

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der  
Freien Universität Berlin**

Schule... und dann?

Migrations- und geschlechtsbezogene Unterschiede in  
den Entscheidungsprozessen am Übergang von der  
Sekundarstufe I in die berufliche Erstausbildung

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Dipl. Päd.  
Bergann, Susanne

Berlin, April 2013

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Petra Stanat

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Rainer Watermann

Tag der Disputation: 19.06.2013

## Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	5
1. Einleitung .....	9
2. Einführung und Problemdarstellung .....	11
2.1 Das deutsche Ausbildungssystem .....	11
2.1.1 Überblick über das deutsche (Aus-) Bildungssystem .....	11
2.1.2 Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes seit 1992 .....	14
2.1.3 Allgemeine Daten zu Ausbildungsbeteiligung und Ausbildungsbereichen.....	16
2.1.3.1 Allgemeine Daten zur Ausbildungsbeteiligung .....	17
2.1.3.2 Ausbildungsbeteiligung nach Ausbildungsbereichen .....	18
2.1.3.3 Ausbildungsbeteiligung in Abhängigkeit von schulischer Vorbildung und weiteren Merkmale .....	19
2.1.3.4 Erträge von (beruflicher) Bildung.....	21
2.2 Migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten im schulischen Erfolg und in der beruflichen Bildung .....	22
2.2.1 Migrationsbezogene Disparitäten am Übergang von der Schule in den Beruf .....	22
2.2.1.1 Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien in Deutschland.....	23
2.2.1.2 Schulische Eingangsvoraussetzungen.....	24
2.2.1.3 Berufliche Bildung.....	27
2.2.2 Geschlechtsbezogene Disparitäten am Übergang von der Schule in den Beruf .....	37
2.2.2.1 Schulische Eingangsvoraussetzungen.....	37
2.2.2.2 Berufliche Bildung.....	38
2.2.3 Differenzielle Benachteiligungen an der Schnittstelle von Zuwanderungshintergrund und Geschlecht .....	45
2.2.3.1 Schulische Eingangsvoraussetzungen.....	46
2.2.3.2 Berufliche Bildung.....	47
2.3 Zusammenfassung.....	49
3. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand .....	51
3.1 Theoretischer Hintergrund .....	52
3.1.1 Theoretische Ansätze der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung zur Erklärung von Bildungsentscheidungen .....	52
3.1.1.1 Theoretische Ansätze der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung.....	53
3.1.1.2 Theoretische Annahmen zu primären und sekundären Effekten des Migrationshintergrunds am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung .....	57
3.1.2 Ein psychologisches Modell zur Erklärung von Verhaltensintentionen: Ajzen`s „Theory of Planned Behaviour“ .....	66
3.1.2.1 Einstellungen .....	69

---

3.1.2.2 Subjektive Norm .....	71
3.1.2.3 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle .....	73
3.1.2.4 Intentionen und Verhalten .....	75
3.1.3 Weitere Faktoren zur Erklärung migrations- und geschlechtsbezogener Unterschiede im Berufsausbildungserfolg .....	75
3.1.3.1 Bewerbungs- und Suchverhalten .....	76
3.1.3.2 Diskriminierungsprozesse .....	77
3.1.3.3 Traditionelle Geschlechterrollenorientierung und Familienorientierung.....	78
3.2 Forschungsstand zu Bedingungsfaktoren migrations- und geschlechtsbezogener Disparitäten am Übergang von der Schule in den Beruf .....	80
3.2.1 Primäre und sekundäre Effekte des Migrationshintergrunds an relevanten Bildungsübergängen .....	81
3.2.1.1 Hinweise auf sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in eine Berufsausbildung .....	82
3.2.1.2 Forschungsstand zu Ursachen von migrationsbezogenen Unterschieden im Entscheidungsverhalten an Bildungsübergängen.....	83
3.2.2 Weitere Ursachen migrationsbezogener Disparitäten am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung .....	89
3.2.2.1 Migrationsspezifische Bewerbungs- und Suchstrategien.....	89
3.2.2.2 Hinweise auf Diskriminierungsprozesse beim Zugang zu einer Berufsausbildung .....	90
3.2.2.3 Traditionelle Geschlechterrollenorientierung und Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie als Determinanten der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung .....	91
3.3 Zusammenfassung.....	95
4. Fragestellungen der vorliegenden Arbeit .....	99
4.1 Sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung.....	101
4.2 Ursachen sekundärer Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung .....	102
4.3 Der Einfluss von Einstellungen, subjektiver Norm und wahrgenommener Verhaltenskontrolle auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen .....	105
4.4 Migrationspezifische Bewerbungs- und Suchstrategien und Diskriminierungen beim Zugang zu Ausbildung.....	108
4.5 Der Einfluss traditioneller Geschlechterrollenorientierungen und der Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familiengründung auf den Verbleib im Bildungssystem.....	110
5. Methode.....	111
5.1 Studiendesign.....	112
5.2 Operationalisierung .....	114
5.2.1 Soziodemografische Merkmale und leistungsbezogene Indikatoren .....	116
5.2.1.1 Soziodemografische Merkmale .....	116

---

5.2.1.2 Leistungsbezogene Indikatoren .....	119
5.2.2 Berufs- und ausbildungsbezogene Variablen .....	119
5.2.2.1 Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe .....	119
5.2.2.2 Berufswahlsicherheit und berufliche Aspirationen .....	120
5.2.2.3 Bewerbungs- und Suchverhalten .....	120
5.2.2.4 Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche – fehlende Unterstützung und wahrgenommene Diskriminierung .....	121
5.2.2.5 Zufriedenheit mit der Ausbildung .....	123
5.2.3 Indikatoren für das auf Annahmen der „Theory of Planned Behaviour“ beruhende psychologische Erklärungsmodell .....	124
5.2.3.1 Beschreibung der Vorstudie zur Entwicklung der Variablen der „Theory of Planned Behaviour“ .....	125
5.2.3.2 Pilotierung des auf Annahmen der „Theory of Planned Behaviour“ beruhenden Fragebogens .....	127
5.2.3.2.1 Stichprobe .....	127
5.2.3.2.2 Intention, nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung aufzunehmen .	128
5.2.3.2.3 Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme .....	129
5.2.3.2.4 Subjektive Norm, eine Ausbildung aufzunehmen .....	130
5.2.3.2.5 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle .....	131
5.2.3.3 Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Hauptstudie .....	132
5.2.3.3.1 Intention, nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung aufzunehmen .	132
5.2.3.3.2 Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme .....	133
5.2.3.3.3 Subjektive Norm .....	134
5.2.3.3.4 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle .....	136
5.2.4 Weitere psychologische Variablen .....	138
5.2.4.1 Traditionelle Geschlechterrollenorientierung .....	138
5.2.4.2 Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung sowie in Bezug auf Heirat und Familie .....	139
5.2.4.3 Elterliches Kontrollverhalten .....	141
5.3 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe der Hauptstudie .....	143
5.3.1 Auswahl der Untersuchungsstichprobe und Stichprobenmortalität .....	143
5.3.2 Soziodemografische Beschreibung der Untersuchungsstichprobe .....	145
5.4 Statistisches Vorgehen .....	148
5.4.1 Umgang mit fehlenden Werten .....	148
5.4.2 Statistisches Vorgehen .....	150
6. Ergebnisse .....	151
6.1 Deskriptiver Ergebnisüberblick .....	151
6.1.1 Soziodemografische Merkmale und leistungsbezogene Indikatoren .....	152
6.1.1.1 Unterschiede nach Geschlecht .....	152

---

6.1.1.2 Unterschiede nach Zuwanderungshintergrund .....	154
6.1.2 Berufs- und ausbildungsbezogene Variablen .....	155
6.1.2.1 Unterschiede nach Geschlecht .....	155
6.1.2.2 Unterschiede nach Zuwanderungshintergrund .....	161
6.1.3 Deskriptive Analysen zu den Variablen der „Theory of Planned Behaviour“ sowie zu den weiteren psychologischen Variablen .....	171
6.1.3.1 Unterschiede nach Geschlecht .....	171
6.1.3.2 Unterschiede nach Zuwanderungshintergrund .....	173
6.1.4 Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen.....	176
6.1.5 Zusammenfassung der deskriptiven Befunde .....	179
6.2 Hypothesengeleitete Analysen.....	183
6.2.1 Sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung .....	183
6.2.2 Positive vs. negative sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung .....	191
6.2.3 Der Einfluss von Einstellungen, subjektiver Norm und wahrgenommener Verhaltenskontrolle auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen.....	197
6.2.4 Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Ausbildungsaufnahme .....	205
6.2.5 Effekte des Zuwanderungshintergrunds und des Geschlechts auf den Verbleib im Bildungssystem .....	211
7. Diskussion .....	215
7.1 Diskussion der Befunde in Bezug auf die Forschungsfragen und Hypothesen.....	218
7.2 Zusammenfassende Diskussion der Befunde .....	227
7.3 Pädagogische Implikationen .....	232
7.4 Limitationen der Studie und Ausblick.....	233
Literatur.....	237
Abbildungsverzeichnis.....	246
Tabellenverzeichnis .....	248
Danksagung.....	252
Anhang A_ Hauptstudie: Messinvarianzprüfungen .....	253
Anhang B_Pilotierung: Faktorladungen, Trennschärfen sowie Messinvarianzprüfungen .....	260
Anhang C_ Hauptstudie: Faktorladungen und Trennschärfen.....	267
Anhang D_Hauptstudie: Deskriptiver Ergebnisüberblick nach Generationenstatus und Herkunftsgruppen .....	276
Kurzgefasster Lebenslauf.....	291
Erklärung .....	291

## Zusammenfassung

Für die Entstehung von migrationsbezogenen Ungleichheiten im Bildungserfolg werden in der Literatur neben leistungsbezogenen Disparitäten, den sogenannten primären Effekten, auch Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in den Bildungsentscheidungen, sogenannte sekundäre Effekte, als ausschlaggebend erachtet (Boudon, 1974; Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999). Als Determinanten dieser migrationsbezogenen Unterschiede im Entscheidungsverhalten an relevanten Bildungsübergängen werden einerseits hohe Aspirationen in Zuwandererfamilien angenommen sowie antizipierte Diskriminierungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (z.B. Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995, 1998). Andererseits nehmen einige Autoren an, dass auch Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten, die aus einer geringeren Kenntnis des deutschen Bildungssystems resultieren, zu migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen führen (z.B. Becker, 2010; Hillmert, 2005).

Für die durchschnittlich geringere Ausbildungsbeteiligung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Heranwachsenden aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (z.B. Ulrich, 2005, 2006; Skrobaneck, 2007) sind demnach, neben leistungsbezogenen Disparitäten, möglicherweise auch migrationsbezogene Unterschiede in Bildungsentscheidungen ausschlaggebend. Über die individuellen Entscheidungsprozesse hinaus könnten weiterhin auch migrationsbezogene Unterschiede im Bewerbungs- und Suchverhalten sowie diskriminierende Rekrutierungspraktiken von Betrieben eine Rolle spielen (z.B. Ulrich, 2005, 2006; Skrobaneck, 2007). Zudem nehmen einige Autoren an, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen in der Gruppe der Zuwanderer zu differenziellen Geschlechterunterschieden in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung zwischen Personen mit und ohne Zuwanderungshintergrund führen und sich daraus möglicherweise für Mädchen aus Zuwandererfamilien eine besondere Benachteiligung beim Zugang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit ergibt (z.B. Granato, 2004; Suarez-Orozco & Qin, 2006).

Obwohl sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds bereits mehrfach empirisch bestätigt wurden, wie etwa beim Übergang in die Sekundarschule oder in ein Hochschulstudium (z.B. Gresch & Becker, 2010; Hustinx, 2002; Kristen et al. 2008), ist bislang nicht systematisch überprüft worden, ob migrationsbezogene Unterschiede in den Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) auch eine Rolle für die Entstehung migrationsbezogener Unterschiede beim Übergang von der Sekundarstufe in den deutschen Ausbildungsmarkt spielen. So konnten zwar Hinweise darauf identifiziert werden, dass sich auch bei gleichem Qualifikationsniveau Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in den Plänen für die Zeit nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe zeigen (Skrobaneck, 2009), eine theoretische und analytische Trennung von Verhaltensintention (Bildungsentscheidung) und Verhalten (Ausbildungsaufnahme) erfolgte jedoch nicht. Zudem sind die den migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen zugrundeliegenden psychologischen Prozesse bisher nicht oder nur vereinzelt untersucht worden.

Ebenfalls wurden bislang nur wenige empirische Studien durchgeführt, die systematisch Interaktionseffekte von Geschlecht und Migrationshintergrund in der (beruflichen) Bildung untersuchen.

Die vorliegende Arbeit adressiert diese Lücke im Forschungsstand und untersucht Entscheidungsprozesse von Jugendlichen am Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Erstausbildung. Insbesondere geht sie der Frage nach, welche Faktoren für die beobachtbaren migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung ausschlaggebend sind. Hierfür wurde ein mehrphasiges Forschungsdesign umgesetzt, das qualitative und quantitative Methoden beinhaltet und es erlaubt, nicht nur die tatsächlichen Übergänge der Heranwachsenden in eine Ausbildung direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe, sondern auch die individuellen, dem Übergang vorgelagerten Bildungsentscheidungen näher zu untersuchen. Die Datenbasis der längsschnittlichen Untersuchung beruht auf einer Befragung von  $N=560$  Jugendlichen aus elf Berliner Haupt-, Real- und Gesamtschulen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds auch am Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung bestehen und diese maßgeblich zur Erklärung von migrationsbezogenen Unterschieden in der Ausbildungsbeteiligung kurz nach Schulabschluss beitragen. Es konnten keine Hinweise darauf identifiziert werden, dass darüber hinaus Diskriminierungen durch Ausbildungsträger oder migrationspezifische Bewerbungs- und Suchstrategien ausschlaggebend für die geringeren Übergangsraten von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in eine Berufsausbildung sind.

Weiterhin zeigt die Studie, dass die im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund geringere Intention von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund, im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe eine Ausbildung aufzunehmen, sowohl auf migrationsbezogene Unterschiede in den beruflichen Aspirationen als auch auf Unterschiede in der Berufswahlsicherheit zurückzuführen ist. Beide Aspekte scheinen also eine Rolle bei der Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in der Entscheidung für oder gegen eine direkte Ausbildungsaufnahme zu spielen, wobei Jugendliche aus Zuwandererfamilien nicht nur besonders hohe berufliche Aspirationen aufweisen, sondern auch besonders häufig unsicher sind bzw. noch nicht wissen, welchen Beruf sie ergreifen wollen.

Um die den Bildungsentscheidungen zugrundeliegenden psychologischen Prozesse zu eruieren, wurde in Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens von Fishbein und Ajzen (2010; vgl. auch Ajzen, 1991) ein psychologisches Modell zur Erklärung von Verhaltensintentionen herangezogen. Die Theorie definiert drei Prädiktoren der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und zwar Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme, subjektive Normen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Jugendliche, die hohe berufliche Aspirationen aufweisen, weniger positive Einstellungen zu einer

direkten Ausbildungsaufnahme haben als Heranwachsende, die über weniger hohe berufliche Aspirationen verfügen. Zudem ging eine hohe Sicherheit in Bezug auf den Berufswunsch mit positiven Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme und einer hohen wahrgenommenen Verhaltenskontrolle einher. Ebenfalls konnte ein Zusammenhang von subjektiver Norm und den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen nachgewiesen werden in dem Sinne, dass eine hohe subjektive Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, mit weniger hohen beruflichen Aspirationen einhergeht. Es konnten keine differenziellen Zusammenhangsmuster zwischen den einzelnen Modellvariablen für die Gruppen der Heranwachsenden mit und ohne Zuwanderungshintergrund identifiziert werden. Es zeigt sich weiterhin, dass die migrationsbezogenen Unterschiede in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, auf Unterschiede auf diesen Variablen zurückzuführen sind. Allerdings konnten Hinweise darauf identifiziert werden, dass Jungen mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich mit allen anderen Befragten eine Ausbildungsaufnahme am wenigsten positiv bewerteten und zudem in besonders geringem Ausmaß intendierten, eine Ausbildung im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe aufzunehmen. Die Studie konnte aber nicht abschließend klären, auf welche Faktoren dieses Befundmuster zurückzuführen ist.

Weiterhin weisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund zwar in größerem Ausmaß als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund traditionelle Geschlechterrollenorientierungen befürworten, stärker von den Eltern kontrolliert werden und in höherem Ausmaß erwarten, dass sie früh heiraten und Kinder bekommen werden. Dies scheint aber nicht dazu zu führen, dass Mädchen mit Migrationshintergrund überproportional häufig das Bildungssystem verlassen, was auf Grundlage theoretischer Annahmen zum Zusammenhang von traditionellen Geschlechterrollenorientierungen und der Erwerbsbeteiligung zu vermuten war (Granato, 2004; Suarez-Orozco & Qin, 2006).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass den Bildungsentscheidungen der Jugendlichen, also den sekundären Effekten, eine wichtige Bedeutung für die Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in der Ausbildungsbeteiligung nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe zukommt. Für die Entstehung migrationsbezogener Unterschiede in den Bildungsentscheidungen scheinen dabei sowohl hohe Aspirationen und antizipierte Diskriminierungen als auch Orientierungsschwierigkeiten, die aus einem geringeren Wissen über das deutsche Bildungssystem resultieren könnten, eine Rolle zu spielen. Es ließen sich hingegen keine Hinweise auf Diskriminierungsprozesse in der vorliegenden Studie identifizieren. Ebenfalls scheinen die in der Gruppe der Zuwanderer zu beobachtenden traditionelleren Geschlechterrollenorientierungen nicht zu differenziellen geschlechtsbezogenen Ungleichheitsmustern zwischen der Gruppe der Heranwachsenden mit und der Gruppe der Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund in der Ausbildungsbeteiligung zu führen.

Insgesamt liefern die Ergebnisse der Studie wertvolle Hinweise auf Bedingungsfaktoren von migrationsbezogenen Unterschieden an der ersten Schwelle, d.h. beim Übergang von der

Sekundarstufe I in eine Berufsausbildung. Darüber hinaus hebt die Arbeit hervor, dass eine langfristige Verfolgung der Bildungskarrieren der Jugendlichen notwendig ist, um valide Aussagen über die Determinanten migrations- und geschlechtsbezogener Disparitäten im Berufsbildungs- und Erwerbserfolg treffen zu können.

## 1. Einleitung

Aufgrund der demografischen Entwicklung in Deutschland werden zukünftig immer weniger junge Menschen einem immer größer werdenden Anteil an älteren Menschen gegenüber stehen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). So wird die Anzahl der erwerbstätigen Menschen zwischen 25 und 65 Jahren im Jahr 2060 bereits um ein Drittel kleiner sein als im Jahr 2008 und gleichzeitig wird der Anteil sogenannter Nacherwerbspersonen (Rentner) steigen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Diese Entwicklung ist nicht zuletzt auf eine rückläufige Geburtenrate zurückzuführen, die insbesondere Personen mit hohem Bildungsstand betrifft (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Da der Arbeitsmarkt zukünftig noch stärker von Dienstleistungen und entsprechenden beruflichen Anforderungen geprägt sein wird, erwarten einige Autoren deshalb eine Qualifikationslücke (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010; Ulrich, 2006). Bereits heute sind rund 70% der Beschäftigten in Dienstleistungsberufen angestellt, wobei in den letzten Jahren der Anteil an Personen mit hohem Bildungsniveau in diesen Berufen deutlich gestiegen ist (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Durch den Anstieg an hochqualifizierten Tätigkeiten bei einem gleichzeitigen Rückgang gering qualifizierter Tätigkeiten werden einerseits Arbeitskräfte ohne eine berufliche Ausbildung aus dem Arbeitsmarkt verdrängt und andererseits wird der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften wachsen. Vor diesem Hintergrund ist es also notwendig, den gesellschaftlichen Bedarf an angemessen qualifizierten Arbeitskräften auch langfristig zu sichern (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010).

Der Geburtenrückgang betrifft dabei nicht alle Bevölkerungsgruppen in gleichem Maße: Im Vergleich zu Frauen, die in Deutschland geboren sind, bekommen Frauen, die aus dem Ausland zugezogen sind, durchschnittlich häufiger Kinder (56% vs. 70%) und bekommen zudem auch häufiger mehr als ein Kind (62% vs. 70%) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Langfristig wird sich der Anteil an Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien an der Gesamtbevölkerung demnach vergrößern, wobei in der Gruppe der unter 25-Jährigen bereits heute mehr als jede/r Vierte über einen Zuwanderungshintergrund verfügt (vgl. Kap. 2.2.1.1) Diese zunehmende kulturelle Heterogenität innerhalb der nachwachsenden Generationen wird auch erhöhte Anforderungen an das Bildungssystem stellen. Denn die gegenwärtige Befundlage weist darauf hin, dass sowohl in der schulischen Leistungs- und Kompetenzentwicklung sowie der Bildungsbeteiligung als auch in der beruflichen Bildung ethnische Disparitäten zu beobachten sind, welche zu einem im Vergleich mit Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund niedrigeren Bildungserfolg und damit einhergehend zu deutlich geringeren Berufschancen von Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien führen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010; vgl. auch Kap. 2). Angesichts der demografischen Entwicklung ist es für den Erhalt des Wohlstandes und der Sicherung der Mindestversorgung der Nacherwerbspersonen jedoch wichtig, dass das gesamte zur Verfügung stehende Ausbildungs- und Arbeitskräftepotenzial ausgeschöpft wird und die nachwachsende Generation, unabhängig von ihrer

sozialen und ethnischen Herkunft, über möglichst gute berufliche Qualifikationen verfügt (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Zudem ist ein beruflicher Bildungsabschluss eine zentrale Voraussetzung für die Integration in den deutschen Arbeitsmarkt und damit auch für die gesellschaftliche Teilhabe und die soziale Integration von Zuwanderern in Deutschland.

Die Situation von Zuwanderern im deutschen Bildungssystem ist in den letzten Jahren zunehmend in den Vordergrund des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses gerückt (Kristen, 1999; Stanat, 2008). Sowohl internationale Schulleistungsstudien wie PISA als auch eine große Anzahl an nationalen Studien konnten Hinweise auf Erklärungsfaktoren für die beobachtbaren migrationsbezogenen Unterschiede im schulischen Bildungserfolg identifizieren und so Hinweise auf vorschulische und schulische Fördermöglichkeiten geben (vgl. zusammenfassend: Stanat, 2008). Die Situation von Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien in der beruflichen Bildung ist allerdings in der sozialwissenschaftlichen Forschung bisher eher vernachlässigt worden, wobei vor allem in Bezug auf die Ursachen migrationsbezogener Unterschiede beim Übergang in die berufliche Bildung nach wie vor Forschungsbedarf besteht.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, ob migrationsbezogene Unterschiede beim Übergang von der Sekundarschule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung vor allem auf Unterschiede im schulischen Erfolg zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund (sogenannte primäre Effekte) zurückzuführen sind oder ob darüber hinaus auch migrationsspezifische Entscheidungsprozesse (sogenannte sekundäre Effekte) eine Rolle spielen. Eine wesentliche Erweiterung der bisherigen Forschung besteht dabei darin, dass neben den tatsächlichen Übergängen der Heranwachsenden in eine Ausbildung direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe auch die individuellen vorgelagerten Bildungsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler näher untersucht werden. Damit wird eine analytische Trennung zwischen der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und der tatsächlichen Ausbildungsaufnahme vorgenommen, die es ermöglicht, die konkreten Ursachen für die geringere Ausbildungsbeteiligung von Zuwanderern zu eruieren. Dabei werden auch differenzielle Ungleichheitsmuster an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht untersucht.

In Kapitel 2 wird zunächst in das deutsche Ausbildungssystem eingeführt (Kap. 2.1) und anschließend werden migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten in der beruflichen Bildung skizziert (Kap. 2.2). Im dritten Kapitel der Arbeit sollen dann verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten und Bildungsentscheidungen vorgestellt (Kap. 3.1) sowie Hinweise auf ihre Erklärungskraft in Bezug auf Unterschiede in der beruflichen Bildung zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund (Kap. 3.2) dargestellt werden. Daran anschließend sollen die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit spezifiziert werden (Kap. 4). Die Datenbasis und die methodische Herangehensweise der Studie werden in Kapitel 5 erläutert. Die Ergebnisse der verschiedenen deskriptiven und hypothesengeleiteten Analysen werden dann in Kapitel 6 dargestellt und abschließend diskutiert (Kap. 7).

In den folgenden Kapiteln werden dabei die Begriffe „Personen mit Zuwanderungshintergrund“ bzw. „Personen mit Migrationshintergrund“ und „Zuwanderer“ bzw. „Migranten“ synonym zur Bezeichnung von Personen verwendet, die selbst (1. Generation) und/oder deren Eltern (2. Generation) nach Deutschland eingewandert sind.

## **2. Einführung und Problemdarstellung**

Das folgende Kapitel (Kap. 2.1) soll zunächst einen Überblick über das deutsche Ausbildungssystem und die verschiedenen Übergangsoptionen nach Abschluss der Sekundarstufe I geben (Kap. 2.1.1). Weiterhin sollen die Entwicklung des Ausbildungsmarktes seit 1992 (Kap. 2.1.2) und allgemeine Daten zur Ausbildungsbeteiligung (Kap. 2.1.3) dargestellt werden. Daran anschließend erfolgt eine deskriptive Darstellung empirischer Befunde zum Bildungs- und Berufsbildungserfolg von Heranwachsenden mit und ohne Zuwanderungshintergrund sowie von weiblichen und männlichen Heranwachsenden (Kap. 2.2). Abschließend werden die dargestellten Befunde zusammengefasst (Kap. 2.3).

### **2.1 Das deutsche Ausbildungssystem**

#### **2.1.1 Überblick über das deutsche (Aus-) Bildungssystem**

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs I erfolgt in den meisten Bundesländern nach einer vierjährigen Grundschulzeit bzw. nach sechs Schuljahren in Berlin und Brandenburg. Dem Föderalismus in Deutschland entsprechend gliedert sich der Sekundarbereich I je nach Bundesland in unterschiedliche Bildungsgänge bzw. Schulformen, wobei in den letzten Jahren in vielen Bundesländern eine Neuordnung des nicht-gymnasialen Schulartangebots zu verzeichnen war (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Mit Ausnahme der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurde eine flächendeckende Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen (teilweise auch mit Gesamtschulen) beschlossen oder ist bereits erfolgt. Die Übergangsquoten auf die weiterführenden Schularten weisen dabei auf einen anhaltenden Trend zu akademisch orientierten Bildungsgängen bzw. zum Gymnasium hin (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). So weist die Hauptschule, auch nach Kontrolle der seit einigen Jahren insgesamt rückläufigen Schülerzahlen, besonders deutliche Rückgänge auf (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Demgegenüber entfällt in den meisten Bundesländern sowie in den drei Stadtstaaten Deutschlands mittlerweile der größte Anteil oder zumindest die Hälfte aller Grundschulübergänge auf den gymnasialen Bildungsweg. Nur in Thüringen, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern besuchen mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen im Anschluss an die Grundschule die jeweilige Schulart mit mehreren Bildungsgängen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule stehen den Jugendlichen allgemein vielfältige Lern- und Ausbildungsmöglichkeiten offen, wobei im Bildungsbericht aus dem Jahr 2008 (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, S. 153) drei wesentliche Übergangstypen unterschieden werden:

1. Der Übergang von der Sekundarstufe I in eine duale Ausbildung oder in das Schulberufssystem und anschließend in das Erwerbsleben (zum Teil über den Umweg des Übergangssystem oder weiterführende allgemeine Bildungsprogramme)
2. Der Übergang von der Sekundarstufe II (bzw. nach Erlangung der Fachhochschul- bzw. Hochschulreife) in ein Studium oder eine berufliche Ausbildung und anschließend in das Erwerbsleben
3. Der direkte Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt (zum Teil mit einem Zwischenstadium im Übergangssystem).

Da die Maßnahmen des Übergangssystems nach Ende des Sekundarbereichs I außerordentlich vielfältig sind, sollen im Folgenden kurz zwei wesentliche, nach institutioneller Trägerschaft und Interventionsmodus gegliederte, Typen von Maßnahmen dargestellt werden (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, S. 166). Zum einen handelt es sich um schulische Maßnahmen, die in der Verantwortung der Bildungsadministrationen liegen, sich im Wesentlichen als allgemeine Bildungsangebote verstehen und nur sehr begrenzt auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes oder spezifischer Berufsausbildungen ausgerichtet sind. Hierzu gehören beispielsweise das Berufgrundbildungsjahr (BGJ) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Zum anderen sind berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA), die diese Maßnahmen im arbeitsmarktpolitischen Zusammenhang finanziert und steuert, zu nennen, die auch eine Beratungs- und Vermittlungsfunktion für Ausbildungsstellenbewerber haben. Hierzu zählt beispielsweise die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ), die im Rahmen des Ausbildungspakts zwischen Bundesregierung und deutscher Wirtschaft entwickelt worden ist (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, S. 166).

Es gibt demnach eine große Vielfalt an möglichen Bildungswegen nach Beendigung der Sekundarstufe I, deren Anzahl in den letzten Jahrzehnten gestiegen ist und die sich zudem regionalspezifisch stark ausdifferenziert haben. Abbildung 1, die dem Bildungsbericht 2008 entnommen ist (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, S. 156), gibt einen differenzierteren Überblick über mögliche Übergänge in Abhängigkeit vom erreichten Bildungsniveau der Schulabgänger/innen.

Für die Gruppe der Jugendlichen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, ergeben sich vier wesentliche Übergangsmöglichkeiten, wie in Abbildung 1 dargestellt (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008): Erstens können sie direkt in den Arbeitsmarkt oder auch in die Nichterwerbstätigkeit einmünden; zweitens besteht für sie die Möglichkeit der Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen System, da für die meisten Ausbildungsberufe im dualen System keine

gesetzlich vorgegebenen Regelungen zur Mindestqualifikation in Form eines Schulabschlusses vorliegen; drittens stehen den Jugendlichen in Bezug auf Dauer, Ziel und Funktion unterschiedliche und vielfältige Maßnahmen des Übergangssystems zur Verfügung und viertens können sie in allgemeinbildende Bildungsgänge einmünden, um ihre schulischen Eingangsvoraussetzungen zu verbessern und den Hauptschulabschluss zu erlangen.

Für Jugendliche, die die Sekundarstufe I mit einem Hauptschulabschluss abgeschlossen haben, stehen grundsätzlich dieselben Übergangsmöglichkeiten zur Verfügung wie für Absolventen ohne Schulabschluss, d.h. Berufsausbildungen im dualen System, allgemeinbildende Bildungsgänge, das Übergangssystem aber auch der Arbeitsmarkt stellen für sie grundsätzliche Alternativen dar. Allerdings bietet sich ihnen ein etwas breiteres Spektrum an Optionen in allgemeinbildenden Bildungsgängen (z.B. Erlangung des Mittleren Schulabschlusses) und zudem stehen ihnen auch einige, wenn auch nur wenige, Berufe des Schulberufssystems offen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008).

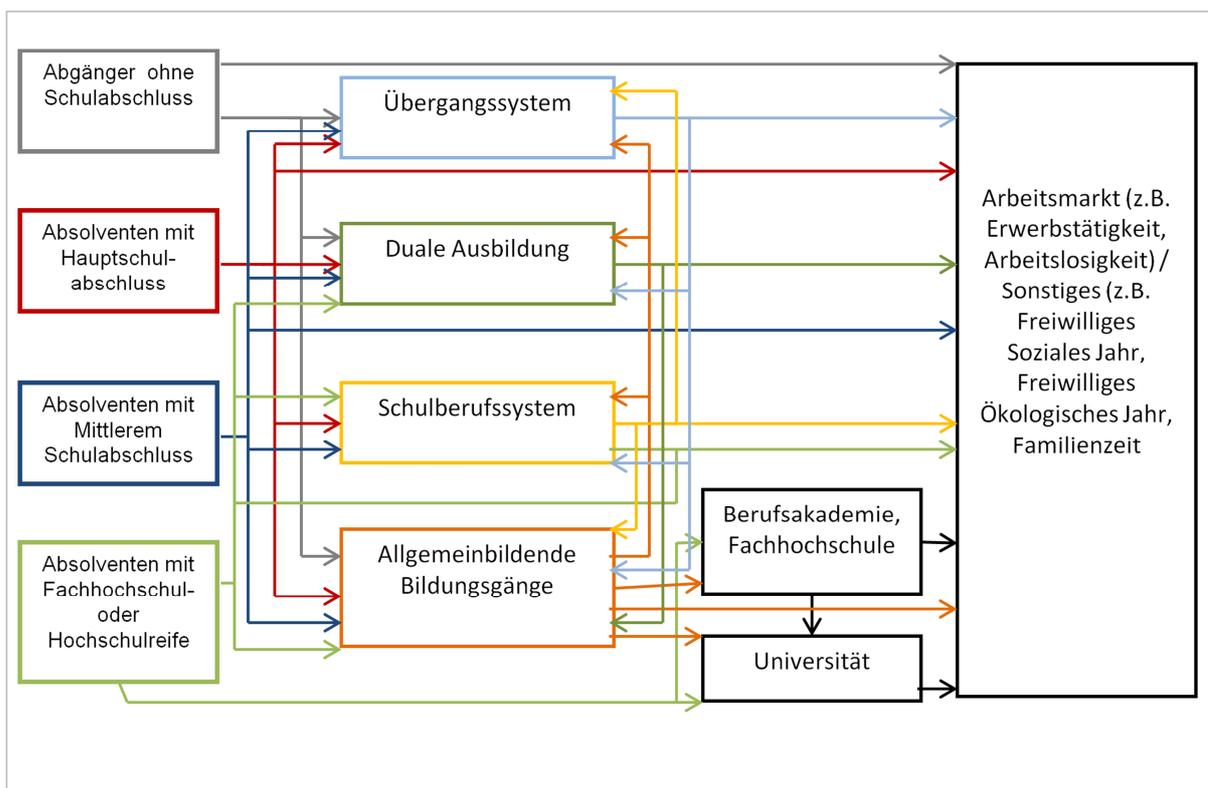


Abb. 1. Übergangsmöglichkeiten\* für Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule

(Abbildung entnommen aus: Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, S. 156)

\* Bei den Angeboten für Jugendliche, die nicht erfolgreich in eine Ausbildung nach Verlassen bzw. Abschluss der Schule einmünden konnten, wird unterschieden zwischen allgemeinbildenden Bildungsgängen, an denen ein allgemeiner Schulabschluss erworben werden kann, und den Angeboten des Übergangssystems, die der Berufs-(ausbildungs-)Vorbereitung dienen und deren Inhalte optional auf eine spätere Ausbildung angerechnet werden können.

Schülerinnen und Schülern mit einem Mittleren Schulabschluss stehen formal gesehen alle Berufe im Schulberufssystem sowie im dualen System offen. Zudem haben sie sowohl die Möglichkeit, allgemeinbildende Bildungsgänge (z.B. Fachoberschule) mit dem Ziel der Erlangung der Fachhochschul- oder Hochschulreife zu besuchen als auch in das Übergangssystem oder direkt in den Arbeitsmarkt einzutreten.

Die vielfältigsten Möglichkeiten in Bezug auf den weiteren Bildungs- und Ausbildungsverlauf haben jedoch Absolventen mit Fachhochschul- und allgemeiner Hochschulreife. Neben der direkten Aufnahme eines Studiums an einer Berufsakademie, Fachhochschule oder Universität nach Abschluss der Sekundarstufe II stehen diesen Absolventen auch alle Ausbildungsberufe des dualen Systems und des Schulberufssystems offen. Weiterhin können sie aber auch direkt in den Arbeitsmarkt einmünden oder andere Übergangsmöglichkeiten (z.B. Freiwilligendienste) nutzen.

### **2.1.2 Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes seit 1992**

Während die Zahl der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender Schulen zwischen 1992 und 2004/2005 um 23% gestiegen ist und im Jahr 2005 ihren Höchststand erreicht hatte, lässt sich in Bezug auf die Anzahl an Ausbildungsplatzangeboten im dualen System ein gegenläufiger Trend verzeichnen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Ulrich, 2006). Aufgrund des massiven Beschäftigungsabbaus in Betrieben und Verwaltungen sind seit 1992 sinkende Lehrstellenzahlen zu beobachten, wobei das Lehrstellenangebot 1992 noch 721800 betriebliche Ausbildungsplätze umfasste im Vergleich zu 562800 im Jahr 2005 (Ulrich, 2006). Regional gibt es allerdings große Unterschiede im betrieblichen Ausbildungsangebot und zudem sind auch fachspezifische Differenzen zu beobachten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). So sind in den Ausbildungsbereichen der Freien Berufe (z.B. Medizinische/r Fachangestellte/r, Rechtsanwaltsfachangestellte/r), der Hauswirtschaft und zum Teil auch in Berufen des öffentlichen Diensts langfristig eher Rückgänge zu verzeichnen, während beispielsweise im Ausbildungsbereich Industrie und Handel in den letzten Jahren sogar Zuwächse beobachtet werden können. Insgesamt lässt sich dabei ein Trend zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft beobachten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010), wobei der Zuwachs an Berufen im Dienstleistungsbereich nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch beim Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge verzeichnet werden kann (1995: 50% vs. 2006: 57%). Dieser Zuwachs an Ausbildungsberufen im Dienstleistungsbereich ist dabei vor allem an vollzeitschulischen Berufsfachschulen und insbesondere an Schulen des Gesundheitswesens zu beobachten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010)

Trotz der insgesamt negativen Entwicklung des Lehrstellenangebots ist der Anteil arbeitsloser Jugendlicher nicht angestiegen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass nunmehr Bildungsgänge stärker

frequentierte werden, die zumindest eine berufliche Grundbildung vermitteln (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). So lassen sich beispielsweise seit den 1990er Jahren Zuwächse von 83% für das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie von 53% für das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) verzeichnen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Auch die Anzahl an Einmündungen in Fachoberschulen und Berufsfachschulen, die nicht zu einem vollqualifizierenden Berufsabschluss führen, ist in diesem Zeitraum stark gestiegen. Insgesamt haben Bildungsgänge beruflicher Grundqualifikation einen Zuwachs von mehr als 80%. Damit kommt der beruflichen Grundbildung heute rechnerisch fast die gleiche Bedeutung zu wie dem dualen Ausbildungssystem, das in den 1990er Jahren noch deutlich dominierte. Zuwächse von mehr als 50% lassen sich ebenfalls bei vollqualifizierenden schulischen Ausbildungen an Berufsfachschulen und Gesundheitsschulen beobachten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Ebenfalls gestiegen ist die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger, im Zeitraum von 1992 bis 2006 um fast 20% (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

Trotz der Zuwächse bei vollqualifizierenden schulischen Ausbildungen sind in Bezug auf die Einmündung in vollqualifizierende Berufsausbildungsangebote seit den 1990er Jahren insgesamt Rückgänge zu verzeichnen (Ulrich, 2006). Während im Jahr 1993 noch 84.6% aller Schulabsolventen eine Lehre (71.1%) oder eine vollqualifizierende schulische Ausbildung (13.5%) aufgenommen hatten, waren es im Jahr 2004 nur knapp 80% (Lehre: 60.6%, Vollzeitschulen: 19.3%). Nach Ulrich (2006) lässt sich dies vor allem auf den starken Rückgang an betrieblichen Ausbildungsplatzangeboten und die parallel dazu nicht in ausreichendem Maße gestiegene Zahl an vollqualifizierenden schulischen Ausbildungsangeboten zurückführen.

Diesen Entwicklungen entsprechend, stieg auch das durchschnittliche Alter der Berufsschülerinnen und -schüler (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008): Während es 1970 noch bei 16.6 Jahren lag und nur jede/r fünfte Ausbildungsanfänger 18 Jahre oder älter war, lag das Durchschnittsalter 1990 bereits bei 19 Jahren und veränderte sich seitdem kaum. Heute sind mehr als 80% der Ausbildungsanfänger älter als 18 Jahre und das Durchschnittsalter liegt bei 19.6 Jahren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Dies ist nicht nur der Verlängerung der Schulzeit im Sekundarbereich I geschuldet, sondern auch einer gestiegenen Zahl an Studienberechtigten, die eine Berufsausbildung aufnehmen, sowie einer gestiegenen Zahl an Ausbildungsplatzsuchenden, die zur Verbesserung ihrer schulischen Qualifikationen oder aufgrund von Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche zunächst schulische Angebote der beruflichen Grundbildung nutzen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Viele Jugendliche können demnach ihren Ausbildungswunsch nicht unmittelbar umsetzen, sondern müssen zunächst auf andere Möglichkeiten (wie das Übergangssystem oder allgemein bildende Bildungsgänge) ausweichen, so dass die Übergänge von der Schule in eine Berufsausbildung in den letzten Jahrzehnten insgesamt eine enorme zeitliche Ausdehnung erfahren haben (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008).

Die veränderten Rahmenbedingungen und eine stark gestiegene Konkurrenz auf dem Ausbildungsmarkt werden auch dadurch deutlich, dass die in den vergangenen Jahrzehnten durch Hauptschülerinnen und -schüler dominierte duale Ausbildung heute vermehrt von Jugendlichen frequentiert wird, die über bessere schulische Eingangsvoraussetzungen verfügen. So wurden in den letzten Jahren etwa zwei Drittel der Ausbildungsverträge im dualen und vier Fünftel der Ausbildungsverträge im Schulberufssystem mit Jugendlichen geschlossen, die über mindestens einen Mittleren Schulabschluss oder sogar eine Studienberechtigung verfügten (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, 2010). Etwa ein Viertel der Studienberechtigten nimmt heute kein Studium auf, wobei sogar eine steigende Tendenz zu konstatieren ist (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, 2010). Geringer qualifizierte Ausbildungsinteressierte werden demnach immer mehr aus dem Ausbildungssystem verdrängt. Damit hat das duale System seine traditionelle Stärke, Kinder aus bildungsschwächeren Bevölkerungsteilen durch eine Berufsausbildung beruflich zu integrieren, zum Teil verloren (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, S. 158; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010).

### **2.1.3 Allgemeine Daten zu Ausbildungsbeteiligung und Ausbildungsbereichen**

Im Folgenden sollen sowohl allgemeine Daten zur Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher (Kap. 2.1.3.1) und zu den von ihnen bevorzugten Ausbildungsbereichen (Kap. 2.1.3.2) als auch empirische Ergebnisse zum Einfluss schulischer Qualifikationen und anderer Merkmale auf eine erfolgreiche Ausbildungsaufnahme (Kap. 2.1.3.3) dargestellt werden. Weiterhin soll kurz darauf eingegangen werden, welche Bedeutung der beruflichen Bildung im Hinblick auf eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration in Deutschland zukommt (Kap. 2.1.3.4). Neben Daten der amtlichen Statistik (z.B. Mikrozensus) und Daten, die im Rahmen des alle zwei Jahre erscheinenden Bildungsberichts bzw. des jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichts veröffentlicht wurden, sollen insbesondere Ergebnisse der drei großen repräsentativen Studien zur Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher in Deutschland herangezogen werden: die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Studie des Deutschen Jugendinstituts (*DJI-Übergangspanel*; z.B. Reißig, Gaupp, Hofmann-Lun, & Lex, 2006) und die Bewerberbefragungen der Bundesagentur für Arbeit in Kooperation mit dem Bundesinstitut für berufliche Bildung (*BA/BIBB-Bewerberbefragungen*; z.B. Friedrich, 2009) sowie die *BIBB-Übergangsstudie* (z.B. Beicht, Friedrich, & Ulrich, 2007).

Im Rahmen des DJI-Übergangspanels (Reißig, et al., 2006) wurden von März 2004 bis Herbst 2006 in halbjährlichen Abständen und ab Herbst 2006 bis Herbst 2009 in einjährigen Abständen bundesweit in 126 Schulen ca.  $N=2000$  Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule (bzw. in Hauptschulzweigen von Gesamtschulen und Sekundarschulen) durchgängig zu ihren Bildungs- und Ausbildungszielen sowie zu den tatsächlich realisierten Bildungs- und Ausbildungswegen befragt. Die

BA/BIBB-Bewerberbefragung ist eine repräsentative, hoch gerechnete<sup>1</sup> schriftlich-postalische Stichprobenuntersuchung von Jugendlichen, die bei der Berufsberatung als Ausbildungsstellenbewerber registriert waren. Neben Schulabgängern aus allgemeinbildenden Schulen werden auch Absolventen beruflicher Schulen (z.B. Fachoberschule) und beruflicher Vollzeitschulen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, befragt (Friedrich, 2009). Im Jahr 2010 beispielsweise wurden im Rahmen der Studie  $N=4621$  Jugendliche befragt, was einem Prozentsatz von ca. 1% aller bundesweit bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeldeten Lehrstellenbewerber im Berichtsjahr 2009/2010 entsprach. Das Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) führt die querschnittliche Untersuchung in unregelmäßigen Abständen gemeinsam mit der BA durch, wobei sie erstmalig 1997 und im Jahr 2010 zum neunten Mal durchgeführt wurde. Die Befragung findet nach Abschluss des Vermittlungsjahres am 30. September statt und verfolgt das Ziel, die Daten der amtlichen Statistik durch zusätzliche Informationen zu ergänzen. Eine weitere von der Bundesagentur für Arbeit und dem Bundesinstitut für berufliche Bildung durchgeführte Studie zu den Ausbildungsverläufen Jugendlicher ist die BIBB-Übergangsstudie 2006 (Beicht, et al., 2007). Diese Untersuchung ist eine retrospektive Längsschnittdatenerhebung und enthält detaillierte biographische Angaben zu den Bildungs- und Berufsaktivitäten von  $N=7230$  Jugendlichen. Die Stichprobe ist repräsentativ für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die zum Befragungszeitpunkt ihren Wohnsitz in Deutschland hatten.

### 2.1.3.1 Allgemeine Daten zur Ausbildungsbeteiligung

Wie bereits dargestellt, haben die Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung eine beträchtliche zeitliche Ausdehnung erfahren, wobei vor allem Jugendliche mit geringeren schulischen Qualifikationen betroffen sind (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008). Ergebnisse der BA/BIBB-Erhebungen 2004 zeigten, dass sechs Monate nach Verlassen der Schule nur etwa jede/r vierte Ausbildungsstellenbewerber/in (27%) in eine betriebliche Ausbildung und weitere 23% in eine schulische Ausbildung oder ein Studium eingemündet waren. Anderthalb Jahre nach Schulabschluss waren es bereits 68% aller Jugendlichen, die eine betriebliche (34%) oder schulische Ausbildung (34%) aufgenommen hatten und zweieinhalb Jahre nach Schulabschluss hatten insgesamt drei von vier bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsplatzsuchenden (73%) eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufgenommen (38% duale und 35% schulische Ausbildung). Diesem Trend entsprechend ist die Zahl der Altbewerber/innen, d.h. die Zahl derer, die die Schule bereits im Vorjahr oder früher verlassen hatten, in den letzten Jahren angestiegen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Ulrich, 2006). Ihr Anteil betrug im Jahr 2007 52% an allen gemeldeten Ausbildungsstellenbewerbern

---

<sup>1</sup> Die Ergebnisse wurden über eine Soll-Ist-Anpassung gewichtet und auf die Grundgesamtheit der Bewerber/-innen mit inländischem Wohnsitz hochgerechnet. Hochrechnungsmerkmale waren die Herkunftsregion, das Geschlecht und die offizielle Verbleibseinstufung der Bewerber/-innen.

und war in Berlin (72%), Hamburg (64%) und Bremen (60%) besonders hoch. Besonders betroffen waren dabei Jugendliche, die höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügten. Eine Konsequenz dieser Entwicklung ist, dass Schulabsolventen nicht nur untereinander, sondern auch mit Altbewerbern um die sowieso knapper gewordenen Lehrstellen konkurrieren (Ulrich, 2006).

Die Mobilitätsbereitschaft von Jugendlichen trägt entscheidend dazu bei, die zum Teil erheblichen regionalen Ungleichgewichte von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt zu mindern (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Etwa 7% der im Jahr 2006 bei der Bundesagentur für Arbeit registrierten Auszubildenden wohnten nicht in dem Bundesland, in dem der Ausbildungsbetrieb lag. Besonders hohe Anteile an nicht im jeweiligen Land wohnenden Auszubildenden fanden sich in den Stadtstaaten Bremen (39%), Hamburg (34%) und Berlin (19%). Für die in den Stadtstaaten lebenden Ausbildungsplatzsuchenden bedeutet dies einen zusätzlichen Konkurrenzdruck, da sie nicht nur mit (Alt-)Bewerbern/innen aus der Heimatregion konkurrieren müssen, sondern auch mit Jugendlichen aus anderen Bundesländern (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

### **2.1.3.2 Ausbildungsbeteiligung nach Ausbildungsbereichen**

Wie in Abbildung 2 dargestellt, entfiel im Jahr 2009 bundesweit der weitaus größte Anteil der Ausbildungsverträge im dualen Berufsbildungssystem auf den Bereich Industrie und Handel (58.9%), gefolgt vom Handwerk (27.8%) und den Freien Berufen (7.5%). Jeweils nur geringe Anteile fielen auf die Bereiche Öffentlicher Dienst (2.4%), Landwirtschaft (2.6%), Hauswirtschaft (0.7%) und Seeschifffahrt (0.1%) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Eine ähnliche Verteilung ließ sich im Jahr 2009 auch für das Land Berlin verzeichnen (vgl. Abb. 2): Auch hier wurde mit fast 60% der weitaus größte Anteil der betrieblichen Ausbildungsverträge im Ausbildungsbereich Industrie und Handel abgeschlossen. Etwa jede vierte Ausbildung (25.1%) entfiel auf das Handwerk und damit ein etwas geringerer Anteil als im gesamten Bundesgebiet. Mit 9.5% für die freien Berufe und 3.5% für den öffentlichen Dienst ließen sich für Berlin demgegenüber in diesen Ausbildungsbereichen etwas höhere Anteile verzeichnen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

Mit Blick auf die schulische Vorbildung der Heranwachsenden zeigte sich für das Jahr 2007, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss sowie Jugendliche ohne Schulabschluss und Jugendliche, die ein BGJ oder ein BVJ absolviert hatten, mit insgesamt 58.9% die Mehrheit in den Ausbildungsberufen des Handwerks bildeten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Ähnliche hohe Anteile an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss fanden sich zudem in den Ausbildungsbereichen der Haus- und der Landwirtschaft. Im rechnerisch größten Ausbildungsbereich Industrie und Handel bildeten demgegenüber Auszubildende, die die Schule mit einem Mittleren Schulabschluss verlassen hatten, mit 35.4% die Mehrheit. Zusammen mit den Jugendlichen, die zuvor eine Berufsfachschule besucht hatten, machten sie im Jahr 2007 mehr als die Hälfte der

Auszubildenden in diesem Bereich aus. Die Gruppe der Jugendlichen, die über einen Mittleren Schulabschluss verfügte, bildete mit mehr als 60% auch die Mehrheit in den Berufen des Öffentlichen Dienstes und bei den Freien Berufen. In diesen Bereichen war auch der Anteil der Studienberechtigten mit 20.8% für Industrie und Handel, 21.6% für Freie Berufe und 33.4% für den Öffentlichen Dienst besonders hoch. Studienberechtigte nahmen dabei besonders häufig Ausbildungen im kaufmännischen und im Bürobereich auf (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

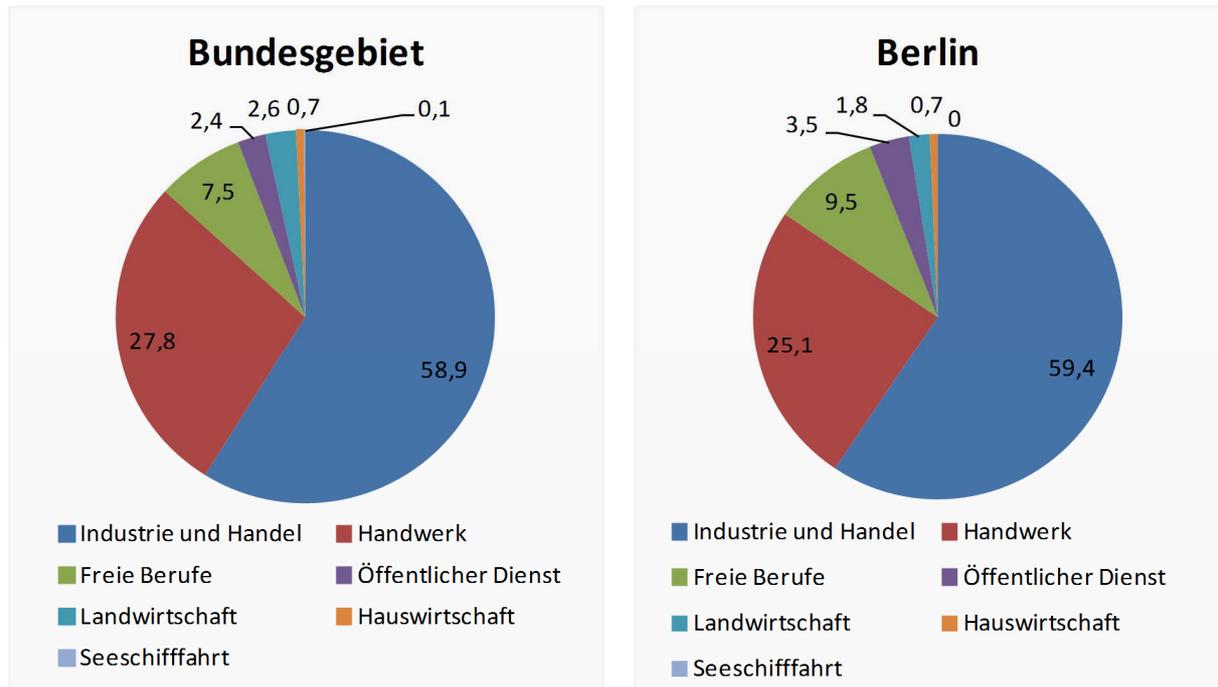


Abb. 2. Neu abgeschlossene betriebliche Ausbildungsverträge 2009 nach Ausbildungsbereichen in % für das Bundesgebiet (links) und Berlin (rechts)

(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010)

Bei vollzeitschulischen Berufsausbildungen, die mehrheitlich von Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss oder Fachhochschul- bzw. Hochschulreife frequentiert werden, entfiel im Jahr 2007 der größte Anteil, nämlich zwei Drittel (66.7%) der Ausbildungsverträge, auf den Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsbereich (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

### 2.1.3.3 Ausbildungsbeteiligung in Abhängigkeit von schulischer Vorbildung und weiteren Merkmalen

Wie Ergebnisse der BA/BIBB-Erhebungen der Jahre 2004 bis 2006 zeigten, strebten 75.6% der Jugendlichen, die sich für eine vollqualifizierende Ausbildung interessierten, eine Berufsausbildung im

direkten Anschluss an die Sekundarstufe I an (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Ulrich, 2006). Diesen Wunsch konnten jedoch nur 63.5% tatsächlich verwirklichen. Der schulischen Vorbildung, d.h. dem Schulabschluss und den Schulnoten, der Jugendlichen kam dabei die weitaus größte Bedeutung für die Einmündung in eine Ausbildung zu (Ulrich, 2006). So konnten Jugendliche mit Hauptschulabschluss, die eine vollqualifizierende Berufsausbildung angestrebt hatten, ihr Ziel nur zu 56.9% erreichen (40.8 % betriebliche, 8.3% außerbetriebliche Berufsausbildung, 7.8% Schulberufs- oder Beamtenausbildung). Bei Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss lag die Einmündungsquote dagegen mit 67.1% deutlich höher (45% betriebliche, 2.6% außerbetriebliche Berufsausbildung und 19.6% berufsfachschulische Ausbildung). Studienberechtigte Jugendliche erreichten sogar eine Einmündungsquote von insgesamt 75% (26.3 % betriebliche Lehre, 7.5% Schulberufs- oder Beamtenausbildung und 40.6% Studium) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

Weiterhin zeigte sich, dass Auszubildende mit Mittlerem Schulabschluss mit 46.2% den größten Anteil im dualen System ausmachten, wobei 10.4% der Auszubildenden den Mittleren Schulabschluss zuvor an einer Berufsfachschule erworben hatten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Nur 2.3% der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge wurden mit Jugendlichen geschlossen, die die Schule ohne Abschluss verlassen hatten. Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss wiesen demnach insgesamt die geringsten Übergangsraten in eine vollqualifizierende Ausbildung und die ungünstigsten Übergangsverläufe auf (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008). Dem Schulabschluss kommt damit eine wesentliche Bedeutung für die Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung zu, wobei der Mittlere oder ein höherer Schulabschluss besonders förderlich sind.

Ebenfalls erfolgsförderlich scheint auch eine günstige Arbeitsmarktlage bzw. eine geringe Arbeitslosenquote in der Region zu sein. So mündeten Absolventen mit einem Mittleren Schulabschluss oder der Fachhochschulreife, die zudem eine „gute“ oder „sehr gute“ Mathematiknote hatten und in einer Region lebten, die eine Arbeitslosenquote unter 9% aufwies, zu 66% in eine Lehre ein. Demgegenüber verringerte sich bei ungünstiger Arbeitsmarktlage (Arbeitslosenquote über 9%) in der Region die Wahrscheinlichkeit, eine Lehre aufzunehmen, auf 56% (Ulrich, 2006). Mit 15% waren insgesamt die Erfolgchancen von Lehrstellenbewerbern am geringsten, die nur über einen Hauptschulabschluss und eine maximal „ausreichende“ Mathematiknote verfügten und zusätzlich in einer Region mit ungünstiger Arbeitsmarktlage lebten.

Weitere, im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen identifizierte Einflussfaktoren auf die Einmündung in eine Ausbildung und die Dauer des Übergangsprozesses scheinen zudem ein offenes und problemorientiertes Gesprächsklima zu Hause, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit des Vaters, die Mitgliedschaft in sozialen Vereinen (wie Feuerwehr, technisches Hilfswerk) sowie der sozioökonomische Status der Familie zu sein. Letzterer besaß auch über die individuellen Leistungen der Jugendlichen hinaus Erklärungskraft in Bezug auf die Einmündung in eine Ausbildung, wobei die Autoren vermuten, dass dieser Effekt beispielsweise über die elterliche Unterstützung bei der

Ausbildungsplatzsuche vermittelt sein könnte (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Bettina Kohlrausch und Heike Solga (2012) fanden in einer längsschnittlichen Studie mit niedersächsischen Hauptschülerinnen und Hauptschülern zudem Hinweise darauf, dass auch das Sozialverhalten von Jugendlichen ein wichtiger Prädiktor für eine erfolgreiche Ausbildungsaufnahme ist und dies von Betrieben, neben fachlichen Leistungen und anderen Merkmalen, als wichtige Dimension der Ausbildungsreife der Jugendlichen erachtet wird.

Im Rahmen der BA/BIBB-Erhebungen konnte weiterhin gezeigt werden, dass auch der Zuwanderungshintergrund und das Geschlecht (siehe nachfolgendes Kapitel 2.2) sowie das Alter der Jugendlichen in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit den Einmündungschancen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung standen. Zudem wiesen die Ergebnisse der BA/BIBB-Erhebungen der Jahre 2006 bis 2008 darauf hin, dass die Einmündungschancen von Altbewerbern in eine betriebliche Lehre geringer waren und zwar umso geringer, je länger ihre erstmalige Bewerbung zurücklag, obwohl das schulische Qualifikationsniveau von Altbewerbern weitestgehend dem anderer Bewerber entsprach (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Zudem nahmen sie häufiger Ausbildungen auf, die nicht dem eigentlichen Ausbildungswunsch entsprachen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010).

Generell scheint der Phase direkt nach dem Verlassen der Schule eine wichtige Bedeutung für den weiteren Verlauf der Bildungsbiografie der Jugendlichen zuzukommen. Im Rahmen einer im Jahr 1998 durch das BIBB in Zusammenarbeit mit dem Meinungsforschungsinstitut EMNID durchgeführten Untersuchung zur Ausbildungslosigkeit Jugendlicher zeigte sich, dass die Wahrscheinlichkeit, einen Berufsabschluss zu erreichen, für diejenigen Jugendlichen, die direkt nach Verlassen der Schule das Bildungssystem verlassen hatten, arbeitslos waren oder jobbten, deutlich geringer war als für Jugendliche, die weiterhin im Bildungssystem verblieben waren (Ulrich, 2005, 2006). So war die Wahrscheinlichkeit, auch langfristig ohne Berufsabschluss zu bleiben, mit ca. 90% besonders hoch für Jugendliche, die direkt nach der Schule als Hausfrau/-mann zu Hause geblieben waren (Ulrich, 2006). Aber auch für Jugendliche, die zu diesem Zeitpunkt arbeitslos waren (ca. 75%), jobbten (ca. 61%) oder angaben, „nichts konkretes“ zu machen (ca. 58%) bestand im Vergleich zu Jugendlichen, die eine Berufsausbildung oder ein Studium aufgenommen hatten (5%), eine allgemeinbildende Schule besuchten (19%) oder berufsvorbereitende Maßnahmen bzw. Praktika absolvierten (22%) eine deutlich erhöhte Wahrscheinlichkeit, keinen Berufsabschluss zu erreichen.

#### **2.1.3.4 Erträge von (beruflicher) Bildung**

Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist eine wichtige Voraussetzung für die Beschäftigungsfähigkeit in Deutschland und damit auch für die gesellschaftliche Teilhabe und die soziale Integration von Individuen. Denn das Arbeitsloskeitsrisiko sinkt mit dem Qualifikationsniveau (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010;

Solga, 2005). So waren 2005 in Deutschland nur 4.1 Prozent der Erwerbspersonen mit Hoch-/ bzw. Fachhochschulabschluss arbeitslos, aber fast jede zehnte Person mit Ausbildungs- und Fachschulabschluss (9.7 Prozent) und sogar jeder Vierte ohne Berufsabschluss (26 Prozent) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

Die Übernahmechancen im Anschluss an eine duale Berufsausbildung sind unter anderem abhängig von der Größe des Betriebes sowie vom Ausbildungsbereich (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). In Großbetrieben sowie in den Berufen des Kredit- und Versicherungsgewerbes, im Bereich der Investitions- und Gebrauchsgüter sowie im Bereich Bergbau, Energie, Wasserversorgung und Produktionsgüterindustrie lagen die Übernahmechancen im Jahr 2005 bei mehr als 74%. Demgegenüber waren die Übernahmequoten in den Bereichen Erziehung und Unterricht, Forst- und Landwirtschaft sowie Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen und im Gastgewerbe mit jeweils weniger als 40% besonders gering (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Schlechtere Beschäftigungschancen hatten zudem Personen, die eine außerbetriebliche Ausbildung abgeschlossen hatten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Keine oder nur sehr geringe Unterschiede schienen jedoch zwischen schulisch und dual Ausgebildeten in Bezug auf Beschäftigungschancen, Einkommen sowie Entlassungsrisiko zu bestehen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

## **2.2 Migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten im schulischen Erfolg und in der beruflichen Bildung**

Um zunächst einen Überblick über die Lage von jungen Frauen und Männern mit und ohne Zuwanderungshintergrund auf dem deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhalten, werden im nachfolgenden Kapitel empirische Ergebnisse zu migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten im (Berufs-) Bildungserfolg (Kap. 2.2.1 und Kap. 2.2.2) dargestellt sowie Hinweise auf differenzielle Muster der Ungleichheit an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht (Kap. 2.2.3) skizziert.

### **2.2.1 Migrationsbezogene Disparitäten am Übergang von der Schule in den Beruf**

Nach einem kurzen Überblick über die Zahl und die ethnische Zusammensetzung der Zuwandererpopulation in Deutschland (Kap. 2.2.1.1) sollen im Folgenden migrationsbezogene Unterschiede in den schulischen Eingangsvoraussetzungen (Kap. 2.2.1.2) und in der beruflichen Bildung (Kap. 2.2.1.3) dargestellt werden.

### 2.2.1.1 Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien in Deutschland

Die Situation von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien ist erst seit Kurzem verstärkt in den Fokus des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses gerückt und somit auch erst seit den 1980er Jahren Gegenstand der empirischen Bildungsforschung (Stanat, 2008). In der amtlichen Statistik wurde dabei bis in die späten 1990er Jahre ausschließlich die Staatsbürgerschaft der Befragten erfasst, so dass nur eine Unterscheidung von Ausländern und Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit möglich war. Dies führte zu einer systematischen Unterschätzung der Migrantenpopulation in Deutschland, da beispielsweise weder Spätaussiedler, die zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, zum Teil aber erst nach ihrer Geburt nach Deutschland eingewandert sind, noch Zuwanderer der zweiten Generation, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, in den amtlichen Statistiken erfasst wurden. Insbesondere im Rahmen von PISA 2000 wurde offensichtlich, dass eine an der jeweiligen Staatsangehörigkeit orientierte Erfassung des Migrationshintergrunds weder die tatsächliche Größe der Zuwandererpopulation noch die kulturelle Heterogenität der Schülerschaft in Deutschland widerspiegelt (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Dies führte zu einem Wechsel vom sogenannten Ausländer- zum Migrationskonzept, wodurch in amtlichen Statistiken, wie dem Mikrozensus 2005, eine Unterscheidung der Zuwanderungskonstellation sowohl nach Nationalität (deutsche vs. nicht-deutsche Staatsangehörigkeit) als auch nach der individuellen und familialen Migrationserfahrung (1., 2. oder 3. Generation) möglich wurde.

Im Mikrozensus 2005 ließen sich nach dem Migrationskonzept mehr als doppelt so viele Menschen als Zuwanderer identifizieren als nach dem Ausländerkonzept (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). So hatten 2005 mehr als 15 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund, was einem Anteil von 18.6% an der Gesamtbevölkerung entspricht. Eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen jedoch nur 8.9%. Im Wesentlichen ließen sich dabei fünf zentrale Herkunftskonstellationen unterscheiden (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006): Die größten homogenen Gruppen waren 1. Zuwanderer aus der Türkei mit etwa 3.4% und 2. sogenannte Spätaussiedler mit 2.5% der Gesamtbevölkerung. Weitere 3.6% der in Deutschland lebenden Personen waren 3. aus den ehemaligen Anwerbestaaten (Bosnien-Herzegowina, ehemaliges Jugoslawien, Griechenland, Italien, Kroatien, Portugal, Serbien und Montenegro, Slowenien, Spanien, Marokko) zugewandert. Eine, mit 1.2% kleinere, Herkunftsgruppe umfasste 4. Personen aus anderen EU-15-Staaten (Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Irland, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Schweden, Vereinigtes Königreich). Aus „sonstigen“ Staaten waren 5. etwa 6.8% der deutschen Bevölkerung zugewandert.

Die für die vorliegende Arbeit relevante Bevölkerungsgruppe unter 25 Jahren umfasste im Jahr 2005 ca. 6 Millionen Menschen. In dieser Population lag der Migrantenanteil mit 27.2% deutlich höher als in der Gesamtbevölkerung Deutschlands, was darauf zurückzuführen ist, dass die Gruppe der Zuwanderer insgesamt jünger ist als die deutsche Bevölkerung ohne Zuwanderungshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Jede/r zehnte in Deutschland lebende unter 25-Jährige

besaß dabei eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit. Besonders hohe Zuwandererzahlen waren 2005 mit rund 40% in den Stadtstaaten Hamburg, Berlin und Bremen sowie in Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen zu verzeichnen, wobei vor allem in den Ballungsräumen in den letzten Jahren ein enormer Zuwachs innerhalb der jungen Migrantenpopulation zu verzeichnen war (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). Zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen ließen sich im Rahmen des Mikrozensus 2005 dabei deutliche Unterschiede in Bezug auf die Zuwanderungsgeschichte beobachten (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006): der weitaus größte Anteil der unter 25-Jährigen mit türkischem Zuwanderungshintergrund (87%) war in Deutschland geboren, während dies auf einen deutlich geringeren Anteil der jungen Spätaussiedler zutraf (40%). Auch bei jungen Migranten aus europäischen Staaten, die den EU-15-Staaten angehören (82%), sowie bei Migranten aus sonstigen Staaten (59%) war der Anteil der in Deutschland Geborenen („2. Generation“) geringer als bei Zuwanderern türkischer Herkunft.

Im Rahmen des Ländervergleichs des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Jahr 2011 zeigte sich für die Primarstufe ebenfalls, dass etwa jeder vierte Schüler/jede vierte Schülerin in Deutschland (25%) über einen Migrationshintergrund verfügte und der Anteil von Kindern aus Zuwandererfamilien mit 36% bis 44% in den drei Stadtstaaten am größten war (Haag, Böhme, & Stanat, 2012). In der Gruppe der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler besaß im Jahr 2009 ebenfalls mehr als ein Viertel (27%) der Heranwachsenden einen Migrationshintergrund, wie Daten aus PISA 2009 belegten, wobei die meisten der Jugendlichen in Deutschland geboren und damit der zweiten Generation zuzurechnen sind (Stanat, Rauch, & Segeritz, 2010).

### **2.2.1.2 Schulische Eingangsvoraussetzungen**

Wie bereits in Kapitel 2.1 erläutert, kommt der schulischen Vorbildung der Jugendlichen eine zentrale Bedeutung bei der erfolgreichen Suche nach einem Ausbildungsplatz zu.

Schulleistungsuntersuchungen wie IGLU oder PISA aber auch der Ländervergleich des IQB haben in diesem Zusammenhang gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien weniger bildungserfolgreich sind als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund und sowohl in Bezug auf die Bildungsbeteiligung als auch in Bezug auf die Kompetenzentwicklung ausgeprägte Benachteiligungen für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien bestehen (Haag, et al., 2012; Müller & Stanat, 2006; Schwippert, Bos, & Lankes, 2003; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012; Stanat, 2008; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010).

Für den Kompetenzerwerb zeigte sich anhand von Daten der IGLU-Untersuchung 2011, dass bereits in der Primarstufe Leistungsdifferenzen zwischen Kindern mit und Kindern ohne Zuwanderungshintergrund in Bezug auf die Lesekompetenz zuungunsten von Kindern aus Zuwandererfamilien beobachtet werden können (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012; vgl. auch Schwippert, et al., 2003). Auch im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 konnten für die

Primarstufe deutliche Kompetenzunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in allen untersuchten Kompetenzbereichen (Lesen, Zuhören, Mathematik) nachgewiesen werden (Haag, et al., 2012). Diese migrationsbezogenen Kompetenzunterschiede zeigen sich auch in der Sekundarstufe, wie Daten aus PISA 2009 belegten, wobei Jugendliche aus zugewanderten Familien in fast allen Teilnehmerstaaten schwächere Leistungen erzielten als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. In Deutschland waren die Leistungsnachteile der Migrant\*innen Jugendlichen – trotz eines signifikanten Anstiegs der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund seit 2000 – jedoch in allen untersuchten Leistungsdomänen weiterhin groß (Stanat & Christensen, 2006; Stanat, et al., 2010).

Der Kompetenzerwerb variiert dabei allerdings zwischen den Herkunftsgruppen erheblich. So zeigte sich sowohl im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 als auch im Rahmen der PISA-Erhebungen, dass insbesondere Jugendliche türkischer Herkunft besonders benachteiligt waren und Jugendliche aus Familien, die aus der Sowjetunion bzw. deren Nachfolgestaaten zugewandert sind, eine mittlere Position einnahmen (z.B. Haag, et al., 2012; Müller & Stanat, 2006; Stanat, et al., 2010). Die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund in Bezug auf den Kompetenzerwerb schien dabei in fast allen Herkunftsgruppen auf ein geringeres Bildungsniveau und einen geringeren sozioökonomischen Status in Zuwandererfamilien im Vergleich zu Familien ohne Zuwanderungsgeschichte sowie auf die familiäre Sprachpraxis zurückzuführen sein, wie beispielsweise Analysen im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 zeigten (Haag, et al., 2012). Allerdings ließen sich für Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft auch nach Kontrolle dieser Variablen signifikante Leistungsnachteile im Vergleich zu Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund nachweisen (Haag, et al., 2012).

Den Mustern der Kompetenzentwicklung entsprechend, lassen sich auch im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung migrationsbezogene Disparitäten belegen. Wie beispielsweise Daten aus PISA zeigten, besuchten im Jahr 2000 nur etwa 16.6% der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund aber mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler aus Zuwanderungsfamilien (31.8%) eine Hauptschule (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). In der Gruppe der 15-jährigen Jugendlichen türkischer Herkunft traf dies sogar auf jede zweite/ jeden zweiten zu (48.2%). Heranwachsende, deren Familien aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind (Spätaussiedler), nahmen hingegen wiederum eine mittlere Position ein, wobei auch in dieser Gruppe die Quote des Hauptschulbesuchs deutlich höher (38.4% vs. 16.6%) und die des Gymnasialbesuchs deutlich niedriger (18.2% vs. 33.2%) war als bei Jugendlichen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Diese migrationsbezogenen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung ließen sich auch in den nachfolgenden Jahren beobachten, wobei Jugendliche mit Migrationshintergrund im Jahr 2006 wiederum weniger häufig ein Gymnasium (22% vs. 37%) und dementsprechend häufiger eine Hauptschule besuchten als Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (36% vs. 16%) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008). Weiterhin weisen die im Bildungsbericht des Jahres 2006 dargestellten Daten darauf hin, dass

Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien häufiger von Verzögerungen in der Schullaufbahn durch Zurücksetzungen und Klassenwiederholungen sowie von Wechseln bzw. Abstiegen in niedere Schulformen betroffen waren und zudem häufiger Förderschulen besuchten als Kinder und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Dabei scheinen Jugendliche mit türkischem Zuwanderungshintergrund wiederum die größten Nachteile aufzuweisen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

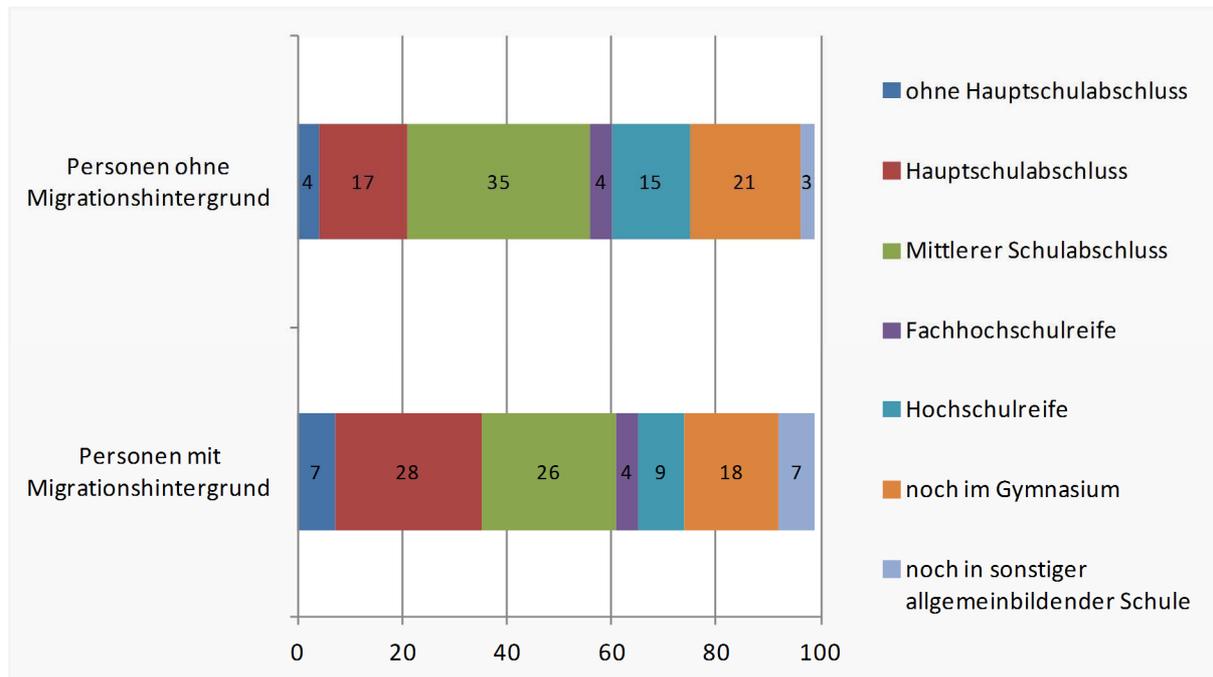


Abb. 3. Schulabschlüsse der 18- bis unter 21-jährigen Bevölkerung 2008 nach Migrationshintergrund (in %)

(Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2008; zitiert nach Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010, S. 92)

Diesem Befundmuster entsprechend, erreichen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund weniger häufig höhere Bildungsabschlüsse und verlassen die Schule häufiger mit einem Hauptschul- oder gar keinem Abschluss als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). Wie Daten des Mikrozensus zeigen (vgl. Abb. 3), war im Jahr 2008 der Anteil der 18- bis 21-jährigen Bevölkerung, die über keinen Schulabschluss verfügten, in der Gruppe der Zuwanderer mit 7% fast doppelt so hoch wie in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund (4%). Weiterhin war im Jahr 2008 auch der Anteil an Jugendlichen, die nur über den Hauptschulabschluss verfügten, in der Gruppe der Migranten mit 28% deutlich höher als bei Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund mit 17%. Letztere erreichten hingegen deutlich häufiger den Mittleren

Schulabschluss oder eine Fachhochschul- bzw. Hochschulreife als Heranwachsende aus Zuwandererfamilien (54% vs. 39%) und hatten damit deutlich bessere Startchancen bei der Ausbildungsplatzsuche, wie in Kapitel 2.1.3 dargelegt wurde. Etwa jeder vierte Jugendliche sowohl mit Zuwanderungshintergrund (25%) als auch ohne Zuwanderungshintergrund (24%) in der Altersgruppe von 18 bis 21 Jahren befand sich im Jahr 2008 noch in einer allgemeinbildenden Schule (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Ein ähnliches Ergebnismuster ließ sich auch für das Jahr 2011 anhand der Daten des Mikrozensus identifizieren (Statistisches Bundesamt, 2012).

Deutliche migrationsbezogene Differenzen in den schulischen Eingangsvoraussetzungen ausbildungsinteressierter Bewerber konnten zudem im Rahmen der BA/BIBB-Erhebungen der Jahre 2004 bis 2006 nachgewiesen werden, wobei Jugendliche aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund sowohl niedrigere Schulabschlüsse als auch schlechtere Noten im Abschlusszeugnis aufwiesen (Ulrich, 2006). Im Rahmen der Studie „Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen“ (ULME), in der im Auftrag der Behörde für Bildung und Sport (BBS) der Freien und Hansestadt Hamburg erstmalig im Februar 2002 N=13.048 Schülerinnen und Schülern des Schuljahres 2002/03 zu Beginn ihrer beruflichen Ausbildung an Hamburger Berufsschulen und Berufsfachschulen befragt wurden, konnten zudem Hinweise auf migrationsbezogene Unterschiede in berufsfachspezifischen Kompetenzen ermittelt werden. Es zeigte sich, dass ausländische Jugendliche das niedrigste allgemeine Fachleistungsniveau am Beginn der Ausbildung aufwiesen, während die Unterschiede zwischen Deutschen mit und ohne Zuwanderungshintergrund weniger ausgeprägt waren. Schülerinnen und Schüler mit türkischer, iranischer und afghanischer Staatsangehörigkeit wiesen die niedrigsten Werte auf, während Heranwachsende aus der EU, Russland und Südostasien hohe Fachleistungen erbrachten (Lehmann, Ivanov, Hunger, & Gänsfuß, 2005).

### **2.2.1.3 Berufliche Bildung**

Die Daten der verschiedenen Schulleistungsuntersuchungen weisen demnach auf ausgeprägte migrationsbezogene Unterschiede in der Kompetenzentwicklung und der Bildungsbeteiligung hin, die zu migrationsbezogenen Differenzen hinsichtlich der erlangten Bildungsabschlüsse beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führen. Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, kommt dem schulischen Qualifikationsniveau der Jugendlichen eine wesentliche Bedeutung beim Zugang zu beruflicher Bildung zu, weshalb für die Ausbildungsbeteiligung ebenfalls migrationsbezogene Disparitäten zuungunsten der Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien zu erwarten sind. Die Arbeitsmarkt- und Ausbildungsbeteiligung junger Migrantinnen und Migranten ist dabei erst seit kurzem Gegenstand empirischer Studien, wobei in früheren Analysen und amtlichen Statistiken vor allem ausländische Jugendliche in den Blick genommen wurden (Granato, 2005; Granato & Schittenhelm, 2003). Die Lage von deutschen Bewerbern mit und ohne Zuwanderungshintergrund ist erst seit einigen Jahren, z.B. in den BA/BIBB Erhebungen, verstärkt in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses gerückt

(Granato, 2005). Die Ergebnisse bisheriger Studien zeigen deutlich, dass sich der Weg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund besonders schwierig gestaltet, wie im Folgenden dargestellt werden soll (z.B. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Ulrich, 2005). Dabei sollen in einem ersten Schritt auch die Pläne und Aspirationen der Jugendlichen beim Verlassen der Sekundarschule in den Blick genommen werden, um neben allgemeinen migrationsbezogenen Disparitäten in der Ausbildungsbeteiligung auch Hinweise auf mögliche Unterschiede in den vorgelagerten Entscheidungsprozessen beim Übergang in eine berufliche Erstausbildung darstellen zu können.

### ***Pläne und Aspirationen am Ende der Schulzeit***

Ergebnisse der BA/BIBB-Übergangsstudie zeigten, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien in ähnlichem Ausmaß wie Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund angaben, eine vollqualifizierende Berufsausbildung nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule angestrebt zu haben (Beicht, et al., 2007; Ulrich, 2005). So ließen sich anhand logistischer Regressionsanalysen keine signifikanten Gruppenunterschiede im Hinblick auf den Wunsch, eine vollqualifizierende Berufsausbildung (betrieblich, außerbetrieblich, vollzeitschulisch oder Studium) im direkten Anschluss an die allgemeinbildende Schule aufzunehmen, identifizieren (Beicht, et al., 2007). Etwa 80% der Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund gab retrospektiv an, bei Schulabschluss irgendeine Form der vollqualifizierenden Berufsausbildung angestrebt zu haben. Allerdings zeigten sich signifikante Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Entscheidung, eine betriebliche bzw. duale Berufsausbildung zu suchen, in dem Sinne, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien seltener eine Lehre anstrebten als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (Beicht, et al., 2007).

Im Rahmen der BIBB-Bewerberbefragungen 2006 konnten demgegenüber keine migrationsbezogenen Unterschiede in Bezug auf den Wunsch, eine betriebliche bzw. duale Ausbildung aufzunehmen, identifiziert werden. Jeweils 57% der Befragten mit und ohne Zuwanderungshintergrund gab an, eine Lehre aufnehmen zu wollen (Friedrich, 2009). Weiterhin konnte auch in Bezug auf den Wunsch, eine vollzeitschulische bzw. Beamtenausbildung, sowie in Bezug auf den Wunsch, eine sonstige Tätigkeit (z.B. Arbeit, Wehrdienst, Freiwilliges Soziales Jahr) aufzunehmen, keine oder nur sehr geringe Unterschiede zwischen Schulabsolventen mit und ohne Zuwanderungshintergrund beobachtet werden (6% vs. 7% und 11% vs. 11%). Nur in Bezug auf den Wunsch, ein Studium aufzunehmen (Zuwanderungshintergrund: 7%, kein Zuwanderungshintergrund: 13%), eine allgemeinbildende bzw. berufliche Schule (Zuwanderungshintergrund: 11%, kein Zuwanderungshintergrund: 8%) oder eine berufliche Vollzeitschule, die nicht zu einem Berufsabschluss führt (Zuwanderungshintergrund: 7%, kein Zuwanderungshintergrund: 4%) zu besuchen, konnten migrationsbezogene Differenzen identifiziert werden.

Demgegenüber wiesen Ergebnisse des DJI-Übergangspanels (vgl. Reißig, et al., 2006) darauf hin, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler aus Zuwandererfamilien im Jahr 2004 seltener die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe I anstrebten als Hauptschulabsolventen ohne Zuwanderungshintergrund (38% vs. 52%). Die direkte Aufnahme einer Ausbildung wurde dabei besonders selten von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft geplant (19%), während dies beispielsweise Spätaussiedler mit 47% in ähnlich hohem Ausmaß wie Mädchen und Jungen ohne Migrationshintergrund beabsichtigten. Jugendliche aus Zuwandererfamilien (30%) und insbesondere Jugendliche türkischer Herkunft (35%) planten hingegen häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (22%) den Besuch einer weiterführenden (allgemeinbildenden oder beruflichen) Schule. Jugendliche türkischer Herkunft planten zudem besonders häufig (32%), im Anschluss an die Schule ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) aufzunehmen. Dies stellte für die meisten Befragten der anderen Herkunftsgruppen eine eher weniger beliebte Alternative dar (zwischen 12% und 14%).

Die unterschiedlichen berichteten Ergebnistendenzen sind zum einen darauf zurückzuführen, dass den genannten Studien jeweils spezifische Populationen zugrundeliegen, wobei im Rahmen der BIBB-Übergangsstudie die Grundgesamtheit aller 18- bis 24-Jährigen, im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen ausschließlich bei der BA gemeldete Ausbildungsplatzsuchende (aus allgemeinbildenden aber auch aus Fachoberschulen) und im Rahmen des DJI-Übergangspanels ausschließlich Hauptschulabsolventen befragt wurden. Zum anderen beruhen die Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie auf retrospektiven Aussagen zur Bildungsbiografie und dürften deshalb in Bezug auf die tatsächlichen Pläne der Jugendlichen für die Zeit nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule nur bedingt aussagekräftig sein. Zudem sind deutliche Unterschiede in der Operationalisierung des Migrations- bzw. Zuwanderungshintergrunds zwischen den einzelnen Studien zu verzeichnen, die eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschweren. So wurde beispielsweise in der BIBB-Übergangsstudie ein Migrationshintergrund dann angenommen, wenn ein Elternteil oder beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden und/oder die Jugendlichen die Kindheit und Jugend nicht in Deutschland verbrachten und/oder Deutsch nicht die (alleinige) Muttersprache der Heranwachsenden war (Friedrich, 2009). Demgegenüber wurden im Rahmen des DJI-Übergangspanels alle Jugendlichen, die entweder selbst nicht in Deutschland geboren waren oder nicht (bzw. nicht ausschließlich) die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen oder deren Eltern bzw. Elternteile nicht in Deutschland geboren waren, als Jugendliche mit Migrationshintergrund klassifiziert. Aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierungen des Migrationshintergrunds sowie der unterschiedlichen untersuchten Populationen bleibt demnach unklar, inwieweit es in der Grundgesamtheit der Schulabsolventen migrationsbezogene Unterschiede in den Plänen für die Zeit direkt nach Beendigung der Sekundarstufe I gibt.

Zur Frage, welche konkreten Berufsfelder von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gewählt werden, stehen zurzeit vor allem Daten zu Unterschieden zwischen ausländischen Jugendlichen und Heranwachsenden deutscher Staatsbürgerschaft zur Verfügung. Wie

Manuel Siegert (2009) in einem Integrationsreport für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge darlegt, lassen sich in Bezug auf das Berufswahlverhalten dabei deutliche Unterschiede zwischen ausländischen Jugendlichen und Heranwachsenden deutscher Staatsangehörigkeit verzeichnen. Anhand von Daten des statistischen Bundesamtes zeigte er für das Jahr 2006, dass junge Ausländer ein deutlich stärker eingeschränktes Berufswahlspektrum aufwiesen als deutsche Jugendliche. Fast die Hälfte der Auszubildenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft (44.9%) konzentrierte sich nach seinen Berechnungen auf die zehn beliebtesten Ausbildungsberufe, während in der Gruppe der Jugendlichen mit deutscher Staatsbürgerschaft nur etwa ein Drittel eine Ausbildung in den zehn beliebtesten Ausbildungsberufen absolvierten (32.3%). Die drei häufigsten Ausbildungsberufe waren bei den jungen Ausländern im Jahr 2006 der Beruf des Friseurs/der Friseurin mit 7.4%, der Beruf des Kaufmanns/der Kauffrau im Einzelhandel mit 7.0% und der Beruf des/der Medizinischen Fachangestellten mit 5.3% an allen Auszubildenden. In der Gruppe der Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit waren die drei beliebtesten Ausbildungsberufe hingegen der Beruf des Kraftfahrzeugmechatronikers/ der Kraftfahrzeugmechatronikerin mit 4.8%, der Beruf des Kaufmanns/der Kauffrau im Einzelhandel mit 4.7% und der Beruf des Bürokaufmanns/ der Bürokauffrau mit 3.8% an allen Auszubildenden. Wie Siegert (2009) ausführt, konzentrierten sich dabei vor allem Mädchen ausländischer Staatsbürgerschaft auf einige wenige Ausbildungsberufe.

Jugendliche aus Zuwandererfamilien scheinen demnach ein deutlich eingeschränkteres Berufswahlspektrum aufzuweisen als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund, auch wenn die hier vorgestellten Daten nur eine Unterscheidung von Ausländern und deutschen Staatsbürgern erlaubte. Die berichteten Ergebnisse des DJI-Übergangspanels weisen zudem darauf hin, dass migrationsbezogene Unterschiede in den Plänen für die Zeit nach Abschluss der Sekundarschule in der Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu beobachten waren. In den BA/BIBB-Erhebungen ließen sich hingegen keine oder nur sehr geringe migrationsbezogene Unterschiede in den Plänen identifizieren. Allerdings sind beispielweise im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen auch Jugendliche befragt worden, die nach Verlassen der Schule bereits einen Schulabschluss an einer Fachoberschule nachgeholt hatten, was die Aussagekraft dieser Studie in Bezug auf die Pläne direkt nach Schulabschluss erheblich einschränkt. Im Folgenden soll dargestellt werden, inwieweit sich migrationsbezogene Unterschiede auch in den tatsächlich realisierten Bildungswegen beobachten lassen.

### ***Tatsächlich realisierte Bildungswege nach Schulabschluss***

Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie aus den Jahren 2004 bis 2006 (Beicht, et al., 2007) wiesen darauf hin, dass sich der Weg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien schwierig gestaltete. Im Folgenden sollen dabei nur die Bildungswege der nicht-studienberechtigten Befragten näher betrachtet werden. Drei Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule hatten bereits 42% der Jugendlichen ohne aber nur 28% der Jugendlichen

mit Zuwanderungshintergrund eine betriebliche Berufsausbildung aufgenommen. Zählt man noch die Einmündungen in außerbetriebliche und schulische Ausbildungen (einschließlich Beamtenausbildung) hinzu, erhöhte sich die Zahl auf 55% für Absolventen ohne Zuwanderungshintergrund und auf 40% für Absolventen aus Zuwandererfamilien. An diesem Ungleichheitsmuster änderte sich auch im weiteren Zeitverlauf nur wenig: insgesamt hatten nach 60 Monaten ca. 94% der Absolventen ohne, aber nur 78% der Absolventen mit Zuwanderungshintergrund eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufgenommen (Beicht, et al., 2007). Demnach mündeten Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund also deutlich seltener als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in eine betriebliche Ausbildung ein und auch die außerbetrieblichen und schulischen Ausbildungsangebote führten nicht zu einem Ausgleich dieser Disparitäten.

Betrachtet man nun die von den Jugendlichen gewählten Alternativen nach Schulabschluss, zeigte sich anhand der Daten der BIBB-Übergangsstudie für Nicht-Studienberechtigte (Beicht, et al., 2007), dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund deutlich häufiger als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund in das Übergangssystem eingemündet waren (nach drei Monaten: 32% vs. 25%), einen Job (einschließlich Wehrdienst) aufgenommen hatten (nach drei Monaten: 8% vs. 4%) oder arbeitslos bzw. aus anderen Gründen zu Hause geblieben waren (nach drei Monaten: 11% vs. 8%). Geringe Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund zeigten sich zudem in Bezug auf den Besuch einer weiterführenden allgemeinbildenden oder beruflichen Schule (z.B. Fachoberschule) (nach drei Monaten: 8% vs. 10%). Drei Jahre nach Schulabschluss waren diese Disparitäten immer noch in ähnlichem Ausmaß zu beobachten, wobei Absolventen mit Zuwanderungshintergrund deutlich häufiger als Absolventen ohne Zuwanderungshintergrund im Übergangssystem zu finden waren, einer Erwerbsarbeit oder dem Wehr- bzw. Zivildienst nachgingen oder sich sogar außerhalb des Bildungs- und Erwerbssystems befanden. Gerade die hohe Anzahl an Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund, die zu diesem Zeitpunkt noch arbeitslos waren oder jobbten, ist deshalb prekär, da die Wahrscheinlichkeit, eine Berufsausbildung aufzunehmen, mit steigendem Alter sinkt und zudem auch abhängig vom Verbleib im Bildungssystem ist (vgl. Kap. 2.1.3).

Ein ähnliches Befundmuster ließ sich auch im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen identifizieren (z.B. Ulrich, 2005; Ulrich, 2006). Wie in Abbildung 4 für das Jahr 2004 dargestellt ist, hatten am Ende des Vermittlungsjahres fast 60% der Jugendlichen ohne aber nur 40% der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufgenommen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch die BA/BIBB-Bewerberbefragungen der Jahre 2006 und 2007 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Friedrich, 2009). Zudem zeigten sich deutliche Differenzen zwischen den Gruppen in Bezug auf die Art der Berufsausbildung: Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund mündeten seltener als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in eine betriebliche Ausbildung (26% vs. 31%), eine Schulberufs- bzw. Beamtenausbildung (5% vs. 11%) oder ein Studium (5% vs. 11%) ein. In Bezug auf außerbetriebliche Ausbildungen konnten in dieser Studie hingegen keine Gruppenunterschiede festgestellt werden (3% vs. 3%) (Friedrich, 2009).

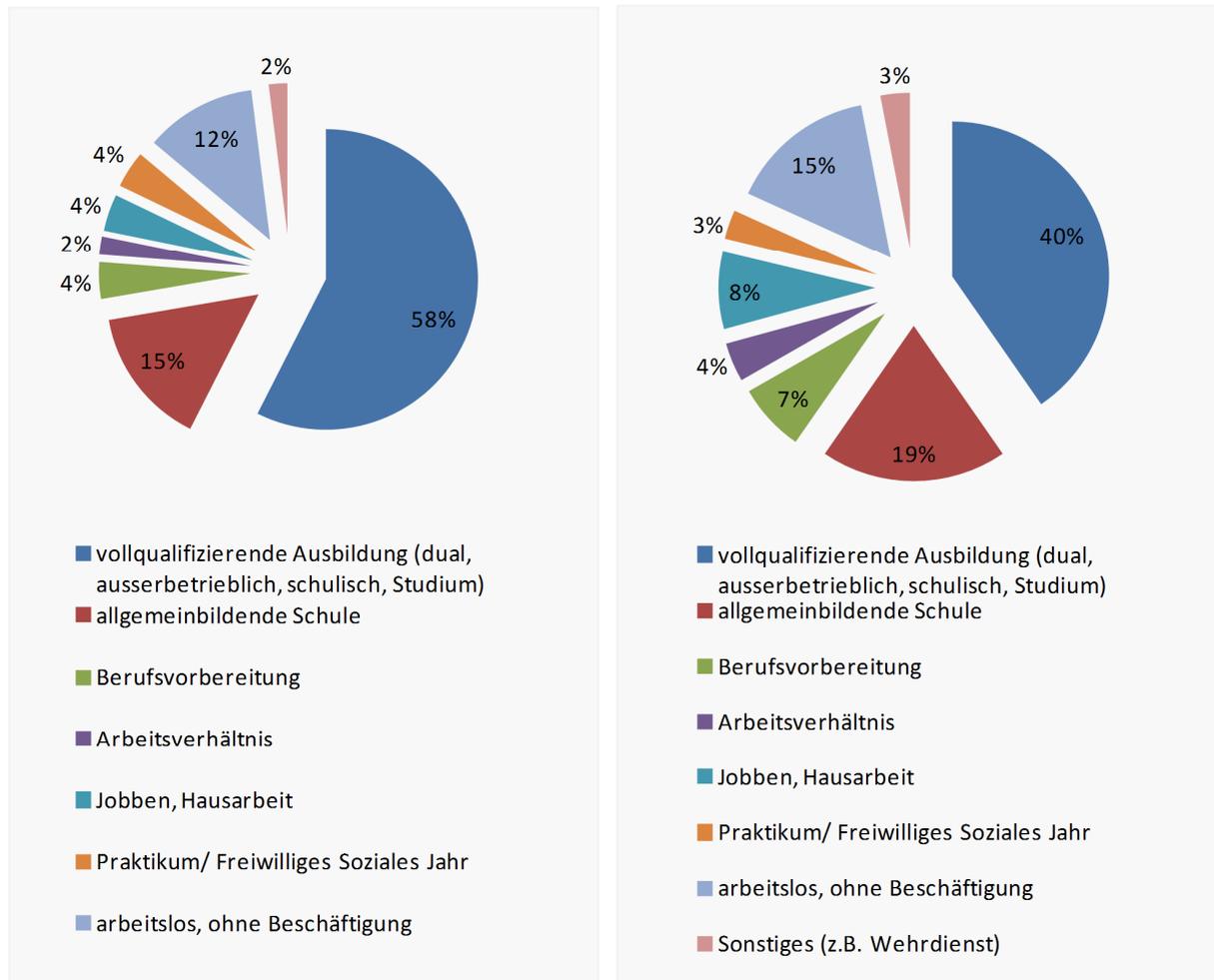


Abb. 4. Verbleib der Bewerber/innen ohne (links) und mit Zuwanderungshintergrund (rechts) nach Abschluss des Vermittlungsjahres 2004

(Quelle: Eberhard, Krewerth, & Ulrich, 2005; Ulrich, 2006)

Zudem zeigte sich analog zu den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien häufiger im Übergangssystem (7%) sowie in allgemeinbildenden Schulen (19%) zu finden waren als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund mit 4% bzw. 15%. Demnach besuchten Absolventen aus Zuwandererfamilien häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund berufliche Vollzeitschulen, die nicht zu einem beruflichen Abschluss führen und zumeist nur eine berufliche Grundbildung vermitteln (z.B. BGJ, BVJ, Berufsfachschulen). Außerhalb des Bildungssystems befanden sich im Jahr 2004 18% der befragten Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund aber mehr als jede/r Vierte mit Zuwanderungshintergrund (27%). Heranwachsende mit Migrationshintergrund waren also wiederum in der Gruppe der Jugendlichen überrepräsentiert, die arbeitslos waren oder einer anderen Tätigkeit nachgingen (z.B. Arbeit, Wehrdienst). In Bezug auf die Aufnahme eines Praktikums, eines freiwilligen Sozialen Jahres oder

sonstiger Tätigkeiten wie dem Wehrdienst schienen dagegen keine bedeutsamen Gruppenunterschiede zu bestehen (vgl. Abb. 4).

Auch Ergebnisse des DJI-Übergangspanels (Reißig, et al., 2006) belegten, dass Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund deutlich seltener als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund der direkte Einstieg in eine Ausbildung nach der Schule gelang. Eine Betrachtung der längsschnittlichen Entwicklungspfade zeigte weiterhin, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund auch 16 Monate nach Verlassen der Schule deutlich seltener als Mädchen und Jungen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte eine Ausbildung begonnen hatten (36% vs. 52%) und zu diesem Zeitpunkt überproportional häufig in weiterführenden Schulen zu finden waren (35% vs. 22%). In Bezug auf die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie in Bezug auf die Aufnahme ungelernter Tätigkeiten ließen sich im Rahmen des DJI-Übergangspanels 16 Monate nach Schulabschluss aber keine Unterschiede zwischen Hauptschulabsolventen mit und ohne Zuwanderungshintergrund mehr identifizieren (Reißig, et al., 2006). Eine Ausnahme bildeten hier Mädchen und Jungen aus türkischstämmigen Familien: diese Gruppe schien besondere Schwierigkeiten beim Übergang in eine berufliche Erstausbildung aufzuweisen (ausführlicher: Reißig, et al., 2006).

Die Ergebnisse der verschiedenen Studien weisen demnach darauf hin, dass Schülerinnen und Schülern aus Zuwandererfamilien auch langfristig deutlich seltener als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in eine vollqualifizierende Berufsausbildung einmünden, wobei ausländische Schulabsolventen offenbar besonders benachteiligt sind (z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, 2010; Ulrich, 2006). Seit einigen Jahren scheint sich ein Abwärtstrend in der ohnehin geringen Beteiligung von Ausländern an beruflicher Bildung abzuzeichnen, der nicht allein durch einen Rückgang des Ausländeranteils an der Gesamtbevölkerung aufgrund gestiegener Einbürgerungszahlen erklärt werden kann (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008). Während in den alten Ländern der Ausländeranteil unter allen Auszubildenden im Jahr 1995 noch bei 9.7% lag, ist dieser auf 5% im Jahr 2005 zurückgegangen und lag im gesamten Bundesgebiet im Jahr 2006 bei 4.2%. Im Jahr 2006 befanden sich nur 23% aller ausländischen Jugendlichen im Alter von 18 bis 21 Jahren in einer Ausbildung, ihre Ausbildungsbeteiligungsquote war demzufolge deutlich geringer als der entsprechende Anteil von ca. 57% bei deutschen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund gleichen Alters (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Generell sind ausländische Schulabsolventen im vollqualifizierenden (dualen und schulischen) Berufsausbildungssystem deutlich unter- und im Übergangssystem stark überrepräsentiert, wobei die Unterschiede in großstädtischen Ballungszentren besonders ausgeprägt sind (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008).

