | 600 |
| Alle anderen Berufsgruppen („Rest-kategorie“) | Männer | 245 | 213 | 186 | 134 | 125 | 903 |
| | in % | 51,6 | 39,6 | 40,7 | 42,4 | 38,3 | 42,8 |
| | Frauen | 230 | 325 | 271 | 182 | 201 | 1.209 |
| | in % | 48,4 | 60,4 | 59,3 | 57,6 | 61,7 | 57,2 |
| | Total | 475 | 538 | 457 | 316 | 326 | 2.112 |

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung Tab. A1

| Schulabgangskohorte Berufssegment | | 1954- 1972 | 1973- 1979 | 1980- 1984 | 1985- 1989 | 1990- 2002 | Total |
|--|--------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| Studium | Männer | 45 | 271 | 306 | 132 | 325 | 1.079 |
| | in % | 54,2 | 55,9 | 55,9 | 54,1 | 51,7 | 54,3 |
| | Frauen | 38 | 214 | 241 | 112 | 304 | 909 |
| | in % | 45,9 | 44,1 | 44,1 | 45,9 | 48,3 | 45,7 |
| | Total | 83 | 485 | 547 | 244 | 629 | 1.988 |
| „Übergangs- system“ (teilqualifi- zierendes Segment) | Männer | 34 | 115 | 97 | 48 | 94 | 388 |
| | in % | 21,3 | 34,2 | 39,6 | 31,4 | 49,2 | 35,8 |
| | Frauen | 126 | 221 | 148 | 105 | 97 | 697 |
| | in % | 78,8 | 65,8 | 60,4 | 68,6 | 50,8 | 64,2 |
| | Total | 160 | 336 | 245 | 153 | 191 | 1.085 |
| Ohne Ausbildung | Männer | 79 | 92 | 68 | 44 | 169 | 452 |
| | in % | 22,8 | 36,2 | 41 | 48,4 | 58,1 | 39,4 |
| | Frauen | 267 | 162 | 98 | 47 | 122 | 696 |
| | in % | 77,2 | 63,8 | 59 | 51,7 | 41,9 | 61 |
| | Total | 346 | 254 | 166 | 91 | 291 | 1.148 |

Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

Tab. A2: Tatsächliche Verteilung der Bildungsgruppen auf dem Ausbildungsmarkt (absolut und in Prozent, ungewichtet)

| Schulabgangskohorten | | 1954- 1972 | 1973- 1979 | 1980- 1984 | 1985- 1989 | 1990- 2002 |
|---|--------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Vollqualifizieren- de Ausbildung/ Studium | Max. Hauptschulabschluss | 1.268 | 1.092 | 535 | 490 | 238 |
| | in % | 71,1 | 41,7 | 23,4 | 30,5 | 13,9 |
| | Realschulabschluss | 387 | 865 | 869 | 677 | 469 |
| | in % | 21,7 | 33 | 38 | 42,8 | 27,4 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 129 | 663 | 882 | 438 | 1.008 |
| | in % | 7,2 | 25,3 | 38,6 | 27,3 | 58,8 |
| | Insgesamt | 1.784 | 2.620 | 2.286 | 1.605 | 1.715 |
| in % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |
| „Übergangs- system“ (teilqualifizieren- des Segment) | Max. Hauptschulabschluss | 101 | 167 | 77 | 60 | 78 |
| | in % | 63,1 | 49,7 | 31,4 | 39,2 | 40,8 |
| | Realschulabschluss | 50 | 136 | 111 | 75 | 75 |
| | in % | 31,3 | 40,5 | 45,3 | 49 | 39,3 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 9 | 33 | 57 | 18 | 38 |
| | in % | 5,6 | 9,8 | 23,3 | 11,8 | 19,9 |
| | Insgesamt | 160 | 336 | 245 | 153 | 191 |
| in % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |
| Keine Ausbildung/ kein Studium | Max. Hauptschulabschluss | 272 | 109 | 55 | 26 | 155 |
| | in % | 78,6 | 42,9 | 33,1 | 28,6 | 53,3 |
| | Realschulabschluss | 47 | 108 | 68 | 35 | 64 |
| | in % | 13,6 | 42,5 | 41 | 38,5 | 22 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 27 | 37 | 43 | 30 | 72 |
| | in % | 7,8 | 14,6 | 26 | 33 | 24,7 |
| | Insgesamt | 346 | 254 | 166 | 91 | 291 |
| in % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |

Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

Tab. A3: Auszubildende in Berufssegmenten unterhalb der Hochschulbildung nach Bildungsgruppen und Schulabgangskohorten (absolut und in Prozent, ungewichtet)

