

Hauptschule – und dann?

Berufswünsche, Bildungswege und Ausbildungschancen
von Frauen und Männern

Meike Baas

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie,
eingereicht am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften
der Freien Universität Berlin
im September 2016

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heike Solga
Freie Universität Berlin und
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Kathrin Leuze
Leibniz Universität Hannover

Tag der Disputation: 06.02.2017

*Meinen Eltern,
meinen Großeltern*

Danksagung

Dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) danke ich für die ausgezeichneten Forschungsbedingungen während meiner Promotionszeit. Mein großer Dank gilt meiner Erstgutachterin Heike Solga für die zahlreichen, anregenden und immer konstruktiven fachlichen Gespräche. Herzlich bedanken möchte ich mich außerdem bei Bettina Kohlrausch, die die Arbeit begleitet und im Projektkontext ermöglicht hat. Kathrin Leuze hat das Zweitgutachten übernommen und wertvolles Feedback zur Arbeit gegeben. Auch Jürgen Schupp, Reinhard Pollack und Martina Dieckhoff sei für die anregende Diskussion im Rahmen der Disputation gedankt. Martin Baethge, Jürgen Kädtler und meine Mit-Doktoranden gaben wertvolle Hinweise im Rahmen des SOFI- bzw. des WZB-/FU-Doktorandenkolloquiums. Janina Söhn, Veronika Philipps und Michael Lindner danke ich für ihre Rückmeldungen zu größeren Abschnitten der Arbeit und Maria Richter für die hilfreichen Diskussionen während der gemeinsamen Promotionszeit. Nicht zuletzt möchte ich meinen Schwiegereltern, meinen Eltern und ganz besonders Timo für die großartige und motivierende Unterstützung danken, mit der sie zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|------|
| Inhaltsverzeichnis | VI |
| Verzeichnis der Tabellen | VIII |
| Verzeichnis der Tabellen im Anhang | X |
| Verzeichnis der Abbildungen | XII |
| 1 Einleitung | 13 |
| 2 Geschlecht, Bildung und Ausbildungschancen..... | 32 |
| 2.1 Geschlecht, Bildung und berufliche Selbstselektion..... | 33 |
| 2.1.1 Stereotype und die Entwicklung von geschlechtstypischen Berufswünschen..... | 34 |
| 2.1.2 Bildungssegmentation des Ausbildungssystems innerhalb von Geschlechtergrenzen..... | 38 |
| 2.1.3 Berufliche Selbstselektion: Schulabschlüsse und Identitäten..... | 47 |
| 2.2 Berufliche Selbstselektion und Bildungswege..... | 50 |
| 2.2.1 Rahmenbedingungen für den Erwerb des mittleren Abschlusses..... | 51 |
| 2.2.2 Berufliche Selbstselektion und Bildungsentscheidungen bei Hauptschulabschluss..... | 54 |
| 2.3 Kompositionen als Folge von Bildungswegen..... | 57 |
| 2.3.1 Verdrängung: Kognitive Fähigkeiten, non-kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften..... | 58 |
| 2.3.2 Soziale Verarmung: die Schulform Hauptschule als sozialer Verkehrsraum..... | 60 |
| 2.4 Fremdselektion am doppelt segmentierten Ausbildungsmarkt..... | 64 |
| 2.4.1 Verdrängung: der mittlere Schulabschluss als Signal..... | 64 |
| 2.4.2 Diskreditierung: die Schulform Hauptschule oder der Hauptschulabschluss als Ausschlusskriterium?..... | 66 |
| 2.4.3 Zusammenfassung der Erwartungen zum Einfluss des mittleren Schulabschlusses..... | 72 |
| 2.5 Zusammenfassung der theoretischen Argumentation | 74 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3 | Empirische Analysen zu beruflichen Aspirationen, Bildungswegen und Ausbildungschancen | 77 |
| 3.1 | Daten und Methoden | 79 |
| 3.1.1 | Datenbasis SOFI-Hauptschul-Panel, Sample I und Definition der Variablen | 79 |
| 3.1.2 | Datenbasis BIBB-Übergangsstudie 2006 und Definition der Variablen | 87 |
| 3.1.3 | Datenbasis SOFI-Hauptschul-Panel, Sample II und Definition der Variablen | 95 |
| 3.1.4 | Methoden | 107 |
| 3.2 | Geschlecht, Bildung und berufliche Aspirationen | 118 |
| 3.3 | Berufliche Aspirationen und Bildungswege | 123 |
| 3.3.1 | Berufliche Aspirationen und Bildungspläne | 123 |
| 3.3.2 | Suche nach Ausbildungen im dualen oder im Schulberufssystem und der Übergang in vollqualifizierende Ausbildung | 129 |
| 3.4 | Kompositionen in Bezug auf Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen | 135 |
| 3.5 | Mittlerer Abschluss an der Hauptschule und Ausbildungschancen | 144 |
| 3.5.1 | Beschreibung der Ausbildungschancen nach Klasse 10 | 144 |
| 3.5.2 | Mittlerer Abschluss und Zugang zu Ausbildung | 150 |
| 3.5.3 | Mittlerer Abschluss und Ausbildungssegment | 153 |
| 3.6 | Zusammenfassung der empirischen Befunde | 161 |
| 4 | Fazit | 172 |
| | Literatur | 189 |
| | Anhang zu Kapitel 3.1 | 204 |
| | Anhang zu Kapitel 3.2 | 221 |
| | Anhang zu Kapitel 3.3 | 224 |
| | Anhang zu Kapitel 3.5 | 229 |
| | Kurzzusammenfassung | 251 |
| | Short Summary | 263 |

Verzeichnis der Tabellen

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 1: | Frauenanteile in den 10 häufigsten dualen Ausbildungsberufen* der 2008 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss nach Geschlecht, in Prozent | 41 |
| Tabelle 2: | Planung von mittlerem Abschluss und weiterem Besuch einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule | 55 |
| Tabelle 3: | Fallzahlen bzw. Beobachtungen für den Zugang zu Ausbildungen und den Zugang zu Ausbildungssegmenten | 97 |
| Tabelle 4: | Aspirationsniveau des Berufswunsches nach Schulabgangsgruppen und nach Geschlecht, Zeilenprozent..... | 118 |
| Tabelle 5: | Multinomiale logistische Regression zur Suche nach Ausbildung bzw. Pläne am Ende der Schulzeit, Referenzkategorie: Suche nach dualer Ausbildung, <i>Relative Risk Ratios</i> | 120 |
| Tabelle 6: | Multinomiale logistische Regressionen zur Bildungsplanung, Referenzkategorie „Planung einer Ausbildung“, <i>Relative Risk Ratios</i> | 124 |
| Tabelle 7: | Logistische Regressionen zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (duale/außerbetriebliche/schulberufliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn) im Herbst des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahres nach dem ersten erreichten Schulabschluss bei Abschluss einer Schulform, Schulabschluss zwischen 1997 bis 2004, <i>Average Marginal Effects</i> | 131 |
| Tabelle 8: | Logistische Regressionen auf Basis von Subsamples zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (duale/außerbetriebliche/schulberufliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn) im Herbst des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahres nach dem ersten erreichten Schulabschluss bei Abschluss einer Schulform, Schulabschluss zwischen 1997 bis 2004, diskrete Ereignisanalyse, <i>Average Marginal Effects</i> | 133 |
| Tabelle 9: | Ressourcen von Schulabgänger/innen nach der 9. Klasse der Hauptschule nach Geschlecht, Spaltenprozent..... | 137 |
| Tabelle 10: | Ressourcen von Schulabgänger/innen nach der 10. Klasse der Hauptschule nach Geschlecht, Spaltenprozent..... | 139 |
| Tabelle 11: | Kompositionen der Bildungsgruppen in Bezug auf soziale Netzwerkressourcen nach Geschlecht, Spaltenprozent | 143 |
| Tabelle 12: | Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung nach Klasse 10, <i>Average Marginal Effects</i> | 151 |
| Tabelle 13: | Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung nach Klasse 10, <i>Average Marginal Effects</i> | 152 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 14: | Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere Ausbildungssegment statt in das untere Ausbildungssegment, <i>Average Marginal Effects</i> | 155 |
| Tabelle 15: | Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere Ausbildungssegment statt in das untere Ausbildungssegment, <i>Average Marginal Effects</i> | 156 |
| Tabelle 16: | Binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das <i>duale</i> mittlere Segment statt in das untere Segment (sowohl duales als auch Schulberufssystem) nach Geschlecht, <i>Average Marginal Effects</i> | 159 |
| Tabelle 17: | Zusammenfassung der empirischen Befunde zu den Hypothesen und Annahmen zu Zusammenhängen zwischen Geschlecht, Bildung und beruflichen Aspirationen..... | 162 |
| Tabelle 18: | Zusammenfassung der empirischen Befunde zu den Hypothesen und Annahmen zu Zusammenhängen zwischen beruflichen Aspirationen und Bildungswegen... | 164 |
| Tabelle 19: | Zusammenfassung der empirischen Befunde zu den Hypothesen zu Geschlecht und Kompositionen..... | 167 |
| Tabelle 20: | Zusammenfassung der Befunde zu den Hypothesen zu mittlerem Abschluss und den kurzfristigen Übergängen in Ausbildung und in Ausbildungssegmente | 171 |

Verzeichnis der Tabellen im Anhang

| | | |
|---------------|--|-----|
| Tabelle A 1: | Deskriptive Informationen zur Bildungsstrategie, Zeilenprozent* | 204 |
| Tabelle A 2: | Berufswünsche und Ausbildungssegmente nach Geschlecht | 206 |
| Tabelle A 3: | Die häufigsten 10 Berufswünsche von Hauptschüler/innen nach Geschlecht..... | 208 |
| Tabelle A 4: | Deskriptive Informationen zu den Variablen im multinomialen Modell zur Suche am Ende der Schulzeit, Zeilenprozent | 209 |
| Tabelle A 5: | Deskriptive Informationen zum Gesamtsample der BIBB-Übergangsstudie, Zeilenprozent | 210 |
| Tabelle A 6: | Deskriptive Informationen zu den Subsamples zum Übergang in Ausbildung der BIBB-Übergangsstudie, Zeilenprozent | 211 |
| Tabelle A 7: | Deskriptive Informationen, Modelle zum Ausbildungszugang | 212 |
| Tabelle A 8: | Deskriptive Informationen, Modelle zum Ausbildungssegment | 215 |
| Tabelle A 9: | Ausbildungsberufe ¹ nach Geschlecht und Segment | 218 |
| Tabelle A 10: | Suche nach Ausbildung bzw. Pläne am Ende der Schulzeit, multinomiale logistische Regressionen, Referenzkategorie: Suche nach dualer Ausbildung, <i>Relative Risk Ratios</i> | 221 |
| Tabelle A 11: | Planung eines bestimmten Bildungswegs (Referenz: jeweils alle anderen Kategorien), <i>Average Marginale Effects</i> | 224 |
| Tabelle A 12: | Interaktion von Geschlecht und Suche, logistische Regressionen zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (duale/außerbetriebliche/schulberufliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn) im Herbst des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahres nach dem ersten erreichten Schulabschluss bei Abschluss einer Schulform, Schulabschluss zwischen 1997 bis 2004, <i>Odds Ratios</i> | 226 |
| Tabelle A 13: | Verbleib, multinomiale logistische Regressionen mit der Basiskategorie „Ausbildung“, <i>Relative Risk Ratios</i> | 227 |
| Tabelle A 14: | Verbleib in weiterem Schulbesuch und Verbleib in berufsvorbereitendem Bildungsgang/Sonstiges (Referenz: jeweils alle anderen Kategorien), ausführlich, <i>Average Marginal Effects</i> | 228 |
| Tabelle A 15: | Kreuztabelle von Berufswunsch und Ausbildungssegment zugleich nach Schulabschluss und Geschlecht, <i>nur Jugendliche mit Ausbildung</i> , Häufigkeiten und Zeilenprozent | 229 |
| Tabelle A 16: | Varianten der Operationalisierung des Berufswunsches unter Einbezug von zwei Zeitpunkten der Berufswunschmessung, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere Ausbildungssegment, <i>Average Marginal Effects</i> | 230 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle A 17: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, <i>Average Marginal Effects</i> | 231 |
| Tabelle A 18: Frauen, Auswahl von zusätzlichen Kontrollvariablen zu M13 in Tabelle A 17, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, <i>Average Marginal Effects</i> | 234 |
| Tabelle A 19: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, <i>Average Marginal Effects</i> | 236 |
| Tabelle A 20: Männer, Auswahl von zusätzlichen Kontrollvariablen zu M13 in Tabelle A 19, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, <i>Average Marginal Effects</i> | 239 |
| Tabelle A 21: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Modellselektion, <i>Average Marginal Effects</i> | 241 |
| Tabelle A 22: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung im mittleren Segment statt im unteren Segment, Auswahl der Kontrollvariablen, <i>Average Marginal Effects</i> | 244 |
| Tabelle A 23: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Modellselektion, <i>Average Marginal Effects</i> | 246 |
| Tabelle A 24: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Auswahl der Kontrollvariablen, <i>Average Marginal Effects</i> | 248 |
| Tabelle A 25: Frauen und Männer <i>mit Berufswunsch im mittleren Ausbildungssegment</i> , binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, <i>Average Marginal Effects</i> | 250 |
| Tabelle A 26: Interaktion von Geschlecht und Schulabschluss, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, <i>Odds Ratios</i> | 250 |

Verzeichnis der Abbildungen

| | | |
|---------------|---|-----|
| Abbildung 1: | Übergang in Ausbildung und durchschnittliche Arbeitslosenquote 1997-2006 | 92 |
| Abbildung 2: | Anteil der 15- bis 17-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in Ost und West..... | 94 |
| Abbildung 3: | Suchrichtungen beim Verlassen der Schule nach Geschlecht | 119 |
| Abbildung 4: | Geschätzte durchschnittliche Geschlechtereffekte (0=männlich, 1=weiblich) auf die Wahrscheinlichkeit der Suche bzw. Planung eines bestimmten Aus-/Bildungswegs, Referenzkategorien: jeweils alle anderen Kategorien, <i>Average Marginal Effects</i> , 95%-Konfidenzintervalle..... | 121 |
| Abbildung 5: | <i>Average Marginal Effects</i> der Variablen Geschlecht und Berufswunsch auf die Wahrscheinlichkeit, einen bestimmten Bildungsweg zu planen (vs. jeweils alle anderen Kategorien), 95%-Konfidenzintervalle | 126 |
| Abbildung 6: | Durchschnittlicher <i>Geschlechtereffekt</i> (0=Mann, 1=Frau) bei unterschiedlichen Ausprägungen des Berufswunsches auf die Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Plans (Weiterer Schulbesuch, Berufsvorbereitung/Sonstiges, Ausbildung, Weiß Nicht jeweils) vs. jeweils alle anderen Kategorien für den Herbst nach der 9. Klasse, <i>Marginal Effects at Representative Values</i> , 95%-Konfidenzintervalle .. | 128 |
| Abbildung 7: | Übergänge in Ausbildung im Durchschnitt der 3 Beobachtungszeitpunkte, nach Suchrichtung und Geschlecht | 129 |
| Abbildung 8: | Durchschnittliche Ausbildungszugangsrate zu den 2 Übergangszeitpunkten des Ausbildungsjahresbeginns innerhalb der ersten 16 Monate nach dem Verlassen der 10. Klasse nach Schulabschluss und Geschlecht, Hauptschulabgänger/innen | 145 |
| Abbildung 9: | Ausbildungszugang und Ausbildungssegment nach 16 Monaten, <i>Cumulative Incidence Rate</i> , Hauptschulabgänger/innen nach Klasse 10 | 146 |
| Abbildung 10: | Durchschnittliche Ausbildungssegmentrate von Hauptschulabgänger/innen innerhalb der ersten 16 Monate nach dem Verlassen der 10. Klasse nach Schulabschluss und Geschlecht, in Prozent..... | 149 |
| Abbildung 11: | Einfluss des mittleren Abschlusses auf den Übergang in das mittlere Ausbildungssegment statt in das untere Ausbildungssegment, <i>Marginal Effects at Representative Values</i> | 160 |

1 Einleitung

Mädchen erreichen heute höhere Schulabschlüsse als Jungen und weisen bei gleichem Schulabschluss bessere Noten auf. Junge Frauen haben inzwischen auch insgesamt ähnliche Chancen auf eine berufliche Ausbildung oder ein Studium wie junge Männer.¹ Das Wachstum des Dienstleistungssektors, in dem besonders viele Frauen tätig sind, hat ihre Ausbildungschancen erhöht (Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 69).² Dieses Wachstum führt allerdings im unteren Bildungssegment nicht dazu, dass die Unterschiede zwischen Frauen und Männern beim Ausbildungszugang verschwinden. In der Gruppe der Hauptschulabgänger/innen weisen junge Frauen immer noch besonders geringe Ausbildungschancen auf, wie Buhr und Müller (2008) auf Basis des DJI-Übergangspanels zeigen. Nach eigener Berechnung auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006 ist bei Hauptschulabgänger/innen der Anteil von jungen Frauen, die innerhalb der ersten zwei Jahre eine Ausbildung beginnen, um 8 Prozentpunkte geringer als bei jungen Männern. Studien zu praxisorientierten Maßnahmen an Hauptschulen in Bayern und Niedersachsen konstatieren ebenfalls schlechtere Ausbildungschancen für junge Frauen in Projekt- und Vergleichsklassen (Gaupp, Lex & Reißig, 2008; Solga, Baas & Kohlrausch, 2011). Unter den 20- bis 34-Jährigen mit Hauptschulabschluss haben im Jahr 2011 38 Prozent der Frauen und 27 Prozent der Männer keinen Abschluss einer vollqualifizierenden Ausbildung (Braun, Schandock & Weller, 2014, S. 288).³

In Deutschland hat eine berufliche Ausbildung eine hohe Bedeutung zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Demographische Entwicklungen lassen zwar einen Fachkräftemangel erwarten, es ist jedoch nicht klar, dass dies die Übergangsprobleme von Jugendlichen aufhebt, die mit niedrigen Schulabschlüssen die Schule verlassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 122). Zugleich erlangt die Möglichkeit, an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, zunehmend Bedeutung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 71; Köller, 2013).

¹ Einen Trend für abnehmende Geschlechterungleichheit in Bezug auf Bildung weisen z. B. Breen, Luijkx, Müller und Pollak (2010) anhand 7 europäischer Länder nach.

² Dies gilt nicht für den dualen Bereich: der Männeranteil innerhalb der Dienstleistungsberufe ist hier zwischen 1993 und 2013 von 28,3 % auf 40,6 % deutlich gestiegen (Kroll, 2015, S. 155). Zwischen 1992 und 2013 schwankte der Frauenanteil im dualen System zwischen 39 und 41 Prozent (ebd., S.136).

³ Im Jahr 2012 weisen knapp 32 Prozent der 20- bis 34-Jährigen mit Hauptschulabschluss keinen Abschluss einer vollqualifizierenden Ausbildung auf (Braun & Schandock, 2015, S. 296). Es werden anders als im Datenreport des Vorjahres keine getrennten Werte für Frauen und Männer ausgewiesen.

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit argumentiert, dass beim Verlassen der Hauptschule Frauen im Vergleich zu Männern mit einem anderen Optionsspektrum von Ausbildungen konfrontiert sind. Es wird untersucht, ob sie auf dieses Optionsspektrum reagieren, indem sie andere Bildungsstrategien verfolgen als Männer. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Option, den mittleren Abschluss an der Hauptschule zu erwerben, die Ausbildungschancen in einem attraktiveren Ausbildungssegment verbessert und ob sich hier Unterschiede zwischen Frauen und Männern zeigen.

Wie lässt sich nun das Optionsspektrum von Ausbildungsberufen, auf die sich Jugendliche mit Hauptschulabschluss orientieren, charakterisieren?

Das Ausbildungssystem ist in starkem Maße nach Geschlecht segregiert. Zur Erklärung von Geschlechterungleichheit beim Übergang in Ausbildung wird vor allem angeführt, dass Hauptschülerinnen sich auf sehr wenige frauentypische Berufe orientieren. Aber zugleich führt die Entscheidung für einen männerdominierten Beruf nicht per se zu besseren Ausbildungschancen (Beicht & Walden, 2014).⁴

Frauen mit Hauptschulabschluss ist der direkte Zugang zum *Schulberufssystem*, in dem Frauen an sich gute Chancen haben und mit rund 73 Prozent im Jahr 2012 überrepräsentiert waren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 297), versperrt.⁵ Der mittlere Schulabschluss ist hier meist formale Voraussetzung für den Ausbildungszugang (Beicht, Friedrich & Ulrich, 2008, S. 299; Hall, 2011, S. 22; Hall & Schade, 2005, S. 25; Krüger, 1991; Seibert, Hupka-Brunner & Imdorf, 2009). Im Schulberufssystem werden andere Berufe als im dualen System organisiert, zum Beispiel die Ausbildungen zum/r Erzieher/in, zum/r Gesundheits- und Krankenpfleger/in und Ausbildungen in sozialpflegerischen Berufen. Da diese frauentypischen Berufe aus der Perspektive von Hauptschülerinnen durchaus attraktiv sind, ist es möglich, dass Frauen den Erwerb des mittleren Abschlusses anstreben und Umwege in Kauf nehmen, um die formale Voraussetzung für diese Berufe zu erfüllen.

Unter den Berufen, die im *dualen System* direkt mit dem Hauptschulabschluss für Frauen erreichbar sind, gelten eine Reihe von Ausbildungen als vergleichsweise unattraktiv. Zum Beispiel sind in den Hotel-, Gaststätten- und Hauswirtschaftsberufen (Hall, 2012) Einkommens-

⁴ Es zeigen sich sogar im Gegenteil insgesamt bessere Einmündungschancen, wenn ein frauendominierter Beruf gewählt wurde, in der genannten Analyse zu registrierten Ausbildungssuchenden mit unterschiedlichen Schulabschlüssen.

⁵ Insgesamt bildet das Schulberufssystem nach den Daten des Bildungsberichts heute einen Anteil von 27 Prozent an allen Neuanfänger/innen voll qualifizierender beruflicher Ausbildungen aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010).

chancen für Frauen deutlich geringer als in dualen Männerberufen und in geschlechtsintegrierten Berufen. Daher sollten Frauen sich häufiger als Männer auf Ausbildungsberufe im dualen System orientieren, die eher nicht direkt mit dem Hauptschulabschluss erreichbar sind, sondern de facto einen mittleren Abschluss erfordern.

Die folgenden Fragen stehen im Zentrum der Arbeit. Welche Rolle spielen Berufswünsche für Bildungsentscheidungen? Inwieweit beeinflusst der Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule die Ausbildungschancen, insbesondere die Chancen auf Ausbildungen in einem attraktiveren Ausbildungssegment? Wo bestehen bei beiden Zusammenhängen Unterschiede zwischen Frauen und Männern? Um diesen Fragen von Ursachen und Folgen des Bildungserwerbs und diesbezüglichen Geschlechterunterschieden nachzugehen, wird wie folgt vorgegangen.

In der Gruppe der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss wird untersucht, ob Frauen im Vergleich zu Männern attraktivere Ausbildungen im Schulberufssystem und im mittleren bis oberen Segment des dualen Systems anstreben. Versuchen sie in der Folge, den mittleren Abschluss in berufsvorbereitenden Bildungsgängen oder im allgemeinbildenden Schulsystem zu erreichen? Der mittlere Abschluss stellt eine formale oder informale Voraussetzung für diese Ausbildungen dar. Insbesondere die „Umwege“ über berufsvorbereitende Bildungsgänge könnten auch zu längeren Übergangsdauern führen. Wenn Jugendliche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem suchen und nicht nach einer Ausbildung im dualen System, könnte dies zu vergleichsweise selteneren Übergängen in vollqualifizierende Ausbildung führen. Ein Argument der Arbeit bezieht sich demnach auf Prozesse der *Selbstselektion* in die Suche nach attraktiveren Ausbildungen. Ansprüche an berufliche Ausbildung spielen demnach eine Rolle für die Entscheidung für weitere Bildung.

Es ist dabei zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Bildungswege von Frauen und Männern mit unterschiedlichen *Kompositionen* (im Hinblick auf Noten, nicht-kognitive Fähigkeiten und familiären Unterstützungsressourcen) in den Gruppen der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 und nach Klasse 10 einhergehen. Kompositionen kommen als mögliche Erklärung geschlechtstypischer Ausbildungschancen in Betracht. Ressourcenkompositionen können in beiden Bildungsgruppen Prozesse der *Verdrängung* (Solga, 2005), d. h. des Ausschlusses von Jugendlichen auf Basis von erfahrungsbasierten Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Produktivität von sozialen Gruppen, nach sich ziehen. Des Weiteren können sie eine relativ stärkere *soziale Verarmung* (Solga, 2005), d. h. geringere familiäre Unterstützungsressourcen durch geringer ausgestattete soziale Netzwerke bedeuten. Insofern ist es wichtig zu wissen, ob

sie eine Quelle von Ungleichheit darstellen oder eben gerade keine Rolle für ungleiche Ausbildungschancen spielen.

Der Erwerb des mittleren Abschlusses wurde bisher als wichtiges Mittel für das Erreichen der gewünschten Ausbildungsberufe dargestellt. Der mittlere Abschluss kann innerhalb und außerhalb der allgemeinbildenden Schule erworben werden und der Erwerb an der Hauptschule spielt eine zunehmende Rolle. Der dritten Frage der Arbeit, die sich auf die Verbesserung der Ausbildungschancen durch den Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule bezieht, kommt auch vor dem Hintergrund der Struktur des deutschen Bildungssystems eine besondere Bedeutung zu. So ist es für seine hohe Stratifikation, d. h. die frühe Verteilung von Schüler/innen auf viele unterschiedliche Schulformen, die sozial ungleichen Bildungschancen und die enge Kopplung zwischen Bildung und Erwerbsposition bekannt (Allmendinger, 1989; Baumert & Schümer, 2001; Müller-Benedict, 2007; Müller & Shavit, 1998). Das System der beruflichen Ausbildung gilt zwar international immer noch als besonders integrationsfähig, zugleich sind aber die Chancen von Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss, direkt nach der Schule eine vollqualifizierende Ausbildung zu beginnen, in den letzten zwei Jahrzehnten gesunken (Kleinert & Jacob, 2012, S. 225-228; Protsch, 2014, S. 116). Im Jahr 2012 begann unter den Neuzugängen zum beruflichen Ausbildungssystem nur ein Anteil von 57 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und 27 Prozent der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss eine vollqualifizierende Ausbildung, die anderen mündeten in Bildungsgänge des Übergangssystems ohne beruflichen Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 277).⁶

Die starke Verbindung von einer einerseits herkunftsbefindenden Entscheidung für die Hauptschule und andererseits einem schwierigen Übergang in Ausbildung, könnte nun theoretisch durch die Option, an der Hauptschule den mittleren Abschluss zu erwerben, gelockert werden. Die Entkopplung von Schulabschluss und Schulform im Bildungssystem hat für Hauptschulen eine zunehmende Bedeutung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 71; Köller,

⁶ Auch die Verringerung der Zahl der Schulabgänger/innen und die verstärkte Sorge von Betrieben, geeignete Auszubildende zu finden, hat die Situation für diese Jugendlichen in den letzten Jahren nicht wesentlich verbessert (ebd.). Selbst in Bundesländern, in denen die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss vergleichsweise günstig ausfielen, ist der Anteil der Jugendlichen mit vollqualifizierenden Ausbildungen an allen Neuzugängen in die berufliche Bildung zwischen 2008 und 2013 auf ein deutlich niedrigeres Niveau gesunken (Bertelsmann Stiftung, 2016). Dies ist vor allem deshalb problematisch, weil eine abgeschlossene Ausbildung in Deutschland besonders stark und seit den 80ern zunehmend das Arbeitslosigkeitsrisiko verringert (Giesecke & Heisig, 2010; Kleinert & Jacob, 2012). Die Beschäftigung in qualifizierten Arbeitsplätzen wird durch sie erst ermöglicht (Solga, 2002).

2013). So wurden in Bayern Hauptschulen in Mittelschulen mit Mittlerem-Reife-Zug umgewandelt, und in Baden-Württemberg wurden Werkrealschulen eingeführt, die zur mittleren Reife führen sollen. Im Jahr 2012 haben in Deutschland 28 Prozent der Hauptschulabgänger/-innen einen mittleren Abschluss an der Hauptschule erworben (Statistisches Bundesamt, 2013, eigene Berechnungen).⁷ Es stellt sich die Frage, ob der Übergang in Ausbildung durch diese Option tatsächlich besser gelingt. Dabei ist es nicht selbstverständlich, dass sich durch den mittleren Schulabschluss im Vergleich zum Hauptschulabschluss nach Klasse 10 die Ausbildungschancen verbessern. So könnte allein der Besuch der Hauptschule unabhängig vom Schulabschluss bereits zum Anlass genommen werden, von einer unzureichenden Leistungsfähigkeit auszugehen. Das Ausmaß der Chancenverbesserung hängt somit u. a. davon ab, inwiefern die Schulform ein Kriterium in Bewerbungsprozessen darstellt, das zusätzlich zum Schulabschluss herangezogen wird. Damit kommen u. a. verstärkt Prozesse der *Fremdselektion* in den Blick. Aber auch die Zusammenhänge zwischen mittlerem Abschluss und beruflicher Selbstselektion und mittlerem Abschluss und sozialer Verarmung sind hier zu diskutieren. Wie stark verändern sich z. B. die sozialen Netzwerkressourcen der Jugendlichen mit dem Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule?

Da nicht alle Ausbildungsberufe die gleichen Beschäftigungschancen bieten, soll konkret Folgendes untersucht werden: Wie stark begünstigt der Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule im Vergleich zum Hauptschulabschluss nach Klasse 10 den Zugang zu attraktiverer Ausbildung? Erhöht er die Chancen von Frauen, eine attraktivere Ausbildung zu erzielen, stärker als dies bei Männern der Fall ist? Gerade in denjenigen Ausbildungsberufen im unteren Segment, zu denen Jugendliche mit Hauptschulabschluss noch einen relativ guten Zugang haben, sind Risiken wie z. B. ausbildungsadäquate Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit vergleichsweise hoch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 182; Protsch, 2014, S. 118 f.). Es könnte insbesondere für Frauen von besonderer Bedeutung sein, den mittleren Abschluss an der Hauptschule erwerben zu können. Sie könnten damit die höheren schulischen

⁷ Der Anteil bezieht sich nicht auf einen Geburtsjahrgang, sondern auf alle Abgänger/-innen einschließlich der 9. Klasse und der 10. Klasse. Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern mit Hauptschulweig im Grad der Entkopplung von Schulabschluss und Schulform. Im Jahr 2012 haben in Niedersachsen 40 Prozent der Hauptschulabgänger/-innen den mittleren Abschluss erworben, in Nordrhein-Westfalen 34 Prozent, in Bayern 27 Prozent, in Baden-Württemberg 25 Prozent, in Hessen 9 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2013, eigene Berechnungen). Zu den bundeslandspezifischen Gelegenheitsstrukturen beim mittleren Abschluss wie z. B. Prüfungsmodalitäten vgl. Kühn (2013) und Schuchart (2007). Zur sozialen Selektivität von Aufwärts- und Abwärtsselektivität vor und nach dem ersten Schulabschluss im gesamten Bildungssystem (Henz, 1997a, 1997b; Hillmert & Jacob, 2005; Jacob & Tieben, 2009).

Voraussetzungen im Schulberufssystem erfüllen und die niedrig entlohnten Ausbildungen im dualen System, die Hauptschülerinnen direkt offenstehen, vermeiden.

Mit der Untersuchung dieser Fragen leistet die Arbeit theoretische und empirische Beiträge zur Forschung zu Übergängen von der Schule in die berufliche Ausbildung, zur Genderforschung, zur Bildungssoziologie und zur Soziologie sozialer Ungleichheit. So wird ein theoretischer Rahmen für die Analyse des Bildungserwerbs gegen Ende des Hauptschulbesuchs und der Ausbildungschancen von Frauen und Männern in verschiedenen Ausbildungssegmenten entworfen. Dieser Rahmen entsteht durch die Kombination von Erklärungsansätzen zu horizontalen und vertikalen Unterschieden zwischen Berufspositionen in geschlechts- und bildungssegmentierten Arbeits- und Ausbildungsmärkten und Ansätzen zur Erklärung der Benachteiligung von Geringqualifizierten. Der theoretische Rahmen ermöglicht es, in dieser Arbeit erstmals systematisch für Frauen und Männer zu diskutieren und empirisch zu untersuchen, welche neuen Ausbildungschancen und welche Grenzen der Chancenverbesserung mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule einhergehen. Neben der Differenzierung nach Ausbildungssegmenten unterscheidet sich die Arbeit von vielen anderen Studien zu Ausbildungschancen dadurch, dass vollqualifizierende Ausbildungen im Schulberufssystem, die eine wichtige Rolle bei der Berufswahl auch für diejenigen Frauen spielen könnten, die die Hauptschule besuchen, in der theoretischen Diskussion und empirischen Analyse einbezogen werden. Der konkrete Berufswunsch, der z. B. auch im pflegerischem und erzieherischem Bereich liegen kann, ist dabei als mögliche motivierende Einflussgröße für Bildungsentscheidungen gegen Ende der Hauptschulzeit bisher nicht untersucht worden. Entsprechend sind mögliche Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Wirkung dieses Berufswunsches auf Bildungsentscheidungen bisher nicht bekannt. Gleichwohl baut die Arbeit auf einer Reihe von theoretischen und empirischen Arbeiten auf.

Theoretische Bezugspunkte

Um die zentralen Fragen der Arbeit zu beantworten, werden zunächst theoretische Ansätze herangezogen, die auf der Makroebene das Optionsspektrum von Frauen mit Hauptschulabschluss erklären. Hier beeinflussen einerseits Geschlechterstereotype und die Geschlechtslabel von Berufen die Berufswünsche von Frauen. In der Folge beziehen sich die Berufswünsche von Frauen und Männern vor allem auf Berufe, die gesellschaftlich als geschlechtsadäquat wahrgenommen werden. Um die Motivationen von Hauptschülerinnen zu verstehen, sind allerdings auch vertikale Unterschiede innerhalb der Gruppe derjenigen Berufe, die zu hohem Anteil von Frauen

ausgeübt werden, in den Blick zu nehmen. Dafür eignet sich der Ansatz der Arbeitsmarktsegmentation (Sengenberger, 1987). Mit ihm lassen sich Positionen mit geringer berufsfachlicher Schließung im Jedermanns Arbeitsmarkt von berufsfachlich geschlossenen und betrieblich geschlossenen Positionen unterscheiden. Des Weiteren kann mit dem Ansatz der kulturellen Entwertung zwischen der Entwertung von bestimmten als „weiblich“ geltenden Tätigkeiten wie „Verkaufen“ und „Reinigen“ und anderen als „weiblich“ geltenden Tätigkeiten wie „Pflegen“ und „Erziehen“, die in geringerem Maße einer Entwertung unterliegen, differenziert werden (Liebeskind, 2004). Diese anderen Tätigkeiten mögen im Vergleich zu Tätigkeiten von Männern mit gleichem Schulbildungsniveau geringer bewertet und entlohnt sein und somit asymmetrische Verhältnisse in bildungshomogenen Partnerschaften oder in den betrieblichen hierarchischen Beziehungen reproduzieren (z. B. zwischen Krankenpfleger/in und Arzt/in). Aber sie schließen den Erwerb eines eigenständigen Einkommens auf lange Sicht nicht aus. Diese Differenzierungen sind notwendig, um die spezifische Situation von Hauptschülerinnen zu verstehen. Krüger (1991) hat Ansätze des Lebensverlaufs (Mayer, 1990, 2001) um eine Perspektive ergänzt, nach der geschlechtstypische Lebens(ver)läufe⁸ institutionell hergestellt werden. Ihre These ist, dass durch die Segmentierung des Ausbildungssystems - in duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem – komplementäre, familienzentrierte und marktzentrierte Lebensverläufe produziert werden. In Anlehnung an Krüger lassen sich Ausbildungsberufe danach unterscheiden, ob sie zu einem späteren Zeitpunkt im Leben mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Abhängigkeit führen (sei es von einem einkommensstärkeren Partner, sei es von staatlichen Leistungen), und solchen Berufen, die ein eigenes Einkommen ermöglichen. Es geht somit um Arbeitsbedingungen und Löhne, die einerseits Alternativrollen, sofern man sie sich leisten kann, attraktiv werden lassen, und mit denen andererseits die Rolle der Familienernährerin, ob nun gewünscht oder unfreiwillig übernommen, schwer auszufüllen ist. Bestimmte Berufe ermöglichen maximal Zuverdienst-Positionen. Sie reproduzieren die soziale Kategorie Geschlecht. Aus der Perspektive von Hauptschüler/innen ist allerdings weniger die Segmentierung des Ausbildungssystems in unterschiedliche Organisationsformen, sondern die Ebene der Berufe zentral. Die gleichzeitige Segmentierung des Ausbildungssystems nach schulischem Vorbildungsniveau und Geschlecht ist für sie ausschlaggebend.

Das geringe Optionsspektrum von Frauen mit Hauptschulabschluss steht Ansprüchen der Frauen an die Attraktivität der beruflichen Ausbildung gegenüber. Diese Ansprüche werden in dieser Arbeit daran festgemacht, dass sich die Hauptschülerinnen mit ihren Berufswünschen

⁸ Sie verwendet die Begriffe Lebenslauf und Lebensverlauf synonym (Solga, Berger & Powell, 2009, S. 44).

nicht vorrangig an Berufen orientieren, die direkt mit dem Hauptschulabschluss erreichbar sind und somit nicht vollständig einer Optionslogik entsprechen. Es werden, ob nun bewusst oder unbewusst, Berufe vermieden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit kein existenzsicherndes Einkommen ermöglichen. An dem Konflikt zwischen Optionen und Ansprüchen setzt die erste Teilfrage diese Arbeit an. Dieses Spannungsverhältnis könnte zu einem geschlechtstypischen Such- und Entscheidungsverhalten, d. h. zu Prozessen der Selbstselektion in die Suche nach attraktiver Ausbildung führen. Eine Lösung für das Spannungsverhältnis, liegt potentiell für einen Teil von Hauptschüler/innen darin, den mittleren Abschluss an der Hauptschule zu erwerben.

Zur Untersuchung der Bildungswege und Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen spielen Erklärungsansätze zur Benachteiligung von Geringqualifizierten, die von Solga (2005) herausgearbeitet wurden, eine zentrale Rolle. Sie werden auf die Situation von Jugendlichen am Ende der Hauptschulzeit, die vor Bildungs- und Ausbildungsentscheidungen stehen, übertragen. Die Stigmatisierungsthese wird hier unter dem Begriff der beruflichen Selbstselektion, insbesondere hinsichtlich der Identitätsbildung (Mead, 1968), in den Blick genommen. Die These der sozialen Verarmung beruht auf Ansätzen zu sozialen Netzwerken (Granovetter, 1973; Lin, 1999; Tilly, 1998). Die Verdrängungsthese basiert u. a. auf der Signaling-Theorie (Spence, 1973) und dem Vakanzkettenmodell (Sørensen, 1983; Thurow, 1978), und die Diskreditierungsthese geht auf sozialpsychologische Befunde zu Minderheiten (Jones, et al., 1984, S. 92) und Überlegungen zur Verbindung von Gruppengröße und Herstellung des Status einer sozialen Minderheit als Abweichung von der Norm (Goffman, 1974; Solga, 2008) zurück. Der Rückgriff auf diese Erklärungsansätze erlaubt es, Bildungszertifikate und Schulformen in ihrer Signalfunktion (Verdrängungsthese) und als soziale Konstruktion von Bildungsstandards (Diskreditierungsthese) in den Blick zu nehmen, sie in ihrer identitätsprägenden Rolle zu untersuchen (Stigmatisierungsthese) und Schulformen als soziale Verkehrsräume zu verstehen (These der sozialen Verarmung).

Vor dem Hintergrund von Geschlechterstereotypen, der Geschlechtssegregation des Ausbildungssystems und der Benachteiligungsmechanismen werden differenzierte Erwartungen für Frauen und Männern zu den zentralen Fragen der Arbeit abgeleitet. Für die erste Frage nach der Rolle von beruflichen Aspirationen für Bildungsentscheidungen und möglichen Geschlechterunterschieden, sind die folgenden theoretischen Bezugspunkte zentral. Ein unterschiedliches Optionsspektrum von Ausbildungsberufen für Frauen und Männern sollte mit unterschiedlichen Berufswünschen, d.h. mit einer unterschiedlichen beruflichen Selbstselektion einhergehen.

Nimmt man eine grundlegende Zweck-Mittel-Rationalität an, lassen sich daraus unterschiedliche Bildungsstrategien im Rahmen vorgegebener Bildungsoptionen ableiten. Als Folge hiervon können unterschiedliche Kompositionen bei Frauen und Männern in verschiedenen Bildungsgruppen entstehen, an die sich wiederum Mechanismen der Verdrängung und der sozialen Verarmung anschließen können. Der zweiten zentralen Frage der Arbeit nach den Folgen des Erwerbs des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule für die Ausbildungschancen wird dadurch nachgegangen, dass systematisch diskutiert wird, inwiefern Mechanismen der Benachteiligung der Geringqualifizierten durch den Erwerb des mittleren Schulabschlusses abgemildert werden. Wie verändern sich Mechanismen der beruflichen Selbstselektion, soziale Verarmung, Verdrängung und Diskreditierung mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses? Mit der Berücksichtigung der Segmentierung des Berufsbildungssystems gleichzeitig nach Geschlecht und Bildung kann abgeleitet werden, inwiefern Unterschiede zwischen Frauen und Männern hier zu erwarten sind.

Die Arbeit kann auf den folgenden bisherigen empirischen Befunden aufbauen und zugleich werden mit der Darlegung bisheriger Befunde Forschungslücken sichtbar. Die Darstellung ist gegliedert nach Befunden zu beruflichen Aspirationen, Bildungsentscheidungen und zur Bedeutung des mittleren Abschlusses an der Hauptschule für Ausbildungschancen.

Bisherige empirische Befunde zu beruflichen Aspirationen und Bildungsentscheidungen

Ein höheres Aspirationsniveau der Berufswünsche von Frauen im Vergleich zu Männern in der Gruppe der Hauptschüler/innen hat Dombrowski (2015) anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels aufgezeigt. In ihrer Analyse stellt die Herausbildung „realistischer“ Berufswünsche, d. h. hier von Berufswünschen, die mit dem Hauptschulabschluss gut zu erreichen sind, das zu erklärende Phänomen dar. Die Studie bezieht sich auf Jugendliche, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen wollen. Da sich auch unter den Jugendlichen, die die Schule verlassen wollen, hohe berufliche Aspirationen finden lassen, gehen hohe berufliche Aspirationen offenbar nicht vollständig mit einem weiteren Besuch der allgemeinbildenden Schule einher. Damit ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass sie zu einer häufigeren Planung des Erwerbs eines mittleren Schulabschlusses *außerhalb* der allgemeinbildenden Schule führen. Des Weiteren können in der Gesamtgruppe der Jugendlichen, einschließlich derjenigen, die weiter die Schule besuchen, höhere berufliche Aspirationen zu einer häufigeren Planung eines weiteren allgemeinbildenden Schulabschlusses beitragen.

Einige empirische Befunde sprechen dafür, dass sich Hauptschülerinnen häufiger als Hauptschüler für einen weiteren Schulbesuch entscheiden. Es planen nach den Analysen auf Basis

des DJI-Hauptschulpanels deutlich mehr Mädchen als Jungen im März des Jahres, in dem die Pflichtschulzeit endet, weiter zur Schule zu gehen (35 Prozent vs. 23 Prozent), und es befinden sich auch nach dem Ende der Pflichtschulzeit im November etwas mehr Mädchen als Jungen weiter in der Schule (40 Prozent vs. 32 Prozent) (Reißig, Gaupp & Lex, 2008). Unabhängig von anderen Merkmalen, wie z. B. Noten, zeigt sich, dass Frauen signifikant häufiger als Männer weiter die Schule besuchen, wenn sie die Pflichtschulzeit beendet haben (Buhr & Müller, 2008). Der Anteil derjenigen Frauen, die an der Hauptschule einen mittleren Abschluss erwerben, ist in Deutschland mit 27 Prozent aller Schulabgänger/innen etwas höher als der Anteil der Männer mit 23 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2012).

Studien, die sich mit der Erklärung der geschlechtstypischen Bildungsentscheidung beim Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule befassen (Fend, 2006; Schuchart, 2009), haben bisher nicht den konkreten Berufswunsch als Motivationsquelle für den Bildungserwerb untersucht. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein höheres Aspirationsniveau bei Frauen im Vergleich zu Männern als erklärendes Phänomen für die geschlechtstypische Bildungsentscheidung berücksichtigt werden.

Eberhard, Beicht, Krewerth und Ulrich (2013, S. 43) untersuchen u. a. den Einfluss von Geschlecht auf den gewünschten Bildungs- bzw. Berufsweg im Sinne des Wunsches nach dualer Ausbildung, nach nicht-dualer Ausbildung, nach einem weiteren Schulbesuch oder dem Wunsch, sonstiges zu tun. Frauen wünschen sich häufiger als Männer eine Ausbildung im Schulberufssystem statt einer Ausbildung im dualen System. Dies zeigt sich auf Basis der repräsentativen BIBB-Übergangsstudie 2011 in der Gruppe der Nicht-Studienberechtigten. Deskriptiv differenzieren sie auch zugleich nach den Merkmalen Geschlecht und Schulabschluss. Frauen mit Hauptschulabschluss hegen seltener als Männer mit Hauptschulabschluss den vorrangigen Wunsch nach einer Ausbildung im dualen System (statt nach einem weiteren Schulbesuch, einer Ausbildung im Schulberufssystem, einer Beamtenausbildung oder dem Besuch eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs). Aber auch im Vergleich zu Frauen mit mittlerem Schulabschluss weisen Frauen mit Hauptschulabschluss seltener den Wunsch nach einer Ausbildung im dualen System auf. Zudem sind es eher Jugendliche mit schlechteren Noten, die den vorrangigen Wunsch nach einer Ausbildung im dualen System äußern. Damit liegen zwar Hinweise zu höheren beruflichen Aspirationen von Frauen im Vergleich zu Männern vor, die BIBB-Übergangsstudie eignet sich jedoch nicht um die Entscheidungen zum weiteren Schulbesuch oder dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses an beruflichen Schulen in Klasse 9 nachzuzeichnen. Es handelt sich um Retrospektivdaten, bei denen der Schulabschluss bei Ver-

lassen einer Schulform erhoben wird. Im Unterschied dazu zieht diese Arbeit das SOFI-Hauptschul-Panel heran, bei dem Jugendliche ab der achten Klasse zum Teil halbjährlich befragt wurden, so dass die Entscheidung für den weiteren Schulbesuch auch bei weiterem Verbleib auf der Schulform abgebildet werden kann.

In Bezug auf Geschlechterunterschiede beim Übergang in Ausbildung, zeigt sich, wie auch von Beicht und Ulrich (2008) anhand der BIBB-Übergangsstudie 2006 nachgewiesen, dass die Suche nach betrieblichen Ausbildungen nach BBiG/HWO sowie die Suche nach nicht-betrieblichen Ausbildungen nach BBiG/HWO für Frauen seltener als für Männer erfolgreich verläuft. Bei der Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem sind Frauen zwar erfolgreicher als Männer, insgesamt resultieren aber für den Übergang in Ausbildung (unabhängig von der Form der Ausbildung) signifikant geringere Chancen für Frauen. Es handelt sich somit auch um eine der wenigen Studien, die Ausbildungen im Schulberufssystem überhaupt als vollqualifizierende Ausbildung mit einbeziehen. In bisherigen Untersuchungen zum Ausbildungsübergang wurden die Analysen häufig auf Ausbildungen im dualen System eingeschränkt. Offen bleibt in der Studie von Eberhard, et al. (2013) allerdings die Frage, welche Unterschiede bezüglich der Ausbildungschancen zwischen der Suche nach Ausbildungen im dualen System und der Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem bestehen. Es wird getrennt für die jeweiligen Suchrichtungen der Einfluss des Geschlechts auf die Ausbildungschancen analysiert und nicht getrennt nach Geschlecht der Einfluss der Suchrichtung auf die Ausbildungschancen. Darüber hinaus könnten sich bei einer Differenzierung nach Schulabschlüssen unterschiedliche Ergebnisse der Geschlechterungleichheit für Jugendliche mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen zeigen. Anders als in der Studie von Eberhard, et al. (2013) werden in der hier vorgelegten Arbeit sowohl die Rolle unterschiedlicher Suchrichtungen für die Ausbildungschancen als auch der Einfluss der Suchrichtung auf den Ausbildungszugang dezidiert für Jugendliche mit Hauptschulabschluss untersucht.

Zwei Untersuchungen gehen der Rolle von Berufswünschen für Ausbildungschancen nach. Diehl, Friedrich und Hall (2009) untersuchen den Berufswunsch als erklärende Einflussgröße für den Übergang in Ausbildungen im dualen System, um Ungleichheiten nach Migrationshintergrund zu erklären. Dabei umfasst die Datenbasis Jugendliche mit unterschiedlichen Schulabschlussniveaus. Sie beziehen allerdings nur diejenigen Jugendlichen ein, die den Wunsch nach einer Ausbildung im dualen System hatten. Im Unterschied dazu werden in der hier vorgelegten Arbeit zusätzlich auch Ausbildungen im Schulberufssystem berücksichtigt. Sie unterscheiden zwischen den Folgen einer beruflichen Orientierung auf anspruchsvolle/sonstige Pro-

duktionsberufe und den Folgen des Wunsches nach einem anspruchsvollen/sonstigen Dienstleistungsberuf. Bei Männern treten häufiger Übergänge auf, wenn ein anspruchsvoller/sonstiger Produktionsberuf anstelle eines anspruchsvollen Dienstleistungsberufs gewählt wird. Bei den Frauen spielt der Berufswunsch hingegen kaum eine Rolle. In den nach Geschlecht getrennten Analysen wurde auch der Schulabschluss berücksichtigt. Beicht und Walden (2014) setzen das Schulbildungsniveau von registrierten Ausbildungssuchenden und das durchschnittliche Vorbildungsniveau ihres Bewerbungsberufes ins Verhältnis. Ein Bewerbungsberuf, in dem das durchschnittliche Anspruchsniveau oberhalb des erreichten Schulbildungsniveaus liegt, geht mit geringeren Ausbildungschancen einher als ein Bewerbungsberuf, in dem das durchschnittliche Anspruchsniveau unterhalb des erreichten Schulabschlussniveaus liegt. Im Unterschied zu den letztgenannten Studien wird mit der vorliegenden Arbeit die Perspektive eingebracht, dass Jugendliche, die höhere berufliche Aspirationen aufweisen, Umwege in Kauf nehmen könnten, um den angestrebten Beruf zu erreichen. Die nach Geschlecht unterschiedlichen Aspirationsniveaus werden als Erklärung für Geschlechterungleichheit vorgeschlagen und empirisch untersucht. Anders als in beiden Studien werden auch vollqualifizierende Ausbildungen im Schulberufssystem in die abhängige Variable einbezogen und die Suchrichtungen, d. h. die Suche nach Ausbildungen im dualen System oder Ausbildungen im Schulberufssystem, als erklärende Variable mit einbezogen.

Die Rolle von beruflichen Aspirationen für Bildungswege ist eine der zentralen Fragen der Arbeit. Die weitere daran anschließende Frage ist, ob sich mit dem Erwerb eines höheren Schulabschlusses die Verwirklichung höherer beruflicher Aspirationen umsetzen lässt. Es geht um die Rolle des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule für die Chance auf eine Ausbildung jenseits des unteren Ausbildungssegments. Daher werden im Folgenden Befunde präsentiert, die für diese Frage relevant sind.

Bisherige empirische Befunde zur Rolle des mittleren Abschlusses an der Hauptschule für Ausbildungschancen

Die Verwertungschancen eines mittleren Abschlusses, der an der Hauptschule erworben wurde, sind bisher kaum untersucht. Empirische Analysen zum Ausbildungszugang berücksichtigen meist das Schulabschlussniveau ohne zu unterscheiden, auf welcher Schulform der Schulabschluss erworben wurde (Beicht & Ulrich, 2008; Eberhard, et al., 2013; Protsch, 2014). In der Gruppe der Jugendlichen mit mittlerem Abschluss sind somit sowohl Schüler/innen von Real-

schulen, bzw. Realschulzweigen, als auch Schüler/innen von Hauptschulen, bzw. Hauptschulzweigen, vertreten. Ergebnis all dieser Untersuchungen ist, dass der mittlere Abschluss die Chancen, eine Ausbildung zu beginnen, verbessert.

Im Unterschied dazu untersucht Schuchart (2011) auf Basis der *BIBB-Übergangsstudie 2006* den Einfluss des mittleren Abschlusses im Vergleich zum Hauptschulabschluss auf den Ausbildungszugang und den Zugang zu statusmittleren dualen Berufen bei Jugendlichen, die als ersten Abschluss einen Hauptschulabschluss erreichen. In der Studie wird der erste Schulabschluss erhoben, indem beim ersten Beenden einer Schulform nach dem Schulabschluss gefragt wird. Es kann sich daher bei der Vergleichskategorie auch um verbesserte Hauptschulabschlüsse oder den Hauptschulabschluss nach Klasse 10, d. h. nach dem ersten Schulabschluss, handeln. Der mittlere Abschluss wurde dabei vorwiegend in berufsvorbereitenden Bildungsgängen, aber auch in der allgemeinbildenden oder beruflichen Schule (z. B. Abendschulen), nachgeholt. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich durch das Nachholen des mittleren Schulabschlusses der Anteil der Jugendlichen mit Ausbildung nicht erhöht. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine besondere Vergleichskategorie der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss handelt. Sie kann auch verbesserte Schulabschlüsse bzw. den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 einschließen. Dabei wurde die Dauer bis zum Ausbildungseintritt auch die Zeit, die für das Nachholen des Abschlusses gebraucht wurde, nicht eingerechnet.⁹

Für das Nachholen eines Hauptschulabschlusses zeigt Solga (2004, S. 53f.) auf Basis der Lebensverlaufsstudie bei Jugendlichen, die am Ende der (Pflicht-)Schulzeit keinen Hauptschulabschluss erreicht haben, dass sich die Risiken auf Ausbildungslosigkeit mit dem Nachholen des Schulabschlusses verringern. Jedoch gleichen sie nicht den Risiken von Jugendlichen, die am Ende der (Pflicht-)Schulzeit einen Hauptschulabschluss erreicht haben und diesen zum Teil später verbesserten. Auf Basis der Studie „Arbeiten und Leben im Wandel“ (ALWA) kommen Kleinert und Jacob (2012) zu dem Schluss, dass nachgeholte Schulabschlüsse bis Mitte der 1980er Jahre die Ausbildungschancen verbesserten. Sie vergleichen Kohorten in Westdeutschland. In der nachfolgenden Kohorte der Schulabsolventen zwischen 1995 und 2005 besteht der

⁹ Die ULME-II-Studie (Lehmann, Seeber & Hunger, 2006) zeigte Unterschiede in den Lernständen zwischen Jugendlichen, die in Hamburg in teilqualifizierenden Bildungsgängen nach 2 Jahren den mittleren Abschluss erlangen, und Jugendlichen an Hamburger Realschulen auf. So nahmen bei den Schülern/innen an teilqualifizierenden Berufsfachschulen die Unterschiede zu den Lernständen von Jugendlichen an Realschulen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im Verlauf des Bildungsgangs zwar ab, es kam jedoch nicht zu einer vollständigen Angleichung. Zum Ende der teilqualifizierenden Bildungsgänge lag z. B. das Niveau in Mathematik bei 53 Prozent der Jugendlichen unterhalb der Durchschnittsniveaus Hamburger Realschulen (Lehmann, et al., 2006, S. 67).

positive Einfluss des nachgeholt Schulabschlusses nicht mehr. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Zeit, ab der die Dauer bis zum Eintritt in eine Ausbildung gemessen wird, mit dem Ende der ersten ununterbrochenen Schullaufbahn, einschließlich dem Besuch beruflicher Schulen, an denen allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden, beginnt. Im Unterschied dazu sollen mit der vorliegenden Arbeit die Ausbildungschancen von Jugendlichen, die einen mittleren Abschluss an der Hauptschule erwerben, mit Jugendlichen, die nach Klasse 10 den Hauptschulabschluss erwerben, verglichen werden. Der interessierende mittlere Abschluss ist hier somit kein nachgeholt Abschluss, sondern der Abschluss beim Verlassen der Hauptschule nach Klasse 10.¹⁰

Welche Befunde liegen in Bezug auf die Verbesserung des Zugangs in ein attraktiveres Ausbildungssegment vor? Eine deskriptive Analyse von Schuchart (2007) unterscheidet den Einfluss des mittleren Abschlusses differenziert nach den Schulformen Hauptschule und Realschule. Ihre deskriptiven Analysen zu der Verbesserung von Chancen auf attraktive duale Ausbildungsberufe in Nordrhein-Westfalen und Bayern weisen darauf hin, dass Jugendliche mit mittlerem Abschluss an der Hauptschule im Vergleich zu Jugendlichen mit Hauptschulabschluss stärker in attraktiveren dualen Berufen vertreten sind (2007, S. 394).^{11 12} Im Unterschied zu der Studie von Schuchart werden in der Analyse dieser Arbeit zusätzlich vollqualifizierende Berufe im Schulberufssystem einbezogen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass hier auch der Übergang in Ausbildung als Selektionsprozess betrachtet wird. Nicht zuletzt ermöglichen die hier genannten Daten die Berücksichtigung möglicher Kompositionsunterschiede zwischen den Jugendlichen in Bezug auf kognitive Fähigkeiten und soziale Herkunft, die für die

¹⁰ Jugendliche, die nach der 9. Klasse den Hauptschulabschluss erwerben und die Schule verlassen, werden nicht einbezogen, da in einem Bundesland, in dem die meisten Hauptschülerinnen die 10. Klasse besuchen, die Jugendlichen, die bereits nach der 9. Klasse die Schule verlassen, über deutlich geringere Ressourcen verfügen. Die Auswirkung des mittleren Schulabschlusses könnten kaum von den Auswirkungen der geringeren Ressourcen unterschieden werden.

¹¹ Dies gilt auch im Bundesland Bayern, in dem die Voraussetzungen für den Erwerb des mittleren Abschlusses besonders anspruchsvoll sind.

¹² Empirische Analysen zur Entkopplung von Schulabschluss und Schulform untersuchen vor allem Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen, die das Abitur an unterschiedliche Schulformen erworben haben und stellen eine Hierarchisierung der Abschlüsse nach Leistung fest (Köller, Baumert & Schnabel, 1999; Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007; Trautwein, Neumann, Nagy, Lüdtke & Maaz, 2010; Watermann & Baumert, 2000; Watermann, Nagy & Köller, 2004). Aber auch bei Abiturient/innen ist bisher kaum erforscht, ob der Besuch unterschiedlicher Schulformen auch Konsequenzen für den Übergang in Studium oder Ausbildung hat. Die explorative Studie von Harney, Voss und Weituschet (2004) ist etwas stärker auf den Gegenstand der Ausbildungschancen bezogen. Sie stellen für Absolvent/innen mit Fachhochschulreife, die vor allem von Berufskollegs kommen, im Vergleich zu Jugendlichen mit Abitur einen geringeren Erfolg in Auswahltests eines Kreditinstituts fest. Dies legt geringere Ausbildungschancen nahe.

gefundenen Unterschiede zwischen Bildungsgruppen ausschlaggebend sein können. In der bereits genannten Studie von Schuchart (2011) zu der Rolle eines mittleren Schulabschlusses, der in einem berufsvorbereitenden Bildungsgang oder in einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule erworben wurde, zeigt sich im Vergleich zum Hauptschulabschluss eine Tendenz zu verbesserten Übergangschancen in ein statushöheres Ausbildungssegment des dualen Systems (gemessen am sozioökonomischen Status mit dem International Socioeconomic Index of Occupational Status (ISEI)). Obwohl die Segmentierung des Ausbildungssystems entlang von Bildungsabschlüssen durchaus thematisiert wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Michael Friedrich & Hall, 2007; Hillmert, 2010; Konietzka, 1999; Protsch, 2014; Troeltsch & Walden, 2012; Uhly & Erbe, 2007), unterscheiden die meisten Analysen zu Übergängen in Ausbildung nicht danach, in welches Ausbildungssegment Jugendliche übergehen. Mit der vorliegenden Arbeit soll auch zur Schließung dieser Forschungslücke beigetragen werden, indem die Qualität der Ausbildungsplatzierung spezifiziert wird.¹³

Ziel und Aufbau der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es erstens, mögliche Geschlechterunterschiede bei der Rolle von beruflichen Aspirationen für Bildungswege am Ende der Hauptschulzeit aufzuzeigen. Zweitens sollen die Verbesserungspotenziale durch den Erwerb eines mittleren Bildungsabschlusses an der Hauptschule für die Platzierung im segmentierten Ausbildungssystem erörtert und untersucht werden. Angesichts eines Ausbildungssystems, das nach Geschlecht und Bildung segmentiert ist, soll die Arbeit auf diese Weise zu einem besseren Verständnis der Mechanismen der Selbst- und Fremdselektion bei Frauen und Männern, die am Übergang zwischen Hauptschule und Arbeitsmarkt stehen, beitragen.

Die Arbeit beginnt mit einem theoretischen Teil, der in fünf Abschnitte untergliedert ist. Zunächst wird in *Kapitel 2.1* der makrosoziologische Hintergrund für die Fragestellung dargelegt. Dazu gehören zum einen Geschlechterstereotype zu den Kompetenzen von Frauen und Männern und Geschlechtslabel von Berufen, die die Entwicklung von Berufswünschen von jungen Frauen und Männern auf geschlechtstypische und integrierte Berufe befördern. Zum anderen geht es um die Segmentierung des Ausbildungssystems auf Basis von Bildungszertifikaten. Um die Entscheidungsoptionen von Hauptschüler/innen zu verstehen, werden die vertikalen Attraktivitätsunterschiede innerhalb der von Frauen begonnenen Ausbildungsberufe aufgezeigt und das Optionsspektrum zwischen geschlechtsuntypischen Ausbildungsberufen und

¹³ Vgl. zu diesem Forschungsbedarf auch Solga (2015, S. 5).

unterschiedlich attraktiven geschlechtstypischen Berufen dargelegt. Am Ende des Kapitels wird auf die Herausbildung von Identitäten im Rahmen von Bildungswegen und somit auf Prozesse der beruflichen Selbstselektion eingegangen. Es werden Erwartungen sowohl zum Zusammenhang von Geschlecht und beruflichen Aspirationen an der Hauptschule als auch zum Zusammenhang von Bildungsabschluss und beruflicher Aspiration formuliert. Letzteres ist auch mit dem Blick auf die Frage nach der Möglichkeit der Verbesserung der Zugangschancen durch die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben, relevant.

Kapitel 2.2 behandelt die mögliche Rolle beruflicher Aspirationen für die Entscheidung für den Schulabgang nach Klasse 9 bzw. für den weiteren Besuch der allgemeinbildenden Schule und den Besuch berufsvorbereitender Bildungsgänge, in denen das Erreichen eines mittleren Schulabschlusses möglich ist. Der Wunsch nach attraktiver Ausbildung könnte eine Motivationsquelle für den weiteren Schulbesuch bzw. die Planung des Erwerbs des mittleren Schulabschlusses im Rahmen von berufsvorbereitenden Bildungsgängen darstellen. Zunächst wird in dem Kapitel auf die Rahmenbedingungen des Bildungssystems für den Erwerb des mittleren Abschlusses eingegangen, um das gesetzte Optionsspektrum von Bildungswegen der Jugendlichen aufzuzeigen. Ausgehend von höheren beruflichen Aspirationen von Frauen im Vergleich zu Männern erlaubt dies, Hypothesen zu einem nach Geschlecht unterschiedlichem Bildungsverhalten abzuleiten.

Wenn sich die Selektion in verschiedene Bildungswege bei Frauen und Männern unterscheidet, sollten auch die resultierenden Kompositionen in Bezug auf Ressourcen wie kognitive, non-kognitive Kompetenzen, Bildungserfolge, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen zwischen Frauen und Männern unterschiedlich ausfallen. In *Kapitel 2.3* wird diskutiert, inwiefern unterschiedliche Ressourcenkompositionen von Bildungsgruppen bei Frauen und Männern vorliegen sollten. Ressourcenkompositionen können bei der Besetzung von Ausbildungsstellen zum einen durch eine höhere oder niedrigere Platzierung in der Bewerber/innenschlange und somit über den Verdrängungsmechanismus relevant werden. Zum anderen können geringe soziale Netzwerkressourcen eine Verstärkung des Mechanismus der sozialen Verarmung bedeuten. In Bezug auf die Verbesserungsmöglichkeiten der Chancen für den Zugang zu Ausbildung durch den mittleren Schulabschluss wird hier darauf eingegangen, ob die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule erwerben zu können, Benachteiligung durch soziale Verarmung vermindern sollte.

Mit *Kapitel 2.4* wird unter dem Blickwinkel von Mechanismen der Fremdselektion, der Verdrängung und der Diskreditierung, diskutiert, inwiefern der mittlere Abschluss die Ausbildungschancen verbessern sollte. Neben dem Bildungszertifikat des Schulabschlusses wird die

Schulform als mögliches Signal bzw. Ausschlusskriterium in Bewerbungsverfahren betrachtet und vor dem Hintergrund des nach Bildung und Geschlecht segmentierten Ausbildungsmarktes begründet, warum hier Unterschiede zwischen Frauen und Männern zu erwarten sind.

Eine Zusammenfassung der theoretischen Argumentation wird in *Kapitel 2.5* geliefert.

Kapitel 3 umfasst die empirische Untersuchung der Teilfragen der Arbeit, zu der in den Abschnitten des theoretischen Kapitels Hypothesen abgeleitet wurden.

Zunächst werden die verwendeten Daten und Methoden in *Kapitel 3.1* vorgestellt. Die Analysen basieren sowohl auf dem SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013 ergänzt durch Informationen aus dem Mikrozensus 2009 als auch auf der BIBB-Übergangsstudie 2006.

Bei dem *SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013* handelt es sich um Daten zu niedersächsischen Hauptschüler/innen, die in etwa halbjährlichem Abstand seit der 8. Klasse befragt wurden. Das in Evaluationsprojekten der Bundesagentur für Arbeit entstandene Panel (Solga, et al., 2011; Solga, Kohlrausch, Kretschmann & Fromm, 2010) wurde in einem BMBF-Projekt fortgesetzt. Diese Daten eignen sich insbesondere zur Analyse der Entscheidung zum weiteren Besuch der Hauptschule am Ende der 9. Klasse und zum Erwerb des mittleren Abschlusses im allgemeinbildenden Schulsystem. Sie werden um Informationen aus dem *Mikrozensus 2009* (FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2009) ergänzt, um die Zuweisung von Berufswünschen und Ausbildungsberufen zu Ausbildungssegmenten zu ermöglichen.

Bei der *BIBB-Übergangsstudie 2006* handelt es sich um Daten, die repräsentativ für das Bundesgebiet Deutschland sind (Michael Friedrich, Beicht & Ulrich, 2010). Die untersuchten Jugendlichen erreichten in den Jahren 1997 bis einschließlich 2004 ihren ersten allgemeinbildenden Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule. Der Beobachtungszeitraum im Anschluss an die Schule beträgt mindestens 2 Jahre. Schulabschlüsse werden hier erhoben, indem nach dem erreichten Schulabschluss beim Beenden der Schulform gefragt wird. Daher eignen sich diese Daten nicht für die Analyse von Entscheidungen nach Klasse 9. Allerdings ermöglicht die Verwendung der BIBB-Übergangsstudie es, Geschlechterunterschiede im Suchverhalten und Konsequenzen eines unterschiedlichen Suchverhaltens für den Ausbildungszugang zu analysieren. Unterschiede im Suchverhalten interessieren dahingehend, ob nach Ausbildungen im dualen System oder nach Ausbildungen im Schulberufssystem, die meist Ausbildungen im mittleren bis oberen Ausbildungssegment darstellen, gesucht wird.

In *Kapitel 3.2* stehen der Zusammenhang zwischen Geschlecht und beruflichen Aspirationen und der Zusammenhang zwischen Bildung und beruflichen Aspirationen im Vordergrund. Die Zuordnung des Aspirationsniveaus erfolgt dabei auf Basis des *Mikrozensus 2009* anhand des

Anteils derjenigen Erwerbstätigen, die höchstens einen Hauptschulabschluss aufweisen, gemessen an allen Erwerbstätigen in dem Beruf. Es wird zwischen einem Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment und einem Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment unterschieden. Des Weiteren dient die Suche nach einem Ausbildungsberuf im Schulberufssystem statt der Suche nach einem Beruf im dualen System als Indikator für ein höheres berufliches Aspirationsniveau.

In *Kapitel 3.3* geht es zum einen darum, den Einfluss des beruflichen Aspirationsniveaus auf Bildungspläne zu prüfen. Zum anderen steht die Frage im Mittelpunkt, ob sich der Geschlechterunterschied beim Übergang in vollqualifizierende berufliche Ausbildung auf die Suchrichtung am Ende der Schulzeit zurückführen lässt. Dazu werden sowohl Geschlechterunterschiede bei gleichem Suchverhalten, als auch unterschiedliche Erfolgswahrscheinlichkeiten der verschiedenen Suchrichtungen getrennt nach Geschlecht betrachtet.

Um Kompositionsunterschieden nachzugehen, an die sich Mechanismen der Verdrängung und sozialer Verarmung anschließen können, wird in *Kapitel 3.4* zunächst geprüft, ob und inwiefern geschlechtstypische Ressourcenunterschiede innerhalb der Gruppe derjenigen Jugendlichen, die sich gegen einen weiteren Schulbesuch entschieden haben und tatsächlich die Schule verlassen, und innerhalb der Gruppe derjenigen Jugendlichen, die die 10. Klasse besuchen, bestehen. Des Weiteren wird untersucht, inwiefern sich soziale Netzwerkressourcen mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses verbessern.

Mit *Kapitel 3.5* erfolgt die empirische Untersuchung zu den Folgen des an der Hauptschule erworbenen mittleren Schulabschlusses für die Ausbildungsplatzierung. Basis dieser Analyse sind ebenfalls die Längsschnittdaten des SOFI-Hauptschulpanels 2007-2013. Um möglichst vergleichbare Jugendliche zu untersuchen, schließt das Untersuchungssample nur diejenigen Jugendlichen ein, die nach Klasse 10 den Hauptschulabschluss oder den mittleren Abschluss an der Hauptschule erworben haben. Nach der Deskription des Zugangs in Ausbildung und der Deskription des Zugangs in bestimmte Ausbildungssegmente jeweils getrennt nach Geschlecht erfolgt die multivariate Prüfung der Rolle des mittleren Schulabschlusses für den Zugang zu Ausbildung. Im Anschluss steht die Rolle des mittleren Schulabschlusses für den Zugang in ein bestimmtes Ausbildungssegment im Zentrum der Analysen. Der letzte Analyseschritt zielt auch auf die Beantwortung der Frage, ob der mittlere Abschluss für Frauen im Vergleich zu Männern eine höhere Bedeutung beim Zugang in das mittlere Ausbildungssegment statt in das untere Ausbildungssegment hat.

Kapitel 3.6 liefert eine Zusammenfassung der empirischen Befunde.

In *Kapitel 4* werden schließlich die Erträge der Arbeit diskutiert, die theoretische Argumentation und die empirischen Befunde zusammengefasst, die Grenzen der Analyse behandelt und Fragen für die zukünftige Forschung aufgezeigt. Eine Herleitung gesellschaftspolitischer Implikationen schließt die Arbeit ab.

2 Geschlecht, Bildung und Ausbildungschancen

Dieses Kapitel zu theoretischen und empirischen Bezugspunkten der Arbeit ist grundlegend entlang von Benachteiligungsmechanismen von Geringqualifizierten (Solga, 2005) gegliedert. Innerhalb dieser werden Geschlechterunterschiede auf der Basis von Theorien zu Geschlechterungleichheit diskutiert. So befasst sich das erste Kapitel 2.1 mit den Gründen für die möglichen höheren beruflichen Aspirationen von Frauen im Vergleich zu Männern und somit für unterschiedliche Ausprägungen beruflicher Selbstselektion. Auch dem Zusammenhang zwischen Bildung und beruflicher Selbstselektion, d. h. den möglichen Folgen des Erwerbs des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule für berufliche Selbstselektion, wird hier nachgegangen. Im Kapitel 2.2 geht es um die Folgen der beruflichen Selbstselektion für die Entscheidung zwischen Bildungswegen. Welche Rolle sollten höhere berufliche Aspirationen für Bildungsentscheidungen innerhalb und außerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems spielen? Von diesen Bildungswegen ausgehend könnten sich Kompositionen von Bildungsgruppen bei Frauen und Männern unterscheiden. In Kapitel 2.3 wird diesen Kompositionen von Bildungsgruppen nachgegangen, die sowohl über den Verdrängungsmechanismus als auch über den Mechanismus der sozialen Verarmung Wirkung entfalten können. Kapitel 2.4 ist den Mechanismen der Fremdselektion gewidmet, hier nun konkret der Rolle, die Verdrängungsmechanismus und Diskreditierungsmechanismus für den Zusammenhang von mittlerem Abschluss und Ausbildungschancen haben sollten. Es wird dargelegt, warum sich die Rolle von Diskreditierung nach Geschlecht unterscheiden könnte. Hypothesen, die sich auf Jugendliche am Ende von Klasse 9 oder mit höchstens Hauptschulabschluss beziehen, sind als Hypothesen A gekennzeichnet. Hypothesen, die sich auf das Sample der Schulabgänger/innen nach Klasse 10 beziehen und für die Untersuchung der Rolle des mittleren Abschlusses eine Rolle spielen sind als Hypothesen B gekennzeichnet. Abschließend erfolgt in Kapitel 2.5 eine Zusammenfassung der theoretischen Argumentation.

2.1 Geschlecht, Bildung und berufliche Selbstselektion

Eine hohe horizontale Segregation wird gemeinhin als nachteilig für die Ausbildungschancen von Frauen angesehen. Frauen treten nicht in Konkurrenz zu Männern und beschränken sich, noch bevor Diskriminierungsprozesse durch Arbeitgeber auftreten können, selbst auf wenige Berufe, in denen die Konkurrenz mit anderen Frauen groß ist. Interventionsmaßnahmen zielen deshalb seit Jahren darauf ab, das Berufswahlspektrum von jungen Frauen zu erweitern, wie z. B. der „Girls Day“ oder „idee_it“.¹⁴ Mit dem Wachstum des Dienstleistungssektors und dem Schrumpfen des gewerblich-technischen Feldes steht inzwischen in Frage, dass die Wahl eines Frauenberufs sich per se nachteilig auf die Chance auf eine Ausbildung auswirken muss, denn die Wahl von Männerberufen in schrumpfenden gewerblich-handwerklichen Wirtschaftsbereichen kann jungen Frauen kaum als aussichtsreich empfohlen werden (Solga & Pfahl, 2009). Die Befunde von Beicht und Walden (2014) weisen darauf hin, dass die Suche nach einem stark männerdominierten¹⁵ Beruf die Einmündungschancen von registrierten weiblichen Ausbildungssuchenden nicht verbessert.¹⁶ Eine Verbesserung der Einmündungschancen tritt hingegen gerade dann auf, wenn ein überwiegendes Interesse an frauendominierten Ausbildungen vorliegt. Ferner sind die Übergänge in geschlechtsuntypische Berufe weniger nachhaltig. Darauf deuten die höheren Vertragslösungsquoten bei Jugendlichen in geschlechtsuntypischen¹⁷ Berufen hin (Rohrbach-Schmidt & Uhly, 2015, S. 128).

In dem folgenden Kapitel 2.1.1 werden zunächst Erklärungen für die Entwicklung geschlechtstypischer Berufswünsche präsentiert. Im anschließenden Kapitel 2.1.2 stehen vertikale

¹⁴ Mit der Prognose eines wachsenden Bedarfs im Dienstleistungssektor zielt der „Boy’s Day“ darauf ab, Berufe in den Bereichen Erziehung, Pflege und Gesundheit für Männer attraktiver zu machen. Er wurde 2011 erstmals durchgeführt.

¹⁵ Beicht und Walden (2014) definieren Berufe als stark frauendominiert, in denen Frauen mehr als 90 Prozent der Ausbildungsplätze besetzen, und es werden Berufe als stark männerdominiert eingestuft, in denen weniger als 10 Prozent der Auszubildenden Frauen sind.

¹⁶ In den Modellen werden auch die Konkurrenzsituationen in den Bewerbungsberufen kontrolliert. Eine günstigere Konkurrenzsituation könnte zwar gerade das Argument für die Suche nach männertypischen Berufen sein. Aber auch deskriptiv zeigten sich bessere Chancen für Frauen nur bei der Suche nach Ausbildungen in der Gruppe der Metall-, Maschinen-, Mechatronik, Elektroberufe im Berufsbereich Rohstoffgewinnung, Produktion, Fertigung (Berufshauptgruppen 24 -27 der BA-Klassifikation 2010). Diese Berufe werden von 2,8 Prozent der Frauen und von 27,9 Prozent der Männer favorisiert.

¹⁷ Als „geschlechtstypisch“ werden Berufe bzw. Verhaltensaspekte bezeichnet, die zwar bei Frauen und Männern vorkommen, aber in einer Gruppe häufiger als in der anderen Gruppe. Bei Berufen werden hierzu Grenzen festgesetzt, so gilt ein Beruf häufig (wie auch in der zitierten Studie) als geschlechtstypisch für das jeweilige Geschlecht, wenn eine Gruppe einen Anteil von mindestens 70 Prozent aufweist. Ist eine Gruppe hingegen mit 30 Prozent oder weniger in einem Beruf vertreten, gilt dieser Beruf als geschlechtsuntypisch.

Differenzierungen auch innerhalb frauentypischer Berufe im Vordergrund. So unterscheiden sich Ausbildungsberufe bezüglich der schulischen Voraussetzungen und der Verwertungschancen, die mit diesen Berufen einhergehen. Es wird argumentiert, dass diese Attraktivitäts-Unterschiede bei der Entscheidung zum weiteren Schulbesuch oder dem Besuch berufsvorbereitender Bildungsgänge für Hauptschüler/innen relevant sind. In Kapitel 2.1.3 wird die Rolle des Bildungswegs für die Identität von Jugendlichen und die mit der Identität verbundenen beruflichen Aspirationen getrennt für Frauen und Männer diskutiert und Hypothesen abgeleitet.

2.1.1 Stereotype und die Entwicklung von geschlechtstypischen Berufswünschen

Während der Schulzeit beeinflussen Stereotype über die Kompetenzen von Männern und Frauen sowie die Geschlechtslabel von Berufen die Berufsfindung von Jugendlichen in mehrfacher Hinsicht (Solga & Pfahl, 2009). *Erstens* prägen aktuell geltende Geschlechterstereotype, d. h. Vorstellungen davon, über welche Kompetenzen Frauen und Männer verfügen, die Fremd- und die Selbstwahrnehmung und wirken darüber auf die Entwicklung von Interessen. So haben Hoose und Vorholt (1997) für Hamburger Schüler/innen nachgewiesen, dass Eltern bei Jungen und Mädchen mit gleichen naturwissenschaftlichen, technischen und mathematischen Fähigkeiten, diese Fähigkeiten eher bei Jungen sehen als bei Mädchen und entsprechend bei der Berufswahl beraten. Des Weiteren hat Correll (2001) gezeigt, dass Mädchen ihre Kompetenz in Mathematik bei gleichen Schulnoten als geringer einschätzen als Jungen. Die Einschätzung der eigenen Fachkompetenz wird später bei der Wahl bzw. Abwahl von Fächern relevant, so dass hier die Weichen für spätere Karrierewege gestellt werden. In einem Experiment von Correll (2004) erhielten Testpersonen vor einer Aufgabe eine Mitteilung darüber, ob Frauen oder Männer bei dieser Aufgabe besser abschneiden. Den Ergebnissen zufolge beeinflusst der Glaube an geschlechtstypische Kompetenzen die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz bei spezifischen Aufgaben. Bei der Wahl von Leistungsfächern erweisen sich auch relative Unterschiede zwischen Fachnoten als bedeutsam, d. h. in bestimmten Fächern bessere Noten zu haben als in anderen Fächern (Jonsson, 1999; Van De Werfhorst, Sullivan & Cheung, 2003). Um sich für ein bestimmtes Fach zu entscheiden, müssen die Leistungen in den anderen Fächern nicht tatsächlich schlecht sein. Vermittelt über Geschlechterstereotype können sich die zunächst nur erwarteten Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu Unterschieden in der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen, aber auch zu tatsächlichen Kompetenz- und Interessens-

unterschieden in Bezug auf Schulfächer entwickeln, die bei der Berufswahl oder Studienfachwahl relevant werden. Laut OECD (2015) erwarten Eltern in 10 untersuchten OECD-Ländern, bei gleicher Mathematikkompetenz eher von ihren Söhnen als von ihren Töchtern in einem STEM-Feld (*science, technology, engineering, mathematics*) zu arbeiten. In Deutschland betrug der Unterschied 24 Prozent.

Wie stark elterliche Fähigkeitszuschreibungen den Berufsfindungsprozess beeinflussen, wird in den Analysen von Buchmann und Kriesi (2012) deutlich. Sie untersuchen als zu erklärendes Phänomen nicht die Berufswünsche, sondern die tatsächlich begonnenen Ausbildungen bzw. Berufe. Hier zeigt sich sogar, dass auch unter Berücksichtigung der Berufswünsche von Frauen, geschlechterstereotype elterliche Fähigkeitszuschreibungen den Beginn unterschiedlicher Typen von Frauen- und Männerberufen begünstigen. Unterschieden werden dabei nach Leidner (1999) administrativ-verwaltende Frauenberufe (d. h. organisationsbezogene Dienstleistungsberufe, vor allem kaufmännische Berufe) und haushaltsnahe Frauenberufe (d. h. Berufe, in denen sich die Dienstleistungen auf Mitglieder eines öffentlichen Raums wie Kunden, Klienten, Patienten beziehen z. B. Krankenpflegeberufe, medizinische Assistenzberufe, Erzieherinnen). Sie verwenden dabei Schweizer Daten der COCON-Studie zu Jugendlichen, die sich mit 18 Jahren tatsächlich in einer Berufsausbildung oder im Erwerbsleben befinden, also keine Absolventen/innen eines Studiums. Bei jungen Frauen erhöhen die elterlichen Zuschreibungen von intellektuell-weiblichen Fähigkeiten, von Sozialkompetenzen und weiblichen Arbeitstugenden den Beginn eines administrativ-verwaltenden Frauenberufs statt eines männerdominierten oder gemischten Berufs. Der Beginn eines haushaltsnahen Berufs statt eines integrierten oder eines männerdominierten Berufs wird durch die elterliche Zuschreibung von Sozialkompetenzen begünstigt (Buchmann & Kriesi, 2012).

Die Orientierung auf geschlechtsuntypische Berufe ist bei Frauen in unteren Schichten bzw. mit geringer Bildung seltener als in höheren Schichten, bzw. mit höherer Bildung (Dryler, 1998; Dunne, 1980; Helbig & Leuze, 2012; Kenkel & Gage, 1983). Zugleich nimmt bei den Männern die Entwicklung geschlechtsuntypischer Berufswünsche mit höherer Schicht nicht zu (Helbig & Leuze, 2012). Dieser Befund spricht nicht dafür, dass von Bildung abhängige Geschlechterrollenvorstellungen (Alwin, Braun & Scott, 1992; zusammenfassend Davis & Greenstein, 2009) per se die Wahl geschlechtsuntypischer Berufswünsche prägen. Vielmehr könnten die geringen Einkommenschancen in vielen Frauenberufen die Ursache dafür sein, dass Frauenberufe von Frauen und Männern höherer Schichten seltener angestrebt werden (Helbig & Leuze, 2012). Die Datenbasis für diese Analyse ist die PISA-E-Studie, in der Schüler/innen verschie-

dener Schulformen befragt wurden. Es sind somit auch Schüler/innen des Gymnasiums vertreten, die einen Beruf anstreben, der ein Studium voraussetzt. Ein weiterer Befund ist, dass sich bei Frauen die Orientierung auf frauendominierte Berufe bei schlechteren Schulnoten in Deutsch und Mathematik, geringeren Kompetenzen in den Naturwissenschaften und im Leseverständnis sowie dem Besuch niedrigerer Schulformen (z. B. Hauptschule im Vergleich zum Gymnasium) erhöhte. Die Wahl eines frauendominierten Berufes kann somit auch das Ergebnis geringer Alternativoptionen sein, wenn Frauen der Zugang zu begehrten gemischten Berufen bei geringeren Schulleistungen versperrt ist.

Zweitens können diejenigen Frauen, die sich entgegen geltender Stereotype für männerdominierte Berufe interessieren, durch die Männerdominanz, die Geschlechtslabel der Berufe¹⁸ und geschlechterstereotype Kompetenzzuschreibungen von der Verfolgung dieser Interessen abgehalten werden. Gerade diejenigen Jugendlichen, die im Alter von 15 oder 16 Jahren eine Ausbildung anstreben, befinden sich biographisch in einer Phase der Identitätssuche. Die Entscheidung für einen geschlechtsuntypischen Beruf sollte in diesem Alter besonders schwer fallen (Charles & Buchmann, 1994). Hoose und Vorholt (1997) beschreiben in ihrer Studie, dass junge Frauen, die entgegen geltender Stereotype Interesse an männerdominierten Berufen haben, tendenziell befürchten, die einzige Frau im Betrieb zu sein und mit Anzüglichkeiten männlicher Kollegen umgehen zu müssen. Weiterhin gehen sie bzw. ihre beratenden Eltern davon aus, dass Frauen schlechtere Chancen in diesen Berufen haben. In männerdominierten Berufen fehlen die „Rollenmodelle“ (Solga & Pfahl, 2009, S. 12), d. h. die tätigen Frauen, die zeigen, dass es gut möglich ist, diesen Beruf als Frau dauerhaft auszuüben. Durch sie wird die Entscheidung für einen solchen Beruf weniger riskant und zu einer echten Option. Diskriminierung muss dabei nicht aktuell erfahren werden. Nach dem Thomas-Theorem reicht bereits die Erwartung, diskriminiert zu werden, aus, um eine Veränderung von Entscheidungen zu bewirken: „If people define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas & Thomas, 1928, S. 572). So zeigt der internationale Vergleich, dass die Wahl von Mathematik und Physik als

¹⁸ Die symbolische Konstruktion eines Berufes als männlich oder weiblich kann als soziale Schließung und damit im Anschluss an Weber (1964) als Monopolisierung von Chancen interpretiert werden (Cyba, 1998; Reskin & Roos, 1990; Wetterer, 2002). Die Zuweisungen von Geschlechtslabeln an Berufe sind demnach Schließungsprozesse, mit denen die binäre Geschlechterklassifikation hergestellt und aufrechterhalten wird. Der historisch vorkommende Geschlechtswechsel von Berufen, wie in Deutschland zum Beispiel bei den Berufen Friseur/in, Buchhalter/in und Grundschullehrer/in, zeigt, dass die beruflich geforderten Fähigkeiten historisch zunächst „männlich“ und später „weiblich“ konnotiert waren und diese Zuordnungen zu ihrer Zeit jeweils hochplausibel erscheinen (vgl. zusammenfassend Teubner (2010)).