### **Berufliche Bildungsabschlüsse und Erwerbsbeteiligung**

Die dargestellten Ergebnisse weisen auf ein deutliches Ausbildungsgefälle zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund hin, was sich auch in den beruflichen Bildungsabschlüssen der Heranwachsenden widerspiegelt (Granato, 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

So wird im Bildungsbericht 2006 für die Bevölkerungsgruppe der 25- bis 35-Jährigen der Anteil an Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund mit 15.2% und in der Gruppe der Personen mit Zuwanderungshintergrund mit 40.7% angegeben (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Wie in Abbildung 5 dargestellt, ließen sich hier jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen verzeichnen, wobei Personen mit türkischem Migrationshintergrund (56.6%) besonders häufig keinen Berufsabschluss aufwiesen. Ebenfalls hohe Anteile ohne abgeschlossene Berufsausbildung ließen sich für Personen aus Zuwandererfamilien aus anderen ehemaligen Anwerbestaaten (37.9%) und „sonstigen“ Staaten (40.6%) verzeichnen. Junge (Spät-)Aussiedler (27.7%) und junge Erwachsene aus Zuwandererfamilien der sonstigen EU-15–Staaten (22.4%) nahmen hingegen eine Mittelstellung ein. Personen türkischer Herkunft wiesen demnach die niedrigste und Zuwanderer aus den EU-15-Staaten die höchste Ausbildungsquote unter allen Zuwanderergruppen auf.

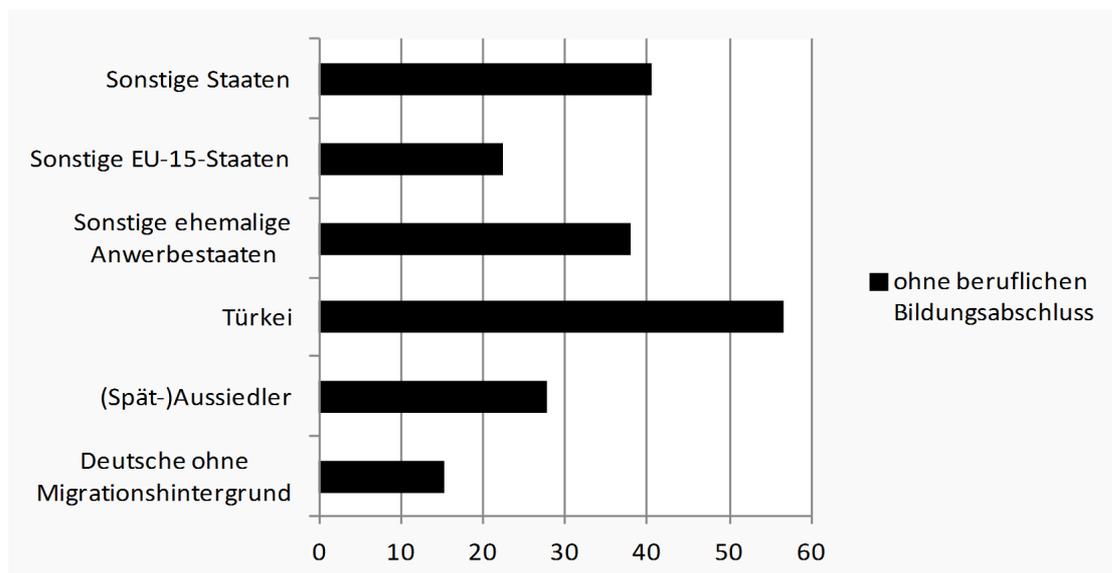


Abb. 5. Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren ohne beruflichen Bildungsabschluss 2005 nach Zuwanderungshintergrund und Herkunftsregion (in %)

(Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005; zitiert nach Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 148, Tab. H2-5web)

Einschränkend sei hier allerdings darauf hingewiesen, dass sich ein Großteil der 25- bis 35-Jährigen ohne Berufsabschluss zu diesem Zeitpunkt noch in einer Berufsausbildung (schulisch, dual oder Studium) befand und die heute (vor allem bei Migranten) zeitlich stark ausgedehnten Übergangsprozesse zumindest teilweise für die zum Teil sehr hohen Werte verantwortlich sein dürften. Allerdings zeigte sich, dass in der Bevölkerungsgruppe der 20- bis 30-Jährigen im Jahr 2008 rund 17% der Personen ohne Migrationshintergrund aber 31% der Personen aus Zuwandererfamilien weder über einen beruflichen Bildungsabschluss verfügten noch an etwaigen Bildungsmaßnahmen teilnahmen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010), wobei wiederum vor allem Migranten der Herkunftsregionen Türkei und sonstige ehemalige Anwerbestaaten betroffen waren. In den letzten Jahren scheint sich dieser Anteil jedoch insbesondere bei türkischen Migranten etwas verringert zu haben (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Besonders benachteiligt sind in diesem Zusammenhang – analog zu den Mustern der Ausbildungsbeteiligung – Ausländer, d.h. Personen die nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen (Ulrich, 2006). So waren im Jahr 2004 ca. 37% der 20- bis 29-jährigen Ausländer, aber nur 11% der gleichaltrigen Bevölkerung mit deutscher Staatsangehörigkeit ohne beruflichen Abschluss. Wie Ulrich (2006) ausführt, scheinen dabei jedoch substantielle Unterschiede zwischen Ausländern und Deutschen in Bezug auf die Gründe für eine Berufsausbildungslosigkeit zu bestehen. Während von deutschen Staatsbürgern der Abbruch einer begonnenen Berufsausbildung mit 41% der weitaus am häufigsten genannte Grund war, gab der größte Anteil der Ausländer (51%) an, überhaupt keine Ausbildung nachgefragt zu haben. Dies ist möglicherweise auch auf den rechtlichen Status (z.B. laufendes Asylverfahren) dieser Bevölkerungsgruppe und damit verbundene rechtliche Auflagen (z.B. keine oder eingeschränkte Arbeitserlaubnis) zurückzuführen.

Ergebnisse der von der Bundesagentur für Arbeit und dem Bundesinstitut für berufliche Bildung durchgeführten Erwerbstätigenbefragung im Jahr 2006 (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008) zeigten zudem analog zur Ausbildungsbeteiligung, dass erwerbstätige Deutsche mit Zuwanderungshintergrund und Ausländer seltener eine betriebliche Ausbildung absolviert hatten als eine schulische Ausbildung, während das Verhältnis von betrieblicher und schulischer Ausbildung bei Deutschen ohne Zuwanderungshintergrund entgegengesetzt war.

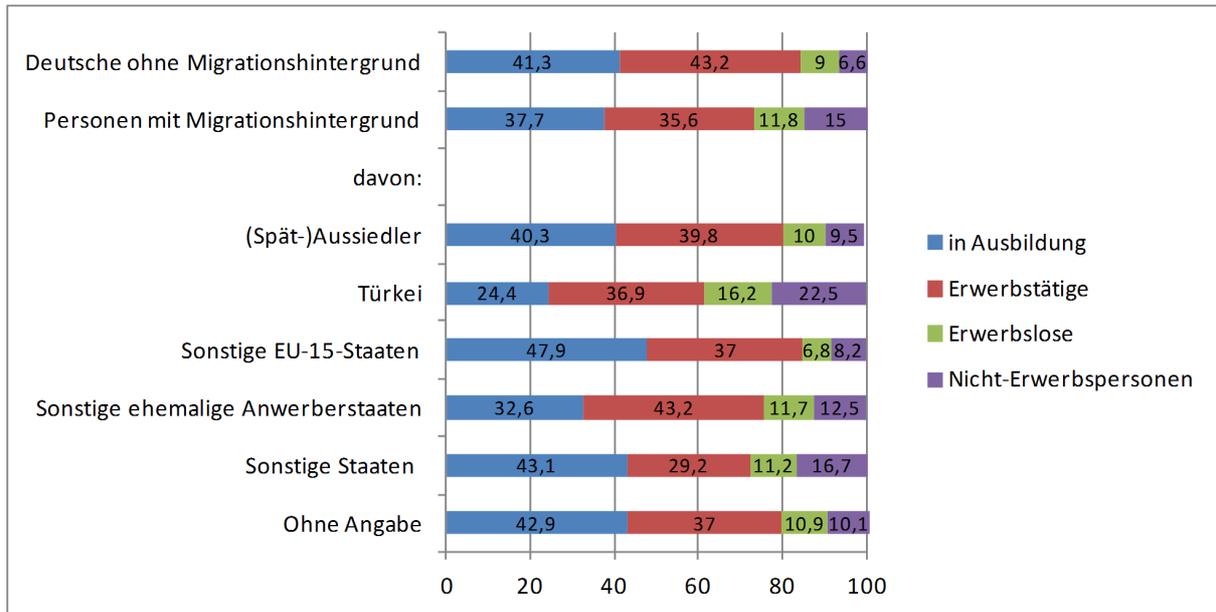


Abb. 6. Erwerbsbeteiligung der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 26 Jahren im Jahr 2005 nach Migrationshintergrund und Herkunftsregion

(Quelle: Mikrozensus 2005, Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 159)

Analog zur Ausbildungsbeteiligung zeigen sich weiterhin auch in Bezug auf die Erwerbsbeteiligung migrationsbezogene Disparitäten (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Wie in Abbildung 6 anhand von Daten des Mikrozensus für die Altersgruppe von 20 bis 26 Jahren dargestellt ist, waren im Jahr 2005 in der Gruppe der Personen mit Zuwanderungshintergrund mehr als doppelt so viele Nichterwerbspersonen zu finden als in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund (15% vs. 6.6%). Nichterwerbspersonen bezeichnen dabei alle Personen, die weder einer Ausbildung nachgehen oder erwerbstätig sind noch als erwerbslos gemeldet sind. Bei jungen Erwachsenen türkischer Herkunft traf dies sogar auf 22.5% zu (vgl. Abb. 6). Personen mit Migrationshintergrund waren im Jahr 2005 zudem häufiger erwerbslos als Personen ohne Migrationshintergrund (11.8% vs. 9%), wobei wiederum junge Erwachsene türkischer Herkunft besonders benachteiligt waren. Dementsprechend war die Erwerbstätigkeitsquote mit 43.2% bei den 20- bis 26-Jährigen ohne Zuwanderungshintergrund deutlich höher als bei den gleichaltrigen Zuwanderern (35.6%). Diese Disparitäten scheinen nicht nur auf das unterschiedliche Qualifikationsniveau der beiden Gruppen zurückzuführen sein, da die Erwerbstätigkeitsquote der Personen mit Zuwanderungshintergrund über alle Bildungsniveaus niedriger war als die der Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

## **2.2.2 Geschlechtsbezogene Disparitäten am Übergang von der Schule in den Beruf**

Analog zur Darstellung migrationsbezogener Disparitäten sollen im Folgenden geschlechtsbezogene Unterschiede sowohl in der schulischen Vorbildung (Kap. 2.2.2.1) als auch in der beruflichen Bildung (Kap. 2.2.2.2) dargestellt werden.

### **2.2.2.1 Schulische Eingangsvoraussetzungen**

Während Mädchen lange Zeit von höherer Bildung ausgeschlossen und klare Bildungsverliererinnen waren, lässt sich seit den 1970er Jahren eine Umkehrung dieses sozialen Stratifikationsmusters beobachten. Insgesamt sind Mädchen heute bildungserfolgreicher als Jungen (vgl. zusammenfassend: Hannover, 2011; Stanat & Bergann, 2009).

So lassen sich für den Kompetenzerwerb geschlechterspezifische Disparitäten anhand nationaler und internationaler Schulleistungsuntersuchungen beobachten. Sowohl Ergebnisse aus früheren IGLU-Untersuchungen als auch Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 zeigten, dass Mädchen bereits am Ende der Grundschulzeit signifikant bessere Lese- und Rechtschreibleistungen aufwiesen als Jungen (Böhme & Roppelt, 2012; Bos et al., 2004; Hornberg, Valtin, Potthoff, Schwippert, & Schulz-Zander, 2007). Die Geschlechterdifferenzen variierten allerdings im internationalen Vergleich erheblich und waren im Lesen in Deutschland kleiner als in den meisten anderen IGLU-Teilnehmerstaaten (Bos, et al., 2004; Hornberg, et al., 2007). Im Fach Mathematik schienen hingegen die Jungen den Mädchen am Ende der vierten Klassenstufe überlegen zu sein (Böhme & Roppelt, 2012; Walther, Geiser, Langeheine, & Lobemeier, 2003).

Auch Ergebnisse aus den PISA-Untersuchungen weisen darauf hin, dass zeitlich stabile und signifikante Geschlechterunterschiede bestehen. In der Gruppe der 15-Jährigen waren sowohl in PISA 2000 als auch in PISA 2009 signifikante Geschlechterunterschiede in den Bereichen Lesen und Mathematik zu verzeichnen (Frey, Heinze, Mildner, Hochweber, & Asseburg, 2010; Naumann, Artelt, Schneider, & Stanat, 2010; Prenzel et al., 2007b; Schaffner, Schiefele, Drechsel, & Artelt, 2004; Stanat & Kunter, 2001). In Deutschland lagen die Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern im Jahr 2009 in etwa im OECD-Durchschnitt und waren im Lesen mit 40 Punkten mehr als doppelt so groß wie in Mathematik mit 16 Punkten (Frey, et al., 2010; Naumann, et al., 2010).

Weiterhin zeigte sich, dass für die Gesamtskala Naturwissenschaften weder für Deutschland noch international Geschlechterunterschiede identifiziert werden konnten (Prenzel, et al., 2007b; Stanat & Kunter, 2001). Allerdings ließen sich in Deutschland für die Teilskala „Erkennen von naturwissenschaftlichen Fragestellungen“ Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen und für die Teilskala „Erklären naturwissenschaftlicher Phänomene“ Geschlechterunterschiede zugunsten der Jungen identifizieren (Prenzel, et al., 2007b). Allgemein waren Leistungsunterschiede zu Gunsten der Jungen vor allem in den Bereichen Physik und Chemie zu beobachten, während sich für den Bereich

der Biologie keine entsprechenden Differenzen oder sogar Vorteile der Mädchen identifizieren ließen (Prenzel, et al., 2007b; Stanat & Kunter, 2001).

Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung zeigt sich weiterhin analog zu den Mustern der Kompetenzentwicklung, dass beispielsweise im Schuljahr 2007/08 der Mädchenanteil an Gymnasien mit 54% deutlich höher war als der entsprechende Jungenanteil mit 46%, während in Haupt- und Förderschulen der Jungenanteil mit 56% und 63% deutlich höher war als der jeweilige Mädchenanteil mit 44% und 37%. Lediglich in Realschulen fanden sich relativ ausgeglichene Mädchen- und Jungenanteile (Statistisches Bundesamt, 2007). Insgesamt zeigte sich anhand der PISA 2006-Daten, dass die Gymnasialbeteiligung in der Gruppe der Mädchen mit 36% deutlich höher war als bei den Jungen (ca. 31%), während sich für den Besuch einer Hauptschule ein umgekehrtes Bild zeigte und etwa jeder vierte Schüler (23%) aber nicht einmal jede fünfte Schülerin (ca. 19%) eine Hauptschule besuchte (Blossfeld, et al., 2009). Jungen sind im Vergleich zu Mädchen zudem häufiger von Zurückstellungen in der Schuleingangsphase sowie von Klassenwiederholungen betroffen, während Mädchen häufiger vorzeitig eingeschult werden (Blossfeld et al., 2009; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Tent, 2001).

Den Mustern der Bildungsbeteiligung und der Kompetenzentwicklung entsprechend, erreichen Mädchen im Durchschnitt höher qualifizierende Abschlüsse, während Jungen die Schule häufiger mit einem Hauptschulabschluss oder mit gar keinem Abschluss verlassen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010; Stürzer, 2005). Der in Kapitel 2.1.1 beschriebene anhaltende Trend zur Hochschulreife ist dabei insbesondere bei den Frauen zu beobachten: der Anteil an Personen mit Hochschulreife ist in den letzten Jahrzehnten in der Gruppe der Schülerinnen fast doppelt so stark gestiegen wie der entsprechende Anteil bei den männlichen Heranwachsenden (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Im Jahr 2004 waren etwa 57% der Absolventen mit Hochschulreife weiblich (Statistisches Bundesamt, 2007); demgegenüber verließen im Jahr 2003 fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen die Schule ohne Abschluss (Ostdeutschland: 14% vs. 7.3%; Westdeutschland: 10% vs. 6.4%; Stürzer, 2005). Geschlechtsbezogene Unterschiede in den erworbenen Schulabschlüssen ließen sich auch im Jahr 2008 beobachten, wobei nur etwa jeder vierte Schulabsolvent (28%) aber etwa jede dritte Schulabsolventin (36%) über die Hochschulreife verfügte, während sich für den Hauptschulabschluss ein umgekehrtes Bild zeigte (32% vs. 25%) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010).

### **2.2.2.2 Berufliche Bildung**

Auch in Bezug auf die berufliche Bildung lassen sich geschlechtsbezogene Disparitäten beobachten, wie im Folgenden dargestellt wird. Dabei werden zunächst wiederum zunächst die Pläne und Aspirationen der Schülerinnen und Schüler für die Zeit nach dem Schulabschluss näher betrachtet

und anschließend empirische Ergebnisse zu geschlechtsbezogenen Disparitäten in der tatsächlichen Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung vorgestellt.

### ***Pläne und Aspirationen am Ende der Sekundarstufe I***

Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2006 (Beicht, et al., 2007) wiesen darauf hin, dass in Bezug auf den Wunsch, direkt nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule eine betriebliche bzw. duale Ausbildung aufzunehmen, signifikante Geschlechterdifferenzen bestanden und sich weibliche Jugendliche seltener als männliche Jugendliche für eine duale Ausbildung entschieden. In Bezug auf den generellen Wunsch nach einer vollqualifizierenden Berufsausbildung im Anschluss an die Schule (dual, außerbetrieblich, schulisch oder Studium) ließen sich jedoch keine signifikanten Effekte des Geschlechts nachweisen.

Auch im Rahmen der BIBB-Bewerberbefragungen 2006 (Friedrich, 2009) zeigten sich nur sehr geringe Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern in Bezug auf den Wunsch nach einer vollqualifizierenden Berufsausbildung: 74% der männlichen und 78% der weiblichen Befragten gaben an, nach Schulabgang irgendeine Form der Berufsausbildung absolvieren zu wollen. Allerdings zeigten sich auch in dieser Studie deutliche Geschlechterdifferenzen im Hinblick auf die Art der Ausbildung. So zeigten junge Männer wiederum ein deutlich größeres Interesse an einer dualen Ausbildung als junge Frauen (60% vs. 54%) und strebten seltener als weibliche Schulabsolventen eine schulische Ausbildung (inklusive Beamtenausbildung) an (4% vs. 11%). Weiterhin zeigten sich geringe Geschlechterunterschiede in Bezug auf den Wunsch, ein Studium aufzunehmen (männlich: 10%, weiblich: 13%), eine allgemeinbildende bzw. berufliche Schule (männlich: 8%, weiblich: 10%) oder eine berufliche Vollzeitschule, die nicht zu einem Berufsabschluss führt (männlich: 6%, weiblich: 4%), zu besuchen sowie in Bezug auf den Wunsch, eine sonstige Tätigkeit (z.B. Arbeit, Wehrdienst, Freiwilliges Soziales Jahr) aufzunehmen (männlich: 12%, weiblich: 9%).

Zu etwas anderen Ergebnissen kam hingegen das DJI-Übergangspanel, das das Ausbildungsverhalten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in den Jahren 2004 bis 2006 untersuchte (Reißig, et al., 2006). Während fast die Hälfte der männlichen Untersuchungsteilnehmer (49%) angab, im direkten Anschluss an die Schule eine Ausbildung beginnen zu wollen, traf dies nur auf etwas mehr als jedes dritte Mädchen zu (38%). Hauptschülerinnen planten hingegen etwas häufiger als Hauptschüler den Besuch einer weiterführenden Schule (33% vs. 21%). Dieses Ergebnismuster lässt sich aber möglicherweise darauf zurückführen, dass weibliche Jugendliche generell häufiger als Jungen die Aufnahme einer schulischen Berufsausbildung planen. Da diese zumeist den Mittleren Schulabschluss voraussetzen, planten Hauptschülerinnen möglicherweise aus diesem Grund häufiger als Hauptschüler, zunächst ihre schulischen Eingangsvoraussetzungen zu verbessern.

Trotz zahlreicher Maßnahmen wie etwa dem Girls Day, die dem tradiertem Berufswahlverhalten von Mädchen und Jungen entgegen wirken sollen (ausführlicher: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008, S. 175ff), lassen sich auch heute noch deutliche Geschlechterdifferenzen mit Blick auf das Berufswahlverhalten identifizieren. So zeigten sich im Jahr 2009, bezogen auf die in Kapitel 2.1.1 dargestellten Berufsgruppen, besonders hohe Frauenanteile von 94.5% in den Freien Ausbildungsberufen, von 92.3% in Ausbildungsberufen der Hauswirtschaft und von 65.7% im Öffentlichen Dienst, während der Frauenanteil in Industrie und Handel (43%), dem Handwerk (27.2%), in der Landwirtschaft (23.6%) sowie in der Seeschifffahrt (5.4%) deutlich geringer ausfiel (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

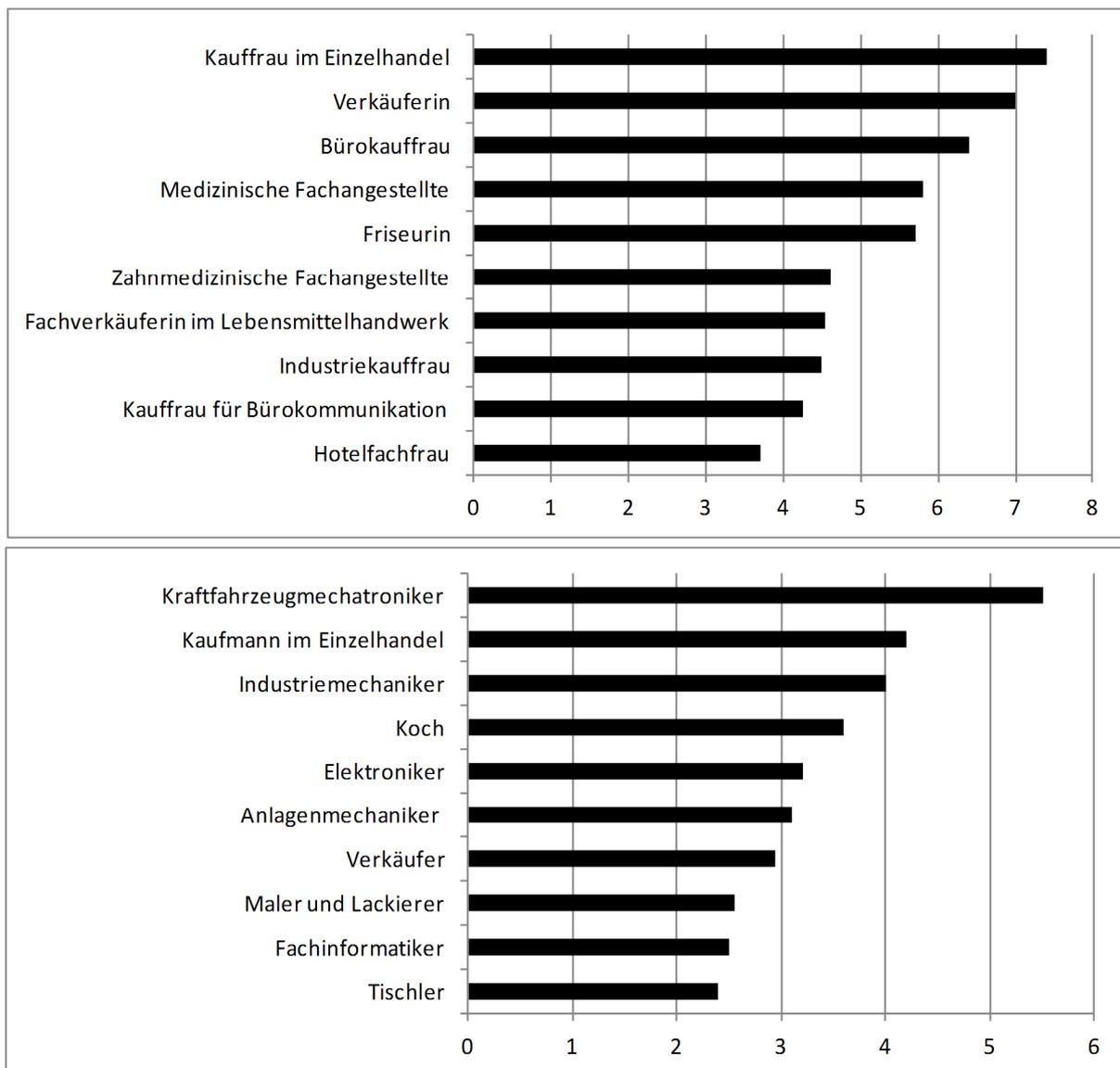


Abb. 7. Die zehn im Jahr 2009 am häufigsten von jungen Frauen (oben) und von jungen Männern (unten) besetzten Ausbildungsberufe in %

(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, eigene Berechnungen)

Vor allem junge Frauen zeigten dabei wiederum ein eher eingeschränktes Spektrum an Berufswünschen: drei von vier jungen Ausbildungsanfängerinnen (75.8%) waren in den 25 am häufigsten von jungen Frauen gewählten Berufen zu finden. Bei den jungen Männern wählte hingegen nur etwas mehr als jeder zweite Ausbildungsanfänger (59.4%) einen Ausbildungsberuf, der zu den 25 am häufigsten von männlichen Jugendlichen gewählten Berufen gehörte (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Abbildung 7 (oben) zeigt die zehn im Jahr 2009 am häufigsten von jungen Frauen gewählten Ausbildungsberufe, auf die sich mehr als die Hälfte aller Ausbildungsanfängerinnen konzentrierten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010). Dazu zählen vor allem Berufe aus dem Gesundheits-, Dienstleistungs- und kaufmännischen Bereich, unter anderem der Beruf der Kauffrau (Einzelhandel, Büro, Bürokommunikation, Industrie), der medizinischen oder zahnmedizinischen Angestellten und der Friseurin. Demgegenüber zählten zu den zehn von jungen Männern am häufigsten gewählten Ausbildungsberufen (vgl. Abb. 7 unten), auf die sich insgesamt nur etwa 34% der Jungen verteilten, vor allem handwerkliche und technische Berufe (z.B. Mechatroniker, Elektroniker, Maler und Lackierer) aber auch zum Teil kaufmännische Berufe (Kaufmann im Einzelhandel, Verkäufer). Ebenfalls beliebt bei Jungen war die Ausbildung zum Koch, die an vierter Stelle der beliebtesten Ausbildungsberufe der jungen Männer rangierte (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

### ***Tatsächlich realisierte Bildungswege***

Betrachtet man die tatsächlich realisierten Bildungswege von nicht-studienberechtigten jungen Männern und Frauen, so zeigten sich im Rahmen der BIBB-Übergangsstudie beträchtliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausbildungsbeteiligung (Beicht, et al., 2007). Schulabsolventinnen hatten drei Monate nach Verlassen der Schule in deutlich geringerem Ausmaß als Schulabsolventen eine betriebliche Ausbildung aufgenommen (28% vs. 48%) und waren demgegenüber deutlich häufiger in eine außerbetriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung eingemündet (20% vs. 7%). Insgesamt bestand damit in Bezug auf die direkte Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung eine Geschlechterdifferenz zugunsten der jungen Männer (48% vs. 55%). Im Vergleich zu jungen Männern waren junge Frauen zu diesem Zeitpunkt etwas häufiger in eine Fachoberschule oder ein Fachgymnasium (8% vs. 11%) eingemündet oder gingen einer Erwerbstätigkeit (einschließlich Wehr-/ Zivildienst) nach (3% vs. 6%). Keine bzw. nur sehr geringe Geschlechterunterschiede zeigten sich drei Monate nach Schulabschluss hingegen in Bezug auf berufsbildende Maßnahmen des Übergangssystems (Frauen: 27%, Männer: 26%) und in Bezug auf den Anteil derjenigen, die zu diesem Zeitpunkt noch nach einer Bildungsmöglichkeit suchten oder aus privaten Gründen zu Hause geblieben waren (Frauen: 9%, Männer: 8%).

Auch drei Jahre nach Schulende ließen sich im Rahmen der BIBB-Übergangsstudie geschlechtsbezogene Disparitäten beobachten, wobei junge Frauen auch zu diesem Zeitpunkt noch seltener als ihre männlichen Altersgenossen in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet

waren (Ausbildungsquote nach drei Jahren: 60% vs. 67%). Junge Frauen besuchten zu diesem Zeitpunkt wiederum etwas häufiger eine allgemeinbildende Schule, eine Fachoberschule oder ein Fachgymnasium als männliche Absolventen (7% vs. 5%), waren etwas häufiger im Übergangssystem zu finden (7% vs. 5%) oder gingen einer Erwerbstätigkeit nach (17% vs. 14%). Keine bzw. nur sehr geringe geschlechtsbezogene Unterschiede zeigten sich zu diesem Zeitpunkt hingegen in Bezug auf den Anteil derjenigen, die das Bildungs- und Erwerbssystem verlassen hatten (10% vs. 9%). Allerdings schienen sich die Gründe hierfür zwischen jungen Männern und jungen Frauen zu unterscheiden: während 5% der weiblichen Heranwachsenden aus privaten Gründen (z.B. Kinderbetreuung) zu Hause geblieben waren und nur jeweils ein geringer Anteil arbeitslos war, nach einer Bildungsmöglichkeit suchte oder eine BA-Maßnahme absolvierte, gab nur 1% der jungen Männer an, aus privaten Gründen zu Hause geblieben zu sein (Beicht, et al., 2007). Insgesamt waren nach 60 Monaten ca. 93% der männlichen und 88% der weiblichen Absolventen in eine vollqualifizierende Berufsausbildung eingemündet (Beicht, et al., 2007)

Auch Ergebnisse des DJI-Übergangspanels (Reißig, et al., 2006) wiesen für die Substichprobe der Hauptschulabsolventen darauf hin, dass Mädchen seltener als Jungen direkt nach Schulabschluss eine Berufsausbildung begonnen hatten (22% vs. 29%). Analog zu den Plänen gingen Hauptschülerinnen nach Schulende etwas häufiger weiter auf eine allgemeinbildende Schule als Hauptschüler (38% vs. 33%), um ihre schulischen Eingangsvoraussetzungen zu verbessern und einen höheren Schulabschluss zu erlangen. In Bezug auf den Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme waren hingegen keine bzw. nur sehr geringe Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Heranwachsenden zu verzeichnen (27% vs. 26 %).

Ein etwas anderes Befundmuster ließ sich hingegen im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen identifizieren (Friedrich, 2009). Etwa ein halbes Jahr nach Verlassen der Schule hatten 52% der männlichen und 54% der weiblichen Befragten eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufgenommen. Dabei zeigten sich allerdings wiederum deutliche Differenzen in Bezug auf die Art der Ausbildung: während junge Männer deutlich häufiger als junge Frauen eine betriebliche Ausbildung aufgenommen hatten (35% vs. 25%), zeigten sie geringere Übergangsraten in eine Schulberufs- oder Beamtenlaufbahn (5% vs. 15%) oder in ein Studium (8% vs. 11%). Außerbetriebliche Ausbildungen wurden hingegen etwa gleich häufig von weiblichen und männlichen Heranwachsenden aufgenommen (3% vs. 4%). Allgemeinbildende und berufliche Schulen (z.B. Fachoberschule, Fachgymnasium) wurden etwas häufiger von jungen Frauen als von jungen Männern besucht (13% vs. 9%), während sich für die Einmündung in berufliche Vollzeitschulen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, ein umgekehrtes Ergebnismuster zeigte (13% vs. 15%). Weiterhin war der Anteil derjenigen, die zu diesem Zeitpunkt arbeitslos waren oder einer sonstigen Beschäftigung nachgingen (z.B. Arbeit, Praktikum, Wehr- oder Zivildienst), bei männlichen Jugendlichen mit 24% (davon arbeitslos, ohne Beschäftigung: 6%) etwas größer als bei den weiblichen Jugendlichen mit 21% (davon arbeitslos, ohne Beschäftigung: 5%) (Friedrich, 2009).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich in den letzten Jahren eine Angleichung beim Zugang zu vollqualifizierenden Ausbildungsgängen zwischen weiblichen und männlichen Heranwachsenden abzeichnet (Blossfeld, et al., 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Allerdings sind junge Männer nach wie vor im dualen und junge Frauen im Schulberufssystem überrepräsentiert (Blossfeld, et al., 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008). Männliche Heranwachsende waren im Jahr 2008 zudem im Vergleich zu den jungen Frauen im Übergangssystem überrepräsentiert (56% vs. 44%; vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Dieser Trend kann vor allem darauf zurückgeführt werden, dass einerseits Ausbildungsplätze in handwerklichen und gewerblich-technischen Bereichen, die insbesondere von jungen Männern mit niedrigem Bildungsniveau bevorzugt werden und dem dualen System zuzurechnen sind, stark zurückgegangen sind und andererseits Ausbildungsangebote im weitgehend konjunkturunabhängigen Schulberufssystem zugenommen haben. Der hohe Anteil an jungen Frauen im Schulberufssystem scheint dabei vor allem durch geschlechtsspezifische berufliche Präferenzen erklärbar zu sein, denn junge Frauen streben häufig eine Ausbildung in Sozial- oder Gesundheitsberufen sowie in Dienstleistungsberufen an, die eher dem Schulberufssystem zuzuordnen sind (Blossfeld, et al., 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Die geschlechtsspezifische berufliche Segregation in der Berufsausbildung scheint dabei auch langfristig stabil zu sein und der Frauenanteil in Produktionsberufen (2006: 11.4%) deutlich unter dem in Dienstleistungsberufen (2006: 63.6%) zu liegen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

### ***Berufliche Bildungsabschlüsse und Erwerbsbeteiligung***

Wie Daten des Mikrozensus für das Jahr 2004 zeigten, ließen sich in Bezug auf den beruflichen Bildungsabschluss Unterschiede zwischen Männern und Frauen identifizieren (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). In der gesamtdeutschen Population hatten Männer beispielsweise mit einem Anteil von 14.8% insgesamt häufiger einen Hochschulabschluss erworben als Frauen (9.1%). Allerdings hat sich dieses Verhältnis im Zuge der Bildungsexpansion mittlerweile ausgeglichen, da für die Altersgruppe von 25 bis 30 Jahren im Jahr 2004 durchschnittlich keine Geschlechterunterschiede bzw. sogar Vorteile der jungen Frauen gegenüber den Männern in der Hochschulbildung zu beobachten waren (13.6% vs. 11.4%) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). In dieser Altersgruppe zeigten sich auch in Bezug auf berufliche Abschlüsse außerhalb des tertiären Systems, analog zu den dargestellten Befunden zur Ausbildungsbeteiligung, keine bzw. nur sehr geringe Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Personen (60.3% vs. 61.4%) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, eigene Berechnungen). Frauen hatten dennoch insgesamt überproportional häufig keine Berufsausbildung abgeschlossen: in der Gesamtbevölkerung betrug der Anteil an Personen ohne einen beruflichen Bildungsabschluss 2004 bei den Frauen 33.9% (davon nicht in Ausbildung: 29.3%), während er bei den Männern nur bei 22.5% lag (davon nicht in

Ausbildung: 17.1%). In der Altersgruppe von 25 bis 30 Jahren ließ sich dieser Geschlechterunterschied zwar nicht in ähnlichem Ausmaß beobachten, der durchschnittliche Anteil an Personen, die sich weder in Ausbildung befanden noch über einen beruflichen Bildungsabschluss verfügten, war aber dennoch mit 14.4% bei den jungen Männern etwas geringer ausgeprägt als bei den jungen Frauen mit 17.0% (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Entsprechend der geschlechtsspezifischen Präferenzen für schulische bzw. betriebliche Ausbildungen zeigten Ergebnisse der BIBB-BA-Erwerbstätigenbefragung zudem, dass erwerbstätige Frauen überdurchschnittlich häufig eine schulische Berufsausbildung abgeschlossen hatten (79.1%), während erwerbstätige Männer zumeist eine betriebliche Berufsausbildung absolviert hatten (59.4%) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

Auch in Bezug auf die Erwerbsbeteiligung zeigen sich geschlechtsbezogene Disparitäten. Insgesamt hat sich die Erwerbsbeteiligungsquote der Frauen seit 1996 erhöht (+ 6%), während die der Männer im gleichen Zeitraum etwas zurückgegangen ist (- 2%) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Trotz der insgesamt gestiegenen Erwerbsbeteiligung der Frauen lassen sich jedoch auch heute noch deutliche Geschlechterunterschiede zugunsten der Männer in Bezug auf die Struktur und das Niveau der Beschäftigung beobachten, wobei Frauen eine etwas geringere Übernahmequote im Anschluss an eine Berufsausbildung aufweisen als Männer und der Anteil der erwerbstätigen Frauen in allen Qualifikationsgruppen niedriger ist als der der Männer (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010). Besonders ausgeprägt sind die Geschlechterunterschiede zugunsten der Männer in der Erwerbsbeteiligung mit einer Differenz von 13 Prozentpunkten jedoch in der Gruppe der Personen ohne beruflichen Abschluss (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010).

Insgesamt gingen im Jahr 2004, wie in Abbildung 8 dargestellt, nur etwa 63% der Frauen aber 76% der Männer im Alter von 15 bis 65 Jahren einer Beschäftigung nach, während der Anteil der Nichterwerbspersonen mit fast 30% bei Frauen in allen Qualifikationsgruppen doppelt so hoch war wie bei Männern (15%) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008, 2010). Die Erwerbsbeteiligung weiblicher Personen scheint dabei auch davon abhängig zu sein, ob und wie viele Kinder eine Frau hat. Kinderlose Frauen sind häufiger erwerbstätig und zudem häufiger vollzeitbeschäftigt als Frauen mit Kindern (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010).

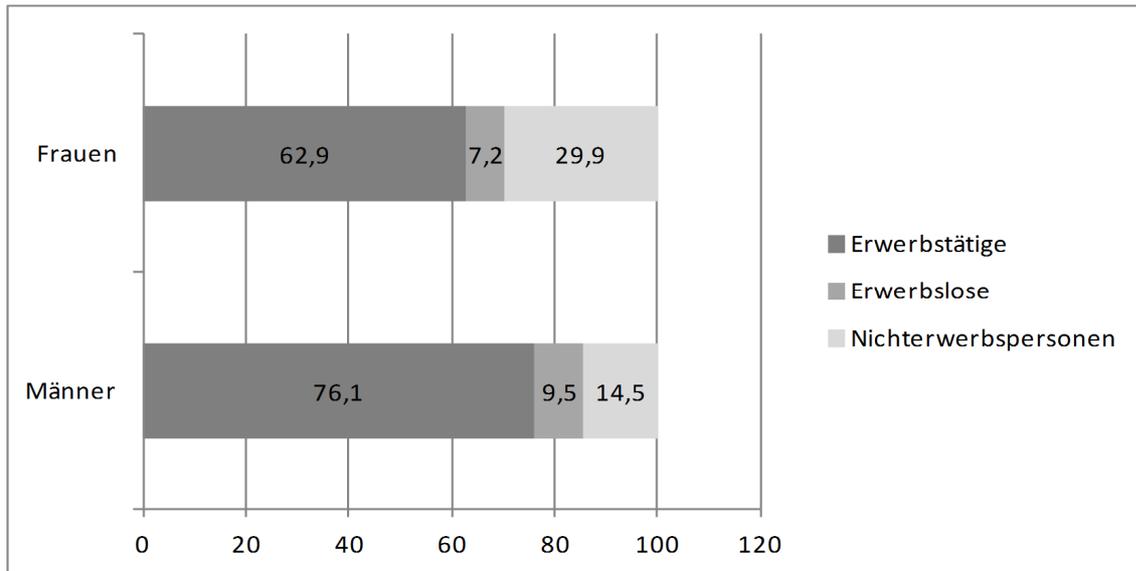


Abb 8. Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an den 25- bis unter 65-Jährigen 2004 nach Geschlecht (in %)

(Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus, Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010)

Auch in Bezug auf das Einkommen sind Frauen auf dem Arbeitsmarkt nach wie vor benachteiligt. Die Bruttostundenlöhne sind für Frauen in allen Qualifikationsgruppen niedriger als die der Männer und weibliche Erwerbstätige haben im Durchschnitt ein etwa 14% niedrigeres Einkommen im Vergleich zu männlichen Erwerbstätigen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). Männer sind hingegen häufiger als Frauen nicht ausbildungsadäquat beschäftigt (40% vs. 26%), was aber vor allem auf Unterschiede in den gewählten Berufen zurückgeführt werden kann (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008): Handwerkliche Berufe der Bau- und Ausbauberufe sowie der Kfz-Instandsetzung und ein Teil der industriellen Metallberufe (Schlosser, Werkzeugmacher) weisen besonders hohe Anteile an inadäquaten Tätigkeiten auf. Demgegenüber münden Absolventen kaufmännischer und pflegerischer Ausbildungen sehr viel häufiger in adäquate Beschäftigungsverhältnisse ein.

### 2.2.3 Differenzielle Benachteiligungen an der Schnittstelle von Zuwanderungshintergrund und Geschlecht

In Deutschland wurden bislang nur wenige empirische Studien durchgeführt, die systematisch Interaktionseffekte von Geschlecht und Migrationshintergrund in der Bildung untersuchen. Im Folgenden sollen Ergebnisse der existierenden Studien dargestellt werden, die Hinweise auf differenzielle Ungleichheitsmuster im Bildungs- und Ausbildungserfolg an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht geben.

### 2.2.3.1 Schulische Eingangsvoraussetzungen

Ergebnisse verschiedener Studien weisen darauf hin, dass die in der Gesamtpopulation auftretenden Bildungsvorteile der Mädchen gegenüber Jungen in einigen Zuwanderergruppen stärker ausgeprägt sind. So war in einer österreichischen Untersuchung beispielsweise der Geschlechterunterschied zugunsten der Mädchen in Bezug auf den Besuch einer weiterführenden Schule in der Gruppe der Zuwanderer größer als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (Bacher, 2004). Im Rahmen von PISA 2003 (Segeritz, Walter, & Stanat, 2010) konnten auch für Deutschland Hinweise darauf identifiziert werden, dass die Überrepräsentierung von Jungen auf Hauptschulen in allen Zuwanderergruppen ausgeprägter war, die Unterschiede ließen sich jedoch statistisch nicht gegen den Zufall absichern. Auch in Bezug auf die Lesekompetenz wiesen die Ergebnisse der PISA-2003 Studie darauf hin, dass die Unterschiede zugunsten der Mädchen in der Gruppe der Jugendlichen, deren Familien aus der ehemaligen Sowjetunion (37 Punkte) bzw. aus der Türkei stammen (45 Punkte), etwas größer waren als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (29 Punkte). Die Interaktionseffekte zwischen Geschlecht und ethnischer Gruppenzugehörigkeit waren jedoch wiederum nicht bzw. für türkische Jugendliche nur marginal statistisch signifikant. In Bezug auf die Mathematikkompetenz ließen sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Interaktionseffekte belegen. In allen Teilgruppen erzielten Mädchen geringere Leistungen in Mathematik als Jungen, wobei der Leistungsrückstand der Mädchen türkischer Herkunft am größten war (Segeritz, et al., 2010). Signifikante Interaktionseffekte von ethnischer Herkunft und Geschlecht ließen sich im Rahmen dieser Studie nur für die elterliche Hausaufgabenunterstützung, Einstellungen zur Schule und bildungsbezogene Aspirationen (angestrebter Schulabschluss) beobachten. So waren die Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen für die elterliche Hausaufgabenunterstützung und die Einstellungen der Jugendlichen zur Schule bei Jugendlichen türkischer Herkunft und für bildungsbezogene Aspirationen bei Jugendlichen aus der ehemaligen UdSSR signifikant stärker ausgeprägt (Segeritz, et al., 2010).

Dem Muster der Bildungsbeteiligung entsprechend, ließen sich im Jahr 2005 in der Bevölkerungsgruppe von 25 bis 35 Jahren keine bedeutsamen Differenzen zwischen Personen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in Bezug auf Geschlechterunterschiede in den erreichten Schulabschlüssen beobachten, wie Daten des Mikrozensus zeigten (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). In beiden Gruppen erwarben in ähnlichem Ausmaß Mädchen häufiger als Jungen die allgemeine Hochschulreife, während männliche Jugendliche in der Gruppe der Schulabsolventen mit maximal Hauptschulabschluss überrepräsentiert waren (vgl. Granato & Schittenhelm, 2004; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010).

### 2.2.3.2 Berufliche Bildung

Aufgrund der unzureichenden Datenlage ist eine differenzierte Darstellung der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung von jungen Frauen und Männern mit und ohne Zuwanderungshintergrund nur bedingt möglich. Generell lässt sich jedoch konstatieren, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien beim Übergang in eine Berufsausbildung und in das Erwerbsleben gegenüber Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund deutlich benachteiligt sind (vgl. Kap. 2.2.1), wobei sich Hinweise auf eine besondere Benachteiligung von Mädchen mit Zuwanderungshintergrund ergeben, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

In Bezug auf den Anteil der Personen ohne beruflichen Abschluss scheinen die Unterschiede zwischen Männern und Frauen in den Bevölkerungsgruppen mit und ohne Zuwanderungshintergrund sehr ähnlich auszufallen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). So war der Anteil der 20- bis unter 30-Jährigen, die über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügten und nicht an Bildung teilnahmen (ausgenommen sind Wehr- und Zivildienstleistende), im Jahr 2008 in der Gruppe der Zuwanderer bei Frauen (31.3%) geringfügig höher als bei den Männern (30.1%), während in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund ein gegenteiliger Trend zu beobachten war (Frauen: 12.6% und Männer: 13.3%). Insgesamt waren die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen jedoch sehr gering ausgeprägt (vgl. Abbildung 9).

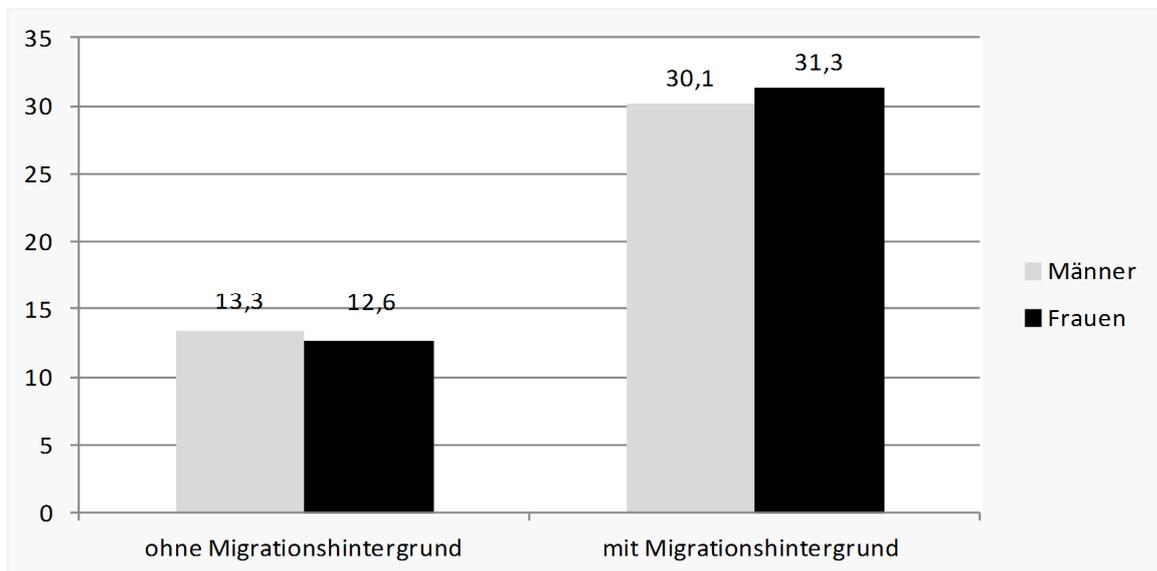


Abb. 9. Anteil der 20- bis unter 30-Jährigen im Jahr 2008, die über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügten und nicht an Bildung teilnahmen, nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)

(Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010)

Allerdings scheinen sich für die Gruppe der Jugendlichen ausländischer Nationalität deutlichere Hinweise auf eine besondere Benachteiligung von Mädchen aus Zuwandererfamilien zu ergeben (Granato, 2004). So zeigte sich für das westdeutsche Bundesgebiet und die Bevölkerungsgruppe von 20 bis 30 Jahren, dass im Jahr 2000 junge Frauen ausländischer Herkunft mit 42.5% deutlich häufiger ohne beruflichen Abschluss waren als junge Männer ausländischer Herkunft (33.5%) und der Geschlechterunterschied in dieser Gruppe deutlich größer ausfiel als bei weiblichen und männlichen Deutschen (11.7% vs. 10.5%).

Deutliche Hinweise auf differenzielle Muster geschlechtsbezogener Ungleichheit in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund lassen sich zudem in Bezug auf die Erwerbsbeteiligung beobachten. Wie in Abbildung 10 dargestellt ist, waren nach den Daten des Mikrozensus 2005 die Geschlechterunterschiede in Bezug auf den Anteil derjenigen, die sich im Alter von 20 bis 26 Jahren weder in einer Ausbildung befanden noch einer Erwerbsarbeit nachgingen oder als erwerbslos gemeldet waren (Nichterwerbspersonen), in der Gruppe der Zuwanderer deutlich größer (Frauen: 23.1% vs. Männer: 7%) als in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Frauen: 8.9% vs. Männer: 4.3%). Die höchsten Anteile an Nichterwerbspersonen fanden sich dabei in der Gruppe der Frauen mit türkischem Zuwanderungshintergrund mit 36.8% (Männer türkischer Herkunft: 6.3%). Insgesamt ging im Jahr 2005 fast jede zweite Frau mit türkischem Zuwanderungshintergrund (47.2%) keiner Beschäftigung nach, d.h. war erwerbslos oder galt als Nichterwerbsperson (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

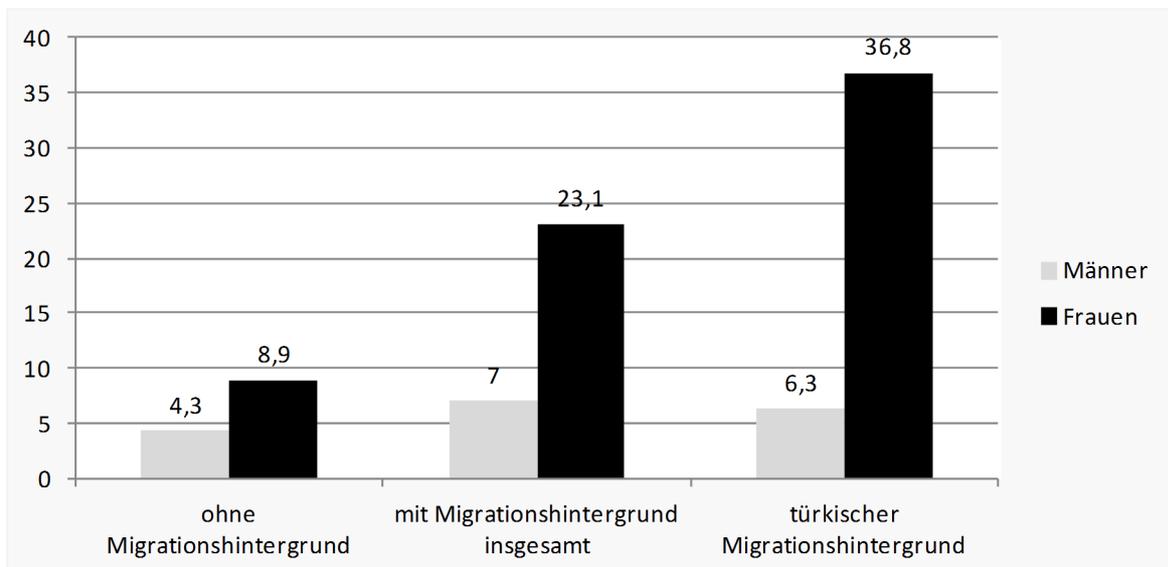


Abb. 10. Anteil der Nichterwerbspersonen 2005 in der Bevölkerungsgruppe von 20 bis 26 Jahren nach Migrationshintergrund und Geschlecht (in %)

(Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006)

Dem Befundmuster entsprechend, war im Jahr 2005 auch der Anteil derjenigen, die im Alter von 20 bis 26 Jahren (noch) eine Ausbildung bzw. ein Studium absolvierten oder erwerbstätig waren, bei Frauen mit Zuwanderungshintergrund besonders niedrig (67.6%, davon noch in Ausbildung: 37.3%), während der entsprechende Anteil bei Männern mit Zuwanderungshintergrund (78.8%, davon noch in Ausbildung: 38%) mit mehr als zehn Prozentpunkten deutlich höher war (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Bei Frauen und Männern ohne Zuwanderungshintergrund ließen sich hingegen nur geringe Unterschiede feststellen (83.7% bzw. 85.2%, davon noch in Ausbildung: 41.7% bzw. 40.9%). Damit lässt sich in der Gruppe der Migranten ein besonders ausgeprägter Geschlechterunterschied in der Erwerbsbeteiligung beobachten, wobei die Erwerbs- bzw. Ausbildungsquote von Frauen in der betrachteten Altersgruppe sowohl im Durchschnitt aller Migrantengruppen als auch innerhalb jeder einzelnen Migrantengruppe deutlich niedriger war als bei Frauen ohne Zuwanderungshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

## 2.3 Zusammenfassung

In Deutschland besteht eine enge Verzahnung von allgemeinbildendem Schulsystem, Berufsausbildungssystem und dem Erwerbssystem (Bednarz-Braun, 2004), wobei das gegliederte Bildungssystem unterschiedliche Bildungsniveaus vermittelt, die wiederum Einfluss auf die Einmündungschancen in vollqualifizierende Berufsausbildungsgänge und Berufsabschlüsse wiederum Einfluss auf Erwerbchancen haben. Im Anschluss an die allgemeinbildende Schule stehen den Jugendlichen zahlreiche Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten offen, wobei in den letzten Jahrzehnten jedoch eine deutliche Verknappung des Lehrstellenangebots zu verzeichnen ist, die auch durch einen Ausbau an vollzeitschulischen Ausbildungsgängen nicht kompensiert werden konnte (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2008, 2010; Ulrich, 2006). Diese Entwicklungen führten dazu, dass Maßnahmen des Übergangssystems sowie berufliche Bildungsgänge, die nicht zu einem beruflichem Bildungsabschluss führen, heute deutlich häufiger frequentiert werden und die Übergänge von der Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung insgesamt eine enorme zeitliche Ausdehnung erfahren haben (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

Besonders geringe Einmündungsquoten in vollqualifizierende Berufsausbildungsgänge sowohl im direkten Anschluss an die allgemeinbildende Schule als auch in langfristiger Perspektive weisen dabei Jugendliche auf, die maximal den Hauptschulabschluss erlangt haben, während Jugendliche, die mindestens über den Mittleren Schulabschluss verfügen, mittlerweile die Mehrheit in vollqualifizierenden Berufsausbildungen des dualen und des Schulberufssystems bilden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Die beschriebene Situation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern ist dabei in dreierlei Hinsicht prekär: 1. sinkt mit steigendem Alter die Chance, in eine vollqualifizierende Berufsausbildung einzumünden (Ulrich, 2005, 2006); 2. ist die Wahrscheinlichkeit auch langfristig ohne beruflichen Bildungsabschluss zu bleiben für Jugendliche, die nach Schulabschluss in berufsvorbereitende Maßnahmen einmünden, jobben oder

das Bildungssystem verlassen, deutlich höher als für Jugendliche, die direkt in eine Berufsausbildung einmünden (Ulrich, 2006) und 3. sind die Erwerbschancen für Personen ohne Berufsabschluss deutlich geringer als für Personen mit beruflichem Bildungsabschluss (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

Weiterhin scheinen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund besondere Schwierigkeiten beim Übergang in eine Berufsausbildung aufzuweisen, da sie sowohl in den vollqualifizierenden Ausbildungsgängen unterrepräsentiert sind als auch deutlich längere Übergangszeiten in eine Berufsausbildung aufweisen und dementsprechend deutlich häufiger als Personen ohne Zuwanderungshintergrund auch langfristig ohne beruflichen Bildungsabschluss bleiben (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Heranwachsende aus Zuwandererfamilien und vor allem Jugendliche nicht-deutscher Staatsangehörigkeit sowie Jugendliche türkischer Herkunft scheinen dabei in mehrfacher Weise benachteiligt zu sein. Sie verfügen bei Schulabschluss deutlich häufiger als Personen ohne Zuwanderungshintergrund nur über maximal den Hauptschulabschluss, weisen durchschnittlich schlechtere Noten im Abschlusszeugnis auf und leben zudem häufig in urbanen Gebieten mit relativ hohen Arbeitslosenquoten, in denen zudem eine verschärfte Konkurrenzsituation um Ausbildungsplätze besteht, da dort sowohl der Anteil der Altbewerber als auch der Anteil an Bewerbern, die nicht aus der Region stammen, besonders hoch sind (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). Die bestehenden migrationsbezogenen Disparitäten in der beruflichen Bildung könnten demnach möglicherweise eine Kumulation dieser benachteiligenden Faktoren widerspiegeln.

Allerdings weisen sowohl Ergebnisse des DJI-Übergangspanels als auch der BA/BIBB-Bewerberbefragungen darauf hin, dass vor allem geringer qualifizierte Migranten und insbesondere Jugendliche türkischer Herkunft häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund zunächst den Besuch einer weiterführenden Schule oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme im direkten Anschluss an die Schule anstreben (Friedrich, 2009; Reißig, et al., 2006; Ulrich, 2006). Bislang ungeklärt ist dabei die Frage, ob diese migrationsbezogenen Unterschiede in den Plänen für die Zeit nach Schulabschluss vor allem auf das geringere schulische Qualifikationsniveau von Migranten oder aber auf migrationsbezogene Unterschiede im individuellen Entscheidungsverhalten zurückzuführen sind, die auch unabhängig von leistungsbezogenen und sozioökonomischen Unterschieden auftreten. Da sowohl das Alter als auch die spezifische Tätigkeit nach Schulabschluss einen Einfluss auf den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung haben, könnten migrationsbezogene Unterschiede in Entscheidungsprozessen und damit verbundene Unterschiede in der Dauer der Übergangsprozesse demnach möglicherweise dazu beitragen, bestehende Disparitäten in der beruflichen Bildung zu verstärken und zu verfestigen. Hier besteht nach wie vor Forschungsbedarf, da sowohl mit Blick auf den demografischen Wandel und den zu erwartenden Fachkräftemangel als auch mit Blick auf die soziale und gesellschaftliche Integration von Personen mit Zuwanderungshintergrund (vgl. Kap. 1) die berufliche Integration von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, die inzwischen ein Viertel der Schulabsolventen ausmachen, ein wesentliches Ziel bildungspolitischer Bemühungen sein sollte.

Geschlechtsbezogene Unterschiede lassen sich vor allem in Bezug auf die gewählten Berufsfelder sowie in Bezug auf die Art der Ausbildung beobachten, wobei junge Frauen in vollzeitschulischen und junge Männer in betrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen überrepräsentiert sind. Weiterhin sind für das Einkommen sowie für den Anteil an Nichterwerbspersonen Geschlechterunterschiede zu Ungunsten der Frauen zu verzeichnen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). In Bezug auf den Anteil an Personen mit einem vollqualifizierenden Berufsabschluss lassen sich heute jedoch generell nur noch geringe Geschlechterunterschiede identifizieren (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Obwohl es demnach generell nur geringe Geschlechterunterschiede in der beruflichen Bildung gibt, scheinen sich an der Schnittstelle von Geschlecht und Zuwanderungshintergrund differenzielle Ungleichheitsmuster in der beruflichen Bildung abzuzeichnen. Obwohl die Datenlage hierzu noch unbefriedigend ist, weisen verschiedene Studien darauf hin, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund und vor allem Mädchen türkischer Herkunft besonders geringe Einmündungsquoten in eine vollqualifizierende Ausbildung aufweisen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). Sowohl in Bezug auf den Anteil an Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss als auch in Bezug auf den Anteil an Nichterwerbspersonen lassen sich in der Gruppe der Zuwanderer und insbesondere in der Gruppe der Personen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft stärker ausgeprägte Geschlechterunterschiede zu Ungunsten der Frauen beobachten als in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010). Junge Frauen mit türkischem Migrationshintergrund scheinen dabei besonders häufig das Bildungs- und Erwerbssystem zu verlassen. Auch hier besteht nach wie vor ein Forschungsdesiderat, sowohl in Bezug auf mögliche Interaktionen von Geschlecht und Zuwanderungshintergrund beim Zugang zu beruflicher Bildung als auch im Hinblick auf die zugrundeliegenden Erklärungsfaktoren.

### **3. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand**

Die beschriebenen migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten machen deutlich, dass sowohl das Geschlecht als auch der Migrationshintergrund in Zusammenhang mit dem Bildungs- und Berufsbildungserfolg von Kindern und Jugendlichen stehen. Wie in Kapitel 2 gezeigt werden konnte, lassen sich beim Übergang in die berufliche Bildung vor allem migrationsbezogene Disparitäten identifizieren, während sich geschlechtsbezogene Ungleichheitsmuster eher in Bezug auf die Präferenz für bestimmte Berufsfelder beobachten lassen. Allerdings konnte herausgearbeitet werden (vgl. Kap. 2.2.3.2), dass sich Hinweise auf differenzielle Ungleichheitsmuster an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht in der langfristigen Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung, d.h. auf eine besondere Benachteiligung von jungen Frauen aus Zuwandererfamilien, ergeben. Im Fokus der nachfolgenden Darstellung theoretischer Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten sollen

deshalb vor allem migrationsbezogene Unterschiede beim Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Bildung sowie mögliche Interaktionseffekte von Geschlecht und Zuwanderungshintergrund stehen. Auf Geschlechterunterschiede im Berufswahlverhalten soll im Folgenden dagegen nicht vertiefend eingegangen werden. Nachfolgend werden sowohl theoretische Annahmen (Kap. 3.1) als auch empirische Ergebnisse zu möglichen Ursachen der beobachtbaren migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten in der beruflichen Bildung (Kap. 3.2) dargestellt. Abschließend erfolgt in Kapitel 3.3 eine Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Darstellungen und es werden Forschungslücken identifiziert.

### **3.1 Theoretischer Hintergrund**

Den Rahmen der vorliegenden Arbeit bilden theoretische Ansätze der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, die in Kapitel 3.1.1. erörtert und in Bezug zu migrationsbezogenen Disparitäten in der beruflichen Bildung gesetzt werden. Anschließend werden ein psychologisches Modell zur Erklärung intentionalen bzw. geplanten Verhaltens, die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010), vorgestellt sowie Annahmen zu migrations- und geschlechtsbezogenen Unterschieden auf den relevanten psychologischen Variablen formuliert (Kap. 3.1.2). In Kapitel 3.1.3 werden weiterhin Faktoren, die jenseits des individuellen Entscheidungsverhaltens der Jugendlichen einen Einfluss auf den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche haben können, diskutiert. Zunächst werden mögliche migrationsbezogene Unterschiede im Bewerbungs- und Suchverhalten (Kap. 3.1.3.1) sowie theoretische Annahmen zu direkten und indirekten Diskriminierungen im Übergangsprozess (Kap. 3.1.3.2) dargestellt. Schließlich sollen in einem letzten Kapitel (Kap. 3.1.3.3) weitere mögliche Erklärungsfaktoren, wie traditionelle Geschlechterrollenorientierungen oder die Familienorientierung der Jugendlichen, bezüglich ihrer Relevanz für die Erklärung von migrations- und geschlechtsbezogenen Unterschieden im Berufsbildungserfolg und der Erwerbsbeteiligung vorgestellt werden.

#### **3.1.1 Theoretische Ansätze der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung zur Erklärung von Bildungsentscheidungen**

Die Problematik von Transitionen in Bildungslaufbahnen wurde bisher hauptsächlich mit soziologischen Ansätzen, insbesondere auf der Grundlage von *Erwartungs-Wertmodellen* untersucht (vgl. z.B. Becker, 2000; Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999; Maaz, 2006). Ausgangspunkt für diese Untersuchungen waren die in den 1960er Jahren beobachteten sozialen Disparitäten im schulischen Bildungssystem und damit einhergehende ungleiche Berufschancen von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft (Ditton, 1992; Grimm, 1966; Hillmert, 2007; Kristen, 1999). So belegten sowohl nationale als auch internationale Studien, dass ein starker Zusammenhang zwischen Schicht- bzw. Klassenzugehörigkeit und Geschlecht einerseits und dem (schulischen) Bildungserfolg andererseits besteht (z.B. Dahrendorf, 1965; Grimm, 1966). In den

1970er Jahren wurden zunehmend auch Ungleichheitsmuster in der beruflichen Bildung in den Blick genommen (vgl. Kristen, 1999, S. 9), wobei der Fokus der Untersuchungen nun auf den Einfluss der sozialen Herkunft und schulischer Qualifikationen auf die berufliche Platzierung erweitert wurde (z.B. Müller, 1975; Müller & Mayer, 1976). Während in der frühen Phase der empirischen Bildungsforschung vor allem Ungleichheiten zwischen Personen unterer und oberer sozialer Schichten untersucht wurden, sind spätestens seit den 1990er Jahren auch migrationsbezogene Disparitäten im Bildungserfolg Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses (vgl. Kristen, 1999, S. 14). Wie Kristen (1999) in einem Überblick zur Entwicklung maßgeblicher Theorien der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung ausführt, existieren zwar vielfältige Arbeiten, die sich mit der Frage der Entstehung von Ungleichheiten im Bildungsverhalten verschiedener sozialer Gruppen auseinandersetzen, allgemeine theoretische Erklärungsmodelle sind dabei jedoch nur selten vorgeschlagen worden.

Im Folgenden werden zunächst verschiedene Ansätze der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung zur Erklärung von Bildungsungleichheiten (Kap. 3.1.1.1) vorgestellt und darauf aufbauend theoretische Annahmen zu migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung erörtert (Kap. 3.1.1.2).

### **3.1.1.1 Theoretische Ansätze der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung**

Neben „klassischen“ Ansätzen der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, wie der Humankapitaltheorie (Schultz, 1961; Becker, 1993) oder dem Ansatz von Boudon (1974), werden nachfolgend auch neuere Ansätze (Erikson & Jonsson, 1996) vorgestellt, wobei bei der Darstellung im Wesentlichen auf den Überblicksartikel von Kristen (1999) zur Entstehung von Bildungsungleichheiten rekurriert wird. Ausgangspunkt ihrer Darlegungen ist die Annahme, dass Bildungsqualifikationen eine zentrale Ressource auf dem Arbeitsmarkt und damit auch für die gesellschaftliche und soziale Integration von Individuen darstellen (Kristen, 1999). Im Rahmen der hier vorgestellten Ansätze werden Bildungsbiografien als ein sequentieller Prozess verstanden, in dem an verschiedenen, institutionell zumeist vorgegebenen, Transitionen individuelle Bildungsentscheidungen getroffen werden (müssen), die wiederum auf darauf folgende Bildungsprozesse Einfluss nehmen und neben leistungsbezogenen Differenzen als maßgeblich für die Entstehung von Unterschieden im Bildungserfolg zwischen verschiedenen sozialen Herkunftgruppen erachtet werden (vgl. Kristen, 1999, S. 16):

*„Will man den Zusammenhang von sozialer Herkunft bzw. Ethnizität und ungleicher Bildungsbeteiligung erklären, so ist es notwendig, sich mit den individuellen Entscheidungsprozessen zu befassen.“* (Kristen, 1999, S. 16)

Theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen beruhen zumeist auf den Grundannahmen der *Rational Choice Theorie*. In dieser Theorie, die eigentlich ein Sammelbegriff für zum Teil sehr unterschiedliche Ansätze einer Handlungstheorie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist, werden individuelle Bildungsentscheidungen ganz allgemein als rationale Entscheidungsprozesse gesehen (Kristen, 1999). Personen wählen demnach bestimmte präferierte Bildungswege, wobei die Entscheidung für eine spezifische Alternative im Sinne einer Nutzenmaximierung bzw. Kostenminimierung getroffen wird (Becker, 1962, 1993; Boudon, 1974; Erikson & Jonsson, 1996). Entscheidungen über weitere Bildungswege an den verschiedenen Verzweigungspunkten im Bildungssystem werden zunächst durch die Eltern (z.B. Übergang in die Sekundarstufe I), mit fortschreitendem Alter aber auch durch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst getroffen, wobei eine deutliche Abnahme des Einflusses der Eltern über die Zeit konstatiert wird (Erikson & Jonsson, 1996; Kristen, 1999). Einmal getroffene Bildungsentscheidungen können dabei nur schwer revidiert werden, was die Bedeutung von individuellen Entscheidungsprozessen an relevanten Bildungsübergängen für den (Berufs-) Bildungserfolg und damit einhergehende Erfolgswahrscheinlichkeiten auf dem Arbeitsmarkt noch einmal hervorhebt (Hillmert, 2005, 2007; Kristen, 1999). Im Folgenden sollen die verschiedenen theoretischen Ansätze kurz chronologisch nach ihrer Entstehungszeit vorgestellt werden. Für eine umfassende Darstellung und vergleichende Diskussion sei auf den Überblicksartikel von Kristen (1999) verwiesen.

### ***Humankapitaltheorie***

Die in den frühen 1960er Jahren zur Erklärung schichtspezifischer Bildungsungleichheiten entwickelte Humankapitaltheorie stellt eine Anwendung der Kapitaltheorie auf menschliche Ressourcen dar (vgl. Kristen, 1999, S. 18). Kompetenzen und Bildungszertifikate werden als eine Form akkumulierten menschlichen Kapitals erachtet, die das Resultat früherer Bildungsinvestitionen sind und sich als Produktionsfaktor auf dem Arbeitsmarkt gewinnbringend einsetzen lassen (Becker, 1962, 1967, 1993; Schultz, 1961). Im Rahmen der Theorie wird die Wahl von Bildungswegen im Sinne einer Orientierung an zukünftigen Erträgen erklärt, wonach ein Bildungsweg nur dann gewählt wird, wenn der Nutzen die entstehenden Kosten überwiegt (Kristen, 1999). Es wird angenommen, dass Investitionen in Bildung Kosten verursachen, wobei neben monetären Kosten (z.B. Nachhilfeunterricht, Opportunitätskosten bzw. entgangener Lohn bei längeren Ausbildungszeiten) auch immaterielle Kosten (z.B. Zeitaufwand, Anstrengung) entstehen können (Becker, 1967). Gleichzeitig sind mit der Wahl spezifischer Bildungswege zukünftige Erträge (z.B. erwartetes Lebenseinkommen) verbunden, welche je nach Art des Bildungsgangs höher oder niedriger ausfallen können. Die Erträge, die mit verschiedenen Bildungswegen erreicht werden können, werden demnach unter Berücksichtigung der entstehenden Kosten und auch der Erfolgswahrscheinlichkeiten für jede Bildungsalternative abgeschätzt und es wird diejenige Bildungsalternative gewählt, die unter Berücksichtigung der Kosten den größten Nutzen verspricht (Becker, 1962, 1967, 1993). Im Sinne der Humankapitaltheorie wird nur dann die

nächsthöhere Bildungsstufe gewählt, wenn die erwarteten Erträge (Einkommen) unter Berücksichtigung der benötigten Investitionen die Erträge übersteigen, die bei einem Verzicht auf die nächsthöhere Bildungsstufe resultieren würden.

Bildungsentscheidungen werden in dieser Sicht also als individuelle Kosten-Nutzen-Kalkulationen gesehen. Schichtspezifische Unterschiede in Bildungserträgen werden vor allem auf soziale Unterschiede in antizipierten Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten und damit einhergehenden Unterschieden in Bildungsinvestitionen zurückgeführt, während die Erträge von Bildung bei gleichen Investitionen für alle Herkunftsgruppen als identisch angenommen werden (Becker, 1962, 1993). Sowohl Unterschiede in der Kostenbelastung als auch in wahrgenommenen (schulischen) Erfolgswahrscheinlichkeiten beeinflussen demnach maßgeblich, ob und wie lange bzw. in welchem Umfang eine Person in Humankapital investiert (Becker, 1993). Schichtspezifische Unterschiede in Kostenkalkulationen werden dabei darauf zurückgeführt, dass die Kostenbelastung bei der Wahl eines höheren Bildungsweges für Familien mit geringem Einkommen höher ist als für Familien mit hohem Einkommen (Becker, 1993). Gleichzeitig sind auch die Erfolgswahrscheinlichkeiten abhängig von der sozialen Herkunft, wobei Personen aus unteren sozialen Schichten aufgrund der geringeren Ressourcenausstattung (z.B. ökonomisches und kulturelles Kapital) benachteiligt sind und damit ein größeres Risiko haben, den Bildungsweg nicht erfolgreich abzuschließen (Becker, 1993).

### ***Boudons Modell zur Wahl von Bildungswegen***

Der wahrscheinlich einflussreichste und prominenteste Ansatz zur Erklärung von Unterschieden in Bildungsentscheidungen, auf den sich mehr oder weniger auch die neueren Ansätze (z.B. Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999) beziehen und der zudem den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet, ist Boudons Modell zur Wahl von Bildungswegen. In Anlehnung an den Humankapitalansatz geht Boudon (1974) davon aus, dass Bildungsentscheidungen als Abwägung von Erfolgswahrscheinlichkeiten, antizipierten Kosten und Erträgen für verschiedene Bildungswege verstanden werden können. Auch Boudon (1974) postuliert hierbei, dass dieselben finanziellen Kosten, die mit Bildungsinvestitionen verbunden sind, je nach Familieneinkommen ganz unterschiedlich wahrgenommen werden und die Familien unterschiedlich belasten können. Ebenfalls können die schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Familienhintergrund variieren. Anders als der Humankapitalansatz geht er aber, in Anlehnung an die Arbeiten von Keller und Zavalloni (1964) zur „relativen Distanz“ von Bildungszielen zur sozialen Schicht, davon aus, dass Bildungserträge immer in Relation zur sozialen Position interpretiert werden und die erwarteten Erträge verschiedener Bildungswege somit ebenfalls in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft variieren können: während der Ertrag höherer Bildung aufgrund der Gefahr des Statusverlustes in höheren Sozialschichten höher eingeschätzt wird, können Personen aus niedrigeren Sozialschichten den Status der Familie auch mit geringeren Bildungsinvestitionen und niedrigeren Bildungsabschlüssen erhalten oder sogar verbessern (Boudon, 1974; Kristen, 1999).

Zudem hat sich Boudons analytische Trennung von *primären und sekundären Herkunftseffekten* bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten als sehr fruchtbar erwiesen. Soziale Disparitäten im Bildungserfolg werden als Kumulation dieser primären und sekundären Herkunftseffekte verstanden. Primäre Effekte bezeichnen dabei alle Faktoren, die dazu führen, dass Personen unterschiedlicher sozialer Schichten unterschiedliche Kompetenzen erlangen. Solche interindividuellen Leistungsunterschiede sind dabei bereits vor dem Eintritt in das Schulsystem zu beobachten (Boudon, 1974). Sekundäre Effekte entstehen hingegen, wenn trotz gleicher Leistungsniveaus unterschiedliche, von der sozialen Herkunft abhängige Entscheidungen an Bildungsübergängen getroffen werden. Ungleichheitsmuster in der Leistungs- und Kompetenzentwicklung können sich demnach von den Ungleichheitsmustern in den tatsächlichen Übergangentscheidungen unterscheiden (Boudon, 1974).

Es wird also davon ausgegangen, dass zum einen die schulische Kompetenzentwicklung (primäre Effekte) und damit die schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Familienhintergrund und zum anderen auch die Belastung durch finanzielle Kosten sowie die erwarteten Bildungserträge in Abhängigkeit vom sozialen Status variieren (sekundäre Effekte). Beide Aspekte sind ausschlaggebend für soziale Unterschiede im Bildungsverhalten und im Bildungserfolg, wobei Boudon (1974) jedoch die besondere Bedeutung der sekundären Effekte, d.h. der Bildungsentscheidungen an relevanten Transitionen im Bildungssystem, für die Erklärung von Bildungsungleichheiten unterstreicht.

### ***Neuere Ansätze am Beispiel des Ansatzes von Erikson und Jonsson***

Neben diesen eher „klassischen Ansätzen“ existieren verschiedene neuere Ansätze in der Bildungssoziologie (z.B. Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999), von denen beispielhaft der Ansatz von Erikson und Jonsson (1996) vorgestellt werden soll. Ihr Ansatz stellt ein formalisiertes Modell zur Wahl von Bildungswegen vor, das sich inhaltlich im Wesentlichen an Boudons (1974) Überlegungen orientiert, seine Überlegungen aber im Rahmen der Wert-Erwartungstheorie erweitert und weitere mögliche Einflussfaktoren berücksichtigt. Die Autoren argumentieren dabei aus einer international vergleichenden Perspektive und entwickeln ein allgemeines Modell zu Bildungsentscheidungen, das auch die Berücksichtigung von Länderunterschieden erlaubt (Kristen, 1999). Hier dargestellt ist eine vereinfachte Formel, die zur Erklärung von Unterschieden in Bildungsentscheidungen genutzt werden kann (Erikson & Jonsson, 1996):

$$U = pB - C$$

Es wird davon ausgegangen, dass Individuen für die einzelnen Bildungsalternativen, die sich an einem spezifischen Übergang bieten, Erwartungswerte für den Nutzen U (utility) bilden, die sie miteinander vergleichen. Es wird diejenige Bildungsalternative gewählt, die unter Abwägung der

Kosten C (cost), Erträge B (benefit) und Erfolgswahrscheinlichkeiten p (probability) den größten Nutzen verspricht. Erträge können dabei materielle aber auch immaterielle Aspekte (wie Status, Prestige, Arbeitsbedingungen) umfassen (Erikson & Jonsson, 1996). Schichtspezifische Differenzen in Bildungsentscheidungen werden demnach, wie bei Boudon (1974), auf sozial variierende Einschätzungen von antizipierten Kosten, erwarteten Erträgen und der antizipierten Wahrscheinlichkeit, den Bildungsweg auch erfolgreich abschließen zu können, zurückgeführt.

### **Fazit**

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass im Rahmen soziologischer Theorien der Rational Choice Tradition angenommen wird, dass Bildungsentscheidungen eine zentrale Bedeutung für die Entstehung von Bildungsungleichheiten zukommt und diese Entscheidungen als rationale Kosten-Nutzen-Kalkulationen verstanden werden können. Bei der Untersuchung von Determinanten sozialer und migrationsbezogener Disparitäten an relevanten Bildungsübergängen sollten dabei sowohl primäre Effekte, d.h. leistungsbezogene Unterschiede zwischen einzelnen sozialen Gruppen, als auch sekundäre Effekte, d.h. Unterschiede in den Bildungsentscheidungen, betrachtet werden. In Bezug auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung sollte nach Rational Choice Modellen die Bereitschaft, eine Berufsausbildung aufzunehmen, umso höher sein, je positiver die Erfolgswahrscheinlichkeiten und die Ertragserwartungen und je geringer die Kosten für eine Berufsausbildung eingeschätzt werden. Eine solche rationale Kosten-Nutzen-Kalkulation an Bildungsübergängen setzt jedoch voraus, dass die verschiedenen Optionen, die das Bildungssystem bietet, sowie die spezifischen Anforderungen und institutionellen Barrieren für den Zugang bekannt sind (Erikson & Jonsson, 1996) – eine Voraussetzung, die möglicherweise in Zuwandererfamilien nicht in gleichem Maße gegeben ist wie in Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (vgl. Kap. 3.1.1.2). Die hier skizzierten Ansätze fokussieren zudem primär auf die individuellen Entscheidungsprozesse der Akteure bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten. Für die Untersuchung migrations- und geschlechtsbezogener Disparitäten beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung scheint darüber hinaus aber auch eine analytische Trennung von „Verhalten“ (d.h. Ausbildungsaufnahme) und „Verhaltensintention“ (d.h. individuelle Entscheidungsprozesse) sinnvoll zu sein, da für den konkreten Übergang neben der individuellen Entscheidung für oder gegen eine direkte Ausbildungsaufnahme auch andere Faktoren, wie etwa Diskriminierungsprozesse oder migrationspezifische Bewerbungs- und Suchstrategien, eine Rolle spielen können (vgl. Kap. 3.1.3).

#### **3.1.1.2 Theoretische Annahmen zu primären und sekundären Effekten des Migrationshintergrunds am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung**

Die in Kapitel 3.1.1.1 dargestellte Unterscheidung von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft kann auch auf migrationsbezogene Disparitäten an relevanten Bildungsübergängen

übertragen werden (Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999). Die grundlegende Annahme ist, dass Unterschiede im Bildungserfolg zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund nicht vollständig durch differierende sozioökonomische Familienmerkmale erklärt werden können (Heath & Brinbaum, 2007). Primäre Effekte des Migrationshintergrunds bezeichnen dabei migrationsbezogene Unterschiede in bildungsrelevanten Fähigkeiten und Kompetenzen, die auch nach Kontrolle sozialer Herkunftseffekte weiter bestehen. Dabei wird häufig angenommen, dass diese Differenzen auf eine migrationsspezifische Ressourcenausstattung zurückzuführen sind: geringes kulturelles Kapital, wie etwa eine unzureichende Beherrschung der Verkehrssprache in der Familie, können zu einem geringeren Bildungserfolg führen als aufgrund des sozioökonomischen Status der Familie zu erwarten wäre (Heath & Brinbaum, 2007; Stanat, et al., 2010). Sekundäre Effekte des Migrationshintergrunds bezeichnen demgegenüber migrationsspezifische Unterschiede in bildungsrelevanten Entscheidungen, die auch nach Kontrolle von leistungsbezogenen Merkmalen und der sozialen Herkunft zu beobachten sind. Es wird also angenommen, dass auch migrationsspezifische Entscheidungsprozesse betrachtet werden müssen, wenn man ethnische Ungleichheiten an Bildungsübergängen erklären will (Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999).

Wie in Kapitel 2.2.1.2 dargelegt wurde, verfügen Jugendliche aus Zuwandererfamilien beim Übergang in die Berufsausbildung auch nach Kontrolle der sozialen Herkunft über niedrigere Bildungsabschlüsse und geringere Kompetenzen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund, was als Hinweis auf primäre Effekte der Zuwanderungshintergrunds gewertet werden kann. Die in Kapitel 2.2.1.3 dargestellten Unterschiede in den Plänen für die Zeit nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe könnten also primär darauf zurückzuführen sein, dass Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien über weniger hohe Bildungsabschlüsse und schlechtere Noten verfügen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Da, wie in Kap. 2.1.3 dargestellt, Jugendliche ohne Schulabschluss sowie Jugendliche, die nur über den Hauptschulabschluss verfügen, nur geringe Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, könnte dies die stärkere Präferenz von Migranten erklären, zunächst weiter zur Schule zu gehen und auf eine direkte Ausbildungsaufnahme zu verzichten (vgl. auch Kap. 3.2.1.1).

Verschiedene Autoren gehen jedoch davon aus, dass sich auch bei gleichen Leistungen und gleichem sozioökonomischem Hintergrund Unterschiede im Entscheidungsverhalten zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund, d.h. sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds, identifizieren lassen sollten (Becker, 2010; Heath & Brinbaum, 2007). Es wurden verschiedene theoretische Annahmen zur Entstehung dieser migrationsbezogenen Unterschiede im Entscheidungsverhalten formuliert, von denen die wichtigsten nachfolgend kurz skizziert werden sollen.

**„Immigrant Optimism“ und antizipierte Diskriminierung**

Wie Heath und Brinbaum (2007) ausführen, werden ethnische und migrationsbezogene Unterschiede in Bildungsentscheidungen zumeist auf hohe Aspirationen von Zuwanderern und/oder antizipierte Diskriminierungsprozesse auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zurückgeführt. Es wird angenommen, dass sich Migranten bei gleichen Leistungen und gleichem sozialen Status häufiger für höherwertige Bildungswege entscheiden als Personen ohne Zuwanderungshintergrund, weil sie zum einen eine besonders hohe Leistungsmotivation und hohe Erwartungen an ihre berufliche Zukunft im Aufnahmeland haben und weil sie zum anderen möglicherweise befürchten, dass Personen ohne Zuwanderungshintergrund bei gleichen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt bzw. durch Betriebe bevorzugt werden.

Die Annahme, dass Zuwanderer über vergleichsweise hohe Aspirationen verfügen, entspricht dem Konzept des „Immigrant Optimism“, wonach Migration häufig mit der Hoffnung auf ein besseres Leben und einem hohen Maß an Erfolgsmotivation einhergeht, wobei dies insbesondere auf Migranten zutreffen sollte, die freiwillig ins Aufnahmeland gekommen sind (Becker, 2010; Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995). Einwanderer der ersten Generation, also die Elterngeneration, erreichen diesen sozialen Aufstieg jedoch häufig selbst nicht und befinden sich zunächst in eher niedrigen sozialen Positionen in der Aufnahmegesellschaft. Diese Schwierigkeiten werden aber, so die Annahme, als temporär angesehen und es wird zumindest für die Kinder Aufwärtsmobilität erwartet (Becker, 2010; Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995). Bezüglich der in Kapitel 3.1.1.1 dargestellten theoretischen Ansätze würden sich migrationsbezogene Unterschiede in den Bildungsentscheidungen demnach vor allem durch Unterschiede in den erwarteten (immateriellen) Erträgen höherer Bildungswege erklären lassen: wenn die Bildung der Kinder als zentraler, wenn nicht einziger Weg des sozialen Aufstiegs wahrgenommen wird, könnte höherer Bildung in Zuwandererfamilien eine größere Bedeutung zugeschrieben werden als in Familien ohne Zuwanderungshintergrund.

Zusätzlich könnten auch antizipierte Diskriminierungen beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dazu führen, dass Zuwanderer die Opportunitätskosten höherer Bildung (z.B. entgangener Lohn) geringer einschätzen als Personen ohne Zuwanderungshintergrund. Bezugnehmend auf das in Kapitel 3.1.1.1 dargestellte formalisierte Modell zur Wahl von Bildungswegen von Erikson und Jonsson (1996) sollten diese Unterschiede in den antizipierten Kosten demnach dazu führen, dass Zuwanderer den Nutzen dieser Bildungswege insgesamt höher einschätzen als Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Heath & Brinbaum, 2007). Dies sollte aber nur dann zutreffen, wenn Zuwanderer davon ausgehen, dass die finanziellen Erträge höherer Bildungsabschlüsse grundsätzlich dieselben sind wie für Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Becker, 2010, S. 11; Heath & Brinbaum, 2007). Andere Autoren postulieren hingegen auf Grundlage des „blocked opportunities“-Ansatzes, dass gerade weil Migranten sowohl geringere Opportunitätskosten als auch niedrigere finanzielle Erträge aufgrund von

Diskriminierungen erwarten, höhere Bildung als Mittel genutzt wird, um diesen Nachteil zumindest zum Teil auszugleichen (vgl. Becker, 2010, S. 11; Kao & Tienda, 1998; Kiche, 2010; Pearce, 2006). Allerdings sind auch gegenteilige Reaktionen möglich, wie Resignation und Entmutigung, die wiederum geringere Bildungsaspirationen und geringere (schulische) Anstrengungen bzw. Leistungen zur Folge haben können (vgl. Becker, 2010, S. 11; Kao & Tienda, 1998; Kiche, 2010; Pearce, 2006). Auch hier scheinen Merkmale der spezifischen betrachteten Migrantenpopulationen eine Rolle zu spielen, wobei Zuwanderer, die freiwillig und mit dem Glauben an soziale Aufwärtsmobilität in das Aufnahmeland gekommen sind, grundsätzlich eher hohe Aspirationen zeigen sollten (vgl. zusammenfassend: Becker, 2010).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die hier vorgestellten Ansätze zu der Annahme führen, dass insbesondere freiwillige Zuwanderer (der ersten und zweiten Generation) hohe Bildungsaspirationen zeigen sollten und sich an relevanten Bildungsübergängen demnach auch bei gleichem Leistungsniveau und ähnlichem sozialen Hintergrund deutlich häufiger für höhere Bildungswege entscheiden sollten als Personen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Für die vorliegende Arbeit ist dieser Ansatz insofern relevant, da die größten Zuwanderergruppen in Deutschland (wie Zuwanderer türkischer Herkunft, Spätaussiedler, Zuwanderer ehemaliger Anwerbestaaten; vgl. Kap. 2.2.1.1) zumeist freiwillig nach Deutschland eingereist bzw. sogenannte Arbeitsmigranten sind, die zwischen 1956 und 1973 aus süd- und südosteuropäischen Staaten angeworben wurden (Stanat, 2008).

Auf den konkreten Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bezogen bedeutet dies, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien möglicherweise häufiger als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund ein Studium oder „höherwertige“ Berufsausbildungen anstreben, die höhere Schulabschlüsse wie den Mittleren Schulabschluss (MSA) voraussetzen (z.B. vollzeitschulische Ausbildungsgänge, Krankenschwester, Polizist/in). Dies könnte zur Folge haben, dass sie nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe auch nach Kontrolle leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale weniger häufig die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung intendieren als Nicht-Migranten, da sie für derartige Berufswünsche zunächst einen weiteren Schulabschluss (MSA, Fachhochschulreife, Abitur) erlangen müssen. Generell sollten die postulierten sekundären Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung demnach durch Unterschiede in den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen vermittelt sein. In diesem Sinne würde man von *positiven sekundären Effekten* des Zuwanderungshintergrundes beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung sprechen.

Allerdings wäre es ebenfalls möglich, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien auch nach Kontrolle der Aspirationen noch eine geringere Intention zeigen, eine Ausbildung aufzunehmen, als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Aufgrund der Antizipation von Diskriminierungen beim Zugang zu einer (dualen) Berufsausbildung könnten sie auch bei gleichem Leistungsniveau und gleichen beruflichen Aspirationen häufiger planen, zunächst ihre schulischen Eingangsvoraussetzungen

(Schulabschluss, Noten) durch den Besuch einer weiterführenden Schule, einer Fachoberschule oder eine Klassenwiederholung zu verbessern. Auch hier würde man jedoch von einer rationalen und geplanten Entscheidung sprechen und erwarten, dass sich zumindest auf anderen ausbildungsrelevanten Variablen, wie Berufswahlsicherheit oder Bewerbungs- und Suchstrategien, keine oder nur sehr geringe migrationsbezogene Unterschiede zeigen.

### ***Geringere Informiertheit über das deutsche Bildungssystem***

Eine wesentliche Kritik an den vorgestellten Rational Choice Theorien besteht darin, dass diese Theorien soziale Ungleichheiten vor allem auf individuelle und rationale Wahlentscheidungen zurückführen, „*die aber nicht einer verzerrten Wahrnehmung der Realität oder allgemeinen Verhaltensdispositionen zugeschrieben werden, sondern strukturellen Bedingungen*“ (Hillmert, 2005, S. 176). Wie Hillmert (2005) ausführt, sollten bei der Analyse von Bildungsübergängen und -entscheidungen aber auch individuelle Unsicherheiten berücksichtigt werden, wie beispielweise eine inadäquate Einschätzung der eigenen Leistungen oder Unklarheiten in den subjektiven Zielen und Präferenzen. Dabei beeinflussen auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen, so Hillmert (2005), inwieweit die verschiedenen Bildungsoptionen wahrgenommen und genutzt werden. Nach Bourdieu (1982, 1992) lassen sich drei verschiedene Kapitalformen unterscheiden, die die Handlungschancen von Individuen in der Gesellschaft bestimmen und ihnen im Sinne von Ressourcen zur Erreichung seiner Ziele zur Verfügung stehen. Bildungserfolg, und damit einhergehend die Erlangung von gesellschaftlicher Macht, ist umso wahrscheinlicher, je besser Personen mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet sind (Bourdieu, 1982, 1992; vgl. auch Erikson & Jonsson, 1996; Hillmert, 2005). Neben ökonomischen Merkmalen (z.B. Einkommen) und sozialem Kapital (z.B. Netzwerke) können demnach auch kulturelle Ressourcen einen Einfluss auf das Bildungsverhalten und Bildungsentscheidungen haben.

Zu diesen kulturellen Ressourcen zählt nach Hillmert (2005) auch die Kenntnis des Bildungssystems. Wissen über das Bildungssystem kann dabei als eine Form des inkorporierten kulturellen Kapitals verstanden werden (Bourdieu, 1982, 1992; Hillmert, 2005), wobei sowohl taktisches Wissen (z.B. über die verschiedenen Optionen, die das deutsche Bildungssystem bietet und die Voraussetzungen für ihre Wahrnehmung) als auch die Korrektheit der Einschätzungen der eigenen Leistungen bzw. der Leistungen der Kinder eine Rolle spielen können (Becker, 2010; Erikson & Jonsson, 1996; Hillmert, 2005). Wissen über Voraussetzungen und Folgen unterschiedlicher Schullaufbahnen und Ausbildungswege wird unter anderem durch Erfahrungen erworben, die eigene Familienmitglieder und auch das weitere soziale Umfeld mit dem (Aus-) Bildungssystem gesammelt haben (Becker, 2010; Bourdieu, 1992; Erikson & Jonsson, 1996). Wie beispielsweise Scherrer, Bayard und Buchmann (2007) in Bezug auf Berufswahlprozesse belegen, können Eltern und auch ältere Geschwister Jugendliche aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen im Berufsfindungs- und Ausbildungsplatzprozess unterstützen und dazu beitragen, dass diese ihre eigenen beruflichen Möglichkeiten realistischer

einschätzen und adäquate Bildungsgänge wählen. Da die Eltern von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien häufig nicht in Deutschland sozialisiert sind und somit auch nicht das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben, kann vermutet werden, dass diese Erfahrungsgrundlage in zugewanderten Familien häufig geringer ist als in Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (Becker, 2010; Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007).

Man könnte also annehmen, dass fehlendes Wissen von Zuwanderern über das Bildungs- und Ausbildungssystem im Aufnahmeland zu migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen führt und damit der Informationssuche und -bewertung, die der eigentlichen Bildungsentscheidung vorgelagert ist, ebenfalls eine wesentliche Bedeutung für die Erklärung von migrationsbezogenen Bildungsungleichheiten zukommt (Becker, 2010; Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Hillmert, 2005; Kao & Tienda, 1998; Kristen, 1999).

Erstens vermuten einige Autoren, dass die geringere Informiertheit über das deutsche Ausbildungssystem dazu führt, dass die verschiedenen Alternativen, die das Ausbildungssystem nach Schulabschluss bietet, in Zuwandererfamilien weniger bekannt sind und Personen mit Migrationshintergrund deshalb vor allem stärker vertraute Berufsfelder und Berufsbildungsmöglichkeiten bevorzugen (Kristen & Granato, 2007; Kristen, Reimer & Kogan, 2008). So nehmen zum Beispiel Kristen und Kollegen (2008) an, dass Personen aus Zuwandererfamilien häufiger als Personen ohne Zuwanderungshintergrund vollzeitschulische Bildungsgänge präferieren, weil diese Formen der Berufsausbildung ihnen aufgrund der Gegebenheiten des Bildungssystems im Herkunftsland vertrauter sind als die duale Ausbildung, die eine Kombination aus Ausbildung im Betrieb und Berufsschulbildung darstellt und beispielsweise in der Türkei kaum bekannt ist (vgl. auch Kristen, 1999). Es wird also davon ausgegangen, dass Zuwanderer die duale Ausbildung weniger positiv bewerten als andere Formen der beruflichen Bildung, wie vollzeitschulische Ausbildungsgänge oder ein Studium. Da für diese Formen der beruflichen Bildung höhere Schulabschlüsse (MSA, Fachhochschulreife, Abitur) erforderlich sind, könnte dies also – neben einer besonders hohen Leistungsmotivation in Zuwandererfamilien – ebenfalls eine Erklärung für die hohen beruflichen Aspirationen von Personen mit im Vergleich zu Personen ohne Zuwanderungshintergrund sein (Kristen, Reimer & Kogan, 2008).

Zweitens werden die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege möglicherweise weniger adäquat eingeschätzt, wenn Familienmitglieder über diese Alternativen aus eigener Erfahrung nur wenig wissen (Hillmert, 2005). Kristen und Kollegen (2008) nehmen beispielsweise an, dass Personen mit Zuwanderungshintergrund die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege möglicherweise auch bei gleichen Leistungen positiver bewerten als Personen aus Zuwandererfamilien. Personen aus Zuwandererfamilien, so die Annahme, berücksichtigen bei der retrospektiven Interpretation der eigenen schulischen Leistungen möglicherweise auch, dass sie im Vergleich zu Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund größeren Schwierigkeiten (z.B. aufgrund sprachlicher Defizite) ausgesetzt waren, das Bildungssystem aber trotz dieser Schwierigkeiten erfolgreich durchlaufen

haben. Dies könne dazu führen, dass sie insgesamt selbstbewusster und optimistischer in Bezug auf ihre schulischen und beruflichen Möglichkeiten und ihre Leistungsfähigkeit sind als Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Kristen, Reimer & Kogan, 2008). Zusätzlich könnten sie sich bei der Evaluation ihrer eigenen Leistungen auch stärker auf die eigene Referenzgruppe, d.h. die Gruppe der Zuwanderer, statt auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund beziehen (big-fish-little-pond-effect; vgl. Kristen, Reimer & Kogan, 2008). Man könnte also annehmen, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien weniger sensitiv als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte auf schlechte Noten oder auch niedrigere Schulabschlüsse reagieren, der Zusammenhang von Leistungsniveau und Aspirationen in der Gruppe der Personen mit Zuwanderungshintergrund also insgesamt geringer ist als in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Becker, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008).

Wenn Jugendliche aus Zuwandererfamilien die mit den verschiedenen Optionen im Bildungssystem einhergehenden Anforderungen weniger gut einschätzen können bzw. die eigene schulische Leistungsfähigkeit überschätzen, könnten die (hohen) Bildungsaspirationen von Zuwanderern langfristig aber weniger gute Prädiktoren für die tatsächlichen Bildungsergebnisse sein als bei Personen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (Becker, 2010; Kao & Tienda, 1998). Becker (2010) spricht sogar davon, dass Bildungsaspirationen ihre Wirkung auf den Bildungserfolg vollständig verlieren können, beispielsweise wenn externe Barrieren (wie Übergangsempfehlungen von Lehrkräften beim Grundschulübergang) eine Umsetzung der Bildungsaspirationen verhindern. Aufgrund der, gerade im deutschen Bildungssystem existierenden formalisierten Zugangsbedingungen zu verschiedenen Bildungswegen können fehlende Qualifikationen dazu führen, dass gewünschte Zugänge gänzlich verschlossen bleiben (bzw. nur durch weitere und umfangreiche Bildungsinvestitionen und den Erwerb weiterer Bildungszertifikate erreicht werden können) (Hillmert, 2007).

Drittens wäre es möglich, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund aufgrund der geringeren Erfahrungswerte in der Familie auf weniger Unterstützung im Übergangsprozess und bei der Berufswahl zurückgreifen können als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Dies könnte sich negativ auf den Berufsfindungsprozess auswirken bzw. dazu führen, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien am Ende der Schulzeit möglicherweise seltener als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund klare Berufswahlabsichten haben. Dabei ist auch eine Kombination mit dem eben dargestellten Ansatz denkbar: wenn Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund erst am Ende der Schulzeit (beispielsweise im Rahmen von institutionalisierten Berufsberatungen) realisieren, dass ihre hohen beruflichen Aspirationen nicht oder nur sehr schwer umsetzbar sind, gleichzeitig aber auch auf wenig adäquate Unterstützung im sozialen Umfeld zurückgreifen können, um ihren schulischen Leistungen und Interessen entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten zu finden, ist ein reibungsloser und zeitnaher Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung wenig wahrscheinlich. Wie bereits oben beschrieben, wird im Rahmen des „blocked opportunities“-Ansatz zudem die Möglichkeit diskutiert, dass die Antizipation von Diskriminierung und die Wahrnehmung

begrenzter Möglichkeiten, die eigenen Aspirationen im Aufnahmeland erfolgreich umzusetzen, zusätzlich negative Auswirkungen auf die Bildungsmotivation haben kann (Kao & Tienda, 1998).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass fehlendes Wissen über das deutsche (Aus-) Bildungssystem dazu führen kann, dass Personen aus Zuwandererfamilien eine duale Ausbildung weniger positiv bewerten als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund und vor allem stärker vertraute Berufsbildungsmöglichkeiten (wie vollzeitschulische Ausbildungen oder ein Studium) präferieren, für die höhere Bildungsabschlüsse (MSA, Abitur) notwendig sind. Zudem könnten sie weniger sensitiv auf schlechte schulische Leistungen reagieren und die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege insgesamt optimistischer bewerten als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (Becker, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008). In der Gruppe der Zuwanderer könnte man damit einen geringeren Zusammenhang von Leistungen und beruflichen Aspirationen erwarten als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Wenn die hohen beruflichen Aspirationen von Zuwanderern aber vor allem auf eine geringere Kenntnis anderer Ausbildungsalternativen und auf eine Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege zurückzuführen sind, könnte der Zusammenhang von Aspirationen und Bildungserfolg in der Gruppe der Zuwanderer langfristig deutlich geringer sein als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund, wie Becker (2010) argumentiert. Langfristig würden sich die hohen Aspirationen also nicht oder nur in geringerem Ausmaß in einem entsprechenden Bildungserfolg niederschlagen. Für die vorliegende Untersuchung würde dies bedeuten, dass am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung möglicherweise zwar positive sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds im Hinblick auf die individuellen Bildungsentscheidungen zu beobachten sind – in Bezug auf die tatsächliche Einmündung in entsprechende berufliche Bildungsgänge könnten sich aber langfristig keine oder deutlich geringer ausgeprägte positive Effekte des Zuwanderungshintergrunds zeigen.