| Schulabgangskohorten | | 1954-1972 | 1973-1979 | 1980-1984 | 1985-1989 | 1990-2002 |
|----------------------|--------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Metall | Max. Hauptschulabschluss | 283 | 252 | 106 | 126 | 67 |
| | in % | 89,8 | 73,9 | 45,3 | 47,7 | 43 |
| | Realschulabschluss | 31 | 85 | 109 | 123 | 69 |
| | in % | 9,8 | 24,9 | 46,6 | 46,6 | 44,2 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 1 | 4 | 19 | 15 | 20 |
| | in % | 0,3 | 1,2 | 8,1 | 5,7 | 12,8 |
| | Total | 315 | 341 | 234 | 264 | 156 |
| Elektro | Max. Hauptschulabschluss | 100 | 95 | 53 | 39 | 27 |
| | in % | 71,9 | 56,2 | 33,8 | 33,1 | 21,8 |
| | Realschulabschluss | 35 | 67 | 91 | 71 | 82 |
| | in % | 25,2 | 39,6 | 57,9 | 60,2 | 66,1 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 4 | 7 | 13 | 8 | 15 |
| | in % | 2,9 | 4,1 | 8,3 | 6,8 | 12,1 |
| | Total | 139 | 169 | 157 | 118 | 124 |
| Bau | Max. Hauptschulabschluss | 93 | 125 | 76 | 53 | 28 |
| | in % | 87,7 | 82,2 | 62,3 | 65,4 | 41,2 |
| | Realschulabschluss | 13 | 24 | 38 | 24 | 25 |
| | in % | 12,3 | 15,8 | 31,2 | 29,6 | 36,8 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 0 | 3 | 8 | 4 | 15 |
| | in % | 0 | 2 | 6,6 | 4,9 | 22,1 |
| | Total | 93 | 125 | 76 | 53 | 28 |
| Büro | Max. Hauptschulabschluss | 162 | 94 | 37 | 34 | 18 |
| | in % | 58,5 | 29,9 | 13,4 | 14,3 | 9,7 |
| | Realschulabschluss | 114 | 185 | 179 | 151 | 102 |
| | in % | 41,2 | 58,9 | 64,9 | 63,5 | 54,8 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 1 | 35 | 60 | 53 | 66 |
| | in % | 0,4 | 11,2 | 21,7 | 22,3 | 35,5 |
| | Total | 277 | 314 | 276 | 238 | 186 |
| Gesundheit | Max. Hauptschulabschluss | 26 | 37 | 24 | 10 | 11 |
| | in % | 60,5 | 21,1 | 12,4 | 10,8 | 11,5 |
| | Realschulabschluss | 13 | 115 | 108 | 65 | 46 |
| | in % | 30,2 | 65,7 | 56 | 69,9 | 47,9 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 4 | 23 | 61 | 18 | 39 |
| | in % | 9,3 | 13,1 | 31,6 | 19,4 | 40,6 |
| | Total | 43 | 175 | 193 | 93 | 96 |
| Verkauf | Max. Hauptschulabschluss | 224 | 177 | 96 | 81 | 27 |
| | in % | 84,9 | 59,8 | 52,8 | 52,9 | 33,3 |
| | Realschulabschluss | 35 | 99 | 71 | 60 | 30 |
| | in % | 13,3 | 33,5 | 39 | 39,2 | 37 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 5 | 20 | 15 | 12 | 24 |
| | in % | 1,9 | 6,8 | 8,2 | 7,8 | 29,6 |
| | Total | 264 | 296 | 182 | 153 | 81 |
| Gastronomie | Max. Hauptschulabschluss | 78 | 111 | 53 | 51 | 18 |
| | in % | 95,1 | 74 | 44,9 | 52 | 36,7 |
| | Realschulabschluss | 4 | 31 | 56 | 33 | 16 |
| | in % | 4,9 | 20,7 | 47,5 | 33,7 | 32,7 |
| | (Fach-)Hochschulreife | 0 | 8 | 9 | 14 | 15 |
| | in % | 0 | 5,3 | 7,6 | 14,3 | 30,6 |
| | Total | 82 | 150 | 118 | 98 | 49 |

Quelle: GHLS; ALWA; eigene Berechnungen

Tab. A4: Ergänzende Tabelle zu den Tabellen 6.5 und 6.6, Ergebnisse der Inhaltsanalyse zur kognitiven Komplexität der Lernziele

| Alle Werte in Prozent * | „Theoretisches Vorwissen“ | | | | „Berufliches Handeln“ | | | | „Interaktion mit Patient/innen oder Kund/innen | | | „Fremdsprachenkenntnisse“ | | Total | |
|--|---------------------------|-------|------|--|-----------------------|-------|-------|------|--|-------|------|---------------------------|---|-------|------|
| | a) | b) | c) | | A) | B) | C) | D) | Ia) | Ib) | Ila) | Ila) | | | |
| Maler/in und Lackierer/in | | | | | | | | | | | | | | | |
| VO: 1975 | 0 | 14,74 | 0 | | 0 | 73,97 | 10,77 | 0,51 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 2003 | 0,26 | 0,43 | 0 | | 0 | 72,34 | 19,52 | 2,79 | 3,33 | 0,90 | 0,43 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| Koch/Köchin | | | | | | | | | | | | | | | |
| VO: 1979 | 12,95 | 7,66 | 0 | | 1,65 | 66,38 | 4,02 | 0 | 5,33 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 1998 | 0 | 0 | 1,57 | | 3,68 | 80,49 | 5,75 | 0,85 | 4,96 | 1,99 | 0,71 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| Metalbauer/in | | | | | | | | | | | | | | | |
| VO: 1989 | 0 | 0,23 | 0 | | 0,23 | 56,32 | 43,23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 2002/2008 | 0 | 0 | 0 | | 0,21 | 56,68 | 41,25 | 0 | 0,93 | 0,55 | 0,38 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| Kfz-Mechatroniker/in | | | | | | | | | | | | | | | |
| VO: 1989 | 0,51 | 0,23 | 0 | | 0,23 | 61,94 | 37,10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 2003/2007 | 0 | 0 | 0 | | 1,10 | 59,15 | 33,21 | 0 | 3,11 | 3,02 | 0,40 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| Kaufmann/-frau im Einzelhandel | | | | | | | | | | | | | | | |
| VO: 1987 | 49,03 | 8,96 | 3,23 | | 8,21 | 13,91 | 7,18 | 1,56 | 5,04 | 2,86 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 2004/2009 | 14,76 | 8,50 | 1,87 | | 8,14 | 30,19 | 15,08 | 3,81 | 12,32 | 3,45 | 1,88 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel | | | | | | | | | | | | | | | |
| VO: 1973 | 48,20 | 24,67 | 0 | | 18,37 | 8,77 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 1978 | 27,75 | 21,59 | 0 | | 7,81 | 34,23 | 7,31 | 0 | 1,30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 1997 | 6,29 | 10,82 | 0,66 | | 4,56 | 62,13 | 12,06 | 0 | 0 | 1,64 | 0 | 1,85 | 0 | 0 | 100% |
| Elektroniker/in | | | | | | | | | | | | | | | |
| VO: 1987 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 34,86 | 55,12 | 3,30 | 0,73 | 6,00 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 2003/2008 | 0 | 0 | 0 | | 0,55 | 41,80 | 35,69 | 1,10 | 5,97 | 9,48 | 0,39 | 5,02 | 0 | 0 | 100% |
| Medizinische/r Fachangestellte/r | | | | | | | | | | | | | | | |
| VO: 1985 | 32,73 | 9,74 | 0 | | 1,92 | 30,44 | 7,59 | 0 | 10,74 | 6,84 | 0 | 0 | 0 | 0 | 100% |
| VO: 2006 | 6,55 | 6,86 | 2,04 | | 3,96 | 39,91 | 14,76 | 1,00 | 10,63 | 13,40 | 0,90 | 0 | 0 | 0 | 100% |

* Vermittlungszeit für Lernziele der verschiedenen Wissenskategorien und Schwierigkeitsgrade in Prozent der gesamten Ausbildungsdauer der Berufe laut Ausbildungsordnung.