Leistungsfach sich zwischen Frauen und Männern weniger unterscheidet, wenn sich die Berufschancen in diesen Berufsbereichen stärker gleichen (Baker & Perkins Jones, 1993). Shu und Marini (1998) beobachten für die USA eine Veränderung der Berufswünsche von jungen Frauen hin zu vorher stark männerdominierten Berufen zwischen den späten 1960er und den späten 1970er Jahren, nachdem sich die Geschlechterstruktur bei den Beschäftigten in dieser Zeit zugunsten von Frauen geändert hatte und damit Zugangsmöglichkeiten zu männerdominierten Berufen entstanden sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Geschlechterstereotype, also historisch wandelbare Vorstellungen über die Gleichheit oder Verschiedenheit der Kompetenzen von Männern und Frauen, auch die Entwicklung von schulischen und beruflichen Interessen bei Schüler/innen prägen. Deshalb interessieren sich viele Frauen für frauendominierte oder integrierte und viele Männer für männerdominierte oder integrierte Berufe. Zweitens beeinflussen historisch wandelbare Geschlechtslabel und die Geschlechterstruktur von Berufen die Einschätzung, in welchen Berufen Frauen und Männer bei gleichen Kompetenzen gute berufliche Chancen haben. Sie verhindern bei einem Teil derjenigen Frauen, die sich für männerdominierte Berufe interessieren, und bei einem Teil derjenigen Männer, die sich für frauendominierte Berufe interessieren, dass sie sich tatsächlich auf diese Berufe bewerben.

Die Darstellung der Befunde zur geschlechtstypischen Entwicklung von Berufswünschen ist wichtig, um zu verstehen, warum sich die Berufswünsche von Frauen mit Hauptschulabschluss überwiegend in den Grenzen geschlechtstypischer Berufe oder integrierter Berufe bewegen. Für die Fragestellung der Arbeit sind zusätzlich allerdings auch vertikale Unterschiede innerhalb von frauentypischen Berufen von Bedeutung. So sind vertikale Differenzierungen in den Verwertungschancen von frauentypischen Berufen, in die Jugendliche mit mittlerem Abschluss einmünden (z. B. Erzieher/in oder Gesundheits- und Krankenpflegerin) und solchen frauentypischen Ausbildungen, die von Frauen mit höchstens Hauptschulabschluss direkt erreicht werden können (z. B. die Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk), möglich. Auch innerhalb der integrierten Berufe sind vertikale Differenzierungen zu erwarten, z. B. zwischen den kaufmännischen Dienstleistungsberufen mit hohen Anteilen von Studienberechtigten, wie dem Beruf der Bankkauffrau/des Bankkaufmanns, und Berufen, die auch Jugendlichen mit Hauptschulabschluss zugänglich sind, wie dem Beruf der Verkäuferin/des Verkäufers. Da die soziale Herkunft das Bildungsniveau beeinflusst, wird mit diesen Differenzierungen indirekt auch die soziale Kategorie der Klasse angesprochen. Im Folgenden wird das Optionsspektrum von Hauptschüler/innen dargestellt und dabei näher auf Unterschiede in den Verwertungschancen von Ausbildungsberufen in Deutschland eingegangen.

2.1.2 Bildungssegmentation des Ausbildungssystems innerhalb von Geschlechtergrenzen

Lebensverläufe werden stark geprägt von Bedingungen, unter denen Entscheidungen, die das eigene Leben betreffen, stattfinden. Dies gilt sowohl für eigene Entscheidungen als auch für die Entscheidungen anderer. Entscheidungsbedingungen, die durch die Schulstruktur und die Organisation der beruflichen Bildung gegeben sind, können auf verschiedene Arten Bildungs- und Berufsbildungsentscheidungen beeinflussen.

Sie können auf die Herausbildung von Präferenzen wirken, indem sie soziale Interaktions- und Rekrutierungsräume strukturieren und Identitäten produzieren (Solga, 2005). Dies ist zum Beispiel bei der Segregation von Schülern/innen in verschiedene Schulformen der Fall. Schulformen stellen unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus dar und produzieren somit auch tatsächliche Leistungsunterschiede, die in Entscheidungsprozessen eine Rolle spielen. Wenn Jugendliche von der Primarschule auf die Hauptschule übergehen, richten sie auch ihre Berufswünsche auf ein bestimmtes Segment von beruflichen Ausbildungen aus (Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl & Witzel, 1987, S. 21). Auf diese Präferenzen bzw. Identitäten prägende Wirkung von Rahmenbedingungen wird in *Kapitel 2.1.3* eingegangen. In diesem Abschnitt geht es um die Wirkung von Rahmenbedingungen bei bestehenden Präferenzen. Entscheidende Merkmale des Systems der beruflichen Bildung als Rahmenbedingung sind die Segregation von Berufen nach Geschlecht, eine nach Geschlecht geteilte Organisation von Ausbildung im dualen und im Schulberufssystem und die Segmentation nach Bildungsabschlüssen. Es sollen die beruflichen Entscheidungsoptionen in Hinblick auf die Attraktivität von Ausbildung, auf Konkurrenzsituationen und formale und informale Zugangskriterien, die auf der schulischen Vorbildung beruhen, herausgearbeitet werden. Im Anschluss lassen sich Erwartungen dazu formulieren, wie geschlechtstypische Präferenzen in Reaktion auf Bedingungen des Berufsbildungssystems zu geschlechtstypischen Suchrichtungen führen könnten und in der Folge potentiell Geschlechterungleichheit beim Übergang in die Ausbildung erzeugen.

Es lassen sich zwei Segmente der vollqualifizierenden beruflichen Bildung unterscheiden: das duale System und das Schulberufssystem. Der Unterschied zwischen dem Schulberufssystem und dem dualen Ausbildungssystem besteht nicht in dem betrieblichen Praxisanteil, wie man anhand der Bezeichnung „dual“, die auf die beiden Lernorte Schule und Betrieb verweist, erwarten könnte. Denn auch im Schulberufssystem wird über zahlreiche Vor- und Zwischenpraktika (oder durch den Vertrag z. B. mit einem Krankenhaus) zu erheblichen Anteilen im

Betrieb ausgebildet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 95; Krüger, 2004). Unterschiede bestehen vielmehr in den Berufen, die hier erlernt werden können, und in der Regulierungsform (Krüger, 2004; Streeck, Hilbert, Kavelaer van, Maier & Weber, 1987). Duale Ausbildungen sind bundeseinheitlich durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder durch die Handwerksordnung (HWO) geregelt und es sind keine formalen Zugangsvoraussetzungen vorgesehen. Ausbildungen im Schulberufssystem sind hingegen zum Teil länderspezifisch, zum Teil in Bundesgesetzen geregelt und sie setzen meist den mittleren Abschluss formal voraus (Beicht, et al., 2008, S. 299; Hall, 2011, S. 22; Hall & Schade, 2005, S. 25; Krüger, 1991).¹⁹

In der Folge dieser schulischen Voraussetzung sind unter den Neuzugängen des gesamten Berufsbildungssystems, die einen mittleren Abschluss aufweisen, deutlich häufiger Jugendliche, die eine Ausbildung im Schulberufssystem beginnen, als unter den Neuzugängen mit einem Hauptschulabschluss. So begannen laut Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 98) im Jahr 2008 von den Neuzugängen mit jeweiligen Schulabschlüssen dreimal so viele Jugendliche mit Realschulabschluss (28 Prozent) wie Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (9 Prozent) eine Ausbildung im Schulberufssystem.²⁰ Dieser Unterschied zwischen Auszubildenden mit Haupt- und Realschulabschluss ist bei dualen Ausbildungen deutlich kleiner: Von den Neuzugängen mit mittlerem Abschluss begannen nur 1,32-mal so viele Jugendliche eine duale Ausbildung wie von den Neuzugängen mit Hauptschulabschluss (54 Prozent im Vergleich zu 41 Prozent).

Im dualen System der beruflichen Bildung gelten keine formalen Zugangsvoraussetzungen. Allerdings entscheiden Betriebe darüber, welche/r Bewerber/in ausgewählt wird, und sie können informale Voraussetzungen verwenden, die ähnlich restriktiv sein können wie formale Zugangsvoraussetzungen. Ausbildungsplätze sind in der Regel knapp, so dass die Auswahl unter Konkurrenzbedingungen erfolgt und der Übergang in berufliche Bildung strukturell dem Übergang in Beschäftigung ähnelt. Für Jugendliche hängt die Chance auf einen Ausbildungsplatz

¹⁹ Bei manchen bundesweit geregelten Berufen des Gesundheitswesens, wie bei der Alten- und Krankenpflege, wurde diese Regelung 2009 dahingehend geändert, dass Hauptschulabsolvent/innen, die nach der 10. Klasse einen Abschluss machen, der den Hauptschulabschluss erweitert, nun ebenfalls zugangsberechtigt sind. Dies betrifft aber nur einen Teil aller Ausbildungen im Schulberufssystem und heißt de facto nicht, dass der mittlere Abschluss nicht mehr informal als Voraussetzung gesehen wird. Auch in 2012 lag der Anteil der Jugendlichen, die mindestens einen mittleren Abschluss aufweisen, in den Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens bei 79 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Schier, 2014, S. 297). Innerhalb dieser Berufsgruppe war bei den Schulen des Gesundheitswesens der Anteil der Hochschulberechtigten mit 37 Prozent besonders hoch (ebd.).

²⁰ Die Grundgesamtheit, auf die sich die Anteilswerte beziehen, sind hier jeweils die Neuzugänge mit mittlerem Abschluss und die Neuzugänge mit Hauptschulabschluss zu den 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems: duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem.

damit nicht nur von der Entscheidung des Ausbildungsbetriebs und von der aktuellen Anzahl der Ausbildungsstellen ab, sondern auch von der Anzahl und den Ressourcen der Mitbewerber/innen. So spielt zum Beispiel auch die Geburtenstärke des Jahrgangs, also ein demographischer Faktor, eine Rolle (Hillmert, 2004).

Allerdings konkurriert beim Übergang in die berufliche Bildung nicht jede/r mit jeder/m. Einerseits lassen sich nach schulischer Vorbildung differenzierte Teilsegmente des Ausbildungsmarktes ausmachen (nicht *de jure* aber *de facto*), zum Beispiel ein oberes Segment von Abiturient/innenberufen, in denen Jugendliche mit Hauptschulabschluss höchstens mit 10 Prozent vertreten sind, und andere Teilsegmente, in denen Jugendliche mit Hauptschulabschluss mit über 45 Prozent die größte Gruppe der Auszubildenden stellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 110f, S. 285).

Darüber hinaus ist auch das duale System der beruflichen Bildung nach Geschlecht segregiert (). Die Mehrzahl der häufigsten Ausbildungsberufe von Hauptschülerinnen und Hauptschülern weist entweder einen besonders hohen Frauenanteil von mehr als 75 Prozent (Friseur/in, Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk, Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r, Medizinische/r Fachangestellte/r, Hotelfachfrau/-mann) oder einen besonders niedrigen Frauenanteil von weniger als 25 Prozent auf (Kraftfahrzeugmechatroniker/in, Maler/in und Lackierer/in, Metallbauer/in, Koch/Köchin, Elektroniker/in, Tischler/in, Industriemechaniker/in).

Die Ausbildungsstellen, zu denen Frauen Zugang haben, beschränken sich zudem stark auf wenige Berufe. Im Jahr 2008 konzentrierten sich 70 Prozent aller Ausbildungsanfängerinnen mit Hauptschulabschluss auf die häufigsten zehn dualen Ausbildungsberufe der Frauen mit Hauptschulabschluss. Bei den Männern war ein deutlich geringerer Anteil von 42 Prozent auf die häufigsten 10 Ausbildungsberufe verteilt. Es besteht somit ein deutlich geringeres Spektrum von *Alternativen* von Ausbildungsberufen für junge Frauen im Vergleich zu jungen Männer mit Hauptschulabschluss im dualen System.

Bei den von Frauen angestrebten Ausbildungen des dualen Systems konkurrieren zudem mehr Bewerber/innen um einen Ausbildungsplatz als dies bei den von Männern gewünschten dualen Ausbildungsberufen der Fall ist. Darauf weisen Analysen von Beicht und Walden (2014) anhand registrierter Ausbildungssuchender hin. Die untersuchten Jugendlichen wurden als ausbildungsreif eingestuft und weisen verschiedene Schulabschlüsse auf. In den multivariaten Modellen zeigte sich, dass mit der Berücksichtigung der Konkurrenzsituation im Bewerbungsberuf kein signifikanter Einfluss des Geschlechts auf die Einmündung in duale Ausbildung auftrat. Das bedeutet, dass die Konkurrenzsituationen in den Bewerbungsberufen bei den Frauen ungünstiger ausfallen als bei den Männern und die geringeren Ausbildungschancen von Frauen in

dualen Ausbildungsberufen mit den ungünstigeren Konkurrenzsituationen zu erklären sind. Als Indikator für die Konkurrenzsituation dient in der genannten Analyse das Verhältnis von betrieblichem Ausbildungsstellenangebot zu Ausbildungsinteressierten auf der Ebene der Arbeitsagenturen.

Tabelle 1: Frauenanteile in den 10 häufigsten dualen Ausbildungsberufen* der 2008 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss nach Geschlecht, in Prozent

| 10 häufigsten Berufe von Frauen | Frauenanteil | 10 häufigsten Berufe von Männern | Frauenanteil |
|---|--------------|--|--------------|
| 1 Friseurin | 89 | Kraftfahrzeugmechatroniker | 3 |
| 2 Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk | 92 | Maler und Lackierer | 13 |
| 3 Verkäuferin | 65 | Metallbauer | 1 |
| 4 Kauffrau im Einzelhandel | 58 | Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik | 1 |
| 5 Zahnmedizinische Fachangestellte | 100 | Koch | 24 |
| 6 Medizinische Fachangestellte | 99 | Kaufmann im Einzelhandel | 58 |
| 7 Bürokauffrau | 73 | Elektroniker | 1 |
| 8 Hotelfachfrau | 78 | Verkäufer | 65 |
| 9 Fachkraft im Gastgewerbe | 69 | Tischler | 9 |
| 10 Köchin | 24 | Industriemechaniker | 5 |
| Anteil der ersten 10 Berufe an allen Berufen: | 70,2 | | 42,1 |

Grau unterlegt sind Frauenanteile größer als 75 oder kleiner als 25 Prozent.

Der Frauenanteil bezieht sich auf den Anteil aller Frauen an allen Auszubildenden in diesem Beruf und nicht z. B. auf den Anteil der Frauen unter den Hauptschulabsolventinnen, die diese Ausbildung beginnen.

* Bei modernisierten Ausbildungsberufen, einschließlich der Vorgängerberufe.

Quelle: Bundesamt für Statistik/Bildung und Kultur/2008 Fachserie 3. Eigene Berechnungen.

Zudem gehören drei der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe von Frauen mit Hauptschulabschluss (der/die Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk, die Fachkraft im Gastgewerbe und der/die Hotelfachmann/-frau) zu den Berufen, in denen es einen hohen Anteil unbesetzter Stellen gab (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2010, S. 42). Bei diesen Berufen ist zudem die Vertragslösungsquote mit um die 40 Prozent relativ hoch (der/die Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk: 41 Prozent, die Fachkraft im Gastgewerbe: 45,1 Prozent, der/die Hotelfachmann/-frau: 39 Prozent (Uhly, 2014, S. 174)). Nach Analysen von Rohrbach-Schmidt und Uhly (2015) hängt das Vertragslösungsrisiko in Berufen mit den Schwierigkeiten bei der Besetzung von Ausbildungsstellen zusammen. Auch wenn ein Teil von Vertragslösungen durch Betriebswechsel bedingt ist, deuten diese hohen Quoten doch auf schwierige Ausbildungsbedingungen hin. Die eher schwächere Konkurrenzsituation in diesen Berufen könnte somit damit zusammenhängen, dass sie für Jugendliche weniger attraktiv sind, und die Nachfrage nach diesen Berufen geringer ist.

Krüger (1991, 1995) hat die Segmentation der beruflichen Bildung in ein eher männerdominiertes duales System und ein eher frauendominiertes Schulberufssystem lebensverlaufstheoretisch als institutionelle Struktur beschrieben, die Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Übergangswegen und unterschiedlichen Karriereressourcen versieht. Insbesondere die formalen schulischen Voraussetzungen, die längere Dauer von Ausbildungen im Schulberufssystem, formale Altersvoraussetzungen, die häufige Zahlung von Schulgebühren anstatt einer Vergütung der Ausbildung und die geringe Kopplung von Qualifizierungsstufen mit späteren Tarifstufen stellen nach Krüger geschlechtstypische Lebensverläufe her und reproduzieren die soziale Kategorie Geschlecht. Auch Friese (2004, S. 14) beschreibt die Etablierung der hauswirtschaftlichen sowie sozialberuflichen und pflegerischen Ausbildungen als den Ausgangspunkt eines „weiblichen Verberuflichungsprozesses, der sich bis in die Gegenwart durch einen geringen Grad an Professionalisierung, Tariffierung und gesellschaftlicher Statuszuweisung auszeichnet“.

Die Ursache dafür, dass einige Berufsausbildungen für Frauen anders reguliert werden als bei Männern, liegt nach Krüger (1991) in der historischen Entstehung voll qualifizierender Ausbildungen im Schulberufssystem. Erstens zeichnete sich die Akteurskonstellation bei der Entstehung dadurch aus, dass sowohl die Ausgestaltung der Ausbildung als auch die Nutzung der Arbeitskräfte in der Hand des Ausbildungsträgers, z. B. der staatlichen Krankenhäuser, lag. Eine Kontrolle und geteilte Verantwortung wie bei der dualen Ausbildung durch den Einbezug verschiedener Akteure (wie Arbeitgebervertreter, Gewerkschaften, Bund und Länder) lag dabei nicht vor. Zweitens waren Schulberufsausbildungen darauf angelegt, für junge Frauen eine Überbrückung bis zur Familiengründung und eine Vorbereitung auf Tätigkeiten im Haushalt wie Ernähren, Erziehen und Pflegen zu sein. Sie zielten nicht darauf ab, eine dauerhafte, existenzsichernde Einkommensgrundlage zu ermöglichen. Sowohl Geschlechterrollenvorstellungen als auch Interessenlagen der Akteure, die an der Entstehung dieser Ausbildungssysteme beteiligt waren, prägten demnach die Berufsbildungsinstitutionen.²¹ Altersvoraussetzungen und höhere formale Anforderungen führen nach Krüger (1991) dazu, dass der Zeitpunkt, an dem junge Frauen in den Beruf eintreten und ein entsprechendes Gehalt verdienen können, nach hinten verschoben wird. Auf diese Weise verringern sich auch die Ressourcen, die junge Frauen

²¹ Ostendorf (2009) betont ebenfalls die Verantwortung der politischen Akteure bei der Konstruktion von Bildungsgängen, die für Mädchen auf dem Arbeitsmarkt oder in der tertiären Bildung geringe Anschlussmöglichkeiten bieten. Sie konstatiert deshalb „institutionelle Sackgassen für Mädchen“ in Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Berufsoberschulen.

im Vergleich zu gleichaltrigen Partnern in den Haushalt einbringen können, wenn es um die Frage geht, wer die Kinder betreut. Auch bei Paaren, die sich eine gleichberechtigte Erwerbs- und Familienarbeit wünschen, führt dies zur Legitimation von Entscheidungen als konsensual und als durch die spezifische Paarkonstellation bedingt.²²

Auch wenn sich in der Verberuflichung von Gesundheits- und Krankenpflegeberufen durchaus etwas getan hat (Kälble, 2005), fallen die Einschätzungen von Ausbildungen im Schulberufssystem unterschiedlich aus. Wie Ausbildungen im Schulberufssystem bewertet werden, hängt sowohl davon ab, welche Ausbildungen des Schulberufssystems betrachtet, als auch davon, welche Aus-/Bildungswege als Vergleichskategorie herangezogen werden.²³

Die Ausbildungsbedingungen und Verwertungschancen von Ausbildungen des Schulberufssystems unterscheiden sich zwischen verschiedenen Berufen (Hall, 2011, S. 186). So sind nach Bundesrecht geregelte Ausbildungen an den Schulen des Gesundheitswesens stärker standardisiert als nach Landesrecht geregelte Ausbildungen an Berufsfachschulen.²⁴

Bei der Bewertung von Ausbildungen im Schulberufssystem kommt es nicht nur auf den speziellen Beruf an, sondern auch darauf, mit welchen Ausbildungs- und Bildungswegen die Ausbildungen im Schulberufssystem verglichen werden. So stellen Gottschall und Schröder (2013) das tarifliche Einkommen von vollzeiterwerbstätigen, berufsfachlich qualifizierten Frauen im Gesundheits- und Sozialbereich dem tariflichen Einkommen von Männern mit ähnlichen Merkmalen in der Automobilindustrie gegenüber und bekräftigen die Perspektive von Krüger. Professionalisierungsbestrebungen in der Pflege und in der frühkindlichen Bildung sind bisher in Grenzen wirksam geworden (Dudek, Hanssen & Reitzner, 2013; Haasler & Gottschall, 2015; Kälble, 2005; Krüger, 2003). Studiengänge werden z. B. für Teilbereiche der Pflege (die

²² Untersuchungen belegen, dass auch dann, wenn im Paar die Frau eine bessere Verhandlungsposition aufweist als der Mann, dies nicht in gleichem Umfang zu einer Einschränkung der beruflichen Entwicklung führt (Bielby & Bielby, 1992; Jürges, 2006; Shauman, 2010). Es handelt sich bei der Ausrichtung an den eingebrachten Einkommensressourcen also nicht um geschlechtsneutrale Entscheidungsfindungsprozesse. Dies gilt ebenso für Alterskonstellationen (Rusconi & Solga, 2007; Solga, Rusconi & Krüger, 2005). Es zeigt sich, dass z.B. bei Wissenschaftler/innen die Durchsetzung von Doppelkarrieren wahrscheinlicher ist, wenn die Partnerin älter ist als der Partner (ebd.).

²³ Hall (2011, S. 185) hat beschrieben, dass das Risiko unterwertiger Erwerbstätigkeit bei Frauen im Vergleich zu Männern stärker vom erlernten Beruf abhängt. Auch das Risiko, einen Niedriglohn zu erhalten, obwohl man im erlernten Beruf tätig ist, hängt nach ihren Analysen nur bei Frauen vom erlernten Beruf ab. Die hier als risikoreich (in Bezug auf Niedriglohn und unterwertige Erwerbstätigkeit) beschriebenen dualen Ausbildungsberufe sind Berufe, die zu den häufigsten Ausbildungen von Hauptschülerinnen gehören wie die Einzelhandelskauffrau, die Verkäuferin, die Friseurin und die Berufe im Hotel- und Gaststättengewerbe.

²⁴ Feller (2004) hat die fehlende Standardisierung und damit auch Verwertbarkeit von Ausbildungen, insbesondere an Berufsfachschulen, beschrieben.

nicht als Erstausbildung konzipiert sind) oder der frühkindlichen Betreuung eingerichtet (Dudek, et al., 2013; Kälble, 2005; Krüger, 2003).²⁵ Als Maßstab dienen hier zum einen Studiengänge in der Medizin und im Lehramt und zum anderen Professionalisierungsprozesse im internationalen Vergleich. Im Ost-West-Vergleich zeigen Solga und Konietzka (1999), dass in der DDR eine status-adäquate Beschäftigung bei Frauen und Männern gleich wahrscheinlich war. Die Gründe dafür lagen sowohl in einer stärkeren beruflichen Schließung der frauendominierten Berufe als auch in einer höheren sozialen Anerkennung für diese Berufe.

Vergleicht man andererseits die von Frauen ausgeübten Ausbildungsberufe untereinander in Hinblick auf die Arbeitszeit, die im Ausbildungsberuf und nicht in Positionen mit berufsfremder Arbeit gearbeitet wurde, dann schneidet zum Beispiel die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin im Vergleich zu den Ausbildungen Friseurin, Einzelhandelskauffrau, Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk und zu Ausbildungen in Hotel- und Gaststättenberufen durchaus günstig ab (Born, 2001; Krüger, 2001). Auch zeigen sich für Frauen in frauentypischen Berufen im Schulberufssystem im Vergleich zu frauentypischen Berufen im dualen Bereich, insbesondere den Berufen Verkäufer/in, Friseur/in, Hotel- und Gaststättenberufe, auch bei gleicher Berufserfahrung, gleicher Erwerbsunterbrechung, gleichem Schulabschluss und gleicher Voll- bzw. Teilzeitbeschäftigung höhere Einkommenschancen (Hall, 2012). Auch wenn für einen echten Vergleich der Ausbildungsinstitutionen, ein Vergleich innerhalb ähnlicher Berufe z. B. kaufmännischer Berufe im Schulberufssystem und im dualen System erforderlich ist, so wird doch deutlich, dass der erlernte Beruf eine wichtige ungleichheitsgenerierende Unterscheidung darstellt und in Bezug auf die Verwertungschancen von geschlechtstypischen Ausbildungen differenziert werden muss.

Als theoretische Erklärung für das geringe Einkommen in „einfachen“ Dienstleistungsberufen, die im dualen System ausgebildet werden, führt Hall erstens die Segmentierung im Erwerbssystem (Sengenberger, 1987) an, mit der sich Positionen im Jedermannsarbetsmarkt, im berufsfachlichen Arbeitsmarkt und im betrieblichen Arbeitsmarkt unterscheiden lassen. Obwohl es sich um Ausbildungsberufe handelt, ist die berufsfachliche Schließung in den einfachen Dienstleistungsberufen gering. Die Konkurrenz mit Un- und Angelernten ist bei Verkäufer/innen oder bei Berufen im Hotel- und Gaststättenbereich hoch (Solga, 2005, S. 253). Zweitens

²⁵ Kritisch gesehen werden heute Politiken des 'skill-mix', d. h. dem geringen Einsatz von wenigen akademisch gebildeten Kräften und von vielen Erwerbstätigen mit Qualifikationen unterhalb von mehrjährigen Ausbildungen, in der Krankenpflege, der Altenpflege und der Kinderbetreuung (Haasler & Gottschall, 2015; Kälble, 2005).

nennt sie die kulturelle Entwertung von *bestimmter* und *nicht jeder* als weiblich geltender Arbeit als Ursache (Liebeskind, 2004). Entwertet werden solche Tätigkeiten, die mit Putzen, Schreibarbeiten und Verkaufstätigkeiten verbunden werden, wohingegen Tätigkeiten, die mit Pflege und Erziehen verbunden werden, weniger von Entwertung betroffen sind.²⁶ Im Vergleich zu den dualen Ausbildungen in einfachen Dienstleistungsberufen stellen Berufe im Schulberufssystem aus der Perspektive von Frauen mit höchstens Hauptschulabschluss durchaus attraktive Ausbildungen dar.

Beim Übergang in die Ausbildung sind Ausbildungsberufe im Schulberufssystem zudem als weniger von der aktuellen Angebots- und Nachfrage- Situation abhängig als Ausbildungen im dualen System (Baethge, et al., 2007, S. 47; Hillmert, 2008, S. 91). Im dualen System werden Ausbildungen von Betrieben angeboten, die sich in kompetitiven Märkten bewegen, wohingegen im Schulberufssystem das Angebot von Ausbildungsplätzen von finanziellen Restriktionen öffentlicher Haushalte abhängt (Jacob & Solga, 2015, S. 163). Einige der Berufe im Schulberufssystem gehören zu den häufigsten Wunschberufen von Schulabgängerinnen, wie zum Beispiel Erzieherin und Gesundheits- und Krankenpflegerin (Dombrowski, 2013, S. 165). Dies zeigt sich auf Basis von Daten des Nationalen Bildungspanels zu Frauen, die zu Beginn der 9. Klasse angeben, dass sie die Schule nach der 9. Klasse verlassen werden und sich bewerben wollen. Die Ranglisten von Konietzka (1999, S. 219, 223) belegen das hohe Interesse an den Berufen der/des Erziehers/in und der/des Gesundheits- und Krankenpflegerin/s separat für jeweils Frauen mit höchstens Hauptschulabschluss und Frauen mit mittlerem Abschluss verschiedener Geburtskohorten von 1919 bis 1961. Gemessen an den Vakanzzeiten von Stellen und dem Verhältnis von gemeldeten Arbeitslosen und Stellen, ist die Arbeitsmarktsituation für examinierte Kräfte in der Gesundheits- und Krankenpflege und in der Altenpflege heute überdurch-

²⁶ Busch (2013) kommt zu dem Ergebnis, dass nur in der Gruppe der Männer und nicht in der Gruppe der Frauen die Abwertung von weiblichen Arbeitsinhalten die Verdienstabschläge in den Bruttostundenverdiensten von Erwerbstätigen in Frauenberufen bewirken. Zugleich tragen aber geschlechtlich konnotierte Arbeitsinhalte zur Erklärung der „gender pay gap“ bei. In einer historischen Perspektive zeigen Hausmann, Kleinert und Leuze (2015) dass der Zusammenhang zwischen einer Zunahme des Frauenanteils in einem Beruf und sinkenden Löhnen durch die konstant niedrigeren Löhne von Frauen im Vergleich zu Männern in diesen Berufen verursacht ist. Daher trägt eher eine generelle Abwertung von Frauen als eine Abwertung bestimmter weiblich konnotierter Arbeitsinhalte zu sinkenden Löhnen bei zunehmenden Frauenanteil bei.

schnittlich gut (Bundesagentur für Arbeit, 2014). Auch könnten sich die Beschäftigungschancen für ausgebildete Fachkräfte in Gesundheitsberufen noch verbessern, da für 2030 Fachkräftengpässe für diese Berufe prognostiziert werden (Zika, et al., 2015).^{27 28}

Die Kombination von geschlechtstypischen Berufswünschen und den Bedingungen des nach Geschlecht und schulischer Vorbildung segmentierten Berufsbildungssystems bedeutet für Hauptschulabsolventinnen ein Dilemma (Imdorf, 2005). Denn attraktive Ausbildungsberufe im Schulberufssystem, zu denen Frauen an sich einen guten Zugang haben, können sie wegen des fehlenden mittleren Schulabschlusses nicht direkt erreichen. Bei denjenigen dualen Ausbildungen, die Frauen mit höchstens Hauptschulabschluss zugänglich und nicht männerdominiert sind, gibt es hingegen nur eine geringe Auswahl von Alternativen mit besonders ungünstigen Konkurrenzbedingungen und zum Teil sehr geringen Einkommenschancen. Der Weg aus diesem Dilemma und der Weg in attraktive Ausbildungen im dualen System und im Schulberufssystem führt entweder über einen weiteren Schulbesuch oder einen berufsvorbereitenden Bildungsgang, in dem der mittlere Schulabschluss erworben werden kann.

Berufliche Optionen

Die Entscheidungssituation für Schulabgänger/innen mit Hauptschulabschluss ist somit vor dem Hintergrund einer engen Auswahl an Ausbildungsberufen im dualen System und den höheren schulischen Voraussetzungen im Schulberufssystem zu betrachten und stellt sich zusammenfassend wie folgt dar. Junge Frauen stehen vor der Wahl zwischen

- männerdominierten dualen Berufen (z. B. Maler/in und Lackierer/in, Metallbauer/in, Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik)
- eher weniger attraktiven dualen Berufen, in denen auch Un- und Angelernte tätig sind, (z. B. Verkäufer/in, Ausbildungen im Hotel- und Gaststättengewerbe),

²⁷ Eine Ausnahme stellen hier die Regionen Nord und Nordrhein-Westfalen dar (ebd.).

²⁸ Diese Engpässe bei ausgebildeten Fachkräften bedeuten nicht unbedingt eine Ausweitung des Schulberufssystems. Nach dem Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 99-100) verzeichnet das Schulberufssystem insgesamt seit 1999 nur einen schmalen Anstieg und stagniert seit 2005. Es zeigt sich zwar eine Verschiebung innerhalb des Systems hin zu Sozial- und Gesundheitsberufen. Laut Simon (Simon, 2012a, S. 49) ist aber ein Rückgang der Schüler/innen in der Ausbildung zum Gesundheits- und Krankenpfleger/in zwischen 1999/2000 und 2010/2011 um 14 Prozentpunkte zu verzeichnen. Um 41,5 Prozent gewachsen ist hingegen die Zahl der Altenpflegeschüler/innen. Für eine kritische Diskussion der Ausweitung der Teilzeitbeschäftigung vgl. Simon (Simon, 2012a, 2012b). Nach Afentakis und Maier (2010, S. 995) wird als Grund für Teilzeitbeschäftigung in Pflegeberufen im Osten hauptsächlich angegeben, dass keine Vollzeitbeschäftigung zu finden war. Im Westen spielen hingegen familiäre Verpflichtungen als häufigster Grund eine zentrale Rolle.

- attraktiven dualen gemischten (Einzelhandelskauffrau/-mann²⁹, Bürokauffrau/mann) bzw. frauendominierten dualen Berufen, in denen eine hohe Konkurrenz vorliegt
- dem weiteren Schulbesuch oder dem Besuch eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs, um die schulischen Voraussetzungen für eine vollqualifizierende Ausbildung im Schulberufssystem oder für eine attraktivere duale Ausbildung zu verbessern.

2.1.3 Berufliche Selbstselektion: Schulabschlüsse und Identitäten

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Optionen von Frauen und Männern erscheint es plausibel, dass am Ende der Hauptschulzeit Frauen in geringerem Maße als Männer, Ausbildungsberufe ergreifen wollen, die direkt mit dem Hauptschulabschluss erreichbar sind und somit einer Optionslogik (Heinz, et al., 1987, S. 21) entsprechen. Nach der Optionslogik stellt für Jugendliche der Übergang auf die Hauptschule einen Wendepunkt in der Berufsfindung dar. Mit dem Übergang auf die Hauptschule orientieren sich viele Jugendliche auf das untere Ausbildungssegment, auf Berufe also, die sie für sich als Hauptschüler/innen für erreichbar halten. Die Autor/innen bezeichnen es als Optionslogik, wenn Berufsausbildungen weniger Interessen und Vorlieben entsprechen, sondern Jugendliche sich vor dem Hintergrund des Wunsches, „Hauptsache eine Lehrstelle“ zu bekommen, an den Optionen, die sich anbieten, orientieren.

Dass der schulische Kontext und dabei auch Merkmale der Zusammensetzung der konkreten Schule die Entwicklung von beruflichen Aspirationen beeinflussen, zeigen Wicht und Ludwig-Mayerhofer (2014) anhand der Daten des nationalen Bildungspanels (NEPS, Startkohorte 4). In Anschluss an Haller (1968) und Lewin (1939) unterscheiden sie zwischen realistischen und idealistischen Berufswünschen. In realistischen Berufswünschen drücken sich Erwartungen darüber aus, welche Berufe Individuen vor dem Hintergrund eigener Ressourcen und äußerer Restriktionen für erreichbar halten. In idealistischen Berufswünschen sollen Interessen und Wünsche von Jugendlichen zum Ausdruck kommen, indem von diesen Restriktionen abstrahiert wird. Sie kommen zu dem Schluss, dass die durchschnittlichen idealistischen Berufswünsche der jeweiligen Schule die individuellen realistischen beruflichen Aspirationen beeinflussen. Für die Herausbildung realistischer Berufswünsche spielt also nicht nur die Schulform,

²⁹ Einzelhandelshandelskauffrauen weisen zwar ein ähnliches Tätigkeitsprofil auf wie Verkäuferinnen, verdienen aber mehr als Verkäufer/innen und haben mehr Aufstiegsmöglichkeiten, zum Beispiel zur Filialleiterin. Die Ausbildung dauert ein Jahr länger und umfasst stärker Buchhaltungsaspekte. Allerdings sind die Zugangschancen zu dieser Ausbildung deutlich ungünstiger als die Zugangschancen zu Fachverkäufer/innen (Granato, Matthes, Schnitzler, Ulrich & Weiß, 2016).

sondern auch das durchschnittliche idealistische Aspirationsniveau der konkreten Schule eine Rolle.

In theoretischer Hinsicht verweisen diese Befunde auf die Bedeutung sozialer Interaktionen für die Herausbildung von Identität. Interaktion beruht auf der Kenntnis gesellschaftlich geteilter signifikanter Symbole und Identität bildet sich in der Interaktion mit anderen heraus (Mead, 1968). Von besonderem Interesse ist die „Möglichkeit, zukünftige Reaktionen anderer Individuen vorauszusehen und die vorwegnehmende Anpassung an sie durch den Einzelnen“ (Mead, 1968, S. 230 f.). Der Mensch ist demnach in der Lage die Haltung, der anderen gegenüber sich selbst einzunehmen. Dabei muss es nicht zu einer unbedingten Annahme der Haltungen anderen kommen, entscheidend ist vielmehr, dass die Rolle des anderen in einem inneren Dialog übernommen werden und darauf reagiert werden kann.

„[...] beim Menschen geht es darum, daß er die Haltung der anderen einnimmt und die eigene Identität anpasst oder den Kampf aufnimmt. Dieses Erkennen der eigenen Identität des Einzelnen im Prozeß des Identitätsbewußtseins gibt ihm die Haltung der Selbstbehauptung oder der Unterordnung unter die Gemeinschaft.“ (Mead, 1968, S. 237)

Mit der These der Stigmatisierung von Geringqualifizierten (Solga, 2005, S. 155-175) kommt die Möglichkeit in den Blick, dass sich Geringqualifizierte dafür entscheiden, Situationen zu vermeiden, in denen sie erwarten, von anderen abgewertet zu werden. Im Sinne eines aktiven Spannungsmanagements könnte dieses Verhalten darauf zielen, weiteren Identitätsbeschädigungen zu entgehen, und eigene Handlungsfähigkeit herzustellen. So könnte es dazu kommen, dass keine Bewerbungen versendet bzw. keine Bewerbungsversuche in bestimmten Arbeitsmarktsegmenten unternommen werden.

Welche Formen beruflicher Selbstselektion sind nun bei Frauen und Männern am Ende der Hauptschule zu erwarten? Das Optionsspektrum der Berufe, die direkt mit Hauptschulabschluss zu erreichen sind, sollte bei Frauen im Vergleich zu Männern stärker in Konflikt mit den Ansprüchen an eine vollqualifizierende Berufsausbildung stehen. Zweitens ist zu erwarten, dass die Unterschiede zwischen denjenigen Ausbildungsberufen, die ohne mittlerem Abschluss erreichbar sind, und denjenigen Ausbildungsberufen, die mit mittlerem Abschluss zugänglich sind, bei Frauen größer sind als bei Männern. In der Folge sollte die relative Anziehungskraft eines Berufes, der nicht direkt mit dem Hauptschulabschluss erreichbar ist, ebenfalls bei Frauen

höher ausfallen.³⁰ Daher wird bei jungen Frauen mit Hauptschulabschluss im Vergleich zu jungen Männern mit Hauptschulabschluss eine geringere berufliche Selbstselektion auf ein unteres Ausbildungssegment erwartet.

HA1: Frauen mit Hauptschulabschluss haben häufiger als Männer einen Berufswunsch im mittleren bis oberen statt im unteren Ausbildungssegment.

Ausbildungen im Schulberufssystem sind anders als Ausbildungen im dualen System vorrangig im mittleren Ausbildungssegment angesiedelt. Eine Suche nach Ausbildungen im mittleren bis oberen Segment statt im unteren Segment spiegelt sich darin wieder, dass Frauen mit Hauptschulabschluss häufiger nach Ausbildungen im Schulberufssystem und seltener nach Ausbildungen im dualen System suchen.

HA2: Frauen suchen häufiger als Männer nach einer Ausbildung im Schulberufssystem.

In Bezug auf die Bedeutung des mittleren Schulabschlusses für die Ausbildungsplatzierung, wird bei allen Jugendlichen erwartet, dass mit dem mittleren Schulabschluss eine geringere berufliche Selbstselektion auf ein unteres Segment von Ausbildungsberufen vorliegt.

HB1: Nach Klasse 10 weisen Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss im Vergleich zu Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine stärkere Orientierung auf das mittlere bis obere Segment von Ausbildungsberufen auf.

Des Weiteren wird auch unter den Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss eine höhere berufliche Orientierung auf das mittlere Ausbildungssegment bei Frauen im Vergleich zu Männern erwartet. Sie könnte zu einem stärkeren Einfluss des mittleren Schulabschlusses auf die Ausbildungsplatzierung bei Frauen im Vergleich zu Männern beitragen.

HB2: Unter den Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss haben Frauen häufiger als Männer einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Ausbildungssegment.

³⁰ Allerdings ist nicht zu erwarten, dass sich solche beruflichen Aspirationen ohne gewisse Erfolgsaussichten herausbilden. Es ist wahrscheinlich, dass die Erfolgsaussichten, durch den Erwerb eines mittleren Abschlusses an der Hauptschule einen solchen Ausbildungsberuf erreichen zu können, bei Frauen größer ausfallen als bei Männern, z. B. wenn sich mit den Ausbildungen im Schulberufssystem ein neues Segment mit relativ vielen Ausbildungsplätzen erschließt. Dies wird in Kapitel 2.4 zu Mechanismen der Fremdselektion thematisiert.

2.2 Berufliche Selbstselektion und Bildungswege

Zur Erklärung des höheren Erwerbs des mittleren Abschlusses bei Frauen im Vergleich zu Männern tragen leistungsbezogene Merkmale wie Intelligenz, Leistungsbereitschaft und schulische Selbstwirksamkeit nur einen kleinen Anteil bei (Fend, 2006). Einen Erklärungsbeitrag leisten hingegen erwartete Lernbelastungen und die Erwartungen von Freundinnen. So stellt Schuchart (2009) fest, dass Frauen in der Hauptschule den Erwerb eines mittleren Schulabschlusses in geringerem Maße mit Lernbelastungen verbinden und in stärkerem Maße wahrnehmen, dass ihre Freundinnen den Erwerb des mittleren Abschlusses von ihnen erwarten. Welche Befunde liegen mit Blick auf den instrumentellen Erwerb des mittleren Abschlusses für den Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt vor? Wenn Jugendliche die Einschätzung haben, dass der mittlere Abschluss Arbeitslosigkeitsrisiken senkt und Einkommenschancen verbessert, schlägt sich dies nicht in generell höheren Abschlussabsichten bei Schülerinnen der 8. Klasse nieder (Schuchart, 2009).³¹ In dieser Arbeit wird nun erstmals untersucht, inwiefern der konkrete Berufswunsch eine Motivationsquelle für den weiteren Schulbesuch darstellt. Insbesondere wird erwartet, dass die Qualifikationsstruktur im gewünschten Beruf, einen Einfluss auf die Entscheidung über den weiteren Schulbesuch hat. Damit wird bei der theoretischen Erklärung der Entscheidung für den weiteren Schulbesuch der Schwerpunkt auf eine geschlechtsabhängige Bildungsstrategie³² gelegt, bei der der höhere Bildungsabschluss zweckrational angestrebt wird, um eine Ausbildung im gewünschten Beruf zu erlernen. Theoretisch soll damit einer zusätzlichen und keiner konkurrierenden Erklärung zu bisher untersuchten Mechanismen nachgegangen werden.

Als Ursache dafür, dass Frauen und Männer unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen, wird hier die Kombination von vorwiegend geschlechtstypischen Berufswünschen und von Entscheidungsbedingungen des Schulsystems und des Systems der beruflichen Bildung ange-

³¹ Zu weiteren Mechanismen, die nicht mit speziellem Bezug zum mittleren Schulabschluss zur Erklärung des höheren Schulerfolgs von Frauen herangezogen werden, vgl. zusammenfassend Hadjar und Lupatsch (2010), Legewie und DiPrete (2012) und Helbig (2012).

³² Der Begriff der Bildungsstrategie lehnt sich zwar begrifflich an die milieuspezifische Bildungsstrategie (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer, 2003) an. Allerdings steht die empirische Prüfung von Entscheidungsheuristiken wie Rational Choice-Ansätze oder von Ansätzen subkultureller Werte und Normen, in dieser Arbeit nicht im Vordergrund. Es wird von einer grundlegenden Zweck-Mittel-Rationalität zur Erreichung des Berufswunsches ausgegangen, ohne die Herkunft dieses Berufswunsches zu analysieren. Vgl. für eine Diskussion der Ansätze in Bezug auf den Berufswunsch (Wicht & Ludwig-Mayerhofer, 2014) und in Bezug auf die Bildungsentscheidung bei der Wahl einer Schulform (Paulus & Blossfeld, 2007).

nommen. Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses dargestellt (Kapitel 2.2.1) und dann Hypothesen zu Bildungsentscheidungen abgeleitet (Kapitel 2.2.2).

2.2.1 Rahmenbedingungen für den Erwerb des mittleren Abschlusses

Wie bereits beschrieben sind die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss gering. Für Frauen ist das Optionsspektrum von Ausbildungsberufen von *hoher Konkurrenz, wenigen attraktiven Alternativoptionen* in dualen Berufen sowie einem fehlenden Zugang zu vielen Berufen des Schulberufssystems aufgrund des *Zugangskriteriums* mittlerer Abschluss gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie der mittlere Abschluss an Hauptschulen oder beruflichen Schulen erworben werden kann. Es geht im Folgenden somit darum, unter welchen formalen Rahmenbedingungen die Entscheidung für den weiteren Schulbesuch und für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses stattfindet.

In fünf Bundesländern existieren heute die Hauptschule und die Realschule als eigenständige Schularten: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen sowie Nordrhein-Westfalen.³³ Von der Möglichkeiten, den mittleren Abschluss an der Hauptschule zu erwerben, profitieren immer mehr Jugendliche. Von 2006 bis 2012 stieg der Anteil der Hauptschulabgänger/innen mit mittlerem Abschluss von 21 auf 28 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 93-94).³⁴

³³ Da es sich bei den Bundesländern mit eigenständigen Hauptschulen um Bundesländer mit hohen Schüler/Innenzahlen handelt (zusammen etwa 70 % der Schüler/innen von der 5. Bis zur 10. Jahrgangsstufe), ist in Deutschland die Anzahl der Schüler/innen in den Jahrgangsstufen 5 bis 10, die eigenständige Haupt- und Realschulen besuchen, immer noch höher als die Anzahl der Schüler/innen, die Gesamtschulen oder Schulen mit zwei oder drei Bildungsgängen besuchen (rund 608000 Hauptschüler/innen und rund 1081000 Realschüler/innen versus rund 561000 an integrierten Gesamtschulen und rund 434000 an Schulen mit mehreren Bildungsgängen) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 69).

³⁴ Da auch an integrierten Gesamtschulen und an Schulen mit mehreren Bildungsgängen Jugendliche die Schule mit Hauptschulabschluss verlassen (2012: 23 Prozent der Schüler/innen in integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen), könnte auch für diese Schüler/innen der Erwerb eines mittleren Abschlusses an einer beruflichen Schule eine relevante Option sein. Auch an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und an integrierten Gesamtschulen stehen Schüler/innen vor der Entscheidung nach der 9. Klasse, die Schule weiter zu besuchen oder zu verlassen. Schulformen mit zwei oder drei Bildungsgängen können sehr unterschiedliche Formen des gemeinsamen Lernens und des Zeitpunkts von Differenzierungen aufweisen. Von additiven Formen, in denen die Schulzweige nur unter einem Dach verbunden sind, abschlussbezogenen Klassen über abschlussbezogene Kurse, bis hin zu integrierten Formen, mit bildungsgangübergreifendem Lernen. Hier gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern und auch innerhalb der Bundesländer verschiedene Optionen für Schulen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014)).

In der Regel gilt in den Bundesländern mit eigenständigen Hauptschulen eine 9-jährige Schulpflicht im allgemeinbildenden Bereich (Baden-Württemberg: §73-76 SchG; Bayern: Artikel 35 BayEUG, § 59 HessSchG; Niedersachsen: § 65-67 NSchG). Eine Ausnahme von dieser Regel besteht in Nordrhein-Westfalen. Hier beträgt die Schulpflicht 10 Jahre (§ 37,38 SchG NRW). Bei Aufnahme einer Berufsausbildung und in Ausnahmefällen, in denen besondere Fördermaßnahmen besucht werden sollen, kann aber auch hier das letzte Jahr durch den Besuch der Berufsschule oder von besonderen Einrichtungen abgedeckt werden. Im Anschluss an die Schulpflicht im allgemeinbildenden Bereich besteht in den Bundesländern eine Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht) von 3 Jahren, die durch den Besuch einer allgemeinbildenden oder einer berufsbildenden Schule erfüllt werden kann.³⁵ Der Besuch der 10. Klasse an der Hauptschule ist somit in Niedersachsen freiwillig, in Nordrhein-Westfalen eher die Regel. In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen kann die 10. Klasse mit einem höherwertigen Hauptschulabschluss abgeschlossen werden („Sekundarabschluss I–Hauptschulabschluss“ in Niedersachsen und „Hauptschulabschluss nach Klasse 10“ in NRW) (§§ 2,5 AV0-Sek I; §12 SchG NRW). In Bayern und Hessen gibt es nach Klasse 9 eine Differenzierung in den Hauptschulabschluss (in Bayern Abschluss der Mittelschule) und den *qualifizierenden* Hauptschulabschluss (in Bayern qualifizierenden Abschluss der Mittelschule) (Art.7a Abs. 4 BayEUG; § 13 Abs. 3 HessSchG). In Baden-Württemberg kann der Hauptschulabschluss in zwei Geschwindigkeiten erreicht werden: nach Klasse 9 und Klasse 10 (§6 SchG). Da der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 Jugendlichen offensteht, die mehr Vorbereitungszeit für den Hauptschulabschluss in Anspruch nehmen wollen, gibt es hier nur einen Hauptschulabschluss.³⁶

Am Ende der 10. Klasse kann in den Hauptschulen bzw. Werkrealschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Bayern der mittlere Schulabschluss erreicht werden (§ 23 Abs. 3 HessSchG, §§ 2,5 §9 Abs. 3 NSchG, Niedersächsisches Kultusministerium (2013, S. 10); §12 SchG NRW; (§6 SchG); Art.7a BayEUG Abs. 4). Die Option, an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, wurde im Jahr 2012 in Deutschland von 27 Prozent der Frauen und 23 Prozent der Männer unter den Abgänger/innen von Hauptschulen genutzt (Statistisches Bundesamt, 2012).

³⁵ In den Bundesländern bestehen Regeln zum vorzeitigen Ende der Teilzeitschulpflicht. Zum Beispiel in Niedersachsen tritt ein vorzeitiges Ende ein, wenn mindestens ein Jahr lang eine berufsbildende Schule mit Vollzeitunterricht, eine Werkstatt für Behinderte, eine Jugendwerkstatt oder eine andere Einrichtung nach § 67 Abs. 5 des Niedersächsischen Schulgesetzes besucht wurde.

³⁶ Die Bezeichnung „erweitert“ wird in Niedersachsen offiziell nicht im Zusammenhang mit dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 verwendet. Der erweiterte Sekundarabschluss I stellt in Niedersachsen einen sehr guten mittleren Abschluss dar, der zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt.

Der mittlere Abschluss kann allerdings nicht nur an allgemeinbildenden Schulen, sondern auch im Rahmen von Bildungsgängen an beruflichen Schulen erlangt werden. Erstens kann der mittlere Abschluss im Rahmen vollqualifizierender Ausbildungen erworben werden (Art. 7a Abs. 5 Satz 1, Art. 11 Abs 2, Art. 13 Abs4 BayEUG, §39 HessSchG, §27 BbS-VO, §22 Abs. 4 SchG NRW). Zweitens ist es in den Bundesländern möglich, den mittleren Abschluss an beruflichen Schule auch jenseits einer vollqualifizierenden Ausbildung zu erwerben (Art. 14 Abs. 2 Satz 3 BayEUG, § 11 SchG; §41 Abs. 2 HessSchG; §16 NSchG, §27 BbS-VO, §22 Abs. 5 SchG NRW). In Niedersachsen zum Beispiel zielen zweijährige Berufsfachschulen auf eine berufliche Grundbildung und werden in Fachrichtungen wie z. B. a) Agrarwirtschaft, b) Ernährung, Hauswirtschaft und Pflege, c) Sozialpädagogik, d) Technik und e) Wirtschaft angeboten. Sie unterscheiden sich von berufsqualifizierenden Bildungsgängen an Berufsfachschulen, in denen ein beruflicher Abschluss erworben wird. Der Anteil der Absolventen/innen im Übergangssystem, der im Jahr 2012 einen mittleren Abschluss erworben hat, lag in Deutschland bei 20 Prozent (Frauen: 24 Prozent, Männer: 17 Prozent) (Dionisius, Illiger & Schier, 2014, S. 243). Der mittlere Abschluss wird dabei vor allem in zweijährigen teilqualifizierenden Bildungsgängen in Berufsfachschulen erworben. 36 Prozent der Teilnehmenden erreichen den mittleren Schulabschluss, 16 Prozent einen höheren Abschluss, in der Regel die Fachhochschulreife (Beicht, 2009, S. 9).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für Jugendliche mit Hauptschulabschluss am Ende der 9. Klasse an Hauptschulen, die auch den mittleren Abschluss ermöglichen, im wesentlichen folgende *Alternativen* bestehen:

- a) Übergang in eine vollqualifizierende duale Ausbildung (und zugleich dadurch Erwerb eines mittleren Abschlusses),
- Erwerb eines mittleren Abschlusses an Schulen
 - b) durch ein 10. Schuljahr, d. h. in die 10. Klasse der Hauptschule übergehen mit der Möglichkeit, den mittleren Abschluss zu erreichen,
 - c) durch den Besuch der Berufsfachschule, d. h. eines nicht vollqualifizierenden Bildungsgangs (meist zweijährige berufliche Grundbildung mit der Möglichkeit, den mittleren Abschluss zu erreichen), oder
- kein Erwerb eines höheren Abschlusses an Schulen
 - d) trotz 10. Schuljahr, d. h. in die 10. Klasse der Hauptschule übergehen ohne den mittleren Abschluss zu erreichen,

- e) in Berufsfachschule übergehen ohne den mittleren Abschluss erreichen zu können, d. h. in einen nicht voll qualifizierenden Bildungsgang (einjährige berufliche Grundbildung).

2.2.2 Berufliche Selbstselektion und Bildungsentscheidungen bei Hauptschulabschluss

Nachdem bereits erste Hypothesen zu dem Zusammenhang von Geschlecht und beruflichen Aspirationen aufgestellt wurden, geht es nun um die Zusammenhänge zwischen diesen beruflichen Aspirationen, Bildungsentscheidungen im Sinne von Höherqualifizierungen und Ausbildungschancen. Es werden *erstens* Erwartungen zu den Plänen zu Ausbildungsaufnahme und zu Höherqualifizierungen innerhalb und außerhalb der Allgemeinbildung sowie zu den tatsächlichen Übergängen abgeleitet. Ausgehend von der Annahme, dass Pläne und tatsächliche Entscheidungen weitgehend übereinstimmen, werden keine separaten Hypothesen zu den tatsächlichen Entscheidungen formuliert. Empirisch erfolgt die Prüfung der Hypothesen auch für die tatsächlichen Entscheidungen. Darauf aufbauend werden *zweitens* für Jugendliche mit Hauptschulabschluss, die die allgemeinbildende Schule tatsächlich verlassen, Annahmen und Hypothesen zu den Ausbildungschancen formuliert.

Aus bisherigen Analysen ist bekannt, dass Frauen seltener als Männer direkt in eine Ausbildung münden. Dies sollte sich auch in den Plänen von Jugendlichen, direkt eine Ausbildung zu beginnen, niederschlagen, d. h. Frauen sollten geringere Übergangschancen auch antizipieren.

HA3: Männer sollten c.p. häufiger als Frauen direkt den Beginn einer Ausbildung planen (Option a).

Die folgenden Hypothesen werden zwar theoretisch abgeleitet, können aber empirisch nicht genau geprüft werden. Sie sind mit vorangestelltem T gekennzeichnet. Geprüft werden können jedoch die die Hypothesen HA4 bis HA6, die auf den vorhergehenden theoretischen Hypothesen aufbauen (vgl. auch die Übersicht in Tabelle 2).

T_HA1a: Jugendliche mit höheren beruflichen Aspirationen sollten c.p. häufiger planen, an der Schule einen mittleren Abschluss zu erwerben (Option b).

T_HA1b: Frauen sollten häufiger als Männer an der Schule einen mittleren Abschluss planen (Option b)

T_HA2a: Jugendliche mit höheren beruflichen Aspirationen sollten häufiger planen, an der Berufsschule einen mittleren Abschluss zu erwerben (Option c).

T_HA2b: Frauen sollten häufiger als Männer einen mittleren Abschluss an der Berufsschule erwerben wollen (Option c).

Die höhere Schulnähe von Frauen, im Sinne der geringeren erwarteten Lernbelastungen und der stärkeren Erwartung von Freundinnen, einen mittleren Schulabschluss zu erwerben, sollten sich darin widerspiegeln, dass Frauen eher weiter die Schule besuchen. Sie sollte sich seltener als Männer für eine Berufsvorbereitung entscheiden.

T_HA3: Frauen sollten häufiger als Männer planen, weiter die Schule zu besuchen und keinen mittleren Abschluss zu erwerben (Option d).

T_HA4: Männer sollten häufiger als Frauen planen, einen berufsbildenden Bildungsgang zu besuchen ohne einen mittleren Abschluss zu erwerben (Option e).

Für die Bildungsentscheidung zwischen dem weiteren Besuch der allgemeinbildenden Schule (b+d) und dem Verlassen der Schule (Optionen a+c+e) wird angenommen, dass bei höheren beruflichen Aspirationen der Weg über die allgemeinbildende Schule der bevorzugte Weg ist:

HA4: Je höher die berufliche Aspiration desto eher wird ein weiterer Schulbesuch geplant.

Aus den Hypothesen T_HA1b (Frauen sollten häufiger als Männer an der Schule einen mittleren Abschluss planen) und T_HA3 (Frauen sollten häufiger als Männer planen, weiter die Schule zu besuchen und keinen mittleren Abschluss zu erwerben) folgt:

HA5: Frauen planen häufiger als Männer, nach dem Hauptschulabschluss weiter zur Schule gehen.

Da erwartet wird, dass Frauen mit höheren beruflichen Aspirationen, die nicht weiter die Schule besuchen wollen oder können, häufiger als Männer in vergleichbarer Situation, versuchen den mittleren Schulabschluss über den Besuch eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs den mittleren Schulabschluss zu erreichen, sollte gelten:

HA6: Frauen mit höheren Berufswünschen planen im Vergleich zu Männern häufiger eine Berufsvorbereitung.

Tabelle 2: Planung von mittlerem Abschluss und weiterem Besuch einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule

| | | Planung eines weiteren Schulbesuchs oder des Schulabgangs | |
|---|---|--|--|
| | | Allgemeinbildende Schule | Ausbildung o. Besuch berufsbildender Schule |
| Planung mittlerer Abschluss/kein mittlerer Abschluss | Ausbildung geplant und damit Erwerb mittleren Abschlusses | - | Ausbildung: a) M häufiger als F (HA3) |
| | Mittlerer Abschluss geplant | b) F häufiger als M (T_HA1b) | Berufsbildende Schule: c) F häufiger als M (T_HA2b) |
| | Kein mittlerer Abschluss geplant | d) F häufiger als M (T_HA3) | Berufsbildende Schule: e) M häufiger als F (T_HA4) |
| | Insgesamt | b+d) F häufiger als M (HA5) | a+c+e) M häufiger als F (HA5) |

Quelle: Eigene Darstellung.

Bevor der Frage nachgegangen wird, welche Rolle diese Bildungsentscheidungen für Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Ausbildungschancen in der at-risk –Gruppe von Schulabgänger/innen spielen, werden zunächst zwei aus empirischen Befunden hergeleitete Annahmen zu Geschlechterunterschieden getroffen. Es wird erwartet, dass sich diese Zusammenhänge auch im Untersuchungssample zeigen.

Annahme A1: Unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss haben Frauen im Vergleich zu Männern *ceteris paribus* geringere Chancen, in vollqualifizierende Ausbildung überzugehen.

Annahme A2: Bei der Suche nach dualer Ausbildung haben Frauen im Vergleich zu Männern *ceteris paribus* geringere Chancen auf eine Ausbildung.

Es wird nun erwartet, dass sich hinter der Angabe, nach einer Ausbildung im Schulberufssystem zu suchen, Prozesse der Höherqualifizierung an beruflichen Schulen verbergen, da Ausbildungen im Schulberufssystem meist einen mittleren Abschluss voraussetzen. Frauen wären in den ersten beiden Jahren nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule seltener tatsächlich „at-risk“, eine Ausbildung zu beginnen, als Männer. Die Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem wäre daher kurzfristig seltener erfolgreich als die Suche nach einer Ausbildung im dualen System.

HA7: Unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss führt die Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem im Vergleich zur Suche nach einer Ausbildung im dualen System *ceteris paribus* seltener zum tatsächlichen direkten Übergang in vollqualifizierende Ausbildung.

Die höheren beruflichen Aspirationen von Frauen könnten damit zur Erklärung von Geschlechterungleichheit beim Zugang zu beruflicher Ausbildung im unteren Bildungssegment beitragen.

2.3 Kompositionen als Folge von Bildungswegen

Im Laufe der Bildungsexpansion sind Frauen besonders stark aus den unteren Schulzweigen abgewandert und erreichen heute höhere Bildungsabschlüsse als Männer. Sie verlassen zu geringerem Anteil als Männer die Schule mit einem Hauptschulabschluss. Wenn die Sortierleistung der Schule mit abnehmender Größe des Anteils von Hauptschüler/innen zunehmen würde und für Frauen und Männer ein ähnlicher Sortiermechanismus vorläge, wäre Folgendes zu erwarten. Bei den Frauen, die sehr früh die Schule verlassen, sollte es sich im Vergleich zu Männern um eine besonders negativ selektierte Gruppe handeln, wenn man *kognitive* und *non-kognitive Fähigkeiten*, *Persönlichkeitseigenschaften* und Ressourcen der *sozialen Herkunft* betrachtet. Es gibt jedoch durchaus auch Hinweise darauf, dass die Sortierleistung bei Frauen nicht stärker ausfällt als bei Männern. Der Forschungsstand zu den Bildungsentscheidungen von Frauen und Männern gibt dazu Hinweise, wie noch zu erläutern ist. Zunächst seien hier die Bildungsgruppen dargestellt, für die Hypothesen gebildet werden sollen.

Bildungsverläufe können mit Boudon (1974) und Mare (1980) als Abfolge von Sequenzen verstanden werden, an deren Übergängen Entscheidungen über den weiteren Schulbesuch oder das Schulverlassen getroffen werden. Wenn die Entscheidungen über den weiteren Schulbesuch nicht zufällig erfolgen, sondern von beobachteten und/oder unbeobachteten Faktoren abhängen, sollte sich an jedem Knotenpunkt von Entscheidungen, an dem Schüler/innen, die Schule verlassen, die Zusammensetzung der verbleibenden Schülerschaft verändern (ebd.).

Die hier interessierende Entscheidung darüber, ob die allgemeinbildende Schule verlassen oder weiter besucht wird, strukturiert dabei zum einen die Komposition der Gruppe der Jugendlichen, die tatsächlich nach der 9. Klasse die Schule verlassen und eine Ausbildung aufnehmen könnten, d. h. der *at-risk-Population*, und zum anderen die Gruppe der Jugendlichen, die die 10. Klasse besuchen. Im Folgenden werden zunächst im Kapitel 2.3.1 Hypothesen zu den Verteilungen von kognitiven, non-kognitiven Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften abgeleitet und im Anschluss in Kapitel 2.3.2 Hypothesen zu den Verteilungen sozialer Herkunftsressourcen aufgestellt. Diese Kompositionen könnten Konsequenzen für Ausbildungschancen haben. Für die Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sollte dies zum einen Erkenntnisse dazu liefern, inwiefern Ressourcenunterschiede zwischen Frauen und Männern potenziell zu Geschlechterungleichheit bei gleichen Ausgangsbedingungen beitragen. Für die Schulabgänger/innen nach Klasse 10 können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob eine im Vergleich

der Geschlechter höhere Heterogenität der Frauen zu einer unterschiedlichen Rolle des mittleren Abschlusses bei Frauen und Männern führen könnte. Bei einer höheren Heterogenität der Frauen wäre es möglich, dass größere Unterschiede in den Ressourcen zwischen Jugendlichen mit mittlerem Abschluss und Jugendlichen ohne mittlerem Abschluss dazu beitragen, dass ein höherer Einfluss des mittleren Abschlusses bei Frauen im Vergleich zu Männern auftritt.

2.3.1 Verdrängung: Kognitive Fähigkeiten, non-kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften

Der Forschungsstand legt nahe, dass sich die Sortierkriterien bei Frauen und Männern unterscheiden. Für die höhere Bildungsteilnahme von Frauen spielen Einflussfaktoren jenseits von kognitiven Fähigkeiten eine Rolle, beispielsweise Schulnähe und die Erwartungen von Freundinnen (Fend, 2006; Schuchart, 2009). Frauen sollten daher eher als Männer auch bei geringeren kognitiven Kompetenzen weiter die Schule besuchen. Bei Männern sollten eher als bei Frauen hohe Bildungserfolge und kognitive Kompetenzen Voraussetzung für den weiteren Schulbesuch sein.

HA8a: Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sind Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern *positiver* ausgeprägt.

HA8b: Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sind Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern *heterogener* ausgeprägt.

HB3a: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern *negativer* ausgeprägt.

HB3b: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern *heterogener* ausgeprägt.

Die Gruppen der Schulabgänger/innen nach Klasse 9, der Schulabgänger/innen nach Klasse 10 und der Jugendlichen, die in Klasse 10 den mittleren Abschluss erreichen, stellen sich überschneidende Subsamples dar, die durch aufeinanderfolgende Bildungsentscheidungen entstehen. Nach Mare (1980) werden sich soziale Herkunftsgruppen innerhalb der einzelnen Subsamples in Hinblick auf beobachtete und unbeobachtete Fähigkeiten ähnlicher, je mehr Bildungsentscheidungen bereits vorangegangen sind. Nach späteren Bildungsentscheidungen, sind die Varianzen der für den Schulerfolg entscheidenden Variablen, wie dies bei Mare (1980) geistige Fähigkeiten (*mental ability*) und Unterstützung durch Eltern (*encouragement*) sind, geringer, da diejenigen Jugendlichen mit ungünstigeren Ausprägungen bereits an früheren Zeitpunkten ausgeschieden sind. Übertragen auf die hier interessierenden Unterschiede zwischen Männern und Frauen, kann davon ausgegangen werden, dass Frauen und Männer mit mittlerem

Abschluss sich bezüglich der Bildungserfolge und kognitiven Fähigkeiten kaum unterscheiden. Dies gilt, da bereits mehrere Bildungsentscheidungen vorher getroffen wurden, die von diesen Merkmalen beeinflusst worden sein sollten. Insofern könnte eine Bestätigung von Hypothese HB3b nahelegen, dass der mittlere Schulabschluss bei Frauen im Vergleich zu Männern einen stärkeren Einfluss auf Ausbildungschancen hat, da die Gruppe der Frauen ohne mittleren Schulabschluss heterogener zusammengesetzt ist als die Gruppe der Männer. Eine Zurückweisung der Hypothese würde umgekehrt bedeuten, dass die Kompositionsunterschiede nicht zu einem höheren Einfluss des mittleren Schulabschlusses beitragen.

Bei *non-kognitiven* Fähigkeiten (z. B. signalisiert durch Noten im Arbeits- und Sozialverhalten) ist hingegen zu erwarten, dass sie bei Frauen homogener und günstiger ausfallen als bei Männern. Auffälliges Verhalten in der Schule wird stärker bei Jungen als bei Mädchen beobachtet³⁷ und eine oppositionelle Haltung zur Schule auch in peer-Groups von Frauen unabhängig von der sozialen Herkunft nicht zur Inszenierung von Weiblichkeit genutzt wird (Legewie & DiPrete, 2012). Unterrichtsstörungen wirken sich zwar positiv auf das Selbstkonzept aus (Trautwein, Köller & Baumert, 2004), es ist aber zu vermuten, dass Mädchen in der Schule eher mit einem inneren Rückzug auf Identitätsbedrohungen reagieren und Männer eher Rebellion und Protestverhalten an den Tag legen (Solga, 2005, S. 258). Dies sollte sich in Unterschieden im Arbeits- und Sozialverhalten niederschlagen und über verschiedenen Bildungsstufen der Hauptschule hinweg gelten. Frauen sollten hier bereits vor der Entscheidung zum weiteren Schulbesuch nach Klasse 9 eine positivere und homogenere Komposition aufweisen, die mit der Entscheidung zum weiteren Schulbesuch nicht aufgehoben werden.

HA9a: In der Gruppe der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 weisen Frauen im Vergleich zu Männern *bessere* Arbeits- und Sozialverhaltensnoten auf.

HA9b: In der Gruppe der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 weisen Frauen im Vergleich zu Männern *homogenere* Arbeits- und Sozialverhaltensnoten auf.

HB4a: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Arbeits- und Sozialverhaltensnoten bei den Frauen im Vergleich zu den Männern *positiver* ausgeprägt.

HB4b: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Arbeits- und Sozialverhaltensnoten bei den Frauen im Vergleich zu den Männern *homogener* ausgeprägt.

Studien zu Geschlechterunterschieden bei Persönlichkeitseigenschaften weisen eher geringe Unterschiede zwischen Frauen und Männern, und hohe Unterschiede innerhalb der Geschlechter aus (Costa Jr., 2001; De Bolle, et al., 2015). Zugleich zeigen sich bei der Untersuchung von Jugendlichen Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitseigenschaften Gewissenhaftigkeit,

³⁷ Vgl. für einen Überblick zu Befunden Geißler (2004).

Offenheit, Verträglichkeit einerseits und Bildungserfolgen andererseits (Poropot, 2009). Die Verteilung von Persönlichkeitseigenschaften sollte daher ähnlich ausfallen, wie die Verteilung von kognitiven Fähigkeiten und Bildungserfolgen.

HA10a: Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sind Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen im Vergleich zu Männern *günstiger*.

HA10b: Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sind Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen im Vergleich zu Männern *heterogener*.

HB5a: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen im Vergleich zu Männern *ungünstiger*.

HB5b: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen im Vergleich zu Männern *heterogener*.

Die empirische Analyse II zur Prüfung der Hypothesen erfolgt in *Kapitel 3.2*

2.3.2 Soziale Verarmung: die Schulform Hauptschule als sozialer Verkehrsraum

Der These der sozialen Verarmung nach tragen schwache soziale Netzwerkressourcen zu geringeren Arbeits- bzw. Ausbildungsmarktchancen von Geringqualifizierten bei. Stellenbesetzungen sind demnach nicht nur das Resultat eines Bildungs-*Signaling* bei dem ein Match zwischen Bewerber/innen und Positionen hergestellt wird. Mit Blick auf die Bedeutung sozialer Netzwerke im Stellenbesetzungsprozess (Granovetter, 1973, 1974, 1983, 1995; Lin, 1999) sind Stellenbesetzungen auch das Ergebnis von Beziehungsstrukturen, die einen Match zwischen Bewerber/innen und Beschäftigten herstellen (Solga, 2005, S. 146).

Bewerber/innen auf dem Arbeitsmarkt profitieren von sozialen Netzwerken a) durch den Erhalt von Informationen (z. B. über freie Stellen) und b) dadurch, dass sie ihre Reputation gegenüber dienen Personalentscheider/innen durch Kontakte sichtbar machen (Granovetter, 1986, S. 15; Wial, 1991, S. 413). So können Informationen über freie Ausbildungsplätze und darüber, wie solche Plätze zu finden sind, über soziale Netzwerke erhalten werden. Auch ist Unterstützung dazu möglich, wie man Bewerbungen schreibt bzw. sich am Arbeitsplatz vorstellt. Wenn man gute Anbindungen in die Arbeitswelt hat, ist es möglich, dass jemand „ein gutes Wort“ für einen einlegt. So zeigt Protsch (2014, S. 180 f.) in einer qualitativen Studie, dass bei Mitarbeiterkindern zum Teil die Teilnahme an Einstellungstests ermöglicht, auch wenn die Schulzertifikate ungünstig ausfallen. Bei gleichen Leistungen im Einstellungstest kommt es auch dazu, dass ein Mitarbeiterkind-Bonus eingeräumt wird (ebd.). Persönliche Fürsprachen

oder Mitarbeiterkind-Boni können gerade bei geringen Schulleistungen, die lediglich signalisieren was Jugendliche nicht können, von Personalentscheidern/innen als Hinweise dazu herangezogen werden, was Jugendliche trotz geringer Schulleistungen können (vgl. Solga (2009, S. 408)). Die Hälfte aller Betriebe im repräsentativen BIBB-Qualifizierungspanel informiert die Mitarbeiter/innen über freie Ausbildungsplätze (Gerhards & Ebbinghaus, 2014, S. 4f.). Dieser Akquise-Weg gehört damit (nach dem Weg über die Einschaltung der Agentur für Arbeit und nach dem Weg über Betriebspraktika) zu den am häufigsten genutzten Instrumenten zur Besetzung von Ausbildungsstellen.

Mit der theoretischen Betrachtung sozialer Verkehrskreise geht es um die Bedeutung von Relationen zwischen und innerhalb sozialer Gruppen. Es wird eine relationale Perspektive auf die Besetzung von Ausbildungsstellen eingenommen. Sie setzt mit der Erklärung von Arbeitsmarktprozessen an der 'sozialen Einbettung' (Granovetter, 1992) von Bewerber/innen an. „Economic action is socially situated and cannot be explained by reference to individual motives alone. It is embedded in ongoing networks of personal relationships rather than being carried out by atomized actors“ (Granovetter und Swedberg 1992: 9).

Mit der Sortierung von Jugendlichen auf unterschiedliche Schulformen, wird stark beeinflusst, welche Jugendlichen in Klassen und Kursen sich kennenlernen können und somit welche sozialen Verkehrskreise entstehen (Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Väth-Szusdziara, 1973, S. 890; 1976, S. 26f).

Besonders wichtig für die Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche sind darüber hinaus die Eltern der Hauptschüler/innen und ihre Netzwerke. Mit der frühen Trennung von Schüler/innen auf Schulformen, hängen soziale Herkunft und die Schulformwahl zusammen. Eltern von Hauptschüler/innen sind im Vergleich zu Eltern von Schüler/innen anderer Schulformen überproportional häufiger un- und angelernt (Baumert und Schümer 2001: 355), und der Haushaltsvorstand übt überproportional häufig eine einfache Tätigkeit aus (Solga & Wagner, 2010, S. 207). Mit 16,7 Prozent sind die Väter von Hauptschüler/innen häufiger *nicht* Vollzeit erwerbstätig als die zu 10,9 Prozent *nicht* Vollzeit erwerbstätigen Väter von Schüler/innen von Realschulen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, S. 161, 165). Auch zeigt sich, dass unter Niedrigeinkommensbeziehenden, Personen mit geringerer Bildung eine geringere Anzahl potentieller Helfer/innen nennen können (Andreß & Krüger, 2006, S. 51).

Während relativ gut belegt ist, dass Arbeitslosen der Erwerbseinstieg umso schneller gelingt je mehr Kontakte ein Erwerbsloser besitzt (Brandt, 2006; Korpi, 2001), zeigen verschiedene empirische Befunde, dass die Stellenfindung über soziale Kontakte im Vergleich zu anderen Wegen nicht einheitlich zu höheren oder niedrigeren Arbeitsmarkterträgen führt (Franzen &

Hangartner, 2005, 2006; Weiss & Klein, 2011)³⁸. Für Hochschulabsolventen ist erwiesen, dass es von den genutzten Netzwerktypen (z. B. unterschieden danach, ob Kontakte durch berufliche Tätigkeiten während des Studiums, vermittelt über die Eltern oder durch Freundschaften entstanden sind) sowie den untersuchten Dimensionen von Arbeitsmarkterträgen abhängig ist, ob die Stellenfindung über Netzwerke zu höheren Arbeitsmarkterträgen führt (Weiss & Klein, 2011). Insofern ist es plausibel, dass Netzwerkarten bzw. -ressourcen einen Einfluss auf Platzierungen im Ausbildungssystem haben.

Die Verbindungen zur Arbeitswelt und die Gelegenheiten für den Informationsfluss, Unterstützungsmöglichkeiten und persönliche Fürsprachen dürften bei Hauptschüler/innen vergleichsweise gering ausfallen. Noll (1985) kommt in einer Studie zu Haupt- und Realschüler/innen zu dem Ergebnis, dass für Frauen mit Hauptschulabschluss die Stellenfindung über soziale Kontakte überwiegend negativ auf verschiedene Dimensionen, wie z. B. die Möglichkeit, den Wunschberuf zu realisieren oder die Zufriedenheit mit der Ausbildungswahl hatte. Es handelte sich bei Frauen mit Hauptschulabschluss eher um Notlösungen, z. B. im Familienbetrieb, nach gescheiterten Bewerbungsversuchen. Interessant ist in dieser Hinsicht auch, dass gerade in bestimmten Bereichen wie Restaurants- und Gaststätten häufig über soziale Kontakte Stellen besetzt werden (Klinger & Rebien, 2009).³⁹

In Bezug auf Geschlechterunterschiede ist zu berücksichtigen, dass der Entscheidung für den weiteren Schulbesuch nach Klasse 9 bereits eine frühere Entscheidung zum Besuch der Hauptschule vorausging. Dabei besuchen Frauen seltener als Männer die Hauptschule. Bereits in der Ausgangsverteilung derjenigen Jugendlichen, die die Hauptschule besuchen, ist eine stärker homogene und negative Komposition der Frauen im Vergleich zu den Männern zu erwarten, die sich über die verschiedenen Bildungsstufen hinweg aufrechterhalten sollte. Die Ressourcen, die in den sozialen Netzwerken von Frauen bzw. ihrer Eltern vorhanden sind, sollten im Vergleich zu den Ressourcen, auf die Männer zurückgreifen können, weniger hilfreich sein. Soziale Netzwerke könnten bei der Suche und dem Zugang zu vakanten Stellen helfen (Granovetter, 1973; Lin, 1999; Tilly, 1998). Die durch Selektionsprozesse bedingte Verringerung der Ressourcen, die in sozialen Netzwerken mobilisierbar sind, wird zum Beispiel von Gesthuizen,

³⁸ Vgl. auch die Übersicht bei Preisendörffer und Voss (1988, S. 110).

³⁹ Zum häufigen Rekrutierungsverhalten bei Positionen im unteren Hierarchiebereich über Kontakte vgl. auch (Deeke & Fischer, 1986, 1987; Kreileder & Sörgel, 1987; Windolf & Hohn, 1984).

Künster und Solga (2011) in Bezug auf Geringqualifizierte beschrieben und von Solga (2005) unter den Begriff der sozialen Verarmung gefasst.⁴⁰

HA11a: In der Gruppe der Schulabgänger/innen sind Frauen im Vergleich zu Männern in Netzwerke mit *geringeren* sozialen Ressourcen eingebunden.

HA11b: In der Gruppe der Schulabgänger/innen weisen Frauen im Vergleich zu Männern *homogenere* soziale Netzwerkressourcen auf.

HB6a: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Frauen im Vergleich zu Männern in Netzwerke mit *geringeren* sozialen Ressourcen eingebunden.

HB6b: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse weisen Frauen im Vergleich zu Männern *homogenere* soziale Netzwerkressourcen auf.

Für Frauen und Männer ist anzunehmen, dass sich die Ressourcen der sozialen Netzwerke nicht wesentlich ändern, wenn der mittlere Abschluss im Anschluss an die Hauptschulzeit erworben wird.

Annahme B1: Die sozialen Netzwerkressourcen von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss an der Hauptschule unterscheiden sich kaum von den sozialen Netzwerkressourcen von Jugendlichen, die den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erreichen.

Die bildungsstrukturelle Zusammensetzung derjenigen Jugendlichen, die die gleichen Kurse oder Schulklassen besuchen, und auch der Kreis der Eltern bleiben ähnlich. Es handelt sich um eine Subgruppe bestehend aus denjenigen Eltern, deren Kinder etwas bessere Schulleistungen aufweisen. Die Eltern der anderen Schüler/innen in ihrem Verkehrskreis und die eigenen Eltern, sind aber nach wie vor die Eltern, die auch die Entscheidung für den Besuch der Hauptschule mitgetragen haben.

Mit der Entkopplung von Schulform und Schulabschluss sollten sich keine substanziiell neuen Verbindungen zum Ausbildungs- und Erwerbssystem erschließen. Bezüglich der sozialen Verarmung von Hauptschüler/innen dürfte beim Zugang zu Ausbildungen im mittleren bis oberen Segment der Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule keine großen Vorteile gegenüber dem Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse aufweisen.

⁴⁰ In dieser Arbeit geht es weniger um den Stratifikationsraum der Schule, sondern vielmehr um den Stratifikationsraum derjenigen Eltern, die keine Ausbildung aufweisen.

2.4 Fremdselektion am doppelt segmentierten Ausbildungsmarkt

In diesem Kapitel geht es nun vertiefend um die Perspektive der Betriebe.⁴¹ Es stehen Prozesse der Fremdselektion im Vordergrund. Es lässt sich empirisch nicht unterscheiden, ob ein Merkmal wie der Schulabschluss eher deshalb einen Einfluss hat, weil er für die Fremdselektion durch den Betrieb als Einstellungskriterium eine Rolle spielt oder weil ein guter Schulabschluss eine/n Bewerber/in zur Bewerbung auf ein bestimmtes Ausbildungssegment motiviert und auf diese Weise Selbstselektionsprozesse zum Tragen kommen. So sollten Jugendliche mit mittlerem Abschluss die Erfolgchancen für das mittlere Ausbildungssegment positiver einschätzen als Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Ein empirisches Ergebnis, zum Beispiel ein Einfluss des mittleren Abschlusses auf den Übergang in ein attraktiveres Ausbildungssegment, lässt sich somit nicht eindeutig auf eine dieser Seiten zurückführen (Sen, 1986; Solga, 2005). Dennoch sind beide theoretischen Perspektiven für das Verständnis von Allokationsprozessen im Ausbildungssystem von Bedeutung, so dass eine analytisch getrennte Darstellung und die Ableitung von Hypothesen aus der Betrachtung beider Perspektiven gerechtfertigt sind.

In den nächsten beiden Kapiteln werden die Benachteiligungsmechanismen Verdrängung (Kapitel 2.4.1) und Diskreditierung (Kapitel 2.4.2) daraufhin diskutiert, ob und inwiefern der Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen verbessern sollte. Für die Diskreditierung wird außerdem theoretisch erörtert, wie sich die Bedeutung des mittleren Abschlusses zwischen Frauen und Männern unterscheiden könnte. Eine zusammenfassende Ableitung von Hypothesen zum Einfluss des mittleren Schulabschlusses auf Ausbildungschancen erfolgt in Kapitel 2.4.3.

2.4.1 Verdrängung: der mittlere Schulabschluss als Signal

Der Mechanismus der *Verdrängung* von Geringqualifizierten (Solga, 2005) beruht auf der Signaling-Theorie und dem Modell des Wettbewerbs um vakante Arbeitsplätze und der Arbeitskräfteschlange. Nach der Signaling-Theorie (Spence, 1973) dienen beobachtbare Eigenschaften von Bewerber/innen (u. a. Schulabschlusszertifikate) den Betrieben (bzw. den beruflichen

⁴¹ Im Ausbildungssystem wird - anders als im Arbeitsmarkt - die Seite der Betriebe als Angebotsseite bezeichnet und die Seite der Bewerber/innen als Nachfrageseite.

Schulen im Fall von Schulberufsausbildungen) als ein Set von Signalen und Indizes⁴². Aus diesen leiten sie Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Produktivität der Person ab, die auf den bisherigen gesellschaftlich geteilten Erfahrungen mit Personengruppen basieren. Die Einschätzung eines/r Bewerbers/in kann somit auch von der Gruppenzugehörigkeit zu einer Bildungskategorie abhängen. Nach dem Modell des Wettbewerbs um vakante Stellen und der Arbeitskräfteschlange (Sørensen, 1983; Thurow, 1978) sortieren Arbeitgeber Bewerber/innen anhand von Signalen und Indizes in eine Rangliste, nach der sie die vakanten Stellen besetzen. Für einen Jugendlichen hängt es sowohl von der relativen Position in der Schlange der Bewerber/innen als auch dem Verhältnis von vakanten Ausbildungsstellen und Bewerber/innen ab, ob der Zugang zu einer Ausbildung gelingt. Der mittlere Abschluss, der an der Hauptschule erworben wurde, sollte in Relation zum Hauptschulabschluss ein positives *Positionierungssignal* darstellen, welches zu einer besseren Position in der Bewerberschlange für vorhandene Ausbildungsplätze führt. In der Signaling-Theorie beruhen Wahrscheinlichkeitsannahmen auf gesellschaftlich geteilten Erfahrungen mit Personen, die ein bestimmtes Merkmal aufweisen und zum Beispiel einer bestimmten Bildungskategorie angehören. Spence (1973) zeigt, dass sich Erfahrungen, und damit auch die Signalwirkung von Abschlüssen, historisch verändern können. Die geringen Ausbildungschancen von Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss könnten vor diesem Hintergrund auch auf Erfahrungen mit einer negativen sozialen Selektion in Bezug auf Kompetenzen zurückgehen (Gesthuizen, et al., 2011). Mit der Bildungsexpansion hat sich die tatsächliche Komposition von Hauptschüler/innen in Bezug auf die familiären Sozialisationsressourcen verändert (Solga & Wagner, 2001).

In Bezug auf den Benachteiligungsmechanismus der Verdrängung lässt sich somit Folgendes erwarten. Jugendliche, die einen mittleren Abschluss an der Hauptschule erwerben, sollten sich gegenüber Jugendlichen mit Hauptschulabschluss in der Bewerberschlange für das mittlere Ausbildungssegment besserstellen.

⁴² Spence (1973) behält den Begriff des Signals Eigenschaften vor, die durch die Person veränderbar sind. Bildungsentscheidungen sind hier Investitionsentscheidungen. Indizes verwendet er für Eigenschaften, die nicht durch die Person veränderbar sind, wie zum Beispiel das Geschlecht oder das Alter.