Informationsdefizite in Zuwandererfamilien können weiterhin dazu führen, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund größeren Schwierigkeiten im Übergangsprozess und bei der Wahl adäquater Ausbildungsberufe ausgesetzt sind als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Als Resultat sollten sie weniger häufig den direkten Übergang in die Berufsausbildung intendieren als diese und stattdessen längere Orientierungs- und damit Übergangsphasen aufweisen. Die Entscheidung gegen eine direkte Ausbildungsaufnahme wäre demnach weniger Ergebnis einer rationalen Kosten-Nutzen-Kalkulation, wie sie in Kapitel 3.1.1.1 beschrieben wurde, als vielmehr Ausdruck einer allgemeinen Verunsicherung beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Migrationsbezogene Unterschiede in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sollten sich demnach auch nach Kontrolle von leistungsbezogenen und sozioökonomischen Merkmalen sowie nach Kontrolle der beruflichen Aspirationen der Jugendlichen zeigen und ebenfalls auf migrationsbezogene Unterschiede in der individuellen Berufswahlsicherheit zurückzuführen sein. Prekär wäre dies vor allem deshalb, da sich so die Übergangsphasen in eine Berufsausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien unnötig verlängern würden. Wie in Kapitel 2.1.3.3 dargestellt wurde, kommt der Phase direkt nach

dem Verlassen der Schule jedoch eine wichtige Bedeutung für den weiteren Verlauf der Bildungsbiografie der Jugendlichen zu, wobei die Wahrscheinlichkeit, eine vollqualifizierende Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen, mit steigendem Alter sinkt und zudem von der spezifischen Tätigkeit nach Schulabschluss abhängig ist.

### **Fazit**

Wie dargestellt wurde, gehen verschiedene Autoren (z.B. Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999) davon aus, dass unabhängig vom sozialen Status auch der Zuwanderungshintergrund einen Einfluss auf die Entstehung von Bildungsungleichheiten haben kann. In Anlehnung an das Modell von Boudon (1974) werden dabei sowohl eigenständige Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Leistungs- und Kompetenzentwicklung (primäre Effekte) als auch auf die Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) angenommen. Migrationsbezogene Unterschiede in Kompetenzen werden beispielsweise darauf zurückgeführt, dass Personen aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Personen ohne Zuwanderungshintergrund über ein geringeres kulturelles Kapital, wie die Beherrschung der Verkehrssprache, verfügen (z.B. Heath & Brinbaum, 2007). Für die Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in den individuellen Entscheidungsprozessen an relevanten Bildungsübergängen werden verschiedene Faktoren in der Literatur diskutiert.

Zum einen wird davon ausgegangen, dass Personen aus Zuwandererfamilien über vergleichsweise hohe Aspirationen verfügen und häufiger als Personen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte Bildungswege präferieren, für die höhere Bildungsabschlüsse (MSA, Abitur) erforderlich sind (z.B. Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995, 1998). Man kann also annehmen, dass sich Personen mit Migrationshintergrund bei Kontrolle leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale sogar häufiger als Personen ohne Zuwanderungshintergrund für höhere Bildungswege entscheiden (*positive sekundäre Effekte*). Zudem wird angenommen, dass sie Diskriminierungen beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, d.h. eine Bevorzugung von Einheimischen bei gleichem Qualifikationsniveau, antizipieren (z.B. Heath & Brinbaum, 2007), weshalb sie nach Schulabschluss möglicherweise häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund weitere (schulische) Bildungsmöglichkeiten nutzen, um ihre schulischen Zugangsvoraussetzungen zu verbessern, bevor sie sich um einen Ausbildungsplatz bewerben. Auch in diesem Fall würde man von einer rationalen Kosten-Nutzen-Kalkulation im Sinne bildungssoziologischer Theorien (vgl. Kap. 3.1.1.1) ausgehen.

Zum anderen nehmen einige Autoren an, dass auch Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten von Zuwanderern aufgrund einer geringeren Kenntnis des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems zu migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen führen (z.B. Becker, 2010; Hillmert, 2005). So könnte ein geringeres Wissen von Zuwanderern über das deutsche (Aus-) Bildungssystem zur Wahl von stärker vertrauten Berufsfeldern bzw. Ausbildungsalternativen führen, wobei angenommen wird, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien vollzeitschulische

Bildungsgänge bevorzugen (z.B. vollzeitschulische Ausbildungen, Studium), für die allerdings höhere Bildungsabschlüsse erforderlich sind, da die duale Ausbildung in anderen Ländern wie der Türkei kaum bekannt ist (Kristen, Reimer & Kogan, 2008). Zudem könne die geringere Kenntnis des deutschen (Berufs-)Bildungssystems zu einer Überschätzung der realisierbaren schulischen und beruflichen Möglichkeiten führen (Becker, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008). Beide Aspekte werden somit – neben einer hohen Leistungsmotivation in Zuwandererfamilien – ebenfalls als Ursache für die hohen Bildungsaspirationen von Personen aus Zuwandererfamilien erachtet (Becker, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008). Bildungsaspirationen könnten bei einer deutlichen Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege aber weniger gute Prädiktoren des tatsächlichen Bildungserfolgs sein, so dass es Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund möglicherweise langfristig nicht gelingt, die hohen Aspirationen auch in entsprechenden Bildungserfolg umzusetzen.

Weiterhin könnte man annehmen, dass Informationsdefizite in Zuwandererfamilien in Bezug auf das deutsche Bildungssystem generell zu stärkeren Unsicherheiten bei der Berufswahl und der Ausbildungsplatzsuche führen. Auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bezogen, sollten Personen aus Zuwandererfamilien demnach längere Orientierungsphasen aufweisen und damit auch nach Kontrolle leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale sowie der beruflichen Aspirationen eine geringere Intention als Personen ohne Zuwanderungshintergrund zeigen, direkt eine Ausbildung aufzunehmen. In diesem Fall würde man von einer nur bedingt rationalen bzw. strategischen Entscheidung ausgehen, da die Entscheidung gegen eine direkte Ausbildungsaufnahme vor allem aufgrund individueller Unsicherheiten in der Berufswahl und nicht aufgrund einer Strategie zur Verfolgung der (hohen) beruflichen Aspirationen getroffen werden würde.

#### **3.1.2 Ein psychologisches Modell zur Erklärung von Verhaltensintentionen: Ajzen's „Theory of Planned Behaviour“**

Die bisher vorgestellten, soziologischen Erklärungsansätze beschreiben Bildungsungleichheiten als Resultat schicht- bzw. migrationsbezogener Bildungsentscheidungen, wurden aber vor allem zur Erklärung von Disparitäten auf der Systemebene entwickelt. Die konkreten Mechanismen des Zustandekommens von sozialen und migrationsbezogenen Unterschieden in individuellen Bildungsentscheidungen bleiben dabei jedoch weitgehend unerklärt. Besonders im Hinblick auf die Konzeption von geeigneten Unterstützungsmaßnahmen scheint eine psychologische Annäherung an die individuellen Entscheidungsprozesse der Heranwachsenden aber unerlässlich. In der vorliegenden Arbeit soll deshalb, in Anlehnung an die Arbeiten von Watermann und Maaz (2006) bzw. Maaz und Kollegen (2006), ein psychologisches Modell zur Erklärung von Verhaltensintentionen herangezogen werden, um die postulierten Unterschiede im Entscheidungsverhalten zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund auch aus einer psychologischen Perspektive beleuchten zu können. Dabei scheint die *Theory of Planned Behaviour* („Theorie des geplanten Verhaltens“, TOPB) von

Martin Fishbein und Icek Ajzen (2010; vgl. auch Ajzen, 1991) sowohl in theoretischer als auch empirischer Hinsicht geeignet zu sein, um Bildungsentscheidungen an relevanten Übergängen im Bildungssystem zu untersuchen (z.B. Maaz, et al., 2006; Watermann & Maaz, 2006).

Analog zu den vorgestellten soziologischen Theorien wird auch im Rahmen dieser Theorie ein Wert-Erwartungsmodell zur Vorhersage menschlichen Verhaltens formuliert. Der Vorteil des Modells von Fishbein und Ajzen (2010; vgl. auch Ajzen, 1991) besteht jedoch darin, dass die psychologischen Prozesse, die den individuellen Bildungsentscheidungen und damit dem Bildungsverhalten zugrundeliegen, explizit modelliert werden können. Im Rahmen der Theorie werden drei wesentliche Prädiktoren von Verhaltensintentionen definiert, die eine Vorhersage menschlichen Verhaltens ermöglichen und damit auch wertvolle Hinweise für die Konzeption von Interventionsmaßnahmen geben können (Fishbein & Ajzen, 2010). Durch eine Änderung der individuellen Ausprägung auf den drei Prädiktoren der Verhaltensintention kann die Chance, dass eine Person das gewünschte Verhalten intendiert und dann auch ausführt, erhöht werden (Fishbein & Ajzen, 2010). Die Theorie des geplanten Verhaltens, die insbesondere in der Gesundheitspsychologie aber auch in anderen psychologischen Domänen breite Anwendung erfahren hat (z.B. Armitage & Conner, 2001; Giles & Cairns, 1995), ermöglicht zudem eine theoretische und analytische Unterscheidung von Verhalten und Verhaltensintentionen. Dies wird, wie in Kapitel 3.1.1.1 beschrieben, vor allem in Bezug auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung als wichtig erachtet, da hier neben den individuellen Entscheidungen der Jugendlichen auch migrationsabhängige Such- und Bewerbungsstrategien sowie Diskriminierungsprozesse eine Rolle spielen können (vgl. Kap. 3.1.3.1 und 3.1.3.2).

Die Theorie stellt ein psychologisches Modell dafür bereit, wie menschliches Handeln geleitet ist (vgl. Abb. 11). Verhalten wird dabei als intentional angenommen, wobei die Intention, d.h. die Verhaltensabsicht, der Vorläufer des Verhaltens ist und als proximaler Indikator des Verhaltens gelten kann (Ajzen, 1991). Um vorherzusagen, ob eine Person intendiert, eine bestimmte Handlung zu vollziehen, muss man folgendes wissen: 1. inwieweit die Person geneigt ist, das Verhalten auszuführen bzw. wie sie das Verhalten bewertet (*Einstellungen*), 2. inwieweit die Person sozialen Druck verspürt, das Verhalten auszuführen bzw. inwieweit sie eine Präferenz signifikanter Anderer wahrnimmt, dass das Verhalten ausgeführt wird (*subjektive Norm*) und 3. ob eine Person glaubt, das Verhalten auch tatsächlich ausführen zu können bzw. Kontrolle über die Verhaltensausbübung zu haben (*wahrgenommene Verhaltenskontrolle*). Die drei Prädiktoren wirken dabei nicht nur auf die Intention bzw. das Verhalten, sondern wirken auch wechselseitig aufeinander, wie in Abbildung 11 dargestellt ist.

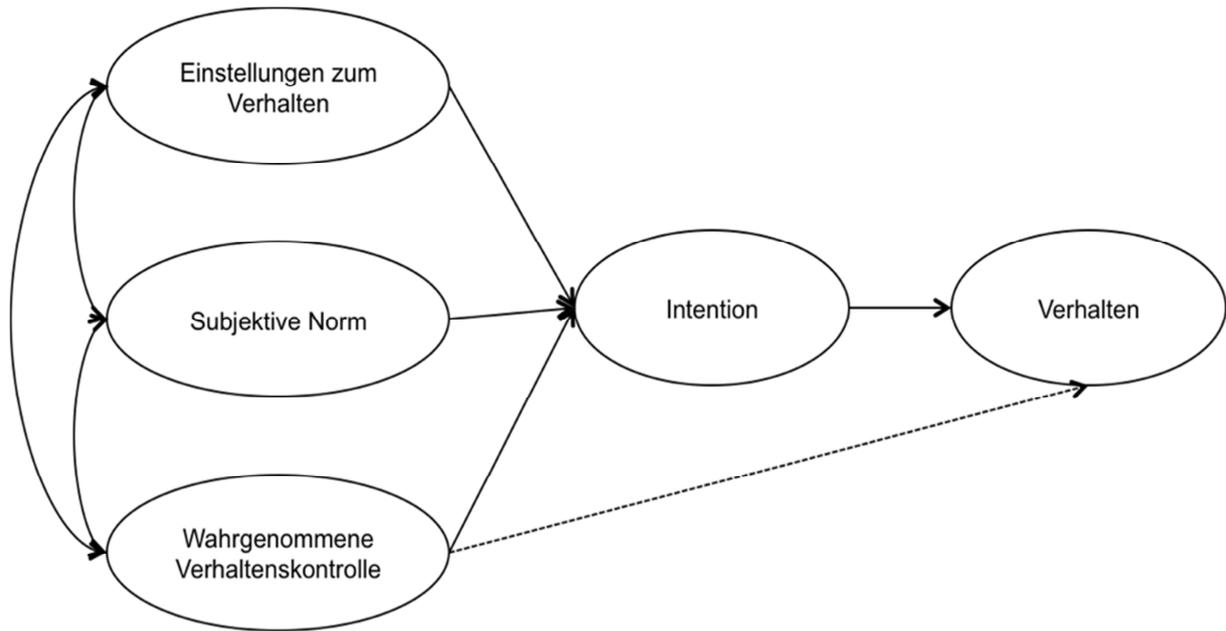


Abb. 11. Modell der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010)

Eine Person wird nach Ajzen (1991) demnach ein Verhalten dann intendieren und ausführen, wenn sie es positiv bewertet und wenn sie davon ausgeht, dass für sie bedeutsame Personen die Ausführung dieses Verhaltens ebenfalls positiv bewerten würden. Sollte es für die Person keine Bezugspersonen geben, deren Meinung in Bezug auf das Verhalten relevant ist, so erhält die Einstimmungsdeterminante ein größeres Gewicht bei der Vorhersage der Intention bzw. des Verhaltens. Es wäre aber prinzipiell auch möglich, dass eine sehr starke Verankerung in einer bestimmten Gruppe bewirkt, dass der subjektiv erlebte Druck das Verhalten auszuführen, den stärksten oder sogar den einzigen Verhaltensprädiktor darstellt und damit individuelle Einstellungen zur Verhaltensvorhersage irrelevant werden (Fishbein & Ajzen, 2010). In der Theorie des geplanten Verhaltens wird auch eine dritte Determinante der Intention beschrieben, die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (vgl. Abb. 11). Diese beschreibt, wie leicht oder schwierig eine Person die Ausübung des Verhaltens annimmt. Damit ist das im Rahmen der „Theory of Planned Behaviour“ vorgestellte theoretische Modell als eine Erweiterung der ursprünglich in den 1960er und 1970er Jahren formulierten „Theory of Reasoned Action“ von Martin Fishbein und Icek Ajzen zu betrachten, in der nur Einstellungen und die subjektive Norm als Verhaltensdeterminanten beschrieben wurden (ausführlicher: Fishbein & Ajzen, 1975).

Einstellungen, subjektive Normen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beeinflussen also laut dem Modell die Intention, ein bestimmtes Verhalten auszuführen oder nicht auszuführen. Sowohl die Ausprägung auf den drei Prädiktoren als auch der Einfluss der drei Determinanten auf die Intention kann dabei je nach Person bzw. Personengruppe (z.B. nach Geschlecht, Ethnie, sozialem Status usw.) sowie kontextabhängig variieren (Fishbein & Ajzen, 2010). Die Wahrscheinlichkeit, dass das Verhalten ausgeübt wird, ist umso höher, je stärker die Intention ist. Mit Ausnahme des Verhaltens, das man relativ direkt messen kann, sind die anderen Variablen des Modells

psychologische Konstrukte, die in den folgenden Abschnitten kurz erläutert und in Bezug zu den in Kapitel 3.1.1.2 behandelten Ursachen migrationsbezogener Ungleichheiten bei Bildungsentscheidungen gesetzt werden sollen.

### 3.1.2.1 Einstellungen

Im Rahmen der Theorie des geplanten Verhaltens wird die Einstellung zu einem bestimmten Verhalten definiert als „*a latent disposition to respond with some degree of favorableness or unfavorableness to a psychological object*“ (Fishbein & Ajzen, 2010, S. 125). Der Begriff Einstellung ist damit definiert als eine allgemeine Evaluation bzw. Bewertung des Verhaltens durch eine Person. Im Sinne der Wert-Erwartungs-Theorie werden dabei zwei Komponenten unterschieden, die bei der Bewertung zusammen wirken: zum einen individuelle Vorstellungen über Konsequenzen des Verhaltens (z.B. "Mit einer Ausbildung kann ich eigenes Geld verdienen") und zum anderen korrespondierende positive oder negative Urteile über die jeweiligen Konsequenzen (z.B. „Eigenes Geld zu verdienen ist für mich wünschenswert/ nicht wünschenswert“). Die Einstellung zum Verhalten ( $E$ ) wird als die Produktsumme aus einstellungsbezogenen Überzeugungen (*belief* [ $b_i$ ]), die sich auf ein antizipiertes Verhaltensergebnis beziehen, multipliziert mit einem Gewichtungsfaktor der Attraktivität dieses Ergebnisses (*evaluation* [ $e_i$ ]), definiert (Ajzen, 1991):

$$E = b_i \times e_i$$

Zur Erfassung von Einstellungen können sowohl direkte Messungen (z.B. bipolare Adjektivskalen bzw. Semantische Differentiale) als auch indirekte Messungen (Erfassung von Wert- und Erwartungskomponenten) herangezogen werden. Indirekte Messungen beinhalten dabei sowohl Items zur Messung der einstellungsbezogenen Überzeugungen als auch Items zur Erfassung des korrespondierenden Gewichtungsfaktors, wobei die Produktsumme dieser Items als Indikator für die Ausprägung der Einstellungsvariablen herangezogen wird. Der Einsatz dieser unterschiedlichen Erhebungsinstrumente ist nach Fishbein und Ajzen abhängig vom Fokus der jeweiligen Studie, wobei direkte Messungen vor allem der Vorhersage von Intentionen/Verhalten dienen und indirekte Messungen es ermöglichen, die zugrundeliegenden Determinanten dieser Konstrukte zu untersuchen (ausführlicher: Fishbein & Ajzen, 2010).

Für den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung kann aus verschiedenen Gründen angenommen werden, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund eine direkte Ausbildungsaufnahme nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe als weniger wichtig und/oder nützlich bewerten. Personen aus Zuwandererfamilien, so die Annahme (Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995), verfügen über vergleichsweise hohe

berufliche Aspirationen (vgl. Kapitel 3.1.1.2). Migrationsbezogene Unterschiede in den Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme könnten also auf hohe Aspirationen in Zuwandererfamilien zurückzuführen sein, da für Jugendliche mit niedrigeren Bildungsabschlüssen, die Berufe präferieren für die höhere Bildungsabschlüsse (MSA, Abitur) vorausgesetzt werden, notwendig ist, zunächst ihre schulischen Eingangsvoraussetzungen zu verbessern bevor sie in entsprechende berufsbildende Maßnahmen (Berufsausbildung, Studium) einmünden können. Eine direkte Ausbildungsaufnahme sollte für sie dann weniger attraktiv sein, auch wenn beispielsweise die Aussicht besteht, sofort eigenes Geld im Rahmen einer Lehre zu verdienen.

Wie in Kapitel 3.1.1.2 dargestellt, nehmen einige Autoren an (z.B. Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999), dass zusätzlich auch antizipierte Diskriminierungen dazu führen, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien über die Erlangung weiterer Abschlüsse und Qualifikationen ihre Eingangsvoraussetzungen im Vergleich zu Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund verbessern wollen, um so größere Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu haben. Auch in diesem Fall würde man erwarten, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weniger positive Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme aufweisen als ihre Peers aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte.

Aber auch eine geringere Kenntnis des Bildungssystems in Zuwandererfamilien könnte eine Rolle für die Entstehung migrationsbezogener Unterschiede in den Einstellungen zu einer direkten Ausbildungsaufnahme spielen (z.B. Becker, 2010; Hillmert, 2005; Kristen & Granato, 2007), wie in Kapitel 3.1.1.2 dargestellt wurde. So könnte fehlendes Wissen über das Bildungssystem dazu führen, dass mögliche Konsequenzen einer Berufsausbildung bzw. die zu erwartenden Erträge einer solchen Ausbildung auf dem deutschen Arbeitsmarkt weniger gut eingeschätzt werden können, da beispielsweise die duale Ausbildung in der Türkei kaum bekannt ist (Kristen et al., 2008). Jugendliche mit Migrationshintergrund bevorzugen deshalb möglicherweise ihnen stärker vertraute vollzeitschulische Bildungsgänge (z.B. vollzeitschulische Ausbildung, Studium), die jedoch höhere Bildungsabschlüsse voraussetzen (Kristen et al., 2008). Neben einer besonders hohen Leistungsmotivation könnte also auch eine geringere Kenntnis des Bildungssystems ausschlaggebend für die hohen Aspirationen von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien sein und somit dazu beitragen, dass Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund die direkte Aufnahme einer Ausbildung weniger positiv bewerten als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund, da sie für derartige berufliche Bildungsmaßnahmen zunächst weitere, höhere Bildungsabschlüsse erlangen müssen.

Aber auch eine allgemeine Verunsicherung von Migranten hinsichtlich der Berufswahl und/oder geeigneter Strategien zur Umsetzung der hohen beruflichen Aspirationen (vgl. Kap. 3.1.1.2), die ebenfalls aus einer geringeren Kenntnis des deutschen Bildungssystems resultieren könnte (Hillmert, 2005; Kristen & Granato, 2007), kann ausschlaggebend für migrationsbezogene Unterschiede in den Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme sein. Jugendliche, die am Ende der zehnten Jahrgangsstufe noch nicht wissen, welchen Beruf sie erlernen wollen bzw. die nicht wissen, mit

welchen Strategien sie ihre beruflichen Aspirationen in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen können, sollten eine direkte Einmündung in eine Berufsausbildung als wenig attraktiv und auch weniger wichtig einschätzen. Stattdessen werden sie möglicherweise zunächst eine Orientierungsphase einplanen, um sich über einen geeigneten Ausbildungsberuf bzw. Möglichkeiten der Umsetzung der eigenen Pläne klar zu werden.

Sowohl die Präferenz für höherwertige (berufliche) Bildungsabschlüsse und die Antizipation von Diskriminierungen bei der Ausbildungsplatzsuche als auch eine starke Unsicherheit bei der Berufswahl bzw. bei der Ausbildungsplatzsuche könnten demnach dazu führen, dass Personen mit Migrationshintergrund die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung weniger positiv bewerten. Entsprechend würde man also erwarten, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien weniger positive Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme haben als Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte.

### 3.1.2.2 Subjektive Norm

Subjektive Normen (*perceived injunctive norms*) sind individuelle Einschätzungen des sozialen Drucks, ein bestimmtes Verhalten auszuüben oder nicht auszuüben (Fishbein & Ajzen, 2010). Auch hier wirken zwei Komponenten zusammen: zum einen Vorstellungen darüber, welches Verhalten von signifikanten Anderen gewünscht wird (normative Vorstellungen: z.B. „Meine Eltern erwarten, dass ich eine Ausbildung aufnehme“) und zum anderen positive oder negative Urteile über diese Vorstellungen (Outcome Evaluations: z.B. „In Bezug auf meine Entscheidung, eine Ausbildung aufzunehmen, ist es mir wichtig/unwichtig, das zu tun, was meine Eltern denken, das ich tun sollte“). Signifikante Andere können dabei, je nach Art des untersuchten Verhaltens und der Population, ganz unterschiedliche soziale Akteure sein (z.B. Freunde, Eltern, Lehrkräfte, Kollegen usw.). Die subjektive Norm (SN) wird durch Multiplikation der Überzeugungen des Individuums zum Normverhalten in Bezug auf eine bestimmte Referenzgruppe oder Referenzperson (*normative belief* [ $n_i$ ]) mit der subjektiven Motivation, mit dieser Referenzperson oder -gruppe übereinzustimmen (*motivation to comply* [ $m_i$ ]), gebildet (Ajzen, 1991):

$$SN = n_i \times m_i$$

Zur Erfassung der subjektiven Norm können, analog zur Einstellungsdeterminante, sowohl direkte Messungen (z.B. Items/Likert-Skala) als auch indirekte Messungen (Erfassung von Wert- und Erwartungskomponenten) herangezogen werden.

Für den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung wird dabei von einem bidirektionalen Zusammenhang von subjektiver Norm und den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen ausgegangen. Einerseits kann angenommen werden, dass die subjektiv wahrgenommene Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, einen Einfluss auf die beruflichen Aspirationen der Jugendlichen hat. So ist beispielsweise anzunehmen, dass Heranwachsende, die sowohl von den Eltern als auch von anderen Sozialisationsagenten einen starken Druck erfahren, eine Berufsausbildung im Anschluss an die Sekundarstufe I aufzunehmen, seltener ein Studium und häufiger eine Berufsausbildung anstreben. Andererseits könnten die beruflichen Aspirationen aber auch die subjektive Norm beeinflussen. So könnte man beispielsweise annehmen, dass Schülerinnen und Schüler, die „höherwertige“ Berufsausbildungen anstreben (wie Krankenschwester oder Polizist/in), die Schule aber nur mit einem Hauptschulabschluss abgeschlossen haben, durch ihr soziales Umfeld auch einen geringeren Druck erfahren, sofort und im direkten Anschluss an die Schule eine Ausbildung aufzunehmen. Stattdessen sollte von ihnen eher erwartet werden, dass sie zunächst einen weiteren Schulabschluss (MSA) erlangen, um die Voraussetzungen für die Aufnahme eines solchen Bildungsganges zu erfüllen. Dies sollte insbesondere dann zutreffen, wenn die beruflichen Aspirationen der Jugendlichen Resultat einer rationalen und unter Berücksichtigung der individuellen schulischen Leistungsfähigkeit des Jugendlichen getroffenen Entscheidung ist. Sowohl die Eltern als auch andere Sozialisationsagenten (z.B. Lehrkräfte, Berufsberater) sollten in diesem Fall demnach von den Jugendlichen keine direkte Ausbildungsaufnahme erwarten, sondern eher zu weiteren schulischen Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel der Erlangung eines höherwertigen Bildungsabschlusses raten.

Da davon ausgegangen wird, dass in Zuwandererfamilien sowohl die Eltern als auch die Jugendlichen besonders hohe bildungs- und berufsbezogene Aspirationen aufweisen (Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995) und zudem die duale Ausbildung in Zuwandererfamilien wenig bekannt und damit auch weniger erwünscht sein könnte als andere Formen der Berufsbildung (Kristen, Reimer & Kogan, 2008), kann man weiterhin annehmen, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien eine geringere subjektive Norm wahrnehmen, direkt eine Berufsausbildung aufzunehmen, als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Möglicherweise erwarten die Eltern und andere wichtige Sozialisationsagenten (wie Verwandte, Peers) von den Jugendlichen, dass sie zunächst weitere und höhere Bildungsabschlüsse erlangen, um die Eingangsvoraussetzungen für „höherwertige“ bzw. vollzeitschulische Berufsausbildungen oder sogar ein Studium zu erfüllen.

Wie bereits weiter oben beschrieben, könnten die hohen Aspirationen in Migrantenfamilien aber auch das Resultat von Informationsdefiziten bezüglich der Anforderungen und institutionellen Hürden im deutschen Bildungssystem sein (vgl. Kap. 3.1.1.2). Möglicherweise führt dies, wie Becker (2010) ausführt, zu einer Überschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit des Kindes und dazu, dass Eltern mit Zuwanderungshintergrund oder auch andere Verwandte, die ebenfalls nicht in Deutschland sozialisiert sind, trotz hoher beruflicher Aspirationen der Jugendlichen (und ihrer Eltern) eine direkte Ausbildungsaufnahme als realistisch und wünschenswert erachten. Gleichzeitig könnten auch andere

Sozialisationsagenten, wie Lehrkräfte und Berufsberater, eine zeitnahe Ausbildungsaufnahme von den Jugendlichen erwarten, vor allem wenn die eigentlichen Aspirationen der Jugendlichen von ihnen als nicht oder nur sehr schwer umsetzbar erachtet werden. Es wäre demnach auch möglich, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund eine ähnliche hohe subjektive Norm wahrnehmen wie Heranwachsende ohne Migrationshintergrund.

Der Zusammenhang von subjektiver Norm und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, könnte weiterhin in der Gruppe der Zuwanderer stärker ausgeprägt sein als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Wie bereits weiter oben beschrieben, diskutieren Fishbein und Ajzen (2010) die Möglichkeit, dass der Einfluss der drei Determinanten auf die Intention je nach Person bzw. Personengruppe variieren kann. Da Jugendliche aus Zuwandererfamilien eine vergleichsweise starke elterliche Kontrolle erfahren (Nauck & Özel, 1986; Nauck, 1990), könnte die Meinung der Eltern in Bezug auf die Aufnahme einer Berufsausbildung für sie wichtiger in Bezug auf die Entscheidungsfindung sein als für Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte.

Nach Fishbein und Ajzen (2010) können weiterhin auch sogenannte deskriptive Normen (*perceived descriptive norms*) eine Rolle spielen, d.h. Vorstellungen darüber, was Signifikante Andere getan haben, tun oder wahrscheinlich tun werden. Die deskriptive Norm beinhaltet demnach nicht Vorstellungen über die Wünsche Anderer in Bezug auf das Verhalten, sondern Vorstellungen darüber, ob Andere das Verhalten selbst ausführen oder nicht. Für den Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung sind in Bezug auf die deskriptive Norm deutliche migrationsbezogene Unterschiede zuungunsten von Migranten zu erwarten, da Personen, die als Gastarbeiter aus der Türkei oder anderen europäischen Ländern eingewandert sind, häufig nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen (vgl. Bandorski, Harring, Karakasoglu & Kelleter, 2007). Nach Fishbein und Ajzen (2010) könnte sich dies negativ auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, auswirken.

### 3.1.2.3 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle

Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beschreibt das Ausmaß, in dem sich eine Person für fähig hält, das Verhalten auszuüben bzw. als wie leicht oder wie schwierig sie die Verhaltensaussführung empfindet (Ajzen, 1991). Diese, im Vergleich zur *Theory of Reasoned Action* (Fishbein & Ajzen, 1975) ergänzende Determinante der Verhaltensintention ist vor allem bei der Prädiktion von solchen Verhaltensweisen bedeutsam, über die eine Person nur eine vergleichsweise geringe persönliche Kontrolle hat (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010). Je mehr Ressourcen und Möglichkeiten zur Umsetzung des Verhaltens eine Person zu besitzen glaubt, desto größer ist die wahrgenommene Kontrolle über das Verhalten. Dabei können sowohl internale (z.B. Fähigkeiten) als auch externale Faktoren (z.B. institutionelle Barrieren, Diskriminierungen) eine Rolle spielen. In der Theorie werden wiederum zwei Komponenten unterschieden, die zusammenwirken: zum einen die Wahrscheinlichkeit, dass ein bestimmter Kontrollfaktor auftreten wird (z.B. „Ich werde ein gutes Abschlusszeugnis

erhalten“) und zum anderen das Ausmaß, in dem dieser Kontrollfaktor eine Person daran hindern oder es erleichtern wird, das Verhalten auszuführen (z.B. „Ein gutes Abschlusszeugnis zu haben, wird es mir erleichtern, eine Ausbildung aufzunehmen“). Demnach lässt sich die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (WVK) als die Summe der Produkte der jeweiligen Überzeugungen zur Verhaltenskontrolle (*control belief* [ $c_i$ ]) mit der wahrgenommenen Gewichtung des Kontrollfaktors in Richtung Erleichterung oder Erschwernis des Verhaltens (*perceived power* [ $p_i$ ]) beschreiben:

$$WVK = c_i \times p_i$$

Wie in Abbildung 11 dargestellt, gehen Fishbein und Ajzen davon aus, dass die wahrgenommene Verhaltenskontrolle nicht nur mit der Intention, sondern auch mit der eigentlichen Verhaltensausführung in einem (kausalen) Zusammenhang steht bzw. stehen kann (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010). Diese Korrelation wird aber nur dann hoch sein, wenn die wahrgenommene Verhaltenskontrolle mit der tatsächlichen Verhaltenskontrolle weitgehend übereinstimmt.

In Bezug auf den Übergang von der Sekundarstufe I in eine Berufsausbildung kann man aus verschiedenen Gründen annehmen, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien eine geringere Verhaltenskontrolle wahrnehmen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Zum einen wird angenommen, dass Personen aus Zuwandererfamilien beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Diskriminierungen antizipieren (z.B. Heath & Brinbaum, 2007). Dies könnte dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien in stärkerem Ausmaß als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund das Gefühl haben, dass nicht sie selbst bzw. ihre schulischen Leistungen, sondern vor allem die Rekrutierungspraktiken von Betrieben ausschlaggebend für die tatsächliche Ausbildungsaufnahme sein werden. Sie würden demnach insgesamt eine geringere Verhaltenskontrolle beim Übergang in eine Berufsausbildung wahrnehmen als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte.

Dies kann zum anderen auch erwartet werden, wenn – wie von einigen Autoren (Becker, 2010; Kristen et al., 2008) vermutet – Heranwachsende aus Zuwandererfamilien eine geringere Kenntnis über das deutsche Bildungssystem haben und deshalb größere Unsicherheiten bei der Berufswahl und im Übergangsprozess aufweisen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Denn sowohl Unklarheiten über den konkreten Beruf als auch in Bezug auf geeignete Bewerbungs- und Suchstrategien sollten dazu führen, dass die Ausübung des Verhaltens, d.h. die direkte Ausbildungsaufnahme nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe, als schwierig empfunden wird.

Diskriminierungen aufgrund der ethnischen Herkunft aber auch Orientierungsschwierigkeiten im Übergangsprozess könnten dabei nicht nur die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, beeinflussen, sondern auch die tatsächliche Ausbildungsaufnahme.

### 3.1.2.4 Intentionen und Verhalten

Die Theorie des geplanten Verhaltens nimmt an, dass Einstellungen, Normen und Kontrollüberzeugungen wesentliche Prädiktoren der Verhaltensintention sind und die Verhaltensintention der stärkste Prädiktor für das tatsächlich ausgeübte Verhalten ist (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010). Dabei muss jedoch kein perfekter Zusammenhang zwischen Intention und Verhalten bestehen: wie in Abbildung 11 dargestellt, kann – bei einer korrekten Einschätzung von Hindernissen bzw. Barrieren bei der Ausübung des Verhaltens – die wahrgenommene Verhaltenskontrolle über die Intention hinaus einen direkten Einfluss auf das Verhalten haben (Ajzen, 1991). Wie Fishbein und Ajzen (2010) erläutern, gibt es neben den im Modell beschriebenen Prädiktoren zudem verschiedene weitere interne und externe Faktoren (z. B. mangelnde finanzielle Ressourcen, Zeit, ungünstige Gelegenheit oder mangelnde Fähigkeiten), die verhindern können, dass eine Person ein stark intendiertes Verhalten ausführt.

Auf den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung bezogen, geben verschiedene theoretische Annahmen, wie dargestellt, Anlass für die Erwartung, dass migrationspezifische Unterschiede in Einstellungen, Normen und Kontrollüberzeugungen bestehen und diese zu Unterschieden in der Intention, im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, führen. Diese intentionalen Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund sollten migrationspezifische Unterschiede in den Übergangsraten in eine vollqualifizierende Berufsausbildung maßgeblich erklären. Aber auch über die individuelle Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, hinaus sind Unterschiede in den Übergangsraten von Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund möglich. Wie bereits erwähnt, können auch diskriminierende Rekrutierungspraktiken von Betrieben und anderen Ausbildungsträgern sowie migrationspezifische Such- und Bewerbungsstrategien einen Einfluss auf die Aufnahme einer Ausbildung haben. Auf diese Aspekte soll in den nachfolgenden Abschnitten näher eingegangen werden.

### 3.1.3 Weitere Faktoren zur Erklärung migrations- und geschlechtsbezogener Unterschiede im Berufsausbildungserfolg

Im Folgenden sollen verschiedene theoretische Ansätze dargestellt werden, die über die individuellen Entscheidungsprozesse der Jugendlichen beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung hinaus Erklärungsfaktoren für migrations- und geschlechtsbezogene Unterschiede in der Ausbildungsbeteiligung spezifizieren. Neben möglichen Unterschieden im Bewerbungs- und Suchverhalten (Kap. 3.1.3.1) sollen dabei auch Diskriminierungsprozesse (Kap. 3.1.3.2) sowie der Einfluss von traditionellen Orientierungen in Zuwandererfamilien auf die Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung (Kap. 3.1.3.3) näher betrachtet werden.

### 3.1.3.1 Bewerbungs- und Suchverhalten

Wie in Kapitel 2.1.3 dargestellt, sind Ausbildungsplatzsuchende aufgrund eines starken Rückgangs betrieblicher Lehrstellenangebote aber auch durch einen hohen Anteil an Altbewerbern einem starken Konkurrenzdruck bei der Ausbildungsplatzsuche ausgesetzt. Dies betrifft insbesondere Jugendliche aus den deutschen Stadtstaaten (wie Berlin, Bremen oder Hamburg), die auch häufiger als Jugendliche anderer Bundesländer mit Ausbildungsplatzsuchenden aus anderen Regionen um Lehrstellen konkurrieren müssen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Diese Entwicklungen machen deutlich, dass eine hohe Mobilitätsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern dazu beitragen kann, den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche zu steigern und die zum Teil erheblichen regionalen Ungleichgewichte von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt zu mindern (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; vgl. Kap. 2.1.3). Es ist demnach zu erwarten, dass Jugendliche, die auch außerhalb der eigenen Heimatregion nach Ausbildungsplätzen suchen, erfolgreicher bei der Ausbildungsplatzsuche sind. Dies sollte vor allem auf solche Jugendliche zutreffen, die in Gebieten mit einer hohen Konkurrenz, wie großstädtische Ballungszentren, leben. Aus verschiedenen Gründen kann man jedoch annehmen, dass sich in Bezug auf das regionale Suchverhalten der Jugendlichen migrationsbezogene Unterschiede beobachten lassen.

Wie bereits in Kap. 3.1.1.2 beschrieben, wird von einigen Autoren vermutet, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien aufgrund der primären Sozialisation der Eltern und anderer Verwandter im Herkunftsland möglicherweise auf weniger Wissen in der Familie bezüglich der Optionen und Voraussetzungen des Bildungssystems im Aufnahmeland zurückgreifen können (z.B. Becker, 2010; Kristen et al., 2008). Dies könnte nicht nur, wie dargestellt, zu einer Überschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit (des Kindes) und zu einer generell größeren Unsicherheit von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund bei der Berufswahl führen, sondern auch zu Unterschieden im Hinblick auf adäquate Bewerbungs- und Suchstrategien. So ist es möglich, dass aufgrund von Informationsdefiziten die Bedeutung überregionaler Suchstrategien in Zuwandererfamilien unterschätzt wird. Auch das Wissen über geeignete Bewerbungsstrategien (z.B. Anzahl der Bewerbungen, formale Aspekte der Gestaltung von Bewerbungsunterlagen) könnte in Zuwandererfamilien geringer sein als in Familien ohne Zuwanderungsgeschichte, was sich zusätzlich negativ auf den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche auswirken könnte.

Zudem liegen Hinweise darauf vor, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien eine vergleichsweise hohe elterliche Kontrolle erfahren und zudem eine ausgeprägte Familienorientierung in der Erziehung besteht (Nauck & Özel, 1986; Nauck, 1990). Eine solche starke Orientierung an der Herkunftsfamilie und/oder eine starke elterliche Kontrolle könnte dazu führen, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund zumindest für die Phase der Berufsausbildung eher im Elternhaus verbleiben wollen und deshalb generell weniger häufig außerhalb der eigenen Heimatregion nach Ausbildungsplätzen suchen als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Dies kann, wie eben dargestellt, negative Effekte auf den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche haben.

### 3.1.3.2 Diskriminierungsprozesse

Für die Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden im Bildungserfolg werden in der Literatur zudem institutionelle Diskriminierungen diskutiert, die ebenfalls auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung anwendbar sind (Gomolla & Radtke, 2007; Kaas & Manger, 2010). Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2007) unterscheiden in ihrer Arbeit zu Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule direkte und indirekte Diskriminierungspraktiken. In Anlehnung an Feagin und Booher Feagin (1986) beschreiben sie direkte Diskriminierungen als intentionale rassistisch oder sexistisch motivierte Einzelhandlungen von Personen bzw. Personengruppen oder als institutionalisierte Diskriminierungen, die regelmäßig stattfinden und durch gesetzlich-administrative Regelungen bzw. durch informelle organisatorische Praktiken unterstützt werden. Indirekte institutionelle Diskriminierungen beziehen sich demgegenüber auf organisationale Praktiken, die nicht aufgrund von Vorurteilen eingeführt worden sind und zudem von den Organisationsmitgliedern als neutral bzw. angemessen empfunden werden, die aber dennoch eine negative Wirkung für spezifische Subgruppen haben.

In Bezug auf den Übergang in eine Berufsausbildung wird von Skrobanek (2007) zudem zwischen „tastes for discrimination“ und „statistischer Diskriminierung“ unterschieden. In Anlehnung an Becker (1971) beschreibt er dabei zum einen individuelle Präferenzen von Ausbildungs- und Arbeitgebern für oder gegen bestimmte (ethnische) Subgruppen, die zu einer ungleichen Behandlung bzw. Benachteiligung führen können (tastes for discrimination). Statistische Diskriminierung beruhe hingegen explizit auf Informationsdefiziten hinsichtlich der Leistungsfähigkeit bestimmter Subgruppen, wobei bei der Beurteilung einzelner Gruppenmitglieder „ein auf Erfahrung geschätzter Durchschnitt der Gruppeneffizienz“ (Skrobanek, 2007; S.6) herangezogen wird. Es wird also argumentiert, dass insbesondere in Zeiten des Mangels an Lehrstellenangeboten und dementsprechend hohen Bewerberzahlen aus Kostengründen möglicherweise unbewusste Vorurteile über Zuwanderer (z.B. in Bezug auf sprachliche oder soziale Kompetenzen) eine Rolle bei der Auswahl von äquivalent qualifizierten Bewerbern spielen.

Wie in Kapitel 2.1.3.3 dargestellt wurde, konnten Kohlrausch und Solga (2012) Hinweise darauf identifizieren, dass neben leistungsrelevanten Merkmalen auch das Sozialverhalten der Jugendlichen von Arbeitgebern als wichtige Dimension der Ausbildungsreife erachtet und bei der Auswahl von Auszubildenden berücksichtigt wird. Wenn unbewusste Vorurteile über Zuwanderer in Bezug auf soziale Kompetenzen eine Rolle bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen spielen, wie von Skrobanek (2007) vermutet, führt dies zu der Annahme, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund auch bei ähnlichem schulischen Leistungsniveau und vergleichbarem Bewerbungs- und Suchverhalten bei der Ausbildungsplatzsuche benachteiligt sind. Es kann also erwartet werden, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund auch bei gleichen Intentionen und ähnlichem Bewerbungsverhalten eine geringere Anzahl an Bewerbungsgesprächen und damit einhergehend geringere Übergangsraten in eine Ausbildung aufweisen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die geringere Ausbildungsbeteiligung von Zuwanderern im Vergleich zu Personen ohne Zuwanderungshintergrund möglicherweise auch direkte und indirekte Diskriminierungen durch Betriebe ausschlaggebend sind. Würden sich also im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auch nach Kontrolle leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale, der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und der Bewerbungs- und Suchstrategien der Jugendlichen migrationsspezifische Unterschiede in den Übergangsraten zeigen, könnte dies zumindest als Hinweis auf diskriminierende Rekrutierungspraktiken von Betrieben gewertet werden.

### 3.1.3.3 Traditionelle Geschlechterrollenorientierung und Familienorientierung

Von einigen Autoren wird vermutet, dass geschlechtsbezogene Unterschiede im Bildungserfolg in Zuwandererfamilien aufgrund traditioneller Geschlechterrollenvorstellungen in bestimmten Herkunftsgruppen stärker ausgeprägt sein könnten als in Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (Feliciano & Rumbaut, 2005). So könnten spezifische Rollenerwartungen für Mädchen und Jungen dazu führen, dass Mädchen einer stärkeren elterlichen Kontrolle unterliegen und von ihnen zudem ein stärker konformes Verhalten in der familialen aber auch in der schulischen Umgebung verlangt wird (Feliciano & Rumbaut, 2005; Nauck, 2000; Suarez-Orozco & Qin, 2006). Von Jungen wird möglicherweise hingegen in deutlich geringerem Ausmaß verlangt und erwartet, dass sie sich angepasst und folgsam verhalten, so dass sie sowohl in Familie und Freizeit als auch im schulischen Kontext mehr Freiheiten hinsichtlich des Verhaltens erfahren. Diese unterschiedlichen Erziehungsstile könnten im Sinne eines „*double standards*“ (vgl. Suarez-Orozco & Qin, 2006, S. 171) als Erklärung dafür dienen, dass die Vorteile der Mädchen im schulischen Erfolg gegenüber Jungen bei Zuwanderern z.T. etwas stärker ausgeprägt sind als bei Personen ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Kap. 2.2.3.1).

Es werden aber auch gegenteilige Effekte eines solchen an traditionellen Geschlechterrollen orientierten elterlichen Erziehungsverhaltens in der Literatur diskutiert. So könnten traditionelle Vorstellungen, die der Frau vor allem die Verantwortung für den Haushalt und die Kindererziehung zuschreiben, zu geringeren Erwartungen an die berufliche Karriere der Töchter im Vergleich zu den Söhnen führen (Suarez-Orozco & Qin, 2006). Da Zuwanderer tendenziell eher traditionelle Geschlechterrollen befürworten (z.B. Gille, et al., 2006), könnte sich dies beispielsweise darin äußern, dass in der Gruppe der Zuwanderer Mädchen einen geringeren sozialen Druck erfahren, d.h. eine geringere subjektive Norm wahrnehmen, eine Berufsausbildung aufzunehmen, als Jungen.

Weiterhin könnte eine Befürwortung traditioneller Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis durch die Jugendlichen selbst vor allem langfristig zur Entstehung migrations- und geschlechtsbezogener Disparitäten in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung beitragen (Granato, 2004; Suarez-Orozco & Qin, 2006). So gehen verschiedene Autoren (Aronson, 1999; Eccles, 1987; Schober, 2013) davon aus, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen nicht nur die Wahl geschlechtstypischer

Berufe, sondern auch – zumindest in mittel- und langfristiger Perspektive – die weitere Berufsbiografie von Frauen beeinflussen können. So verweist Eccles (1987) auf den Zusammenhang von Familienorientierung und antizipierter Berufsrolle bei Frauen und stellt dar, dass neben rationalen Überlegungen zu strukturellen Gegebenheiten (wie Erfolgserwartungen, Diskriminierungserwartungen etc.) auch die Internalisierung von Geschlechterrollen einen Einfluss auf die Berufswahl von Mädchen haben kann. Frauen, so Eccles (1987), limitieren möglicherweise Investitionen in die Berufsrolle, um maximale Ressourcen für die Familie zu haben, insbesondere wenn sie traditionelle Geschlechterrollenbilder teilen, während diese Aspekte für die beruflichen Orientierungen der Männer eher eine untergeordnete Rolle spielen sollten (vgl. auch Frome, Alfeld-Liro und Eccles, 1996). Ähnliche Überlegungen finden sich auch bei Aronson (1999), wobei angenommen wird, dass Frauen vor allem mit fortschreitendem Alter und in der konkreten Phase der Familiengründung Schwierigkeiten in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wahrnehmen. Das Ausmaß, in dem Frauen traditionelle Konzepte der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern präferieren, kann also insbesondere in der Phase der Familiengründung Einfluss darauf nehmen, inwieweit junge Frauen ihre Karrierepläne und beruflichen Ambitionen zugunsten der Übernahme familialer, traditionell weiblicher Aufgaben (wie Kinderbetreuung und -erziehung) einschränken (vgl. auch Schober, 2013).

Wie bereits im Rahmen des „blocked opportunities“-Ansatzes diskutiert, könnten zusätzlich auch anhaltende Misserfolge bei der Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzsuche zu Resignation und einer Abnahme beruflicher Aspirationen führen (Becker, 2010). Dies könnte wiederum insbesondere junge Frauen mit Zuwanderungshintergrund betreffen. So nimmt Granato (2004) an, dass, wenn junge Frauen aus Zuwandererfamilien frustrierende Erfahrungen im Übergangsprozess machen und ihre beruflichen Aspirationen nicht wie gewünscht umsetzen können, die Gründung einer Familie und die Übernahme der Rolle der Hausfrau eine mögliche Alternative für diese jungen Frauen sein könnte, insofern sie eher traditionelle Geschlechterrollenkonzepte teilen. Im Sinne einer „second-best“-Strategie könnte diese zunächst zeitlich begrenzte Verschiebung von Ausbildungs- oder Erwerbswünschen zugunsten der Übernahme der Rolle der Hausfrau und Mutter möglicherweise dazu beitragen, den Selbstwert zu erhalten und zudem in der (eher traditionellen) sozialen Umgebung weiterhin als erfolgreich zu gelten (Granato, 2004). Diese zeitliche Verschiebung von Ausbildungs- oder Erwerbswünschen kann aber, wenn entsprechende weitere Bildungsschritte nicht durchgeführt werden oder nicht erfolgreich sind, auch zu einer langfristigen Ausbildungs- bzw. Erwerbsunterbrechung führen und hätte damit langfristig negative Konsequenzen auf die Erwerbschancen von weiblichen Zuwanderern im Lebensverlauf. Für junge Männer mit Zuwanderungshintergrund, die traditionelle Geschlechterrollen befürworten, würde man hingegen trotz möglicher Schwierigkeiten im Übergangsprozess mittel- und langfristig deutlich stärkere Bemühungen hinsichtlich der Ausbildungs- als auch der Erwerbsbeteiligung erwarten, da sie in ihrem sozialen Umfeld eher dann als erfolgreich gelten, wenn sie eine Familie gründen und diese auch ernähren können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen in einigen Zuwanderergruppen einerseits zu einer stärkeren elterlichen Kontrolle von Töchtern gegenüber Söhnen, andererseits aber auch zu geringeren elterlichen Karriere-Erwartungen für die Mädchen im Vergleich zu Jungen führen kann (Suarez-Orozco & Qin, 2006). Für den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung könnte man demnach erwarten, dass Mädchen aus Zuwandererfamilien eine geringere subjektive Norm wahrnehmen als Jungen, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Zudem wird angenommen, dass die individuellen Geschlechterrollenorientierungen der Jugendlichen selbst zu migrations- und geschlechtsbezogenen Unterschieden in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung führen können (Aronson, 1999; Granato, 2004; Schober, 2013). Junge Frauen, die eher eine traditionelle Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern befürworten, könnten eine geringere Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung aufweisen als weibliche Heranwachsende mit egalitären Geschlechterrollenorientierungen, da sie zukünftig primär die Verantwortung für die Versorgung der Familie und des Haushalts und nicht die Verantwortung für die Ernährung der Familie übernehmen müssen. Ein Zusammenhang von Geschlechterrollenorientierung und berufsbezogenen Variablen wird dabei aber vor allem mit fortschreitendem Alter und in der Phase der Familiengründung angenommen (Aronson, 1999), wobei anhaltende Misserfolge bei der Ausbildungsplatzsuche (bzw. bei der Suche nach einem Arbeitsplatz) zusätzlich eine Re-Orientierung von jungen Frauen mit Zuwanderungshintergrund an traditionellen Werten (der Familie) begünstigen können (Granato, 2004). Für junge Männer sollten sich jedoch keine negativen oder sogar positive Effekte einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung auf die Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung zeigen, da diesen die Hauptverantwortung für die finanzielle Versorgung der Familie zukommt.

### **3.2 Forschungsstand zu Bedingungsfaktoren migrations- und geschlechtsbezogener Disparitäten am Übergang von der Schule in den Beruf**

Eine systematische Untersuchung von migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten am Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung auf Grundlage der dargestellten theoretischen Erklärungsmodelle aus der Bildungssoziologie und der Psychologie ist bisher nicht erfolgt. Weiterhin wurde in einigen früheren Untersuchungen zum Bildungs- und Ausbildungserfolg von Migranten nur eine Unterscheidung von Ausländern und Personen deutscher Staatsbürgerschaft vorgenommen, was jedoch angesichts des hohen Anteils an Zuwanderern, die über einen deutschen Pass verfügen (vgl. Kap. 2.2.1.1), zu systematischen Verzerrungen in den Ergebnismustern führen dürfte. Zudem existieren nur wenige neuere Untersuchungen, die tatsächlich die Übergangs- und Entscheidungsprozesse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund im deutschen Bildungssystem in den Blick nehmen. Die Ergebnisse dieser Studien sollen im Folgenden skizziert werden.

### 3.2.1 Primäre und sekundäre Effekte des Migrationshintergrunds an relevanten Bildungsübergängen

Die Annahme primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungsentscheidungen ist in empirischen Studien zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe sowie zum Übergang in ein Studium bereits mehrfach empirisch getestet und vielfach bestätigt worden (z.B. Becker, 2000; Gresch, Baumert & Maaz, 2009; Watermann & Maaz, 2006; Maaz et al., 2006; Maaz & Nagy, 2009; Pietsch & Stubbe, 2007; Becker & Hecken, 2008; Schindler & Reimer, 2010). So entscheiden sich beispielsweise Eltern höherer sozialer Schichten am Ende der Grundschulzeit auch bei gleichem Leistungsniveau ihrer Kinder häufiger für eine höhere Schulform als Eltern aus niedrigeren Sozialschichten (Ditton & Krüsken, 2006; Gresch, Baumert & Maaz, 2009; Pietsch & Stubbe, 2007). Wie Analysen im Rahmen der Übergangsstudie des Max-Planck-Instituts zeigten, entschieden sich Eltern aus sozial privilegierteren Schichten dabei auch ohne eine entsprechende Übergangsempfehlung häufiger für den Besuch eines Gymnasiums als Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen (Gresch, Baumert & Maaz, 2009). Im Rahmen verschiedener Untersuchungen zu sekundären Effekten der sozialen Herkunft wurde dabei auch die Erklärungskraft der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) für die Entstehung von sozialen Disparitäten an Bildungsübergängen empirisch belegt (z.B. Schuchart, 2009; Watermann & Maaz, 2006).

Verschiedene nationale und internationale Studien konnten zudem primäre und sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds an verschiedenen Übergängen im Bildungssystem, wie etwa dem Übergang in die Sekundarstufe oder den Übergang in die Hochschulbildung, nachweisen (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Gresch & Becker, 2010; Hustinx, 2002; Kristen, Reimer & Kogan, 2008; Kristen & Dollmann, 2009). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Migranten bei gleichem sozialen Hintergrund und vergleichbaren Leistungen zumeist höher qualifizierende Bildungsgänge wählen als Personen ohne Zuwanderungshintergrund, weshalb in diesem Kontext häufig auch von „positiven“ sekundären Effekten des Migrationshintergrunds gesprochen wird (z.B. Gresch & Becker, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008; Kristen & Dollmann, 2009). Die Ergebnisse dieser Studien bestätigen also die Annahme, dass der Zuwanderungshintergrund einen eigenständigen Effekt sowohl auf die Leistungs- und Kompetenzentwicklung als auch auf die Bildungsentscheidungen hat, wie von verschiedenen Autoren vermutet wird (Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999).

Ob und inwieweit sekundäre Effekte, d.h. migrationsbezogene Unterschiede in Bildungsentscheidungen, auch beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung eine Rolle spielen, ist bislang nicht systematisch untersucht worden. Im Folgenden sollen deshalb zunächst verschiedene Studien vorgestellt werden, die Hinweise auf potentielle sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung identifizieren konnten (vgl. Kap. 3.2.1.1). Anschließend soll der Forschungsstand zu den Ursachen ethnischer und migrationsbezogener Unterschiede in den Bildungsentscheidungen dargestellt werden (vgl. Kap. 3.2.1.2).

### 3.2.1.1 Hinweise auf sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in eine Berufsausbildung

Wie in Kapitel 2.2.1.2 dargestellt wurde, verfügen Jugendliche aus Zuwandererfamilien beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung über schwächere schulische Eingangsvoraussetzungen und geringere fachspezifische Kompetenzen als Schülerinnen und Schüler aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Analysen im Rahmen von PISA belegten weiterhin, dass migrationsbezogene Kompetenzunterschiede auch nach Kontrolle der sozialen Herkunft bestehen bleiben (z.B. Stanat et al., 2010). Somit ergeben sich klare Hinweise auf primäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds (vgl. auch Gresch & Becker, 2010), die zumindest zum Teil für die beobachtbaren migrationsbezogenen Unterschiede in den Übergangsraten ausschlaggebend sind, wie Ergebnisse des DJI-Übergangspanels und der BA/BIBB-Studien belegten (Beicht et al., 2007; Friedrich, 2009; Skrobanek, 2009; Ulrich, 2006). Die Ergebnisse der Studien weisen jedoch auch darauf hin, dass die geringe Ausbildungsquote von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund nicht ausschließlich auf deren geringeres Qualifikationsniveau zurückzuführen war und auch andere Faktoren eine Rolle zu spielen scheinen (Friedrich, 2009; Ulrich, 2005, 2006; Skrobanek, 2009).

Obwohl sich weder im Rahmen der BA/BIBB-Übergangsstudie (Ulrich, 2005; Beicht et al., 2007) noch im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen (Friedrich, 2009; vgl. Kap. 2.2.1.3) Hinweise auf migrationspezifische Unterschiede in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, ergaben, konnten im Rahmen des DJI-Übergangspanels Anhaltspunkte auf sekundäre Effekte des Migrationshintergrunds beim Übergang in eine Berufsausbildung identifiziert werden (Reißig et al., 2006; Skrobanek, 2009). Es zeigte sich, dass Mädchen und Jungen aus Zuwandererfamilien seltener den direkten Übergang in eine Berufsausbildung anstrebten als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, was als Hinweis auf migrationsbezogene Unterschiede im Entscheidungsverhalten gewertet werden kann (Reißig et al., 2006; vgl. auch Kap. 2.2.1.3). Skrobanek (2009) konnte in weiterführenden Analysen der Daten des DJI-Übergangspanels zudem zeigen, dass auch nach Kontrolle von leistungsbezogenen Merkmalen (wie Schulabschluss und Noten), d.h. der primären Herkunftseffekte, Unterschiede in den Plänen nach Schulabschluss zwischen Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund bestanden. Jugendliche aus Zuwandererfamilien planten nach Schulabschluss auch bei gleichen Leistungen häufiger als Heranwachsende aus Familien ohne Migrationsgeschichte den Besuch weiterführender Schulen oder berufsvorbereitender Maßnahmen und waren sich zudem häufiger unsicher, was sie als nächstes machen wollen.

Zudem wiesen die Ergebnisse weiterer multinomialer Regressionsanalysen darauf hin, dass nach Kontrolle relevanter leistungsbezogener und soziodemografischer Merkmale sowie bei zusätzlicher Berücksichtigung der Pläne der Jugendlichen für die Zeit nach Schulabschluss keine migrationsbezogenen Unterschiede in Bezug auf die möglichen Platzierungen an der ersten Schwelle (d.h. Berufsausbildung, Berufsvorbereitung etc.) bestanden (Skrobanek, 2009).

Zumindest die Ergebnisse der DJI-Studie ergeben also deutliche Hinweise darauf, dass individuelle Entscheidungsprozesse eine wesentliche Rolle bei der Entstehung migrationsbezogener Unterschiede in der Ausbildungsaufnahme nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe spielen könnten. Allerdings wurde im Rahmen der Untersuchung nur bedingt eine theoretische und analytische Trennung zwischen Ausbildungsaufnahme und Ausbildungsaufnahmeintention vorgenommen, weshalb eine systematische Prüfung sekundärer Effekte für den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bisher aussteht. Nur über eine Untersuchung der konkreten Entscheidungsprozesse und unter Berücksichtigung aller theoretisch relevanten Merkmale (wie leistungsbezogene und sozioökonomische Merkmale) können valide Aussagen zu migrationsbezogenen Unterschieden im Entscheidungsverhalten an dieser wichtigen Schwelle im Bildungssystem getroffen werden.

### **3.2.1.2 Forschungsstand zu Ursachen von migrationsbezogenen Unterschieden im Entscheidungsverhalten an Bildungsübergängen**

Zu den Ursachen der identifizierten sekundären Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in die Sekundarschule sowie beim Übergang in die Hochschule ist bislang wenig bekannt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der wenigen Studien vorgestellt werden, die Hinweise auf die in Kapitel 3.1.1.2 beschriebenen Erklärungsfaktoren, die in der Literatur diskutiert werden, identifizieren konnten.

#### ***Hohe Bildungsaspirationen in Zuwandererfamilien***

Wie in Kapitel 3.1.1.2 beschrieben, werden zumeist sowohl eine besonders hohe Leistungsmotivation und der Wunsch nach sozialer Aufwärtsmobilität („Immigrant Optimism“) als auch antizipierte Diskriminierungen als mögliche Gründe für migrationsbezogene Unterschiede an relevanten Bildungsübergängen erachtet. Die Annahme, dass in Zuwandererfamilien sowohl die Eltern als auch die Heranwachsenden über besonders hohe schulische und berufliche Aspirationen verfügen, ist dabei mehrfach in nationalen und internationalen Studien empirisch bestätigt worden (z.B. Kao & Tienda, 1995; Gresch & Becker, 2010; Segeritz, Stanat & Walter, 2010).

In Bezug auf sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in die Sekundarstufe weisen verschiedene Untersuchungen dementsprechend darauf hin, dass Eltern mit Migrationshintergrund für ihre Kinder tendenziell hohe Bildungsaspirationen aufweisen und sich trotz einer fehlenden Gymnasialempfehlung signifikant häufiger als Eltern ohne Migrationshintergrund für den Besuch eines Gymnasiums entscheiden (Ditton & Krüsken, 2006; Gresch & Becker, 2010; Lehmann & Peek, 1997; Kristen & Dollmann, 2010). So untersuchten beispielsweise Cornelia Kristen und Jörg Dollmann (2010) das Übergangsverhalten von Familien mit türkischem Migrationshintergrund und Familien ohne Zuwanderungsgeschichte in Köln. Sie konnten zeigen, dass nach Kontrolle

leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale positive Effekte des Zuwanderungshintergrundes identifiziert und diese auf hohe Aspirationen in türkischstämmigen Familien zurückgeführt werden konnten. Eltern mit türkischem Zuwanderungshintergrund wünschten dabei häufiger die Erlangung der Fachhochschulreife bzw. des Abiturs für ihre Kinder und bewerteten den Wechsel auf ein Gymnasium positiver als Eltern ohne Zuwanderungshintergrund. Allerdings konnten die Autoren anhand der vorliegenden Daten nicht prüfen, ob diese positiven Effekte des Zuwanderungshintergrunds im Entscheidungsverhalten auch tatsächlich langfristig in einen entsprechenden schulischen Bildungserfolg umgesetzt werden konnten (Kristen & Dollmann, 2010).

Im niederländischen Kontext zeigte eine Studie von Hustinx (2002), in der der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe sowie die weiteren schulischen Bildungskarrieren der Heranwachsenden über fünf Jahre untersucht wurden, dass Zuwanderer ihre hohen beruflichen Aspirationen zumeist auch in einen entsprechenden Bildungserfolg umsetzen konnten. Hustinx (2002) identifizierte über den gesamten Untersuchungszeitraum positive sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds und bei ähnlichem schulischem Ausgangsniveau war in allen sozialen Gruppen langfristig ein im Vergleich mit Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund hoher Bildungserfolg von Zuwanderern zu beobachten. Inwieweit diese Ergebnisse auch auf den deutschen Kontext übertragbar sind ist angesichts der in Kapitel 2.2.1 dargestellten Befunde, die belegten, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien häufiger von Klassenwiederholungen und Wechseln in niedrigere Schulformen betroffen sind als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte, fraglich. Hier wird erst eine längsschnittliche Betrachtung der Bildungsbiografien von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund – beispielsweise im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) – belastbare Befunde liefern können.

Der Einfluss von Bildungsaspirationen auf die Bildungsentscheidungen von Zuwanderern konnte auch für andere Bildungsübergänge und auch international bestätigt werden (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Kristen, Reimer & Kogan, 2008). Eine Längsschnittstudie des Französischen Ministeriums für Bildung zum Übergang von der Sekundarschule in die berufliche sekundäre Bildung etwa ergab, dass Eltern mit Zuwanderungshintergrund und insbesondere Eltern nordafrikanischer Abstammung besonders hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder hatten. Auch nach Kontrolle des Bildungshintergrunds und des sozioökonomischen Status der Familie sowie der Einschätzungen der schulischen Leistungen der Kinder präferierten Eltern nordafrikanischer Abstammung akademische Bildungsgänge deutlich häufiger als Eltern ohne Zuwanderungshintergrund (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007). Diesem Befundmuster entsprechend zeigten sich in der Studie beim Übergang in die berufliche Bildung positive sekundäre Effekte eines nordafrikanischen Zuwanderungshintergrunds in dem Sinne, dass Zuwanderer nordafrikanischer Abstammung häufiger akademisch orientierte Bildungsgänge wählten als Personen ohne Zuwanderungshintergrund. Diese Effekte schienen auch langfristig Bestand zu haben: fünf Jahre nach dem Übergang besuchten Personen mit nordafrikanischer Abstammung (49%) häufiger als Personen ohne Zuwanderungshintergrund (42%)

irgendeine Form der akademischen Ausbildung und absolvierten deutlicher seltener eine Berufsausbildung (1.3% vs. 12.8%).

Auch für den deutschen Kontext weisen die Ergebnisse einer Studie von Kristen, Reimer und Kogan (2008) auf Grundlage der HIS-Daten auf positive Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in ein Studium hin. Es zeigte sich, dass Zuwanderer und insbesondere Personen türkischer Herkunft nach Kontrolle von leistungsbezogenen und sozioökonomischen Merkmalen deutlich höhere Übergangsraten in tertiäre Bildung aufwiesen als Personen ohne Zuwanderungshintergrund. Die Ergebnisse der Studie zeigten weiterhin, dass Studienberechtigte türkischer Herkunft eine besonders hohe Motivation aufwiesen, einen akademisch orientierten Beruf auszuüben, und dies die höheren Übergangsraten von Studienberechtigten türkischer Herkunft in ein Studium im Vergleich zu Studienberechtigten ohne Zuwanderungshintergrund zum Teil erklärte. Die Autoren führen die Präferenz türkischer Zuwanderer für akademische Berufe dabei zumindest zum Teil auch darauf zurück, dass sie beim Zugang zu einer Berufsausbildung häufiger Diskriminierungen und dementsprechend geringere Opportunitätskosten höherer Bildung erwarten als Personen ohne Zuwanderungshintergrund und Personen anderer ethnischer Herkunft, da sie in der öffentlichen Wahrnehmung eine stark stigmatisierte Gruppe sind.

Die referierten empirischen Ergebnisse weisen also entsprechend den in Kapitel 3.1.1.2 dargestellten theoretischen Annahmen darauf hin, dass sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds vor allem auf hohe Aspirationen in Zuwandererfamilien zurückzuführen sind. Dies entspricht dem Konzept des „Immigrant Optimism“, wonach Migration häufig mit der Hoffnung auf ein besseres Leben und einem hohen Maß an Erfolgsmotivation einhergeht (Kao & Tienda, 1995). Ebenfalls fanden sich Hinweise, dass auch antizipierte Diskriminierungen beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eine Rolle spielen könnten. Dieser Aspekt wurde bisher aber nicht umfassend untersucht. Obwohl die Ergebnisse der dargestellten Studien demnach für die Annahme sprechen, dass migrationsbezogene Unterschiede in Bildungsentscheidungen vor allem auf Unterschiede in Bildungsaspirationen zurückgeführt werden können, wurde bislang nicht untersucht, ob hohe berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund auch beim Übergang von der Sekundarstufe I in eine Berufsausbildung zu migrationsbezogenen Unterschieden in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, führen oder ob hier auch andere Prozesse eine Rolle spielen. Wie nachfolgend dargestellt wird, ergaben sich in verschiedenen Studien Hinweise darauf, dass neben einer hohen Leistungsmotivation auch Informationsdefizite eine Rolle für die Entstehung migrationsbezogener Unterschiede in Bildungsentscheidungen spielen könnten.

#### ***Geringere Informiertheit über das deutsche Bildungssystem***

So weisen die Ergebnisse der bereits vorgestellten Untersuchung zu sekundären Effekten des Migrationshintergrunds am Hochschulübergang von Kristen und Kollegen (2008) darauf hin, dass

auch ein geringeres Wissen über das deutsche Bildungssystem ausschlaggebend für migrationsbezogene Unterschiede in den Bildungsentscheidungen sein könnte. Wie in Kapitel 3.1.1.2 dargestellt, nahmen die Autoren an, dass Personen aus Zuwandererfamilien und insbesondere Heranwachsende türkischer Herkunft aufgrund einer geringeren Kenntnis des Bildungssystems stärker vertraute Berufe präferieren und die duale Berufsausbildung, die es beispielsweise in der Türkei nicht gibt, weniger positiv bewerten als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Dieser Annahme entsprechend, zeigte sich, dass Personen türkischer Herkunft die Erträge einer Berufsausbildung bzw. Lehre generell deutlich niedriger einschätzten als die Erträge eines Studiums, während dies in anderen Zuwanderergruppen sowie in der Gruppe der Studienberechtigten ohne Zuwanderungshintergrund nicht beobachtet werden konnte.

Weiterhin konnten Kristen und Kollegen (2008) Hinweise darauf identifizieren, dass der Zusammenhang zwischen dem (schulischen) Leistungsniveau und den Aspirationen in der Gruppe der Zuwanderer geringer war als in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Kristen, Reimer & Kogan, 2008). So hatten die schulischen Eingangsvoraussetzungen bei Studienberechtigten mit Zuwanderungshintergrund tendenziell einen geringeren Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen ein Studium als bei Studienberechtigten ohne Zuwanderungshintergrund. Dies stützt die Annahme von Kristen und Kollegen (2008), dass Personen mit Zuwanderungshintergrund weniger sensitiv auf schlechte Schulleistungen reagieren als Personen ohne Zuwanderungshintergrund. Auch in der Studie von Brinbaum und Cebolla-Boado (2007) zeigte sich, dass die schulischen Leistungen in Zuwandererfamilien einen geringeren Einfluss auf die Bildungsaspirationen hatten als in Familien ohne Zuwanderungsgeschichte.

Möglicherweise bevorzugen Zuwanderer aufgrund einer geringeren Kenntnis des Bildungssystems also tatsächlich generell bestimmte, ihnen stärker vertraute Formen der Berufsausbildung und bewerten die duale Ausbildung weniger positiv als Personen ohne Migrationshintergrund, wie in Kapitel 3.1.1.2 dargestellt wurde. Der geringere Zusammenhang zwischen (schulischem) Leistungsniveau und Aspirationen in Zuwandererfamilien könnte zudem darauf hinweisen, dass Personen aus Zuwandererfamilien trotz schlechterer Leistungen zuversichtlicher sind als Personen ohne Zuwanderungshintergrund, den gewählten Bildungsweg erfolgreich zu durchlaufen und damit die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege möglicherweise überschätzen (Kristen et al., 2008). So liegen Hinweise darauf vor, dass sich die positiven Effekte des Zuwanderungshintergrundes beim Zugang zu einem Studium tatsächlich relativieren und Personen aus Zuwandererfamilien das Studium seltener erfolgreich abschließen als Studierende ohne Zuwanderungsgeschichte (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2012).

Allerdings waren in der Studie von Kristen und Kollegen (2008) auch nach Kontrolle dieser Aspekte noch signifikante Effekte des Zuwanderungshintergrundes auf die Aufnahme eines Studiums für alle untersuchten ethnischen Gruppen zu beobachten, weshalb eine abschließende Aussage zu den Determinanten migrationsbezogener Unterschiede in den Bildungsentscheidungen nicht möglich war.

Bei der Ergebnisinterpretation ist zudem zu beachten, dass in der Studie ausschließlich eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft als Indikator für einen Zuwanderungshintergrund berücksichtigt wurde, was angesichts der hohen Anteile an Zuwanderern mit deutscher Staatsbürgerschaft zu Verzerrungen in den Ergebnistendenzen führen dürfte.

Wie dargestellt, könnten Informationsdefizite und damit einhergehende Unsicherheiten bei der Berufswahl und im Übergangsprozess auch zu migrationsbezogenen Unterschieden in der Intention, nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Ausbildung aufzunehmen, führen (vgl. Kap. 3.1.1.2). Obwohl diese These bisher noch nicht als empirisch belegt gilt, finden sich Hinweise darauf, dass die geringere Informiertheit über das deutsche Ausbildungssystem tatsächlich nachteilig für den Berufsausbildungserfolg von Zuwanderern sein könnte. So zeigten sowohl Ergebnisse von Analysen im Rahmen der BA/BIBB-Erhebungen (Ulrich, 2005, 2006) als auch qualitative Interview-Auswertungen im Rahmen des DJI-Übergangspanels (Purschke, 2007), dass Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule in die Ausbildung weniger auf einschlägige Erfahrungen von Familienmitgliedern zurückgreifen konnten und dadurch größere Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten aufwiesen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.

So zeigte sich beispielsweise anhand von Daten der BA/BIBB-Erhebungen, dass Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund ihre Eltern als wichtige Ansprechpartner bei der Berufswahl und im Prozess der Lehrstellensuche wahrnahmen: jede/r Zweite (51%) berichtete, diese Themen mit den Eltern besprochen zu haben (Ulrich, 2005, 2006). Demgegenüber gab nicht einmal jede/r dritte Jugendliche aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte (29%) an, diese Aspekte mit seinen bzw. ihren Eltern besprochen zu haben. Dementsprechend berichteten Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund auch häufig, dass sie sich in der Bewerbungs- und Suchphase sehr unsicher gefühlt haben und sich mehr Unterstützung im Übergangsprozess gewünscht hätten (Ulrich, 2006; vgl. auch Purschke, 2007). Skrobanek (2009) konnte zudem zeigen, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund generell häufiger planten, nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe berufsvorbereitende Maßnahmen zu besuchen und zudem häufiger angaben, noch nicht zu wissen, was sie als nächstes tun werden. Auch dies weist auf Orientierungsschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung hin.

Die Ergebnisse der dargestellten Studien sprechen also dafür, dass die geringere Informiertheit über das deutsche Bildungssystem in Zuwandererfamilien einerseits zu einer Präferenz von vollzeitschulischen Ausbildungsgängen und zu einer Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege und andererseits zu größeren Unsicherheiten bei der Berufswahl und der Ausbildungsplatzsuche führen kann. Beide Aspekte könnten sich negativ auf die Intention, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, auswirken. Zum einen sind für vollzeitschulische Ausbildungen und ein Studium höhere Bildungsabschlüsse (MSA, Abitur) und damit zunächst weitere (schulische) Bildungsmaßnahmen erforderlich, wie bereits dargestellt

wurde. Zum anderen könnte eine hohe Unsicherheit in Bezug auf die Berufswahl zu längeren Orientierungsphasen von Zuwanderern und damit zu einer geringen Intention, im direkten Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen, führen.

#### **Fazit**

Wie dargestellt, weisen Ergebnisse nationaler und internationaler Studien in Übereinstimmung mit den in Kapitel 3.1.1 dargestellten theoretischen Annahmen darauf hin, dass sowohl in Bezug auf die Leistungs- und Kompetenzentwicklung (primäre Effekte) als auch in Bezug auf Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) vom sozioökonomischen Status unabhängige Effekte des Zuwanderungshintergrunds identifiziert werden können. Personen aus Zuwandererfamilien entscheiden sich bei gleichem Leistungsniveau und ähnlichem sozialem Status häufiger als Personen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte für höhere Bildungswege (z.B. Gresch & Becker, 2010; Kristen & Dollmann, 2010; Hustinx, 2002). Dies kann vor allem auf hohe berufliche Aspirationen in Migrantenfamilien zurückgeführt werden (z.B. Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Kristen & Dollmann, 2010), wie von einigen Autoren im Rahmen des „Immigrant Optimism“ Ansatzes postuliert (z.B. Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995).

Allerdings fanden sich Hinweise darauf, dass nicht nur eine hohe Leistungsmotivation, sondern auch Informationsdefizite und damit einhergehende Präferenzen für akademische Bildungsgänge in spezifischen Zuwanderergruppen (wie der türkischen) für die migrationsbezogenen Unterschiede in den Aspirationen ausschlaggebend sein könnten (Kristen et al., 2008). Weiterhin scheint der Zusammenhang von schulischem Leistungsniveau und den Aspirationen bei Personen aus Zuwandererfamilien geringer zu sein als bei Personen ohne Zuwanderungshintergrund, wie von einigen Autoren vermutet wurde (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Kristen et al., 2008). Bei einer Überschätzung der schulischen bzw. akademischen Leistungsfähigkeit könnte dies langfristig dazu führen, dass eine Umsetzung der Aspirationen in entsprechenden Bildungserfolg nicht gelingt (Becker, 2010). In bisherigen Studien konnten allerdings keine bzw. nur vereinzelt Hinweise auf derartige Prozesse identifiziert werden (Hustinx, 2002; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2012).

Auch in Bezug auf den Übergang von der Sekundarstufe in die Berufsausbildung ergaben sich im Rahmen des DJI-Übergangspanels Hinweise auf sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds: Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund schienen auch nach Kontrolle leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale weniger häufig die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung zu intendieren als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund (Skrobanek, 2009). Dies könnte zum einen auf positive sekundäre Effekte, d.h. hohe berufliche Aspirationen von Zuwanderern und den Wunsch, durch weitere schulische Bildungsmaßnahmen zunächst höhere Schulabschlüsse zu erlangen, hinweisen. In diesem Zusammenhang könnte auch die Antizipation von Diskriminierungen beim Zugang zum Ausbildungsmarkt eine Rolle spielen.

Zum anderen plant den Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe aber auch häufiger den Besuch berufsvorbereitender Maßnahmen als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte und gaben häufiger an, noch nicht zu wissen, was sie als nächstes tun werden (Skrobanek, 2009), was eher auf Orientierungsschwierigkeiten als auf hohe Aspirationen hinweist. Die These, dass neben hohen Aspirationen auch Orientierungsschwierigkeiten eine Rolle für migrationsbezogene Unterschiede in Bildungsentscheidungen spielen können, wird auch dadurch unterstützt, dass Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund aufgrund der geringeren Erfahrungswerte in der Familie häufiger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund über Unsicherheiten im Übergangsprozess berichteten (Purschke, 2007; Ulrich, 2006).

Eine systematische Untersuchung sekundärer Effekte an diesem wichtigen Übergang im deutschen Bildungssystem und der zugrundeliegenden Bedingungsfaktoren steht allerdings bisher aus, so dass auf Grundlage der vorliegenden Studien keine Aussagen dazu getroffen werden können, ob sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds tatsächlich auch beim Übergang in eine Berufsausbildung bestehen und inwieweit diese auf hohe Aspirationen und antizipierte Diskriminierungen oder aber auf Orientierungsschwierigkeiten von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zurückzuführen sind.

### **3.2.2 Weitere Ursachen migrationsbezogener Disparitäten am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung**

#### **3.2.2.1 Migrationsspezifische Bewerbungs- und Suchstrategien**

Ergebnisse der BA/BIBB Erhebungen zeigten, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien im Übergangsprozess tatsächlich auf weniger einschlägige Erfahrungen in der Familie zurückgreifen konnten als Personen ohne Zuwanderungshintergrund (Ulrich, 2005, 2006; vgl. Kap. 3.2.1.2). Dies könnte, wie in Kapitel 3.1.3.1 dargestellt, zu migrationsbezogenen Unterschieden im Bewerbungs- und Suchverhalten der Jugendlichen führen. So weisen Analysen von Ulrich (2005) darauf hin, dass Jugendliche, die alle wesentlichen Fragen im Berufsfindungsprozess und bei der Ausbildungsplatzsuche mit ihren Eltern besprochen hatten, ein variables und vielfältigeres Bewerbungs- und Suchverhalten zeigten als Heranwachsende, die die Eltern nicht oder nur in geringem Ausmaß als Ansprechpartner wahrnahmen. Das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen bzw. die Anzahl der verschickten Bewerbungen wiederum scheint einen signifikanten Einfluss auf die Ausbildungsaufnahme zu haben (Skrobanek, 2009). Allerdings ließen sich im Rahmen der BA/BIBB-Studie in Bezug auf das Bewerbungsverhalten generell nur sehr geringe Differenzen zwischen Ausbildungsplatzsuchenden mit und ohne Zuwanderungshintergrund identifizieren (Ulrich, 2005, 2006). Eine Ausnahme war dabei das regionale Suchverhalten: Während etwa jede/r vierte Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (24%) auch in Regionen, die mehr als 100

km vom Heimatort entfernt waren, nach Ausbildungsplätzen suchte, traf dies nur auf 15% der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zu.

Generell scheinen damit, mit Ausnahme des regionalen Sucherverhaltens, nur geringe migrationsbezogene Unterschiede im Bewerbungsverhalten ausbildungsinteressierter Jugendlicher zu bestehen. Inwieweit Unterschiede im regionalen Suchverhalten aber tatsächlich auch zu den niedrigeren Übergangsraten von Zuwanderern beitragen, ist bislang ungeklärt (Beicht et al., 2007).

### **3.2.2.2 Hinweise auf Diskriminierungsprozesse beim Zugang zu einer Berufsausbildung**

Wie in Kapitel 3.1.3.2 beschrieben, werden von einigen Autoren auch direkte oder indirekte Diskriminierungen durch Lehrkräfte, Betriebe oder Bildungsinstitutionen als ausschlaggebend für ethnische Disparitäten bei den Übergängen im Bildungssystem erachtet (Gomolla & Radtke, 2007; Skrobanek, 2007). Für den Übergang in die Sekundarstufe konnten jedoch im Allgemeinen keine empirischen Hinweise auf diskriminierende Praktiken von Lehrkräften bei der Notenvergabe und bei den Schullaufempfehlungen (z.B. Kristen, 2006) bzw. nur sehr moderate Zusammenhänge zwischen den Lehrereinschätzungen und dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler (z.B. Anders, McElvany & Baumert, 2010) identifiziert werden. Auch in Bezug auf die Arbeitsmarktbeteiligung von Migranten konnte Kalter (2006) in einer Analyse von Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) zeigen, dass sich bei Kontrolle von formalen Bildungsqualifikationen sowie der ethnischen Zusammensetzung der Freundschaftsnetzwerke und der deutschen Sprachkenntnisse keine oder nur sehr geringe Nachteile für Personen mit Zuwanderungshintergrund auf dem Arbeitsmarkt identifizieren ließen. Allerdings weisen Ergebnisse einer Studie von Kaas und Manger (2010) in Bezug auf Einstellungspraktiken von Betrieben für Praktika auf Diskriminierungsprozesse zuungunsten von Zuwanderern hin.

Für den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung ergeben sich relativ deutlich Hinweise darauf, dass diskriminierende Rekrutierungs- und Entscheidungspraktiken von Betrieben eine Rolle spielen könnten. Sowohl Analysen im Rahmen der BA/BIBB Erhebungen (Ulrich, 2005; Beicht et al., 2007) als auch Analysen im Rahmen des DJI-Übergangspanels (Skrobanek, 2007) oder anderer Studien (Lehmann et al., 2005; Diehl, Friedrich & Hall, 2009) zeigten, dass Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund auch nach Kontrolle leistungsbezogener Faktoren deutlich höhere Chancen hatten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als Jugendliche aus Zuwandererfamilien. Besonders niedrige Erfolgsquoten wiesen dabei Jugendliche türkischer Herkunft auf (Ulrich, 2006; Skrobanek, 2007). Die Ergebnisse der Studien zeigten weiterhin, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit von Aspekten wie Schulnoten, erreichter Schulabschluss und Arbeitsmarktlage am Wohnort bzw. in der Heimatregion (100 km Umkreis) bei Bewerbern mit Migrationshintergrund deutlich geringer war als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (ausführlicher: Ulrich, 2005, 2006; Granato, 2005;

Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). So lag die Erfolgswahrscheinlichkeit, in eine Lehre einzumünden, für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, die mindestens den MSA erlangt hatten und zudem eine gute oder sehr gute Mathematiknote aufwiesen bei 64% (Ulrich, 2006). Für ähnlich qualifizierte Heranwachsende aus Zuwandererfamilien lag die Erfolgswahrscheinlichkeit jedoch nur bei 41%. Stellte man nun zusätzlich auch die Arbeitsmarktlage in der Region in Rechnung, zeigte sich, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit zwar stieg, wenn die Arbeitslosenquote in der Heimatregion unter 9% lag, dies aber für Personen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in unterschiedlichem Maße (+7% vs. +3%).

Die Ergebnisse zeigen also, dass die Chancen, eine Berufsausbildung aufzunehmen, auch bei gleichem Leistungsniveau deutlich zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund variieren und Heranwachsende aus Zuwandererfamilien beim Zugang zu einer Berufsausbildung benachteiligt sind. Dies könnte – wie von Skrobanek (2007) vermutet – tatsächlich mit dem seit Jahren anhaltenden Lehrstellenmangel und einem damit einhergehenden starken Wettbewerb um Ausbildungsplätze zusammenhängen, der dazu führt, dass (unbewusste) Vorbehalte gegenüber spezifischen Subgruppen einen stärkeren Einfluss auf die Einstellungsentscheidung von Betrieben haben als in ausgeglichenen Marktsituationen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008).

### **3.2.2.3 Traditionelle Geschlechterrollenorientierung und Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie als Determinanten der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung**

Wie in Kapitel 3.1.3.3 beschrieben, gehen einige Autoren davon aus, dass traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen in Zuwandererfamilien zu einer stärkeren Kontrolle von Mädchen im Vergleich zu Jungen führen und sich dies positiv auf den Bildungserfolg der Mädchen aber negativ auf den Bildungserfolg auswirken könnte. Wie Suarez-Orozco und Qin (2006) in einem Literaturüberblick zu diesem Thema darlegen, ließ sich eine stärkere elterliche Kontrolle von Töchtern gegenüber Söhnen in Zuwandererfamilien tatsächlich in einer ganzen Reihe von internationalen Studien belegen, wobei Jungen mehr Freiheiten in Bezug auf schulische und außerschulische Aktivitäten erfahren als Mädchen. Zudem ergaben sich auch Hinweise darauf, dass diese Unterschiede im elterlichen Kontrollverhalten zum größeren Bildungserfolg der Mädchen gegenüber den Jungen beitragen (Suarez-Orozco & Qin, 2006; Zhou & Bankston, 2001).

Allerdings ließen sich im Rahmen internationaler Studien auch Hinweise darauf identifizieren, dass diese stärkere Kontrolle der Mädchen verbunden mit traditionellen Vorstellungen zur Aufgabenteilung zwischen den Geschlechtern dazu führt, dass die Eltern von den jungen Frauen langfristig in deutlich geringerem Ausmaß als von den Söhnen eine berufliche Karriere erwarten (Suarez-Orozco & Qin, 2006). Auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bezogen, könnte man also erwarten, dass Mädchen aus Zuwandererfamilien eine geringere subjektive Norm wahrnehmen als Jungen, eine

Berufsausbildung aufzunehmen. Verschiedene deutschsprachige Studien weisen jedoch darauf hin, dass die wirtschaftliche Selbstständigkeit der Frau von Mädchen aller Herkunftsgruppen befürwortet wird und auch die Eltern hohe Erwartungen an die berufliche Bildung der Töchter haben (Boos-Nünning & Karaksoglu, 2004; Riesner, 1991). Die Ergebnisse dieser Studien geben also Anlass zu der Annahme, dass sich in Bezug auf die subjektive Norm aber auch in Bezug auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, keine oder nur sehr geringe Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aus Zuwandererfamilien beobachten lassen sollten.

Allerdings ließen sich in einer Studie von Boos-Nünning und Karaksoglu (2004) mit Mädchen unterschiedlicher Herkunftsgruppen Unterschiede zwischen den einzelnen ethnischen Gruppen in Bezug auf die Einstellungen zur Berufstätigkeit von Müttern und der Erziehung von Vorschulkindern beobachten. Hier zeigte sich, dass Mädchen türkischer und italienischer Herkunft in Bezug auf die Zustimmung zu interethnischen Ehen und in Bezug auf Einstellungen zur Berufstätigkeit von Müttern und der Erziehung von Vorschulkindern im Vergleich mit Mädchen anderer ethnischer Herkunft am konventionellsten eingestellt waren (Boos-Nünning & Karaksoglu, 2004). In diesem Zusammenhang wird von einigen Autoren angenommen, dass traditionelle Einstellungen zum Geschlechterverhältnis insbesondere in der Phase der Familiengründung negative Effekte auf die Bildungsaspirationen und -bemühungen von jungen Frauen, nicht aber von Männern haben könnten (Aronson, 1999; Granato, 2004).

Den Zusammenhang zwischen traditioneller Geschlechterrollenorientierung und beruflicher Orientierung untersuchten Frome, Alfeld-Liro und Eccles (1996) in einer Längsschnittstudie mit  $N=427$  Jugendlichen, die zum ersten Messzeitpunkt 18 Jahre und zum zweiten Messzeitpunkt 20 Jahre alt waren. Dabei zeigte sich, dass Frauen, die traditionelle Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis befürworteten, mit 20 Jahren deutlich häufiger von ihrem ursprünglich geschlechtsuntypischen Berufswunsch Abstand genommen hatten und neutrale oder traditionell weibliche Berufsfelder anvisierten als Frauen, die eher egalitär eingestellt waren. Bei den jungen Männern ließen sich hingegen keine Zusammenhänge zwischen Berufswunsch und Geschlechterrollenorientierung nachweisen. Auch die Ergebnisse einer Studie von Aronson (1999) weisen darauf hin, dass Frauen vor allem mit fortschreitendem Alter, wenn sie bereits über mehr Erfahrungen in Hinblick auf berufliche Anforderungen und die zu erfüllende Rolle in der Familie verfügten, Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie wahrnahmen und dies Einfluss auf ihre Karrierepläne und beruflichen Ambitionen hatte. Dabei kann das Ausmaß, in dem Frauen traditionelle Konzepte der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern präferieren, ausschlaggebend für den Umgang mit solchen wahrgenommenen Problemen sein. Wie die Ergebnisse von Frome, Alfeld-Liro und Eccles (1996) und Aronson (1999) zeigten, ist dieser Zusammenhang von Geschlechterrollenorientierung und beruflichen Orientierungen allerdings vor allem in einem Alter zu beobachten, in dem Frauen sich bereits in der konkreten Situation befinden, Beruf und Familie (als traditionell weibliche Aufgabe) vereinbaren zu müssen.

Lamprecht, Wagner und Lang (2008) konnten zeigen, dass eine bevorstehende Elternschaft sowohl bei Männern als auch bei Frauen zu einer deutlichen Verstärkung geschlechtsrollenspezifischer Einstellungen führte und zwar bereits dann, wenn die Familiengründung erst in einigen Jahren geplant war. Auch Judge und Livingston (2008) konnten einen Zusammenhang von Heirat und einer Zunahme an traditionellen Einstellungen zum Geschlechterverhältnis nachweisen und zudem zeigen, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen bei Männern positiv und bei Frauen negativ mit dem Einkommen assoziiert waren. Schober (2013) kommt in einer Untersuchung mit britischen Paaren zu ähnlichen Ergebnissen und zeigt, dass sowohl die Geschlechterrollenorientierung als auch das Einkommen der Frauen in einem signifikanten Zusammenhang mit der beruflichen Integration nach der Geburt des ersten Kindes standen. Je traditioneller die Einstellungen der Frauen zum Geschlechterverhältnis und je niedriger deren Einkommen vor der Geburt waren, desto höher war die Wahrscheinlichkeit einer zunehmend traditionellen Aufgabenteilung zwischen den Partnern nach der Geburt des Kindes. In diesem Zusammenhang weisen Daten zur Erwerbsbeteiligung von Frauen in Deutschland darauf hin, dass eine Heirat vor allem bei ausländischen Frauen und insbesondere bei Frauen türkischer und serbischer Herkunft mit einer geringeren Erwerbsquote einhergeht, während sich für Frauen mit deutscher Staatsbürgerschaft deutlich geringere Effekte einer Heirat auf die Erwerbsbeteiligung beobachten ließen (Ahrens, 2011). Möglicherweise sind diese Unterschiede also auf traditionellere Geschlechterrollenorientierungen bei Zuwanderern zurückzuführen.

Der aktuelle Forschungsstand weist demnach darauf hin, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen bei Frauen insbesondere in der Phase der Familiengründung zu einer Abnahme der beruflichen Aspirationen führen und sich in dieser Phase zudem deutlich verstärken können. Deshalb kann vermutet werden, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen beim direkten Übergang von der Sekundarstufe in die Berufsausbildung noch nicht zu differenziellen Geschlechterunterschieden für die Gruppen der Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund führen, sondern erst im weiteren Verlauf der Berufsbiografie und im Zusammenhang mit einer Heirat und Familiengründung an Bedeutung gewinnen. Da Mädchen türkischer Herkunft im Vergleich zu Mädchen anderer ethnischer Herkunft am konventionellsten eingestellt sind (Boos-Nünning & Karaksoglu, 2004), könnte dies beispielsweise erklären, warum Frauen mit türkischem Migrationshintergrund besonders häufig in der Gruppe der Nicht-Erwerbspersonen zu finden sind, wie in Kapitel 2 dargestellt wurde.

Wie in Kapitel 3.1.3.3 beschrieben, könnten anhaltende Misserfolge und wahrgenommene Diskriminierungen bei der Ausbildungsplatzsuche aber zu einer bereits früher einsetzenden Re-Orientierung von weiblichen Zuwanderern an der Herkunftskultur und ihren (traditionellen) Werten beitragen. Da Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund größere Schwierigkeiten beim Übergang in eine Berufsausbildung aufweisen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, können die jungen Frauen durch die Übernahme der Rolle der Hausfrau möglicherweise Erfolgserfahrungen sammeln und so einen positiven Selbstwert bewahren (Granato, 2004). Skrobanek (2007) konnte in diesem Zusammenhang anhand von Daten des DJI-Übergangspanels zeigen, dass sich Jugendliche aus

Zuwandererfamilien bei einer nicht wunschgemäßen Platzierung direkt nach der zehnten Jahrgangsstufe diskriminiert fühlten und dies dazu führte, dass diese Jugendlichen eine verstärkte Orientierung an der ethnischen Herkunftsgruppe aufwiesen. Wenn in diesen Gruppen eher traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen befürwortet werden und die Frauen zudem eine hohe Familienorientierung aufweisen (d.h. den Wunsch haben, früh zu heiraten und Kinder zu haben) könnten sich traditionelle Orientierungen zum einen verstärken und zum anderen tatsächlich eine frühzeitige Abnahme der beruflichen Ambitionen bei diesen Frauen resultieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass verschiedenen Studien die Annahme stützen, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund aufgrund traditioneller Geschlechterrollenvorstellungen in der Familie stärker kontrolliert werden als Jungen und dies zum größeren Bildungserfolg von Mädchen gegenüber Jungen beiträgt (Suarez-Orozco & Qin, 2006). Die Annahme, dass Zuwanderer aufgrund traditioneller Geschlechterrollenvorstellungen für ihre Töchter geringere Bildungsaspirationen aufweisen als für ihre Söhne, ließ sich jedoch auf der Grundlage der dargestellten deutschsprachigen Studien nicht bestätigen. Sowohl die jungen Frauen selbst als auch ihre Eltern scheinen, trotz traditioneller Geschlechterrollenvorstellungen, eine hohe bildungsbezogene Motivation aufzuweisen und die wirtschaftliche Selbstständigkeit der Frau zu befürworten (z.B. Riesner, 1991). Allerdings ist für den Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung bislang nicht systematisch geprüft worden, ob Mädchen aus Zuwandererfamilien einen geringeren Druck durch die Eltern erfahren, eine Berufsausbildung aufzunehmen als Jungen ohne Zuwanderungshintergrund, so dass eine abschließende Aussage zu möglichen Geschlechterunterschieden in Zuwandererfamilien in Bezug auf berufsbezogene Normen an diesem Übergang nicht möglich ist.

Es konnte weiterhin dargestellt werden, dass verschiedene Studien einen Zusammenhang von traditionellen Geschlechterrollenorientierungen und den langfristigen beruflichen Bildungsverläufen von Frauen belegen, wobei Frauen, die eine traditionelle Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern präferieren, insbesondere in der Phase der Familiengründung eine geringere Erwerbsbeteiligung und eine geringere Karriereorientierung aufweisen als eher egalitär eingestellte Frauen (z.B. Aronson, 1999; Judge & Livingston, 2008; Schober, 2013). Für Männer zeigten sich hingegen keine negativen Effekte einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung auf den Erwerbserfolg (Judge & Livingston, 2008). Möglicherweise sind also erst mit zunehmendem Alter und bei einer bevorstehenden Heirat und Familiengründung deutlichere Geschlechterunterschiede zwischen den Gruppen der Personen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung zu beobachten. Granato (2004) vermutet in diesem Zusammenhang, dass anhaltende Frustrationen im Übergangsprozess dazu beitragen könnten, dass junge Frauen mit Zuwanderungshintergrund bereits sehr früh eine Re-Orientierung an den traditionellen Werten der Herkunftskultur aufweisen und ihre beruflichen Aspirationen zugunsten der Übernahme der Rolle der Hausfrau und Mutter zurückstellen, um den eigenen Selbstwert zu schützen. Wie Skrobanek (2007) zeigt, können wahrgenommene Diskriminierungen im Übergangsprozess tatsächlich zu einer Re-Orientierung von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund an den Werten der Herkunftskultur

führen (Skrobanek, 2007). Allerdings ist bislang nicht systematisch geprüft worden, ob Mädchen mit Zuwanderungshintergrund bei einer nicht erfolgreichen Platzierung an der ersten Schwelle tatsächlich häufiger als Jungen mit Zuwanderungshintergrund und als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund das Bildungssystem verlassen und ob dies tatsächlich mit traditionellen Geschlechterrollenorientierungen sowie einer starken Familienorientierung in der Gruppe der Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien in Zusammenhang steht.

### 3.3 Zusammenfassung

Zur Erklärung von sozialen und migrationsbezogenen Bildungsungleichheiten werden insbesondere Rational Choice Ansätze der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung herangezogen. Neben Unterschieden in der schulischen Leistungs- und Kompetenzwicklung (primäre Effekte) werden vor allem Unterschiede in den Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) als maßgeblich für die Entstehung von Unterschieden im Bildungserfolg erachtet (Boudon, 1974; Kristen, 1999). Für die Erklärung des insgesamt geringeren Bildungs- und Berufsbildungserfolgs von Zuwanderern im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund scheinen dabei vor allem die primären Effekte ausschlaggebend zu sein. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass Zuwanderer eine hohe Leistungsmotivation zeigen und sich an relevanten Bildungsübergängen, wie beispielsweise dem Übergang in die Sekundarstufe, bei gleichem Leistungsniveau und sozialem Hintergrund sogar häufiger als Personen ohne Zuwanderungshintergrund für höhere Bildungswege entscheiden (Gresch & Becker, 2010; Kristen & Dollmann, 2009).

Obwohl sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds bereits mehrfach empirisch bestätigt wurden, wie etwa beim Übergang in die Sekundarschule oder in ein Hochschulstudium (z.B. Gresch & Becker, 2010; Hustinx, 2002; Kristen et al. 2008), ist bislang nicht systematisch überprüft worden, ob migrationsbezogene Unterschiede in den Bildungsentscheidungen auch eine Rolle für die Entstehung migrationsbezogener Unterschiede beim Übergang von der Sekundarstufe in den deutschen Ausbildungsmarkt spielen. Zumindest im Rahmen des DJI-Übergangspanels konnten aber Hinweise darauf identifiziert werden, dass sich Jugendliche aus Zuwandererfamilien auch bei gleichem Leistungsniveau seltener für die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung nach Schulabschluss entscheiden als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (Skrobanek, 2009).

Als Ursachen von migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen werden vor allem hohe Aspirationen in Zuwandererfamilien sowie antizipierte Diskriminierungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt angenommen (z.B. Heath & Brinbaum, 2007). Empirische Studien erbrachten auch Hinweise auf derartige Prozesse (z.B. Kristen & Dollmann, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008; Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007). So ließen sich die positiven sekundären Effekte eines Migrationshintergrunds beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule darauf zurückführen, dass Eltern mit Zuwanderungshintergrund vergleichsweise hohe Bildungsaspirationen

für ihre Kinder aufwiesen und den Übergang auf ein Gymnasium positiver bewerteten als Eltern ohne Zuwanderungshintergrund (Gresch & Becker, 2010; Kristen & Dollmann, 2010).