Quelle: VO der Ausbildungsberufe; Bundesgesetzblatt; Bundesanzeiger Verlag; eigene Analysen

Tab. A5: Schulabgänger/innen von allgemeinbildenden Schulen nach Abschlussarten im Schuljahr 2006/2007

| Bundesland | Schulabgänger/innen von allgemeinbildenden Schulen | | |
|---------------------------|--|------------|---|
| | Anzahl | in Prozent | prozentualer Anteil mit maximal Hauptschulabschluss |
| Baden-Württemberg | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 7.434 | 5,82 | 36,53 |
| Hauptschulabschluss | 39.260 | 30,71 | |
| Realschulabschluss | 50.654 | 39,63 | |
| Fachhochschulreife | 314 | 0,25 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 30.161 | 23,60 | |
| Total | 127.823 | 100,00 | |
| Bayern | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 9.862 | 6,94 | 37,67 |
| Hauptschulabschluss | 43.706 | 30,74 | |
| Realschulabschluss | 58.143 | 40,89 | |
| Fachhochschulreife | 53 | 0,04 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 30.430 | 21,40 | |
| Total | 142.194 | 100,00 | |
| Berlin | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 3.295 | 9,65 | 31,60 |
| Hauptschulabschluss | 7.493 | 21,95 | |
| Realschulabschluss | 10.562 | 30,94 | |
| Fachhochschulreife | 0 | 0,00 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 12.790 | 37,46 | |
| Total | 34.140 | 100,00 | |
| Brandenburg | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 3.024 | 9,89 | 25,28 |
| Hauptschulabschluss | 4.708 | 15,39 | |
| Realschulabschluss | 11.727 | 38,33 | |
| Fachhochschulreife | 21 | 0,07 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 11.111 | 36,32 | |
| Total | 30.591 | 100,00 | |
| Bremen | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 593 | 7,62 | 27,92 |
| Hauptschulabschluss | 1.581 | 20,30 | |
| Realschulabschluss | 3.260 | 41,86 | |
| Fachhochschulreife | 0 | 0,00 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 2.353 | 30,22 | |
| Total | 7.787 | 100,00 | |
| Hamburg | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 1.684 | 10,49 | 32,66 |
| Hauptschulabschluss | 3.558 | 22,17 | |
| Realschulabschluss | 4.594 | 28,62 | |
| Fachhochschulreife | 439 | 2,74 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 5.774 | 35,98 | |
| Total | 16.049 | 100,00 | |
| Hessen | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 5.435 | 8,16 | 31,47 |
| Hauptschulabschluss | 15.535 | 23,31 | |
| Realschulabschluss | 27.058 | 40,60 | |
| Fachhochschulreife | 1.707 | 2,56 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 16.910 | 25,37 | |
| Total | 66.645 | 100,00 | |

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung Tab. A5

| Bundesland | Schulabgänger/innen von allgemeinbildenden Schulen | | |
|-------------------------------|--|------------|---|
| | Anzahl | in Prozent | prozentualer Anteil mit maximaler Hauptschulabschluss |
| Mecklenburg-Vorpommern | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 2.113 | 10,53 | 24,69 |
| Hauptschulabschluss | 2.841 | 14,16 | |
| Realschulabschluss | 8.615 | 42,94 | |
| Fachhochschulreife | 265 | 1,32 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 6.228 | 31,04 | |
| Total | 20.062 | 100,00 | |
| Niedersachsen | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 6.931 | 7,56 | 26,39 |
| Hauptschulabschluss | 17.275 | 18,84 | |
| Realschulabschluss | 44.140 | 48,13 | |
| Fachhochschulreife | 1.300 | 1,42 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 22.062 | 24,06 | |
| Total | 91.708 | 100,00 | |
| Nordrhein-Westfalen | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 14.581 | 6,52 | 27,98 |
| Hauptschulabschluss | 47.961 | 21,46 | |
| Realschulabschluss | 92.524 | 41,39 | |
| Fachhochschulreife | 7.461 | 3,34 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 60.988 | 27,29 | |
| Total | 223.515 | 100,00 | |
| Rheinland-Pfalz | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 3.572 | 7,48 | 33,75 |
| Hauptschulabschluss | 12.537 | 26,27 | |
| Realschulabschluss | 18.700 | 39,18 | |
| Fachhochschulreife | 716 | 1,50 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 12.202 | 25,57 | |
| Total | 47.727 | 100,00 | |
| Saarland | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 847 | 7,58 | 39,45 |
| Hauptschulabschluss | 3.559 | 31,87 | |
| Realschulabschluss | 3.942 | 35,30 | |
| Fachhochschulreife | 99 | 0,89 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 2.721 | 24,36 | |
| Total | 11.168 | 100,00 | |
| Sachsen | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 3.744 | 8,51 | 18,40 |
| Hauptschulabschluss | 4.352 | 9,89 | |
| Realschulabschluss | 22.058 | 50,13 | |
| Fachhochschulreife | 0 | 0,00 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 13.846 | 31,47 | |
| Total | 44.000 | 100,00 | |
| Sachsen-Anhalt | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 2.768 | 7,92 | 17,91 |
| Hauptschulabschluss | 3.489 | 9,99 | |
| Realschulabschluss | 12.934 | 37,02 | |
| Fachhochschulreife | 990 | 2,83 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 14.756 | 42,24 | |
| Total | 34.937 | 100,00 | |

Fortsetzung Tab. A5

| Bundesland | Schulabgänger/innen von allgemeinbildenden Schulen | | |
|---------------------------|--|------------|---|
| | Anzahl | in Prozent | prozentualer Anteil mit maximal Haupt- schulabschluss |
| Schleswig-Holstein | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 2.953 | 8,75 | 42,82 |
| Hauptschulabschluss | 11.501 | 34,07 | |
| Realschulabschluss | 11.079 | 32,82 | |
| Fachhochschulreife | 593 | 1,76 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 7.631 | 22,61 | |
| | 33.757 | 100,00 | |
| Thüringen | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 1.711 | 7,04 | 19,76 |
| Hauptschulabschluss | 3.092 | 12,72 | |
| Realschulabschluss | 10.891 | 44,80 | |
| Fachhochschulreife | 0 | 0,00 | |
| Allgemeine Hochschulreife | 8.614 | 35,44 | |
| | 24.308 | 100,00 | |
| Bundesdurchschnitt | | | 30,11 |