2.4.2 Diskreditierung: die Schulform Hauptschule oder der Hauptschulabschluss als Ausschlusskriterium?

Mit dem Mechanismus der *Diskreditierung* kommt im Unterschied zum Mechanismus der Verdrängung (Protsch, 2014, S. 76 ff.; Solga, 2005) in den Blick, dass sich mit der Bildungsexpansion auch Bildungsnormen verschoben haben. Demnach haben Jugendliche mit höchstens Hauptschulabschluss heute vermehrt Probleme bei der Ausbildungsstellensuche, weil ihnen unabhängig von Erfahrungen auch eine unzureichende Leistungsfähigkeit und Motivation bzw. eine fehlende „Ausbildungsreife“ unterstellt wird. Sie werden nicht mehr nur auf einen niedrigeren Rangplatz in der Bewerber-/innen-Kette verwiesen, sondern von bestimmten Ranglisten gänzlich ausgeschlossen (ebd.). Mit der Bildungsexpansion hat sich auch die Gruppe der Hauptschüler/innen verkleinert. Je kleiner eine Gruppe ist, desto eher werden einer Gruppe als abweichender Minderheit negative Eigenschaften zugeschrieben (Jones, et al., 1984, S. 92). Wenn nur ein kleiner Anteil von Schüler/innen die Hauptschule besucht, bilden sich die Annahmen heraus, dass die Schule ihre Sortierfunktion besonders zuverlässig erfüllt und dass eine Sortierung von Jugendlichen mit geringem Potential in diesen Schulzweig stattfindet (Solga, 2002, S. 481 f.). Die Verantwortung für den geringen Schulerfolg wird dann dem Individuum als persönliches Scheitern zugeschrieben⁴³ und Verhaltensweisen nun als abweichendes Verhalten markiert (Goffman, 1974). Für Geringgebildete⁴⁴ zeigen Gesthuizen, et al. (2011) in einem internationalen Vergleich, dass ein Effekt der Gruppengröße auftritt, der nicht auf andere Ursachen, wie z. B. auf eine besonders negative Selektion in Bezug auf Kompetenzen oder soziale Netzwerke, zurückführbar ist. Da es aus organisationaler Perspektive bei Personalentscheidungen darum geht, das Risiko von Störungen im Betrieb zu verringern (Imdorf, 2007), wäre das Risiko, eine falsche Rekrutierungsentscheidung zu treffen, dann bei einem/r Hauptschüler/in besonders hoch. Auch bei günstigerer Angebots-Nachfrage-Relation verbessern sich ihre Ausbildungschancen insgesamt oder in bestimmten Ausbildungssegmenten nicht (Baas, et al., 2012). Das Zertifikat des Hauptschulabschlusses verschlechtert hier nicht nur die Position relativ zu Jugendlichen mit besseren Zertifikaten, sondern wird zu einem *Ausschlusskriterium*,

⁴³ Vergleiche zu dem Argument der individualisierenden Zuschreibung bei Geringqualifizierten (Gesthuizen & Solga, 2014, S. 208 f.).

⁴⁴ Als Geringgebildete werden Personen in der Untersuchung dann eingestuft, wenn sie höchstens den ISCED-Level 2 aufweisen, bzw. in 4 Ländern, in denen die Gruppe ungewöhnlich groß war wie z. B. in Deutschland, wenn gleichzeitig nur die Pflichtschulzeit absolviert wurde.

welches absolut, d. h. unabhängig von Angebots-Nachfrage-Relationen, aus dem Bewerbungsprozess ausschließt.⁴⁵ Diskreditierung kann praktisch dadurch zum Tragen kommen, dass in mehrstufigen Bewerbungsverfahren⁴⁶ (z. B. mit der ersten Stufe der Auswahl von Kandidaten aus Bewerbungsunterlagen, der zweiten Stufe der Eignungstests und der dritten Stufe des Vorstellungsgesprächs), Personalverantwortliche bereits an der ersten Stufe, d. h. der Auswahl von geeigneten Kandidaten anhand der Bewerbungsunterlagen, Jugendliche mit höchstens Hauptschulabschluss aussortieren. Die bisherigen wenigen qualitativen Untersuchungen zu betrieblichen Auswahlverfahren zeigen, dass Auswahlverfahren häufig mehrere Stufen haben und dass an den unterschiedlichen Stufen unterschiedliche implizite oder explizite Selektionskriterien angewendet und somit unterschiedliche Signale relevant werden (Protsch, 2014; Protsch & Solga, 2015; Schaub, 1991; Windolf & Hohn, 1984). So beobachtet Protsch (2014) bei Rekrutierungsprozessen in Büroberufen (Kaufmann/-frau für Bürokommunikation bzw. der Beruf Bürokaufmann/-frau) und gewerblich-technischen Berufen (Elektroniker/in, Kfz-Mechatroniker/in, Mechatroniker/in), dass Betriebe versuchen, Jugendliche ohne mittlerem Abschluss bereits in einer Vorstufe durch die direkte Formulierung höherer schulischer Voraussetzungen oder durch die indirekte Formulierung anderer hoher Voraussetzungen von einer Bewerbung abzuhalten. Spätestens bei der ersten Stufe, d. h. der Sichtung der Bewerbungsunterlagen, werden Jugendliche mit höchstens Hauptschulabschluss aussortiert. Somit haben sie keine Chance darauf, an darauffolgenden Einstellungstests und Gesprächen teilzunehmen.⁴⁷

⁴⁵ Dabei kann es historisch in Ausbildungsberufen auch zu einer Erhöhung der informalen schulischen Zugangsvoraussetzungen, einem „upgrading“, ohne eine Erhöhung der tatsächlichen Anforderungen, einem „upskilling“, gekommen sein, wenn Ausbildungsbetriebe davon ausgehen, dass sich die Kompositionen von Bildungsgruppen so verändert haben, dass heute Jugendliche, die den mittleren Schulabschluss erreicht haben, die Voraussetzungen mitbringen, die früher Jugendliche mit Hauptschulabschluss erfüllten (Protsch, 2014; Solga, 2005).

⁴⁶ Um Bewerber/innen in eine Rangliste zu bringen, können Betriebe unterschiedliche Auswahlverfahren verwenden und kombinieren. Im repräsentativ angelegten BIBB-Ausbildungsmonitor geben 75 Prozent der Ausbildungsbetriebe an, dass sie Bewerbungsunterlagen verwenden. Bei 81 Prozent der Betriebe kommt ein Vorstellungsgespräch zum Einsatz (Gericke, Krupp & Troltsch, 2009). Probetage werden von 61 Prozent der Betriebe vereinbart und in aufwendigeren Verfahren kommen Einstellungstests (28 Prozent), Assessmentcenter (8 Prozent) und Arbeitsproben (9 Prozent) zum Einsatz.

⁴⁷ Ausnahmen von dieser frühen Aussortierung an der ersten Stufe werden dann gemacht, wenn Jugendliche Mitarbeiterkinder sind oder sie durch Kunden oder Führungskräfte empfohlen wurden. Windolf und Hohn (1984) beobachten eine besonders starke Rolle dieses betriebsnahen Arbeitsmarktes bei Stellenbesetzungen in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit. Zugleich können auch Auswahlverfahren wie z. B. Einstellungstests so angelegt sein, dass sie Schulwissen schulformspezifischer Curricula abfragen oder eine bestimmte soziale Herkunft voraussetzen und somit indirekt - ohne die Explikation von Anforderungen notwendig zu machen - dazu führen, dass sich Jugendliche ohne die gefragten Merkmale im weiteren Bewerbungsverfahren nicht durchsetzen können (Protsch, 2014; Windolf & Hohn, 1984).

Sowohl Verdrängungs- als auch Diskreditierungsprozesse haben zur Folge, dass auch diejenigen Jugendlichen, die eine Ausbildung schaffen würden, weil sie z. B. im betrieblichen Kontext eine höhere Motivation zeigen als im Schulkontext, aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit von beruflicher Bildung ausgeschlossen werden.

Bei Ausbildungen im Schulberufssystem, bei denen häufig gesetzliche Voraussetzungen für den Zugang festgelegt sind, kann man von formaler Diskreditierung sprechen. Denn hier wird durch den Gesetzgeber festgelegt, welche Schulbildung als unzureichend gilt, um einen bestimmten Ausbildungsberuf zu erlernen. Durch die gesetzliche Festlegung werden neue Erfahrungen mit den Angehörigen der ausgeschlossenen Bildungsgruppe, hier der Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss, nicht möglich. Dieses Vorgehen wird hier Diskreditierungsprozessen zugerechnet.

Die Zuordnung zu einer Bildungskategorie kann sich dabei nicht nur auf das Zertifikat, also hier den Hauptschulabschluss oder den mittleren Abschluss, beziehen, sondern auch auf die *Schulform*. Wenn Diskreditierungsprozesse gegenüber der Gruppe der Hauptschüler/innen als Angehörige einer Schulform zumindest in einem Teil von Ausbildungsberufen stattfinden, dann ist zu erwarten, dass die Unterschiede zwischen Hauptschüler/innen mit mittlerem Abschluss und Hauptschüler/innen mit Hauptschulabschluss nicht allzu groß ausfallen.

Geschlechterunterschiede

Für die Frage nach möglichen Geschlechterunterschieden beim Zugang zum mittleren statt zum unteren Ausbildungssegment ist es wichtig, darauf einzugehen, dass es nicht nur eine Bewerber-/innen-Schlange und einen Bildungsstandard, sondern mehrere Bewerber-/innen-Schlangen und mehrere Bildungsstandards auf dem Arbeits-/ bzw. auf dem Ausbildungsmarkt gibt. Reskin und Roos (1990) haben herausgestellt, dass unterschiedliche Bewerber/innen-Schlangen für geschlechtssegregierte Arbeitsmärkte existieren.⁴⁸ Diese Geschlechtssegregation gilt auch für berufliche Ausbildungen. In ähnlicher Weise lassen sich auch mehrere Bewerber/innen-Schlangen zu Ausbildungssegmenten unterscheiden, die nach Bildungsgruppen differieren. Hier können sowohl Angebots-Nachfrage-Relationen variieren als auch unterschiedliche

⁴⁸ Auch bei Spence (1973) ist eine diese Unterscheidung bereits angelegt. Er beschreibt, dass sich die Herausbildung von Produktivitätsannahmen zu Bildungskategorien bei Frauen und Männern unabhängig voneinander entwickeln können. Die Erfahrungen eines Arbeitgebers mit Frauen, die einen bestimmten Bildungsabschluss aufweisen, wirken sich nur auf die zukünftigen Erwartungen gegenüber Frauen aus, nicht aber gegenüber Männern mit einem bestimmten Bildungsabschluss.

Bildungsstandards/-normen gelten und unterschiedliche Auswahlverfahren zur Anwendung kommen (Protsch, 2014).⁴⁹

Es wird erwartet, dass für Frauen und Männer unterschiedliche Bildungsstandards gelten, die eine Diskreditierung auslösen, und dass dies einen unterschiedlichen Einfluss des mittleren Schulabschlusses zur Folge hat. Im frauendominierten Schulberufssystem können, anders als im dualen System, schulische Mindestvoraussetzungen gesetzlich festgelegt werden (meist der mittlere Abschluss). Im Schulberufssystem bezieht sich die formale Diskreditierung auf den *Schulabschluss* nicht auf die *Schulform*. Formale Bildungszertifikate könnten daher, wie Seibert, et al. (2009) argumentieren, im Schulberufssystem im Vergleich zum dualen System eine stärkere Rolle für den Zugang zu Ausbildungen spielen.⁵⁰ Mit dem Erreichen des Schulabschlusses als rechtlicher Voraussetzung könnte eine entscheidende Barriere für den Zugang zu Ausbildungen im Schulberufssystem genommen sein. Bei Frauen sollte sich im Vergleich zu Männern die Diskreditierung im mittleren Ausbildungssegment stärker auf den *Schulabschluss* statt auf die *Schulform* beziehen. Männer sollten stärker als Frauen von einer schulformbezogenen Diskreditierung im mittleren Ausbildungssegment betroffen sein.

Praktika als Mittel zur Umgehung von Verdrängung und Diskreditierung

Die Bedeutung des Schulabschlusses und der Schulform für den Ausbildungszugang hängt auch davon ab, wie Auswahlverfahren gestaltet sind und wie Betriebe bzw. ausbildende Schulen Informationen über die Kompetenzen, Motivationen und Passungen erlangen können. Eine andere Möglichkeit, Informationen über eine/n Bewerber/in zu bekommen, stellen persönliche Erfahrungen in Praktika dar. Die Frage, die hier verfolgt werden soll ist, ob Benachteiligungen auf Basis des Hauptschulabschlusses oder auf Basis der Schulform Hauptschule beim Zugang

⁴⁹ Betrachtet man die Geschlechtssegregation und die Bildungssegmentation zusammen, können sich theoretisch im gleichen Ausbildungssegment, z. B. im mittleren Ausbildungssegment, die Angebots-Nachfrage-Relationen von frauendominierten und von männerdominierten Berufen unterscheiden. Diese Konkurrenzsituationen sind für Verdrängungsprozesse relevant. Es wird allerdings nicht angenommen, dass hier Unterschiede bestehen.

⁵⁰ Die Autoren/innen betonen dabei, dass bei einem starken Ausbildungsstellenmangel im dualen System, informale Voraussetzungen eine ähnliche Bedeutung von Bildungszertifikaten mit sich bringen können wie formale Regeln.

zum mittleren Ausbildungssegment durch Schulpraktika reduziert werden können.⁵¹ Für Jugendliche bedeutet dies empirisch die Frage, ob ein Praktikum im mittleren Ausbildungssegment die Ausbildungschancen verbessert. Bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss würde damit die Bedeutung des Hauptschulabschlusses als Signal bzw. Ausschlusskriterium reduziert werden (auch wenn sich der Einfluss des Schulabschlusses im Modell nicht verändert). Für Jugendliche mit mittlerem Abschluss, der an der Hauptschule erworben wurde, würde sich das Signal der Schulform in seiner Bedeutung abschwächen. Wenn sich empirisch keine Chancenverbesserung durch ein Praktikum zeigt, dann kann nicht von einer Reduktion der Bedeutung des Schulabschlusses bzw. der Schulform gesprochen werden.

Inwiefern kann diese Reduktion der Wirkung von Schulabschluss und Schulform nun gelingen? Bei längerfristigen Praktika ist die Passung von Jugendlichem und Betrieb direkt beobachtbar und nicht-kognitive Merkmale wie Motivationen oder die betriebliche Passung können sichtbar werden. Es muss keine Schätzung über das Signal des Schulabschlusses oder der Schulform erfolgen. So haben Studien zu niedersächsischen Berufsstarterklassen und zu bayerischen Praxisklassen gezeigt, dass Langzeitpraktika Diskreditierungsprozesse bei Hauptschulabgänger/innen nach der 9. Klasse reduzieren und die Ausbildungschancen erhöhen (Baas, et al., 2012; Solga & Kohlrausch, 2013). Die Ergebnisse von Solga und Kohlrausch (2013) zeigen, dass es insbesondere längere Praktika und solche mit qualifizierten Tätigkeiten sind, die die Ausbildungschancen erhöhen. Die hohen Anteile von Jugendlichen, die genau in ihrem Praktikumsbetrieb einen Ausbildungsplatz gefunden haben, legen nahe, dass Praktika hier vor allem durch Klebeeffekte wirken und nicht nur bei der Sichtung von Bewerbungsunterlagen eine Rolle spielen. Man könnte argumentieren, dass es sich bei dem Praktikum nicht um ein Signal handelt, denn es müssen keine Wahrscheinlichkeitsannahmen aus Merkmalen abgeleitet werden, weil sie direkt beobachtbar sind. Allerdings dient das Praktikum dazu, aus dem Verhalten,

⁵¹ Die Unterscheidung des Einflusses des Praktikums nach Schulabschluss ist dabei auf Grund der Fallzahl nicht möglich. Man könnte zum Beispiel die Hypothese aufstellen, dass auch bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss ein Einfluss des Praktikums auftritt und somit die Bedeutung des mittleren Abschlusses relativiert wird. Dann sollte kein großer Interaktionseffekt zwischen Schulabschluss und Praktikum beobachtbar sein. In der Gruppe der Jugendlichen mit Ausbildung sind die Fallzahlen sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern für die Prüfung von Interaktionseffekten zu gering. Es sind insgesamt nur 27 Schüler/innen mit Hauptschulabschluss vorhanden. Nur 4 Fälle haben einen Hauptschulabschluss und kein Praktikum und nur 15 Fälle haben einen Hauptschulabschluss und ein Praktikum. Einen Realschulabschluss und kein Praktikum weisen 21 Fälle auf. Von den Männern verfügen insgesamt nur 41 über einen Hauptschulabschluss. Die Kombination aus Hauptschulabschluss ohne Praktikum tritt nur bei 5 Männern auf und nur 15 Fälle weisen einen Hauptschulabschluss und ein Praktikum auf. Einen Realschulabschluss und kein Praktikum haben 22 Fälle. Ein Vergleich der Prozentanteile derjenigen, die in eine attraktivere Ausbildung übergehen, innerhalb diese Kombinationen ist damit nicht aussagekräftig.

dass im Praktikum gezeigt wurde, auf die Wahrscheinlichkeit, die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, zu schließen. Insofern erscheint die Bezeichnung als Signal als gerechtfertigt. Im Schulberufssystem könnten bei Praktika im quasi-dualen Bereich zum Beispiel im Bereich der Ausbildung zum/r Gesundheits- und Krankenpfleger/in ebenfalls Klebeeffekte auftreten. Auch könnte sich bei Einrichtungen die Bereitschaft erhöhen, spätere Betriebskooperationen für Ausbildungspraktika einzugehen. Diese Betriebskooperationen sind zum Teil eine Voraussetzung für den Beginn einer Ausbildung. Bei Ausbildungen, die den mittleren Abschluss voraussetzen, kann dies allerdings nicht bei Jugendlichen ohne mittleren Abschluss gelingen.

Im Unterschied zu den Ergebnissen zu den Langzeitpraktika, bei denen auch auf Schulzeit verzichtet wurde, zeigen sich in den Analysen von Beicht und Eberhard (2013) keine Effekte von Praktika in den Bildungsgängen des Übergangssystems. Die Autorinnen vermuten eine stärkere Ausrichtung auf Berufsorientierung und eine geringere Ausrichtung der Praktika auf die Übernahme durch den Praktikumsbetrieb.

Jugendliche, die nach der 10. Klasse die Hauptschule mit oder ohne den mittleren Abschluss verlassen haben und einen Beruf im mittleren Segment anstreben, konkurrieren mit Realschulabgänger/innen und könnten auch in Einstellungstests Nachteile durch die Curricula der Hauptschulzweige oder durch Effekte der sozialen Herkunft haben und so auf die hinteren Rangplätze der Bewerberschlange sortiert bzw. wegen der Unterstellung unzureichender Leistungsfähigkeit von der Bewerberschlange ausgeschlossen werden. In welchem Ausmaß der Zugang zu diesen Ausbildungsplätzen dennoch gelingt, ist auch davon abhängig, inwiefern selbstselektive Prozesse wirken und wie sehr die Jugendlichen in Rekrutierungsnetzwerke eingebunden und somit von sozialen Verarmungsprozessen der Hauptschule (Solga & Wagner, 2001) betroffen sind. Wenn jedoch der/die Jugendliche einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Ausbildungssegment hat und dort ein Praktikum findet, dann sollte dies dazu beitragen, die Sortierung auf die hinteren Plätze der Rangliste bzw. den Ausschluss von der Bewerberschlange zu umgehen. Hierzu müsste die Dauer und Qualität des Praktikums Gelegenheit bietet, die Unterstellung geringerer Leistungsfähigkeit und geringerer Motivation zu widerlegen. Ob ein Schulpraktikum, das normalerweise die Berufsorientierung fördern soll, dazu tatsächlich ausreichend Gelegenheit bietet, kann anhand der folgenden Hypothese geprüft werden.

HB7: Ein Schulpraktikum im gewünschten Beruf im mittleren oder oberen Segment erhöht c.p. die Chance auf eine Ausbildung im mittleren Segment.

2.4.3 Zusammenfassung der Erwartungen zum Einfluss des mittleren Schulabschlusses

In dem Kapitel 2.1.3 zu beruflicher Selbstselektion wurde vor dem Hintergrund von Identitätsbildungsprozessen erwartet, dass mit dem mittleren Schulabschluss eine geringere Selektion auf das untere Ausbildungssegment und eine stärkere Orientierung auf das mittlere bis obere Segment einhergeht. Hier ist somit ein positiver Einfluss des mittleren Schulabschlusses zu erwarten. Gleichwohl kann mit dem Blick auf den Mechanismus der sozialen Verarmung in Kapitel 2.3.2 vermutet werden, dass die Verbesserung der Ausbildungschancen nicht allzu groß ausfällt, da sich Netzwerkressourcen von Jugendlichen, die den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule erwerben, und von Jugendlichen, die den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erwerben, nicht wesentlich unterscheiden. In diesem Kapitel erfolgt die Aufstellung von Hypothesen zum Einfluss des mittleren Abschlusses bei gleichen beruflichen Aspirationen und gleichen sozialen Netzwerkressourcen. Der Fokus liegt somit auf Prozessen der Fremdselektion.

Dem Kapitel 2.4.1 nach sollte der mittlere Abschluss an der Hauptschule im Vergleich zum Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse als ein positives Signal die Platzierung in der Bewerberschlange zu Berufen im unteren Ausbildungssegment und in der unteren Mitte verbessern. Jugendliche mit mittlerem Abschluss sollten somit weniger vom Verdrängungsmechanismus betroffen sein (Kap. 2.4.1). Auch weisen die empirischen Analysen zu den Ausbildungschancen von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss, bei denen auch diejenigen Jugendlichen eingeschlossen sind, die den mittleren Abschluss an der Hauptschule erwerben, bessere Ausbildungschancen für Jugendliche mit mittlerem Abschluss aus (Beicht & Ulrich, 2008; Eberhard, et al., 2013; Protsch, 2014). Empirisch ist daher *ceteris paribus*, d. h. auch bei gleichen Berufswünschen als Indikator für berufliche Selbstselektion und gleichen sozialen Netzwerkressourcen Folgendes anzunehmen bzw. zu erwarten.

Annahme B2: Unter den Schulabgänger/innen der 10. Klasse verbessert der mittlere Schulabschluss, der an der Hauptschule erworben wurde, im Vergleich zum Hauptschulabschluss, c. p. die Chance auf eine *Ausbildung insgesamt*.

HB8: Unter den Schulabgänger/innen der 10. Klasse verbessert der mittlere Schulabschluss, der an der Hauptschule erworben wurde, im Vergleich zum Hauptschulabschluss, c. p. die Chance auf eine Ausbildung im *mittleren Segment*.

Gleichwohl könnten Diskreditierungsprozesse den Einfluss des mittleren Schulabschlusses schmälern. Wie stark Diskreditierungsprozesse auf die Schulform oder den Schulabschluss bezogen werden, sollte sich zwischen Frauen und Männern unterscheiden. Bei Frauen ist mit einer eher formalen Diskreditierung, die stark auf den Schulabschluss und nicht unbedingt auf die

Schulform bezogen wird, zu rechnen. Bei Männern könnten mit dem Besuch der Hauptschule eine stärkere Diskreditierung als abweichende Minderheit stattfinden, auch wenn sie einen mittleren Schulabschluss erreichen (Kap.2.4.2).

HB9a: Der Einfluss eines an der Hauptschule erworbenen mittleren Abschlusses auf die Chance auf eine Ausbildung im *mittleren Segment* ist c. p. in der Gruppe der *Frauen* größer als in der Gruppe der *Männer*.

Dies könnte einerseits daran liegen, dass Frauen häufiger Ausbildungen im Schulberufssystem anstreben. Ein mittlerer Abschluss sollte die Zugangschancen zu vollqualifizierender beruflicher Bildung junger Frauen deutlicher verbessern als die Zugangschancen junger Männer, weil das Schulberufssystem für Frauen eine höhere Bedeutung hat.⁵² Eine alternative Erklärung wäre, dass auch im dualen mittleren Segment bei Frauen eine stärkere Bedeutung des Schulabschlusses statt der Schulform als Bildungsnorm vorliegt. Um näher eingrenzen zu können, ob der Grund für die stärkere Bedeutung des mittleren Abschlusses allein auf die höhere Bedeutung des Schulberufssystems bei Frauen und die dort häufig geltende formale Voraussetzung des Zertifikats im Schulberufssystem oder um Geschlechterunterschiede in den Mechanismen der Fremdselektion auch im dualen System handelt, wird die folgende Hypothese zu Übergängen in das duale System geprüft.

HB9b: Der Einfluss eines an der Hauptschule erworbenen mittleren Abschlusses (im Vergleich zum Hauptschulabschluss) auf die Chance auf eine Ausbildung im *dualen mittleren Segment* statt im *unteren Segment* ist c. p. in der Gruppe der *Frauen* größer als in der Gruppe der *Männer*.

⁵² Dies setzt voraus, dass es auch mehr vakante Ausbildungsstellen im mittleren Ausbildungssegment bei Frauen als bei Männern gibt. Ansonsten würde sich der höhere Anteil von Frauen mit mittlerem Abschluss in einer erhöhten Konkurrenz im gleichen Ausbildungssegment niederschlagen. Vgl. hierzu auch die Ergebnisse von Gesthuizen und Solga (2014) zu den USA, nach denen sich ein Überangebot an gut ausgebildeten Arbeitskräften in erster Linie auf die Arbeitslosigkeitsrisiken der besser ausgebildeten Arbeitskräfte und nicht auf die Risiken der schlechter ausgebildeten Arbeitskräfte auswirkt.

2.5 Zusammenfassung der theoretischen Argumentation

Eine wichtige Rahmenbedingung für die Berufsfindung bei Frauen und Männern stellt die gleichzeitige Geschlechter- und Bildungssegmentation des Ausbildungssystems dar. Es wird erwartet, dass Frauen sich stärker als Männer für Berufe außerhalb desjenigen Ausbildungssegments interessieren, das mit Hauptschulabschluss direkt erreichbar ist, weil die Unterschiede in der Attraktivität der Berufe zwischen den Ausbildungssegmenten bei Frauen größer ausfallen als bei Männern. Mechanismen der beruflichen Selbstselektion als Teil eines Identitätsbildungsprozesses (Mead, 1968) werden vor dem Hintergrund wirkender Geschlechterstereotype (z. B. Correll (2004); Hoose und Vorholt (1997)) und Geschlechtslabel von Berufen (Teubner, 2010) als Reaktion auf die doppelte Segmentation des Berufsbildungssystems nach Geschlecht und Bildung verstanden. Für die Erklärung der spezifischen Situation von Frauen mit geringer Bildung werden der theoretische Ansatz zur Arbeitsmarktsegmentation (Sengenberger, 1987), der lebensverlaufstheoretische Ansatz von Krüger (1991) zur Rolle des Berufsbildungssystems für die Herstellung von familienzentrierten und erwerbszentrierten Lebensverläufen und der Ansatz zur kulturellen Entwertung bestimmter Frauenberufe (Liebeskind, 2004) kombiniert.

Es wird im nächsten Schritt erwartet, dass unterschiedliche berufliche Aspirationen, auch mit unterschiedlichen Bildungswegen im Anschluss an die Hauptschule einhergehen. Die möglichen Bildungswege werden in diesem Abschnitt zugleich als vorgegebene Rahmenbedingungen thematisiert und die konkreten Möglichkeiten des Erwerbs des mittleren Schulabschlusses im Anschluss an die Hauptschule aufgezeigt. Frauen sollten im Vergleich zu Männern häufiger versuchen, im Rahmen von berufsvorbereitenden Bildungsgängen einen mittleren Schulabschluss zu erreichen. Dies könnte geringere Übergangschancen in berufliche Ausbildung von Frauen im Vergleich zu Männern mitverursachen. Es geht in diesem Schritt somit um die Rolle von beruflichen Aspirationen für Bildungswege und Ausbildungschancen.

In Bezug auf die Frage nach der Verbesserung der Ausbildungsplatzierung durch den Erwerb des mittleren Schulabschlusses sollte die geringere berufliche Selbstselektion von Frauen im Vergleich zu Männern auf ein unteres Ausbildungssegment und ihre höhere Orientierung auf ein Ausbildungssegment, das nicht direkt mit dem Hauptschulabschluss erreichbar ist, dazu führen, dass der mittlere Schulabschluss den Zugang zum mittleren bis oberen Ausbildungssegment bei Frauen deutlicher erhöht als bei Männern.

Nach Geschlecht differierende Bildungswege könnten im Zusammenspiel mit den beruflichen Aspirationen unterschiedliche Kompositionen von Bildungsgruppen, wie Schulabgänger/innen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder Schulabgänger/innen nach Klasse 10 konstituieren. Nach Befunden der Sozialpsychologie gibt es eine Tendenz, kleinen Gruppen als sozialen Minderheiten eher negativere Eigenschaften zuzuschreiben. Kompositionen sind daher nicht lediglich als „Kontrollvariablen“ interessant, sondern können zum einen als Ergebnis von Bildungsstrukturen eine eigenständige zu erklärende Dimension und zum anderen eine erklärende Dimension für Ausbildungschancen darstellen. Da Frauen häufiger als Männer weiter die Schule besuchen, ist die Gruppe der Frauen, die die Schule verlassen, noch kleiner als die Gruppe der Männer, die von der Schule abgehen. Je mehr Jugendliche höhere Bildungsabschlüsse erreichen, desto stärker scheint es von individuellen Leistungen abzuhängen, welcher Schulabschluss erworben wird. Es besteht jedoch kein Automatismus zwischen der Gruppengröße und den tatsächlichen durchschnittlichen Eigenschaften einer Gruppe. Hervorgehoben wird in diesem Argumentationsschritt, dass sich die Sortierkriterien bei der Entscheidung für einen weiteren Schulbesuch zwischen Frauen und Männern unterscheiden könnten. Deshalb werden für unterschiedliche Ressourcen wie kognitive, non-kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen unterschiedliche Hypothesen über Kompositionen abgeleitet. Da die Ausgangsverteilungen schwer theoretisch vorauszusagen sind, bleibt es letztlich eine empirische Frage, wie die Ressourcenausstattung der Geschlechtergruppen ausfällt.

Die tatsächlichen durchschnittlichen kognitiven und non-kognitiven Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften können im Rahmen des Benachteiligungsmechanismus der Verdrängung (Solga, 2005), der auf die Signaling-Theorie (Spence, 1973) und das Modell der Arbeitskräfteschlange aufbaut (Thurow, 1978), relevant werden. Dem Verdrängungsmechanismus nach dienen Personalentscheidern erfahrungsbasierte Wahrscheinlichkeitsannahmen über die „Produktivität“ von Bildungsgruppen für die Platzierung in der Bewerberschlange. Für die Ausbildungschancen ist sowohl diese Platzierung als auch der Umfang des Ausbildungsplatzangebots entscheidend. Im Unterschied dazu werden unterschiedlich soziale Netzwerkressourcen (Granovetter, 1973; Lin, 1999; Tilly, 1998) über den Mechanismus der sozialen Verarmung (Solga, 2005, S. 146) relevant. Demnach findet nicht nur ein Matching-Prozess von Personen mit bestimmten Bildungszertifikaten und Arbeitsplätzen statt, sondern es werden in diesem Prozess Verbindungen von externen Bewerbern und internen Beschäftigten über die gemeinsame Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen sichtbar.

In Bezug auf die Frage nach der Verbesserung der Ausbildungsplatzierung mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule ist aus der Perspektive des Mechanismus der sozialen Verarmung keine große Veränderung der sozialen Netzwerkressourcen und somit der Anbindungen an den Arbeitsmarkt zu erwarten. Bei den Jugendlichen, die diesen Abschluss an der Hauptschule erwerben, handelt es sich um die gleichen Jugendlichen, deren Eltern zu einem früheren Zeitpunkt die Entscheidung für den Besuch der Schulform Hauptschule mitgetragen haben.

Neben den Mechanismen der Selbstselektion (berufliche Selbstselektion und soziale Verarmung) werden auch Mechanismen der Fremdselektion daraufhin diskutiert, ob sich die Ausbildungsplatzierung mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule im Vergleich zu dem Erwerb des Hauptschulabschlusses verbessert. Im Kontext des Verdrängungsmechanismus (Solga, 2005) sollte der mittlere Schulabschluss als positives Signal im Vergleich zum Hauptschulabschluss die Platzierung in der Bewerberschlange verbessern. In Bezug auf Diskreditierungsprozesse (Solga, 2005) sollten Unterschiede zwischen Frauen und Männern bestehen. Für Männer wird erwartet, dass bereits der Besuch der Hauptschule nicht mehr der Bildungsnorm entspricht. In diesem Fall würden Jugendliche nicht nur auf Basis des *Schulabschlusses*, sondern bereits auf Basis der besuchten *Schulform* als nicht ausreichend leistungsfähig diskreditiert. Anders als Männer interessieren sich Frauen besonders für Ausbildungen im Schulberufssystem. Im Schulberufssystem ist häufig der mittlere Schulabschluss das formale Kriterium. Für Frauen wird mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses ein starker Anstieg der Ausbildungsplatzchancen erwartet, da sich der Zugang zu einem neuen Ausbildungssegment öffnet, das ohne mittleren Schulabschluss nicht erreichbar war.

3 Empirische Analysen zu beruflichen Aspirationen, Bildungswegen und Ausbildungschancen

Frauen mit Hauptschulabschluss stehen am Ende ihrer Schulzeit in einer besonders schwierigen Situation der Berufsorientierung. Zum einen gelten eine Reihe von Ausbildungen unter den Berufen, die im *dualen System* direkt mit dem Hauptschulabschluss für Frauen erreichbar sind, als vergleichsweise unattraktiv. Zum anderen ist Frauen mit Hauptschulabschluss der direkte Zugang zum Schulberufssystem, in dem Frauen an sich gute Chancen haben und überrepräsentiert sind, versperrt. Empirisch soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern bei Frauen im Vergleich zu Männern tatsächlich höhere Aspirationen vorliegen, die sich in unterschiedlichen Bildungswegen (auch über die berufsvorbereitenden Bildungsgänge, in denen ein mittlerer Schulabschluss erreicht werden kann) niederschlagen und möglicherweise Geschlechterungleichheiten beim Übergang in beruflichen Bildung erklären. Zudem interessiert, inwiefern es Jugendlichen, die den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule erwerben, gelingt, höhere berufliche Aspirationen zu verwirklichen. Damit wird auch der Frage nachgegangen, wie stark die Möglichkeit, an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, zu einer Korrektur früherer Bildungsentscheidungen beiträgt.

Der empirische Teil der Arbeit ist in 6 Abschnitte gegliedert und beginnt in Kapitel 3.1 mit der Darstellung der verwendeten Daten und Methoden. Im Anschluss gilt es zunächst, zu prüfen, ob Frauen tatsächlich höhere berufliche Aspirationen aufweisen als Männer (Kapitel 3.2). Des Weiteren wird hier geprüft, wie der mittlere Schulabschluss bei Frauen und Männern mit beruflichen Aspirationen und somit Prozessen der Selbstselektion einhergeht. In Kapitel 3.3 geht es darum, wie sich höhere berufliche Aspirationen am Ende von Klasse 9 in unterschiedlichen Bildungswegen bei Frauen im Vergleich zu Männern niederschlagen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob die Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem, und somit die Suche nach Ausbildungen, die nicht direkt mit dem Hauptschulabschluss erreicht werden können, statt nach Ausbildungen im dualen System zu geringeren Übergängen in berufliche Ausbildung bei Frauen im Vergleich zu Männern führt. Damit geht es auch darum, inwiefern berufliche Aspirationen und Bildungswege zur Geschlechterungleichheit in Bezug auf die Ausbildungschancen bei Verlassen der Schule mit Hauptschulabschluss beitragen.

Im anschließenden Kapitel 3.4 kommen Kompositionen von Bildungsgruppen in Bezug auf kognitive, non-kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen in den Blick, die sich potentiell für Frauen und Männer unterscheiden. Sie werden als

das Resultat des Zusammenspiels von Rahmenbedingungen des Bildungssystems und beruflichen Aspirationen verstanden. Kompositionsunterschiede können über die Bedeutung der Platzierung in der Bewerberschlange, d.h. dem Verdrängungsmechanismus, oder die Relevanz von sozialen Netzwerken für den Match von Bewerber/innen und Mitarbeiter/innen, d.h. somit dem sozialen Verarmungsmechanismus, relevant werden. Um zu prüfen, ob das Ausmaß der Verbesserung der Ausbildungschancen auf Grund der bleibenden sozialen Verarmung eher gering ausfällt, wird untersucht, ob sich die sozialen Verkehrskreise mit Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule verändern.

In Kapitel 3.5 wird mit dem Fokus auf Prozesse der Fremdselektion der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen durch eine zunehmende Entkopplung von Schulform und Schulabschluss tatsächlich verbessern. Eine Verbesserung der Chancen wird liegt durch die Rolle des mittleren Schulabschlusses als Signal in Verdrängungsprozessen nahe. Vor dem Hintergrund von Diskreditierungsprozessen wird bei Frauen und Männern ein unterschiedlicher Einfluss des mittleren Schulabschlusses erwartet. Bei Frauen sollte der mittlere Schulabschluss Zugang zu vielen Ausbildungen des Schulberufssystems ermöglichen, der ohne mittleren Schulabschluss gesetzlich komplett verschlossen ist. Eine solch starke Öffnung eines Ausbildungssegments sollte bei Männern nicht auftreten. Konkret gilt es nun innerhalb der Gruppe der Schulabgänger/innen nach Klasse 10 darum, ob und in welchem Maße der Erwerb des mittleren Abschlusses auf der Hauptschule die Chance auf eine attraktivere Ausbildung jenseits von Ausbildungen im unteren Ausbildungssegment verbessert und ob sich eine stärkere Bedeutung des Schulabschlusses für Frauen zeigt, wenn es darum geht, Berufswünsche im mittleren bis oberen Ausbildungssegment zu verwirklichen. Vergleichsmaßstab für eine Verbesserung der Ausbildungschancen sind dabei die Ausbildungsplatzierungen von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss nach Klasse 10.

3.1 Daten und Methoden

In Kapitel 3.1.1 erfolgt die Darstellung des SOFI-Hauptschulpanels, des eingegrenzten Samples I und die Definition der Variablen. Sample I ist die Haupt-Datenbasis für die Untersuchungen in Kapitel 3.2 zu Geschlecht, Bildung und beruflichen Aspirationen, in Kapitel 3.3.1 zu beruflichen Aspirationen und Bildungsplänen und für einen Teil der Analysen in Kapitel 3.4 zu Kompositionen. Im Anschluss wird in Kapitel 3.1.2 die BIBB-Übergangsstudie vorgestellt. Sie stellt die Datenbasis für weitere Analysen in Kapitel 3.2 zu Geschlecht, Bildung und beruflichen Aspirationen und in Kapitel 3.3.2 zur Suche nach Ausbildungen im dualen oder Schulberufssystem und dem Übergang in Ausbildung dar. In Kapitel 3.1.3 geht es um das Sample II des SOFI-Hauptschulpanels, das zu kleinen Anteilen in Kapitel 3.2. zu Geschlecht, Bildung und beruflichen Aspirationen und im Kapitel 3.4 zu Kompositionen Verwendung findet. Für Kapitel 3.5, in dem die Rolle des mittleren Abschlusses an der Hauptschule für Ausbildungschancen untersucht wird, stellt Sample II die ausschließlich Datenbasis dar. Die Vorstellung der Methoden in Kapitel 3.1.4 erfolgt entlang der Reihenfolge der Hypothesen und ist nach den Kapiteln 3.2 bis 3.5 gegliedert.

3.1.1 Datenbasis SOFI-Hauptschul-Panel, Sample I und Definition der Variablen

Als Datenbasis für die Analysen dienen Längsschnittdaten, die im Rahmen von zwei Projekten erhoben wurden: die Evaluation von Hauptschulprojekten in Niedersachsen – „Abschlussquote erhöhen und Berufsfähigkeit steigern“ (AQB I, AQB II) und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“ (VBOP) – (vgl. Solga, et al., 2011; Solga, et al., 2010; Solga & Kretschmann, 2010) sowie in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Wie und warum Benachteiligtenförderung gelingt. Eine Längsschnittuntersuchung zur Beobachtung der nachhaltigen Integration gering qualifizierter Jugendlicher in eine berufliche Ausbildung“⁵³. Im Rahmen des BMBF-Projekts konnte das bestehende Panel der Evaluationsprojekte fortgesetzt werden. Der zusammengeführte Längsschnittdatensatz, beinhaltet Informationen zu 1771 Hauptschüler/innen, die per Klassenraumbefragung bis zu viermal von der 8. Klasse bis zur 9. Klasse halbjährlich und per Telefoninterview (CATI) bis zu 5 Jahre nach Ende der 9. Klasse im Herbst bzw. Frühjahr befragt wurden (Kohlrausch, Richter, Baas, Hollenbach

⁵³ FKZ: 01JC1122.

& unter Mitarbeit von Schmidt, 2015). Der Datensatz wird in dieser Arbeit als SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013 bezeichnet.

Bei den befragten Jugendlichen handelt es sich erstens um eine Vollerhebung der Jugendlichen in den Projektklassen in Niedersachsen und zweitens um die Befragung der Schüler/innen einer Parallelklasse der gleichen Schule ohne Projektteilnahme. In den Projekten haben abschlussgefährdete Jugendliche im Durchschnitt zwei Tage pro Woche in einem Praktikumsbetrieb gearbeitet und in dieser Zeit nicht die Schule besucht. Die Projekte zielten darauf ab, die Ausbildungschancen dieser Jugendlichen zu erhöhen.

Die Jugendlichen, die an dem Projekt teilnahmen, kamen zu einem kleinen Anteil aus den Parallelklassen der Schule, an der das Projekt angesiedelt war. Darüber hinaus handelte es sich um Schüler/innen aus Schulen aus dem Umland. Die Zielgruppe der Projekte waren abschlussgefährdete Jugendliche. Da zum Teil aber auch eher gute und motivierte Schüler/innen für die Projekte ausgewählt wurden (Solga, et al., 2010, S. 14), wird hier davon ausgegangen, dass die Auswirkungen auf die Zusammensetzung der befragten Parallelklassen gering sind. Die Standorte der Schulen verteilen sich über ganz Niedersachsen.

Es werden zwei Untersuchungssample auf Basis des SOFI-Hauptschul-Panels verwendet. Das erste Untersuchungssample wird an dieser Stelle beschrieben. Zu dem zweiten Untersuchungssample, das schwerpunktmäßig für die Untersuchung der Rolle des mittleren Schulabschlusses für Ausbildungschancen herangezogen wird, finden sich entsprechend der Reihenfolge der meisten Hypothesen zum mittleren Schulabschluss (ausgenommenen den Hypothesen zum Zusammenhang von beruflichen Aspirationen und mittlerem Abschluss) Informationen in Kapitel 3.1.3.

Diese Daten eignen sich besonders gut für die Analyse, weil die Benachteiligungsmechanismen bei Geringqualifizierten auch in dieser Studie untersuchungsleitend waren und umfangreich operationalisiert wurden. Des Weiteren lässt sich die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch gut untersuchen, weil die Jugendlichen im Panel zu mehreren Zeitpunkten am Ende ihrer Schullaufbahn befragt wurden und nicht nur retrospektiv der Abschluss einer Schulform betrachtet wird. Für die Analyse eignen sich Längsschnittdaten von *niedersächsischen* Hauptschüler/innen besonders gut, weil in Niedersachsen der Anteil der Schüler/innen, der auf der Hauptschule einen mittleren Abschluss erwirbt, mit 40 Prozent der Abgänger/innen von der Hauptschule relativ hoch sind (Statistisches Bundesamt, 2013, eigene Berechnungen, vgl. auch die Anteile in anderen Bundesländern auf Fußnote 7). In dem ausgewählten Datensatz, der ausschließlich auf Hauptschüler/innen zielte, sind zudem Hauptschüler/innen in ausreichender Zahl für detaillierte Analysen innerhalb der Gruppe der Frauen und der Männer vertreten. Dabei

ist plausibel, dass die Mechanismen auch in anderen Bundesländern mit Hauptschulzweig auftreten, auch wenn das Niveau des Übergangs in das mittlere Segment sich, wie theoretisch erwartet, je nach bundeslandspezifischer Verwertungschance des Hauptschulabschlusses unterscheidet.⁵⁴

Niedersachsen eignet sich des Weiteren, weil es sich um ein großes Flächenland mit unterschiedlichen regionalen Bedingungen handelt. Die Projektstandorte verteilen sich über das gesamte Bundesland. Gleichwohl sind die Daten für Hauptschüler/innen in Niedersachsen statistisch nicht repräsentativ. Damit kann von dem untersuchten Sample nicht auf die Grundgesamtheit der Schüler/innen geschlossen werden. Für die Fragestellung der Arbeit ist die Repräsentativität der Daten jedoch nicht zentral. Es geht hier erstens um die Beschreibung eines Selektions-Mechanismus, der beim Übergang von der Hauptschule in das Übergangssystem, in beruflichen Ausbildung und in die weitere Schulbildung auftreten kann und zweitens darum, exemplarisch aufzuzeigen, welche Rolle dem mittleren Schulabschluss an der Hauptschule beim Übergang von der Hauptschule in die Ausbildung und vor dem Hintergrund wirkender Benachteiligungsmechanismen zukommen kann.

Im ersten Untersuchungssample werden nur die Schüler/innen der Parallelklassen („normalen Hauptschulklassen“) untersucht. Der Grund dafür ist, dass die Entscheidung für den weiteren Schulbesuch am Ende von Klasse 9 ein zentraler Aspekt der Fragestellung ist. Für die Projektteilnehmer/innen war aber der Übergang in Ausbildung nach der 9. Klasse und somit der Abgang von der Schule von vornherein das erklärte Ziel und ein weiterer Schulbesuch kam für die meisten Projektteilnehmerinnen mit Projektbeginn nicht mehr in Frage.

Für die Analysen zur *Planung* des weiteren Schulbesuchs der 10. Klasse stehen Daten zu 911 Jugendlichen zur Verfügung. Für die Analyse des *tatsächlichen Übergangs* in den weiteren Schulbesuch, in Ausbildung oder in Berufsvorbereitung/Sonstiges, liegen 800 Fälle vor. Die *at-risk-Population* derjenigen Schüler/innen, die tatsächlich die Schule verlassen, umfasst 222 Jugendliche. Es gehen Beobachtungen aus dem Zeitraum von 2007 bis 2011 ein. Der Abschluss der 9. Klasse erfolgte bei der ersten Kohorte 2008 und bei der zweiten Kohorte 2010. Um die

⁵⁴ Nach den empirischen Ergebnissen von Protsch (2014, S. 163) ist die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung in Bundesländern mit einem überdurchschnittlichen Anteil von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss durchschnittlich um 16 Prozentpunkte höher als in Bundesländern mit unterdurchschnittlichen Anteilen. Theoretisch wäre darüber hinaus auch zu erwarten, dass Übergangschancen mit der Arbeitsmarktsituation zwischen Bundesländern variieren.

Übergänge in 2008 und 2010 richtig zu erfassen, werden auch die Erhebungen im darauffolgenden Jahr genutzt, da sich herausgestellt hat, dass Jugendliche vereinzelt ihren letzten Status plausibel korrigierten (Solga & Kretschmann, 2010, S. 4).

Für die Zuordnung der Berufswünsche und der tatsächlichen Ausbildungsberufe zu Ausbildungssegmenten wird der Mikrozensus 2009 der amtlichen Statistik genutzt.

Die folgende Einteilung in abhängige und unabhängige Variablen erfolgt in erster Linie aufgrund der Hypothesen zur Rolle von beruflichen Aspirationen für Bildungswege. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass in den Hypothesen zu bivariaten Zusammenhängen zwischen Geschlecht und beruflichen Aspirationen die beruflichen Aspirationen die abhängige Variable darstellen. Da der Einfluss einiger der Variablen zu Erklärung der Bildungswege zugleich Auswirkungen auf die Kompositionen von Bildungsgruppen haben, werden diese Variablen als unabhängige Variablen und nicht als Kontrollvariablen verstanden.

Die Deskription der abhängigen und unabhängigen Variablen in den Modellen zur Bildungsstrategie wird in Tabelle A 1 im Anhang dargestellt.

Abhängige Variablen

In der Untersuchung zu dem Zusammenhang zwischen beruflicher Aspiration und Bildungswegen ist die abhängige Variable die *Bildungsstrategie*, d. h. die Pläne der Jugendlichen für den Herbst nach der 9. Klasse. Die Bildungsstrategie hat vier Ausprägungen (Ausbildung, Schule, Berufsvorbereitung/Sonstiges und „Weiß nicht“) und wurde anhand der Frage danach, welche Pläne die Jugendlichen für den Herbst nach der 9. Klasse haben, gebildet. Vorgegebene Antwortmöglichkeiten waren: in der Schule bleiben und die 10. Klasse besuchen, der Beginn einer Lehre, der Beginn einer schulischen Ausbildung, der Besuch des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) oder des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ), die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) und eine Kategorie „Weiß nicht/bin noch unentschlossen“ sowie eine offene Antwortmöglichkeit für Sonstiges.

In der offenen Antwortmöglichkeit geben einige Jugendliche an, dass sie einen mittleren Abschluss auf einer anderen Schule erwerben wollen. In dem Fall wurde die offene Angabe als weiterer Schulbesuch verkodet. Jugendliche, die unter den offenen Angaben, Berufseinstiegsklasse (BEK) angaben, werden in der Bildungsstrategievariablen der Berufsvorbereitung/Sonstiges zugeschlagen. Unter Berufsvorbereitung/Sonstiges fallen auch Personen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) machen oder arbeiten wollen. Häufig wurde in der offenen Antwortmöglichkeit nur die Angabe gemacht, dass die Jugendlichen auf eine berufsbildende

Schule (BBS) oder eine Berufsfachschule (BFS) gehen, ohne dass es jedoch eine genauere Angabe dazu, was sie dort tun wollen, gibt. In diesen Fällen wurden sie ebenfalls der Kategorie Berufsvorbereitung/Sonstiges zugeschlagen.

Mit dieser 4-stufigen Operationalisierung der Bildungspläne wird nicht genau spezifiziert, dass die Jugendlichen einen mittleren Abschluss erwerben wollen. Dies ist Bestandteil der theoretischen Hypothesen T_HA1a bis THA2b. Es lässt sich nun mit den Daten nicht genau unterscheiden, ob es geplant ist, einen mittleren Abschluss zu erreichen. In der 9. Klasse wurde bei der Frage nach den Plänen nicht explizit nach Abschlussabsichten gefragt. Daher können diese Hypothesen hier nicht geprüft werden.

Unabhängige Variablen

In der Analyse der Zusammenhänge zwischen beruflicher Aspiration und Bildungswegen ist das *Geschlecht* mit zwei Ausprägungen eine unabhängige Variable. Die Variable Geschlecht ist auch Teil einer Interaktion mit der beruflichen Aspiration.

Eine weitere unabhängige Variable ist das *Aspirationsniveau des Berufswunsches*. Das Aspirationsniveau wird gemessen, indem die Jugendlichen nach ihrem Berufswunsch gefragt und die Antworten zunächst anhand des 4-Stellers der Klassifikation der Berufe 1992 (K1dB) verkodet werden. Die Variable ist ordinalskaliert und hat 2 Ausprägungen: Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment und Berufswunsch im mittleren bis oberen Ausbildungssegment.

Das Aspirationsniveau des Berufswunsches wird nun darüber festgestellt, wie hoch der Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens Hauptschulabschluss in dem jeweiligen Beruf ist. Dabei wurden nur Erwerbstätige im Alter von 25 bis 40 Jahren in Westdeutschland herangezogen.⁵⁵ Die Verwendung des Schulabschlussniveaus der Erwerbstätigen hat gegenüber der alleinigen Verwendung des Schulabschlussniveaus von Auszubildenden, wie z. B. im Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 110), den Vorteil, dass duale Berufe und Berufe des Schulberufssystems auf vergleichbare Weise erfasst werden können. Zu dualen Berufen liegen aus der BIBB-Erhebung zwar Daten zu Schulabschlüssen der Auszubildenden vor, aber bei Schulberufen, die in der Schulstatistik erfasst werden, lassen sich allenfalls die Zugangsvoraussetzungen den Berufen zuordnen. Jedoch spielen bei den Schulberufen nicht nur

⁵⁵ Eine kleinere Altersgruppe oder die Eingrenzung auf Niedersachsen hätten auf der 4-Steller-Ebene der K1dB 1992 dazu geführt, dass in der Kreuztabelle von Bildung und Beruf Zellbesetzungen kleiner als 3 häufig aufgetreten wären und die Ergebnisse zur Gewährung der Anonymität nicht hätten ausgewertet werden können.

formale Zugangsvoraussetzungen eine Rolle. Wenn bei Personalentscheidungen eingeschätzt werden muss, ob die Ausbildungsanforderungen bewältigt werden, ist auch das Bildungsniveau der aktuell Erwerbstätigen relevant. Deshalb wurde von diesem Vorgehen abgesehen.⁵⁶ Die Daten zu den Schulabschlüssen der Erwerbstätigen wurden auf Basis des Mikrozensus 2009 ermittelt und zum größten Teil auf Basis der 4-Steller-Ebene der KldB 1992 berechnet. Auf der 4-Steller-Ebene ist es möglich, zum Beispiel zwischen dem Schulabschlussniveau von Altenpflegehelfern/innen und Altenpflegern/innen zu unterscheiden. Deshalb wurde nicht der Scientific Use File genutzt, der nur den 3-Steller enthält, sondern die Anteile anhand des Mikrozensus on-site im FDZ ermittelt. Es musste nur teilweise auf die 3-Steller-Ebene gewechselt werden, falls ungewichtete Fallzahlen kleiner als 3 je Zelle in der Kreuztabelle der Variablen Bildungsabschluss und Beruf vorkamen, um hierdurch Anonymisierungsprobleme zu vermeiden. Je Beruf mussten mindestens 30 ungewichtete Angaben zum Bildungsabschluss vorliegen. In Anlehnung an den Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 110, 285)⁵⁷ werden die folgenden Ausbildungssegmente unterschieden, wobei sich die Prozentangaben auf die gewichteten Fallzahlen beziehen. Das „obere Segment“ umfasst Berufe mit einem Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens Hauptschulabschluss von 0 bis 10 Prozent an allen westdeutschen Erwerbstätigen im Alter von 25 bis 40 Jahren. In der „oberen Mitte“ liegt der Anteil der

⁵⁶ Vergleicht man die Einordnung nach dem Anteil an den *Erwerbstätigen* und dem Anteil an den *Auszubildenden*, dann kommt es auch zu unterschiedlichen Einordnungen zu Ausbildungsmarktsegmenten: Der/die Kosmetiker/in und der/die Soldat-/in lägen statt im mittleren/oberen Segment im unteren Segment und der/die Industriemechaniker/in und der/die KFZ-Mechaniker/in lägen im mittleren/oberen Segment statt im unteren (Tabelle A 2). Auch ist auffällig, dass bei den Männern, die 4 am häufigsten gewünschten Berufe im unteren Segment einen deutlich niedrigeren Anteil an den *Auszubildenden* mit höchsten Hauptschulabschluss aufweisen als die am häufigsten gewünschten Berufe im unteren Segment bei den Frauen (Männer: 42 Prozent, 52 Prozent, 21 Prozent, 50 Prozent, Frauen: 68 Prozent, 55 Prozent, 61 Prozent, 42 Prozent).

⁵⁷ Der Bildungsbericht unterscheidet vier Segmente des dualen Systems und zieht dabei anders als dieser Beitrag nicht nur den Anteil der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss, sondern auch die Anteile der Auszubildenden mit anderen Schulabschlüssen heran. Die Einteilung in das untere, das mittlere und das obere Segment wird anhand der häufigsten Ausprägung der schulischen Vorbildung vorgenommen. Die Einteilung in das obere mittlere Segment wird danach vorgenommen, ob der Anteil der Neuzugänge mit mittlerem Abschluss mind. 75 Prozent beträgt. Das „obere Segment“ umfasst die Abiturient/innenberufe mit einem Anteil von Auszubildenden mit höchstens Hauptschulabschluss von 0-10 Prozent. In der „oberen Mitte“, dominiert der mittlere Abschluss, der zweitgrößte Anteil der Ausbildungsstellen wird durch Auszubildende mit Abitur besetzt und der Anteil von Auszubildenden mit höchstens Hauptschulabschluss liegt bei etwa 11-20 Prozent. In der „unteren Mitte“ dominiert ebenfalls der mittlere Abschluss, der zweitgrößte Anteil wird durch Jugendliche mit Hauptschulabschluss gestellt und der Anteil von Auszubildenden mit höchstens Hauptschulabschluss liegt bei 21-45 Prozent. Im „unteren Segment“ stellen Jugendliche mit Hauptschulabschluss den größten Anteil: er liegt bei über 45 Prozent. Anders als in diesem Beitrag entsteht eine Restkategorie von Berufen, die sich nicht einordnen lassen.

Erwerbstätigen mit höchstens Hauptschulabschluss bei 11 bis 20 Prozent. In der „unteren Mitte“ liegt er bei 21-45 Prozent und im „unteren Segment“ stellen Erwerbstätige mit höchstens Hauptschulabschluss mit mehr als 45 Prozent den größten Anteil. In den Analysen wird somit zwischen dem „unterem Segment“ und den anderen Segmenten unterschieden. Damit stellt das mittlere Segment, in dem Hauptschüler/innen mit bis zu 45 Prozent vertreten sein können, kein für Jugendliche mit höchstens Hauptschulabschluss verschlossenes Segment dar.⁵⁸

Als mögliche Variablen, die die Bildungspläne und darüber vermittelt auch Kompositionen in Bildungsgruppen beeinflussen, wurden die folgenden Variablen aufgenommen. Der *Leistungsdurchschnitt* bezieht sich auf die Schulabschlussnoten in Mathematik und Deutsch am Ende der 9. Klasse (Lehrerangaben). Ein guter Leistungsdurchschnitt liegt dann vor, wenn in beiden Fächern die Noten 1 oder 2 erreicht wurden. Ein Leistungsdurchschnitt gilt hier als schlecht, wenn in beiden Fächern die Note 3 oder schlechter erreicht wurden. Wenn in einem der Fächer die Noten 1 oder 2 und in dem anderen Fach die Noten 3 oder schlechter erreicht wurde, wird dies als gemischter Leistungsdurchschnitt bezeichnet. Als ein Indikator für die kognitiven Fähigkeiten wurden *figurale kognitive Fähigkeiten* aufgenommen. Die gleichzeitige Berücksichtigung von figuralen und verbalen Fähigkeiten würde zu hoher Multikollinearität führen, da sich die Fälle mit fehlenden Werten bei beiden Variablen in hohem Maß überschneiden. Deshalb wurden nicht beide Variablen aufgenommen. Obwohl die hier herangezogene Messung fluider Intelligenz zwar im Vergleich zur kristallinen Intelligenz relativ wenig von Lernumwelt und Erfahrungskontexten (Cattell, 1987) beeinflusst wird, ist sie zugleich nicht völlig unbeeinflusst von Lerngelegenheiten (Ceci, 1991). Die Erfassung beruht auf einem Subtest aus dem Intelligenz-Struktur-Test 2000R (Amthauer, Brocke, Liepmann & Beauducel, 2001), nämlich den Matrizen zur Erfassung figuraler kognitiver Grundfähigkeiten. Im Test sind maximal 20 Punkte zu erreichen, die jedoch von der untersuchten Gruppe nicht erreicht wurden.

⁵⁸ Ein besonderer Fall ist die Ausbildung zum/zur Sozialassistentin. In Niedersachsen begann nach Kühls (2002) der sich auf Erfahrungswerte von einzelnen Schulen bezieht, nur ein geringer Prozentsatz der ausgebildeten Sozialassistentinnen direkt als solche zu arbeiten. Die meisten beginnen im Anschluss die Ausbildung als Erzieher/in. Der Beruf der Sozialassistentin ist auch als Eingangsberuf zur Erzieher/in konzipiert. Da es möglich ist, als Sozialassistentin zu arbeiten, kommt der Beruf im Mikrozensus vor. Es wurden hier dennoch die Anteile der Erzieher/in zugeordnet. Letztlich unterscheidet sich die Zuordnung zu den Segmenten nicht. Diskutieren könnte man aber, ob es sich bisher um eine tatsächlich voll qualifizierende Ausbildung handelte. Denn es liegen keine statistischen Daten über den Übergang in die Erzieher/innen-Ausbildung vor. Seit Januar 2015 finanziert allerdings das Land Niedersachsen eine sogenannte „Dritte Kraft“ in Kitas, für die Sozialassistenten/innen vorgesehen sind (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, 2014). Hiermit sollten sich die direkten Einstiege als Sozialassistenten/innen erhöhen.

Die Variable wurde kategorisiert, um Fälle mit fehlenden Werten nicht aus der Analyse ausschließen zu müssen und damit einen selektiven Ausfall von Fällen zu generieren (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Die kategoriale Variable hat drei Ausprägungen. Die erste Ausprägung umfasst die geringeren Werte von 0 bis 7, die zweite Ausprägung die höheren Werte von 8 bis 16 und die dritte Ausprägung die fehlenden Werte. Zur Berücksichtigung der Bildungsbiographie als Bildungserfolg geht die *Anzahl der Klassenwiederholungen* mit den Ausprägungen „keine“ oder „eine und mehr“ in die Analyse ein.

Zu dem *Arbeitsverhalten* liegt die Kopfnote vor, die anders als die Schulnoten die Ausprägungen 1 bis 5 aufweist. Es wurde eine kategoriale Variable gebildet. Die Noten 1 bis 3 repräsentieren eine gute Arbeitsverhaltensnote und die Noten 4 und 5 eine schlechte Arbeitsverhaltensnote. Die Erhebung der *Selbstwirksamkeit* erfolgte mit der Selbstwirksamkeitsskala nach Schwarzer und Jerusalem (vgl. Schwarzer, 1993). Die Skala wurde hier anhand des theoretischen Mittelwerts 3,0 in hohe Selbstwirksamkeit (Werte kleiner oder gleich 3,0) und geringe Selbstwirksamkeit kategorisiert (Werte größer 3).

Des Weiteren können Merkmale des familiären Hintergrunds Ressourcen darstellen. Der *Bildungsabschluss der Eltern* wurde danach unterschieden, ob bei mindestens einem Elternteil ein beruflicher Abschluss vorliegt. Wenn keine Angabe gemacht wurde, wurde dies der Kategorie „kein Elternteil hat einen beruflichen Abschluss“ zugeschlagen. Die fehlende Angabe kann zwei Ursachen haben. Jugendliche, die hierzu keine Auskunft geben (können), erleben einen geringeren Austausch mit den Eltern über Berufstätigkeit. Selbst wenn ihre Eltern einen beruflichen Abschluss aufweisen, können Sie dann kaum davon profitieren. Eine weitere mögliche Ursache wäre, dass es ihnen unangenehm ist, den fehlenden Ausbildungsabschluss der Eltern zuzugeben (Solga, et al. (2011, S. 28)).

Für alle Variablen mit fehlenden Werten wurde eine Missing-Kategorie in die Analysen aufgenommen, um den selektiven Ausfall von Fällen zu vermeiden (Lüdtke, et al., 2007).

Kontrollvariablen

Als Kontrollvariable wird der *Migrationshintergrund* einbezogen. Er gilt dann als gegeben, wenn entweder der Jugendliche oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Des Weiteren wird die Ausbildungsmarktsituation anhand der *Jugendarbeitslosenquote* 2009 mit den Ausprägungen „gering“ (bis 7 Prozent) und „hoch“ (7,1 Prozent und höher) berücksichtigt.

Abhängige Variablen in Hypothesen zu Kompositionsunterschieden

Die soeben genannten unabhängigen Variablen mit Ausnahme des Berufswunsches und des Geschlechts stellen in den Hypothesen zu Geschlecht und Ressourcenkompositionen abhängige Variablen dar. Dabei wird die Variable *Leistungsdurchschnitt* anders kategorisiert. Der *cut-off-point* liegt nun nicht zwischen 2 und 3, sondern zwischen 3 und 4. Diese Kategorisierung stellte sich in Analysen zum Ausbildungsübergang in der Gruppe der Schulabgänger/innen (nicht dargestellt) als erklärungskräftig heraus.

Zusätzlich zu den bisher genannten Variablen werden bei diesen Hypothesen die folgenden Variablen geprüft. Die *verbalen kognitiven Fähigkeiten* werden mit einem Subtest aus dem Intelligenz-Struktur-Test 2000R (Amthauer, et al., 2001), nämlich den Analogien zur Erfassung verbaler kognitiver Grundfähigkeiten fasst. Die verwendete kategorisierte Variable hat drei Ausprägungen. Die erste Ausprägung umfasst die geringeren Werte von 0 bis 7, die zweite Ausprägung die höheren Werte von 8 bis 16 und die dritte Ausprägung die fehlenden Werte. Zu dem *Sozialverhalten* liegt die Kopfnote vor, die anders als die Schulnoten die Ausprägungen 1 bis 5 aufweist. Es wurde eine kategoriale Variable gebildet. Die Noten 1 bis 3 repräsentieren eine gute Sozialverhaltensnote und die Noten 4 und 5 eine schlechte Sozialverhaltensnote. Persönlichkeitseigenschaften wurden mit Teilskalen des Big-Five-Ansatzes erhoben (vgl. zum Messinstrument Gerlitz und Schupp (2005)). Unterschieden werden *Neurotizismus*, *Extraversion*, *Offenheit*, *Verträglichkeit* und *Gewissenhaftigkeit*. In Anlehnung an Dehne und Schupp (2007) wurden die Skalen t-normiert, d.h. sie weisen nach der Normierung einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 auf. Niedrige Werte repräsentieren ein hohes Ausmaß der jeweiligen Persönlichkeitsdimension. Die Ausprägungen wurden in ein hohes (≤ 45), mittleres (45 bis 55) und niedriges Niveau (≥ 45) kategorisiert.

Die *Erwerbstätigkeit* der Eltern wurde in zwei Kategorien zusammengefasst. Die Referenzkategorie, umfasst die Angaben, dass kein Elternteil erwerbstätig ist, dass maximal ein Elternteil prekär oder geringfügig beschäftigt ist oder maximal ein Elternteil Teilzeit erwerbstätig ist. Der zweiten Kategorie wurden diejenigen zugeschlagen, bei denen mindestens ein Elternteil eine Tätigkeit in Vollzeit ausübt. Eine weitere Ausprägung stellen die fehlenden Werte dar.

3.1.2 Datenbasis BIBB-Übergangsstudie 2006 und Definition der Variablen

Die Basis für die empirische Untersuchung ist die „BIBB-Übergangsstudie 2006“, die durch computergestützte Telefoninterviews im Jahr 2006 erhoben wurde und individuelle Bildungs-

und Berufsverläufe, insbesondere nach Verlassen der Schule, abbildet (Rohrbach-Schmidt, 2010). Dabei handelt es sich um retrospektive Längsschnittdaten von 7230 Jugendlichen, die zwischen 1982 und 1988 geboren wurden und demnach 2006 18 bis 24 Jahre alt waren. Des Weiteren wird für die Überprüfung der Hypothesen die Analyse auf Jugendliche mit (erweitertem) Hauptschulabschluss eingegrenzt. Dies sind 1249 Jugendliche. Es gehen nur diejenigen Jugendlichen in die Analysen ein, die in den Jahren 1997 bis einschließlich 2004 ihren ersten Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule⁵⁹ erreichten. Bis zum Erhebungszeitpunkt im Sommer 2006 konnten diese also potentiell 2 Jahre nach dem ersten Schulabschluss beobachtet werden. Auf diese Weise wird eine starke Rechtszensierung vermieden. Damit stehen Daten von 1135 Jugendlichen für die Analyse zur Verfügung. Dies ist auch die Fallzahl für Analysen zum Zusammenhang zwischen Geschlecht und beruflichen Aspirationen im Sinne der Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem (HA2), da die Angaben zur Suche nur zu einem Zeitpunkt herangezogen werden.

Für die Analyse zum Zusammenhang von Suchrichtungen und Ausbildungschancen zu den im Anschluss an den Schulabschluss zu beobachtenden maximal drei Übergangszeitpunkten (im ersten Ausbildungsjahr, im zweiten Ausbildungsjahr und im dritten Ausbildungsjahr), liegen insgesamt 2110 Beobachtungen vor. Dies sind die Beobachtungen, die für die Analyse zum Übergang in Ausbildung mit dem Gesamtsample zur Verfügung stehen (Annahme A1, HA7). Für die Analysen mit den Subsamples derjenigen Jugendlichen, die nach einer betrieblichen Ausbildung suchen (Annahme A2), liegen 885 Beobachtungen von 568 Jugendlichen und für die die Analyse innerhalb der Gruppe der Frauen (HA7 wird sowohl im Gesamtsample als auch in den Subgruppe der Frauen geprüft) können 871 Beobachtungen von 439 Jugendlichen genutzt werden.

Da es sich um eine Haushaltsstichprobe handelt, war die Auswahlwahrscheinlichkeit umso höher, je mehr Zielpersonen zwischen 18 und 24 Jahren zum Haushalt gehörten und je mehr Festnetznummern vorhanden waren. In den deskriptiven Auswertungen dieser Untersuchung werden die ungewichteten Daten verwendet, da die Hypothesentestung anhand der multivariaten Verfahren erfolgt. In den multivariaten Analyse spielen die Randverteilungen keine Rolle, daher wird kein Gewichtungsfaktor herangezogen (vgl. Zinn, Aßmann und Würbach (2016)).

⁵⁹ Ein erster allgemeinbildender Abschluss, der in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme erreicht wird, wird hier nicht als erster Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule definiert.

Ein besonderer Vorteil der BIBB-Übergangsstudie 2006 im Vergleich zu anderen Daten ist, dass Angaben zum Suchverhalten vorhanden sind. Für die Fragestellung hier interessierte insbesondere, ob nach einer Ausbildung im Schulberufssystem, nach einer Ausbildung im dualen Ausbildungssystem oder nach beidem gesucht wurde.

Die Deskription der abhängigen und unabhängigen Variablen in den Modellen zu den beruflichen Aspirationen werden in Tabelle A 4 und zum Übergang in Ausbildung in Tabelle A 5 und Tabelle A 6 im Anhang dargestellt.

Abhängige Variablen

Die abhängige Variable in der Hypothese A2, in der eine Erwartung zum Zusammenhang von Geschlecht und beruflichen Aspirationen getroffen wird, ist die *Suche am Ende der Schulzeit*, d. h. ob a) ausschließlich eine Ausbildung im dualen Berufsbildungssegment, b) ausschließlich eine Ausbildung im Schulberufssegment, c) nach Ausbildungen in beiden Segmenten gesucht wird, oder d) eine Beamtenausbildung gesucht oder ein Studium geplant wird, e) keine Suche erfolgte oder f) ein weiterer Schulbesuch geplant wurde. Der Datensatz enthält keine Information zum Berufswunsch oder zur Anzahl der Berufe, auf die sich zum Zeitpunkt des Schulabschlusses beworben wurde. Deshalb konnte die Zuordnung des Berufswunsches zu dem dualen oder zum Schulberufssystem nicht durch eine eigene Verkodung vorgenommen werden. Stattdessen wird auf die Antworten auf die Frage zurückgegriffen, ob und welche Ausbildung Jugendliche gesucht haben.⁶⁰ Die deskriptiven Informationen zu denjenigen Modellen, in denen die Suche am Ende der Schulzeit die abhängige Variable darstellt, sind in Tabelle A 4 ausgewiesen.

Die abhängige Variable in den Annahmen A1, A2 und in Hypothese HA7, in denen der Zusammenhang von Suchrichtungen und Übergang in Ausbildung im Fokus steht, ist eine binäre Variable, die misst, ob der *Übergang in voll qualifizierende Ausbildung* zu bestimmten Zeitpunkten eintritt oder nicht. Unter vollqualifizierender Ausbildung werden hier Ausbildungen im dualen Berufsbildungssystem, Ausbildungen im Schulberufssystem und außerbetriebliche Ausbildungen verstanden. Die dazugehörige Ereigniszeit wird in Jahren gemessen, da

⁶⁰ „Haben Sie während der Schulzeit in der/dem <Schulform 2102 bzw. 2103 einblenden>, ich meine bis zum Verlassen dieser Schule im <Enddatum aus 2105 einblenden>/ich meine bis heute, eine der folgenden Ausbildungsmöglichkeiten gesucht? A) Betriebliche Ausbildung/Lehre, B) Ausbildung an einer Berufsfachschule oder Schule des Gesundheitswesens, die zu einem Berufsabschluss führt, C) Ausbildung in einer Beamtenausbildung.“

Übergänge in Ausbildung in den Monaten August und September stattfinden und nicht gleichmäßig über die Monate eines Jahres verteilt sind.⁶¹ Der Startzeitpunkt ist das Kalenderjahr, in dem der erste Schulabschluss bei Beendigung einer Schulform erworben wurde. Die deskriptiven Informationen zu den Variablen, die in den Modellen zur Erklärung des Ausbildungsübergangs einbezogen werden, sind in Tabelle A 1 (Gesamtsample) und in Tabelle A 6 (Subsamples) dargestellt.

Es ist bekannt, dass in retrospektiven Befragungen zum Beispiel Erzieher/innen oder Gesundheits- und Krankenpfleger/innen ihre Berufe nicht immer als Ausbildungen des Schulberufssystem einordnen (Hall, 2009), so dass Verzerrungen hier bei der Suche nach Ausbildung nicht gänzlich ausgeschlossen werden können. Allerdings hat ein Großteil derjenigen, die eine Schulberufsausbildung begonnen haben auch vorher angegeben, nach einer Schulberufsausbildung gesucht zu haben (Auswertungen hier nicht ausgewiesen). Aus diesem Grund wird hier von einer hinreichenden Validität der Messung ausgegangen. Wenn weder nach einer Ausbildung im dualen noch im Schulberufssystem aber nach einer Beamtenausbildung gesucht wurde, wurde der Fall der Kategorie „Beamtenausbildung gesucht“ zugeschlagen. Für die Verkodung der verbleibenden Fälle diente die Variable zu den Plänen der Jugendlichen.⁶² Wenn der/die Jugendliche ein Studium geplant hat oder ausschließlich eine weitere Schulbildung plante, dann erfolgte die Zuordnung entsprechend den oben genannten Kategorien der Suchvariablen. Wenn dies nicht der Fall war, wurde die Beobachtung unter die Kategorie „keine Suche“ gefasst.

⁶¹ Weichen die Monatsangaben zum Übergang in Ausbildung von den Monaten August und September ab, werden die Übergänge dem August und September des Kalenderjahres zugeschlagen (vgl. Protsch (2014, S. 137 Fussnote)). Entsprechend wird mit den Zensierungen durch Nichtbeobachtung vorgegangen: nur, wenn Jugendlichen ohne Ausbildungsübergang bis Dezember eines Jahres beobachtet wurden, werden sie als zensierte Fälle für das entsprechende Jahr berücksichtigt.

⁶² Die Frage dazu lautete: Welche beruflichen bzw. schulischen Pläne hatten Sie, als Sie im <Enddatum aus 2105 einblenden> die/das <Schulform 2102 bzw. 2103 einblenden> beendet hatten? Welche der folgenden Möglichkeiten traf auf Sie zu? Wollten/Wollen Sie A): auf eine weitere allgemeinbildende Schule also Hauptschule, Real- oder Gesamtschule bzw. Gymnasium gehen? B): eine betriebliche Ausbildung, Lehre in einem „richtigen“ Betrieb machen, z.B. in einer Firma, einem Geschäft oder einer Praxis C): eine Beamtenlaufbahn beginnen z.B. in einer öffentlichen Verwaltung, bei Polizei, Grenzschutz, Justiz D): eine schulische Ausbildung mit Berufsabschluss an einer Berufsfachschule oder Schule des Gesundheitswesens machen, z.B. einen Gesundheits- oder Sozialberuf oder einen Assistentenberuf erlernen wie z.B. Krankenschwester/-pfleger oder Kaufmännischer Assistent E): studieren, F) ein Praktikum/Volontariat machen, G) erst einmal arbeiten, jobben, H) eine außerbetriebliche Ausbildung machen, I) Oder wussten/wissen Sie überhaupt nicht, was Sie nach Ende der Schule machen sollten/sollen?

Kontrollvariablen

Um in den Modellen zum Zusammenhang von Suchrichtungen und Ausbildungsübergang den *Zeitpunkt* nach Verlassen der Schule zu berücksichtigen, wird zwischen dem ersten, dem zweiten und dem dritten Ausbildungsjahr nach dem ersten Schulabschluss unterschieden.

Für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Geschlecht und beruflichen Aspirationen (HA2) und beruflichen Aspirationen und Übergängen in Ausbildung (Annahme A1 und A2, Hypothese 7) werden die folgenden Kontrollvariablen berücksichtigt.

Für die Auswahl einer Kontrollvariablen zur Operationalisierung des *Schulerfolgs* und die Entscheidung darüber, ob sie in linearer oder kategorialer Form in die Analyse eingeht, werden zunächst verschiedene Modelle mit der abhängigen Variable *Übergang in vollqualifizierende Ausbildung* berechnet. Es ist jeweils nur die Fachnote in Mathematik, Deutsch und der Gesamtdurchschnittsnote in linearer und kategorisierter Form berechnet (nicht dargestellt). Es zeigte sich, dass die kategorisierte Form der *Fachnote in Mathematik*, die die Ausprägungen 1 bis 2 als gute Noten und den Ausprägungen 3 bis 6 als schlechteren Noten umfasst, den besten Modellfit (gemessen am AIC) von allen Noten und Operationalisierungsformen aufwies.

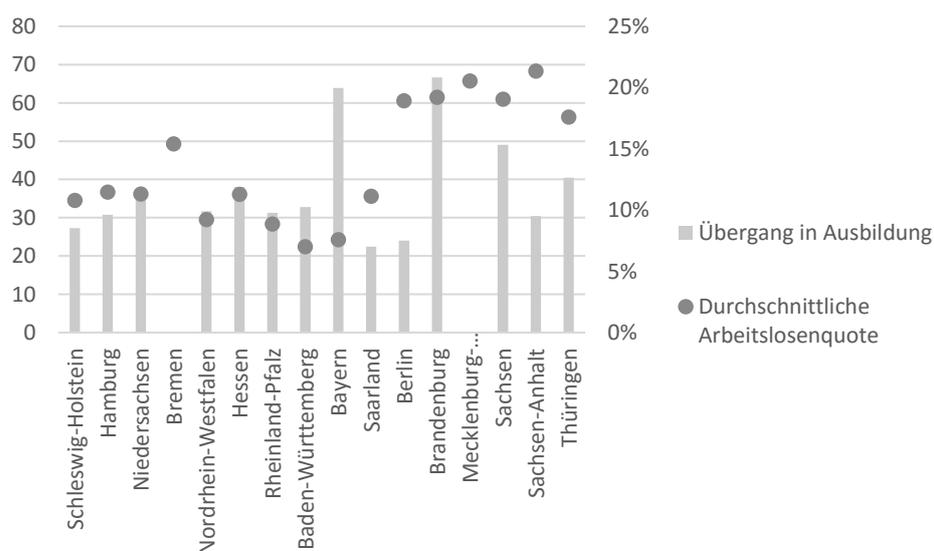
Eine Variable zur *Schulaffinität* wurde als nicht standardisierter Summenindikator aus den folgenden neun 5-stufigen Items gebildet: „Ich bin gerne zur Schule gegangen“, „Mit den Lehrern bin ich gut zurechtgekommen“, „Probleme in der Schule konnte ich mit meinen Eltern immer gut besprechen.“, „Mit meinen Klassenkameraden habe ich mich gut verstanden“, „Ich habe die Hausaufgaben gerne gemacht“, „Die Lehrer haben viel getan, um uns Schülern etwas beizubringen“, „Der Unterricht war spannend und interessant“, „Mir hat das Lernen für die Schule Spaß gemacht“, „Meine Eltern/Erziehungsberechtigten haben damals sehr darauf geachtet, dass ich mich für die Schule anstrenge“. Die Werte wurden umkodiert, so dass ein hoher Wert der Variablen eine hohe Schulaffinität aufweist. Das Maß für die interne Reliabilität, Cronbach's Alpha, beträgt 0,78. Da allgemein Werte ab 0,7 als reliabel gelten, weist die Skala eine akzeptable interne Konsistenz auf.

Ein *Migrationshintergrund* liegt dann vor, wenn mindestens ein Elternteil oder der/die Jugendliche selbst nicht in Deutschland geboren wurde. Wenn der/die Jugendliche selbst in Deutschland geboren wurde und von mindestens einem Elternteil bekannt ist, dass er/sie auch in Deutschland geboren wurde, während die Angabe zum zweiten Elternteil fehlt, wird von keinem Migrationshintergrund ausgegangen. Es entstehen keine fehlenden Werte.

Die soziale Herkunft geht über die Variable „*Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss*“ in die Analyse ein. Nur wenn von beiden Elternteilen bekannt ist, dass sie sowohl einen Schulabschluss als auch einen Berufsabschluss haben, liegt die Ausprägung „ja“ vor. Liegt in einem Merkmal bei mindestens einem Elternteil die Angabe vor, dass kein Schulabschluss oder kein Berufsabschluss erworben wurde, dann wird hier die Ausprägung „nein“ vergeben. Die verbleibenden Fälle fallen in die Missing-Kategorie.

Zur Berücksichtigung der *regionalen Bedingungen* wird eine Variable zu den Bundesländern einbezogen, die zwischen West (ohne Bayern und mit Berlin), Ost (ohne Sachsen-Anhalt) und Bayern differenziert. Der Hintergrund für diese Kategorisierung ist, dass in Ostdeutschland außerbetriebliche Ausbildungen besonders gefördert und Marktbenachteiligungen beim Übergang ausgeglichen wurden (Pötter, Prein & Steiner, 2012; Ulrich, 2013). Daher liegt in den

Abbildung 1: Übergang in Ausbildung und durchschnittliche Arbeitslosenquote 1997-2006



Ungewichtete Daten, Übergangsrate für Bremen und Mecklenburg-Vorpommern wegen geringer Fallzahl nicht dargestellt. Arbeitslosenquote bezogen auf abhängige zivile Erwerbspersonen.

Quelle: Übergang in Ausbildung aus BIBB-Übergangsstudie 2006, eigene Berechnung und Arbeitslosenquote aus der Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf, Nürnberg, Tabelle 1: Bestand an Arbeitslosen und Arbeitslosenquoten nach Ländern ab 1991 – Monatszahlen, eigene Berechnung des Jahresdurchschnitts.

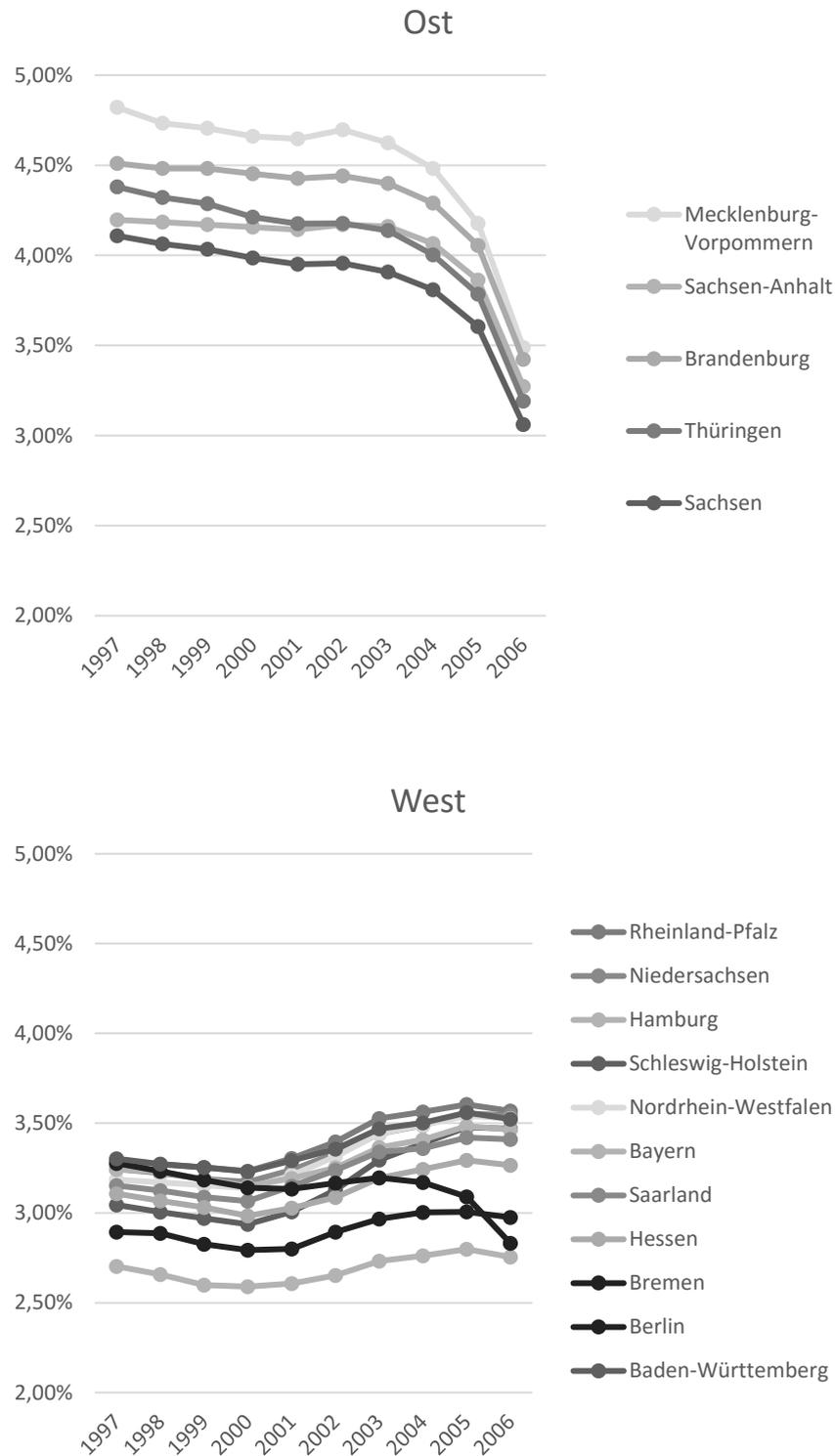
ostdeutschen Ländern in den Daten trotz einer hohen durchschnittlichen Arbeitslosenquote eine höhere durchschnittliche Übergangsrate in Ausbildung vor als in den meisten westdeutschen Bundesländern (Abbildung 1). Unter den westdeutschen Bundesländern weist im Sample nur Bayern eine ähnlich hohe Übergangsquote in Ausbildung auf. Unter den ostdeutschen Bundesländern weist Sachsen-Anhalt eine eher geringe Übergangsquote auf. Da es sich aber nur um

eine geringe Anzahl von Fällen handelt und bei einer binären Regression die separate Kategorie sich nicht als signifikant erwies (nicht ausgewiesen), wurde Sachsen-Anhalt nicht als weitere Kategorie in die Variablen zu den regionalen Bedingungen aufgenommen.

Die Kohortenstärke hat sich zwar in Analysen zu Westdeutschland als relevant für den Übergang in beruflichen Ausbildung bei der Gruppe der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss herausgestellt (Hillmert, 2001, S. 17; Kleinert & Jacob, 2012), müsste aber hier gemeinsam mit einer Variablen zur Angebotsseite des Ausbildungssystems aufgenommen werden (zum Beispiel mit der Arbeitslosenquote oder mit der Anzahl der gemeldeten Ausbildungsstellen). Im untersuchten Zeitraum haben zwar die Kohortenstärken im Osten abgenommen, so dass bei gleichbleibenden Bedingungen bessere Ausbildungschancen zu erwarten gewesen wären, aber auch die Anzahl der gemeldeten Ausbildungsstellen ist ab 1999 zurückgegangen (Trotsch, Walden & Zopf, 2009, S. 10). Es fallen dabei nicht nur die Unterschiede zwischen den Bundesländern bezüglich der Arbeitslosenquoten und dem Angebot der Ausbildungsstellen mit der Unterscheidung von West- und Ostdeutschland zusammen, sondern auch Unterschiede bezüglich der Kohortenstärke (Abbildung 2). Der Anteil der 15 bis 17-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in den ostdeutschen Ländern liegt fast im ganzen Untersuchungszeitraum über 3,5 Prozent und damit höher als in den westdeutschen Bundesländern. Würde man nur die Unterschiede zwischen den Bundesländern betrachten, dann würden höhere Kohortenstärken im Osten mit höheren Übergangsraten im Osten zusammenfallen. Aber auch innerhalb Westdeutschlands und innerhalb Ostdeutschlands sind die Unterschiede, die zwischen den Bundesländern auftreten, zumindest bis 2004 größer als die Unterschiede, die innerhalb der Bundesländer über die Zeit zu beobachten sind. So ist es möglich, dass scheinbare Effekte der Kohortenstärke tatsächlich Effekte unterschiedlicher Bedingungen in Bundesländern sind.