Für die identifizierten positiven Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in ein Hochschulstudium scheinen aber auch andere Aspekte eine Rolle zu spielen, die mit einer geringeren Kenntnis des deutschen Bildungssystems in Zuwandererfamilien in Zusammenhang stehen. So konnten Hinweise darauf identifiziert werden, dass Zuwanderer vollzeitschulische Bildungsgänge wie ein Studium präferieren, die ihnen aus dem Herkunftsland stärker vertraut sind als die duale Ausbildung (Kristen et al., 2008). Zudem scheinen Personen mit Migrationshintergrund die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege optimistischer einzuschätzen als Personen ohne Migrationshintergrund, was sich in einem im Vergleich zur Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund geringeren Zusammenhang von schulischem Leistungsniveau und den Aspirationen in der Gruppe der Zuwanderer äußerte (Kristen et al., 2008; vgl. auch Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007). Wie von Hillmert (2005) und Becker (2010) vermutet, scheint damit auch der Informationssuche und -bewertung, die der eigentlichen Bildungsentscheidung vorgelagert ist, eine Bedeutung für die Erklärung von migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen zuzukommen.

Informationsdefizite in Zuwandererfamilien in Bezug auf Anforderungen und Hürden verschiedener Bildungswege könnten dabei auch beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung eine Rolle spielen. Wenn Heranwachsende mit Migrationshintergrund vor allem stärker vertraute vollzeitschulische Bildungsgänge (wie schulische Ausbildungen oder ein Studium) bevorzugen, die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege bzw. die eigene Leistungsfähigkeit dabei aber überschätzen, würde dies die objektive Erfolgswahrscheinlichkeit, diese Bildungswege auch tatsächlich erfolgreich zu durchlaufen, mindern. Langfristig könnte demnach ein im Vergleich zu Nicht-Migranten geringerer Zusammenhang von Bildungsaspirationen und Bildungserfolg zu beobachten sein (Becker, 2010). Möglicherweise führen Informationsdefizite in Bezug auf das deutsche Bildungssystem zudem zu einer stärkeren Verunsicherung von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund hinsichtlich der Berufswahl, was insgesamt zu einer Verzögerung des Übergangs in eine Berufsausbildung bzw. zu einer zeitlichen Ausdehnung des Übergangsprozesses führen könnte.

Ob sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds auch beim Übergang in die Berufsausbildung bestehen und welche Faktoren hier tatsächlich eine Rolle spielen, ist bislang nicht geklärt. Zudem sind die den migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen zugrundeliegenden psychologischen Prozesse bisher nicht oder nur vereinzelt untersucht worden.

Um Hinweise auf die den Bildungsentscheidungen zugrundeliegenden Faktoren zu erhalten, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein psychologisches Wert-Erwartungsmodell in Anlehnung an die *Theorie des geplanten Verhaltens* von Fishbein und Ajzen (2010; vgl. auch Ajzen, 1991) herangezogen. Die Theorie stellt ein Modell bereit, wie menschliches Verhalten geleitet ist und erlaubt

zudem eine Unterscheidung von Verhaltensintention und Verhalten, so dass es möglich ist, auch Faktoren zu identifizieren, die über die individuellen Entscheidungsprozesse der Heranwachsenden hinaus einen Einfluss auf die Ausbildungsaufnahme haben können. Es wurden drei Prädiktoren der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, definiert und zwar Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme, die subjektiv wahrgenommene Norm, eine Ausbildung aufzunehmen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Weiterhin wurde angenommen, dass hohe berufliche Aspirationen sowie eine geringe Berufswahlsicherheit mit weniger positiven Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme assoziiert sind. Eine geringe Berufswahlsicherheit sollte ebenfalls mit einer geringeren wahrgenommenen Verhaltenskontrolle einhergehen, da Jugendliche, die sich nicht sicher in Bezug auf ihren Berufswunsch sind, sich auch nur bedingt befähigt fühlen sollten, direkt eine Ausbildung aufzunehmen. Zudem wurde ein Zusammenhang von beruflichen Aspirationen und der subjektiven Norm angenommen in dem Sinne, dass hohe berufliche Aspirationen mit einer geringeren subjektiven Norm einhergehen, eine Berufsausbildung aufzunehmen.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden weiterhin auch Faktoren spezifiziert, die über die individuellen Entscheidungsprozesse der Jugendlichen hinaus einen Einfluss auf die Übergangsraten in eine Berufsausbildung haben können. Dabei konnten Hinweise darauf identifiziert werden, dass sowohl migrationspezifische Bewerbungs- und Suchstrategien, insbesondere migrationsbezogene Unterschiede im regionalen Suchverhalten, als auch diskriminierende Rekrutierungspraktiken von Betrieben eine Rolle bei der Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in der Ausbildungsbeteiligung spielen könnten. Auch bei gleichen Leistungen hatten Jugendliche mit Migrationshintergrund langfristig deutlich geringere Chancen, in eine Berufsausbildung einzumünden, als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund (z.B. Ulrich, 2005, 2006; Skrobanek, 2007). Obwohl sich demnach im Hinblick auf die langfristige Ausbildungsbeteiligung Hinweise auf Diskriminierungsprozesse abzeichneten, konnte Skrobanek (2009) zeigen, dass nach Kontrolle der Pläne der Jugendlichen für die Zeit nach Abschluss der Schule keine migrationsbezogenen Unterschiede in der Platzierung an der ersten Schwelle beobachtbar waren. Die Ergebnisse scheinen also darauf hinzuweisen, dass migrationsbezogene Unterschiede in der Ausbildungsbeteiligung in der Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler vor allem auf die individuellen Entscheidungsprozesse und nicht auf diskriminierende Rekrutierungspraktiken von Betrieben zurückzuführen sind. Da im Rahmen des DJI-Übergangspanels jedoch nur bedingt eine analytische Trennung zwischen der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und der tatsächlichen Aufnahme einer Berufsausbildung vorgenommen wurde, sind Aussagen dazu, ob auch nach Kontrolle der individuellen Entscheidungsprozesse sowie leistungsbezogener Indikatoren Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Anzahl der Bewerbungsgespräche und/oder die Aufnahme einer Berufsausbildung zu beobachten sind, nur bedingt möglich. Weiterhin ist bisher kaum untersucht worden, welchen Einfluss migrationsbezogene Unterschiede im regionalen Suchverhalten auf die Einmündungswahrscheinlichkeit in eine Berufsausbildung haben.

Differenzielle Ungleichheitsmuster an der Schnittstelle von Ethnie und Geschlecht, wie sie in Kapitel 2 in Bezug auf den schulischen Bildungserfolg sowie die langfristige Ausbildungs- bzw. Erwerbsbeteiligung beschrieben wurden, werden hingegen auf traditionelle Einstellungen einiger Zuwanderergruppen (wie der türkischen) zum Geschlechterverhältnis zurückgeführt. Die Annahme, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund aufgrund traditioneller Geschlechterrollen stärker von ihren Eltern kontrolliert werden als Jungen und dies zum größeren Bildungserfolg von Mädchen gegenüber den Jungen beiträgt, konnte in verschiedenen Studien bestätigt werden (Suarez-Orozco & Qin, 2006). Hingegen konnte die Annahme, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen in Zuwandererfamilien dazu führen, dass Eltern geringere Bildungserwartungen an die Töchter als an die Söhne haben, auf Grundlage der Ergebnisse vorliegender deutschsprachiger Studien nicht bestätigt werden. Sowohl die Heranwachsenden selbst als auch ihre Eltern formulierten hohe Erwartungen an die berufliche Zukunft der jungen Frauen (z.B. Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Riesner, 1991).

Verschiedene Studien konnten jedoch zeigen, dass traditionelle Einstellungen zur Aufgabenteilung zwischen den Geschlechtern mit fortschreitendem Alter und insbesondere in der Phase der Familiengründung negative Auswirkungen auf die beruflichen Ambitionen und die Erwerbsbeteiligung der Frauen haben können, während sich für Männer langfristig keine oder sogar positive Effekte einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung auf den Erwerbsstatus und das Einkommen zeigten (z.B. Aronson, 1999; Judge & Livingston, 2008; Schober, 2013). Zusätzlich könnten anhaltende Misserfolge und/oder Diskriminierungen bei der Ausbildungsplatzsuche dazu führen, dass junge Frauen mit Zuwanderungshintergrund über die Gründung einer Familie und die Übernahme der Rolle der Hausfrau die Wertschätzung im sozialen Umfeld sicherstellen und zudem ihren Selbstwert schützen können (Granato, 2004). Obwohl diese These bisher nicht umfassend empirisch geprüft wurde, weisen Ergebnisse im Rahmen des DJI-Übergangspanels darauf hin, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund, die sich diskriminiert fühlen, tatsächlich Tendenzen einer (Re-)Ethnisierung aufweisen (Skrobanek, 2007). Möglicherweise führt dies, wie von Granato (2004) angenommen, dazu, dass sich Mädchen aus Zuwandererfamilien bereits früh von ihren ursprünglichen beruflichen Plänen distanzieren und das Bildungssystem zugunsten der Übernahme der Rolle der Hausfrau und Mutter verlassen.

Die dargestellten Befunde führen also zu der Annahme, dass sich differenzielle Ungleichheitsmuster an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung zwar nicht direkt beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, aber mit zunehmendem Alter und insbesondere bei einer bevorstehenden Heirat und Familiengründung zeigen sollten, da Zuwanderer im Vergleich zu Personen ohne Zuwanderungshintergrund traditionellere Geschlechterrollenvorstellungen aufweisen (z.B. Gille et al., 2006). Zum einen kann also angenommen werden, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund eine ähnlich hohe subjektive Norm wahrnehmen, eine Berufsausbildung aufzunehmen, wie Jungen und sich zudem auch keine Interaktionseffekte von Geschlecht und Migrationshintergrund auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, beobachten lassen sollten. Zum anderen könnte man jedoch annehmen, dass sich bei

einer nicht erfolgreichen Ausbildungsplatzsuche sechs Monate nach Schulabschluss Interaktionseffekte von Geschlecht und Migrationshintergrund beobachten lassen in dem Sinne, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund, die traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen teilen, das Bildungssystem überproportional häufig verlassen.

Allerdings wurde bisher nicht systematisch untersucht, ob erstens Mädchen mit Zuwanderungshintergrund tatsächlich eine ähnlich hohe subjektive Norm wahrnehmen wie Jungen mit Zuwanderungshintergrund und zweitens, ob traditionelle Geschlechterrollenorientierungen und die Erwartung, früh zu heiraten und Kinder zu bekommen, verbunden mit einer hohen elterlichen Kontrolle, dazu führen, dass weibliche Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern häufiger das Bildungssystem verlassen und somit auch langfristig nur geringe Chancen haben, eine vollqualifizierende Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen.

## 4. Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurde, existieren bislang nur wenige empirische Befunde zu migrationsbezogenen Unterschieden im Entscheidungsverhalten am Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung. Obwohl sich im Rahmen des DJI-Übergangspanels Hinweise auf migrationsbezogene Unterschiede in den Bildungsentscheidungen an diesem wichtigen Übergang ergaben, konnte auf Grundlage der Daten bislang nicht systematisch überprüft werden, ob sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds neben leistungsbezogenen Disparitäten ebenfalls eine Rolle für die Entstehung migrationsbezogener Disparitäten beim Übergang von der Schule in eine vollqualifizierende Berufsausbildung spielen. Zudem ist bislang unklar, welche Faktoren für die Entstehung von sekundären Effekten des Zuwanderungshintergrundes an Bildungsübergängen ausschlaggebend sind, d.h. ob und inwieweit hohe berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund und antizipierte Diskriminierungen beim Zugang zum Ausbildungsmarkt einerseits oder aber Orientierungsschwierigkeiten von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund aufgrund einer geringeren Kenntnis des Bildungssystems andererseits zu Unterschieden zwischen Heranwachsenden mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, führen.

Im Rahmen der im Folgenden dargestellten Untersuchung wird daher eine explizite analytische Trennung zwischen den individuellen Bildungsentscheidungen der Jugendlichen (Intention, eine Ausbildung aufzunehmen) und den tatsächlichen Übergängen (Ausbildungsaufnahme) vorgenommen, welche eine systematische Prüfung sekundärer Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in eine Berufsausbildung erlaubt. Weiterhin können durch die Prüfung des Einflusses von beruflichen Aspirationen und der Berufswahlsicherheit auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, theoretische Annahmen zur Rationalität von Bildungsentscheidungen sowie zu den

Ursachen migrationspezifischer Entscheidungsprozesse an Bildungsübergängen einer Überprüfung unterzogen werden.

Die Unterscheidung zwischen der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und der tatsächlichen Ausbildungsaufnahme erlaubt es weiterhin, den Einfluss von migrationspezifischen Bewerbungs- und Suchstrategien einerseits und den Einfluss diskriminierender Rekrutierungspraktiken von Betrieben andererseits ansatzweise abzuwägen, auch wenn letztere aufgrund methodischer Schwierigkeiten<sup>2</sup> hier nicht systematisch untersucht werden können. Bislang wurden migrationsbezogene Unterschiede in den Bewerbungs- und Suchstrategien (wie Anzahl der Bewerbungen und regionales Suchverhalten) vor allem deskriptiv untersucht; eine umfassende Prüfung des Einflusses dieser Strategien auf eine erfolgreiche Ausbildungsplatzsuche sowie deren Beitrag zur Erklärung von migrationsbezogenen Unterschieden in der Ausbildungsbeteiligung erfolgte jedoch nicht. In der vorliegenden Arbeit wird der Zusammenhang zwischen der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und dem Bewerbungsverhalten der Jugendlichen dagegen explizit modelliert. So kann überprüft werden, ob sich auch nach Kontrolle von migrationsbezogenen Unterschieden in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sowie nach Kontrolle möglicher Unterschiede im regionalen Suchverhalten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in Bezug auf die Anzahl der Bewerbungsgespräche und/oder die Aufnahme einer Berufsausbildung beobachten lassen, was als Hinweis auf Diskriminierungsprozesse beim Zugang zu Ausbildung gewertet werden könnte.

Weiterhin ist bislang nur wenig erforscht, inwieweit traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen, wie sie in bestimmten Zuwanderergruppen zu beobachten sind, zur Erklärung von migrations- und geschlechtsbezogenen Unterschieden in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung beitragen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit können dabei verschiedene Annahmen zum Zusammenhang von traditioneller Geschlechterrollenorientierung und der Ausbildungsbeteiligung geprüft werden, wie etwa Geschlechterunterschiede in der subjektiven Norm, eine Ausbildung aufzunehmen, oder der Einfluss von Geschlechterrollenvorstellungen auf den Verbleib im Bildungssystem. Zudem können Interaktionseffekte von Geschlecht und Migrationshintergrund auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, geschätzt werden.

Welche Fragestellungen die Arbeit im Einzelnen untersucht, wird in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich dargestellt. Zunächst soll geklärt werden, ob Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund bei gleichem schulischem Leistungsniveau und sozialem Status tatsächlich geringere Intentionen als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund aufweisen, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen (vgl. Kap. 4.1). Darauf aufbauend sollen mögliche Ursachen sekundärer Effekte des Zuwanderungshintergrunds identifiziert werden, wobei

---

<sup>2</sup> Zur Überprüfung von direkten und indirekten Diskriminierungen bei der Auswahl von Auszubildenden durch Betriebe oder andere (z.B. öffentliche) Arbeitgeber ist ein anderes Studiendesign (z.B. Experiment) nötig. So wäre es beispielsweise möglich, den Einfluss der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Herkunftsgruppe bei ansonsten identischen bzw. vergleichbaren Qualifikationen und Bewerbungsunterlagen auf die Anzahl der geladenen Bewerbungsgespräche zu untersuchen (z.B. Kaas & Manger, 2010).

sowohl die Rolle migrationsbezogener Unterschiede in beruflichen Aspirationen als auch die Rolle von Unterschieden in der Berufswahlsicherheit betrachtet werden sollen (vgl. Kap. 4.2). Um weiterhin Hinweise auf die zugrundeliegenden psychologischen Bedingungsfaktoren zu erhalten, wird zudem der Einfluss der im Rahmen der „Theory of Planned Behaviour“ definierten psychologischen Prädiktoren der Intention eruiert (vgl. Kap. 4.3). In einem weiteren Schritt soll untersucht werden, inwieweit über die individuellen Entscheidungsprozesse der Jugendlichen hinaus auch andere Faktoren, wie etwa migrationsspezifische Bewerbungs- und Suchstrategien und Diskriminierungen, eine Rolle für die im Vergleich mit Personen ohne Zuwanderungshintergrund geringeren Übergangsraten von Migranten in eine Berufsausbildung spielen (vgl. Kap. 4.4). Zudem sollen Hinweise auf differenzielle Ungleichheitsmuster an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht identifiziert werden, wobei insbesondere der Einfluss von traditionellen Geschlechterrollenorientierungen, individuellen Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie sowie des elterlichen Kontrollverhaltens auf den Verbleib von Mädchen und Jungen mit und ohne Zuwanderungshintergrund im Bildungssystem betrachtet wird (vgl. Kap. 4.5).

#### **4.1 Sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung**

In Anlehnung an Boudon (1974) wird in einem ersten Schritt untersucht, ob und inwieweit sich auch nach Kontrolle von leistungsbezogenen und sozioökonomischen Merkmalen Unterschiede in der Intention, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Ausbildung aufzunehmen, zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund identifizieren lassen. Wie in Kapitel 3.1.1.2 beschrieben, gehen verschiedene Autoren davon aus, dass sich sowohl in Bezug auf die Leistungs- und Kompetenzentwicklung (primäre Effekte) als auch in Bezug auf Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) vom sozioökonomischen Status unabhängige Effekte des Zuwanderungshintergrunds beobachten lassen (z.B. Heath & Brinbaum, 2007; Gresch & Becker, 2010; Kristen, 1999). Dies wurde in verschiedenen Studien zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe oder zum Übergang von der Sekundarstufe II in die Hochschulbildung in Deutschland auch bereits bestätigt (z.B. Gresch & Becker, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008; Kristen & Dollmann 2009). Eine systematische Prüfung sekundärer Effekte des Zuwanderungshintergrunds am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung erfolgte bislang jedoch nicht. Die erste Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet daher:

**Lassen sich sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung identifizieren?**

Die in Kapitel 2.2.1 und 3.2.1.1 dargestellten empirischen Ergebnisse weisen darauf hin, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien seltener als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte die Aufnahme einer Berufsausbildung im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe planen. Stattdessen planen sie häufiger den Besuch einer weiterführenden Schule oder berufsvorbereitender Maßnahmen (z.B. Reissig, Gaupp, Hoffmann-Lun, & Lex, 2006; Beicht et al., 2007; Skrobanek, 2009). Diese migrationsbezogene Unterschiede in den Plänen für die Zeit nach Verlassen der Schule ließen sich im Rahmen des DJI-Übergangspanels auch dann noch beobachten, wenn relevante leistungsbezogene Indikatoren und der soziale Hintergrund der Jugendlichen kontrolliert wurden (Skrobanek, 2009). Dies kann als Hinweis auf sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung gewertet werden. Es wird deshalb folgende Hypothese formuliert:

*H1: Es zeigen sich auch nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale (wie Schulabschluss, Zeugnisnoten, Schulform) und des sozioökonomischen Status der Familie Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen.*

## **4.2 Ursachen sekundärer Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung**

In einem weiteren Schritt soll untersucht werden, ob es sich bei den postulierten migrationsbezogenen Unterschieden im Entscheidungsverhalten um sogenannte „positive“ sekundäre Herkunftseffekte handelt oder ob auch Orientierungsschwierigkeiten von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund eine Rolle für die Entstehung migrationsbezogener Unterschiede in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, spielen.

Wie in Kapitel 3.1.1.2 beschrieben, scheinen Personen aus Zuwandererfamilien über vergleichsweise hohe Aspirationen zu verfügen, d.h. eine stärkere Präferenz für „höherwertige“ Berufsausbildungen oder für ein Studium aufzuweisen als Personen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (z.B. Becker, 2010; Kao & Tienda, 1995; Kristen et al., 2008). Zudem könnten sie Diskriminierungen beim Zugang zu einer Ausbildung, d.h. eine Bevorzugung von Einheimischen bei gleichen Leistungen, antizipieren. Sowohl die Präferenz für „höherwertige“ Berufsausbildungen bzw. ein Studium als auch antizipierte Diskriminierungen könnten dazu führen, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund planen, zunächst höhere Bildungszertifikate zu erlangen, und sie aus diesem Grund geringere Intentionen zeigen, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen. Dabei würde es sich also um einen positiven sekundären Effekt des Zuwanderungshintergrunds handeln.

Allerdings nehmen einige Autoren an, dass Informationsdefizite bzw. ein geringeres Wissen über das deutsche Bildungssystem in Zuwandererfamilien ebenfalls eine Rolle für die Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen spielen (z.B. Becker, 2010; Hillmert, 2005; Kristen et al., 2008). Eine geringere Kenntnis des Berufsbildungssystems in Deutschland könnte dabei nicht nur zu einer Präferenz von stärker vertrauten, vollzeitschulischen Bildungsgängen und zu einer Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege führen (Kristen et al., 2008), sondern auch zu einer größeren Verunsicherung von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund bei der Berufswahl, was einen geplanten und zeitnahen Übergang in eine Berufsausbildung verhindern bzw. deutlich erschweren würde. Neben hohen beruflichen Aspirationen könnten demnach auch Unterschiede in der Berufswahlsicherheit zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu migrationsbezogenen Unterschieden in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, führen. Die zweite Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet deshalb:

**Sind migrationsbezogene Unterschiede in der Intention, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, auf hohe berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund zurückzuführen oder spielen auch migrationsbezogene Unterschiede in der Berufswahlsicherheit eine Rolle?**

Um dies zu überprüfen, soll getestet werden, ob migrationsbezogene Unterschiede in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vor allem auf höhere berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zurückzuführen sind („positive sekundäre Effekte“) oder ob die migrationsspezifischen Unterschiede in der Intention auch noch nach Kontrolle der Aspirationen zu beobachten und ebenfalls auf migrationsbezogene Unterschiede in der individuellen Berufswahlsicherheit zurückzuführen sind. Daher werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwei konkurrierende Hypothesen getestet, die sich aus der Literatur ableiten lassen.

So weisen Ergebnisse verschiedener Studien darauf hin, dass sich Personen aus Zuwandererfamilien bei gleichem Leistungsniveau und gleichem sozialen Status häufiger als Personen ohne Zuwanderungshintergrund für höhere Bildungswege entscheiden und dies mit hohen Bildungsaspirationen in Zuwandererfamilien in Zusammenhang steht (z.B. Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Gresch & Becker, 2010; Hustinx 2002; Kristen & Dollmann 2009). Zum einen kann deshalb angenommen werden, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund höhere berufliche Aspirationen und zudem eine höhere Studierneigung als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund aufweisen. Dies sollte dazu führen, dass sie bei gleichen Leistungen weniger häufig eine direkte Ausbildungsaufnahme intendieren als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund und stattdessen planen, zunächst die erforderlichen höheren Bildungsabschlüsse zu erwerben. Daraus folgt folgende Hypothese:

*H 2a: Der Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (sekundäre Effekte) ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund höhere berufliche Aspirationen aufweisen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.*

Allerdings liegen auch Hinweise darauf vor, dass neben Unterschieden in den beruflichen Aspirationen auch andere Faktoren eine Rolle spielen könnten: Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund scheinen in Bezug auf die Berufswahl weniger auf die Eltern als Gesprächspartner zurückgreifen zu können und größere Orientierungsschwierigkeiten im Übergangsprozess zu zeigen als Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (z.B. Ulrich, 2006). Zum anderen könnten die postulierten migrationsbezogenen Unterschiede im Entscheidungsverhalten demnach ebenfalls auf Informationsdefizite und damit einhergehende größere Unsicherheiten im Berufsfindungsprozess zurückzuführen sein, die einen zeitnahen Übergang in eine Berufsausbildung verhindern. Die zweite Hypothese lautet also:

*H 2b: Der Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (sekundäre Effekte) ist nicht nur auf höhere berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zurückzuführen, sondern auch auf migrationsbezogene Unterschiede in der individuellen Berufswahlsicherheit.*

Bei der Prüfung dieser konkurrierenden Hypothesen und der sich daraus ergebenden Interpretation ist allerdings zu beachten, dass, wie in Kapitel 3.1.1.2 erläutert wurde, auch bei einer Identifikation von positiven sekundären Effekten des Zuwanderungshintergrunds keine Aussage zum tatsächlichen Bildungserfolg der Jugendlichen getroffen werden kann. Denn wenn die hohen beruflichen Aspirationen von Zuwanderern tatsächlich nicht nur Ausdruck einer hohen Leistungsmotivation, sondern auch Ausdruck einer Überschätzung der schulischen und beruflichen Leistungsmöglichkeiten sind (vgl. Becker, 2010), gelingt es Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund möglicherweise nicht, diese auch in entsprechenden beruflichen Bildungserfolg umzusetzen. Zur Überprüfung dieser Annahme wäre eine langfristige Analyse der beruflichen Bildungswege der Jugendlichen erforderlich.

### **4.3 Der Einfluss von Einstellungen, subjektiver Norm und wahrgenommener Verhaltenskontrolle auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen**

In einem dritten Schritt sollen Hinweise darauf identifiziert werden, auf welche psychologischen Faktoren die (migrationsbezogenen) intentionalen Unterschiede zurückgeführt werden können. Dazu soll ein psychologisches Erklärungsmodell in Anlehnung an die *Theorie des geplanten Verhaltens* (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010) in die Analysen einbezogen werden. Berücksichtigung finden hierbei sowohl die individuellen Einstellungen der Jugendlichen zu einer Berufsausbildung, als auch die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Nach der *Theorie des geplanten Verhaltens* (Ajzen, 1991) sollte die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, dabei umso höher sein, je positiver die direkte Aufnahme einer Ausbildung gesehen wird (Einstellung), je stärker sozialer Druck im Hinblick auf die Aufnahme einer Ausbildung wahrgenommen wird (subjektive Norm) und je stärker die Jugendlichen glauben, zeitnah einen Ausbildungsplatz finden zu können (wahrgenommene Verhaltenskontrolle). Die für die vorliegende Arbeit relevante Fragestellung ist dabei, ob die Effekte der beruflichen Aspirationen und der Berufswahrscheinlichkeit auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vollständig über Unterschiede auf diesen psychologischen Variablen vermittelt sind, wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben wurde. Es wird deshalb folgende Fragestellung formuliert:

**Sind die Effekte der beruflichen Aspirationen und der Berufswahrscheinlichkeit auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vollständig über die Variablen der Theorie des geplanten Verhaltens, wie Einstellungen, Normen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle, vermittelt?**

Es wird angenommen, dass hohe berufliche Aspirationen einen negativen Effekt auf die Einstellungen der Jugendlichen zu einer Ausbildungsaufnahme direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe haben. Denn sowohl für „höherwertige“ Berufsausbildungen als auch für ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität sind höhere Schulabschlüsse erforderlich (MSA, Fachhochschulreife, Abitur), über die Schülerinnen und Schüler nicht-akademisch orientierter Schulformen (z.B. Hauptschule, Realschule) seltener bzw. nicht verfügen. Jugendliche, die derartige Berufe anstreben, sollten die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe demnach als eher wenig wichtig und nützlich erachten. Stattdessen ist anzunehmen, dass sie planen, zunächst die erforderlichen (schulischen) Eingangsvoraussetzungen zu erlangen und die Aufnahme vollqualifizierender beruflicher Bildungsgänge zunächst zu verschieben. Dies führt zu folgender Hypothese:

*H3a: Die Effekte der beruflichen Aspirationen auf die Intention sind über die Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme vermittelt.*

Weiterhin sollten Jugendliche, die am Ende der zehnten Jahrgangsstufe noch keinen konkreten Berufswunsch haben, eine direkte Ausbildungsaufnahme weniger positiv bewerten als Heranwachsende, die zu diesem Zeitpunkt eine hohe Berufswahlsicherheit aufweisen, und stattdessen zunächst eine weitere Orientierungsphase einplanen (vgl. Kap. 3.1.2). Es ist also anzunehmen, dass die Effekte der Berufswahlsicherheit auf die Intention ebenfalls über Unterschiede in den Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme vermittelt sind. Eine geringe Berufswahlsicherheit sollte in beiden Gruppen zudem zu einer geringeren wahrgenommenen Verhaltenskontrolle und damit auch zu einer geringeren Intention führen, im direkten Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen. Wenn die Jugendlichen beim Übergang von der Schule in das Ausbildungssystem immer noch nicht sicher sind, welchen Beruf sie erlernen wollen, sollten sie sich auch nicht wirklich fähig fühlen, zeitnah eine Berufsbildung aufzunehmen. Es wird deshalb folgende Hypothese formuliert:

*H3b: Die Effekte der Berufswahlsicherheit auf die Intention sind sowohl über die Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme als auch über die wahrgenommene Verhaltenskontrolle vermittelt.*

Des Weiteren kann ein bidirektionaler bzw. korrelativer Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm, eine Berufsausbildung im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe aufzunehmen, und den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen angenommen werden (vgl. Kap. 3.1.2.2). Zum einen ist allgemein ein Einfluss der subjektiven Norm auf die beruflichen Aspirationen der Jugendlichen anzunehmen. Wenn wichtige Bezugspersonen, wie Eltern, Freunde, Lehrer oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Berufsinformationszentrums, eine zeitnahe Ausbildungsaufnahme von den Jugendlichen erwarten, sollte sich dies auch auf die beruflichen Aspirationen der Schülerinnen und Schüler auswirken in dem Sinne, dass diese beispielsweise weniger häufig die Aufnahme eines Studiums anstreben. Zum anderen könnten die Aspirationen der Jugendlichen aber auch Effekte auf die subjektive Norm haben. So ist anzunehmen, dass Jugendliche die „höherwertige“ Berufsausbildungen (wie Krankenschwester oder Polizist/in) anstreben, zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht über die nötigen Zugangsvoraussetzungen verfügen, beispielsweise durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Berufsinformationszentrums aber auch durch Lehrkräfte und Eltern wenig Druck erfahren, direkt eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufzunehmen. Stattdessen sollte von ihnen

eher erwartet werden, dass sie zunächst weitere Schulabschlüsse erlangen, die für diese Bildungsgänge erforderlich sind. Es kann also folgende Hypothese formuliert werden:

*H3c: Es besteht ein korrelativer Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm und den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen in dem Sinne, dass hohe berufliche Aspirationen mit einer geringeren subjektiven Norm, im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, einhergehen.*

In Kapitel 3.2 wurde weiterhin die Möglichkeit diskutiert, dass der Zusammenhang von subjektiver Norm und der Intention, eine Berufsausbildung aufzunehmen, in der Gruppe der Zuwanderer größer ist als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Da Jugendliche aus Zuwandererfamilien eine vergleichsweise hohe elterliche Kontrolle erfahren und zudem eine ausgeprägte Familienorientierung in Zuwandererfamilien zu beobachten ist (Nauck & Özel, 1986; Nauck, 1990), könnte die Meinung der Eltern und anderer Verwandter in Bezug auf die Aufnahme einer Berufsausbildung für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund ein stärkerer Prädiktor für die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sein als für Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Dies führt zu folgender Hypothese:

*H3d: Der Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm und der Intention ist in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund stärker ausgeprägt als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.*

Es wurde zudem dargestellt, dass Mädchen mit Migrationshintergrund möglicherweise aufgrund traditioneller Geschlechterrollenvorstellungen in der Familie einen geringeren sozialen Druck wahrnehmen, eine berufliche Ausbildung im Anschluss an die Sekundarstufe I zu absolvieren, als Jungen aus Zuwandererfamilien (vgl. Kap. 3.1.2.2 und Kap. 3.1.3.3). Allerdings ließen sich in den vorliegenden Untersuchungen empirisch keine Hinweise auf derartige Prozesse identifizieren. Die Ergebnisse der Studien weisen eher darauf hin, dass junge Migrantinnen über alle ethnischen Gruppen hinweg die wirtschaftliche Selbstständigkeit der Frau befürworten (Boos-Nünning & Karaksoglu, 2004) und Zuwanderer sowohl für ihre Söhne als auch für ihre Töchter soziale Aufwärtsmobilität und eine Berufsausbildung wünschen (Riesner, 1991). Um zu prüfen, ob sich im Rahmen der vorliegenden Studie dennoch differenzielle Effekte des Geschlechts auf die subjektive Norm in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund beobachten lassen, wird folgende Hypothese formuliert:

H3d: *Es lassen sich weder in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund noch in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund Effekte des Geschlechts auf die subjektive Norm identifizieren in dem Sinne, dass Mädchen eine geringere subjektive Norm wahrnehmen als Jungen, eine Berufsausbildung aufzunehmen.*

#### **4.4 Migrationsspezifische Bewerbungs- und Suchstrategien und Diskriminierungen beim Zugang zu Ausbildung**

In einem weiteren Analyseschritt soll in Anlehnung an die *Theorie des geplanten Verhaltens* (Ajzen, 1991) untersucht werden, welche Vorhersagekraft die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, auf das tatsächliche Bewerbungsverhalten der Jugendlichen und damit einhergehend auf die Einmündung in eine Ausbildung hat und inwieweit sich darüber hinaus Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Bewerbungs- und Suchstrategien sowie auf die Anzahl der Bewerbungsgespräche und/oder die Ausbildungsaufnahme identifizieren lassen. Nach Ajzen (1991; Fishbein & Ajzen, 2010) sollte die Intention dabei der stärkste Prädiktor für das Verhalten sein. Die vierte Fragestellung lautet:

**Lassen sich auch nach Kontrolle der individuellen Intention, eine Berufsausbildung aufzunehmen, sowie nach Kontrolle von migrationsbezogenen Unterschieden in Bezug auf Bewerbungs- und Suchstrategien Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Einmündung in eine Berufsausbildung identifizieren?**

Wie in Kapitel 3.1.3.1 dargestellt wurde, könnten auch über die individuellen Entscheidungsprozesse der Jugendlichen hinaus migrationsbezogene Unterschiede in den individuellen Bewerbungs- und Suchstrategien einen Einfluss auf die erfolgreiche Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung haben. Es wurde dargestellt, dass eine hohe Mobilitätsbereitschaft bei der Ausbildungsplatzsuche bzw. überregionale Suchstrategien dazu beitragen können, den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche zu steigern (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; vgl. auch Kap. 2.1.3.3). Sowohl eine geringere Informiertheit über das deutsche Ausbildungssystem einerseits als auch eine stärkere Orientierung an der Herkunftsfamilie sowie eine starke elterliche Kontrolle andererseits könnten jedoch dazu führen, dass Zuwanderer weniger häufig als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund auch außerhalb des Wohnorts nach Ausbildungsplätzen suchen. Empirisch konnte dies auch bereits mehrfach belegt werden (z.B. Ulrich, 2005, 2006). Diese migrationsbezogenen Unterschiede im regionalen Suchverhalten könnten ebenfalls zu den niedrigeren Übergangsraten von Zuwanderern in eine Berufsausbildung beitragen. Zusätzlich könnte die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien häufiger von Klassenwiederholungen betroffen sind, von Bedeutung sein, da auch das Alter einen signifikanten

Einfluss auf die Ausbildungsaufnahme hat (vgl. Kap. 2.2.1.2 und Kap. 2.1.3.3). Sowohl die regionalen Suchstrategien der Jugendlichen als auch das Alter müssen also bei der Beantwortung der oben genannten Fragestellung berücksichtigt werden.

In Bezug auf die Anzahl der versendeten Bewerbungen sind nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, aber keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund zu erwarten, da beispielsweise in den BA/BIBB-Erhebungen keine Unterschiede im Bewerbungsverhalten zwischen Ausbildungsinteressierten mit und ohne Zuwanderungshintergrund identifiziert konnten (Ulrich, 2005, 2006). Es wird folgende Hypothese formuliert:

*H4a: Der Zuwanderungshintergrund der Jugendlichen hat nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, keinen Effekt auf die Anzahl der versendeten Bewerbungen.*

Weiterhin wird angenommen, dass die Anzahl der versendeten Bewerbungen mit der Anzahl der absolvierten Bewerbungsgespräche in einem positiven Zusammenhang steht, eine hohe Bewerbungsanzahl also mit einer höheren Anzahl an Gesprächen einhergeht. Mit steigender Anzahl an Bewerbungsgesprächen sollte sich zudem die Wahrscheinlichkeit einer Berufsaufnahme erhöhen. Wenn sich dabei auch nach Kontrolle der Ausbildungsaufnahmeintention sowie des Alters und der Bewerbungs- und Suchstrategien Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Anzahl der Bewerbungsgespräche und/oder die Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung zeigen, könnte dies als Hinweis auf eine Diskriminierung von Zuwanderern beim Zugang zu einer Berufsausbildung gewertet werden. Ausgehend von Ergebnissen bisheriger Studien (Ulrich, 2005; Skrobánek, 2007; vgl. Kap. 3.2.2), die Hinweise auf diskriminierende Rekrutierungspraktiken von Betrieben identifizierten, wird davon ausgegangen, dass der Zuwanderungshintergrund der Jugendlichen – unabhängig von der individuellen Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und auch nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale (wie Schulabschluss und Noten), des Alters und des Bewerbungs- und Suchverhaltens – einen Einfluss auf die tatsächliche Einmündung in eine Ausbildung hat:

*H4b: Der Zuwanderungshintergrund hat – auch nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale (wie Schulabschluss und Noten), des Alters sowie der individuellen Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und der individuellen Bewerbungs- und Suchstrategien – einen Einfluss auf die Aufnahme einer Ausbildung.*

## **4.5 Der Einfluss traditioneller Geschlechterrollenorientierungen und der Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familiengründung auf den Verbleib im Bildungssystem**

Neben individuellen Entscheidungsprozessen, migrationspezifischen Bewerbungs- und Suchstrategien sowie Diskriminierungsprozessen können weiterhin – zumindest mittel- und langfristig – auch spezifische Orientierungen in Bezug auf Familiengründung und Geschlechterrollen eine Rolle für die Entstehung der in Kapitel 2 aufgezeigten migrationsbezogenen Unterschiede im Berufsbildungs- bzw. Erwerbserfolg spielen (z.B. Granato, 2004; Eccles 1987). Dabei wäre ein Einfluss dieser Faktoren insbesondere auf die identifizierten differenziellen Ungleichheitsmuster an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung (vgl. Kap. 2.2.3.2) zu vermuten. Die Fragestellung lautet hierbei:

### **Welche Rolle spielen traditionelle Geschlechterrollenorientierungen und Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie bei der Entstehung migrations- und geschlechtsbezogener Disparitäten in der beruflichen Bildung?**

Wie in Kapitel 3 dargestellt, zeigten die Ergebnisse verschiedener Studien, dass junge Frauen mit Zuwanderungshintergrund über alle ethnischen Gruppen hinweg hohe schulische und berufliche Aspirationen aufweisen und die wirtschaftliche Selbstständigkeit der Frau befürworten (Boos-Nünning & Karaksoglu, 2004; Riesner, 1991; vgl. auch Segeritz, Stanat & Walter, 2010). Es wurden deshalb keine differenziellen Geschlechterunterschiede für die Gruppen der Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der Intention, am Ende der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, angenommen.

Es konnte aber dargelegt werden, dass frustrierende und/oder diskriminierende Erfahrungen im Übergangsprozess bei einer gleichzeitigen Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen und der Erwartung, früh zu heiraten und eine Familie zu gründen, mittel- und langfristig zu einer Abkehr bzw. zumindest einer zeitlichen Verschiebung von Ausbildungswünschen bei jungen Frauen mit Zuwanderungshintergrund führen könnte (Granato, 2004). Für männliche Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund sollte dieser Effekt dagegen nicht zu beobachten sein, da diesen (bei ebenfalls traditionellen Einstellungen) die Hauptverantwortung für die Ernährung der Familie zugeschrieben wird und sie so „gezwungen“ sind, zumindest in mittel- und langfristiger Perspektive beruflich erfolgreich zu sein.

In einem weiteren Analyseschritt soll deshalb besonderes Augenmerk auf die Jugendlichen gelegt werden, die bereits sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe das Bildungssystem

verlassen, d.h. entweder „gar nichts“ machen oder einer ungelerten Tätigkeit nachgehen, da diese Jugendlichen als besonders gefährdet gelten, auch langfristig ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung zu bleiben (Ulrich, 2005). Es soll überprüft werden, ob Mädchen mit Zuwanderungshintergrund auch nach Kontrolle leistungsbezogener Faktoren häufiger als männliche Migranten und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund zu der Gruppe der Personen gehören, die nach Beenden der Schulzeit das Bildungssystem verlassen. Des Weiteren soll der Einfluss traditioneller Geschlechterrollenorientierungen und der individuellen Erwartungen in Bezug auf eine zeitnahe Heirat und Familiengründung auf den Verbleib im Bildungssystem überprüft werden. Dabei wird auch das elterliche Kontrollverhalten berücksichtigt, da einige Autoren annehmen, dass eine starke elterliche Kontrolle der Mädchen bei einer gleichzeitig traditionellen Vorstellung zum Geschlechterverhältnis dazu beitragen kann, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund die traditionellen Werte der Familie aufrecht erhalten und vergleichsweise wenig in die eigene berufliche Karriere investieren (Suarez-Orozco & Qin, 2006). Es werden folgende Hypothesen formuliert:

*H5a: Es zeigen sich signifikante Interaktionseffekte des Migrationshintergrunds und des Geschlechts auf den Verbleib im Bildungssystem in dem Sinne, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund überproportional häufig in der Gruppe der Jugendlichen zu finden sind, die sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe das Bildungssystem verlassen haben.*

*H5b: Diese Interaktionseffekte des Migrationshintergrunds und des Geschlechts verschwinden, wenn Geschlechterrollenorientierungen und die Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie sowie das elterliche Kontrollverhalten kontrolliert werden.*

## **5. Methode**

Im Folgenden werden das Studiendesign sowie das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung beschrieben. In einem ersten Abschnitt (5.1) wird das Projekt „Migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung“, in dessen Rahmen die vorliegende Promotionsarbeit verfasst wurde, vorgestellt. Daran anschließend folgt die Darstellung der Operationalisierung der relevanten theoretischen Konzepte und der Messinstrumente (5.2). In Kapitel 5.3 wird die Datenbasis der vorliegenden Arbeit dargestellt und es erfolgt eine soziodemografische Beschreibung der Untersuchungspopulation (5.3). Abschließend wird das statistische Vorgehen beschrieben (5.4).

## 5.1 Studiendesign

Das Projekt „Migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten beim Übergang von der Schule in den Beruf“ wurde von März 2008 bis Dezember 2011 unter der Leitung von Dipl. Päd. Susanne Bergann am Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung der Freien Universität Berlin durchgeführt und von Prof. Dr. Petra Stanat betreut. Ziel des Projekts war es, Erklärungsfaktoren für migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten in der beruflichen Bildung zu identifizieren und damit auch Hinweise auf Ansatzpunkte für pädagogische Interventionsmaßnahmen zu erhalten.

Im Rahmen des Projekts wurde ein mehrphasiges Design mit einer Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden umgesetzt. Im Folgenden werden die drei Phasen des Projekts kurz beschrieben; ein grafischer Überblick über die verschiedenen Projektphasen findet sich in Abbildung 12.

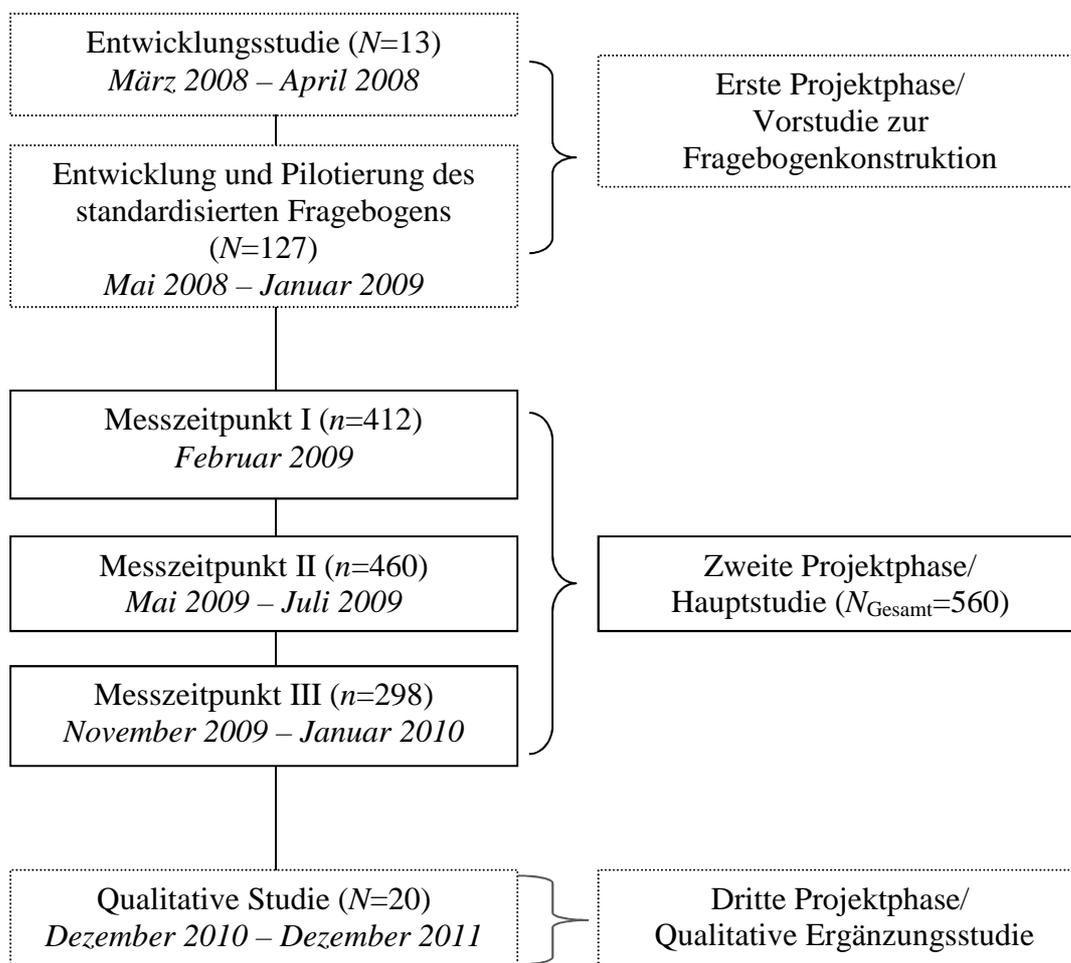


Abb. 12. Ablauf des Projekts „Migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung“

Die **erste Projektphase** diente der Konstruktion der auf Annahmen der *Theory of Planned Behaviour* beruhenden Erhebungsinstrumente. Um die entsprechenden Items für den Schülerfragebogen entwickeln zu können, wurden in einer qualitativen Vorstudie im März 2008  $N=13$  Jugendliche der zehnten Jahrgangsstufe mithilfe qualitativer Leitfadeninterviews zu ihren beruflichen Orientierungen befragt. Die Formulierung des Leitfadens erfolgte auf Grundlage der Annahmen der *Theory of Planned Behaviour* (Ajzen 2006; Francis et al., 2004). Die Auswertung dieser Interviews und die sich daran anschließende Entwicklung des Fragebogens wurden Ende des Jahres 2008 abgeschlossen (ausführlicher: Kap. 5.2.3.1). Um die Verständlichkeit und Klarheit der entwickelten Items sowie die Reliabilität der Instrumente zu überprüfen und notwendige Modifikationen vornehmen zu können, erfolgte im Januar 2009 ein Pretest der entsprechenden Instrumente (Einstellungen, subjektive Norm, wahrgenommene Verhaltenskontrolle, Intention) mit  $N=127$  Jugendlichen, die später nicht an der Hauptstudie teilnahmen (ausführlicher: Kap. 5.2.3.2).

Um die in Kapitel 3 beschriebenen Erklärungsmodelle zur Entstehung von migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung auf ihre Erklärungskraft prüfen zu können, wurde im Rahmen der **zweiten Projektphase** das Übergangsverhalten von  $N=560$  Jugendlichen der Abschlussklassen Berliner Sekundarschulen längsschnittlich untersucht. Die Hauptstudie umfasste insgesamt drei Messzeitpunkte (vgl. Abb. 12). Die ersten beiden Erhebungen wurden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2008/09 durchgeführt. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler der zehnten Jahrgangsstufe anhand von Fragebögen zu ihren beruflichen Orientierungen sowie zu relevanten Hintergrundinformationen befragt. Die erste Erhebung fand im Zeitraum vom 09.02.2009 bis 27.02.2009 statt. Die zweite Erhebung folgte am Ende des Schuljahres, d.h. in der Zeit vom 25.05.2009 bis 10.07.2009. Im Rahmen dieser Erhebung wurden über Lehrerfragebögen zusätzlich auch die Endjahresnoten der Jugendlichen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik sowie der erreichte Schulabschluss erhoben. In einer dritten Erhebungswelle wurden die Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer noch einmal sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe zu ihren tatsächlichen Ausbildungswegen sowie zu ihren Attributionen in Bezug auf den aktuellen Stand der Ausbildungsplatzsuche befragt. Diese Erhebung fand im Zeitraum von November 2009 bis Januar 2010 statt und erfolgte auf postalischem Weg. Um die Schülerinnen und Schüler zu einer durchgehenden Teilnahme an der Studie zu motivieren und so eine möglichst hohe Teilnahmequote zu erreichen, wurden allen Jugendlichen, die ihren Fragebogen zum dritten Messzeitpunkt ausgefüllt und zeitgerecht zurückgeschickt hatten, Incentives in Höhe von je 20 Euro ausgezahlt. Alle nachfolgenden Analysen zur Beantwortung der in Kapitel 4 aufgeführten Fragestellungen beziehen sich auf die Hauptstudie, d.h. die zweite Projektphase.

Die **dritte Projektphase** schließlich diente dazu, die Ergebnisse der Hauptstudie zu vertiefen und zu erweitern. Hierfür wurden im Mai 2011 Gruppendiskussionen mit  $N=20$  männlichen und weiblichen Jugendlichen aus türkisch- und arabisch-stämmigen Familien, die nicht an der Hauptstudie teilgenommen hatten, zu Berufsausbildungsorientierungen nach Beendigung der Sekundarstufe I

durchgeführt (vgl. Abb. 12). Diese qualitative Studie, die im Dezember 2011 abgeschlossen war, wurde primär durch eine Studentin im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt und ausgewertet (Weinszehr, 2011). Daher werden die Ergebnisse dieser Projektphase in der Dissertation zwar diskutiert, die Durchführung der Studie jedoch nicht umfassend beschrieben.

Die Finanzierung der Sachmittel für den dritten Messzeitpunkt der Hauptstudie (d.h. Druck der Fragebögen, postalische Versendung der Fragebögen) inklusive der Incentives und der Kosten für die dafür erforderlichen Einschreiben sowie die Finanzierung der dritten Projektphase mit Gruppendiskussionen erfolgte über eine Projektförderung durch die Jacobs Foundation.

## 5.2 Operationalisierung

In den folgenden Abschnitten wird die Operationalisierung der Indikatoren für die verschiedenen soziodemografischen und leistungsbezogenen Merkmale (Kap. 5.2.1), die berufs- und ausbildungsbezogenen Variablen (Kap. 5.2.2) sowie die Indikatoren für die Variablen der Theorie des geplanten Verhaltens (Kap. 5.2.3) und der weiteren psychologischen Variablen (Kap. 5.2.4) erläutert.

Für alle Erhebungsinstrumente, die über eine Skalenbildung operationalisiert wurden, werden neben deskriptiven Statistiken (Mittelwert und Standardabweichung) auch Angaben zur internen Konsistenz dargestellt. Eine Auflistung der verwendeten Einzelitems, die Itemkennwerte sowie die Ergebnisse der explorativen Faktoranalysen für alle verwendeten Skalen sind in den Anhängen B (Pilotierung) und C (Hauptstudie) ausführlich dokumentiert, weshalb auf eine detaillierte Darstellung im Folgenden verzichtet wurde. Alle Analysen wurden mit dem Programm SPSS durchgeführt. Die Skalenbildung erfolgte über eine Mittelwertbildung über alle Items, wobei pro Person jeweils für mindestens die Hälfte der entsprechenden Items gültige Werte vorliegen mussten, um einen individuellen Skalenwert zu erhalten.

In den folgenden Abschnitten werden weiterhin auch Angaben zu Schiefe ( $S$ ) und Kurtosis ( $K$ ) berichtet, um die Normalverteilungsannahme für die verwendeten Skalen zu prüfen (vgl. Field, 2005; Lienert & Raatz, 1994), da aufgrund der angestrebten Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der Abschlussklassen Berliner Sekundarschulen (Haupt-, Real- und Gesamtschulen) sowie aufgrund der erhobenen Variablen, die mehrheitlich Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf die Aufnahme einer Berufsausbildung erfassen, Deckeneffekte und damit eine Verletzung der Normalverteilungsannahme für diese Variablen wahrscheinlich waren. Als kritische Werte werden bei größeren Stichproben in der Literatur üblicherweise Bereiche zwischen  $S=-0.5$  und  $S=+0.5$  für die Schiefe und  $K=-1$  und  $K=+1$  für die Kurtosis angegeben, wobei Werte, die innerhalb dieser Grenzen liegen, praktisch nicht bedeutsame Abweichungen von der Normalverteilung widerspiegeln (Lienert & Raatz, 1994). Von einer Verletzung der Normalverteilung wurde im Folgenden ausgegangen, wenn erstens die beobachteten Werte für Schiefe bzw. Kurtosis diese kritischen Werte überschritten und

zweitens eine mit 1%-iger Irrtumswahrscheinlichkeit signifikante Differenz zwischen beobachteter Schiefe bzw. Kurtosis und der bei einer Normalverteilungsannahme erwarteten Schiefe bzw. Kurtosis vorlag ( $z > 2.58$ ,  $p < .01$ ; vgl. Lienert & Raatz, 1994; Field, 2005). Für die Berechnung des entsprechenden z-Wertes wurde in Anlehnung an Lienert und Raatz (1994) folgende Formel genutzt:

$$Z_{skewness} = \frac{S - 0}{SE_{skewness}} \quad Z_{kurtosis} = \frac{K - 0}{SE_{kurtosis}}$$

Um zudem auszuschließen, dass die Bedeutung der Konstrukte zwischen den Gruppen der Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund variiert und somit valide Aussagen zu Mittelwertunterschieden und Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Konstrukten treffen zu können (Steenkamp & Baumgartner, 1998), wurden alle verwendeten Skalen auf Messinvarianz zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund<sup>3</sup> geprüft. Der Testhierarchie (Steenkamp & Baumgartner, 1998; Little et al., 2007) folgend, wurde dabei zunächst die Annahme geprüft, dass den Indikatoren der jeweiligen Modelle bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund die gleiche ein- bzw. mehrdimensionale Faktorstruktur zugrunde liegt (Modell 1: Konfigurale Messinvarianz). Nachfolgend wurden die Invarianz der Faktorladungen (Modell 2: Metrische Messinvarianz) sowie die Invarianz der Konstanten (Modell 3: Skalare Messinvarianz) über die beiden Gruppen geprüft. Alle Messinvarianzprüfungen wurden mit dem Programm MPlus 6.12 durchgeführt (Muthén & Muthén, 1998-2011). Die Schätzung der Modellparameter und ihrer Standardfehler erfolgte dabei auf Grundlage einer robusten Maximum Likelihood Schätzung (MLR), da der MLR-Schätzer robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme und deshalb besonders geeignet für die vorliegenden Daten ist. In allen Analysen wurde zudem die geschachtelte Datenstruktur über die Option *type = complex* berücksichtigt, d.h. die Berechnung der Standardfehler erfolgte unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler zum Teil unterschiedliche, zum Teil aber auch gleiche Schulen („Cluster“) besuchten.

Die Ergebnisse der Messinvarianzprüfungen sind anhand der Fitmaße sowie der Ergebnisse der Chi-Quadrat-Differenzentests für die geschachtelten Modelle in den Tabellen A1 bis A13 in Anhang A dokumentiert. Da Chi-Quadrat-Differenzentests für die verschiedenen genesteten Modelle bei Nutzung des MLR-Schätzers nicht automatisch in MPlus ausgegeben werden, wurden die Chi-Quadrat-Differenzentests mit Satorra-Bentler-Korrektur (Satorra & Bentler, 1999) berechnet. Eine signifikante Verschlechterung der Modellanpassung wurde dann angenommen, wenn der Chi-Quadrat-

<sup>3</sup> Alle Jugendlichen, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, wurden in den nachfolgenden Analysen als „Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund“ klassifiziert. Die Gruppe der „Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund“ setzte sich entsprechend aus Jugendlichen zusammen, bei denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren war (zur Operationalisierung der Variable Zuwanderungshintergrund siehe auch Kap. 5.2.1.1).

Differenzentest auf einem Niveau von  $p < .025$  signifikant ist<sup>4</sup>. Aufgrund der bekannten Probleme mit Chi-Quadrat-Tests (z.B. Sensitivität gegenüber der Stichprobengröße) wurden bei signifikanten Modellunterschieden neben Chi-Quadrat-Differenztests zusätzlich auch die anderen Fitmaße für den Modellvergleich herangezogen (vgl. Little et al. 2007). Dabei gilt, dass bei Veränderungen im *CFI* um weniger als .01 und im *TLI* um weniger als .05 von einer trivialen Differenz im Modell-Fit auszugehen ist (Cheung & Rensvold, 1999; Little 1997; zitiert nach Little et al. 2007, S.140f). Die Differenz zwischen den genesteten Messmodellen wird weiterhin als akzeptabel betrachtet, wenn zusätzlich auch der *RMSEA* im Modell mit Gleichheitsrestriktionen in das 90%ige Konfidenzintervall des *RMSEA* des Modells ohne Gleichheitsrestriktionen fällt (vgl. Little et al. 2007, S.140f).

Nach Steenkamp und Baumgartner (1998) sollte für alle verwendeten Instrumente zumindest partielle Messinvarianz nachgewiesen werden, um valide Aussagen zu Mittelwertunterschieden und Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Konstrukten treffen zu können. Als partiell invariant gelten dabei alle Konstrukte bzw. Faktoren, bei denen für mindestens zwei Items metrische und skalare Invarianz nachgewiesen werden kann (vgl. Steenkamp & Baumgartner, 1998). Lag im Rahmen der Untersuchung für einzelne Variablen keine (partielle) Messinvarianz vor, wurde dies bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt.

### 5.2.1 Soziodemografische Merkmale und leistungsbezogene Indikatoren

Nachfolgend wird die Operationalisierung der Indikatoren für die verschiedenen soziodemografischen und leistungsbezogenen Merkmale erläutert. Alle soziodemografischen Merkmale wurden dabei zum ersten Messzeitpunkt erfasst. Da zum zweiten Messzeitpunkt jedoch eine weitere Zusatzstichprobe befragt wurde ( $N=48$ ; vgl. ausführlicher Kap. 5.3.1), wurden die relevanten soziodemografischen Hintergrundmerkmale von diesen Schülerinnen und Schülern erst zum zweiten Messzeitpunkt erhoben.

#### 5.2.1.1 Soziodemografische Merkmale

**Geschlecht.** Das Geschlecht wurde zum ersten bzw. zum zweiten Messzeitpunkt (Zusatzstichprobe) als dichotome Variable mit den Ausprägungen 0=*weiblich* und 1=*männlich* erfasst (Frage: „*Bist du männlich oder weiblich?*“).

**Alter.** Zum ersten bzw. zum zweiten Messzeitpunkt (Zusatzstichprobe) wurden die Jugendlichen gebeten, ihren Geburtsmonat und das Geburtsjahr anzugeben (Frage: „*Wann bist du geboren?*“). Anschließend wurde das Alter der Jugendlichen zum Zeitpunkt des ersten Messzeitpunktes (Februar 2009), d.h. für das Ende des ersten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe, berechnet.

---

<sup>4</sup> Da pro Konstrukt insgesamt mindestens zwei Messinvarianzprüfungen durchgeführt werden (erstens konfigural vs. metrisch und zweitens metrisch vs. skalar) erfolgt eine Adjustierung des Alpha-Fehlers (d.h.  $5\%/2=2.5\%$ ).

**Staatsbürgerschaft.** Die Staatsbürgerschaft der Schülerinnen und Schüler wurde zum ersten bzw. zum zweiten Messzeitpunkt (Zusatzstichprobe) als dichotome Variable mit den Ausprägungen 0=*keine deutsche Staatsbürgerschaft* und 1=*deutsche Staatsbürgerschaft* erfasst (Frage: „*Hast du die deutsche Staatsbürgerschaft?*“).

**Zuwanderungshintergrund.** Zur Erfassung des Zuwanderungshintergrunds bzw. der spezifischen Herkunftsgruppe der Schülerinnen und Schüler wurden die Jugendlichen zum ersten bzw. zweiten Messzeitpunkt (Zusatzstichprobe) gebeten, sowohl ihr eigenes als auch das Geburtsland ihrer Eltern, getrennt nach Mutter und Vater, anzugeben (Frage: „*In welchem Land wurdest du geboren? In welchem Land wurden deine Eltern geboren?*“). Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Länder dabei in Kategorien der am häufigsten vorkommenden Herkunftsgruppen in der angestrebten Population von Jugendlichen aus Berliner Sekundarschulen zusammengefasst, um einer möglichen Identifizierung einzelner Jugendlicher anhand des Herkunftslandes entgegen zu wirken. Diese Herkunftsgruppen waren: 1. *Deutschland*; 2. *Türkei*; 3. *ein Land Vorder- bzw. Südasiens* (z.B. Libanon, Syrien, Irak, Jordanien, Pakistan); 4. *ehemaliges Jugoslawien* (z.B. Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro, Serbien, Slowenien, Mazedonien); 5. *Russland, Kasachstan oder eine andere ehemalige Sowjetrepublik* (z.B. Litauen, Lettland); 6. *ein anderes Land Europas* (z.B. Griechenland, Polen, Italien, Bulgarien); 7. *ein anderes Land Asiens* (z.B. Vietnam, Indien, Indonesien); 8. *ein anderes Land*.

Das Merkmal Migrations- bzw. Zuwanderungshintergrund ging als dichotome Variable mit den Ausprägungen 0=*ohne Zuwanderungshintergrund* und 1=*mit Zuwanderungshintergrund* in die Analysen ein. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden dabei alle Jugendlichen, die selbst und/oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, als „*Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund*“ klassifiziert. Jugendliche deren Eltern in Deutschland geboren sind sowie Jugendliche mit nur einem in Deutschland geborenen Elternteil wurden zur Gruppe der „*Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund*“ zusammengefasst. Diese Zuordnung beruht auf der Annahme, dass Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte auf ähnliche Erfahrungen in der Familie hinsichtlich des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems zurückgreifen können, da zumindest ein Elternteil in Deutschland sozialisiert ist und somit in der Regel auch seine bzw. ihre Bildungsbiografie in Deutschland durchlaufen hat. Es wurde also angenommen, dass die Gruppe der Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil in Bezug auf berufsrelevante Orientierungen und Einstellungen der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund ähnlicher sind als den Jugendlichen, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind. Dies ließ sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in der Tendenz auch bestätigen (vgl. hierzu Kap. 6.1 Deskriptiver Ergebnisüberblick).

**Generationenstatus.** Anhand der Informationen zu den Geburtsländern der Jugendlichen und ihrer Eltern wurde zudem eine vierstufige Variable zum Generationenstatus gebildet. Die Kategorien sind: 1=*kein Zuwanderungshintergrund*, 2=*ein Elternteil im Ausland geboren*, 3=*zweite Generation, beide*

*Elternteile im Ausland geboren und Schüler/in in Deutschland geboren und 4=erste Generation, beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren.*

**Herkunftsgruppe.** Weiterhin wurde aus den vorhandenen Informationen zu den Geburtsländern der Eltern der Jugendlichen eine vierstufige Variable mit folgenden Kategorien gebildet: 1=*kein oder nur ein Elternteil im Ausland geboren*, 2=*beide Elternteile in der Türkei geboren*, 3=*beide Elternteile in Vorder- bzw. Südostasien geboren* und 4=*beide Elternteile in „sonstigem Land“ geboren*. Die letzte Kategorie umfasst die Herkunftsgruppen 4. bis 8. aus dem Fragebogen, d.h. alle Schülerinnen und Schüler, deren beide Elternteile aus dem ehemaligen Jugoslawien, Russland oder einem anderen Land Europas, Asiens oder Afrikas stammen, da insgesamt nur sehr wenige Jugendliche in der vorliegenden Stichprobe nicht den Herkunftsländern Deutschland, Türkei oder Vorder- bzw. Südostasien zuzuordnen waren (vgl. Kapitel 5.3.2).

**Religionszugehörigkeit.** Zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, welcher Religionsgemeinschaft sie angehören (Frage: *„Welcher Religionsgemeinschaft gehörst du an?“*). Die Antwortalternativen waren: 0=*keiner Religionsgemeinschaft*, 1=*islamische Religionsgemeinschaft*, 2=*christliche Religionsgemeinschaft*, 3=*andere nicht-christliche Religionsgemeinschaft*, 4=*jüdische Religionsgemeinschaft*.

**Sozioökonomischer Status.** Zur Erfassung des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie wurden die Jugendlichen gebeten, den Erwerbsstatus des Vaters und der Mutter (Frage: *„Ist dein Vater/deine Mutter berufstätig? Was macht er/sie zurzeit?“*) sowie den jeweiligen Beruf anzugeben (Frage: *„Welchen Beruf übt dein Vater/deine Mutter aus?“*). Aus den Berufsangaben für beide Elternteile wurde für jeden Schüler/jede Schülerin unter Rückgriff auf den *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) (Ganzeboom, De Graf & Treiman, 1992) ein Index zum höchsten sozioökonomischen Status in der Familie gebildet, wobei bei differierenden Indexausprägungen für Mutter und Vater die höchste Ausprägung verwendet wurde (*Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status within the family*; HISEI). Der Wertebereich des ISEI bzw. HISEI liegt zwischen 15 Punkten für ungelernete Hilfskräfte und 90 Punkten für Personen, die beispielsweise den Beruf eines Richters ausüben.

**Kulturelles Kapital.** Als Indikator für das kulturelle Kapital der Familien wurde zum ersten sowie zum zweiten Messzeitpunkt (Zusatzstichprobe) die Anzahl der Bücher im Haushalt erfragt, da sich der Buchbesitz als Indikator für die Bildungsnähe der Elternhäuser bereits in anderen Studien bewährt hat (z.B. Jungbauer-Gans, 2004). Diese Information wurde anhand von sieben Kategorien erfasst: 0=*keine Bücher*, 1=*0-10 Bücher*, 2=*11-25 Bücher*, 3=*26-100 Bücher*, 4=*101-200 Bücher*, 5=*201-500 Bücher* und 6=*mehr als 500 Bücher*.

### 5.2.1.2 Leistungsbezogene Indikatoren

**Noten in Kernfächern.** Anhand von Lehrerfragebögen wurden zum zweiten Messzeitpunkt die Endjahresnoten der Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern Mathematik und Deutsch erfasst.

**Schulabschluss.** Ebenfalls zum zweiten Messzeitpunkt wurde der von den Jugendlichen erworbene Schulabschluss anhand von Lehrerfragebögen erhoben. Die Variable Schulabschluss wies insgesamt sechs Kategorien auf: 1=*berufsorientierter Abschluss*, 2=*Abgangszeugnis*, 3=*Hauptschulabschluss*, 4=*Erweiterter Hauptschulabschluss*, 5=*Mittlerer Schulabschluss (MSA)* und 6=*Mittlerer Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe*.

## 5.2.2 Berufs- und ausbildungsbezogene Variablen

### 5.2.2.1 Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe

**Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe.** Die Schülerinnen und Schüler wurden zum dritten Messzeitpunkt gebeten anzugeben, welcher konkreten Tätigkeit sie zurzeit nachgehen. Der einleitende Text lautete: „*Was machst du zurzeit?*“. Die Antwortkategorien umfassten folgende Tätigkeiten:

- a) die 10. Klasse noch einmal wiederholen
- b) eine weiterführende Schule besuchen (z.B. gymnasiale Oberstufe, OSZ, Fachoberschule, Gymnasium)
- c) eine Ausbildung in einem Betrieb (z.B. Lehre beim Friseur, in der Arztpraxis, in der KFZ-Werkstatt)
- d) eine schulische Ausbildung (z.B. Berufsfachschule)
- e) ein Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundschuljahr an einer Berufsschule besuchen
- f) arbeiten/ jobben, um Geld zu verdienen
- g) ein Praktikum
- h) gar nichts
- i) etwas anderes und zwar \_\_\_\_\_

Durch das offene Antwortformat bei der Antwortkategorie i) wurde den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, eventuell nicht aufgeführte Tätigkeiten (z.B. Freiwilliges Soziales Jahr) anzugeben.

**Übergang in die Ausbildung.** Dieses Merkmal ging als dichotome Variable mit den Ausprägungen 0=*keine Ausbildung aufgenommen* und 1=*Ausbildung aufgenommen* in die nachfolgenden Analysen

ein. Alle Jugendlichen, die zum dritten Messzeitpunkt auf die oben genannte Frage nach ihrer aktuellen Tätigkeit angegeben hatten, eine betriebliche oder schulische Ausbildung zu absolvieren, wurden der Gruppe 1=*Ausbildung aufgenommen* zugeordnet.

**Verbleib im Bildungssystem.** Auch dieses Merkmal ging als dichotome Variable mit den Ausprägungen 0=*kein Verbleib im Bildungssystem* und 1=*Verbleib im Bildungssystem* in die nachfolgenden Analyse ein. Alle Jugendlichen, die zum dritten Messzeitpunkt auf die oben genannte Frage nach ihrer aktuellen Tätigkeit angegeben hatten, arbeiten bzw. jobben zu gehen oder gar nichts zu machen, wurden der Gruppe 0=*kein Verbleib im Bildungssystem* zugeordnet.

### 5.2.2.2 Berufswahlsicherheit und berufliche Aspirationen

**Berufswahlsicherheit.** Der Berufswunsch der Befragten wurde zum zweiten Messzeitpunkt erfragt. Dabei wurde ein zweistufiges Verfahren gewählt: die Schülerinnen und Schüler wurden zunächst gebeten anzugeben, ob sie bereits wissen, welchen Beruf sie zukünftig erlernen möchten und wie sicher sie sich in Bezug auf ihren Berufswunsch sind (Frage: „*Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen willst?*“). Diese Information wurde auf einer dreistufigen Skala erfasst mit 1=*Ja, und ich bin mir ziemlich sicher*, 2=*Ja, aber ich bin mir noch unsicher* und 3=*Nein, das weiß ich noch nicht*.

**Berufliche Aspirationen.** Alle Jugendlichen, die die oben genannte Frage mit „Ja“ beantwortet hatten, wurden in einem zweiten Schritt gebeten, ihren Wunschberuf anzugeben. Die angestrebten Berufe wurden dann – analog zu den elterlichen Berufen – anhand des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) (Ganzeboom, De Graf & Treiman, 1992) kodiert und so für jeden Schüler/jede Schülerin ein Index für den sozioökonomischen Status des Berufswunsches gebildet, der als Indikator für die beruflichen Aspirationen der Jugendlichen in die Analysen einging.

**Studierneigung.** Die Berufswünsche der Jugendlichen wurden weiterhin danach kodiert, ob für dessen Erlangung ein Studium an einer Universität oder einer Fachhochschule notwendig ist oder nicht. Diese Information lag als dummy-kodierte Variable mit 0=*kein Studium erforderlich* und 1=*Studium erforderlich* vor.

### 5.2.2.3 Bewerbungs- und Suchverhalten

**Anzahl der Bewerbungen.** Zu allen drei Messzeitpunkten wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie bereits Bewerbungen für einen Ausbildungsplatz verschickt haben. Die Antwortkategorien waren: 1=*Nein*, 2=*Ja, eine* und 3=*Ja, mehrere und zwar \_\_\_\_\_ Bewerbungen*. Alle Jugendlichen, die mehr als eine Bewerbung verschickt hatten, wurden gebeten, die Anzahl der Bewerbungen in das leere Feld einzutragen. Die Variable wurde anschließend rekodiert, so dass

diese Information als kontinuierliches Merkmal (von 0 bis xx Bewerbungen) in die nachfolgenden Analysen einging.

**Anzahl der Bewerbungsgespräche.** Die Anzahl der Bewerbungsgespräche wurde sowohl zum zweiten als auch zum dritten Messzeitpunkt erfragt. Die Antwortkategorien waren auch hier: 1=*Nein*, 2=*Ja, eine* und 3=*Ja, mehrere und zwar \_\_\_\_\_ Bewerbungsgespräche*, wobei alle Jugendlichen, die mehr als ein Bewerbungsgespräch absolviert hatten, gebeten wurden, die Anzahl der Bewerbungsgespräche in das leere Feld einzutragen. Auch diese Variable wurde so rekodiert, dass diese Information als kontinuierliches Merkmal (von 0 bis xx Bewerbungsgespräche) vorlag.

**Regionales Suchverhalten.** Zum zweiten Messzeitpunkt wurde zudem erfragt, ob die Jugendlichen bereit wären, für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz umzuziehen. Diese Information wurde mithilfe von drei Kategorien erfasst: 1=*Ja, deutschlandweit*, 2=*Ja, aber nur in die nähere Umgebung (bis zu 50 bis 80 km von Berlin entfernt)* und 3=*Nein*.

#### 5.2.2.4 Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche – fehlende Unterstützung und wahrgenommene Diskriminierung

Um zu erfassen, welche Erfahrungen die Jugendlichen sechs Monate nach Verlassen der Schule (MZP III) bei der Ausbildungsplatzsuche gemacht hatten, wurden neun Items eingesetzt, die auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 4=*trifft voll zu* beantwortet wurden. Der einleitende Text lautete: „*Nun geht es um deine Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche: Bitte gib an, wie sehr die folgenden Aussagen auf dich zutreffen.*“. Anhand von vier Items sollten die Jugendlichen zum einen einschätzen, inwieweit sie das Gefühl hatten, zu wenig Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche erhalten zu haben (Bsp.: „*Ich hätte noch mehr Unterstützung gebraucht [z.B. mehr Beratung, mehr Adressen].*“). Zum anderen wurde mit weiteren fünf Items erfasst, inwieweit die Befragten der Meinung waren, dass sie bei der Ausbildungsplatzsuche benachteiligt wurden bzw. Diskriminierungen erfahren haben (Bsp.: „*Ich glaube, dass Bewerbungen von anderen Jugendlichen bevorzugt wurden.*“). Bei den Skalen handelt es sich um eine Eigenkonstruktion, es wurden jedoch auch einzelne Items aus dem Fragebogen der Bewerberbefragungen des Bundesinstitutes für berufliche Bildung im Jahr 2006<sup>5</sup> genutzt (zur Formulierung der Items siehe Tab. C6, Anhang C). Die Items zur Erfassung der wahrgenommenen Diskriminierung wurden dabei so konzipiert, dass nicht direkt die wahrgenommene Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft, sondern allgemein wahrgenommene Benachteiligungen im Bewerbungsprozess erfasst werden konnten (vgl. z.B. Williams et al., 1997; Seaton et al., 2008). Dieses Vorgehen wurde gewählt, um beispielsweise auch Benachteiligungen zu erfassen, die aufgrund des Geschlechts oder der Schulformzugehörigkeit erfahren wurden.

---

<sup>5</sup> Der Fragebogen ist unter folgender URL abrufbar: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_ba-bibb-bewerberbefragung\\_fragebogen\\_2006.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ba-bibb-bewerberbefragung_fragebogen_2006.pdf) (02.02.2012)

Um zu überprüfen, ob sich tatsächlich zwei homogene Skalen identifizieren lassen, wie angenommen, wurde eine explorative Faktoranalyse berechnet. Die Ergebnisse weisen erwartungsgemäß auf eine zwei-faktorielle Lösung mit den Skalen „Fehlende Unterstützung“ und „Wahrgenommene Diskriminierung“ hin (vgl. Tab. C6, Anhang C). Alle Trennschärfen liegen im angestrebten Bereich über  $r_{itc} > .40$ , mit Ausnahme des Items „*Ich wusste nicht so recht, für welchen Beruf ich mich entscheiden sollte.*“, das der Skala „Fehlende Unterstützung“ zuzuordnen ist und nur eine Trennschärfe von  $r_{itc} = .34$  aufweist (vgl. Tab. C7, Anhang C). Da bei Wegfallen dieses Items weiterhin die interne Konsistenz der Skala von  $\alpha = .71$  auf  $\alpha = .75$  gesteigert werden konnte, wurde es aus der Skalenbildung ausgeschlossen, so dass diese Skala insgesamt nur drei Items umfasst.

Die Skalenkennwerte für die Skalen „Fehlende Unterstützung“ und „Wahrgenommene Diskriminierung“ sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Güte der Skalen ist mit  $\alpha = .75$  bzw.  $\alpha = .79$  insgesamt als akzeptabel zu bewerten (vgl. Tab. 1). In Bezug auf die Kurtosis ergibt sich für die Skala „Fehlende Unterstützung“ ein Wert von  $K = -0.81$  und ein z-Score von  $z = -0.81/0.28 = -2.89$  ( $p < .01$ ). Dies weist darauf hin, dass zwar eine signifikante, aber praktisch nicht bedeutsame Abweichung von der Normalverteilung vorliegt.

Tab. 1. Skalenkennwerte für die Skalen „Fehlende Unterstützung“ und „Wahrgenommene Diskriminierung“ (MZPIII)

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP III: Fehlende Unterstützung	292	3	Mean.2*	2.18 (0.81)	.75	.21 (.14)	-.81 (.28)
MZP III: Wahrgenommene Diskriminierung	291	5	Mean.3*	2.08 (0.73)	.79	.24 (.14)	-.67 (.29)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für zwei (Mean.2) bzw. drei Items (Mean.3) Werte vorlagen

In einem letzten Schritt wurde überprüft, inwieweit für die beiden Skalen Messinvarianz zwischen den Gruppen der Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund vorliegt. Die Ergebnisse der Messinvarianzprüfungen weisen darauf hin, dass alle Anpassungsmaße die Anforderungen für eine sehr gute Modellgüte erfüllen und für die vorliegenden Variablen starke faktorielle Invarianz vorliegt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Ausprägungen dieser Konstrukte über die Gruppen der Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund vergleichend interpretierbar sind (vgl. Tabelle A1, Anhang A).

### 5.2.2.5 Zufriedenheit mit der Ausbildung

Alle Jugendlichen, die sechs Monate nach Verlassen der Schule (MZP III) eine Berufsausbildung begonnen hatten, wurden gebeten, ihre Zufriedenheit mit der Ausbildung anhand von fünf Items einzuschätzen (Bsp.: „Die Ausbildung ist genau das, was ich mir vorgestellt habe“). Die Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 4=*trifft voll zu* beantwortet. Die Entwicklung der Skala erfolgte unter Rückgriff auf Items aus dem Fragebogen der Bewerberbefragungen des Bundesinstitutes für berufliche Bildung im Jahr 2006<sup>6</sup> (zur Formulierung der Items siehe Tab. C8, Anhang C).

Eine explorative Faktoranalyse zeigt eine eindeutige einfaktorielle Lösung und die Trennschärfen der einzelnen Items liegen alle im gewünschten Bereich über  $r_{itc} > .40$  (vgl. Tab. C8, Anhang C). Die Skalenkennwerte finden sich in Tabelle 2. Mit  $\alpha = .94$  weist die Skala eine sehr gute interne Konsistenz auf. Der z-Score für die Schiefe beträgt  $z = -0.83/0.26 = -3.19$  ( $p < .01$ ) und zeigt eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung an. Es liegt eine leicht rechtssteile Verteilung und damit tendenziell ein Deckeneffekt vor. Demnach waren diejenigen Jugendlichen, die eine Ausbildung aufgenommen hatten, durchschnittlich sehr zufrieden mit ihrer Ausbildungsstelle.

Tab. 2. Skalenkennwerte für die Skala „Zufriedenheit mit Ausbildung“ (MZPIII)

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP III: Zufriedenheit mit Ausbildung	84	5	Mean.3*	3.05 (0.88)	.94	-.83 (.26)	-.08 (.52)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für drei Items Werte vorlagen

Der Test auf Messinvarianz (vgl. Tabelle A2, Anhang A) zeigt, dass auch für diese Variable starke faktorielle Invarianz, d.h. skalare Invarianz, nachgewiesen werden kann. Für alle getesteten Modelle gilt dabei, dass alle Anpassungsmaße die Anforderungen für eine akzeptable Modellgüte erfüllen. Eine Ausnahme bildet der *RMSEA*, der in allen Modellen größer als 0.10 ist (vgl. Tabelle A2, Anhang A). Allerdings muss bei der Interpretation beachtet werden, dass die Stichprobe mit  $n=84$  sehr klein ist und sich deshalb nur bedingt für einen Mehrgruppenvergleich eignet. Zudem zeigt sich anhand der 90%igen Konfidenzintervalle, dass die Bestimmung des *RMSEA* in den vorliegenden Modellen mit großer Unsicherheit behaftet ist (Modell 1, konfigurale Invarianz: 0.00 bis 0.25; Modell 2, metrische Invarianz: 0.00 bis 0.23; Modell 3, skalare Invarianz: 0.05 bis 0.22). Da die Untergrenzen der 90%igen

<sup>6</sup> Der Fragebogen ist unter folgender URL abrufbar: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_ba-bibb-bewerberbefragung\\_fragebogen\\_2006.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ba-bibb-bewerberbefragung_fragebogen_2006.pdf) (02.02.2012)

Konfidenzintervalle aber in allen Modellen jeweils unter bzw. bei 0.05 liegen, wurde insgesamt von einer akzeptablen Modellgüte ausgegangen.

### 5.2.3 Indikatoren für das auf Annahmen der „Theory of Planned Behaviour“ beruhende psychologische Erklärungsmodell

Eine wesentliche Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist, inwiefern die Effekte der beruflichen Aspirationen und der Berufswahrscheinlichkeit auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, über die im Rahmen der „Theory of Planned Behaviour“ (TOPB) spezifizierten Variablen vermittelt sind. Zur Erfassung der auf Annahmen der TOPB beruhenden Prädiktoren der Intention, wie Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle, können sowohl direkte als auch indirekte Messungen herangezogen werden (Francis et al., 2004; Fishbein & Ajzen, 2010). Jede Prädiktorvariable kann *direkt* gemessen werden, indem man die Untersuchungsteilnehmer beispielsweise nach ihren allgemeinen Einstellungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung befragt. Demgegenüber werden bei *indirekten Messungen* jeweils spezifische Überzeugungen (Erwartungen) und korrespondierende Bewertungen (Wert) erfragt (Erwartungs-Wert-Modell; vgl. Kap. 3.1.2).

Wie Fishbein und Ajzen (2010) ausführen, ist die Notwendigkeit der Erfassung von direkten und indirekten Messungen im Rahmen eines Forschungsprojekts abhängig vom Fokus der jeweiligen Untersuchung. *Direkte Messungen* von Einstellungen, Normen und wahrgenommener Verhaltenskontrolle sollten dann Verwendung finden, wenn der Fokus einer empirischen Studie vor allem auf der Vorhersage von Intentionen (bzw. Verhalten) liegt. *Indirekte Messungen* sind hingegen dann relevant, wenn die zugrundeliegenden Determinanten der Konstrukte verstanden werden sollen. Dies ist zum Beispiel dann von besonderer Bedeutung, wenn eine effektive Intervention zur Verhaltensänderung entwickelt werden soll (Fishbein & Ajzen, 2010). Im Rahmen der Vorstudie wurden sowohl direkte als auch indirekte Erhebungsinstrumente entwickelt, da neben der Identifikation von Prädiktoren der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, auch Hinweise auf die zugrundeliegenden Determinanten der Konstrukte im Zuge des Projekts eruiert werden sollten. Da der Fokus der vorliegenden Studie aber auf der Vorhersage der Ausbildungsaufnahmeintention sowie der Ausbildungsaufnahme lag und zur Beantwortung der in Kapitel 4 aufgeführten Fragestellungen der vorliegenden Arbeit demnach ausschließlich die direkten Messungen Verwendung fanden, wird in den folgenden Abschnitten zwar ein kurzer Abriss über den Ablauf der Vorstudie gegeben (Kap. 5.2.3.1), eine detaillierte Beschreibung der Entwicklung der indirekten Messungen erfolgt dagegen aus Platzgründen nicht<sup>7</sup>. Die Ergebnisse der Pilotierung für die direkten Messungen von Einstellungen,

---

<sup>7</sup> In ersten explorativen Analysen zur Beantwortung der in Kapitel 4.3 und 4.4 dargestellten Fragestellungen wurden neben den direkten Messungen für Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle auch die indirekten Messungen einbezogen. Es zeigte sich, dass die indirekten Messungen nach Kontrolle der direkten Messungen keinen eigenständigen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, leisten.

Normen und wahrgenommener Verhaltenskontrolle sowie für die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sind in Kapitel 5.2.3.2 dargestellt, die Dokumentation der entsprechenden Erhebungsinstrumente der Hauptstudie findet sich in Kapitel 5.2.3.3.

### **5.2.3.1 Beschreibung der Vorstudie zur Entwicklung der Variablen der „Theory of Planned Behaviour“**

Zur Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente zur Erfassung der auf Annahmen der „Theory of Planned Behaviour“ beruhenden Variablen und insbesondere zur Entwicklung der indirekten Messungen sind sowohl qualitative als auch quantitative Methoden erforderlich (Francis et al., 2004; Fishbein & Ajzen, 2010). Nach Fishbein und Ajzen (2010) können bei der Konstruktion eines entsprechenden Fragebogens zwei wesentliche Phasen unterschieden werden: (1) die Entwicklungsstudie, in deren Rahmen u.a. die relevanten Inhalte für indirekte Messungen anhand einer qualitativen Vorstudie eruiert werden, und (2) das Erarbeiten eines standardisierten Fragebogens und dessen Pilotierung. Im Folgenden soll ein kurzer Abriss über die verschiedenen Phasen der Fragebogenkonstruktion gegeben werden.

#### ***(1.) Entwicklungsstudie***

Die Entwicklungsstudie umfasste insgesamt vier wesentliche Teilschritte. In einem ersten Schritt (1.1) wurde zunächst das zu untersuchende Verhalten sowie der konkrete Zeitraum klar definiert, in dem das Verhalten stattfinden sollte. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde das zu untersuchende Verhalten (Aufnahme einer Berufsausbildung) genauer definiert als die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe, wobei sich alle Variablen des Erklärungsmodells auf dasselbe (spezifische) Verhalten beziehen sollten (Fishbein & Ajzen, 2010). Durch entsprechende Item-Formulierungen (vgl. Kap. 5.2.3.2) sowie genaue Testleiterinstruktionen zu Beginn jeder (qualitativen und quantitativen) Befragung wurde sichergestellt, dass die Jugendlichen sich bei der Beantwortung der Interviewfragen bzw. Fragebögen auf den Zeitraum direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe bezogen.

In einem zweiten Schritt (1.2) wurde die Untersuchungspopulation spezifiziert, d.h. definiert, welche spezifische Personengruppe in Bezug auf das relevante Verhalten untersucht werden sollte. Für die vorliegende Studie, die sich mit migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung beschäftigt, sollten männliche und weibliche Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, die gerade die zehnte Jahrgangsstufe einer nicht primär akademisch orientierten Sekundarschule (Haupt-, Real- bzw. Gesamtschule) abschließen bzw. abgeschlossen haben, befragt werden.

Im Rahmen der Entwicklungsstudie wurden weiterhin (1.3) die Items der direkten Messungen generiert (zur Formulierung der Items siehe Anhang B). Für jedes der vier psychologischen Konstrukte der TOPB, d.h. für Einstellungen, subjektive Norm, wahrgenommene Verhaltenskontrolle und Intention wurden mehrere Items erstellt, die dann im Rahmen der Pilotierung des Fragebogens auf ihre interne Konsistenz überprüft wurden (vgl. Kap. 5.2.3.2). Einstellungen werden zumeist in Form bipolarer Adjektiv-Skalen erhoben (z.B. gut – schlecht) (Francis et al., 2004). Insgesamt wurden in der vorliegenden Untersuchung fünf Items entwickelt, die der direkten Messung der Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme dienten (z.B. *„Nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Ausbildung zu machen, halte ich für... 1=unwichtig bis 5=wichtig“*).

Wie bereits in Kapitel 3.1.2 dargestellt, beinhaltet die subjektive Norm sowohl normative als auch deskriptive Aspekte. Für die vorliegende Studie wurden deshalb sowohl drei Items zur Erfassung der wahrgenommenen Normen in Bezug auf die Ausbildungsaufnahme (z.B. *„Menschen, die mir wichtig sind, meinen, ich sollte eine Ausbildung machen“*) als auch zwei Items, die eher die deskriptive Norm erfassen, erstellt (z.B. *„In meiner Familie haben fast alle eine abgeschlossene Berufsausbildung.“*). Die Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 5=*trifft genau zu* beantwortet.

Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle umfasst sowohl Aspekte der Kapazität bzw. Selbstwirksamkeit als auch der Autonomie bzw. Kontrollierbarkeit des Verhaltens (vgl. Kap. 3.1.2). Hierzu wurden ebenfalls Items konstruiert. Zwei Items wurden als bipolare Adjektivskalen (z.B. *„Nach Abschluss der zehnten Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=total schwer bis 5=total leicht“*) entwickelt und zwei weitere Items wurden auf einer Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 5=*trifft genau zu* eingeschätzt (z.B. *„Es liegt vor allem an mir, ob ich eine Ausbildung machen werde oder nicht“*). Im Rahmen der Pilotierung sollte überprüft werden, ob sich diese Items trotz der unterschiedlichen Antwortformate zu einer Skala zusammenfassen lassen (vgl. Kap. 5.2.3.2).

Die Intention wurde mithilfe von drei Items erfasst, die ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 5=*trifft genau zu* eingeschätzt wurden (z.B. *„Ich möchte nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen [in Schule oder Betrieb].“*). Das tatsächliche Verhalten, d.h. die Ausbildungsaufnahme, wurde direkt erfasst, indem die Jugendlichen sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe (MZP III) angaben, ob sie eine Berufsausbildung aufgenommen hatten oder nicht (vgl. Kap. 5.2.2.2).

In einer vierten Phase (1.4) schließlich wurden im Rahmen einer qualitativen Befragung die spezifischen Überzeugungen ermittelt, die der Entwicklung der indirekten Messungen, d.h. der Items der jeweiligen Wert- und Erwartungskomponenten für Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle, dienen. Hierfür wurde ein kleines, für die Untersuchungspopulation möglichst repräsentatives Sample individuell zu antizipierten Verhaltenskonsequenzen, normativen Vorbildern und Kontrollfaktoren befragt. Dieses Vorgehen wird von Fishbein und Ajzen (2010) auch als Methode der freien Elizitierung („elicitation“) bezeichnet. Im

Rahmen des Projekts wurden insgesamt  $N=13$  Schülerinnen und Schüler (weiblich  $n=8$ , männlich  $n=5$ ; mit Migrationshintergrund  $n=9$ , ohne Migrationshintergrund  $n=4$ ) aus den Abschlussjahren von drei verschiedenen Schulen des Berliner Bezirks Neukölln mithilfe von Leitfadenterviews zu ihren einstellungsbezogenen Überzeugungen, ihren Überzeugungen zum Normverhalten bezüglich bestimmter Referenzgruppen (subjektive Norm) sowie zu ihren Überzeugungen zur Verhaltenskontrolle befragt. Die Interviews wurden anschließend transkribiert und dann unter Nutzung des Programms Atlas.ti ausgewertet, wobei diejenigen Überzeugungen, die am häufigsten genannt wurden, für die Itemkonstruktion ausgewählt wurden.

### ***(2.) Erarbeiten des standardisierten Fragebogens und Pilotierung***

In einem ersten Schritt (2.1) wurden im Rahmen der zweiten Phase der Fragebogenkonstruktion die jeweiligen Items der Wert- und Erwartungskomponenten für Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle entwickelt. Anschließend (2.2) wurden die verschiedenen direkten und indirekten Messungen zu einem Fragebogen zusammengefügt und dieser an einer Stichprobe, die nicht an der Hauptuntersuchung teilgenommen hat (vgl. Kap. 5.2.3.2.1), pilotiert<sup>8</sup>, um die Verständlichkeit und Klarheit der entwickelten Items sowie die Reliabilität der Instrumente zu überprüfen und ggf. notwendige Modifikationen vornehmen zu können.

#### **5.2.3.2 Pilotierung des auf Annahmen der „Theory of Planned Behaviour“ beruhenden Fragebogens**

Im Folgenden werden, nach einer Kurzbeschreibung der Pilotierungs-Stichprobe, die Ergebnisse der Faktor-, Reliabilitäts- und Messinvarianzanalysen für die direkten Messungen des auf Annahmen der „Theory of Planned Behaviour“ beruhenden Fragebogens dargestellt.

##### **5.2.3.2.1 Stichprobe**

Die Pilotierung des Fragebogens erfolgte im Januar 2009 mit  $N=127$  Jugendlichen der zehnten Jahrgangsstufe einer Hauptschule und einer Gesamtschule im Bezirk Berlin-Kreuzberg (weiblich:  $n=60$ , 48%; männlich:  $n=65$ , 52%). Der Altersmittelwert in der Pilotierungs-Stichprobe lag bei 16;26 Jahren ( $Min=15$ ,  $Max=19$ ). Mehr als zwei Drittel der Untersuchungsteilnehmer ( $n=88$ , 71.5%) wiesen einen Migrationshintergrund auf, d.h. beide Elternteile sind im Ausland geboren, wobei die Mehrheit der Jugendlichen türkischer Herkunft (51%) war oder die Eltern in einem Land Vorder- bzw.

---

<sup>8</sup> Im Vorfeld der Pilotierung wurden zudem zwei kognitive Interviews durchgeführt, um erste Hinweise auf die Verständlichkeit und Klarheit der Items zu erhalten.

Südostasiens geboren sind (17%). Etwas mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler (28.5%,  $n=35$ ) wies keinen Migrationshintergrund auf, d.h. beide Elternteile oder zumindest ein Elternteil ist in Deutschland geboren.

### 5.2.3.2 Intention, nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung aufzunehmen

Die individuelle Intention, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, wurde anhand von drei Items erfasst, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 5=*trifft genau zu* beantwortet wurden. Diese Items sind: „*Ich möchte nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen [in Schule oder Betrieb].*“ (I\_1), „*Ich werde nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen [in Schule oder Betrieb].*“ (I\_2) und „*Ich möchte nach Abschluss der zehnten Klasse keine Ausbildung machen.*“ (I\_3). Letzteres Item wurde für die nachfolgenden Analysen rekodiert, so dass auch hier höhere Werte für eine hohe Intention stehen, eine Berufsausbildung aufzunehmen.

Explorative Faktoranalysen zeigen eine einfaktorielle Lösung und die Trennschärfen der einzelnen Items liegen alle im gewünschten Bereich über  $r_{itc} > .40$  (vgl. Tab. B1, Anhang B), so dass die Items zu einer Skala zusammengefasst werden konnten. Wie in Tabelle 3 ersichtlich, zeigt die Skala mit  $\alpha = .81$  trotz der geringen Anzahl an Items eine sehr gute interne Konsistenz. Der z-Score für die Schiefe beträgt  $z = -0.60/0.22 = -2.78$  ( $p < .01$ ). Demnach liegt für diese Variable eine signifikante rechtssteile Verteilung und damit tendenziell ein Deckeneffekt vor, was aber angesichts der Stichprobe von Jugendlichen aus den Abschlussklassen einer Haupt- bzw. Gesamtschule zu erwarten war.

Tab. 3. Pilotierung: Skalenkennwerte für die Skala „Intention, eine Ausbildung aufzunehmen“

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	124	3	Mean.2*	3.58 (1.21)	.81	-0.60 (.22)	-0.57 (.43)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für zwei Items Werte vorlagen

Die Ergebnisse der Messinvarianzanalysen (vgl. Tab. B2, Anhang B) zeigen weiterhin, dass alle Anpassungsmaße (mit Ausnahme des *RMSEA* für das Modell M1 konfiguraler Invarianz) die erforderlichen Kriterien für eine sehr gute Modellgüte erfüllen und die Annahme skalarer Messinvarianz bzw. starker faktorieller Invarianz für diese Variable bestätigt werden kann. Insgesamt weisen alle Analysen auf eine sehr gute Güte der Skala hin, weshalb keine weitere Modifikation der Items erfolgte.

### 5.2.3.2.3 Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme

Zur direkten Erfassung der Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe wurden bipolare Adjektivskalen verwendet (vgl. Kap. 5.2.3.1). Insgesamt wurden fünf Items eingesetzt, die auf einer fünfstufigen Skala beantwortet werden sollten. Die Schülerinnen und Schüler sollten einschätzen, für wie wichtig, richtig, nützlich, gut und interessant sie die Aufnahme einer Berufsausbildung halten (zur Formulierung der Items siehe Tab. B3, Anhang B).

Explorative Faktoranalysen zeigen eine einfaktorielle Lösung und die Trennschärfen der einzelnen Items liegen alle im angestrebten Bereich über  $r_{itc} > .40$  (vgl. Tab. B3, Anhang B). Wie in Tabelle 4 ersichtlich, weist die Skala mit  $\alpha = .93$  eine sehr gute interne Konsistenz auf. Der z-Score für die Schiefe beträgt  $z = -1.05/0.22 = -4.77$  ( $p < .001$ ) und für die Kurtosis  $z = 1.15/0.44 = 2.61$  ( $p < .01$ ). Demnach liegt für diese Variable eine signifikant rechtssteile, schmalgipflige Verteilung vor. Auch für diese Variable sind also Deckeneffekte und zudem eine sehr ähnliche Antworttendenz zu beobachten. Wie bei der Intention muss aber auch für diese Variable berücksichtigt werden, dass sich die Stichprobe mehrheitlich aus Jugendlichen zusammensetzte, die keine Berechtigung zum Besuch der Sekundarstufe II hatten und deshalb zu erwarten war, dass die meisten dieser Schülerinnen und Schüler eine sehr positive Einstellung zur Aufnahme einer Berufsausbildung nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe hatten.

Tab. 4. Pilotierung: Skalenkennwerte für die Skala „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
Einstellungen	121	5	Mean.3*	4.22 (0.80)	.93	-1.05 (.22)	1.15 (.44)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für zwei Items Werte vorlagen

Die Ergebnisse der Messinvarianzanalysen (vgl. Tab. B4, Anhang B) zeigen, dass alle Anpassungsmaße die erforderlichen Kriterien für eine sehr gute Modellgüte erfüllen und die Annahme skalarer Messinvarianz bzw. starker faktorieller Invarianz für diese Variable bestätigt werden kann. Insgesamt weisen alle Analysen auf die Güte der Skala hin, weshalb keine weitere Modifikation der Items erfolgte.

#### 5.2.3.2.4 Subjektive Norm, eine Ausbildung aufzunehmen

Zur direkten Erfassung der subjektiven Norm wurden insgesamt fünf Items eingesetzt, die auf einer fünfstufigen Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 5=*trifft genau zu* beantwortet wurden. Wie in Kapitel 5.2.3.1 beschrieben, dienten drei Items zur direkten Erfassung der subjektiven Norm (Bsp.: „*Es wird von mir erwartet, dass ich eine Ausbildung mache.*“) und zwei Items zur Erfassung der deskriptiven Norm (Bsp.: „*Die meisten Leute in meinem Bezirk haben eine abgeschlossene Berufsausbildung.*“) (zur Formulierung der Items siehe Tab. B6, Anhang B).

Eine explorative Faktorenanalyse zeigt erwartungsgemäß eine zwei-faktorielle Lösung, allerdings weist das Item SN\_d4 („*Die meisten Leute in meinem Bezirk haben eine abgeschlossene Berufsausbildung.*“) mit  $a = .28$  nur eine sehr geringe Ladung auf dem Faktor „Deskriptive Norm“ auf (vgl. Tab. B5, Anhang B). Die Trennschärfen der Items der Subskala „Subjektive Norm“ liegen alle im Bereich über  $r_{itc} > .40$  (vgl. Tab. B6, Anhang B). Wie in Tabelle 6 ersichtlich, zeigt die Skala mit  $\alpha = .87$  zudem eine sehr gute interne Konsistenz. Für die Subskala „Deskriptive Norm“ ist mit  $\alpha = .27$  allerdings eine unzureichende Reliabilität zu konstatieren (vgl. Tab. 5) und auch die Trennschärfen der Items weisen mit  $r_{itc} = .16$  auf eine mangelnde Güte dieser Skala hin (vgl. Tab. B6, Anhang B).

Tab. 5. Pilotierung: Skalenkennwerte für die Skala „Subjektive Norm – direkte Messung“

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
Subjektive Norm	127	3	Mean.2*	3.43 (1.28)	.87	-0.44 (.22)	-0.84 (.43)
Deskriptive Norm	127	2	Mean	3.12 (0.96)	.27	-0.12 (.22)	-0.10 (.43)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für zwei Items Werte vorlagen

Die Ergebnisse der Messinvarianzanalysen (vgl. Tab. B7, Anhang B) zeigen, dass alle Anpassungsmaße die erforderlichen Kriterien für eine akzeptable Modellgüte erfüllen und die Annahme skalarer Messinvarianz bzw. starker faktorieller Invarianz für diese Variablen bestätigt werden kann.