Quelle: Statistisches Bundesamt (2012), Statistik 2111 der allgemeinbildenden Schulen, Internet: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/> (letzter Zugriff am 03.07.2012); eigene Berechnungen

Tab. A6: Deskription der unabhängigen Variablen (SOEP-Analysen)

| | Schulabschluss Personen: | Hauptschule 175 | Realschule 332 | Total 502 |
|---|-----------------------------|---------------------------------|-------------------|--------------|
| | | Mittelwert (Standardabweichung) | | |
| <i>Mathematiknote</i> (höhere Werte sind positiver) | | 3,78 (0,95) | 3,94 (0,98) | 3,89 (0,97) |
| <i>Kognitive Grundfähigkeiten</i> | | 8,24 (2,88) | 10,23 (2,82) | 9,55 (2,99) |
| Big Five: <i>Gewissenhaftigkeit</i> | | 4,97 (1,09) | 5,00 (1,07) | 4,99 (1,08) |
| Big Five: <i>Offenheit für Erfahrungen</i> | | 4,39 (1,19) | 4,79 (1,09) | 4,65 (1,14) |
| Big Five: <i>Neurotizismus</i> | | 3,77 (1,12) | 3,82 (1,15) | 3,81 (1,13) |
| Big Five: <i>Extraversion</i> | | 4,87 (1,24) | 5,09 (1,13) | 5,02 (1,17) |
| Big Five: <i>Verträglichkeit</i> | | 5,31 (0,99) | 5,45 (0,95) | 5,40 (0,96) |
| <i>Emotionale und ratgebende Unterstützung durch die Eltern</i> | | 3,45 (0,60) | 3,55 (0,61) | 3,51 (0,61) |
| Anteil Schulabgänger/innen mit maximal Haupt- schulabschluss im Bundesland (metrisch) | 32,18 (6,53) | 29,79 (7,34) | 30,62 (7,16) | |
| | | Prozent (Personen) | | |
| <i>Anteil Hauptschüler/innen im Bundesland</i> (dichotom) | | | | |
| 0 = Anteil im Bundesland unter Bundesdurchschn. | | | | |
| 1 = Anteil über Bundesdurchschnitt | 66,29% (116) | 48,8% (162) | 54,83% (278) | |
| <i>Migrationshintergrund</i> | | | | |
| 0 = nicht zutreffend | | | | |
| 1 = zutreffend | 25,71% (45) | 17,17% (57) | 20,12% (102) | |
| <i>Geschlecht</i> | | | | |
| 0 = männlich | | | | |
| 1 = weiblich | 36,57% (64) | 50,6% (168) | 45,76% (232) | |
| <i>Berufliche Stellung Haushaltsvorstand</i> | | | | |
| 0 = unqualifiziert nicht erwerbstätig | | | | |
| 1 = qualifiziert | 58,86% (103) | 72,89% (242) | 68,05% (345) | |

Quelle: SOEP Datendistribution v27/2012; eigene Berechnungen

Tab. A.7: Korrelationen und bivariate Zusammenhänge zum Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung

| Korrelationen | Jugendliche mit Hauptschulabschluss | | Jugendliche mit Realschulabschluss | |
|---|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| | Mathematiknote | Kognitive Grundfähigkeiten | Mathematiknote | Kognitive Grundfähigkeiten |
| Mathematiknote (höhere Werte sind positiv) | 1 | | 1 | |
| Kognitive Grundfähigkeiten | 0,24 | 1 | 0,27 | 1 |
| Big Five: Gewissenhaftigkeit | 0,11 | 0,03 | 0,20 | -0,09 |
| | | | | 1 |
| Diskrete Hazardratenmodelle | Anhang1 | Anhang2 | Anhang4 | Anhang5 |
| Logistische Regressionen | Anhang3 | | | Anhang6 |
| Mathematiknote (höhere Werte sind positiv) | 0,08*** | | 0,02 | |
| Kognitive Grundfähigkeiten | 0,01 | | 0,00 | 0,05*** |
| Big Five: Gewissenhaftigkeit | | | | |
| t1 | -0,43*** | -0,19** | -0,01 | 0,03 |
| t2 | -0,33*** | -0,10 | -0,36*** | -0,31*** |
| t3 | -0,34*** | -0,13 | -0,33*** | -0,29*** |
| AIC | 435,6 | 442,9 | 686,0 | 686,8 |
| BIC (n = Personen) | 448,2 | 455,6 | 701,2 | 702,1 |
| Log Pseudolikelihood (df) | -213,7 (4) | -217,5 (4) | -339,0 (4) | -339,4 (4) |
| Pseudo R ² | 0,02 | 0,01 | 0,09 | 0,09 |
| Personen/Perioden | 175/322 | 175/322 | 332/544 | 332/544 |

Hinweise: Die Regressionsergebnisse sind als durchschnittliche Marginaleffekte – AME – angegeben.

Robuste Standardfehler, Signifikanzniveaus der AME: *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1.

Quelle: SOEP Datendistribution v27/2012; eigene Berechnungen

Anhang 2: Leitfäden

Leitfaden für die (historisch vergleichende) Analyse der Lernziele in den Ausbildungsordnungen dualer Ausbildungsberufe