Um die Unterschiede innerhalb der Bundesländer zwischen den verschiedenen Zeitpunkten zu erfassen, müsste ein „Within“-Schätzer verwendet werden, der nur die Varianz innerhalb von Bundesländern zugrunde legt (vgl. z. B. zur Ausbildungsmarktsituation Matthes und Ulrich (2015)). Da die Fallzahlen innerhalb der einzelnen Bundesländer zum Teil sehr klein sind und in den Daten maximal 10 unterschiedliche Zeitpunkte mit unterschiedlichen Kohortenstärken berücksichtigt werden, ist die Varianz der Kohortenstärke innerhalb der Bundesländer gering.

Abbildung 2: Anteil der 15- bis 17-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in Ost und West



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2015, GENESIS-Online, Bevölkerungsstand: Bevölkerung nach Geschlecht und Altersgruppen - Stichtag 31.12., regionale Ebene.

Statt der Kohortenstärke und der Arbeitslosenquote (oder der Anzahl der angebotenen Ausbildungsstellen) wird die Variable *Schulabschlusskohorte* gebildet, die die Schulabschlusskohorten bis einschließlich 2001 und die Schulabschlusskohorten nach 2001 unterscheidet. Sie sind von unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen betroffen. Die Einmündungsquote, d. h. das Verhältnis der Zahl der Lehranfänger/innen einer Schulabschlusskohorte im Verhältnis zur Anzahl der Schulabgänger/innen, ist ab 1996 zunächst angestiegen, ab dem Jahr 2000 abgefallen, erreichte 2005 einen Tiefststand und ist bis 2007 wieder auf das Niveau von 1996 angestiegen (Ulrich & Eberhard, 2008, S. 31).

Jugendliche, die nach 2001/2002 die allgemeinbildende Schule verlassen haben, standen damit stärker im Wettbewerb um Ausbildungsstellen als Jugendliche, die vor dieser Zeit, von der Schule abgegangen sind.

Die Missing-Kategorie zur Variable „Eltern beide mit Schule- und Berufsabschluss“ und die Missing-Kategorie der Durchschnittsnote im Abschlusszeugnis werden als Dummy-Variablen in den Modellen mitgeschätzt, um den selektiven Ausfall von Fällen zu vermeiden (Lüdtke, et al., 2007).

3.1.3 Datenbasis SOFI-Hauptschul-Panel, Sample II und Definition der Variablen

Die Datenbasis für die empirische Analyse zur Rolle des mittleren Schulabschlusses anhand der Hauptschulabgänger/innen nach Klasse 10 bildet das SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013. Die Beschreibung dieses Datensatzes, der zum Teil in Evaluationsprojekten entstanden ist, erfolgte bereits in Kapitel 3.1.1. In das Untersuchungssample hier werden sowohl Schüler/innen der normalen Hauptschulklassen, als auch ehemalige Projektteilnehmer/innen, die nach Ende des Projektes die 10. Klasse besuchten, einbezogen. Die Anzahl der Projektteilnehmer/innen ist hier allerdings klein, weil sie nur selten die 10. Klasse besuchten. Bei den Analysen zum Zugang zu Ausbildung stammen nur 64 Beobachtungen von insgesamt 677 Beobachtungen von Projektjünglingen (18 von Frauen und 46 von Männern).

Bei den Jugendlichen handelt es sich um zwei Kohorten. Die erste Kohorte hat im Jahr 2009 die 10. Klasse verlassen und die zweite Kohorte hat im Jahr 2011 die 10. Klasse verlassen. In der Analyse werden schnelle Übergänge beobachtet, d. h. Übergänge innerhalb der ersten 16 Monate nach Verlassen der Schule, so dass der Beobachtungszeitraum je Kohorte zwei Zeitpunkte, jeweils zu Beginn eines Ausbildungsjahres, umfasst. Für die erste Kohorte sind das Oktober/November 2009 (t1) und Oktober/November 2010 (t2) und für die zweite Kohorte

Oktober/November 2011 (t1) und Oktober/November 2012 (t2). Auf einen dritten Zeitpunkt wurde verzichtet, da die letzte Messung der Berufswünsche am Ende der 9. Klasse stattfand und die Äußerung des Berufswunsches bei Einbezug eines dritten Zeitpunktes bereits 3 Jahre zurückliegen würde. Da auch Retrospektivdaten von Jugendlichen eingehen, die in 2012 nicht erreicht wurden, und auch Korrekturen aufgenommener Episoden im Rahmen einer Einzelfallprüfung in späteren Wellen einbezogen wurden⁶³, gehen alle 15 Erhebungswellen von der ersten Schulbefragung im Jahr 2007 bis zur CATI-Befragung im Herbst 2013 in die Analyse ein. Die Verwendung von Retrospektivdaten ist beschränkt auf Erhebungen in einem Zeitraum von bis höchstens 2 Jahre nach dem typischen Verlassen der 10. Klasse, also für die erste Kohorte bis 2011 und für die zweite Kohorte bis 2013. Zugleich gehen nur die Fälle in die Analyse ein, die an den Befragungen zum Halbjahreswechsel in der 8. Klasse und an der letzten Schulbefragung am Ende der 9. Klasse teilnahmen, da in diesen Wellen die Erhebung wichtiger Merkmale, wie z. B. des Migrationshintergrundes oder der Angaben zu Bildung und Erwerbstätigkeit der Eltern, stattfand.

Das Sample wird auf diejenigen Jugendlichen eingegrenzt, die ein Jahr nach der 9. Klasse und nach Vollendung der 10. Klasse mit einem Schulabschluss die Schule verlassen haben (Tabelle 3). In den normalen Hauptschulklassen ist dies die größte Gruppe des befragten Hauptschuljahrgangs. Im Unterschied dazu geht in den Projektklassen der größte Anteil von Jugendlichen nach der 9. Klasse von der Schule ab. Dies sind 53 Prozent der beobachteten Jugendlichen. Berücksichtigt man bei der Anteilsberechnung auch die Fälle mit fehlenden Informationen, dann sind es, wie in Tabelle 3 ausgewiesen, 46 Prozent der am Ende der 9. Klasse beobachteten Jugendlichen. Für die Analyse des *Ausbildungszugangs* von 462 Jugendlichen stehen damit insgesamt 677 Beobachtungen zur Verfügung (462 Beobachtungen zum ersten Zeitpunkt und 215 Beobachtungen zum zweiten Zeitpunkt für diejenigen, die zum ersten Zeitpunkt keine Ausbildung begonnen haben). Ein Fünftel der Jugendlichen, die zum ersten Zeitpunkt keine Ausbildung gefunden haben, werden zum zweiten Zeitpunkt nicht beobachtet, sind also durch Nichtbeobachtung rechtszensiert (55 von 270). 294 Beobachtungen stammen von 199 Frauen und 383 Beobachtungen von 263 Männern. Für die Analyse des *Ausbildungssegments* stehen Informationen von 296 Personen mit Ausbildung zur Verfügung (169 Jugendliche zum ersten Zeitpunkt und 97 Jugendliche zum zweiten Zeitpunkt). Davon sind 129 Frauen und 167 Männer.

⁶³ Vgl. dazu Kapitel 3.1.1.

Für die Zuordnung der Berufswünsche und der tatsächlichen Ausbildungsberufe zu Ausbildungssegmenten wird der Mikrozensus 2009 der amtlichen Statistik genutzt und auch die Erhebung des Bundesinstituts für Berufliche Bildung "Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09." (BIBB-Erhebung) im Jahr 2010 herangezogen. Im folgenden Abschnitt zu den abhängigen Variablen erfolgt die Darstellung der Kombination beider Quellen.

Die Deskription der abhängigen und unabhängigen Variablen in den Modellen zum Ausbildungszugang ist in Tabelle A 7 und die Deskription der Variablen in den Modellen zum Ausbildungssegment ist in Tabelle A 8 im Anhang dargestellt.

Tabelle 3: Fallzahlen bzw. Beobachtungen für den Zugang zu Ausbildungen und den Zugang zu Ausbildungssegmenten

| | Gesamt | | Jugendliche aus normalen Hauptschul- klassen | | Jugendliche aus Pro- jekt-klassen | |
|--|------------|--------------|---|--------------|--------------------------------------|--------------|
| | N | Prozent | N | Prozent | N | Prozent |
| Jugendliche gesamt | 1598 | 100,0 | 911 | 100,0 | 687 | 100,0 |
| Abgang nach der 9. Klasse | 786 | 49,2 | 246 | 27,0 | 540 | 78,6 |
| Abgang später als 1 Jahr nach der 9. Klasse | 117 | 7,3 | 106 | 11,6 | 11 | 1,6 |
| Vorzeitiger Abbruch der 10. Klasse | 13 | 0,8 | 7 | 0,8 | 6 | 0,9 |
| Beendigung der 10. Klasse ohne Erwerb eines Schulabschlusses | 15 | 0,9 | 11 | 1,2 | 4 | 0,6 |
| Keine ausreichenden Informationen (Panelausfälle oder Jahr des Abgangs unklar) | 205 | 12,8 | 125 | 13,7 | 80 | 11,6 |
| Abgang mit Schulabschluss nach Klasse 10 | 462 | 28,9 | 416 | 45,7 | 46 | 6,7 |
| <i>Abgang mit Schulabschluss nach Klasse 10</i> | <i>462</i> | <i>100,0</i> | <i>416</i> | <i>100,0</i> | <i>46</i> | <i>100,0</i> |
| Davon mit Ausbildung in t1 | 192 | 41,6 | 169 | 40,6 | 23 | 50,0 |
| Davon ohne Ausbildung in t1 | 270 | 58,4 | 247 | 59,4 | 23 | 50,0 |
| Jugendliche ohne Ausbildung in t1 ohne Beobachtung in t2 | 55 | | 50 | | 5 | |
| <i>Jugendliche ohne Ausbildung in t1 mit Beobachtung in t2</i> | <i>215</i> | <i>100,0</i> | <i>197</i> | <i>100,0</i> | <i>18</i> | <i>100,0</i> |
| Davon mit Ausbildung in t2 | 104 | 48,4 | 97 | 49,2 | 7 | 38,9 |
| Davon ohne Ausbildung in t2 | 111 | 51,6 | 100 | 50,8 | 11 | 61,1 |
| <i>Beobachtungen für den Zugang zu Ausbildung Von 462 Jugendlichen</i> | <i>677</i> | | <i>613</i> | | <i>64</i> | |
| <i>Fälle für den Zugang zu einem Ausbildungssegment*</i> | <i>296</i> | | <i>266</i> | | <i>30</i> | |

Hinweis: t1 ca. 3 Monate nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule. t2 1 Jahr und ca. 3 Monate nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule.

Abweichungen von 100 Prozent resultieren aus Rundungsabweichungen.

Abhängige Variablen

Die abhängige Variable zur Prüfung von *Annahme B2* ist der Verbleib in Ausbildung, mit den zwei Ausprägungen „Ausbildung“ (duale Ausbildung einschließlich außerbetrieblicher Ausbildung und vollqualifizierender Ausbildung im Schulberufssystem) und „keine Ausbildung“.

Die abhängige Variable in den *Hypothesen B7-9b* ist der Verbleib in verschiedenen Ausbildungssegmenten. Die Ausbildungssegmente, die hier in erster Linie durch unterschiedliche Anteile von Erwerbstätigen mit höchstens Hauptschulabschluss definiert sind, werden als Proxy für die wahrgenommene Attraktivität von Ausbildungsberufen herangezogen. Wenn zum Beispiel viele Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen in einen Beruf einmünden, spricht dies dafür, dass er eine besonders hohe Attraktivität hat. Attraktivität kann dabei subjektiv durch die Assoziation von Berufen mit einem bestimmten Image und die so mit einem Beruf assoziierten Möglichkeiten der Selbstdarstellung und der Anerkennung durch andere zustande kommen (Eberhard, Scholz & Ulrich, 2009; Tschöpe & Witzki, 2004). In die Messung des subjektiven Images geht auch ein, ob die Berufsinhaber/innen als intelligent, gebildet und reich gelten. Zugleich zeigen empirische Analysen, dass Ausbildungsberufe in unterschiedlichen Ausbildungssegmenten objektiv auch mit unterschiedlichem Arbeitslosigkeitsrisiken und unterschiedlichen Risiken ausbildungsinadäquater Beschäftigung einhergehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 182; Protsch, 2014, S. 118 f.). Die Variable hat die zwei Ausprägungen „Ausbildung im unteren Segment“ und „Ausbildung im mittleren Segment“. Vor der genaueren Beschreibung der Segmenteinordnung ist hervorzuheben, dass die letztgenannte Kategorie auch Ausbildungsberufe im oberen Segment umfasst. Da allerdings von allen Auszubildenden nur 6,8 Prozent (Frauen: 9,3 Prozent; Männer: 4,8 Prozent) Ausbildungsberufe im oberen Segment erlernen und 52,7 Prozent Ausbildungsberufe im mittleren Segment, wird hier vereinfachend, wenn es um die tatsächlichen Ausbildungsberufe geht, vom mittleren Ausbildungssegment gesprochen.

Die von den Jugendlichen genannten Ausbildungsberufe (verkodet auf der 4-Steller-Ebene der Klassifizierung der Berufe 1992 des Statistischen Bundesamtes (KldB 1992)) werden Ausbildungssegmenten zugeordnet. Entscheidend ist dabei im Wesentlichen, wie hoch der Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens Hauptschulabschluss in dem jeweiligen Beruf ist. Dieses Vorgehen gleicht mit einer Ausnahme, die im Folgenden beschrieben wird, dem Vorgehen bei der Zuordnung der Berufswünsche zu Ausbildungssegmenten in Sample I (vgl. Kapitel 3.1.1, unabhängige Variablen).

Vergleicht man bei den Berufen des dualen Systems die Einordnung nach dem Anteil an den Erwerbstätigen und dem Anteil an den Auszubildenden, dann kommt es in wenigen Fällen zu unterschiedlichen Zuordnungen zu Ausbildungsmarktsegmenten: Zum Beispiel der/die Kosmetiker/-in, der/die Soldat/-in und der/die Raumausstatter/-in liegen nach der BIBB-Erhebung statt im mittleren Segment im unteren Segment. Der/die Industriemechaniker/in, der/die KFZ-Mechaniker/in und der/die Molkereifachkraft liegen im mittleren Segment statt im unteren. In diesen Fällen wird in Sample II die Einordnung nach dem Anteil an den Auszubildenden vorgenommen, da angenommen wird, dass die Daten der BIBB-Erhebung näher an den aktuellen informellen Einstellungsvoraussetzungen der dualen Berufe liegen. Die Berufe in den Segmenten sind nach Geschlecht im Anhang dargestellt (Tabelle A 9). Wegen der geringen Anzahl der Änderungen wurde von einer Vereinheitlichung des Vorgehens in beiden Untersuchungssamples abgesehen.

Unabhängige Variablen

Der *Bildungsabschluss* nach der 10. Klasse der Hauptschule hat die Ausprägungen Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss und eine Missing-Kategorie. Der Missing-Kategorie sind diejenigen Fälle zugeordnet, bei denen nur bekannt ist, dass sie die Schule nach der 10. Klasse verlassen haben und dass sie einen Bildungsabschluss erwarben, wohingegen keine Information darüber vorliegt, um welchen Bildungsabschluss es sich dabei handelt.

Für den *Berufswunsch* wird die letzte Erhebung des Berufswunsches am Ende der 9. Klasse herangezogen und die Berufe anhand des 4-Stellers der KldB 1992 verkodet. Die Zuordnung des Berufswunsches zu einem Ausbildungssegment erfolgt auf die gleiche Weise wie die Zuordnung des tatsächlichen Ausbildungsberufs zu einem Ausbildungssegment (vgl. den Abschnitt zur abhängigen Variablen in diesem Kapitel, der auf Grund der Länge hier nicht wiederholt wird). Wie Dombrowski (2013, S. 185-192) auf Basis des Nationalen Bildungspanels (National Educational Panel Study, NEPS) zeigt, handelt es sich bei den Berufswünschen in der 9. Klasse um teilweise an das Optionsspektrum von Hauptschulabgänger/innen angepasste Berufswünsche. Bereits zu Beginn der 9. Klasse nennen 74 Prozent der Hauptschüler/innen einen konkreten Berufswunsch und davon haben wiederum 74 Prozent einen für Jugendliche

mit Hauptschulabschluss „realisierbaren“⁶⁴ Berufswunsch. Auch die „nicht-realisiertbaren“ Berufswünsche wären zum Großteil mit mittlerem Abschluss realisierbar. Im Verlauf der 9. Klasse vollziehen sich noch Anpassungen. Zum Beispiel findet ein großer Anteil der Jugendlichen mit diffusen Berufswünschen einen konkreten Berufswunsch. Ihre Ausbildungszusagen entwickeln sich ähnlich wie bei Jugendlichen, die bereits zu Beginn der 9. Klasse einen konkreten Berufswunsch hatten. Es zeigt sich auch, dass bei Jugendlichen mit „nicht-realisiertbaren“ Berufswünschen, die zu großem Teil einen mittleren Abschluss für sich als erreichbar einstufen, die Bewerbungspläne zurückgehen. Insofern ist ein großer Anteil von Anpassungsleistungen bereits bis zum Ende der 9. Klasse vollzogen. Darauf deuten auch folgende eigene Auswertungen auf Basis des SOFI-Hauptschulpanels hin.

66,6 Prozent der 347 Jugendlichen mit zuordenbarem Berufswunsch zum Ende der 9. Klasse und Angabe zum Praktikum haben bereits ein Praktikum im Wunschberuf geleistet, so dass man bei diesen Jugendlichen von Berufswünschen sprechen kann, die bereits durch ein Praktikum überprüft wurden.

80,5 Prozent und somit die große Mehrheit der Berufswünsche derjenigen, die bereits zum Ende des zweiten Halbjahres der 9. Klasse einen konkreten zuordenbaren Berufswunsch hatten, beziehen sich stabil entweder auf das untere oder auf das mittlere bis obere Segment.

Die Jugendlichen, die nach der 10. Klasse von der Schule abgehen, haben sich eher selten bereits am Ende der 9. Klasse beworben (16,1 Prozent der 454 Jugendlichen mit Angabe zur Lehrstellensuche am Ende der 9. Klasse und 18,4 Prozent der 342 Jugendlichen mit zuordenbarem Berufswunsch und Angabe zur Lehrstellensuche am Ende der 9. Klasse). Dennoch zielen 77,5 Prozent (78,8 Prozent der Berufswünsche der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und 62,8 Prozent der Berufswünsche von Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss) und somit die meisten Berufswünsche nicht auf das obere Ausbildungssegment, in dem nur 10 Prozent der Erwerbstätigen maximal einen Hauptschulabschluss aufweisen.⁶⁵ Zu den häufigsten 5 Berufswünschen, die zusammen 41 Prozent aller Berufswünsche im oberen Seg-

⁶⁴ Als Schwellenwert für die Realisierbarkeit eines Berufswunsches von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, legt Dombrowski (2013, S. 125) bei dualen Berufen die Hälfte des Anteils von Hauptschüler/innen an allen Jugendlichen, die eine Ausbildung zum Beginn eines Ausbildungsjahres aufnehmen, fest. Damit gelten im Jahr 2010 duale Ausbildungsberufe mit einem Anteil von mehr als 17,8 Prozent der Auszubildenden mit höchstens Hauptschulabschluss als realisierbar. Ebenfalls zu den realisierbaren Ausbildungs-/Erwerbsberufen werden Berufe außerhalb der dualen Systems gezählt, die *nicht* formal mindestens den mittleren Abschluss voraussetzen.

⁶⁵ Ähnlich wie bei der Zuordnung zum unteren Segment wurde hier bei Konflikt der Einordnung durch die Erwerbstätigen auf Basis des Mikrozensus und der Einordnung durch die Auszubildenden durch die Berufsbildungsstatistik die Einordnung nach der Berufsbildungsstatistik herangezogen.

ment darstellen, zählen der/die Sozialassistent/in (8617) bzw. der/die Erzieher/in, der/die Polizist/in (8013), der/die Gesundheits- und Krankenpflegerin (8539), der/die Mode- und Textildesigner/in (8342) und die Groß- und Außenhandelskaufleute (6711). Gesetzlich ist dabei in Niedersachsen der mittlere Abschluss für die Ausbildungen zum/r Sozialassistenten/in Voraussetzung. Für die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin im Bund ist seit 2009 der Abschluss der 10. Klasse der Hauptschule (früher der mittlere Abschluss) das gesetzliche Eintrittskriterium. Diese beiden Berufe machen bei Frauen 37,6 Prozent der häufigsten Berufswünsche im oberen Ausbildungssegment aus.

Zwei alternative Operationalisierungen des Berufswunsches, bei der jeweils auch die vorletzte Messung zum Halbjahreswechsel der 9. Klasse Berücksichtigung findet, erklären den Übergang in das mittlere Ausbildungssegment gemessen an Pseudo- R^2 nicht besser und veränderten die Ergebnisse zum Einfluss des Schulabschlusses nicht (Tabelle A 16).

In einer ersten Variante, die als „stabile Ausbildungssegmentorientierung“ bezeichnet wird, wurden diejenigen, die zu beiden Zeitpunkten einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment aufwiesen, denjenigen, die zu beiden Zeitpunkten einen Berufswunsch im unteren Segment hatten, gegenübergestellt (Tabelle A 16).

In einer zweiten Variante, die hier als „höchste Ausbildungssegmentorientierung“ bezeichnet wird, wurden diejenigen, die irgendwann einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment hatten, denjenigen gegenübergestellt, die nie einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment aber zu mindestens einem Zeitpunkt einen Berufswunsch im unteren Segment aufwiesen. Diejenigen, die zu keinem Zeitpunkt einen Berufswunsch bzw. zuordenbaren Berufswunsch angegeben haben, bildeten eine weitere Kategorie (Tabelle A 16).

In den Modellen mit der abhängigen Variable „Zugang zu Ausbildung“ geht der Berufswunsch mit den Ausprägungen „Berufswunsch vorhanden“ und „kein Berufswunsch vorhanden“ ein. Es zeigt sich, dass diejenige Operationalisierung, die berücksichtigt, in welchem Ausbildungssegment der Berufswunsch liegt, keinen Einfluss auf den Ausbildungszugang hat (Tabelle A 17 und Tabelle A 19 im Anhang, jeweils M3). In die Modelle sind der Beobachtungszeitpunkt und die Projektteilnahme mit eingegangen.

Die Bildung der Variable „Praktikum im gewünschten Beruf im mittleren bis oberen Segment“ erfolgt durch eine Kombination des Berufswunsches am Ende der 9. Klasse und der Angabe, ob bereits ein Praktikum im Wunschberuf gemacht wurde. Die Referenzkategorie ist hier die Gruppe derjenigen Jugendlichen, die zwar einen Wunschberuf im mittleren bis oberen Segment aufweisen, aber kein Praktikum im Berufswunsch absolviert haben. Die zweite Kate-

gorie ist die Gruppe derjenigen Jugendlichen, deren Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment liegt und die hier ein Praktikum vorweisen. In einer weiteren Kategorie sind alle restlichen Jugendlichen vertreten. Versionen dieser Variablen, bei denen diejenigen, die nicht mit ihrem Praktikum im Wunschberuf im mittleren bis oberen Segment zufrieden waren, der Referenzkategorie zugeschlagen wurde, weisen keine bzw. nur sehr wenige Änderungen auf. Da die Zufriedenheit mit dem Praktikum zum Halbjahreswechsel der 9. Klasse abgefragt wurde, waren die Angaben zum Berufswunsch, zum Praktikum und zur Zufriedenheit zu diesem Zeitpunkt ausschlaggebend. Bei keiner Beobachtung von Jugendlichen, die ein Praktikum im Wunschberuf im mittleren bis oberen Segment gemacht haben, geben Jugendliche an, dass sie der Aussage „Ich bin rundum zufrieden mit dem Praktikum“ kaum oder überhaupt nicht zustimmen.⁶⁶ Es gab 4 weitere Items zur Beurteilung des Praktikums: „Das Praktikum macht mir Spaß.“, „Ich kann in meinem Praktikum meine Fähigkeiten voll nutzen.“, „Ich habe schon ernsthaft überlegt, aus dem Praktikum auszusteigen.“, „Hätte ich nochmals die Wahl, so würde ich dieses Praktikum wieder wählen.“. Es wurde ein Indikator aus der Linearkombination der genannten unstandardisierten 5 Beurteilungs-Items (inkl. des Items zur Zufriedenheit) gebildet. Der Indikator weist eine gute interne Skalen-Reliabilität auf ($\alpha=0,877$). Nur 7 Beobachtungen von Jugendlichen (4 von Männern, 3 von Frauen), die ein Praktikum im Wunschberuf im mittleren bis oberen Segment absolviert haben, gehören dabei zu der Hälfte der Jugendlichen mit eher geringeren Zufriedenheitswerten (geteilt am Median aller Jugendlichen).⁶⁷ Unzufriedenheit mit dem Praktikum kommt eher in der Gruppe derjenigen Jugendlichen vor, die zwar einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment aufweisen, aber ihr Praktikum nicht im Berufswunsch absolvieren, und bei Jugendlichen, deren Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment liegt.

Bei der *Wahl der Referenzkategorien* können 4 Regeln leitend sein. Eine Referenzkategorie sollte eher die Mehrheit der Fälle repräsentieren und somit eher die Norm als die Abweichung repräsentieren (1). Eine Referenzkategorie, sollte eine ausreichende Zahl von Fällen beinhalten (2). Die Wahl aller Referenzkategorien sollte eine ähnliche Richtung aufweisen, d. h. der theoretischen Erwartung entsprechend entweder günstige oder ungünstige Merkmalsausprägungen beinhalten, da es ansonsten wahrscheinlich ist, eine in der Realität eher seltene Kombination von günstigen und ungünstigen Ausprägungen als Referenzkategorie zu konstruieren (3). Für

⁶⁶ Angaben beziehen sich auf das Sample für die Modelle zum Ausbildungssegment. In dem Sample für den Ausbildungszugang wären es 2 Beobachtungen.

⁶⁷ Angaben beziehen sich auf das Sample für die Modelle zum Ausbildungssegment. In dem Sample für den Ausbildungszugang wären es 23 Beobachtungen (vgl. vorige Fußnote).

eine gute Lesbarkeit, sollten bei verschiedenen Modellen, bei der ein Modell als Selektionsmodell verstanden wird (hier das Modell zum Ausbildungszugang), die Referenzkategorien einheitlich ausfallen (4).

In dieser empirischen Analyse kommen nun zwei abhängige Variablen vor und es ist nicht möglich, dass alle Regeln gleichzeitig umzusetzen. Im Gesamtsample für den Ausbildungszugang liegen häufiger ungünstige Merkmalsausprägungen vor, die nach Regel 1 die Referenzkategorie darstellen sollten. Im Sample für den Zugang zu einem Ausbildungssegment, in dem nur Jugendliche mit Ausbildung vertreten sind, sind günstige Ausprägungen häufiger. In beiden Analysen sollen nun aber nach Regel 4 keine unterschiedlichen Referenzkategorien verwendet werden. Da bei dem Zugang zu einem attraktiven Ausbildungssegment die Selektion in die Ausbildung zu berücksichtigen ist, wird dieses umfassendere Sample als ausschlaggebend für die Wahl der Referenzkategorie herangezogen. Die Ausprägung, die die Chancen verringert, ist hier meist stärker besetzt. Sie stellt in den meisten Fällen die Referenzkategorie dar. In der Folge ist in den Modellen zum Ausbildungssegment entgegen Regel 1 die Referenzkategorie meist nicht die häufigste Kategorie.

Abweichungen von diesem Vorgehen wurden dann vorgenommen, wenn die Kategorie nur sehr gering besetzt ist, um Regel 2 einzuhalten. Dies ist zum Beispiel bei der Kategorie Berufswunsch im unteren Segment bei der abhängigen Variablen „Übergang in das mittlere Ausbildungssegment“ in der Gruppe der Frauen der Fall. Bei Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen wurde dann die mittlere Kategorie als Referenz gewählt.

Es sei darauf hingewiesen, dass für die Größe und Signifikanz der Koeffizienten (einschließlich der AME) die Wahl der Referenzkategorie bei Variablen mit 2 Ausprägungen unerheblich ist. Hier wechselt nur die Richtung. Bei Variablen mit mehr als 2 Ausprägungen können sich hingegen Größe und Signifikanz in Abhängigkeit von der Referenzkategorie ändern.

Zur Richtung und Form der kontinuierlichen Variablen ist Folgendes anzumerken. Bei Interaktionseffekten mit kontinuierlichen Variablen kann es sinnvoll sein, die kontinuierliche Variable zu zentrieren. Die Note Null kommt zum Beispiel nicht vor und eignet sich bei der Interaktion nicht als Referenzkategorie.

Kontrollvariablen

Die *Fachnoten in Deutsch und Mathematik* am Ende der 10. Klasse stellen Angaben der Schüler/innen dar, da die Angaben der Lehrer/innen nur am Ende der 9. Klasse erhoben wurden. Im Untersuchungssample sind nicht alle 6 Ausprägungen der Fachnoten besetzt. Bei den Frauen

treten die Deutschnoten 2 bis 4 auf und bei den Männern die Noten 2 bis 5. Die Mathematiknote weist bei Frauen in der Gruppe aller Jugendlichen, die für den Zugang in Ausbildung in Frage kommen, Werte von 1 bis 5 auf. In der Gruppe derjenigen, die eine Ausbildung gefunden haben, sind diejenigen zwei Frauen mit einer eins in Mathematik nicht mehr vertreten. Bei den Männern treten in Mathematik die Noten 1 bis 5 auf.

Die Fachnoten können von Personalentscheidern eher kategorial beurteilt werden, zum Beispiel dahingehend, dass eine Note, die schlechter als 3 ist, als nicht mehr akzeptabel gilt. Protsch und Solga (2015) zeigen mit einem Experiment zu Männern mit Realschulabschluss, dass an der ersten Stufe der Selektion, bei Prüfung der Bewerbungsunterlagen, die Noten kategorial und nicht linear bewertet wurden. Es werden daher verschiedenen Operationalisierungen der Fachnoten in Hinblick auf ihre Erklärungskraft (gemessen am AIC) verglichen und diejenige Operationalisierung verwendet, die die höchste Erklärungskraft aufweist.

Für Frauen hat sich bei beiden abhängigen Variablen, also beim Zugang zu Ausbildung und beim Zugang zum mittleren Ausbildungssegment, die lineare Form und nicht eine kategoriale Form als Form mit der höchsten Erklärungskraft (gemessen am AIC) erwiesen. Dabei wurden verschiedene Kategorisierungen der Deutschnote (2-3 versus 4; 2 versus 3-4) bei gleichem Freiheitsgrad verglichen. Es wurde sowohl bivariat nur die Deutschnote als Variable in das Modell eingeführt als auch der zusätzliche Einbezug von Variablen in Modell 4 in Tabelle A 17 (Zugang zu Ausbildung) bzw. Modell 2 in Tabelle 14 (Zugang zum mittleren Ausbildungssegment) vorgenommen.⁶⁸ Ebenso ist die Erklärungskraft der Mathematiknote für den Zugang zu Ausbildung für Frauen in den kategorisierten Formen im Vergleich zur linearen Form nicht höher. Nur im Hinblick auf den Zugang zum mittleren Segment stellt bei den Frauen die Operationalisierung der Mathematiknote mit den Kategorisierungen 1 bis 2 einerseits und 3 bis 5 andererseits die Form mit der höchsten zusätzlichen Erklärungskraft bei Einführung in Modell 2 in Tabelle 14 dar und wird entsprechend verwendet. Eine Kombination der beiden Fachnoten Deutsch und Mathematik wurde mit der Variable Leistungsdurchschnitt erstellt. Ein guter Leistungsdurchschnitt liegt dann vor, wenn in beiden Fächern die Noten 1 bis 3 erreicht wurden. Ein schlechter Leistungsdurchschnitt wurde ausgewiesen, wenn in beiden Fächern die Note 4 oder schlechter vorliegt. Ein Leistungsdurchschnitt gilt bei Noten von 1 bis 3 in einem Fach und Noten von 4 oder schlechter im anderen Fach als gemischt. Diese Kombinationsvariable

⁶⁸ Die Modelle mit den unterschiedlichen Operationalisierungen der Noten werden aus Platzgründen nicht dargestellt, können aber auf Anfrage eingesehen werden.

stellte sich für Frauen als weniger erklärungskräftig als die Fachnoten heraus (Zugang zu Ausbildung bei Frauen Tabelle A 17, M8, Zugang zum mittleren Ausbildungssegment bei Frauen: Tabelle A 21, M7).

Bei den Männern ist beim Zugang zu Ausbildung die lineare Form der Deutschnote die Form mit der höchsten Erklärungskraft (bivariat und bei Einführung in Modell 3, Tabelle A 23). Beim Zugang zu einer Ausbildung im mittleren Segment erwies sich hingegen die kategoriale Form mit den Ausprägungen 2 bis 3 einerseits und 4 bis 5 andererseits als erklärungskräftiger als die anderen Operationalisierungen (sowohl bivariat als auch bei zusätzlicher Einführung in Modell 2, Tabelle 15).

Für die Mathematiknote wird bei Männern beim Zugang zu Ausbildung die lineare Form gewählt (aufgrund der zusätzlichen Erklärungskraft bei Einführung in Modell 3, Tabelle A 23, nicht aufgrund der bivariaten Analyse). Bei dem Zugang zu Ausbildung im mittleren Segment hatte die kategoriale Form mit den Ausprägungen 1 bis 3 einerseits und 4 bis 5 andererseits die höchste Erklärungskraft (auf Basis des AIC sowohl bivariat als auch bei zusätzlicher Einführung in Modell 2, Tabelle 15).

Diese Kombinationsvariable aus Deutsch- und Mathematiknote stellte sich auch für Männer als weniger erklärungskräftig als die Fachnoten heraus (Zugang zu Ausbildung bei Männern: Tabelle A 19, Zugang zum mittleren Ausbildungssegment bei Männern: Tabelle A 23, M7).

Die *Note im Arbeitsverhalten* und die *Note im Sozialverhalten* weisen anders als die Fachnoten generell die Ausprägungen 1 bis 5 auf. Unter allen Jugendlichen, die nach der 10. Klasse, die Schule verlassen haben, ist allerdings keine Person, deren Arbeitsverhaltensnote mit der Note 5 bewertet wurde. Bei der Sozialverhaltensnote tritt die Note 5 hingegen auf. Es handelt sich dabei um Angaben der Jugendlichen, da Lehrer/innenangaben nur am Ende der 9. Klasse erhoben wurden. Es wurde die Messung am Ende der 10. Klasse herangezogen und jeweils zwei Kategorien gebildet. Die Noten eins und zwei bilden die Kategorie mit den besseren Kopfnoten und die Noten drei bis fünf die Kategorie mit den schlechteren Kopfnoten.

Es wurden Dummy-Variablen für die *Zeitpunkte der Messung* t1 und t2 eingeführt. Der erste Zeitpunkt ist ca. 3 Monate nach Verlassen der 10. Klasse, also zu Beginn des ersten Ausbil-

dungsjahres nach der 10. Klasse, und der zweite Zeitpunkt ein Jahr später, zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres nach der 10. Klasse.⁶⁹ Die *figuralen und die verbalen kognitiven Grundfähigkeiten* beruhen auf zwei Subtests aus dem Intelligenz-Struktur-Test 2000R (Amthauer, et al., 2001): Analogien (zur Erfassung verbaler kognitiver Grundfähigkeiten) und Matrizen (zur Erfassung figuraler kognitiver Grundfähigkeiten). Die metrischen Variablen gehen mit Ausprägungen von 1 bis 16 in die Analyse ein, wobei im Test maximal 20 Punkte zu erreichen sind, die jedoch von der untersuchten Gruppe nicht erreicht wurden. Die kategorialen Variablen haben drei Ausprägungen. Die erste Ausprägung umfasst die geringeren Werte von 0 bis 7 und die zweite die höheren Werte von 8 bis 16, die dritte umfasst die fehlenden Werte. Der *Bildungsabschluss der Eltern* wurde danach unterschieden, ob bei mindestens einem Elternteil ein beruflicher Abschluss vorliegt. Wenn kein Elternteil einen beruflichen Abschluss aufweist oder keine Angabe gemacht wurde, wurde dies einer Kategorie zugeschlagen. Die fehlende Angabe kann zwei Ursachen haben. Jugendliche, die hierzu keine Auskunft geben (können), erleben einen geringeren Austausch mit den Eltern über Berufstätigkeit. Selbst wenn ihre Eltern einen beruflichen Abschluss aufweisen, können Sie dann kaum davon profitieren. Eine weitere mögliche Ursache wäre, dass es ihnen unangenehm ist, den fehlenden Ausbildungsabschluss der Eltern zuzugeben (Solga, et al. (2011, S. 28).

Die *Erwerbstätigkeit* der Eltern wurde in drei Kategorien zusammengefasst. Die Referenzkategorie, umfasst die Angaben, dass kein Elternteil erwerbstätig ist, dass maximal ein Elternteil prekär oder geringfügig beschäftigt ist oder maximal ein Elternteil Teilzeit erwerbstätig ist. Der zweiten Kategorie wurden diejenigen zugeschlagen, bei denen mindestens ein Elternteil eine Tätigkeit in Vollzeit ausübt. Eine dritte Ausprägung umfasst die fehlenden Werte.

Der *Migrationshintergrund* gilt dann als gegeben, wenn entweder der/die Jugendliche oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Auch bei dieser Variablen wurde eine Missing-Kategorie berücksichtigt. Bei den folgenden Standort-Variablen ist es theoretisch plausibel, dass sie einen Einfluss auf den Zugang zu Ausbildung haben, deshalb werden sie auch in den Modellen zu den Ausbildungssegmenten kontrolliert. Die *Siedlungsstruktur* weist

⁶⁹ Die Abhängigkeit der Übergänge von der Zeit kann sowohl über die Eliminierung eines Indikators (d. h. die Bildung einer Referenzkategorie) bei gleichzeitiger Beibehaltung einer einzelnen Konstante, als auch die Aufnahme aller Indikatoren und die Nicht-Schätzung einer Konstante vorgenommen werden (Singer & Willett, 2003, S. 454). Bei letzterem lassen sich die Effekte der Zeit-Dummies, die auch als Perioden-Dummies bezeichnet werden, als zeitspezifische Konstanten interpretieren. Hier wurde auf das erste Verfahren zurückgegriffen, da es die Schätzung des Pseudo-R² erlaubt und keine Hypothese zur Zeitabhängigkeit der Effekte zu prüfen ist.

die Ausprägungen „ländlich“ mit einer Einwohnerzahl unter 15.000 und die Ausprägung „kleinstädtisch/städtisch“ mit einer Einwohnerzahl größer oder gleich 15.000 auf. Die *Angebots-Nachfrage-Relation* nach klassischer Definition wurde je nach Beobachtungsjahr für 2009, 2010, 2011, 2012 verwendet.⁷⁰ Als durchschnittlich bezogen auf das Untersuchungssample in Niedersachsen wurde eine ANR von 100,3 bis 101,4 eingeordnet. Als relativ gut gilt hier eine ANR, die größer ist als 101,4 und als relativ schlecht eine ANR, die kleiner als 100,3 ausfällt.

3.1.4 Methoden

Die Darstellung der verwendeten Methoden erfolgt entlang der Struktur der Kapitel 3.2 „Geschlecht, Bildung und berufliche Aspirationen“ bis Kapitel 3.5 „Mittlerer Abschluss an der Hauptschule und Ausbildungschancen“.

Geschlecht, Bildung und beruflichen Aspirationen

Zur Untersuchung von *Hypothese A1* werden bivariat die Verteilungen der Berufswünsche auf die Ausbildungssegmente (mittleres und oberes versus unteres Segment) bei Frauen und Männern verglichen. Dabei wird sowohl die Gruppe aller Jugendlichen in Klasse 9, als auch separat die Gruppe der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 untersucht. Die Signifikanz der Unterschiede wird mit dem Chi²-Test geprüft. Die Datenbasis hierfür ist das SOFI-Hauptschulpanel.

Für die Prüfung von *Hypothese A2* werden die Suchrichtungen (Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem und Suche nach Ausbildungen im dualen System) von Frauen und Männern miteinander verglichen. Um zu prüfen, ob Geschlechterunterschiede bei der Suche nach Ausbildungen im dualen und im Schulberufssystem auch unter Berücksichtigung weiterer Variablen auftreten, wird *zum einen* eine multinomiale logistische Regression mit der abhängigen Variablen „Suche am Ende der Schulzeit“ genutzt. Referenzkategorie ist dabei die ausschließliche Suche nach Ausbildungen im dualen System, als die typische Kategorie, die sowohl bei

⁷⁰ Aus folgenden Gründen wurden einige denkbare Kontrollvariablen nicht berücksichtigt. In Niedersachsen ist es nicht möglich innerhalb eines Jahres den mittleren Abschluss an einer beruflichen Schule nachzuholen, daher ist es nicht sinnvoll, den mittleren Abschluss als zeitabhängige Variable (also auch zum Zeitpunkt der zweiten Messung) zu berücksichtigen. Des Weiteren ist es schwierig, in den nach Geschlecht getrennten Analysen danach zu differenzieren, welchen genauen Status Jugendliche ohne Verbleib in Ausbildung zum ersten Zeitpunkt t1 hatten (Art der Berufsvorbereitung, Arbeit, Praktikum), um dessen Wirkung auf den Übergang zum Zeitpunkt t2 zu untersuchen, da in beiden Gruppen zum zweiten Zeitpunkt nur etwa 50 Beobachtungen von Jugendlichen mit Ausbildung vorliegen. Bei den Variablen zur Stellensuche gibt es eine Erhebungslücke für diejenigen, die nach der 10. Klasse die Schule verlassen und eine Ausbildung begonnen haben. Sie wurden zuletzt in der 9. Klasse nach ihrem Bewerbungsverhalten gefragt. Für diejenigen, die direkt eine Ausbildung aufgenommen haben, liegt somit keine zeitlich relativ nahe Angabe zum Bewerbungsverhalten vor.

Männern als auch bei Frauen zu einem gewissen Anteil auftritt und daher eine hinreichende Fallzahl in beiden Gruppen aufweist. *Zum anderen* wird auch der Geschlechtereffekt auf die Veränderung der Wahrscheinlichkeit, überhaupt nach einer Ausbildung im Schulberufssystem zu suchen (d. h. in Bezug auf alle möglichen anderen Suchrichtungen), geprüft. Die Datenbasis ist die BIBB-Übergangsstudie.

Bei der Interpretation des multinomialen Modells ist zu berücksichtigen, dass bei der multinomialen logistischen Regression eine Kategorie die Referenzkategorie darstellt, bei der die Koeffizienten auf null gesetzt werden. In der Folge sind alle anderen Koeffizienten in Relation zu dieser Referenzkategorie zu interpretieren. In dieser Analyse wurde die Kategorie „Suche nach dualer Ausbildung“ als Referenzkategorie gewählt. Ein exponierter Koeffizient für Geschlecht von 4,6 (Relative Risk Ratio) in Bezug auf die Kategorie „Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem“ bedeutet daher, dass die Erhöhung der unabhängigen Variable um eine Einheit (Mann = 0 und Frau = 1) das relative Risiko, nach einer Ausbildung im Schulberufssystem statt nach einer dualen Ausbildung zu suchen, um das 4,6-fache erhöht. Frauen weisen also im Vergleich zu Männern ein um das 4,6-fache höheres Risiko auf, eher nach einer Ausbildung im Schulberufssystem zu suchen und nicht nach einer Ausbildung im dualen System.

Der Geschlechtereffekt auf die Wahrscheinlichkeit, dass jemand nicht nach Ausbildungen sucht, zur Referenzkategorie „Suche nach dualer Ausbildung“ könnte dabei sogar eine andere Richtung aufweisen, als der Geschlechtereffekt auf die Gesamtwahrscheinlichkeit, dass jemand nicht nach Ausbildung sucht, mit der Referenz aller anderen 5 Kategorien. Weil Frauen zu geringerem Anteil nach dualer Ausbildung suchen als Männer, ist die Grundgesamtheit (Anzahl der Frauen, die gar nicht suchen plus Anzahl derjenigen, die ausschließlich nach dualer Ausbildung suchen) kleiner als bei den Männern. Auf diese Grundgesamtheit beziehen sich die Anteile der Frauen, die nicht suchen, im multinomialen Modell. Deshalb stellt es sich im multinomialen Modell mit der Referenz „Suche nach dualer Ausbildung“ so dar, dass Frauen signifikant häufiger als Männer eher keine Ausbildung suchen als eine duale Ausbildung. Zugleich suchen Frauen im Vergleich zu Männern in Bezug auf die Gesamtwahrscheinlichkeit (mit der Referenz aller anderen Suchkategorien) nicht signifikant häufiger keine Ausbildung.

Es werden die Geschlechtereffekte erstens auf die Wahrscheinlichkeit, ausschließlich nach Ausbildungen im Schulberufssystem zu suchen (vs. alle anderen Kategorien) und zweitens auf die Wahrscheinlichkeit, ausschließlich nach dualer Ausbildung zu suchen (vs. alle anderen Kategorien) geschätzt. Alternativ könnten auch binomiale logistische Regressionen verwendet

werden, in der die abhängigen Variablen die Ausprägungen „Suche ausschließlich nach Ausbildung im Schulberufssystem“ und „Sonstige Suchrichtungen“ (letztere bestehend aus allen 4 anderen Kategorien) aufweisen würde. Schätzt man jedoch auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit aller einzelnen 6 Kategorien der abhängigen Variable, dann addieren sich die geschätzten Wahrscheinlichkeiten der einzelnen Kategorien nicht wie erwartet zu eins auf. Deshalb erfolgt hier die Schätzung der binären Gesamtwahrscheinlichkeiten (vs. jeweils alle anderen Kategorien) auf Basis eines multinomialen Modells zur Wahrscheinlichkeit (vs. eine Referenzkategorie). In der multinomialen logistischen Regression werden alle Koeffizienten gemeinsam geschätzt, unter der Vorgabe, dass sich die Wahrscheinlichkeiten zu eins aufaddieren müssen (Kohler & Kreuter, 2006). Entsprechend ergibt die Summe der Geschlechtereffekte auf die einzelnen Kategorien genau null (Abbildung 4).

In dieser Analyse werden die Average Marginal Effects (AME) ausgewiesen. Sie ermöglichen im Vergleich zu den Logit-Koeffizienten oder Odds Ratios ein intuitives Verständnis von Effektgrößen (Best & Wolf, 2012, S. 380-383). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass AME die durchschnittliche Veränderung der Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu beginnen, im spezifischen Sample angeben, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird. Je nach Kombination der Merkmalsausprägungen fällt die Änderung der Wahrscheinlichkeit für die einzelnen Individuen unterschiedlich aus und der ausgewiesene Effekt stellt den Durchschnitt der Effekte für die konkreten Merkmalskombinationen der Individuen im spezifischen Sample dar.

Um ein „Overfitting“ des Modells, d. h. eine zu starke Anpassung an die Stichprobe und hohe Standardfehler, zu vermeiden, wird ein reduziertes Modell mit 4 Dummy-Variablen und ein um Kontrollvariablen erweitertes Modell mit 8 Dummy-Variablen berechnet. Die Kategorie der abhängigen Variable mit der geringsten Fallzahl ist die Kategorie „Schulbildung geplant“ mit 42 Beobachtungen. Damit wird den Faustregeln von a) mindestens 10 Ereignissen pro Freiheitsgrad für ein zentrales Modell und von b) mindestens 5 Fällen pro Ereignis für den Einbezug von Kontrollvariablen entsprochen (Peduzzi, Concato, Kemper, Holford & Feinstein, 1996; Vittinghoff & McCulloch, 2007).

Eine Voraussetzung für die Anwendung der multinomialen logistischen Regression ist die Annahme der „Independence of Irrelevant Alternatives“ (IIA). Demnach müssen die alternativen Kategorien substantiell unterschiedlich sein. Zum Beispiel wäre es für die Entscheidung, ob jemand einen Bus oder ein Auto benutzt, irrelevant, ob der Bus grün oder rot ist. Hätte die abhängige Variable die Ausprägungen roter Bus, grüner Bus und Auto wäre die IIA-Annahme ungültig. Wegen der Schwächen der vorhandenen statistischen Testverfahren empfehlen Long

und Freese (2006) die Annahme argumentativ zu plausibilisieren. Es erscheint plausibel, dass es für Hauptschüler/innen einen Unterschied macht, ob sie sich für die Suche nach dualer Ausbildung, nach einer Ausbildung im Schulberufssystem, einer Beamtenausbildung, keine Suche oder der Planung eines weiteren Schulbesuchs entscheiden. Denn hinter diesen Alternativen können unterschiedliche Berufswünsche, unterschiedliche erwartete Erfolgswahrscheinlichkeiten bei der Suche nach Ausbildung oder beim Versuch, einen höheren Schulabschluss zu erlangen, stehen. Aus diesem Grund kann hier von der Gültigkeit der IIA-Annahme ausgegangen werden.

Zur Prüfung der *Hypothese B1* werden die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit mittlerem Abschluss und Jugendlichen mit Hauptschulabschluss bezüglich der beruflichen Aspirationen bivariat untersucht. Die Analysen beschränken sich auf Jugendliche mit Übergang in Ausbildung, weil für die Prüfung der Hypothesen zum Zugang zu unterschiedlichen Ausbildungssegmenten dieses Sample ausschlaggebend ist (vgl. Kapitel 3.5).⁷¹ Die Signifikanz der Unterschiede wird mit dem Chi²-Test geprüft. Als Datenbasis dient hier das SOFI-Hauptschul-Panel, Sample II.

Zur Prüfung der *Hypothese B2* werden die Unterschiede zwischen Frauen und Männern bezüglich der beruflichen Aspirationen in der Gruppe der Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss bivariat untersucht. Auch bei dieser Hypothese beschränken sich die Analysen auf Jugendliche mit Übergang in Ausbildung, weil für die Prüfung der Hypothesen zum Zugang zu unterschiedlichen Ausbildungssegmenten dieses Sample ausschlaggebend ist (vgl. Prüfung der Hypothese B1). Die Signifikanz der Unterschiede wird mit dem Chi²-Test geprüft. Als Datenbasis dient hier das SOFI-Hauptschul-Panel, Sample II.

Berufliche Aspirationen und Bildungswege

Zur Prüfung der *Hypothesen A3, A4, A5, A6* und *A7* sowie der *Annahmen A1* und *A2* werden multivariate Modelle herangezogen. Zur Untersuchung der *Hypothese A3*, die die stärkere Planung einer Ausbildung bei Männern im Vergleich zu Frauen zum Gegenstand hat, wird zum einen eine multinomiale logistische Regression herangezogen, und zum anderen der durchschnittliche Geschlechtereffekt auf die Wahrscheinlichkeit, überhaupt direkt eine Ausbildung zu planen (d. h. also in Bezug auf alle anderen Kategorien), geschätzt. Zur Interpretation der multinomialen logistischen Regression ist zu berücksichtigen, dass eine Kategorie der abhän-

⁷¹ Es zeigt sich, dass im Sample keine Selektionsverzerrungen für den Zugang zu Ausbildung auftreten.

gigen Variable die Referenzkategorie, bei der die Koeffizienten auf null gesetzt werden, darstellen muss. In der Folge sind alle anderen Koeffizienten in Relation zu dieser Referenzkategorie zu interpretieren. In dieser Analyse wurde die Kategorie Ausbildung als Referenzkategorie gewählt. Der Grund dafür liegt in der Fragestellung. Hier geht es darum, ob Frauen im Vergleich zu Männern häufiger einen weiteren Schulbesuch oder eine Berufsvorbereitung planen anstatt zu planen, direkt in Ausbildung überzugehen. Es interessiert also erstens der Vergleich „Schule versus Ausbildung“ und zweitens der Vergleich „Berufsvorbereitung versus Ausbildung“. Entsprechend sind die exponierten Koeffizienten im multinomialen Modell, die Relative Risk Ratios, zwar bezüglich der Richtung und Größe wie Odds Ratios zu interpretieren, aber immer auf die Referenzkategorie der abhängigen Variablen zu beziehen. Im multinomialen Modell in Tabelle 6, M1, Kategorie Schule, bedeutet ein exponierter Koeffizient (Relative Risk Ratio) von 0,83 für den Einflussfaktor Geschlecht daher, dass die Erhöhung der unabhängigen Variable um eine Einheit (Mann=0 und Frau=1) zu einer 0,83-fachen Verringerung des relativen Risikos, einen weiteren Schulbesuch statt eine berufliche Ausbildung zu planen, führt. In diesem Fall handelt es sich um keinen signifikanten Effekt. Die AMEs des Geschlechts auf die Gesamtwahrscheinlichkeit, den direkten Beginn einer Ausbildung zu planen (vs. alle zwei anderen Optionen), werden graphisch in Abbildung 5 und die AMEs aller Variablen tabellarisch im Anhang dargestellt (Tabelle A 11).

Neben der Analyse der Planung, lässt sich auch der tatsächliche Verbleib analysieren. Die Ergebnisse einer multinomialen Regression sind in Tabelle A 13 angeführt. Allerdings beruht diese Analyse auf einer geringeren Fallzahl, da der Verbleib für weniger Jugendliche beobachtet wurde, so dass die Ergebnisse nicht direkt vergleichbar sind.

Eine Voraussetzung für die Anwendung der multinomialen logistischen Regression ist die Gültigkeit der Annahme der „IIA“ (vgl. Methode zur Prüfung von Hypothese A2). Es erscheint plausibel, dass es für Hauptschüler/innen einen Unterschied macht, ob sie sich für eine Berufsvorbereitung, eine Ausbildung oder einen weiteren Schulbesuch entscheiden, so dass von der Gültigkeit der IIA ausgegangen werden kann.

In der multinomialen logistischen Regression kommen robuste Standardfehler zu Anwendung, da es sich bei den Jugendlichen in Klassen und in Arbeitsagenturbezirken nicht um voneinander unabhängige Beobachtungen handelt.

Die *Hypothese A4* zum Zusammenhang von Berufswunsch und der Planung eines weiteren Schulbesuchs wird zum einen anhand des Effekts des Berufswunsches auf die Wahrscheinlichkeit, einen weiteren Schulbesuch zu planen (vs. den direkten Beginn einer Ausbildung), zum

anderen anhand des Effekts des Berufswunsches auf die Gesamtwahrscheinlichkeit, einen weiteren Schulbesuch zu planen (vs. jeweils alle drei anderen Optionen), geprüft.

Die Untersuchung von *Hypothese A5* erfolgt auf zwei Wegen. Es wird der Effekt des Geschlechts auf die Wahrscheinlichkeit der Planung eines weiteren Schulbesuchs geschätzt. Dabei stellt die Planung des direkten Beginns einer Ausbildung die Referenzkategorie dar. Des Weiteren findet eine Schätzung des Einflusses des Geschlechts auf die Gesamtwahrscheinlichkeit der Planung eines weiteren Schulbesuchs statt. Dabei dienen alle anderen Optionen als Referenzkategorie.

Um zu prüfen, ob das Aspirationsniveau des Berufswunsches bei Frauen und Männern einen unterschiedlichen Einfluss auf die Bildungsplanung hat, wie mit *Hypothese A6* angenommen, wird ein Interaktionseffekt von Geschlecht und Aspirationsniveau des Berufswunsches geschätzt. Um die Interaktion zu veranschaulichen, werden in dieser Arbeit Marginal Effects at Representative Values (MER) auf Basis der multinomialen logistischen Regression mit Interaktion ausgewiesen. Damit lässt sich der durchschnittliche Geschlechtereffekt für unterschiedliche Ausprägungen des beruflichen Aspirationsniveaus betrachten. Es ist nicht möglich, Interaktionseffekte als AMEs separat auszuweisen.⁷² Dies liegt daran, dass AMEs personenbezogene Durchschnittseffekte darstellen. Der durchschnittliche Effekt einer Einflussgröße z. B. des Geschlechts auf die Wahrscheinlichkeit, in weitere Schulbildung zu münden, hängt von den konkreten Merkmalskombinationen der einzelnen Individuen ab. In die Berechnung des durchschnittlichen Effektes des Geschlechts, der auf den Merkmalskombinationen der Individuen des Samples basiert, geht somit bereits der geschlechtsabhängige Einfluss des Aspirationsniveaus mit ein.

Zur Untersuchung der *Annahme A1* kommt eine diskrete Ereignisanalyse zur Anwendung, für die logistische Regressionen berechnet werden. Bei der diskreten Ereignisanalyse geht jeder potentielle Übergangszeitpunkt einer Person als einzelne Beobachtung in die Analyse ein. Die Beobachtungszeit endet mit dem Zeitpunkt, an dem die Person ein Ereignis hat oder an dem sie das letzte Mal beobachtet wird (zur Methode vgl. auch Allison (1982)). Da Ausbildungsübergänge im August und September stattfinden und die Übergangswahrscheinlichkeiten in anderen Monaten auf null sinken, d. h. nicht als konstant angenommen werden können, wird die diskrete

⁷² Dies ist in Stata dann der Fall, wenn die Interaktion als solche durch die Interaktion von zwei Variablen spezifiziert wird (z. B. „i.variable1 ## i.variable2“). Es ist zwar möglich eine einzelne Variable für den Interaktionsterm zu bilden. Dann werden bei der Berechnung der AME allerdings die Korrelationen zwischen Haupteffekten und Interaktionsterm außer Acht gelassen (Williams, 2012). Die Ausprägung des Interaktionsterms eines Individuums (z. B. Frau & Berufswunsch im mittleren Segment) ist allerdings abhängig von den Ausprägungen in den Haupteffekten der interagierenden Variablen (z. B. Frau).

Ereignisanalyse hier gegenüber Verfahren, die von einer kontinuierlichen Zeitvariablen ausgehen wie z. B. die Cox-Regression, vorgezogen.

Für die Untersuchung der *Annahme A2* wird eine diskrete Ereignisanalyse mit der gleichen abhängigen Variable wie zur Untersuchung von *Annahme A1* berechnet. Allerdings wird die Analyse nun anhand des Subsamples derjenigen, die nur nach einer dualen Ausbildung suchen, durchgeführt. Hierbei wird geprüft, ob ein Geschlechtereffekt innerhalb der Gruppe der Jugendlichen, die nach einer Ausbildung im dualen System suchen, vorliegt. Die Berechnung getrennter Modelle ist ein Weg, um zu prüfen, ob die Suche nach dualer Ausbildung für Frauen im Vergleich zu Männern weniger erfolgreich ist. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, eine Interaktion zu schätzen. Um zu prüfen, ob der Einfluss der Suche nach dualer Ausbildung auf die Ausbildungswahrscheinlichkeit sich auch im gepoolten Sample signifikant nach Geschlecht unterscheidet, wird zusätzlich eine Interaktion von Geschlecht und Suche im gepoolten Modell geschätzt. Diese wird im Anhang ausgewiesen (Tabelle A 12).

Mit *Hypothese A7* wird eine geringere Erfolgswahrscheinlichkeit der Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem im Vergleich zur Suche nach einer Ausbildung im dualen System erwartet. Um sie anhand der empirischen Daten zu prüfen, kommt ebenfalls eine diskrete Ereignisanalyse mit der gleichen abhängigen Variable wie zur Prüfung von *Annahme A1* zur Anwendung. Die Modelle werden nun allerdings separat für Frauen und Männer berechnet. Damit kann abgesichert werden, dass die unterschiedlichen Erfolgswahrscheinlichkeiten der Suchrichtungen nicht darauf zurückgehen, dass Frauen im Vergleich zu Männern insgesamt geringere Ausbildungschancen aufweisen und zugleich zu höheren Anteilen nach Ausbildungen im Schulberufssystem suchen.

Um der Mehrebenenstruktur der Daten (Jugendliche in Bundesländern) Rechnung zu tragen, werden robuste Standardfehler berechnet.

Kompositionen in Bezug auf Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen

Zur Feststellung der Signifikanz von Geschlechterunterschieden bezüglich der Ressourcen von Bildungsgruppen entsprechend der Erwartungen in den *Hypothesen A8a B3a A9a B4a A10a B5a A11a B6a* und der *Annahme B1*, wird der Chi²-Test verwendet und für die Prüfung der *Hypothesen A8b B3b A9b B4b A10b B5b A11b B6b* zur Streuung, das Maß der relativen Devianz. Die Devianz ist ein Maß für Abweichung einer nominalen Verteilung von der Gleichver-

teilung. Sie resultiert aus der mit -2 multiplizierten Summe der Produkte aus der absoluten Ausprägungshäufigkeiten n_k und aus den Logarithmen der relativen Ausprägungshäufigkeiten p_k (Kühnel & Krebs, 2006, S. 98).

Die Devianz D_x wird also berechnet nach:

$$D_x = -2 \sum_{k=1}^K \ln(p_k) * n_k$$

wobei D_x = Devianz einer nominalskalierten Variablen X

$\ln(p_k)$ = natürlicher Logarithmus des Anteils p_k von x_k

n_k = Anzahl gültiger Fälle der k-ten Ausprägung von X

Da die Devianz mit dem Stichprobenumfang zunimmt, wird hier die relative Devianz, bei der die Devianz durch den Stichprobenumfang geteilt wird, herangezogen.

Mittlerer Abschluss an der Hauptschule und Ausbildungschancen

Zur Prüfung von *Annahme B2* mit der abhängigen Variablen „Übergang in Ausbildung“ werden logistische Regressionen geschätzt. Es liegen pro Person mindestens ein Zeitpunkt und maximal zwei Zeitpunkte vor. Personen, die zum ersten Zeitpunkt keinen Übergang in Ausbildung aufweisen und zum zweiten Zeitpunkt beobachtet werden, gehen mit zwei Beobachtungen in die Analyse ein (Allison, 1982).

Bei der Prüfung der *Hypothesen B7 bis B9b* mit der zweiten abhängigen Variable, dem Übergang in das mittlere Ausbildungssegment statt in das untere Segment, könnten Selektionsverzerrungen auftreten, da Einflussgrößen, die auf das Ausbildungssegment wirken, potentiell auch für den Zugang zu Ausbildung eine Rolle spielen. Das Selektionsproblem bestünde in dieser Analyse vor allem darin, dass die Ausprägungen derjenigen Jugendlichen, die keine Ausbildung beginnen, bei der Modellschätzung zur Erklärung des Zugangs zum mittleren Ausbildungssegment nicht berücksichtigt werden. Beispielsweise kann der Einfluss des mittleren Abschlusses, der sowohl auf die Selektion in Ausbildung als auch auf die abhängige Variable zum Ausbildungssegment auftreten sollte, auf diese Weise unterschätzt werden (vgl. einführend Windzio (2013) und Berk (1983)). Jene Beobachtungen, die durch die Einschränkung auf eine Teilmenge der Fälle, wegfallen, also zensiert sind, würden benötigt, um eine korrekte Schätzung des Zusammenhangs zu ermöglichen. Die Schätzung ohne die zensierten Fälle würde zu einer Unterschätzung des Regressionskoeffizienten führen. Eine mögliche Lösung für dieses Problem wäre, ein auf Heckman (1979) zurückgehendes Selektions-Korrekturverfahren zu ver-

wenden. Die Fallzahl der Längsschnittdaten reicht jedoch nicht für die Anwendung einer Heckman-Selektions-Korrektur aus.⁷³ Des Weiteren ist das Problem der Multikollinearität zwischen dem *Inversen Mills Ratio* (Korrekturterm der Nicht-Selektion in die Ausbildung) und den Koeffizienten der Variablen im Hauptmodell in folgenden Fällen zu erwarten: bei einem hohen Anteil von Nicht-Selektierten, bei einer geringen Erklärungskraft der Selektionsgleichung und dann, wenn es keine unabhängige Einflussgröße gibt, die zwar eine signifikante Rolle im Selektionsmodell spielt und zugleich aber keine Bedeutung in der Gleichung des Hauptmodells hat (Windzio, 2013, S. 274). All dies trifft im vorliegenden Fall zu. Es ist hier jedoch möglich, zu prüfen, ob überhaupt die Voraussetzungen für das Auftreten von Selektionsverzerrungen vorliegen.

Es tritt nur dann eine Verzerrung von Effekten durch Selektion in Ausbildung auf, wenn die interessierenden Einflussfaktoren im Selektionsmodell, d. h. hier im Modell zum Übergang in Ausbildung, einen signifikanten Effekt haben. In Hypothese B7 wäre das Praktikum im gewünschten Beruf im mittleren/oberen Segment ein interessierender Einflussfaktor und in Hypothese B8, B9a und B9b der mittlere Schulabschluss. Ob die genannten Variablen im Selektionsmodell einen signifikanten Einfluss haben, wird zunächst überprüft und das Ergebnis bei der Diskussion der Hypothesen berichtet. Liegt diese Voraussetzung bei der Schätzung eines Effektes, z. B. des mittleren Schulabschlusses, nicht vor, so würde auch eine Heckman-Korrektur der Effekte nicht zu anderen Ergebnissen führen.

Für die Prüfung der *Hypothesen B7 bis B9b*, in denen der Verbleib im mittleren statt im unteren Segment die zu erklärende Größe darstellt, werden daher logistische Regressionen verwendet. Die Interpretation der Effekte im Modell auf Basis der Jugendlichen mit Ausbildung muss mögliche Effekte beim Zugang in Ausbildung in Rechnung stellen. Würde der Schulabschluss zwar für den Zugang in Ausbildung eine große Rolle spielen und gleichermaßen den Zugang zum mittleren wie zum unteren Segment erhöhen, dann würde sich bei der Schätzung innerhalb der Gruppe der Auszubildenden kein Effekt des Schulabschlusses auf das mittlere Ausbildungssegment zeigen. Wenn die Untersuchung sich alleine auf dieses selektive Sample beziehen würde, dann könnte es zu einer Unterschätzung des Einflusses des Schulabschlusses kommen.

⁷³ Laut Windzio (2013, S. 273) sind 250 Fälle eher zu wenig und 1000 Fälle ausreichend. Die Heckman-Selektions-Korrektur wird bei linearen abhängigen Variablen verwendet. Bei binären abhängigen Variablen lassen sich Heckprobit-Modelle verwenden, vgl. dazu einfürend (Van De Ven & Van Praag, 1981), für die ähnliche Fallzahlen notwendig sein sollten, wie bei einer linearen abhängigen Variablen.

In nichtlinearen Modellen fällt je nach Kombination von Merkmalsausprägungen die Änderung der Wahrscheinlichkeit für die einzelnen Individuen unterschiedlich aus. Um eine ungefähre Vorstellung von der Auswirkung von Effekten auf die Wahrscheinlichkeit zu ermöglichen, werden für die Prüfung der Annahme B2 und der Hypothesen B7 bis B9b, wie von Auspurg und Hinz (2011) sowie Best und Wolf (2012) empfohlen, Average Marginal Effects (AME) ausgewiesen. AME geben hier die auf das Sample bezogene durchschnittliche Veränderung der Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung im mittleren bis oberen Ausbildungssegment zu beginnen, an, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird. Der ausgewiesene Effekt stellt den Durchschnitt des Effekts für Individuen mit den im Sample auftretenden konkreten Merkmalskombinationen dar.

Die Verwendung von AME hat einen weiteren Vorteil. Mit der Berücksichtigung von Kontrollvariablen, geht es immer auch darum zu prüfen, ob ein bestehender Effekt sich mit der Berücksichtigung der Variablen im Vergleich der Modelle verringert. Um einen Vergleich zwischen den Koeffizienten von Modellen zu ermöglichen, ist nach den Simulationsstudien von Best und Wolf (2012) die Berechnung von AME gegenüber anderen in der Literatur vorgeschlagenen Alternativen (linearem Wahrscheinlichkeitsmodell und y-standardisierten Koeffizienten) vorzuziehen, weil sie seltener mit Verzerrungen der Koeffizienten einhergehen.

Zusätzlich werden exemplarisch Marginal Effects at Representative Values (MER) ausgewiesen. Mit ihnen lässt sich erstens methodisch verdeutlichen, dass die Effekte je nach Merkmalskombination variieren. Zweitens lässt sich inhaltlich zeigen, wie beispielsweise der Effekt des mittleren Abschlusses abhängig von der Deutschnote ausfällt.

Für den Vergleich der Effekte zwischen der Gruppe der Frauen und der Gruppe der Männer (*Hypothese B9a* und *Hypothese B9b*) werden außerdem die getrennt geschätzten AME mit Hilfe eines Chi-quadrat-basierten Signifikanztest, wie von Auspurg und Hinz (2011) empfohlen, auf Unterschiedlichkeit geprüft. Diese Vorgehensweise ist nicht unstrittig (vgl. Protsch 2014). Der im Vergleich zweier Gruppen unterschiedliche Effekt einer interessierenden Variablen kann auch durch die gruppenspezifisch unterschiedlichen Ausprägungen anderer Merkmale zustande kommen und wäre in diesem Fall nicht allein auf die interessierende Variable zurückführbar. Daher wird als Ergänzung die Schätzung einer Interaktion in einem gemeinsamen Modell vorgenommen (Tabelle A 26 im Anhang). Dieses Vorgehen ist in dieser Analyse allerdings nicht die erste Wahl, da weitere Interaktionseffekte von Geschlecht und Variablen, die bei Männern und Frauen unterschiedlich wirken, wegen der geringen Fallzahl nicht aufgenommen werden können.

Um der Mehrebenenstruktur der Daten (Schüler/innen in Klassen bzw. in Schulstandorten) Rechnung zu tragen, werden robuste Standardfehler verwendet.

Zum Umgang mit fehlenden Werten ist festzuhalten, dass Missing-Kategorien in den Modellen mitgeschätzt wurden, um den selektiven Verlust von Fällen zu vermeiden (Lüdtke, et al., 2007).

Nach der Daumenregel für die Anzahl der Ereignisse pro Variable sollten mehr als 10 Ereignisse pro Variable vorliegen, um ein *Overfitting* von Modellen, d. h. eine zu starke Anpassung an die Stichprobe und hohe Standardfehler, zu vermeiden (Peduzzi, et al., 1996). Diese Mindestanforderung kann auf 5 reduziert werden, wenn es darum geht Kontrollvariablen zu testen (Vittinghoff & McCulloch, 2007). Bei 87 Ereignissen bei Frauen bzw. 89 Ereignissen bei Männern in den Modellen zum Zugang zu einem Ausbildungssegment, sollte die Anzahl von 8 Freiheitsgraden bei den Hauptmodellen bzw. 16 bei der Testung von zusätzlichen Kontrollvariablen nicht überschritten werden. In den Selektionsmodellen liegen 129 Ereignisse bei den Frauen und 167 Ereignisse bei den Männern vor. Hier sollte bei den Modellen mit den wichtigsten Kontrollvariablen die Anzahl der Freiheitsgrade von 12 bei Frauen und 16 bei Männern, und in den Modellen mit den erweiterten Kontrollvariablen 24 bei Frauen und 32 bei Männern nicht überschritten werden. Der Prozess der Modellselektion ist an diesen Regeln orientiert. Zunächst werden Merkmale mit Signalcharakter in Bezug auf Verdrängungs- und Diskreditierungsprozesse einbezogen und jeweils ein Modell als finales Modell ausgewählt, das die signifikanten Merkmale enthält und bei dem die erste Faustregel zur Vermeidung eines Overfittings, die die Verwendung von mindestens 10 Ereignissen pro Freiheitsgrad vorsieht, eingehalten wird. Zu diesem Modell werden dann jeweils einzeln weitere Kontrollvariablen hinzugefügt. Um für möglichst viele theoretische Dimensionen (kognitive Grundfähigkeiten, soziale Herkunft, Standortfaktoren) zu kontrollieren, wird aus jeder theoretischen Dimension die Variable mit der höchsten zusätzlichen Erklärungskraft (Vergleich der Pseudo-R²-Werte bei gleichem Freiheitsgrad) ausgewählt (z. B. figurale Grundfähigkeiten) und ein weiteres Modell, das die zweite Faustregel von mindestens 5 Ereignissen pro Freiheitsgrad einhält, geschätzt.

3.2 Geschlecht, Bildung und berufliche Aspirationen

Nach *Hypothese A1* sollten Frauen mit Hauptschulabschluss in höherem Maße als Männer einen Berufswunsch im mittleren oder oberen Ausbildungssegment aufweisen. Die deskriptiven Auswertungen auf Basis des SOFI-Hauptschulpanels entsprechen dieser Hypothese (Tabelle 4, alle Schüler/innen). Frauen orientieren sich signifikant häufiger als Männer auf Berufe im mittleren bis oberen Ausbildungssegment (um rund 27 Prozentpunkte) und sie streben seltener einen Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment an (um rund 30 Prozentpunkte). Frauen und Männer unterscheiden sich nicht signifikant darin, wie häufig sie keinen konkreten Berufswunsch angeben. Die Hypothese trifft auch in der Gruppe der Jugendlichen, die nicht in einen weiteren Schulbesuch münden, zu (Tabelle 4, Schulabgänger/innen nach Klasse 9). Frauen orientieren sich mit ihrem Berufswunsch um 33 Prozentpunkte signifikant häufiger als Männer auf das mittlere Ausbildungssegment (Frauen: rund 60 Prozent; Männer: rund 27 Prozent). Die bivariaten empirischen Befunde stützen somit Hypothese A1.

Tabelle 4: Aspirationsniveau des Berufswunsches nach Schulabgangsgruppen und nach Geschlecht, Zeilenprozentage

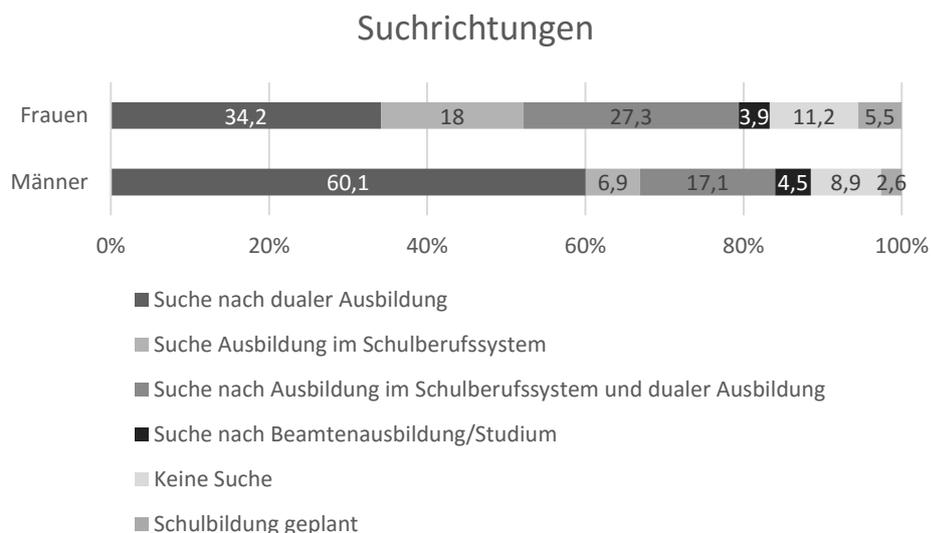
| | | Aspirationsniveau des Berufswunsches | | | |
|---|--------|--------------------------------------|--|---------------------------------|-----|
| | | unteres Ausbildungssegment | mittleres/oberes Ausbildungssegment | Weiß nicht/ nicht zuordenbar | N |
| <i>Schulabgänger/-innen nach Klasse 9</i> | | | | | |
| Geschlecht | Frauen | 18,9 | 60,0 | 21,1 | 95 |
| | Männer | 51,2 | 26,8 | 22,0 | 127 |
| <i>Alle Schüler/innen, sowohl Abgänger/innennach Klasse 9 als auch Besucher/innen von Klasse 10</i> | | | | | |
| Geschlecht | Frauen | 10,6 | 62,3 | 27,1 | 398 |
| | Männer | 40,2 | 35,7 | 24,2 | 513 |
| <i>Schüler/innen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10, die in eine Ausbildung gemündet sind</i> | | | | | |
| Geschlecht | Frauen | 14,8 | 70,4 | 14,8 | 27 |
| | Männer | 29,2 | 48,7 | 22,0 | 41 |
| <i>Schüler/innen mit mittlerem Schulabschluss, die in eine Ausbildung gemündet sind</i> | | | | | |
| Geschlecht | Frauen | 8,9 | 67,8 | 23,3 | 90 |
| | Männer | 24,6 | 53,6 | 21,8 | 110 |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013. Sample I für die Schulabgangsgruppe „Alle Schüler/innen“ und „Schulabgänger/innen nach Klasse 9“, Sample II für die Schulabgangsgruppen „Schüler/innen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10“ und „Schüler/innen mit mittlerem Schulabschluss“. Eigene Berechnungen.

Nach *Hypothese A2* sollten sich die höheren beruflichen Aspirationen auch darin niederschlagen, dass stärker nach Ausbildungen im Schulberufssystem statt nach Ausbildungen im dualen

System gesucht wird. Die Prüfung der Hypothese erfolgt multivariat, daher wird in der folgenden Darstellung bivariater Befunde auf Angaben zur Signifikanz und auf die Gewichtung der Daten verzichtet. Bivariat zeigen sich auf Basis der BIBB-Übergangsstudie deutliche Unterschiede in den Suchrichtungen von Frauen und Männern bezüglich der ausschließlichen Suche nach Ausbildungen im dualen System, der ausschließlichen Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem und in Bezug auf die Suche nach sowohl Ausbildungen im dualen als auch im Schulberufssystem (Abbildung 3). So geben Frauen um rund 26 Prozentpunkte seltener als Männer an, ausschließlich nach einer Ausbildung im dualen System gesucht zu haben. Unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss suchen hingegen 18 Prozent der Frauen mit Hauptschulabschluss und nur 6,9 Prozent der Männer ausschließlich nach einer Ausbildung im Schulberufssystem, wenn sie die Schule verlassen. Hier beträgt somit die Prozentsatzdifferenz 11,1 Prozentpunkte. Auf Ausbildungen sowohl im Schulberufssystem als auch im dualen System orientierten sich Frauen mit 27,3 Prozent um 10,2 Prozentpunkte häufiger als Männer mit 17,1 Prozent. Es zeigen sich hingegen kaum Unterschiede bei der Suche nach einer Beamtenausbildung oder nach einem Studium, bei keiner Suche und bei der Planung einer weiteren Schulbildung.

Abbildung 3: Suchrichtungen beim Verlassen der Schule nach Geschlecht in Prozent



N= 1135, ungewichtet.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Die Prüfung der Hypothese erfolgt multivariat. Auch wenn man Kompositionsunterschiede zwischen Frauen und Männern mit Hilfe multivariater Verfahren berücksichtigt, bleiben die Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Suchrichtungen bestehen. Frauen suchen signifikant häufiger als Männer eher ausschließlich nach einer Ausbildung im Schulberufssystem als nach einer Ausbildung im dualen System (Tabelle 5). Sie suchen ebenfalls signifikant häufiger als Männer gleichzeitig nach beiden Ausbildungsformen und nicht ausschließlich nach einer Ausbildung im dualen System.

Tabelle 5: Multinomiale logistische Regression zur Suche nach Ausbildung bzw. Pläne am Ende der Schulzeit, Referenzkategorie: Suche nach dualer Ausbildung, *Relative Risk Ratios*

| | Referenzkategorie: Suche nach Ausbildung im dualen System | Suche nach Ausbildung im Schulberufssystem | Suche nach Ausbildung im dualen System und im Schulberufssystem | Suche nach Beamtenausbildung/Studium | Keine Suche | Schulbildung geplant |
|--|--|--|---|--------------------------------------|-------------------|----------------------|
| Geschlecht [Ref=Männer] | | | | | | |
| Frauen | | 5,05*** (1,05) | 2,93*** (0,49) | 1,78+ (0,60) | 2,32*** (0,52) | 4,16*** (1,41) |
| <i>Kontrollvariablen¹</i> | | | | | | |
| Mathematiknote bei Scholende, Schulaffinität, Migrationshintergrund, Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss, Regionale Bedingungen, Schulabschlusskohorte, Missing-Kategorien | | | | | | |
| AIC | 3076,77 | | | | | |
| BIC | 3328,49 | | | | | |
| Df | 45 | | | | | |
| Log Pseudolikelihood | -1488,39 | | | | | |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,07 | | | | | |
| Beobachtungen | 1135 | | | | | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der Relative Risk Ratios: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie jeweils einbezogenen Variablen.

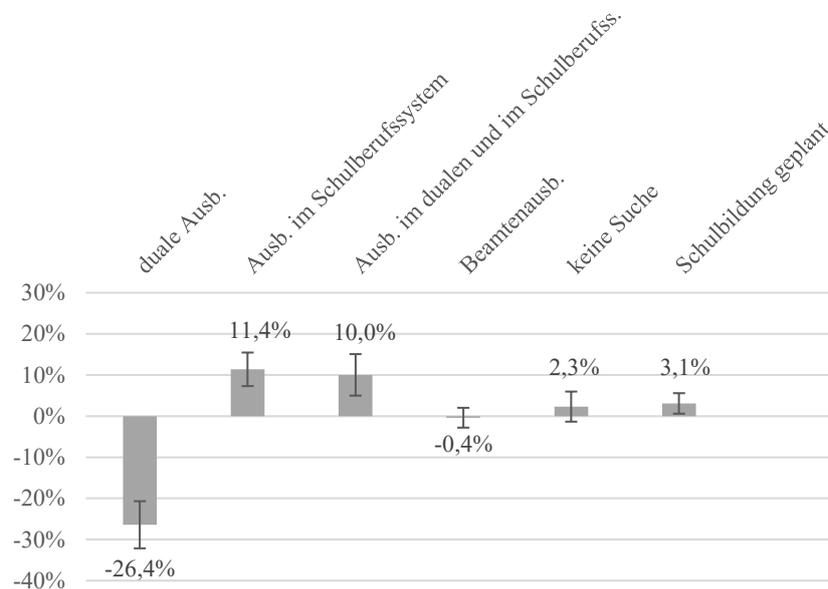
¹ In Tabelle A 10, M6 im Anhang ist das vollständige Modell einschließlich der Relative Risk Ratios der Kontrollvariablen des ausgewählten Modells dargestellt. Die Modelle zur Modellselektion finden sich in derselben Tabelle.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Die Befunde zu der durchschnittlichen Wahrscheinlichkeit, überhaupt nach einer Ausbildung im Schulberufssystem zu suchen statt irgendeine andere Suchrichtungen aufzuweisen, zeigen das gleiche Bild (Abbildung 4). Unter Berücksichtigung anderer Merkmale suchen Frauen um durchschnittlich 11,4 Prozentpunkte signifikant häufiger als Männer ausschließlich nach einer Ausbildung im Schulberufssystem. Des Weiteren suchen sie um weitere durchschnittliche 10 Prozentpunkte signifikant häufiger gleichzeitig nach einer Ausbildung im Schulberufssystem

und nach einer Ausbildung im dualen System.⁷⁴ Die Befunde bestätigen somit *Hypothese A2*, nach der Frauen mit Hauptschulabschluss häufiger als Männer nach einer Ausbildung im Schulberufssystem statt im dualen System suchen. Zugleich suchen sie nicht nur im Vergleich zur Suche nach dualer Ausbildung, sondern auch insgesamt (im Vergleich zu allen anderen Kategorien) häufiger nach einer Ausbildung im Schulberufssystem.

Abbildung 4: Geschätzte durchschnittliche Geschlechtereffekte (0=männlich, 1=weiblich) auf die Wahrscheinlichkeit der Suche bzw. Planung eines bestimmten Aus-/Bildungswegs, Referenzkategorien: jeweils alle anderen Kategorien, *Average Marginal Effects*, 95%-Konfidenzintervalle



Hinweis: Unter Kontrolle der Mathematiknote am Ende der Schulzeit, der Schulaffinität, des Migrationshintergrunds, des Vorhandenseins von Schul- und Berufsabschluss bei den Eltern, der regionalen Bedingungen und der Schulabschlusskohorte.

Schätzung auf Basis der multinomialen logistischen Regression, gekürzt dargestellt in Tabelle 5, vollständig dargestellt in Tabelle A 10, M6, n ungewichtet: 1135 Jugendliche.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

⁷⁴ Es sei darauf hingewiesen, dass die signifikanten Effekte des Geschlechts in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit eher keine Suche durchzuführen statt nach einer dualen Ausbildungen zu suchen und in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit eine weitere Schulbildung geplant zu haben statt nach einer dualen Ausbildung zu suchen, darauf zurückzuführen sind, dass Frauen deutlich seltener als Männer ausschließlich nach einer dualen Ausbildung suchen und nicht darauf, dass Frauen insgesamt häufiger als Männer nicht suchen oder eine Schulbildung geplant haben. Bei der Betrachtung der Wahrscheinlichkeitsveränderungen versus alle anderen Suchrichtungen sind diese Geschlechtereffekte nicht signifikant (Abbildung 4). Vgl. auch Kapitel 3.1.4 zur Methodik.

Nach *Hypothese B1* sollte sich mit dem höheren Schulabschluss, hier mit dem mittleren Abschluss statt des Hauptschulabschlusses nach Klasse 10, auch die berufliche Selbstselektion auf das untere Ausbildungssegment verringern und einer stärkere Orientierung auf das mittlere und obere Ausbildungssegment stattfinden. Betrachtet werden nur diejenigen Jugendlichen, die in eine Ausbildung gemündet sind, da innerhalb dieser Gruppe die Hypothesen zum Zugang zu unterschiedlichen Ausbildungssegmenten ausschlaggebend geprüft werden (vgl. Kapitel 3.5).⁷⁵ Die Unterschiede bezüglich der angestrebten Ausbildungssegmente zwischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und mit mittlerem Schulabschluss erweisen sich als nicht signifikant. Dies gilt sowohl bei den Frauen als auch bei den Männern. In der Gruppe der Frauen orientieren sich nur 14,8 Prozent der Schülerinnen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und 8,9 Prozent der Schülerinnen mit mittlerem Schulabschluss auf das untere Ausbildungssegment (Tabelle 4). Dabei ist die Fallzahl der Schülerinnen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 mit 27 Fällen sehr gering und die Prozentangaben daher vorsichtig zu interpretieren. Unter den Männern mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 orientieren sich 29,2 Prozent auf das untere Ausbildungssegment und unter den Männern mit mittlerem Schulabschluss immerhin noch 24,6 Prozent. Die Hypothese zum Zusammenhang von Bildungsabschluss und Berufswunsch lässt sich im Vergleich von mittlerem Schulabschluss an der Hauptschule und Hauptschulabschluss nach Klasse 10 unter den Jugendlichen, die in Ausbildung übergegangen sind, nicht bestätigen.⁷⁶

Nach *Hypothese B2* sollten auch diejenigen Frauen, die den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule erreichen, häufiger als Männer einen Berufswunsch im mittleren bis oberen statt im unteren Ausbildungssegment haben. Es zeigt sich, dass Frauen mit mittlerem Schulabschluss um rund 13 Prozentpunkte signifikant häufiger als Männer einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment aufweisen und um etwa 15 Prozentpunkte signifikant seltener einen Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment (Tabelle 4, Schüler/innen mit mittlerem Schulabschluss). Dieser Befund unterstützt Hypothese B2.