Da alle Analysen für die Güte der Subskala „Subjektive Norm“ sprechen, erfolgte keine weitere Modifikation der entsprechenden Items. Die Items der Subskala „Deskriptive Norm“ weisen allerdings nur eine geringe interne Konsistenz auf und eignen sich deshalb nur bedingt für eine Skalenbildung. Im Rahmen der Hauptstudie sollten diese beiden Items deshalb zwar erneut erhoben und auf ihre interne Konsistenz überprüft, gegebenenfalls aber nur auf Itemebene ausgewertet oder sogar aus den weiteren Analysen ausgeschlossen werden.

### 5.2.3.2.5 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle

Zur direkten Erfassung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle wurden insgesamt vier Items eingesetzt. Wie bereits in Kapitel 5.2.3.1 beschrieben, sollten dabei sowohl Aspekte der Selbstwirksamkeit als auch Aspekte der Kontrollierbarkeit berücksichtigt werden. Zwei Items wurden in Form bipolarer Adjektiv-Skalen erfasst, während zwei weitere Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 5=*trifft genau zu* beantwortet wurden. (vgl. zur Formulierung der Items siehe Tab. B8, Anhang B).

Eine explorative Faktorenanalyse weist zunächst auf eine zwei-faktorielle Lösung hin, wobei die zwei Items, die in Form bipolarer Adjektivskalen erhoben wurden, erwartungsgemäß auf einem eigenständigen Faktor laden (vgl. Tab. B8 und B9, Anhang B). Da in der Literatur zumeist von einer Eindimensionalität des Konstrukts ausgegangen wird (Fishbein & Ajzen, 2010; Francis et al. 2004), wurde in einem nächsten Schritt eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit nur einem Faktor durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die Items trotz der unterschiedlichen Antwortformate in einer Skala zusammenfassen lassen. Die Ergebnisse zeigen, dass alle vier Items signifikante und substanziiell von Null verschiedene Faktorladungen aufweisen ( $KMO=.617$ ) und damit Eindimensionalität des Konstrukts konstatiert werden kann (vgl. Tab. B10, Anhang B). Auch die Trennschärfen der Items liegen alle im Bereich über  $r_{itc}>.40$  (vgl. Tab. B10, Anhang B) und mit  $\alpha=.75$  zeigt die Skala zudem eine akzeptable interne Konsistenz (vgl. Tab. 6).

Tab. 6. Pilotierung: Skalenskennwerte für die Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkt“

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	127	4	Mean.2*	3.89 (0.71)	.75	-0.42 (.22)	-0.19 (.43)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für zwei Items Werte vorlagen

Die Messinvarianzprüfung (vgl. Tab. B11, Anhang B) ergibt für den Test auf konfigurale Invarianz in Modell M1 zunächst eine sehr schlechte Anpassung des Messmodells an die empirischen Daten ( $\chi^2_{(4)}=75.18$ ,  $p=.00$ ,  $CFI=0.41$ ,  $TLI=-0.77$  und  $RMSEA=0.54$ ). Die Modifikationsindizes weisen darauf hin, dass sich die Modellgüte deutlich verbessern lässt, wenn zwischen den Items WVK\_d1 („Nach Abschluss der zehnten Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=total schwer bis 5=total leicht“) und WVK\_d2 („Nach Abschluss der zehnten Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=unmöglich bis 5=möglich“) eine Korrelation der Residuen zugelassen wird. Dies ist, wie bereits angesprochen, mit großer Sicherheit auf die unterschiedlichen Erhebungsmethoden der vier Items (bipolare Adjektivskala vs. Likert-Skala) zurückzuführen. Für den Test auf konfigurale

Invarianz wurde deshalb in einem nächsten Schritt (Modell M1.1) eine Korrelation dieser Residuen in beiden Gruppen zugelassen. Es ergeben sich folgende Fit-Maße:  $\chi^2_{(2)}=2.37$ ,  $p=.46$ ,  $CFI=1.00$ ,  $TLI=0.98$  und  $RMSEA=0.06$ . Damit erfüllen alle Anpassungsmaße die erforderlichen Kriterien für eine gute Modellgüte. Die weiteren Analysen zur Prüfung metrischer und skalarer Invarianz zeigen, dass den Indikatoren des Modells bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund die gleiche eindimensionale Faktorstruktur zugrundeliegt und zudem Invarianz der Faktorladungen und der Konstanten vorliegt. Somit kann die Annahme starker faktorieller Invarianz für die Variable „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ bestätigt werden. Es erfolgte keine weitere Modifikation der Items.

### 5.2.3.3 Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Hauptstudie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Faktor- und Reliabilitätsanalysen für die in der Hauptstudie eingesetzten Instrumente dargestellt.

#### 5.2.3.3.1 Intention, nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung aufzunehmen

Die individuelle Intention, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, wurde analog zum Vorgehen in der Pilotierung zu beiden Messzeitpunkten anhand von drei Items erfasst, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 5=*trifft genau zu* beantwortet wurden (Bsp.: „*Ich möchte nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen [in Schule oder Betrieb].*“). Explorative Faktoranalysen zeigen für beide Messzeitpunkte eine einfaktorielle Lösung und die Trennschärfen der einzelnen Items liegen alle im Bereich über  $r_{itc}>.40$  (vgl. Tab. C1, Anhang C).

Tab. 7. Skalenkennwerte für die Skala „Intention, eine Ausbildung aufzunehmen“ (MZP I + II)

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP I: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	401	3	Mean.2*	3.89 (1.18)	.81	-.86 (.12)	-.25 (.24)
MZP II: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	447	3	Mean.2*	3.62 (1.23)	.78	-.60 (.12)	-.70 (.23)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für zwei Items Werte vorlagen

Die Skalenkennwerte finden sich in Tabelle 7. Mit  $\alpha=.81$  zum ersten und  $\alpha=.78$  zum zweiten Messzeitpunkt zeigt die Skala eine gute bzw. akzeptable interne Konsistenz. Der z-Score für die Schiefe beträgt zum ersten Messzeitpunkt  $z=-0.86/0.12=-7.17$  ( $p<.001$ ) und zum zweiten Messzeitpunkt  $z=-0.60/0.12=-5$  ( $p<.001$ ). Zu beiden Messzeitpunkten liegt für diese Variable demnach eine signifikante rechtssteile Verteilung vor. Angesichts der Stichprobe, die sich mehrheitlich aus Jugendlichen zusammensetzt, die keine Berechtigung zum Besuch der Sekundarstufe II hatten, war ein solcher Deckeneffekt jedoch zu erwarten und zudem kaum zu vermeiden, da anzunehmen ist, dass die meisten dieser Schülerinnen und Schüler eine Berufsausbildung anstrebten. Zum zweiten Messzeitpunkt ist für die Kurtosis zudem ein z-Score von  $z=-0.70/0.23=-3.04$  ( $p<.01$ ) zu verzeichnen. Dieser Wert weist darauf hin, dass in Bezug auf die Kurtosis zwar eine signifikante, aber praktisch nicht bedeutsame Abweichung von der Normalverteilung beobachtet werden kann ( $K>-1$ ).

Die Messinvarianzprüfungen für den ersten Messzeitpunkt (vgl. Tab. A3, Anhang A) zeigen, dass alle Anpassungsmaße die erforderlichen Kriterien für eine sehr gute Modellgüte erfüllen und die Annahme skalarer Messinvarianz bzw. starker faktorieller Invarianz für diese Variable bestätigt werden kann.

Auch zum zweiten Messzeitpunkt zeigen die verschiedenen Modelle eine gute bis sehr gute Modellgüte (vgl. Tab. A4, Anhang A). Insgesamt kann auch für diese Variable starke faktorielle Invarianz konstatiert werden, allerdings mit Einschränkungen: der Chi-Quadrat-Differenzentest für den Vergleich der Modelle metrischer und skalarer Invarianz weist auf eine signifikante Verschlechterung des Modellfits bei Annahme identischer Konstanten in den beiden Gruppen hin ( $\Delta\chi^2_{SB}=9.08$ ,  $\Delta df=2$ ,  $p=.01$ ). Da die Veränderungen in CFI und TLI jedoch nur für eine triviale Differenz im Modellfit sprechen ( $\Delta CFI=0.01$ ,  $\Delta TLI=0.01$ ) und der RMSEA für das Modell skalarer Invarianz (0.08) zudem in das 90%-ige Konfidenzintervall des RMSEA für das Modell metrischer Invarianz (0.00 bis 0.12) fällt, ist die Differenz insgesamt als akzeptabel zu betrachten (Little et al., 2007). Dafür spricht auch, dass sich das Modell skalarer Invarianz nicht signifikant vom Modell konfiguraler Invarianz unterscheidet ( $\Delta\chi^2_{SB}=8.76$ ,  $\Delta df=4$ ,  $p=.07$ ) und das Modell auch generell eine gute Anpassung an die Daten aufweist ( $\chi^2_{(8)}=17.41$ ,  $p=.03$ ,  $CFI=0.98$ ,  $TLI=0.98$  und  $RMSEA=0.08$ ).

### **5.2.3.3.2 Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme**

Auch in der Hauptstudie wurden die Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt mit jeweils fünf Items erfragt, die auf einer fünfstufigen Skala (bipolare Adjektiv-Skalen) beantwortet wurden (vgl. Tab. C2, Anhang C). Eine explorative Faktoranalyse zeigt eine einfaktorische Lösung für beide Messzeitpunkte und die Trennschärfen der einzelnen Items liegen alle im Bereich über  $r_{itc}>.40$  (vgl. Tab. C2, Anhang C).

Die Skalenkennwerte finden sich in Tabelle 8. Mit  $\alpha=.93$  zum ersten und  $\alpha=.94$  zum zweiten Messzeitpunkt weist die Skala wiederum eine sehr gute interne Konsistenz auf. Der z-Score für die

Schiefe beträgt zum ersten Messzeitpunkt  $z=-1.41/0.12=-11.75$  ( $p<.001$ ) und zum zweiten Messzeitpunkt  $z=-1.37/0.12=-11.42$  ( $p<.001$ ). Für die Kurtosis ergeben sich z-Scores von  $z=1.89/0.24=7.89$  ( $p<.001$ ) zum ersten und  $z=1.62/0.23=7.04$  ( $p<.001$ ) zum zweiten Messzeitpunkt. Insgesamt weisen die Werte für Schiefe und Kurtosis darauf hin, dass die Annahme der Normalverteilung zu beiden Messzeitpunkten verletzt ist und jeweils eine stark rechtssteile und zudem schmalgipflige Verteilung für diese Variable vorliegt. Auch in der Hauptstudie lassen sich für diese Variable demnach Deckeneffekte und zudem eine sehr ähnliche Antworttendenz verzeichnen.

Tab. 8. Skalenkennwerte für die Skala „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“ (MZP I + II)

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP I: Einstellung zur Ausbildungsaufnahme	411	5	Mean.3*	4.20 (0.89)	.93	-1.41 (.12)	1.89 (.24)
MZP II: Einstellung zur Ausbildungsaufnahme	454	5	Mean.3*	4.18 (0.93)	.94	-1.37 (.12)	1.62 (.23)

\* Skalenebildung erfolgte, wenn mindestens für drei Items Werte vorlagen

Die Messinvarianzprüfungen ergeben sowohl für den ersten als auch für den zweiten Messzeitpunkt (vgl. Tab. A5 und A6, Anhang A), dass alle Anpassungsmaße die erforderlichen Kriterien für eine sehr gute Modellgüte erfüllen und die Annahme skalarer Messinvarianz bzw. starker faktorieller Invarianz für diese Variable bestätigt werden kann.

### 5.2.3.3 Subjektive Norm

Die subjektive Norm, nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, wurde zum ersten und zweiten Messzeitpunkt mit jeweils fünf Items erfragt, wobei analog zum Vorgehen in der Pilotierung zwei Items zur direkten Erfassung der deskriptiven Norm und drei Items zur direkten Erfassung der subjektiven Norm dienten (vgl. Kap. 5.2.3.2). Alle Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 5=*trifft genau zu* beantwortet. Explorative Faktoranalysen zeigen zu beiden Messzeitpunkten erwartungsgemäß eine zwei-faktorielle Lösung mit den Subskalen „Subjektive Norm“ und „Deskriptive Norm“, wobei alle Faktorladungen im Bereich über  $a >.50$  liegen (vgl. Tab. C3, Anhang C). Auch die Trennschärfen der einzelnen Items der Subskalen „Subjektive Norm“ und „Deskriptive Norm“ liegen, im Gegensatz zu den Ergebnissen der Pilotierung, zu beiden Messzeitpunkten im akzeptablen Bereich bei  $r_{itc} >.30$  (vgl. Tab. C4, Anhang C).

Die Skalenskennwerte finden sich in Tabelle 9. Mit  $\alpha=.89$  zum ersten und  $\alpha=.85$  zum zweiten Messzeitpunkt zeigt die Skala „Subjektive Norm“ eine gute interne Konsistenz. Der z-Score für die Schiefe dieser Skala beträgt zum ersten Messzeitpunkt  $z=-0.59/0.12=-4.92$  ( $p<.001$ ) und zum zweiten Messzeitpunkt  $z=-0.70/0.12=-5.83$  ( $p<.001$ ). Auch für diese Variable liegt demnach eine signifikante rechtssteile Verteilung zu beiden Messzeitpunkten vor, was wiederum auf tendenzielle Deckeneffekte zurückgeführt werden kann. Die Jugendlichen schienen demnach durchschnittlich starken sozialen Druck wahrzunehmen, eine Ausbildung aufzunehmen, was aber angesichts der vorliegenden Stichprobe von Haupt- und Gesamtschülern auch zu erwarten war. Für den ersten Messzeitpunkt ergibt sich für die Kurtosis der Skala „Subjektive Norm“ zudem ein z-Score von  $z=-0.76/0.24=-3.17$  ( $p<.01$ ). Dieser Wert weist darauf hin, dass für die Kurtosis der vorliegenden Skala zwar eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung beobachtet werden kann, diese Abweichung aber mit  $K>-1$  praktisch nicht bedeutsam ist.

Tab. 9. Skalenskennwerte für die Skala „Subjektive Norm, eine Ausbildung aufzunehmen – direkte Messung“ (MZP I + II)

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP I: Subjektive Norm	406	3	Mean.2*	3.51 (1.28)	.89	-0.59 (.12)	-0.76 (.24)
MZP I: Deskriptive Norm	412	2	Mean	3.04 (0.90)	.50	-0.06 (.12)	-0.33 (.24)
MZP II: Subjektive Norm	453	3	Mean.2*	3.66 (1.11)	.85	-0.70 (.12)	-0.28 (.23)
MZP II: Deskriptive Norm	453	2	Mean	3.09 (0.87)	.45	-0.09 (.12)	-0.26 (.23)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für zwei Items Werte vorlagen

Für die Skala „Deskriptive Norm“ liegt mit  $\alpha=.50$  zum ersten und  $\alpha=.45$  zum zweiten Messzeitpunkt wiederum nur eine geringe interne Konsistenz vor. Demnach scheinen die beiden Items nur schwach miteinander zu korrelieren und sich somit nur bedingt für eine Skalenbildung zu eignen. Dies wird bei der Ergebnisinterpretation in den nachfolgenden Analysen berücksichtigt.

Sowohl für den ersten als auch für den zweiten Messzeitpunkt zeigen die Ergebnisse der Messinvarianzprüfungen, dass für die Variable „Subjektive Norm – direkte Messung“ starke faktorielle Invarianz nachgewiesen werden kann (vgl. Tab. A7 und Tab. A8, Anhang A). Alle Anpassungsmaße erfüllen die Anforderungen für eine gute bzw. sehr gute Modellgüte.

### 5.2.3.3.4 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle

Auch in der Hauptstudie wurde die wahrgenommene Verhaltenskontrolle zu beiden Messzeitpunkten mit jeweils vier Items erfasst, wobei die Items WVK\_d1 und WVK\_d2 auf einer fünfstufigen Skala (bipolare Adjektiv-Skalen) und die Items WVK\_d3 und WVK\_d4 auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 5=trifft genau zu beantwortet wurden. Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Pilotierung weisen die Ergebnisse der explorativen Faktoranalysen im Rahmen der Hauptstudie trotz der unterschiedlichen Antwortformate der Items auf eine eindeutige einfaktorielle Lösung für beide Messzeitpunkte hin. Die Trennschärfen der einzelnen Items liegen alle im Bereich über  $r_{itc} > .40$ , mit Ausnahme des Items WVK\_d4, dass nur eine Trennschärfe von  $r_{itc} = .38$  aufweist (vgl. Tab. C5, Anhang C).

Die Skalenkennwerte finden sich in Tabelle 10. Mit  $\alpha = .70$  zum ersten und  $\alpha = .73$  zum zweiten Messzeitpunkt zeigt die Skala eine akzeptable interne Konsistenz. Der z-Score für die Schiefe beträgt zum ersten Messzeitpunkt  $z = -0.66/0.12 = -5.50$  ( $p < .001$ ) und zum zweiten Messzeitpunkt  $z = -0.49/0.11 = -4.45$  ( $p < .001$ ). Zu beiden Messzeitpunkten liegt demnach für die Schiefe eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung vor, wobei die Abweichung zum zweiten Messzeitpunkt jedoch praktisch kaum bedeutsam ist ( $S > -0.5$ ). Für den Beginn des zweiten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe (MZP I) liegt jedoch eine leicht rechtssteile Verteilung vor, was darauf hinweist, dass die meisten Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt in hohem Ausmaß das Gefühl hatten, nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Ausbildung finden zu können, wenn sie das wollen.

Tab. 10. Skalenkennwerte für die Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ (MZP I + II)

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP I: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	412	4	Mean.2*	3.91 (0.67)	.70	-0.66 (.12)	0.33 (.24)
MZP II: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	460	4	Mean.2*	3.89 (0.71)	.73	-0.49 (.11)	-0.02 (.23)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für zwei Items Werte vorlagen

Die Messinvarianzprüfung (vgl. Tab. A9, Anhang A) für den ersten Messzeitpunkt weist für den Test auf konfigurale Invarianz in Modell M1 zunächst auf eine eingeschränkte Güte des vorliegenden Messmodells hin ( $\chi^2_{(4)} = 37.78$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = 0.82$ ,  $TLI = 0.45$  und  $RMSEA = 0.21$ ). Die Modifikationsindizes legen nahe, dass sich die Modellgüte wiederum deutlich verbessern lässt, wenn zwischen den Items WVK\_d3 und WVK\_d4 eine Korrelation der Residuen zugelassen wird (Modell M1.1:  $\Delta\chi^2_{SB} = 26.73$ ,  $\Delta df = 2$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = 1.00$ ,  $TLI = 1.04$  und  $RMSEA = 0.00$ ). Wie bereits in Kapitel 5.2.3.2 beschrieben, lässt

sich dies auf die unterschiedlichen Erhebungsmethoden zurückzuführen, da die Items WVK\_d1 und WVK\_d2 als bipolare Adjektivskalen und die Items WVK\_d3 und WVK\_d4 auf einer Likert-Skala erfasst wurden. Die weiteren Messinvarianzprüfungen ergeben für den ersten Messzeitpunkt, dass alle Anpassungsmaße die erforderlichen Kriterien für eine sehr gute Modellgüte erfüllen und die Annahme skalarer Messinvarianz bzw. starker faktorieller Invarianz für diese Variable bestätigt werden kann (vgl. Tab. A9, Anhang A).

Analog zu den Ergebnissen für den ersten Messzeitpunkt zeigt sich auch für den zweiten Messzeitpunkt (vgl. Tab. A10, Anhang A), dass sich die Güte des Modells konfiguraler Invarianz (M1) deutlich verbessern lässt, wenn zwischen den Items WVK\_d3 und WVK\_d4 eine Korrelation der Residuen zugelassen wird (Modell M1.1:  $\Delta\chi^2_{SB}=49.40$ ,  $\Delta df=2$ ,  $p=.00$ ). Die weiteren Messinvarianzprüfungen ergeben, dass sich bei Annahme identischer Konstanten in beiden Gruppen (skalare Invarianz, Modell M3) eine deutliche Verschlechterung des Modellfits im Vergleich zum weniger restriktiven Modell metrischer Invarianz (Modell M2) beobachten lässt ( $\Delta\chi^2_{SB}=49.42$ ,  $\Delta df=3$ ,  $p=.00$ ). Und auch die anderen Anpassungsmaße weisen auf einen schlechten Fit für das Modell skalarer Invarianz hin ( $CFI=0.92$ ,  $TLI=0.88$ ,  $RMSEA=0.15$ ). Auf Grundlage der Modifikationsindizes wurden deshalb in einem nächsten Schritt (Modell M3.1) die Konstanten der Items WVK2\_d1 („Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=total schwer bis 5=total leicht.“) und WVK2\_d3 („Ich bin sicher, dass ich einen Ausbildungsplatz finden kann, wenn ich das auch will.“) in beiden Gruppen frei geschätzt. Dies führt zu einer deutlichen besseren Modellanpassung ( $\chi^2_{(6)}=7.48$ ,  $p=.28$ ,  $CFI=1.00$ ,  $TLI=0.99$  und  $RMSEA=0.04$ ) und zudem lässt sich für das Modell M3.1 auch keine Verschlechterung des Fits im Vergleich zum Modell metrischer und zum Modell konfiguraler Invarianz mehr nachweisen (vgl. Tab. A10, Anhang A). Damit liegt für die Variable „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkt“ zum zweiten Messzeitpunkt nur partielle skalare Invarianz vor.

Die fehlende Invarianz auf dem Item WVK2\_d1 lässt sich darauf zurückführen, dass Migranten höhere Konstanten aufwiesen und sich damit bei gleicher Ausprägung auf der latenten Variable immer positiver zu diesem Statement äußern als Nicht-Migranten. Somit schienen Jugendliche aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in höherem Ausmaß der Meinung zu sein, dass es ihnen leicht fallen wird, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Gleichzeitig wiesen sie aber im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund niedrigere Konstanten auf dem Item WVK2\_d3 auf und würden sich damit bei gleicher Ausprägung auf der latenten Variable immer weniger positiv zu diesem Statement äußern als Nicht-Migranten. Dies ist ein widersprüchlicher Befund, da beide Items die Überzeugung der Jugendlichen erfassen, dass es ihnen leicht fallen wird, einen Ausbildungsplatz zu finden. Möglicherweise lässt sich dies aber auf die unterschiedlichen Erhebungsmethoden der Items zurückführen.

## 5.2.4 Weitere psychologische Variablen

### 5.2.4.1 Traditionelle Geschlechterrollenorientierung

Die Befürwortung traditioneller Geschlechterrollenvorstellungen wurde mit sieben Items erfasst (Bsp.: „Es ist nicht gut, wenn ein Mann zu Hause bleibt und die Kinder versorgt während seine Frau arbeitet“), die von den Jugendlichen zum ersten Messzeitpunkt auf einer vierstufigen Likertskala von 1=*stimme gar nicht zu* bis 4=*stimme voll und ganz zu* beantwortet wurden. Die Items entstammen dem PISA-Fragebogen für die Nationale Ergänzungsstichprobe 2009 (Hertel, Steinert & Rauch, in Vorbereitung) und wurden u.a. unter Rückgriff auf den Fragebogen von Krampen (1979) zur Erfassung traditioneller Geschlechterrollenorientierungen entwickelt. Hohe Werte auf dieser Skala weisen auf eine traditionelle Geschlechterrollenorientierung hin, während niedrige Werte eine egalitäre Einstellung zum Geschlechterverhältnis abbilden.

Eine explorative Faktoranalyse ergibt erwartungsgemäß eine einfaktorielle Lösung und die Trennschärfen liegen alle im Bereich über  $r_{itc} > .40$  (vgl. Tab. C9, Anhang C). Die Güte der Skala ist mit  $\alpha = .84$  als gut zu bezeichnen (vgl. Tab. 11). Der z-Score für die Schiefe der Skala von  $z = 0.63/0.12 = 5.25$  ( $p < .001$ ) weist auf eine signifikante linkssteile Verteilung dieser Variable und damit auf tendenzielle Bodeneffekte hin. Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die Skala vor allem Items enthält, die eine eher konservative Einstellung zum Geschlechterverhältnis widerspiegeln, welche die klassische „Ernährerrolle“ dem Mann und die Hauptverantwortung für Kindererziehung und Haushalt der Frau zuschreibt, und dies von den Jugendlichen heutzutage weniger befürwortet wird.

Tab. 11. Skalenkennwerte für die Skala „Traditionelle Geschlechterrollenorientierung“ (MZP I)

Skala	N	Anzahl Items	Skalen- bildung	MW (SD)	Cron- bach`s Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP I: Geschlechterrollenorientierung	408	7	Mean.4*	1.95 (0.75)	.84	0.63 (.12)	-0.38 (.24)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für vier Items Werte vorlagen

Die Ergebnisse der Messinvarianzprüfungen (vgl. Tabelle A11, Anhang A) zeigen, dass den Indikatoren bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund die gleiche eindimensionale Faktorstruktur zugrundeliegt (Modell M1, konfigurale Invarianz) und zudem auch Invarianz der Faktorladungen konstatiert werden kann (Modell M2, metrische Invarianz). Für die Schätzung des Modells skalarer Invarianz (M3) ergibt sich, dass durch die Annahme identischer Konstanten in den beiden Gruppen im Vergleich zum Modell metrischer Invarianz eine signifikante Verschlechterung des Fits beobachtet werden kann ( $\Delta\chi^2_{SB} = 20.67$ ,  $\Delta df = 6$ ,  $p = .002$ ). Obwohl das Modell skalarer Invarianz insgesamt einen akzeptablen Fit hat ( $\chi^2_{(40)} = 84.70$ ,  $p = .00$ ,  $CFI = 0.93$ ,  $TLI = 0.93$  und  $RMSEA = 0.08$ ), weist auch die Differenz des CFI zwischen dem Modell metrischer und skalarer Invarianz ( $\Delta CFI = .02$ )

auf eine bedeutsame Verschlechterung der Modellanpassung hin. Deshalb wurden in einem nächsten Schritt sukzessive die Konstanten der einzelnen Items über beide Gruppen frei gesetzt, um nicht-invariante Items zu identifizieren. Es zeigt sich, dass durch die Freisetzung der Konstante des Items GRO\_4 („Jungen sollten stärker ermutigt werden, einen höheren Schulabschluss zu erreichen als Mädchen.“) in beiden Gruppen (Modell M3.1, partielle skalare Invarianz) der Modellfit verbessert und anschließend keine Verschlechterung der Modellgüte im Vergleich zu den Modellen metrischer und konfiguraler Invarianz mehr zu beobachten ist. Damit liegt für die Skala „Geschlechterrollenorientierung“ in vorliegender Stichprobe nur partielle skalare Invarianz vor.

Die fehlende skalare Messinvarianz des Items GRO\_4 („Jungen sollten stärker ermutigt werden, einen höheren Schulabschluss zu erreichen als Mädchen.“) ist darauf zurückzuführen, dass im Vergleich zur Gruppe der Zuwanderer die Konstanten in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund höher ausfielen. Inhaltlich bedeutet dies, dass sich die Befragten mit Migrationshintergrund bei gleicher Ausprägung auf der latenten Variable immer weniger positiv zu diesen Statements geäußert haben als Nicht-Migranten. Dies ist ein überraschender Befund, da er nahelegt, dass Migranten – trotz insgesamt traditionellerer Einstellungen zum Geschlechterverhältnis (vgl. Kap. 6.1) – in geringerem Ausmaß als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund die Meinung vertraten, dass Jungen höhere Schulabschlüsse erreichen sollten als Mädchen.

#### **5.2.4.2 Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung sowie in Bezug auf Heirat und Familie**

Zur Erfassung der Zukunftserwartungen der Jugendlichen in Bezug auf Beruf und Bildung sowie in Bezug auf Heirat und Familiengründung wurde die *Future Expectations Scale* von McWirther und McWirther (2008) genutzt. Die ursprüngliche Skala enthält fünf Subskalen („Work and Education“, „Marriage and Family“, „Church and Community“, „Health“, „Children`s Future“), von den jedoch nur zwei Subskalen („Work and Education“, „Marriage and Family“) übersetzt und im Rahmen der Studie verwendet worden sind. Die Subskalen „Beruf und Bildung“ (9 Items) und „Heirat und Familie“ (4 Items) wurden von den Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt auf einer vierstufigen Likert-Skala (von 1=*sehr unwahrscheinlich* bis 4=*sehr wahrscheinlich*) beantwortet.

Explorative Faktoranalysen zeigen erwartungsgemäß eine zwei-faktorielle Lösung und alle Trennschärfen liegen im Bereich über  $r_{itc} > .40$  (vgl. Tab. C10 und Tab. C11, Anhang C). Die Güte der Skalen ist mit  $\alpha = .83$  bzw.  $\alpha = .91$  insgesamt als gut bis sehr gut zu bezeichnen (vgl. Tab. 12). Die Werte für die Schiefe der Skalen weisen aber darauf hin, dass die beiden Subskalen linksschief verteilt sind (z-Score für „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“:  $z = -0.73/0.11 = -6.64$ ,  $p < .001$ ; z-Score für „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“:  $z = -0.72/0.11 = -6.55$ ,  $p < .001$ ). Dies legt nahe, dass die meisten Jugendlichen in der vorliegenden Stichprobe davon ausgingen, dass sie heiraten und eine Familie gründen werden und dass sie zudem sehr optimistisch in Bezug auf die Erreichung ihrer beruflichen Ziele waren.

Tab. 12. Skalenkennwerte für die Skalen „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“ und „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ (MZP II)

Skala	N	Anzahl Items	Skalen- bildung	MW (SD)	Cron- bach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung	459	9	Mean.5*	3.12 (0.60)	.91	-.73 (.11)	.81 (.23)
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie	459	4	Mean.2*	2.96 (0.83)	.83	-.72 (.11)	-.33 (.23)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für fünf bzw. zwei Items Werte vorlagen

Für die Skala „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“ ergibt sich für die Kurtosis zudem ein z-Score von  $z=0.81/0.23=3.52$  ( $p<.001$ ), was darauf hinweist, dass für die Kurtosis der vorliegenden Skala zwar eine signifikante, praktisch aber nicht bedeutsame Abweichung von der Normalverteilung vorliegt.

Im nächsten Schritt wurden die Instrumente auf Messinvarianz zwischen der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und der Gruppe der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien untersucht (vgl. Tab. A12, Anhang A). Die Ergebnisse der Invarianztests zeigen, dass den Indikatoren des Modells bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund die gleiche zweidimensionale Faktorstruktur zugrunde liegt (Modell M1, konfigurale Invarianz) und zudem auch Invarianz der Faktorladungen konstatiert werden kann (Modell M2, metrische Invarianz). Für die Schätzung des Modells skalarer Invarianz (M3) ergibt sich aber, dass durch die Annahme identischer Konstanten in den beiden Gruppen im Vergleich zum Modell metrischer Invarianz eine signifikante Verschlechterung des Fits beobachtet werden kann ( $\Delta\chi^2_{SB}=131.31$ ,  $\Delta df=11$ ,  $p=.00$ ), wobei auch die anderen Anpassungsmaße auf eine bedeutsame Differenz im Modellfit hinweisen ( $\Delta CFI=.03$  und  $\Delta TLI=.02$ ).

Aus diesem Grund wurden auf Basis der Modifikationsindizes die Konstanten einzelner Items freigesetzt, um zu prüfen, für welche Items keine skalare Messinvarianz in den beiden Gruppen vorliegt. Die Ergebnisse zeigen, dass im Vergleich zu Modell M3 (skalare Invarianz) eine deutliche Verbesserung des Modellfits vorliegt ( $\Delta\chi^2_{SB}=855.65$ ,  $\Delta df=4$ ,  $p=.00$ ), wenn die Konstanten der Items  $ZE_{beruf4}$  („Ich werde die Dinge bekommen, die ich haben will“),  $ZE_{fam2}$  („Ich werde eigene Kinder haben.“),  $ZE_{fam3}$  („Ich werde heiraten, bevor ich 25 Jahre alt bin.“) und  $ZE_{fam4}$  („Meine Ehe wird für immer halten“) in beiden Gruppen frei geschätzt werden (Modell M3.1, partielle skalare Invarianz). Weiterhin zeigt sich, dass durch die Annahme partieller skalarer Invarianz (Modell M3.1) sowohl im Vergleich zum Modell metrischer Invarianz als auch im Vergleich zum Modell konfiguraler Invarianz keine signifikante Verschlechterung des Fits mehr beobachten lässt (vgl. Tab. A12, Anhang A). Insgesamt weist das Modell M3.1 einen akzeptablen Fit auf ( $CFI=0.93$ ,  $TLI=0.93$  und  $RMSEA=0.07$ ). Die Annahme partieller skalarer Messinvarianz kann damit für die Subskala „Zukunftserwartungen in

Bezug auf den Beruf“ bestätigt werden, da für diese Skala nur ein Item ( $ZE_{\text{beruf}4}$ ) keine skalare Invarianz aufweist. Für die Subskala „Zukunftserwartungen in Bezug auf Familie“ muss allerdings aufgrund fehlender Invarianz der Konstanten für drei von vier Items fehlende skalare Invarianz konstatiert werden, so dass für diese Variable nur metrische Invarianz vorliegt.

Die fehlende skalare Messinvarianz der Items  $ZE_{\text{fam}2}$  („*Ich werde eigene Kinder haben.*“),  $ZE_{\text{fam}3}$  („*Ich werde heiraten, bevor ich 25 Jahre alt bin.*“) und  $ZE_{\text{fam}4}$  („*Meine Ehe wird für immer halten*“) ist darauf zurückzuführen, dass im Vergleich zur Gruppe der Zuwanderer die Konstanten in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund geringer ausfallen. Inhaltlich bedeutet dies, dass sich die Befragten mit Migrationshintergrund bei gleicher Ausprägung auf der latenten Variable positiver zu diesen Statements äußerten als Nicht-Migranten. Dies könnte auf eine stärkere Familienorientierung von Zuwanderern und eine konservativere Einstellung in Bezug auf die Bedeutung der Ehe im Vergleich zu Nicht-Migranten zurückzuführen sein. Für das Item  $ZE_{\text{beruf}4}$  („*Ich werde die Dinge bekommen, die ich haben will*“) wiederum lassen sich in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund höhere Konstanten konstatieren als in der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dies bedeutet, dass sich die Befragten mit Migrationshintergrund bei gleicher Ausprägung auf der latenten Variable weniger positiv zu diesem Statement äußerten als Nicht-Migranten und damit augenscheinlich etwas pessimistischer in Bezug auf die Erfüllung ihrer Wünsche waren als diese.

#### 5.2.4.3 Elterliches Kontrollverhalten

Die Erfassung des Kontrollverhaltens der Eltern erfolgte anhand einer Adaption der Skala „Parental Control“ von Stattin und Kerr (2000). Die ursprüngliche Skala enthält sechs Fragen zum elterlichen Kontrollverhalten (Bsp.: „*Must you have your parents`permission before you go out during the weeknights?*“; vgl. Stattin & Kerr, 2000, S. 1075). Für die vorliegende Untersuchung wurden die Fragen übersetzt und als Aussagen formuliert (Bsp.: „*Ich brauche die Erlaubnis meiner Eltern, wenn ich unter der Woche abends ausgehen will.*“). Aufgrund der spezifischen Fragestellung der Studie wurde ein Item der ursprünglichen Skala von Stattin und Kerr (2000) ausgelassen, da es einen Aspekt erfasst, der für die Fragestellungen der Arbeit weniger relevant ist („*Do your parents require that you tell them how you spend your money?*“), und zusätzlich zwei selbst entwickelte Items aufgenommen („*Ich brauche die Erlaubnis meiner Eltern, wenn ich einen festen Freund/eine feste Freundin haben will*“ und „*Meine Eltern wollen wissen, mit wem ich befreundet bin*“). Die verwendete Skala enthält insgesamt sieben Items, die von den Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt auf einer vierstufigen Likertskala von 1=*trifft überhaupt nicht zu* bis 4=*trifft genau zu* beantwortet wurden.

Explorative Faktoranalysen zeigen erwartungsgemäß eine einfaktorielle Lösung und die Trennschärfen liegen alle im Bereich über  $r_{\text{itc}} > .40$  (vgl. Tab. 14, Anhang C). Die Güte der Skala ist mit  $\alpha = .88$  als gut zu bezeichnen (vgl. Tab. 13). Der Wert für die Kurtosis (z-Score:  $z = -0.85/0.23 = -3.70$ ,

$p < .001$ ) weist darauf hin, dass für die vorliegende Skala zwar eine signifikante, aber mit  $K > -1$  praktisch nicht bedeutsame Abweichung von der Normalverteilung vorliegt.

Tab. 13. Skalenkennwerte für die Skala „Elterliches Kontrollverhalten“ (MZP II)

Skala	N	Anzahl Items	Skalenbildung	MW (SD)	Cronbach's Alpha	Schiefe (SE)	Kurtosis (SE)
MZP II: Elterliches Kontrollverhalten	460	7	Mean.4*	2.57 (0.81)	.88	-.01 (.11)	-.85 (.23)

\* Skalenbildung erfolgte, wenn mindestens für vier Items Werte vorlagen

Die Messinvarianzprüfung (vgl. Tab. A13, Anhang A) ergibt für den Test auf konfigurale Invarianz in Modell M1 zunächst eine eingeschränkte Güte des vorliegenden Messmodells ( $\chi^2_{(28)}=107.55$ ,  $p=.00$ ,  $CFI=0.88$ ,  $TLI=0.81$  und  $RMSEA=0.12$ ). Die Modifikationsindizes weisen darauf hin, dass sich die Modellgüte deutlich verbessern lässt, wenn zwischen den Items Elkon2 („*Ich muss meine Eltern informieren, mit wem und wohin ich gehen werde, wenn ich am Samstagabend ausgehe.*“) und Elkon4 („*Meine Eltern wollen wissen, wo ich abends bin, mit wem ich unterwegs bin und was ich tun werde.*“) eine Korrelation der Residuen zugelassen wird. Für den Test auf konfigurale Invarianz wurde deshalb in einem nächsten Schritt (Modell M1.1) eine Korrelation dieser Residuen in beiden Gruppen zugelassen.

Der Test auf konfigurale Invarianz bei korrelierten Residuen (Modell M1.1) ergibt, dass den Indikatoren bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund die gleiche eindimensionale Faktorstruktur zugrunde liegt. Für das Modell M1.1 ergeben sich folgende Fit-Maße:  $\chi^2_{(26)}=63.86$ ,  $p=.00$ ,  $CFI=0.94$ ,  $TLI=0.90$  und  $RMSEA=0.09$ . Damit erfüllen alle Anpassungsmaße die erforderlichen Kriterien für eine akzeptable Modellgüte. Die weiteren Messinvarianzprüfungen ergeben, dass bei Annahme identischer Faktorladungen (Modell M2, metrische Invarianz) und identischer Konstanten (Modell M3, skalare Invarianz) in beiden Gruppen keine Verschlechterung des Modellfits zu beobachten ist und somit die Annahme starker faktorieller Invarianz für die Variable „MZP II: Elterliches Kontrollverhalten“ bestätigt werden kann. Insgesamt zeigt das Modell skalarer Invarianz die beste Modellanpassung (vgl. Tab. A13, Anhang A).

## 5.3 Beschreibung der Untersuchungsstichprobe der Hauptstudie

### 5.3.1 Auswahl der Untersuchungsstichprobe und Stichprobenmortalität

Für die Teilnahme an der Untersuchung wurden – aufgrund der spezifischen Fragestellung der Studie – vor allem solche Berliner Schulen<sup>9</sup> ausgewählt, die einen vergleichsweise hohen Migrantenteil aufweisen und zudem keine primär akademische Ausrichtung haben. Gymnasien wurden daher nicht in die Studie einbezogen.

Tab. 14. Anzahl der Schulen in der Hauptstudie nach Schulform und Bezirk

Bezirk	Anzahl Haupt- schulen	Anzahl Integrierte Haupt- und Realschulen	Anzahl Gesamt- schulen	Anzahl Schulen Gesamt (Bezirk)
Friedrichshain-Kreuzberg	1	1	1	3
Spandau	2 <sup>a</sup>	0	1	3
Mitte, Tiergarten und Wedding	1	0	1	2
Neukölln	1	0	0	1
Tempelhof-Schöneberg	0	1	0	1
Pankow/Weißensee	1	0	0	1
Anzahl Schulen Gesamt (Schulform)	6	2	3	11

<sup>a</sup> Zusatzstichprobe

Insgesamt konnten elf Schulen aus sechs verschiedenen Berliner Bezirken für die Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden, davon sechs Hauptschulen, zwei integrierte Haupt- und Realschulen sowie drei Gesamtschulen (vgl. Tab. 14).

Die ausgewählten Schulen befinden sich in sozial schwachen Bezirken Berlins und weisen einen Anteil von 30 Prozent und mehr (33.3 bis 92.1 Prozent) Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf. Nach dem Sozialindex von Berlin, der die sozialen Unterschiede zwischen den Bezirken Berlins beschreibt (Sozialstrukturatlas 2003, Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz, 2004), verteilen sich die Schulen wie in Tabelle 15 dargestellt. Berlin wird dazu in kleinräumige Einheiten, die so genannten Verkehrszellen, zerlegt und jeder Verkehrszelle ihr entsprechender Sozialindex zugewiesen. Der Sozialindex kann Werte zwischen 1 und 5 annehmen, wobei der Wert 5 die größte soziale Belastung anzeigt. Alle teilnehmenden Schulen befinden sich in Verkehrszellen mit einem hohen bis sehr hohen Sozialindex, d. h. in mittlerer bis ungünstiger sozialer

<sup>9</sup> Da das Projekt hauptverantwortlich nur durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie eine studentische Hilfskraft durchgeführt wurde und zunächst keine Drittmittel für Erhebungskosten zur Verfügung standen, musste sich die Stichprobenauswahl auf Berlin beschränken.

Lage. Für die Ergebnisinterpretation ist somit zu beachten, dass der Studie keine für Berlin repräsentative Stichprobe zugrunde liegt und die Anzahl der beteiligten Schulen zudem gering ist.

Tab. 15. Übersicht der Verteilung der Berliner Verkehrszellen, in denen die Stichprobenschulen zu finden sind, auf die Kategorien des Sozialindex

Sozialindex der Verkehrszelle	1	2	3	4	5
Anzahl Schulen	0	0	3	3	5

Insgesamt nahmen  $N=560$  Schülerinnen und Schüler an der Hauptstudie teil. Aus verschiedenen Gründen, wie etwa Krankheit einzelner Schülerinnen und Schüler, unentschuldigtem Fehlen oder Klassenausflüge, enthalten die Datensätze jedoch zu allen drei Messzeitpunkten fehlende Werte (vgl. Tab. 16). Zum ersten Messzeitpunkt wurde zunächst ein Stichprobenumfang von  $N=512$  Schülerinnen und Schüler aus den Abschlussklassen von neun Berliner Sekundarschulen angestrebt. Tatsächlich befragt werden konnten im Rahmen der Erhebung jedoch nur  $n=412$  Jugendliche (mit Migrationshintergrund:  $n=290$ , 70.4%; ohne Migrationshintergrund:  $n=96$ , 23.3%; nicht zuordenbar:  $n=26$ , 6.3%).

Da durch die Auswahl von Schulen mit relativ hohem Migrantenanteil zum ersten Messzeitpunkt weniger als  $n=100$  Jugendliche ohne Migrationshintergrund in der Stichprobe vertreten waren, wurden zum zweiten Messzeitpunkt zusätzlich  $N=48$  Schülerinnen und Schüler aus zwei Hauptschulen des Bezirks Spandau, die kurzfristig für das Projekt gewonnen werden konnten, mit einbezogen (Zusatzstichprobe). Die Gesamtstichprobe umfasste anschließend  $N=560$  Jugendliche (vgl. Tab. 16). Auch zum zweiten Messzeitpunkt konnten nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden; insgesamt wurden  $n=460$  Jugendliche tatsächlich befragt (mit Migrationshintergrund:  $n=244$ , 53%; ohne Migrationshintergrund:  $n=131$ , 28.5%; nicht zuordenbar:  $n=85$ , 18.5%).

Trotz der für die Teilnahme am postalischen dritten Messzeitpunkt zugesagten Incentives in Höhe von 20 Euro und trotz mehrmaliger Anschreiben war die Dropoutrate in der dritten Erhebungswelle mit fast 50% der Gesamtstichprobe sehr hoch (vgl. Tab. 16). Es wurden von insgesamt  $n=298$  Jugendlichen Fragebögen zurückgesandt (mit Migrationshintergrund:  $n=161$ , 54%; ohne Migrationshintergrund:  $n=85$ , 28.5%; nicht zuordenbar:  $n=52$ , 17.4%). Dabei waren weder für den zweiten noch für den dritten Messzeitpunkt Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und Zuwanderungshintergrund in den Ausfallraten zu identifizieren.

Tab. 16. Anzahl der Untersuchungsteilnehmer über die drei Messzeitpunkte der Hauptstudie

	Messzeitpunkt	Messzeitpunkt	Messzeitpunkt
	I	II	III
$N_{\text{Gesamt}}$ (angestrebte Gesamtstichprobe)	512 (100%)	560 (100%)	560 (100%)
davon Zusatzstichprobe	-	48	48
$n_{\text{realisiert}}$ (% der angestrebten Gesamtstichprobe)	412 (80.47%)	460 (82.14%)	298 (53.21%)
davon Zusatzstichprobe	-	48	28
$n_{\text{Missings}}$ (% der angestrebten Gesamtstichprobe)	100 (19.53%)	100 (17.86%)	262 (46.79%)

### 5.3.2 Soziodemografische Beschreibung der Untersuchungsstichprobe

Mädchen und Jungen waren etwa gleich häufig in der vorliegenden Stichprobe vertreten (vgl. Tab. 17). Die Betrachtung der Altersverteilung ergibt für das Ende des ersten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe (MZP I) einen Mittelwert von 16;45 Jahren (vgl. Tab. 17). Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (54.7%) waren zu diesem Zeitpunkt 15 bzw. 16 Jahre alt und 34.4% hatten das 17. Lebensjahr vollendet. Jeder zehnte Jugendliche (10.5%) war bereits 18 Jahre (10.1%) oder sogar 19 Jahre (0.4%) alt. Ein Jugendlicher (0.4%) war zu diesem Zeitpunkt erst 14 Jahre alt.

In Bezug auf den sozioökonomischen Status der Untersuchungsteilnehmer (vgl. Tab. 17) zeigt sich, korrespondierend zur Verteilung der Schulen hinsichtlich des Sozialindex, dass die Familien der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt einen eher geringen sozioökonomischen Status aufwiesen: Der Mittelwert für den HISEI lag in der vorliegenden Stichprobe bei  $MW=37.02$  mit einer Standardabweichung von  $SD=12.90$  ( $Min=15$ ,  $Max=85$ ). Demgegenüber lag der Mittelwert des sozioökonomischen Status im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2009 für Berlin bei  $MW=49.3$  mit einer Standardabweichung von  $SD=16.1$  (Knigge & Leucht, 2010). Und auch im Rahmen von PISA 2009 lag der Mittelwert mit  $MW=48.9$  bundesweit deutlich höher und die Standardabweichung von  $SD=15.6$  weist zudem auf eine heterogenere Verteilung des sozioökonomischen Status in der gesamtdeutschen Population hin (Ehmke & Jude, 2010).

In Bezug auf die Anzahl der Bücher im Haushalt (vgl. Tab. 17) gaben nur wenige Jugendliche (3.9%) an, überhaupt keine Bücher zu besitzen, während mehr als der Hälfte der Jugendlichen (51%) zwischen einem und 25 Büchern im Haushalt zur Verfügung standen. Etwas mehr als ein Drittel der Befragten (37.4%) gab an, dass ihre Familie zwischen 26 und 200 Büchern besitzt. Mehr als 200 Bücher im Haushalt standen insgesamt nur 7.7% der Stichprobe zur Verfügung. Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass die Elternhäuser der Untersuchungsteilnehmer durchschnittlich nur eine vergleichsweise geringe Bildungsnähe aufwiesen.

Tab. 17. Übersicht Schülermerkmale Hauptstudie: Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital

<b>Stichprobe (N=560)</b>	
<b>Geschlecht</b>	
Mädchen	263 (47%)
Jungen	296 (53%)
<i>N</i>	459
Ohne Angabe	1 (0.2%)
<b>Alter MZP I</b>	
<i>MW</i>	16.45
<i>SD</i>	0.83
<i>Range</i>	5
<i>N</i>	555
Ohne Angabe	5 (0.9%)
<b>Sozioökonomischer Status (HISEI)</b>	
<i>MW</i>	37.02
<i>SD</i>	12.90
<i>Range</i>	70
<i>N</i>	428
Ohne Angabe	132 (23.57)
<b>Kulturelles Kapital (Anzahl der Bücher im Haushalt)</b>	
0 = "keine Bücher"	22 (3.9%)
1 = "0–10 Bücher"	144 (25.9%)
2 = "11–25 Bücher"	140 (25.1%)
3 = "26–100 Bücher"	147 (26.4%)
4 = "101–200 Bücher"	61 (11%)
5 = "201–500 Bücher"	3 (0.5%)
6 = "mehr als 500 Bücher"	40 (7.2%)
<i>N</i>	557
Ohne Angabe	3 (0.54%)

Der weitaus größte Teil der Jugendlichen in der vorliegenden Stichprobe (55.5%) weist erwartungsgemäß einen Migrationshintergrund auf, d.h. beide Elternteile sind im Ausland geboren (vgl. Tab. 18). Nur bei etwa einem Drittel der Jugendlichen (27.9%) sind beide Elternteile (19.8%) oder zumindest ein Elternteil (8%) in Deutschland geboren. In Bezug auf die verschiedenen Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass der größte Anteil der Jugendlichen türkischer Herkunft ist (28.4%), gefolgt von Jugendlichen, deren Eltern in Deutschland (27.9%) oder in einem Land Vorder- oder Südasiens (z.B. in Libanon, Syrien, Irak, Jordanien, Pakistan) geboren sind (13.4%). Nur eine geringe Anzahl der Studienteilnehmer (11.8%) gehörten nicht diesen drei Herkunftsgruppen an (vgl. Tab. 18, „Sonstiges Herkunftsland“). Der größte Teil der Jugendlichen ist in Deutschland geboren und nur wenige Schülerinnen und Schüler sind selbst als Kind oder

Jugendlicher nach Deutschland eingewandert („1. Generation“: 12.5%). In Bezug auf den Generationsstatus zeigen sich aber deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Herkunftsgruppen: während in der Gruppe der Jugendlichen türkischer und vorder- bzw. südasiatischer Herkunft nur jeweils ein relativ geringer Anteil selbst zugewandert ist (13.3% bzw. 10.8%), sind fast 60% der Jugendlichen, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien, Russland oder einem anderen Land Europas, Asiens oder Afrikas stammen (Gruppe „Sonstiges Herkunftsland“), erst nach ihrer Geburt nach Deutschland eingewandert.

Tab. 18. Übersicht Schülermerkmale Hauptstudie: Migrationsstatus und Herkunftsgruppe

	Stichprobe (N=560)
<b>Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren)</b>	
Ohne Migrationshintergrund	156 (27.9%)
Mit Migrationshintergrund	311 (55.5%)
Ohne Angabe	93 (16.6%)
<b>Migrationsstatus</b>	
Kein Migrationshintergrund	111 (19.8%)
Ein Elternteil im Ausland geboren	45 (8%)
2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren	241 (43%)
1. Generation: Beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren	70 (12.5%)
Ohne Angabe	93 (16.6%)
<b>Herkunftsgruppe</b>	
Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren	156 (27.9%)
Beide Elternteile in Türkei geboren	159 (28.4%)
Beide Elternteile in Vorder- bzw. Südostasien geboren	75 (13.4%)
Beide Elternteile in „sonstigem Land“ geboren	66 (11.8%)
Ohne Angabe	104 (18.6%)
<b>Staatsbürgerschaft</b>	
Keine deutsche Staatsbürgerschaft	168 (30%)
deutsche Staatsbürgerschaft	235 (42%)
Ohne Angabe	157 (28%)

Weiterhin besaß der größte Anteil der befragten Schülerinnen und Schüler (42%) die deutsche Staatsbürgerschaft und nur etwa ein Drittel der Jugendlichen (30%) gab an, nicht über einen deutschen Pass zu verfügen (vgl. Tab. 18). Erwartungsgemäß verfügte dabei nur ein Drittel (33.3%) der Heranwachsenden der ersten Generation über die deutsche Staatsbürgerschaft, während mehr als die Hälfte der Jugendlichen der zweiten Generation einen deutschen Pass besaß (54.9%). Die höchsten Anteile an nicht-deutschen Staatsbürgern waren dabei in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft (53.9%) sowie für Heranwachsende, deren Eltern in einem „sonstigen“ Land geboren sind (58.2%), zu verzeichnen. Einschränkend muss allerdings hinzugefügt werden, dass mehr als jede/r vierte Jugendliche (28%) keine Angabe zur Staatsbürgerschaft gemacht hat.

Fast die Hälfte der Jugendlichen fühlte sich der islamischen Religionsgemeinschaft (49.6%) und 15.9% der Studienteilnehmer einer christlichen Religionsgemeinschaft verbunden. Insgesamt 2.9% der Jugendlichen gehörten einer anderen als der islamischen oder christlichen Religionsgemeinschaft an (vgl. Tab. 19). Nur 13.4% der Befragten gab an, sich keiner Religion zugehörig zu fühlen.

Tab. 19, Übersicht Schülermerkmale Hauptstudie: Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft

Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft	Stichprobe (N=560)
Keine Religionsgemeinschaft	75 (13.4%)
Islamische Religionsgemeinschaft	278 (49.6%)
Christliche Religionsgemeinschaft	89 (15.9%)
Andere nicht-christliche Religionsgemeinschaft	6 (1.1%)
Jüdische Religionsgemeinschaft	10 (1.8%)
Ohne Angabe	102 (18.2%)

## 5.4 Statistisches Vorgehen

### 5.4.1 Umgang mit fehlenden Werten

Wie bereits in Kapitel 5.3.1 beschrieben, enthalten die Datensätze zu allen drei Messzeitpunkten fehlende Werte. Dies ist in der empirischen Bildungsforschung ein häufig auftretendes Problem, insbesondere bei längsschnittlichen Studiendesigns (Lüdtke et al., 2007). Das Auftreten fehlender Werte ist mit drei grundsätzlichen Problemen verbunden (vgl. Lüdtke et al., 2007): Erstens reduziert sich die Stichprobengröße, was zu einer Reduzierung der Teststärke führen kann. Zweitens gehen die statistischen Standardverfahren von vollständigen Datenmatrizen aus. Und drittens kann es aufgrund von systematischen Unterschieden zwischen beobachteten und fehlenden Daten zu einer Verzerrung in den Parameterschätzungen kommen.

Nach einer Klassifikation von Rubin (1976) lassen sich drei Typen fehlender Werte unterscheiden: Treten fehlende Werte zufällig auf, d.h. der Ausfallprozess steht in keinem systematischen Zusammenhang mit den fehlenden Werten, spricht man erstens von vollständig zufällig fehlenden Werten (MCAR, *Missing Completely At Random*). Das Auftreten fehlender Werte steht bei Annahme von MCAR weder mit der Ausprägung der Variable selbst noch mit der Ausprägung anderer Variablen in Zusammenhang. Meist sind diese bei Annahme von MCAR geforderten Voraussetzungen in der Forschungspraxis jedoch nicht haltbar. Die Annahme MAR (*Missing At Random*) liegt zweitens vor, wenn die Werte zufällig fehlen, d.h. das Auftreten fehlender Werte hängt zwar mit der Ausprägung auf anderen Variablen zusammen, nicht aber mit der Ausprägung auf der jeweiligen Variablen selbst. Von nicht zufällig fehlenden Werten (MNAR, *Missing Not At Random*) wird drittens dann gesprochen, wenn

auch nach Kontrolle der im Datensatz vorhandenen anderen Variablen fehlende Werte von der Ausprägung auf der Variable selbst abhängen.

Die in der Vergangenheit gängigsten Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten, wie listenweiser und paarweiser Fallausschluss oder die Ersetzung von Mittelwerten, führen häufig zu systematisch fehlerhaften Schätzungen und werden deshalb heute als inakzeptabel betrachtet (Allison, 2001; Graham, 2009). So führt ein listenweiser Fallausschluss bei größeren Anteilen an fehlenden Werten beispielsweise zu einer Reduzierung der Teststärke. Gleichzeitig können bei Vorliegen von MAR oder MNAR zudem systematische Verzerrungen der Parameterschätzungen resultieren. Dies gilt auch, wenn statt listenweisem Ausschluss fehlende Werte durch Mittelwerte der entsprechenden Variablen ersetzt werden.

Um derartige Verzerrungen zu vermeiden, ist es inzwischen gängige Praxis, fehlende Werte auf Grundlage einer modellbasierten Struktur der Daten und mit Hilfe von leistungsstarken Schätzalgorithmen zu schätzen (vgl. Little & Rubin, 1987). Dabei lassen sich im Wesentlichen zwei Ansätze unterscheiden, die theoretisch äquivalent sind (Graham, et al. 2007; Graham, 2009; Lüdtke et al., 2007): das *Maximum-Likelihood-Verfahren* und das Verfahren der *Multiplen Imputation*. Bei *Maximum-Likelihood-Verfahren* (ML), wie dem in MPlus implementierten FIML (*Full Information Maximum-Likelihood*), werden Populationsparameter auf Basis der unvollständigen Datenmatrix in einem iterativen Verfahren geschätzt (ausführlicher: Allison, 2001). Beim Verfahren der *Multiplen Imputation* (MI) hingegen werden fehlende Werte mehrfach durch „plausible Werte“ ersetzt, wobei in der Regel fünf bis 20 vollständige Datensätze erzeugt werden (ausführlicher: Allison, 2001). Im Anschluss an die Imputation erfolgt eine Analyse der vollständigen Daten und die Ergebnisse der getrennten Analysen für die einzelnen Datensätze werden unter Berücksichtigung der Unsicherheit der Imputation nach den Formeln von Rubin (1987) zusammengefasst. Eine solche Schätzung der fehlenden Werte mithilfe des MI-Verfahrens lässt sich beispielsweise mit dem Statistikprogramm SPSS 18 durchführen. Sowohl das ML- als auch das MI-Verfahren beruhen dabei auf zwei Annahmen: 1. die Daten sind MAR und 2. es liegt eine multivariate Normalverteilung der Daten vor (Lüdtke et al., 2007). Eine Überprüfung der Annahmen MCAR und MAR ist jedoch zumeist nicht möglich, da dafür die fehlenden Werte auf der kritischen Variable bekannt sein müssten (Lüdtke et al., 2007). Es konnte aber nachgewiesen werden, dass beide Verfahren auch bei einer Verletzung dieser Annahmen zu besseren Parameterschätzungen führen als klassische Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten (Collins et al., 2001; Schafer & Graham, 2002).

Im Rahmen der vorliegenden Studie sind fehlende Werte sowohl auf relevanten Kovariaten (z.B. HISEI, Schulabschluss) als auch auf den abhängigen und unabhängigen Variablen zu verzeichnen. Der Anteil an fehlenden Werten bei den Modellvariablen liegt zumeist zwischen 0% und 34.1%, bei den Angaben zu den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen sowie bei den Modellvariablen, die zum dritten Messzeitpunkt erhoben wurden, zum Teil jedoch deutlich höher (42% bzw. 48%). Im Durchschnitt fehlen 26.01% der Werte.

Aufgrund des substanziellen Anteils fehlender Werte in den Daten, wurden diese mit der Software SPSS mithilfe des MI-Verfahrens ersetzt und zwanzig vollständige Datensätze erzeugt. Dabei wurden fehlende Werte auf folgenden Variablen, die vorrangig deskriptiven Zwecken dienten, nicht imputiert: Generationenstatus, Staatsbürgerschaft, Anzahl der Bücher im Haushalt, Religionszugehörigkeit und Zufriedenheit mit der Ausbildung. Ebenfalls nicht imputiert wurde das Geschlecht, da diese Variable mit  $n=1$  nur eine sehr geringe Missingrate aufwies. Alle genannten Variablen, mit Ausnahme der Religionszugehörigkeit, wurden aber als Hilfsvariablen im Imputationsmodell berücksichtigt, da gezeigt werden konnte, dass die Hinzunahme von Hilfsvariablen zu einer verbesserten Parameterschätzung führt (Graham, 2009). Zur Beantwortung der in Kapitel 4 dargestellten Fragestellungen wurden alle zwanzig Datensätze in Mplus eingelesen und die Ergebnisse der getrennten Analysen nach den Formeln von Rubin (1987) integriert.

### 5.4.2 Statistisches Vorgehen

Die in Kapitel 6.1 (Deskriptiver Ergebnisüberblick) dargestellten deskriptiven Analysen wurden mit dem Programm SPSS durchgeführt. Um zunächst einen ersten Überblick über die Datenlage zu ermöglichen, wurden dabei nur die tatsächlichen Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und keine Auswertung der imputierten Datensätze vorgenommen. Neben Angaben zu Häufigkeiten bzw. der Ausprägung der Kategorien für nominalskalierte Variablen sowie zu Mittelwerten und Standardabweichungen für metrische Variablen wurden Chi-Quadrat-Tests bzw. Varianzanalysen (ANOVAs) berechnet, um Aussagen zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen bzw. zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in den Ausprägungen treffen zu können.

Zur Beantwortung der in Kapitel 4 aufgeführten Fragestellungen der vorliegenden Arbeit (Kapitel 6.2: Hypothesengeleitete Analysen) wurden latente lineare Regressionen, logistische Regressionen sowie Strukturgleichungsmodelle mit dem Programm MPLUS 6.12 berechnet. Wie bei den in Kapitel 5.2 dargestellten Messinvarianzanalysen wurde dabei die geschachtelte Datenstruktur in MPlus über die Option *type = complex* berücksichtigt, d.h. die Berechnung der Standardfehler erfolgte unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler zum Teil unterschiedliche, zum Teil aber auch gleiche Schulen („Cluster“) besuchten. Ebenso wurde durch die Nutzung des MLR-Schätzers berücksichtigt, dass einige der Modellvariablen keine Normalverteilung aufweisen. Um eine möglichst sparsame Modellierung zu gewährleisten, wurden bei der Berechnung komplexer Strukturgleichungsmodelle weiterhin nur Kovariaten berücksichtigt, die mit einer der Modellvariablen einen signifikanten Zusammenhang aufweisen.

Da die Stichprobe mit  $N=560$  Jugendlichen eher klein ist, werden bei der Prüfung von Mittelwertunterschieden und der Berechnung von Regressionskoeffizienten im Folgenden auch Werte,

die auf einem Niveau von  $p < .10$  signifikant sind, als zumindest marginal signifikante Effekte interpretiert (Field, 2005).

## 6. Ergebnisse

Im Folgenden werden sowohl die deskriptiven Statistiken (Kap. 6.1.) als auch die Ergebnisse der verschiedenen hypothesengeleiteten Analysen (Kap. 6.2) dargestellt.

### 6.1 Deskriptiver Ergebnisüberblick

Da in der vorliegenden Arbeit zentral der Frage migrations- und geschlechtsbezogener Disparitäten am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung nachgegangen wird, sollen im Folgenden zunächst die deskriptiven Ergebnisse für alle verwendeten Variablen jeweils getrennt nach Geschlecht und Zuwanderungshintergrund dargestellt werden. Dies ermöglicht in einem ersten Schritt Aussagen darüber, ob und in welcher Weise sich Jungen und Mädchen einerseits sowie Jugendliche mit und ohne Zuwanderungshintergrund andererseits in den zentralen Variablen unterscheiden. Alle Analysen wurden jeweils auch differenziert nach Generationenstatus (1=*kein Zuwanderungshintergrund*, 2=*ein Elternteil im Ausland geboren*, 3=*zweite Generation* und 4=*erste Generation*) und Herkunftsgruppe (1=*kein oder nur ein Elternteil im Ausland geboren*, 2=*beide Elternteile in Türkei geboren*, 3=*beide Elternteile in Vorder- bzw. Südostasien geboren* und 4=*beide Elternteile in „sonstigem Land“ geboren*) durchgeführt und tabellarisch in Anhang D dokumentiert.

Neben Angaben zu Häufigkeiten, Mittelwerten und Standardabweichungen werden, wenn angemessen, auch die Signifikanzen von Gruppenunterschieden berichtet (Chi-Quadrat-Tests für nominal- und ordinalskalierte und Varianzanalysen (ANOVAs) für metrisch skalierte Variablen). Da neben der statistischen Signifikanz von Gruppenunterschieden auch die praktische Bedeutsamkeit von Mittelwertunterschieden auf den erhobenen Skalen relevant ist, werden neben den F-Werten ebenfalls die entsprechenden Effektstärken angegeben. Hierfür wird die Formel von Cohen (Cohen, 1988, 1992) genutzt:

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{(s_1^2 + s_2^2)/2}}$$

Dabei stellt  $\bar{x}_i$  den jeweiligen Mittelwert aus den beiden Stichproben und  $s_i^2$  die geschätzten Varianzen aus den beiden Stichproben dar.

Berichtet werden jeweils separat für Geschlecht und Zuwanderungshintergrund die deskriptiven Ergebnisse für soziodemografische Merkmale und leistungsbezogene Indikatoren (6.1.1), für berufs- und ausbildungsbezogene Merkmale (6.1.2) sowie für die auf Annahmen der Theorie des geplanten Verhaltens (TOPB) beruhenden und die weiteren psychologischen Variablen (6.1.3). Ferner werden die bivariaten Zusammenhänge zwischen den Variablen berichtet (6.1.4).

### 6.1.1 Soziodemografische Merkmale und leistungsbezogene Indikatoren

Nachfolgend werden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (Kap. 6.1.1.1) sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund (Kap. 6.1.1.2) für den sozioökonomischen Status und die leistungsbezogenen Indikatoren, wie Schulabschluss und Endjahresnoten in Mathematik und Deutsch, dargestellt.

#### 6.1.1.1 Unterschiede nach Geschlecht

In Bezug auf den sozioökonomischen Status, erfasst mit dem *Highest Socioeconomic Status within the Family* (HISEI), lassen sich keine Geschlechterunterschiede identifizieren (vgl. Tab. 20).

Tab. 20. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf sozioökonomischen Status sowie Endjahresnoten in Deutsch und Mathematik

Variable	Mädchen		Jungen		F (df)	p	d
	N	M (SD)	N	M (SD)			
<i>Sozioökonomischer Status</i>							
HISEI*	212	37.68 (12.98)	216	36.38 (12.83)	1.09 (1,427)	.296	.10
<i>Endjahresnoten</i>							
Deutsch	217	3.17 (0.78)	247	3.42 (0.83)	11.65 (1,462)	.001	-.31
Mathematik	217	3.50 (1.00)	247	3.38 (0.96)	1.53 (1,462)	.216	-.12

\* HISEI=Highest Socioeconomic Status within the Family

Signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern sind hingegen für die Endjahresnote<sup>10</sup> in Deutsch ( $F(1,462)=11.65$ ,  $p=.00$ ,  $d=-.31$ ) zu beobachten. Es zeigt sich, dass Mädchen durchschnittlich bessere Deutschnoten erhalten hatten als Jungen ( $M=3.17$  vs.  $M=3.42$ ). In Bezug auf die Mathematiknote ( $F(1,462)=1.53$ ,  $p=.22$ ) bestehen hingegen keine Gruppenunterschiede (vgl. Tab 20).

Wie in Tabelle 21 ersichtlich, lagen für insgesamt  $N=463$  Schülerinnen und Schüler Angaben zum erreichten Schulabschluss<sup>11</sup> vor. Wie bei einer Stichprobe von Haupt- und Gesamtschülern und -schülerinnen zu erwarten war, zeigt sich, dass der größte Anteil der befragten Jugendlichen (65.9%) einen einfachen oder erweiterten Hauptschulabschluss bei Beendigung der zehnten Jahrgangsstufe erreicht hatte. Nur sehr wenige Jugendliche verließen die Schule ohne bzw. mit einem berufsorientierten Abschluss (2.6%). Etwa jeder dritte Jugendliche schloss die zehnte Jahrgangsstufe mit einem Mittleren Schulabschluss ab (31.5%), wobei etwa jeder zehnte Jugendliche (9%) zudem die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erhalten hatte (vgl. Tab. D1, Anhang D).

Tab. 21. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern im erreichten Schulabschluss

Erreichter Schulabschluss	Gesamt		Mädchen		Jungen	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Kein oder berufsorientierter Schulabschluss	12	2.6	7	3.3	5	2.0
Einfacher oder Erweiterter Hauptschulabschluss	305	65.9	136	63.3	169	68.1
Mittlerer Schulabschluss (mit und ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe)	146	31.5	72	33.5	74	29.8
<b>Gesamt</b>	<b>463</b>	<b>100</b>	<b>215</b>	<b>100</b>	<b>248</b>	<b>100</b>

<sup>10</sup> Trotz des eigentlich ordinalen Skalenniveaus von Schulnoten wurden diese in der vorliegenden Arbeit wie intervallskalierte Variablen behandelt. Dies ist ein durchaus übliches Vorgehen in der Schul- und Unterrichtsforschung (z.B. Valtin & Wagner, 2004; Trautwein et al., 2006).

<sup>11</sup> Aufgrund der geringen Fallzahlen in den Zellen „Berufsorientierter Abschluss“ und „Abgangszeugnis“ für die Variable erreichter Schulabschluss (vgl. Tab. D1, D2, D4 und D7, Anhang D) wurden diese Kategorien zur Kategorie „Kein oder berufsorientierter Schulabschluss“ zusammengefasst, um die Interpretierbarkeit der Chi-Quadrat-Tests zu gewährleisten (Backhaus et al., 2006, S. 256). Für die Analysen wurden weiterhin die Kategorien „Einfacher Hauptschulabschluss“ und „Erweiterter Hauptschulabschluss“ zur Kategorie „Einfacher oder Erweiterter Hauptschulabschluss“ und die Kategorien „Mittlerer Schulabschluss“ und „Mittlerer Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe“ zur Kategorie „Mittlerer Schulabschluss (mit und ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe)“ zusammengefasst.

Obwohl Mädchen durchschnittlich etwas häufiger den Mittleren Schulabschluss erlangt hatten als Jungen (33.5% vs. 29.8%, vgl. Tab. 21) und zudem etwas häufiger eine Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe aufwiesen (10.7% vs. 7.3%, vgl. Tab. D1, Anhang D), lassen sich in der vorliegenden Stichprobe keine signifikanten Geschlechterunterschiede in Bezug auf den erreichten Schulabschluss identifizieren ( $\chi^2_{(2)}=1.59$ ,  $p=.45$ ).

### 6.1.1.2 Unterschiede nach Zuwanderungshintergrund

Für den sozioökonomischen Status der Familien von Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund zeigen sich erwartungsgemäß signifikante Gruppenunterschiede zuungunsten der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ( $F(1,403)=13.12$ ,  $p=.00$ ). Der Unterschied entspricht einem kleinen Effekt ( $d=.37$ ) und weist darauf hin, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien auch in der vorliegenden Stichprobe, die mehrheitlich Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Bezirken Berlins umfasst, einen geringeren sozioökonomischen Status aufwiesen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Tab. 22).

Tab. 22. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für sozioökonomischen Status sowie Endjahresnoten in Deutsch und Mathematik

Variable	Kein Zuwanderungs- hintergrund		Zuwanderungs- hintergrund		F (df)	P	d
	N	M (SD)	N	M (SD)			
<i>Sozioökonomischer Status</i>							
HISEI*	142	40.10 (14.01)	263	35.29 (12.00)	13.12 (1,403)	.000	.37
<i>Endjahresnoten</i>							
Deutsch	131	3.21 (0.80)	249	3.35 (0.83)	2.21 (1,378)	.138	-.17
Mathematik	131	3.31 (1.01)	249	3.50 (0.98)	3.15 (1,378)	.077	-.19

\* HISEI=Highest Socioeconomic Status within the Family

Differenzierte Analysen nach Generationenstatus und Herkunftsgruppe zeigen (vgl. Tab. D3 und D6, Anhang D), dass Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Generation am stärksten benachteiligt waren, während für Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil keine Unterschiede zu Personen ohne Zuwanderungshintergrund beobachtet werden können. Weiterhin

zeigen die Ergebnisse, dass Jugendliche, deren Eltern in der Türkei oder einem Land Vorder- oder Südostasiens geboren sind, den geringsten sozioökonomischen Status aufwiesen.

In Bezug auf leistungsbezogene Indikatoren (vgl. Tab. 22 und 23) weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zwar etwas schlechtere Noten erhalten hatten (Deutsch:  $M=3.35$  vs.  $M=3.21$ ; Mathematik:  $M=3.50$  vs.  $M=3.31$ ) und zudem seltener den Mittleren Schulabschluss erlangten (27.9% vs. 37.4%); diese Unterschiede lassen sich jedoch statistisch nicht gegen den Zufall absichern (Deutsch:  $F(1,378)=2.21$ ,  $p=.14$ ; Mathematik:  $F(1,378)=3.15$ ,  $p=.08$ ; Schulabschluss:  $\chi^2_{(2)}=4.15$ ,  $p=.13$ ). Und auch in Bezug auf den Generationenstatus und die verschiedenen Herkunftsgruppen lassen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede in den erhobenen leistungsbezogenen Merkmalen identifizieren (vgl. Tab. D3 – D8, Anhang D).

Tab. 23. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund im erreichten Schulabschluss

Erreichter Schulabschluss	Gesamt*		Kein Zuwanderungshintergrund		Zuwanderungshintergrund	
	N	%	N	%	N	%
Kein oder berufsorientierter Schulabschluss	12	3.2	5	3.8	7	2.8
Einfacher oder Erweiterter Hauptschulabschluss	248	65.6	77	58.8	171	69.2
Mittlerer Schulabschluss (mit und ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe)	118	31.2	49	37.4	69	27.9
<b>Gesamt</b>	<b>378</b>	<b>100</b>	<b>131</b>	<b>100</b>	<b>247</b>	<b>100</b>

## 6.1.2 Berufs- und ausbildungsbezogene Variablen

### 6.1.2.1 Unterschiede nach Geschlecht

#### *Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Klasse*

Wie in Tabelle 24 dargestellt, gaben etwa 17% der Schülerinnen und Schüler zum dritten Messzeitpunkt an, die 10. Klasse noch einmal zu wiederholen (Mädchen: 16.8%, Jungen: 16.9%). Entgegen den in Kapitel 2 dargestellten Befunden zur Ausbildungsbeteiligung von Mädchen und Jungen weisen die Ergebnisse weiterhin darauf hin, dass die männlichen Untersuchungsteilnehmer häufiger als die Mädchen der vorliegenden Stichprobe eine weiterführende Schule besuchten (34.5% vs. 26.5%) und auch etwas häufiger eine schulische Ausbildung absolvierten (9.9% vs. 6.5%).

Demgegenüber gaben etwas mehr Mädchen als Jungen an, eine duale Berufsausbildung begonnen zu haben (18.1% vs. 14.8%).

In Bezug auf den Besuch berufsvorbereitender Maßnahmen (Mädchen: 8.4%, Jungen: 9.9%) sowie in Bezug auf die Aufnahme einer unqualifizierten Tätigkeit (Mädchen: 1.3%, Jungen: 2.8%) und die Angabe, „etwas anderes“ zu machen (Mädchen: 7.7%, Jungen: 7.0%), sind hingegen nur sehr geringe Geschlechterunterschiede zu beobachten. Die weiblichen Untersuchungsteilnehmer (6.5%) gaben jedoch deutlich häufiger als die Jungen (0.7%) an, ein Praktikum zu absolvieren. Zudem gaben die Mädchen (8.4%) der vorliegenden Stichprobe häufiger als die Jungen (3.5%) an, sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe „gar nichts“ zu machen (vgl. Tab. 24).

Tab. 24. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe

„Was machst du zurzeit?“	Gesamt		Mädchen		Jungen	
	N	%	N	%	N	%
die 10. Klasse noch einmal wiederholen	50	16.8%	26	16.8%	24	16.9%
eine weiterführende Schule besuchen (z.B. gymnasiale Oberstufe, OSZ, Fachoberschule, Gymnasium)	90	30.3%	41	26.5%	49	34.5%
eine Ausbildung in einem Betrieb (z.B. Lehre beim Friseur, in der Arztpraxis, in der KFZ-Werkstatt)	49	16.5%	28	18.1%	21	14.8%
eine schulische Ausbildung (z.B. Berufsfachschule)	24	8.1%	10	6.5%	14	9.9%
ein Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundschuljahr an einer Berufsschule besuchen	27	9.1%	13	8.4%	14	9.9%
arbeiten/jobben, um Geld zu verdienen	6	2.0%	2	1.3%	4	2.8%
ein Praktikum	11	3.7%	10	6.5%	1	0.7%
Gar nichts	18	6.1%	13	8.4%	5	3.5%
etwas anderes	22	7.4%	12	7.7%	10	7.0%
<b>Gesamt</b>	<b>297</b>	<b>100</b>	<b>155</b>	<b>100</b>	<b>142</b>	<b>100</b>

### **Übergänge in eine vollqualifizierende Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem**

Wie in Tabelle 26 dargestellt, hatte ein halbes Jahr nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe insgesamt nur etwa jeder vierte Jugendliche (24.6%) eine vollqualifizierende Berufsausbildung

aufgenommen, wobei sich keine Unterschiede zwischen Mädchen (24.5%) und Jungen (24.6%) identifizieren lassen ( $\chi^2_{(1)}=0.00$ ,  $p=.98$ ). Auch für den Verbleib im Bildungssystem sind insgesamt keine signifikanten Geschlechterunterschiede zu beobachten ( $\chi^2_{(1)}=1.11$ ,  $p=.29$ ). Die Daten weisen dennoch darauf hin, dass fast jedes zehnte Mädchen (9.7%) und 6.3% der Jungen angab, zu diesem Zeitpunkt weder eine Berufsausbildung noch eine andere Form der (beruflichen) Bildung zu absolvieren (vgl. Tab. 25). Für diese Jugendlichen besteht den Ergebnissen früherer Studien zufolge ein hohes Risiko, auch langfristig ohne abgeschlossene Berufsausbildung zu bleiben und folglich auch nur geringe Beschäftigungschancen zu haben (vgl. Kap. 2).

Tab. 25. Übergänge in Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem nach Geschlecht

	Gesamt		Mädchen		Jungen	
	N	%	N	%	N	%
<i>MZP III: Ausbildungsaufnahme</i>						
Ausbildung aufgenommen	73	24.6	38	24.5	35	24.6
Keine Ausbildung aufgenommen	224	75.4	117	75.5	107	75.4
<i>MZP III: Verbleib im Bildungssystem</i>						
Verbleib	273	91.9	140	90.3	133	93.7
Kein Verbleib	24	8.1	15	9.7	9	6.3
<b>Gesamt</b>	<b>297</b>	<b>100</b>	<b>155</b>	<b>100</b>	<b>142</b>	<b>100</b>

### ***Berufswahlsicherheit und berufliche Aspirationen***

Wie in Tabelle 26 ersichtlich, war zum zweiten Messzeitpunkt, also am Ende des Schuljahres, insgesamt weniger als die Hälfte der befragten Jugendlichen (45.9%) „ganz sicher“, welchen Beruf sie nach Abschluss der Schule erlernen wollen, während ein hoher Anteil der Jugendlichen „unsicher“ in Bezug auf den Berufswunsch war (35.0%). Weiterhin zeigt sich, dass jede/r fünfte Jugendliche (19.2%) nicht wusste, welchen Beruf er oder sie zukünftig ergreifen will, was auf eine insgesamt hohe Verunsicherung in der Berufswahl für die vorliegende Stichprobe verweist. Es lassen sich keine statistisch signifikanten Geschlechterunterschiede identifizieren ( $\chi^2_{(2)}=5.03$ ,  $p=.08$ ). Zumindest tendenziell waren Jungen jedoch etwas unsicherer in Bezug auf ihren Berufswunsch als die Mädchen.

Tab. 26. Sicherheit in Bezug auf den Berufswunsch nach Geschlecht

„Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen willst?“	Gesamt		Mädchen		Jungen	
	N	%	N	%	N	%
„Ja, ganz sicher“	206	45.9	97	46.0	109	45.8
„Ja, aber unsicher“	157	35.0	82	38.9	75	31.5
„Nein“	86	19.2	32	15.2	54	22.7
<b>Gesamt</b>	<b>449</b>	<b>100</b>	<b>211</b>	<b>100</b>	<b>238</b>	<b>100</b>

Insgesamt hatten zum zweiten Messzeitpunkt  $N=327$  Personen Angaben zu ihrem Berufswunsch gemacht. Diese wurden kodiert und es wurde der *International Socioeconomic Index of Occupational Status* (ISEI) als Index für den sozioökonomischen Status des jeweiligen Berufes gebildet. Analysiert man diese so gewonnenen ISEI-Werte (vgl. Tab. 27), zeigten Mädchen etwas höhere berufliche Aspirationen auf als Jungen ( $F(1,326)=5.49$ ,  $p=.02$ ,  $d=.26$ ). In Bezug auf die Studierneigung, d.h. den Anteil der Personen die einen Beruf aufnehmen möchten für den ein Studium erforderlich ist, lassen sich jedoch keine signifikanten Geschlechterunterschiede identifizieren ( $\chi^2_{(1)}=1.32$ ,  $p=.92$ ). Etwa jede/r zehnte Jugendliche gab an, einen Beruf ergreifen zu wollen, für den ein Studium erforderlich ist (vgl. Tab. 28).

Tab. 27. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in beruflichen Aspirationen (ISEI des gewünschten Berufes)

	Mädchen		Jungen		<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>P</i>	<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>N</i>	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
ISEI des Berufswunsches	171	45.79 (14.87)	156	42.13 (13.18)	5.49 (1,326)	.020	.26

\*ISEI= *International Socioeconomic Index of Occupational Status*

Tab. 28. Studierneigung nach Geschlecht

Studium für gewünschten Beruf erforderlich?	Gesamt		Mädchen		Jungen	
	N	%	N	%	N	%
Ja	37	11.4	19	11.2	18	11.6
Nein	287	88.6	150	88.8	137	88.4
<b>Gesamt</b>	<b>324</b>	<b>100</b>	<b>169</b>	<b>100</b>	<b>155</b>	<b>100</b>

**Bewerbungs- und Suchverhalten**

Wie in Tabelle 29 dargestellt, war die durchschnittliche Anzahl der verschickten Bewerbungen für einen Ausbildungsplatz mit  $M=2.11$  Bewerbungen zum ersten Messzeitpunkt am geringsten und mit durchschnittlich  $M=12.39$  Bewerbungen sechs Monate nach Beendigung der zehnten Jahrgangsstufe (MZPIII) am größten. Weiterhin zeigt sich, dass die untersuchten Jugendlichen durchschnittlich nur  $M=1.27$  Bewerbungsgespräche zum zweiten Erhebungszeitpunkt und  $M=1.61$  Bewerbungsgespräche zum dritten Erhebungszeitpunkt gehabt hatten. Es lassen sich keine Geschlechterunterschiede für die Anzahl der Bewerbungen und die Anzahl der Bewerbungsgespräche identifizieren (vgl. Tab. 29).

Tab. 29. Bewerbungsanzahl und Anzahl Bewerbungsgespräche nach Geschlecht

	Gesamt		Mädchen		Jungen		F (df)	p	d
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)			
<i>Anzahl verschickter Bewerbungen</i>									
MZP I	339	2.11 (5.02)	168	1.66 (3.97)	171	2.56 (5.85)	2.78 (1,338)	.096	-.18
MZP II	369	11.01 (18.58)	183	10.43 (18.83)	186	11.59 (18.37)	0.36 (1,368)	.551	-.06
MZP III	294	12.39 (21.09)	154	12.30 (22.47)	140	12.49 (19.54)	0.06 (1,293)	.937	-.01
<i>Anzahl Bewerbungsgespräche</i>									
MZP II	374	1.27 (2.58)	183	1.25 (2.97)	191	1.28 (2.14)	0.02 (1,373)	.890	-.01
MZP III	296	1.61 (3.76)	155	1.63 (3.93)	141	1.60 (3.59)	0.01 (1, 295)	.945	.01

Demgegenüber zeigt sich in Bezug auf das regionale Suchverhalten der Jugendlichen, dass Jungen häufiger als Mädchen bereit waren, für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz umzuziehen ( $\chi^2_{(2)}=9.52$ ,  $p=.01$ ) (vgl. Tab. 30). So gaben mehr als die Hälfte der Schülerinnen (54.2%) an, nicht bereit zu sein, in die nähere Umgebung von Berlin oder sogar deutschlandweit nach Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätzen zu suchen, während dies nur auf 40.8% der Schüler zutraf. Insgesamt konnte sich etwa jede/r vierte Jugendliche (24.2%) vorstellen, für einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz innerhalb von Deutschland umzuziehen, wobei dies nur bei 18.9% der Mädchen, aber bei 29% der Jungen der Fall war (vgl. Tab. 30).

Tab. 30. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern im regionalen Suchverhalten

„Würdest du für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz umziehen?“	Gesamt		Mädchen		Jungen	
	N	%	N	%	N	%
Ja, deutschlandweit	109	24.2	40	18.9	69	29.0
Ja, aber nur in die nähere Umgebung (50-80 km von Berlin)	129	28.7	57	26.9	72	30.3
Nein	212	47.1	115	54.2	97	40.8
<b>Gesamt</b>	<b>450</b>	<b>100</b>	<b>212</b>	<b>100</b>	<b>238</b>	<b>100</b>

### ***Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche und Zufriedenheit mit der Ausbildung***

Für die beiden Skalen „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche: Fehlende Unterstützung“ und „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche: Wahrgenommene Diskriminierung“ lassen sich keine signifikanten Geschlechterunterschiede identifizieren (vgl. Tab. 31). Die Ergebnisse weisen weiterhin darauf hin, dass Mädchen ( $M=3.19$ ) durchschnittlich etwas zufriedener mit der begonnenen Ausbildung waren als die männlichen Befragten ( $M=2.92$ ,  $d=.31$ ), der Geschlechterunterschied lässt sich jedoch aufgrund der geringen Stichprobengröße für diese Variable nicht statistisch gegen den Zufall absichern ( $F(1,83)=2.00$ ,  $p=.16$ ).

Tab. 31. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern für Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche und Zufriedenheit mit der Ausbildung

Variable	Mädchen		Jungen		F (df)	p	d
	N	M (SD)	N	M (SD)			
<i>MZP III: Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche</i>							
Fehlende Unterstützung	153	2.14 (0.82)	139	2.22 (0.80)	0.79 (1,291)	.376	-.10
Wahrgenommene Diskriminierung	153	2.07 (0.73)	138	2.09 (0.73)	0.03 (1,290)	.872	-.03
<i>MZP III: Zufriedenheit mit der Ausbildung</i>							
	41	3.19 (0.83)	43	2.92 (0.92)	2.00 (1,83)	.161	.31

### 6.1.2.2 Unterschiede nach Zuwanderungshintergrund

#### *Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Klasse*

Wie in Tabelle 32 dargestellt, gaben Jugendliche aus Zuwandererfamilien zum dritten Messzeitpunkt deutlich häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund an, die 10. Klasse noch einmal zu wiederholen (18% vs. 11.9%). In Bezug auf den Generationenstatus und die verschiedenen Herkunftsgruppen differenzierte Analysen weisen darauf hin, dass Jugendliche der 1. Generation sowie Jugendliche türkischer Herkunft die höchsten Wiederholerraten aufwiesen (vgl. Tab. D9 und D10, Anhang D).

Mehr als jede/r dritte Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund (35.4%) besuchte weiterhin eine weiterführende Schule, während dies nur bei etwa jedem vierten Jugendlichen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (26.2%) der Fall war. Heranwachsende der ersten und zweiten Generation (40% bzw. 34.1%) wählten diese Option besonders häufig, während Jugendliche mit nur einem im Ausland geboren Elternteil sogar seltener eine weiterführende Schule besuchten als Schülerinnen und Schüler, deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind (20% vs. 28.1%) (vgl. Tab. D9, Anhang D). In Bezug auf die verschiedenen Herkunftsgruppen zeigt sich, dass fast die Hälfte der Jugendlichen, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens geboren sind (46.3%), und jede/r dritte Jugendliche türkischer Herkunft (32.5%) nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe zunächst weiterhin eine Schule besuchte (vgl. Tab. D10, Anhang D).

Für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung zeigt sich (vgl. Tab. 32), dass Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund deutlich häufiger als Jugendliche aus Zuwandererfamilien angaben, eine Lehre begonnen zu haben (27.4% vs. 11.8%). Für schulische Ausbildungen lassen sich hingegen deutlich geringere Unterschiede zwischen Heranwachsenden mit und ohne Zuwanderungshintergrund beobachten (8.1% vs. 9.5%). Diese Ergebnistendenz bestätigt sich auch mit Blick auf den Generationenstatus und die Herkunftsgruppen der Jugendlichen, wobei Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens (12.2%) oder der Türkei (10.0%) geboren sind, besonders selten eine duale Berufsausbildung begonnen hatten (vgl. Tab. D9 und D10, Anhang D).

Tab, 32. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe

„Was machst du zurzeit?“	Gesamt		Kein Zuwanderungshintergrund		Zuwanderungshintergrund	
	N	%	N	%	N	%
die 10. Klasse noch einmal wiederholen	39	15.9%	10	11.9%	29	18.0%
eine weiterführende Schule besuchen (z.B. gymnasiale Oberstufe, OSZ, Fachoberschule, Gymnasium)	79	32.2%	22	26.2%	57	35.4%
eine Ausbildung in einem Betrieb (z.B. Lehre beim Friseur, in der Arztpraxis, in der KFZ-Werkstatt)	42	17.1%	23	27.4%	19	11.8%
eine schulische Ausbildung (z.B. Berufsfachschule)	21	8.6%	8	9.5%	13	8.1%
ein Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundschuljahr an einer Berufsschule besuchen	17	6.9%	3	3.6%	14	8.7%
arbeiten/jobben, um Geld zu verdienen	6	2.4%	3	3.6%	3	1.9%
ein Praktikum	7	2.9%	2	2.4%	5	3.1%
Gar nichts	15	6.1%	4	4.8%	11	6.8%
etwas anderes	19	7.8%	9	10.7%	10	6.2%
<b>Gesamt</b>	<b>245</b>	<b>100</b>	<b>84</b>	<b>100</b>	<b>161</b>	<b>100</b>

Während Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund berufsvorbereitende Maßnahmen absolvierten (8.7% vs. 3.6%) und zudem auch etwas häufiger angaben, nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe „gar nichts“ zu machen (6.8% vs. 4.8%), lassen sich in Bezug auf die Aufnahme eines Praktikums (3.1% vs. 2.4%) nur sehr geringe Gruppenunterschiede identifizieren (vgl. Tab. 32). Berufsvorbereitende Maßnahmen wurden dabei vor allem von Heranwachsenden der ersten und zweiten Generation (5.7% und 9.5%) sowie von Jugendlichen, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens (9.8%) oder der Türkei (11.3%) geboren sind, aufgenommen (vgl. Tab. D9 und D10, Anhang D). Die höchsten Anteile Jugendlicher, die angaben, nach Schulabschluss „gar nichts“ zu machen, fanden sich weiterhin bei Heranwachsenden der ersten Generation (8.6%) sowie bei Jugendlichen, deren Eltern in einem „sonstigen“ Land (14.7%) oder der Türkei (6.3%) geboren sind (vgl. Tab. D9 und D10, Anhang D). Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund gaben zu diesem Zeitpunkt zudem häufiger als Heranwachsende aus Zuwandererfamilien an, eine unqualifizierte Tätigkeit aufgenommen zu haben (3.6% vs. 1.9%) oder „etwas anderes“ zu machen (10.7% vs. 6.2%).

### **Übergänge in eine vollqualifizierende Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem**

Wie in Tabelle 33 dargestellt, hatten Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe mit insgesamt 36.9% fast doppelt so häufig eine Berufsausbildung aufgenommen als Jugendliche aus Zuwandererfamilien mit 19.9% und wiesen damit eine signifikant höhere Übergangsrates in vollqualifizierende Ausbildungsgänge auf ( $\chi^2_{(1)}=8.38$ ,  $p=.00$ ). Für den Verbleib im Bildungssystem lassen sich hingegen zu diesem Zeitpunkt keine Gruppenunterschiede identifizieren ( $\chi^2_{(1)}=0.01$ ,  $p=.92$ ) (vgl. Tab. 33).

Tab. 33. Übergänge in Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem nach Zuwanderungshintergrund

	Gesamt		Kein Zuwanderungshintergrund		Zuwanderungshintergrund	
	N	%	N	%	N	%
<i>MZP III: Ausbildungsaufnahme</i>						
Ausbildung aufgenommen	63	25.7	31	36.9	32	19.9
Keine Ausbildung aufgenommen	182	74.3	53	63.1	129	80.1
<i>MZP III: Verbleib im Bildungssystem</i>						
Verbleib	224	91.4	77	91.7	147	91.3
Kein Verbleib	21	8.6	7	8.3	14	8.7
<b>Gesamt</b>	<b>245</b>	<b>100</b>	<b>84</b>	<b>100</b>	<b>161</b>	<b>100</b>

In Bezug auf den Generationenstatus (vgl. Tab. D11, Anhang D) zeigt sich, dass Jugendliche der ersten und zweiten Generation besonders niedrige Übergangsrates in eine vollqualifizierende Ausbildung aufwiesen (20% bzw. 19.8%), während Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil (45%) sogar etwas häufiger in eine Berufsausbildung eingemündet waren als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (34.4%) ( $\chi^2_{(3)}=9.28$ ,  $p=.03$ ). Es sind jedoch wiederum keine signifikanten Gruppenunterschiede für den Verbleib im Bildungssystem zu beobachten ( $\chi^2_{(3)}=0.38$ ,  $p=.94$ ).

Wie in Abbildung 13 dargestellt ist (vgl. auch Tab. D12, Anhang D), weisen nach den verschiedenen Herkunftsgruppen differenzierte Analysen darauf hin, dass Jugendliche türkischer Herkunft mit einer Übergangsrates von 18.8% am stärksten benachteiligt waren, insgesamt jedoch für alle Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund deutliche Nachteile beim Zugang zu einer Berufsausbildung im Vergleich zu Personen ohne Zuwanderungshintergrund bestanden ( $\chi^2_{(3)}=8.26$ ,  $p=.04$ ). Weiterhin hatten Jugendliche, deren Eltern in einem „sonstigen Land“ geboren sind, mit 20.6% besonders häufig

das Bildungssystem verlassen, während zwischen den anderen Herkunftsgruppen nur vergleichsweise geringe Unterschiede bestanden ( $\chi^2_{(3)}=7.35$ ,  $p=.06$ ) (vgl. auch Tab. D12, Anhang D).

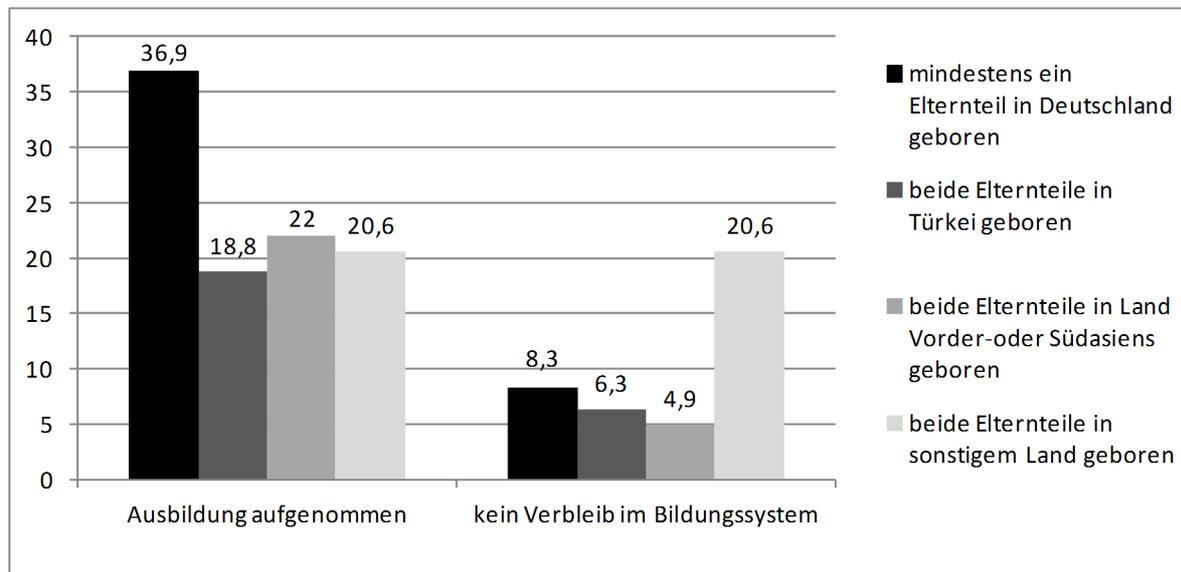


Abb. 13. Prozentualer Anteil der Jugendlichen, die sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufgenommen bzw. das Bildungssystem verlassen hatten, nach Herkunftsgruppe

### **Berufswahlsicherheit und berufliche Aspirationen**

Bezüglich der Berufswahlsicherheit (vgl. Tab. 34) zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede ( $\chi^2_{(2)}=12.12$ ,  $p=.00$ ). Jugendliche aus Zuwandererfamilien (21.3%) gaben am Ende der zehnten Jahrgangsstufe deutlich häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (13.2%) an, noch keinen konkreten Berufswunsch nennen zu können. Weiterhin waren fast 60% der Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund „ganz sicher“, welchen Beruf sie erlernen wollen, während dies bei nicht einmal der Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien (40.8%) der Fall war.

Auch für die Berufswahlsicherheit zeigt sich, dass Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil ähnliche Ergebnistendenzen aufweisen wie Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Tab. D13, Anhang D). So waren jeweils etwa 60% (59.4% bzw. 59.8%) „ganz sicher“, welchen Beruf sie ergreifen wollen, und nur ein geringer Anteil gab an, noch keine konkreten Berufsvorstellungen zu haben (9.4% bzw. 14.4%). Demgegenüber zeigten Jugendliche der ersten und zweiten Generation deutlich größere Unsicherheiten bei der Berufswahl, wobei ein relativ großer Anteil an Jugendlichen auch am Ende der zehnten Jahrgangsstufe noch nicht wusste, welchen Beruf er oder sie zukünftig ausüben will (26.3% bzw. 19.7%) ( $\chi^2_{(6)}=14.17$ ,  $p=.03$ ).

Tab. 34. Sicherheit in Bezug auf den Berufswunsch nach Zuwanderungshintergrund

„Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen willst?“	Gesamt		Kein Zuwanderungshintergrund		Zuwanderungshintergrund	
	N	%	N	%	N	%
„Ja, ganz sicher“	175	47.4	77	59.7	98	40.8
„Ja, aber unsicher“	126	34.1	35	27.1	91	37.9
„Nein“	68	18.4	17	13.2	51	21.3
<b>Gesamt</b>	<b>369</b>	<b>100</b>	<b>129</b>	<b>100</b>	<b>240</b>	<b>100</b>

In Bezug auf die verschiedenen Herkunftsgruppen (vgl. Tab. D14, Anhang D) lässt sich konstatieren, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südasiens (25%) bzw. in einem „sonstigen“ Land geboren sind (27.3%), die größten Unsicherheiten hinsichtlich der Berufswahl aufwiesen, während Jugendliche türkischer Herkunft (17.4%) nur geringfügig häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (13.2%) keinen konkreten Berufswunsch äußern konnten. Allerdings war der Anteil derjenigen, die „ganz sicher“ in Bezug auf ihren zukünftigen Beruf sind, in allen Zuwanderergruppen deutlich geringer als bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund ( $\chi^2_{(6)}=15.89, p=.01$ ).

Erwartungsgemäß zeigen sich für die beruflichen Aspirationen (vgl. Tab. 35) ebenfalls signifikante Gruppenunterschiede, wobei Heranwachsende aus Zuwandererfamilien durchschnittlich höhere Aspirationen aufwiesen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund ( $F(1,267)=11.36, p=.00$ ). Vergleicht man die beruflichen Aspirationen der Jugendlichen, d.h. die ISEI-Werte für die angestrebten Berufe, mit den (H)ISEI-Werten für den sozioökonomischen Status der Familie wird deutlich, dass der Unterschied zwischen diesen beiden Werten in der Gruppe der Migranten ( $MW= 35.29$  vs.  $MW=46.70$ ) mit einer Differenz von mehr als zehn Punkten deutlich größer war als in der Gruppe der Nicht-Migranten mit einer Differenz von weniger als einem Punkt ( $MW= 40.10$  vs.  $MW=40.87$ ). Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte wählten demnach einen Beruf, der dem der Eltern in Bezug auf den sozioökonomischen Status sehr ähnlich ist. Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund wiesen hingegen im Vergleich zu den ausgeübten Berufen der Eltern besonders hohe berufliche Aspirationen auf.