Allgemeine Hinweise und Entscheidungsregeln

- Die einzelnen Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen beschreiben immer Fertigkeiten, Kenntnisse oder Fähigkeiten, die den Auszubildenden vermittelt werden sollen. Die Lernziele werden kategorisiert und mit einem Faktor versehen, der ihren zur Vermittlung vorgesehenen Anteil in Wochen an der gesamten Ausbildungsdauer misst. Sollen beispielsweise in einem Zeitraum von neun Wochen sieben Lernziele vermittelt werden, so erhält jedes dieser Lernziele den Gewichtungsfaktor $9/7 = 1,26$. Außerdem wird jedes dieser Lernziele einzeln inhaltlich klassifiziert. Die Klassifizierung erfolgt anhand des im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) und auf der Basis der „Klassifikation der Lernziele im kognitiven Bereich“ nach Bloom (Anderson und Krathwohl 2001; Bloom 1956) entwickelten Klassifikationsschemas. Die einzelnen Kategorien des Klassifikationssystems und ihre Schlag- und Erkennungswörter sowie Beispiele werden in diesem Leitfaden – beginnend auf der nächsten Seite – dargestellt.
- Jedes Lernziel wird nur einer Kategorie zugeordnet und fließt dann in die zeitliche Gewichtung der verschiedenen Wissenskategorien und entsprechenden Schwierigkeitsgrade für die Auswertung ein. Dafür werden alle Gewichtungsfaktoren der Lernziele einer Kategorie z.B. „Theoretisches Vorwissen/Schwierigkeitsgrad b) Verstehen“ aufsummiert, und dann wird der prozentuale Anteil dieser Kategorie an der Gesamtbildungszeit (100 Prozent) berechnet. Die Art und Weise, wie die zeitliche Strukturierung der Lernziele in den Ausbildungsrahmenplänen vermerkt ist, kann sich je nach Ausbildungsberuf unterscheiden. Für die Fälle, wo die Zeiteinteilung nicht eindeutig vorgegeben ist, werden am Ende dieses Leitfadens Beispiele genannt.
- Lernziele, die einen komplexeren kognitiven Prozess (Schwierigkeitsgrad) erfordern, können auch weniger komplexe Prozesse enthalten. Manchmal enthält ein Lernziel auch verschiedene Arbeitsschritte, die verschiedene kognitive Prozesse unterschiedlicher Wissenskategorien erfordern. Dabei gilt: Innerhalb einer Wissenskategorie wird immer die „höchste“ Kategorie vergeben, die im Lernziel vorkommt. Umfasst ein

Lernziel verschiedene Wissenskategorien, gilt folgende Regel: Die Wissenskategorie „Berufliches Handeln“ wird im Vergleich zum „Theoretischen Vorwissen“ bevorzugt klassifiziert (Begründung: theoretisches Vorwissen als Vorstufe zum beruflichen Handeln). Enthält ein Lernziel eine dieser Kategorien und eine der Wissenskategorien der „Besonderen Kenntnisse“, werden „Interaktion mit Kund/innen oder Patient/innen“ oder „Fremdsprachenkenntnisse“ bevorzugt klassifiziert. „Fremdsprachenkenntnisse“ werden im Vergleich zur „Interaktion mit Kund/innen oder Patient/innen“ bevorzugt klassifiziert, da eine fremdsprachige Kommunikation auch eine Interaktion beinhaltet. Eine *Zweiteilung* des Lernziels, d.h. Klassifizierung in zwei Kategorien bei Teilung des Gewichtungsfaktors, wird nur in Ausnahmefällen vorgenommen (siehe Beispiele dazu am Ende des Leitfadens).

- Bei Lernzielen, deren Zuordnung unklar erscheint, kann es helfen, die anderen Lernziele, die sich im gleichen Abschnitt des Ausbildungsrahmenplans befinden, zu betrachten und zu berücksichtigen, wie diese klassifiziert wurden.
- Grundsätzlich gilt, dass das gesamte Lernziel betrachtet werden muss. Es reicht nicht aus, die Lernziele anhand der in ihnen enthaltenen Verben zu klassifizieren.

Hinweise zur Klassifizierung der Lernziele nach dem Klassifikationsschema (vgl. Tabelle 6.4)

(1) Theoretisches Vorwissen

a) *Erinnern* (von Faktenwissen) – Wiedererkennen

- etwas nennen, erkennen, beschreiben, aufzählen, anführen
- über etwas Auskunft geben können
- unterscheiden im Sinne von wiedererkennen, nicht im Sinne von analytischem Differenzieren
- Grundkenntnisse haben/erwerben

Beispiele:

„[...] elektrische oder elektronische Bauelemente oder Baugruppen unterscheiden und den Funktionszusammenhang beschreiben“ (Kfz-Mechaniker/in, VO 1989)

„Situation von Patienten beim Aufsuchen einer Arztpraxis beschreiben“ (Arzthelfer/in, VO 1985)

b) *Verstehen* (von Zusammenhängen, Sachverhalten)

- etwas erklären können, erläutern, verstehen, zuordnen
- Kenntnisse haben/erwerben

Beispiele:

„Bedeutung des Ausbildungsvertrages, insbesondere Abschluß, Dauer und Beendigung, erklären“ (Kfz-Mechaniker/in, VO 1989)

„Aufbau und Funktion des Körpergewebes erläutern“ (Arztshelfer/in, VO 1985)

c) *Analysieren und/oder Bewerten* (von Zusammenhängen, Sachverhalten)

Hinweis: Kategorie kommt sehr selten vor, da es oftmals schon um Anwenden im Gegensatz zu theoretischem Wissen geht.

- etwas (beispielhaft) berechnen, begründen, abschätzen, ermitteln

Beispiele:

„Verhalten von Kunden in unterschiedlichen Situationen beschreiben und angemessene Verhaltensweisen des Verkäufers begründen“ (Kaufmann/-frau im Einzelhandel, VO von 1987)

Hinweis: Hier geht es noch nicht um die Anwendung, sondern darum, etwas theoretisch abzuleiten

„Lebensbegleitendes Lernen als Voraussetzung für berufliche und persönliche Entwicklung nutzen und berufsbezogene Fortbildungsmöglichkeiten ermitteln“ (Medizinische/r Fachangestellte/r, VO 2006)

(2) *Berufliches Handeln*

A. *Anwenden unter Anleitung*

- alle Tätigkeiten (z.B. bearbeiten, anwenden, durchführen) unter/nach Anleitung, nach Anweisung
- bei Tätigkeiten mitwirken, unterstützen (dazu zählt auch, etwas im Team mitzugestalten)

Beispiel:

„[...] bei Bestellverfahren *mitwirken*“ (Kaufmann/-frau im Einzelhandel, VO von 2004/2009)

B. *Selbständiges (einfacheres) Anwenden*

- Regeln, Grundsätze, Verfahren anwenden
- etwas handhaben, bearbeiten, löten, fügen, reinigen, zubereiten, in Betrieb nehmen, installieren, instandsetzen, einstellen
- etwas unter Beachtung von Vorgaben, Regeln tun

Beispiele:

„Klebeverbindungen *herstellen*“ (Elektroinstallateur/in, VO 1987)

„Waren ihren Ansprüchen gemäß *lagern*“ (Koch/Köchin, VO 1998)

„Qualitätsmanagementsystem des Betriebes *anwenden*“ (Kfz-Mechatroniker/in, VO 2003)

C. *Selbständiges komplexes Anwenden* (erforderlich: Analysieren und/oder Bewerten)

- etwas kontrollieren, überwachen, organisieren, ermitteln, messen, prüfen, einschätzen, abschätzen, auswählen, festlegen
- Fehlersuche und -bestimmung
- Arbeitsabläufe, -schritte planen

Hinweis: Das Verb *planen* ist hier im Gegensatz zur Taxonomie der Lernziele nach Bloom nicht der höchsten kognitiven Prozesskategorie – *Erschaffen* – zugeordnet, sondern niedriger, da *planen* in den Ausbildungsrahmenplänen immer im Zusammenhang mit Arbeitsabläufen und Ähnlichem auftaucht. Es geht also eher um organisieren, d.h. es geht darum zu lernen, wie man Arbeitsabläufe sinnvoll plant und Notwendigkeiten berücksichtigt. Es geht nicht darum, etwas eigenes Innovatives zu erschaffen.