⁷⁵ Es zeigt sich, dass im Sample keine Selektionsverzerrungen für den Zugang zu Ausbildung auftreten.

⁷⁶ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich der Zusammenhang zwischen Bildungszertifikat und beruflicher Selbstselektion eher im Vergleich zwischen Jugendlichen, die nach Klasse 9 die Schule mit Hauptschulabschluss die Schule verlassen, und Jugendlichen, die die Schule nach Klasse 10 verlassen, zeigen könnte. Da es sich hier um unterschiedliche Sample handelt wäre ein Signifikanztest allerdings nicht adäquat.

3.3 Berufliche Aspirationen und Bildungswege

In Kapitel 3.3.1 geht es zunächst um die Frage, ob ein unterschiedliches Aspirationsniveau des Berufswunsches zu Unterschieden in der Planung von weiterem Schulbesuch, Berufsvorbereitung und direktem Übergang in Ausbildung führt. Anschließend werden in Kapitel 3.3.2 Hypothesen zu den Zusammenhängen von Suchrichtung (Suche nach dualer Ausbildungen oder Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem) und dem Übergang in berufliche Bildung geprüft. In beiden Kapiteln spielen Hypothesen zu Geschlechterunterschieden in Bezug auf die jeweiligen Zusammenhänge eine besondere Rolle.

3.3.1 Berufliche Aspirationen und Bildungspläne

Die Zusammenhänge von beruflichen Aspirationen und geschlechtstypischen Bildungswegen werden auf Basis des SOFI-Hauptschulpanels vorgenommen. Mit *Hypothese A3* wird angenommen, dass Männern häufiger als Frauen direkt den Beginn einer Ausbildung planen. Es zeigen sich weder signifikante Effekte des Geschlechts in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit eher den weiteren Schulbesuch als eine Ausbildung zu planen (Tabelle 6, M1, Schule), noch in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit eher einen berufsvorbereitenden Bildungsgang als eine Ausbildung zu planen (Tabelle 6, M1, BV/Sonst). Auch die Wahrscheinlichkeit, überhaupt direkt den Übergang in Ausbildung zu planen statt irgendeinen anderen Plan zu haben, unterscheidet sich nicht signifikant zwischen Männern und Frauen (Abbildung 5, Plan Ausbildung, M1). Hypothese A3 wird somit abgelehnt.

Nach *Hypothese A4* sollte eine höhere berufliche Aspiration mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergehen, einen weiteren Schulbesuch zu planen, d. h. den Übergang in die 10. Klasse, zu planen. Zur Prüfung der *Hypothese A4* wird ein multinomiales Modell herangezogen, mit dem auch weitere Einflussfaktoren berücksichtigt werden, die sich zwischen Frauen und Männern unterscheiden können (wie z. B. der Bildungserfolg, die Bildungsbiographie und der familiäre Hintergrund) und geprüft, ob sich nicht nur in Bezug auf die Referenzkategorie (Tabelle 6, M2, Schule) sondern auch insgesamt die Wahrscheinlichkeiten verändern (Abbildung 5, Plan Schule, M2). Unter Berücksichtigung der simultanen Wirkung dieser Faktoren erhöht ein Berufswunsch im mittleren bis oberen Segmenten das relative Risiko, einen weiteren Schulbesuch statt den direkten Beginn einer Ausbildung zu planen, signifikant um das 3,06-fache (Tabelle 6, M2, Schule).

Tabelle 6: Multinomiale logistische Regressionen zur Bildungsplanung, Referenzkategorie „Planung einer Ausbildung“, *Relative Risk Ratios*

| | M1 | | | M2 | | | M3 | | |
|---|------------------|-----------------|-----------------|-------------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| | Schule | BV/ Sonst | Weiß nicht | Schule | BV/ Sonst | Weiß nicht | Schule | BV/ Sonst | Weiß nicht |
| Geschlecht [Ref=Männer] | | | | | | | | | |
| Frauen | 0,83 (0,22) | 1,05 (0,31) | 0,46* (0,17) | 0,55+ (0,17) | 0,90 (0,31) | 0,42* (0,17) | 0,21** (0,10) | 0,34* (0,18) | 0,30* (0,18) |
| Berufswunsch [unteres Ausbildungssegment] | | | | | | | | | |
| Mittleres/oberes Segment | | | | 3,06*** (1,03) | 1,37 (0,49) | 0,83 (0,38) | 2,01+ (0,78) | 0,70 (0,31) | 0,46 (0,25) |
| Weiß nicht | | | | 5,05*** (2,03) | 1,54 (0,69) | 2,54+ (1,27) | 2,80* (1,37) | 1,08 (0,58) | 2,19 (1,25) |
| Interaktionseffekt Geschlecht X Berufswunsch [Ref=Männer X unteres Segment] | | | | | | | | | |
| Frauen X mittleres/oberes Segment | | | | | | | 3,70* (2,32) | 5,36* (3,65) | 3,21 (2,72) |
| Frauen X weiß nicht | | | | | | | 5,44* (4,33) | 3,30 (2,89) | 1,06 (1,08) |
| Leistungsdurchschnitt [Ref=gemischt] | | | | | | | | | |
| Gut | 1,42 (0,42) | 0,69 (0,25) | 1,21 (0,53) | 1,31 (0,40) | 0,68 (0,25) | 1,13 (0,51) | 1,34 (0,41) | 0,69 (0,25) | 1,12 (0,50) |
| Schlecht | 0,68 (0,23) | 1,95+ (0,69) | 1,52 (0,67) | 0,72 (0,24) | 2,00* (0,71) | 1,35 (0,59) | 0,79 (0,27) | 2,20* (0,79) | 1,42 (0,63) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=geringer (0-7)] | | | | | | | | | |
| Höher (8-16) | 1,32 (0,34) | 0,87 (0,25) | 0,57 (0,21) | 1,34 (0,35) | 0,87 (0,25) | 0,58 (0,21) | 1,38 (0,37) | 0,89 (0,26) | 0,57 (0,21) |
| Arbeitsverhalten [Ref=1-3] | | | | | | | | | |
| 4-5 | 0,44** (0,14) | 1,19 (0,41) | 1,18 (0,46) | 0,41** (0,13) | 1,17 (0,40) | 1,14 (0,46) | 0,40** (0,13) | 1,14 (0,39) | 1,15 (0,46) |
| Selbstwirksamkeit [gering <= 3,0] | | | | | | | | | |
| Hoch >3,0 | 2,26* (0,89) | 0,94 (0,39) | 1,25 (0,68) | 2,32* (0,93) | 0,92 (0,38) | 1,35 (0,74) | 2,28* (0,91) | 0,90 (0,37) | 1,34 (0,74) |
| Klassenwiederholungen [Ref=0] | | | | | | | | | |
| 1 und mehr | 0,58* (0,15) | 0,85 (0,25) | 1,02 (0,36) | 0,58* (0,15) | 0,86 (0,25) | 1,03 (0,37) | 0,59+ (0,16) | 0,90 (0,26) | 1,08 (0,38) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | | | | |
| Mit Ausbildung | 0,65 (0,18) | 0,83 (0,26) | 0,41* (0,16) | 0,71 (0,20) | 0,86 (0,27) | 0,41* (0,16) | 0,70 (0,20) | 0,84 (0,26) | 0,41* (0,16) |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der einbezogenen Variablen zu Leistungsdurchschnitt, Arbeitsverhalten, figuralen kognitiven Fähigkeiten, Migrationshintergrund, Klassenwiederholungen, Selbstwirksamkeit.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle 6 nächste Seite

Fortsetzung Tabelle 6: Multinomiale logistische Regressionen zur Bildungsplanung, Referenzkategorie „Planung einer Ausbildung“, *Relative Risk Ratios*

| | M1 | | | M2 | | | M3 | | |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Schule | BV/ Sonst | Weiß nicht | Schule | BV/ Sonst | Weiß nicht | Schule | BV/ Sonst | Weiß nicht |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | | | | | | | | | |
| Ja | 1,17 (0,33) | 1,17 (0,37) | 1,06 (0,40) | 1,06 (0,31) | 1,14 (0,36) | 1,07 (0,40) | 1,05 (0,31) | 1,15 (0,36) | 1,08 (0,41) |
| Jugendarbeitslosigkeit [sehr gering/gering] | | | | | | | | | |
| Hoch/sehr hoch | 1,25 (0,31) | 1,36 (0,38) | 1,28 (0,44) | 1,26 (0,32) | 1,36 (0,38) | 1,34 (0,47) | 1,28 (0,32) | 1,41 (0,39) | 1,37 (0,48) |
| Chi2 | 6881,1 | | | 6231,3 | | | 5283,9 | | |
| Df | 48 | | | 54 | | | 60 | | |
| L1 | -816,25 | | | -794,73 | | | -787,87 | | |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,11 | | | 0,13 | | | 0,14 | | |
| Beobachtungen | 911 | | | 911 | | | 911 | | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der einbezogenen Variablen zu Leistungsdurchschnitt, Arbeitsverhalten, figuralen kognitiven Fähigkeiten, Migrationshintergrund, Klassenwiederholungen, Selbstwirksamkeit.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

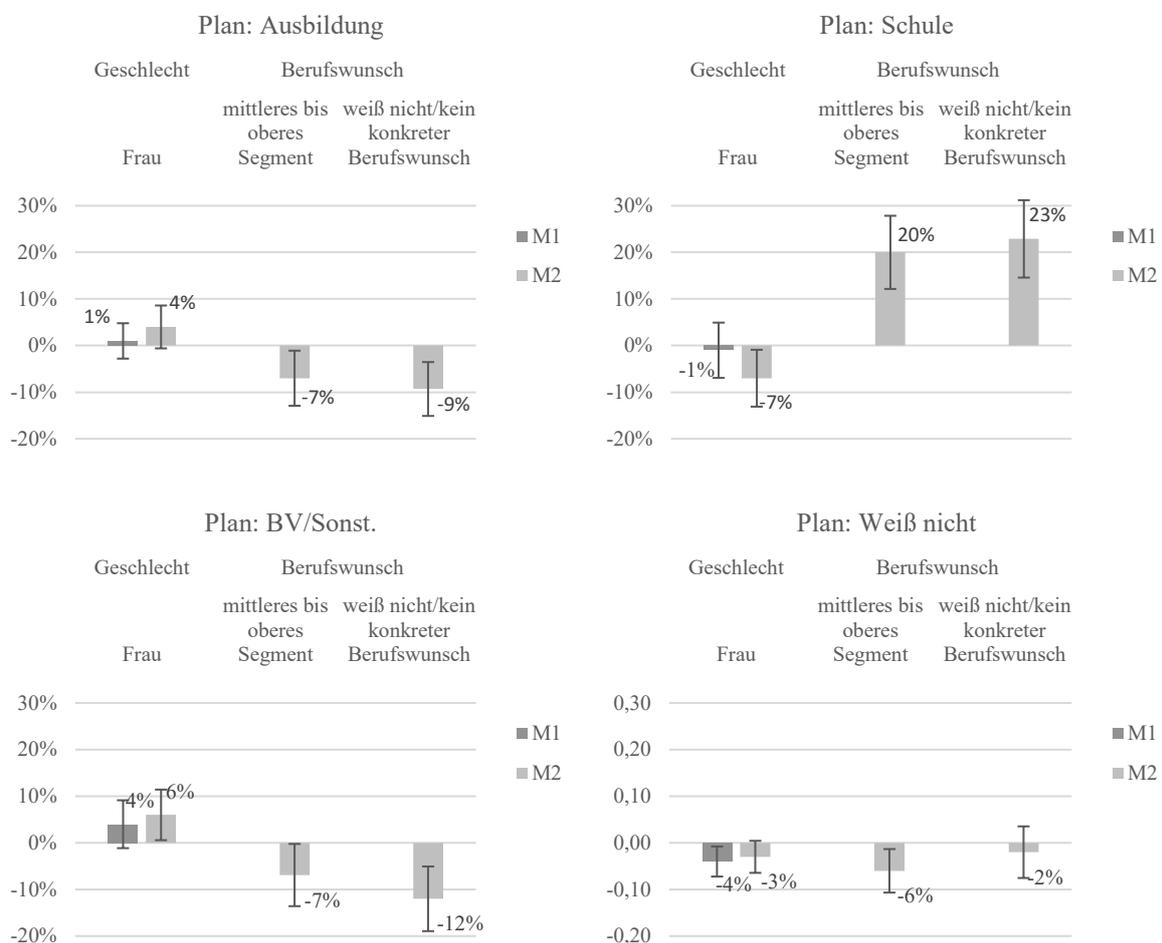
Die Wahrscheinlichkeit der Planung eines weiteren Schulbesuchs (Referenz: alle anderen Kategorien) erhöht sich signifikant im Durchschnitt um 20 Prozentpunkte (Abbildung 5, Plan Schule, M2)

Nach *Hypothese A5*, sollten Frauen häufiger einen weiteren Schulbesuch planen als Männer. Es zeigt sich entgegen der Hypothese, dass die Wahrscheinlichkeit, einen weiteren Schulbesuch statt einen direkten Übergang in Ausbildung zu planen, sich nicht signifikant zwischen Frauen und Männern unterscheidet (Tabelle 6, M1, Schule). Auch die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, insgesamt einen weiteren Schulbesuch zu planen (statt eine Ausbildung oder eine Berufsvorbereitung zu planen oder noch keine Pläne zu haben), unterscheidet sich bei gleichem Bildungserfolg, gleicher Bildungsbiographie und gleichem familiären Hintergrund nicht zwischen Frauen und Männern (Abbildung 5, Plan Schule, M1).⁷⁷ Dies ist ein überraschendes Ergebnis. Denn angesichts des bereits beobachteten höheren beruflichen Aspirationsniveaus der Berufswünsche von Frauen und Männern (Hypothese A1) und der Bedeutung der Berufswünsche für die Planung eines weiteren Schulbesuchs (Hypothese A4), ist zu erwarten gewesen, dass Frauen sich bei gleichen Ressourcen häufiger für einen weiteren Schulbesuch interessieren. *Hypothese A5* wird somit insgesamt durch die empirischen Befunde nicht gestützt.

⁷⁷ Auch bivariat zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauen und Männern in Hinblick auf die Planung eines weiteren Schulbesuchs (Tabelle A 1). Es planen rund 66 Prozent der Frauen und rund 63 Prozent der Männer den Besuch der 10. Klasse. Rund 20 Prozent der Frauen und rund 19 Prozent der Männer haben sich für eine Berufsvorbereitung oder Sonstiges entschieden.

Auch bei gleichem Aspirationsniveau des Berufswunsches für Frauen unterscheidet sich die Wahrscheinlichkeit, einen weiteren Schulbesuch statt den direkten Übergang in Ausbildung zu planen, auf dem 5%-Signifikanzniveau nicht signifikant (Tabelle 6, Plan Schule, M2). Allerdings fällt die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, den weiteren Schulbesuch insgesamt (im Vergleich zu allen anderen Bildungsplänen) anzustreben, bei Frauen niedriger aus als bei Männern. Bei gleichem Aspirationsniveau ist sie bei Frauen um durchschnittlich 7 Prozentpunkte geringer als bei Männern (Abbildung 5, Plan Schule, M2).

Abbildung 5: *Average Marginal Effects* der Variablen Geschlecht und Berufswunsch auf die Wahrscheinlichkeit, einen bestimmten Bildungsweg zu planen (vs. jeweils alle anderen Kategorien), 95%-Konfidenzintervalle



Hinweis: Schätzung auf Basis von M1 und M2 in Tabelle 6. Kontrolliert werden die dort einbezogenen Variablen. AME aller Variablen dargestellt in Tabelle A 11.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Zum besserem Verständnis dieser Ergebnisse trägt die Untersuchung von *Hypothese A6* bei. Mit *Hypothese A6* wird erwartet, dass Frauen mit höheren Berufswünschen im Vergleich zu

Männern mit höheren Berufswünschen häufiger eine Berufsvorbereitung planen. Es wird geprüft, ob sich zwischen Frauen und Männern der Einfluss eines Berufswunsches im mittleren bis oberen Segment auf die Bildungsplanung unterscheidet. Dazu wird ein Interaktionseffekt berechnet (Tabelle 6, M3).

Streben Frauen einen Beruf im *mittleren bis oberen Segment* an, dann weisen sie eine im Vergleich zu Männern um das 1,82-fache ($0,34 * 5,36$) höhere Chance auf, einen *berufsvorbereitenden Bildungsgang* statt einer Ausbildung zu planen (Tabelle 6, M3). Dies ist ein erster Hinweis auf die Bestätigung von Hypothese A6. Die Hinzunahme des Interaktionseffektes von Geschlecht und Aspirationsniveau des Berufswunsches verbessert die Modellanpassung an die Daten signifikant (geprüft durch Wald-Test).

Bei einem *Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment* planen Frauen signifikant seltener als Männer den Besuch eines *berufsvorbereitenden Bildungsgangs* statt den direkten Beginn einer Ausbildung (Tabelle 6, M3).⁷⁸

Wenn Frauen einen Beruf im *mittleren bis oberen Segment* anstreben, dann weisen sie eine im Vergleich zu Männern um das 0,78-fache ($0,21 * 3,70$) geringere Chance auf, einen weiteren *Schulbesuch* statt einer Ausbildung zu planen (Tabelle 6, M3).

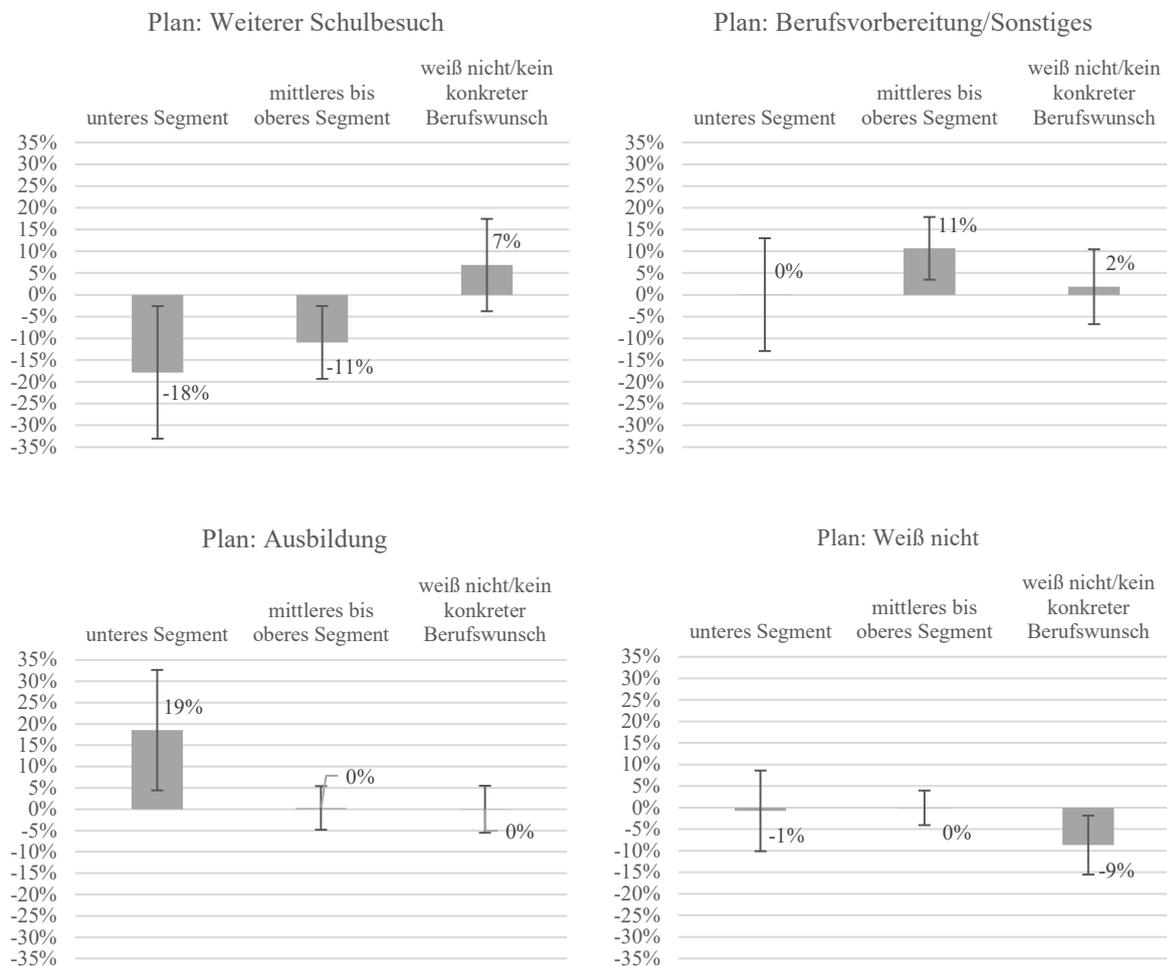
Bei einem *Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment* planen Frauen signifikant seltener als Männer den weiteren *Schulbesuch* statt den direkten Ausbildungsbeginn (Tabelle 6, M3).⁷⁹

Um die Interaktion in Bezug auf die durchschnittlichen Wahrscheinlichkeitsveränderungen in den Gesamtwahrscheinlichkeiten darzustellen, werden in Abbildung 6 die Effekte des Geschlechts als Marginal Effects at Representative Values (hier jeweils bei unterschiedlichen Ausprägungen des beruflichen Aspirationsniveaus) ausgewiesen. Wenn der Berufswunsch im *mittleren bis oberen Segment* liegt, planen Frauen durchschnittlich um 11 Prozentpunkte signifikant häufiger als Männer eine *Berufsvorbereitung/Sonstiges* (Abbildung 6, Berufsvorbereitung/Sonstiges). Damit wird *Hypothese 6*, mit der erwartet wurde, dass Frauen mit höheren Berufswünschen im Vergleich zu Männern mit höheren Berufswünschen häufiger eine Berufsvorbereitung planen, durch die Befunde unterstützt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass mit dem Besuch einer Berufsvorbereitung häufiger der Erwerb eines mittleren Abschlusses verbunden wird.

⁷⁸ Der Geschlechtereffekt bei einem Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment ist nun am Haupteffekt des Geschlechts abzulesen: 0,34.

⁷⁹ Der Geschlechtereffekt bei einem Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment ist nun am Haupteffekt des Geschlechts abzulesen: 0,21.

Abbildung 6: Durchschnittlicher *Geschlechtereffekt* (0=Mann, 1=Frau) bei unterschiedlichen Ausprägungen des Berufswunsches auf die Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Plans (Weiterer Schulbesuch, Berufsvorbereitung/Sonstiges, Ausbildung, Weiß Nicht jeweils) vs. jeweils alle anderen Kategorien für den Herbst nach der 9. Klasse, *Marginal Effects at Representative Values*, 95%-Konfidenzintervalle



Hinweis: Schätzung auf Basis von M3 in Tabelle 6.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Liegt der Berufswunsch im *unteren Segment*, unterscheiden sich die Wahrscheinlichkeiten, eine *Berufsvorbereitung/Sonstiges* zu planen, nicht zwischen Frauen und Männern (Abbildung 6, Berufsvorbereitung/Sonstiges).

Orientieren sie sich auf das *mittlere bis obere Segment*, dann planen sie durchschnittlich um 11 Prozentpunkte signifikant seltener als Männer einen weiteren *Schulbesuch* (Abbildung 6, weiterer Schulbesuch).

In Bezug auf die Wahrscheinlichkeit, dass ein weiterer Schulbesuch statt irgendetwas anderes geplant wird, zeigt sich, dass Frauen bei einem Berufswunsch *im unteren Segment* um

durchschnittlich 18 Prozentpunkte signifikant seltener einen weiteren *Schulbesuch* anstreben als Männer (Abbildung 6, weiterer Schulbesuch).

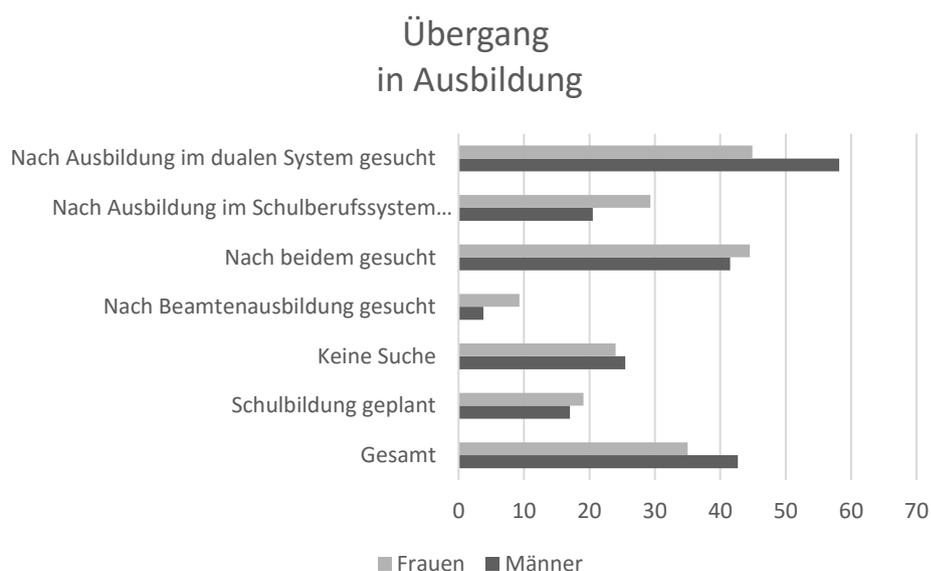
Wenn Jugendliche *keinen konkreten Berufswunsch* nennen, unterscheiden sich Frauen und Männer nicht signifikant in Hinblick auf die Planung eines weiteren *Schulbesuchs* (Abbildung 6, weiterer Schulbesuch).

An Stelle eines weiteren Schulbesuchs wollen Frauen, wenn der Berufswunsch *im unteren Segment* liegt, um durchschnittlich 19 Prozentpunkte signifikant häufiger, eine *Ausbildung* beginnen als Männer (Abbildung 6, Ausbildung).

3.3.2 Suche nach Ausbildungen im dualen oder im Schulberufssystem und der Übergang in vollqualifizierende Ausbildung

Gehen gleiche Suchrichtungen bei Frauen und Männern nun mit unterschiedlicher durchschnittlicher Übergangsrate in Ausbildung einher? Bivariat zeigt sich, dass Frauen seltener als Männer eine Ausbildung beginnen, wenn sie ausschließlich nach dualer Ausbildung suchen (Abbildung 7). Wenn sie sich hingegen ausschließlich auf eine Ausbildung im Schulberufssystem orientieren, gehen Frauen häufiger als Männer in eine vollqualifizierende Ausbildung über. Bei den anderen Suchrichtungen (Suche sowohl nach Ausbildung im dualen als auch im

Abbildung 7: Übergänge in Ausbildung im Durchschnitt der 3 Beobachtungszeitpunkte, nach Suchrichtung und Geschlecht in Prozent



N= 2110 Beobachtungen von 1135 Jugendlichen. Ungewichtet.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Schulberufssystem, Suche nach Beamtenausbildung oder Studium, Planung weiterer Schulbildung und bei keiner Suche) treten kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern auf.

Unterscheiden sich die durchschnittlichen Übergangsraten zwischen Suchrichtungen? Sowohl bei Frauen als auch bei Männern trifft zu, dass die Übergangswahrscheinlichkeiten bei der ausschließlichen Suche nach dualer Ausbildung höher liegen als bei der ausschließlichen Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem (Abbildung 7).

In der Gruppe der Frauen geht die gleichzeitige Suche nach Ausbildungen im dualen und im Schulberufssystem nicht mit geringeren Übergangschancen einher, als wenn sie ausschließlich nach dualer Ausbildung suchen. Hingegen beginnen Männer seltener eine Ausbildung, wenn sie nach Ausbildungen in beiden Systemen und nicht ausschließlich nach einer Ausbildung im dualen System suchen.

Die bivariaten Ergebnisse zu Suchrichtungen und Ausbildungschancen deuten darauf hin, dass Geschlechterunterschiede beim Zugang zu vollqualifizierender Ausbildung nicht nur durch Unterschiede bei der Suche nach Ausbildungen im dualen System bedingt sind, sondern sich auch auf Unterschiede bezüglich der Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem zurückführen lassen. In den folgenden Kapiteln werden die Annahmen und Hypothesen unter Berücksichtigung weiterer Merkmale, hinsichtlich derer sich Frauen und Männer unterscheiden können, geprüft.

Zunächst werden die Geschlechterunterschiede beim Zugang zu vollqualifizierender Ausbildung insgesamt betrachtet. Nach *Annahme A1* sollten in der Gruppe der Schüler/innen mit Hauptschulabschluss Frauen im Vergleich zu Männern signifikant schlechtere Chancen auf eine Ausbildung haben. Die empirischen Befunde bestätigen diese Annahme. Die Wahrscheinlichkeit, eine vollqualifizierende Ausbildung zu beginnen, ist im Sample für Frauen um durchschnittlich 7 Prozentpunkte geringer als für Männer, wenn die Zeitpunkte nach dem letzten Verlassen der Schule konstant gehalten werden (Tabelle 7, M2) und auch dann, wenn zusätzliche Variablen in die Modelle einbezogen werden, wie die Mathematiknote am Ende der Schulzeit, die Schulaffinität, der Migrationshintergrund, das Vorhandensein von Schul- und Berufsabschluss bei den Eltern, die regionale Bedingungen und die Schulabschlusskohorte (Tabelle 7, M6).

Erst bei Berücksichtigung der Variablen „Ziel der Ausbildungssuche“ (Tabelle 7, M7) sind die Unterschiede zwischen Frauen und Männern nicht mehr signifikant. Somit könnten die Unterschiede zwischen Frauen und Männern mit Hauptschulabschluss mit Unterschieden in den Suchrichtungen zusammenhängen. Um diesem Befund genauer nachzugehen erfolgt im anschließenden Abschnitt zu Subsamples u. a. die Prüfung, ob auch *innerhalb* der Gruppe der

Frauen die Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem im Vergleich zur Suche nach Ausbildungen im dualen System geringere Erfolgswahrscheinlichkeiten aufweist (Hypothese 7).

Unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss sollten nach *Annahme A2* Frauen mehr Probleme bei der ausschließlichen Suche nach dualer Ausbildung haben als Männer. In denjenigen dualen Ausbildungen, in die Frauen einmünden, könnte die Konkurrenz größer sein als in denjenigen dualen Ausbildungen, in die Männern einmünden. Die Annahme A2 wird in einem separaten Modell (Tabelle 8, Spalte 3) geprüft, in das nur diejenigen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eingehen, die ausschließlich nach einer dualen Ausbildung suchen.

Tabelle 7: Logistische Regressionen zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (duale/außerbetriebliche/schulberufliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn) im Herbst des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahres nach dem ersten erreichten Schulabschluss bei Abschluss einer Schulform, Schulabschluss zwischen 1997 bis 2004, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
|---|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | | | |
| Geschlecht [Ref= männlich] | | | | | | | |
| Weiblich | -0,08*** (0,02) | -0,07*** (0,02) | -0,07** (0,02) | -0,07*** (0,02) | -0,07*** (0,02) | -0,07*** (0,02) | -0,03 (0,02) |
| Suche [Ref=nach Ausbildung im dualen System] | | | | | | | |
| Nach Ausbildung im Schulberufssystem | | | | | | | -0,24*** (0,03) |
| Nach Ausbildung im dualen und nach Suche im Schulberufssystem | | | | | | | -0,09** (0,03) |
| Nach Beamtenausbildung/Studium | | | | | | | -0,44*** (0,03) |
| Keine Suche | | | | | | | -0,24*** (0,03) |
| Allgemeinbildende Schule geplant | | | | | | | -0,33*** (0,04) |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der Mathematiknote, wenn die Mathematiknote einbezogen wurde.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle 7 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle 7: Logistische Regressionen zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (duale/außerbetriebliche/schulberufliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn) im Herbst des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahres nach dem ersten erreichten Schulabschluss bei Abschluss einer Schulform, Schulabschluss zwischen 1997 bis 2004, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | |
| Zeitpunkt [Ref=Herbst 1. Ausbildungsjahr] | | | | | | | |
| Herbst 2. Ausbildungsjahr | | -0,21*** | -0,20*** | -0,20*** | -0,19*** | -0,16*** | -0,12*** |
| | | (0,02) | (0,02) | (0,02) | (0,02) | (0,02) | (0,02) |
| Herbst 3. Ausbildungsjahr | | -0,07* | -0,07* | -0,07* | -0,05+ | -0,01 | 0,05 |
| | | (0,03) | (0,03) | (0,03) | (0,03) | (0,03) | (0,03) |
| Mathematiknote bei Schulende [Ref=3-6 1-2] | | | 0,05* | 0,03 | 0,03 | 0,03 | 0,05* |
| | | | (0,02) | (0,02) | (0,02) | (0,02) | (0,02) |
| Schulaffinität (höhere Werte = höhere Affinität) | | | | 0,04* | 0,04* | 0,04* | 0,03+ |
| | | | | (0,02) | (0,02) | (0,02) | (0,02) |
| Migrationshintergrund[Ref=nein] | | | | | | | |
| Ja | | | | | -0,12*** | -0,11*** | -0,08*** |
| | | | | | (0,02) | (0,02) | (0,02) |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss[Ref=nein] | | | | | | | |
| Ja | | | | | 0,07** | 0,06** | 0,08*** |
| | | | | | (0,02) | (0,02) | (0,02) |
| Regionale Bedingungen [Ref= West ohne Bayern] | | | | | | | |
| Ost | | | | | | 0,28*** | 0,21*** |
| | | | | | | (0,03) | (0,03) |
| Bayern | | | | | | 0,09* | 0,06+ |
| | | | | | | (0,04) | (0,04) |
| Schulabschlussko- horte[Ref=1997-2001] 2002-2004 | | | | | | 0,01 | 0,00 |
| | | | | | | (0,02) | (0,02) |
| Df | 1 | 3 | 5 | 6 | 8 | 11 | 16 |
| Log Pseudolikelihood | -1409,56 | -1373,43 | -1371,11 | -1367,84 | -1343,38 | -1291,35 | -1209,57 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,00 | 0,03 | 0,03 | 0,03 | 0,05 | 0,09 | 0,15 |
| Beobachtungen | 2110 | 2110 | 2110 | 2110 | 2110 | 2110 | 2110 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der Mathematiknote, wenn die Mathematiknote einbezogen wurde.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Tabelle 8: Logistische Regressionen auf Basis von Subsamples zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (duale/außerbetriebliche/schulberufliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn) im Herbst des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahres nach dem ersten erreichten Schulabschluss bei Abschluss einer Schulform, Schulabschluss zwischen 1997 bis 2004, diskrete Ereignisanalyse, *Average Marginal Effects*

| | (1) Nach Aus- bildung im Schulbe- rufssystem gesucht | (2) | (3) Nach Aus- bildung im dualen Sys- tem ge- sucht | (4) Frauen | (5) Männer |
|---|---|-------------------|---|--------------------|--------------------|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | |
| Geschlecht [Ref=männlich] | | | | | |
| Weiblich | 0,05 (0,05) | 0,05 (0,05) | -0,09** (0,03) | | |
| Suche [Ref=nach Ausbildung im dualen Sys- tem] | | | | | |
| Nach Ausbildung im Schulberufssystem | | | | -0,13** (0,04) | -0,34*** (0,04) |
| Nach Ausbildungen im dualen und im Schul- berufssystem | | | | -0,01 (0,04) | -0,14*** (0,04) |
| Nach Beamtenausbildung/Studium | | | | -0,31*** (0,07) | -0,51*** (0,04) |
| Keine Suche | | | | -0,19*** (0,05) | -0,26*** (0,04) |
| Allgemeinbildende Schule geplant | | | | -0,22*** (0,06) | -0,40*** (0,06) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | |
| Zeitpunkt [Ref=Herbst 1. Ausbildungsjahr] | | | | | |
| Herbst 2. Ausbildungsjahr | -0,12** (0,05) | -0,11* (0,05) | -0,16*** (0,04) | -0,15*** (0,03) | -0,08** (0,03) |
| Herbst 3. Ausbildungsjahr | 0,24*** (0,07) | 0,25*** (0,06) | -0,14** (0,05) | 0,07+ (0,04) | 0,04 (0,04) |
| Mathematiknote bei Schulse [Ref=3-6] | | | | | |
| 1-2 | | -0,03 (0,06) | 0,10** (0,04) | -0,04 (0,03) | 0,12*** (0,03) |
| Schulaffinität (höhere Werte = höhere Affinität) | | -0,06 (0,04) | 0,06* (0,03) | -0,00 (0,03) | 0,05* (0,02) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | | | | | |
| Ja | -0,08 (0,05) | -0,08 (0,05) | -0,11** (0,04) | -0,04 (0,04) | -0,11*** (0,03) |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss [Ref=nein] | | | | | |
| Ja | | -0,01 (0,05) | 0,09** (0,03) | 0,09** (0,03) | 0,07** (0,03) |
| Regionale Bedingungen [Ref= West ohne Bay- ern] | | | | | |
| Ost | 0,35*** (0,09) | 0,36*** (0,09) | 0,22*** (0,04) | 0,25*** (0,04) | 0,19*** (0,03) |
| Bayern | 0,08 (0,10) | 0,07 (0,10) | 0,11+ (0,06) | 0,16** (0,06) | -0,00 (0,04) |
| Schulabschlusskohorte [Ref=1997-2001] | | | | | |
| 2002-2004 | | -0,06 (0,05) | 0,01 (0,03) | 0,00 (0,03) | 0,00 (0,03) |
| Df | 6 | 11 | 11 | 15 | 15 |
| Log Pseudolikelihood | -145,30 | -141,43 | -539,22 | -491,03 | -699,77 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,15 | 0,17 | 0,12 | 0,13 | 0,17 |
| Beobachtungen | 301 | 301 | 885 | 871 | 1239 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der jeweils einbezogenen Variablen.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Es zeigt sich wie erwartet, dass Frauen im Vergleich zu Männern eine um durchschnittlich 9 Prozentpunkte signifikant geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, in vollqualifizierende Ausbildung überzugehen. Um zu prüfen, ob der nach Geschlecht variierende Erfolg der Suche nach Ausbildung im dualen System sich auch in einem gemeinsamen Modell zeigt, wird eine Interaktion von Geschlecht und Suche nach dualer Ausbildung geschätzt (Tabelle A 12 im Anhang). Die Chance eines Übergangs in Ausbildung ist bei Frauen, die nach dualer Ausbildung suchen, im Vergleich zu Männern um das 0,62-fache kleiner.⁸⁰

Nach *Hypothese A7* sollte die Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem im Vergleich zur Suche nach dualer Ausbildung seltener zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung führen. Diese Hypothese wird getrennt für Frauen und Männer untersucht. Wenn sie auch innerhalb der Gruppe der Frauen zutrifft, kann ausgeschlossen werden, dass das erwartete Ergebnis nicht allein dadurch zustande kommt, dass Frauen insgesamt im Vergleich zu Männern geringere Ausbildungschancen aufweisen und Ausbildungen im Schulberufssystem vor allem von Frauen gesucht werden.

Die Ergebnisse für beide Gruppen bestätigen die *Hypothese A7*. In der Gruppe der Frauen führt die Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem im Vergleich zur Suche nach einer Ausbildung im dualen System durchschnittlich um 13 Prozentpunkte seltener zum Beginn einer Ausbildung (Tabelle 8, Spalte 4). Bei den Männern ist die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsbeginns durchschnittlich um 34 Prozentpunkte geringer, wenn sie nach einer Ausbildung im Schulberufssystem statt im dualen System suchen (Tabelle 8, Spalte 5).

⁸⁰ Dies ist am Haupteffekt des Geschlechts (0,62) abzulesen, da der Haupteffekt hier den Effekt des Geschlechts bei der Suche nach Ausbildung im dualen System darstellt.

3.4 Kompositionen in Bezug auf Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen

Kompositionen werden in dieser Arbeit zum einen als das Ergebnis des Zusammenspiels von vorgegebenen Bildungsoptionen und Entscheidungen von Individuen verstanden, zum anderen sind sie als mögliche Ursache für Geschlechterunterschiede in den Ausbildungschancen von Interesse. So können Kompositionsunterschiede in Bezug auf kognitive, non-kognitive Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften für die Platzierung in der Bewerberschlange relevant werden. Damit wären sie zentral für den Mechanismus der Verdrängung. Darüber hinaus können Kompositionsunterschiede bezüglich sozialer Netzwerkressourcen, die soziale Anbindungen an das Erwerbssystem umfassen, eine Rolle spielen und somit ein Ausdruck stärkerer oder schwächerer sozialer Verarmung sein. Kompositionen stellen hier somit nicht Kontrollvariablen dar, sondern sowohl ein zu erklärendes als auch als ein erklärendes Phänomen. Die Diskussion der Ergebnisse zu Geschlechterunterschieden in den Kompositionen erfolgt entlang der Dimensionen Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten, non-kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen. Dabei wird jeweils kurz der theoretische Hintergrund der Erwartungen angeführt.

Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten

Leitend für die Hypothesenbildung zu Verteilungen von Bildungserfolgen und kognitiven Fähigkeiten war die Erwartung, dass Frauen im Vergleich zu Männern eine höhere Schulnähe aufweisen und sie es weniger als Männer von Noten abhängig machen, ob sie weiter zu Schule gehen oder nicht. Für Männer sollte die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch hingegen stärker von Noten abhängen.

Nach *Hypothese A8a* sollten unter den Jugendlichen, die nach Klasse 9 die Schule verlassen, Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern positiver ausfallen. Hintergrund war die Annahme, dass Männer bei guten Noten, mit höherer Sicherheit weiter die Schule besuchen und Männer mit schlechten Noten mit höherer Sicherheit die Schule verlassen. Entgegen der *Hypothese A8a* zeigen sich bei Frauen im Vergleich zu Männern *keine signifikanten Unterschiede* in Bezug auf den *Bildungserfolg und die kognitiven Fähigkeiten* bei den Jugendlichen, die nach Klasse 9 die Schule verlassen.

Nach *Hypothese A8b* sollten unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern heterogener ausfallen. Erwartungsgemäß tritt, wenn man die Differenz der Devianzen in Bezug auf den Leistungsdurchschnitt der Mathematik- und Deutschnote, die figuralen kognitiven Fähigkeiten und die Klassenwiederholungen betrachtet, eine höhere Heterogenität bei Frauen im Vergleich zu Männern auf (Tabelle 9). Nur bei den verbalen Fähigkeiten ist die Streuung geringer als bei den Männern. Insgesamt können die Befunde unter den Schulabgänger/innen nach *Klasse 9* eine *höhere Heterogenität der kognitiven Fähigkeiten sowie Bildungserfolge* bei Frauen im Vergleich zu Männern bestätigen.

Mit *Hypothese B2a* wurde erwartet, dass unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern negativer ausfallen. Hintergrund der Erwartung ist die angenommene höhere Schulnähe, die auch bei eher ungünstigeren Noten eher zu einem weiteren Schulbesuch führen sollte. Die Hypothese B2a wird durch die empirischen Befunde widerlegt (Tabelle 10). Beim Leistungsdurchschnitt zeigen sich sogar signifikant bessere Werte. Frauen weisen im Vergleich zu Männern zudem schwach signifikant seltener Klassenwiederholungen auf. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauen und Männern in Bezug auf figurale kognitive Fähigkeiten. Lediglich bezüglich der verbalen kognitiven Fähigkeiten weisen Frauen wie erwartet signifikant geringere Werte auf. Es lassen sich unter den Abgänger/innen nach *Klasse 10* insgesamt *keine geringeren Bildungserfolge und kognitiven Fähigkeiten* bei Frauen im Vergleich zu Männern feststellen. Dieser Befund spricht für eine höhere Bedeutung von Noten als von Schulnähe für den weiteren Schulbesuch in Klasse 10.

Nach *Hypothese B2b* sollten unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse Frauen im Vergleich zu Männern bezüglich der Bildungserfolge und der kognitiven Fähigkeiten eine höhere Streuung aufweisen. Hier zeigt sich kein einheitliches Bild. Frauen weisen zwar eine höhere Streuung in Bezug auf Klassenwiederholungen auf, aber eine geringere Streuung in Bezug auf den Leistungsdurchschnitt und auf verbale kognitive Fähigkeiten. Kein Unterschied in der Streuung besteht bezüglich der figuralen Fähigkeiten. Insgesamt sprechen die Befunde für die Abgänger/innen nach *Klasse 10* *nicht für eine höhere Streuung* bei Frauen im Vergleich zu Männern.

Tabelle 9: Ressourcen von Schulabgänger/innen nach der 9. Klasse der Hauptschule nach Geschlecht, Spaltenprozent

| | Geschlecht | | | Signifikanz | Devianz Frauen – Devianz Männer ¹ |
|--|------------|--------|--------|-------------|---|
| | Frauen | Männer | Gesamt | | |
| <i>Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten</i> | | | | | |
| Leistungsdurchschnitt | | | | | 0,07 |
| Gut (beide Fächer besser oder gleich 3) | 25,3 | 18,9 | 21,6 | | |
| Mittel (ein Fach besser oder gleich 3) | 33,7 | 39,4 | 36,9 | | |
| Schlecht (beide Fächer schlechter als 3) | 37,9 | 38,6 | 38,3 | | |
| Missing | 3,2 | 3,1 | 3,2 | | |
| Figurale kognitive Fähigkeiten | | | | | 0,12 |
| Geringer (0-7) | 51,6 | 54,3 | 53,2 | | |
| Höher (8-16) | 37,9 | 38,6 | 38,3 | | |
| Missing | 10,5 | 7,1 | 8,6 | | |
| Verbale kognitive Fähigkeiten | | | | | -0,14 |
| Geringer (0-7) | 83,2 | 79,5 | 81,1 | | |
| Höher (8-16) | 6,3 | 14,2 | 10,8 | | |
| Missing | 10,5 | 6,3 | 8,1 | | |
| Klassenwiederholungen | | | | | 0,12 |
| Keine | 47,4 | 44,1 | 45,5 | | |
| 1-3 | 45,3 | 51,2 | 48,6 | | |
| Miss | 7,4 | 4,7 | 5,9 | | |
| <i>Non-kognitive Fähigkeiten</i> | | | | | |
| Arbeitsverhalten | | | | | -0,11 |
| 1-3 | 70,5 | 59,8 | 64,4 | | |
| 4-5 | 24,2 | 36,2 | 31,1 | | |
| Missing | 5,3 | 3,9 | 4,5 | | |
| Sozialverhalten | | | | ** | -0,41 |
| 1-3 | 83,2 | 66,1 | 73,4 | | |
| 4-5 | 8,4 | 29,1 | 20,3 | | |
| Missing | 8,4 | 4,7 | 6,3 | | |
| <i>Persönlichkeitseigenschaften</i> | | | | | |
| Neurotizismus | | | | *** | 0,07 |
| Hoch <=45 | 25,3 | 7,1 | 14,9 | | |
| Mittel 45-55 | 23,2 | 25,2 | 24,3 | | |
| Niedrig >=45 | 9,5 | 24,4 | 18,0 | | |
| Missing | 42,1 | 43,3 | 42,8 | | |
| Extraversion | | | | | -0,04 |
| Hoch <=45 | 15,8 | 18,9 | 17,6 | | |
| Mittel 45-55 | 26,3 | 24,4 | 25,2 | | |
| Niedrig >=55 | 14,7 | 15,0 | 14,9 | | |
| Missing | 43,2 | 41,7 | 42,3 | | |
| Offenheit | | | | | 0,07 |
| Hoch <=45 | 20,0 | 16,5 | 18,0 | | |
| Mittel 45-55 | 18,9 | 26,8 | 23,4 | | |
| Niedrig >=55 | 18,9 | 13,4 | 15,8 | | |
| Missings | 42,1 | 43,3 | 42,8 | | |

Hinweis: Signifikanzniveaus des Zusammenhangs der jeweiligen Variablen mit dem Geschlecht auf Basis des Chi²-Test: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

¹ Positiver Wert bedeutet höhere Streuung/höhere Heterogenität/geringere Homogenität bei den Frauen, negativer Wert bedeutet geringere Streuung/geringere Heterogenität/höhere Homogenität bei den Frauen im Vergleich zu Männern.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle 9 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle 9: Ressourcen von Schulabgänger/innen nach der 9. Klasse der Hauptschule nach Geschlecht, Spaltenprozent

| | Geschlecht | | | Signifikanz | Devianz Frauen – Devianz Männer ¹ |
|--|------------|--------|--------|-------------|---|
| | Frauen | Männer | Gesamt | | |
| Gewissenhaftigkeit | | | | | -0,08 |
| Hoch <=45 | 12,6 | 14,2 | 13,5 | | |
| Mittel 45-55 | 34,7 | 26,0 | 29,7 | | |
| Niedrig >=55 | 10,5 | 15,0 | 13,1 | | |
| Missing | 42,1 | 44,9 | 43,7 | | |
| Verträglichkeit | | | | * | -0,08 |
| Hoch <=45 | 31,6 | 15,0 | 22,1 | | |
| Mittel 45-55 | 15,8 | 20,5 | 18,5 | | |
| Niedrig >=55 | 10,5 | 20,5 | 16,2 | | |
| Missing | 42,1 | 44,1 | 43,2 | | |
| Selbstwirksamkeit | | | | + | -0,30 |
| Gering <=3,0 | 14,7 | 12,6 | 13,5 | | |
| Hoch >3,0 | 84,2 | 80,3 | 82,0 | | |
| Missing | 1,1 | 7,1 | 4,5 | | |
| <i>Soziale Netzwerkreisourcen</i> | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern | | | | + | -0,02 |
| Keine Ausb./ohne Angabe/weiß nicht | 57,9 | 45,7 | 50,9 | | |
| Mit Ausbildung | 42,1 | 54,3 | 49,1 | | |
| Erwerbstätigkeit der Eltern | | | | | -0,01 |
| Mind. 1 Vollzeit | 66,3 | 65,4 | 65,8 | | |
| Max. 1 Teilzeit o. prekär/geringf. o. kein El- ternteil et./Missing | 33,7 | 34,6 | 34,2 | | |
| N | 95 | 127 | 222 | | |

Hinweis: Signifikanzniveaus des Zusammenhangs der jeweiligen Variablen mit dem Geschlecht auf Basis des Chi²-Test: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

¹Positiver Wert bedeutet höhere Streuung/höhere Heterogenität/geringere Homogenität bei den Frauen, negativer Wert bedeutet geringere Streuung/geringere Heterogenität/höhere Homogenität bei den Frauen im Vergleich zu Männern.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Non-Kognitive Fähigkeiten

Junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern legen eher ein unauffälliges Sozialverhalten an den Tag und reagieren eher mit innerem Rückzug statt mit Rebellion und Protest auf negative Identitätsbeschädigungen. Vor diesem Hintergrund wurden bei Frauen im Vergleich zu Männern günstigere und homogenere non-kognitive Fähigkeiten sowohl in der Gruppe der Abgänger/-innen nach Klasse 9 als auch nach Klasse 10 erwartet.

Nach *Hypothese A9a* sollten in der Gruppe der Schulabgänger/innen Frauen im Vergleich zu Männern bessere Arbeits- und Sozialverhaltensnoten aufweisen. Die Unterschiede zwischen Frauen und Männern in den *Arbeitsverhaltensnoten* sind entgegen der Hypothese *nicht signifikant*. Hingegen fallen die *Sozialverhaltensnoten* entsprechend der Erwartung bei den *Frauen besser* aus als bei den Männern (Tabelle 9).

Bei beiden Kopfnoten zeigt sich eine *höhere Homogenität bei Frauen* im Vergleich zu Männern. Damit wird die Hypothese A9b durch die Befunde gestützt.

Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sollten die Arbeits- und Sozialverhaltensnoten nach *Hypothese B3a* bei Frauen im Vergleich zu Männern positiver ausfallen. Gemäß der Hypothese B3a zeigen sich signifikant *positivere Noten* im Arbeits- und im Sozialverhalten *bei den Frauen*.

Entgegen *Hypothese B3b* weisen *Frauen* einen etwas höhere Streuung der Arbeits- und Sozialverhaltensnoten als Männer und somit eine *höhere Heterogenität* in Bezug auf non-kognitive Fähigkeiten auf (Tabelle 10).

Tabelle 10: Ressourcen von Schulabgänger/innen nach der 10. Klasse der Hauptschule nach Geschlecht, Spaltenprozentage

| | Geschlecht | | | Signifikanz | Devianz Frauen – Devianz Männer ¹ |
|--|------------|--------|--------|-------------|---|
| | Frauen | Männer | Gesamt | | |
| <i>Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten</i> | | | | | |
| Leistungsdurchschnitt | | | | ** | -0,11 |
| Gut (beide Fächer besser oder gleich 3) | 52,4 | 55,4 | 54,1 | | |
| Gemischt (ein Fach besser oder gleich 3) | 38,4 | 28,2 | 32,6 | | |
| Schlecht (beide Fächer schlechter als 3)/Missing | 9,2 | 16,4 | 13,3 | | |
| Figurale kognitive Fähigkeiten | | | | | 0,02 |
| Schwächer (0-7) | 36,7 | 41,8 | 39,6 | | |
| Stärker (>7) | 54,4 | 50,7 | 52,3 | | |
| Missings | 8,8 | 7,6 | 8,1 | | |
| Verbale kognitive Fähigkeiten | | | | + | -0,16 |
| Schwächer (0-7) | 78,9 | 73,6 | 75,9 | | |
| Stärker (>7) | 12,2 | 18,8 | 16,0 | | |
| Missings | 8,8 | 7,6 | 8,1 | | |
| Klassenwiederholungen | | | | + | 0,10 |
| Keine | 61,2 | 58,5 | 59,7 | | |
| 1-3 | 33,7 | 39,2 | 36,8 | | |
| Miss | 5,1 | 2,3 | 3,5 | | |
| <i>Non-kognitive Fähigkeiten</i> | | | | | |
| Arbeitsverhalten | | | | *** | 0,05 |
| Gut (1-2) | 41,8 | 21,1 | 30,1 | | |
| Mittel bis schlecht (3-5) | 56,1 | 72,3 | 65,3 | | |
| Missings | 2,0 | 6,5 | 4,6 | | |
| Sozialverhalten | | | | *** | 0,04 |
| Gut (1-2) | 45,2 | 24,0 | 33,2 | | |
| Mittel bis schlecht (3-5) | 50,0 | 66,8 | 59,5 | | |
| Missings | 4,8 | 9,1 | 7,2 | | |

Hinweis: Signifikanzniveaus des Zusammenhangs der jeweiligen Variablen mit dem Geschlecht auf Basis des Chi²-Test: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

¹Positiver Wert bedeutet höhere Streuung bei den Frauen, negativer Wert bedeutet höhere Streuung bei den Männern.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle 10 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle 10: Ressourcen von Schulabgänger/innen nach der 10. Klasse der Hauptschule nach Geschlecht, Spaltenprozent

| | Geschlecht | | | Signifikanz | Devianz Frauen – Devianz Männer ¹ |
|--|------------|--------|--------|-------------|---|
| | Frauen | Männer | Gesamt | | |
| <i>Persönlichkeitseigenschaften</i> | | | | | |
| Neurotizismus | | | | *** | 0,02 |
| Hoch <=45 | 36,4 | 19,3 | 26,7 | | |
| Mittel 45-55 | 34,0 | 36,8 | 35,6 | | |
| Niedrig >=55 | 22,4 | 36,3 | 30,3 | | |
| Missing | 7,1 | 7,6 | 7,4 | | |
| Extraversion | | | | | 0,00 |
| Hoch <=45 | 30,3 | 27,4 | 28,7 | | |
| Mittel 45-55 | 27,6 | 32,1 | 30,1 | | |
| Niedrig >=55 | 34,7 | 33,2 | 33,8 | | |
| Missing | 7,5 | 7,3 | 7,4 | | |
| Offenheit | | | | *** | 0,11 |
| Hoch <=45 | 30,6 | 20,6 | 25,0 | | |
| Mittel 45-55 | 34,4 | 50,7 | 43,6 | | |
| Niedrig >=55 | 28,9 | 20,4 | 24,1 | | |
| Gewissenhaftigkeit | | | | | 0,00 |
| Hoch <=45 | 27,6 | 23,2 | 25,1 | | |
| Mittel 45-55 | 44,9 | 47,0 | 46,1 | | |
| Niedrig >=55 | 20,7 | 21,9 | 21,4 | | |
| Missing | 6,8 | 7,8 | 7,4 | | |
| Verträglichkeit | | | | *** | 0,04 |
| Hoch <=45 | 29,3 | 21,1 | 24,7 | | |
| Mittel 45-55 | 43,2 | 32,9 | 37,4 | | |
| Niedrig >=55 | 18,7 | 39,9 | 30,7 | | |
| Missing | 8,8 | 6,0 | 7,2 | | |
| Selbstwirksamkeit | | | | + | -0,06 |
| Gering <=3,0 | 5,1 | 6,8 | 6,1 | | |
| Hoch >3,0 | 91,5 | 90,3 | 90,8 | | |
| Missing | 3,4 | 2,9 | 3,1 | | |
| <i>Soziale Herkunft</i> | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern | | | | | 0,00 |
| Keine Ausb./ohne Angabe/weiß nicht | 50,3 | 52,0 | 51,3 | | |
| Mit Ausbildung | 49,7 | 48,0 | 48,7 | | |
| Erwerbstätigkeit der Eltern | | | | *** | 0,15 |
| Mind. 1 Vollzeit | 58,2 | 71,0 | 65,4 | | |
| Max. 1 Teilzeit o. prekär/geringf. o. kein Eltern- teil et./Missing | 41,8 | 29,0 | 34,6 | | |
| N | 294 | 383 | 677 | | |

Hinweis: Signifikanzniveaus des Zusammenhangs der jeweiligen Variablen mit dem Geschlecht auf Basis des Chi²-Test: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

*Positiver Wert bedeutet höhere Streuung bei den Frauen, negativer Wert bedeutet höhere Streuung bei den Männern

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Persönlichkeitseigenschaften

In bisherigen Untersuchungen zeigten sich Zusammenhänge zwischen bestimmten Persönlichkeitseigenschaften (Gewissenhaftigkeit, Offenheit, Verträglichkeit) einerseits und Bildungserfolgen andererseits. Des Weiteren erwiesen sich Unterschiede innerhalb der Geschlechter häufig größer als Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Daher wurden für die Persönlichkeitseigenschaften ähnliche Verteilungen erwartet, wie für kognitive Fähigkeiten und Bildungserfolge. Mit *Hypothese A10a* wurde erwartet, dass unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 Persönlichkeitseigenschaften bei den Frauen im Vergleich zu den Männern günstiger ausfallen. Die Ergebnisse sind nicht eindeutig. Erwartungsgemäß weisen Frauen im Vergleich zu Männern in Bezug auf Verträglichkeit und Selbstwirksamkeitserwartung günstigere Ausprägungen auf (Tabelle 9). Dabei tritt bei Frauen seltener als bei Männern ein niedriges Niveau von Verträglichkeit auf. Ein hohes Niveau, das im extremen Fall auch Überanpassung bedeuten kann, liegt ebenfalls häufiger bei Frauen als bei Männern vor. Die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus ist bei Frauen im Vergleich zu Männern entgegen der *Hypothese A10a* signifikant stärker ausgeprägt. Frauen unterscheiden sich nicht signifikant von Männern in Bezug auf Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit. Es sind somit nur *teilweise günstigere Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen* im Vergleich zu Männern festzustellen.

Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sollten nach *Hypothese A10b* Frauen im Vergleich zu Männern heterogenere Persönlichkeitseigenschaften aufweisen. Eine höhere Streuung liegt lediglich in den Dimensionen Neurotizismus und Offenheit vor. In den Merkmalen Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Selbstwirksamkeit weisen sie eine geringere Streuung auf. Es ist somit nur *teilweise eine heterogenere Verteilung der Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen* im Vergleich zu Männern zu beobachten.

Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sollten nach *Hypothese B4a* Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen im Vergleich zu Männern ungünstiger ausfallen. Dies trifft auf die Werte im Neurotizismus zu (Tabelle 10). Entgegen der *Hypothese B4a* erweisen sich Frauen aber als verträglicher als Männer. Bei der Offenheit zeigen sich zwar keine ungünstigeren Eigenschaften aber signifikante Unterschiede mit einem höheren Anteil von Frauen, die höhere Werte und einem höheren Anteil von Frauen, die niedrigere Werte aufweisen. Es können somit insgesamt *keine ungünstigeren Persönlichkeitseigenschaften* von Frauen ausgemacht werden.

Entgegen der *Hypothese B4b* zeigen sich *kaum Unterschiede in der Heterogenität bezüglich der Persönlichkeitseigenschaften*. Eine Ausnahme stellt hier die Dimension der Offenheit dar. Hier besteht wie in der *Hypothese* erwartet eine höhere Heterogenität bei den Frauen. Insgesamt unterstützen die Ergebnisse die *Hypothese B4b* nicht.

Soziale Netzwerkressourcen

Ausgehend von der Beobachtung, dass Frauen im Vergleich zu Männern seltener die Hauptschule besuchen und Bildungsentscheidungen von sozialer Herkunft abhängen, wird erwartet, dass Frauen im Vergleich zu Männern in beiden Schulabgangsgruppen ungünstigere und homogenerere Netzwerkressourcen aufweisen.

Für die Gruppe der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 wird mit *Hypothese A11a* erwartet, dass Frauen im Vergleich zu Männern in Netzwerke mit geringeren sozialen Ressourcen eingebunden sind. Die Hypothese A11a trifft auf den Bildungsabschluss der Eltern zu (Tabelle 9). Hier ist der Anteil der Jugendlichen, deren Eltern keinen Ausbildungsabschluss aufweisen oder die keine Angabe zum Bildungsabschluss der Eltern machen (können), bei Frauen schwach signifikant größer als bei Männern. Bezüglich der Erwerbstätigkeit der Eltern weisen Frauen und Männer keine signifikanten Unterschiede auf. Insgesamt zeigt sich somit *teilweise das Bild von schwächeren sozialen Herkunftsressourcen* bei Frauen im Vergleich zu Männern.

Entgegen der Hypothese A11b (höhere Homogenität bei Frauen) zeigt sich in Bezug auf den Bildungsabschluss der Eltern und in Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Eltern bei Frauen *keine höhere Homogenität* als bei Männern.

Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sollten nach *Hypothese B5a* Frauen im Vergleich zu Männern in Netzwerke mit geringeren Ressourcen eingebunden sein. In Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Eltern zeigen sich signifikant geringere Ressourcen (Tabelle 10). Bei den Bildungsabschlüssen der Eltern bestehen hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Auch unter den Abgänger/innen nach Klasse 10 zeigt sich somit *teilweise ein Bild von schwächeren sozialen Herkunftsressourcen* bei Frauen im Vergleich zu Männern.

Die in *Hypothese B5b* formulierte Erwartung, dass bezüglich der sozialen Netzwerkressourcen eine deutlich höhere Homogenität bei den Frauen im Vergleich zu den Männern besteht, bestätigt sich nicht. Tendenziell weisen Frauen im Vergleich zu Männern unter den Abgänger/innen nach Klasse 10 eher eine höhere Heterogenität in Bezug auf soziale Netzwerkressourcen auf.

Soziale Netzwerkressourcen nach Bildungsabschluss

Nach *Annahme B1* sollten sich die sozialen Netzwerkressourcen zwischen Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss und Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nicht erheblich unterscheiden. In der Gruppe derjenigen Frauen, die nach Klasse 10 die Schule verlassen haben, entsprechen die Befunde zwar in Hinblick auf den Bildungsabschluss der Annahme B1, aber es

zeigen sich deutliche und signifikante Unterschiede in Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Eltern (Tabelle 11). Bei 61,7 Prozent der Frauen mit mittlerem Schulabschluss ist mindestens ein Elternteil in Vollzeit erwerbstätig. Im Unterschied dazu haben von den Frauen mit Hauptschulabschluss nur 46,3 Prozent mindestens ein Elternteil, das Vollzeit erwerbstätig ist. Bei den Männern hingegen bestätigt sich die Annahme B1 in Bezug auf den Bildungsabschluss der Eltern und die Erwerbstätigkeit der Eltern.

Tabelle 11: Kompositionen der Bildungsgruppen in Bezug auf soziale Netzwerkressourcen nach Geschlecht, Spaltenprozent

| | Frauen | | | Männer | | |
|---|--------------------|---------------------|---|--------------------|---------------------|---|
| | HSA nach Klasse 10 | Mittlerer Abschluss | Signifikanz des Unterschieds zwischen Bildungsgruppen | HSA nach Klasse 10 | Mittlerer Abschluss | Signifikanz des Unterschieds zwischen Bildungsgruppen |
| <i>Jugendliche, die nach Klasse 10 die Schule verlassen haben</i> | | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern | | | | | | |
| Keine Ausb./ohne Angabe/weiß nicht | 56,7 | 49,3 | * | 48,2 | 55,1 | |
| Mit Ausbildung | 43,3 | 50,8 | | 51,8 | 44,9 | |
| Erwerbstätigkeit der Eltern | | | | | | |
| Mind. 1 Vollzeit | 46,3 | 61,7 | | 69,0 | 72,8 | |
| Max. 1 Teilzeit o. prekär/geringf. o. kein Elternteil et./Missing | 53,7 | 38,3 | | 30,9 | 27,1 | |
| N | 67 | 201 | | 110 | 243 | |
| <i>Jugendliche, die nach Klasse 10 die Schule verlassen haben und in Ausbildung gemündet sind</i> | | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern | | | | | | |
| Keine Ausb./ohne Angabe/weiß nicht | 55,5 | 46,7 | | 39,0 | 50,0 | |
| Mit Ausbildung | 44,4 | 53,3 | | 61,0 | 50,0 | |
| Erwerbstätigkeit der Eltern | | | | | | |
| Mind. 1 Vollzeit | 51,9 | 63,3 | | 73,1 | 76,4 | |
| Max. 1 Teilzeit o. prekär/geringf. o. kein Elternteil et./Missing | 48,1 | 36,7 | | 26,8 | 23,6 | |
| N | 27 | 90 | | 41 | 110 | |

Hinweis: Signifikanzniveaus des Zusammenhangs der jeweiligen Variablen mit dem Bildungsabschluss auf Basis des Chi²-Test: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Für die Analyse des Einflusses des mittleren Schulabschlusses für den Zugang zum mittleren bis oberen Ausbildungssegment ist allerdings die Gruppe der Jugendlichen, die in eine Ausbildung münden, ausschlaggebend.

In der Gruppe der Jugendlichen, die in eine Ausbildung münden, zeigen sich weder bei den Männern noch bei den Frauen signifikante Unterschiede bezüglich der sozialen Netzwerkressourcen.

3.5 Mittlerer Abschluss an der Hauptschule und Ausbildungschancen

Zunächst erfolgt in Kapitel 3.5.1 eine Beschreibung der Ausbildungschancen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen nach Klasse 10. Im Anschluss wird in Kapitel 3.5.2 dem Einfluss des Zertifikats des mittleren Schulabschlusses auf den Zugang zu Ausbildung nachgegangen. In Kapitel 3.5.3 erfolgt die Analyse zur Rolle des mittleren Schulabschlusses für den Zugang zu Ausbildungssegmenten. Von besonderem Interesse in allen Kapiteln sind mögliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern.

3.5.1 Beschreibung der Ausbildungschancen nach Klasse 10

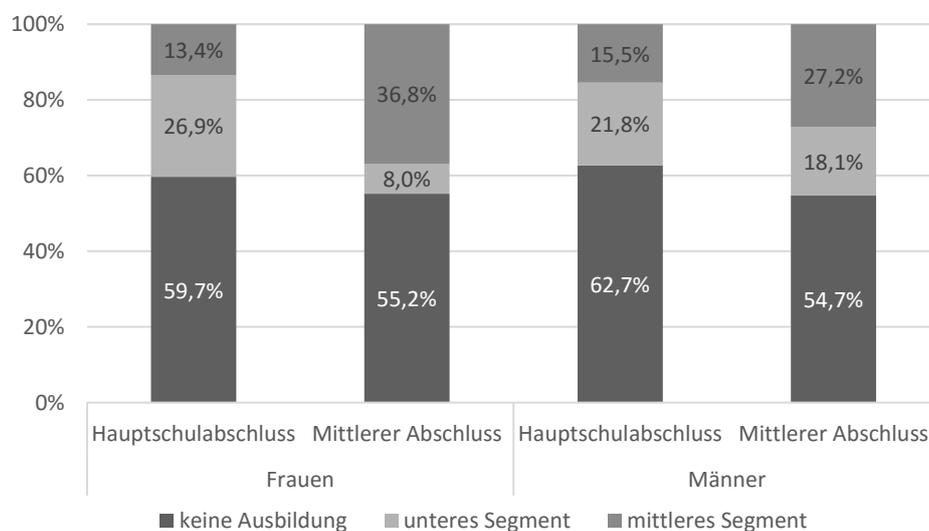
In diesem Kapitel geht es zunächst darum, darzustellen, zu welchen Anteilen Jugendliche mit mittlerem Abschluss und Jugendliche ohne mittlerem Abschluss eine berufliche Ausbildung aufnehmen. Des Weiteren wird beschrieben, zu welchen Anteilen sie eine Ausbildung im mittleren Ausbildungssegment beginnen und welche Berufe sie dort ergreifen. Schließlich wird dargestellt, ob der mittlere Abschluss bei Frauen und Männern in unterschiedlichem Maße mit dem Zugang zum mittleren Ausbildungssegment einhergeht. Dabei finden weitere Einflussfaktoren zunächst keine Berücksichtigung.

Wie sieht nun der Zugang zu beruflicher Ausbildung für Jugendliche mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen jeweils bei den Frauen und bei den Männern aus? Es zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede bezüglich des Zugangs zu Ausbildungen zwischen Jugendlichen mit mittlerem Abschluss und denjenigen, die mit einem Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse die Hauptschule verlassen haben (Signifikanz getestet durch logistische Regressionen, Tabelle 12 für Frauen, Tabelle 13 für Männer, jeweils M1)⁸¹. Es bleiben 59,7 Prozent der Frauen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und 55,2 Prozent der Frauen mit mittlerem Abschluss im Durchschnitt der Beobachtungszeitpunkte ohne Übergang in Ausbildung (Abbildung 8). Unter den Männern mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gehen 62,7 Prozent nicht in eine Ausbildung über und unter denjenigen mit mittlerem Abschluss 54,7 Prozent. Somit bleibt für die Mehrheit derjenigen Jugendlichen, die einen mittleren Abschluss erworben haben, durchschnittlich zu den beiden Beobachtungszeitpunkten der Zugang zu vollqualifizierender

⁸¹ Die statistische Signifikanz von Unterschieden wird hier durch binomiale logistische Regressionen geprüft, in die nur der mittlere Abschluss als unabhängige Variable eingeht. Das heißt, dass in den Regressionen keine weiteren Variablen gleichzeitig berücksichtigt werden.

beruflicher Ausbildung verschlossen. Diese ersten beschreibenden Befunde deuten darauf hin, dass der mittlere Abschluss an der Hauptschule im Vergleich zum Hauptschulabschluss nach Klasse 10 insofern nicht als positives Signal wirksam wird, als er nicht generell zu einem erhöhten Zugang zu Ausbildung führt. Ob sich dieser Befund auch bei Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren auf den Ausbildungsübergang bestätigt, wird in Kapitel 3.5.2 überprüft.

Abbildung 8: Durchschnittliche Ausbildungszugangsrate zu den 2 Übergangszeitpunkten des Ausbildungsjahresbeginns innerhalb der ersten 16 Monate nach dem Verlassen der 10. Klasse nach Schulabschluss und Geschlecht, Hauptschulabgänger/innen



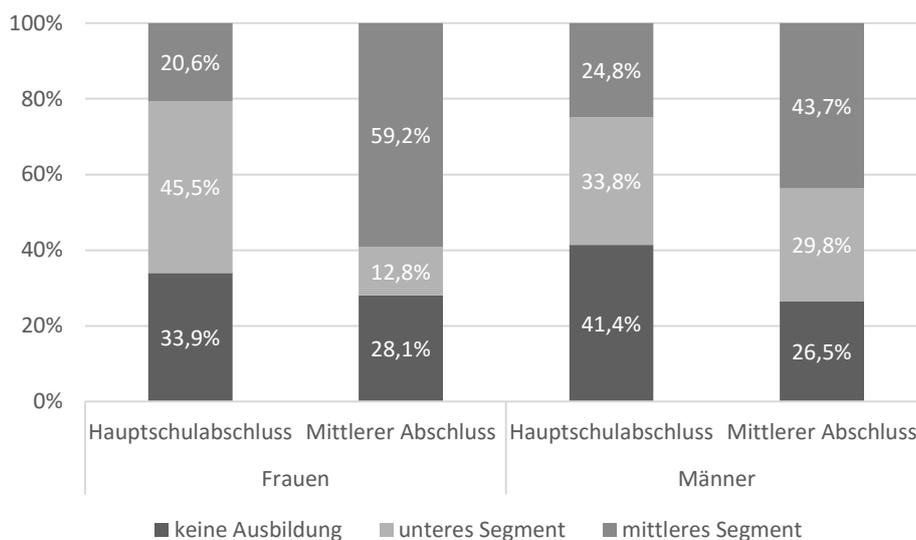
N= 268 Beobachtungen von 181 Frauen mit Angaben zum Schulabschluss davon 67 Beobachtungen von 45 Frauen mit Hauptschulabschluss, 201 Beobachtungen von 136 Frauen mit mittlerem Die Abweichung zu 294 Beobachtungen resultiert daraus, dass bei 26 Beobachtungen von 18 Frauen die Angaben zum Schulabschluss fehlen. 353 Beobachtungen von 263 Männern mit Angaben zum Schulabschluss, davon 110 Beobachtungen von 73 Männern mit Hauptschulabschluss, 243 Beobachtungen von 167 Männern mit mittlerem Abschluss. Die Abweichung zu 383 Beobachtungen resultiert daraus, dass bei 30 Beobachtungen von 23 Männern die Angaben zum Schulabschluss fehlen.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Die Übergangsraten zu den einzelnen Zeitpunkten kumulieren über die Zeit, so dass der Anteil der Jugendlichen in Ausbildung im Zeitverlauf zunimmt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Fallzahlen für den zweiten Zeitpunkt innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Ausbildung klein werden, wenn man zugleich nach Geschlecht und Schulabschluss differenziert. Von einer Signifikanzprüfung wird hier deshalb abgesehen. Im Unterschied zur Betrachtung der *durchschnittlichen* Übergangsrate illustriert die Darstellung der *kumulierten* Übergangsrate (Abbildung 9) allerdings, dass sich die Ausbildungschancen insgesamt im Zeitverlauf verbessern und sich der Anteil der Jugendlichen, die nicht in Ausbildung übergehen, über die Zeit verringert.

Nach 16 Monaten sind rund 34 Prozent der Frauen mit Hauptschulabschluss und rund 28 Prozent der Frauen mit mittlerem Abschluss nicht in einer beruflichen Ausbildung. Von den Männern mit Hauptschulabschluss verbleiben nach 16 Monaten rund 41 Prozent ohne Ausbildung und von denjenigen mit mittlerem Abschluss rund 27 Prozent.⁸²

Abbildung 9: Ausbildungszugang und Ausbildungssegment nach 16 Monaten, *Cumulative Incidence Rate*, Hauptschulabgänger/innen nach Klasse 10



Frauen: n = 268 Beobachtungen von 181 Frauen, davon 67 Beobachtungen von 45 Frauen mit Hauptschulabschluss, 201 Beobachtungen von 136 Frauen mit mittlerem Abschluss. Die Abweichung zu 294 Beobachtungen resultiert daraus, dass bei 26 Beobachtungen von 18 Frauen die Angaben zum Schulabschluss fehlen.

Männer: n = 353 Beobachtungen von 263 Männern mit Angaben zum Schulabschluss, davon 110 Beobachtungen von 73 Männern mit Hauptschulabschluss, 243 Beobachtungen von 167 Männern mit mittlerem Abschluss. Die Abweichung zu 383 Beobachtungen resultiert daraus, dass bei 30 Beobachtungen von 23 Männern die Angaben zum Schulabschluss fehlen.

Quelle: SOFI-Übergangspanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen

Wie sehen nun die Ausbildungschancen im mittleren Ausbildungssegment für Jugendliche mit mittlerem Abschluss im Vergleich zu jenen ohne mittleren Abschluss aus? Zur Veranschaulichung der Ausbildungssegmente werden hier zunächst die häufigsten Berufe in den Segmenten benannt und Unterschiede zwischen Frauen und Männern aufgezeigt. Dabei sind die in den

⁸² An dieser Stelle wird die Wahrscheinlichkeit als prozentualer Anteil ausgedrückt, um die Darstellung zu vereinfachen. Mit der *Cumulative Incidence Rate* wird berücksichtigt, dass nicht alle Jugendlichen, die zum ersten Zeitpunkt keinen Ausbildungsplatz haben, zum zweiten Zeitpunkt beobachtet werden. Somit werden zu zwei Zeitpunkten die Anteile an der jeweiligen Beobachtungspopulation berechnet und die Anteile, die am zweiten Zeitpunkt gemessen werden, auch auf die zum zweiten Zeitpunkt nicht beobachteten Fälle übertragen, d. h. geschätzt. Zur Berechnung bei konkurrierenden Risiken wie hier vorliegend vgl. Andersen, Geskus, de Witte und Putter (2012).

alten Bundesländern 2015 geltenden monatlichen tariflichen Ausbildungsvergütungen (durchschnittlich über die gesamte Ausbildungsdauer) in den dualen Ausbildungsberufen in Klammern angegeben (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2016). Die häufigsten 3 Berufe im unteren Segment sind bei den Frauen die Friseurin (494 Euro), die Verkäuferin (773 Euro) und die Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk (624 Euro). Im mittleren Segment sind die häufigsten Ausbildungsberufe bei den Frauen die Sozialassistentin⁸³, die Kauffrau im Einzelhandel (827 Euro) und die Bürokauffrau/Kauffrau für Büromanagement (Öffentlicher Dienst: 895 Euro, Handwerk: 721 Euro, Industrie und Handel: 925 Euro). Bei den Männern sind die häufigsten Berufe im unteren Segment der Metallbauer (719 Euro), der Tischler (628 Euro) und der Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (669 Euro). Bei Männern sind die häufigsten Berufe im mittleren Segment der Kraftfahrzeugmechatroniker (Industrie und Handel 814 Euro, Handwerk 733 Euro), der Kaufmann im Einzelhandel (827 Euro) und auf dem dritten Platz sowohl der Industriemechaniker (992 Euro) als auch der Zerspanungsmechaniker (1005 Euro). Der Vergleich der tariflichen Ausbildungsvergütungen zwischen Frauen und Männern im unteren Segment verweist darauf, dass die von Frauen begonnenen Ausbildungen eher geringer vergütet werden als die von Männern begonnenen Ausbildungen. Da im Arbeitsmarkt die Tarifbindung die Vergütung erhöht (Ziegler, Gartner & Tondorf, 2010), Frauen aber seltener tarifgebunden bezahlt werden (Antonczyk, Fitzenberger & Sommerfeld, 2011; Hans-Böckler-Stiftung, 2012), könnte es für ein eigenständiges Einkommen besonders wichtig sein, dieses Ausbildungssegment zu vermeiden. Dabei wird hier davon ausgegangen, dass sich diese Einkommensverhältnisse auch bei Berücksichtigung von Trinkgeld oder von anderen Zusatzeinkünften neben dem betrieblich gezahlten Lohn nicht ändern.

Außerdem ist der Vergütungsunterschied zwischen den Ausbildungssegmenten bei Frauen größer als bei Männern. Die tarifliche Vergütung des/r Büromanagers/in (in der Industrie) ist 1,9-mal so hoch wie die tarifliche Vergütung des/r Friseur/in. Die Vergütung des/r Zerspanungsmechanikers/in liegt nur um das 1,6-fache über der Vergütung des/der Tischler/in. Auch hier könnte der Anreiz für Frauen höher sein als für Männer, sich auf das mittlere Ausbildungssegment zu orientieren.

⁸³ Ob bei der Sozialassistentin der spätere Übergang in die Ausbildung zur Erzieherin gelingt, ist empirisch bisher nicht untersucht. Laut der Datenbank *berufenet* der Bundesagentur für Arbeit werden die Praktikumsphasen in der schulischen Aus- bzw. Weiterbildung zum Erzieher/Erzieherin zum Teil vergütet. Das Praktikumsentgelt für Berufspraktikum, das für die staatliche Anerkennung erforderlich ist, wird in kommunalen Einrichtungen in 2015 mit einem Praktikumsentgelt von € 1.433,13 pro Monat vergütet (§8 Tarifvertrag für Praktikantinnen/Praktikanten des öffentlichen Dienstes (TVPöD)).

Handelt es sich bei Ausbildungsberufen, die Jugendliche, die ihren mittleren Abschluss an der Hauptschule erworben haben, um die gleichen Ausbildungsberufe, die Jugendliche mit mittlerem Abschluss insgesamt ergreifen oder reichen sie seltener in das obere Segment? Sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen mit mittlerem Abschluss an der Hauptschule, ähneln die häufigsten dualen Ausbildungsberufe den häufigsten Ausbildungsberufen von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss (vgl. Lissek (2014, S. 159). Ob aber tatsächlich die Ausbildungsberufe von Jugendlichen mit Realschulabschluss der Realschule erreicht werden, kann hier auf Grund der kleinen Fallzahl und der fehlenden Gesamtliste für Jugendlichen, die ihren mittleren Abschluss an der Realschule erwerben, nicht umfassend dargestellt werden. In Einzelfällen treten auch Berufe, wie der Beruf der/des Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann oder des/der Physiotherapeuten/in auf. Es finden sich aber zum Beispiel keine Jugendlichen mit dem Ausbildungsberuf der/des Bankkauffrau/manns. Dieser wird zu 72 Prozent von Studienberechtigten (Lissek, 2014, S. 161) und zu 28 Prozent auch von Jugendlichen ohne Studienberechtigung erlernt. Dies spricht dafür, dass ein an der Realschule erworbener mittlerer Abschluss, verglichen mit einem an der Hauptschule erreichtem mittlerem Abschluss, Zugang zu einem breiteren Berufsspektrum eröffnet.

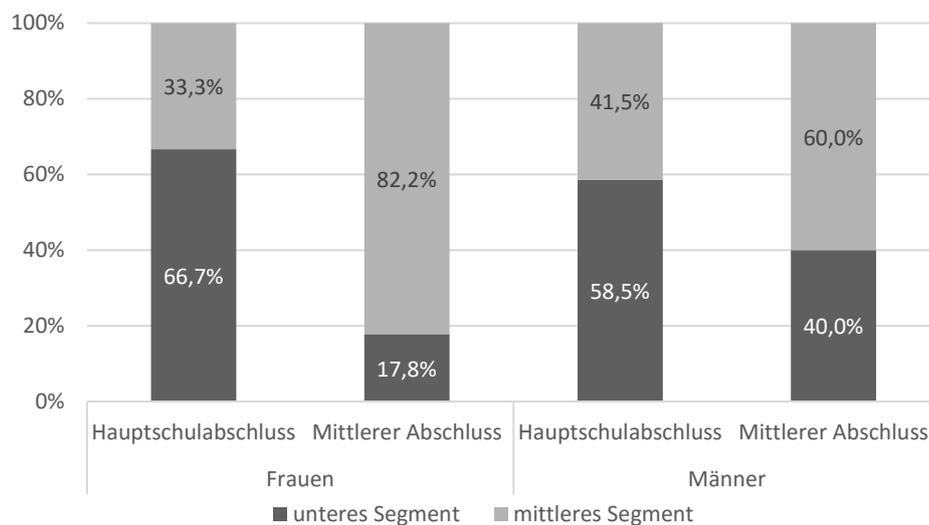
Betrachtet man die Verteilung auf die zwei Teilsegmente innerhalb des mittleren Segments, die obere und die untere Mitte, dann zeigt sich, dass Frauen stärker als Männer in der oberen Mitte des Ausbildungssegments (Frauen: 41 Prozent; Männer: 6 Prozent) und Frauen seltener als Männer in der unteren Mitte der Ausbildungssysteme vertreten sind (Frauen: 17 Prozent, Männer 43 Prozent).⁸⁴

Wie stellen sich bei Frauen und Männern die Zugänge in das untere und das mittlere Ausbildungssegment dar? Zur Beantwortung dieser Frage werden nur Jugendliche betrachtet, die in Ausbildung übergehen. Zeigen sich hier nun Unterschiede beim Zugang zum mittleren Ausbildungssegment zwischen Jugendlichen, die einen mittleren Abschluss an der Hauptschule erworben haben und denjenigen, die einen Hauptschulabschluss aufweisen? Der auf der Hauptschule erworbene mittlere Abschluss geht bei Frauen und bei Männern ohne Berücksichtigung weiterer Einflussgrößen mit signifikant höheren Anteilen des Zugangs zu Ausbildungen im mittleren Ausbildungssegment einher. Für Frauen steigt mit dem mittleren Abschluss der Anteil der Übergänge in das mittlere Segment an allen Ausbildungen um 48,9 Prozentpunkte von 33,3

⁸⁴ Die Anteilswerte beziehen sich auf alle Jugendlichen mit Ausbildung (einschließlich der Jugendlichen im unteren Segment).

auf 82,2 Prozent (Abbildung 10). Der Unterschied zwischen Frauen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ist statistisch signifikant (getestet mit M1 in Tabelle 14). Eine große Mehrheit derjenigen, die eine Ausbildung begonnen haben, findet sich nicht im unteren Ausbildungssegment wieder. In der Gruppe der Männer geht der mittlere Abschluss mit einer Erhöhung des Anteils im mittleren Segment um 18,5 Prozentpunkte einher. Der Unterschied zwischen denjenigen Auszubildenden mit Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse, die zu rund 42 Prozent in das mittlere Ausbildungssegment münden und denjenigen mit mittlerem Abschluss, die zu rund 60 Prozent einen Beruf im mittleren Segment erlernen, ist statistisch signifikant (getestet mit M1 in Tabelle 15).

Abbildung 10: Durchschnittliche Ausbildungssegmentrate von Hauptschulabgänger/innen innerhalb der ersten 16 Monate nach dem Verlassen der 10. Klasse nach Schulabschluss und Geschlecht, in Prozent



Frauen: n = 117 Frauen davon 27 Frauen mit Hauptschulabschluss und 90 Frauen mit mittlerem Abschluss. Die Abweichung zu 129 resultiert daraus, dass bei 12 Frauen fehlen die Angaben zum Schulabschluss. Männer: n = 151 Männer, davon 41 Männer mit Hauptschulabschluss, 110 Männer mit mittlerem Abschluss, bei 16 Männern fehlt die Angabe zum Schulabschluss. Die Abweichung zu 167 resultiert daraus, dass bei 16 Frauen die Angaben zum Schulabschluss fehlen.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Allerdings beginnen noch zwei Fünftel der Männer mit mittlerem Abschluss eine Ausbildung im unteren Ausbildungssegment. Weniger als ein Fünftel der Frauen mit mittlerem Abschluss beginnt eine Ausbildung im unteren Ausbildungssegment.

Geht der mittlere Schulabschluss bei Frauen deutlicher als bei Männern mit einem Zugang zum mittleren Segment einher? Die Ergebnisse der ersten bivariaten Analysen sprechen dafür. Der Unterschied zwischen den Prozentsatzdifferenzen zwischen Jugendlichen mit mittlerem

Abschluss und Jugendlichen ohne mittlerem Abschluss von 48,9 Prozent bei Frauen im Vergleich zu 18,5 Prozent bei Männern ist statistisch signifikant (geprüft durch den Vergleich der Effekte in den jeweiligen Modellen M1 der Tabelle 14 und der Tabelle 15 bei einem Signifikanzniveau von $p=0,05$, Chi^2 -Prüfwert = 4,97).