Tab. 35. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in beruflichen Aspirationen (ISEI)

	Kein Zuwanderungshintergrund		Zuwanderungshintergrund		F (df)	P	d
	N	M (SD)	N	M (SD)			
Aspirationen	102	40.87 (12.51)	166	46.70 (14.47)	11.36 (1,267)	.001	-.43

Nach Generationenstatus und Herkunftsgruppe differenzierte Analysen (vgl. Tab. D15 und D16, Anhang D) weisen darauf hin, dass Jugendliche der ersten und zweiten Generation die höchsten Aspirationen zeigten ( $M=46.10$  bzw.  $M=46.90$ ), während Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil ( $M=43.15$ ) eine Mittelstellung einnahmen ( $F(3,267)=4.13$ ,  $p=.01$ ). Weiterhin zeigt sich, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund höhere Aspirationen aufwiesen als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Jugendliche türkischer Herkunft ( $M=45.93$ ) und Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens geboren sind ( $M=49.54$ ), zeigten jedoch die höchsten beruflichen Aspirationen ( $F(3,260)=4.53$ ,  $p=.00$ ).

Für die Studierneigung lassen sich hingegen keine signifikanten Gruppenunterschiede identifizieren ( $\chi^2_{(1)}=2.23$ ,  $p=.14$ ) (vgl. Tab. 36). Dies trifft auch auf die nach Generationenstatus ( $\chi^2_{(3)}=2.79$ ,  $p=.43$ ) und die nach den verschiedenen Herkunftsgruppen ( $\chi^2_{(3)}=5.43$ ,  $p=.14$ ) differenzierten Analysen zu (vgl. Tab. D17 und D18, Anhang D).

Tab. 36. Studierneigung nach Zuwanderungshintergrund

Studium erforderlich für gewünschten Beruf	Gesamt		Kein Zuwanderungshintergrund		Zuwanderungshintergrund	
	N	%	N	%	N	%
Ja	31	11.6	8	7.8	23	13.9
Nein	237	88.4	94	92.2	143	86.1
<b>Gesamt</b>	<b>268</b>	<b>100</b>	<b>102</b>	<b>100</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

Wie in Abbildung 14 zu erkennen ist, ergeben sich allerdings Hinweise darauf, dass Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens geboren sind, eine besonders hohe Studierneigung aufweisen, wobei etwa jede/r Fünfte (21.6%) angab, einen Beruf ergreifen zu wollen, für den ein Studium erforderlich ist.

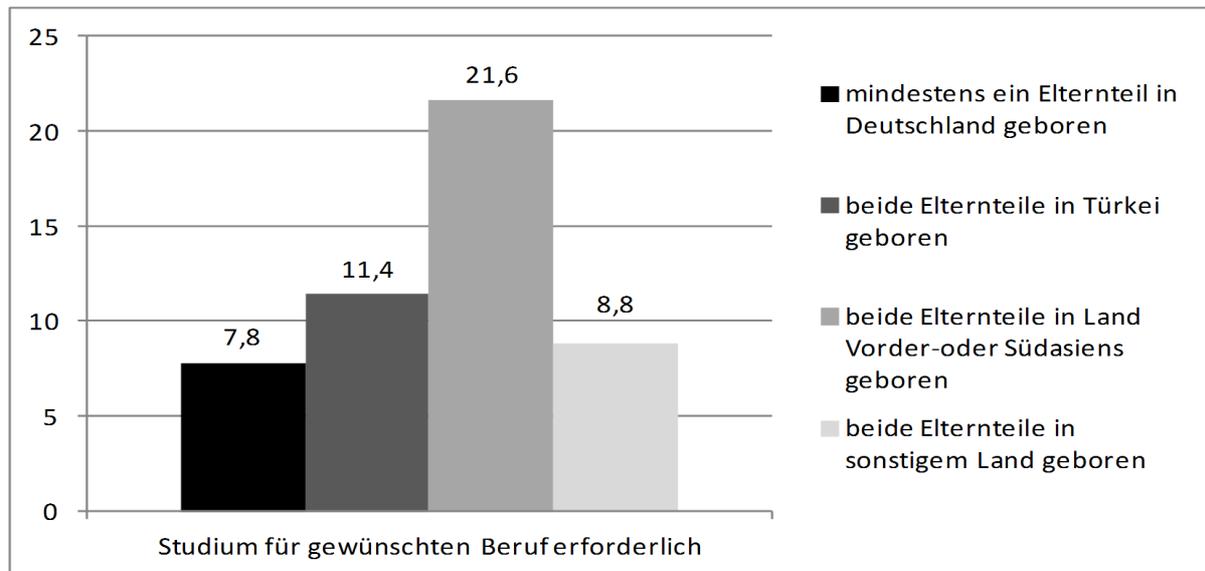


Abb. 14. Prozentualer Anteil an Berufswünschen, für die ein Studium erforderlich ist, nach Herkunftsgruppe

### **Bewerbungs- und Suchverhalten**

In Bezug auf die Anzahl verschickter Bewerbungen (vgl. Tab. 37) zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede nur für den ersten und zweiten Messzeitpunkt, wobei Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund durchschnittlich weniger Bewerbungen verschickt hatten als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (MZPI:  $F(1,315)=4.86$ ,  $p=.03$ ; MZPII:  $F(1,299)=4.51$ ,  $p=.04$ ). Zum dritten Messzeitpunkt, d.h. sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe, lassen sich hingegen keine signifikanten Gruppenunterschiede mehr identifizieren ( $F(3,242)=1.41$ ,  $p=.24$ ).

Nach Generationenstatus differenzierte Analysen ergeben für keinen der drei Messzeitpunkte einen signifikanten Gruppenunterschied in der Anzahl der verschickten Bewerbungen, auch wenn sich in der Tendenz ebenfalls zeigt, dass Jugendliche der ersten und zweiten Generation insgesamt weniger Bewerbungen verschickt hatten als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Tab. D19, Anhang D). In Bezug auf die verschiedenen Herkunftsgruppen (vgl. Tab. D20, Anhang D) weisen die Analysen darauf hin, dass Jugendliche türkischer Herkunft mit Abstand die geringsten Bewerbungsbemühungen zeigten und die Gruppenunterschiede zum zweiten und dritten Messzeitpunkt signifikant sind (MZPII:  $F(3,292)=2.93$ ,  $p=.03$ ; MZPIII:  $F(3,233)=3.12$ ,  $p=.03$ ); für den ersten Messzeitpunkt können dagegen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Herkunftsgruppen identifiziert werden ( $F(3,305)=1.83$ ,  $p=.14$ ).

Tab. 37. Bewerbungsanzahl und Anzahl Bewerbungsgespräche nach Zuwanderungshintergrund

	Kein Zuwanderungs- hintergrund		Zuwanderungshinter- grund		F (df)	p	d
	N	M (SD)	N	M (SD)			
<i>Anzahl verschickter Bewerbungen</i>							
MZP I	81	3.24 (7.63)	235	1.79 (3.84)	4.86 (1,315)	.028	.25
MZP II	111	13.55 (19.57)	189	9.04 (16.61)	4.51 (1,299)	.035	.25
MZP III	84	13.98 (21.68)	159	10.69 (19.92)	1.41 (1,242)	.236	.15
<i>Anzahl Bewerbungsgespräche</i>							
MZP II	112	1.79 (2.99)	194	0.90 (2.15)	8.96 (1,305)	.003	.81
MZP III	84	2.07 (2.93)	160	0.97 (2.85)	8.07 (1,243)	.005	.38

Analysen der Anzahl der Bewerbungsgespräche (vgl. Tab. 37) zeigen sowohl für den zweiten als auch für den dritten Messzeitpunkt signifikante Gruppenunterschiede (MZPII:  $F(3,305)=8.96$ ,  $p=.00$ ; MZPIII:  $F(3,243)=8.07$ ,  $p=.01$ ): im Durchschnitt hatten Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund zu beiden Erhebungszeitpunkten etwa doppelt so viele Bewerbungsgespräche absolviert wie Jugendliche aus Zuwandererfamilien. Am Ende der zehnten Jahrgangsstufe war dieser Unterschied mit einer Effektstärke von  $d=.81$  besonders ausgeprägt, verringerte sich jedoch sechs Monate später etwas ( $d=.38$ ).

Auch in Bezug auf den Generationenstatus (vgl. Tab. D19, Anhang D) lassen sich signifikante Gruppenunterschiede in der Anzahl der Bewerbungsgespräche beobachten (MZPII:  $F(3,305)=3.77$ ,  $p=.01$ ; MZPIII:  $F(3,243)=3.91$ ,  $p=.01$ ). Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Generation sowohl zum zweiten als auch zum dritten Erhebungszeitpunkt die größten Benachteiligungen aufwiesen, wobei Jugendliche der zweiten Generation mit jeweils durchschnittlich  $M=0.75$  Bewerbungsgesprächen die geringste Anzahl an Vorstellungsgesprächen angaben (1. Generation MZPI:  $M=1.39$ ; MZPII:  $M=1.79$ ). Für Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil sind hingegen wiederum keine oder nur geringe Unterschiede zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zu beobachten (MZPI:  $M=1.79$  vs.  $M=1.79$ ; MZPII:  $M=1.95$  vs.  $M=2.11$ ).

Nach den verschiedenen Herkunftsgruppen differenzierte Analysen (vgl. Tab. D20, Anhang D) ergeben, dass Mädchen und Jungen türkischer Herkunft (MZPI:  $M=0.65$ ; MZPII:  $M=0.42$ ) sowie Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens geboren sind (MZPI:  $M=0.67$ ; MZPII:  $M=1.17$ ), die geringste Anzahl an Bewerbungsgesprächen aufwiesen, gefolgt von Jugendlichen, deren Eltern in einem „sonstigen“ Land geboren sind (MZPI:  $M=1.42$ ; MZPII:  $M=1.27$ ),

und Jugendlichen mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil (MZPI:  $M=1.79$ ; MZPII:  $M=2.07$ ). Auch diese Gruppenunterschiede sind statistisch signifikant (MZPII:  $F(3,298)=5.51$ ,  $p=.00$ ; MZPIII:  $F(3,237)=7.80$ ,  $p=.00$ ).

Tab. 38. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund im regionalen Suchverhalten

„Würdest du für einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz umziehen?“	Gesamt		Kein Zuwanderungs- hintergrund		Zuwanderungs- hintergrund	
	N	%	N	%	N	%
Ja, deutschlandweit	89	24.3	39	30.0	50	21.2
Ja, aber nur in die nähere Umgebung (50-80 km von Berlin)	106	29.0	43	33.1	63	26.7
Nein	171	46.7	48	36.9	123	52.1
<b>Gesamt</b>	<b>366</b>	<b>100</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>236</b>	<b>100</b>

Auf die Frage, ob die Jugendlichen für einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz umziehen würden, gaben mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien (52.1%) aber nur 36.9% der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund an, dass dies für sie nicht in Frage käme (vgl. Tab. 38). Es zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede ( $\chi^2_{(1)}=8.00$ ,  $p=.02$ ), wobei die Bereitschaft, auch bundesweit nach Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätzen zu suchen, bei Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund deutlich ausgeprägter war als bei ihren Klassenkameraden aus Zuwandererfamilien (30% vs. 21.2%).

Auch in Bezug auf den Generationenstatus ( $\chi^2_{(6)}=22.77$ ,  $p=.00$ ) und die verschiedenen Herkunftsgruppen ( $\chi^2_{(6)}=27.44$ ,  $p=.00$ ) zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede auf dieser Variable (vgl. Tab. D21 und D22, Anhang D). Jugendliche der zweiten Generation (56.4%) waren dabei am seltensten bereit, für einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz umzuziehen, gefolgt von Schülerinnen und Schülern mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil (53.1%), Jugendlichen der ersten Generation (38.2%) und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund (31.6%). Wie in Abbildung 15 ersichtlich, waren Heranwachsende, deren Eltern in der Türkei oder einem Land Vorder- bzw. Südostasiens geboren sind, am seltensten bereit, bundesweit nach Ausbildungs- bzw. Arbeitsplätzen zu suchen (16.7% bzw. 16.4%). Weiterhin zeigt sich, dass zwei Drittel der Jugendlichen türkischer Herkunft (63.3%) generell nicht bereit waren, Berlin zu verlassen, um eine Ausbildung oder eine Arbeit aufnehmen zu können, während der jeweilige Anteil in den anderen Herkunftsgruppen deutlich geringer ausfiel (vgl. Abb. 15).

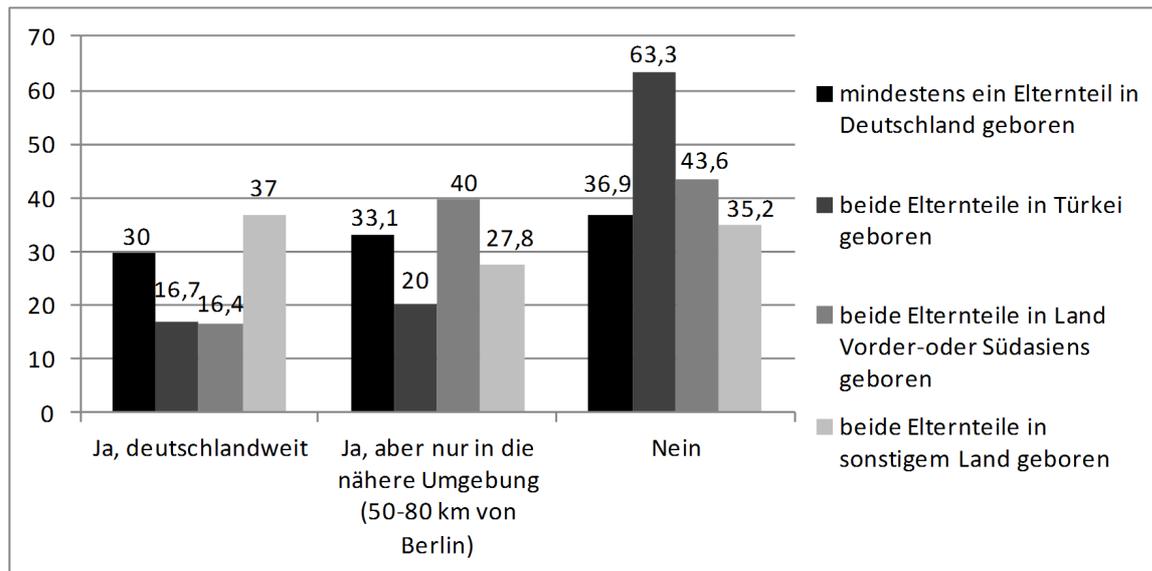


Abb. 15. Prozentualer Anteil für die Bereitschaft, für einen Ausbildungsplatz umzuziehen, nach Herkunftsgruppe

### ***Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche und Zufriedenheit mit der Ausbildung***

Wie in Tabelle 39 ersichtlich, lassen sich anhand der durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVAs) keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für die Variablen „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche: Fehlende Unterstützung“ und „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche: Wahrgenommene Diskriminierung“ sowie für die Variable „Zufriedenheit mit der Ausbildung“ identifizieren.

Tab. 39. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche und Zufriedenheit mit der Ausbildung

	kein Zuwanderungshintergrund		Zuwanderungshintergrund		F (df)	p	D
	N	M (SD)	N	M (SD)			
<i>MZP III: Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche</i>							
Fehlende Unterstützung	85	2.12 (0.80)	156	2.20 (0.84)	0.59 (1,240)	.445	-.10
Wahrgenommene Diskriminierung	85	1.99 (0.71)	155	2.13 (0.75)	1.83 (1,239)	.177	-.19
<i>MZP III: Zufriedenheit mit der Ausbildung</i>							
	36	3.07 (0.90)	35	3.04 (0.90)	0.02 (1,70)	.883	.03

Auch die nach Generationenstatus und den verschiedenen Herkunftsgruppen differenzierten Analysen weisen darauf hin, dass für diese Variablen keine Gruppenunterschiede bestehen (vgl. Tab. D23 und D24, Anhang D).

### **6.1.3 Deskriptive Analysen zu den Variablen der „Theory of Planned Behaviour“ sowie zu den weiteren psychologischen Variablen**

Im Folgenden werden Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern (Kap. 6.1.3.1) sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund (Kap. 6.1.3.2) für die Variablen der „Theory of Planned Behaviour“ sowie für die weiteren psychologischen Variablen dargestellt. Neben den Ergebnissen der Varianzanalysen (ANOVAs) werden wiederum auch die jeweiligen Effektstärken angegeben.

#### **6.1.3.1 Unterschiede nach Geschlecht**

In Bezug auf das Geschlecht lassen sich in der vorliegenden Stichprobe nur sehr wenige Unterschiede auf den verwendeten Skalen identifizieren (vgl. Tab. 40).

Signifikante Geschlechterunterschiede sind für die Skala „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme“ zum zweiten Messzeitpunkt zu beobachten ( $F(1,453)=11.37$ ,  $p=.00$ ,  $d=.34$ ), wobei Jungen ( $M=4.05$ ) die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe etwas weniger positiv bewerteten als Mädchen ( $M=4.34$ ). In der Tendenz zeigt sich dieser Unterschied bereits zum ersten Messzeitpunkt (Mädchen:  $M=4.28$ ; Jungen:  $M=4.13$ ), allerdings lässt er sich zu diesem Zeitpunkt nicht statistisch gegen den Zufall absichern ( $F(1,409)=3.17$ ,  $p=.08$ ). Und auch für die anderen auf Annahmen der *Theory of Planned Behaviour* beruhenden Variablen lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den männlichen und den weiblichen Untersuchungsteilnehmern beobachten (vgl. Tab. 40).

Signifikante Geschlechterunterschiede zeigen sich hingegen für die Skalen „Traditionelle Geschlechterrollenorientierung“ und „Elterliches Kontrollverhalten“ (vgl. Tab. 40). Die männlichen Jugendlichen ( $M=2.21$ ) standen dabei traditionellen Vorstellungen zur Aufgabenteilung der Geschlechter im privaten und öffentlichen Bereich deutlich positiver gegenüber als Mädchen ( $M=1.67$ ;  $F(1,407)=59.62$ ,  $p=.00$ ), wobei der Unterschied mit  $d=.79$  einem mittleren bis großen Effekt entspricht (Cohen, 1988). Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Mädchen ( $M=2.88$ ) von ihren Eltern deutlich stärker kontrolliert wurden bzw. ihren Eltern in größerem Umfang als die Jungen ( $M=2.30$ ) Auskunft über ihre außerhäuslichen Aktivitäten geben mussten ( $F(1,459)=66.77$ ,  $p=.00$ ,  $d=.77$ ).

Tab. 40. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern für die Variablen der „Theory of Planned Behaviour“ sowie für die weiteren psychologischen Variablen

Variable	Mädchen		Jungen		F (df)	p	d
	N	M (SD)	N	M (SD)			
<i>TOPB-Variablen*</i>							
MZP I: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	190	3.80 (1.21)	211	3.80 (1.16)	0.00 (1,400)	.952	.00
MZP II: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	205	3.64 (1.24)	242	3.60 (1.23)	0.09 (1,446)	.764	.03
MZP I: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme	195	4.28 (0.88)	215	4.13 (0.90)	3.17 (1,409)	.076	.17
MZP II: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme	211	4.34 (0.80)	243	4.05 (1.01)	11.37 (1,453)	.001	.32
MZP I: Subjektive Norm	194	3.41 (1.35)	212	3.61 (1.21)	2.52 (1,405)	.113	-.17
MZP II: Subjektive Norm	212	3.65 (1.15)	241	3.67 (1.08)	0.05 (1,452)	.882	-.02
MZP I: Deskriptive Norm	196	3.04 (0.89)	215	3.05 (0.92)	0.01 (1,410)	.928	-.01
MZP II: Deskriptive Norm	210	3.10 (0.90)	243	3.09 (0.84)	0.01 (1,452)	.911	.01
MZP I: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	196	3.93 (0.68)	215	3.89 (0.66)	0.32 (1,410)	.572	.06
MZP II: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	214	3.83 (0.74)	246	3.94 (0.68)	2.75 (1,459)	.098	-.16
<i>Weitere Variablen</i>							
MZP I: Traditionelle Geschlechterrollenorientierung	195	1.67 (0.55)	213	2.21 (0.82)	59.62 (1,407)	.000	.79
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung	214	3.13 (0.61)	245	3.12 (0.58)	0.04 (1,458)	.852	.02
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie	214	2.98 (0.87)	245	2.95 (0.80)	0.21 (1,458)	.649	.04
MZP II: Elterliches Kontrollverhalten	214	2.88 (0.79)	246	2.30 (0.72)	66.77 (1,459)	.000	.77

\*TOBP= *Theory of Planned Behaviour* (Theorie des geplanten Verhaltens)

### 6.1.3.2 Unterschiede nach Zuwanderungshintergrund

Wie in Tabelle 41 dargestellt, lassen sich mit Ausnahme der Skala „Deskriptive Norm“ zum ersten Messzeitpunkt, d.h. am Ende des ersten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe, für die Variablen der *Theory of Planned Behaviour* (TOPB) keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund beobachten. Zu diesem Zeitpunkt wiesen Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien demnach ähnliche ausbildungsrelevante Einstellungen, subjektive Normen und Ausbildungsaufnahmeintentionen auf wie Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Dieses Ergebnis bestätigt sich auch in den nach Generationenstatus und den verschiedenen Herkunftsgruppen differenzierten Analysen (vgl. Tab. D23 und D24, Anhang D). Einzig die wahrgenommene deskriptive Norm im näheren sozialen Umfeld, d.h. das Ausmaß in dem Familienmitglieder und Nachbarn über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, war für Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund ( $M=2.92$ ) zu diesem Zeitpunkt geringer ausgeprägt als für ihre Klassenkameraden aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte ( $M=3.28$ ) ( $F(1,385)=18.51$ ,  $p=.00$ ,  $d=.52$ ). Es zeigt sich weiterhin, dass Jugendliche der ersten und zweiten Generation ( $M=2.81$  und  $M=2.96$ ) sowie Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens ( $M=2.74$ ) oder in einem „sonstigen“ Land geboren sind ( $M=2.92$ ), die geringste deskriptive Norm aufwiesen (vgl. Tab. D23 und D24, Anhang D).

Am Ende der zehnten Jahrgangsstufe (Messzeitpunkt II) lassen sich hingegen für fast alle TOPB-Variablen signifikante Gruppenunterschiede identifizieren (vgl. Tab. 41). So wiesen Jugendliche aus Zuwandererfamilien ( $M=3.44$ ) zu diesem Zeitpunkt eine geringere Intention auf, eine Berufsausbildung im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe aufzunehmen, als Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund ( $M=3.95$ ) ( $F(1,365)=15.14$ ,  $p=.00$ ,  $d=.43$ ). Es lassen sich dabei keine bzw. nur sehr geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Zuwanderergruppen sowie zwischen Jugendlichen der ersten und zweiten Generation verzeichnen (vgl. Tab. D23 und D24, Anhang D). Es zeigt sich zudem, dass Heranwachsende mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil eine nur geringfügig geringere Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, im Vergleich zu Jugendlichen aufwiesen, deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind ( $M=3.81$  vs.  $M=3.99$ ) (vgl. Tab. D23, Anhang D).

Am Ende der zehnten Jahrgangsstufe äußerten Heranwachsende aus Zuwandererfamilien weiterhin weniger positive Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund ( $M=4.10$  vs.  $M=4.36$ ;  $F(1,369)=6.69$ ,  $p=.01$ ,  $d=.29$ ) und berichteten über eine im Vergleich geringere wahrgenommene Verhaltenskontrolle beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ( $M=3.85$  vs.  $M=4.04$ ;  $F(1,374)=6.18$ ,  $p=.01$ ,  $d=.28$ ). Auch für diese Variablen zeigt sich, dass zwischen Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil und Jugendlichen, deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind, sowie zwischen Heranwachsenden der ersten und zweiten Generation vergleichsweise geringe Unterschiede bestanden (vgl. Tab. D23, Anhang D). Nach Herkunftsgruppen differenzierte Analysen zeigen, dass

Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens geboren sind, zwar unter allen Zuwanderergruppen die positivsten Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme hatten ( $M=4.15$ ), gleichzeitig aber die geringste Verhaltenskontrolle wahrnahmen ( $M=3.66$ ) (vgl. Tab. D24, Anhang D).

Wie zum ersten Messzeitpunkt, sind auch am Ende des Schuljahres Unterschiede zwischen Heranwachsende aus Zuwandererfamilien und Jugendlichen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte in der deskriptiven Norm zu verzeichnen ( $M=2.93$  vs.  $M=3.46$ ;  $F(1,367)=32.47$ ,  $p=.00$ ,  $d=.64$ ). Dabei wiesen wiederum Jugendliche der ersten und zweiten Generation ( $M=2.85$  und  $M=2.95$ ) sowie Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens ( $M=2.95$ ) oder in einem „sonstigen Land“ geboren wurden ( $M=2.85$ ), die geringste deskriptive Norm auf (vgl. Tab. D23 und D24, Anhang D). Für die subjektive Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, lassen sich jedoch auch zu diesem Zeitpunkt keine signifikanten Gruppenunterschiede beobachten ( $F(1,368)=2.28$ ,  $p=.13$ ). Dies weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund in ähnlich hohem Ausmaß das Gefühl hatten, dass wichtige Personen in ihrem sozialen Umfeld von ihnen erwarten, nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen. Dabei bestehen zwar generell nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen; Jugendliche türkischer Herkunft ( $M=3.48$ ) hatten im Vergleich zu allen anderen Befragten ( $3.74 < M < 3.87$ ) aber in besonders geringem Ausmaß das Gefühl, dass wichtige Bezugspersonen eine Ausbildungsaufnahme von ihnen erwarten (vgl. Tab. D24, Anhang D).

Signifikante Gruppenunterschiede können weiterhin erwartungsgemäß für die Variablen „traditionelle Geschlechterrollenorientierung“, „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ sowie „Elterliches Kontrollverhalten“ beobachtet werden (vgl. Tab. 41). Es zeigt sich, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien ( $M=2.79$ ) deutlich häufiger als Mädchen und Jungen ohne Zuwanderungshintergrund ( $M=2.12$ ) angaben, durch ihre Eltern kontrolliert zu werden und berichten zu müssen, wohin sie gehen und mit wem sie unterwegs sein werden, wenn sie das Elternhaus verlassen ( $F(1,374)=70.13$ ,  $p=.00$ ,  $d=-.92$ ). Jugendliche türkischer Herkunft ( $M=2.87$ ) sowie Jugendliche der zweiten Generation ( $M=2.81$ ) weisen dabei die höchsten Werte auf der Skala „Elterliches Kontrollverhalten“ auf (vgl. Tab. D23 und D24, Anhang D).

Tab. 41. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für die Variablen der „Theory of Planned Behaviour“ sowie für die weiteren psychologischen Variablen

	kein Zuwanderungs- hintergrund		Zuwanderungs- hintergrund		F (df)	p	d
	N	M (SD)	N	M (SD)			
<i>TOPB-Variablen*</i>							
MZP I: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	93	3.89 (1.15)	284	3.73 (1.21)	1.29 (1,376)	.257	.14
MZP II: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	129	3.95 (1.12)	237	3.44 (1.25)	15.14 (1,365)	.000	.43
MZP I: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme	96	4.29 (0.71)	289	4.15 (0.95)	1.88 (1,384)	.171	.17
MZP II: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme	130	4.36 (0.82)	240	4.10 (0.96)	6.69 (1,369)	.010	.29
MZP I: Subjektive Norm	96	3.41 (1.32)	285	3.50 (1.27)	0.38 (1,380)	.539	-.07
MZP II: Subjektive Norm	129	3.81 (1.06)	240	3.63 (1.09)	2.28 (1,368)	.132	.17
MZP I: Deskriptive Norm	96	3.38 (0.85)	290	2.92 (0.91)	18.51 (1,385)	.000	.52
MZP II: Deskriptive Norm	128	3.46 (0.77)	240	2.93 (0.90)	32.47 (1,367)	.000	.64
MZP I: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	96	3.89 (0.65)	290	3.91 (0.67)	0.08 (1,395)	.779	-.03
MZP II: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	131	4.04 (0.68)	244	3.85 (0.70)	6.18 (1,374)	.013	.28
<i>Weitere Variablen</i>							
MZP I: Traditionelle Geschlechterrollenorientierung	95	1.64 (0.59)	289	2.03 (0.77)	20.35 (1,383)	.000	-.57
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung	130	3.13 (0.56)	244	3.11 (0.64)	0.05 (1,373)	.828	.03
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie	131	2.67 (0.82)	243	3.05 (0.84)	17.79 (1,373)	.000	-.46
MZP II: Elterliches Kontrollverhalten	131	2.12 (0.70)	244	2.79 (0.75)	70.13 (1,374)	.000	-.92

\*TOBP= *Theory of Planned Behaviour* (Theorie des geplanten Verhaltens)

Weiterhin berichteten Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund deutlich egalitäre Einstellungen zum Geschlechterverhältnis als Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund ( $M=1.64$  vs.  $M= 2.03$ ;  $F(1,383)=20.35$ ,  $p=.00$ ,  $d=-.57$ ) und gingen zudem in geringerem Ausmaß als diese davon aus, dass

sie zukünftig heiraten und eine Familie gründen werden ( $M=2.67$  vs.  $M= 3.05$ ;  $F(1,373)=17.79$ ,  $p=.00$ ,  $d=-.46$ ). Hinsichtlich der Skala „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ muss allerdings bei der Ergebnisinterpretation beachtet werden, dass für diese Variable keine Messinvarianz zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund vorliegt (vgl. Kap. 5.2) und somit auch ein Vergleich der Mittelwerte für diese Skala nur bedingt aussagekräftig ist. Sowohl für die Skala „traditionelle Geschlechterrollenorientierung“ als auch für die Skala „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ lassen sich weiterhin nur sehr geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Zuwanderergruppen beobachten (vgl. Tab. D24, Anhang D). Nach Generationenstatus differenzierte Analysen weisen aber darauf hin, dass wiederum Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil egalitärer eingestellt waren als Jugendliche, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind (1. und 2. Generation), und sie zudem auch durchschnittlich geringere Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie hatten (vgl. Tab. D23, Anhang D). Für die Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung können hingegen generell keine Gruppenunterschiede identifiziert werden ( $F(1,373)=0.05$ ,  $p=.83$ ) (vgl. Tab. 41 sowie Tab. D23 und D24, Anhang D).

#### 6.1.4 Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen

In Tabelle 43 sind die bivariaten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Skalen sowie den beruflichen Aspirationen und dem sozioökonomischen Status (HISEI) dargestellt. Die Korrelationen der Variablen der *Theory of Planned Behaviour* (TOPB) sind, aus Gründen der Anschaulichkeit, grau hinterlegt.

Zwischen den beiden Skalen „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche: Fehlende Unterstützung“ und „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche: Wahrgenommene Diskriminierung“ ist ein korrelativer Zusammenhang von  $r=.52$  ( $p<.01$ ) zu verzeichnen, wobei mit steigender Unsicherheit bzw. mit höherem Ausmaß an wahrgenommener fehlender Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche auch ein höheres Ausmaß an Diskriminierung im Prozess der Ausbildungsplatzsuche wahrgenommen wurde. Zudem zeigt sich, dass Jugendliche, die in dieser Zeit wenig Unterstützung wahrgenommen hatten, auch etwas weniger zufrieden mit der von ihnen aufgenommenen Ausbildung waren ( $r=-.30$ ,  $p<.01$ ).

In Bezug auf die auf Annahmen der *Theory of Planned Behaviour* (TOPB) beruhenden Erhebungsinstrumente zeigt sich, dass die zum gleichen Messzeitpunkt erfassten Variablen höhere Zusammenhänge aufweisen als die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobenen Variablen (vgl. Tab. 42). Des Weiteren lässt sich feststellen, dass die Korrelationen der einzelnen unabhängigen Variablen des Erklärungsmodells untereinander (d.h. Einstellungen, subjektive Norm, wahrgenommene Verhaltenskontrolle) zumeist niedriger sind als die bivariaten Zusammenhänge dieser Variablen mit der Intention, d.h. der abhängigen Variable im Erklärungsmodell der TOPB.

Tab. 42. Korrelationsmatrix für sozioökonomischen Status, berufliche Aspirationen und verwendete Skalen: Standardisierte Korrelationskoeffizienten

Merkmal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
(1) MZP III: Fehlende Unterstützung	1	.52**	-.30**	.13	.03	.19**	.05	.14*	.11	-.08	-.10	-.22**	-.24**	.14*	-.16**	-.01	.06	-.05	-.03
(2) MZP III: Wahrgenommene Diskriminierung		1	-.20	.30**	.07	.20**	.15*	.28**	.22**	-.16*	-.19**	-.29**	-.25**	.11	-.16**	.06	.06	-.06	-.18*
(3) MZP III: Zufriedenheit mit der Ausbildung			1	-.07	.08	-.07	.23*	.04	-.07	-.16	.04	.08	.23*	.02	.25*	.15	-.03	.09	.02
(4) MZP I: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen				1	.48**	.65**	.42**	.60**	.36**	.08	-.09	.08	-.01	-.03	.04	.09	.06	-.02	-.29**
(5) MZP II: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen					1	.39**	.59**	.33**	.52**	.04	.07	.00	.18**	.02	.07	.02	.00	-.02	-.32**
(6) MZP I: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme						1	.57**	.55**	.36**	.07	.01	.05	.02	.00	-.03	.10	.07	-.06	-.26**
(7) MZP II: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme							1	.35**	.44**	-.04	.08	.01	.14**	-.03	.03	.07	.04	-.08	-.30**
(8) MZP I: Subjektive Norm								1	.56**	-.02	-.09	-.04	-.06	.14**	-.04	.10	.07	-.12*	-.22**
(9) MZP II: Subjektive Norm									1	-.07	.03	-.07	-.04	.17**	-.08	.05	.06	-.08	-.31**
(10) MZP I: Deskriptive Norm										1	.51**	.18**	.23**	-.11*	.10	-.13*	-.08	.23**	.05
(11) MZP II: Deskriptive Norm											1	.16**	.20**	-.15**	.14**	-.02	-.08	.27**	-.01
(12) MZP I: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle												1	.47**	-.11*	.35**	.11*	-.03	.14*	.09
(13) MZP II: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle													1	-.14*	.43**	.10*	-.11*	.12*	-.03
(14) MZP I: Traditionelle Geschlechterrollenorientierung														1	-.18**	.08	-.08	-.12*	-.14*
(15) MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung															1	.39**	.02	.06	.02
(16) MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie																1	.15**	-.08	-.04
(17) MZP II: Elterliches Kontrollverhalten																	1	-.08	.10
(18) HISEI (Sozioökonomischer Status)																		1	.02
(19) berufliche Aspirationen																			1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ;  $50 \leq N \leq 460$

Für die Intention sind dabei, mit Ausnahme der „deskriptiven Norm“ und der „wahrgenommenen Verhaltenskontrolle“, Zusammenhänge großer Effektstärke für zeitgleich erhobene Variablen ( $.52 < r < .65$ ,  $p > .01$ ) und längsschnittliche Zusammenhänge mittlerer Effektstärke ( $.33 < r < .42$ ,  $p > .01$ ) zu beobachten. Zwischen der „Intention“ und der „wahrgenommenen Verhaltenskontrolle“ lässt sich zum ersten Messzeitpunkt keine signifikante Korrelation beobachten (vgl. Tab. 42). Demnach stand das Ausmaß in dem die Schülerinnen und Schüler am Ende des ersten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe das Gefühl hatten, nach Schulabschluss einen Ausbildungsplatz finden zu können, nicht in Zusammenhang mit der Intention, im direkten Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen. Am Ende der zehnten Jahrgangsstufe lässt sich hingegen ein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Variablen identifizieren ( $r = .18$ ,  $p > .01$ ), wobei Jugendliche, die ein hohes Ausmaß an Kontrolle über die Ausbildungsaufnahme wahrnahmen, auch eine höhere Intention aufwiesen, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Es zeigt sich weiterhin, dass zu beiden Messzeitpunkten keine signifikanten Korrelationen zwischen „deskriptiver Norm“ und „Intention“ bestehen. Dieser Befund weist darauf hin, dass das Ausmaß, in dem Familienmitglieder und Nachbarn über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügten, in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Intention, eine Berufsausbildung aufzunehmen, stand.

Für die Skala „deskriptive Norm“ zeigt sich zudem, dass diese Skala nur mit der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle, nicht aber mit den anderen TOPB-Variablen korreliert. Dies weist darauf hin, dass das Ausmaß, in dem das nähere soziale Umfeld über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügte, zwar nicht mit den Einstellungen, Normen und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, in Zusammenhang stand, jedoch mit dem Ausmaß der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit beim Übergang in eine Berufsausbildung korrelierte. Jugendliche mit einer hohen deskriptiven Norm nahmen dabei auch eine höhere wahrgenommene Verhaltenskontrolle wahr (vgl. Tab. 42). Allerdings muss bei der Interpretation der Befundmuster berücksichtigt werden, dass die interne Konsistenz für die Skala „deskriptive Norm“ nur gering ist, die Erfassung der deskriptiven Norm in der vorliegenden Untersuchung also mit größeren Messfehlern behaftet ist (vgl. Kap. 5.2.3.3.3). Dass sie dennoch aussagekräftig ist, wird aber dadurch unterstrichen, dass sie in einem signifikanten Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Familie (HISEI) steht (MZPI:  $r = .23$ ,  $p > .01$ ; MZPII:  $r = .27$ ,  $p > .01$ ), wobei eine hohe deskriptive Norm erwartungsgemäß mit einem hohen sozioökonomischen Status einhergeht.

Auch für die Variablen „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ und „subjektive Norm“ zu Messzeitpunkt I sind signifikante Korrelationen mit dem HISEI zu beobachten. Ein hoher sozioökonomischer Status ging dabei mit einer höheren wahrgenommenen Verhaltenskontrolle beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung einher (MZPI:  $r = .14$ ,  $p > .05$ ; MZPII:  $r = .12$ ,  $p > .05$ ). Demgegenüber war die subjektive Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, zum ersten Messzeitpunkt mit steigendem sozioökonomischen Status geringer ( $r = -.12$ ,  $p < .05$ ). In Bezug auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und die Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme sind hingegen keine signifikanten Korrelationen mit dem HISEI zu beobachten, was darauf hinweist, dass

der sozioökonomische Hintergrund zwar mit dem Ausmaß, in dem Jugendliche glaubten, den Übergang in eine Berufsausbildung erfolgreich bewältigen zu können, in Zusammenhang stand, nicht aber mit dem Ausmaß, in dem sie eine Berufsausbildung befürworteten und eine solche aufnehmen wollten.

Es zeigt sich weiterhin erwartungsgemäß (vgl. Kap. 3.2 und 4), dass signifikante Zusammenhänge kleiner und mittlerer Stärke zwischen den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen und der „Intention“, den „Einstellungen“ und der „Subjektiven Norm“ bestehen (vgl. Tab. 42): Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler, die hohe berufliche Aspirationen hatten und demnach Berufe präferierten, die zumeist höhere Bildungsabschlüsse (wie Mittlerer Schulabschluss, Abitur) voraussetzen, wiesen eine geringere Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, weniger positive Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme und eine geringere subjektive Norm auf. Für die Skalen „deskriptive Norm“ und „wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ lassen sich hingegen keine Zusammenhänge mit den beruflichen Aspirationen identifizieren.

### **6.1.5 Zusammenfassung der deskriptiven Befunde**

Die dargestellten Ergebnisse der deskriptiven Analysen sollen im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst werden, wobei auch darauf eingegangen wird, inwieweit sie mit den Befundmustern früherer Studien konsistent sind.

Es zeigt sich, dass in der vorliegenden Stichprobe nur sehr geringe leistungsbezogene Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund zu beobachten sind. Mädchen wiesen allerdings, analog zu den in Kapitel 2 dargestellten Ergebnissen der Schul- und Unterrichtsforschung, signifikant bessere Deutschnoten auf als Jungen. Weiterhin hatten Heranwachsende aus Zuwandererfamilien tendenziell schlechtere Noten im Fach Mathematik als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Entgegen den in Kapitel 2 dargestellten Befunden repräsentativer Studien lassen sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf die erreichten Schulabschlüsse hingegen weder geschlechts- noch migrationsbezogene Disparitäten identifizieren.

Übereinstimmend mit bisherigen Befunden (z.B. Bandorski et al., 2007; Haag et al., 2012) zeigen sich jedoch deutliche migrationsbezogene Unterschiede im sozialen Status der Familien. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte und insbesondere Jugendliche, deren Eltern in der Türkei oder einem Land Vorder- bzw. Südostasiens geboren sind, wiesen deutlich geringere Werte für den sozioökonomischen Status, erfasst über den *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI), auf als die Befragten ohne Zuwanderungshintergrund. Es sind keine Geschlechterunterschiede für den HISEI zu verzeichnen.

In Bezug auf die ausbildungs- und berufsbezogenen Variablen können sowohl geschlechts- als auch migrationsbezogene Unterschiede in den erhobenen Variablen identifiziert werden. Mädchen wiesen höhere berufliche Aspirationen auf als Jungen und waren sich zudem tendenziell sicherer in Bezug auf ihren Berufswunsch. Die männlichen Befragten gaben allerdings häufiger als die Mädchen an, auch außerhalb der Heimatregion nach Ausbildungsplätzen zu suchen. In Bezug auf die Anzahl der Bewerbungen und die Anzahl der Bewerbungsgespräche wie auch in Bezug auf die Ausbildungsaufnahme und den Verbleib im Bildungssystem sechs Monate nach Schulabschluss lassen sich jedoch keine Geschlechterunterschiede beobachten.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen verschiedener nationaler und internationaler Studien (z.B. Kao & Tienda, 1995; Gresch & Becker, 2010; Segeritz, Stanat & Walter, 2010), wiesen Heranwachsende aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund deutlich höhere berufliche Aspirationen auf. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, deren Eltern in der Türkei oder einem Land Vorder- bzw. Südostasiens geboren sind. Es zeigt sich weiterhin, dass Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund einen den Berufen der Eltern in Bezug auf den sozioökonomischen Status sehr ähnlichen Berufswunsch äußerten, während Jugendliche aus Zuwandererfamilien Berufe anstrebten, die in Bezug auf den sozioökonomischen Status deutlich von den ausgeübten Berufen der Eltern abweichen. Dies entspricht den in Kapitel 3.1.1.2 dargestellten theoretischen Annahmen zu einer besonders hohen Leistungsmotivation in Zuwandererfamilien und dem Wunsch nach sozialer Aufwärtsmobilität (z.B. Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995). In Bezug auf die Studierneigung lassen sich in der vorliegenden Stichprobe jedoch weder migrations- noch geschlechtsbezogene Unterschiede identifizieren.

Weiterhin zeigt sich, wie erwartet (vgl. Kap. 3.1.1.2), dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund am Ende der zehnten Jahrgangsstufe eine geringere Berufswahlsicherheit aufwiesen als Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Zudem gaben sie seltener als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund an, auch außerhalb der Heimatregion nach Ausbildungsplätzen zu suchen. Jugendliche türkischer Herkunft waren dabei im Vergleich am seltensten bereit, ihre Bewerbungsaktivitäten auch auf Regionen außerhalb Berlins auszuweiten. Dieses Ergebnis fügt sich gut in die vorliegende Befundlage zu migrationsbezogenen Unterschieden im regionalen Sucherverhalten ein, wie sie in Kapitel 3.1.3.1 anhand von repräsentativen Daten der BA/BIBB-Erhebungen dargestellt wurde (Ulrich, 2005, 2006).

Heranwachsende aus Zuwandererfamilien, und insbesondere Mädchen und Jungen türkischer Herkunft, hatten am Ende der zehnten Jahrgangsstufe zudem weniger Bewerbungen versendet und hatten sowohl am Ende des Schuljahres als auch ein halbes Jahr später weniger Bewerbungsgespräche absolviert als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund. Im Vergleich zu den BA/BIBB-Erhebungen, in denen keine oder nur sehr geringe Unterschiede zwischen Ausbildungsinteressierten mit und Ausbildungsinteressierten ohne Zuwanderungshintergrund im Bewerbungsverhalten beobachtet werden konnten (Ulrich, 2005, 2006), sind in der vorliegenden

Stichprobe also migrationsbezogene Unterschiede in der Bewerbungsanzahl zu verzeichnen. Im Rahmen der in Kapitel 6.2.4 durchgeführten hypothesengeleiteten Analysen wurde überprüft, ob sich diese Unterschiede möglicherweise auf Gruppenunterschiede in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, zurückführen lassen.

Für die Aufnahme einer Berufsausbildung sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe sind ebenfalls deutliche migrationsbezogene Disparitäten zu beobachten. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der großen repräsentativen Studien zur Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher (Beicht, et al., 2007; Reißig, et al., 2006; Ulrich, 2005, 2006), hatten Heranwachsende aus Zuwandererfamilien und insbesondere Jugendliche türkischer Herkunft zu diesem Zeitpunkt deutlich seltener eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufgenommen als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund und waren stattdessen häufiger als diese in weiterführende Schulen oder eine Berufsvorbereitende Maßnahme eingemündet.

Für den Verbleib im Bildungssystem lassen sich jedoch keine migrationsbezogenen Unterschiede belegen. Es zeigt sich weiterhin, dass weder in Bezug auf die Zufriedenheit mit der begonnenen Ausbildung noch in Bezug auf wahrgenommene Diskriminierungen und eine fehlende Unterstützung im Bewerbungs- und Suchprozess migrations- und geschlechtsbezogene Unterschiede zu beobachten sind.

Für die Variablen der Theorie des geplanten Verhaltens, wie Intention, Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle, sind zum ersten Messzeitpunkt, d.h. zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe, weder signifikante geschlechtsbezogene noch signifikante migrationsbezogene Unterschiede zu verzeichnen. Mädchen wiesen zu diesem Zeitpunkt allerdings zumindest in der Tendenz positivere Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme auf als Jungen.

Am Ende des zweiten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe, also zum zweiten Messzeitpunkt, ist der Geschlechterunterschied in den Einstellungen hingegen signifikant und zudem zeigt sich ein marginal signifikanter Unterschied zugunsten der Jungen in der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Am Ende des Schuljahres lassen sich weiterhin, wie in Kapitel 4.3 postuliert, signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Ausbildungsaufnahmeintention, den Einstellungen und in der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle identifizieren. Heranwachsende aus Zuwandererfamilien wiesen kurz vor Schulabschluss, unabhängig von der spezifischen Herkunftsgruppe, weniger positive Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme auf, nahmen eine geringere Verhaltenskontrolle in Bezug auf den Übergang in eine Berufsausbildung wahr und intendierten in geringerem Ausmaß, eine Ausbildung im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe aufzunehmen als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund. In Bezug auf die subjektiv wahrgenommene Norm, eine Berufsausbildung im direkten Anschluss an die Schule aufzunehmen, sind hingegen weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bzw. zwischen Migranten und Nicht-Migranten zu

beobachten. Mädchen und Jungen der unterschiedlichen Herkunftsgruppen schienen also eine ähnlich hohe subjektive Norm wahrzunehmen, eine Ausbildung zu absolvieren. Für die deskriptive Norm, also das Ausmaß, in dem Familienmitglieder und Nachbarn über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, lassen sich keine Geschlechterunterschiede, aber zu beiden Messzeitpunkten migrationsbezogene Unterschiede belegen. Jugendliche aus Zuwandererfamilien gaben seltener als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund an, dass Familienmitglieder und Nachbarn eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten.

Deutliche migrations- und geschlechtsbezogene Unterschiede sind weiterhin in den Geschlechterrollenorientierungen zu verzeichnen, wobei Jungen und Heranwachsende aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Mädchen bzw. im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund traditioneller eingestellt waren. Dies entspricht dem internationalen Forschungsstand zu geschlechts- und migrationsbezogenen Unterschieden in der Befürwortung traditioneller Geschlechterrollen (z.B. Gille et al., 2006; Suarez-Orozco & Qin, 2006). Des Weiteren sind Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund im elterlichen Kontrollverhalten zu beobachten. Schülerinnen mussten ihren Eltern in deutlich stärkerem Ausmaß über ihre außerhäuslichen Aktivitäten und ihre Freundschaften berichten als Schüler. Weiterhin nahmen Heranwachsende aus Zuwandererfamilien und insbesondere Jugendliche türkischer Herkunft im Vergleich zu Ihren Peers ohne Zuwanderungshintergrund eine besonders starke Kontrolle durch ihre Eltern wahr. Auch dieses Befundmuster fügt sich gut in die vorliegende Befundlage ein, nach der Jugendliche aus Zuwandererfamilien eine vergleichsweise starke elterliche Kontrolle erfahren (Nauck & Özel, 1986; Nauck, 1990). Für die Zukunftserwartungen der Jugendlichen in Bezug auf eine Heirat und Familiengründung bestehen hingegen keine Geschlechterunterschiede, aber deutliche migrationsbezogene Unterschiede. Heranwachsende aus Zuwandererfamilien gingen, unabhängig von der spezifischen Herkunftsgruppe, in stärkerem Ausmaß als Mädchen und Jungen ohne Migrationshintergrund davon aus, dass sie bald heiraten und eine Familie gründen werden. Für die Zukunftserwartungen der Jugendlichen in Bezug auf Bildung und Beruf sind hingegen weder geschlechts- noch migrationsbezogene Unterschiede zu beobachten.

Die Analysen weisen also darauf hin, dass die deskriptiven Ergebnisse der vorliegenden Studie die bestehende Befundlage weitestgehend replizieren, was dafür spricht, dass die Stichprobe zwar nicht allgemein repräsentativ ist, aber auch nicht stark verzerrt zu sein scheint. Die hypothesengeleiteten Analysen sollten also aussagekräftig im Hinblick auf mögliche Bedingungsfaktoren migrations- und geschlechtsbezogener Unterschiede am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung sein.

## 6.2 Hypothesengeleitete Analysen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der hypothesengeleiteten Analysen dargestellt. Die Analysen zur Beantwortung der ersten Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu sekundären Effekten des Zuwanderungshintergrunds (vgl. Kap. 4.1) werden in Kapitel 6.2.1 beschrieben. Die Ergebnisse in Bezug auf die zweite und dritte Fragestellung zu Determinanten migrationsbezogener Unterschiede in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sowie zum Einfluss der in der Theorie des geplanten Verhaltens definierten Prädiktoren (vgl. Kap. 4.2 und 4.3) werden in den Kapiteln 6.2.2 und 6.2.3 dokumentiert. Weiterhin werden die Analysen zum Einfluss des Zuwanderungshintergrunds auf die Ausbildungsaufnahme (Kap. 6.2.4) und den Verbleib im Bildungssystem (Kap. 6.2.5), die in Kapitel 4.4 und 4.5 spezifiziert wurden, dargestellt.

### 6.2.1 Sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung

Die erste Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet, ob sich sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds auch beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung identifizieren lassen. Es sollte also untersucht werden, ob sich nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale (primäre Effekte) und des sozioökonomischen Status der Familie (sekundäre Effekte der sozialen Herkunft) ein Einfluss des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, verzeichnen lässt. Angenommen wurde, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien auch bei gleichen Leistungen und gleichem sozialen Status eine geringere Intention zeigen als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Entsprechend wurde folgende Hypothese formuliert:

*H1: Es zeigen sich auch nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale (wie Schulabschluss, Zeugnisnoten, Schulform) und des sozioökonomischen Status der Familie Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen.*

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde zunächst eine lineare Regression der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, berechnet. Dies erfolgte messfehlerbereinigt, d.h. die Intention wurde latent modelliert. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 43. Als Kovariaten gingen sowohl leistungsbezogene Merkmale, wie Schulabschluss, Zeugnisnoten in Mathematik und Deutsch und Schulform, als auch soziodemografische Merkmale, wie Geschlecht und sozioökonomischer Status (HISEI) ein.

In Modell I wurde zunächst nur der Einfluss der Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, geschätzt und in den nachfolgenden Modellen wurden sukzessive die verschiedenen Kovariaten (Modell II: leistungsbezogene und soziodemografische Merkmale) sowie die weiteren unabhängigen Variablen (Modell III: Berufliche Aspirationen, Modell IV: Berufswahlsicherheit, Modell V: Indikatoren der Theorie des geplanten Verhaltens) eingeführt. Leistungsbezogene Kovariaten waren: Schulabschluss (Dummy für Erweiterten Hauptschulabschluss, Dummy für Mittleren Schulabschluss, Dummy für Mittleren Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe), Endjahreszeugnisnoten für Deutsch und Mathematik sowie Schulform (Dummy für Hauptschulzugehörigkeit). Soziodemografische Kovariaten waren: sozioökonomischer Status (HISEI) und Geschlecht<sup>12</sup>.

Alle Modelle zeigen eine gute bis sehr gute Modellanpassung (vgl. Tab. 43). Zur Beantwortung der ersten Fragestellung werden jedoch zunächst nur die Modelle I und II betrachtet; die Modelle III – V wurden zur Beantwortung der Fragestellungen zu den Determinanten der sekundären Effekte des Zuwanderungshintergrunds genutzt, auf die in den nachfolgenden Kapiteln eingegangen wird (vgl. Kap. 6.2.2 und 6.2.3). Signifikante Koeffizienten sind aus Gründen der Anschaulichkeit jeweils fett markiert.

Die Ergebnisse für Modell I (vgl. Tab. 43) zeigen, dass der Zuwanderungshintergrund der Jugendlichen einen statistisch signifikanten negativen Einfluss auf die Intention, nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Ausbildung aufzunehmen, hat ( $\beta = -.22$ ,  $p = .017$ ). Der Effekt ist allerdings klein und der Zuwanderungshintergrund klärt nur einen geringen Anteil der Varianz der Intention auf ( $R^2 = .05$ ).

Bei Hinzunahme der verschiedenen leistungsbezogenen und soziodemografischen Variablen lässt sich eine deutliche Steigerung in der Varianzaufklärung beobachten, wobei etwa ein Viertel der Varianz der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, auf die einbezogenen Variablen zurückgeführt werden kann ( $R^2 = .23$ ; vgl. Modell II, Tab. 43). Insgesamt scheint der Zusammenhang zwischen den einzelnen einbezogenen Kovariaten und der Intention allerdings gering zu sein. Nur die Hauptschulzugehörigkeit ( $\beta = .20$ ,  $p = .007$ ) und der Mittlere Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe ( $\beta = -.29$ ,  $p = .002$ ) haben einen signifikanten Effekt auf die Intention. Hauptschülerinnen und Hauptschüler wiesen eine höhere Intention auf, eine Ausbildung aufzunehmen, als Heranwachsende, die eine Gesamtschule besuchten. Schülerinnen und Schüler, die eine Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erhalten hatten, zeigten geringere Intentionen, eine Ausbildung aufzunehmen, als Jugendliche, die nicht über eine solche Berechtigung verfügten.

---

<sup>12</sup> In ersten explorativen Analysen wurde zudem das kulturelle Kapital, d.h. die Anzahl der Bücher im Haushalt, in die Modelle aufgenommen. Da diese Variable aber nicht mit den in der Untersuchung betrachteten abhängigen Variablen in einem signifikantem Zusammenhang steht, wurde sie in den dargestellten Analysen nicht mehr berücksichtigt.

Tab. 43. Regression der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (latente Modellierung) auf Zuwanderungshintergrund, leistungsbezogene und soziodemografische Merkmale, berufsbezogene Variablen sowie die Variablen der „Theorie des geplanten Verhaltens“ (latente Modellierung)

	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	$\beta$	$p$	$B$	$p$	$B$	$p$	$\beta$	$P$	$\beta$	$p$
Zuwanderungshintergrund (0=nein/1=ja)	<b>-.218</b>	<b>.017</b>	<b>-.195</b>	<b>.012</b>	<b>-.157</b>	<b>.041</b>	<b>-.144</b>	<b>.026</b>	-.076	.100
<i>Leistungsbezogene und soziodemografische Merkmale</i>										
Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich)			.074	.218	.079	.203	.067	.256	.001	.989
Erweiterter Hauptschulabschluss (0=nein/1=ja)			.070	.494	.073	.447	.086	.354	.021	.793
Mittlerer Schulabschluss (MSA) (0=nein/1=ja)			-.019	.837	-.010	.907	.022	.804	.013	.867
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein/1=ja)			<b>-.290</b>	<b>.002</b>	<b>-.288</b>	<b>.002</b>	<b>-.223</b>	<b>.006</b>	-.108	.202
Deutschnote			.087	.191	.071	.319	.092	.149	.048	.339
Mathematiknote			-.082	.283	-.083	.278	-.061	.422	-.086	.191
Hauptschule (0=nein/1=ja)			<b>.200</b>	<b>.007</b>	<b>.172</b>	<b>.028</b>	<b>.151</b>	<b>.033</b>	.076	.176
HISEI			-.038	.548	-.024	.670	-.028	.603	.001	.910
<i>Berufliche Aspirationen und Berufswahlsicherheit</i>										
MZPII: Berufliche Aspirationen					<b>-.231</b>	<b>.017</b>	<b>-.176</b>	<b>.014</b>	-.017	.750
MZPII: Berufswahlsicherheit							<b>-.319</b>	<b>.000</b>	<b>-.171</b>	<b>.005</b>
<i>Theorie des geplanten Verhaltens (TOPB)</i>										
MZPII: Einstellungen									<b>.416</b>	<b>.000</b>
MZPII: Subjektive Norm									<b>.382</b>	<b>.000</b>
MZPII: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle									<b>.152</b>	<b>.020</b>
$R^2$	.049		.234		.287		.387		.749	
Fit-Indizes	$\chi^2_{(1)}=0.91$		$\chi^2_{(17)}=36.20$		$\chi^2_{(19)}=39.32$		$\chi^2_{(21)}=40.23$		$\chi^2_{(203)}=544.50$	
	RMSEA=.013		RMSEA=.042		RMSEA=.042		RMSEA=.039		RMSEA=.055	
	CFI= 1.000, TLI=1.001		CFI= 0.978, TLI=0.962		CFI= 0.977, TLI=0.961		CFI= 0.979, TLI=0.964		CFI= 0.939, TLI=0.919	
	SRMR=.005		SRMR=.020		SRMR=.019		SRMR=.018		SRMR=.045	

Es zeigt sich weiterhin hypothesenkonform (vgl. Modell II, Tab. 43), dass auch nach Kontrolle der leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmale ein signifikanter negativer Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, identifiziert werden kann ( $\beta = -.20$ ,  $p = .012$ ). Jugendliche aus Zuwandererfamilien intendierten demnach auch bei gleichem Leistungsniveau und gleichem sozialen Hintergrund in geringerem Ausmaß als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte, im direkten Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen.

Um eventuelle Unterschiede zwischen den einzelnen Zuwanderergruppen zu eruieren, wurde in einem nächsten Schritt der Einfluss der Herkunft der Familien auf die Intention geschätzt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 44 dargestellt. Alle Modelle weisen wiederum eine gute bis sehr gute Modellanpassung auf.

Es zeigt sich, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund unabhängig von der spezifischen Herkunftsgruppe in geringerem Ausmaß als Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte intendierten, eine Ausbildung aufzunehmen (vgl. Modell I, Tab. 44). Die stärksten Effekte sind dabei mit einer mittleren Effektstärke ( $\beta = -.30$ ,  $p = .002$ ) für Jugendliche, deren Elternteile beide in der Türkei geboren sind, zu beobachten. Kleinere Effekte zeigen sich für Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- oder Südostasiens ( $\beta = -.27$ ,  $p = .017$ ) bzw. in einem „sonstigen“ Land ( $\beta = -.19$ ,  $p = .021$ ) geboren sind.

Und auch nach Kontrolle der leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmale sind die Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der verschiedenen Herkunftsgruppen und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, signifikant (vgl. Modell II, Tab. 44). Die stärksten Effekte sind wiederum für Jugendliche türkischer Herkunft ( $\beta = -.28$ ,  $p = .000$ ) sowie für Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- bzw. Südostasiens geboren sind ( $\beta = -.28$ ,  $p = .000$ ), zu verzeichnen. Ein etwas geringerer Effekt zeigt sich für Jugendliche, deren Eltern in einem „sonstigen“ Land geboren sind ( $\beta = -.19$ ,  $p = .003$ ).

Es zeigt sich damit hypothesenkonform und entsprechend den in Kapitel 3 dargestellten Annahmen, dass Jugendliche, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind, auch bei Kontrolle leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale eine geringere Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, aufwiesen als Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Jugendliche türkischer Herkunft und Jugendliche, deren Eltern in einem Land Vorder- bzw. Südostasiens geboren sind, zeigten dabei eine besonders schwach ausgeprägte Intention. Nach Kontrolle der Herkunftsgruppen und unter Berücksichtigung der verschiedenen Kovariaten zeigt sich zudem ein signifikanter Einfluss des Geschlechts auf die Intention ( $\beta = .13$ ,  $p = .036$ ), der unter ausschließlicher Berücksichtigung des Zuwanderungshintergrunds (vgl. Tab. 43) nicht zu beobachten war: Mädchen wiesen demnach bei gleichem Herkunftsland eine höhere Intention auf, eine Berufsausbildung aufzunehmen, als Jungen.

Tab. 44. Regression der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (latente Modellierung) auf Herkunftsgruppe, leistungsbezogene und soziodemografische Merkmale, berufsbezogene Variablen sowie die Variablen der „Theorie des geplanten Verhaltens“ (latente Modellierung) (N=559)

	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	$\beta$	$p$	$B$	$P$	$B$	$p$	$B$	$p$	$B$	$p$
Beide Elternteile in Türkei geboren (0=nein/1=ja)	<b>-.301</b>	<b>.002</b>	<b>-.277</b>	<b>.000</b>	<b>-.231</b>	<b>.003</b>	<b>-.203</b>	<b>.004</b>	-.072	.206
Beide Elternteile in Vorder- bzw. Südostasien geboren (0=nein/1=ja)	<b>-.265</b>	<b>.017</b>	<b>-.276</b>	<b>.003</b>	<b>-.214</b>	<b>.025</b>	<b>-.176</b>	<b>.034</b>	-.118	.068
Beide Elternteile in „sonstigem“ Land geboren (0=nein/1=ja)	<b>-.188</b>	<b>.021</b>	<b>-.184</b>	<b>.003</b>	<b>-.169</b>	<b>.012</b>	<b>-.135</b>	<b>.023</b>	<b>-.091</b>	<b>.038</b>
<i>Leistungsbezogene und soziodemografische Merkmale</i>										
Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich)			<b>.131</b>	<b>.036</b>	<b>.137</b>	<b>.034</b>	<b>.128</b>	<b>.049</b>	.057	.278
Erweiterter Hauptschulabschluss (0=nein/1=ja)			.072	.546	.069	.532	.080	.457	.020	.822
Mittlerer Schulabschluss (MSA) (0=nein/1=ja)			.015	.890	.040	.683	.047	.631	.039	.650
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein/1=ja)			<b>-.282</b>	<b>.004</b>	<b>-.275</b>	<b>.002</b>	<b>-.205</b>	<b>.016</b>	-.078	.384
Deutschnote			.110	.123	.096	.209	.118	.082	.057	.336
Mathematiknote			-.047	.575	-.052	.542	-.030	.725	-.071	.309
Hauptschule (0=nein/1=ja)			<b>.194</b>	<b>.020</b>	<b>.165</b>	<b>.043</b>	<b>.136</b>	<b>.053</b>	.079	.121
HISEI			-.073	.283	-.056	.351	-.059	.300	-.021	.643
<i>Berufliche Aspirationen und Berufswahlsicherheit</i>										
MZPII: Berufliche Aspirationen					<b>-.246</b>	<b>.024</b>	<b>-.186</b>	<b>.011</b>	-.049	.436
MZPII: Berufswahlsicherheit							<b>-.354</b>	<b>.000</b>	<b>-.202</b>	<b>.009</b>
<i>Theorie des geplanten Verhaltens (TOPB)</i>										
MZPII: Einstellungen									<b>.452</b>	<b>.000</b>
MZPII: Subjektive Norm									<b>.351</b>	<b>.000</b>
MZPII: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle									<b>.150</b>	<b>.039</b>
$R^2$	.088		.287		.345		.457		.797	
Fit-Indizes	$\chi^2_{(5)}=5.80$ , RMSEA=.018, CFI= 0.998, TLI=0.998, SRMR=.017		$\chi^2_{(21)}=38.27$ , RMSEA=.040, CFI= 0.975, TLI=0.958, SRMR=.020		$\chi^2_{(23)}= 41.40$ , RMSEA=.040, CFI= 0.975, TLI=0.957, SRMR=.019		$\chi^2_{(25)}= 41.44$ , RMSEA=.037, CFI= 0.978, TLI=0.963, SRMR=.018		$\chi^2_{(225)}= 533.38$ , RMSEA=.056, CFI= 0.931, TLI= 0.909 SRMR=.044	

In einem nächsten Schritt wurden deshalb differenzielle Effekte des Geschlechts in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund untersucht, um die in Kapitel 3 formulierte Annahme zu prüfen, dass sich keine Interaktionseffekte zwischen Zuwanderungshintergrund und Geschlecht auf die Intention, direkt eine Ausbildung aufzunehmen, identifizieren lassen sollten. Dafür erfolgte zunächst eine deskriptive Betrachtung der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, zu Messzeitpunkt I und zu Messzeitpunkt II getrennt nach Zuwanderungshintergrund und Geschlecht.

Wie in Abbildung 16 dargestellt ist, zeigt sich analog zu den in Kapitel 6.1 dargestellten deskriptiven Analysen, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt, d.h. am Anfang des zweiten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe, nur sehr geringe Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, zu beobachten waren. Ein halbes Jahr später, d.h. am Ende des zweiten Schulhalbjahres der zehnten Jahrgangsstufe (MZPII), lassen sich jedoch, wie dargestellt, signifikante Gruppenunterschiede für diese Variable identifizieren (vgl. Kap. 6.1). Die deskriptive Darstellung der Mittelwerte (vgl. Abb. 16) legt nahe, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass in der Gruppe der Heranwachsende aus Zuwandererfamilien eher eine Abnahme der Ausbildungsaufnahmeintention über die Zeit zu verzeichnen war, während für Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte eher eine leichte Zunahme der Intention vorzuliegen scheint (vgl. Abb. 16).

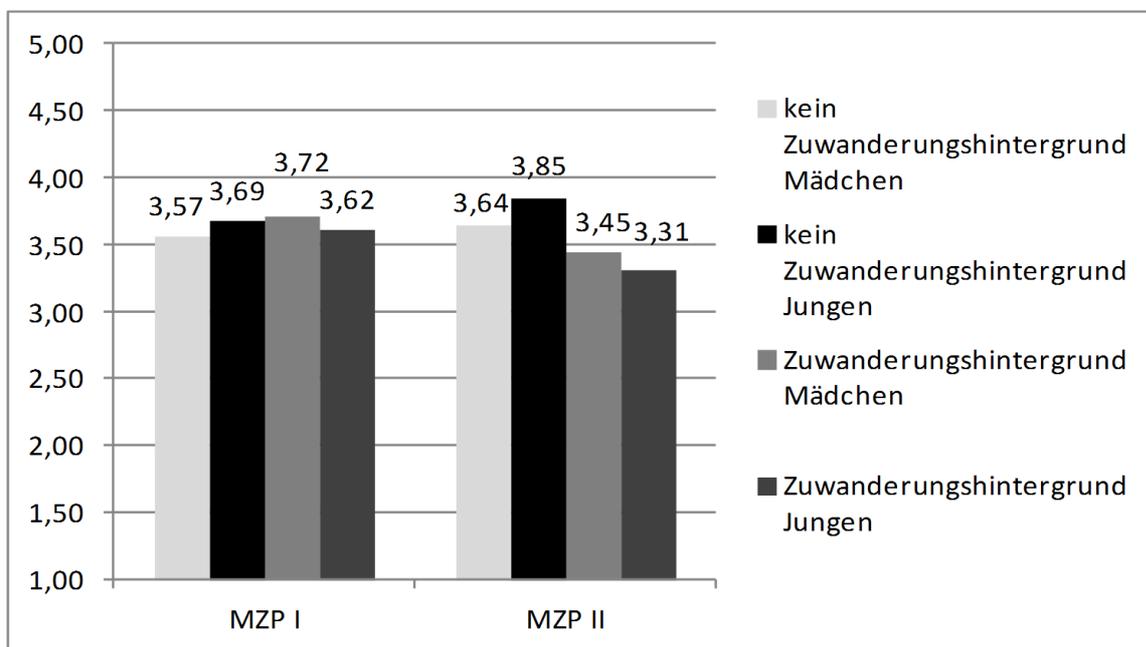


Abb. 16. Mittelwerte der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, für Mädchen und Jungen mit und ohne Zuwanderungshintergrund zu Messzeitpunkt I und zu Messzeitpunkt II (N=559; imputierte Daten)

In Bezug auf die Annahme, dass sich keine differenziellen Geschlechterunterschiede für die Gruppen der Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, identifizieren lassen, zeigt die deskriptive Betrachtung der Mittelwerte, dass in der Gruppe der Zuwanderer die Mädchen generell sogar höhere Werte auf der Skala Ausbildungsaufnahmeintention aufwiesen als die Jungen. Für die Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund lässt sich hingegen ein gegenteiliger Trend verzeichnen: in dieser Gruppe intendierten die Jungen insgesamt in höherem Ausmaß als die Mädchen, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Die deskriptive Betrachtung der Mittelwerte weist also darauf hin, dass möglicherweise entgegen der Annahme differenzielle Geschlechterunterschiede für die Gruppen der Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der Intention bestehen.

Um zu überprüfen, ob sich dieser Effekt statistisch absichern lässt, wurde in einem nächsten Schritt eine latente Regression der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, auf den Zuwanderungshintergrund, das Geschlecht und die Interaktion zwischen Geschlecht und Zuwanderungshintergrund berechnet. Der Interaktionsterm wurde dabei durch Multiplikation der Variablen Zuwanderungshintergrund und Geschlecht gebildet<sup>13</sup>. Die Ergebnisse sind in Tabelle 45 dargestellt. Alle Modelle zeigen eine gute bis sehr gute Anpassung an die empirischen Daten.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Interaktionsterm von Geschlecht und Zuwanderungshintergrund und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, besteht (vgl. Modell I, Tab. 45). Bei gleichem Leistungsniveau und sozialem Hintergrund ergibt sich jedoch zumindest ein marginal signifikant positiver Zusammenhang des Interaktionsterms mit der Intention (vgl. Modell II, Tab. 45). Dieser Effekt lässt sich allerdings nicht statistisch gegen den Zufall absichern ( $\beta=.16$ ,  $p=.093$ ). Demnach liegt nur tendenziell ein moderierender Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf den Zusammenhang von Geschlecht und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vor in dem Sinne, dass das Geschlecht in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund positiv und in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund negativ mit der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, assoziiert war.

---

<sup>13</sup> Alle im Folgenden dargestellten Analysen zu Interaktionseffekten von Zuwanderungshintergrund und Geschlecht wurden zusätzlich auch unter Einbezug eines Interaktionsterms berechnet, der durch Multiplikation der z-standardisierten Variablen Zuwanderungshintergrund und Geschlecht gebildet wurde. Dieses Vorgehen sollte dazu dienen, eine Verzerrung des Ergebnismusters aufgrund einer möglichen Multikollinearität der Variablen auszuschließen. Es ergaben sich dabei jedoch keine Unterschiede zu den berichteten Ergebnistendenzen.

Tab. 45. Regression der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (latente Modellierung) auf Zuwanderungshintergrund und Geschlecht, sozioökonomischen Status, leistungsbezogene und berufsbezogene Variablen sowie die Variablen der „Theorie des geplanten Verhaltens“ (latente Modellierung) (N=559)

	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
	$\beta$	$p$	$\beta$	$P$	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$
Zuwanderungshintergrund (0=nein/1=ja)	<b>-.292</b>	<b>.023</b>	<b>-.274</b>	<b>.007</b>	<b>-.232</b>	<b>.015</b>	<b>-.206</b>	<b>.015</b>	-.120	.081
Geschlecht (0=männlich, 1= weiblich )	-.072	.463	-.037	.644	-.026	.752	-.020	.786	-.059	.375
Interaktion Geschlecht * Zuwanderungshintergrund	.138	.249	.156	.093	.149	.095	.122	.146	.085	.256
<i>Leistungsbezogene und sozioökonomische Merkmale</i>										
Erweiterter Hauptschulabschluss (0=nein/1=ja)			.068	.503	.071	.455	.084	.361	.020	.798
Mittlerer Schulabschluss (MSA) (0=nein/1=ja)			-.022	.813	.008	.931	.019	.826	.012	.882
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein/1=ja)			<b>-.291</b>	<b>.002</b>	<b>-.284</b>	<b>.002</b>	<b>-.225</b>	<b>.005</b>	-.110	.193
Deutschnote			.077	.253	.061	.397	.083	.202	.042	.422
Mathematiknote			-.079	.307	-.080	.302	-.059	.441	-.085	.202
Hauptschule (0=nein/1=ja)			<b>.200</b>	<b>.006</b>	<b>.172</b>	<b>.024</b>	<b>.152</b>	<b>.028</b>	.077	.159
HISEI			-.040	.521	-.027	.636	-.030	.577	.000	.993
<i>Berufliche Aspirationen und Berufswahlsicherheit</i>										
MZPII: Berufliche Aspirationen					<b>-.230</b>	<b>.017</b>	<b>-.176</b>	<b>.014</b>	-.017	.746
MZPII: Berufswahlsicherheit							<b>-.315</b>	<b>.000</b>	<b>-.169</b>	<b>.006</b>
<i>Theorie des geplanten Verhaltens (TOPB)</i>										
MZPII: Einstellungen									<b>.414</b>	<b>.000</b>
MZPII: Subjektive Norm									<b>.382</b>	<b>.000</b>
MZPII: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle									<b>.151</b>	<b>.022</b>
$R^2$	.058		.241		.293		.391		.751	
Fit-Indizes	$\chi^2_{(5)}=3.873$ , RMSEA=.006, CFI= 0.999, TLI=1.003, SRMR=.010		$\chi^2_{(19)}=37.83$ , RMSEA=.039, CFI= 0.980, TLI=0.965, SRMR=.019		$\chi^2_{(21)}=40.75$ , RMSEA=.039 CFI= 0.979, TLI=0.964 SRMR=.018		$\chi^2_{(23)}=41.92$ , RMSEA=.037 CFI= 0.980, TLI=0.966 SRMR=.017		$\chi^2_{(214)}=551.52$ , RMSEA=.053 CFI= 0.940, TLI=0.920 SRMR=.044	

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds am Übergang von der Sekundarschule in die Berufsausbildung beobachtet werden können, wobei Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund über alle Herkunftsgruppen hinweg in geringerem Ausmaß als Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte intendierten, im direkten Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen. Demnach ließ sich die Hypothese H1 bestätigen. Weiterhin können, wie in Kapitel 3 postuliert, keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Zuwanderungshintergrund und Geschlecht auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, verzeichnet werden. Allerdings scheint der Zuwanderungshintergrund zumindest in der Tendenz einen moderierenden Effekt auf den Zusammenhang von Geschlecht und Intention zu haben. Überraschenderweise weisen die deskriptive Betrachtung der Mittelwerte und die Ergebnisse der Regressionsanalysen darauf hin, dass das Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich) in der Gruppe der Zuwanderer positiv und in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund negativ mit der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, assoziiert war.

### **6.2.2 Positive vs. negative sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung**

Die zweite Fragestellung der vorliegenden Studie lautet, ob die sekundären Effekten des Zuwanderungshintergrunds vor allem auf höhere berufliche Aspirationen von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zurückzuführen sind (positive sekundäre Effekte) oder ob auch migrationsbezogene Unterschiede in der individuellen Berufswahlsicherheit eine Rolle spielen. Es wurden zwei konkurrierende Hypothesen geprüft:

*H 2a: Der Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (sekundäre Effekte) ist vor allem darauf zurückzuführen, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund höhere berufliche Aspirationen aufweisen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund.*

*H 2b: Der Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (sekundäre Effekte) ist nicht nur auf höhere berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zurückzuführen, sondern auch auf migrationsbezogene Unterschiede in der individuellen Berufswahlsicherheit.*

Zum einen wird also davon ausgegangen, dass die im Vergleich mit Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund geringere Intention von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, durch migrationsbezogene Unterschiede in den beruflichen Aspirationen erklärt werden kann (H2.a). Zum anderen wird erwartet, dass die Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention nicht oder nicht vollständig über hohe berufliche Aspirationen in der Gruppe der Zuwanderer vermittelt sind, sondern die sekundären Effekte des Zuwanderungshintergrunds am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung auch auf eine geringere Berufswahlsicherheit von Zuwanderern im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zurückzuführen sind (H2.b). Zur Überprüfung der Hypothesen wurden im Folgenden sowohl latente Regressionsanalysen (vgl. Modell III und IV, Tab. 43) als auch Mediationsanalysen (Abb. 17 bis 19) durchgeführt.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen, dass sowohl die beruflichen Aspirationen als auch die Berufswahlsicherheit einen signifikanten Einfluss auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, haben (vgl. Modell III und IV, Tab. 43). Erwartungsgemäß intendierten Jugendliche, die hohe berufliche Aspirationen aufwiesen, in geringerem Ausmaß dazu, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen. Und auch Heranwachsende, die am Ende der zehnten Jahrgangsstufe unsicher waren bzw. noch nicht wussten, welchen Beruf sie ergreifen wollen, zeigten eine weniger ausgeprägte Intention, eine Ausbildung aufzunehmen. Wie in Tabelle 43 ersichtlich ist, lässt sich durch die Hinzunahme dieser Variablen in das Regressionsmodell eine deutliche Steigerung der Varianzaufklärung der abhängigen Variable verzeichnen: insgesamt konnte 15% mehr Varianz erklärt werden als unter ausschließlicher Berücksichtigung soziodemografischer und leistungsbezogener Merkmale in Modell II (Modell II:  $R^2=.234$  vs. Modell IV:  $R^2=.387$ ). Es zeigt sich weiterhin, dass die Berufswahlsicherheit ( $\beta=-.32$ ,  $p=.000$ ) einen stärkeren Effekt auf die Intention hat als die beruflichen Aspirationen ( $\beta=-.18$ ,  $p=.014$ ) und durch die Berufswahlsicherheit zudem mehr Varianz in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, aufgeklärt werden kann (Modell III:  $R^2=.287$  vs. Modell IV:  $R^2=.387$ ).

In Bezug auf die oben genannten Hypothesen zeigt sich also, dass sich sowohl durch die Hinzunahme der beruflichen Aspirationen als auch durch die Hinzunahme der Berufswahlsicherheit in das Regressionsmodell der Einfluss des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention verringerte, beide Variablen also für die Erklärung der sekundären Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in eine Berufsausbildung eine Rolle zu spielen scheinen, wie in Hypothese 2b postuliert (vgl. Tab. 43). Dennoch bleiben auch nach Berücksichtigung dieser Variablen signifikante Zusammenhänge zwischen Zuwanderungshintergrund und Intention bestehen (Modell IV:  $\beta=-.14$ ,  $p=.026$ ). Dies trifft ebenfalls auf die nach Herkunftsgruppen differenzierten Analysen zu, wobei Jugendliche aller betrachteten Zuwanderergruppen auch nach Kontrolle der Aspirationen und der Berufswahlsicherheit in signifikant geringerem Ausmaß als Jugendliche ohne Migrationshintergrund intendierten, eine Berufsausbildung aufzunehmen (vgl. Tab. 44).

Um genauer zu bestimmen, ob und inwieweit die Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention tatsächlich über diese Variablen vermittelt sind, wurden in einem weiteren Schritt Mediationsanalysen durchgeführt. Es wurden jeweils einzeln die vermittelnden Effekte der beruflichen Aspirationen (Abb. 17) und der Berufswahlsicherheit (Abb. 18) sowie ein Mediationsmodell unter Hinzunahme beider Variablen (Abb. 19) geprüft. Da in MPlus keine automatische Schätzung indirekter Effekte für imputierte Datensätze möglich ist, wurden entsprechende *model constraints* spezifiziert, um die Befunde inferenzstatistisch absichern zu können. Der indirekte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, wurde dabei über eine Multiplikation des direkten Effektes des Zuwanderungshintergrunds auf die beruflichen Aspirationen bzw. die Berufswahlsicherheit und des direkten Effekts der beruflichen Aspirationen bzw. der Berufswahlsicherheit auf die Intention berechnet. Der totale Effekt entspricht der Summe aus dem indirekten Effekt (vermittelt über berufliche Aspirationen bzw. die Berufswahlsicherheit) und dem direkten Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, (Baron & Kenny, 1986; Geiser, 2011). Die Analysen wurden jeweils unter Berücksichtigung der in Kapitel 6.2.1 genannten Kovariaten durchgeführt. Alle Modelle weisen eine gute bis befriedigende Modellgüte auf (vgl. Abb. 17 bis 19).

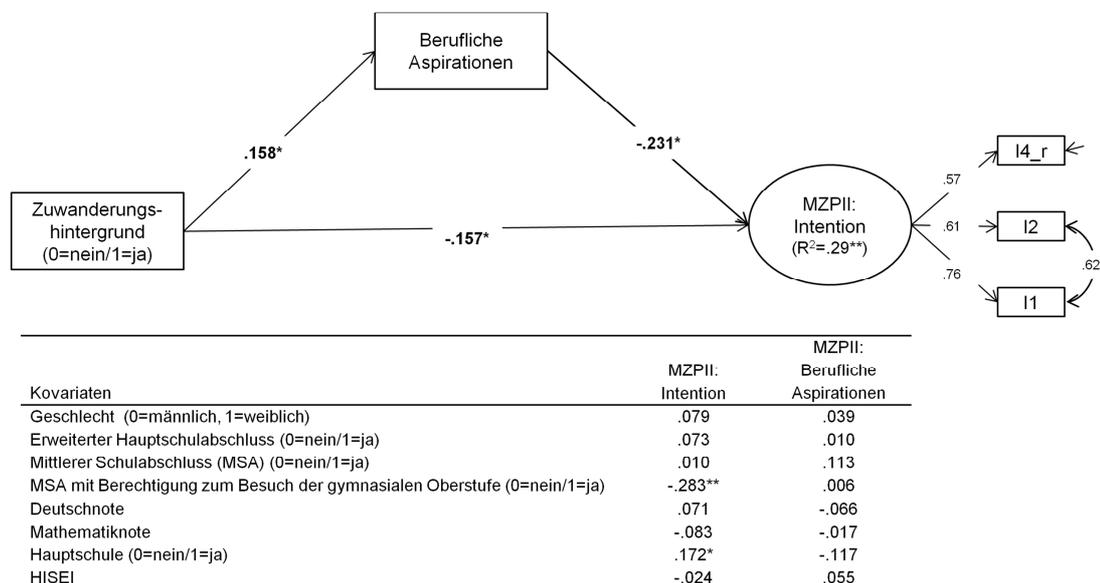


Abb. 17. Mediationsmodell für den Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vermittelt über die beruflichen Aspirationen, unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten)

Anmerkungen: \*\* $p < .01$  und \* $p < .05$ ; Angaben zur Modellgüte:  $\chi^2_{(19)} = 39.32$ ,  $RMSEA = 0.042$ ,  $CFI = 0.978$ ,  $TLI = 0.952$ ,  $SRMR = .019$ ; alle Faktorladungen  $p < .01$

Wie in Abbildung 17 dargestellt, hat der Zuwanderungshintergrund auch nach Kontrolle leistungsbezogener und soziodemografischer Merkmale sowohl einen signifikanten Effekt auf die beruflichen Aspirationen ( $\beta=.16$ ,  $p=.015$ ) als auch einen signifikanten Effekt auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen ( $\beta=-.16$ ,  $p=.041$ ). Jugendliche aus Zuwandererfamilien wiesen höhere Aspirationen und niedrigere Intentionen auf als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Des Weiteren hängen die beruflichen Aspirationen signifikant mit der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, ( $\beta=-.23$ ,  $p=.017$ ) zusammen in dem Sinne, dass hohe Aspirationen mit einer geringeren Intention einhergingen, wie angenommen (vgl. Kap. 3 und 4).

Der totale unstandardisierte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention beträgt  $b=-.356$  (standardisiert:  $\beta=-.195$ ,  $p=.012$ ), bei Kontrolle der beruflichen Aspirationen lässt sich hingegen nur noch ein direkter Effekt von  $b=-.278$  (standardisiert:  $\beta=-.157$ ,  $p=.041$ ) verzeichnen. Der indirekte unstandardisierte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die abhängige Variable, vermittelt über die beruflichen Aspirationen, beträgt demnach  $b=-.067$  (standardisiert:  $\beta=-.037$ ) bzw. 19% des totalen Effekts, lässt sich allerdings mit  $p=.126$  nicht statistisch gegen den Zufall absichern.

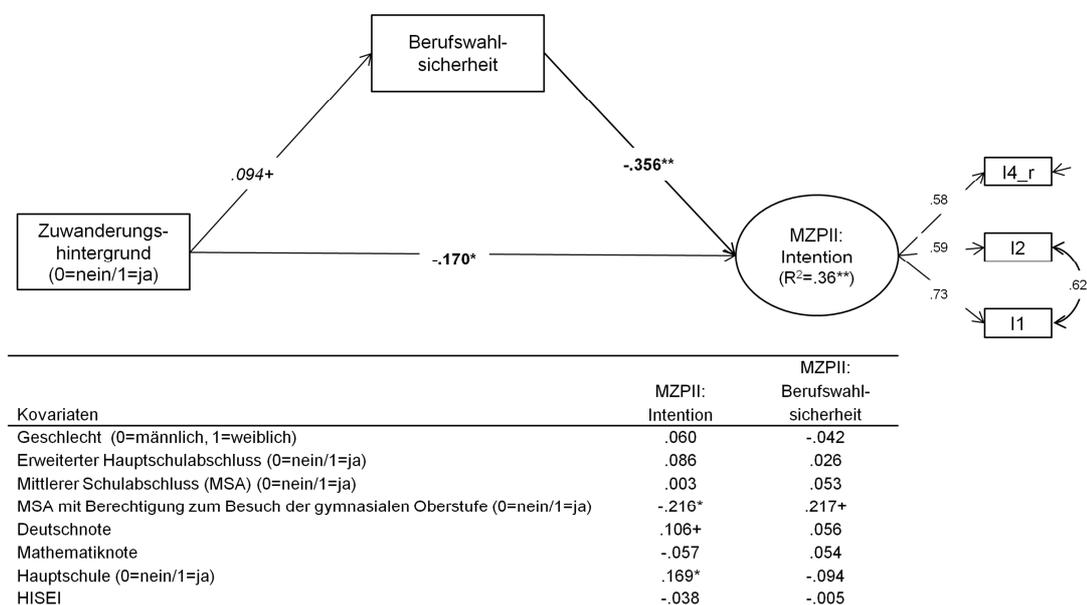


Abb. 18. Mediationsmodell für den Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vermittelt über die Berufswahlsicherheit, unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten)

Anmerkungen: \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$  und + $p<.10$ ; Angaben zur Modellgüte:  $\chi^2_{(19)}=37.17$ ,  $RMSEA=0.039$ ,  $CFI=0.980$ ,  $TLI=0.956$ ,  $SRMR=.019$ ; alle Faktorladungen  $p<.01$

In Bezug auf den vermittelnden Effekt der Berufswahlsicherheit zeigt sich, wie in Abbildung 18 dargestellt, dass der Zuwanderungshintergrund nach Kontrolle leistungsbezogener und soziodemografischer Merkmale zwar wiederum einen signifikanten Effekt auf die Intention ( $\beta = -.17$ ,  $p = .007$ ) hat, der Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Berufswahlsicherheit allerdings nur noch marginal signifikant ist<sup>14</sup> ( $\beta = .09$ ,  $p = .095$ ). Jugendliche aus Zuwandererfamilien wiesen demnach bei gleichen Leistungen und gleichem sozialem Status nur tendenziell eine geringere Berufswahlsicherheit auf als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Die Berufswahlsicherheit steht, entsprechend den in Kapitel 3 und 4 formulierten Annahmen, in signifikantem Zusammenhang mit der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen ( $\beta = -.36$ ,  $p = .000$ ) in dem Sinne, dass eine hohe Sicherheit in Bezug auf den Wunschberuf mit einer stärkeren Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, einherging.

Der totale unstandardisierte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention beträgt  $b = -.356$  (standardisiert:  $\beta = -.195$ ,  $p = .012$ ), bei Kontrolle der Berufswahlsicherheit lässt sich nur noch ein direkter Effekt von  $b = -.297$  (standardisiert:  $\beta = -.170$ ,  $p = .007$ ) verzeichnen. Der indirekte unstandardisierte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die abhängige Variable, vermittelt über die Berufswahlsicherheit, beträgt demnach  $b = -.059$  (standardisiert:  $\beta = -.034$ ) bzw. 17% des totalen Effekts, lässt sich allerdings mit  $p = .117$  wiederum nicht statistisch gegen den Zufall absichern.

Die Ergebnisse der beiden Mediationsanalysen weisen also darauf hin, dass die identifizierten indirekten Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, vermittelt über berufliche Aspirationen bzw. die Berufswahlsicherheit, nur sehr klein und zudem nicht statistisch signifikant sind. In einem weiteren Schritt wurde der totale indirekte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention unter Berücksichtigung beider Variablen berechnet.

---

<sup>14</sup> Da für den Zusammenhang von Zuwanderungshintergrund (unabhängige Variable) und Berufswahlsicherheit (Mediatorvariable) im vorliegenden Modell kein signifikanter Effekt vorliegt, ist die Prüfung eines Mediationsmodells nach Baron & Kenny (1986) streng genommen nicht angezeigt. Es konnte aber zumindest ein marginal signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Variablen identifiziert werden und zudem sprechen auch theoretische Überlegungen für das dargestellte Modell (vgl. Kap. 3 und Kap. 4.2), weshalb die Mediationsanalyse in der vorliegenden Untersuchung trotz dieser Einschränkung wie angegeben durchgeführt wurde.

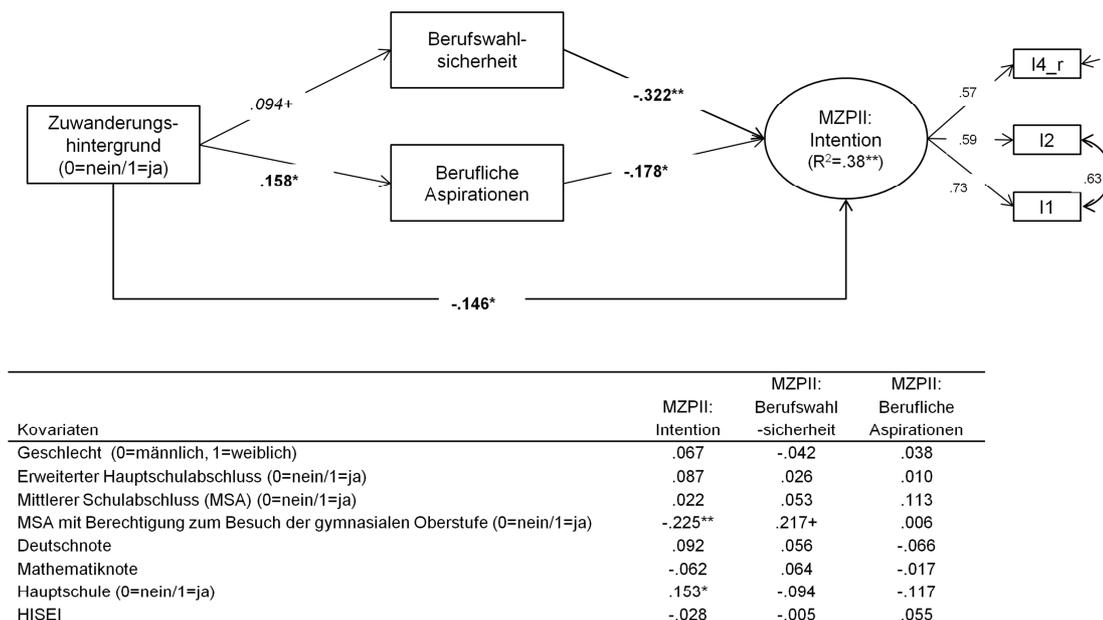


Abb. 19. Mediationsmodell für den Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vermittelt über die beruflichen Aspirationen und die Berufswahlsicherheit, unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten)

Anmerkungen: \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$  und + $p < .10$ ; Angaben zur Modellgüte:  $\chi^2_{(22)} = 83.03$ ,  $RMSEA = 0.063$ ,  $CFI = 0.944$ ,  $TLI = 0.860$ ,  $SRMR = .028$ ; alle Faktorladungen  $p < .01$

Wie in Abbildung 19 dargestellt, bestehen wiederum zwischen allen Modellvariablen signifikante Zusammenhänge mit Ausnahme des Zusammenhangs zwischen Zuwanderungshintergrund und Berufswahlsicherheit, der wiederum nur marginal statistisch signifikant ist ( $\beta = .09$ ,  $p = .095$ ). Im Vergleich zu den beiden separaten Mediationsmodellen (vgl. Abb. 18 und Abb. 19) zeigt sich weiterhin, dass der direkte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention bei Berücksichtigung beider vermittelnder Variablen ( $\beta = .15$ ,  $p = .026$ ) geringer ist als bei ausschließlicher Berücksichtigung einer der beiden Variablen.

Der totale unstandardisierte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention beträgt  $b = -.356$  (standardisiert:  $\beta = -.195$ ,  $p = .012$ ), bei Kontrolle der beruflichen Aspirationen und der Berufswahlsicherheit ist hingegen nur noch ein direkter Effekt von  $b = -.253$  (standardisiert:  $\beta = -.146$ ,  $p = .026$ ) zu verzeichnen. Der indirekte unstandardisierte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die abhängige Variable, vermittelt über die Berufswahlsicherheit, beträgt  $b = -.053$  (standardisiert:  $\beta = -.030$ ;  $p = .125$ ). Der indirekte Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die abhängige Variable, vermittelt über die beruflichen Aspirationen, beträgt  $b = -.049$  (standardisiert:  $\beta = -.028$ ;  $p = .110$ ). Der totale indirekte Effekt, d.h. die Summe der beiden spezifischen indirekten Effekte, beträgt  $b = -.102$  (standardisiert:  $\beta = -.058$ ) bzw. 29% des totalen Effekts und ist mit  $p = .017$  statistisch signifikant.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die negativen Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sowohl auf höhere berufliche Aspirationen als auch eine geringere Berufswahrscheinlichkeit von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund zurückgeführt werden können. Die Hypothese H2a muss damit verworfen werden. Die Ergebnisse bestätigen hingegen die in Hypothese 2b formulierten Annahmen zu den Ursachen migrationsbezogener Unterschiede in Bildungsentscheidungen und weisen darauf hin, dass hier neben einer hohen Leistungsmotivation auch Orientierungsschwierigkeiten eine Rolle spielen. Allerdings scheint nur eine partielle Mediation des Zusammenhangs von Migrationshintergrund und der Intention vorzuliegen; insgesamt kann etwa ein Drittel des totalen Effekts des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, durch diese Variablen erklärt werden.

### **6.2.3 Der Einfluss von Einstellungen, subjektiver Norm und wahrgenommener Verhaltenskontrolle auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen**

Um Hinweise auf die den sekundären Effekten zugrundeliegenden psychologischen Prozesse zu erhalten, sollte ein psychologisches Erklärungsmodell zur Vorhersage der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, in Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens (z.B. Fishbein & Ajzen, 2010) herangezogen werden. Die dritte Fragestellung der Studie lautet, ob und inwieweit die Effekte der beruflichen Aspirationen und der Berufswahrscheinlichkeit auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, über die in der Theorie spezifizierten Prädiktoren der Intention, wie Einstellungen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle, vermittelt sind. Die verschiedenen in Kapitel 4 formulierten Hypothesen werden im Folgenden einer Überprüfung unterzogen. Es wurden hierfür sowohl die Ergebnisse der latenten Regression der Intention (vgl. Modell V, Tab. 43) herangezogen als auch ein komplexes Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, geschätzt.

In die Analysen gingen nur diejenigen Variablen der *Theory of Planned Behaviour* (TOPB) ein, die auch in einem signifikanten Zusammenhang mit der abhängigen Variable stehen: die deskriptive Norm wurde aufgrund des fehlenden Zusammenhanges mit der Intention ausgeschlossen (vgl. Kap. 6.1.4). Da für die Variablen der TOPB jeweils zum gleichen Messzeitpunkt höhere Zusammenhänge beobachtet werden konnten als für die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobenen Variablen (vgl. Kap. 6.1.4), wurden zudem zur Vorhersage der Intention zu Messzeitpunkt II die zeitgleich erhobenen Indikatoren der Einstellungen, subjektiven Normen und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle verwendet. Dies wurde auch aus theoretischer Perspektive als sinnvoll erachtet, da angenommen werden kann, dass die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vor allem von den aktuellen Einstellungen und Normen sowie dem aktuell wahrgenommenen Ausmaß an Verhaltenskontrolle beeinflusst wird. Weiterhin wurden bei der Berechnung des Strukturgleichungsmodells nur diejenigen Kovariaten eingeschlossen, die in einem signifikanten Zusammenhang mit einer der Modellvariablen

stehen, um das Modell insgesamt sparsam zu halten. Die Schätzung des Strukturgleichungsmodells erfolgte zudem in einem Mehrgruppenvergleich (Gruppe 1: Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund; Gruppe 2: Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund), um die Hypothesen H3.d und H3.e zu differenziellen Zusammenhängen der Modellvariablen in den beiden Gruppen prüfen zu können.

Da anhand der Regressions- und Mediationsanalysen gezeigt werden konnte, dass die Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention nur teilweise über die beruflichen Aspirationen und die Berufswahlsicherheit vermittelt sind (vgl. Kap. 6.2.2), sollte im Folgenden zunächst mithilfe einer Regressionsanalyse überprüft werden, ob und inwieweit diese Effekte auf migrationsbezogene Unterschiede in Einstellungen, Normen und wahrgenommener Verhaltenskontrolle zurückzuführen sind. Wie in Tabelle 43 (Modell V) ersichtlich, lassen sich nach Kontrolle der Einstellungen, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle keine signifikanten Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, mehr identifizieren ( $\beta = -.08$ ,  $p = .100$ ). Bei gleichen Einstellungen, Normen und ähnlichem Ausmaß an wahrgenommener Verhaltenskontrolle intendierten Heranwachsende aus Zuwandererfamilien demnach in ähnlichem Ausmaß wie Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Allerdings zeigt sich anhand der nach den verschiedenen Herkunftsgruppen differenzierten Analysen, dass für Jugendliche, deren Eltern in einem „sonstigen“ Land geboren sind, auch nach Kontrolle dieser Variablen noch signifikante Effekte auf die Intention verzeichnet werden können ( $\beta = -.09$ ,  $p = .038$ ). Für diese Gruppe scheinen also auch noch andere Aspekte eine Rolle zu spielen.

Weiterhin zeigt sich, dass durch die Aufnahme der TOPB-Variablen, d.h. der Einstellungen, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle, in das Regressionsmodell deutlich mehr Varianz der abhängigen Variablen erklärt werden kann. Während bei ausschließlicher Berücksichtigung leistungsbezogener und soziodemografischer Merkmale sowie der Berufswahlsicherheit und der beruflichen Aspirationen etwa 39% der Varianz in der Intention erklärt werden, lässt sich bei Hinzunahme der TOPB-Variablen eine Varianzaufklärung von 75% erreichen (vgl. Modell IV und Modell V, Tab. 43). Die Einstellungen ( $\beta = .42$ ,  $p = .000$ ) und die subjektive Norm ( $\beta = .38$ ,  $p = .000$ ) haben dabei einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Intention als die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ( $\beta = .15$ ,  $p = .020$ ) (vgl. Tab. 43). Dies trifft auch auf die nach den verschiedenen Herkunftsgruppen differenzierten Analysen sowie auf die Regressionsanalyse unter Einbezug der Interaktionsterms zwischen Zuwanderungshintergrund und Geschlecht zu (vgl. Tab. 44 und 45). Weiterhin zeigt sich, dass die Effekte der beruflichen Aspirationen auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, verschwinden, wenn die Einstellungen, Normen und Kontrollüberzeugungen kontrolliert werden ( $\beta = -.02$ ,  $p = .750$ ), während weiterhin ein signifikanter Effekt der Berufswahlsicherheit zu beobachten ist ( $\beta = -.17$ ,  $p = .005$ ) (vgl. Tab. 43).

Zur Beantwortung der in Kapitel 4.3 dargestellten Hypothesen zu Zusammenhängen von beruflichen Aspirationen, der Berufswahlsicherheit und den Indikatoren der Theorie des geplanten Verhaltens und

um zudem Hinweise auf differenzielle Zusammenhänge für Jugendliche mit und ohne Zuwanderungshintergrund erhalten zu können, wurde in einem nächsten Schritt ein komplexes Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, separat für Jugendliche mit und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in einem Mehrgruppenvergleich geschätzt. Da für alle verwendeten Variablen starke faktorielle Invarianz oder zumindest partielle skalare Messinvarianz nachgewiesen werden konnte (vgl. Kap. 5), wurden die Faktorladungen und Intercepts in beiden Gruppen gleichgesetzt. Die Regressionskoeffizienten wurden jedoch über beide Gruppen frei geschätzt, um Gruppenunterschiede in den Zusammenhängen zwischen den einzelnen Modellvariablen abbilden zu können.