Hinweis: Bei dieser Kategorie ist sehr häufig der gesamte Satz oder ein Teil des Satzes relevant, der das zu klassifizierende Lernziel beschreibt. Oftmals ist hier nicht nur das Verb entscheidend dafür, ob eine analytische oder bewertende Handlung vorliegt, sondern auch das Objekt. Ein einfaches fiktives Beispiel: „Kontrollen durchführen“. Durchführen würde prinzipiell in die Kategorie B. *selbständiges (einfacheres) Anwenden* fallen, aber es geht bei diesem Lernziel eigentlich darum, etwas zu *kontrollieren*.

Beispiele:

„Lagerbestände kontrollieren“ (Koch/Köchin, VO 1998)

„Kostenerstattung für Verbrauchsmaterialien für die Patientenbehandlung organisieren“ (Medizinische/r Fachangestellte/r, VO 2006)

„Werkstoffe, Betriebsmittel und Hilfsstoffe ermitteln“ (Kfz-Mechatroniker/in, VO 2003)

„Störungen an Beleuchtungsanlagen durch systematische Fehlereingrenzung bestimmen und beheben, fehlerhafte Funktionsgruppen und Bauelemente austauschen“ (Elektroinstallateur/in 1987)

„Arbeitsablauf unter Berücksichtigung des Auftrages sowie organisatorischer und informatorischer Notwendigkeiten festlegen und sicherstellen“ (Kfz-Mechaniker/in, VO 1989)

Hinweise für den direkten Vergleich mit B.: Das letzte Beispiel zeigt, dass es zu differenzieren gilt. Der gleiche Ausbildungsrahmenplan enthält ein sehr ähnlich klingendes Lernziel, das aber unter B. einzuordnen ist:

„Arbeitsschritte unter Beachtung mündlicher und schriftlicher Vorgaben abstimmen und festlegen sowie Arbeitsablauf sichern“ (Kfz-Mechaniker/in, VO 1989).

Bei diesem Lernziel sollen die Arbeitsschritte zwar auch festgelegt werden, allerdings unter Beachtung der mündlichen und schriftlichen Vorgaben. Es sollen *selbstständig bekannte Verfahren nach Regeln angewandt werden*, dies führt zu einer Klassifikation des Lernziels in die Kategorie B. Bei Unsi-

cherheiten hilft ggf. auch das Ausbildungsjahr, in dem das Lernziel vorgesehen ist, bei der Entscheidung weiter. Erstes Ausbildungsjahr spricht im Zweifelsfall für B., letztes Ausbildungsjahr für C.

Hilfreich ist es, sich zu überlegen, inwiefern hinter dem Lernziel eine Tätigkeit stecken könnte, die ein analytisches Vorgehen benötigt. Manchmal ist es auch unklar, ob tatsächlich eine analytische oder bewertende Denkleistung erforderlich ist; wenn es keine weiteren Informationen gibt, soll nach den Schlagwörtern (kontrollieren, planen etc.) entschieden werden.

D. Erschaffen/innovatives Handeln

Hinweis: Kategorie kommt eher selten vor. Dies liegt offensichtlich in der Natur der Berufsausbildung begründet. Die eigenständige Ausübung eines Berufs soll grundlegend erlernt werden, die Entwicklung eigener innovativer Lösungsansätze kann dann ggf. in der Erwerbstätigkeit erfolgen.

- etwas entwerfen, designen
- eigene Lösungen entwickeln
- eigene Vorschläge (zur Verbesserung) machen
- eigene Entwürfe machen

Beispiele:

„Werbemaßnahmen von Mitbewerbern beschreiben und Reaktionen für den Ausbildungsbetrieb vorschlagen“ (Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, VO 1987)

„Entwürfe für kommunikative und dekorative Gestaltung anfertigen und umsetzen, insbesondere Schriften, Zeichen, bildliche Darstellungen und Ornamente“ (Maler/in und Lackierer/in, VO 2003)

(3) Interaktion mit Kund/innen oder Patient/innen

Ia) Einfachere Interaktion mit Kunden oder Patienten (erforderlich: Anwenden)

Hinweis: Es handelt sich eher um kürzere *Routine-Interaktionen*.

Kund/innen; Patient/innen

- informieren, betreuen
- eine Auskunft geben
- bei Interaktionen mitwirken

Beispiele:

„Kundenwünsche und Information entgegennehmen, im Betrieb weiterleiten und nach Vorgaben berücksichtigen“ (Kfz-Mechatroniker/in, VO 2003)

„Gespräche kundenorientiert führen“ (Maler/in und Lackierer/in, VO 2003)

„Kunden über die Warenbereiche im Ausbildungsbetrieb informieren“ (Kaufmann/-frau im Einzelhandel VO 2004/2009)

Ib) Komplexere Interaktion mit Kunden oder Patienten (erforderlich: Analysieren und/oder Bewerten)

Kund/innen; Patient/innen

- beraten, motivieren, etwas erklären
- Verkaufsgespräch führen

Beispiele:

„Kunden- und Lieferantenwünsche ermitteln, bewerten und Maßnahmen zur Erfüllung einleiten“ (Kfz-Mechatroniker/in, VO 2003/2007)

„Trends und innovative Ansätze beobachten und als Verkaufsargument nutzen“ (Kaufmann/-frau im Einzelhandel, VO 1997)

Hinweis: Für die Zuordnung in Ia und Ib ist es hilfreich zu überlegen, ob das Lernziel eher in A/B (äquivalent zu Ia) oder C (äquivalent zu Ib) klassifiziert werden würde, wenn es sich bei dem Lernziel nicht um eine Interaktion mit Kund/innen oder Patient/innen handeln würde, sondern um ein Lernziel der Kategorie (2) Berufliches Handeln.