Die bivariaten Befunde deuten darauf hin, dass der mittlere Abschluss bei Frauen und Männern in Bezug auf das mittlere Ausbildungssegment als positives Positionierungssignal im Rahmen des Mechanismus der Verdrängung wirksam wird. Sie verweisen auch darauf, dass die Schulform der Hauptschule zumindest für einen Teil der Berufe im mittleren Segment kein Ausschlusskriterium im Rahmen des Diskreditierungsmechanismus darstellt. Des Weiteren scheint der mittlere Abschluss bei Frauen im Vergleich zu Männern ein stärkeres Signal im Rahmen des Verdrängungsmechanismus darzustellen und die Schulform seltener ein Anlass für Diskreditierung zu sein. Ob sich diese beiden Schlussfolgerungen auch bei Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren bestätigen oder die besseren Ausbildungschancen auf andere Merkmale zurückzuführen sind, die sich zwischen Hauptschulabgänger/innen mit und ohne mittlerem Abschluss unterscheiden, wird in Kapitel 3.5.3 untersucht.

Die bivariaten Analysen legen nahe, dass Frauen bei Erreichen des mittleren Abschlusses einen besseren Zugang zum mittleren Ausbildungssegment haben als Männer. Bei der Interpretation der Befunde ist zu berücksichtigen, dass gleiche Ausbildungssegmente für Frauen und Männer mit unterschiedlichen Beschäftigungschancen und Einkommenschancen einhergehen können.

3.5.2 Mittlerer Abschluss und Zugang zu Ausbildung

Nach *Annahme B2* sollte der mittlere Abschluss an der Hauptschule die generellen Ausbildungschancen für Frauen und Männer erhöhen. Die Ergebnisse der multivariaten Modelle, bei denen berücksichtigt wird, dass andere theoretisch relevante Einflussgrößen sowohl mit dem mittleren Abschluss zusammenhängen als auch den Übergang beeinflussen können, widersprechen der Annahme B2. Der mittlere Abschluss hat im Vergleich zum Hauptschulabschluss nach der 10. Klasse bei Frauen und Männern und durchgängig unter Einbezug unterschiedlicher möglicher weiterer Einflussgrößen keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Ausbildungschancen, wenn man kurzfristige Übergänge, also die Übergänge innerhalb eines Jahres und 4 Monaten nach Verlassen der Schule, betrachtet (Tabelle 12 und Tabelle A 17 für Frauen, Tabelle 13 und Tabelle A 19 für Männer).

Eine suchtheoretische Erklärung wäre, dass Jugendliche mit mittlerem Abschluss a) häufiger einen höheren Berufswunsch haben, diesen aber b) nicht realisieren können und daher länger nach einer Ausbildung, die ihrem Berufswunsch entspricht, suchen (Rubinstein & Weiss, 2006). Es trifft jedoch nur für Frauen und nicht für Männer zu, dass mit dem mittleren Abschluss

Tabelle 12: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung nach Klasse 10, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 |
|---|----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,04 (0,07) | 0,05 (0,07) | 0,08 (0,07) | 0,04 (0,08) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | |
| Unteres Segment | | 0,03 (0,09) | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | -0,06 (0,07) | | |
| Berufswunsch [Ref=vorhanden] | | | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | | -0,07 (0,07) | -0,03 (0,14) |
| Praktikum im Wunschberuf [Ref=Nein] | | | | |
| Ja | | | | 0,02 (0,07) |
| Deutschnote (höhere Werte besser) | | | -0,06 (0,05) | -0,10* (0,05) |
| Mathematiknote (höhere Werte besser) | | | | 0,01 (0,04) |
| Arbeitsverhalten [Ref= >=3] | | | | |
| 1-2 | | | | 0,17** (0,06) |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref= schwächer (0-7)] | | | | |
| Besser (>7) | | | | 0,10 (0,09) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | |
| Mit Ausbildung | | | | -0,01 (0,06) |
| Migrationshintergrund [Ref=ja] | | | | |
| Nein | | | | 0,01 (0,07) |
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (>=15.000EW)] | | | | |
| Ländlich (<15.000EW) | | | | 0,04 (0,06) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | |
| Ja | | 0,20 (0,12) | 0,17 (0,13) | 0,10 (0,13) |
| Zeitpunkt [Ref=t1] | | | | |
| t2 | | 0,11+ (0,06) | 0,11+ (0,06) | 0,13* (0,06) |
| Df | 2 | 6 | 6 | 17 |
| Log Pseudolikelihood | -201,34 | -198,17 | -197,51 | -192,48 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,00 | 0,02 | 0,02 | 0,05 |
| Beobachtungen | 294 | 294 | 294 | 294 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern. Signifikanzniveaus der AME: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogenen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, verbale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle 13: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung nach Klasse 10, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 |
|---|----------------|-----------------|------------------|-----------------|
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,08 (0,06) | 0,09 (0,06) | 0,06 (0,06) | 0,05 (0,06) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | |
| Unteres Segment | | 0,05 (0,06) | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | -0,08 (0,06) | | |
| Berufswunsch[Ref=vorhanden] | | | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | | -0,11* (0,06) | -0,00 (0,09) |
| Deutschnote (höhere Werte besser) | | | | 0,06 (0,04) |
| Mathematiknote (höhere Werte besser) | | | 0,10** (0,03) | 0,07* (0,03) |
| Arbeitsverhalten [Ref= >=3] | | | | |
| 1-2 | | | | -0,00 (0,06) |
| Praktikum im Wunschberuf [Ref=Nein] | | | | |
| Ja | | | | 0,07 (0,06) |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref= schwächer (0-7)] | | | | |
| Besser (>7) | | | | 0,07 (0,07) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | |
| Mit Ausbildung | | | | 0,05 (0,05) |
| Migrationshintergrund [Ref=Ja] | | | | |
| Nein | | | | 0,08 (0,06) |
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (>=15.000EW)] | | | | |
| Ländlich (<15.000EW) | | | | 0,03 (0,06) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | |
| Ja | | -0,00 (0,08) | 0,01 (0,08) | 0,03 (0,08) |
| Zeitpunkt [Ref:t1] | | | | |
| t2 | | 0,05 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,08 (0,05) |
| Df | 2 | 6 | 6 | 17 |
| Log Pseudolikelihood | -260,72 | -258,51 | -253,91 | -246,30 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,01 | 0,01 | 0,03 | 0,06 |
| Beobachtungen | 383 | 383 | 383 | 383 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, figurale kognitive Fähigkeiten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013. Sample II. Eigene Berechnungen.

ein höheres berufliches Aspirationsniveau einhergeht. Dies gilt dann, wenn man die Gruppe der Schulabgänger/innen nach Klasse 10 betrachtet und dabei nicht auf diejenigen Jugendlichen einschränkt, die eine Ausbildung begonnen haben.⁸⁵

Der Zusammenhang von Schulabschluss und Wunschberuf ist in dieser Untersuchungsgruppe nur bei den Frauen signifikant (Cramers $V=0,17$ ohne Einbezug der Jugendlichen mit fehlenden Werten). Rund 7,5 Prozent der Frauen mit mittlerem Abschluss weisen im Vergleich zu rund 19 Prozentpunkten der Frauen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 einen Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment auf.⁸⁶

Es trifft jedoch bei Frauen wie bei Männern nicht zu, dass ein Berufswunsch im mittleren bis oberen Ausbildungssegment, signifikant häufiger dazu führt, dass keine Ausbildung begonnen wird (Tabelle 12 für Frauen und Tabelle 13 für Männer jeweils M2). Der ausbleibende Effekt des mittleren Abschlusses kann also auch bei Frauen nicht durch die Verschiebung der Berufswünsche erklärt werden.

Insgesamt lässt sich bei diesen schnellen Übergängen äußerst schlecht erklären, wer nach der 10. Klasse der Hauptschule eine Ausbildung aufnimmt. Die Erklärungskraft der Modelle überschreitet ein Pseudo- R^2 von 6 Prozent nicht (Tabelle 12 und Tabelle A 17 für Frauen und Tabelle 13 und Tabelle A 19 für Männer).

3.5.3 Mittlerer Abschluss und Ausbildungssegment

Mit *Hypothese B7* wurde die Erwartung formuliert, dass ein Schulpraktikum im Wunschberuf im mittleren bis oberen Ausbildungssegment auch die Chancen verbessert, eine Ausbildung in diesem Segment zu beginnen. Diese Hypothese hat sich weder für Frauen noch für Männer bestätigt (Tabelle 14, M 4 für Frauen, Tabelle 15, M 4 für Männer). Auch in den Modellen zur Selektion in Ausbildung hat das Praktikum keinen Einfluss, so dass nicht von einer Unterschätzung der Koeffizienten auszugehen ist (Tabelle 12, M4 für Frauen und Tabelle 13, M4 für Männer).

⁸⁵ Diese Einschränkung auf Jugendliche, die eine Ausbildung begonnen haben, wurde in Kapitel 3.2 vorgenommen. Es sind dort nur Jugendliche mit Ausbildung einbezogen, weil diese Untersuchungsgruppe ausschlaggebend für die Analyse der Zugangschancen zu unterschiedlichen Ausbildungssegmenten ist.

⁸⁶ Bei den Männern bestehen kaum Unterschiede bezüglich des Berufswunsches zwischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und Jugendlichen mit mittlerem Abschluss. Es haben 21,8 Prozent der Männer mit mittlerem Abschluss und 26,4 Prozent der Männer mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 einen Berufswunsch im unteren Ausbildungssegment.

Nach *Hypothese B8* sollte der mittlere Abschluss den Zugang zum mittleren Segment befördern. Für Frauen zeigen die Ergebnisse der logistischen Regression zum Übergang in das mittlere statt in das untere Segment, dass der mittlere Schulabschluss im Vergleich zum Hauptschulabschluss die Chance, eine Ausbildung im mittleren Ausbildungssegment statt im unteren Ausbildungssegment zu beginnen, bei Frauen durchschnittlich signifikant um rund 40 Prozentpunkte erhöht. Dabei werden der Berufswunsch, die Projektteilnahme, die Deutschnote und das Sozialverhalten gleichzeitig im Modell berücksichtigt (Tabelle 14, M3). Hier wird auf M3 Bezug genommen, weil es das Modell mit der höchsten Erklärungskraft (gemessen am Pseudo- R^2) ist, für das die Faustregel zu dem Verhältnis von Ereigniszahl zu den Freiheitsgraden gilt. Bei Männern zeigt sich hingegen unter Kontrolle der Projektteilnahme, des Berufswunsches, der Mathematiknote und der Note im Arbeitsverhalten kein signifikanter Einfluss des mittleren Schulabschlusses (Tabelle 15, M3).

Tabelle 14: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere Ausbildungssegment statt in das untere Ausbildungssegment, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,49*** (0,10) | 0,50*** (0,10) | 0,40*** (0,10) | 0,44*** (0,10) | 0,49*** (0,10) |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment [Ref= kein Praktikum aber Berufswunsch] | | | | | |
| Ja | | | | 0,04 (0,08) | |
| Anderes | | | | -0,16+ (0,09) | |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | |
| Unteres Segment | | -0,15 (0,14) | -0,17 (0,14) | | -0,16 (0,12) |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | -0,22* (0,10) | -0,17+ (0,09) | | -0,17+ (0,10) |
| Deutschnote (höhere Werte besser) | | | | | |
| | | | 0,13* (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,15** (0,05) |
| Sozialverhalten [Ref= >=3] | | | | | |
| 1-2 | | | 0,05 (0,08) | | |
| Zeitpunkt [Ref:t1] | | | | | |
| t2 | | | | | -0,06 (0,08) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=schwächer (0-7) Besser (>7)] | | | | | |
| | | | | | -0,01 (0,07) |
| Erwerbstätigkeit der Eltern [Ref=max. 1 Teilzeit o Prekär/geringf o.kein Elternteil et] | | | | | |
| Mind. 1 Vollzeit | | | | | 0,02 (0,08) |
| Migrationshintergrund [Ref=Ja] | | | | | |
| Nein | | | | | -0,02 (0,08) |
| ANR alte Def [Ref=durchschnittlich (100,3 – 101,4)] | | | | | |
| Relativ gut (>101,4) | | | | | 0,13 (0,08) |
| Relativ schlecht (<100,3) | | | | | -0,05 (0,10) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | | |
| Ja | | 0,05 (0,14) | 0,10 (0,13) | 0,09 (0,13) | 0,14 (0,13) |
| Df | 2 | 5 | 8 | 6 | 15 |
| Log Pseudolikelihood | -66,94 | -63,53 | -59,55 | -60,95 | -56,24 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,18 | 0,22 | 0,27 | 0,25 | 0,31 |
| Fallzahlen | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Sozialverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle 15: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere Ausbildungssegment statt in das untere Ausbildungssegment, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 |
|---|---------|----------|----------|---------|----------|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,19* | 0,15+ | 0,10 | 0,11 | 0,08 |
| | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,08) |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment [Ref= kein Praktikum aber Berufswunsch] | | | | | |
| Ja | | | | 0,04 | |
| | | | | (0,11) | |
| Anderes | | | | -0,25* | |
| | | | | (0,10) | |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | |
| Unteres Segment | | -0,41*** | -0,41*** | | -0,42*** |
| | | (0,08) | (0,08) | | (0,08) |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | -0,09 | -0,10 | | -0,11 |
| | | (0,10) | (0,09) | | (0,10) |
| Mathematiknote [Ref=4-5] | | | | | |
| 1-3 | | | 0,12 | 0,17+ | 0,08 |
| | | | (0,09) | (0,09) | (0,09) |
| Arbeitsverhalten [Ref= >=3] | | | | | |
| 1-2 | | | 0,16+ | | 0,20* |
| | | | (0,09) | | (0,09) |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref= schwächer (0-7)] | | | | | |
| Besser (>7) | | | | | 0,02 |
| | | | | | (0,09) |
| Erwerbstätigkeit der Eltern [Ref=max. 1 Teilzeit o Prekär/geringf o. kein Elternteil et] | | | | | |
| Mind. 1 Vollzeit | | | | | 0,20* |
| | | | | | (0,09) |
| Migrationshintergrund [Ref=Ja] | | | | | |
| Nein | | | | | -0,12 |
| | | | | | (0,09) |
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (>=15.000EW)] | | | | | |
| ländlich (<15.000EW) | | | | | 0,08 |
| | | | | | (0,08) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | | |
| Ja | | -0,08 | -0,10 | -0,08 | -0,08 |
| | | (0,12) | (0,12) | (0,12) | (0,13) |
| Df | 2 | 5 | 8 | 6 | 15 |
| Log Pseudolikelihood | -112,43 | -101,59 | -98,64 | -104,09 | -93,58 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,03 | 0,12 | 0,15 | 0,10 | 0,19 |
| Fallzahlen | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Da ohne Berücksichtigung weiterer Kontrollvariablen ein signifikanter Einfluss des mittleren Schulabschlusses besteht (M1), lässt sich schlussfolgern, dass der mittlere Abschluss bei den Männern mit anderen Einflussfaktoren wie der Projektteilnahme, der Mathematiknote und der

Arbeitsverhaltensnote zusammenhängt, so dass das Zertifikat nicht den entscheidenden Unterschied beim Zugang zum mittleren Ausbildungssegment ausmacht (vgl. Tabelle A 23 im Anhang, die Veränderung der AMEs des mittleren Schulabschlusses zwischen M1 und M2, M3 und M4 sowie M3 und M8).

Um den Befund des nicht signifikanten Einflusses des Schulabschlusses bei den Männern abzusichern, wurden zusätzlich Modelle mit nur denjenigen Jugendlichen, die einen Wunschberuf im mittleren Segment aufweisen, berechnet (Tabelle A 25). Auch hier zeigt sich (allerdings bei Beschränkung weiterer Variablen auf die Projektteilnahme zur Vermeidung eines Overfittings) kein signifikanter Einfluss des Schulabschlusses bei den Männern. Hingegen erhöht der mittlere Abschluss bei den Frauen mit einem Berufswunsch im mittleren Segment die Wahrscheinlichkeit, einen entsprechenden Ausbildungsplatz zu bekommen, um durchschnittlich signifikant 61 Prozentpunkte. Dabei wurde die Projektteilnahme kontrolliert.

Zur Prüfung von Hypothese B8 zur Verbesserung der Ausbildungschancen im mittleren Segment durch den mittleren Schulabschluss reicht es nicht aus, die Modelle auf Basis der Gruppe der Jugendlichen mit Ausbildung zu betrachten. Auch die Modelle zur Selektion in den Zugang zu Ausbildung müssen berücksichtigt werden (vgl. dazu ausführlicher das Kapitel zur Methodik). Der im vorigen Kapitel beschriebene fehlende signifikante Einfluss des mittleren Schulabschlusses und die geringe Erklärungskraft der Modelle für den kurzfristigen Ausbildungszugang haben eine besondere Bedeutung für die Analysen in diesem Kapitel. Die hier vorgenommene Schätzung des Einflusses des mittleren Abschlusses auf das Ausbildungssegment, die nur auf dem eingeschränkten Sample der Jugendlichen mit Ausbildung beruht, ist nicht wesentlich durch die Selektion in Ausbildung verzerrt.

Nach *Hypothese B9a* sollte der mittlere Schulabschluss an der Hauptschule für Frauen im Vergleich zu Männern eine stärkere Bedeutung für den Übergang in das mittlere statt in das untere Segment haben. Unter Kontrolle des Berufswunsches und der Projektteilnahme (Tabelle 14, M2 und Tabelle 15, M2) ist dies der Fall. Der Chi²-basierte Test, mit dem die Unterschiedlichkeit der Effekte im Vergleich der beiden Gruppen geprüft werden soll, zeigt, dass sich der signifikante durchschnittliche Einfluss von rund 50 Prozent bei Frauen signifikant von dem nicht signifikanten Effekt von rund 15 Prozent bei Männern, unterscheidet (Chi²-Prüfwert = 6,77). Auch der Interaktionseffekt in einem gemeinsamen Modell zeigt eine unterschiedliche Bedeutung des mittleren Schulabschlusses bei Männern und Frauen an (Tabelle A 26). Das Signal des mittleren Schulabschlusses wird somit bei Frauen in Hinblick auf den Zugang zu attraktiveren Ausbildungsberufen sehr viel deutlicher wirksam als bei Männern.

Der Unterschied zwischen den Effekten des mittleren Schulabschlusses bei Frauen und bei Männern ist auch dann signifikant, wenn man nur diejenigen Jugendlichen einbezieht, die einen Berufswunsch im mittleren Segment aufweisen (Tabelle A 25, Prüfwert = 6,98, signifikanter Interaktionseffekt in Tabelle A 26, Spalte 2). Die Befunde unterstreichen, dass die unterschiedliche Rolle des Schulabschlusses nicht nur auf unterschiedliche Präferenzen bei Frauen und Männern zurückgeht. Das mittlere Ausbildungssegment ist Männern weniger als Frauen zugänglich, wenn sie die Schulform Hauptschule besucht haben.

Lässt sich nun der stärkere Einfluss des Zertifikats bei Frauen im Vergleich zu Männern allein auf die höhere Bedeutung des mittleren Abschlusses für das Schulberufssystem, in dem mehr Frauen ausgebildet werden, zurückführen? Zur Prüfung dieser Frage wurde mit *Hypothese B9b* die Erwartung formuliert, dass der mittlere Abschluss an der Hauptschule auch dann bei Frauen einen höheren Einfluss hat, wenn im mittleren Segment nur duale Ausbildungsberufe und keine Berufe des Schulberufssystems betrachtet werden. Diese Hypothese wird durch die empirischen Befunde bestätigt (Vergleich der Koeffizienten in M3 und M6, Tabelle 16, Chi²-Prüfwert = 3,88).⁸⁷ Es liegt somit nicht allein an der Rolle des Zertifikats im Schulberufssystem, dass der Einfluss des mittleren Abschlusses bei Frauen größer ausfällt als bei Männern. Das duale mittlere Segment, in das Frauen münden, erweist sich im Vergleich zu dem dualen mittleren Segment, in das Männern münden, als offener gegenüber Jugendlichen, die ihren mittleren Abschluss an der Hauptschule erworben haben.

⁸⁷ Der Interaktionseffekt von Geschlecht und Schulabschluss in dem Modell für den Übergang in das duale mittlere Segment ist zwar nicht auf dem hier angelegten Signifikanzniveau von $p < 0,05$ signifikant, sondern nur auf dem Signifikanzniveau von $p < 0,10$ (Tabelle A 26, Spalte 2). Da in dem Modell aufgrund der Fallzahl unterschiedliche Einflüsse des Berufswunsches für Frauen im Vergleich zu Männern nicht berücksichtigt werden konnten, erscheint es dennoch angemessen, das Ergebnis als einen unterschiedlichen Einfluss des mittleren Abschlusses bei Männern und bei Frauen zu interpretieren.

Tabelle 16: Binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das *duale* mittlere Segment statt in das untere Segment (sowohl duales als auch Schulberufssystem) nach Geschlecht, *Average Marginal Effects*

| | Frauen | | | Männer | | |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|----------------|--------------------|--------------------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 |
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,39*** (0,11) | 0,40*** (0,11) | 0,40*** (0,11) | 0,14 (0,09) | 0,13 (0,09) | 0,12 (0,09) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | | |
| Unteres Segment | | -0,20 (0,14) | -0,20 (0,15) | | -0,37*** (0,09) | -0,37*** (0,09) |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | -0,31* (0,12) | -0,30* (0,13) | | -0,07 (0,10) | -0,06 (0,10) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | | | |
| Ja | | | 0,10 (0,17) | | | -0,10 (0,13) |
| Df | 2 | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 |
| Log Pseudolikelihood | -58,32 | -54,34 | -54,13 | -106,41 | -97,79 | -97,48 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,12 | 0,18 | 0,19 | 0,02 | 0,10 | 0,10 |
| Fallzahlen | 98 | 98 | 98 | 156 | 156 | 156 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der Variablen zu Schulabschluss.

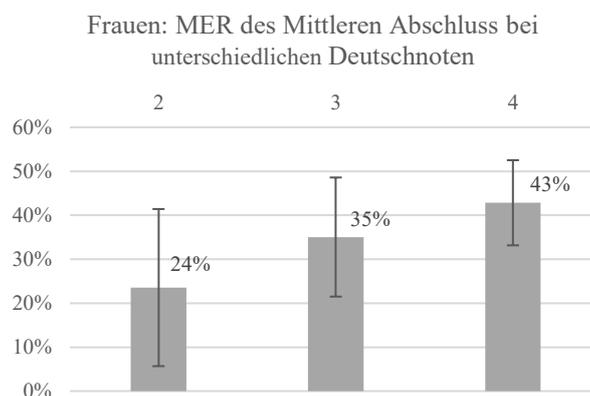
Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Marginal Effects at Representative Values

Bei logistischen Regressionen gilt, dass die genaue Höhe des Einflusses auf die Wahrscheinlichkeit der abhängigen Variablen je nach Merkmalskombination variiert. An dieser Stelle soll dies beispielhaft anhand der Gruppe der Frauen dargestellt werden. Der durchschnittliche Einfluss des mittleren Abschlusses auf die Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung im mittleren Segment variiert in Abhängigkeit von der Deutschnote. Bei der Schätzung wurde Modell 3 in Tabelle 14 zugrunde gelegt. Bei den Männern ist in den Modellen zu den Auszubildenden nur der Berufswunsch signifikant. Der Einfluss des Berufswunsches ändert sich jedoch kaum bei Berücksichtigung anderer Merkmale und wird daher hier nicht graphisch dargestellt. Hier wurde Modell 3 in Tabelle 15 zur Schätzung verwendet. Der durchschnittliche Einfluss des mittleren Schulabschlusses auf die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung im mittleren statt im unteren Segment zu beginnen, ist bei Frauen mit schlechterer Deutschnote größer bei Frauen mit besserer Deutschnote. Bei den Männern unterscheidet sich der durchschnittliche Einfluss eines Berufswunsches im unteren statt im mittleren Ausbildungssegment nicht danach, wie die Arbeitsverhaltensnoten ausfallen. Ein Berufswunsch im unteren statt im mittlerem Segment verringert den Wahrscheinlichkeit des Zugangs in das mittlere Ausbildungssegment sowohl bei

einer Arbeitsverhaltensnote zwischen 1 und 2 als auch bei einer Arbeitsverhaltensnote zwischen 3 und 5 um durchschnittlich 41 Prozentpunkte.

Abbildung 11: Einfluss des mittleren Abschlusses auf den Übergang in das mittlere Ausbildungssegment statt in das untere Ausbildungssegment, *Marginal Effects at Representative Values*



Hinweis: Berechnung der MER zu den Frauen auf Basis von Modell M3 in Tabelle 14.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

3.6 Zusammenfassung der empirischen Befunde

In dieser Arbeit wird argumentiert, dass die geschlechtstypische Berufsfindung Schülerinnen mit höchstens Hauptschulabschluss in ein Dilemma führt, weil einige attraktive frauendominierte Berufe im Schulberufssystem ausgebildet werden und höhere schulische Abschlüsse formal voraussetzen. Zugleich weisen im dualen System einige Ausbildungen geringe Einkommenschance auf und die Ausbildungschancen von Frauen mit höchstens Hauptschulabschluss sind besonders gering. Auch die Suche nach männertypischen Berufen in schrumpfenden gewerblich-technischen Bereichen ist nicht unbedingt erfolgsversprechender. Es wurde erwartet, dass Frauen im unteren Bildungssegment verstärkt versuchen, den mittleren Abschluss zu erreichen und damit die Voraussetzungen für Schulberufsausbildungen und für attraktivere duale Ausbildungen zu erfüllen. Der Weg aus dem Dilemma könnte also über den weiteren Schulbesuch oder den Besuch eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs führen. Die geringeren Ausbildungschancen von Frauen könnten nicht nur auf die geringeren Chancen von Frauen bei der Suche nach dualer Ausbildung, sondern auch auf diese unterschiedlichen Suchrichtungen mit ihren variierenden Wahrscheinlichkeiten, direkt in Ausbildung überzugehen, zurückzuführen sein. Die empirische Analyse zielt zunächst auf die Prüfung von Zusammenhängen zwischen Geschlecht und beruflichen Aspirationen sowie von Zusammenhängen zwischen beruflichen Aspirationen und Aus-/Bildungswegen. Darauf aufbauend wird zum anderen überprüft, ob der Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule die Chancen von Hauptschüler/innen auf eine Ausbildung und insbesondere auf eine Ausbildung im mittleren Ausbildungssegment verbessert. Die letztere Frage ist auch vor dem Hintergrund interessant, dass in Deutschland ein gutes Viertel der Hauptschulabgänger/-innen den mittleren Abschluss an der Hauptschule erwirbt und von einer zunehmenden Bedeutung der Entkopplung von Schulform und Schulabschluss auch für Hauptschüler/innen gesprochen wird. Des Weiteren wird geprüft, ob der mittlere Abschluss für Frauen eine größere Rolle spielt als für Männer, weil er Frauen den Zugang zu Ausbildungen zum Schulberufssystem ermöglicht, das von Männern seltener angestrebt wird. Für Frauen ist die Frage nach dem Ausbildungssegment besonders relevant, da im unteren Ausbildungssegment, zu dem Hauptschülerinnen noch einen relativ guten Zugang haben, einige Ausbildungsberufe mit sehr geringem Einkommen einhergehen und der Übergang in das mittlere Ausbildungssegment eine wichtige Voraussetzung für ein eigenständiges Einkommen darstellen könnte.

Geschlecht, Bildung, berufliche Aspirationen

Es zeigte sich in den Analysen zu den Zusammenhängen von Geschlecht und beruflichen Aspirationen, dass die Befunde *Hypothese A1* stützen, nach der sich Frauen mit Hauptschulabschluss ceteris paribus stärker als Männer auf Berufe im mittleren und oberen Ausbildungssegment orientieren. Die Analyse bestätigte auch *Hypothese A2*, mit der erwartet wurde, dass auch Frauen mit Hauptschulabschluss häufiger als Männer mit gleicher Bildung nach einer Ausbildung im Schulberufssystem suchen. Frauentypische Ausbildungsberufe im unteren Segment des dualen Ausbildungssystems weisen offenbar eine besonders geringe Attraktivität auf.

Die Befunde können *Hypothese B1*, nach der sich mit dem höheren Schulabschluss, d. h. dem mittleren Abschluss statt des Hauptschulabschlusses nach Klasse 10, auch die berufliche Selbstselektion auf das untere Ausbildungssegment verringern sollte, nicht bestätigen. In Bezug auf die Gruppe der Frauen sind hier allerdings die geringen Fallzahlen zu beachten.

Tabelle 17: Zusammenfassung der empirischen Befunde zu den Hypothesen und Annahmen zu Zusammenhängen zwischen Geschlecht, Bildung und beruflichen Aspirationen

| Hypothese/Annahme | Stützen die empirischen Befunde die Hypothese/Annahme? | | |
|--|--|--------------------------|---|
| | In der Gruppe der Frauen | In der Gruppe der Männer | Bei Hypothesen zu Unterschieden zwischen Frauen und Männern |
| HA1: Frauen mit Hauptschulabschluss haben häufiger als Männer einen Berufswunsch im mittleren bis oberen statt im unteren Ausbildungssegment. | | | Ja |
| HA2: Frauen suchen häufiger als Männer nach einer Ausbildung im Schulberufssystem statt nach einer Ausbildung im dualen System. | | | Ja |
| HB1: Nach Klasse 10 weisen Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss im Vergleich zu Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine stärkere Orientierung auf das mittlere bis obere Segment von Ausbildungsberufen auf. | (Nein) ¹ | Nein | |
| HB2: Unter den Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss haben Frauen häufiger als Männer einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Ausbildungssegment. | | | Ja |

¹ Es ist zu berücksichtigen, dass die Fallzahl hier gering ist.

Unter Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss zeigen sich entsprechend *Hypothese B2* höhere berufliche Aspirationen bei Frauen im Vergleich zu Männern. Frauen orientieren sich im Vergleich zu Männern deutlich seltener auf das untere Segment von Ausbildungsberufen, das direkt mit dem mittleren Schulabschluss erreichbar ist. In dieser Hinsicht spielen Prozesse

der beruflichen Selbstselektion als Benachteiligungsprozesse bei Frauen eine andere Rolle als bei Männern.

Berufliche Aspirationen und Bildungswege

Inwiefern folgen nun aus den unterschiedlichen beruflichen Aspirationen unterschiedliche Aus-/Bildungswege? Die *Hypothese A3*, nach welcher Männer häufiger als Frauen direkt den Beginn einer Ausbildung planen, wird durch die Befunde nicht bestätigt. Nach *Hypothese A4* sollte eine höhere Orientierung auf das mittlere bis obere Ausbildungssegment ceteris paribus die Planung eines weiteren Schulbesuchs erhöhen. Dies trifft in der Analyse zu. Die *Hypothese A5*, mit der erwartet wurde, dass Frauen bei gleichen Ressourcen häufiger als Männer einen weiteren Schulbesuch planen, wird durch die empirischen Befunde anhand der verwendeten Daten nicht gestützt. Dies drückt sich darin aus, dass Frauen sich bei gleichem Aspirationsniveau des Berufswunsches ceteris paribus seltener als Männer auf einen weiteren Schulbesuch orientieren. Berücksichtigt man, dass der Berufswunsch im mittleren und oberen Segment bei Frauen und Männern einen unterschiedlichen Einfluss auf den Bildungsweg haben kann, zeigt sich, dass Frauen häufiger als Männer bei einem Berufswunsch im unteren Segment den direkten Beginn einer Ausbildung anstreben. Entsprechend *Hypothese A6* beabsichtigen Frauen häufiger als Männer bei einem Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment, eine Berufsvorbereitung zu besuchen bzw. sonstiges zu tun. Eine Erklärung für die höhere Planung eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs könnte darin bestehen, dass Frauen mit Berufswunsch im mittleren Segment häufiger versuchen, in einem berufsvorbereitenden Bildungsgang einen mittleren Schulabschluss zu erwerben.

Anhand der BIBB-Übergangsstudie 2006 konnte untersucht werden, wie sich unterschiedliche berufliche Aspirationen, die sich auch in unterschiedlichen Suchrichtungen in Bezug auf duale und Schulberufsausbildungen niederschlagen, auf die Ausbildungschancen auswirken. Dabei handelt es sich um Jugendliche, die bei Beendigung einer Schulform als ersten Schulabschluss einen Hauptschulabschluss erworben haben. D. h. es können Jugendliche sein, die ihren Abschluss in der 9. oder in der 10. Klasse erreichten. In der empirischen Analyse zeigen sich, wie mit *Annahme A1* erwartet, signifikante Geschlechterunterschiede beim Übergang in vollqualifizierende Ausbildung. Bei Berücksichtigung der Suchrichtungen erweist sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern als klein und nicht signifikant. Dies bedeutet, dass sich die Geschlechterunterschiede möglicherweise auch durch die unterschiedlichen Suchrichtungen erklären lassen. Um diesen Befund abzusichern, erfolgen vertiefende Analysen in verschiedenen Subsamples.

Gemäß der *Annahme A2* unterscheiden sich die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Suche nach dualer Ausbildung zwischen den Geschlechtern. Sie unterschieden sich somit bei gleicher Suchrichtung. Der geringere Erfolg von Frauen im Vergleich zu Männern bei der Suche nach dualer Ausbildung war angesichts bisheriger Analysen zu erwarten. Es konnte nicht geprüft werden, ob die Ursache dafür in unterschiedlichen Konkurrenzsituationen der Berufe im dualen Segment, in die Männer münden, im Vergleich zu den Berufen, in die Frauen münden, liegt. Dafür wären die konkreten Bewerbungsberufe oder die Berufswünsche notwendig, die aus den Daten nicht hervorgehen. Die Befunde von Beicht und Walden (2014) zu Ausbildungssuchenden mit verschiedenen Schulabschlüssen deuten auf angespanntere Konkurrenzsituationen und somit andere Verdrängungssituationen bei Frauen hin.

Tabelle 18: Zusammenfassung der empirischen Befunde zu den Hypothesen und Annahmen zu Zusammenhängen zwischen beruflichen Aspirationen und Bildungswegen

| Hypothese/Annahme | Stützen die empirischen Befunde die Hypothese/Annahme? | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|---|
| | Insgesamt | In der Gruppe der Frauen | In der Gruppe der Männer | Bei Hypothesen zu Unterschieden zwischen Frauen und Männern |
| HA3: Männer sollten c.p. häufiger als Frauen direkt den Beginn einer Ausbildung planen (Option a). | | | | Nein |
| HA4: Je höher die berufliche Aspiration desto eher wird ein weiterer Schulbesuch geplant. | Ja | | | |
| HA5: Frauen planen häufiger als Männer, nach dem Hauptschulabschluss weiter zur Schule gehen. | | | | Nein |
| HA6: Frauen mit höheren Berufswünschen planen im Vergleich zu Männern häufiger eine Berufsvorbereitung | | | | Ja |
| Annahme A1: Unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss haben Frauen im Vergleich zu Männern ceteris paribus geringere Chancen in vollqualifizierende Ausbildung überzugehen. | | | | Ja |
| Annahme A2: Bei der Suche nach dualer Ausbildung haben Frauen im Vergleich zu Männern ceteris paribus geringere Chancen auf eine Ausbildung. | | | | Ja |
| HA7: Unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss führt die Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem im Vergleich zur Suche nach einer Ausbildung im dualen System ceteris paribus seltener zum tatsächlichen direkten Übergang in vollqualifizierende Ausbildung. | | Ja | Ja | |

Zugleich weisen gemäß *Hypothese A7* unterschiedliche Suchrichtungen, wie zum einen die Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem und zum anderen die Suche nach einer Ausbildung im dualen System, auch unterschiedliche Erfolgswahrscheinlichkeiten auf. So zeigte sich auch bei getrennten Analysen von Frauen und Männern, dass in beiden Gruppen die Suche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem, verglichen mit der Suche nach einer Ausbildung im dualen System, seltener erfolgreich war. Dies sichert den Befund im Gesamtsample ab, nach dem die unterschiedlichen Erfolgswahrscheinlichkeiten der Suchrichtungen von Frauen und Männern zur Erklärung der geringeren Ausbildungschancen von Frauen beitragen.

Die Ursache hierfür könnte sein, dass Jugendliche, die nach einer Ausbildung im Schulberufssystem suchen, häufiger als Jugendliche, die nach einer Ausbildung im dualen System suchen, Umwege über berufsvorbereitende Bildungsgänge in Kauf nehmen. Der mittlere Schulabschluss ist in den meisten Ausbildungen im Schulberufssystem eine notwendige Voraussetzung und in vielen attraktiven dualen Berufen ein informales Zugangskriterium.

Kompositionen in Bezug auf Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen

Die Ergebnisse zu den Kompositionen werden im Folgenden entlang der Dimensionen Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten, non-kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und soziale Netzwerkressourcen diskutiert. Bezüglich der *Bildungserfolge und kognitiven Fähigkeiten* wurde angenommen, dass die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch bei Frauen in geringerem Maße von Schulnoten abhängen, da sie eine höhere Schulnähe aufweisen als Männer. Bei Männern sollten hingegen nur besonders gute Noten zu einem weiteren Schulbesuch führen. Daher wurde unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 eine höhere Heterogenität bei Frauen im Vergleich zu Männern und günstigere Merkmale in Bezug auf Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten erwartet. Für die Schulabgänger/innen nach Klasse 10 sollten bei den Frauen im Vergleich zu Männern ungünstigere Ausprägungen des Bildungserfolgs und der kognitiven Fähigkeiten und eine höhere Heterogenität auftreten. In den empirischen Analysen traten im Vergleich von Frauen und Männern in beiden Bildungsgruppen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten auf (*Hypothese A8a, Hypothese B3a*). Es zeigte sich zwar in drei von vier Dimensionen entsprechend *Hypothese A8b* eine höhere Heterogenität der Ausprägungen unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9, aber unter den Abgänger/innen nach Klasse 10 trat entgegen *Hypothese B3b* keine deutlich höhere Heterogenität bei Frauen im Vergleich zu Männern auf. Letzteres bedeutet auch, dass ausgeschlossen werden kann, dass eine höhere Heterogenität in Bezug auf kognitive

Fähigkeiten eine Ursache für eine höhere Bedeutung des mittleren Schulabschlusses für die Ausbildungschancen bei Frauen im Vergleich zu Männern darstellt.

Bezüglich der *non-kognitiven Fähigkeiten* wurde angenommen, dass Frauen in beiden Bildungsgruppen bessere Arbeits- und Sozialverhaltensnoten und eine höhere Homogenität aufweisen, da sie ein anderes Spannungsmanagement als Männer aufweisen und weniger mit Rebellion und auffälligem Verhalten, sondern eher mit innerem Rückzug auf Identitätsbedrohungen in der Schule reagieren. Entsprechend der Erwartung zeigen sich in beiden Bildungsgruppen eine signifikant bessere Kopfnote (*Hypothese A9a* und *Hypothese B4a*). Unter den Abgänger/innen nach Klasse 9 weisen Frauen im Vergleich zu Männern hier auch eine höhere Homogenität auf. Dies entspricht *Hypothese A9b*. Unter den Abgänger/innen nach Klasse 10 trifft dies entgegen *Hypothese B4b* nicht zu.

In Bezug auf die *Persönlichkeitseigenschaften* wurden ähnliche Geschlechterunterschiede in den Ausprägungen wie bei den Bildungserfolgen und kognitiven Fähigkeiten erwartet, da aus empirischen Analysen Zusammenhänge zwischen Bildungserfolgen und bestimmten Persönlichkeitsdimensionen bekannt waren. Die Ergebnisse variieren stark nach der betrachteten Dimension und stimmen auch nicht systematisch mit den Befunden zu den Bildungserfolgen und kognitiven Fähigkeiten überein. Auffällig ist, dass in beiden Bildungsgruppen Frauen im Vergleich zu Männern signifikant günstigere Ausprägungen in den Dimensionen Verträglichkeit und Selbstwirksamkeit aufweisen (entsprechend den *Hypothesen A10a*) und signifikant ungünstigere Neurotizismus-Werte (entgegen *Hypothese B5a*). In Hinblick auf die Gewissenhaftigkeit zeigen sich in beiden Bildungsgruppen keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen (entgegen *Hypothese A10* und *Hypothese B5b*).

In Hinblick auf die *sozialen Netzwerkressourcen* wurden geringere soziale Netzwerkressourcen und eine höhere Homogenität in beiden Bildungsgruppen erwartet. Dies geschah vor dem Hintergrund der kleineren Gruppe von Frauen, die insgesamt die Hauptschule besucht, und der Relevanz der sozialen Herkunft für Bildungsentscheidungen. Es zeigen sich in den Bildungsgruppen in jeweils einer Dimension signifikant schwächere Netzwerkressourcen der Frauen (*Hypothese A11a*, *Hypothese B6a*), sie weisen jedoch im Vergleich zu Männern in beiden Bildungsgruppen keine höhere Homogenität auf (*Hypothese A11b*, *Hypothese B6b*).

Die Ergebnisse der Analysen zu den Geschlechterunterschieden lassen sich wie folgt zusammenfassen. Insgesamt unterschieden sich die Geschlechterunterschiede, die zwischen Frauen und Männern an der Hauptschule in Hinblick auf Bildungserfolge, kognitive Fähigkeiten, non-kognitiven Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften bestehen, zwischen den Schulabgangsgruppen kaum. Sie sind somit wenig von der Entscheidung zum weiteren Schulbesuch

beeinflusst. Bei den non-kognitiven Fähigkeiten weisen Frauen günstigere Noten auf als Männer, bei den Persönlichkeitseigenschaften sind in beiden Bildungsgruppen die gleichen Dimensionen günstig oder ungünstig ausgeprägt, bei den Netzwerkressourcen zeigt sich in mindestens einem Merkmal bei Frauen eine ungünstigere Ausprägung. In Bezug auf den Leistungsdurchschnitt in den Noten weisen Frauen tendenziell günstigere Ausprägungen auf, allerdings ist dieser Unterschied unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 nicht signifikant.

Tabelle 19: Zusammenfassung der empirischen Befunde zu den Hypothesen zu Geschlecht und Kompositionen

| Hypothese/Annahme | Stützen die empirischen Befunde die Hypothese/Annahme? | | |
|---|--|--------------------------|--|
| | In der Gruppe der Frauen | In der Gruppe der Männer | Bei Hypothesen zu Unterschieden zwischen Frauen und Männern ¹ |
| <i>Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten</i> | | | |
| HA8a: Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sind Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern <i>positiver</i> . | | | Nein |
| HA8b: Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sind Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern <i>heterogener</i> . | | | Ja |
| HB3a: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern <i>negativer</i> . | | | Nein |
| HB3b: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Bildungserfolge und kognitive Fähigkeiten bei Frauen im Vergleich zu Männern <i>heterogener</i> . | | | Nein |
| <i>Non-Kognitive Fähigkeiten</i> | | | |
| HA9a: In der Gruppe der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 weisen Frauen im Vergleich zu Männern <i>bessere</i> Arbeits- und Sozialverhaltensnoten auf. | | | Teils |
| HA9b: In der Gruppe der Schulabgänger/innen weisen Frauen im Vergleich zu Männern <i>homogenere</i> Arbeits- und Sozialverhaltensnoten auf. | | | Ja |
| HB4a: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Arbeits- und Sozialverhaltensnoten bei den Frauen im Vergleich zu den Männern <i>positiver</i> . | | | Ja |
| HB4b: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Arbeits- und Sozialverhaltensnoten bei den Frauen im Vergleich zu den Männern <i>homogener</i> . | | | Nein |

¹ Wenn mehr als zwei Operationalisierungen einer Dimension untersucht werden, gelten die folgenden Regeln. Trifft die Hypothese auf mehr als eine Dimension aber nicht auf alle Dimension zu, gilt die Hypothese als teilweise bestätigt. Trifft die Hypothese auf alle bis auf eine Dimension zu, gilt die Hypothese als bestätigt.

Fortsetzung von Tabelle 9 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle 19: Zusammenfassung der empirischen Befunde zu den Hypothesen zu Geschlecht und Kompositionen

| Hypothese/Annahme | Stützen die empirischen Befunde die Hypothese/Annahme? | | |
|--|--|--------------------------|--|
| | In der Gruppe der Frauen | In der Gruppe der Männer | Bei Hypothesen zu Unterschieden zwischen Frauen und Männern ¹ |
| <i>Persönlichkeitseigenschaften</i> | | | |
| HA10a: Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sind Persönlichkeitseigenschaften bei den Frauen im Vergleich zu den Männern <i>günstiger</i> . | | | Teils |
| HA10b: Unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 sind Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen im Vergleich zu Männern <i>heterogener</i> . | | | Teils |
| HB5a: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen im Vergleich zu Männern <i>ungünstiger</i> . | | | Nein |
| HB5b: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Persönlichkeitseigenschaften bei Frauen im Vergleich zu Männern <i>heterogener</i> . | | | Nein |
| <i>Soziale Netzwerkressourcen</i> | | | |
| HA11a: In der Gruppe der Schulabgänger/innen sind Frauen im Vergleich zu Männern in Netzwerke mit <i>geringeren</i> sozialen Ressourcen eingebunden. | | | Teils |
| HA11b: In der Gruppe der Schulabgänger/innen sind Frauen im Vergleich zu Männern bezüglich der sozialen Netzwerkressourcen <i>homogener</i> . | | | Nein |
| HB6a: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Frauen im Vergleich zu Männern in Netzwerke mit <i>geringeren</i> sozialen Ressourcen eingebunden. | | | Teils |
| HB6b: Unter den Abgänger/innen nach der 10. Klasse sind Frauen im Vergleich zu Männern bezüglich der sozialen Netzwerkressourcen <i>homogener</i> . | | | Nein |
| <i>Annahme B1: Die sozialen Netzwerkressourcen von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss an der Hauptschule unterscheiden sich kaum von den sozialen Netzwerkressourcen von Jugendlichen, die den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erreichen.</i> | Ja | Ja | |

¹ Wenn mehr als zwei Operationalisierungen einer Dimension untersucht werden, gelten die folgenden Regeln. Trifft die Hypothese auf mehr als eine Dimension aber nicht auf alle Dimension zu, gilt die Hypothese als teilweise bestätigt. Trifft die Hypothese auf alle bis auf eine Dimension zu, gilt die Hypothese als bestätigt.

Bei den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 ist die günstigste Ausprägung bei Frauen etwas stärker besetzt als bei Männern. Unter den Schulabgänger/-innen nach Klasse 10 weisen Frauen seltener als Männer die ungünstigste Kategorie auf. Hier kommt es also eher zu Verschiebungen als zu entstehenden oder verschwindenden Unterschieden zwischen den Bildungsgruppen.

Entsprechend *Annahme B1*, nach der sich die sozialen Netzwerkressourcen von Jugendlichen mit mittlerem Abschluss an der Hauptschule kaum von sozialen Netzwerkressourcen von Jugendlichen, die den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erreichen, unterscheiden, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der sozialen Netzwerkressourcen zwischen den Bildungsgruppen innerhalb derjenigen Jugendlichen, die eine Ausbildung begonnen haben. Diese Jugendlichen mit Ausbildung sind ausschlaggebend für die Analysen zum Zugang zu unterschiedlichen Ausbildungssegmenten.

Mittlerer Abschluss an der Hauptschule und Ausbildungschancen

Die verwendeten Daten des SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013 zu niedersächsischen Jugendlichen sind zwar nicht repräsentativ, jedoch lässt sich exemplarisch zeigen, wie Benachteiligungsmechanismen geschlechtsabhängig wirken können und welche Rolle der Schulform als Signal beim Übergang von der Hauptschule in die Ausbildung vor dem Hintergrund geschlechtssegregierter Ausbildungs- und Arbeitsmärkte zukommen kann.

Mit der Untersuchung der Rolle des Schulpraktikums sollte hervorgehoben werden, dass es potentiell andere Signale als den Schulabschluss gibt, anhand derer die Produktivität von Jugendlichen eingeschätzt werden kann. Den Ergebnissen dieser Analyse nach bringt allerdings das normale Schulpraktikum, das meist von kurzer Dauer und eher auf berufliche Orientierung als auf den Verbleib im Betrieb ausgerichtet ist, weder für Frauen noch für Männer eine Verbesserung des Übergangs in das mittlere Segment mit sich und mildert somit keine Benachteiligungsprozesse ab. Dieser Befund widerspricht der *Hypothese B7*. Dies schließt nicht aus, dass es auch beim Zugang zum mittleren Ausbildungssegment auf die Qualität und Dauer von Praktika ankommen könnte, wie Solga und Kohlrausch (2013) für den Übergang in Ausbildung bei Hauptschulabgänger/innen nach der 9. Klasse zeigen. Übliche Schulpraktika mögen die Berufskenntnisse von Jugendliche erhöhen. Die Entdeckung von Potentialen und der Abbau von Benachteiligungsprozessen gelingen mit den Schulpraktika im untersuchten Sample nicht.

Entgegen *Annahme B2* verbessern sich die kurzfristigen Ausbildungschancen mit dem Erwerb des mittleren Abschlusses für Frauen und Männer, die nach der 10. Klasse die Hauptschule mit Schulabschluss verlassen, nicht signifikant. Durchschnittlich zu jedem Beginn eines Ausbildungsjahres geht sowohl die Mehrheit der Hauptschüler/innen mit Hauptschulabschluss als auch die Mehrheit derjenigen mit mittlerem Abschluss nicht in Ausbildung über, wenn man kurzfristige Übergänge innerhalb der ersten 16 Monate nach Verlassen der Schule betrachtet. Dieses Ergebnis mag zunächst überraschen, denn in anderen empirischen Untersuchungen, in denen nicht nach Schulform unterschieden wird und die auch Jugendliche, die ihren mittleren

Abschluss an der Hauptschule erworben haben einschließen, verbessert der mittlere Abschluss durchaus die Chancen, eine Ausbildung zu beginnen (Beicht & Ulrich, 2008; Eberhard, et al., 2013; Protsch, 2014). Nun könnte die Schlussfolgerung naheliegen, dass der mittlere Abschluss an der Hauptschule kein positives Signal bzw. Einschlusskriterium bei Personalentscheidungen darstellt. Dem widersprechen aber die Befunde dieser Arbeit zur Bedeutung des mittleren Abschlusses für den Zugang zum mittleren Ausbildungssegment, die im Weiteren zusammengefasst werden. Eine mögliche Erklärung ist jedoch, dass Jugendliche, die nach der 9. Klasse ihren Hauptschulabschluss erreichen, in die Analyse dieser Arbeit nicht mit eingehen, sondern nur Jugendliche, die nach Klasse 10 ihren Schulabschluss erreichen.⁸⁸

Die Ergebnisse zum Einfluss des mittleren Abschlusses auf die Chance, eine Ausbildung im mittleren Segment statt im unteren Segment aufzunehmen unterscheiden sich nach Geschlecht. Der mittlere Abschluss, der an der Hauptschule erworben wird, verbessert die Ausbildungschancen von Frauen deutlich, wenn es darum geht, im mittleren Ausbildungssegment statt im unteren Ausbildungssegment eine Ausbildung zu beginnen. Hier wird der mittlere Abschluss als positives Signal im Vergleich zum Hauptschulabschluss wirksam, wie mit *Hypothese B8* erwartet. Bei den Männern zeigt sich zwar, wenn keine weiteren Einflussfaktoren berücksichtigt werden, ein signifikanter Einfluss des mittleren Abschlusses, aber der Einfluss erweist sich als nicht signifikant, sobald weitere Faktoren einbezogen werden. Der Schulabschluss hängt somit bei Männern mit anderen Merkmalen, wie der Mathematiknote und der Arbeitsverhaltensnote, zusammen. Für Männer konnte *Hypothese B8* somit nicht bestätigt werden. Dies deutet darauf hin, dass die Mathematik-, die Arbeitsverhaltensnote und der mittlere Abschluss für Betriebe ein Indikatoren-Set für ausbildungsrelevante Fähigkeiten darstellen und das Zertifikat des mittleren Abschlusses nicht allein als Signal steht.

Mit *Hypothese B9a* wurde erwartet, dass das Zertifikat des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule, die Ausbildungschancen im mittleren Segment für Frauen stärker als für Männer verbessert. Einschränkend sei angemerkt, dass bei der Hypothesentestung nur zwei weitere Einflussfaktoren berücksichtigt wurden: der Berufswunsch und die Projektteilnahme. Die empirischen Befunde stützen diese Hypothese. Des Weiteren zeigt sich unter Berücksichtigung

⁸⁸ Der kurzfristig ausbleibende Einfluss des mittleren Abschlusses ist nicht darauf zurückzuführen, dass Jugendliche mit mittlerem Abschluss häufiger einen Beruf im mittleren Ausbildungssegment anstreben würden und deshalb längere Wartezeiten für den Übergang in den Beruf auf sich nehmen. Bei Frauen geht zwar der mittlere Abschluss im Vergleich zum Hauptschulabschluss mit einem höheren Anteil von Berufswünschen im mittleren bis oberen Segment einher, aber der Wunsch nach einer Ausbildung im mittleren bis oberen Ausbildungssegment im Vergleich zum Wunsch nach einer Ausbildung im unteren Ausbildungssegment führt nicht zu einer geringeren Ausbildungswahrscheinlichkeit.

von Berufswunsch und Projektteilnahme, dass dies auch für Berufe im dualen mittleren Ausbildungssegment gilt. Es sind somit wahrscheinlich nicht nur die formalen schulischen Voraussetzungen im Schulberufssystem, die den mittleren Abschluss für Frauen besonders relevant werden lassen. Auch im dualen mittleren Ausbildungssegment geht der mittlere Abschluss mit einer deutlichen Verbesserung der Ausbildungschancen von Frauen einher. Dies wurde mit *Hypothese B9b* formuliert. Die Ausbildungsberufe im mittleren Segment, die jeweils von Frauen und von Männern begonnenen werden, scheinen sich zu unterscheiden. Die Ausbildungsberufe von Frauen sind vergleichsweise offener für Jugendliche, die die Schulform Hauptschule besucht und dort einen mittleren Abschluss erworben haben. Dies gilt auch für das mittlere Segment der Ausbildungen im dualen System.

Tabelle 20: Zusammenfassung der Befunde zu den Hypothesen zu mittlerem Abschluss und den kurzfristigen Übergängen in Ausbildung und in Ausbildungssegmente

| Hypothese | Stützen die empirischen Befunde die Hypothese? | | |
|--|--|--------------------------|---|
| | In der Gruppe der Frauen | In der Gruppe der Männer | Bei Hypothesen zu Unterschieden zwischen Frauen und Männern |
| HB7: Ein Schulpraktikum im gewünschten Beruf im mittleren oder oberen Segment erhöht c.p die Chance auf eine Ausbildung im mittleren Segment. | Nein | Nein | |
| Annahme B2: Unter den Schulabgänger/innen der 10. Klasse verbessert der mittlere Schulabschluss, der an der Hauptschule erworben wurde, im Vergleich zum Hauptschulabschluss, c.p die Chance auf eine <i>Ausbildung insgesamt</i> . | Nein | Nein | |
| HB8: Unter den Schulabgänger/innen der 10. Klasse verbessert der mittlere Schulabschluss, der an der Hauptschule erworben wurde, im Vergleich zum Hauptschulabschluss, c.p. die Chance auf eine Ausbildung im <i>mittleren Segment</i> . | Ja | Nein | |
| HB9a: Der Einfluss eines an der Hauptschule erworbenen mittleren Abschlusses auf die Chance auf eine Ausbildung im <i>mittleren Segment</i> ist c.p in der Gruppe der <i>Frauen</i> größer als in der Gruppe der <i>Männer</i> . | | | (Ja) ¹ |
| HB9b: Der Einfluss eines an der Hauptschule erworbenen mittleren Abschlusses (im Vergleich zum Hauptschulabschluss) auf die Chance auf eine Ausbildung im <i>dualen mittleren Segment</i> statt im <i>unteren Segment</i> ist c.p in der Gruppe der <i>Frauen</i> größer als in der Gruppe der <i>Männer</i> . | | | (Ja) ¹ |

1 Wegen geringer Fallzahlen können nur die Kontrollvariablen Berufswunsch und Projektteilnahme berücksichtigt werden.
 2 Wegen geringer Fallzahlen in der Gruppe der Frauen, die einen Hauptschulabschluss aufweisen und gleichzeitig einen Berufswunsch im unteren Segment haben, kann die Hypothese nicht geprüft werden.

4 Fazit

Wenn es um Geschlechterungleichheiten beim Bildungserwerb geht, richtet sich der Blick der öffentlichen Diskussion häufig auf den insgesamt höheren Bildungserfolg von Frauen. Weniger Beachtung findet die Tatsache, dass Frauen mit Hauptschulabschluss im Vergleich zu Männern mit gleichem Schulabschluss heute immer noch zu geringeren Anteilen direkt nach der Schule eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung beginnen. Die ohnehin sehr geringen Ausbildungschancen sowohl von Frauen als auch von Männern im unteren Bildungssegment sind sowohl angesichts der hohen Bedeutung, die einer beruflichen Ausbildung in Deutschland für die Erwerbschancen zukommt, als auch angesichts der Engpässe bei der Rekrutierung von Auszubildenden, unbefriedigend. Des Weiteren gehen nicht alle Ausbildungsberufe mit gleichen Beschäftigungschancen einher. Gerade in dem Berufsspektrum, zu dem Frauen mit Hauptschulabschluss noch einen Zugang haben, sind einige duale Berufe mit erhöhten Niedriglohnrisiken verbunden. Die starke Kopplung von sozialer Herkunft, Bildungsabschluss und Erwerbschancen scheint die Berufswahloptionen gerade von Frauen mit geringeren familiären Unterstützungsressourcen auf Berufe zu beschränken, die trotz Ausbildungsabschluss kein existenzsicherndes Einkommen ermöglichen und sie per Bildungszertifikat von attraktiveren Berufen im Schulberufssystem und im dualen System ausschließen. Es stellt sich die Frage, welche beruflichen Aspirationen Frauen im Vergleich zu Männern verfolgen, wenn sie am Ende von Klasse 9 der Hauptschule Entscheidungen treffen müssen. Welche Folgen haben beruflichen Aspirationen für die Planung des Bildungserwerbs? Inwiefern verbessern sich die Ausbildungschancen von Frauen und Männern durch die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule erwerben zu können, d.h. mit der Entkopplung von Schulabschluss und Schulform an der Hauptschule?

In dieser Arbeit werden Erklärungsansätze zu horizontalen und vertikalen Unterschieden zwischen Berufspositionen in geschlechts- und bildungssegmentierten Arbeits- und Ausbildungsmärkten mit Ansätzen zur Erklärung der Benachteiligung von Geringqualifizierten kombiniert. Mit dieser Kombination entsteht ein theoretischer Rahmen für die Analyse des Bildungserwerbs und der Ausbildungschancen von Frauen und Männern am Ende der Hauptschule. Empirisch zeigen sich vor dem Hintergrund von Geschlechterstereotypen und der Geschlechtersegregation des Ausbildungssystems deutliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern in Bezug auf die Bedeutung von beruflichen Aspirationen für Bildungswege. Des

Weiteren hat der Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule für Frauen im Vergleich zu Männern stärkere Konsequenzen für den Zugang zu verschiedenen Ausbildungssegmenten. Es liegt eine unterschiedliche Kopplung von Bildungszertifikaten im unteren Bildungsbereich mit Ausbildungspositionen vor. Zugleich kommen mit dem Fokus auf die besondere Situation von Frauen im unteren Bildungssegment und dem Blick auf vertikale Unterschiede zwischen Ausbildungsberufen innerhalb geschlechtssegregierter Arbeits- und Ausbildungsmärkte soziale Unterschiede *zwischen Frauen* in den Blick, die generalisierenden Vorstellungen von *den Frauen* und *den Männern* entgegenlaufen. Insgesamt leistet die Arbeit damit theoretische und empirische Beiträge zur Forschung zu Übergängen von der Schule in die berufliche Ausbildung, zur Genderforschung, zur Bildungssoziologie und zur Soziologie sozialer Ungleichheit.

Im Folgenden werden zunächst die theoretische Argumentation und dabei die konkreten Untersuchungsfragen zusammengefasst und im Anschluss die zentralen empirischen Befunde benannt. Als nächstes erfolgen eine Diskussion der Grenzen der Analyse und ein Ausblick auf offene Forschungsfragen. Mit der Erörterung gesellschaftspolitischer Implikationen schließt die Arbeit.

Zusammenfassung der theoretischen Argumentation

Für die theoretische Argumentation ist das geringe Optionsspektrum von Ausbildungsberufen, welches Frauen mit Hauptschulabschluss für einen direkten Anschluss an die Schule zur Auswahl steht, der zentrale Ausgangspunkt. Um dieses geringe Optionsspektrum zu verstehen, wird zunächst auf Erklärungen auf der Makro-Ebene Bezug genommen. Erstens beeinflussen *Geschlechterstereotype* und *Geschlechtslabel von Berufen* die Berufswünsche von Frauen und Männern in hohem Maße, so dass sie sich vor allem auf Berufe orientieren, die gesellschaftlich als geschlechtsadäquat gelten. Um die Geschlechterungleichheit bezüglich des Übergangs in Ausbildung speziell im unteren Bildungssegment zu verstehen, ist es jedoch notwendig, Berufe mit hohen Frauenanteilen nicht als homogene Einheit zu begreifen. Vertikale Unterschiede in Bezug auf Arbeitsbedingungen und Löhne zwischen Ausbildungsberufen, die von Frauen aufgenommen werden, lassen sich mit dem Ansatz der *Arbeitsmarktsegmentation* (Sengenberger, 1987) und dem Ansatz der *kulturellen Entwertung* (Liebeskind, 2004) erklären. Mit dem Ansatz der Arbeitsmarktsegmentation sind Positionen mit geringer berufsfachlicher Schließung im Jermannsarbeitmarkt von berufsfachlich geschlossenen und betrieblich geschlossenen Positionen zu unterscheiden. Die Analysen zur kulturellen Entwertung von Liebeskind zeigen zudem,

dass bestimmte als „weiblich“ geltende Tätigkeiten wie „Verkaufen“ und „Reinigen“ einer stärkeren kulturellen Entwertung unterliegen als andere als „weiblich“ geltende Tätigkeiten wie „Pflegen“ und „Erziehen“. Für Frauen mit Hauptschulabschluss sind somit bestimmte Ausbildungsberufe im Vergleich zu anderen Berufen zum einen subjektiv attraktiver und zum anderen ermöglichen sie objektiv langfristig eher ein eigenständiges Einkommen. In Anlehnung an Krüger (1991, 1995) wird aus der Perspektive des Lebensverlaufs argumentiert, dass Berufe komplementär *marktzentrierte* und *familienzentrierte Lebensverläufe* herstellen können und die soziale Kategorie Geschlecht reproduzieren.

Das geringe Optionsspektrum von Frauen mit Hauptschulabschluss steht im Widerspruch zu den *Ansprüchen* von Frauen an die Attraktivität der beruflichen Ausbildung. Diese Ansprüche kommen darin zum Ausdruck, dass sich die Hauptschülerinnen mit ihren Berufswünschen nicht vorrangig an Berufen orientieren, die direkt mit dem Hauptschulabschluss erreichbar sind. Sie entsprechen somit nicht vollständig einer Optionslogik im Sinne von „Hauptsache eine Lehrstelle“ (Heinz, et al., 1987). Sie vermeiden damit bewusst oder unbewusst Berufe, die mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Niedriglöhnen einhergehen und somit kein existenzsicherndes Einkommen ermöglichen.

Die Arbeit setzt an diesem Spannungsverhältnis von Optionen im System der beruflichen Bildung und Ansprüchen der jungen Frauen an. Dabei werden Benachteiligungsmechanismen von Geringqualifizierten (Solga, 2005) auf die Situation der Jugendlichen am Ende der Hauptschule übertragen. Vor dem Hintergrund geschlechtssegregierter Ausbildungssysteme und Arbeitsmärkte werden differenzierte Erwartungen für Frauen und Männer zu Zusammenhängen von beruflichen Aspirationen, Bildungswegen und Ausbildungschancen formuliert. Dabei wird diskutiert, ob und inwiefern die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben, den Zugang zu mittleren Ausbildungssegment erhöhen sollte.

Berufliche Selbstselektion auf ein unteres Ausbildungssegment sollte bei Frauen seltener als bei Männern auftreten. Unterschiedliche berufliche Aspirationen sollten zu einer unterschiedlichen Selbstselektion in Bildungswege führen. Es wird erwartet, dass die häufigere Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem statt im dualen System mit geringeren Ausbildungsübergängen einhergehen, da Frauen in höherem Ausmaß Umwege zur Verbesserung des Schulabschlusses in Kauf nehmen könnten.

Die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule erwerben zu können, sollte in Hinblick auf den Mechanismus der beruflichen Selbstselektion den Zugang zum mittleren Aus-

bildungssegment verbessern, da mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses auch eine stärkere Orientierung auf ein der Identität adäquates und nun besser erreichbares Ausbildungssegment einsetzen sollte.

Aus unterschiedlichen Bildungswegen von Frauen und Männern könnten *Kompositionsunterschiede* zwischen Frauen und Männern in den verschiedenen Bildungsgruppen der Schulabgänger/innen in Bezug auf kognitive und non-kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften sowie familiäre Unterstützungsressourcen resultieren. Geringere Ressourcen können geringere Positionierungen in Bewerber-/innenketten und somit eine stärkere Betroffenheit von *Verdrängung* nach sich ziehen. Des Weiteren würde eine geringere Ausstattung sozialer Netzwerke eine schwächere Arbeitsmarktanbindung und somit eine stärkere *soziale Verarmung* implizieren.

Die Möglichkeit, an der Hauptschule einen mittleren Schulabschluss zu erreichen, sollte bei der Relevanz von sozialen Netzwerken für den Zugang zu Ausbildung und somit bei Betroffenheit von *sozialer Verarmung* nur zu einer sehr begrenzten Verbesserung der Situation von Hauptschüler/innen führen. Die Ressourcen der Eltern und der sozialen Verkehrskreise würden sich durch den Erwerb des mittleren Schulabschlusses kaum verändern.

In Bezug auf die Betroffenheit von *Verdrängung* ist zu erwarten, dass das Signal eines mittleren Abschlusses an der Hauptschule die Positionierung in der Bewerber-/innenkette verbessert. Von *Diskreditierung* sollten Frauen und Männer unterschiedlich betroffen sein. Für Frauen wird erwartet, dass die formale Zugangsvoraussetzung des mittleren Schulabschlusses im Schulberufssystem, die Jugendliche ohne mittleren Schulabschluss streng ausschließt, mit einer hohen Offenheit gegenüber Jugendlichen, die den mittleren Schulabschluss erreichen, einhergeht. Bei Männern wird erwartet, dass bereits der Besuch der Schulform Hauptschule zum Ausschluss von vielen Berufen im mittleren Ausbildungssegment führt. Dies würde bedeuten, dass auch der Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule die Ausbildungschancen in diesem Segment nicht verbessert.

Bei Frauen im Vergleich zu Männern tritt eine geringere berufliche Selbstselektion in Berufe im unteren Ausbildungssegment auf

Die empirischen Analysen basieren zum einen auf den Daten des SOFI-Hauptschul-Panel 2007-2013 und zum anderen auf der BIBB-Übergangsstudie. Im Rahmen des SOFI-Hauptschulpanels wurden niedersächsische Hauptschüler/innen befragt. Für die unterschiedlichen Teilfragen der Arbeit wurde zum einen ein Sample der Abgänger/innen nach Klasse 9 und ein Sample

der Abgänger/innen nach Klasse 10 gebildet. In Ergänzung der Daten wurden anhand des Mikrozensus 2009 die Anteile von Erwerbstätigen mit bestimmter schulischer Vorbildung je Beruf und damit Ausbildungssegmente ermittelt und die Ausbildungssegmente den Berufswünschen zugespielt. Die BIBB-Übergangsstudie 2006 ist eine für das gesamte Bundesgebiet repräsentative Befragung. Das Sample umfasst Jugendliche, die beim ersten Verlassen einer Schule einen Hauptschulabschluss erreicht haben. Dabei wird nicht unterschieden, in welcher Klasse der Schulabschluss erreicht wurde. Als Indikator für die Orientierung auf unterschiedliche Ausbildungssegmente wurde hier die Suche nach Ausbildungen im dualen oder im Schulberufssystem herangezogen.

Die deskriptiven Analysen auf Basis des SOFI-Hauptschulpanels zeigen, dass sich Frauen im Vergleich zu Männern deutlich seltener auf das Segment von Ausbildungsberufen, das direkt mit dem mittleren Schulabschluss erreichbar ist, orientieren. Diese geringere berufliche Selbstselektion auf ein unteres Ausbildungssegment zeigt sich in der Gruppe aller Schüler/innen in Klasse 9. Sie tritt auch unter den Schulabgänger/innen nach Klasse 9 auf, also denjenigen, die sich entscheiden, keinen weiteren Schulabschluss innerhalb der allgemeinbildenden Schule zu erwerben und somit ungünstige Voraussetzungen für den Zugang in das mittlere und obere Ausbildungssegment aufweisen. Die höhere berufliche Selbstselektion zeigt sich auch in der Gruppe der Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss, in der Männer und Frauen günstigere schulische Voraussetzungen für den Zugang zum mittleren und oberen Ausbildungssegment aufweisen.

Mit der BIBB-Übergangsstudie erfolgt die Analyse zu der Suche nach Ausbildungen im dualen System oder im Schulberufssystem. Genutzt werden hier multinomiale logistische Regressionen, um zu berücksichtigen, dass auch weitere Merkmale zwischen Frauen und Männern differieren können, die sich möglicherweise auch hinsichtlich der Suche nach Ausbildungen im dualen und im Schulberufssystem unterscheiden. Die Ergebnisse belegen auch für Jugendliche, die lediglich einen Hauptschulabschluss aufweisen und somit keinen direkten Zugang zu den meisten Berufen des Schulberufssystems haben, einen deutlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern: Frauen suchen häufiger als Männer ausschließlich nach Ausbildungen im Schulberufssystem.

Die Befunde bestätigen die ersten Ergebnisse zum Zusammenhang von Geschlecht und beruflicher Aspiration von Dombrowski (2015) auf anderer Datenbasis und in verschiedenen Bildungsgruppen. Ausbildungsberufe im unteren Ausbildungssegment kommen offenbar für Frauen deutlich weniger als Berufswünsche in Frage, als dies für Männer der Fall ist.

Unter den Männern, die nach Klasse 10 die Schule verlassen, führt der Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule nicht zu einer Verringerung der beruflichen Selbstselektion auf ein unteres Ausbildungssegment.

Der Zusammenhang zwischen Bildung und beruflicher Selbstselektion wird deskriptiv anhand des SOFI-Hauptschulpanels untersucht. In Bezug auf die Einschätzung der Option den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben, zeigt sich entgegen der Erwartung, dass sich mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses die berufliche Selbstselektion auf ein unteres Segment von Ausbildungsberufen nicht verringert, wenn man Jugendliche mit mittlerem Abschluss mit Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 vergleicht. Jugendliche in beiden Bildungsgruppen weisen in ihren Berufswünschen keine unterschiedlichen Aspirationsniveaus auf. Eine Veränderung der beruflichen Selbstselektion tritt nicht auf und kann damit nicht zu einer Verbesserung der Chancen auf eine Ausbildung im mittleren bis oberen statt des unteren Ausbildungssegments beitragen.

Die gleichen beruflichen Aspirationen in Bezug auf Ausbildungssegmente gehen bei Frauen und Männern mit unterschiedlichen Bildungswegen einher

Anhand der SOFI-Hauptschul-Panels (Sample I) erfolgen die Analysen zu der Frage, welche Rolle berufliche Aspirationen für die Planung von Bildungswegen haben. Es zeigt sich, dass ein Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment im Vergleich zu einem Berufswunsch im unteren Segment die Wahrscheinlichkeit erhöht, einen weiteren Besuch der allgemeinbildenden Schule zu planen. Bei den verwendeten multinomialen logistischen Regressionen wurden auch Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten berücksichtigt. Der Einfluss der Aspirationsniveaus des Berufswunsches auf die Bildungsplanung ist ein neues empirisches Ergebnis. In der Literatur hat die Berufsorientierung als Motivationsquelle für die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch bzw. Bildungsstrategien bei Hauptschüler/innen bisher keine Rolle gespielt. Schuchart (2009) konstatiert bei Hauptschüler/innen in der 8. Klasse, dass Jungen eher glauben, dass ein mittlerer Abschluss das Arbeitslosigkeitsrisiko senken und zu einem höheren Einkommen führen kann. Diese Überzeugung spiegelte sich jedoch nicht in einer höheren Abschlussabsicht wieder. Es drückt sich auch ein gewisses Kenntnis des Anforderungsniveaus in den Berufswünschen bei Hauptschüler/innen am Ende der 9. Klasse darin aus, dass das Qualifikationsniveau in den gewünschten Berufen eine Rolle für die Planung des weiteren Bildungswegs

spielt. Gleichwohl ist festzuhalten, dass die Anpassung des Gesamtmodells an die Daten eher niedrig ist.⁸⁹

Frauen weisen also höhere berufliche Aspirationen auf als Männer. Der Zusammenhang von höheren beruflichen Aspirationen und Bildungsplänen gilt sowohl in der Gruppe der Frauen als auch in der Gruppe der Männer. Dennoch kommt es in der Folge bei Frauen im Vergleich zu Männern nicht zu einer häufigeren Planung eines weiteren Schulbesuchs. Dies liegt daran, dass die Zusammenhänge zwischen beruflichen Aspirationen und Bildungsplanung bei Frauen und Männern unterschiedlich ausfallen, wie anhand eines Interaktionseffektes festzustellen ist. Bei einem Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment beabsichtigen Frauen häufiger als Männer, eine Berufsvorbereitung zu besuchen. Bei einem Berufswunsch im unteren Segment streben Frauen häufiger als Männer den direkten Beginn einer Ausbildung an. Der Befund, nach dem Frauen häufiger den Besuch einer Berufsvorbereitung planen, wenn sie einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment anstreben, wirft die Frage nach ihren Motiven auf. Es könnte sein, dass Hauptschülerinnen mit dem Besuch von Berufsvorbereitungen eine Verbesserung der Voraussetzungen für ihren Wunschberuf anstreben. Die Ergebnisse dieser Analysen verweisen auf ein hohes Interesse von Hauptschülerinnen an Ausbildungsberufen in mittleren bis oberen Ausbildungssegment und auf ein hohes, wenn auch nicht unbegrenztes, Motivationspotenzial von Berufswünschen für die weitere Bildungsplanung.

Die Analysen zu den Übergangschancen bei unterschiedlichen Suchrichtungen erfolgen anhand der BIBB-Übergangsstudie unter Verwendung von diskreten Ereignisanalysen mit 3 Zeitpunkten, die 3 Ausbildungsbeginn-Jahre widerspiegeln. Zunächst zeigte sich, wie in anderen empirischen Analysen auch, dass Frauen im Vergleich zu Männern bei der Suche nach dualer Ausbildung seltener erfolgreich sind. Eine häufige Interpretation ist, dass in den Berufen, auf die sich Frauen bewerben, die Konkurrenz größer ist als in den Berufen, auf die sich Männer bewerben. Beicht und Walden (2014) können diese Interpretation nachweisen, indem sie die Konkurrenzsituation in den Bewerbungsberufen berücksichtigen. Sie untersuchen allerdings Jugendliche mit verschiedenen Schulabschlüssen und nicht dezidiert Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Eine weitere Interpretation wäre, dass sich Frauen im Vergleich zu Männern zu höherem Anteil auf Berufe im dualen System bewerben, die von Jugendlichen mit mittlerem

⁸⁹ Auch Fend (2006), der die Entscheidung für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule untersucht, erreicht nur eine niedrige Anpassung des Modells an die Daten.

Schulabschluss nachgefragt werden. Dies konnte jedoch anhand der Datenbasis nicht untersucht werden, da die Berufswünsche und Bewerbungsberufe in dieser Retrospektiverhebung nicht vorliegen.

Ein weiteres Ergebnis, das bisher nicht multivariat belegt wurde, ist, dass sich die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Suchrichtungen unterscheiden. Wenn Jugendliche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem und nicht nach einer Ausbildung im dualen System suchen, dann geht dies vergleichsweise seltener mit einem tatsächlichen Übergang in Ausbildung einher. Diese Unterschiede zwischen Suchrichtungen tragen zur Erklärung von Geschlechterungleichheit bei. Eine Ursache für die geringeren direkten Übergänge in Ausbildung bei der Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem, könnte darin liegen, dass diese Jugendlichen häufiger versuchen, einen mittleren Abschluss in berufsvorbereitenden Bildungsgängen zu erreichen.

Unterschiede in den Kompositionen zwischen Frauen und Männern nach Klasse 10 sind nicht auf die unterschiedlichen Bildungswege nach Klasse 9 zurückzuführen

Unter den Jugendlichen in Klasse 10 weisen Frauen im Vergleich zu Männern zwar einen günstigeren Leistungsdurchschnitt auf, aber keine höhere Heterogenität. Es zeigen sich signifikant günstigere Ausprägungen der non-kognitiven Fähigkeiten, günstigere Werte für Verträglichkeit und Selbstwirksamkeit, aber höhere und somit ungünstigere Ausprägungen von Neurotizismus. Die Eltern der Frauen sind in geringerem Maße an das Erwerbssystem angebunden, somit weisen sie im Vergleich zu Männern geringere soziale Netzwerkressourcen auf. Die Befunde zu den Unterschieden in den Kompositionen der Jugendlichen, die nach Klasse 9 die Schule verlassen, sind sehr ähnlich. Dies bedeutet, dass sich Geschlechterunterschiede in Bezug auf die genannten Kompositionen nicht durch die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch nach Klasse 9 erklären lassen. In Bezug auf soziale Netzwerkressourcen ist jedoch anzunehmen, dass die Entscheidung für die Hauptschule, die von sozialer Herkunft beeinflusst ist und bei Frauen im Vergleich zu Männern seltener getroffen wird, eine Rolle spielt.

In Bezug auf Untersuchungen zur geschlechtsabhängigen Rolle des mittleren Schulabschlusses beim Zugang zu beruflicher Bildung zeigt sich für Schulabgänger/innen nach Klasse 10, dass Frauen keine heterogeneren Verteilungen in den Bildungserfolgen und kognitiven Fähigkeiten aufweisen. Unterschiede im Einfluss des mittleren Abschlusses können somit nicht durch eine höhere Heterogenität in der Gruppe der Frauen verursacht sein.

Die Option, an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, ändert kaum etwas an der Betroffenheit von sozialer Verarmung

Jugendliche an der Hauptschule sind von sozialer Verarmung betroffen. Es wurde daher erwartet, dass die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben, die Zugangschancen zu attraktiveren Ausbildungssegmenten nicht in hohem Umfang verbessert. Bei den Männern zeigen sich bezüglich der sozialen Netzwerkressourcen, die anhand der Erwerbstätigkeit der Eltern und des Bildungsabschlusses der Eltern gemessen wurden, keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss. Bei den Frauen zeigte sich in der Gruppe aller Schüler/innen, die die Schule verlassen haben (unabhängig davon, ob sie in eine Ausbildung mündeten), deutliche Unterschiede in Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Eltern zwischen den Bildungsgruppen. Allerdings blieb auch bei Frauen mit mittlerem Abschluss der Anteil der Frauen, in denen mindestens ein Elternteil einer Erwerbstätigkeit in Vollzeit nachging, unterhalb des Anteils der Männer mit mittlerem Schulabschluss. Somit bleibt die soziale Komposition insgesamt unterhalb eines bestimmten Niveaus. In Bezug auf die Anbindung an den Arbeitsmarkt und die Betroffenheit von sozialer Verarmung stellt die Option, an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, keine wesentliche Situationsverbesserung dar.

Frauen werden seltener als Männer auf Basis der besuchten Schulform durch Mechanismen der Fremdselektion vom mittleren Ausbildungssegment ausgeschlossen. Sie profitieren stärker als Männer von der Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben.

Auch in der empirischen Analyse zu dem Einfluss des mittleren Schulabschlusses auf den Zugang zu attraktiveren Ausbildungssegmenten wird das SOFI-Hauptschul-Panel 2007-2013 genutzt. Es werden diejenigen Jugendlichen ausgewählt, die die 10. Klasse mit dem Hauptschulabschluss-Sekundarabschluss I oder mit einem mittleren Abschluss verlassen haben. Es kommen multivariate logistische Regressionen zur Anwendung. Dabei wird gezeigt, dass in Hinblick auf die interessierenden Variablen Selektionsverzerrungen, die durch die Selektion in Ausbildung auftreten könnten, in den Untersuchungen zum Übergang in das mittlere bis obere Segment keine Rolle spielen. Entgegen der theoretischen Erwartung verbessert der mittlere Abschluss an der Hauptschule den insgesamt geringen Zugang von Hauptschüler/innen zu beruflicher Ausbildung nicht, wenn man Übergänge in den ersten zwei Ausbildungsbeginn-Jahren nach Abschluss der 10. Klasse berücksichtigt. Angesichts bisheriger empirischer Untersuchungen überrascht dieses Ergebnis. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass anders als

in früheren Analysen keine Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 9 einbezogen wurden.

Der mittlere Abschluss an der Hauptschule verbessert bei Frauen sehr deutlich den Zugang zu attraktiveren Berufen im mittleren Ausbildungssegment. Der mittlere Abschluss an der Hauptschule ist somit als Signal und als Einschlusskriterium wirksam. Frauen mit diesem mittleren Abschluss werden im Vergleich zu Frauen mit Hauptschulabschluss in geringerem Maße durch Mechanismen der Fremdselektion vom mittleren Ausbildungssegment ausgeschlossen. Der Zugang zum mittleren bis oberen Ausbildungssegments verbessert sich mit dem mittleren Abschluss im Vergleich zum Hauptschulabschluss dabei in hohem Maße. Dies gilt sowohl im Schulberufssystem als auch im dualen System. Wegen dieser starken Chancenverbesserung kann für Frauen konstatiert werden, dass sich *Diskreditierung in mittlerem bis oberem Ausbildungssegment* weniger an der Schulform, sondern eher am Schulabschluss festmacht.

Bei Männern zeigt sich nur dann ein Einfluss des mittleren Abschlusses, wenn Mathematik- und Arbeitsverhaltensnote nicht berücksichtigt werden. Der Schulabschluss hängt mit der Mathematiknote und der Arbeitsverhaltensnote zusammen und hat hier keinen zusätzlichen eigenen Einfluss auf die Ausbildungschancen im mittleren bis oberen Segment. Mathematik- und Arbeitsverhaltensnoten scheinen somit als Signale bei der Positionierung in der Kette der Bewerber/innen bedeutsamer zu sein als der Schulabschluss.

Ob der Unterschied zwischen Frauen und Männern bezüglich der Bedeutung des mittleren Abschlusses statistisch signifikant ist, konnte wegen der geringen Fallzahlen nur unter Berücksichtigung von zwei weiteren Faktoren, dem Berufswunsch und der Projektteilnahme, untersucht werden. Den Ergebnissen zufolge erhöht der mittlere Schulabschluss an der Hauptschule, bei Frauen deutlicher als bei Männern, den Zugang zu attraktiveren Ausbildungen. Die Koppelung zwischen einerseits Bildungszertifikaten und andererseits Segmenten des Ausbildungssystems, stellt sich somit für Frauen und Männer unterschiedlich dar.

Selbst dann, wenn nur der Übergang in das *duale* mittlere Segment untersucht wird, zeigt sich eine größere Bedeutung des mittleren Abschlusses für Frauen im Vergleich zu Männern. Das mittlere Segment, in das Frauen münden, ist im Vergleich zum mittleren Segment, in das Männern münden, insgesamt offener gegenüber Jugendlichen, die einen mittleren Abschluss an der Hauptschule erworben haben. Die geringere Verbesserung der Zugangschancen der Männer könnte auf einem im Vergleich zu Frauen stärkeren Ausschluss vom mittleren bis oberen Segment durch Verdrängung zurückzuführen sein. Es ist aber auch möglich, dass sie auf eine im Vergleich zu Frauen stärkere Diskreditierung anhand der Schulform statt des Schulabschlusses

zurückgeht. Dies ist hier empirisch nicht zu unterscheiden. Ausgeschlossen werden kann allerdings, dass Männer in Berufe mit höheren Schulbildungsniveaus innerhalb des mittleren bis oberen Ausbildungssegments übergehen. Es zeigt sich sogar, dass Frauen häufiger als Männer eine Ausbildung im oberen Segment und in der oberen Mitte des Ausbildungssystems beginnen.

Als ein Signal, das alternativ zum Schulabschluss eine Rolle spielen könnte, wurde die Bedeutung eines normalen Schulpraktikums für den Übergang in das mittlere Ausbildungssegment untersucht. Die Entdeckung von Potentialen, und somit die Umgehung von Benachteiligungsmechanismen, gelingen nicht mit den Schulpraktika, die meist von kurzer Dauer sind und eher auf Berufsorientierung als auf den Übergang in Ausbildung zielen. Bisherige Befunde haben allerdings gezeigt, dass sozialpädagogisch begleitete Langzeitpraktika durchaus den Zugang zu Ausbildung verbessern (Solga & Kohlrausch, 2013).

Grenzen der Analysen und zukünftige Forschungsfragen

Die empirische Analyse zum Zusammenhang von Suchrichtungen und Ausbildungschancen hat für die Gruppe der Hauptschüler/innen gezeigt, dass die Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem im Vergleich zur Suche nach Ausbildungen im dualen System selbst innerhalb der Gruppe der Frauen zu längeren Übergangszeiten führt. Wodurch die längeren Übergangszeiten bei der Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem genau bedingt sind, konnte nicht untersucht werden. Ob vor allem berufsvorbereitende Bildungsgänge mit der Option, den mittleren Abschluss zu erwerben, besucht werden, und ob dieser Besuch tatsächlich zum Erwerb des mittleren Abschlusses führt, bleibt somit eine offene Forschungsfrage. Wenn nur der Erwerb des mittleren Schulabschlusses die Übergangsdauern verlängern würde, dürften diese Schwierigkeiten bei Jugendlichen, die den mittleren Abschluss aufweisen, nicht auftreten. Die Arbeit von Eberhard, et al. (2013) bezieht neben Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auch Jugendliche mit mittlerem Abschluss ein und auch hier zeigt sich, dass Jugendliche, die nach Ausbildungen im Schulberufssystem suchen, geringere Ausbildungswahrscheinlichkeiten aufweisen. Eine weitere Untersuchungsfrage wäre somit, ob die Gründe für diese längeren Übergangszeiten nach Bildungsabschluss differieren und Jugendliche mit mittlerem Abschluss z. B. Vorpraktika ableisten.