Dabei sollten die folgenden Hypothesen einer Überprüfung unterzogen werden:

*H3a: Die Effekte der beruflichen Aspirationen auf die Intention sind über die Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme vermittelt.*

*H3b: Die Effekte der Berufswahlsicherheit auf die Intention sind sowohl über die Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme als auch über die wahrgenommene Verhaltenskontrolle vermittelt.*

*H3c: Es besteht ein korrelativer Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm und den beruflichen Aspirationen der Jugendlichen in dem Sinne, dass hohe berufliche Aspirationen mit einer geringeren subjektiven Norm, im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, einhergehen.*

*H3d: Der Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm und der Intention ist in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund stärker ausgeprägt als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund.*

*H3d: Es lassen sich weder in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund noch in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund signifikante Effekte des Geschlechts auf die subjektive Norm identifizieren in dem Sinne, dass Mädchen eine geringere subjektive Norm wahrnehmen als Jungen, eine Berufsausbildung aufzunehmen.*

Das Strukturgleichungsmodell sowie alle relevanten Koeffizienten sind in Abbildung 20 dargestellt. Das Modell zeigt insgesamt eine gute Anpassung an die empirischen Daten (vgl. Abb. 20). Die Ergebnisse der Analysen weisen darauf hin, dass die Einstellungen sowohl in der Gruppe der Jugendlichen ohne als auch in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund einen signifikant positiven mittleren Effekt auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, haben ( $\beta=.48$ ,

$p=.000$  bzw.  $\beta=.44$ ,  $p=.000$ ). Für die wahrgenommene Verhaltenskontrolle sind hingegen nach Kontrolle leistungsbezogener und soziodemografischer Merkmale sowie nach Kontrolle der Aspirationen und der Berufswahlsicherheit und unter Berücksichtigung der Interkorrelationen der verschiedenen Modellvariablen in beiden Gruppen keine signifikanten Effekte auf die Intention zu verzeichnen. In Bezug auf die Subjektive Norm zeigt sich in beiden Gruppen ein signifikant positiver Zusammenhang mittlerer Stärke mit der Intention. Um zu überprüfen, ob dieser Zusammenhang in der Gruppe der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ( $\beta=.41$ ,  $p=.000$ ) stärker ausgeprägt war als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund ( $\beta=.32$ ,  $p=.001$ ), wie in Hypothese H3.d postuliert, wurde ein Wald-Test (Wald, 1943) in MPlus berechnet. Anhand dieses Tests wird geprüft, ob eine Fixierung bzw. Gleichsetzung des entsprechenden Regressionskoeffizienten in beiden Gruppen zu einer signifikanten Modellverschlechterung, d.h. zu einer Veränderung des Chi-Quadrat-Wertes, im Vergleich zum Modell ohne Gleichheitsrestriktionen führt. Dies ist nicht der Fall, d.h. eine Fixierung der Regressionskoeffizienten in den Gruppen führt nicht zu einer schlechteren Modellanpassung ( $\chi^2_{(1)}=0.424$ ,  $p=.521$ ). Demnach kann die Hypothese H3.d zu differenziellen Effekten der subjektiven Norm auf die Intention in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund nicht bestätigt werden; es lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen in Bezug auf den Zusammenhang von subjektiver Norm und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, identifizieren.

Analog zu den Ergebnissen der regressionsanalytischen Verfahren (vgl. Tab. 43, Modell V) haben die beruflichen Aspirationen nach Kontrolle der Einstellungen, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle keinen Einfluss auf die Intention, nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen. Dies gilt sowohl für die Gruppe der Jugendlichen ohne als auch für die Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund (vgl. Abb. 20). Der Effekt der beruflichen Aspirationen auf die Intention ist in beiden Gruppen über die Einstellungen vermittelt, wie in Hypothese H3.a postuliert.

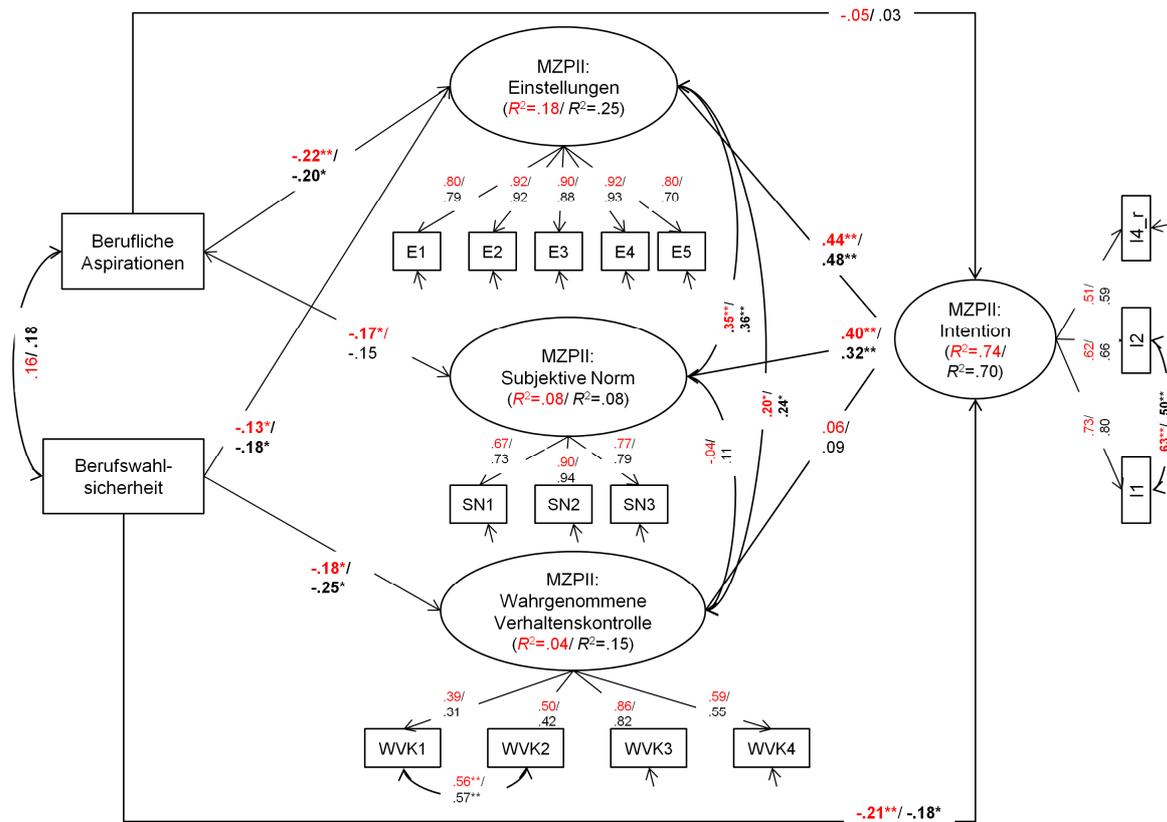
Für die Berufswahlsicherheit lässt sich hingegen sowohl im Rahmen der Regressionsanalysen (vgl. Tab. 43, Modell V) als auch im vorliegenden Strukturgleichungsmodell (vgl. Abb. 20) nach Kontrolle der Kovariaten sowie der Einstellungen, der Normen und der Verhaltenskontrolle ein signifikanter Effekt auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, verzeichnen. Dies ist sowohl für die Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund ( $\beta=-.19$ ,  $p=.016$ ) als auch für die Jugendliche aus Zuwandererfamilien ( $\beta=-.22$ ,  $p=.008$ ) der Fall. Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass eine hohe Unsicherheit in Bezug auf den Ausbildungsberuf auch bei gleichem Leistungsniveau und gleichen Einstellungen, Normen und ähnlichem Ausmaß an wahrgenommener Verhaltenskontrolle zu einer geringeren Intention führte, direkt im Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Berufswahlsicherheit sowohl in der Gruppe der Jugendlichen mit als auch in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund einen signifikanten Effekt auf die Einstellungen hat in dem Sinne, dass eine geringe Berufswahlsicherheit zu einer weniger positiven

Bewertung der direkten Ausbildungsaufnahme führte. Der Effekt der Berufswahlsicherheit auf die Einstellungen scheint dabei in der Gruppe der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ( $\beta = -.13$ ,  $p = .043$ ) etwas geringer ausgeprägt zu sein als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund ( $\beta = -.18$ ,  $p = .038$ ). Ein Wald-Test (Wald, 1943) weist allerdings darauf hin, dass bei einer Gleichsetzung der Regressionskoeffizienten keine Modellverschlechterung zu beobachten ist und sich die Regressionskoeffizienten somit nicht statistisch signifikant zwischen den Gruppen unterscheiden:  $\chi^2_{(1)} = 0.164$ ,  $p = .693$ .

Eine hohe Unsicherheit in Bezug auf den Berufswunsch geht weiterhin sowohl in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund ( $\beta = -.25$ ,  $p = .020$ ) als auch in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund ( $\beta = -.18$ ,  $p = .040$ ) mit einer geringeren wahrgenommenen Verhaltenskontrolle einher. Auch für diese Zusammenhänge lassen sich anhand eines Wald-Tests keine Unterschiede im Modellfit zwischen den Modellen mit und ohne Gleichheitsrestriktionen und damit keine signifikanten Gruppenunterschiede in der Höhe der Regressionskoeffizienten identifizieren:  $\chi^2_{(1)} = 0.166$ ,  $p = .692$ . Die Effekte der Berufswahlsicherheit auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sind demnach, entgegen der Hypothesen H3.b, nur partiell über die Einstellungen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle vermittelt.

Wie in Hypothese H3.c postuliert, geht in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund eine hohe subjektive Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, mit weniger hohen beruflichen Aspirationen einher ( $\beta = -.17$ ,  $p = .017$ ). In der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund ist dagegen kein signifikanter Zusammenhang zwischen Aspirationen und der subjektiven Norm zu beobachten ( $\beta = -.15$ ,  $p = .118$ ). Um zu überprüfen, ob dieser Befund darauf zurückzuführen ist, dass der Zusammenhang zwischen Aspirationen und subjektiver Norm in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund stärker ausgeprägt ist als in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund, wurde wiederum ein Wald-Test (Wald, 1943) in MPlus berechnet. Es zeigen sich keine Unterschiede im Modellfit zwischen den Modellen mit und ohne Gleichheitsrestriktionen:  $\chi^2_{(1)} = 0.077$ ,  $p = .786$ . Demnach besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen in Bezug auf den Zusammenhang von subjektiver Norm und beruflichen Aspirationen. Die Hypothese H3.c kann somit (zumindest teilweise) bestätigt werden.



a) Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund: Regression der verschiedenen Modellvariablen auf soziodemografische und leistungsbezogene Merkmale (Kovariaten)

Kovariaten	MZPII: Berufliche Aspirationen	MZPII: Berufswahrscheinlichkeit	MZPII: Einstellungen	MZPII: Subjektive Norm	MZPII: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	MZPII: Intention
Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich)	.037	-.080	.164**	.021	-.066	.028
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein, 1=ja)	.050	.194*	-.195*	-.246*	.050	-.067
Hauptschule (0=nein, 1=ja)	-.086	-.061	.104+	.101	.028	.099

b) Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund: Regression der verschiedenen Modellvariablen auf soziodemografische und leistungsbezogene Merkmale (Kovariaten)

Kovariaten	MZPII: Berufliche Aspirationen	MZPII: Berufswahrscheinlichkeit	MZPII: Einstellungen	MZPII: Subjektive Norm	MZPII: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	MZPII: Intention
Geschlecht (0=männlich, 1=weiblich)	.072	.021	.097	.015	-.158+	-.090
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein, 1=ja)	.007	.081	-.215*	-.159+	.015	-.127
Hauptschule (0=nein, 1=ja)	-.172*	-.205*	.175*	.182+	.104	.054

Abb. 20. Mehrgruppenvergleich des Strukturgleichungsmodells zur Vorhersage der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten)

Anmerkungen: \*\* $p \leq .01$ , \* $p \leq .05$  und + $p \leq .10$ ; Angaben zur Modellgüte:  $\chi^2_{(298)} = 636.62$ ,  $RMSEA = 0.064$ ,  $CFI = 0.938$ ,  $TLI = 0.922$ ,  $SRMR = 0.065$ ; alle Faktorladungen  $p < .01$  (Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund:  $N = 356$ , rote Koeffizienten; Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund:  $N = 202$ , schwarze Koeffizienten)

Die Hypothese H3.e lässt sich empirisch bestätigen. Weder in der Gruppe der Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien noch in der Gruppe der Heranwachsenden aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte können signifikante Effekte des Geschlechts auf die subjektive Norm identifiziert werden (vgl. Abb. 20); in beiden Gruppen nahmen Mädchen und Jungen also eine ähnlich hohe subjektive Norm wahr, im Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen.

Über die in Kapitel 4.3 formulierten Fragestellungen und Hypothesen hinausgehend zeigen die Ergebnisse der Analysen weiterhin, dass sich für die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Modellvariablen und den einbezogenen Kovariaten zum Teil gruppenspezifische Ergebnismuster identifizieren lassen. So sind in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund keine Zusammenhänge zwischen den beruflichen Aspirationen und den leistungsbezogenen Variablen wie Schulform und Mittlerer Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe zu verzeichnen (vgl. Abb. 20). Demgegenüber zeigt sich in der Gruppe der Heranwachsenden aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte ein signifikanter Zusammenhang von Schulform und Aspirationen ( $\beta = -.17$ ,  $p = .051$ ). Nach Kontrolle der Schulform lässt sich allerdings auch in dieser Gruppe kein signifikanter Effekt des Mittleren Schulabschlusses mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe auf die beruflichen Aspirationen verzeichnen. Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass Hauptschulabsolventen ohne Zuwanderungshintergrund geringere berufliche Aspirationen hatten als Gesamtschülerinnen und -schüler ohne Zuwanderungshintergrund. In der Gruppe der Zuwanderer scheint die Höhe der beruflichen Aspirationen hingegen weitgehend unabhängig sowohl von der besuchten Schulform als auch vom Schulabschluss zu sein.

Weiterhin sind auch für die Berufswahlsicherheit gruppenspezifische Zusammenhänge mit den Kovariaten zu beobachten. Während in der Gruppe der Zuwanderer Jugendliche mit einem Mittleren Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe eine höhere Unsicherheit in Bezug auf den Berufswunsch zeigten ( $\beta = -.19$ ,  $p = .049$ ), war dies in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund bei Gesamtschülerinnen und Gesamtschülern der Fall ( $\beta = -.21$ ,  $p = .050$ ).

Und auch für die Einstellungen sind gruppenspezifische Zusammenhangsmuster zu beobachten. So zeigt sich, dass die Einstellungen der Jugendlichen zur direkten Ausbildungsaufnahme nach Kontrolle der Aspirationen und der Berufswahlsicherheit in beiden Gruppen mit dem Schulabschluss sowie der Schulform in einem (zumindest marginal) signifikanten Zusammenhang stehen (vgl. Abb. 20). Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler sowie Heranwachsende, die über eine Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe verfügten, wiesen weniger positive Einstellungen auf als Hauptschulabsolventen und Jugendliche, die über keine Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe verfügten. In der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund steht darüber hinaus aber auch das Geschlecht in einem signifikanten Zusammenhang mit den Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme ( $\beta = .16$ ,  $p = .005$ ). Mädchen mit Migrationshintergrund wiesen positivere Einstellungen auf als Jungen mit Migrationshintergrund, während in der Gruppe der Jugendlichen

ohne Zuwanderungshintergrund keine Effekte des Geschlechts auf die Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme zu beobachten sind ( $\beta=.10$ ,  $p=.266$ ) (vgl. Abb. 20).

Die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, ist nach Kontrolle der Einstellungen, der subjektiven Norm, der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle sowie der beruflichen Aspirationen und der Berufswahlsicherheit jedoch in beiden Gruppen weder vom Geschlecht noch von leistungsbezogenen Merkmalen abhängig. Ebenfalls lassen sich in beiden Gruppen nach Kontrolle der Modellvariablen keine signifikanten Effekte des Geschlechts und der leistungsbezogenen Merkmale auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle identifizieren (vgl. Abb. 20). Es zeigen sich aber Gruppenunterschiede im Hinblick auf die Varianzaufklärung: sowohl in Bezug auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ( $R^2=.15$  vs.  $R^2=.04$ ) als auch in Bezug auf die Einstellungen ( $R^2=.25$  vs.  $R^2=.18$ ) lässt sich im Rahmen des Strukturgleichungsmodells für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund eine etwas höhere Varianzaufklärung beobachten als in der Gruppe der Zuwanderer.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, in beiden Gruppen sowohl von den Einstellungen und der subjektiven Norm als auch von der Berufswahlsicherheit beeinflusst ist, während die wahrgenommene Verhaltenskontrolle nicht signifikant mit der Intention zusammenhängt. Es lassen sich in beiden Gruppen mehr als 70% der Varianz der abhängigen Variablen durch die einbezogenen Modellvariablen erklären. Die Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme sind durch leistungsbezogene Merkmale sowie durch die beruflichen Aspirationen und die Berufswahlsicherheit determiniert. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ist in beiden Gruppen durch die Berufswahlsicherheit beeinflusst. Damit können die Hypothesen H3.a und H3.b zumindest zum Teil bestätigt werden. Allerdings hat die Berufswahlsicherheit auch nach Kontrolle der Einstellungen und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle einen signifikanten Einfluss auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen; der Zusammenhang zwischen Berufswahlsicherheit und Intention ist demnach entgegen den in Hypothese H3.b formulierten Annahmen nur partiell über die Variablen der TOPB vermittelt. Auch die Hypothese H3.c kann nur mit Einschränkungen bestätigt werden. In beiden Gruppen ist ein negativer Zusammenhang kleiner Effektstärke zwischen den beruflichen Aspirationen und der subjektiven Norm nachzuweisen, dieser lässt sich jedoch nur in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund signifikanzstatistisch gegen den Zufall absichern, während er in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund nicht signifikant ist. Die Hypothese H3.d zu differenziellen Zusammenhängen zwischen subjektiver Norm und der Intention in den beiden Gruppen bestätigt sich hingegen nicht. Die Ergebnisse zeigen, dass der Zusammenhang zwischen der subjektiven Norm und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, in der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht stärker ausgeprägt ist als in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund. Es können ebenfalls keine differenziellen Geschlechterunterschiede in der subjektiven Norm zwischen den Gruppen identifiziert werden; die Hypothese H.3e wurde also verifiziert.

### 6.2.4 Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Ausbildungsaufnahme

Die vierte Fragestellung der vorliegenden Studie lautet, ob sich auch nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sowie des Bewerbungs- und Suchverhaltens der Jugendlichen signifikante Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Ausbildungsaufnahme sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe identifizieren lassen.

In Anlehnung an die Theorie des geplanten Verhaltens wird angenommen (vgl. Kap. 4.4), dass sich Unterschiede in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, auch in entsprechenden Unterschieden im Bewerbungsverhalten widerspiegeln: die Intention sollte demnach einen Einfluss auf die Anzahl der verschickten Bewerbungen haben in dem Sinne, dass eine hohe Intention auch mit einer höheren Anzahl an Bewerbungen einhergehen sollte. Des Weiteren wird angenommen, dass die Anzahl der Bewerbungen zu Messzeitpunkt II mit der Anzahl der Bewerbungsgespräche zu Messzeitpunkt III und diese wiederum mit der Ausbildungsaufnahme in Zusammenhang stehen: je höher also die Anzahl der verschickten Bewerbungen, desto höher sollte die Anzahl der Bewerbungsgespräche und desto höher die Chance einer Ausbildungsaufnahme sein. Folgende Hypothesen sollten einer Überprüfung unterzogen werden:

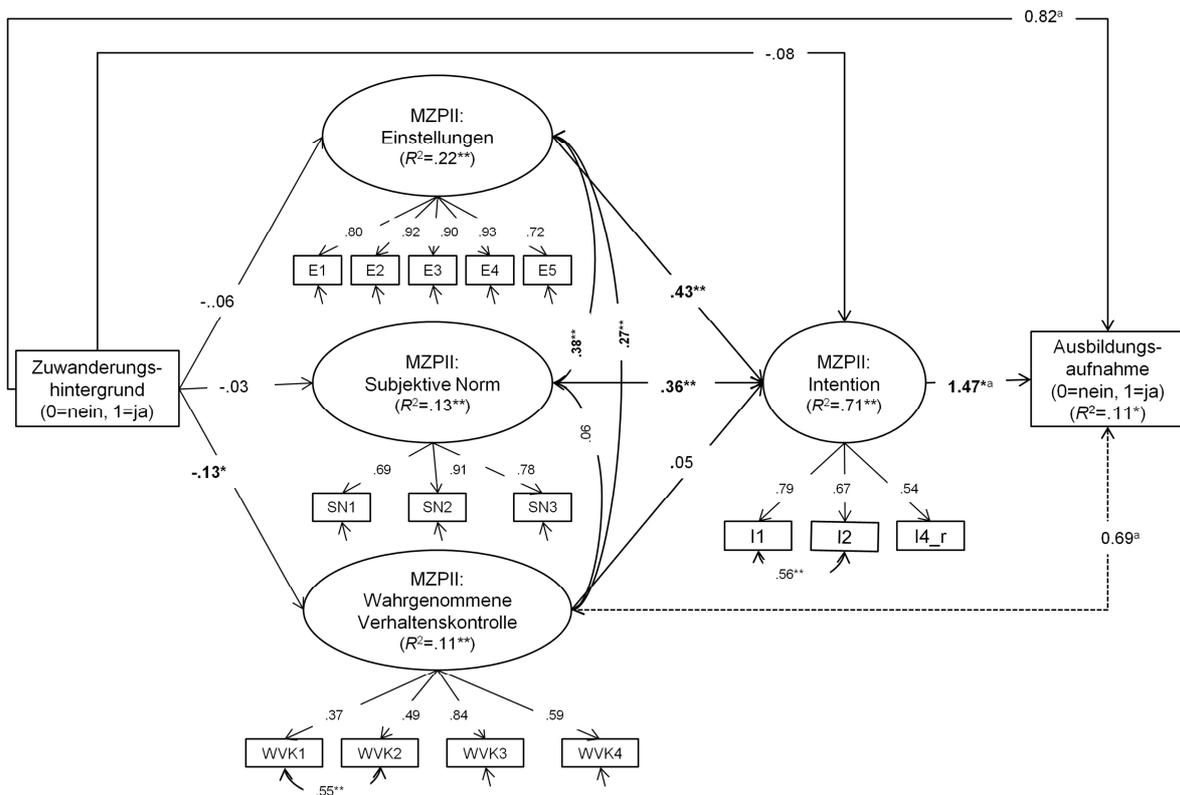
*H4a: Der Zuwanderungshintergrund der Jugendlichen hat nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, keinen Effekt auf die Anzahl der versendeten Bewerbungen.*

*H4b: Der Zuwanderungshintergrund hat – auch nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale (wie Schulabschluss und Noten), des Alters sowie der individuellen Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und der individuellen Bewerbungs- und Suchstrategien – einen Einfluss auf die Aufnahme einer Ausbildung.*

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurden zwei Strukturgleichungsmodelle zur Vorhersage der Ausbildungsaufnahme – mit und ohne Berücksichtigung des Bewerbungs- und Suchverhaltens – geschätzt (vgl. Abb. 21 und 22). Wie in der Theorie des geplanten Verhaltens postuliert (vgl. Kap. 3.1.2), wurde dabei nicht nur ein Zusammenhang zwischen der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und der Ausbildungsaufnahme zugelassen, sondern auch ein Zusammenhang von wahrgenommener Verhaltenskontrolle und der Ausbildungsaufnahme. Als Kovariaten wurden leistungsbezogene Merkmale, soziodemografische Merkmale sowie die beruflichen Aspirationen und die Berufswahlsicherheit einbezogen, um Aussagen zu migrationsbezogenen Unterschieden in den Übergangsraten nach Kontrolle von sonstigen Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche zu erhalten. Es wurden wiederum nur diejenigen Kovariaten berücksichtigt, die mit einer der Modellvariablen in einem signifikanten Zusammenhang stehen.

In einem ersten Modell sollte zunächst nur der Einfluss des Zuwanderungshintergrunds auf die Ausbildungsaufnahme nach Kontrolle der Einstellungen, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle sowie der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, geschätzt werden, ohne Berücksichtigung des Bewerbungs- und Suchverhaltens. Das Modell ist in Abbildung 21 dargestellt. Folgende Kovariaten, für die theoretisch ein Einfluss auf die Ausbildungsaufnahme angenommen werden konnte, wurden aufgrund fehlender Zusammenhänge mit den Modellvariablen ausgeschlossen: Staatsbürgerschaft, Alter, Deutschnote, Erweiterter Hauptschulabschluss (Dummy), Mittlerer Schulabschluss (Dummy) und HISEI. Weder die Staatsbürgerschaft noch das Alter scheinen demnach – zumindest in der vorliegenden Stichprobe – in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Ausbildungsaufnahme zu stehen. Bei einem Einschluss dieser Variablen in das Modell sind keine Änderungen zu den im Folgenden berichteten Ergebnismustern zu beobachten. In Abbildung 21 werden standardisierte Regressionskoeffizienten für die Zusammenhänge zwischen Zuwanderungshintergrund und Einstellungen, Normen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle sowie Odds Ratios für die Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsaufnahme und den Modellvariablen dargestellt.

Anhand des Modells zeigt sich, dass der Zuwanderungshintergrund nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale, des Geschlechts, der beruflichen Aspirationen, der Berufswahrscheinlichkeit und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, in keinem signifikanten Zusammenhang mit der tatsächlichen Ausbildungsaufnahme steht. Auch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle hat keinen Einfluss auf die Aufnahme einer Berufsausbildung sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe. Ein signifikanter Effekt auf die Ausbildungsaufnahme lässt sich hingegen erwartungsgemäß für die Intention verzeichnen ( $OR=1.47$ ,  $p=.050$ ): Jugendliche, die zum Ende des Schuljahres eine hohe Intention aufwiesen, eine Berufsausbildung aufzunehmen, hatten auch eine signifikante höhere Chance, ein halbes Jahr später eine Ausbildung aufzunehmen.



Kovariaten	MZPII: Einstellungen	MZPII: Subjektive Norm	MZPII: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	MZPII: Intention	MZPIII: Ausbildungsaufnahme <sup>a</sup>
Geschlecht (0=männlich, 1= weiblich )	.134 <sup>**</sup>	.015	-.075 <sup>*</sup>	-.013	0.89
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein/1=ja)	-.175 <sup>**</sup>	-.163 <sup>*</sup>	-.019	-.120 <sup>+</sup>	1.33
Mathematiknote	.047	.095 <sup>+</sup>	-.128 <sup>*</sup>	-.083	1.09
Hauptschule (0=nein/1=ja)	.129 <sup>**</sup>	.117 <sup>+</sup>	.027	.067	1.83 <sup>+</sup>
Berufswahlsicherheit	-.177 <sup>**</sup>	-.073	-.185 <sup>*</sup>	-.190 <sup>**</sup>	0.95
Berufliche Aspirationen	-.220 <sup>**</sup>	-.166 <sup>**</sup>	-.075	-.025	1.00

Abb. 21. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Ausbildungsaufnahme unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten)

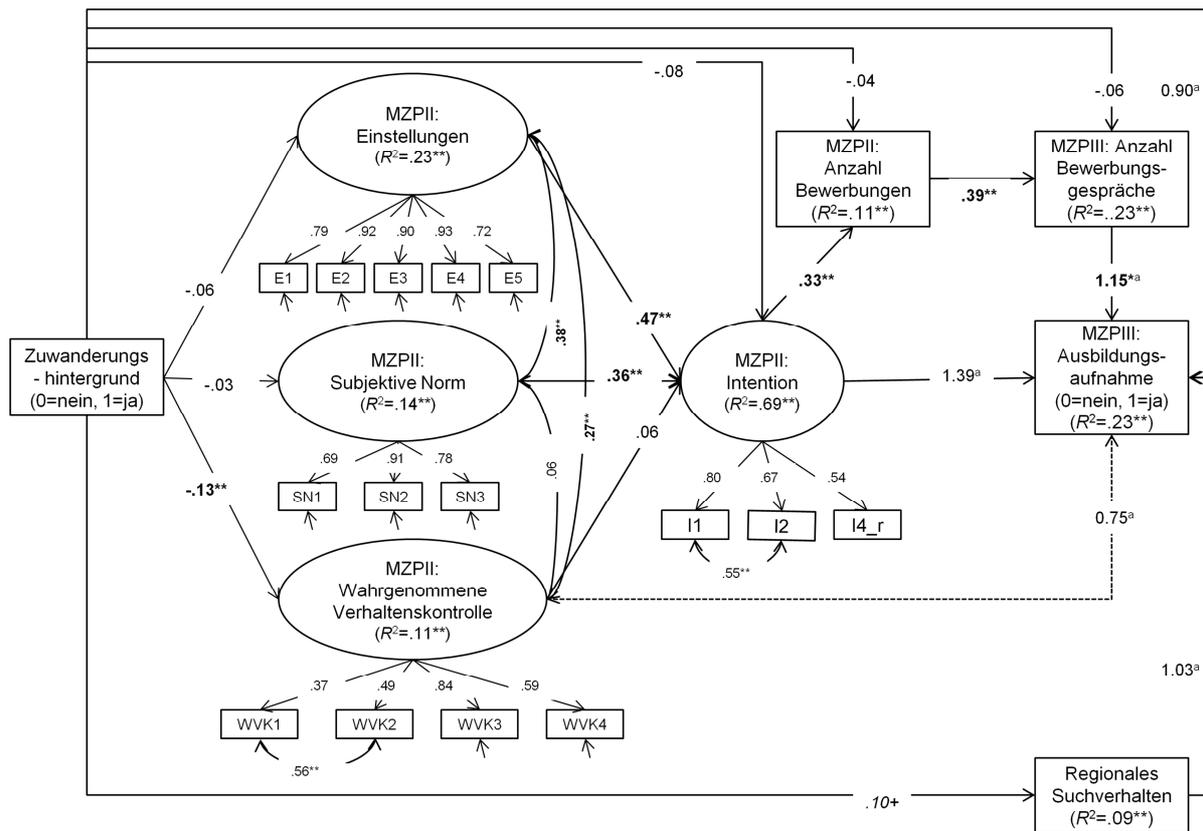
Anmerkungen: a=odds ratios; \*\*p≤.01, \*p≤.05 und +p≤.10; Angaben zur Modellgüte: AIC= 21901, BIC= 22294 BIC<sub>adj</sub>= 22005; alle Faktorladungen p<.01

Weiterhin lassen sich nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale, des Geschlechts sowie der Aspirationen und der Berufswahlsicherheit keine Effekte des Zuwanderungshintergrunds mehr auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sowie auf die Einstellungen und die subjektive Norm beobachten. Demnach wiesen Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund bei gleichem Leistungsniveau und gleichem Ausmaß an beruflichen Aspirationen und Berufswahlsicherheit ähnliche

Einstellungen, Normen und Intentionen auf wie Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. Nur in Bezug auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle zeigt sich ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem Zuwanderungshintergrund ( $\beta = -.13$ ,  $p = .016$ ). Heranwachsende aus Zuwandererfamilien nahmen demnach auch bei gleichem Leistungsniveau, gleichen Aspirationen und einem ähnlichem Ausmaß an Berufswahlsicherheit eine etwas geringere Verhaltenskontrolle wahr als Jugendliche aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte.

Die Intention ist, analog zu den in Kapitel 6.2.3 dargestellten Ergebnissen, von den Einstellungen ( $\beta = .43$ ,  $p = .000$ ) und wahrgenommenen Normen der Jugendlichen zur direkten Ausbildungsaufnahme ( $\beta = .36$ ,  $p = .000$ ) sowie von der Berufswahlsicherheit ( $\beta = -.19$ ,  $p = .000$ ) beeinflusst. Auch für die Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme und die subjektive Norm zeigen sich ähnliche Zusammenhangsmuster, wie in Kapitel 6.2.3 anhand der Ergebnisse des Mehrgruppenvergleichs dargestellt. Allerdings sind für die wahrgenommene Verhaltenskontrolle in der Gesamtstichprobe zum Teil etwas andere Befunde zu beobachten. Jungen nahmen insgesamt eine etwas geringere Verhaltenskontrolle beim Übergang in eine Berufsausbildung wahr als Mädchen ( $\beta = -.08$ ,  $p = .042$ ). Weiterhin nahmen Jugendliche mit schlechten Mathematiknoten ( $\beta = -.13$ ,  $p = .011$ ) sowie wiederum Heranwachsende, die eine geringe Berufswahlsicherheit ( $\beta = -.19$ ,  $p = .017$ ) aufwiesen, eine geringere Verhaltenskontrolle wahr als ihre Altersgenossen.

Um die Hypothesen H4.a und H4.b zu prüfen, wurden in einem weiteren Schritt zusätzlich auch die Anzahl der verschickten Bewerbungen (MZP II), das regionale Suchverhalten (MZP II) sowie die Anzahl der Bewerbungsgespräche sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe (MZP III) in das Modell aufgenommen. Es sollte zum einen geprüft werden, ob sich auch nach Kontrolle der Intention Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Anzahl der Bewerbungen verzeichnen lassen (Hypothese H4.a) und zum anderen, ob nach Kontrolle des Bewerbungs- und Suchverhaltens migrationsbezogene Unterschiede in der Ausbildungsaufnahme zu beobachten sind (Hypothese H4.b). Das Strukturgleichungsmodell ist in Abbildung 22 dargestellt. Es werden wiederum standardisierte Regressionskoeffizienten für die Zusammenhänge zwischen Zuwanderungshintergrund und Einstellungen, Normen und wahrgenommener Verhaltenskontrolle sowie Odds Ratios für die Zusammenhänge zwischen der Ausbildungsaufnahme und den Modellvariablen dargestellt. Ebenfalls wurden wieder nur diejenigen Kovariaten berücksichtigt, die in einem signifikanten Zusammenhang mit einer der Modellvariablen stehen. Im Wesentlichen sind für dieses Modell ähnliche Ergebnistendenzen zu beobachten wie für das in Abbildung 21 dargestellte Modell (vgl. Abb. 21 und Abb. 22).



Kovariaten	MZPII:				
	Einstellungen	Subjektive Norm	Verhaltenskontrolle	Intention	Ausbildungsaufnahme <sup>a</sup>
Geschlecht (0=männlich, 1= weiblich )	.146*	.022	-.080*	-.007	0.94
Alter zu MZPI	.021	-.026	-.043	.025	1.25
Mittlerer Schulabschluss (MSA) (0=nein/1=ja)	-.066	-.065	.022	.015	1.57
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein/1=ja)	-.165*	-.164*	-.018	-.107	1.20
Deutschnote	.067	.038	-.019	.046	1.14
Mathematiknote	.006	.063	-.118*	-.096	1.12
Hauptschule (0=nein/1=ja)	.128**	.118+	.031	.068	1.66
Berufswahlsicherheit	-.181**	-.074	-.184*	-.192**	0.94
Berufliche Aspirationen	-.207**	-.156*	-.082	-.023	1.00

Kovariaten	MZPII:	MZPIII:	MZPII:
	Anzahl Bewerbungen	Anzahl Bewerbungsgespräche	Regionales Suchverhalten
Geschlecht (0=männlich, 1= weiblich )	-.080*	.007	.162**
Alter zu MZPI	-.022	.127*	-.126*
Mittlerer Schulabschluss (MSA) (0=nein/1=ja)	.135*	.094	-.081+
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein/1=ja)	.079	.113	-.174*
Deutschnote	-.168*	.017	.006
Mathematiknote	.095	.041	-.085+
Hauptschule (0=nein/1=ja)	.060	.109+	.006
Berufswahlsicherheit	.105	-.025	.079
Berufliche Aspirationen	.027	.008	-.030

Abb. 22. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Ausbildungsaufnahme unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen sowie dem Bewerbungs- und Suchverhalten (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten)

Anmerkungen: a=odds ratios; \*\*p<.01, \*p<.05 und +p<.10; Angaben zur Modellgüte: AIC= 30904, BIC= 31536 BIC<sub>adj</sub>= 31073; alle Faktorladungen p<.01

Die Ergebnisse zeigen, dass nach Kontrolle der leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmale, der Aspirationen, der Berufswahlsicherheit und den Indikatoren der Theorie des geplanten Verhaltens keine signifikanten Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Anzahl der Bewerbungen zu verzeichnen sind. Wie in Hypothese H4.a postuliert, lassen sich demnach bei gleichem Leistungsniveau und vergleichbarer Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, keine migrationsbezogenen Unterschiede im Bewerbungsverhalten identifizieren.

Ein zumindest marginal statistisch signifikanter Effekt des Zuwanderungshintergrunds zeigt sich allerdings auch nach Kontrolle der verschiedenen Kovariaten und Modellvariablen auf das regionale Suchverhalten ( $\beta=.10$ ,  $p=.086$ ). Heranwachsende aus Zuwandererfamilien gaben auch bei gleichem Leistungsniveau, gleichen beruflichen Aspirationen und ähnlichem Ausmaß an Berufswahlsicherheit tendenziell häufiger als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund an, nicht bereit zu sein, für einen Ausbildungsplatz umzuziehen. Das regionale Suchverhalten steht darüber hinaus mit dem Geschlecht, dem Alter der Heranwachsenden sowie mit leistungsbezogenen Merkmalen in Zusammenhang. Jungen und ältere Jugendliche waren häufiger bereit, auch außerhalb der Heimatregion nach Ausbildungsplätzen zu suchen als Mädchen und jüngere Schülerinnen und Schüler ( $\beta=.16$ ,  $p=.006$  bzw.  $\beta=-.13$ ,  $p=.029$ ). Auch Jugendliche, die über eine Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe verfügten ( $\beta=-.17$ ,  $p=.029$ ), zeigten im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die keine solche Berechtigung aufwiesen, eine größere Bereitschaft, den Wohnort für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu verlassen. Allerdings scheint das regionale Suchverhalten nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Aufnahme einer Berufsausbildung zu stehen (vgl. Abb. 22).

Wie angenommen (vgl. Kap. 4.4), ist eine hohe Intention, eine Ausbildung aufzunehmen mit einem entsprechenden Bewerbungsverhalten assoziiert; es zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang mittlerer Stärke zwischen der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und der Anzahl der verschickten Bewerbungen ( $\beta=.33$ ,  $p=.000$ ). Je stärker die Intention der Jugendlichen war, eine Berufsausbildung aufzunehmen, desto höher war auch die Anzahl der verschickten Bewerbungen. Entsprechend den Erwartungen geht weiterhin eine hohe Anzahl an Bewerbungen mit einer höheren Anzahl an Bewerbungsgesprächen einher ( $\beta=.39$ ,  $p=.000$ ). Die Anzahl der Bewerbungsgespräche wiederum hat einen signifikant positiven Einfluss auf die Ausbildungsaufnahme ( $OR=1.15$ ,  $p=.010$ ). Mit jedem absolvierten Bewerbungsgespräch stieg die Chance, eine Ausbildung aufzunehmen, um 15%. Bei Hinzunahme dieser Variablen lässt sich zudem kein signifikanter Effekt der Intention mehr auf die Ausbildungsaufnahme verzeichnen. Dies bestätigt, dass der Effekt der Intention auf die Ausbildungsaufnahme vor allem über die Anzahl der Bewerbungen und die damit verbundene Anzahl der Bewerbungsgespräche vermittelt ist (vgl. Abb. 22).

Weiterhin zeigt sich, dass der Zuwanderungshintergrund auch nach Kontrolle des Bewerbungs- und Suchverhaltens weder auf die Anzahl der absolvierten Bewerbungsgespräche noch auf die

Ausbildungsaufnahme einen signifikanten Einfluss hat. Die Hypothese H4.b muss somit also verworfen werden; die in Kapitel 6.1 beschriebenen migrationsbezogenen Unterschiede in der Anzahl der Bewerbungsgespräche und der Ausbildungsaufnahme sind darauf zurückzuführen, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien am Ende der zehnten Jahrgangsstufe seltener als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund intendierten, direkt eine Berufsausbildung aufzunehmen, und dementsprechend geringere Bewerbungsbemühungen zeigten.

Darüber hinaus zeigt sich, dass sowohl die Anzahl der Bewerbungen als auch die Anzahl der Bewerbungsgespräche Zusammenhänge mit anderen Variablen aufweisen. Obwohl die Intention der stärkste Prädiktor für das Bewerbungsverhalten, d.h. die Bewerbungsanzahl, ist, lassen sich auch Effekte des Geschlechts und leistungsbezogener Merkmale beobachten. Jungen bewarben sich bei gleicher Intention im Vergleich zu Mädchen etwas weniger häufig ( $\beta=-.08$ ,  $p=.053$ ) und auch Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Deutschnoten versendeten weniger Bewerbungen ( $\beta=-.17$ ,  $p=.013$ ). Heranwachsende mit einem mittleren Schulabschluss gaben hingegen eine höhere Anzahl an verschickten Bewerbungen an als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ( $\beta=.14$ ,  $p=.024$ ). Die Anzahl der Bewerbungsgespräche war auch bei gleicher Anzahl an Bewerbungen mit steigendem Alter ( $\beta=.13$ ,  $p=.051$ ) sowie tendenziell auch bei Hauptschulabsolventen ( $\beta=.11$ ,  $p=.058$ ) höher.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, weder für die Bewerbungsanzahl noch für die Anzahl der Bewerbungsgespräche oder die Übergangsraten in eine vollqualifizierende Ausbildung signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund zu beobachten sind. Über die individuellen Entscheidungsprozesse der Jugendlichen hinaus haben migrationsbezogene Unterschiede in den individuellen Bewerbungs- und Suchstrategien keinen Einfluss auf die erfolgreiche Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Die Hypothese H4.b muss somit verworfen werden. Die direkte Ausbildungsaufnahme war vor allem von der Anzahl der Bewerbungen und der damit verbundenen Anzahl von Bewerbungsgesprächen abhängig. Insgesamt kann etwa ein Viertel der Varianz der Ausbildungsaufnahme (*Nagelkerkes Pseudo-R*<sup>2</sup>=.23) durch das vorliegende Modell erklärt werden (vgl. Abb. 22).

### **6.2.5 Effekte des Zuwanderungshintergrunds und des Geschlechts auf den Verbleib im Bildungssystem**

Die fünfte und letzte Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet, welche Rolle traditionelle Geschlechterrollenorientierungen und Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familiengründung sowie das elterliche Kontrollverhalten für die Entstehung migrations- und geschlechtsbezogener Disparitäten in der beruflichen Bildung spielen. Es wird angenommen, dass frustrierende Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche dazu führen können, dass Mädchen aus Zuwandererfamilien, die eher traditionelle Geschlechterrollenorientierungen befürworten und zudem

eine hohe Familienorientierung aufweisen (vgl. Kap. 3.1.3.3, 4.5 und 6.1), das Bildungssystem bereits kurz nach Schulabschluss zugunsten der Übernahme der Rolle der Hausfrau und Mutter verlassen. Im Rahmen der Studie sollte deshalb das Bildungsverhalten von Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund kurz nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe in Abhängigkeit von diesen Variablen untersucht werden.

Folgende Hypothesen wurden formuliert:

*H5a: Es zeigen sich signifikante Interaktionseffekte des Migrationshintergrunds und des Geschlechts auf den Verbleib im Bildungssystem in dem Sinne, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund überproportional häufig in der Gruppe der Jugendlichen zu finden sind, die sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe das Bildungssystem verlassen haben, d.h. entweder jobben oder angeben, gar nichts machen.*

*H5b: Diese Interaktionseffekte des Migrationshintergrunds und des Geschlechts verschwinden, wenn Geschlechterrollenorientierungen und die Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie sowie das elterliche Kontrollverhalten kontrolliert werden.*

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde eine binär logistische Regression des Verbleibs im Bildungssystem berechnet. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 46.

In Modell I wurden zunächst nur die Einflüsse des Zuwanderungshintergrunds und des Geschlechts auf den Verbleib im Bildungssystem im Sinne von Haupteffekten geschätzt. In den nachfolgenden Modellen wurden sukzessive der Interaktionsterm von Migrationshintergrund und Geschlecht, der wiederum als Produkt der beiden dummy-kodierten Variablen gebildet wurde (Modell II), sowie die verschiedenen Kovariaten (Modell III: leistungs- und ausbildungsbezogene Merkmale sowie sozioökonomischer Status) und weitere unabhängige Variablen (Modell IV: Traditionelle Geschlechterrollenorientierung, Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie, Elterliches Kontrollverhalten) eingeführt. Leistungsbezogene Kovariaten waren: Schulabschluss (Dummy für Erweiterten Hauptschulabschluss, Dummy für Mittleren Schulabschluss, Dummy für Mittleren Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe), Endjahreszeugnisnoten für Deutsch und Mathematik und Schulform (Dummy für Hauptschulzugehörigkeit). Als Indikator für den sozioökonomischen Status ging wiederum der HISEI in die Analysen ein. Weiterhin wurden auch ausbildungsbezogene Merkmale, wie die Ausbildungsaufnahme und die Anzahl der versendeten Bewerbungen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt, als Kovariaten im Modell berücksichtigt (vgl. Modell III, Tab. 46). Durch die Kontrolle der Bewerbungsanzahl sollte berücksichtigt werden, dass auch Jugendliche, die sechs Monate nach Verlassen der Schule noch intensiv nach einem

Ausbildungsplatz suchen, in der Gruppe der Jugendlichen zu finden sind, die sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe das Bildungssystem verlassen hatten. In diesem Fall wäre das Verlassen des Bildungssystems jedoch nicht im Sinne einer Abwendung von etwaigen Bildungsmaßnahmen zu interpretieren, sondern im Sinne einer (zeitlich begrenzten) Phase der Ausbildungsplatzsuche.

Die Ergebnisse für Modell I zeigen, dass weder der Zuwanderungshintergrund der Jugendlichen noch das Geschlecht einen statistisch signifikanten Einfluss auf den Verbleib im Bildungssystem haben (vgl. Tab. 46). Auch für den Interaktionsterm von Zuwanderungshintergrund und Geschlecht lässt sich – entgegen der in Hypothese H5a formulierten Erwartungen – kein signifikanter Effekt auf den Verbleib im Bildungssystem identifizieren (vgl. Modell II, Tab. 46). Zudem zeigt sich anhand des Pseudo-Bestimmtheitsmaßes *Nagelkerkes Pseudo-R<sup>2</sup>*, dass nur ein sehr geringer Anteil der Variabilität der abhängigen Variablen durch das Modell erklärt werden kann ( $R^2=.01$ ).

Bei Hinzunahme der verschiedenen leistungs- und ausbildungsbezogenen Merkmale und des sozioökonomischen Status zeigt sich, dass das so erweiterte Modell deutlich mehr Variabilität der abhängigen Variable erklären kann (*Nagelkerkes Pseudo-R<sup>2</sup>*=.23; vgl. Modell III, Tab. 43). Zudem weisen die Informationskriterien AIC (Akaike's Informationskriterium) und BIC (Bayesianisches Informationskriterium) für die einzelnen Modelle darauf hin, dass Modell III gegenüber den Modellen I und II eine bessere Anpassungsgüte aufweist, da hier die geringsten AIC- bzw. BIC-Werte zu verzeichnen sind (Burnham & Anderson, 2004).

Es zeigt sich weiterhin, dass weder die leistungsbezogenen Merkmale wie Schulabschluss, Noten oder Schulform, noch der sozioökonomische Status in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Verbleib im Bildungssystem stehen (vgl. Modell III, Tab. 46). Nur für die Anzahl der Bewerbungen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt lassen sich signifikante Effekte auf die abhängige Variable identifizieren. Eine hohe Anzahl an Bewerbungen zum zweiten Messzeitpunkt, also am Ende der zehnten Jahrgangsstufe, erhöht die relative Chance eines Verbleibs im Bildungssystem sechs Monate nach Schulabschluss signifikant ( $OR=1.04$ ,  $p=.010$ ). Demgegenüber ist die Chance, im Bildungssystem zu verbleiben, bei einer gleichzeitig hohen Bewerbungsanzahl zum dritten Messzeitpunkt signifikant reduziert ( $OR=0.96$ ,  $p=.01$ ). Inhaltlich bedeutet dies, dass je höher die Anzahl der versendeten Bewerbungen zu diesem Zeitpunkt bzw. je intensiver die Bemühungen um einen Ausbildungsplatz zu diesem Zeitpunkt waren, desto höher auch die Chance war, zu der Gruppe der Jugendliche zu gehören, die sechs Monate nach Schulabschluss angaben, entweder zu jobben oder gar nichts zu machen.

Tab. 46. Logistische Regression für "Verbleib im Bildungssystem" auf Zuwanderungshintergrund, Geschlecht, sozioökonomischen Status, leistungs- und ausbildungsbezogene Merkmale sowie auf Geschlechterrollenorientierung, Zukunftserwartungen und elterliches Kontrollverhalten (latent modelliert) (N=559)

	Modell I			Modell II			Modell III			Modell IV		
	B (SE)	OR	p	B (SE)	OR	P	B (SE)	OR	p	B (SE)	OR	P
Zuwanderungshintergrund (0=nein/1=ja)	0.017 (0.33)	1.02	.960	0.004 (0.42)	1.00	.992	0.192 (0.48)	1.21	.686	0.192 (0.49)	1.22	.695
Geschlecht (0=männlich, 1= weiblich )	0.061 (0.33)	1.06	.856	0.044 (0.45)	1.05	.922	0.207 (0.54)	1.23	.704	0.221 (0.59)	1.25	.710
Interaktion Geschlecht * Zuwanderungshintergrund				0.024 (0.47)	1.02	.960	-0.098 (0.57)	0.91	.862	-0.076 (0.57)	0.93	.894
<i>Leistungsbezogene und sozioökonomische Merkmale sowie ausbildungsbezogene Variablen</i>												
Erweiterter Hauptschulabschluss (0=nein/1=ja)							-0.302 (0.78)	0.74	.697	-0.304 (0.79)	0.74	.701
Mittlerer Schulabschluss (MSA) (0=nein/1=ja)							-0.405 (0.90)	0.67	.651	-0.412 (0.90)	0.66	.648
MSA mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (0=nein/1=ja)							-0.462 (1.06)	0.63	.663	-0.439 (1.08)	0.65	.684
Deutschnote							0.115 (0.24)	1.21	.632	0.133 (0.24)	1.14	.581
Mathematiknote							-0.258 (0.18)	0.77	.146	-0.264 (0.18)	0.77	.147
Hauptschule (0=nein/1=ja)							-0.209 (0.45)	0.81	.645	-0.171 (0.45)	0.84	.705
HISEI							0.005 (0.01)	1.01	.704	0.006 (0.01)	1.01	.680
MZPII: Anzahl der Bewerbungen							<b>0.042 (0.02)</b>	<b>1.04</b>	<b>.011</b>	<b>0.043 (0.02)</b>	<b>1.04</b>	<b>.010</b>
MZPIII: Anzahl der Bewerbungen							<b>-0.046 (0.02)</b>	<b>0.96</b>	<b>.003</b>	<b>-0.047 (0.02)</b>	<b>0.95</b>	<b>.002</b>
MZPIII: Ausbildungsaufnahme (0=nein/1=ja)							0.096 (0.68)	1.10	.888	0.110 (0.69)	1.12	.873
<i>Geschlechterrollenorientierung, Zukunftserwartungen, Elterliches Kontrollverhalten (latent)</i>												
MZPI: Traditionelle Geschlechterrollenorientierung										-0.064 (0.35)	0.94	.856
MZPII: Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie										0.154 (0.20)	1.17	.434
MZPII: Elterliches Kontrollverhalten										-0.070 (0.28)	0.93	.801
<i>Nagelkerkes R<sup>2</sup></i>	.009			.011			.250			.269		
Fit-Indizes	AIC= 652.411 BIC= 665.390 BIC <sub>adj</sub> = 655.866			AIC= 653.925 BIC= 671.229 BIC <sub>adj</sub> = 658.531			AIC= 581.738 BIC= 642.304 BIC <sub>adj</sub> = 597.861			AIC= 26529.384 BIC= 26849.519 BIC <sub>adj</sub> = 26614.607		

In Modell IV (Tab. 46) wurden zusätzlich die drei unabhängigen Variablen Traditionelle Geschlechterrollenorientierung, Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie und Elterliches Kontrollverhalten in das Modell einbezogen, um die Annahme zu prüfen, dass diese Variablen in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Verbleib im Bildungssystem stehen (Hypothese H5.b). Für keine der drei Variablen lassen sich jedoch signifikante Effekte auf den Verbleib im Bildungssystem identifizieren (vgl. Modell IV, Tab. 46). Weiterhin zeigt sich anhand des Bestimmtheitsmaßes *Nagelkerkes Pseudo-R<sup>2</sup>*, dass durch die Hinzunahme dieser Variablen kaum zusätzliche Variabilität der Zielvariablen erklärt werden kann (*Nagelkerkes Pseudo-R<sup>2</sup>* = .27). Und auch ein Vergleich der verschiedenen Modelle anhand der beiden Informationskriterien AIC und BIC weist darauf hin, dass für das geschätzte Modell (Modell IV, Tab. 46) mit Abstand die höchsten Werte auftreten und somit das Modell III unter allen Modellen zu bevorzugen ist (Burnham & Anderson, 2004).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe keine migrations- und geschlechtsbezogenen Unterschiede in Bezug auf den Verbleib im Bildungssystem zu beobachten waren. Die Hypothese 5a muss somit verworfen werden. Ausschließlich die Anzahl der versendeten Bewerbungen steht in einem signifikanten Zusammenhang mit der abhängigen Variable, wobei eine hohe Anzahl an Bewerbungen am Ende der zehnten Jahrgangsstufe die Chance, im Bildungssystem zu verbleiben, erhöhte. Für Jugendliche, die sich auch zum dritten Messzeitpunkt noch intensiv um einen Ausbildungsplatz bemühten, war die Chance, zu diesem Zeitpunkt an etwaigen Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, jedoch erwartungsgemäß reduziert. Es lassen sich entgegen den in Hypothese H5b formulierten Annahmen keine Zusammenhänge zwischen dem Verbleib im Bildungssystem und den Variablen Traditionelle Geschlechterrollenorientierung, Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie oder elterliches Kontrollverhalten identifizieren.

## 7. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde das Übergangsverhalten von  $N=560$  Jugendlichen der zehnten Jahrgangsstufe aus elf Berliner Haupt-, Real- und Gesamtschulen an der „ersten Schwelle“, d.h. beim Übergang von der Schule in eine berufliche Erstausbildung, untersucht. Ausgangspunkt für die Untersuchung waren die in Kapitel 2 dargestellten Ergebnisse verschiedener repräsentativer Studien der Bundesagentur für Arbeit und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BA/BIBB) sowie des Deutschen Jugendinstituts (DJI), die migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung belegen.

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass Heranwachsende aus Zuwandererfamilien nach Beendigung der Schulzeit auch langfristig deutlich geringere Übergangsraten in eine vollqualifizierende Ausbildung aufweisen und damit einhergehend häufiger ohne Berufsabschluss

bleiben als Personen ohne Migrationshintergrund. Im Rahmen der Untersuchungen konnten Hinweise darauf identifiziert werden, dass diese migrationsbezogenen Unterschiede in der Ausbildungsbeteiligung zumindest zum Teil auf das im Vergleich zu Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund geringere schulische Qualifikationsniveau von Zuwanderern sowie auf weitere Merkmale, wie z.B. Arbeitslosenquoten in der Heimatregion, zurückzuführen sind (z.B. Diehl, Friedrich & Hall, 2009). Allerdings konnten insbesondere im Rahmen der Übergangsstudie des Deutschen Jugendinstituts Belege dafür gefunden werden, dass zusätzlich auch migrationspezifische Entscheidungsprozesse eine Rolle bei der Entstehung von migrationsbezogenen Disparitäten an der ersten Schwelle spielen könnten (Skrobanek, 2009).

Obwohl sich, mit Ausnahme eines immer noch beobachtbaren geschlechtstypischen Berufswahlverhaltens, insgesamt nur wenige Geschlechterunterschiede in der Ausbildungsbeteiligung beobachten lassen, wurden in empirischen Untersuchungen zudem Hinweise auf differentielle Ungleichheitsmuster an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht identifiziert. Dabei scheinen die Nachteile der Frauen in der langfristigen Erwerbsbeteiligung in Zuwandererfamilien besonders ausgeprägt zu sein und Frauen türkischer Herkunft besonders häufig das Bildungs- und Erwerbssystem zu verlassen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, 2010).

Als Bedingungsfaktoren dieser migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten wurden im dritten Kapitel der Arbeit verschiedene theoretische Annahmen zur Entstehung von Bildungsungleichheiten sowie eine Reihe von Studien vorgestellt, die Hinweise auf die Gültigkeit der dargestellten theoretischen Modelle geben können.

Den Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet das theoretische Modell von Boudon (1974), das neben leistungsbezogenen Unterschieden zwischen verschiedenen sozialen Gruppen (sogenannte primäre Effekte) vor allem Unterschiede in den individuellen Entscheidungsprozessen an relevanten Bildungsübergängen (sogenannte sekundäre Effekte) für die Entstehung von sozialen Bildungsungleichheiten als maßgeblich erachtet. Neben schichtspezifischen Unterschieden in den erwarteten Erträgen verschiedener Bildungswege werden dabei auch sozial variierende Erfolgswahrscheinlichkeiten sowie eine unterschiedliche Belastung durch entstehende Kosten höherer Bildungswege als ausschlaggebend für soziale Unterschiede in Bildungsentscheidungen erachtet (z.B. Boudon, 1974; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999). Es wurde dargestellt, dass das Modell bereits mehrfach empirisch bestätigt werden konnte (z.B. Becker, 2000; Gresch, Baumert & Maaz, 2009; Watermann & Maaz, 2006) und zudem auch auf migrationsbezogene Disparitäten im Bildungserfolg übertragbar ist (Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999). Allerdings ist bislang unklar, ob migrationsbezogene Disparitäten am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung auch durch migrationsbezogene Unterschiede in Bildungsentscheidungen verursacht sind.

Verschiedene nationale und internationale Untersuchungen konnten Hinweise auf sekundäre Effekte eines Zuwanderungshintergrunds sowohl beim Übergang in die Sekundarstufe als auch beim Übergang in ein Hochschulstudium identifizieren, wonach sich Personen aus Zuwandererfamilien

nach Kontrolle leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale zumeist sogar häufiger als Personen ohne Zuwanderungshintergrund für höhere Bildungswege entscheiden (z.B. Gresch & Becker, 2010; Hustinx, 2002; Kristen et al., 2008). Im Rahmen des DJI-Übergangspanels ergaben sich zudem Hinweise auf migrationsbezogene Unterschiede in den Plänen für die Zeit nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe (Skrobanek, 2009). Bislang erfolgte allerdings keine systematische Prüfung sekundärer Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Sekundarschule in die Berufsausbildung.

Auch zu den zugrundeliegenden Determinanten solcher migrationsspezifischen Unterschiede in Bildungsentscheidungen ist bisher eher wenig bekannt (Kristen, 1999). Zumeist werden hohe Aspirationen in Zuwandererfamilien sowie wahrgenommene Diskriminierung als ausschlaggebend für die identifizierten „positiven“ sekundären Effekte des Zuwanderungshintergrunds erachtet (vgl. Heath & Brinbaum, 2007). Andere Autoren gehen jedoch davon aus, dass auch migrationsspezifische Unterschiede in der Einschätzung und Interpretation (schulischer) Leistungen sowie Unsicherheiten in Bezug auf subjektive Ziele und Präferenzen, die vor allem auf eine geringere Kenntnis des Bildungssystems in Zuwandererfamilien zurückgeführt werden, eine Rolle bei der Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden im Bildungserfolg spielen können (Becker, 2010; Hillmert, 2005; Kristen et al., 2008). Es wurde deshalb angenommen, dass neben wahrgenommenen Diskriminierungen und hohen beruflichen Aspirationen bzw. einer Präferenz für „höherwertige“ Berufe auch Orientierungsschwierigkeiten und eine größere Unsicherheit in Bezug auf die Berufswahl ausschlaggebend für die geringeren Übergangsraten von Jugendlichen mit im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in eine Berufsausbildung sein könnten.

Um Hinweise auf die den individuellen Bildungsentscheidungen zugrundeliegenden psychologischen Faktoren zu erhalten, wurde ein psychologisches Modell zur Erklärung intentionalen Verhaltens, die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen und Fishbein (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010), in die Analysen einbezogen. In dieser Theorie werden drei Determinanten von Verhaltensintentionen definiert, wobei die Intention als proximaler Indikator für das tatsächliche Verhalten von Individuen behandelt wird. Diese drei Determinanten sind Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme, wahrgenommene Normen in Bezug auf eine direkte Ausbildungsaufnahme sowie die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Es wurde dargelegt, dass sowohl die Effekte der beruflichen Aspirationen und der Berufswahlsicherheit als auch die Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, über diese Variablen vermittelt sein sollten. Weiterhin wurde angenommen, dass über die individuellen Entscheidungsprozesse hinaus auch migrationsspezifische Bewerbungsstrategien, wie das regionale Suchverhalten, sowie Diskriminierungsprozesse von Bedeutung für die Entstehung von migrationsbezogenen Ungleichheiten in der Ausbildungsaufnahme sein könnten.

Zusätzlich zu diesen Faktoren wurden weitere Bedingungsfaktoren diskutiert, die einen Einfluss auf die Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung haben und zur Erklärung der beobachtbaren differentiellen

Ungleichheitsmuster an der Schnittstelle von Migration und Geschlecht beitragen könnten. So wird von einigen Autoren angenommen, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen in Zuwandererfamilien zu geringeren beruflichen Erwartungen der Eltern an ihre Töchter im Vergleich zu den Söhnen führen (z.B. Suarez-Orozco & Qin, 2006). Empirische Untersuchungen zu den beruflichen Orientierungen von jungen Frauen mit Migrationshintergrund und ihren Eltern ergaben jedoch keine Hinweise auf derartige Prozesse (z.B. Riesner, 1991). Allerdings könnten die Geschlechterrollenorientierungen der Heranwachsenden selbst, insbesondere in der Phase der Familiengründung, Einfluss auf das Bildungs- und Erwerbsverhalten nehmen (Aronson, 1999; Schobert, 2013). So zeigen Ergebnisse verschiedener nationaler und internationaler Studien, dass Frauen, die traditionelle Geschlechterrollen befürworten, bei einer Heirat bzw. Familiengründung im Vergleich zu eher egalitär eingestellten Frauen besonders häufig aus dem Erwerbsleben ausscheiden, während sich für die Männer keine oder sogar positive Effekte traditioneller Einstellungen auf die Erwerbsbeteiligung belegen lassen (Judge & Livingston, 2008; Schobert, 2013). Es wurde deshalb angenommen, dass traditionelle Geschlechterrollenorientierungen verbunden mit der Erwartung, früh zu heiraten und Kinder zu bekommen, dazu führen können, dass Mädchen aus Zuwandererfamilien bereits sechs Monate nach Verlassen der Schule das Bildungssystem überproportional häufig verlassen.

Zur Beantwortung der in Kapitel 4 abgeleiteten Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit wurde ein längsschnittliches Forschungsdesign umgesetzt, das quantitative und qualitative Analysen beinhaltet und es erlaubt, sowohl die den Übergängen vorgelagerten Bildungsentscheidungen als auch die tatsächlichen Übergänge in eine Berufsausbildung sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe zu modellieren (vgl. Kap. 5). Die der Arbeit zugrundeliegende Stichprobe umfasst Jugendliche aus verschiedenen Herkunftsgruppen, wobei die größten Gruppen Jugendliche, deren Eltern in Deutschland, der Türkei oder in einem Land Vorder- bzw. Südostasiens geboren sind, waren. Im Folgenden sollen die in Kapitel 6 dargestellten Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und diskutiert sowie in Bezug zum aktuellen Forschungsstand gesetzt werden (Kap. 7.1 und 7.2). Weiterhin werden pädagogische Implikationen der vorgestellten Forschungsbefunde diskutiert (Kap. 7.3) sowie abschließend Limitationen der Arbeit aufgezeigt und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Studien gegeben (Kap. 7.4).

## **7.1 Diskussion der Befunde in Bezug auf die Forschungsfragen und Hypothesen**

Die erste Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautete, ob sich sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung beobachten lassen. Aufgrund der Ergebnisse früherer Studien, die sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft bzw. des Migrationshintergrunds sowohl für den Übergang in die Sekundarstufe als auch für den Übergang von der Sekundarstufe II in die Hochschulbildung belegten (z.B. Gresch & Becker, 2010;

Kristen & Dollmann, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008), wurde angenommen, dass sich auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrunds und leistungsbezogener Merkmale Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, direkt nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Ausbildung aufzunehmen, identifizieren lassen (Hypothese H1). Zur Beantwortung der Frage wurde eine latente Regression mit der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, als Kriterium durchgeführt.

Die Hypothese lässt sich für die vorliegende Stichprobe bestätigen. Auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrunds und leistungsbezogener Merkmale sind signifikant negative Effekte eines Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, zu beobachten. Die Ergebnisse der verschiedenen Regressionsanalysen zeigen weiterhin, dass dies in allen untersuchten Herkunftsgruppen der Fall ist. Die stärksten Einflüsse auf die Intention lassen sich dabei für Jugendliche beobachten, deren Eltern in der Türkei oder einem Land Vorder- bzw. Südostasiens geboren sind. Des Weiteren konnten keine signifikant differenziellen Effekte des Geschlechts in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund identifiziert werden. Allerdings ist zumindest in der Tendenz ein moderierender Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf den Zusammenhang von Geschlecht und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, zu beobachten in dem Sinne, dass Mädchen in der Gruppe der Zuwanderer eine höhere Intention zeigten als Jungen, eine Ausbildung aufzunehmen, während in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund ein gegenteiliger Trend zu verzeichnen ist.

Wie von einigen Autoren angenommen (Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999), lassen sich demnach auch für diesen wichtigen Übergang im deutschen Bildungssystem vom sozioökonomischen Status unabhängige Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf Bildungsentscheidungen belegen. Jugendliche aus Zuwandererfamilien wiesen über alle Herkunftsgruppen hinweg eine geringere Intention auf, im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund. Damit bestätigen sich die Befunde von Skrobaneck (2009), der anhand von Daten des DJI-Übergangspanels Hinweise darauf identifiziert hatte, dass migrationsbezogene Unterschiede in den Plänen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Zeit nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe auch nach Kontrolle des schulischen Leistungsniveaus beobachtbar sind. Da der Zeit nach Verlassen der Schule eine wichtige Bedeutung für die weitere Bildungsbiografie zukommt, wobei Jugendliche, die zeitnah eine Berufsausbildung aufnehmen, langfristig eine deutlich höhere Chance haben, eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen und damit auch höhere Chancen auf einen Arbeitsplatz haben, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie weiterhin die zugrundeliegenden Determinanten dieser migrationsbezogenen Unterschiede untersucht.

Die zweite Fragestellung der vorliegenden Arbeit war deshalb, ob es sich bei diesen migrationsbezogenen Unterschieden in der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, um sogenannte positive Herkunftseffekte handelt oder ob auch Orientierungsschwierigkeiten, die aus einer geringeren Kenntnis des Bildungssystems resultieren können, ausschlaggebend für die im Vergleich mit

Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund weniger ausgeprägte Intention von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund sind, eine Ausbildung aufzunehmen.

Positive sekundäre Effekte lägen dann vor, wenn die Effekte des Zuwanderungshintergrunds vor allem auf hohe berufliche Aspirationen von Jugendlichen mit im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurückzuführen wären. Wie verschiedene nationale und internationale Studien belegen, weisen Personen aus Zuwandererfamilien häufig eine besonders hohe Leistungsmotivation auf und haben hohe Erwartungen an ihre berufliche Zukunft im Aufnahmeland (Heath & Brinbaum, 2007; Gresch & Becker, 2010; Kao & Tienda, 1995; Kristen & Dollmann, 2010), was auch als „Immigrant Optimism“ konzeptualisiert wird. Heranwachsende aus Zuwandererfamilien könnten also im Vergleich zu Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund häufiger „höherwertige“ Berufsausbildungen oder ein Studium präferieren, also Berufe, die höhere Schulabschlüsse wie den Mittleren Schulabschluss oder sogar das Abitur voraussetzen. Weiterhin wird angenommen, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund Diskriminierungen beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt antizipieren, d.h. eine Bevorzugung von Einheimischen bei ansonsten vergleichbarem Qualifikationsniveau (z.B. Heath & Brinbaum, 2007; Kristen et al., 2008). Sowohl hohe Aspirationen als auch die Antizipation von Diskriminierungen sollten, so die Annahme, dazu führen, dass sich Personen aus Zuwandererfamilien häufiger für höhere Bildungswege entscheiden als Personen ohne Zuwanderungshintergrund (z.B. Heath & Brinbaum, 2007). Dies konnte in verschiedenen Studien auch empirisch belegt werden (z.B. Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Gresch & Becker, 2010; Hustinx, 2002; Kristen & Dollmann, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008).

Auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bezogen, wäre demnach also zu erwarten, dass sich Zuwanderer deshalb seltener für eine direkte Ausbildungsaufnahme entscheiden als Personen ohne Zuwanderungshintergrund, weil sie zunächst weitere und höhere Bildungsabschlüsse (wie MSA, Fachhochschulreife, Abitur) erlangen wollen, um die Voraussetzungen für die Aufnahme „höherwertiger“ oder vollzeitschulischer Berufsausbildungen bzw. eines Studiums zu erfüllen bzw. um bessere Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche zu haben.

Allerdings konnten in verschiedenen Studien Hinweise darauf identifiziert werden, dass neben hohen beruflichen Aspirationen auch das geringere Wissen von Zuwanderern über das deutsche Bildungssystem eine Rolle für die Entstehung migrationsbezogener Unterschiede in Bildungsentscheidungen spielen könnten (z.B. Purschke, 2007; Kristen et al., 2008). So gehen einige Autoren davon aus, dass fehlendes Wissen über das Bildungssystem zum einen zu einer Präferenz von stärker vertrauten Berufsfeldern und Ausbildungsalternativen sowie möglicherweise zu einer Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege und zum anderen zu Unsicherheiten in Bezug auf die Berufswahl führen können (Becker, 2010; Hillmert, 2005; Kristen, Reimer & Kogan, 2008). Diesen Annahmen entsprechend konnten Kristen und Kollegen (2008) Hinweise darauf identifizieren, dass beispielsweise Studienberechtigte türkischer Herkunft vollzeitschulische Bildungsgänge (Studium) gegenüber einer dualen Ausbildung präferieren, was

darauf zurückgeführt wird, dass diese Formen der beruflichen Bildung ihnen aus dem Herkunftsland stärker vertraut sind als die duale Ausbildung. Zudem war in verschiedenen Studien der Zusammenhang zwischen schulischem Leistungsniveau und den Aspirationen in der Gruppe der Zuwanderer schwächer als in der Gruppe der Personen ohne Zuwanderungshintergrund, was als Hinweis darauf gewertet wurde, dass Personen mit Migrationshintergrund die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege optimistischer einschätzen als Personen ohne Migrationshintergrund (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Kristen et al., 2008).

Sowohl Ergebnisse des DJI-Übergangspanels als auch Ergebnisse der BA/BIBB-Erhebungen zeigen weiterhin, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien weniger auf einschlägige Erfahrungen in der Familie zurückgreifen können und größere Orientierungsschwierigkeiten im Übergangsprozess aufweisen als Jugendliche, in denen mindestens ein Elternteil die Bildungsbiografie in Deutschland durchlaufen hat (Purschke, 2007; Ulrich, 2005, 2006). Zudem scheinen sie auch bei gleichen Leistungen häufiger berufsvorbereitende Maßnahmen zu besuchen und häufiger unsicher zu sein, was sie nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe tun sollen, als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund (Skrobanek, 2009). Wie Hillmert (2005) ausführt, sollten solche Unsicherheiten berücksichtigt werden, wenn man Ungleichheiten an Bildungsübergängen untersuchen will. In der vorliegenden Arbeit wurde deshalb auch der Einfluss von migrationsbezogenen Unterschieden in der individuellen Berufswahlsicherheit auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, überprüft.

Es wurden zwei konkurrierende Hypothesen formuliert. Zum einen wurde angenommen, dass sich nach Kontrolle der beruflichen Aspirationen sowie nach Kontrolle leistungsbezogener und sozioökonomischer Merkmale keine Effekte des Zuwanderungshintergrunds mehr auf die Ausbildungsaufnahmenintention verzeichnen lassen sollten (Hypothese 2a). Zuwanderer würden in diesem Fall also deshalb eine geringere Intention zeigen, eine Ausbildung aufzunehmen, als ihre Peers ohne Zuwanderungshintergrund, weil sie zunächst ihre schulischen Eingangsvoraussetzungen durch den Besuch weiterführender oder beruflicher Schule verbessern wollen, um „höherwertige“ Berufsausbildungen oder sogar ein Studium aufzunehmen. In diesem Sinne lägen demnach also positive sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang in eine Berufsausbildung vor. Da in früheren Studien aber auch Hinweise auf größere Orientierungsschwierigkeiten von Jugendlichen mit im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund im Übergangsprozess und bei der Berufswahl identifiziert werden konnten, sollte zusätzlich der Einfluss der individuellen Berufswahlsicherheit auf die Intention geprüft werden. Zum anderen wurde daher angenommen, dass die sekundären Effekte des Zuwanderungshintergrunds auch nach Kontrolle der beruflichen Aspirationen beobachtbar sind und zusätzlich durch migrationsbezogene Unterschiede in der Berufswahlsicherheit vermittelt sind (Hypothese 2b). Zur Überprüfung dieser beiden konkurrierenden Hypothesen wurden sowohl latente Regressionsanalysen als auch Mediationsanalysen durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Hypothese 2a zu positiven Effekten des Zuwanderungshintergrunds in der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden kann. Obwohl Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund signifikant höhere berufliche Aspirationen aufwiesen als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund und die beruflichen Aspirationen zudem erwartungsgemäß einen negativen Einfluss auf die Intention haben, kann der Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, nicht vollständig durch Unterschiede in den beruflichen Aspirationen erklärt werden. Die Hypothese 2b konnte hingegen bestätigt werden. Es zeigen sich die erwarteten migrationsbezogene Unterschiede in der Berufswahlsicherheit, wobei Jugendliche aus Zuwandererfamilien am Ende der zehnten Jahrgangsstufe seltener konkrete Berufswahlabsichten äußerten als ihre Peers ohne Zuwanderungshintergrund. Diese Gruppenunterschiede in der Berufswahlsicherheit tragen ebenfalls zur Erklärung der migrationsbezogenen Unterschiede in der Intention bei. Allerdings sind auch nach Kontrolle der beruflichen Aspirationen und der individuellen Berufswahlsicherheit noch signifikante Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, zu beobachten. Demnach liegt nur eine partielle Mediation des Zusammenhangs von Migrationshintergrund und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, durch diese Variablen vor. Neben hohen beruflichen Aspirationen und einer geringeren Berufswahlsicherheit von Jugendlichen mit im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund scheinen demnach auch andere Faktoren eine Rolle bei der Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in der Intention, im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufzunehmen, zu spielen.

Die dritte Fragestellung der Arbeit lautete, ob die Effekte der beruflichen Aspirationen und der Berufswahlsicherheit auf die Intention über die im Rahmen der Theorie des geplanten Verhaltens definierten Prädiktoren der Intention, d.h. Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010), vermittelt sind. Es wurde angenommen, dass hohe berufliche Aspirationen zu einer weniger positiven Bewertung der direkten Ausbildungsaufnahme führen sollten (Hypothese 3a). Weiterhin wurde postuliert, dass eine geringe Berufswahlsicherheit sowohl mit weniger positiven Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme als auch mit einer geringeren wahrgenommenen Verhaltenskontrolle einhergeht (Hypothese 3b). Die Effekte der Aspirationen auf die Intention sollten demnach über Unterschiede in Einstellungen und die Effekte der Berufswahlsicherheit ebenfalls über Unterschiede in den Einstellungen sowie zusätzlich über Unterschiede in der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle vermittelt sein.

Weiterhin wurde angenommen, dass sowohl in der Gruppe der Jugendlichen ohne als auch in der Gruppe der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund ein korrelativer Zusammenhang zwischen den beruflichen Aspirationen und der subjektiven Norm zu beobachten sein sollte in dem Sinne, dass eine hohe subjektive Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, mit geringeren beruflichen Aspirationen der Jugendlichen einhergeht (Hypothese 3c). Da Jugendliche aus Zuwandererfamilien eine vergleichsweise starke elterliche Kontrolle erfahren (z.B. Nauck, 1990), wurde zudem angenommen, dass der Zusammenhang von subjektiver Norm und der Intention, eine Ausbildung

aufzunehmen, in der Gruppe der Zuwanderer stärker ausgeprägt, die Meinung der Eltern und anderer Verwandter in Bezug auf eine Ausbildungsaufnahme also wichtiger sein könnte als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Hypothese 3d). Ergebnisse deutschsprachiger Studien weisen weiter darauf hin, dass Eltern mit Zuwanderungshintergrund sowohl für ihre Söhne als auch für ihre Töchter hohe berufliche Erwartungen haben (z.B. Riesner, 1991). Es sollte deshalb die Annahme überprüft werden, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund (trotz traditioneller Geschlechterrollenvorstellungen in Zuwandererfamilien) eine ähnlich hohe subjektive Norm wahrnehmen, eine Berufsausbildung aufzunehmen, wie Jungen mit Zuwanderungshintergrund und sich auch in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund keine Effekte des Geschlechts auf die subjektive Norm identifizieren lassen sollten (Hypothese 3e).

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde ein komplexes Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, separat für Jugendliche mit und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in einem Mehrgruppenvergleich geschätzt. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sich die Hypothesen 3a und 3b zumindest zum Teil bestätigen lassen. Die Effekte der beruflichen Aspirationen auf die Intention sind vollständig über die Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme vermittelt. Wie erwartet zeigen sich zudem Effekte der Berufswahlsicherheit sowohl auf die Einstellungen als auch auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Allerdings sind auch nach Kontrolle dieser Variablen noch Effekte der Berufswahlsicherheit auf die Intention zu beobachten. Jugendliche, die sich relativ unsicher in Bezug auf ihren Berufswunsch waren, wiesen demnach auch bei gleichem Leistungsniveau sowie bei vergleichbaren Einstellungen und Kontrollüberzeugungen eine geringere Intention auf, eine Berufsausbildung aufzunehmen, als Heranwachsende, die sich vergleichsweise sicher in Bezug auf ihren Berufswunsch waren.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse – analog zu den Ergebnissen anderer Studien (Brinbaum und Cebolla-Boado, 2007; Kristen et al., 2008) – darauf hin, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund schlechte Schulleistungen weniger stark bei der Berufswahl zu berücksichtigen scheinen als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund. So sind in der Gruppe der Zuwanderer keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den beruflichen Aspirationen und der Schulformzugehörigkeit zu beobachten, während in der Gruppe der Nicht-Migranten Hauptschülerinnen und Hauptschüler geringere Aspirationen aufwiesen als Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler. Weiterhin zeigt sich, dass Jungen mit Zuwanderungshintergrund auch bei gleichen Leistungen und Aspirationen weniger positive Einstellungen zu einer direkten Ausbildungsaufnahme aufwiesen als Mädchen mit Zuwanderungshintergrund, in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund hingegen keine Geschlechterunterschiede in den Einstellungen beobachtet werden können.

Die Hypothese 3c zum Zusammenhang von subjektiver Norm und den beruflichen Aspirationen lässt sich – zumindest teilweise – bestätigen. Erwartungsgemäß ging in beiden Gruppen eine höhere subjektive Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, mit weniger hohen beruflichen Aspirationen

einher, der Zusammenhang zwischen den Variablen lässt sich allerdings in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund nicht inferenzstatistisch gegen den Zufall absichern. Da keine Unterschiede in der Höhe des Korrelationskoeffizienten nachzuweisen sind, sind die Gruppenunterschiede im Signifikanzniveau des Korrelationskoeffizienten möglicherweise auf die unterschiedliche Gruppengröße zurückzuführen (Migranten:  $N=356$  vs. Nicht-Migranten:  $N=202$ ). Insgesamt weist das Befundmuster darauf hin, dass eine hohe subjektive Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, in beiden Gruppen mit weniger hohen beruflichen Aspirationen assoziiert ist.

Die Hypothese H3d, nach der die Meinung der Eltern und anderer wichtiger Sozialisationsagenten (wie Verwandte) aufgrund einer stärkeren elterlichen Kontrolle und Familienorientierung in Zuwandererfamilien (z.B. Nauck, 1990) für die Jugendlichen aus Zuwandererfamilien wichtiger bei der Entscheidung für oder gegen eine Ausbildungsaufnahme sein könnte als für Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund, lässt sich hingegen nicht bestätigen. Es sind keine Gruppenunterschiede in der Höhe des Zusammenhangs zwischen subjektiver Norm und der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, zu beobachten.

Die Hypothese 3e wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Es lassen sich weder in der Gruppe der Jugendlichen mit noch in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund signifikante Effekte des Geschlechts auf die subjektive Norm identifizieren. Mädchen aus Zuwandererfamilien nahmen also keinen geringeren Druck als Jungen mit Zuwanderungshintergrund wahr, eine Ausbildung aufzunehmen. Die theoretische Annahme, dass die in einigen Zuwanderergruppen zu beobachtenden traditionellen Geschlechterrollenorientierungen zu geringeren beruflichen Erwartungen an die Töchter im Vergleich zu Söhnen führen (Suarez-Orozco & Qin, 2006), konnte also in Bezug auf die subjektive Norm, eine Berufsausbildung aufzunehmen, nicht verifiziert werden. Dieses Ergebnis fügt sich gut in die aktuelle Befundlage ein und bestätigt Ergebnisse bisheriger deutschsprachiger Studien, die zeigen, dass junge Migrantinnen aller Herkunftsgruppen eine Berufsausbildung wünschen und auch die Eltern hohe Bildungserwartungen an ihre Töchter haben (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2004; Riesner, 1991).

Da neben den individuellen Entscheidungsprozessen der Jugendlichen auch andere Prozesse, wie etwa Diskriminierungen, eine Rolle bei der Entstehung von migrationsbezogenen Disparitäten im Bildungserfolg spielen können (z.B. Gomolla & Radtke, 2007), lautete die vierte Fragestellung der Arbeit, ob sich auch nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sowie möglicher Unterschiede im Bewerbungs- und Suchverhalten, migrationsbezogene Disparitäten in den Übergangsraten in eine vollqualifizierende Ausbildung beobachten lassen. Im Rahmen der Analysen sollte dabei auch die Vorhersagekraft der Ausbildungsaufnahmeintention auf das tatsächliche Verhalten (d.h. die Anzahl der Bewerbungen und die Ausbildungsaufnahme) geprüft werden. Nach Fishbein und Ajzen (2010) sollte die Intention dabei der stärkste Prädiktor für das Verhalten sein. Darüber hinaus könnten aber beispielweise auch regionale Suchstrategien von Bedeutung für die

erfolgreiche Platzierung an der ersten Schwelle beim Übergang in eine Berufsausbildung sein, wie in Kapitel 2 und 3 dargelegt wurde (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008; Ulrich, 2005, 2006).

Ausgehend von Ergebnissen der großen repräsentativen Studien zur Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher (z.B. Ulrich, 2005, 2006), die keine migrationsbezogenen Unterschiede im Bewerbungsverhalten identifizieren konnten, wurde davon ausgegangen, dass sich nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in der Anzahl der versendeten Bewerbungen verzeichnen lassen sollten (Hypothese H4a). Da verschiedene Studien aber Hinweise auf diskriminierende Rekrutierungspraxen von Betrieben identifizieren konnten (z.B. Ulrich, 2005), wurde davon ausgegangen, dass auch nach Kontrolle der Intention sowie nach Kontrolle des Bewerbungsverhaltens und möglicher migrationsbezogener Unterschiede im regionalen Suchverhalten Effekte des Zuwanderungshintergrunds auf die Anzahl der Bewerbungsgespräche und/oder die Ausbildungsaufnahme zu beobachten sein würden (Hypothese H4b). Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde ein komplexes Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Ausbildungsaufnahme herangezogen.

Die Ergebnisse weisen zum einen darauf hin, dass die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, erwartungsgemäß der stärkste Prädiktor für die Ausbildungsaufnahme sechs Monate nach Schulabschluss ist und der Zusammenhang zwischen Intention und Ausbildungsaufnahme über die Anzahl der Bewerbungen und die damit einhergehende Anzahl an Bewerbungsgesprächen vermittelt ist. Zum anderen bestätigen die Ergebnisse die Hypothese H4a. Nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, lassen sich keine Unterschiede zwischen Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien und Heranwachsenden aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte in der Anzahl der versendeten Bewerbungen beobachten. Migrationsbezogene Unterschiede zeigen sich hingegen – analog zu den Ergebnissen bisheriger Studien (Ulrich, 2005, 2006) – tendenziell auch nach Kontrolle relevanter Merkmale (wie Leistungen, Einstellungen usw.) im regionalen Suchverhalten. Allerdings scheint das Ausmaß, in dem die Jugendlichen auch außerhalb des eigenen Wohnorts nach Ausbildungsplätzen suchen, nicht signifikant zur Erklärung der Ausbildungsaufnahme beizutragen.

Die Hypothese H4b kann hingegen nicht bestätigt werden. Zwar können deskriptiv deutliche migrationsbezogene Disparitäten in der direkten Ausbildungsaufnahme nach Schulabschluss identifiziert werden, nach Kontrolle der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sind aber keine Unterschiede mehr zwischen Jugendlichen aus Zuwandererfamilien und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund für diese Variable zu beobachten. Auch die in Kapitel 6.1 identifizierten migrationsbezogenen Unterschiede in der Anzahl der absolvierten Bewerbungsgespräche können darauf zurückgeführt werden, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund seltener als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund intendierten, direkt eine Ausbildung aufzunehmen, und

deshalb geringere Bewerbungsbemühungen zeigten. Demnach scheinen die geringeren Übergangsraten in eine Ausbildung von Jugendlichen mit im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund vor allem auf die individuellen Bildungsentscheidungen der Heranwachsenden und nicht auf Diskriminierungen zurückzuführen sein. Ein ähnliches Befundmuster konnte auch im Rahmen des DJI-Übergangspanels für die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler festgestellt werden: nach Kontrolle der Pläne der Heranwachsenden für die Zeit nach Schulabschluss waren keine migrationsbezogenen Unterschiede in Bezug auf die möglichen Platzierungen an der ersten Schwelle mehr nachzuweisen (Skrobanek, 2009).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen weiterhin, dass die Anzahl der Bewerbungsgespräche nach Kontrolle der Anzahl der Bewerbungen vom Alter und der Schulform abhängig ist, wobei ältere Jugendliche sowie in der Tendenz auch Hauptschülerinnen und Hauptschüler eine höhere Anzahl an Bewerbungsgesprächen aufwiesen als Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass diese Jugendlichen sich vor allem für Ausbildungen im dualen Bereich und weniger häufig für vollzeitschulische Berufsausbildungen beworben hatten, welche höherwertige Bildungsabschlüsse voraussetzen, für die aber in der Regel keine Bewerbungsgespräche durchgeführt werden.

Die fünfte und letzte Fragestellung der vorliegenden Studie lautete, welche Rolle traditionelle Geschlechterrollenorientierungen und Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie bei der Entstehung von migrations- und geschlechtsbezogenen Unterschieden in der beruflichen Bildung spielen. Frühere Studien konnten einen negativen Zusammenhang zwischen traditionellen Geschlechterrollenorientierungen und der Erwerbsbeteiligung von Frauen, insbesondere in der Phase der Familiengründung, belegen (z.B. Schobert, 2013; Judge & Livingston, 2008). Für Männer sind hingegen keine oder sogar positive Effekte einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung auf die Erwerbsbeteiligung und das Einkommen zu beobachten (Judge & Livingston, 2008). Da traditionelle Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis vor allem bei Zuwanderern auftreten (Gille et al., 2006; Suarez-Orozco & Qin, 2006) und zudem angenommen wird, dass frustrierende Erfahrungen im Übergangsprozess zu einer Abnahme beruflicher Aspirationen, insbesondere bei jungen Frauen mit Migrationshintergrund, führen könnten (Granato, 2004), wurde davon ausgegangen, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund überproportional häufig in der Gruppe zu finden sind, die bereits sechs Monate nach Verlassen der Schule das Bildungssystem verlassen (Hypothese 5a). Weiterhin wurde angenommen, dass die postulierten Interaktionseffekte von Zuwanderungshintergrund und Geschlecht verschwinden, wenn die Geschlechterrollenorientierungen, die Zukunftserwartungen in Bezug auf eine zeitnahe Heirat und Familiengründung sowie das elterliche Kontrollverhalten im Modell berücksichtigt werden (Hypothese 5b).

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde eine logistische Regression mit der Variable „Verbleib im Bildungssystem“ als Kriterium durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass in der vorliegenden Stichprobe weder Effekte des Zuwanderungshintergrunds und des Geschlechts noch Effekte der

verschiedenen unabhängigen Variablen auf den Verbleib im Bildungssystem zu beobachten sind. Die beiden Hypothesen können also im Rahmen der Untersuchung nicht bestätigt werden.

## 7.2 Zusammenfassende Diskussion der Befunde

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie, in der erstmals eine theoretische und analytische Unterscheidung von Ausbildungsaufnahmeintention und den tatsächlichen Übergängen in eine Ausbildung nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe vorgenommen wurde, weisen also darauf hin, dass sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds auch am Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung bestehen und diese maßgeblich zur Erklärung von migrationsbezogenen Unterschieden in der Ausbildungsbeteiligung kurz nach Schulabschluss beitragen. Wie im Rahmen soziologischer Theorien zur Entstehung sozialer Bildungsungleichheiten angenommen, kommt Bildungsentscheidungen demnach eine wichtige Bedeutung bei der Erklärung nicht nur von sozialen sondern auch von migrationsbezogenen Disparitäten im Bildungserfolg zu (z.B. Boudon, 1974; Heath & Brinbaum, 2007; Kristen, 1999). Zudem fügen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie zum Übergang von der Schule in den Beruf sehr gut in den aktuellen Forschungsstand ein, wonach an den verschiedenen Übergängen im deutschen Bildungssystem neben primären Herkunftseffekten auch sekundäre Effekte eines Migrationshintergrunds zu beobachten sind (z.B. Gresch & Becker, 2010; Kristen et al. 2008).

Die Befundlage zu den Ursachen dieser migrationsbezogenen Unterschiede in Bildungsentscheidungen ist hingegen, wie dargestellt, zurzeit noch unbefriedigend. So gehen einige Autoren davon aus, dass Entscheidungen für oder gegen bestimmte Bildungsalternativen im Sinne einer rationalen Entscheidung getroffen werden und Unterschiede zwischen Personen aus Zuwandererfamilien und Personen ohne Zuwanderungshintergrund insbesondere darauf zurückgeführt werden können, dass Zuwanderer besonders hohe Aspirationen aufweisen und sich deshalb bei gleichen Leistungen häufiger für höhere Bildungswege entscheiden. Dabei könnten zusätzlich antizipierte Diskriminierungen eine Rolle spielen (z.B. Heath & Brinbaum, 2007). Andere Autoren nehmen hingegen an, dass auch Unsicherheiten in Bezug auf eigene Ziele und Präferenzen sowie eine inadäquate Einschätzung der eigenen Leistungen, die aus einer geringeren Kenntnis des deutschen Bildungssystems in Zuwandererfamilien resultieren, eine Rolle bei der Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen spielen können (Becker, 2010; Hillmert, 2007; Kristen et al., 2008). In der Literatur ließen sich Hinweise auf beide Argumentationslinien identifizieren (vgl. Kap. 3.2.1.2). Es ist daher offen, welche Bedingungsfaktoren tatsächlich für sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds an Bildungsübergängen ausschlaggebend sind.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde erstmals geprüft, ob Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in der Intention, eine Ausbildung

aufzunehmen, vor allem auf Unterschiede in den beruflichen Aspirationen zurückzuführen sind oder ob auch Unterschiede in der Berufswahlsicherheit eine Rolle spielen, die als Indikator für eine geringere Informiertheit über das deutsche Ausbildungssystem in Zuwandererfamilien erachtet werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass der Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sowohl auf migrationsbezogene Unterschiede in den beruflichen Aspirationen als auch auf Unterschiede in der Berufswahlsicherheit zurückzuführen ist. Beide Aspekte scheinen also eine Rolle bei der Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in der Entscheidung für oder gegen eine Ausbildungsaufnahme nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe zu spielen. Damit belegen die Ergebnisse der Studie, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Kristen und Kollegen (2008) zum Hochschulübergang, dass beim Übergang in die berufliche Bildung neben einer hohen Leistungsmotivation auch Orientierungsschwierigkeiten von Zuwanderern aufgrund einer geringeren Kenntnis des Bildungssystems ausschlaggebend für die Entstehung von migrationsbezogenen Disparitäten sein können.

Dies wird auch daran deutlich, dass in der vorliegenden Studie – analog zu früheren nationalen und internationalen Studien (Brinbaum & Ceballo-Boado, 2007; Kristen et al., 2008) – gezeigt werden konnte, dass die beruflichen Aspirationen der Zuwanderer weniger an den tatsächlichen Leistungen der Jugendlichen orientiert sind als bei Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund und in der Gruppe der Heranwachsenden aus Zuwandererfamilien keine, in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund hingegen signifikante Zusammenhänge zwischen den beruflichen Aspirationen und leistungsbezogenen Merkmalen zu beobachten sind. Möglicherweise werden also die Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege durch Zuwanderer nicht adäquat eingeschätzt bzw. sogar überschätzt. Die hohen Aspirationen von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund könnten demnach nicht nur Ausdruck einer besonders hohen Leistungsmotivation sein, sondern zudem Ausdruck einer geringeren Kenntnis des deutschen Bildungssystems (Becker, 2010; Hillmert, 2005). Eine Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege könnte, wie Becker (2010) ausführt, langfristig zu einem im Vergleich mit Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund geringeren Zusammenhang von Aspirationen und tatsächlichem Bildungserfolg in der Gruppe der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund führen. Um dies zu prüfen, müssten die Bildungs- und Berufsbiografien der Jugendlichen langfristig untersucht werden. Zumindest für den Hochschulzugang lassen sich im deutschsprachigen Raum Hinweise darauf identifizieren, dass sich die positiven sekundären Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Zugang zu Hochschulbildung dahingehend relativieren, dass Zuwanderer das Studium seltener erfolgreich abschließen als Personen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010).

Nicht nur die hohen Aspirationen, sondern auch die geringere Berufswahlsicherheit von Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu ihren Peers ohne Migrationshintergrund könnte dabei auf eine geringere Kenntnis des deutschen Bildungssystems zurückzuführen sein, wie dargestellt wurde. Dabei ist zudem ein Zusammenhang zwischen diesen

Aspekten deutbar. Wie in Kapitel 3 dargestellt, wäre es möglich, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien erst am Ende der Schulzeit, z.B. im Rahmen von institutionalisierten Berufsberatungsangeboten, realisieren, dass ihre hohen beruflichen Aspirationen nicht oder nur sehr schwer umsetzbar sind. In der Folge könnte dies sogar zu einer Verstärkung der Unsicherheiten in der Berufswahl führen. Hinweise darauf lassen sich im Rahmen der vorliegenden Studie identifizieren: während zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres keine Gruppenunterschiede in den Einstellungen, der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, sowie in der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle bestanden, zeigten Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund am Ende der zehnten Jahrgangsstufe weniger positive Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme, eine geringere Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und nahmen zudem eine geringere Verhaltenskontrolle wahr als Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund.

Die Ergebnisse weisen weiter darauf hin, dass sich auch bei gleichem Leistungsniveau sowie nach Kontrolle der Berufswahlsicherheit migrationsbezogene Unterschiede in der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle zugunsten der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zeigen. Möglicherweise spielen hier neben Unterschieden in der Berufswahlsicherheit auch antizipierte Diskriminierungen eine Rolle. Dieser Annahme lässt sich jedoch auf Grundlage des vorhandenen Datenmaterials nicht nachgehen.

In Bezug auf die Einstellungen der Jugendlichen zur Ausbildungsaufnahme lassen sich hingegen nach Kontrolle leistungsbezogener Merkmale, der beruflichen Aspirationen und der Berufswahlsicherheit keine Effekte des Zuwanderungshintergrunds mehr verzeichnen. Die positiveren Einstellungen zu einer direkten Ausbildungsaufnahme in der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund sind sowohl auf eine größere Berufswahlsicherheit als auch auf weniger hohe Aspirationen im Vergleich zur Gruppe der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund zurückzuführen. Allerdings lassen sich in der Gruppe der Zuwanderer auch Effekte des Geschlechts auf die Einstellungen belegen in dem Sinne, dass Mädchen mit Zuwanderungshintergrund positivere Einstellungen zur direkten Ausbildungsaufnahme aufwiesen als Jungen mit Zuwanderungshintergrund, während in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund keine Geschlechterunterschiede in den Einstellungen belegt werden können. Zudem weisen die Ergebnisse der deskriptiven Analysen und der Regressionsanalysen darauf hin, dass in der Gruppe der Zuwanderer Mädchen eine höhere Ausbildungsaufnahmeintention aufwiesen als Jungen, während in der Gruppe der Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund ein gegenteiliger Trend zu verzeichnen ist.

Ergebnisse einer Zusatzstudie, die ebenfalls im Rahmen des Projekts durchgeführt wurde (dritte Projektphase), zeigen anhand einer qualitativen Auswertung von Gruppendiskussionen mit Mädchen und Jungen türkischer und arabischer Herkunft, dass deutliche Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Orientierungen und die Strategien im Übergangsprozess bestehen (Weinszehr, 2011). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Jugendlichen unabhängig vom Geschlecht starke

Diskriminierungen sowohl im schulischen Kontext als auch bei der Ausbildungsplatzsuche wahrnahmen. Mädchen waren jedoch deutlich optimistischer in Bezug auf die Umsetzung ihrer beruflichen Aspirationen und wollten diese trotz antizipierter Diskriminierungen mit einem hohen Ausmaß an Anstrengungsbereitschaft weiterverfolgen. Die Jungen berichteten im Rahmen der Gruppendiskussionen im Vergleich zu den Mädchen hingegen häufiger von Sorgen darüber, dass sie nach Schulabschluss das vertraute Umfeld verlassen müssen. Zudem wiesen sie eine deutlich pessimistischere Sicht hinsichtlich der Umsetzung ihrer beruflichen Aspirationen auf und reagierten eher mit Resignation auf die antizipierten Benachteiligungen. Auch Suarez-Orozco und Qin (2006) stellen in einem Literaturüberblick zu Studien über Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg dar, dass männliche Heranwachsende aus Zuwandererfamilien deutlich pessimistischer als weibliche Heranwachsende aus Zuwandererfamilien in Bezug auf ihre berufliche Zukunft und das Erreichen sozialer Aufwärtsmobilität zu sein scheinen. Dies könnte darauf hindeuten, dass Jungen mit Zuwanderungshintergrund generell anders mit wahrgenommenen Diskriminierungen durch die Mehrheitsgesellschaft umgehen als Mädchen aus Zuwandererfamilien und beispielweise häufiger mit abweichendem Verhalten oder Verweigerung reagieren (Suarez-Orozco & Qin, 2006). Die weniger positiven Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme von Jungen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Mädchen aus Zuwandererfamilien lassen sich demnach möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Jungen deutlich pessimistischer sind, ihre beruflichen Aspirationen erfolgreich umzusetzen und stärker als die Mädchen mit Resignation auf antizipierte Diskriminierungen reagieren.

Wie bereits dargestellt, konnte im Rahmen der vorliegenden Studie aufgrund der theoretischen und analytischen Unterscheidung von Intention und Verhalten und einer entsprechenden Modellierung des Übergangs in Abhängigkeit vom Bewerbungs- und Suchverhalten und den Bildungsentscheidungen der Jugendlichen erstmals genauer untersucht werden, welche spezifischen Faktoren für die geringere Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund direkt nach Schulabschluss ausschlaggebend sind. Es wurde gezeigt, dass den Bildungsentscheidungen eine maßgebliche Bedeutung für die Aufnahme einer Ausbildung im direkten Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe zukommt. Die tatsächliche Ausbildungsaufnahme war vor allem von der individuellen Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, und den damit verbundenen Bewerbungsaktivitäten beeinflusst. Es lassen sich darüber hinaus keine Effekte leistungsbezogener Merkmale, des regionalen Suchverhaltens, des Geschlechts oder des Zuwanderungshintergrunds auf die Ausbildungsaufnahme belegen. Auch auf die Anzahl der Bewerbungsgespräche zeigen sich bei gleicher Ausbildungsaufnahmeintention keine Effekte des Zuwanderungshintergrunds. Die Ergebnisse weisen also darauf hin, dass Jugendliche aus Zuwandererfamilien weder in Bezug auf die Einladung zu Bewerbungsgesprächen noch in Bezug auf die Einmündung in eine Ausbildung benachteiligt waren und sich somit in der vorliegenden Stichprobe keine Hinweise auf Diskriminierungen durch Betriebe ergeben. Und auch die migrationsbezogenen Unterschiede im regionalen Suchverhalten scheinen nicht zu einer Benachteiligung von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund beim Zugang zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung zu führen.