(4) Fremdsprachenkenntnisse

Allgemeine Schlagwörter:

- fremdsprachig, Fremdsprache
- englisch, in Englisch
- ausländisch

IIa) Grundkenntnisse in Fremdsprachen (erforderlich: Erinnern)

- Kenntnisse von Fachbegriffen
- Fachausdrücken anwenden
- Grundkenntnisse haben

Beispiele:

„Fachausdrücke und handelsübliche Bezeichnungen für Waren eines Warenbereichs, auch in einer fremden Sprache, anwenden“ (Kaufmann/-frau im Einzelhandel, VO von 2004/2009)

„[...] berufsbezogene fremdsprachliche Fachbegriffe anwenden“ (Koch/Köchin 1998)

IIb) Erweitere Fremdsprachenkenntnisse (erforderlich: Verstehen, komplexes Anwenden, Analysieren etc. einer Fremdsprache)

- Fachgespräch möglich, Verkaufsgespräch in Fremdsprache führen
- Texte in Fremdsprache analysieren, erstellen

Beispiele:

„[...] im Ausbildungsbetrieb übliche fremdsprachige Lieferanteninformation für die Warenbeschaffung auswerten“ (Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, VO 1997)

„[...] berufsbezogene nationale und internationale Vorschriften, technische Regelwerke und sonstige technische Informationen, auch in Englisch, lesen, auswerten und anwenden“ (Elektroniker/in, VO 2003/2008)

Beispiel für Zweiteilung (Abweichung von der Regel, dass nur eine Kategorie pro Lernziel vergeben wird)

„Untersuchungen und Behandlungen vorbereiten, insbesondere Patientenbeobachtung durchführen, Vitalwerte bestimmen, Patienten messen und wiegen, Elektrodigramm schreiben, Lungenfunktion prüfen; Geräte und Instrumente handhaben, pflegen und warten“ (Medizinische/r Fachangestellte/r, VO 2006)

Zweiteilung: erster Abschnitt bis Semikolon = Ib; zweiter Abschnitt = B.

Begründung: Hier war für die Zweiteilung leitend, dass in der VO des Vorgängerberufs, Arzthelfer/in, VO 1985, der zweite Abschnitt immer ein eigenständiges Lernziel war und auch einem anderen Punkt im Ausbildungsberufsbild zugeordnet wurde. Eine ähnliche Entscheidung wurde bei einer Reihe von Lernzielen bei der VO Kfz-Mechatroniker/in von 2003/2007 getroffen, um die Vergleichbarkeit über die Zeit innerhalb dieses Berufs bzw. zu den Vorgängerberufen gewährleisten zu können.

Beispiele für nicht eindeutige zeitliche Gliederung der Lernziele

Beispiel 1: In vielen kaufmännischen Berufen werden die Zeitangaben für Lernziele am Ende des Rahmenplans in Blöcken angegeben, über denen ungefähre Monatsangaben stehen. Beispiel VO Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel von 2006: „Zweites Ausbildungsjahr – In einem Zeitraum von insgesamt drei bis fünf Monaten sind schwerpunktmäßig die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten gemäß Anlage 1 Abschnitt I der Berufsbildpositionen 1.3 Berufsbildung, Personalwirtschaft, arbeits-, und sozial- und tarifrechtliche Vorschriften, Lernziele f bis h 2.3 Wareneinkauf, Lernziele d bis f. 3.2 Kalkulation und Preisermittlung [...]) stehen. In einem solchen Fall wird der Durchschnitt, d.h. vier Monate bzw. 16 Wochen als Berechnungsgrundlage für diesen Block gewählt und durch die Anzahl der Lernziele, die in diesen Block fallen, geteilt. So ergibt sich für jedes Lernziel ein Gewichtungsfaktor. Um die Ausbildungsdauer in Wochen für einen solchen Fall zu ermitteln, wird die festgelegte Wochenanzahl der einzelnen Blöcke aufsummiert.

Beispiel 2: In einigen älteren Ausbildungsrahmenplänen werden keine Angaben in Monaten oder Wochen für Blöcke von Lernzielen gemacht, sondern in Vierteln von Ausbildungsjahren (z.B. VO Kfz-Mechaniker/in von 1973) oder halbjahresweise (VO Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel). Im Fall von Vierteljahren werden dann z.B. für jeden Block 13 Wochen (ein Kalen-

derjahr hat 52 Wochen, $\frac{1}{4}$ Jahr 13 Wochen) als Berechnungsgrundlage festgelegt. Befinden sich im jeweiligen Block beispielsweise 13 Lernziele, erhält jedes Lernziel den Gewichtungsfaktor 1. Es wird darauf geachtet, ob in dem betreffenden Ausbildungsberuf auch in späteren VO von 52 Wochen pro Ausbildungsjahr ausgegangen wird oder ob sich eine geringe Anzahl an Wochen ergibt (wie z.B. beim Beruf Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel).

Es ist anzumerken, dass eine Festlegung von 52 Wochen pro Ausbildungsjahr (das entspricht einem Kalenderjahr), wie es viele Ausbildungsordnungen implizieren, unrealistisch ist. Die Auszubildenden verbringen ca. zwei Tage pro Woche in der Berufsschule, haben zudem einen Urlaubsanspruch und in der Regel auch an den gesetzlichen Feiertagen frei. Ob nun aber 52 oder nur 44 Wochen für einen Beruf pro Ausbildungsjahr festgelegt werden, beeinflusst letztlich nicht die hier vorgenommene Analyse. Alle Lernziele einer VO werden in gleicher Weise entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtausbildungsdauer gewichtet. Bei einer längeren Ausbildungsdauer würden die Gewichtungsfaktoren aller Lernziele größer werden, ihr Verhältnis zueinander bliebe jedoch bestehen.

Interviewleitfaden Experteninterviews

Gesprächsleitfaden für Betrieb XY am XY.XY.2011

Gesprächspartner: XY

Hintergrundinformation: Ausbildungsberufe und schulische Zugangsvoraussetzungen

Das Unternehmen bildet laut Webseite am Standort XY in folgenden Berufen aus, für die folgende schulische Zugangsvoraussetzungen angegeben werden:

>>

Technische Berufe:

...

Kaufmännische Berufe:

...

Duale Studiengänge:

...