Für den Verbleib im Bildungssystem sind ebenfalls weder migrations- noch geschlechtsbezogene Unterschiede zu beobachten. Zudem konnten keine Effekte der traditionellen Geschlechterrollenorientierung, der Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie und des elterlichen Kontrollverhaltens auf den Verbleib im Bildungssystem identifiziert werden. Obwohl Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund in größerem Ausmaß als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund traditionelle Geschlechterrollenorientierungen befürworteten, stärker von den Eltern kontrolliert wurden und in höherem Ausmaß erwarteten, dass sie früh heiraten und Kinder bekommen werden, führte dies nicht dazu, dass Mädchen mit Migrationshintergrund überproportional häufig das Bildungssystem verließen, wie auf Grundlage theoretischer Annahmen zum Zusammenhang von traditionellen Geschlechterrollenorientierungen und der Erwerbsbeteiligung vermutet werden konnte (Granato, 2004; Suarez-Orozco & Qin, 2006). Da Frustrationen und Misserfolge im Übergangsprozess aber zu einer (Re-) Orientierung der Jugendlichen an der Herkunftskultur und ihren Werten führen können (Granato, 2004; Skrobanek, 2007), und zudem vor allem mit fortschreitendem Alter Zusammenhänge von Geschlechterrollenorientierungen und der Berufsbiografie zu beobachten sind (z.B. Aronson, 1999; Frome, Alfeld-Liro & Eccles, 1996), wäre eine langfristige Betrachtung der Bildungsbiografien erforderlich, um valide Aussagen zum Zusammenhang von traditionellen Einstellungen und dem Ausbildungs- und Erwerbserfolg der Heranwachsenden treffen zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass migrationsbezogene Unterschiede in den individuellen Entscheidungsprozessen am Übergang von der Sekundarschule in die Berufsausbildung zu beobachten sind und diese die geringeren Übergangsraten von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund maßgeblich zu erklären scheinen. Es lassen sich keine Hinweise auf diskriminierende Rekrutierungspraktiken in der vorliegenden Stichprobe identifizieren. Für die Entstehung migrationsbezogener Unterschiede in den Bildungsentscheidungen an der ersten Schwelle scheinen dabei sowohl hohe Aspirationen und antizipierte Diskriminierungen als auch Orientierungsschwierigkeiten, die aus einem geringeren Wissen über das deutsche Bildungssystem resultieren könnten, eine Rolle zu spielen. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Personen aus Zuwandererfamilien unabhängig vom Geschlecht hohe berufliche Aspirationen aufwiesen, gleichzeitig aber auch größere Unsicherheiten bei der Wahl eines geeigneten Berufs zeigten als Heranwachsende aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Beide Aspekte sind für die identifizierten migrationsbezogenen Unterschiede in der Intention, eine Ausbildung direkt im Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe aufzunehmen, ausschlaggebend. Obwohl Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund zudem seltener als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund auch außerhalb Berlins nach Ausbildungsplätzen suchten, trägt dies nicht zu migrationsbezogenen Unterschieden in der Ausbildungsbeteiligung direkt nach Schulabschluss bei. Ebenfalls scheinen die in der Gruppe der Zuwanderer zu beobachtenden traditionelleren Geschlechterrollenorientierungen nicht zu differenziellen geschlechtsbezogenen Ungleichheitsmustern zwischen der Gruppe der Jugendlichen mit und der Gruppe der Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund in der Ausbildungsbeteiligung zu führen. Allerdings konnten Hinweise

darauf identifiziert werden, dass Jungen mit Migrationshintergrund die direkte Aufnahme einer Berufsausbildung nach Schulabschluss weniger positiv bewerteten als Mädchen mit Migrationshintergrund und Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund und sie zudem in geringstem Ausmaß intendierten, eine Ausbildung aufzunehmen. Auf Grundlage des vorhandenen Datenmaterials konnte jedoch nicht geklärt werden, welche Faktoren diesem Befundmuster zugrundeliegen. Möglicherweise reagieren männliche Heranwachsende aus Zuwandererfamilien stärker mit Resignation auf wahrgenommene Schwierigkeiten im Übergangsprozess und Diskriminierungen als weibliche Heranwachsende aus Zuwandererfamilien.

Die auch langfristig zu beobachtende Benachteiligung von Zuwanderern in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung ist also möglicherweise vor allem darauf zurückzuführen, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund im Vergleich zu Heranwachsenden ohne Zuwanderungshintergrund größere Orientierungsschwierigkeiten und damit einhergehend deutlich längere Orientierungs- und Übergangsphasen aufweisen. Denn sowohl das Alter als auch die spezifische Tätigkeit nach Schulabschluss stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, auch langfristig ohne Berufsausbildung zu bleiben (Ulrich, 2005). Erstens sinkt mit steigendem Alter die Chance, in eine vollqualifizierende Berufsausbildung einzumünden (Ulrich, 2005, 2006); zweitens ist die Wahrscheinlichkeit auch langfristig ohne beruflichen Bildungsabschluss zu bleiben für Jugendliche, die nach Schulabschluss in berufsvorbereitende Maßnahmen einmünden, jobben oder das Bildungssystem verlassen, deutlich höher als für Jugendliche, die direkt in eine Berufsausbildung einmünden (Ulrich, 2006) und drittens sind die Erwerbschancen für Personen ohne Berufsabschluss deutlich geringer als für Personen mit beruflichem Bildungsabschluss (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008). Zusätzlich könnten die eher traditionellen Einstellungen von Zuwanderern zum Geschlechterverhältnis, wie dargestellt, langfristig zu deutlicheren Geschlechterunterschieden in der Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung führen. Die erfolgreiche Integration von weiblichen und männlichen Zuwanderern in den Arbeitsmarkt ist aber nicht nur aus wirtschaftlichen Gründen wichtig, sondern auch eine Voraussetzung für die soziale Integration dieser Bevölkerungsgruppe in die deutsche Gesellschaft und das Wohlbefinden jedes Einzelnen.

### **7.3 Pädagogische Implikationen**

Die dargestellten Ergebnisse unterstreichen noch einmal die erhebliche Bedeutung von Bildungsentscheidungen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten (vgl. Boudon, 1974; Kristen, 1999), weisen aber auch darauf hin, dass gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu einem Abbau dieser Ungleichheiten beitragen können. Aus dem Befund, dass auch Orientierungsschwierigkeiten bzw. Unsicherheiten in der Berufswahl einen starken Einfluss auf Bildungsentscheidungen haben können und hier deutliche migrationsbezogene Unterschiede zu verzeichnen sind, lassen sich Hinweise auf Möglichkeiten der Unterstützung von Jugendlichen beim Übergang in eine Berufsausbildung ableiten. So könnten beispielsweise durch die frühzeitige Information von Heranwachsenden aus

Zuwandererfamilien über Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Bildungswege und Berufsfelder Informationsdefizite auf Seiten der Jugendlichen abgebaut werden. Zudem könnten häufigere Praktika in Betrieben dazu beitragen, dass Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund verschiedene, möglicherweise weniger bekannte und vertraute Ausbildungsberufe kennenlernen und sie so ein umfassenderes Bild über die Bedingungen und Möglichkeiten einer dualen Ausbildung erhalten, was die Akzeptanz für solche Berufe in der Zuwandererpopulation erhöhen könnte. Gleichzeitig können so auch mögliche Vorurteile über Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund auf Seiten der Arbeitgeber abgebaut werden. Insgesamt scheint vor allem die Unterstützung einer adäquaten und den Leistungen der Jugendlichen entsprechende Berufswahl bedeutsam zu sein, um migrationspezifische Disparitäten in der Ausbildungsbeteiligung zu reduzieren.

Derartige Maßnahmen zur Förderung von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund sind auch bereits etabliert, wie beispielsweise die Jugendmigrationsdienste mit zahlreichen Initiativen zur Begleitung und Förderung von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund beim Start in das Berufsleben oder die Initiative „Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“<sup>15</sup>. Letztere ist ein Projekt des Bundesinstituts für Berufsbildung, das im Rahmen des Bundesprogramms *„Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“* initiiert wurde. Bundesweit sollen im Rahmen des Projekts alle Berufsbildungsakteure für die Notwendigkeit der beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten sensibilisiert und Konzepte, Projekte und Initiativen auf diesem Gebiet angeregt werden. Dabei soll nicht nur der Zugang von Migrantinnen und Migranten zur beruflichen Bildung erleichtert, sondern auch Qualifizierungsnetzwerke auf lokaler und regionaler Ebene aufgebaut werden.

## 7.4 Limitationen der Studie und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie fügen sich insgesamt sehr gut in die aktuelle Befundlage zu migrations- und geschlechtsbezogenen Unterschieden am Übergang von der Schule in den Beruf ein und ergänzen diese in substantieller Weise dadurch, dass die den Übergängen vorgelagerten Entscheidungsprozesse explizit modelliert und so verschiedene theoretische Annahmen zu Determinanten migrations- und geschlechtsbezogener Unterschiede im Entscheidungs- und Ausbildungsverhalten überprüft werden konnten. Da im Rahmen der vorliegenden Studie aber ausschließlich Schülerinnen und Schüler aus Berlin untersucht wurden und die Stichprobe mit  $N=560$  Jugendlichen zudem relativ klein ist, kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse repräsentativ für die gesamtdeutsche Population sind. Zudem handelt es sich um eine relativ homogene Stichprobe, da vor allem solche Berliner Schulen ausgewählt wurden, die einen hohen Migrantanteil aufweisen und in eher sozial schwachen Bezirken Berlins liegen. Die

---

<sup>15</sup> Die Webseite der Jugendmigrationsdienste findet sich unter der URL: <http://www.jmd-portal.de/template.php?1=1&action=home>. Informationen zur Initiative „Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“ sind unter der URL: <http://www.bibb.de/de/11839.htm> abrufbar.

Ergebnisse der Untersuchung sind deshalb nicht ohne weiteres auf den gesamtdeutschen Kontext übertragbar. So sind beispielsweise in der vorliegenden Stichprobe keine oder nur sehr geringe Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund in den leistungsbezogenen Merkmalen zu beobachten, während in repräsentativen Studien zum Bildungserfolg von Zuwanderern deutliche Disparitäten zugunsten von Jugendlichen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte sowohl in der Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung als auch in den erreichten Schulabschlüssen belegt wurden (vgl. Kap. 2.2.1.2). Möglicherweise wurden die primären Effekte eines Zuwanderungshintergrunds in der vorliegenden Studie demnach deutlich unterschätzt.

Weiterhin war, trotz der Incentives für die Teilnahme an der Studie in Höhe von 20 Euro, insbesondere zum dritten Messzeitpunkt ein hoher Anteil an fehlenden Werten auf den untersuchten Variablen zu verzeichnen. Möglicherweise bestehen deshalb trotz der Imputation fehlender Werte Verzerrungen in den Ergebnistendenzen, da auch die Voraussetzungen einer Multiplen Imputation, wie das Vorliegen zufällig fehlender Werte (MAR) (Lüdtke et al., 2007), nicht sicher erfüllt sind. Vor allem für den erfassten Berufswunsch bzw. die beruflichen Aspirationen ist die Voraussetzung MAR nicht gegeben. Da ein Großteil der Jugendlichen mit fehlenden Werten auf dieser Variable noch gar keinen Berufswunsch äußern konnte oder wollte, sind die Missings für diese Personen nicht zufällig. Trotz dieser Einschränkung wurde das Verfahren der Multiplen Imputation im vorliegenden Fall gewählt, da ansonsten eine deutliche Reduzierung der Stichprobe und damit der Teststärke resultiert hätte.

Wie in Kapitel 5 dargestellt, konnte für einige der untersuchten Variablen weiterhin keine oder nur partielle Messinvarianz zwischen der Gruppe der Jugendlichen mit und der Gruppe der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund nachgewiesen werden. Dies war insbesondere für die Variable „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ der Fall, für die nur metrische Invarianz nachgewiesen werden kann. Die Ergebnisse der Analysen müssen also für diese Variablen mit Vorsicht interpretiert werden, da bei fehlender Messinvarianz keine validen Aussagen zu Mittelwertunterschieden und Zusammenhängen zwischen den Variablen getroffen werden können (Steenkamp & Baumgartner, 1998). Die Ergebnisse der Messinvarianzanalysen weisen darauf hin, dass in empirischen Untersuchungen zu migrationsbezogenen Unterschieden im Bildungsverhalten eine Überprüfung von Messinvarianz unerlässlich ist und integraler Bestandteil des Forschungsdesigns sein sollte. Dies ist jedoch zurzeit häufig nicht der Fall.

Weiterhin ist die Operationalisierung einzelner Konstrukte der Theorie des geplanten Verhaltens, insbesondere der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle und der deskriptiven Norm, in der vorliegenden Studie nicht optimal gelungen. Für beide Variablen und vor allem für die deskriptive Norm zeigen sich nur geringe Reliabilitäten. Zudem enthält die Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle“ Items mit unterschiedlichen Antwortskalen (Likert-Skala und bipolare Adjektivskalen). Möglicherweise hätten sich bei einer optimaleren Operationalisierung stärkere Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Verhaltenskontrolle und der Intention gezeigt.

Trotz dieser Einschränkungen konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wertvolle Hinweise zu migrations- und geschlechtsbezogenen Unterschieden in den Entscheidungsprozessen beim Übergang von der Sekundarschule in die Berufsausbildung sowie zu den Bedingungsfaktoren dieser Disparitäten identifiziert werden. Insbesondere die analytische Trennung von Verhalten und Verhaltensintention ermöglichte es, theoretische Annahmen zur Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden an diesem wichtigen Übergang zu überprüfen, die bislang kaum untersucht worden sind. Es konnte erstmals der Einfluss von beruflichen Aspirationen und der individuellen Berufswahlsicherheit auf die Bildungsentscheidungen von Zuwanderern überprüft sowie der Übergang in eine Ausbildung in Abhängigkeit von Einstellungen, Normen, Kontrollüberzeugungen und Bewerbungs- und Suchstrategien umfassend modelliert werden.

Zukünftige Studien sollten prüfen, ob die dargestellten Ergebnisse auch auf den gesamtdeutschen Kontext übertragbar sind. So wäre es beispielsweise wichtig und interessant zu prüfen, ob sich sekundäre Effekte des Zuwanderungshintergrunds beim Übergang von der Schule in eine berufliche Erstausbildung auch in der Gesamtpopulation zeigen. Die Ergebnisse der DJI-Studie ergeben erste Hinweise darauf, allerdings wurde in dieser Untersuchung nur die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler betrachtet. Sowohl in der Studie des DJI als auch in der vorliegenden Untersuchung hat sich dabei gezeigt, dass neben dem konkreten Übergang in eine Ausbildung auch die vorgelagerten Entscheidungsprozesse der Heranwachsenden untersucht werden müssen, um fundierte Aussagen zu sekundären Effekten des Zuwanderungshintergrunds treffen zu können. Dabei sollte in zukünftigen Studien insbesondere auch der Einfluss diskriminierender Rekrutierungspraktiken von Betrieben untersucht werden; möglicherweise wurden diese in der vorliegenden Stichprobe aufgrund der spezifischen Untersuchungspopulation (Jugendliche in sozial schwachen Bezirken Berlins) unterschätzt.

Zukünftige Untersuchungen sollten auch die Berufswahlprozesse der Jugendlichen genauer betrachten. Da sich in der vorliegenden Studie deutliche migrations- und zum Teil auch geschlechtsbezogene Unterschiede in der individuellen Berufswahlsicherheit zeigen und diese Unterschiede maßgeblich zur Erklärung der identifizierten Disparitäten in der Ausbildungsbeteiligung beitragen, sollte dieser Aspekt auch bei der Analyse von migrations- und geschlechtsbezogenen Disparitäten an anderen wichtigen Übergängen im Bildungssystem (z.B. Hochschulzugang) Berücksichtigung finden. Die vorliegende Untersuchung ergibt zudem Hinweise darauf, dass in der Gruppe der Zuwanderer kein Zusammenhang zwischen Aspirationen und den Leistungen der Jugendlichen besteht. Es sollte deshalb auch näher untersucht werden, welche konkreten Aspekte tatsächlich ausschlaggebend für die Berufswahl der Jugendlichen sind. Hierbei könnten beispielsweise eine Präferenz für vertraute Berufsfelder oder eine deutliche Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten höherer Bildungswege durch Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund eine Rolle spielen.

Aber auch in Bezug auf die theoretische Diskussion von Determinanten migrationsbezogener Disparitäten im Bildungserfolg geben die Ergebnisse der vorliegenden Studie Hinweise darauf, dass neben rationalen bzw. strategischen Überlegungen auch individuelle Unsicherheiten, beispielsweise bei der Einschätzung der eigenen schulischen Leistungen oder Unsicherheiten in den subjektiven Zielen und Präferenzen, eine Rolle für die Entstehung von migrationsbezogenen Unterschieden in Bildungsentscheidungen spielen können (Hillmert, 2005).

Die Ergebnisse weisen weiterhin darauf hin, dass eine längsschnittliche Untersuchung der Bildungs- und Berufsbiografien von Zuwanderern in Deutschland unerlässlich ist. Zum einen kann erst eine langfristige Betrachtung der Bildungswege Aufschluss darüber geben, ob die hohen schulischen und beruflichen Aspirationen in Zuwandererfamilien auch langfristig zu einem vergleichsweise hohen Bildungserfolg führen. Zum anderen kann erst eine längsschnittliche Analyse der Bildungswege von jungen Frauen und Männern mit und ohne Migrationshintergrund Hinweise darauf geben, ob traditionelle Geschlechterrollenorientierungen mit der Bildungsbeteiligung von Frauen mit Zuwanderungshintergrund in Zusammenhang stehen. Besonders im Hinblick auf die große Gruppe von Frauen mit Migrationshintergrund, die der Gruppe der Nichterwerbspersonen zu zurechnen sind, sollten weitere Untersuchungen der Frage nachgehen, ob dies tatsächlich auf traditionelle Einstellungen zum Geschlechterverhältnis oder aber auf andere Faktoren zurückzuführen ist. Hier könnte beispielsweise das Nationale Bildungspanel (NEPS)<sup>16</sup>, das eine langfristige Verfolgung der Bildungskarrieren von Frauen und Männern erlaubt, Aufschluss geben.

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass Mädchen und Jungen aus Zuwandererfamilien hohe berufliche Ambitionen haben, gleichzeitig aber auch Schwierigkeiten beim Übergang in eine Berufsausbildung wahrnehmen und beispielsweise größere Unsicherheiten als Jugendliche ohne Zuwanderungshintergrund bei der Berufswahl aufweisen, was die Übergangsprozesse in eine Ausbildung verzögert und damit zur Entstehung von migrationsbezogenen Ungleichheiten in der beruflichen Bildung beiträgt. Um die Integration von Zuwanderern in den deutschen Arbeitsmarkt zu verbessern und so auch zur sozialen und gesamtgesellschaftlichen Integration dieser Bevölkerungsgruppe beizutragen, müssen also neben der Förderung von schulischen Leistungen vor allem die Voraussetzungen für einen reibungslosen Übergang in eine Berufsausbildung durch frühzeitige Informations- und Beratungsangebote geschaffen werden.

---

<sup>16</sup> Informationen zum NEPS sind unter der URL: <https://www.neps-data.de/> zu finden.

## Literatur

- Ahrens, P. (2011). *Soziale Integration von Migrantinnen und Migranten*. Berlin: Agentur für Gleichstellung im ESF.
- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Anders, Y., McElvany, N., & Baumert, J. (2010). Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Eds.). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (pp. 313-330). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Aronson, P. (1999). The balancing act: Young women's expectations and experiences of work and family. *Research in the Sociology of Work*, 7, 55-83.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2006). Constructing a theory of planned behavior questionnaire. Retrieved 15.03.2013 from <http://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Bacher, J. (2004). Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 4, 71-96.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, S. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. ed.). Berlin: Springer Verlag.
- Bandorski, S., Harring, M., Karakasoglu, Y., & Kelleter, K. (2007). *Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration. Möglichkeiten und Grenzen einer sekundär-analytischen Auswertung des Mikrozensus 2005*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Becker, B. (2010). Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. *Working Paper Nr. 137*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *The Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Becker, G. S. (1967). *Human capital and the personal distribution of income: An analytical approach*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Becker, G. S. (1971). *The economics of discrimination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3 ed.). Chicago & London: University of Chicago Press.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen : Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (3), 450-474.
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der "Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(1), 3-29.
- Bednarz-Braun, I. (2004). Zur beruflichen Ausbildung junger Migrantinnen. In I. Bednarz-Braun & U. Heß-Meining (Eds.), *Migration, Ethnie und Geschlecht: Theorieansätze- Forschungsstand-Forschungsperspektiven* (pp. 175-214). Wiesbaden: VS Verlag.
- Beicht, U., Friedrich, M., & Ulrich, J. G. (2007). Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. *BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*, 2, 1-12.

- Blossfeld, H. P., Bos, W., Lenzen, D., Hannover, B., Müller-Böling, D., Prenzel, M., & Wößmann, L. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem - die Bundesländer im Vergleich*. München.
- Böhme, K., & Roppelt, A. (2012). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Eds.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (pp. 173-190). Münster: Waxmann.
- Boos-Nünning, U., & Karaksoglu, Y. (2004). *Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Retrieved 15.03.2013 from <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/viele-welten-lang,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Bos, W., Valtin, R., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Voss, A., Badel, I., & Plaßmeier, N. (2004). Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Eds.), *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (pp. 49-92). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). Basic mechanism generating inequality of educational opportunity. In T. N. Clark (Ed.), *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society* (pp. 21-39). New York [u.a.]: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2008). Berufsbildungsbericht 2008: Vorversion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2010). Berufsbildungsbericht 2010. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Burnham, K. P., & Anderson, D. R. (2004). Multimodel inference: Understanding AIC and BIC in model selection. *Sociological Methods and Research* 33(2), 261-304.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (1999). Testing factorial invariance across groups: A reconceptualization and proposed new method. *Journal of Management*, 25 (1), 1-27.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: LEA.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Collins, L. M., Schafer, J. L., & Kam, C. M. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data procedures. *Psychological Methods*, 6, 330-351.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Diehl, C., Friedrich, M., & Hall, A. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(1), 48-67.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3), 348-372.
- Eberhard, V., Krewerth, A., & Ulrich, J. G. (2005). „Man muss geradezu perfekt sein, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen“: Die Situation aus Sicht der Lehrstellenbewerber. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (3), 10-13.
- Eccles, J. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.

- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster (pp. 231-254). Münster: Waxmann.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Introduction. Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative research* (pp. 1-63). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln* (1. ed.). Frankfurt a. Main: Campus.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Feagin, J. R., & Booher Feagin, C. (1986). *Discrimination American style – Institutional racism and sexism* (Vol. 2). Malabar: Krieger Publishing Company.
- Feliciano, C., & Rumbaut, R. G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), 1087-1118.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. ed.). London: SAGE Publications.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction th theory and research*. Reading, MA: Adisson-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- Francis, J. J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., Kaner, E. F. S., Smith, L., Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behavior: A manual for health services researchers*. Newcastle upon Tyne: Centre for Health Services Reseach.
- Frey, A., Heinze, A., Mildner, D., Hochweber, J., & Asseburg, R. (2010). Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 153-176). Münster: Waxmann.
- Friedrich, M. (2009). *Berufliche Pläne und realisierte Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule: Ergebnisse der BIBB-Schulabgängerbefragung 2004 bis 2006*. Bonn: W. Bertelsmann Verlag.
- Frome, P.M., Alfeld-Liro, C., & Eccles, J. . (1996). *Why don't young women want to pursue male-typed occupational aspirations? A test of competing hypotheses*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, Boston.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treimann, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giles, M., & Cairns, E. (1995). Blood donation and Ajzen's theory of planned behaviour: An examination of perceived behavioural control. *British Journal of Social Psychology*, 34, 173-188.
- Gille, M. (2006). Werte, Geschlechterrollenorientierung und Lebensentwürfe. In M. Gille, S. Sardei-Biermann, W. Gaiser & J. de Rijke (Eds.), *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger* (pp. 131-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M., & Radtke, F.O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576.

- Graham, J.W., Olchowski, A.E., & Gilreath, T.D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. *Prevention Science*, 8, 206-213.
- Granato, M. (2004). Feminisierung der Migration - Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf: Kurzexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Granato, M. (2005). Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé. In INBAS (Ed.), *Werkstattbericht 2005* (pp. 32-42). Frankfurt.
- Granato, M., & Schittenhelm, K. (2003). Wege in eine berufliche Ausbildung: Berufsorientierung, Strategien und Chancen junger Frauen an der ersten Schwelle. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesagentur für Arbeit (ibv)* (8), 1049-1070.
- Granato, M., & Schittenhelm, K. (2004). Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse - aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 31-39.
- Gresch, C., Baumert, J., & Maaz, K. (2009). Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderausgabe 12* (pp. 230-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, C., & Becker, M. P. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Eds.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (pp. 181-200). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Grimm, S. (1966). *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter: Eine soziologische Untersuchung*. München: Barth.
- Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Eds.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (pp. 209-236). Münster: Waxmann.
- Hannover, B. (2011). Geschlecht und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (pp. 169-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304.
- Hertel, S., Steinert, B., & Rauch, D. P. (in Vorbereitung). *PISA 2009 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*.
- Hillmert, S. (2005). Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 173-186.
- Hillmert, S. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (Vol. 2., überarbeitete Auflage, pp. 75-102). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hornberg, S., Valtin, R., Potthoff, B., Schwippert, K., & Schulz-Zander, R. (2007). Lesekompetenzen von Jungen und Mädchen im internationalen Vergleich. In PISA-Konsortium Deutschland (Ed.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 195-224). Münster: Waxmann.
- Judge, T. A., & Livingston, B. A. (2008). Is the gap more than gender? A longitudinal analysis of gender, gender role orientation, and earnings. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 994-1012.
- Kaas, L., & Manger, C. (2010). Ethnic discrimination in Germany's labour market: A field experiment. *Discussion Paper Series No. 4741*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Retrieved 15.03.2013 from <http://ftp.iza.org/dp4741.pdf>

- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349-384.
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43(1), 58-70.
- Kiche, A. O. (2010). *The educational and occupational aspirations of Sudanese refugee youth in an American public high school in the Midwest*. (Dissertation), University of Iowa, Iowa City. Retrieved 15.03.2013 from <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1712&context=etd>
- Kohlrausch, B., & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753-773.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Ed.). (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Ed.). (2008). *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Ed.). (2010). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Ed.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krampen, G. (1979). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO-Skala). *Zeitschrift für Soziologie*, 8(3), 254-266.
- Kristen, C. (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: Ein Überblick über den Forschungsstand. *Arbeitspapiere 5*. Mannheim: MZES.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(1), 79-97.
- Kristen, C. (2008). Primary school choice and ethnic school segregation in German elementary schools. *European Sociological Review* 24(4), 495-510.
- Kristen, C., & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft? Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 205-229.
- Kristen, C., & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & D. Reimer (Eds.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (pp. 117-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicity*, 7(3), 343-366.
- Kristen, C., Reimer, D., & Kogan, I. (2008). Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49 (2-3), 127-151.
- Lamprecht, J., Wagner, J., & Lang, F. R. (2008). Kinder? Küche? Karriere? Dringlichkeit des Kinderwunsches, Geschlechterrollenorientierung und Aufgabenverteilung in kinderlosen Partnerschaften. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 112-123.
- Lehmann, R. H., Ivanov, S., Hunger, S., & Gänsfuß, R. (2005). *ULME I: Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, R. H., & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe an Hamburger Schulen: Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (Vol. 5. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (1987). *Statistical Analysis with Missing Data*. New York: Wiley.
- Little, T. D. (1997). Mean and covariance structures (MACS) analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues. *Multivariate Behavioral Research*, 32(1), 53-76.
- Little, T. D., Card, N. A., Slegers, D. W., & Ledford, E. C. (2007). Representing contextual effects in multiple-group MACS models. In T. D. Little, J. A. Bovaird & N. A. Card (Eds.), *Modeling contextual effects in longitudinal studies*. (pp. 121-147). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem: Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299-327.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Eds.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12* (pp. 153-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McWirther, E. H., & McWirther, B. T. (2008). Adolescent future expectations of work, education, family, and community development of a new measure. *Youth & Society*, 40(2), 182-202.
- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (pp. 221-256). Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, W. (1975). *Familie, Schule, Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der Bundesrepublik, Studien zur Sozialwissenschaft 25*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, W., & Mayer, K. U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. Gutachten für den Deutschen Bildungsrat 42*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2011). *Mplus User's Guide* (6. ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nauck, B. (1990). Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 16, 87-120.
- Nauck, B. (2000). Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien: Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Ed.), *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation* (pp. 347-392). Opladen: Leske + Budrich.
- Nauck, B., & Özel, S. (1986). Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, VI, 285-312.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 23-72). Münster: Waxmann.

- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of White and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75-101.
- Pietsch, M., & Stubbe, T. C. (2007). Inequality in the transition from primary to secondary school: School choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6(4), 424-445.
- Prenzel, M., Schöps, K., Rönnebeck, S., Senkbeil, M., Walter, O., Carstensen, C. H., & Hammann, M. (2007). Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich. In PISA-Konsortium Deutschland (Ed.), *PISA '06: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (pp. 63-106). Münster: Waxmann.
- Purschke, Petra. (2007). *Hauptsache eine Ausbildung - Hilfswahrnehmung Berliner Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in Ausbildung: Eine qualitative Fallstudie auf der Grundlage von Leitfadeninterviews*. Hall: Deutsches Jugendinstitut / Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit.
- Reißig, B., Gaupp, N., Hofmann-Lun, I., & Lex, T. (2006). *Schule - und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung*. München: Deutsches Jugendinstitut / Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit.
- Riesner, S. (1991). *Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland eine Analyse von Sozialisationsbedingungen und Lebensentwürfen anhand lebensgeschichtlich orientierter Interviews* (2. ed.). Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 581-592.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1999). *A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis*. Los Angeles: Department of Statistics, UCLA.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B., & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In PISA-Konsortium Deutschland (Ed.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (pp. 93-110). Münster: Waxmann.
- Scherrer, R., Bayard, S., & Buchmann, M. (2007). Nicht-Passung zwischen Berufswunsch und besuchtem Schulniveau an der ersten Schwelle. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungswesen* (pp. 105-124). Münster: Waxmann.
- Schindler, S., & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623-653.
- Schober, P. S. (2013). The parenthood effect on gender inequality: Explaining the change in paid and domestic work when British couples become parents. *European Sociological Review*, 29(1), 74-85.
- Schuchart, C. (2009). Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Differenzen. In J. Baumert, U. Trautwein & K. Maaz (Eds.), *Bildungsentscheidungen in differenzierten Bildungssystemen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10* (pp. 373-397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review* 51(1), 1-17.
- Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (pp. 276-288). Münster: Waxmann.

- Schwippert, K., Wendt, W., & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Eds.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 191-208). Münster: Waxmann.
- Seaton, E. K., Caldwell, C. H., Sellers, R. M., & Jackson, J. S. . (2008). The prevalence of perceived discrimination among African American and Caribbean Black youth. *Developmental Psychology, 44*, 1288–1297.
- Segeritz, M., Stanat, P., & Walter, O. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Eds.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55)* (pp. 165-186). Weinheim u.a.: Beltz.
- Segeritz, M., Walter, O., & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62*, 113-138.
- Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz (2004). *Sozialstrukturatlas Berlin 2003. Ein Instrument der quantitativen, interregionalen und intertemporalen Sozialraumanalyse und -planung*. Berlin: Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz.
- Siebert, M. (2009). Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. In Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (Ed.), *Integrationsreport*. Berlin: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Skrobanek, J. (2007). Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethisierung bei Jugendlichen mit türkischen Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27*(3), 265-284.
- Skrobanek, Jan. (2009). Perceived discrimination, ethnic identity and the (re-)ethnicisation of youth with a Turkish ethnic background in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 35*(4), 535-554.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (pp. 685-742). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stanat, P., & Bergann, S. (2009). Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 513-527). Opladen: VS Verlag.
- Stanat, P., & Christensen, G. S. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performances and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Stanat, P., & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In Deutsches PISA-Konsortium (Ed.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 249-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 199-230). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2007). *Statistisches Jahrbuch 2007 für die Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2012). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steenkamp, J.-B., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research, 25*(1), 78-90.

- Stürzer, M. (2005). Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In W. Cornelißen (Ed.), *Gender-Datenreport: 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 17-90). München: BMFSFJ.
- Tent, L. (2001). Schulreife und Schulfähigkeit. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 607-615). Weinheim: Beltz.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology, 98* (4), 788-806.
- Ulrich, J. G. (2005). Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In INBAS (Ed.), *Werkstattbericht 2005*. Frankfurt, Berlin.
- Ulrich, J. G. (2006). Erfolgchancen von Lehrstellenbewerbern mit und ohne Migrationshintergrund. In INBAS (Ed.), *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule - Beruf, 15*, 43-70.
- Valtin, R., & Wagner, C. (2004). Geschlechterrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7*(1), 103-120.
- Wald, A. (1943). Tests of statistical hypotheses concerning several parameters when the number of observations is large. *Transactions of the American Mathematical Society, 54*(3), 426-482.
- Walther, G., Geiser, H., Langeheine, R., & Lobemeier, K. (2003). Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (pp. 189-226). Münster: Waxmann.
- Watermann, R., & Maaz, K. (2006). Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(2), 219-239.
- Weinzhier, M. (2011). *Berufsausbildungsorientierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Beendigung der Sekundarstufe I. Eine qualitative Analyse*. (unveröffentlichte Masterarbeit), Freie Universität Berlin, Berlin.
- Williams, D. R., Yu, Y., Jackson, J. S., & Anderson, N. B. (1997). Racial differences in physical and mental health: Socio-economic status, stress and discrimination. *Journal of Health Psychology, 2*(3), 335-351.
- Zhou, M., & Bankston, C. L. (2001). Family pressure and the educational experience of the daughters of Vietnamese refugees. *International Migration, 39*(4), 133-151.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Übergangsmöglichkeiten* für Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule ....	13
Abb. 2. Neu abgeschlossene betriebliche Ausbildungsverträge 2009 nach Ausbildungsbereichen in % für das Bundesgebiet (links) und Berlin (rechts) .....	19
Abb. 3. Schulabschlüsse der 18- bis unter 21-jährigen Bevölkerung 2008 nach Migrationshintergrund (in %) .....	26
Abb. 4. Verbleib der Bewerber/innen ohne (links) und mit Zuwanderungshintergrund (rechts) nach Abschluss des Vermittlungsjahres 2004 .....	32
Abb. 5. Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 35 Jahren ohne beruflichen Bildungsabschluss 2005 nach Zuwanderungshintergrund und Herkunftsregion (in %).....	34
Abb. 6. Erwerbsbeteiligung der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 26 Jahren im Jahr 2005 nach Migrationshintergrund und Herkunftsregion .....	36
Abb. 7. Die zehn im Jahr 2009 am häufigsten von jungen Frauen (oben) und von jungen Männern (unten) besetzten Ausbildungsberufe in %.....	40
Abb. 8. Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an den 25- bis unter 65-Jährigen 2004 nach Geschlecht (in %) .....	45
Abb. 9. Anteil der 20- bis unter 30-Jährigen im Jahr 2008, die über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügten und nicht an Bildung teilnahmen, nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %) .....	47
Abb. 10. Anteil der Nichterwerbspersonen 2005 in der Bevölkerungsgruppe von 20 bis 26 Jahren nach Migrationshintergrund und Geschlecht (in %) .....	48
Abb. 11. Modell der Theorie des geplanten Verhaltens .....	68
Abb. 12. Ablauf des Projekts „Migrations- und geschlechtsbezogene Disparitäten beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung“ .....	112
Abb. 13. Prozentualer Anteil der Jugendlichen, die sechs Monate nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe eine Berufsausbildung aufgenommen bzw. das Bildungssystem verlassen hatten, nach Herkunftsgruppe .....	164
Abb. 14. Prozentualer Anteil an Berufswünschen, für die ein Studium erforderlich ist, nach Herkunftsgruppe .....	167
Abb. 15. Prozentualer Anteil für die Bereitschaft, für einen Ausbildungsplatz umzuziehen, nach Herkunftsgruppe .....	170
Abb. 16. Mittelwerte der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, für Mädchen und Jungen mit und ohne Zuwanderungshintergrund zu Messzeitpunkt I und zu Messzeitpunkt II (N=559; imputierte Daten) .....	188
Abb. 17. Mediationsmodell für den Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vermittelt über die beruflichen Aspirationen, unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten) .....	193
Abb. 18. Mediationsmodell für den Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vermittelt über die Berufswahlsicherheit, unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten) .....	194
Abb. 19. Mediationsmodell für den Effekt des Zuwanderungshintergrunds auf die Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, vermittelt über die beruflichen Aspirationen und die Berufswahlsicherheit, unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten) .....	196
Abb. 20. Mehrgruppenvergleich des Strukturgleichungsmodells zur Vorhersage der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen, unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten) .....	202

---

Abb. 21. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Ausbildungsaufnahme unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten) .....	207
Abb. 22. Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Ausbildungsaufnahme unter Kontrolle von leistungsbezogenen und soziodemografischen Merkmalen sowie dem Bewerbungs- und Suchverhalten (N=559) (standardisierte Regressionskoeffizienten) .....	209

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1. Skalenkennwerte für die Skalen „Fehlende Unterstützung“ und „Wahrgenommene Diskriminierung“ (MZPIII).....	122
Tab. 2. Skalenkennwerte für die Skala „Zufriedenheit mit Ausbildung“ (MZPIII) .....	123
Tab. 3. Pilotierung: Skalenkennwerte für die Skala „Intention, eine Ausbildung aufzunehmen“ .....	128
Tab. 4. Pilotierung: Skalenkennwerte für die Skala „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“ .....	129
Tab. 5. Pilotierung: Skalenkennwerte für die Skala „Subjektive Norm – direkte Messung“ .....	130
Tab. 6. Pilotierung: Skalenkennwerte für die Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkt“	131
Tab. 7. Skalenkennwerte für die Skala „Intention, eine Ausbildung aufzunehmen“ (MZP I + II) .....	132
Tab. 8. Skalenkennwerte für die Skala „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“ (MZP I + II).....	134
Tab. 9. Skalenkennwerte für die Skala „Subjektive Norm, eine Ausbildung aufzunehmen – direkte Messung“ (MZP I + II).....	135
Tab. 10. Skalenkennwerte für die Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ (MZP I + II).....	136
Tab. 11. Skalenkennwerte für die Skala „Traditionelle Geschlechterrollenorientierung“ (MZP I) .....	138
Tab. 12. Skalenkennwerte für die Skalen „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“ und „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ (MZP II).....	140
Tab. 13. Skalenkennwerte für die Skala „Elterliches Kontrollverhalten“ (MZP II) .....	142
Tab. 14. Anzahl der Schulen in der Hauptstudie nach Schulform und Bezirk .....	143
Tab. 15. Übersicht der Verteilung der Berliner Verkehrszellen, in denen die Stichprobenschulen zu finden sind, auf die Kategorien des Sozialindex.....	144
Tab. 16. Anzahl der Untersuchungsteilnehmer über die drei Messzeitpunkte der Hauptstudie .....	145
Tab. 17. Übersicht Schülermerkmale Hauptstudie: Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status und kulturelles Kapital .....	146
Tab. 18. Übersicht Schülermerkmale Hauptstudie: Migrationsstatus und Herkunftsgruppe .....	147
Tab. 19. Übersicht Schülermerkmale Hauptstudie: Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ..	148
Tab. 20. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf sozioökonomischen Status sowie Endjahresnoten in Deutsch und Mathematik .....	152
Tab. 21. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern im erreichten Schulabschluss.....	153
Tab. 22. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für sozioökonomischen Status sowie Endjahresnoten in Deutsch und Mathematik .....	154
Tab. 23. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund im erreichten Schulabschluss.....	155
Tab. 24. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe .....	156
Tab. 25. Übergänge in Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem nach Geschlecht .....	157
Tab. 26. Sicherheit in Bezug auf den Berufswunsch nach Geschlecht .....	158
Tab. 27. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in beruflichen Aspirationen (ISEI des gewünschten Berufes).....	158
Tab. 28. Studierneigung nach Geschlecht .....	158
Tab. 29. Bewerbungsanzahl und Anzahl Bewerbungsgespräche nach Geschlecht.....	159
Tab. 30. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern im regionalen Suchverhalten .....	160
Tab. 31. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern für Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche und Zufriedenheit mit der Ausbildung.....	160
Tab. 32. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe.....	162
Tab. 33. Übergänge in Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem nach Zuwanderungshintergrund .....	163

Tab. 34. Sicherheit in Bezug auf den Berufswunsch nach Zuwanderungshintergrund .....	165
Tab. 35. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in beruflichen Aspirationen (ISEI) .....	166
Tab. 36. Studierneigung nach Zuwanderungshintergrund .....	166
Tab. 37. Bewerbungsanzahl und Anzahl Bewerbungsgespräche nach Zuwanderungshintergrund ..	168
Tab. 38. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund im regionalen Suchverhalten.....	169
Tab. 39. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche und Zufriedenheit mit der Ausbildung.....	170
Tab. 40. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern für die Variablen der „Theory of Planned Behaviour“ sowie für die weiteren psychologischen Variablen .....	172
Tab. 41. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für die Variablen der „Theory of Planned Behaviour“ sowie für die weiteren psychologischen Variablen.....	175
Tab. 42. Korrelationsmatrix für sozioökonomischen Status, berufliche Aspirationen und verwendete Skalen: Standardisierte Korrelationskoeffizienten.....	177
Tab. 43. Regression der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (latente Modellierung) auf Zuwanderungshintergrund, leistungsbezogene und soziodemografische Merkmale, berufsbezogene Variablen sowie die Variablen der „Theorie des geplanten Verhaltens“ (latente Modellierung) .....	185
Tab. 44. Regression der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (latente Modellierung) auf Herkunftsgruppe, leistungsbezogene und soziodemografische Merkmale, berufsbezogene Variablen sowie die Variablen der „Theorie des geplanten Verhaltens“ (latente Modellierung) (N=559) .....	187
Tab. 45. Regression der Intention, eine Ausbildung aufzunehmen (latente Modellierung) auf Zuwanderungshintergrund und Geschlecht, sozioökonomischen Status, leistungsbezogene und berufsbezogene Variablen sowie die Variablen der „Theorie des geplanten Verhaltens“ (latente Modellierung) (N=559).....	190
Tab. 46. Logistische Regression für „Verbleib im Bildungssystem“ auf Zuwanderungshintergrund, Geschlecht, sozioökonomischen Status, leistungs- und ausbildungsbezogene Merkmale sowie auf Geschlechterrollenorientierung, Zukunftserwartungen und elterliches Kontrollverhalten (latent modelliert) (N=559).....	214
Tab. A 1. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche MZP III: Fehlende Unterstützung und Wahrgenommene Diskriminierung“ ..	254
Tab. A 2. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Zufriedenheit mit der Ausbildung MZP III“ .....	254
Tab. A 3. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Intention MZP I“ .....	254
Tab. A 4. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Intention MZP II“ .....	255
Tab. A 5. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Einstellungen direkt MZP I“.....	255
Tab. A 6. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Einstellungen direkt MZP II“.....	256
Tab. A 7. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Subjektive Norm direkt MZP I“ .....	256
Tab. A 8. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Subjektive Norm direkt MZP II“ .....	256
Tab. A 9. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle direkt MZP I“ .....	257
Tab. A 10. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle direkt MZP II“ .....	257
Tab. A 11. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Geschlechterrollenorientierung MZP I“ .....	258
Tab. A 12. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Zukunftserwartungen in Bezug auf Bildung und Beruf sowie in Bezug auf Heirat und Familie MZP II“ .....	258
Tab. A 13. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Elterliche Kontrolle MZP II“ .....	259

Tab. B 1. Pilotierung: Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Intention, eine Ausbildung aufzunehmen“.....	261
Tab. B 2. Pilotierung: Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Intention“ (N=120).....	261
Tab. B 3. Pilotierung: Faktorladungen und Trennschärfen der Items der „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“ .....	262
Tab. B 4. Pilotierung: Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“ (N=122) .....	262
Tab. B 5. Pilotierung: Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Subjektive Norm – direkte Messung“ .....	263
Tab. B 6. Pilotierung: Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Subjektive Norm – direkte Messung“ .....	263
Tab. B 7. Pilotierung: Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Subjektive Norm – direkte Messung“ (N=123).....	264
Tab. B 8. Pilotierung: Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ .....	264
Tab. B 9. Pilotierung: Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ .....	265
Tab. B 10. Pilotierung: Faktorladungen und Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ – 1-Faktor-Modell.....	265
Tab. B 11. Pilotierung: Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ (N=123).....	266
Tab. C 1. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Intention, eine Ausbildung aufzunehmen“ (MZP I + II) .....	268
Tab. C 2. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“ (MZP I + II) .....	268
Tab. C 3. Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Subjektive Norm – direkte Messung“ (MZP I + II).....	269
Tab. C 4. Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Subjektive Norm – direkte Messung“ (MZP I + II).....	269
Tab. C 5. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ (MZP I + II).....	270
Tab. C 6. Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche MZP III: Fehlende Unterstützung und Wahrgenommene Diskriminierung“ ..	270
Tab. C 7. Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche MZP III: Fehlende Unterstützung und Wahrgenommene Diskriminierung“ .....	271
Tab. C 8. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Zufriedenheit mit der Ausbildung“ (MZPIII).....	271
Tab. C 9. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Traditionelle Geschlechterrollenorientierung“ (MZP I) .....	272
Tab. C 10. Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“ und „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ (MZP II) ..	273
Tab. C 11. Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“ und „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ (MZP II) .....	274
Tab. C 12. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Elterliche Kontrolle“ (MZP II) ..	275

---

Tab. D 1. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern für erreichten Schulabschluss.....	277
Tab. D 2. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für erreichten Schulabschluss.....	277
Tab. D 3. Unterschiede nach Generationenstatus für sozioökonomischen Status sowie Endjahresnoten in Deutsch und Mathematik.....	278
Tab. D 4. Unterschiede nach Generationenstatus für erreichten Schulabschluss (N=378) .....	278
Tab. D 5. Unterschiede nach Generationenstatus für erreichten Schulabschluss (N=378) .....	279
Tab. D 6. Unterschiede nach Herkunftsgruppe für sozioökonomischen Status sowie Endjahresnoten in Deutsch und Mathematik.....	279
Tab. D 7. Unterschiede nach Herkunftsgruppe für erreichten Schulabschluss (N=369) .....	280
Tab. D 8. Unterschiede nach Herkunftsgruppe für erreichten Schulabschluss (N=378) .....	280
Tab. D 9. Unterschiede nach Generationenstatus für Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe (N=245) .....	281
Tab. D 10. Unterschiede nach Herkunftsgruppe für Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe (N=239) .....	282
Tab. D 11. Übergänge in Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem nach Generationenstatus ....	283
Tab. D 12. Übergänge in Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem nach Herkunftsgruppe .....	283
Tab. D 13. Sicherheit in Bezug auf Berufswunsch nach Generationenstatus (N=369) .....	284
Tab. D 14. Sicherheit in Bezug auf Berufswunsch nach Herkunftsgruppe (N=361) .....	284
Tab. D 15. Unterschiede in beruflichen Aspirationen nach Generationenstatus .....	284
Tab. D 16. Unterschiede in beruflichen Aspirationen nach Herkunftsgruppe .....	285
Tab. D 17. Studierneigung nach Generationenstatus (N=268) .....	285
Tab. D 18. Studierneigung nach Herkunftsgruppe (N=261).....	285
Tab. D 19. Unterschiede für Bewerbungsanzahl und Bewerbungsgespräche nach Generationenstatus .....	286
Tab. D 20. Unterschiede für Bewerbungsanzahl und Bewerbungsgespräche nach Herkunftsgruppe.....	287
Tab. D 21. Unterschiede im regionalen Suchverhalten nach Generationenstatus (N=366) .....	287
Tab. D 22. Unterschiede im regionalen Suchverhalten nach Herkunftsgruppe (N=359).....	288
Tab. D 23. Mittelwerte und Standardabweichungen für verwendete Skalen nach Generationenstatus .....	289
Tab. D 24. Mittelwerte und Standardabweichungen für verwendete Skalen nach Herkunftsgruppe..	290

## Danksagung

Die Danksagung wird aus Gründen des Datenschutzes in der elektronischen Fassung meiner Arbeit nicht veröffentlicht.

## **Anhang A\_ Hauptstudie: Messinvarianzprüfungen**

Tab. A 1. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche MZP III: Fehlende Unterstützung und Wahrgenommene Diskriminierung“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	66.22	52	.089	0.05	0.97	0.96	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	70.73	59	.141	0.04	0.98	0.97	M1	4.35	7	.739
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	79.94	66	.116	0.04	0.97	0.97	M2	9.26	7	.234
								M1	13.52	14	.486

Tab. A 2. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Zufriedenheit mit der Ausbildung MZP III“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	17.13	10	.072	0.14	0.96	0.93	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	23.11	14	.059	0.13	0.95	0.93	M1	5.35	4	.253
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	31.72	18	.024	0.14	0.93	0.92	M2	9.37	4	.053
								M1	15.01	8	.059

Tab. A 3. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Intention MZP I“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	4.85	4	.303	0.03	1.00	1.00	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1.1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	6.36	6	.385	0.02	1.00	1.00	M1	1.58	2	.453
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	10.61	8	.225	0.04	0.99	0.99	M2	4.83	2	.090
								M1	5.78	4	.216

Tab. A 4. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Intention MZP II“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	8.66	4	.070	0.08	0.99	0.98	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	9.16	6	.165	0.05	0.99	0.99	M1	0.08	2	.961
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	17.41	8	.026	0.08	0.98	0.98	M2	9.08	2	.011
								M1	8.76	4	.067
M3.1	M3 + $T_1^{L-3r} \neq$ $T_2^{L-3r}$	9.32	7	.231	0.04	0.99	1.00	M2	0.08	1	.778
								M1	0.16	3	.984

Tab. A 5. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Einstellungen direkt MZP I“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	15.14	10	.127	0.05	0.99	0.99	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	22.90	14	.062	0.06	0.99	0.98	M1	7.61	4	.107
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	28.30	18	.058	0.06	0.99	0.98	M2	4.56	4	.335
								M1	13.26	8	.103

Tab. A 6. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Einstellungen direkt MZP II“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	19.25	10	.037	0.07	0.99	0.98	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	20.430	14	.117	0.05	0.99	0.99	M1	1.63	4	.803
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	23.764	18	.163	0.04	1.00	0.99	M2	3.25	4	.517
								M1	4.79	8	.780

Tab. A 7. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Subjektive Norm direkt MZP I“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	26.56	14	.022	0.07	0.98	0.97	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1.1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	32.01	17	.015	0.07	0.97	0.97	M1	5.17	3	.160
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	35.64	20	.017	0.06	0.97	0.97	M2	2.13	3	.545
								M1	7.07	6	.315

Tab. A 8. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Subjektive Norm direkt MZP II“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	19.88	12	.069	0.06	0.99	0.98	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	22.73	15	.090	0.05	0.99	0.98	M1	2.77	3	.429
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	31.52	18	.025	0.06	0.98	0.97	M2	9.13	3	.028
								M3	11.72	6	.068

Tab. A 9. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle direkt MZP I“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{sb}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	37.78	4	.000	0.21	0.82	0.45	-	-	-	-
M1.1	M1 + korr. Residuen	0.65	2	.724	0.00	1.00	1.04	M1	26.73	2	.000
Metrische Messinvarianz											
M2	M1.1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	1.65	5	.895	0.00	1.00	1.04	M1.1	1.00	3	.801
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	3.51	8	.899	0.00	1.00	1.04	M2	1.86	3	.602
								M1.1	2.85	6	.828

Tab. A 10. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle direkt MZP II“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{sb}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	79.76	4	.000	0.32	0.82	0.45	-	-	-	-
M1.1	M1 + korr. Residuen <sup>1</sup>	3.81	2	.149	0.07	1.00	0.97	M1	49.04	2	.000
Metrische Messinvarianz											
M2	M1.1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	6.76	5	.239	0.04	1.00	0.99	M1.1	3.46	3	.327
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	40.27	8	.000	0.15	0.92	0.88	M2	49.42	3	.000
M3.1	M3 + $T_1^{WVK\_d1} \neq$ $T_2^{WVK\_d1} +$ $T_1^{WVK\_d3} \neq$ $T_2^{WVK\_d3}$	7.480	6	.279	0.04	1.00	0.99	M3	122.02	2	.000
								M2	0.81	1	.370
								M1.1	4.27	4	.371

<sup>1</sup> für Items WVK\_d3 und WVK\_d4

Tab. A 11. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Geschlechterrollenorientierung MZP I“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	66.65	28	.000	0.09	0.94	0.91	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	67.91	34	.001	0.07	0.95	0.93	M1	4.02	6	.673
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	84.77	40	.000	0.08	0.93	0.93	M2	20.67	6	.002
M3.1	M3 + $T_1^{GRO6} \neq T_2^{GRO6}$	76.68	39	.000	0.07	0.94	0.94	M3	254.88	1	.000
								M2	8.12	5	.150
								M1	10.41	11	.494

Tab. A 12. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Zukunftserwartungen in Bezug auf Bildung und Beruf sowie in Bezug auf Heirat und Familie MZP II“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	266.01	128	.000	0.08	0.94	0.93	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	286.71	139	.000	0.08	0.94	0.93	M1	19.97	11	.046
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	359.88	150	.000	0.09	0.91	0.91	M2	131.31	11	.000
M3.1	M3 + $T_1^{ZB4} \neq T_2^{ZB4}$ $T_1^{ZF2} \neq T_2^{ZF2}$ $T_1^{ZF3} \neq T_2^{ZF3}$ $T_1^{ZF4} \neq T_2^{ZF4}$	296.64	146	.000	0.07	0.93	0.93	M3	855.65	4	.000
								M2	7.76	7	.354
								M1	28.08	18	.061

Tab. A 13. Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Elterliche Kontrolle MZP II“

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	107.55	28	.000	0.12	0.88	0.81	-	-	-	-
M1.1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$ + korr. Residuen	63.86	26	.000	0.09	0.94	0.90	M1	152.52	2	.000
Metrische Messinvarianz											
M2	M1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	73.30	32	.000	0.08	0.94	0.92	M1.1	9.99	6	.125
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	78.05	38	.000	0.08	0.94	0.93	M2	6.06	6	.417
								M1.1	15.89	12	.196

## **Anhang B\_Pilotierung: Faktorladungen, Trennschärpen sowie Messinvarianzprüfungen**

Tab. B 1. Pilotierung: Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Intention, eine Ausbildung aufzunehmen“

Variablenname	Item	Messzeitpunkt I			
		N	a	r <sub>itc</sub>	α'
I_1	„Ich möchte nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen [in Schule oder Betrieb].“	123	.99	.79	.56
I_2	„Ich werde nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen [in Schule oder Betrieb].“	124	.88	.75	.63
I_3*	„Ich möchte nach Abschluss der zehnten Klasse <u>keine</u> Ausbildung machen.“	123	.47	.45	.93

\*rekodiertes Item, a = Faktorladung, r<sub>itc</sub> = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation), α' = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. B 2. Pilotierung: Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Intention“ (N=120)

Modell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Referenz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	8.28	4	.082	0.13	0.95	0.92	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1.1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	6.92	6	.328	0.05	0.99	0.99	M1	0.18	2	.914
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	7.91	8	.442	0.00	1.00	1.00	M2	1.16	2	.559
								M1	1.27	4	.866

Tab. B 3. Pilotierung: Faktorladungen und Trennschärfen der Items der „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“

Variablenname	Item	Messzeitpunkt I			
		N	a	r <sub>itc</sub>	α'
E_d1	Nach Abschluss der 10. Klasse eine Ausbildung zu machen, halte ich für...“ 1=total unwichtig – 5=total wichtig	126	.79	.76	.93
E_d2	1=total falsch – 5=total richtig	121	.85	.81	.91
E_d3	1=total unnützlich – 5=total nützlich	119	.93	.88	.90
E_d4	1=total schlecht – 5=total gut	121	.92	.87	.90
E_d5	1=total langweilig – 5=total interessant	120	.81	.78	.92

\*rekodiertes Item, a = Faktorladung, r<sub>itc</sub> = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation), α' = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. B 4. Pilotierung: Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“ (N=122)

Modell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Referenz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	5.96	10	.819	0.00	1.00	1.03	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1.1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	8.42	14	.867	0.00	1.00	1.03	M1	2.53	4	.640
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	13.52	18	.760	0.00	1.00	1.02	M2	6.71	4	.152
								M1	9.30	8	.317

Tab. B 5. Pilotierung: Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Subjektive Norm – direkte Messung“

Variablenname	Item	Faktor 1	Faktor 2
		SN_d1	„Menschen, die mir wichtig sind meinen, ich sollte eine Ausbildung machen.“
SN_d2	„Es wird von mir erwartet, dass ich eine Ausbildung mache.“	<b>.91</b>	-.13
SN_d3	„Die meisten Leute verlangen von mir, dass ich eine Ausbildung mache.“	<b>.82</b>	-.12
SN_d4	„Die meisten Leute in meinem Bezirk haben eine abgeschlossene Berufsausbildung.“	-.05	<b>.28</b>
SN_d5	„In meiner Familie haben fast alle eine abgeschlossene Berufsausbildung.“	.09	<b>.57</b>

Tab. B 6. Pilotierung: Trennschärpen der Variablen zur Erfassung von „Subjektive Norm – direkte Messung“

Item	N	$r_{itc}$	$\alpha'$
	Skala „Subjektive Norm“		
„Menschen, die mir wichtig sind meinen, ich sollte eine Ausbildung machen.“	126	.69	.87
„Es wird von mir erwartet, dass ich eine Ausbildung mache.“	121	.81	.76
„Die meisten Leute verlangen von mir, dass ich eine Ausbildung mache.“	119	.75	.81
Skala „Deskriptive Norm“			
„Die meisten Leute in meinem Bezirk haben eine abgeschlossene Berufsausbildung.“	121	.16	-
„In meiner Familie haben fast alle eine abgeschlossene Berufsausbildung.“	120	.16	-

$r_{itc}$  = Trennschärpe (korrigierte Item-Skala-Korrelation),  $\alpha'$  = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. B 7. Pilotierung: Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Subjektive Norm – direkte Messung“ (N=123)

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	22.12	14	.076	0.10	0.94	0.91	-	-	-	-
Metrische Messinvarianz											
M2	M1.1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	24.31	17	.111	0.08	0.94	0.93	M1	1.69	3	.640
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	27.49	20	.122	0.08	0.94	0.94	M2	3.00	3	.391
								M1	4.70	6	.583

Tab. B 8. Pilotierung: Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“

Variab- lenname	Item	Faktor 1	Faktor 2
WVK_d1	„Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=total schwer bis 5=total leicht.“	<b>.83</b>	.18
WVK_d2	„Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=unmöglich bis 5=möglich“	<b>.80</b>	.20
WVK_d3	„Ich bin sicher, dass ich einen Ausbildungsplatz finden kann, wenn ich das auch will.“	.34	<b>.77</b>
WVK_d4	„Es liegt vor allem an mir, ob ich eine Ausbildung machen werde oder nicht.“	.09	<b>.76</b>

Tab. B 9. Pilotierung: Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“

Item	N	$r_{itc}$	$\alpha'$
	Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – Selbstwirksamkeit“		
„Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=total schwer bis 5=total leicht.“	125	.70	-
„Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=unmöglich bis 5=möglich“	124	.70	-
Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – Kontrollierbarkeit“			
„Ich bin sicher, dass ich einen Ausbildungsplatz finden kann, wenn ich das auch will.“	126	.62	-
„Es liegt vor allem an mir, ob ich eine Ausbildung machen werde oder nicht.“	127	.62	-

$r_{itc}$  = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation),  $\alpha'$  = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. B 10. Pilotierung: Faktorladungen und Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ – 1-Faktor-Modell

Item	N	a	$r_{itc}$	$\alpha'$
	„Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=total schwer bis 5=total leicht.“	125	.43	.60
„Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=unmöglich bis 5=möglich“	124	.44	.62	.65
„Ich bin sicher, dass ich einen Ausbildungsplatz finden kann, wenn ich das auch will.“	126	.99	.61	.66
„Es liegt vor allem an mir, ob ich eine Ausbildung machen werde oder nicht.“	127	.63	.39	.76

a = Faktorladung,  $r_{itc}$  = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation),  $\alpha'$  = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. B 11. Pilotierung: Ergebnisse der Tests auf faktorielle Invarianz für „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ (N=123)

Mo- dell	Hypothesen	$\chi^2$	df	p	RMSEA	CFI	TLI	Refe- renz	$\Delta\chi^2_{SB}$	$\Delta df$	p
Konfigurale Messinvarianz											
M1	$\Lambda_1^{Form} = \Lambda_2^{Form}$	75.18	4	.000	0.54	0.41	-0.77	-	-	-	-
M1.1	M1 + korr. Residuen <sup>1</sup>	2.37	2	.455	0.06	1.00	0.98	M1	103.88	2	.000
Metrische Messinvarianz											
M2	M1.1 + $\Lambda_1 = \Lambda_2$	3.13	5	.681	0.00	1.00	1.04	M1.1	0.98	3	.807
Skalare Messinvarianz											
M3	M2 + $T_1 = T_2$	5.81	8	.669	0.00	1.00	1.03	M2	2.57	3	.463
								M1.1	3.68	6	.720

<sup>1</sup>für Items WVK\_d1 und WVK\_d2

## **Anhang C\_ Hauptstudie: Faktorladungen und Trennschärfen**

Tab. C 1. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Intention, eine Ausbildung aufzunehmen“ (MZP I + II)

Variablenname	Item	Messzeitpunkt I				Messzeitpunkt II			
		N	a	r <sub>itc</sub>	α'	N	a	r <sub>itc</sub>	α'
I_1/ I2_1	„Ich möchte nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen [in Schule oder Betrieb].“	403	.98	.78	.61	449	.99	.76	.52
I_2/ I2_2	„Ich werde nach Abschluss der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen [in Schule oder Betrieb].“	399	.81	.70	.70	445	.81	.70	.61
I_3*/ I2_3*	„Ich möchte nach Abschluss der zehnten Klasse <u>keine</u> Ausbildung machen.“	400	.54	.51	.88	445	.44	.42	.90

\*rekodiertes Item, a = Faktorladung, r<sub>itc</sub> = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation), α' = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. C 2. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme – direkte Messung“ (MZP I + II)

Variablenname	Item	Messzeitpunkt I				Messzeitpunkt II			
		N	a	r <sub>itc</sub>	α'	N	a	r <sub>itc</sub>	α'
	„Nach Abschluss der 10. Klasse eine Ausbildung zu machen, halte ich für...“								
E_d1/ E2_d1	1=total unwichtig – 5=total wichtig	410	.79	.76	.93	455	.81	.78	.93
E_d2/ E2_d2	1=total falsch – 5=total richtig	410	.89	.85	.91	454	.94	.90	.91
E_d3/ E2_d3	1=total unnützlich – 5=total nützlich	410	.90	.86	.91	451	.91	.87	.91
E_d4/ E2_d4	1=total schlecht – 5=total gut	409	.92	.87	.91	451	.94	.89	.91
E_d5/ E2_d5	1=total langweilig – 5=total interessant	409	.83	.80	.92	454	.75	.73	.94

a = Faktorladung, r<sub>itc</sub> = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation), α' = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. C 3. Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Subjektive Norm – direkte Messung“ (MZP I + II)

Variablenname	Item	Messzeitpunkt I		Messzeitpunkt II	
		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2
SN_d1/ SN2_d1	„Menschen, die mir wichtig sind meinen, ich sollte eine Ausbildung machen.“	<b>.77</b>	.03	<b>.68</b>	-.02
SN_d2/ SN2_d2	„Es wird von mir erwartet, dass ich eine Ausbildung mache.“	<b>.94</b>	.01	<b>.97</b>	.05
SN_d3/ SN2_d3	„Die meisten Leute verlangen von mir, dass ich eine Ausbildung mache.“	<b>.84</b>	.00	<b>.78</b>	.02
SN_d4/ SN2_d4	„Die meisten Leute in meinem Bezirk haben eine abgeschlossene Berufsausbildung.“	-.03	<b>.58</b>	.03	<b>.58</b>
SN_d5/ SN2_d5	„In meiner Familie haben fast alle eine abgeschlossene Berufsausbildung.“	-.04	<b>.58</b>	-.01	<b>.51</b>

Tab. C 4. Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Subjektive Norm – direkte Messung“ (MZP I + II)

Item	Messzeitpunkt I			Messzeitpunkt II		
	N	$r_{itc}$	$\alpha'$	N	$r_{itc}$	$\alpha'$
Skala „Subjektive Norm“						
„Menschen, die mir wichtig sind meinen, ich sollte eine Ausbildung machen.“	404	.73	.89	453	.63	.86
„Es wird von mir erwartet, dass ich eine Ausbildung mache.“	406	.84	.79	452	.81	.69
„Die meisten Leute verlangen von mir, dass ich eine Ausbildung mache.“	404	.78	.85	452	.71	.79
Skala „Deskriptive Norm“						
„Die meisten Leute in meinem Bezirk haben eine abgeschlossene Berufsausbildung.“	411	.35	-	454	.30	-
„In meiner Familie haben fast alle eine abgeschlossene Berufsausbildung.“	412	.35	-	459	.30	-

Tab. C 5. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Wahrgenommene Verhaltenskontrolle – direkte Messung“ (MZP I + II)

Variablenname	Item	Messzeitpunkt I				Messzeitpunkt II			
		N	a	$r_{itc}$	$\alpha'$	N	a	$r_{itc}$	$\alpha'$
WVK_d1/ WVK2_d1	„Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=total schwer bis 5=total leicht.“	411	.58	.45	.67	452	.68	.53	.66
WVK_d2/ WVK2_d2	„Nach Abschluss der 10. Klasse einen Ausbildungsplatz zu finden wird für mich 1=unmöglich bis 5=möglich“	410	.76	.59	.58	454	.79	.61	.61
WVK_d3/ WVK2_d3	„Ich bin sicher, dass ich einen Ausbildungsplatz finden kann, wenn ich das auch will.“	412	.66	.55	.61	460	.60	.52	.66
WVK_d4/ WVK2_d4	„Es liegt vor allem an mir, ob ich eine Ausbildung machen werde oder nicht.“	410	.47	.38	.70	460	.47	.41	.72

Tab. C 6. Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche MZP III: Fehlende Unterstützung und Wahrgenommene Diskriminierung“

Variablenname	Item	Faktor 1		Faktor 2	
apsu_1	„Ich wusste nicht so recht, für welchen Beruf ich mich entscheiden sollte.“		-.02		<b>.43</b>
apsu_2	„Ich wurde oft gar nicht erst zum Vorstellungsgespräch eingeladen.“		<b>.55</b>		.04
apsu_3	„Ich hatte das Gefühl, benachteiligt zu werden.“		<b>.73</b>		.21
apsu_4	„Ich hätte noch mehr Unterstützung gebraucht (z.B. mehr Beratung, mehr Adressen).“		.30		<b>.70</b>
apsu_5	„Ich glaube, dass Bewerbungen von anderen Jugendlichen bevorzugt wurden.“		<b>.72</b>		.25
apsu_6	„Ich fühlte mich in dieser Zeit sehr unsicher, wie es mit mir weitergeht.“		.33		<b>.57</b>
apsu_7	„Ich denke, dass die Betriebe Jugendliche wie mich nicht gern für eine Ausbildung einstellen wollen.“		<b>.54</b>		.32
apsu_8	„Ich wusste oft nicht genau, wo und von wem ich Hilfe bekommen kann.“		.29		<b>.65</b>
apsu_9	„Ich glaube, dass meine Bewerbungen oft gar nicht erst gelesen wurden.“		<b>.64</b>		.19

Tab. C 7. Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche MZP III: Fehlende Unterstützung und Wahrgenommene Diskriminierung“

Item	N	$r_{itc}$	$\alpha'$
Skala „Fehlende Unterstützung“			
„Ich wusste nicht so recht, für welchen Beruf ich mich entscheiden sollte.“	292	.34	.75
„Ich hätte noch mehr Unterstützung gebraucht (z.B. mehr Beratung, mehr Adressen).“	289	.60	.59
„Ich fühlte mich in dieser Zeit sehr unsicher, wie es mit mir weitergeht.“	291	.51	.64
„Ich wusste oft nicht genau, wo und von wem ich Hilfe bekommen kann.“	291	.58	.61
Skala „Wahrgenommene Diskriminierung“			
„Ich wurde oft gar nicht erst zum Vorstellungsgespräch eingeladen.“	291	.46	.79
„Ich hatte das Gefühl, benachteiligt zu werden.“	290	.65	.72
„Ich glaube, dass Bewerbungen von anderen Jugendlichen bevorzugt wurden.“	290	.65	.72
„Ich denke, dass die Betriebe Jugendliche wie mich nicht gern für eine Ausbildung einstellen wollen.“	290	.51	.76
„Ich glaube, dass meine Bewerbungen oft gar nicht erst gelesen wurden.“	286	.59	.74

$r_{itc}$  = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation),  $\alpha'$  = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. C 8. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Zufriedenheit mit der Ausbildung“ (MZPIII)

Variablenname	Item	N	a	$r_{itc}$	$\alpha'$
ausb_e_1	„Die Ausbildung macht mir Spaß.“	84	.91	.85	.93
ausb_e_2	„Die Ausbildung ist genau das, was ich mir vorgestellt habe.“	83	.91	.85	.93
ausb_e_3	„Ich bin mit meinem Ausbildungsbetrieb/ meiner Schule zufrieden.“	84	.93	.88	.92
ausb_e_4	„Ich möchte genau in diesem Betrieb/ in dieser Schule ausgebildet werden.“	86	.88	.81	.93
ausb_e_5	„Diese Ausbildung ist genau das Richtige für mich.“	84	.88	.81	.93

a = Faktorladung,  $r_{itc}$  = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation),  $\alpha'$  = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. C 9. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Traditionelle Geschlechterrollenorientierung“ (MZP I)

<b>Variab- lenname</b>	<b>Item</b>	<b>N</b>	<b>a</b>	<b>r<sub>itc</sub></b>	<b>α'</b>
gro_1	„Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht auf einen Arbeitsplatz als Frauen.“	415	.67	.60	.82
gro_2	„Männer sind besser zur politischen Führung geeignet als Frauen.“	412	.68	.61	.82
gro_3	„Gute Schulleistungen zu haben ist für Jungen wichtiger als für Mädchen.“	415	.70	.63	.82
gro_4	„Jungen sollten stärker ermutigt werden, einen höheren Schulabschluss zu erreichen als Mädchen.“	412	.66	.59	.82
gro_5	„Es ist nicht gut, wenn ein Mann zu Hause bleibt und die Kinder versorgt und seine Frau arbeitet.“	414	.55	.51	.84
gro_6	„Eine Frau, die eine gute Mutter sein will, hat keine Zeit für eine Karriere.“	413	.66	.61	.82
gro_7	„Für einen Mann ist es wichtiger, beruflich erfolgreich zu sein als für eine Frau.“	415	.72	.65	.81

a = Faktorladung, r<sub>itc</sub> = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation), α' = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. C 10. Rotierte Faktorladungsmatrix der Variablen zur Erfassung von „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“ und „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ (MZP II)

<b>Variablenname</b>	<b>Item</b>	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>
ZE <sub>beruf1</sub>	„Ich werde den Abschluss (Schule, Beruf) erreichen, den ich erreichen will.“	<b>.58</b>	.17
ZE <sub>beruf2</sub>	„Ich werde eine Arbeit finden, bei der ich gut verdiene.“	<b>.73</b>	.13
ZE <sub>beruf3</sub>	„Ich werde das im Leben erreichen, was ich erreichen will.“	<b>.75</b>	.17
ZE <sub>beruf4</sub>	„Ich werde die Dinge bekommen, die ich haben will.“	<b>.62</b>	.17
ZE <sub>beruf5</sub>	„Ich werde eine Arbeit finden, durch die ich stolz auf mich sein kann.“	<b>.80</b>	.12
ZE <sub>beruf6</sub>	„Ich werde eine gute Arbeit finden.“	<b>.84</b>	.14
ZE <sub>beruf7</sub>	„Ich werde einen sicheren Arbeitsplatz finden.“	<b>.68</b>	.13
ZE <sub>beruf8</sub>	„Ich werde eine Arbeit finden, die mir Spaß macht.“	<b>.72</b>	.13
ZE <sub>beruf9</sub>	„Ich werde zufrieden mit mir sein.“	<b>.74</b>	.26
ZE <sub>fam1</sub>	„Ich werde heiraten.“	.19	<b>.92</b>
ZE <sub>fam2</sub>	„Ich werde eigene Kinder haben.“	.26	<b>.77</b>
ZE <sub>fam3</sub>	„Ich werde heiraten, bevor ich 25 Jahre alt bin.“	.01	<b>.62</b>
ZE <sub>fam4</sub>	„Meine Ehe wird für immer halten.“	.26	<b>.62</b>

Tab. C 11. Trennschärfen der Variablen zur Erfassung von „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“ und „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“ (MZP II)

Item	N	$r_{itc}$	$\alpha'$
Skala „Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie“			
„Ich werde heiraten.“	455	.80	.72
„Ich werde eigene Kinder haben.“	456	.70	.77
„Ich werde heiraten, bevor ich 25 Jahre alt bin.“	452	.56	.83
„Meine Ehe wird für immer halten.“	451	.59	.81
Skala von „Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung“			
„Ich werde den Abschluss (Schule, Beruf) erreichen, den ich erreichen will.“	455	.57	.91
„Ich werde eine Arbeit finden, bei der ich gut verdiene.“	458	.71	.90
„Ich werde das im Leben erreichen, was ich erreichen will.“	454	.75	.90
„Ich werde die Dinge bekommen, die ich haben will.“	458	.62	.91
„Ich werde eine Arbeit finden, durch die ich stolz auf mich sein kann.“	459	.77	.90
„Ich werde eine gute Arbeit finden.“	458	.79	.90
„Ich werde einen sicheren Arbeitsplatz finden.“	457	.65	.91
„Ich werde eine Arbeit finden, die mir Spaß macht.“	452	.69	.90
„Ich werde zufrieden mit mir sein.“	460	.73	.90

$r_{itc}$  = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation),  $\alpha'$  = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

Tab. C 12. Faktorladungen und Trennschärfen der Items der Skala „Elterliche Kontrolle“ (MZP II)

Variab- lenname	Item	N	a	r <sub>itc</sub>	α'
elkon_1	„Ich brauche die Erlaubnis meiner Eltern, wenn ich unter der Woche abends ausgehen will.“	459	.71	.65	.86
elkon_2	„Ich muss meine Eltern vorher informieren, mit wem und wohin ich gehen werde, wenn ich am Samstagabend ausgehe.“	461	.80	.73	.85
elkon_3	„Ich brauche die Erlaubnis meiner Eltern, wenn ich einen festen Freund/ eine feste Freundin haben will.“	457	.61	.57	.87
elkon_4	„Meine Eltern wollen wissen, wo ich abends bin, mit wem ich unterwegs bin und was ich tun werde.“	461	.77	.71	.85
elkon_5	„Ich muss meine Eltern um Erlaubnis fragen, bevor ich mit meinen Freunden Pläne für den Samstagabend machen kann.“	459	.80	.74	.85
elkon_6	„Meine Eltern wollen wissen, mit wem ich befreundet bin.“	460	.61	.58	.87
elkon_7	„Ich muss meinen Eltern erklären, warum ich zu spät nach Hause komme und mit wem ich unterwegs war.“	460	.70	.65	.86

a = Faktorladung, r<sub>itc</sub> = Trennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation), α' = Cronbachs alpha wenn Item gelöscht

## **Anhang D\_Hauptstudie: Deskriptiver Ergebnisüberblick nach Generationenstatus und Herkunftsgruppen**

Tab. D 1. Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern für erreichten Schulabschluss

Erreichter Schulabschluss	Gesamt*		Mädchen		Jungen	
	N	%	N	%	N	%
Berufsorientierter Abschluss	5	1.1	3	1.4	2	0.8
Abgangszeugnis	7	1.5	4	1.9	3	1.2
Hauptschulabschluss	44	9.5	20	9.3	24	9.7
Erweiterter Hauptschulabschluss	261	56.4	116	54	145	58.5
Mittlerer Schulabschluss	105	22.7	49	22.8	56	22.6
Mittlerer Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe	41	8.9	23	10.7	18	7.3
<b>Gesamt</b>	<b>463</b>	<b>100</b>	<b>216</b>	<b>100</b>	<b>247</b>	<b>100</b>

Tab. D 2. Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund für erreichten Schulabschluss

Erreichter Schulabschluss	Gesamt*		Kein Zuwanderungs- hintergrund		Zuwanderungs- hintergrund	
	N	%	N	%	N	%
Berufsorientierter Abschluss	5	1.3	2	1.5	3	1.2
Abgangszeugnis	7	1.9	3	2.3	4	1.6
Hauptschulabschluss	35	9.3	10	7.6	25	10.1
Erweiterter Hauptschulabschluss	213	56.3	67	51.1	146	59.1
Mittlerer Schulabschluss	82	21.7	34	26	48	19.4
Mittlerer Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe	36	9.5	15	11.5	21	8.5
<b>Gesamt</b>	<b>378</b>	<b>100</b>	<b>131</b>	<b>100</b>	<b>247</b>	<b>100</b>

Tab. D 3. Unterschiede nach Generationenstatus für sozioökonomischen Status sowie  
Endjahresnoten in Deutsch und Mathematik

Variable	Kein Zuwanderungs- hintergrund		Ein Elternteil im Ausland geboren		2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren		1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren		F (df)	p
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)		
<i>Sozioökono- mischer Status</i>										
HISEI	100	40.09 (14.16)	42	40.12 (13.81)	202	34.72 (11.37)	61	37.20 (13.82)	4.96 (3,401)	.002
<i>Endjahresnoten</i>										
Deutsch	96	3.29 (0.83)	35	3.00 (0.69)	188	3.32 (0.84)	61	3.41 (0.80)	1.99 (3,376)	.144
Mathematik	96	3.33 (1.00)	35	3.26 (1.04)	188	3.50 (0.97)	61	3.51 (1.01)	1.10 (3,376)	.351

Tab. D 4. Unterschiede nach Generationenstatus für erreichten Schulabschluss (N=378)

Erreichter Schulabschluss	Kein Zuwanderungs- hintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren	1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Berufsorientierter Abschluss	2 (2.1%)	0 (0%)	1 (0.5%)	2 (3.3%)
Abgangszeugnis	3 (3.1%)	0 (0%)	3 (1.6%)	1 (1.6%)
Hauptschulabschluss	7 (7.2%)	3 (8.8%)	20 (10.8%)	5 (8.2%)
Erweiterter Hauptschulabschluss	49 (50.5%)	18 (52.9%)	110 (59.1%)	36 (59%)
Mittlerer Schulabschluss	27 (27.8%)	7 (20.6%)	39 (21%)	9 (14.8%)
Mittlerer Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe	9 (9.3%)	6 (17.6%)	13 (7%)	8 (13.1%)
<b>Gesamt</b>	<b>97 (100%)</b>	<b>34 (100%)</b>	<b>186 (100%)</b>	<b>61 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(15)}=14.49$ ,  $p=.49$

Tab. D 5. Unterschiede nach Generationenstatus für erreichten Schulabschluss (N=378)

Erreichter Schulabschluss	Kein Zuwanderungshintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren	1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Kein oder berufsorientierter Schulabschluss	12 (5.2%)	0 (0%)	4 (2.2%)	3 (4.9%)
Einfacher oder Erweiterter Hauptschulabschluss	56 (57.7%)	21 (61.8%)	130 (69.9%)	41 (67.2%)
Mittlerer Schulabschluss (mit und ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe)	36 (37.1%)	13 (38.2%)	52 (28.0%)	17 (27.9%)
<b>Gesamt</b>	<b>97 (100%)</b>	<b>34 (100%)</b>	<b>186 (100%)</b>	<b>61 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(6)}=7.48, p=.28$

Tab. D 6. Unterschiede nach Herkunftsgruppe für sozioökonomischen Status sowie Endjahresnoten in Deutsch und Mathematik

Variable	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren		Beide Elternteile in Türkei geboren		Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren		Beide Elternteile in sonstigem Land geboren		F (df)	p
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)		
<i>Sozioökonomischer Status</i>										
HISEI	142	40.10 (14.01)	136	34.82 (11.36)	61	33.84 (13.30)	57	37.16 (12.42)	5.32 (3,392)	.001
<i>Endjahresnoten</i>										
Deutsch	131	3.21 (0.80)	123	3.41 (0.84)	58	3.33 (0.89)	59	3.32 (0.78)	1.26 (3,367)	.287
Mathematik	131	3.31 (1.01)	123	3.50 (1.04)	58	3.50 (0.90)	59	3.54 (0.95)	1.12 (3,367)	.342

Tab. D 7. Unterschiede nach Herkunftsgruppe für erreichten Schulabschluss (N=369)

Erreichter Schulabschluss	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren	Beide Elternteile in Türkei geboren	Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren	Beide Elternteile in sonstigem Land geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Berufsorientierter Abschluss	2 (1.5%)	1 (0.8%)	0 (0%)	2 (3.4%)
Abgangszeugnis	3 (2.3%)	3 (2.5%)	1 (1.7%)	0 (0%)
Hauptschulabschluss	10 (7.6%)	16 (13.2%)	4 (6.9%)	5 (8.5%)
Erweiterter Hauptschulabschluss	67 (51.1%)	75 (62%)	40 (69%)	28 (47.5%)
Mittlerer Schulabschluss	34 (26%)	18 (14.9%)	8 (13.8%)	17 (28.8%)
Mittlerer Schulabschluss mit Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe	15 (11.5%)	8 (6.6%)	5 (8.6%)	7 (11.9%)
<b>Gesamt</b>	<b>131 (100%)</b>	<b>121 (100%)</b>	<b>58 (100%)</b>	<b>59 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(15)}=19.63$ ,  $p=.19$

Tab. D 8. Unterschiede nach Herkunftsgruppe für erreichten Schulabschluss (N=378)

Erreichter Schulabschluss	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren	Beide Elternteile in Türkei geboren	Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren	Beide Elternteile in sonstigem Land geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Kein oder berufsorientierter Schulabschluss	5 (3.8%)	4 (3.3%)	1 (1.7%)	2 (3.4%)
Einfacher oder Erweiterter Hauptschulabschluss	77 (58.8%)	91 (75.2%)	44 (75.9%)	33 (55.9%)
Mittlerer Schulabschluss (mit und ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe)	49 (37.4%)	26 (21.5%)	13 (22.4%)	24 (40.7%)
<b>Gesamt</b>	<b>97 (100%)</b>	<b>34 (100%)</b>	<b>186 (100%)</b>	<b>61 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(2)}=4.15$ ,  $p=.13$

Tab. D 9. Unterschiede nach Generationenstatus für Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe (N=245)

Tätigkeit	Kein Zuwanderungs hintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren	1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Wiederholung der 10. Klasse	6 (9.4%)	4 (20.0%)	21 (16.7%)	8 (22.9%)
weiterführende Schule	18 (28.1%)	4 (20.0%)	43 (34.1%)	14 (40.0%)
eine Ausbildung in einem Betrieb	16 (25.0%)	7 (35.0%)	14 (11.1%)	5 (14.3%)
eine schulische Ausbildung	6 (9.4%)	2 (10.0%)	11 (8.7%)	2 (5.7%)
ein Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundschuljahr	3 (4.7%)	0 (0.0%)	12 (9.5%)	2 (5.7%)
arbeiten/jobben	2 (3.1%)	1 (5.0%)	3 (2.4%)	0 (0.0%)
ein Praktikum	1 (1.6%)	1 (5.0%)	4 (3.2%)	1 (2.9%)
garnichts	4 (6.3%)	0 (0.0%)	8 (6.3%)	3 (8.6%)
etwas anderes	8 (12.5%)	1 (5.0%)	10 (7.9%)	0 (0.0%)
<b>Gesamt</b>	<b>64 (100%)</b>	<b>20 (100%)</b>	<b>126 (100%)</b>	<b>35 (100%)</b>

Tab. D 10. Unterschiede nach Herkunftsgruppe für Tätigkeiten nach Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe (N=239)

Tätigkeit	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren	Beide Elternteile in Türkei geboren	Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren	Beide Elternteile in sonstigem Land geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Wiederholung der 10. Klasse	10 (11.9%)	18 (22.5%)	3 (7.3%)	7 (20.6%)
weiterführende Schule	22 (26.2%)	26 (32.5%)	19 (46.3%)	10 (29.4%)
eine Ausbildung in einem Betrieb	23 (27.4%)	8 (10.0%)	5 (12.2%)	5 (14.7%)
eine schulische Ausbildung	8 (9.5%)	7 (8.8%)	4 (9.8%)	2 (5.9%)
ein Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundschuljahr	3 (3.6%)	9 (11.3%)	4 (9.8%)	1 (2.9%)
arbeiten/jobben	3 (3.6%)	0 (0.0%)	1 (2.4%)	2 (5.9%)
ein Praktikum	2 (2.4%)	1 (1.3%)	1 (2.4%)	2 (5.9%)
garnichts	4 (4.8%)	5 (6.3%)	1 (2.4%)	5 (14.7%)
etwas anderes	9 (10.7%)	6 (7.5%)	3 (7.3%)	0 (0.0%)
<b>Gesamt</b>	<b>84 (100%)</b>	<b>80 (100%)</b>	<b>41 (100%)</b>	<b>34 (100%)</b>

Tab. D 11. Übergänge in Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem nach Generationenstatus

	Kein Zuwanderungshintergrund		Ein Elternteil im Ausland geboren		2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren		1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>MZP III: Ausbildungsaufnahme</i>								
Ausbildung aufgenommen	22	34.4	9	45.0	25	19.8	7	20.0
Keine Ausbildung aufgenommen	42	65.6	11	55.0	101	80.2	28	80.0
<i>MZP III: Verbleib im Bildungssystem</i>								
Verbleib	58	90.6	19	95.0	115	91.3	32	91.4
Kein Verbleib	6	9.4	1	5.0	11	8.7	3	8.6
<b>Gesamt</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>126</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tab. D 12. Übergänge in Ausbildung und Verbleib im Bildungssystem nach Herkunftsgruppe

	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren		Beide Elternteile in Türkei geboren		Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasien geboren		Beide Elternteile in sonstigem Land geboren	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>MZP III: Ausbildungsaufnahme</i>								
Ausbildung aufgenommen	31	36.9	15	18.8	9	22.0	7	20.6
Keine Ausbildung aufgenommen	53	63.1	65	81.3	32	78.0	27	79.4
<i>MZP III: Verbleib im Bildungssystem</i>								
Verbleib	77	91.7	75	93.8	39	95.1	27	79.4
Kein Verbleib	7	8.3	5	6.3	2	4.9	7	20.6
<b>Gesamt</b>	<b>84</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Tab. D 13. Sicherheit in Bezug auf Berufswunsch nach Generationenstatus (N=369)

„Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen willst?“	Kein Zuwanderungshintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren	1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
„Ja, ganz sicher“	58 (59.8%)	19 (59.4%)	75 (41%)	23 (40.4%)
„Ja, aber unsicher“	25 (25.8%)	10 (31.3%)	72 (39.3%)	19 (33.3%)
„Nein“	14 (14.4%)	3 (9.4%)	36 (19.7%)	15 (26.3%)
<b>Gesamt</b>	<b>97 (100%)</b>	<b>32 (100%)</b>	<b>183 (100%)</b>	<b>57 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(6)}=14.17, p=.03$

Tab. D 14. Sicherheit in Bezug auf Berufswunsch nach Herkunftsgruppe (N=361)

„Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen willst?“	Kein Zuwanderungshintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren	1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
„Ja, ganz sicher“	77 (59.7%)	52 (43.0%)	20 (35.7%)	22 (40.0%)
„Ja, aber unsicher“	35 (27.1%)	48 (39.7%)	22 (39.3%)	18 (32.7%)
„Nein“	17 (13.2%)	21 (17.4%)	14 (25.0%)	15 (27.3%)
<b>Gesamt</b>	<b>129 (100%)</b>	<b>121 (100%)</b>	<b>56 (100%)</b>	<b>55 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(6)}=15.89, p=.01$

Tab. D 15. Unterschiede in beruflichen Aspirationen nach Generationenstatus

	Kein Zuwanderungshintergrund		Ein Elternteil im Ausland geboren		2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren		1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren		F (df)	p
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)		
Aspirationen	76	40.09 (11.90)	26	43.15 (14.14)	126	46.90 (14.30)	40	46.10 (15.16)	4.13 (3,267)	.007

Tab. D 16. Unterschiede in beruflichen Aspirationen nach Herkunftsgruppe

	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren		Beide Elternteile in Türkei geboren		Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren		Beide Elternteile in sonstigem Land geboren		F (df)	p
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)		
Aspirationen	102	40.87 (12.51)	88	45.93 (12.95)	37	49.54 (16.77)	34	43.82 (13.40)	4.53 (3,260)	.004

Tab. D 17. Studierneigung nach Generationenstatus (N=268)

Studium erforderlich für gewünschten Beruf	Kein Zuwanderungs hintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren	1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Ja	5 (6.6%)	3 (11.5%)	18 (14.3%)	5 (12.5%)
Nein	71 (93.4%)	23 (88.5%)	108 (85.7%)	35 (87.5%)
<b>Gesamt</b>	<b>76 (100%)</b>	<b>26 (100%)</b>	<b>126 (100%)</b>	<b>40 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(3)}=2.79$ ,  $p=.43$

Tab. D 18. Studierneigung nach Herkunftsgruppe (N=261)

Studium erforderlich für gewünschten Beruf	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren	Beide Elternteile in Türkei geboren	Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren	Beide Elternteile in sonstigem Land geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Ja	8 (7.8%)	10 (11.4 %)	8 (21.6%)	3 (8.8%)
Nein	94 (92.2%)	78 (88.6%)	29 (78.4%)	31 (91.2%)
<b>Gesamt</b>	<b>102 (100%)</b>	<b>88 (100%)</b>	<b>37 (100%)</b>	<b>34(100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(3)}=3.26$ ,  $p=.14$

Tab. D 19. Unterschiede für Bewerbungsanzahl und Bewerbungsgespräche nach Generationenstatus

	Kein Zuwanderungshintergrund		Ein Elternteil im Ausland geboren		2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren		1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren		F (df)	p
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)		
<i>Anzahl verschickter Bewerbungen</i>										
MZP I	50	2.82 (4.90)	31	3.90 (10.73)	183	1.96 (4.12)	52	1.21 (2.62)	2.20 (3,267)	.088
MZP II	83	14.69 (20.01)	28	10.43 (18.21)	144	8.47 (13.71)	45	10.87 (23.73)	2.09 (3,299)	.101
MZP III	64	14.14 (22.87)	20	13.45 (17.85)	126	11.25 (18.69)	33	8.52 (24.27)	0.63 (3,242)	.598
<i>Anzahl Bewerbungsgespräche</i>										
MZP II	84	1.79 (2.33)	28	1.79 (4.47)	148	0.75 (1.45)	46	1.39 (3.56)	3.77 (3,305)	.011
MZP III	64	2.11 (2.79)	20	1.95 (3.43)	126	0.75 (1.26)	34	1.79 (5.69)	3.91 (3,243)	.009

Tab. D 20. Unterschiede für Bewerbungsanzahl und Bewerbungsgespräche nach Herkunftsgruppe

	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren		Beide Elternteile in Türkei geboren		Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren		Beide Elternteile in sonstigem Land geboren		F (df)	p
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)		
<i>Anzahl verschickter Bewerbungen</i>										
MZP I	81	3.24 (7.63)	126	1.52 (3.07)	59	2.31 (5.35)	40	2.30 (3.78)	1.83 (3,305)	.141
MZP II	111	13.55 (19.57)	97	6.74 (11.81)	43	9.79 (13.67)	42	12.88 (24.21)	2.93 (3,292)	.034
MZP III	84	13.98 (21.68)	80	6.40 (12.09)	41	16.89 (23.70)	32	12.34 (26.30)	3.12 (3, 233)	.027
<i>Anzahl Bewerbungsgespräche</i>										
MZP II	112	1.79 (2.99)	99	0.65 (1.34)	45	0.67 (1.24)	43	1.42 (2.48)	5.51 (3,298)	.001
MZP III	84	2.07 (2.93)	80	0.42 (0.79)	41	1.17 (1.77)	33	1.27 (2.75)	7.80 (3,237)	.000

Tab. D 21. Unterschiede im regionalen Suchverhalten nach Generationenstatus (N=366)

„Würdest du für einen Ausbildungsplatz umziehen?“	Kein Zuwanderungshintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren	1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Ja, deutschlandweit	33 (33.7%)	6 (18.8%)	30 (16.6%)	20 (36.4%)
Ja, aber nur in die nähere Umgebung (50-80 km von Berlin)	34 (34.7%)	9 (28.1%)	49 (27.1%)	14 (25.5%)
Nein	31 (31.6%)	17 (53.1%)	102 (56.4%)	21 (38.2%)
<b>Gesamt</b>	<b>98 (100%)</b>	<b>32 (100%)</b>	<b>181 (100%)</b>	<b>55 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(6)}=22.77$ ,  $p=.00$

Tab. D 22. Unterschiede im regionalen Suchverhalten nach Herkunftsgruppe (N=359)

„Würdest du für einen Ausbildungsplatz umziehen?“	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren	Beide Elternteile in Türkei geboren	Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren	Beide Elternteile in sonstigem Land geboren
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Ja, deutschlandweit	39 (30.0%)	20 (16.7%)	9 (16.4%)	20 (37.0%)
Ja, aber nur in die nähere Umgebung (50-80 km von Berlin)	43 (33.1%)	24 (20.0%)	22 (40.0%)	15 (27.8%)
Nein	48 (36.9%)	76 (63.3%)	24 (43.6%)	19 (35.2%)
<b>Gesamt</b>	<b>130 (100%)</b>	<b>120 (100%)</b>	<b>55 (100%)</b>	<b>54 (100%)</b>

\*Anmerkung:  $\chi^2_{(6)}=27.44$ ,  $p=.00$

Tab. D 23. Mittelwerte und Standardabweichungen für verwendete Skalen nach Generationenstatus

Variable	Kein Zuwanderungs- hintergrund		Ein Elternteil im Ausland geboren		2. Generation: Beide Elternteile im Ausland geboren		1. Generation: beide Elternteile und Schüler/in im Ausland geboren		F (df)	p
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)		
<i>MZP III: Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche</i>										
Fehlende Unterstützung	65	2.01 (0.75)	20	2.47 (0.87)	122	2.22 (0.81)	34	2.14 (0.96)	1.88 (3,240)	.134
Wahrgenommene Diskriminierung	65	2.00 (0.71)	20	1.98 (0.74)	121	2.10 (0.77)	34	2.23 (0.70)	0.88 (3,239)	.454
<i>MZP III: Zufriedenheit mit der Ausbildung</i>										
	26	3.15 (0.89)	10	2.88 (0.93)	27	3.00 (0.90)	8	3.18 (0.94)	0.29 (3,70)	.831
<i>TOPB-Variablen*</i>										
MZP I: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	57	3.90 (1.22)	36	3.88 (1.05)	221	3.71 (1.22)	63	3.79 (1.21)	0.51 (3,376)	.678
MZP II: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	98	3.99 (1.44)	31	3.81 (1.03)	183	3.44 (1.26)	54	3.43 (1.21)	5.21 (3,356)	.002
MZP I: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme	59	4.27 (0.77)	37	4.33 (0.62)	226	4.18 (0.91)	63	4.03 (1.09)	1.10 (3,384)	.351
MZP II: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme	98	4.38 (0.77)	32	4.28 (0.95)	183	4.11 (0.92)	57	4.07 (1.10)	2.35 (3,369)	.072
MZP I: Subjektive Norm	59	3.43 (1.37)	37	3.37 (1.24)	222	3.50 (1.25)	63	3.52 (1.37)	0.15 (3,380)	.931
MZPII: Subjektive Norm	97	3.82 (1.01)	32	3.79 (1.24)	184	3.63 (1.11)	56	3.63 (1.05)	0.76 (3,368)	.517
MZPI: Deskriptive Norm	59	3.56 (0.83)	37	3.10 (0.81)	227	2.96 (0.86)	63	2.81 (1.05)	8.83 (3,385)	.000
MZP II: Deskriptive Norm	97	3.52 (0.74)	31	3.27 (0.83)	184	2.95 (0.86)	56	2.85 (1.02)	11.72 (3,367)	.000
MZP I: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	59	3.93 (0.69)	37	3.83 (0.58)	227	3.94 (0.67)	63	3.84 (0.67)	0.57 (3,385)	.638
MZP II: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	99	4.01 (0.66)	32	4.12 (0.75)	186	3.84 (0.69)	58	3.89 (0.75)	2.32 (3,374)	.075
<i>Weitere Variablen</i>										
MZP I: Traditionelle Geschlechterrollenorientierung	59	1.56 (0.52)	36	1.78 (0.68)	226	2.07 (0.77)	63	1.89 (0.77)	8.46 (3,383)	.000
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung	98	3.10 (0.55)	32	3.21 (0.59)	186	3.10 (0.64)	58	3.17 (0.66)	0.47 (3,373)	.707
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie	99	2.62 (0.82)	32	2.84 (0.81)	186	3.04 (0.84)	57	3.08 (0.83)	6.53 (3,373)	.000
MZP II: Elterliches Kontrollverhalten	99	2.02 (0.64)	32	2.45 (0.78)	186	2.81 (0.76)	58	2.71 (0.73)	26.93 (3,374)	.000

\*TOBP= *Theory of Planned Behaviour* (Theorie des geplanten Verhaltens)

Tab. D 24. Mittelwerte und Standardabweichungen für verwendete Skalen nach Herkunftsgruppe

Variable	Mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren		Beide Elternteile in Türkei geboren		Beide Elternteile in Land Vorder- oder Südasiens geboren		Beide Elternteile in sonstigem Land geboren		F (df)	p
	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)		
<i>MZP III: Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche</i>										
Fehlende Unterstützung	85	2.12 (0.80)	79	2.17 (0.87)	39	2.24 (0.78)	32	2.03 (0.84)	0.90 (3,234)	.444
Wahrgenommene Diskriminierung	85	1.99 (0.71)	79	2.19 (0.81)	39	2.07 (0.74)	32	2.05 (0.65)	0.94 (3,233)	.424
<i>MZP III: Zufriedenheit mit der Ausbildung</i>										
	36	3.07 (0.90)	17	3.28 (0.79)	8	2.83 (0.75)	9	2.76 (1.19)	0.88 (3,69)	.454
<i>TOPB-Variablen*</i>										
MZP I: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	93	3.89 (1.15)	152	3.71 (1.25)	70	3.63 (1.25)	55	3.89 (1.10)	0.92 (3,369)	.443
MZP II: Intention, eine Ausbildung aufzunehmen	129	3.95 (1.12)	119	3.47 (1.26)	56	3.38 (1.18)	54	3.40 (1.24)	5.24 (3,357)	.002
MZP I: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme	96	4.29 (0.71)	155	4.12 (0.95)	71	4.24 (0.89)	55	4.12 (1.09)	0.89 (3,376)	.447
MZP II: Einstellungen zur Ausbildungsaufnahme	130	4.36 (0.81)	118	4.08 (0.93)	57	4.15 (1.00)	57	3.98 (1.08)	2.92 (3,361)	.034
MZP I: Subjektive Norm	96	3.41 (1.32)	152	3.42 (1.35)	71	3.74 (1.03)	54	3.55 (1.26)	1.18 (3,371)	.317
MZPII: Subjektive Norm	129	3.81 (1.06)	121	3.48 (1.13)	57	3.87 (0.94)	54	3.74 (1.08)	2.66 (3,360)	.048
MZPI: Deskriptive Norm	96	3.38 (0.85)	155	3.03 (0.83)	72	2.74 (0.94)	55	2.92 (1.04)	7.90 (3,377)	.000
MZP II: Deskriptive Norm	128	3.46 (0.77)	120	2.97 (0.95)	57	2.95 (0.82)	57	2.85 (0.87)	10.56 (3,361)	.000
MZP I: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	96	3.89 (0.65)	155	3.87 (0.70)	72	3.93 (0.64)	55	3.98 (0.65)	0.40 (3,377)	.750
MZP II: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	131	4.04 (0.68)	122	3.88 (0.73)	57	3.66 (0.68)	57	3.96 (0.65)	4.06 (3,366)	.007
<i>Weitere Variablen</i>										
MZP I: Traditionelle Geschlechterrollenorientierung	95	1.64 (0.60)	154	2.03 (0.76)	72	2.12 (0.77)	55	2.00 (0.80)	7.68 (3,375)	.000
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Beruf und Bildung	130	3.13 (0.56)	122	3.12 (0.65)	57	3.01 (0.67)	57	3.21 (0.59)	0.99 (3,365)	.400
MZP II: Zukunftserwartungen in Bezug auf Heirat und Familie	131	2.67 (0.82)	122	3.02 (0.85)	57	3.11 (0.81)	56	3.06 (0.82)	6.08 (3,365)	.000
MZP II: Elterliches Kontrollverhalten	131	2.12 (0.70)	122	2.87 (0.71)	57	2.78 (0.86)	57	2.59 (0.67)	25.04 (3,366)	.000

\*TOBP= *Theory of Planned Behaviour* (Theorie des geplanten Verhaltens)

## **Kurzgefasster Lebenslauf**

Mein Lebenslauf wird aus Gründen des Datenschutzes in der elektronischen Fassung meiner Arbeit nicht veröffentlicht.

## Erklärung

Hiermit versichere ich, die Dissertationsarbeit „Migrations- und geschlechtsbezogene Unterschiede in den Entscheidungsprozessen am Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Erstausbildung“ selbstständig angefertigt zu haben.

Sämtliche Hilfsmittel, die ich verwendet habe, sind angegeben.

Die Dissertationsarbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, März 2013