Einleitende Fragen, Kontext

- Einleitung: Eingrenzung auf die Berufsausbildung (nicht das duale Studium); besonderes Interesse am Auswahl- und Rekrutierungsprozess bezüglich der *Ausbildungsberufe XY* und der *Ausbildungsberufe XY*
- Können Sie mir kurz etwas zu Ihren Aufgaben und Ihrer Rolle bei der Berufsausbildung im Unternehmen erzählen?
- Was ist aus Ihrer Sicht die Hauptmotivation des Unternehmens auszubilden? [Übernahme?]

Allgemeiner Auswahlprozess, Zahl der Bewerbungen, Ausbildungsplätze etc.

- Bevor wir im Detail die einzelnen Schritte im Auswahlprozess durchgehen, können Sie uns zunächst in aller Kürze den Auswahlprozess für Auszubildende erläutern? Uns interessiert dabei, wie viele Bewerbungen Sie erhalten, welche Stufen es im Auswahlprozess gibt und wie viele Bewerber nach jeder Stufe verbleiben.
- Anzahl der Ausbildungsplätze pro Beruf/Jahr?

Und wie ist das beim Ausbildungsberuf XY gewesen?

- Wie viele Ausbildungsplätze gab es und wie viele Bewerbungen?
- Wie viele Bewerber/innen waren in etwa darunter mit Hauptschulabschluss/Realschulabschluss oder Abitur?
- Wie viele Jungen/Mädchen?

Und wie ist das beim Ausbildungsberuf XY gewesen?

Schulische Zugangsvoraussetzungen für Berufe

- Ansprechen auf schulische Zugangsvoraussetzungen für die verschiedenen Ausbildungsberufe laut Webseite
>> *Antworten abwarten*
- Wie, wann und auf welcher Basis wurden die Voraussetzungen festgelegt?
- Bewerben sich auch manchmal Hauptschüler/innen und werden die Bewerbungen dann berücksichtigt?
- Gibt es einen oder mehrere Berufe, bei dem/denen es Schwierigkeiten gibt, geeignete Bewerber zu finden? [Zu wenige Bewerbungen?]

Rekrutierung

- Hat das Unternehmen in diesem Fall besondere Maßnahmen der Rekrutierung unternommen? Oder waren die Maßnahmen für alle Berufe gleich?
>> *Antworten abwarten*
 - Stellenanzeigen im Internet/in Zeitungen
 - Vermittlung durch die Agentur für Arbeit, auf der Basis fester Kriterien?
 - Vermittlung durch die IHK/HWK (je nach Betrieb), Anzeigen?
- Wie sind die Bewerbungsfristen?
- Bekommen Sie Bewerber/innen über (Schul-)Praktika? Wenn ja, wie kam das Praktikum zustande?
- Haben Sie Erfahrung mit der betrieblichen Einstiegsqualifizierung als Weg in die Ausbildung gemacht? Für welchen Beruf/welche Berufe? Ist das erfolgreich?
- Welche Rollen spielen persönliche Kontakte zu ausbildungsinteressierten Jugendlichen oder ihren Eltern? [Bekannte, Nachbarn, Verwandte, Mitarbeiter/innen?]

Wie geht es dann weiter? Auswahlverfahren allgemein

>> *Nur nachfragen, wenn noch Unklarheiten bezüglich der einzelnen Stufen bestehen.*

- Wie verfahren Sie mit Bewerber/innen?
- Wie unterscheidet das sich nach den verschiedenen Berufen?
- Ist es für einen Beruf/eine Gruppe von Berufen so und für einen anderen Beruf/eine andere Gruppe anders?
- Schriftliche Bewerbung, Probearbeiten, Einstellungstest, Assessment Center (AC), Vorstellungsgespräche?
- Wie viele Bewerber laden Sie für die nächste Stufe pro zu besetzender Stelle ein? [Unterschiede nach Beruf?]

- Wenn es eine zweite/dritte Runde gibt ...
Wie viele Bewerber laden Sie pro zu vergebender Stelle ein?
Wie viele kommen pro Stufe weiter? [Unterschiede nach Berufen?]
- Wer ist bei der Auswahl der Auszubildenden im Unternehmen (außer Ihnen noch) beteiligt und an welchen Stufen im Bewerbungsprozess?

Auswahl der Azubis für den Beruf XY (1. Stufe)

Rückgriff auf die Antworten unter Auswahlverfahren

- Worauf achten Sie bei einer Bewerbung besonders? Was müssen Jugendliche mitbringen, um Sie zu überzeugen? Was ist unbedingt nötig, was wäre zusätzlich schön?
- Bei schriftlicher Bewerbung ...
>> *Antworten abwarten*
 - Art des Schulabschlusses
 - Noten allgemein/welche Noten bei welchem Schulabschluss?
 - gute Noten in einzelnen Fächern
 - Arbeits- und Sozialverhalten
 - (unentschuldigte) Fehltage, Zuspätkommen
 - Beruf der Eltern [Soziale Herkunft]
 - Geschlecht
 - Praktika in anderen Betrieben
 - soziales Engagement
 - Anschreiben

Auswahl der Azubis (2. bzw. letzte Stufe)

Rückgriff auf die Antworten unter „1. Stufe“

- Was spielt im Vergleich zu den Kriterien der ersten Stufe bei der Einladung zur zweiten/letzten Stufe eine Rolle? Was müssen Jugendliche mitbringen, um Sie zu überzeugen, dass sie Ihnen einen Ausbildungsplatz anbieten?
[Anpassen an Verfahren]

Wenn weitere Stufen ... weiter fragen

Relevanz der einzelnen Stufen

- Wie werden die verschiedenen Kriterien bei der Endauswahl gewichtet?
Sind die Schulnoten wichtiger als die Testergebnisse/das Verhalten beim AC?

Wiederholung der Fragen für den Beruf XY! usw.

Sonstige Themen, wenn bisher von den Expert/innen nicht angesprochen:

- Wie sehen Sie es, wenn Bewerber/innen nach der Schule nicht gleich einen Ausbildungsplatz gefunden haben und stattdessen erst einmal eine *berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme* absolviert haben?
- Haben Sie häufig Bewerber/innen, die ein soziales Jahr (o.Ä.) gemacht haben?
- Was geschieht, wenn Ihre Azubis schlechte Leistungen in der Berufsschule bringen? Wenn sie durchfallen?
- Stichwort: demografischer Wandel?
- Verhältnis von Ausbildung und dualem Studium im Betrieb?