Neben den Gründen für die längeren Übergangsdauern könnten in Zukunft anhand quantitativer Längsschnittdaten auch die Folgen näher untersucht werden. Handelt es sich für Jugendliche mit Hauptschulabschluss um erfolgreiche Bildungsentscheidungen mit der Verwirklichung von Berufswünschen oder führen diese Entscheidungen in Sackgassen, die letztlich mit

der Aufgabe von Berufswünschen einhergehen und Frauen eher in hauswirtschaftliche Tätigkeitsfelder ablenken. Letzteres argumentieren zum Beispiel Ostendorf (2009) und Rettke (1988). Bisher liegen in der Literatur z. B. keine Ergebnisse zu der Frage vor, ob die Ausbildung zur Sozialassistentin/zum Sozialassistenten tatsächlich auch zu einem Abschluss der Erzieher/innen-Ausbildung führt. Inzwischen könnte sich der Zugang zu Beschäftigung für Sozialassistenten/-innen verbessert haben, weil versucht wird, über günstigere zusätzliche Arbeitskräfte in Kitas die Versorgungslage in der Kinderbetreuung auszuweiten. Interessant wäre es zu ermitteln, durch welche Bedingungen Sackgassen vermieden und das Erreichen von Ausbildungszertifikaten, die bessere Verwertungschancen mit sich bringen (z.B. von der/dem Verkäufer/in zur Einzelhandelskauffrau, von der/dem Krankenpflegehelfer/-in zum/r Gesundheits-/und Krankenpfleger/-in), gefördert werden können.

Das Aspirationsniveau des Berufswunsches von Frauen ist in dieser Arbeit als Proxy für die Ansprüche von Frauen an berufliche Ausbildung und das Niveau der schulischen Vorbildung als Proxy für die Attraktivität von Ausbildungen herangezogen worden. Diese Dimension ist in Bezug auf die Frage nach den Rollen von beruflichen Aspirationen für Bildungsentscheidungen von besonderem Interesse. In Zukunft könnten jedoch weitere Dimensionen des Aspirationsniveaus bzw. der Attraktivität von Ausbildung betrachtet werden. Es ist z. B. offen, inwiefern höhere Aspirationsniveaus von Frauen, gemessen am Anteil der Erwerbstätigen mit maximal Hauptschulabschluss, in den Berufswünschen gleichzeitig auch höhere Aspirationsniveaus in Hinblick auf das Einkommen oder Arbeitslosigkeitsrisiken abbilden oder ob das höhere Aspirationsniveau mit gleichen oder sogar niedrigeren Verwertungschancen einhergeht. Wie schätzen junge Frauen und Männer einen angemessenen Lohn ein? Aus der Gerechtigkeitsforschung ist bekannt, dass bei erwerbstätigen Erwachsenen bei gleichem Berufsstatus (gemäß International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI), der Bildung und Einkommen verbindet) nicht nur bei dem tatsächlichen sondern auch bei dem als gerecht wahrgenommenen Lohn ein „gender wage gap“ bzw. „just gender wage gap“ auftritt (Liebig, Sauer & Schupp, 2011). Die Vorstellungen eines gerechten Einkommens bewegen sich demnach in konkreten Vergleichsprozessen mit Arbeitskollegen bzw. mit Arbeitskolleginnen⁹⁰ und somit innerhalb des geschlechtssegregierten Arbeitsmarktes. Zum Teil spielen Vergleichsprozesse im Haushalt eine Rolle. Es stellt sich die Frage, ob sich bereits die frühen Ansprüche an die Verwertungs-

⁹⁰ Vgl. zu den eher realen Vergleichen statt Vergleiche zu einem abstrakten Sollen auch die qualitativen Analysen von Kratzer, Menz, Tullius und Wolf (2015).

chancen von Ausbildungen bei Jugendlichen, die sich noch nicht als Erwachsene im Haushaltskontext bewegen, unterscheiden oder ob Frauen und Männer mit gleichem Schulbildungsniveau ähnliche Zielvorstellungen von Verwertungschancen und zum Beispiel von einem Mindesteinkommen haben. Des Weiteren könnten durch die Anwendung qualitativer Methoden (im Rahmen von Mixed-Methods-Ansätzen) subjektive Orientierungen, konkret ihre Erwerbsorientierung und ihre Motivationen zum weiteren Bildungserwerb, herausgearbeitet werden.

Sowohl die Untersuchung von Hall (2012) als auch die hier präsentierten Ergebnisse zu der besonders seltenen Herausbildung eines Berufswunsches im unteren Ausbildungssegment bei Frauen, die die 10. Klasse der Hauptschule mit Hauptschulabschluss oder mit mittlerem Abschluss abgeschlossen haben, deuten darauf hin, dass sich das untere Segment von Ausbildungsberufen, die Frauen ergreifen, und das untere Segment von Ausbildungsberufen, die Männer ergreifen, in Hinblick auf Einkommen und Attraktivität unterscheiden. Ein ähnliches Problem tritt auf, wenn man Ausbildungschancen in Hinblick auf das Prestige gemessen an Prestige-Skalen vergleicht.⁹¹ Die hohe Vorbildung von Frauen, zum Beispiel in semi-professionellen Berufen, schlägt sich in hohen Prestige-Werten (die eben auch durch Bildung bestimmt werden) nieder. Inwiefern sich damit hohe Einkommens- und Erwerbschancen verbinden, ist jedoch offen. Dies kann Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

Bei dem Befund, dass der mittlere Abschluss an der Hauptschule kurzfristig keinen Einfluss auf den insgesamt geringen Zugang von Hauptschüler/innen zu beruflicher Ausbildung hat, ist zu berücksichtigen, dass pro Jugendlichen nur zwei Jahre des möglichen Ausbildungsbeginns betrachtet wurden und insgesamt eine längere Betrachtungsweise wünschenswert wäre. Dabei könnte sich zeigen, ob sich langfristig eine signifikante Verbesserung der Chancen auf eine Ausbildung ergibt. Es wäre dann beurteilbar, ob es sich um nachhaltige Übergänge in Ausbildung und in bestimmte Ausbildungssegmente handelt. Eine Lücke, die durch das Evaluationsdesign der Daten resultiert, besteht in der Messung des Berufswunsches lediglich bis zur 9. und nicht in der 10. Klasse und in Bezug auf das konkrete Bewerbungsverhalten bzw. auf die Bewerbungsberufe. Hier sollten die repräsentativen Daten des NEPS in Zukunft genauere Analysen mit höheren Fallzahlen erlauben.

Gesellschaftspolitische Schlussfolgerungen

Sowohl Männer als auch Frauen mit maximal Hauptschulabschluss haben heute nur geringe Chancen, direkt nach der Schule eine Ausbildung zu beginnen. Die Empfehlung an junge

⁹¹ Vgl. auch Beicht und Walden (2014) in der Diskussion ihrer Ergebnisse.

Frauen, auch geschlechtsuntypische Berufe in Erwägung zu ziehen, könnte individuell bessere Einkommenschancen mit sich bringen, wenn ein nachhaltiger Einstieg in den Beruf gelingt. Sie ist auch bezüglich einer Auflösung von Geschlechter-Stereotypen wünschenswert. Aber angesichts der geringen Chancen junger Männer mit Hauptschulabschluss, eine Ausbildung aufzunehmen, kann sie insgesamt nur sehr begrenzt den Zugang zu beruflicher Ausbildung verbessern. Im Folgenden werden vier gesellschaftspolitische Implikationen der Arbeit diskutiert und eine Erweiterung der Perspektive auf junge Frauen im unteren Bildungssegment vorgeschlagen.

Das Bildungsniveau für Frauen und Männer auf den mittleren Abschluss anheben

Es ist nicht effizient, dass immer noch eine Viertel Million Jugendliche die Schule mit Schwierigkeiten, eine berufliche Bildung aufzunehmen, verlassen und in das Übergangssystem einmünden. Unter den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss waren es 2012 43 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Zudem schrumpft der Anteil und die Anzahl der Schulabgänger/innen mit mittlerem Abschluss und somit die Anzahl der Jugendlichen, die heute den wesentlichen Rekrutierungspool für Auszubildende darstellt (Jacob & Solga, 2015, S. 169). Die Diskussion dreht sich heute verstärkt um den Wettbewerb zwischen dualer Berufsausbildung und tertiärer Bildung, um potentielle Auszubildende und den drohenden Mangel geeigneter Auszubildenden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Daher sollte es das Ziel sein, einen deutlich größeren Teil von Jugendlichen zum mittleren Abschluss zu führen (Expertenrat "Herkunft und Bildungserfolg", 2011, S. 138; Solga & Menze, 2013). Im Wesentlichen ist hier zwar an Maßnahmen zu denken, die bereits sehr früh vor dem Besuch Hauptschule ansetzen. Aber vor dem Hintergrund der diskutierten Diskreditierung und sozialen Verarmung von Hauptschüler/innen bzw. Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, sind Innovationen im Sekundarbereich, die eine geringere Separation von Schüler/innen ermöglichen, notwendig. Ob es mit den laufenden Sekundarschulreformen (auch in Niedersachsen) gelingt, mehr Schüler/innen zum mittleren Abschluss zu führen oder ob alte Strukturen durch die Erhaltung von verschiedenen Curricula fortbestehen, bleibt abzuwarten (Expertenrat "Herkunft und Bildungserfolg", 2011).

Plätze im Schulberufssystem ausweiten

Wie die Analysen gezeigt haben, bedeutet der Erwerb eines höheren Bildungszertifikats kurzfristig nicht automatisch einen erhöhten Anteil von Jugendlichen in Ausbildung. Es ist daher auch an die Schaffung von Möglichkeiten der vollqualifizierenden Ausbildung jenseits des Marktes zu denken, um berufliche Bildung für alle Jugendlichen zu ermöglichen. So wäre z. B.

an einen verstärkten Ausbau der Plätze im Schulberufssystem zu denken, die durch freiwerdenden Mittel im Übergangssystem finanziert werden könnten (Protsch/Solga 2015). Von 2005 bis 2013 zeigt sich insgesamt eine Stagnation der Neuzugänge zu Ausbildungen im Schulberufssystem bei etwa 200.000 Neuzugängen. Im gleichen Zeitraum kam es zu Umschichtungen im Schulberufssystem von Ausbildungsberufen nach BBiG/HWO der Fremdsprachen-, der Wirtschaftsinformatik und sonstiger Berufe zu Pflege- und Erziehungsberufen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 99).⁹²

Diskreditierung durch andere Rekrutierungswege abbauen

Der fehlende Zugang zu Ausbildung resultiert zum Teil auch daraus, dass Betriebe Jugendliche mit Hauptschulabschluss die Bewältigung der Anforderungen von Betrieben generell nicht zutrauen. Jedoch haben Evaluationsprojekte gezeigt, dass Jugendlichen, die geringe Schulleistungen aufweisen, nicht zwangsläufig die 'Ausbildungsreife' fehlt (Kohlrausch & Solga, 2012). Daher ist eine Ausweitung von Maßnahmen zu unterstützen, die zum Abbau von Diskreditierungsprozessen gegenüber Jugendlichen mit Hauptschulabschluss beitragen und eine Begleitung beim Übergang und beim Absolvieren einer beruflichen Ausbildung ermöglichen. Den Analysen dieser Arbeit nach sorgt ein einfaches Schulpraktikum nicht für eine ausreichende betriebliche Anbindung. Vermutlich kommt es auch hier auf Qualität und Quantität der betrieblichen Anbindung an (Solga & Kohlrausch, 2013). Auch über die Ermöglichung verlängerter Ausbildungszeiten und einer Begleitung bei der Ausbildung könnte die Ausbildung von Jugendlichen mit schwächeren Schulleistungen für Betriebe weniger riskant werden.

Entlohnung in den einfachen Dienstleistungsberufen verbessern

Nicht allen Jugendlichen wird es gelingen, den mittleren Abschluss, der für den Zugang zu vielen Ausbildungen heute notwendig ist, zu erreichen. Eine Möglichkeit, direkte Übergänge zu erhöhen, könnte darin bestehen, die Attraktivität und die Verwertungschancen von einfachen Dienstleistungsberufen zu erhöhen. Es wird hier noch einmal kurz auf die Ursachen, die für die geringe Entlohnung in das Feld geführt werden, eingegangen. So kann die Definition von Tätigkeiten als geringqualifiziert, für die es berufliche Ausbildungen gibt, eine Strategie sein, um einen niedrigen Lohn zu rechtfertigen (Solga 2000). Als eine weitere Erklärung für die geringen Löhne werden die hohe Konkurrenz zwischen gelernten und ungelernten Beschäftigten in die-

⁹² Vgl. für die Entwicklung der Zahlen in den Ausbildungsgängen statt der Zahlen zu den Neuzugängen Zöllner (2015).

sen Berufen vorgebracht, also die geringe berufsfachliche Schließung und Monopolrenten dieser Berufe (Solga 2005) sowie die historische Last der Umwandlung von bis dahin ungelerten Tätigkeiten zu Ausbildungsberufen, wie zum Beispiel bei der Verkäuferin. Konkurrenz entsteht dabei auch durch Mini- und Midi-Jobs, die durch das Ehegatten-Splitting für manche Frauen attraktiv sind. Auch hat Liebeskind (2004) gezeigt, dass es Unterschiede in der gesellschaftlichen Bewertung bestimmter weiblicher Arbeit gibt, durch die eine geringe Bezahlung gerechtfertigt wird.

Für Dienstleistungsberufe auf höherem Vorbildungsniveau, wie in der Pflege und in der Erziehung, werden die Möglichkeiten einer höheren berufsfachlichen Schließung und höhere gesellschaftliche Anerkennung als Ansatzpunkte zu Aufwertung von Frauenberufen vorgeschlagen (Haasler & Gottschall, 2015; Solga & Konietzka, 2000; Trappe, 2006). Bei einfachen Dienstleistungsberufen aber erscheinen die Möglichkeiten für eine höhere berufliche Schließung als besonders begrenzt. Vor diesem Hintergrund, sollte die Einführung eines Mindestlohns in 2015 ein Schritt zur Erhöhung der Löhne von Frauen sein (Kalina & Weinkopf, 2014).

Bildung als Sozialpolitik: Lebensrisiken absichern und Teilhabe ermöglichen

Die Analysen haben gezeigt, dass sich junge Frauen durchaus attraktivere Ausbildungen wünschen. Die Ergebnisse zu den Berufswünschen zeigen somit, dass die Wahl von denjenigen frauendominierten Berufen, die niedrige Entlohnung und schwierige Arbeitsbedingungen aufweisen, nicht nur die Folge der Nicht-Wahl von männerdominierten Berufen, sondern auch eine Folge von beruflicher Schließung bei Frauenberufen mit besseren Entlohnungen und höherem Prestige auf Basis von Bildungszertifikaten darstellt. Der Übergang in frauendominierte Ausbildungen ist nicht immer riskant, sondern dann, wenn es sich um einen Übergang in diejenigen Frauenberufe im untersten Erwerbssegment handelt, mit denen teilweise trotz Ausbildung keine existenzsichernde Einkommen erzielt werden können (Hall, 2012).

Da sich junge Frauen in gleichem Maße wie junge Männer eine Berufsausbildung wünschen, war es für den untersuchten Übergang in Ausbildung nicht notwendig, zukünftige Familien- und Erwerbsorientierungen zu untersuchen. Junge Frauen im unteren Bildungssegment werden sicher auch mit Schwierigkeiten der Aufnahme von Ausbildung und Beschäftigung und mit Arbeitsbedingungen und Entlohnungen konfrontiert, die Alternativrollen auf den ersten Blick attraktiv machen. Es spricht viel dafür, dass die Lebensrisiken, die mit der Wahrnehmung von Alternativrollen einhergehen, nicht zu unterschätzen sind. Als Alleinerziehende, Geschiedene, Partnerinnen von Männern mit geringen Einkommen oder prekären Beschäftigungsverhältnissen verringern sich objektive Teilhabebedingungen. Dass mit einer beruflichen Ausbildung

auch die Chance auf ein existenzsicherndes Einkommen einhergeht, wird gerade von Frauen erwartet, die auf staatliche Hilfe angewiesen sind, also gerade von denjenigen, die hohen Arbeitslosigkeitsrisiken bzw. auf Grund der vorherrschenden bildungshomogenen Partnerwahl von Arbeitslosigkeitsrisiken ihrer Partner oder Ex-Partner betroffen sind. Auch im Unterhaltsrecht wird heute von Frauen stärker eine eigene Existenzsicherung erwartet (Betzelt, et al., 2010). Hier wird im unteren Bildungssegment die Widersprüchlichkeit der Bilder von Frauen deutlich. Einerseits sollen sie im Rahmen eines „Adult Worker Model“ (Annesley, 2007; Klenner & Schmidt, 2012) ein selbständiges Einkommen erwirtschaften. Andererseits haben Frauen mit geringer Bildung vor allem Zugang zu Berufsausbildungen, die im späteren Erwerbsleben nur Einkommen ermöglichen, die in zuverdienenden Rollen in einem Paarhaushalt bzw. nur im Falle eines wohlverdienenden Familiernährers als Partner ausreichen sind. Nach Brehmer, Klenner und Klammer (2010) erwirtschaften etwa ein Fünftel der Frauen den Großteil oder das gesamte Haushaltseinkommen entweder als Partnerin oder als Alleinerziehende. In Paarhaushalten sind nicht etwa besonders hohe Einkommen der Frauen ein Grund dafür. Ein Drittel der Familiernährerinnen in Paarhaushalten verdienen nicht mehr als 900 Euro netto im Monat. Der Grund für die Rolle der Familiernährerin kann also auch in den geringen oder nicht-vorhandenen Einkommen der Männer in den Paarkonstellationen liegen. Eine berufliche Ausbildung, die ein existenzsicherndes Einkommen ermöglicht, ist eine Voraussetzung dafür, tatsächlich wählen zu können, wie Erwerbsarbeit und Reproduktionsarbeit zwischen Frauen und Männern verteilt wird. Mit diesen Wahlmöglichkeiten sind Teilhabechancen verbunden (Bartelheimer & Kädtler, 2012, S. 57 f.). Eine berufliche Ausbildung kann darüber hinaus im Singlehaushalt oder bei Alleinerziehenden Armutsrisiken abmildern. Welche Arbeit eine existenzsichernde Entlohnung verdient, ist zugleich eine Frage des gesellschaftlich akzeptierten Ausmaßes sozialer Ungleichheit.

Literatur

- Afentakis, A. & Maier, T. (2010). Projektionen des Personalbedarfs und -angebots bis 2025. *Wirtschaft und Statistik*, 11, 990-1002.
- Allison, P. D. (1982). Discrete time methods for the analysis of event histories. *Sociological Methodology*, 13, 61-98.
- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European sociological review*, 5(3), 231-250.
- Alwin, D. F., Braun, M. & Scott, J. (1992). The separation of work and the family: Attitudes towards women's labour-force participation in Germany, Great Britain, and the United States. *European Sociological Review*, 8(1), 13-37.
- Amthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D. & Beauducel, A. (2001). *I-S-T 2000R. Intelligenz-Struktur-Test 2000R*. Göttingen: Hogrefe.
- Andersen, P. K., Geskus, R. B., de Witte, T. & Putter, H. (2012). Competing risks in epidemiology: possibilities and pitfalls. *International Journal of Epidemiology*, 41(3), 861-870.
- Andreß, H.-J. & Krüger, A. (2006). *Ausstiege aus dem unteren Einkommensbereich. Institutionelle Hilfen, individuelle Aktivitäten und soziale Netzwerke*. Berlin: edition sigma.
- Annesley, C. (2007). Lisbon and social Europe: towards a European 'adult worker model' welfare system. *Journal of European Social Policy*, 17(3), 195-204.
- Antonczyk, D., Fitzenberger, B. & Sommerfeld, K. (2011). Anstieg der Lohnungleichheit, Rückgang der Tarifbindung und Polarisierung. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 44(1/2), 15-27.
- Auspurg, K. & Hinz, T. (2011). Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen. Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie*(1), 62-73.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baas, M., Eulenberger, J., Geier, B., Kohlrausch, B., Lex, T. & Richter, M. (2012). "Kleben bleiben?" Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine gemeinsame Analyse von "Praxisklassen" in Bayern und "Berufsstarterklassen" in Niedersachsen. *Sozialer Fortschritt*, 61(10), 247-257.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baker, D. P. & Perkins Jones, D. (1993). Creating gender equality. Cross-national gender stratification and mathematical performance. *Sociology of Education*, 66(2), 91-103.

- Bartelheimer, P. & Kädtler, J. (2012). Produktion und Teilhabe - Konzepte und Profil sozioökonomischer Berichterstattung. In Forschungsverbund sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland - Teilhabe im Umbruch* (S. 41-85). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 454-467): Leske+Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsübergängen am Übergang Schule - Berufsausbildung. *BIBB-Report 11/2009*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Beicht, U. & Eberhard, V. (2013). Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 105(1), 10-27.
- Beicht, U., Friedrich, M. & Ulrich, J. G. (2008). Zusammenfassung und Diskussion zentraler Ergebnisse. In U. Beicht, M. Friedrich & J. G. Ulrich (Hrsg.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen* (S. 295-315). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008). Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In U. Beicht, M. Friedrich & J. G. Ulrich (Hrsg.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen* (S. 101-294). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beicht, U. & Walden, G. (2014). Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige. *BIBB-Report 4/2014*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Berk, R. A. (1983). An introduction to sample selection bias in sociological data. *American Sociological Review*, 48(3), 386-398.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016). *Ländermonitor berufliche Bildung 2015. Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit im Vergleich der Bundesländer*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Best, H. & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2), 377-395.
- Betzelt, S., Rust, U., El-Ghazi, M., Hüter, E., Schlote, K. & Schwarzkopf, M. (2010). *Individualisierung von Leistungen des SGB II. Unter Berücksichtigung der familialen Unterhaltsverpflichtungen*. Baden-Baden: Nomos.
- Bielby, W. T. & Bielby, D. D. (1992). I will follow him: Family ties, gender-role beliefs, and reluctance to relocate for a better job. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1241-1267.
- Born, C. (2001). Modernisierungsgap im Wandel. Angleichung geschlechtsspezifischer Lebensführungen? In C. Born & H. Krüger (Hrsg.), *Individualisierung und Verflechtung. Geschlecht und Generation im deutschen Lebenslaufregime* (S. 29-54). Weinheim, München: Juventa.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.
- Brandt, M. (2006). Soziale Kontakte als Weg aus der Erwerbslosigkeit. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(3), 468-488.
- Braun, U. & Schandock, M. (2015). Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*.

- Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 294-298). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Braun, U., Schandock, M. & Weller, S. (2014). Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 285-290). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review*, 26(1), 31-48.
- Brehmer, W., Klenner, C. & Klammer, U. (2010). Wenn Frauen das Geld verdienen - eine empirische Annäherung an das Phänomen der "Familienernährerin". *WSI-Diskussionspapier Nr. 170*. Düsseldorf: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut in der Hans-Böckler-Stiftung.
- Buchmann, M. & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibung, Aspirationen und Institutionen. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Buhr, P. & Müller, R. (2008). Wege in die Berufsausbildung. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (S. 118-135). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Bundesagentur für Arbeit. (2014). Der Arbeitsmarkt in Deutschland: Fachkräfteengpassanalyse Dezember 2014. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2010). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2016). Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2015 in Euro. <http://www.bibb.de/ausbildungsverguetung> (Zugegriffen: 05.07.2016).
- Busch, A. (2013). Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation auf den Gender Pay Gap. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(2), 301-338.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth, and action*. New York: Elsevier.
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703-722.
- Charles, M. & Buchmann, M. (1994). Assessing micro-level explanations of occupational sex segregation: Human-capital development and labour market opportunities in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 20, 595-620.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process. The role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1671-1730.
- Correll, S. J. (2004). Constraints into preferences. Gender, status, and emerging career aspirations. *American Sociological Review*, 69(1), 93-113.
- Costa Jr., P. T., Antonio; McCrae, Robert R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322-331.
- Cyba, E. (1998). Geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegregation. Von den Theorien des Arbeitsmarktes zur Analyse sozialer Ungleichheiten am Arbeitsmarkt. In B. Geissler, F. Maier & B. Pfau-Effinger (Hrsg.), *FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung* (S. 37-61). Berlin: edition sigma.
- Davis, S. N. & Greenstein, T. N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, 35, 87-105.

- De Bolle, M., De Fruyt, F., McCrae, R. R., Löckenhoff, C. E., Costa Jr., P. T., Aguilar-Vafaie, M. E., et al. (2015). The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(1), 171-185.
- Deeke, A. & Fischer, J. (1986). Wege der Rekrutierung auf dem Arbeitsmarkt - Ausgewählte erste Ergebnisse einer schriftlichen Betriebsbefragung. *SAMF - Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung - Arbeitspapier*, 1986, Nr. 6.
- Deeke, A. & Fischer, J. (1987). Wege der Rekrutierung von Arbeitskraft am Beispiel von Dortmund. In A. Deeke, J. Fischer & U. Schumm-Garling (Hrsg.), *Arbeitskreis Sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung. Arbeitspapier* (Ausg. 3, S. 68-81). Paderborn.
- Dehne, M. & Schupp, J. (2007). Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) – Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften. *Research Notes No. 26*. Berlin: DIW.
- Diehl, C., Friedrich, M. & Hall, A. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie*(1), 48-67.
- Dionisius, R., Illiger, A. & Schier, F. (2014). Die integrierte Ausbildungsberichterstattung im Überblick. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 232-244). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dombrowski, R. (2013). *Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht*. Dissertation eingereicht am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften. Freie Universität Berlin. Berlin.
- Dombrowski, R. (2015). *Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dryler, H. (1998). Parental role models, gender and educational choice. *British Journal of Sociology*, 49(3), 375-398.
- Dudek, J., Hanssen, K. & Reitzner, B. (2013). Pluralisierung der Ausbildungslandschaft: Neue Wege in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich: Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 63-82). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dunne, F. (1980). Occupational sex-stereotyping among rural young women and men. *Rural Sociology*, 45, 396-415.
- Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (2013). Perspektiven beim Übergang Schule - Berufsausbildung Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 142*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Eberhard, V., Scholz, S. & Ulrich, J. G. (2009). Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*(3), 9-13.
- Expertenrat "Herkunft und Bildungserfolg". (2011). Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW2020). Stuttgart.
- Feller, G. (2004). Ausbildungen an Berufsfachschulen. Entwicklungen, Defizite und Perspektiven. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 33(4), 48-52.
- Fend, H. (2006). Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der neunten Schulstufe: Kopplung und Entkopplung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit - neue Chancen oder alte Determinanten? In W. Georg (Hrsg.),

- Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 267-291). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szusdziara, R. (1973). Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 887-903.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szusdziara, R. (1976). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Stuttgart: Klett.
- Franzen, A. & Hangartner, D. (2005). Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg: eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(3), 443-465.
- Franzen, A. & Hangartner, D. (2006). Social Networks and Labour Market Outcomes: The Non-Monetary Benefits of Social Capital. *European Sociological Review*, 22(4), 353-368.
- Friedrich, M., Beicht & Ulrich, J. G. (2010): BIBB-Übergangsstudie 2006. suf_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg.); GESIS Köln, (Datenzugang); Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. doi:10.4232/1.10099.
- Friedrich, M. & Hall, A. (2007). Jugendliche mit Hauptschulabschluss. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36(4), 21-22.
- Friese, M. (2004). Arbeit und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung personenbezogener Dienstleistungsberufe. *Discussion Paper 07/2004*. Marburg: GendA-Netzwerk feministische Arbeitsforschung.
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2008). Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 338-405.
- Geißler, R. (2004). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. . In P. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 71–100). Juventa: Weinheim.
- Gerhards, C. & Ebbinghaus, M. (2014). Betriebe auf der Suche nach Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern: Instrumente und Strategien - Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2013. *BIBB-Report 3/2014*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Gericke, N., Krupp, T. & Troltsch, K. (2009). Unbesetzte Ausbildungsplätze - warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse es BIBB-Ausbildungsmonitors. *BIBB-Report 10/2009*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Gerlitz, J.-Y. & Schupp, J. (2005). Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. *DIW Research Notes 2005-4*. Berlin: DIW Berlin.
- Gesthuizen, M., Künster, R. & Solga, H. (2011). Context matters. Economic marginalization of low-educated workers in cross-national perspective. *European Sociological Review*, 27, 264-280.
- Gesthuizen, M. & Solga, H. (2014). Is the labor market vulnerability of less-educated men really about job competition? New insights from the United States. *Journal for Labour Market Research*, 47(3), 205-221.
- Giesecke, J. & Heisig, J. (2010). Destabilisierung und Destandardisierung, aber für wen? Die Entwicklung der westdeutschen Arbeitsplatzmobilität seit 1984. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(3), 403-435.
- Goffman, E. (1974). *Stigma : notes on the management of spoiled identity*. New York: J. Aronson.
- Gottschall, K. & Schröder, T. (2013). Familienlohn: Zur Entwicklung einer wirkmächtigen Normierung geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. *WSI-Mitteilungen*, 66(3), 161-170.

- Granato, M., Matthes, S., Schnitzler, A., Ulrich, J. G. & Weiß, U. (2016). Warum nicht „Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk“ anstelle von „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“? *BIBB-Report 1/2016*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Granovetter, M. S. (1974). *Getting a job: A study of contacts and careers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Granovetter, M. S. (1983). The strength of weak ties. A network theory revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233.
- Granovetter, M. S. (1986). Labor mobility, internal markets, and job matching: A comparison of the sociological and economic approaches. *Research in social stratification and mobility*, 5, 3-39.
- Granovetter, M. S. (1992). Economic action and social structure. The problem of embeddedness. In R. Swedberg & M. Granovetter (Hrsg.), *The Sociology of Economic Life* (S. 53–81). Colorado: Westview Press.
- Granovetter, M. S. (1995). *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers* (2. Ausg.). Chicago/London: University of Chicago Press.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(3), 25-45.
- Haasler, S. R. & Gottschall, K. (2015). Still a perfect model? The gender impact of vocational training in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(1), 78-92.
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 599-622.
- Hall, A. (2009). Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. Methodik und Frageprogramm im Vergleich zur BIBB/IAB-Erhebung 1998. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 107*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Hall, A. (2011). *Gleiche Chancen für Frauen und Männer mit Berufsausbildung? Berufswechsel, unterwertige Erwerbstätigkeit und Niedriglohn in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hall, A. (2012). Lohnen sich schulische und duale Ausbildung gleichermassen? Bildungserträge von Frauen und Männern im Vergleich. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52 "Soziologische Bildungsforschung"* (S. 281-301). Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, A. & Schade, H.-J. (2005). Welche Ausbildung schützt besser vor Erwerbslosigkeit? Der erste Blick kann täuschen! Duale Berufsausbildung und Berufsfachschulen im Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34(2), 23-27.
- Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33(4), 484–487.
- Hans-Böckler-Stiftung. (2012). Frauen: Schlechter bezahlt, selten befördert. *Böcklerimpuls*(5), 1-1.
- Harney, K., Voss, A. & Weituschet, M. (2004). Berufskollegs und Gymnasien im lokalen Bildungsquasimarkt. Die Bedeutung der schulischen Herkunft und der schulspezifischen Notengebung bei der Auswahl von Ausbildungsplatzbewerbern. In A. Busian, G. Drees & M. Lang (Hrsg.), *Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik* (S. 121-132). Bochum/Freiburg: Projekt Verlag.
- Hausmann, A.-C., Kleinert, C. & Leuze, K. (2015). “Devaluation of female occupations or devaluation of women within occupations?”. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(2), 217-242.
- Heckman, J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47(1), 153-161.

- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E. & Witzel, A. (1987). *"Hauptsache eine Lehrstelle". Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helbig, M. (2012). Brauchen Jungen männliche Vorbilder, um in der Schule erfolgreich zu sein? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 597-614.
- Helbig, M. & Leuze, K. (2012). Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermaßnahmen geschlechts(un-)typische Berufsaspirationen prägen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(1), 91-122.
- Henz, U. (1997a). Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. *Zeitschrift für Soziologie*, 26(1), 53-69.
- Henz, U. (1997b). Der nachgeholtte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 49(2), 223-241.
- Hillmert, S. (2001). *Kohortendynamik und Konkurrenz an den zwei Schwellen des dualen Ausbildungssystems: Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt im Kontext ökonomischen und demographischen Wandels*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung.
- Hillmert, S. (2004). Berufseinstieg in Krisenzeiten. Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen in den 1980er und 1990er Jahren. In S. Hillmert & K. U. Mayer (Hrsg.), *Geboren 1964 und 1971* (S. 23-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, S. (2008). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (3. Aufl., S. 75-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, S. (2010). Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. *Sozialer Fortschritt*(6), 167-174.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2005). Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation: Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(3), 414-442.
- Hoose, D. & Vorholt, D. (1997). Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25, 35-44.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2007). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Swiss Journal of Sociology*, 33(3), 407-423.
- Jacob, M. & Solga, H. (2015). Germany's vocational education and training system in transformation: Changes in the participation of low- and high-achieving youth over time. *European Sociological Review*, 31(2), 161-171.
- Jacob, M. & Tieben, N. (2009). Social selectivity of track mobility in secondary schools. *European Societies*, 11(5), 747-773.
- Jones, E. E., Farina, A., Hastorf, A. H., Markus, H., Miller, D. T. & Scott, R. A. (1984). *Social stigma: The psychology of marked relationships*. New York: W.H. Freeman.
- Jonsson, J. O. (1999). Explaining sex differences in educational choice. An empirical assessment of a rational choice model. *European Sociological Review*, 15(4), 391-404.
- Jürges, H. (2006). Gender ideology, division of housework, and the geographic mobility of families. *Review of Economics of the Household*, 4(4), 299-323.

- Kälble, K. (2005). Die ‚Pfleger‘ auf dem Weg zur Profession? Zur neueren Entwicklung der Pflegeberufe vor dem Hintergrund des Wandels und der Ökonomisierung im Gesundheitswesen. In J. Eurich, A. Brink, J. Hädrich, A. Langer & P. Schröder (Hrsg.), *Soziale Institutionen zwischen Markt und Moral* (S. 215-245): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalina, T. & Weinkopf, C. (2014). Niedriglohnbeschäftigung 2012 und was ein gesetzlicher Mindestlohn von 8,50 € verändern könnte. *IAQ-Report 02/2014*. Duisburg: Universität Duisburg-Essen, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ).
- Kenkel, W. F. & Gage, B. A. (1983). The restricted and gender-typed occupational aspirations of young woman: Can they be modified. *Family Relations*, 32(1), 129-138.
- Kleinert, C. & Jacob, M. (2012). Zugang zu Ausbildung und Studium und ihre Erträge. Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52 "Soziologische Bildungsforschung"* (S. 281-301). Wiesbaden: Springer VS.
- Klenner, C. & Schmidt, T. (2012). Minijobs - Eine riskante Beschäftigungsform beim normativen Übergang zum "Adult-Worker-Model". *WSI-Mitteilungen*(1), 22-31.
- Klinger, S. & Rebien, M. (2009). Betriebsbefragung: Soziale Netzwerke helfen bei der Personalsuche. *IAB-Kurzbericht 24/2009*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Kohler, U. & Kreuter, F. (2006). *Datenanalyse mit Stata* (2. Ausg.). München/Wien: Oldenbourg.
- Kohlrausch, B., Richter, M., Baas, M., Hollenbach, C. & unter Mitarbeit von Schmidt, T. (2015). Wie und warum Benachteiligtenförderung gelingt. Eine Längsschnittuntersuchung zur Beobachtung der nachhaltigen Integration gering qualifizierter Jugendlicher in eine berufliche Ausbildung, Schlussbericht. Göttingen.
- Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753-773.
- Kölller, O. (2013). Wege zur Hochschulreife und Sicherung von Standards. In D. Bosse, F. Eberle & B. Scheider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 15-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Kölller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. U. (1999). Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(3), 385-422.
- Konietzka, D. (1999). *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Korpi, T. (2001). Good friends in bad times? Social networks and job search among the unemployed in Sweden. *Acta Sociologica*, 44(2), 157-170.
- Kratzer, N., Menz, W., Tullius, K. & Wolf, H. (2015). *Legitimationsprobleme in der Erwerbsarbeit. Gerechtigkeitsansprüche und Handlungsorientierungen in Arbeit und Betrieb*. Berlin: edition sigma.
- Kreileder, M. & Sörgel, W. (1987). Wege der Rekrutierung von Arbeitskraft. In A. Deeke, J. Fischer & U. Schumm-Garling (Hrsg.), *Arbeitsmarktbewegung als sozialer Prozeß* (Ausg. 3, S. 51-87). Paderborn: SAMF-Arbeitspapier.
- Kroll, S. (2015). Berufsstrukturelle Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015* (S. 153-162). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krüger, H. (1991). Doing Gender. Geschlecht als Statuszuweisung im Berufsbildungssystem. In D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein & H. Meulemann (Hrsg.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand* (S. 139-169). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- Krüger, H. (1995). Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfungen im Lebenslauf. In P. A. Berger & P. Sopp (Hrsg.), *Sozialstruktur und Lebenslauf*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H. (2001). Ungleichheit und Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersozioologie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41* (S. 512-538).
- Krüger, H. (2003). Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. *Berliner Journal für Soziologie, 13*(4), 497-510.
- Krüger, H. (2004). Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung. In M. Baethge, K.-P. Buss & C. Lanfer (Hrsg.), *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht - Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen* (S. 141-164). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kühls, H. (2002). Zum Berufsfeld und zur Ausbildung der Sozialassistentin. In M. R. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik - Online Handbuch*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/kb.html> (Zugegriffen: 10.02.2015).
- Kühn, S. M. K. (2013). Vergleichbarkeit beim Mittleren Schulabschluss? Ein Überblick über die Vielfalt schulstrukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*(1), 86-101.
- Kühnel, S.-M. & Krebs, D. (2006). *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (3. Ausg.). Reinbek bei Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag.
- Legewie, J. & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review, 77*(3), 463-485.
- Lehmann, R., Seeber, S. & Hunger, S. (2006). *ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Leidner, R. (1999). Emotional labor in service work. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 561(1), 81-95.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology. *American Journal of Sociology, 44*(6), 868-897.
- Liebeskind, U. (2004). Arbeitsmarktsegregation und Einkommen. Vom Wert "weiblicher" Arbeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 56*(4), 630-652.
- Liebig, S., Sauer, C. & Schupp, J. (2011). Die wahrgenommene Gerechtigkeit des eigenen Erwerbseinkommens: Geschlechtstypische Muster und die Bedeutung des Haushaltskontextes. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63*(1), 33-59.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology, 25*(1), 467-487.
- Lissek, N. (2014). Höchster allgemeinbildender Schulabschluss bei Auszubildenden mit Neuabschluss. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 151-161). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Long, J. S. & Freese, J. (2006). *Regression models for categorical dependent variables using stata* (2. Ausg.). College Station, Texas: StataCorp LP.
- 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.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association, 75*(370), 295-305.

- Matthes, S. & Ulrich, J. G. (2015). Warum gibt es wieder mehr erfolglose Ausbildungsplatznachfrager. *WSI-Mitteilungen*(2), 108-115.
- Mayer, K. U. (1990). Lebensverläufe und sozialer Wandel. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 7-21). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, K. U. (2001). Lebensverlauf. In B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 446-460). Opladen: Leske+Budrich.
- Mead, G. H. (Hrsg.) (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 615-639.
- Müller, W. & Shavit, Y. (1998). The institutional embeddedness of the stratification process: a comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In Y. Shavit & W. Müller (Hrsg.), *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (S. 1-48). New York: Clarendon Press.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. (2014). Dritte Kraft in Niedersachsen kommt als Sozialassistentin <http://nifbe.de/infoservice/aktuelles/688-land-niedersachsen-konkretisiert-plaene>. (Zugegriffen: 10.02.2015)
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2013). *Unser Schulwesen in Niedersachsen*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Noll, H.-H. (1985). Arbeitsplatzsuche und Stellenfindung: Überlegungen und Befunde zur Rationalität des Arbeitsmarktverhaltens. In H. Knepel & R. Hujer (Hrsg.), *Mobilitätsprozesse auf dem Arbeitsmarkt*. (S. 275-303). Frankfurt/M., New York: Campus.
- OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Ostendorf, H. (2009). Institutionalisierte Sackgassen für Mädchen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 45, 17-24.
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 491-508.
- Peduzzi, P., Concato, J., Kemper, E., Holford, T. R. & Feinstein, A. R. (1996). A simulation study of the number of events per variable in logistic regression analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 49(12), 1373-1379.
- Poropot, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Pötter, U., Prein, G. & Steiner, C. (2012). Geförderte Chancen? Der Beitrag der Ausbildungsförderung für den Berufseinstieg im "Laboratorium Ostdeutschland". In H. Solga & R. Becker (Hrsg.), *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52 "Soziologische Bildungsforschung"* (S. 234-255). Wiesbaden: Springer VS.
- Preisendörffer, P. & Voss, T. (1988). Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke: Die Bedeutung sozialer Kontakte beim Zugang zu Arbeitsplätzen. *Soziale Welt*, 39(1), 104-120.
- Protsch, P. (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd.

- Protsch, P. & Solga, H. (2015). How employers use signals of cognitive and noncognitive skills at labour market entry. Insights from field experiments. *European Sociological Review*, 31(5), 521-532.
- Reißig, B., Gaupp, N. & Lex, T. (2008). Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus der Schule in die Ausbildung. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (S. 58-81). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Reskin, B. & Roos, P. (1990). *Job Queues, Gender Queues. Explaining Women's Inroads into Male Occupations*. Philadelphia: Temple University Press.
- Rettke, U. (1988). Die schrittweise "Verweiblichung" der Berufsvorstellungen von Hauptschülerinnen. *Pädagogik*, 40(5), 16-19.
- Rohrbach-Schmidt, D. (2010). BIBB-Übergangsstudie 2006. *BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte. Version 1.0*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Rohrbach-Schmidt, D. & Uhly, A. (2015). Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(1), 105-135.
- Rubinstein, Y. & Weiss, Y. (2006). Post schooling wage growth: Investment, search and learning. In E. A. Hanushek & F. Welch (Hrsg.), *Handbook of Economics of Education* (Ausg. 1, S. 2-67). Amsterdam: Elsevier B. V.
- Rusconi, A. & Solga, H. (2007). Determinants of and obstacles to dual careers in Germany. *Zeitschrift für Familienforschung*, 19(3), 311-336.
- Schaub, G. (1991). Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. *Berichte zur beruflichen Bildung*. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Schier, F. (2014). Berufsausbildung in berufsbildenden Schulen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht* (S. 222-229). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schuchart, C. (2007). Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(3), 381-391.
- Schuchart, C. (2009). Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Differenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 373-397.
- Schuchart, C. (2011). Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? Analysen zur Ausbildungseinmündung von Schülerinnen und Schülern mit nachträglicher schulischer Höherqualifizierung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*(1), 69-85.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (3. Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seibert, H., Hupka-Brunner, S. & Imdorf, C. (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(4), 595-620.
- Sen, A. (1986). Behavior and the Concept of Preference. In J. Elster (Hrsg.), *Rational Choice* (S. 60-81). Oxford: Basil Blackwell.
- Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- Shauman, K. A. (2010). Gender asymmetry in family migration: Occupational inequality or interspousal comparative advantage? *Journal of Marriage and Family*, 72(2), 375-392.
- Shu, X. & Marini, M. M. (1998). Gender-related change in occupational aspirations. *Sociology of Education*, 71(1), 43-67.
- Simon, M. (2012a). *Beschäftigte und Beschäftigungsstrukturen in Pflegeberufen. Eine Analyse der Jahre 1999 bis 2009*. Hannover: Fachhochschule Hannover.
- Simon, M. (2012b). Entwicklung der Beschäftigungsstrukturen in Pflegeberufen. *Public-Health-Forum*, 20(77), 13-14.
- Singer, J. & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis. Modeling change and event occurrence*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Solga, H. (2002). "Ausbildungslosigkeit" als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 476-505.
- Solga, H. (2004). Ausgrenzungsgefahren trotz Integration. Die Übergangsbioographien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In K. U. Mayer & S. Hillmert (Hrsg.), *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland* (S. 39-63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Solga, H. (2008). Lack of training. The employment opportunities of low-skilled persons from a sociological and microeconomic perspective. In K. U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), *Skill Formation* (S. 173-204). New York: Cambridge University Press.
- Solga, H. (2009). Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 395-432): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H. (2015). "A fault confessed is half redressed" - Review essay on low-achieving school leavers' access to apprenticeships and their returns to participation in prevocational training measures. *WZB Discussion papers SP 1, 2015-501*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Solga, H., Baas, M. & Kohlrausch, B. (2011). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Evaluation der Projekte "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2" und "Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung". *IAB-Forschungsbericht*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, P. A. Berger & J. Powell (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt: Campus (S. 11-45).
- Solga, H. & Kohlrausch, B. (2013). How low-achieving german youth beat the odds and gain access to vocational training-Insights from within-group variation. *European Sociological Review*, 29(5), 1068-1082.
- Solga, H., Kohlrausch, B., Kretschmann, C. & Fromm, S. (2010). Evaluation des Projektes "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern". *IAB-Forschungsbericht*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Solga, H. & Konietzka, D. (1999). Occupational matching and social stratification. Theoretical insights and empirical observations taken from a german-german comparison. *European Sociological Review*, 15(1), 25-47.

- Solga, H. & Konietzka, D. (2000). Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes. Ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 26(1), 111-147.
- Solga, H. & Kretschmann, C. (2010). Follow-up-Studie zur Evaluation des Projekts "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern". *WZB Discussion Paper*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Solga, H. & Menze, L. (2013). Der Zugang zur Ausbildung: Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? *WSI Mitteilungen*, 66(1), 5-14.
- Solga, H. & Pfahl, L. (2009). Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. *WZB Discussion Paper*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Solga, H., Rusconi, A. & Krüger, H. (2005). Gibt der ältere Partner den Ton an? Die Alterskonstellation in Akademikerpartnerschaften und ihre Bedeutung für Doppelkarrieren? In H. Solga & C. Wimbauer (Hrsg.), *"Wenn zwei das gleiche tun ..." Ideal und Realität sozialer (Un-)Gleichheit in Dual Career Couples* (S. 27-52). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Solga, H. & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(1), 107-127.
- Solga, H. & Wagner, S. (2010). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (Ausg. 4). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sørensen, A. B. (1983). Processes of allocation to open and closed positions in social structure. *Zeitschrift für Soziologie*, 12(3), 203-224.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Statistisches Bundesamt. (2012). *Fachserie 11, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. (2013). *Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen Schuljahr, 2012/13, korrigiert 14.02.2014*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Streeck, W., Hilbert, J., Kavelaer van, K.-H., Maier, F. & Weber, H. (1987). *Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und in der beruflichen Weiterbildung in Deutschland*. Berlin: edition sigma.
- Teubner, U. (2010). Beruf. Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (3. erweiterte und durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The Child in America. Behaviour Problems and Programs*. New York: Knopf.
- Thurow, L. C. (1978). Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs. In W. Sengenberger (Hrsg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt Probleme der Arbeitsmarktsegmentation* (S. 117-138). Frankfurt am Main.
- Tilly, C. (1998). *Durable Inequality*. London: University of California Press.
- Trappe, H. (2006). Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 50-78.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2004). Des einen Freud', der anderen Leid? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(1), 15-29.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007). *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster u.a.: Waxmann.

- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K. (2010). *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Troltsch, K. & Walden, G. (2012). Exklusion und Segmentation in der beruflichen Bildung im längerfristigen Vergleich. *Sozialer Fortschritt*, 61(11-12), 287-297.
- Troltsch, K., Walden, G. & Zopf, S. (2009). Im Osten nichts Neues? *BIBB-Report 12/2009*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Tschöpe, T. & Witzki, A. (2004). Der Einfluss der Berufsbezeichnung aus psychologischer Perspektive. In A. Krewerth, T. Tschöpe, J. G. Ulrich & A. Witzki (Hrsg.), *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde* (S. 35-53). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Uhly, A. (2014). Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht* (S. 162-177). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Uhly, A. & Erbe, J. (2007). Auszubildende mit Hauptschulabschluss. Vom Normalfall zur Randgruppe? . *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36(4), 15-20.
- Ulrich, J. G. (2013). Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems. *WSI-Mitteilungen*(1), 23-32.
- Ulrich, J. G. & Eberhard, V. (2008). Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes in Deutschland seit der Wiedervereinigung. In U. Beicht, M. Friedrich & J. G. Ulrich (Hrsg.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen* (S. 13-85). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Van De Ven, W. P. M. M. & Van Praag, B. M. S. (1981). The demand for deductibles in private health insurance. A probit model with sample selection. *Journal of Econometrics*, 17(3), 229-252.
- Van De Werfhorst, H. G., Sullivan, A. & Cheung, S. Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41-62.
- Vittinghoff, E. & McCulloch, C. E. (2007). Relaxing the rule of ten events per variable in logistic and Cox regression. *American Journal of Epidemiology*, 165(6), 710-718.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2000). Mathematische und Naturwissenschaftliche Grundbildung beim Übergang von der Schule in den Beruf. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Band 1* (S. 199-260). Opladen: Leske + Budrich.
- Watermann, R., Nagy, G. & Köller, O. (2004). Mathematikleistungen in allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - Eine Untersuchung an allgemeinn bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 205-283). Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weiss, F. & Klein, M. (2011). Soziale Netzwerke und Jobfindung von Hochschulabsolventen – Die Bedeutung des Netzwerktyps für monetäre Arbeitsmarkterträge und Ausbildungsadäquatheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(3), 228-245.
- Wetterer, A. (2002). *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktionen. "Gender at Work" in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz: UVK.
- Wial, H. (1991). Getting a good job: Mobility in a segmented labor market. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 30(3), 396-416.

- Wicht, A. & Ludwig-Mayerhofer, W. (2014). The impact of neighborhoods and schools on young people's occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 298-308.
- Williams, R. (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *Stata Journal*, 12(2), 308-331.
- Windolf, P. & Hohn, H.-W. (1984). *Arbeitsmarktchancen in der Krise. Betriebliche Rekrutierung und soziale Schließung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Windzio, M. (2013). *Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegler, A., Gartner, H. & Tondorf, K. (2010). Entgeltdifferenzen und Vergütungspraxis. In Projektgruppe GiB (Hrsg.), *Geschlechterungleichheiten im Betrieb, Arbeit, Entlohnung und Gleichstellung in der Privatwirtschaft* (S. 271-346). Berlin: Edition Sigma.
- Zika, G., Maier, T., Helmrich, R., Hummel, M., Kalinowski, M., Hänisch, C., et al. (2015). Engpässe und Überhänge regional ungleich verteilt. *IAB-Kurzbericht 9/2015*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB).
- Zinn, S., Aßmann, C. & Würbach, A. (2016). Sampling and Weighting the Sample of the Adult Cohort of the National Educational Panel Study (Wave 2 to 5). *Technical Report on SUF SC6 Version 5-0-0*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (Lifbi).
- Zöllner, M. (2015). (Vollzeit-)Schulische Ausbildungsgänge mit einem beruflichen Abschluss gemäß und außerhalb BBiG/HWO. Vertiefende Analysen der Entwicklungen in Deutschland. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 159*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Anhang zu Kapitel 3.1

Tabelle A 1: Deskriptive Informationen zur Bildungsstrategie, Zeilenprozent*

| | Bildungsplan | | | | | Verbleib | | | | Verbleib (at risk) | | |
|--|--------------|--------|----------------|---------------|-----|-----------------|--|-----------------------|-----|--------------------|-----------------------|-----|
| | Ausbildung | Schule | BV / Sonst. | Weiß nicht | N | Ausbil- dung | Schule / mittlerer Abschluss an BFS | keine Aus- bildung | N | Ausbil- dung | Keine Aus- bildung | N |
| <i>Abhängige Variablen</i> | | | | | | | | | | | | |
| Bildungsplan | 8,2 | 64,4 | 19,5 | 7,8 | 911 | | | | | | | |
| Verbleib | | | | | | 9,4 | 72,3 | 18,4 | 800 | 33,8 | 66,2 | 222 |
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | | | | | | | | |
| <i>Geschlecht</i> | | | | | | | | | | | | |
| Frauen | 8,3 | 66,1 | 20,4 | 5,3 | 398 | 8,2 | 74,2 | 17,7 | 368 | 31,6 | 68,4 | 95 |
| Männer | 8,2 | 63,2 | 18,9 | 9,7 | 513 | 10,4 | 70,6 | 19,0 | 432 | 35,4 | 64,6 | 127 |
| <i>Bildungsstrategie-Variablen</i> | | | | | | | | | | | | |
| <i>Ausbildungssegment des Berufswunsches</i> | | | | | | | | | | | | |
| Unteres | 13,3 | 48 | 27 | 11,7 | 248 | 16,3 | 60,3 | 23,4 | 209 | 41,0 | 59,0 | 83 |
| Mittleres/oberes | 7,2 | 70,3 | 17,9 | 4,6 | 431 | 7,6 | 77,0 | 15,4 | 395 | 33,0 | 67,0 | 91 |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | 4,7 | 71,1 | 14,7 | 9,5 | 232 | 5,6 | 75,5 | 18,9 | 196 | 22,9 | 77,1 | 48 |
| <i>Selektions-/Ressourcenvariablen</i> | | | | | | | | | | | | |
| <i>Leistungsdurchschnitt</i> | | | | | | | | | | | | |
| Gut | 6,8 | 79,4 | 8,8 | 5,0 | 339 | 7,5 | 84,4 | 8,1 | 308 | 47,9 | 52,1 | 48 |
| Mittel | 9,7 | 63,7 | 19,1 | 7,5 | 320 | 9,5 | 71,2 | 19,3 | 285 | 32,9 | 67,1 | 82 |
| Schlecht | 8,9 | 42,1 | 37,4 | 11,7 | 214 | 12,4 | 52,0 | 35,6 | 177 | 25,9 | 74,1 | 85 |
| Keine Angabe | 5,3 | 63,2 | 18,4 | 13,2 | 38 | 10,0 | 76,7 | 13,3 | 30 | 42,9 | 57,1 | 7 |
| <i>Figurale kognitive Fähigkeiten</i> | | | | | | | | | | | | |
| Geringer (0-7) | 8,9 | 58,9 | 22,8 | 9,4 | 404 | 13,6 | 66,5 | 19,9 | 352 | 40,7 | 59,3 | 118 |
| Höher (8-16) | 8,3 | 70,4 | 16,5 | 4,8 | 436 | 6,5 | 77,8 | 15,7 | 383 | 29,4 | 70,6 | 85 |
| Missing | 4,2 | 59,2 | 19,7 | 16,9 | 71 | 3,1 | 70,8 | 26,2 | 30 | 10,5 | 89,5 | 222 |
| <i>Klassenwiederholungen</i> | | | | | | | | | | | | |
| Keine | 7,0 | 69,0 | 17,3 | 6,6 | 497 | 8,3 | 76,8 | 14,9 | 436 | 35,6 | 64,4 | 101 |
| 1-3 | 10,6 | 58,7 | 22,0 | 8,7 | 378 | 11,5 | 67,4 | 21,1 | 331 | 35,2 | 64,8 | 108 |
| Missing | 0,0 | 61,1 | 25,0 | 13,9 | 36 | 3,0 | 60,6 | 36,4 | 33 | 7,7 | 92,3 | 13 |

* Abweichung von 100 Prozent durch Rundung.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen

Fortsetzung von Tabelle A 1 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle 1: Deskriptive Informationen zur Bildungsstrategie, Zeilenprozent*

| | Bildungsplan | | | | | Verbleib | | | | Verbleib (at risk) | | |
|-------------------------------------|--------------|--------|-------------|------------|-----|------------|-------------------------------------|------------------|-----|--------------------|------------------|-----|
| | Ausbildung | Schule | BV / Sonst. | Weiß nicht | N | Ausbildung | Schule / mittlerer Abschluss an BFS | keine Ausbildung | N | Ausbildung | Keine Ausbildung | N |
| Arbeitsverhalten | | | | | | | | | | | | |
| 1-3 | 7,9 | 70,1 | 16,1 | 5,9 | 683 | 8,6 | 76,8 | 14,6 | 616 | 37,1 | 62,9 | 143 |
| 4-5 | 11,3 | 39,9 | 35,7 | 13,1 | 168 | 14,4 | 50,4 | 35,3 | 139 | 29,0 | 71,0 | 69 |
| Missing | 3,3 | 68,3 | 13,3 | 15,0 | 60 | 4,4 | 77,8 | 17,8 | 45 | 20,0 | 80,0 | 10 |
| Selbstwirksamkeit | | | | | | | | | | | | |
| Gering <=3.0 | 12,3 | 45,7 | 33,3 | 8,6 | 81 | 10,8 | 53,8 | 35,4 | 65 | 23,3 | 76,7 | 30 |
| Hoch >3.0 | 7,5 | 67,2 | 18,2 | 7,1 | 798 | 8,9 | 74,3 | 16,8 | 709 | 34,6 | 65,4 | 182 |
| Missing | 15,6 | 43,8 | 18,8 | 21,9 | 32 | 19,2 | 61,5 | 19,2 | 26 | 50,0 | 50,0 | 10 |
| Bildungsabschluss der Eltern | | | | | | | | | | | | |
| Keine Ausb/ohne Angabe/weiß nicht | 6,9 | 63,7 | 19,4 | 10,0 | 479 | 7,2 | 72,8 | 20,0 | 416 | 26,5 | 73,5 | 113 |
| Mit Ausbildung | 9,7 | 65,3 | 19,7 | 5,3 | 432 | 11,7 | 71,6 | 16,7 | 384 | 41,3 | 58,7 | 109 |
| Migrationshintergrund | | | | | | | | | | | | |
| Nein | 9,1 | 65,1 | 18,6 | 7,1 | 548 | 9,8 | 72,8 | 17,5 | 481 | 35,9 | 64,1 | 131 |
| Ja | 7,8 | 63,7 | 20,5 | 8,1 | 322 | 9,3 | 71,2 | 19,6 | 281 | 32,1 | 67,9 | 81 |
| Missing | 0,0 | 61,0 | 24,4 | 14,6 | 41 | 5,3 | 73,7 | 21,1 | 38 | 20,0 | 80,0 | 10 |
| Kontrollvariable | | | | | | | | | | | | |
| Jugendarbeitslosigkeit | | | | | | | | | | | | |
| Gering | 9,0 | 64,9 | 18,7 | 7,5 | 402 | 9,8 | 69,9 | 20,2 | 366 | 32,7 | 67,3 | 110 |
| Hoch | 7,7 | 64,0 | 20,2 | 8,1 | 509 | 9,0 | 74,2 | 16,8 | 434 | 34,8 | 65,2 | 112 |

* Abweichung von 100 Prozent durch Rundung.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen

Tabelle A 2: Berufswünsche und Ausbildungssegmente nach Geschlecht

| Hauptschülerinnen | | | | | | Hauptschüler | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|--------------|--|---|---|---|---|
| KldB92 | | Anteil des Berufs an den Berufswünschen im jeweiligen Segment | Anteil des Berufs an allen Berufswünschen | Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens HSA an den <i>Erwerbstätigen in dem Beruf</i> | Anteil der Auszubildenden mit höchstens HSA an den <i>Auszubildenden in dem Beruf</i> (duale Ausbildungen) /Abschlussvoraussetzungen (nicht-dualer Beruf) | KldB92 | | Anteil des Berufs an den Berufswünschen im jeweiligen Segment | Anteil des Berufs an allen Berufswünschen | Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens HSA an den <i>Erwerbstätigen in dem Beruf</i> | Anteil der Auszubildenden mit höchstens HSA an den <i>Auszubildenden in dem Beruf</i> (duale Ausbildungen) /Abschlussvoraussetzungen (nicht-dualer Beruf) |
| unteres Segment (Anteil mit höchstens HSA > 45 Prozent der Erwerbstätigen) | | | | | | | | | | | |
| 9010 | Friseur(e/innen), allgemein | 40,48 | 5,74 | 57,33 | 67,62 | 2810 | Kraftfahrzeugmechaniker/innen, allgemein | 23,3 | 11,65 | 54,19 | 42,02 |
| 4110 | Köch(e/innen), allgemein | 9,52 | 1,35 | 55,42 | 55,00 | 5010 | Tischler/innen, allgemein | 10,19 | 5,1 | 50,61 | 51,67 |
| 6600 | Verkäufer/innen o.n.A. | 9,52 | 1,69 | 45,64 | 60,86 | 2700 | Industriemechaniker/innen o.n.F., | 8,25 | 4,13 | 45,31 | 21,11 |
| 2810 | Kraftfahrzeugmechaniker/innen, al | 7,14 | 1,01 | 54,19 | 42,02 | 2821 | Landmaschinenmechaniker/innen | 5,83 | 2,91 | 69,64 | 49,70 |
| N | | 42 | 290 | | | | | 206 | 389 | | |
| | Anteil der ersten 4 Berufe des Segmentes am jeweiligen Segment bzw. an allen Berufswünschen | 66,67 | 9,79 | | | | | 47,57 | 23,79 | | |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 1 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A2: Berufswünsche und Ausbildungssegmente nach Geschlecht

| Hauptschülerinnen | | | | | | Hauptschüler | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---------------------|--|---|---|---|---|
| KldB92 | | Anteil des Berufs an den Berufswünschen im jeweiligen Segment | Anteil des Berufs an allen Berufswünschen | Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens HSA an den <i>Erwerbstätigen in dem Beruf</i> | Anteil der Auszubildenden mit höchstens HSA an den <i>Auszubildenden in dem Beruf</i> (duale Ausbildungen) /Abschlussvoraussetzungen (nicht-dualer Beruf) | KldB92 | | Anteil des Berufs an den Berufswünschen im jeweiligen Segment | Anteil des Berufs an allen Berufswünschen | Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens HSA an den <i>Erwerbstätigen in dem Beruf</i> | Anteil der Auszubildenden mit höchstens HSA an den <i>Auszubildenden in dem Beruf</i> (duale Ausbildungen) /Abschlussvoraussetzungen (nicht-dualer Beruf) |
| mittleres und oberes Segment (Anteil mit höchstens HSA <= 45 Prozent der Erwerbstätigen) | | | | | | | | | | | |
| 6720 | Einzelhandelskaufleute, allgemein | 12,5 | 10,47 | 35,52 | 37,15 | 8011 | Soldaten | 7,65 | 3,4 | 15,83 | |
| 8561 | Arzthelfer/innen | 5,65 | 4,73 | 19,36 | 19,06 | 7742 | Informatiker/innen o.n.A. | 4,92 | 2,18 | 2,35 | Hauptschulabschluss 5,82 |
| 9020 | Kosmetiker/innen, allgemein | 5,65 | 4,73 | 23,6 | 48,73 | 8013 | Grenzschutz-, Polizei- zeibienstete | 4,92 | 2,18 | 2,46 | mittlerer Abschluss |
| N | | 248 | 290 | | | | | 183 | 389 | | |
| | Anteil der ersten 4 Berufe des Segmentes am jeweiligen Segment bzw. an allen Berufswünschen | 40,32 | 33,78 | | | | | 32,24 | 14,31 | | |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 3: Die häufigsten 10 Berufswünsche von Hauptschüler/innen nach Geschlecht

| Hauptschülerinnen | | | | Hauptschüler | | | |
|---|---|--|--|--|---|--|--|
| KldB92 | Anteil des Berufswunsches an allen Berufswünschen im Sample | Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens HSA an allen Erwerbstätigen in dem Beruf | Anteil an den Auszubildenden in dem Beruf mit höchstens HSA (duale Ausbildungen) mittlerer Abschluss | KldB92 | Anteil des Berufswunsches an allen Berufswünschen im Sample | Anteil der Erwerbstätigen mit höchstens HSA an allen Erwerbstätigen in dem Beruf | Anteil an den Auszubildenden in dem Beruf mit höchstens HSA (duale Ausbildungen) |
| <i>8617. Helfer/innen (Sozialarbeit)*</i> | 13,85 | 5,02 | | 2810. Kraftfahrzeugmechaniker/innen, allgemein | 11,65 | 54,19 | 42,02 |
| 6720. Einzelhandelskaufleute, allgemein | 10,47 | 35,52 | 37,15 | 6720. Einzelhandelskaufleute, allgemein | 6,55 | 35,52 | 37,15 |
| 9010. Friseur(e/innen), allgemein | 5,74 | 57,33 | 67,62 | 5010. Tischler/innen, allgemein | 5,1 | 50,61 | 51,67 |
| 8561. Arzthelfer/innen | 4,73 | 19,36 | 19,06 | 2700. Industriemechaniker/innen o.n.F., | 4,13 | 45,31 | 21,11 |
| 9020. Kosmetiker/innen, allgemein | 4,73 | 23,6 | 48,73 | 8011. Soldaten | 3,4 | 15,83 | Hauptschulabschluss |
| 8640. Altenpfleger/innen o.n.A. | 4,05 | 31,38 | 10jährige Schulbildung | 2821. Landmaschinenmechaniker/innen | 2,91 | 69,64 | 49,70 |
| 7803. Bürokaufleute, Kontoristen/innen | 3,72 | 14,4 | 15,72 | 5101. Maler/innen und Lackierer/innen o | 2,43 | 64,58 | 79,43 |
| 8530. Krankenschwestern/-pfleger, allgemein | 3,72 | 8,09 | 10jährige Schulbildung | 4110. Köch(e/innen), allgemein | 2,18 | 55,42 | 55,00 |
| 530. Florist(en/innen), Blumenbinder/in | 2,03 | 36,68 | 47,86 | 7742. Informatiker/innen o.n.A. | 2,18 | 2,35 | 5,82 |
| 8563. Tierarzthelfer/innen | 2,03 | 19,36 | 8,85 | 8013. Grenzschutz-, Polizeibedienstete | 2,18 | 2,46 | mittlerer Abschluss |
| Anteil der häufigsten 10 an allen Berufen | 57,09 | | | | 46,6 | | |

* KldB-Bezeichnung für Sozialassistenten/innen (die Ausbildung, die in Niedersachsen absolviert werden muss, wenn eine Ausbildung zum/zur Erzieher/in angestrebt wird.

Kursiv: Nicht-duale Berufe. Unter den häufigsten 10 Berufswünsche sind bei den Hauptschülerinnen 3 Berufe nicht dual, sie stellen zusammen 21,6 Prozent aller Berufswünsche dar; bei den Hauptschülern sind unter den häufigsten 10 Berufswünschen 2 Berufe nicht dual, sie stellen zusammen 5,6 Prozent aller Berufswünsche dar.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 4: Deskriptive Informationen zu den Variablen im multinomialen Modell zur Suche am Ende der Schulzeit, Zeilenprozente

| | | Suche nach dualer Ausbildung | Suche Ausbildung im Schulberufssystem | Suche nach Ausbildung im Schulberufssystem und dualer Ausbildung | Suche nach Beamtenausbildung/Studium | Keine Suche | Schulbildung geplant | Total | N |
|---|--|------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------------|-----------------|----------------------|--------|------|
| <i>Abhängige Variable:</i> | | | | | | | | | |
| Suche | | | | | | | | | |
| N | | 568 | 127 | 239 | 48 | 111 | 42 | 1135 | 1135 |
| Total | | 50,00 | 11,20 | 21,10 | 4,20 | 9,80 | 3,70 | 100,00 | 1135 |
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | | | | | | |
| Geschlecht | Männlich | 60,10 | 6,90 | 17,10 | 4,50 | 8,90 | 2,60 | 100,00 | 696 |
| | Weiblich | 34,20 | 18,00 | 27,30 | 3,90 | 11,20 | 5,50 | 100,00 | 439 |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | |
| Mathematiknote bei Schülende | 3-6 | 50,20 | 10,70 | 20,10 | 3,20 | 12,60 | 3,20 | 100,00 | 309 |
| | 1-2 | 49,80 | 11,30 | 21,70 | 4,60 | 8,80 | 3,80 | 100,00 | 811 |
| | Mathematiknote Missing | 60,00 | 13,30 | 6,70 | 6,70 | 6,70 | 6,70 | 100,00 | 15 |
| Schulaffinität | Werte von 1-5, höhere Werte =höhere Affinität, Mittelwert (Standardabweichung) | 3,56 (0,609) | 3,62 (0,652) | 3,70 (0,624) | 3,49 (0,710) | 3,42 (0,628) | 3,53 (0,732) | | 1135 |
| Migrationshintergrund | Nein | 51,80 | 10,80 | 21,30 | 3,00 | 9,50 | 3,70 | 100,00 | 842 |
| | Ja | 45,10 | 12,30 | 20,50 | 7,80 | 10,60 | 3,80 | 100,00 | 293 |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss | Nein | 49,00 | 11,50 | 21,00 | 4,30 | 11,10 | 3,20 | 100,00 | 539 |
| | Ja | 51,00 | 10,90 | 21,10 | 4,20 | 8,60 | 4,20 | 100,00 | 596 |
| Regionale Herkunft | West ohne Bayern | 43,90 | 13,70 | 21,50 | 5,90 | 10,60 | 4,40 | 100,00 | 745 |
| | Ost | 63,80 | 6,50 | 20,80 | 0,30 | 6,10 | 2,40 | 100,00 | 293 |
| | Bayern | 55,70 | 6,20 | 18,60 | 3,10 | 14,40 | 2,10 | 100,00 | 97 |
| Schulabschlusskohorte | 1997-2001 | 54,40 | 11,60 | 17,20 | 2,90 | 8,90 | 5,00 | 100,00 | 517 |
| | 2002-2004 | 46,40 | 10,80 | 24,30 | 5,30 | 10,50 | 2,60 | 100,00 | 618 |

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 5: Deskriptive Informationen zum Gesamtsample der BIBB-Übergangsstudie, Zeilenprozente

| | Nicht in Ausbildung | Ausbildung | Beobachtungen |
|--|---------------------|--------------|---------------|
| <i>Abhängige Variable</i> | | | |
| Übergang in Ausbildung | 60,5 | 39,5 | 2.110 |
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | |
| Geschlecht | | | |
| Männlich | 57,3 | 42,7 | 1.239 |
| Weiblich | 65,0 | 35,0 | 871 |
| Ziel der Suche | | | |
| Nach Ausbildung im dualen System | 45,6 | 54,4 | 885 |
| Nach Ausbildung im Schulberufssystem | 74,4 | 25,6 | 301 |
| Nach beidem | 57 | 43 | 428 |
| Nach Beamtenausbildung | 94,3 | 5,7 | 123 |
| Keine Suche | 75,2 | 24,8 | 258 |
| Schulbildung geplant | 81,7 | 18,3 | 115 |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | |
| Zeitpunkt | | | |
| Herbst 1. Ausbildungsjahr | 53,1 | 46,9 | 1.135 |
| Herbst 2. Ausbildungsjahr | 74,0 | 26,0 | 603 |
| Herbst 3. Ausbildungsjahr | 61,0 | 39,0 | 372 |
| Mathematiknote bei Schulende | | | |
| 3-6 | 65,0 | 35,0 | 603 |
| 1-2 | 58,7 | 41,3 | 1.481 |
| Mathematiknote Missing | 53,8 | 46,2 | 26 |
| Schulaffinität (Werte von 1-5, höhere Werte =höhere Affinität, Mittelwert (Standardabweichung)) | 3,52 (0,654) | 3,60 (0,620) | 2110 |
| Migrationshintergrund | | | |
| Nein | 56,2 | 43,8 | 1.508 |
| Ja | 71,1 | 28,9 | 602 |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss | | | |
| Nein | 66,2 | 33,8 | 1.077 |
| Ja | 54,5 | 45,5 | 1.033 |
| Regionale Herkunft | | | |
| West ohne Bayern | 67,7 | 32,3 | 1.522 |
| Ost | 36,1 | 63,9 | 410 |
| Bayern | 54,5 | 45,5 | 178 |
| Schulabschlusskohorte | | | |
| 1997-2001 | 59,0 | 41,0 | 968 |
| 2002-2004 | 61,7 | 38,3 | 1.142 |

Hinweis: 2110 Beobachtungen von 1135 Jugendlichen.

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 6: Deskriptive Informationen zu den Subsamples zum Übergang in Ausbildung der BIBB-Übergangsstudie, Zeilenprozente

| | | Jugendliche, die eine Ausbildung im Schulberufssystem gesucht haben | | | Jugendliche, die eine Ausbildung im dualen System gesucht haben | | | Frauen | | | Männer | | |
|---|--|---|--------------|---------------|---|--------------|---------------|---------------------|--------------|---------------|---------------------|--------------|---------------|
| | | Nicht in Ausbildung | Ausbildung | Beobachtungen | Nicht in Ausbildung | Ausbildung | Beobachtungen | Nicht in Ausbildung | Ausbildung | Beobachtungen | Nicht in Ausbildung | Ausbildung | Beobachtungen |
| <i>Abhängige Variable</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Übergang in Ausbildung | | 74,4 | 25,6 | 301 | 45,6 | 54,4 | 885 | 65 | 35 | 871 | 57,3 | 42,7 | 1.239 |
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Geschlecht | | | | | | | | | | | | | |
| | Männlich | 79,5 | 20,5 | 127 | 41,8 | 58,2 | 631 | | | | | | |
| | Weiblich | 70,7 | 29,3 | 174 | 55,1 | 44,9 | 254 | | | | | | |
| Ziel der Suche | | | | | | | | | | | | | |
| | Nach Ausbildung im dualen System | | | | | | | 55,1 | 44,9 | 254 | 41,8 | 58,2 | 631 |
| | Nach Ausbildung im Schulberufssystem | | | | | | | 70,7 | 29,3 | 174 | 79,5 | 20,5 | 127 |
| | Nach beidem | | | | | | | 55,5 | 44,5 | 211 | 58,5 | 41,5 | 217 |
| | Nach Beamtenausbildung | | | | | | | 90,7 | 9,3 | 43 | 96,3 | 3,8 | 80 |
| | Keine Suche | | | | | | | 76 | 24 | 121 | 74,5 | 25,5 | 137 |
| | Schulbildung geplant | | | | | | | 80,9 | 19,1 | 68 | 83 | 17 | 47 |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Zeitpunkt | | | | | | | | | | | | | |
| | Herbst 1. Ausbildungsjahr | 74,8 | 25,2 | 127 | 37,3 | 62,7 | 568 | 58,1 | 41,9 | 439 | 50 | 50 | 696 |
| | Herbst 2. Ausbildungsjahr | 90,5 | 9,5 | 95 | 60,8 | 39,2 | 212 | 80 | 20 | 255 | 69,5 | 30,5 | 348 |
| | Herbst 3. Ausbildungsjahr | 54,4 | 45,6 | 79 | 60 | 40 | 105 | 60,5 | 39,5 | 177 | 61,5 | 38,5 | 195 |
| Mathematiknote bei Schullehrende | | | | | | | | | | | | | |
| | 3-6 | 71,2 | 28,8 | 73 | 56,6 | 43,4 | 272 | 63,5 | 36,5 | 301 | 66,6 | 33,4 | 302 |
| | 1-2 | 76 | 24 | 225 | 40,9 | 59,1 | 599 | 65,9 | 34,1 | 555 | 54,4 | 45,6 | 926 |
| | Mathematiknote Missing (Werte von 1-5, höhere Werte =höhere Affinität) Mittelwert (Standardabweichung) | 33,3 | 66,7 | 3 | 35,7 | 64,3 | 14 | 60 | 40 | 15 | 45,5 | 54,5 | 11 |
| Schulaffinität | | 3,67 (0,643) | 3,55 (0,643) | 301 | 3,45 (0,617) | 3,59 (0,600) | 885 | 3,59 (0,646) | 3,65 (0,655) | 871 | 3,46 (0,655) | 3,57 (0,599) | 1.239 |
| Migrationshintergrund | | | | | | | | | | | | | |
| | Nein | 72,9 | 27,1 | 214 | 40,5 | 59,5 | 649 | 61,6 | 38,4 | 627 | 52,4 | 47,6 | 881 |
| | Ja | 78,2 | 21,8 | 87 | 59,7 | 40,3 | 236 | 73,8 | 26,2 | 244 | 69,3 | 30,7 | 358 |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss | | | | | | | | | | | | | |
| | Nein | 75,3 | 24,7 | 150 | 54,7 | 45,3 | 455 | 69,8 | 30,2 | 457 | 63,5 | 36,5 | 620 |
| | Ja | 73,5 | 26,5 | 151 | 36 | 64 | 430 | 59,7 | 40,3 | 414 | 51,1 | 48,9 | 619 |
| Regionale Herkunft | | | | | | | | | | | | | |
| | West ohne Bayern | 78,6 | 21,4 | 257 | 55 | 45 | 558 | 72,7 | 27,3 | 638 | 64,1 | 35,9 | 884 |
| | Ost | 43,3 | 56,7 | 30 | 25,9 | 74,1 | 239 | 39,9 | 60,1 | 168 | 33,5 | 66,5 | 242 |
| | Bayern | 64,3 | 35,7 | 14 | 39,8 | 60,2 | 88 | 53,8 | 46,2 | 65 | 54,9 | 45,1 | 113 |
| Schulabschlusskohorte | | | | | | | | | | | | | |
| | 1997-2001 | 75 | 25 | 144 | 44,1 | 55,9 | 438 | 64,7 | 35,3 | 399 | 55 | 45 | 569 |
| | 2002-2004 | 73,9 | 26,1 | 157 | 47,2 | 52,8 | 447 | 65,3 | 34,7 | 472 | 59,3 | 40,7 | 670 |

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 7: Deskriptive Informationen, Modelle zum Ausbildungszugang

| | Frauen | | | Männer | | |
|--|-----------------------|-----------------|-----|-----------------------|-----------------|-----|
| | keine Ausbil- dung | Ausbil- dung | N | keine Ausbil- dung | Ausbil- dung | N |
| <i>Abhängige Variable</i> | | | | | | |
| Ausbildungszugang | 56,1 | 43,9 | 294 | 56,4 | 43,6 | 383 |
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | | |
| <i>Schulabschluss</i> | | | | | | |
| HSA 10. Klasse | 59,7 | 40,3 | 67 | 62,7 | 37,3 | 110 |
| Mittlerer Abschluss | 55,2 | 44,8 | 201 | 54,7 | 45,3 | 243 |
| Missing | 53,8 | 46,2 | 26 | 46,7 | 53,3 | 30 |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | |
| <i>Berufswunsch</i> | | | | | | |
| Unteres Segment | 52,9 | 47,1 | 34 | 50,5 | 49,5 | 91 |
| Mittleres bis oberes Segment | 54,6 | 45,4 | 183 | 55,6 | 44,4 | 196 |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | 61 | 39 | 77 | 63,5 | 36,5 | 96 |
| <i>Berufswunsch vorhanden</i> | | | | | | |
| Berufswunsch vorhanden | 54,4 | 45,6 | 217 | 54,0 | 46,0 | 287 |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | 61,0 | 39,0 | 77 | 63,5 | 36,5 | 96 |
| <i>Praktikum im Wunschberuf</i> | | | | | | |
| Nein | 56,0 | 44,0 | 84 | 59,8 | 40,2 | 112 |
| Ja | 53,7 | 46,3 | 147 | 50,7 | 49,3 | 203 |
| Missing | 61,9 | 38,1 | 63 | 67,6 | 32,4 | 68 |
| <i>Deutschnote (2-5, höhere Werte schlechter, Mittelwert)</i> | 2,812 | 2,891 | 294 | 3,307 | 3,197 | 383 |
| | 0,62 | 0,652 | | 0,593 | 0,583 | |
| <i>Mathematiknote (1-5, höhere Werte schlechter, Mittelwert)</i> | 3,387 | 3,325 | 294 | 3,176 | 2,94 | 383 |
| | 0,83 | 0,772 | | 0,787 | 0,804 | |
| <i>Leistungsdurchschnitt</i> | | | | | | |
| Gut (beide Fächer besser oder gleich 3) | 56,5 | 43,5 | 154 | 52,4 | 47,6 | 212 |
| Gemischt (ein Fach besser oder gleich 3) | 56,6 | 43,4 | 113 | 54,6 | 45,4 | 108 |
| Schlecht (beide Fächer schlechter als 3) | 51,9 | 48,1 | 27 | 73 | 27 | 63 |
| <i>Arbeitsverhalten</i> | | | | | | |
| Gut (1 -2) | 48 | 52 | 123 | 53,1 | 46,9 | 81 |
| Mittel bis schlecht (3 - 5) | 61,8 | 38,2 | 165 | 57,4 | 42,6 | 277 |
| Missings | 66,7 | 33,3 | 6 | 56 | 44 | 25 |
| <i>Sozialverhalten</i> | | | | | | |
| Gut (1 -2) | 57,1 | 42,9 | 133 | 51,1 | 48,9 | 92 |
| Mittel bis schlecht (3 - 5) | 55,8 | 44,2 | 147 | 58,6 | 41,4 | 256 |
| Missings | 50 | 50 | 14 | 54,3 | 45,7 | 35 |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen

Fortsetzung von Tabelle A 7 nächste Seite

Fortsetzung Tabelle A7: Deskriptive Informationen, Modelle zum Ausbildungszugang

| | Frauen | | | Männer | | |
|---|-----------------------|-----------------|-----|-----------------------|-----------------|-----|
| | keine Ausbil- dung | Ausbil- dung | N | keine Ausbil- dung | Ausbil- dung | N |
| Figurale kognitive Fähigkeiten | | | | | | |
| Schwächer (0-7) | 55,6 | 44,4 | 108 | 55,6 | 44,4 | 160 |
| Stärker (>7) | 56,3 | 43,8 | 160 | 55,2 | 44,8 | 194 |
| Missings | 57,7 | 42,3 | 26 | 69 | 31 | 29 |
| Verbale kognitive Fähigkeiten | | | | | | |
| Schwächer (0-7) | 56,9 | 43,1 | 232 | 57,1 | 42,9 | 282 |
| Stärker (>7) | 50 | 50 | 36 | 48,6 | 51,4 | 72 |
| Missings | 57,7 | 42,3 | 26 | 69 | 31 | 29 |
| Bildungsabschluss der Eltern | | | | | | |
| Keine Ausb./ohne Angabe/weiß nicht | 56,8 | 43,2 | 148 | 61,3 | 38,7 | 199 |
| Mit Ausbildung | 55,5 | 44,5 | 146 | 51,1 | 48,9 | 184 |
| Erwerbstätigkeit der Eltern | | | | | | |
| Mind. 1 Vollzeit | 55 | 45 | 171 | 53,3 | 46,7 | 272 |
| Max. 1 Teilzeit o. prekär/geringf. o.kein El- ternteil et. | 57 | 43 | 100 | 60,3 | 39,7 | 78 |
| Missings | 60,9 | 39,1 | 23 | 72,7 | 27,3 | 33 |
| Migrationshintergrund | | | | | | |
| Nein | 55,4 | 44,6 | 186 | 51,4 | 48,6 | 249 |
| Ja | 58,5 | 41,5 | 94 | 65,3 | 34,7 | 121 |
| Missings | 50 | 50 | 14 | 69,2 | 30,8 | 13 |
| Siedlungsstruktur | | | | | | |
| Städtisch/kleinstädtisch (>=15.000 EW) | 58,2 | 41,8 | 201 | 57,7 | 42,3 | 260 |
| Ländlich (<15.000 EW) | 51,6 | 48,4 | 93 | 53,7 | 46,3 | 123 |
| Angebots-Nachfrage-Relation | | | | | | |
| Relativ gut (>101,4) | 56,9 | 43,1 | 109 | 53,2 | 46,8 | 158 |
| Durchschnittlich (100,3 bis 101,4) | 51,1 | 48,9 | 92 | 56,5 | 43,5 | 108 |
| Relativ schlecht (<100,3) | 60,2 | 39,8 | 93 | 60,7 | 39,3 | 117 |
| Projektteilnahme | | | | | | |
| Nein | 57,2 | 42,8 | 276 | 56,1 | 43,9 | 337 |
| Ja | 38,9 | 61,1 | 18 | 58,7 | 41,3 | 46 |
| Zeitpunkt | | | | | | |
| t1 | 59,3 | 40,7 | 199 | 57,8 | 42,2 | 263 |
| t2 | 49,5 | 50,5 | 95 | 53,3 | 46,7 | 120 |
| <i>Alternative Operationalisierungen</i> | | | | | | |
| Stabile Ausbildungssegmentorientierung | | | | | | |
| Maximal einmal untere | 52,9 | 47,1 | 17 | 45 | 55 | 20 |
| Stabil unteres Segment | 52,4 | 47,6 | 21 | 50,8 | 49,2 | 59 |
| Maximal einmal mittleres | 62,7 | 37,3 | 67 | 55,7 | 44,3 | 97 |
| Stabil mittleres bis oberes Segment | 52,3 | 47,7 | 132 | 54,6 | 45,4 | 130 |
| Stabil "weiß nicht/nicht zuordenbar" | 59,6 | 40,4 | 57 | 67,5 | 32,5 | 77 |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen

Fortsetzung von Tabelle A 7 nächste Seite

Fortsetzung Tabelle A7: Deskriptive Informationen, Modelle zum Ausbildungszugang

| | Frauen | | | Männer | | |
|---|-----------------------|-----------------|-----|-----------------------|-----------------|-----|
| | keine Ausbil- dung | Ausbil- dung | N | keine Ausbil- dung | Ausbil- dung | N |
| Höchste Ausbildungssegmentorientierung | | | | | | |
| Stabil weiß nicht | 59,6 | 40,4 | 57 | 67,5 | 32,5 | 77 |
| Mind. einmal unteres, nie mittleres | 52,6 | 47,4 | 38 | 49,4 | 50,6 | 79 |
| Mind einmal mittleres | 55,8 | 44,2 | 199 | 55,1 | 44,9 | 227 |
| Deutschnote kategorisiert | | | | | | |
| Gut (2) | 58,8 | 41,2 | 85 | 46,2 | 53,8 | 26 |
| Mittel bis schlecht (3-5) | 55,0 | 45,0 | 209 | 57,1 | 42,9 | 357 |
| Deutschnote kategorisiert | | | | | | |
| Gut bis mittel (2-3) | 57,5 | 42,5 | 254 | 53,5 | 46,5 | 260 |
| Schlecht (4-5) | 47,5 | 52,5 | 40 | 62,6 | 37,4 | 123 |
| Mathematiknote kategorisiert | | | | | | |
| Gut (1-2) | 52,6 | 47,4 | 38 | 42,9 | 57,1 | 84 |
| Mittel bis schlecht (3-5) | 56,6 | 43,4 | 256 | 60,2 | 39,8 | 299 |
| Mathematiknote kategorisiert | | | | | | |
| Gut bis mittel (1-3) | 55,1 | 44,9 | 167 | 52,2 | 47,8 | 272 |
| Schlecht (4-5) | 57,5 | 42,5 | 127 | 66,7 | 33,3 | 111 |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment Ende 9. Klasse | | | | | | |
| Kein Praktikum aber Berufswunsch | 57,4 | 42,6 | 61 | 59,5 | 40,5 | 74 |
| Ja | 53,3 | 46,7 | 122 | 53,3 | 46,7 | 122 |
| Anderes | 58,6 | 41,4 | 111 | 57,2 | 42,8 | 187 |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment, Halbjahr 9. Klasse, v39 | | | | | | |
| Kein Praktikum aber Berufswunsch | 51,9 | 48,1 | 54 | 51 | 49 | 51 |
| Ja | 58,1 | 41,9 | 74 | 54,5 | 45,5 | 101 |
| Anderes | 56,6 | 43,4 | 166 | 58,4 | 41,6 | 231 |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen

Tabelle A 8: Deskriptive Informationen, Modelle zum Ausbildungssegment

| | Frauen | | | Männer | | |
|---|----------------------------|------------------------------|-----|----------------------------|------------------------------|-----|
| | unteres Ausbildungssegment | mittleres Ausbildungssegment | N | unteres Ausbildungssegment | mittleres Ausbildungssegment | N |
| <i>Abhängige Variable</i> | | | | | | |
| Zugang zum Ausbildungssegment | 32,60 | 67,40 | 129 | 46,70 | 53,30 | 167 |
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | | |
| Schulabschluss | | | | | | |
| HSA 10. Klasse | 66,70 | 33,30 | 27 | 58,50 | 41,50 | 41 |
| Mittlerer Abschluss | 17,80 | 82,20 | 90 | 40,00 | 60,00 | 110 |
| Missings | 66,70 | 33,30 | 12 | 62,50 | 37,50 | 16 |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment Ende 9. Klasse | | | | | | |
| Kein Praktikum aber Berufswunsch | 23,10 | 76,90 | 26 | 33,30 | 66,70 | 30 |
| Ja | 24,60 | 75,40 | 57 | 33,30 | 66,70 | 57 |
| Anderes | 47,80 | 52,20 | 46 | 61,30 | 38,80 | 80 |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | |
| Berufswunsch | | | | | | |
| Unteres Segment | 50,00 | 50,00 | 16 | 75,60 | 24,40 | 45 |
| Mittleres bis oberes Segment | 24,10 | 75,90 | 83 | 33,30 | 66,70 | 87 |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | 46,70 | 53,30 | 30 | 42,90 | 57,10 | 35 |
| Deutschnote (2-5, höhere Werte schlechter, Mittelwert (Standardabweichung)) | | | | | | |
| | 3,166 (0,58) | 2,758 (0,646) | 129 | 3,24 (0,59) | 3,16 (0,58) | 167 |
| Mathematiknote I | | | | | | |
| Gut (1-2) | 16,7 | 83,3 | 18 | 37,5 | 62,5 | 48 |
| Mittel bis schlecht (3-5) | 35,1 | 64,9 | 111 | 50,4 | 49,6 | 119 |
| Leistungsdurchschnitt | | | | | | |
| Gut (beide Fächer besser oder gleich 3) | 22,40 | 77,60 | 67 | 41,60 | 58,40 | 101 |
| Gemischt (ein Fach besser oder gleich 3) | 40,80 | 59,20 | 49 | 49,00 | 51,00 | 49 |
| Schlecht (beide Fächer schlechter als 3) | 53,80 | 46,20 | 13 | 70,60 | 29,40 | 17 |
| Arbeitsverhalten | | | | | | |
| Gut (1 bis 2) | 18,80 | 81,30 | 64 | 31,60 | 68,40 | 38 |
| Mittel bis schlecht (3 - 5) | 46,00 | 54,00 | 63 | 50,80 | 49,20 | 118 |
| Missings | 50,00 | 50,00 | 2 | 54,50 | 45,50 | 11 |
| Sozialverhalten | | | | | | |
| Gut (1 bis 2) | 22,80 | 77,20 | 57 | 37,80 | 62,20 | 45 |
| Mittel bis schlecht (3 - 5) | 43,10 | 56,90 | 65 | 49,10 | 50,90 | 106 |
| Missings | 14,30 | 85,70 | 7 | 56,30 | 43,80 | 16 |
| Zeitpunkt | | | | | | |
| t1 | 30,90 | 69,10 | 81 | 48,60 | 51,40 | 111 |
| t2 | 35,40 | 64,60 | 48 | 42,90 | 57,10 | 56 |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 8 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A8: Deskriptive Informationen, Modelle zum Ausbildungssegment

| | Frauen | | | Männer | | |
|---|----------------------------|------------------------------|-----|----------------------------|------------------------------|-----|
| | unteres Ausbildungssegment | mittleres Ausbildungssegment | N | unteres Ausbildungssegment | mittleres Ausbildungssegment | N |
| Figurale kognitive Fähigkeiten | | | | | | |
| Schwächer (0-7) | 31,30 | 68,80 | 48 | 52,10 | 47,90 | 71 |
| Stärker (>7) | 34,30 | 65,70 | 70 | 42,50 | 57,50 | 87 |
| Missings | 27,30 | 72,70 | 11 | 44,40 | 55,60 | 9 |
| Verbale kognitive Fähigkeiten | | | | | | |
| Schwächer (0-7) | 34,00 | 66,00 | 100 | 46,30 | 53,70 | 121 |
| Stärker (>7) | 27,80 | 72,20 | 18 | 48,60 | 51,40 | 37 |
| Missings | 27,30 | 72,70 | 11 | 44,40 | 55,60 | 9 |
| Bildungsabschluss der Eltern | | | | | | |
| Keine Ausb/ohne Angabe/weiß nicht | 32,80 | 67,20 | 64 | 42,90 | 57,10 | 77 |
| Mit Ausbildung | 32,30 | 67,70 | 65 | 50,00 | 50,00 | 90 |
| Erwerbstätigkeit der Eltern | | | | | | |
| Mind. 1 Vollzeit | 29,90 | 70,10 | 77 | 44,10 | 55,90 | 127 |
| Max. 1 Teilzeit o Prekär/geringf o.kein Elternteil et | 37,20 | 62,80 | 43 | 54,80 | 45,20 | 31 |
| Missings | 33,30 | 66,70 | 9 | 55,60 | 44,40 | 9 |
| Migrationshintergrund | | | | | | |
| Nein | 34,90 | 65,10 | 83 | 50,40 | 49,60 | 121 |
| Ja | 30,80 | 69,20 | 39 | 33,30 | 66,70 | 42 |
| Missings | 14,30 | 85,70 | 7 | 75,00 | 25,00 | 4 |
| Siedlungsstruktur | | | | | | |
| Städtisch/kleinstädtisch (>=15.000 EW) | 34,50 | 65,50 | 84 | 48,20 | 51,80 | 110 |
| Ländlich (<15.000 EW) | 28,90 | 71,10 | 45 | 43,90 | 56,10 | 57 |
| Angebots-Nachfrage-Relation | | | | | | |
| Relativ gut (>101,4) | 25,50 | 74,50 | 47 | 51,40 | 48,60 | 74 |
| Durchschnittlich (100,3 bis 101,4) | 37,80 | 62,20 | 45 | 44,70 | 55,30 | 47 |
| relativ schlecht (<100,3) | 35,10 | 64,90 | 37 | 41,30 | 58,70 | 46 |
| Projektteilnahme | | | | | | |
| Nein | 33,10 | 66,90 | 118 | 44,60 | 55,40 | 148 |
| Ja | 27,30 | 72,70 | 11 | 63,20 | 36,80 | 19 |
| <i>Alternative Operationalisierungen</i> | | | | | | |
| Stabile Ausbildungssegmentorientierung | | | | | | |
| Maximal einmal untere | 50,00 | 50,00 | 8 | 81,80 | 18,20 | 11 |
| Stabil unteres Segment | 50,00 | 50,00 | 10 | 75,90 | 24,10 | 29 |
| Maximal einmal mittleres | 32,00 | 68,00 | 25 | 39,50 | 60,50 | 43 |
| Stabil mittleres bis oberes Segment | 23,80 | 76,20 | 63 | 32,20 | 67,80 | 59 |
| Stabil "weiß nicht/nicht zuordenbar" | 43,50 | 56,50 | 23 | 44,00 | 56,00 | 25 |
| Höchste Ausbildungssegmentorientierung | | | | | | |
| Stabil weiß nicht | 43,50 | 56,50 | 23 | 44,00 | 56,00 | 25 |
| Mind. einmal unteres, nie mittleres | 50,00 | 50,00 | 18 | 77,50 | 22,50 | 40 |
| Mind einmal mittleres | 26,10 | 73,90 | 88 | 35,30 | 64,70 | 102 |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 8 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A8: Deskriptive Informationen, Modelle zum Ausbildungssegment

| | Frauen | | | Männer | | |
|--|----------------------------|------------------------------|-----|----------------------------|------------------------------|-----|
| | unteres Ausbildungssegment | mittleres Ausbildungssegment | N | unteres Ausbildungssegment | mittleres Ausbildungssegment | N |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment, Halbjahr 9. Klasse, v39 | | | | | | |
| Kein Praktikum aber Berufswunsch | 30,80 | 69,20 | 26 | 48,00 | 52,00 | 25 |
| Ja | 22,60 | 77,40 | 31 | 26,10 | 73,90 | 46 |
| Anderes | 37,50 | 62,50 | 72 | 56,30 | 43,80 | 96 |
| Mathematiknote (1-5, höhere Werte schlechter, Mittelwert (Standardabweichung)) | 3,52 (0,71) | 3,23 (0,79) | 129 | 3,10 (0,83) | 2,80 (0,76) | 167 |
| Deutschnote I | | | | | | |
| Gut (2) | 11,4 | 88,6 | 35 | 42,9 | 57,1 | 14 |
| Mittel bis schlecht (3-5) | 40,4 | 59,6 | 94 | 47,1 | 52,9 | 153 |
| Deutschnote II | | | | | | |
| Gut bis mittel (2-3) | 28,7 | 71,3 | 108 | 43,8 | 56,2 | 121 |
| Schlecht (4-5) | 52,4 | 47,6 | 21 | 54,3 | 45,7 | 46 |
| Mathematiknote II | | | | | | |
| Gut bis mittel (1-3) | 25,3 | 74,7 | 75 | 42,3 | 57,7 | 130 |
| Schlecht (4-5) | 42,6 | 57,4 | 54 | 62,2 | 37,8 | 37 |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 9: Ausbildungsberufe¹ nach Geschlecht und Segment

| | Anzahl | Prozent | Kum. Prozente |
|--|-----------|---------------|---------------|
| Ausbildungsberufe der Frauen im mittleren Segment (KldB92 Bezeichnung) | | | |
| 8617. Helfer/innen (Sozialarbeit) | 16 | 18,39 | 18,39 |
| 6720. Einzelhandelskaufleute, allgemein | 11 | 12,64 | 31,03 |
| 7803. Bürokaufleute, Kontorist(en/innen) o.n.A. | 10 | 11,49 | 42,53 |
| 8561. Arzthelfer/innen | 10 | 11,49 | 54,02 |
| 8564. Arztsekretär(e/innen) | 10 | 11,49 | 65,52 |
| 8530. Krankenschwestern/-pfleger, allgemein | 5 | 5,75 | 71,26 |
| 7862. Rechtsanwaltsgehilf(en/innen) | 4 | 4,60 | 75,86 |
| 8640. Altenpfleger/innen o.n.A. | 4 | 4,60 | 80,46 |
| 7951. Schwimmmeistergehilf(en/innen) | 2 | 2,30 | 82,76 |
| 8342. Mode-, Textildesigner/innen, -gestalter/innen | 2 | 2,30 | 85,06 |
| 3021. Goldschmied(e/innen) | 1 | 1,15 | 86,21 |
| 3071. Orthopädiemechaniker/innen | 1 | 1,15 | 87,36 |
| 4310. Molkereifachleute, allgemein | 1 | 1,15 | 88,51 |
| 6711. Groß- und Außenhandelskaufleute | 1 | 1,15 | 89,66 |
| 6735. Einzelhandelskaufleute (Kraftfahrzeuge, Teile und Zubehör) | 1 | 1,15 | 90,80 |
| 6740. Buchhändler/innen, allgemein | 1 | 1,15 | 91,95 |
| 6851. Apothekenhelfer/innen | 1 | 1,15 | 93,10 |
| 7410. Lagerverwalter/innen, Magaziner/innen o.n.A. | 1 | 1,15 | 94,25 |
| 7851. Industriekaufleute | 1 | 1,15 | 95,40 |
| 8520. Physiotherapeut(en/innen) (nicht Ärzte/Ärztinnen) o.n.A. | 1 | 1,15 | 96,55 |
| 8580. Pharmazeutisch-technische Assistent(en/innen) | 1 | 1,15 | 97,70 |
| 8594. Beschäftigungs- und Arbeitstherapeut(en/innen) | 1 | 1,15 | 98,85 |
| 9141. Hotelfachleute o.n.A. | 1 | 1,15 | 100,00 |
| Total | 87 | 100,00 | |
| Ausbildungsberufe der Frauen im unteren Ausbildungssegment (KldB92 Bezeichnung) | | | |
| 9010. Friseur(e/innen), allgemein | 8 | 19,05 | 19,05 |
| 6600. Verkäufer/innen o.n.A. | 6 | 14,29 | 33,33 |
| 6612. Back-, Konditorwarenverkäufer/innen | 6 | 14,29 | 47,62 |
| 8647. Altenpflegehelfer/innen | 5 | 11,90 | 59,52 |
| 9020. Kosmetiker/innen, allgemein | 5 | 11,90 | 71,43 |
| 4110. Köch(e/innen), allgemein | 3 | 7,14 | 78,57 |
| 530. Florist(en/innen), Blumenbinder/innen, allgemein | 1 | 2,38 | 80,95 |
| 2649. andere Anlagenmechaniker/innen (Versorgungstechnik) | 1 | 2,38 | 83,33 |
| 3910. Bäcker/innen, allgemein | 1 | 2,38 | 85,71 |
| 3920. Konditor(en/innen), allgemein | 1 | 2,38 | 88,10 |
| 4910. Raumausstatter/innen, allgemein | 1 | 2,38 | 90,48 |
| 5010. Tischler/innen, allgemein | 1 | 2,38 | 92,86 |
| 5123. Fahrzeuglackierer/innen | 1 | 2,38 | 95,24 |
| 6610. Nahrungs-, Genußmittelverkäufer/innen, allgemein | 1 | 2,38 | 97,62 |
| 9212. Hauswirtschaftler/innen | 1 | 2,38 | 100,00 |
| Total | 42 | 100,00 | |

¹ Dargestellt sind die KldB-Kategorien der Berufe, denen die genannten Ausbildungsberufe zugeordnet wurden.
Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 9 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A9: Ausbildungsberufe nach Geschlecht und Segment

| | Anzahl | Prozent | Kum. Prozente |
|---|-----------|---------------|---------------|
| Ausbildungsberufe der Männer im mittleren bis oberen Ausbildungssegment (KldB92 Bezeichnung) | | | |
| 2810. Kraftfahrzeugmechaniker/innen, allgemein | 16 | 17,98 | 17,98 |
| 6720. Einzelhandelskaufleute, allgemein | 8 | 8,99 | 26,97 |
| 2200. Zerspanungsmechaniker/innen o.n.F. | 6 | 6,74 | 33,71 |
| 2700. Industriemechaniker/innen o.n.F., | 6 | 6,74 | 40,45 |
| 3110. Energieelektroniker/innen o.n.A. | 5 | 5,62 | 46,07 |
| 3112. Energieelektroniker/innen (Betriebstechnik) | 5 | 5,62 | 51,69 |
| 7744. Informatikassistent(en/innen) o.n.A. | 5 | 5,62 | 57,30 |
| 7410. Lagerverwalter/innen, Magaziner/innen o.n.A. | 4 | 4,49 | 61,80 |
| 8617. Helfer/innen (Sozialarbeit) | 4 | 4,49 | 66,29 |
| 3000. Industriemechaniker/innen, Feinmechaniker/innen | 3 | 3,37 | 69,66 |
| 3161. Elektromechaniker/innen | 3 | 3,37 | 73,03 |
| 621. Forstwirt(e/innen) (Waldfacharbeiter/innen), allgemein | 2 | 2,25 | 75,28 |
| 1410. Chemiebetriebswerker, Chemie(fach)arbeiter, allgemein | 2 | 2,25 | 77,53 |
| 2500. Anlagen-, Konstruktionsmechaniker/innen o.n.F. | 2 | 2,25 | 79,78 |
| 3163. Industrieelektroniker/innen (Gerätetechnik) | 2 | 2,25 | 82,02 |
| 9141. Hotelfachleute o.n.A. | 2 | 2,25 | 84,27 |
| 1910. Verfahrensmechaniker/innen (Metallerzeugung) o.n.A. | 1 | 1,12 | 85,39 |
| 2830. Fluggerätmechaniker/innen, allgemein | 1 | 1,12 | 86,52 |
| 3031. Zahntechniker/innen | 1 | 1,12 | 87,64 |
| 3041. Augenoptiker/innen | 1 | 1,12 | 88,76 |
| 3131. Elektromaschinenmonteur(e/innen) | 1 | 1,12 | 89,89 |
| 4310. Molkereifachleute, allgemein | 1 | 1,12 | 91,01 |
| 4350. Fachkräfte für Lebensmitteltechnik, allgemein | 1 | 1,12 | 92,13 |
| 5028. Architektur-, Maschinen-, Fahrzeugmodellbauer/innen | 1 | 1,12 | 93,26 |
| 6711. Groß- und Außenhandelskaufleute | 1 | 1,12 | 94,38 |
| 7541. Fachgehilfe in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen | 1 | 1,12 | 95,51 |
| 7804. Kaufmännische Angestellte o.n.A. | 1 | 1,12 | 96,63 |
| 8041. Schornsteinfeger/innen | 1 | 1,12 | 97,75 |
| 8530. Krankenschwestern/-pfleger, allgemein | 1 | 1,12 | 98,88 |
| 9352. Abfallentsorger/innen | 1 | 1,12 | 100,00 |
| Total | 89 | 100,00 | |
| Ausbildungsberufe der Männer im unteren Ausbildungssegment (KldB92 Bezeichnung) | | | |
| 2540. Metallbauer/innen o.n.A., Schlosser/innen o.n.A. | 9 | 11,54 | 11,54 |
| 5010. Tischler/innen, allgemein | 9 | 11,54 | 23,08 |
| 2649. andere Anlagenmechaniker/innen (Versorgungstechnik) | 7 | 8,97 | 32,05 |
| 3100. Elektriker/innen, Elektroinstallateur(e/innen), allgemein | 6 | 7,69 | 39,74 |
| 510. Gärtner/innen, allgemein | 5 | 6,41 | 46,15 |
| 5101. Maler/innen und Lackierer/innen o.n.A. | 5 | 6,41 | 52,56 |
| 8647. Altenpflegehelfer/innen | 4 | 5,13 | 57,69 |
| 110. Landwirt(e/innen), allgemein | 3 | 3,85 | 61,54 |
| 2821. Landmaschinenmechaniker/innen | 3 | 3,85 | 65,38 |
| 4010. Fleischer/innen, allgemein | 3 | 3,85 | 69,23 |

¹ Dargestellt sind die KldB-Kategorien der Berufe, denen die genannten Ausbildungsberufe zugeordnet wurden.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen. Fortsetzung von Tabelle A 9 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A9: Ausbildungsberufe nach Geschlecht und Segment

| | Anzahl | Prozent | Kum. Prozente |
|--|--------|---------|---------------|
| Ausbildungsberufe der Männer im unteren Ausbildungssegment (KldB92 Bezeichnung) | | | |
| 4110. Köch(e/innen), allgemein | 3 | 3,85 | 73,08 |
| 5123. Fahrzeuglackierer/innen | 3 | 3,85 | 76,92 |
| 2782. Geräte-, Maschinenzusammensetzer/innen | 2 | 2,56 | 79,49 |
| 4870. Zimmerer, allgemein | 2 | 2,56 | 82,05 |
| 4880. Dachdecker, allgemein | 2 | 2,56 | 84,62 |
| 9212. Hauswirtschaftler/innen | 2 | 2,56 | 87,18 |
| 2870. Karosserie- und Fahrzeugbauer/innen | 1 | 1,28 | 88,46 |
| 3910. Bäcker/innen, allgemein | 1 | 1,28 | 89,74 |
| 4410. Maurer, allgemein | 1 | 1,28 | 91,03 |
| 4601. Tiefbaufacharbeiter o.n.T. | 1 | 1,28 | 92,31 |
| 4610. Straßenbauer, allgemein | 1 | 1,28 | 93,59 |
| 5400. Maschinenführer, Maschinist, Maschinenwärter o.n.A. | 1 | 1,28 | 94,87 |
| 6600. Verkäufer/innen o.n.A. | 1 | 1,28 | 96,15 |
| 7140. Berufskraftfahrer/innen, allgemein | 1 | 1,28 | 97,44 |
| 7160. Straßenwärter/innen, allgemein | 1 | 1,28 | 98,72 |
| 9340. Gebäudereiniger/innen, allgemein | 1 | 1,28 | 100,00 |
| Total | 78 | 100,00 | |

¹ Dargestellt sind die KldB-Kategorien der Berufe, denen die genannten Ausbildungsberufe zugeordnet wurden.
Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Anhang zu Kapitel 3.2

Tabelle A 10: Suche nach Ausbildung bzw. Pläne am Ende der Schulzeit, multinomiale logistische Regressionen, Referenzkategorie: Suche nach dualer Ausbildung, *Relative Risk Ratios*

| | | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 |
|---|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Suche nach Ausbildung im Schulberufssystem vs. Suche nach Ausbildung im dualen System | | | | | | | |
| Geschlecht [Ref=männlich] | Weiblich | 4,59*** (0,95) | 4,84*** (0,99) | 4,58*** (0,94) | 4,55*** (0,95) | 4,83*** (1,00) | 5,05*** (1,05) |
| Mathematiknote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | 1,41 (0,32) | | | 1,40 (0,33) | 1,47 (0,35) |
| Durchschnittsnote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | | 1,10 (0,32) | | | |
| Schulaffinität (höhere Werte = höhere Affinität) | | | | | 1,08 (0,18) | 1,02 (0,18) | 1,07 (0,18) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | Ja | | | | | 1,31 (0,31) | 1,12 (0,28) |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss [Ref=nein] | Ja | | | | | 0,97 (0,21) | 1,03 (0,23) |
| Regionale Bedingungen [Ref= West ohne Bayern] | Ost | | | | | | 0,30*** (0,08) |
| | Bayern | | | | | | 0,37* (0,16) |
| Schulabschlusskohorte [Ref=1997-2001] | 2002- 2004 | | | | | | 0,96 (0,20) |
| Suche nach Ausbildung im dualen System und im Schulberufssystem vs. Suche nach Ausbildung im dualen System | | | | | | | |
| Geschlecht [Ref=männlich] | Weiblich | 2,81*** (0,45) | 2,96*** (0,48) | 2,82*** (0,46) | 2,73*** (0,44) | 2,86*** (0,47) | 2,93*** (0,49) |
| Mathematiknote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | 1,32 (0,24) | | | 1,24 (0,23) | 1,32 (0,25) |
| Durchschnittsnote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | | 1,08 (0,25) | | | |
| Schulaffinität (höhere Werte = höhere Affinität) | | | | | 1,35* (0,18) | 1,29+ (0,18) | 1,31* (0,18) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | Ja | | | | | 1,07 (0,20) | 1,00 (0,19) |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss [Ref=nein] | Ja | | | | | 0,95 (0,16) | 0,98 (0,16) |
| Regionale Bedingungen [Ref= West ohne Bayern] | Ost | | | | | | 0,63* (0,11) |
| | Bayern | | | | | | 0,73 (0,22) |
| Schulabschlusskohorte [Ref=1997-2001] | 2002- 2004 | | | | | | 0,62** (0,10) |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern. Signifikanzniveaus der Relative Risk Ratios: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der jeweils einbezogenen Variable zur Mathematiknote und zur Durchschnittsnote

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 10 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A10: Suche nach Ausbildung bzw. Pläne am Ende der Schulzeit, multinomiale logistische Regression, Referenzkategorie: Suche nach dualer Ausbildung, *Relative Risk Ratios*

| | | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 |
|---|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Suche nach Beamtenausbildung/Studium vs. Suche nach Ausbildung im dualen System | | | | | | | |
| Geschlecht [Ref=männlich] | Weiblich | 1,53 (0,48) | 1,62 (0,54) | 1,54 (0,49) | 1,55 (0,49) | 1,69 (0,56) | 1,78+ (0,60) |
| Mathematiknote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | 1,54 (0,59) | | | 1,71 (0,65) | 1,85 (0,71) |
| Durchschnittsnote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | | 0,75 (0,29) | | | |
| Schulaffinität (höhere Werte = höhere Affinität) | | | | | 0,82 (0,21) | 0,72 (0,19) | 0,76 (0,19) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | Ja | | | | | 3,48*** (1,18) | 2,92** (1,03) |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss [Ref=nein] | Ja | | | | | 1,37 (0,46) | 1,52 (0,52) |
| Regionale Bedingungen [Ref= West ohne Bayern] | Ost | | | | | | 0,04** (0,05) |
| | Bayern | | | | | | 0,57 (0,37) |
| Schulabschlusskohorte [Ref=1997-2001] | 2002- 2004 | | | | | | 0,53+ (0,17) |
| Keine Suche vs. Suche nach Ausbildung im dualen System | | | | | | | |
| Geschlecht [Ref=männlich] | Weiblich | 2,20*** (0,47) | 2,14*** (0,46) | 2,21*** (0,47) | 2,27*** (0,49) | 2,24*** (0,49) | 2,32*** (0,52) |
| Mathematiknote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | 0,79 (0,18) | | | 0,90 (0,20) | 0,95 (0,22) |
| Durchschnittsnote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | | 0,59* (0,15) | | | |
| Schulaffinität (höhere Werte = höhere Affinität) | | | | | 0,69* (0,11) | 0,70* (0,11) | 0,72* (0,12) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | Ja | | | | | 1,22 (0,30) | 1,20 (0,30) |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss [Ref=nein] | Ja | | | | | 0,81 (0,17) | 0,85 (0,18) |
| Regionale Bedingungen [Ref= West ohne Bayern] | Ost | | | | | | 0,42** (0,12) |
| | Bayern | | | | | | 1,17 (0,40) |
| Schulabschlusskohorte [Ref=1997-2001] | 2002- 2004 | | | | | | 0,77 (0,17) |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der Relative Risk Ratios: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der jeweils einbezogenen Variable zur Mathematiknote und zur Durchschnittsnote

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 10 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A10: Suche nach Ausbildung bzw. Pläne am Ende der Schulzeit, multinomiale logistische Regression, Referenzkategorie: Suche nach dualer Ausbildung, *Relative Risk Ratios*

| | | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 |
|--|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Schulbildung geplant vs. Suche nach Ausbildung im dualen System | | | | | | | |
| Geschlecht [Ref=männlich] | Weiblich | 3,72*** (1,21) | 3,93*** (1,31) | 3,67*** (1,19) | 3,76*** (1,23) | 4,06*** (1,37) | 4,16*** (1,41) |
| Mathematiknote bei Schu- lende [Ref=3-6] | 1-2 | | 1,51 (0,59) | | | 1,59 (0,60) | 1,56 (0,58) |
| Durchschnittsnote bei Schulende [Ref=3-6] | 1-2 | | | 1,00 (0,47) | | | |
| Schulaffinität (höhere Werte = höhere Affinität) | | | | | 0,86 (0,24) | 0,79 (0,22) | 0,83 (0,23) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | Ja | | | | | 1,34 (0,56) | 1,21 (0,51) |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss [Ref=nein] | Ja | | | | | 1,40 (0,52) | 1,51 (0,56) |
| Regionale Bedingungen [Ref= West ohne Bayern] | Ost | | | | | | 0,32* (0,14) |
| | Bayern | | | | | | 0,36 (0,28) |
| Schulabschlusskohorte [Ref=1997-2001] | 2002- 2004 | | | | | | 1,73 (0,59) |
| AIC | | 3117,03 | 3125,60 | 3130,74 | 3111,24 | 3124,36 | 3076,77 |
| BIC | | 3167,37 | 3226,29 | 3231,43 | 3186,76 | 3300,57 | 3328,49 |
| Df | | 5,00 | 15,00 | 15,00 | 10,00 | 30,00 | 45,00 |
| Log Pseudolikelihood | | -1548,51 | -1542,80 | -1545,37 | -1540,62 | -1527,18 | -1488,39 |
| Mcfadden Pseudo-R ² | | 0,03 | 0,03 | 0,03 | 0,03 | 0,04 | 0,07 |
| Beobachtungen | | 1135 | 1135 | 1135 | 1135 | 1135 | 1135 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der Relative Risk Ratios: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der jeweils einbezogenen Variable zur Mathematiknote und zur Durchschnittsnote

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Anhang zu Kapitel 3.3

Tabelle A 11: Planung eines bestimmten Bildungswegs (Referenz: jeweils alle anderen Kategorien), *Average Marginal Effects*

| | M1 Ausbil- dung | M1 Schule | M1 Berufs- vorberei- tung/Son- stiges | M1 Weiß nicht | M2 Ausbil- dung | M2 Schule | M2 Berufs- vorberei- tung/Son- stiges | M2 Weiß nicht |
|--|-----------------------|--------------------|---|---------------------|-----------------------|--------------------|---|---------------------|
| Geschlecht [Ref=Männer] | | | | | | | | |
| Frauen | 0,01 (0,02) | -0,01 (0,03) | 0,04 (0,03) | -0,04** (0,02) | 0,04 (0,02) | -0,07* (0,03) | 0,06* (0,03) | -0,03+ (0,02) |
| Berufswunsch [unte- res Ausbildungsseg- ment] | | | | | | | | |
| Mittleres/oberes Segment | | | | | -0,07* (0,03) | 0,20*** (0,04) | -0,07* (0,03) | -0,06** (0,02) |
| Weiß nicht | | | | | -0,09** (0,03) | 0,23*** (0,04) | -0,12*** (0,04) | -0,02 (0,03) |
| Leistungsdurch- schnitt [Ref=ge- mischt] | | | | | | | | |
| Gut | -0,01 (0,02) | 0,09* (0,04) | -0,08** (0,03) | -0,00 (0,02) | -0,01 (0,02) | 0,08* (0,04) | -0,07* (0,03) | 0,00 (0,02) |
| Schlecht | -0,00 (0,03) | -0,19*** (0,04) | 0,16*** (0,04) | 0,03 (0,02) | -0,00 (0,03) | -0,17*** (0,04) | 0,15*** (0,04) | 0,02 (0,02) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=ge- ringer (0-7)] | | | | | | | | |
| Höher (8-16) | -0,01 (0,02) | 0,09** (0,03) | -0,04 (0,03) | -0,04* (0,02) | -0,01 (0,02) | 0,09** (0,03) | -0,04 (0,03) | -0,04* (0,02) |
| Arbeitsverhalten [Ref=1-3] | | | | | | | | |
| 4-5 | 0,04 (0,03) | -0,21*** (0,04) | 0,12** (0,04) | 0,04+ (0,02) | 0,04 (0,03) | -0,21*** (0,04) | 0,12** (0,04) | 0,04+ (0,02) |
| Selbstwirksamkeit [gering <= 3,0] | | | | | | | | |
| Hoch >3,0 | -0,04 (0,04) | 0,17** (0,06) | -0,11* (0,05) | -0,02 (0,03) | -0,04 (0,04) | 0,17** (0,06) | -0,11* (0,05) | -0,01 (0,03) |
| Klassenwiederholun- gen [Ref=0] | | | | | | | | |
| 1 und mehr | 0,03 (0,02) | -0,09** (0,03) | 0,03 (0,03) | 0,03 (0,02) | 0,03 (0,02) | -0,09** (0,03) | 0,03 (0,03) | 0,03 (0,02) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | | | |
| Mit Ausbildung | 0,03 (0,02) | -0,03 (0,03) | 0,03 (0,03) | -0,04 (0,02) | 0,02 (0,02) | -0,01 (0,03) | 0,03 (0,03) | -0,04+ (0,02) |

Hinweis: Die Schätzung der AME auf die Gesamtwahrscheinlichkeit erfolgt auf Basis der multinomialen logistischen Regression in Tabelle 6. Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der einbezogenen Variablen zu Leistungsdurchschnitt, Arbeitsverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund, Klassenwiederholungen, Selbstwirksamkeit.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 11 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A11: Planung eines bestimmten Bildungswegs (Referenz: jeweils alle anderen Kategorien), *Average Marginal Effects*

| | M1 Ausbil- dung | M1 Schule | M1 Berufs- vorberei- tung/Son- stiges | M1 Weiß nicht | M2 Ausbil- dung | M2 Schule | M2 Berufs- vorberei- tung/Son- stiges | M2 Weiß nicht |
|---|-----------------------|----------------|---|---------------------|-----------------------|-----------------|---|---------------------|
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | | | | | | | | |
| Ja | -0,01 (0,02) | 0,01 (0,03) | 0,00 (0,03) | -0,01 (0,02) | -0,01 (0,02) | -0,01 (0,03) | 0,01 (0,03) | -0,00 (0,02) |
| Jugendarbeitslosigkeit [sehr gering/gering] | | | | | | | | |
| Hoch/sehr hoch | -0,02 (0,02) | 0,00 (0,03) | 0,02 (0,03) | 0,00 (0,02) | -0,02 (0,02) | 0,00 (0,03) | 0,01 (0,03) | 0,00 (0,02) |
| Werte im jeweils ge- meinsamen multino- mialen Modell | M1 | | | | M2 | | | |
| Df | 48 | | | | 54 | | | |
| L1 | -816,25 | | | | -794,73 | | | |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,11 | | | | 0,13 | | | |
| Beobachtungen | 911 | | | | 911 | | | |

Hinweis: Die Schätzung der AME auf die Gesamtwahrscheinlichkeit erfolgt auf Basis der multinomialen logistischen Regression in Tabelle 6. Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der einbezogenen Variablen zu Leistungsdurchschnitt, Arbeitsverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund, Klassenwiederholungen, Selbstwirksamkeit.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 12: Interaktion von Geschlecht und Suche, logistische Regressionen zum Übergang in vollqualifizierende Ausbildung (duale/außerbetriebliche/schulberufliche Ausbildung, Beamtenlaufbahn) im Herbst des ersten, zweiten und dritten Ausbildungsjahres nach dem ersten erreichten Schulabschluss bei Abschluss einer Schulform, Schulabschluss zwischen 1997 bis 2004, *Odds Ratios*

| | M1 |
|--|-------------------|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | |
| Geschlecht [Ref= männlich] | |
| Weiblich | 0,62** (0,10) |
| Suche [Ref=nach dualer Ausbildung] | |
| Nach Ausbildung im Schulberufssystem | 0,21*** (0,05) |
| Nach Ausbildung im dualen und im Schulberufssystem | 0,57** (0,1) |
| Nach Beamtenausbildung/Studium | 0,04*** (0,02) |
| Keine Suche | 0,29*** (0,07) |
| Allgemeinbildende Schule geplant | 0,14*** (0,06) |
| Interaktion Geschlecht X Suche [Ref=Männlich X nach dualer Ausbildung] | |
| Weiblich X Nach Ausbildung im Schulberufssystem | 2,42** (0,77) |
| Weiblich X Nach dualer Ausbildung und nach Suche im Schulberufssystem | 1,59+ (0,41) |
| Weiblich X Nach Beamtenausbildung/Studium | 4,39+ (3,53) |
| Weiblich X Keine Suche | 1,33 (0,46) |
| Weiblich X Allgemeinbildende Schule geplant | 2,05 (1,14) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | |
| Zeitpunkt [Ref=Herbst 1. Ausbildungsjahr] | |
| Herbst 2. Ausbildungsjahr | 0,55*** (0,07) |
| Herbst 3. Ausbildungsjahr | 1,27+ (0,18) |
| Mathematiknote bei Schulende [Ref=3-6] | |
| 1-2 | 1,28* (0,15) |
| Schulaffinität (höhere Werte = höhere Affinität) | 1,16+ (0,1) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | |
| Ja | 0,64*** (0,08) |
| Eltern beide mit Schul- und Berufsabschluss [Ref=nein] | |
| Ja | 1,48*** (0,15) |
| Regionale Bedingungen [Ref= West ohne Bayern] | |
| Ost | 2,72*** (0,34) |
| Bayern | 1,33 (0,24) |
| Schulabschlusskohorte [Ref=1997-2001] | |
| 2002-2004 | 1,00 (0,1) |
| Df | 21 |
| Log Pseudolikelihood | -1203,91 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,15 |
| Beobachtungen | 2110 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern. Signifikanzniveaus der Odds Ratios: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der Mathematiknote.
Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 13: Verbleib, multinomiale logistische Regressionen mit der Basiskategorie „Ausbildung“, *Relative Risk Ratios*

| | M1 | | M2 | | M3 | |
|---|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | Schule | BV/Sonst | Schule | BV/Sonst | Schule | BV/Sonst |
| Geschlecht [Ref=Männer] | | | | | | |
| Frauen | 1,07 (0,28) | 1,14 (0,35) | 0,76 (0,23) | 0,96 (0,33) | 0,47 (0,23) | 0,64 (0,36) |
| Berufswunsch [unteres Ausbildungssegment] | | | | | | |
| Mittleres/oberes Segment | | | 2,59** (0,84) | 1,40 (0,51) | 2,41* (0,96) | 1,17 (0,54) |
| Weiß nicht | | | 3,90** (1,62) | 2,23+ (1,02) | 2,49+ (1,20) | 1,67 (0,89) |
| Interaktionseffekt Geschlecht X Berufswunsch [Ref=Männer X unteres Segment] | | | | | | |
| Frauen X mittleres/oberes Segment | | | | | 1,56 (1,01) | 1,77 (1,31) |
| Frauen X weiß nicht | | | | | 3,54 (2,95) | 2,43 (2,26) |
| Leistungsdurchschnitt [Ref=gemischt] | | | | | | |
| Gut | 1,16 (0,35) | 0,57 (0,22) | 1,02 (0,32) | 0,52+ (0,20) | 1,03 (0,32) | 0,53+ (0,20) |
| Schlecht | 0,59 (0,19) | 1,40 (0,51) | 0,58 (0,20) | 1,32 (0,49) | 0,60 (0,21) | 1,37 (0,52) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten | 2,38** (0,65) | 1,87* (0,59) | 2,40** (0,66) | 1,90* (0,60) | 2,44** (0,68) | 1,93* (0,61) |
| Arbeitsverhalten [Ref=1-3] | | | | | | |
| 4-5 | 0,45* (0,14) | 1,20 (0,41) | 0,42** (0,14) | 1,17 (0,41) | 0,42** (0,14) | 1,14 (0,40) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | |
| Mit Ausbildung | 0,54* (0,16) | 0,56+ (0,18) | 0,58+ (0,17) | 0,58+ (0,19) | 0,57+ (0,17) | 0,57+ (0,19) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | | | | | | |
| Ja | 1,03 (0,30) | 1,00 (0,33) | 0,89 (0,27) | 0,92 (0,31) | 0,87 (0,26) | 0,91 (0,30) |
| Klassenwiederholungen [Ref=0] | | | | | | |
| 1 und mehr | 0,58* (0,15) | 0,87 (0,27) | 0,58* (0,15) | 0,86 (0,26) | 0,58* (0,15) | 0,87 (0,26) |
| Selbstwirksamkeit [gering <= 3,0] | | | | | | |
| Hoch >3,0 | 1,79 (0,82) | 0,70 (0,33) | 1,98 (0,91) | 0,75 (0,36) | 1,90 (0,88) | 0,73 (0,35) |
| Jugendarbeitslosigkeit [sehr gering/gering] | | | | | | |
| Hoch/sehr hoch | 1,21 (0,31) | 0,97 (0,29) | 1,20 (0,31) | 0,98 (0,29) | 1,19 (0,31) | 0,97 (0,29) |
| chi2 | | 143,17 | | 169,22 | | 172,07 |
| Df | | 32,00 | | 36,00 | | 40,00 |
| Ll | | -547,77 | | -538,82 | | -537,29 |
| McFadden Pseudo-R ² | | 0,11 | | 0,12 | | 0,13 |
| Beobachtungen | | 800 | | 800 | | 800 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der einbezogenen Variablen zu Leistungsdurchschnitt, Arbeitsverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund, Klassenwiederholungen, Selbstwirksamkeit.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 14: Verbleib in weiterem Schulbesuch und Verbleib in berufsvorbereitendem Bildungsgang/Sonstiges (Referenz: jeweils alle anderen Kategorien), ausführlich, *Average Marginal Effects*

| | M1 Schule | M2 Schule | M3 Schule Mit Interaktion Geschlecht X Berufswunsch | M1 BV/Sonst. | M2 BV/Sonst. | M3 BV/Sonst. Mit Interaktion Geschlecht X Berufswunsch |
|---|--------------------|--------------------|---|-------------------|------------------|--|
| Geschlecht [Ref=Männer] | | | | | | |
| Frauen | -0,00 (0,03) | -0,04 (0,03) | -0,05 (0,03) | 0,01 (0,03) | 0,03 (0,03) | 0,02 (0,03) |
| Berufswunsch [unteres Ausbildungssegment] | | | | | | |
| Mittleres/oberes Segment | | 0,14*** (0,04) | 0,15*** (0,05) | | -0,06+ (0,03) | -0,06+ (0,04) |
| Weiß nicht | | 0,15*** (0,04) | 0,16*** (0,05) | | -0,05 (0,04) | -0,05 (0,04) |
| Leistungsdurchschnitt [Ref=gemischt] | | | | | | |
| Gut | 0,08* (0,03) | 0,07+ (0,04) | 0,07+ (0,04) | -0,08** (0,03) | -0,08* (0,03) | -0,08* (0,03) |
| Schlecht | -0,16*** (0,05) | -0,15*** (0,04) | -0,15** (0,04) | 0,14** (0,04) | 0,13** (0,04) | 0,13** (0,04) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=geringer (0-7)] | | | | | | |
| Höher (8-16) | 0,08* (0,03) | 0,08* (0,03) | 0,08* (0,03) | -0,01 (0,03) | -0,01 (0,03) | -0,01 (0,03) |
| Arbeitsverhalten [Ref=1-3] | | | | | | |
| 4-5 | -0,18*** (0,05) | -0,18*** (0,05) | -0,18*** (0,05) | 0,13** (0,04) | 0,13** (0,04) | 0,13** (0,04) |
| Selbstwirksamkeit [gering <= 3,0] | | | | | | |
| Hoch >3,0 | 0,16** (0,06) | 0,17** (0,06) | 0,16** (0,06) | -0,13* (0,06) | -0,13* (0,06) | -0,13* (0,06) |
| Klassenwiederholungen [Ref=0] | | | | | | |
| 1 und mehr | -0,08* (0,03) | -0,08* (0,03) | -0,08* (0,03) | 0,04 (0,03) | 0,04 (0,03) | 0,04 (0,03) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | |
| Mit Ausbildung | -0,04 (0,03) | -0,03 (0,03) | -0,03 (0,03) | -0,01 (0,03) | -0,01 (0,03) | -0,01 (0,03) |
| Migrationshintergrund [Ref=nein] | | | | | | |
| Ja | 0,00 (0,03) | -0,01 (0,03) | -0,01 (0,03) | -0,00 (0,03) | 0,00 (0,03) | 0,00 (0,03) |
| Jugendarbeitslosigkeit [sehr gering/gering] | | | | | | |
| Hoch/sehr hoch | 0,04 (0,03) | 0,03 (0,03) | 0,03 (0,03) | -0,03 (0,03) | -0,02 (0,03) | -0,02 (0,03) |
| Beobachtungen | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogenen Variablen zu Schulabschluss, Sozialverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample I. Eigene Berechnungen.

Anhang zu Kapitel 3.5

Tabelle A 15: Kreuztabelle von Berufswunsch und Ausbildungssegment zugleich nach Schulabschluss und Geschlecht, *nur Jugendliche mit Ausbildung*, Häufigkeiten und Zeilenprozent

| Schulabschluss | Geschlecht | Berufswunsch | Ausbildung im unteren Segment | Ausbildung im mittleren Segment | Total |
|------------------------------|------------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------|
| Hauptschulabschluss | Männer | Weiß nicht/nicht zuordenbar | 6 | 3 | 9 |
| | | % | 66,67 | 33,33 | 100 |
| | | Unteres Segment | 9 | 3 | 12 |
| | | % | 75 | 25 | 100 |
| | | Mittleres bis oberes Segment | 9 | 11 | 20 |
| | | % | 45 | 55 | 100 |
| | Total | 24 | 17 | 41 | |
| | % | 58,54 | 41,46 | 100 | |
| | Frauen | Weiß nicht/nicht zuordenbar | 2 | 2 | 4 |
| | | % | 50 | 50 | 100 |
| | | Unteres Segment | 3 | 1 | 4 |
| | | % | 75 | 25 | 100 |
| Mittleres bis oberes Segment | | 13 | 6 | 19 | |
| % | | 68,42 | 31,58 | 100 | |
| Total | 18 | 9 | 27 | | |
| % | 66,67 | 33,33 | 100 | | |
| Mittlerer Abschluss | Männer | Weiß nicht/nicht zuordenbar | 8 | 16 | 24 |
| | | % | 33,33 | 66,67 | 100 |
| | | Unteres Segment | 20 | 7 | 27 |
| | | % | 74,07 | 25,93 | 100 |
| | | Mittleres bis oberes Segment | 16 | 43 | 59 |
| | | % | 27,12 | 72,88 | 100 |
| | Total | 44 | 66 | 110 | |
| | % | 40 | 60 | 100 | |
| | Frauen | Weiß nicht/nicht zuordenbar | 8 | 13 | 21 |
| | | % | 38,1 | 61,9 | 100 |
| | | Unteres Segment | 3 | 5 | 8 |
| | | % | 37,5 | 62,5 | 100 |
| Mittleres bis oberes Segment | | 5 | 56 | 61 | |
| % | | 8,2 | 91,8 | 100 | |
| Total | 16 | 74 | 90 | | |
| % | 17,78 | 82,22 | 100 | | |
| Schulabschluss: Missing | Männer | Weiß nicht/nicht zuordenbar | 1 | 1 | 2 |
| | | % | 50 | 50 | 100 |
| | | Unteres Segment | 5 | 1 | 6 |
| | | % | 83,33 | 16,67 | 100 |
| | | Mittleres bis oberes Segment | 4 | 4 | 8 |
| | | % | 50 | 50 | 100 |
| | Total | 10 | 6 | 16 | |
| | % | 62,5 | 37,5 | 100 | |
| | Frauen | Weiß nicht/nicht zuordenbar | 4 | 1 | 5 |
| | | % | 80 | 20 | 100 |
| | | Unteres Segment | 2 | 2 | 4 |
| | | % | 50 | 50 | 100 |
| Mittleres bis oberes Segment | | 2 | 1 | 3 | |
| % | | 66,67 | 33,33 | 100 | |
| Total | 8 | 4 | 12 | | |
| % | 66,67 | 33,33 | 100 | | |

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 16: Varianten der Operationalisierung des Berufswunsches unter Einbezug von zwei Zeitpunkten der Berufswunschemessung, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere Ausbildungssegment, *Average Marginal Effects*

| | Frauen | | Männer | |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | M1 | M2 | M3 | M4 |
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | |
| Schulabschluss [Ref = HSA 10. Klasse] | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,51*** (0,10) | 0,51*** (0,10) | 0,13 (0,09) | 0,12 (0,09) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | |
| Stabile Ausbildungssegmentorientierung [Ref = stabil unteres Segment] | | | | |
| Maximal einmal unteres (ansonsten „weiß nicht“) | 0,01 (0,27) | | -0,06 (0,15) | |
| Maximal einmal mittleres (ansonsten „weiß nicht“ oder unteres) | 0,10 (0,18) | | 0,34** (0,11) | |
| Stabil mittleres bis oberes Segment | 0,23 (0,16) | | 0,42*** (0,10) | |
| Stabil weiß nicht | 0,05 (0,17) | | 0,32* (0,13) | |
| Höchste Ausbildungssegmentorientierung [Ref = mind. einmal unteres, nie mittleres] | | | | |
| Mind. einmal mittleres | | 0,19 (0,14) | | 0,40*** (0,08) |
| Stabil weiß nicht | | 0,04 (0,15) | | 0,34** (0,12) |
| Projektteilnahme [Ref = Nein] | | | | |
| Ja | 0,06 (0,12) | 0,07 (0,12) | -0,09 (0,13) | -0,09 (0,13) |
| Df | 7 | 5 | 7 | 5 |
| Log Pseudolikelihood | -63,62 | -64,56 | -101,62 | -102,10 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,22 | 0,21 | 0,12 | 0,12 |
| Beobachtungen | 129 | 129 | 167 | 167 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der Variablen zu Schulabschluss.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 17: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 | M14 | M15 |
|---|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,04 (0,07) | 0,05 (0,07) | 0,05 (0,07) | 0,05 (0,07) | 0,08 (0,07) | 0,04 (0,07) | 0,06 (0,07) | 0,06 (0,07) | 0,00 (0,07) | 0,03 (0,07) | 0,05 (0,07) | 0,06 (0,07) | 0,04 (0,07) | 0,03 (0,07) | 0,04 (0,08) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unteres Segment | | | 0,03 (0,09) | | | | | | | | | | | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | | -0,06 (0,07) | | | | | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=vorhanden] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | | | -0,06 (0,07) | -0,07 (0,07) | -0,07 (0,07) | -0,08 (0,07) | -0,06 (0,07) | -0,05 (0,07) | -0,07 (0,07) | -0,06 (0,07) | -0,07 (0,07) | -0,02 (0,13) | | -0,03 (0,14) |
| Praktikum im Wunschberuf [Ref=Nein] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ja | | | | | | | | | | | | | 0,02 (0,07) | | 0,02 (0,07) |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment [Ref= kein Praktikum aber Berufswunsch] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ja | | | | | | | | | | | | | | | -0,08 (0,09) |
| Anderes | | | | | | | | | | | | | | | -0,06 (0,08) |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, verbale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 17 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 17: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 | M14 | M15 |
|---|----|----|----|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Deutschnote (höhere Werte besser) | | | | | -0,06 | | -0,06 | | | -0,09+ | | -0,06 | -0,09+ | -0,09+ | -0,10* |
| | | | | | (0,05) | | (0,05) | | | (0,05) | | (0,05) | (0,05) | (0,05) | (0,05) |
| Mathematiknote (höhere Werte besser) | | | | | | 0,02 | 0,03 | | | 0,02 | | 0,03 | 0,02 | 0,01 | 0,01 |
| | | | | | | (0,04) | (0,04) | | | (0,04) | | (0,04) | (0,04) | (0,04) | (0,04) |
| Leistungsdurchschnitt [Ref=gemischt] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gut | | | | | | | | -0,01 | | | | | | | |
| Schlecht | | | | | | | | (0,06) | | | | | | | |
| | | | | | | | | 0,03 | | | | | | | |
| | | | | | | | | (0,11) | | | | | | | |
| Arbeitsverhalten [Ref=>=3] | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-2 | | | | | | | | | 0,15* | 0,16** | | | 0,16** | | 0,17** |
| | | | | | | | | | (0,06) | (0,06) | | | (0,06) | | (0,06) |
| Sozialverhalten [Ref=>=3] | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-2 | | | | | | | | | | | -0,02 | -0,02 | | | |
| | | | | | | | | | | | (0,06) | (0,06) | | | |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref= schwächer (0-7)] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Besser(>8) | | | | | | | | | | | | | | | 0,10 |
| | | | | | | | | | | | | | | | (0,09) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mit Ausbildung | | | | | | | | | | | | | | | -0,01 |
| | | | | | | | | | | | | | | | (0,06) |
| Migrationshintergrund [Ref=ja] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nein | | | | | | | | | | | | | | | 0,01 |
| | | | | | | | | | | | | | | | (0,07) |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, verbale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 17 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 17: Frauen, binomiale logistische Regression zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 | M14 | M15 |
|--|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (≥ 15.000 EW)] Ländlich (< 15.000 EW) | | | | | | | | | | | | | | | 0,04 (0,06) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ja | | 0,20+ (0,12) | 0,20 (0,12) | 0,19 (0,12) | 0,17 (0,13) | 0,19 (0,12) | 0,16 (0,12) | 0,19 (0,12) | 0,17 (0,12) | 0,13 (0,13) | 0,20 (0,12) | 0,17 (0,13) | 0,13 (0,13) | 0,15 (0,13) | 0,10 (0,13) |
| Zeitpunkt [Ref=t1] t2 | | 0,11+ (0,06) | 0,12* (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,11+ (0,06) | 0,11+ (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,13* (0,06) |
| Df | 2 | 4 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 9 | 7 | 9 | 11 | 10 | 17 |
| Log Pseudolikelihood | -201,34 | -198,70 | -198,17 | -198,23 | -197,51 | -198,05 | -197,21 | -198,15 | -195,23 | -193,57 | -198,09 | -197,12 | -193,46 | -193,64 | -192,48 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,00 | 0,01 | 0,02 | 0,02 | 0,02 | 0,02 | 0,02 | 0,02 | 0,03 | 0,04 | 0,02 | 0,02 | 0,04 | 0,04 | 0,05 |
| Beobachtungen | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, verbale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 18: Frauen, Auswahl von zusätzlichen Kontrollvariablen zu M13 in Tabelle A 17, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | | | | |
| Schulabschluss | | | | | | | |
| [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,04 (0,07) | 0,03 (0,07) | 0,03 (0,07) | 0,04 (0,07) | 0,04 (0,07) | 0,04 (0,07) | 0,03 (0,07) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=vorhanden] | | | | | | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | -0,03 (0,14) | -0,03 (0,14) | -0,02 (0,13) | -0,02 (0,13) | -0,02 (0,14) | -0,02 (0,13) | -0,03 (0,13) |
| Arbeitsverhalten [Ref= >=3] | | | | | | | |
| 1-2 | 0,16** (0,06) | 0,17** (0,06) | 0,16* (0,06) | 0,16* (0,06) | 0,16* (0,06) | 0,16* (0,06) | 0,16* (0,06) |
| Deutschnote (höhere Werte besser) | -0,09+ (0,05) | -0,10* (0,05) | -0,09+ (0,05) | -0,09+ (0,05) | -0,09+ (0,05) | -0,09+ (0,05) | -0,09+ (0,05) |
| Mathematiknote (höhere Werte besser) | 0,02 (0,04) | 0,01 (0,04) | 0,02 (0,04) | 0,02 (0,04) | 0,02 (0,04) | 0,02 (0,04) | 0,02 (0,04) |
| Praktikum im Wunschberuf [Ref=Nein] | | | | | | | |
| Ja | 0,02 (0,07) | 0,03 (0,07) | 0,02 (0,07) | 0,02 (0,07) | 0,02 (0,07) | 0,02 (0,07) | 0,02 (0,07) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | | | | |
| Ja | 0,12 (0,13) | 0,11 (0,13) | 0,13 (0,13) | 0,13 (0,13) | 0,12 (0,13) | 0,12 (0,13) | 0,10 (0,13) |
| Zeitpunkt [Ref=t1] | | | | | | | |
| t2 | 0,13* (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,12* (0,06) | 0,13* (0,06) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=schwächer (0-7)] | | | | | | | |
| Besser (>8) | -0,02 (0,06) | | | | | | |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref=schwächer (0-7)] | | | | | | | |
| Besser (>8) | | 0,10 (0,09) | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | | |
| Mit Ausbildung | | | -0,01 (0,06) | | | | |
| Erwerbstätigkeit der Eltern [Ref=max. 1 Teilzeit o. Prekär/geringf. o. kein Elternteil et] | | | | | | | |
| Mind. 1 Vollzeit | | | | -0,01 (0,06) | | | |
| Migrationshintergrund [ja] | | | | | | | |
| Nein | | | | | 0,02 (0,06) | | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogenen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, figurale kognitive Fähigkeiten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 18 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 18: Frauen, Auswahl von zusätzlichen Kontrollvariablen zu M11 in Tabelle A 17, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|----------------|-----------------|
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (≥ 15.000 EW)] | | | | | | | |
| Ländlich (<15.000EW) | | | | | | 0,03 (0,06) | |
| ANR alte Def [Ref=durchschnittlich (100,3 – 101,4)] | | | | | | | |
| Relativ gut (>101,4) | | | | | | | -0,06 (0,07) |
| Relativ schlecht (<100,3) | | | | | | | -0,06 (0,08) |
| Df | 13 | 13 | 12 | 13 | 13 | 12 | 13 |
| Log Pseudolikelihood | -193,36 | -192,76 | -193,46 | -193,46 | -193,32 | -193,37 | -193,04 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 | 0,04 |
| Beobachtungen | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 | 294 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, figurale kognitive Fähigkeiten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 19: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 | M14 | M15 |
|---|----------------|----------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Schulabschluss | | | | | | | | | | | | | | | |
| [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,08 (0,06) | 0,08 (0,06) | 0,09 (0,06) | 0,09 (0,06) | 0,07 (0,06) | 0,06 (0,06) | 0,05 (0,06) | 0,06 (0,06) | 0,08 (0,06) | 0,04 (0,06) | 0,07 (0,06) | 0,04 (0,06) | 0,04 (0,06) | 0,04 (0,06) | 0,05 (0,06) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Unteres Segment | | | 0,05 (0,06) | | | | | | | | | | | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | | -0,08 (0,06) | | | | | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=vorhanden] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | | | -0,10+ (0,06) | -0,11+ (0,06) | -0,11* (0,06) | -0,12* (0,06) | -0,12* (0,06) | -0,10+ (0,06) | -0,12* (0,06) | -0,10+ (0,06) | -0,12* (0,06) | -0,00 (0,09) | | -0,00 (0,09) |
| Deutschnote (höhere Werte besser) | | | | | 0,09* (0,04) | | 0,05 (0,05) | | | 0,05 (0,05) | | 0,04 (0,05) | 0,05 (0,05) | 0,04 (0,05) | 0,06 (0,04) |
| Mathematiknote (höhere Werte besser) | | | | | | 0,10** (0,03) | 0,09** (0,03) | | | 0,09** (0,03) | | 0,09** (0,03) | 0,09** (0,03) | 0,09** (0,03) | 0,07* (0,03) |
| Leistungsdurchschnitt [Ref=gemischt] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gut | | | | | | | | 0,03 (0,06) | | | | | | | |
| Schlecht | | | | | | | | - 0,20** (0,07) | | | | | | | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, verbale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 19 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 19: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 | M14 | M15 |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Arbeitsverhalten [Ref= >=3] | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-2 | | | | | | | | | 0,04 (0,06) | 0,01 (0,06) | | | 0,00 (0,06) | 0,01 (0,06) | -0,00 (0,06) |
| Sozialverhalten [Ref= >=3] | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1-2 | | | | | | | | | | | 0,07 (0,06) | 0,06 (0,06) | | | |
| Praktikum im Wunschberuf [Ref=nein] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ja | | | | | | | | | | | | | 0,10+ (0,06) | | 0,07 (0,06) |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment [Ref= kein Praktikum aber Berufswunsch] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ja | | | | | | | | | | | | | | | -0,03 (0,08) |
| Anderes | | | | | | | | | | | | | | | -0,07 (0,08) |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref= schwächer (0-7)] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Besser (>8) | | | | | | | | | | | | | | | 0,07 (0,07) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mit Ausbildung | | | | | | | | | | | | | | | 0,05 (0,05) |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, verbale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 19 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 19: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 | M14 | M15 |
|---|---------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|
| Migrationshintergrund [Ref=ja] Nein | | | | | | | | | | | | | | | 0,08 (0,06) |
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (≥ 15.000 EW)] Ländlich (<15.000EW) | | | | | | | | | | | | | | | 0,03 (0,06) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] Ja | | -0,01 (0,08) | -0,00 (0,08) | 0,00 (0,08) | 0,02 (0,08) | 0,01 (0,08) | 0,02 (0,08) | 0,02 (0,08) | -0,00 (0,08) | 0,02 (0,08) | -0,01 (0,08) | 0,01 (0,08) | -0,00 (0,08) | 0,02 (0,08) | 0,03 (0,08) |
| Zeitpunkt [Ref:t1] t2 | | 0,05 (0,05) | 0,05 (0,05) | 0,05 (0,05) | 0,06 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,05 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,06 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,08 (0,05) |
| Df | 2 | 4 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 9 | 7 | 9 | 11 | 10 | 17 |
| Log Pseudolikelihood | -260,72 | -260,30 | -258,51 | - | - | - | -253,28 | - | - | - | - | - | - | -254,60 | - |
| | | | | 258,86 | 256,88 | 253,91 | | 253,60 | 258,57 | 253,04 | 258,12 | 252,82 | 250,86 | | 246,30 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,02 | 0,03 | 0,03 | 0,03 | 0,01 | 0,04 | 0,02 | 0,04 | 0,04 | 0,03 | 0,06 |
| Beobachtungen | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, verbale kognitive Fähigkeiten, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 20: Männer, Auswahl von zusätzlichen Kontrollvariablen zu M13 in Tabelle A 19, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
|--|-----------------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | mittlerer Abschluss | 0,06 (0,06) | 0,05 (0,06) | 0,05 (0,06) | 0,05 (0,06) | 0,03 (0,06) | 0,04 (0,06) | 0,04 (0,06) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=vorhanden] | weiß nicht/nicht zuordenbar | -0,02 (0,09) | -0,02 (0,09) | 0,01 (0,09) | 0,01 (0,09) | 0,01 (0,09) | 0,00 (0,09) | 0,01 (0,09) |
| Arbeitsverhalten [Ref= ≥ 3] | 1-2 | 0,01 (0,06) | 0,01 (0,06) | -0,01 (0,06) | 0,00 (0,06) | 0,00 (0,06) | 0,00 (0,06) | -0,00 (0,06) |
| Deutschnote (höhere Werte besser) | | 0,06 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,05 (0,05) | 0,05 (0,05) | 0,05 (0,05) | 0,05 (0,05) | 0,06 (0,05) |
| Mathematiknote (höhere Werte besser) | | 0,10** (0,03) | 0,08* (0,03) | 0,08* (0,03) | 0,08** (0,03) | 0,08* (0,03) | 0,09** (0,03) | 0,09** (0,03) |
| Praktikum im Wunschberuf [Ref=Nein] | ja | 0,08 (0,06) | 0,09 (0,06) | 0,09 (0,06) | 0,09 (0,06) | 0,07 (0,06) | 0,10+ (0,06) | 0,10+ (0,06) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | ja | 0,01 (0,08) | 0,03 (0,08) | 0,00 (0,08) | 0,03 (0,08) | 0,02 (0,08) | -0,01 (0,08) | 0,00 (0,08) |
| Zeitpunkt [Ref=t1] | t2 | 0,08 (0,05) | 0,08 (0,05) | 0,08 (0,05) | 0,07 (0,05) | 0,08 (0,05) | 0,08 (0,05) | 0,08 (0,05) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=schwächer (0-7)] | besser (>8) | -0,05 (0,06) | | | | | | |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref= schwächer (0-7)] | besser (>8) | | 0,08 (0,07) | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | mit Ausbildung | | | 0,09+ (0,05) | | | | |
| Erwerbstätigkeit der Eltern [Ref=max. 1 Teilzeit o. Prekär/geringf. o. kein Elternteil et] | mind. 1 Vollzeit | | | | 0,08 (0,06) | | | |
| Migrationshintergrund [Ref=Ja] | nein | | | | | 0,11+ (0,06) | | |
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (≥ 15.000 EW)] | ländlich (<15.000 EW) | | | | | | 0,04 (0,05) | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, figurale kognitive Fähigkeiten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 20 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 20: Männer, Auswahl von zusätzlichen Kontrollvariablen zu M13 in Tabelle A 19, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung, *Average Marginal Effects*

| | | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 |
|--|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------------------------|
| ANR alte Def. [Ref=durchschnittlich (100,3 – 101,4)] | relativ gut (>101,4) | | | | | | | 0,02 |
| | relativ schlecht (<100,3) | | | | | | | (0,06) -0,05 (0,07) |
| Df | | 13 | 13 | 12 | 13 | 13 | 12 | 13 |
| Log Pseudolikelihood | | -249,44 | -248,50 | -249,35 | -248,48 | -248,87 | -250,55 | -250,17 |
| Mcfadden Pseudo-R ² | | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,04 | 0,05 |
| Beobachtungen | | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 | 383 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Praktikum, figurale kognitive Fähigkeiten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund. Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 21: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Modellselektion, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Schulabschluss | | | | | | | | | | | | | |
| [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | | | | | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,49*** (0,10) | 0,49*** (0,10) | 0,50*** (0,10) | 0,43*** (0,11) | 0,48*** (0,10) | 0,43*** (0,10) | 0,47*** (0,11) | 0,45*** (0,10) | 0,39*** (0,11) | 0,46*** (0,10) | 0,40*** (0,10) | 0,44*** (0,10) | 0,49*** (0,10) |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment [Ref= kein Praktikum aber Berufswunsch] | | | | | | | | | | | | | |
| Ja | | | | | | | | | | | | 0,04 (0,08) | |
| Anderes | | | | | | | | | | | | -0,16+ (0,09) | |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | | | | | | | | | |
| Unteres Segment | | | -0,15 (0,14) | -0,17 (0,13) | -0,15 (0,13) | -0,17 (0,13) | -0,16 (0,14) | -0,14 (0,13) | -0,15 (0,13) | -0,15 (0,14) | -0,17 (0,14) | | -0,16 (0,12) |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | | -0,22* (0,10) | -0,20* (0,10) | -0,24* (0,10) | -0,21* (0,10) | -0,22* (0,10) | -0,21* (0,10) | -0,20* (0,10) | -0,18+ (0,10) | -0,17+ (0,09) | | -0,17+ (0,10) |
| Deutschnote (höhere Werte besser) | | | | 0,13* (0,06) | | 0,11+ (0,06) | | | 0,12+ (0,06) | | 0,13* (0,06) | 0,13* (0,06) | 0,15** (0,05) |
| Mathematiknote [Ref=3-5] | | | | | 0,15 (0,11) | 0,09 (0,11) | | | | | | | |
| 1-2 | | | | | | | | | | | | | |
| Leistungsdurchschnitt [Ref=gemischt] | | | | | | | | | | | | | |
| Gut | | | | | | | 0,07 (0,08) | | | | | | |
| Schlecht | | | | | | | -0,06 (0,12) | | | | | | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern. Entsprechung von Modell hier und Modell in Tabelle 14 (M1=M1; M3=M2; M11=M3; M12=M4; M5=M13) Signifikanzniveaus der AME: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 21 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 21: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Modellselektion, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|--------|--------|--------|--------|-----|--------|
| Arbeitsverhalten [Ref= >=3] | | | | | | | | | | | | | |
| 1-2 | | | | | | | | 0,14+ | 0,10 | | | | |
| | | | | | | | | (0,07) | (0,07) | | | | |
| Sozialverhalten [Ref= >=3] | | | | | | | | | | | | | |
| 1-2 | | | | | | | | | | 0,08 | 0,05 | | |
| | | | | | | | | | | (0,08) | (0,08) | | |
| Zeitpunkt [Ref:t1] | | | | | | | | | | | | | |
| t2 | | | | | | | | | | | | | -0,06 |
| | | | | | | | | | | | | | (0,08) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=schwächer (0-7) Besser (>8)] | | | | | | | | | | | | | -0,01 |
| | | | | | | | | | | | | | (0,07) |
| Erwerbstätigkeit der Eltern [Ref=max. 1 Teilzeit o Pre- kär/geringf o.kein Elternteil et] Mind. 1 Vollzeit | | | | | | | | | | | | | 0,02 |
| | | | | | | | | | | | | | (0,08) |
| Migrationshintergrund [Ref=Ja] Nein | | | | | | | | | | | | | -0,02 |
| ANR alte Def [Ref=durch- schnittlich (100,3 – 101,4)] Relativ gut (>101,4) | | | | | | | | | | | | | 0,13 |
| | | | | | | | | | | | | | (0,08) |
| Relativ schlecht (<100,3) | | | | | | | | | | | | | -0,05 |
| | | | | | | | | | | | | | (0,10) |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern. Entsprechung von Modell hier und Modell in Tabelle 14 (M1=M1; M3=M2; M11=M3; M12=M4; M5=M13) Signifikanzniveaus der AME: + p < 0,10, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 21 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 21: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Modellselektion, *Average Marginal Effects*

| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Ja | | 0,09 (0,12) | 0,05 (0,14) | 0,09 (0,13) | 0,04 (0,13) | 0,08 (0,13) | 0,06 (0,13) | 0,03 (0,13) | 0,08 (0,13) | 0,05 (0,13) | 0,10 (0,13) | 0,09 (0,13) | 0,14 (0,13) |
| Df | 2 | 3 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 | 7 | 8 | 6 | 15 |
| Log Pseudolikelihood | -66,94 | -66,70 | -63,53 | -61,00 | -62,46 | -60,64 | -62,79 | -61,89 | -60,00 | -61,96 | -59,55 | -60,95 | -56,24 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,18 | 0,18 | 0,22 | 0,25 | 0,23 | 0,26 | 0,23 | 0,24 | 0,26 | 0,24 | 0,27 | 0,25 | 0,31 |
| Beobachtungen | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern. Entsprechung von Modell hier und Modell in Tabelle 14 (M1=M1; M3=M2; M11=M3; M12=M4; M5=M13) Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund. Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 22: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung im mittleren Segment statt im unteren Segment, Auswahl der Kontrollvariablen, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | | | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,43*** (0,11) | 0,44*** (0,11) | 0,43*** (0,11) | 0,43*** (0,10) | 0,43*** (0,11) | 0,49*** (0,10) | 0,43*** (0,11) | 0,43*** (0,11) | 0,49*** (0,10) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | | | | | |
| Unteres Segment | -0,16 (0,13) | -0,17 (0,13) | -0,17 (0,13) | -0,16 (0,12) | -0,17 (0,13) | -0,18 (0,12) | -0,19 (0,13) | -0,17 (0,13) | -0,21+ (0,13) |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | -0,20* (0,10) | -0,20* (0,09) | -0,20* (0,10) | -0,19* (0,09) | -0,20* (0,10) | -0,18+ (0,09) | -0,20* (0,09) | -0,19* (0,09) | -0,20* (0,09) |
| Deutschnote (höhere Werte besser) | 0,13* (0,06) | 0,14** (0,05) | 0,13* (0,05) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | | | | | | |
| Ja | 0,08 (0,14) | 0,10 (0,13) | 0,10 (0,13) | 0,10 (0,12) | 0,10 (0,14) | 0,12 (0,12) | 0,08 (0,13) | 0,13 (0,13) | 0,10 (0,13) |
| Zeitpunkt [Ref:t1] | | | | | | | | | |
| t2 | -0,05 (0,07) | | | | | | | | -0,01 (0,07) |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=schwächer (0-7)] | | | | | | | | | |
| Besser (>8) | | -0,03 (0,07) | | | | | | | -0,03 (0,07) |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref=schwächer (0-7)] | | | | | | | | | |
| Besser (>8) | | | -0,01 (0,13) | | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | | | | |
| Mit Ausbildung | | | | -0,04 (0,07) | | | | | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 22 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 22: Frauen, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in eine Ausbildung im mittleren Segment statt im unteren Segment, Auswahl der Kontrollvariablen, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 |
|--|--------|--------|--------|--------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| Erwerbstätigkeit der Eltern [Ref=max. 1 Teilzeit o Prekär/geringf o.kein Elternteil et] Mind. 1 Vollzeit | | | | | 0,02 (0,08) | | | | 0,04 (0,08) |
| Migrationshintergrund [Ref=Ja] Nein | | | | | | -0,03 (0,08) | | | -0,08 (0,08) |
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (>=15.000EW)] Ländlich (<15.000EW) | | | | | | | 0,09 (0,07) | | 0,14* (0,06) |
| ANR alte Def [Ref=durchschnittlich (100,3 – 101,4)] Relativ gut (>101,4) | | | | | | | | 0,12 (0,08) | |
| Relativ schlecht (<100,3) | | | | | | | | 0,00 (0,10) | |
| Df | 7 | 8 | 8 | 7 | 8 | 8 | 7 | 8 | 14 |
| Log Pseudolikelihood | -60,80 | -60,92 | -60,98 | -60,80 | -60,96 | -58,54 | -60,23 | -59,58 | -56,62 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,25 | 0,28 | 0,26 | 0,27 | 0,30 |
| Observations | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 | 129 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, figurale kognitive Fähigkeiten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 23: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Modellselektion, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 |
|---|--------|--------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------|----------|
| <i>Unabhängige Variable</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | | | | | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,19* | 0,16+ | 0,15+ | 0,11 | 0,14 | 0,11 | 0,11 | 0,13 | 0,10 | 0,14 | 0,11 | 0,11 | 0,08 |
| | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,08) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | | | | | | | | | |
| Unteres Segment | | | -0,41*** | -0,41*** | -0,41*** | -0,41*** | -0,41*** | -0,40*** | -0,41*** | -0,42*** | -0,42*** | | -0,42*** |
| | | | (0,08) | (0,08) | (0,08) | (0,08) | (0,08) | (0,08) | (0,08) | (0,08) | (0,08) | | (0,08) |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | | | -0,09 | -0,11 | -0,10 | -0,11 | -0,10 | -0,08 | -0,10 | -0,10 | -0,11 | | -0,11 |
| | | | (0,10) | (0,10) | (0,10) | (0,10) | (0,10) | (0,09) | (0,09) | (0,09) | (0,10) | | (0,10) |
| Praktikum im Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment [Ref= kein Praktikum aber Berufswunsch] | | | | | | | | | | | | | |
| Ja | | | | | | | | | | | | 0,04 | |
| | | | | | | | | | | | | (0,11) | |
| Anderes | | | | | | | | | | | | -0,25* | |
| | | | | | | | | | | | | (0,10) | |
| Mathematiknote [Ref=4-5] | | | | | | | | | | | | | |
| 1-3 | | | | 0,15 | | 0,14 | | | 0,12 | | 0,13 | 0,17+ | 0,08 |
| | | | | (0,09) | | (0,09) | | | (0,09) | | (0,09) | (0,09) | (0,09) |
| Deutschnote [Ref=4-5] | | | | | | | | | | | | | |
| 1-3 | | | | | 0,09 | 0,07 | | | | | | | |
| | | | | | (0,09) | (0,09) | | | | | | | |
| Leistungsdurchschnitt [Ref=gemischt] | | | | | | | | | | | | | |
| Gut | | | | | | | 0,05 | | | | | | |
| | | | | | | | (0,09) | | | | | | |
| Schlecht | | | | | | | -0,19 | | | | | | |
| | | | | | | | (0,13) | | | | | | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern. Entsprechung von Modell hier und Modell in Tabelle 15 (M1=M1; M3=M2; M9=M3; M12=M4; M13=M5) Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogenen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund. *Quelle:* SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 23 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A 23: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Modellselektion, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 | M10 | M11 | M12 | M13 |
|---|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Arbeitsverhalten [Ref= >=3] 1-2 | | | | | | | | 0,18* (0,09) | 0,16+ (0,09) | | | | 0,20* (0,09) |
| Sozialverhalten [Ref= >=3] 1-2 | | | | | | | | | | 0,12 (0,08) | 0,11 (0,08) | | |
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref= schwächer (0-7)] Besser (>8) | | | | | | | | | | | | | 0,02 (0,09) |
| Erwerbstätigkeit der Eltern [Ref=max. 1 Teilzeit o Pre- kär/geringf o.kein Elternteil et] Mind. 1 Vollzeit | | | | | | | | | | | | | 0,20* (0,09) |
| Migrationshintergrund [Ref=Ja] Nein | | | | | | | | | | | | | -0,12 (0,09) |
| Siedlungsstruktur [Ref=städ- tisch/kleinstädtisch (>=15.000EW)] Ländlich (<15.000EW) | | | | | | | | | | | | | 0,08 (0,08) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] Ja | | -0,12 (0,12) | -0,08 (0,12) | -0,08 (0,12) | -0,07 (0,12) | -0,07 (0,12) | -0,08 (0,12) | -0,10 (0,12) | -0,10 (0,12) | -0,09 (0,12) | -0,09 (0,12) | -0,08 (0,12) | -0,08 (0,13) |
| Df | 2 | 3 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 | 7 | 8 | 6 | 15 |
| Log Pseudolikelihood | -112,43 | -111,97 | -101,59 | -100,30 | -101,06 | -100,00 | -99,86 | -99,50 | -98,64 | -99,89 | -98,84 | -104,09 | -93,58 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,03 | 0,03 | 0,12 | 0,13 | 0,12 | 0,13 | 0,13 | 0,14 | 0,15 | 0,13 | 0,14 | 0,10 | 0,19 |
| Beobachtungen | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern. Entsprechung von Modell hier und Modell in Tabelle 15 (M1=M1; M3=M2; M9=M3; M12=M4; M13=M5)

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, verbale kognitive Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund. *Quelle:* SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 24: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Auswahl der Kontrollvariablen, *Average Marginal Effects*

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | | | | | | | | |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | | | | | | | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,10 (0,09) | 0,11 (0,09) | 0,11 (0,09) | 0,10 (0,09) | 0,09 (0,09) | 0,08 (0,09) | 0,10 (0,09) | 0,12 (0,09) | 0,09 (0,08) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | | | | | | | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | | | | | | | | |
| Unteres Segment | -0,41*** (0,08) | -0,42*** (0,08) | -0,41*** (0,08) | -0,41*** (0,08) | -0,43*** (0,08) | -0,40*** (0,08) | -0,41*** (0,08) | -0,41*** (0,08) | -0,43*** (0,08) |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | -0,10 (0,09) | -0,10 (0,09) | -0,09 (0,09) | -0,10 (0,09) | -0,09 (0,09) | -0,10 (0,10) | -0,10 (0,09) | -0,09 (0,09) | -0,10 (0,09) |
| Mathematiknote [Ref=4-5] | | | | | | | | | |
| 1-3 | 0,12 (0,09) | 0,13 (0,10) | 0,12 (0,09) | 0,12 (0,09) | 0,12 (0,09) | 0,09 (0,09) | 0,12 (0,09) | 0,12 (0,09) | 0,08 (0,09) |
| Arbeitsverhalten [Ref= >=3] | | | | | | | | | |
| 1-2 | 0,16+ (0,09) | 0,16+ (0,09) | 0,16+ (0,09) | 0,16+ (0,09) | 0,18* (0,09) | 0,18* (0,09) | 0,16+ (0,09) | 0,16+ (0,08) | 0,21* (0,08) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | | | | | | | | |
| Ja | -0,10 (0,12) | -0,08 (0,12) | -0,08 (0,12) | -0,10 (0,12) | -0,05 (0,12) | -0,12 (0,13) | -0,11 (0,12) | -0,13 (0,11) | -0,09 (0,13) |
| Zeitpunkt [Ref:t1] | | | | | | | | | |
| t2 | 0,01 (0,07) | | | | | | | | |
| Figurale kognitive Fähigkeiten [Ref=schwächer (0-7)] | | | | | | | | | |
| Besser (>8) | | -0,01 (0,08) | | | | | | | |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, zum Arbeitsverhalten, zu verbalen kognitiven Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Fortsetzung von Tabelle A 24 nächste Seite

Fortsetzung von Tabelle A24: Männer, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, Auswahl der Kontrollvariablen,
Average Marginal Effects

| | M1 | M2 | M3 | M4 | M5 | M6 | M7 | M8 | M9 |
|---|--------|--------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|
| Verbale kognitive Fähigkeiten [Ref= schwächer (0-7)] | | | | | | | | | |
| Besser (>8) | | | -0,01 (0,09) | | | | | | 0,04 (0,09) |
| Bildungsabschluss der Eltern [Ref=ohne Ausbildung/keine Angabe] | | | | | | | | | |
| Mit Ausbildung | | | | -0,01 (0,07) | | | | | |
| Erwerbstätigkeit der Eltern [Ref=max. 1 Teilzeit o. prekär/geringf. o. kein Elternteil et.] | | | | | | | | | |
| Mind. 1 Vollzeit | | | | | 0,17* (0,09) | | | | 0,19* (0,09) |
| Migrationshintergrund [Ref=Ja] | | | | | | | | | |
| Nein | | | | | | -0,09 (0,08) | | | -0,09 (0,08) |
| Siedlungsstruktur [Ref=städtisch/kleinstädtisch (>=15.000EW)] | | | | | | | | | |
| Ländlich (<15.000EW) | | | | | | | 0,05 (0,07) | | |
| ANR alte Def [Ref=durchschnittlich (100,3 – 101,4)] | | | | | | | | | |
| Relativ gut (>101,4) | | | | | | | | -0,11 (0,09) | -0,11 (0,08) |
| Relativ schlecht (<100,3) | | | | | | | | 0,04 (0,09) | 0,04 (0,09) |
| Df | 9 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 | 9 | 10 | 16 |
| Log Pseudolikelihood | -98,62 | -98,41 | -98,41 | -98,63 | -96,31 | -97,00 | -98,38 | -96,96 | -92,45 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,15 | 0,17 | 0,16 | 0,15 | 0,16 | 0,20 |
| Observations | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 | 167 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorien der jeweils einbezogen Variablen zu Schulabschluss, zum Arbeitsverhalten, zu verbalen kognitiven Fähigkeiten, Erwerbstätigkeit der Eltern, Migrationshintergrund.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 25: Frauen und Männer mit Berufswunsch im mittleren Ausbildungssegment, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, *Average Marginal Effects*

| | Frauen | Männer |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------|
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | |
| Mittlerer Abschluss | 0,61*** (0,11) | 0,16 (0,13) |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | |
| Ja | 0,06 (0,09) | -0,18 (0,19) |
| Df | 3 | 3 |
| Log Pseudolikelihood | -30,90 | -53,36 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,33 | 0,04 |
| Beobachtungen | 83 | 87 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der Variable zum Schulabschluss.

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Tabelle A 26: Interaktion von Geschlecht und Schulabschluss, binomiale logistische Regressionen zum Übergang in das mittlere statt in das untere Ausbildungssegment, *Odds Ratios*

| | (1) Alle | (2) Nur mit Berufswunsch im mittleren Ausbildungssegment |
|--|-------------------|---|
| <i>Unabhängige Variablen</i> | | |
| Geschlecht [Ref=Männer] | | |
| Frauen | 0,52 (0,29) | 0,38 (0,25) |
| Schulabschluss [Ref=HSA 10. Klasse] | | |
| Mittlerer Abschluss | 2,09+ (0,84) | 2,14 (1,15) |
| Interaktion Geschlecht X Schulabschluss [Ref=Männer mit Hauptschulabschluss 10. Klasse] | | |
| Frauen mit mittlerem Abschluss | 4,97** (3,27) | 11,22** (9,81) |
| <i>Kontrollvariablen</i> | | |
| Berufswunsch [Ref=mittleres/oberes Segment] | | |
| Unteres Segment | 0,20*** (0,07) | |
| Weiß nicht/nicht zuordenbar | 0,46** (0,16) | |
| Projektteilnahme [Ref=Nein] | | |
| Ja | 0,91 (0,39) | 0,79 (0,45) |
| Df | 8 | 6 |
| Log Pseudolikelihood | -167,45 | -84,78 |
| McFadden Pseudo-R ² | 0,16 | 0,17 |
| Beobachtungen | 296 | 170 |

Hinweis: Ref = Referenzkategorie. Robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus der AME: + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrolliert für die Missing-Kategorie der Variablen zu Schulabschluss und Interaktionstermen

Quelle: SOFI-Hauptschulpanel 2007-2013, Sample II. Eigene Berechnungen.

Kurzzusammenfassung

Hauptschule – und dann?

Berufswünsche, Bildungswege und Ausbildungschancen von Frauen und Männern

Mädchen erreichen heute höhere Schulabschlüsse als Jungen und weisen bei gleichem Schulabschluss bessere Noten auf. Junge Frauen haben inzwischen auch insgesamt ähnliche Chancen auf eine berufliche Ausbildung oder ein Studium wie junge Männer.⁹³ Das Wachstum des Dienstleistungssektors, in dem besonders viele Frauen tätig sind, hat ihre Ausbildungschancen erhöht (Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 69).⁹⁴ Dieses Wachstum führt allerdings im unteren Bildungssegment nicht dazu, dass die Unterschiede zwischen Frauen und Männern beim Ausbildungszugang verschwinden. In der Gruppe der Hauptschulabgänger/innen weisen junge Frauen immer noch besonders geringe Ausbildungschancen auf, wie Buhr und Müller (2008) auf Basis des DJI-Übergangspanels zeigen. Nach eigener Berechnung auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006 ist bei Hauptschulabgänger/innen der Anteil von jungen Frauen, die innerhalb der ersten zwei Jahre eine Ausbildung beginnen, um 8 Prozentpunkte geringer als bei jungen Männern. Studien zu praxisorientierten Maßnahmen an Hauptschulen in Bayern und Niedersachsen konstatieren ebenfalls schlechtere Ausbildungschancen für junge Frauen in Projekt- und Vergleichsklassen (Gaupp, Lex & Reißig, 2008; Solga, Baas & Kohlrausch, 2011). Unter den 20- bis 34-Jährigen mit Hauptschulabschluss haben im Jahr 2011 38 Prozent der Frauen und 27 Prozent der Männer keinen Abschluss einer vollqualifizierenden Ausbildung (Braun, Schandock & Weller, 2014, S. 288).⁹⁵

In Deutschland hat eine berufliche Ausbildung eine hohe Bedeutung zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit. Demographische Entwicklungen lassen zwar einen Fachkräftemangel erwarten, es jedoch nicht klar, dass dies die Übergangsprobleme von Jugendlichen aufhebt, die mit

⁹³ Einen Trend für abnehmende Geschlechterungleichheit in Bezug auf Bildung weisen z. B. Breen, Luijckx, Müller und Pollak (2010) anhand 7 europäischer Länder nach.

⁹⁴ Dies gilt nicht für den dualen Bereich: der Männeranteil innerhalb der Dienstleistungsberufe ist hier zwischen 1993 und 2013 von 28,3 % auf 40,6 % deutlich gestiegen (Kroll, 2015, S. 155). Zwischen 1992 und 2013 schwankte der Frauenanteil im dualen System zwischen 39 und 41 Prozent (ebd., S.136).

⁹⁵ Im Jahr 2012 weisen knapp 32 Prozent der 20- bis 34-Jährigen mit Hauptschulabschluss keinen Abschluss einer vollqualifizierenden Ausbildung auf (Braun & Schandock, 2015, S. 296). Es werden anders als im Datenreport des Vorjahres keine getrennten Werte für Frauen und Männer ausgewiesen.

niedrigen Schulabschlüssen die Schule verlassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 122). Zugleich erlangt die Möglichkeit, an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, zunehmend Bedeutung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 71; Köller, 2013).

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit argumentiert, dass beim Verlassen der Hauptschule Frauen im Vergleich zu Männern mit einem anderen Optionsspektrum von Ausbildungen konfrontiert sind. Es wird untersucht, ob sie auf dieses Optionsspektrum reagieren, indem sie andere Bildungsstrategien verfolgen als Männer. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Option, den mittleren Abschluss an der Hauptschule zu erwerben, die Ausbildungschancen in einem attraktiveren Ausbildungssegment verbessert und ob sich hier Unterschiede zwischen Frauen und Männern zeigen.

Wie lässt sich nun das Optionsspektrum von Ausbildungsberufen, auf die sich Jugendliche mit Hauptschulabschluss orientieren, charakterisieren?

Das Ausbildungssystem ist in starkem Maße nach Geschlecht segregiert. Zur Erklärung von Geschlechterungleichheit beim Übergang in Ausbildung wird vor allem angeführt, dass Hauptschülerinnen sich auf sehr wenige frauentypische Berufe orientieren. Aber zugleich führt die Entscheidung für einen männerdominierten Beruf nicht per se zu besseren Ausbildungschancen (Beicht & Walden, 2014).⁹⁶

Frauen mit Hauptschulabschluss ist der direkte Zugang zum *Schulberufssystem*, in dem Frauen an sich gute Chancen haben und mit rund 73 Prozent im Jahr 2012 überrepräsentiert waren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 297), versperrt.⁹⁷ Der mittlere Schulabschluss ist hier meist formale Voraussetzung für den Ausbildungszugang (Beicht, Friedrich & Ulrich, 2008, S. 299; Hall, 2011, S. 22; Hall & Schade, 2005, S. 25; Krüger, 1991; Seibert, Hupka-Brunner & Imdorf, 2009). Im Schulberufssystem werden andere Berufe als im dualen System organisiert, zum Beispiel die Ausbildungen zum/r Erzieher/in, zum/r Gesundheits- und Krankenpfleger/in und Ausbildungen in sozialpflegerischen Berufen. Da diese frauentypischen Berufe aus der Perspektive von Hauptschülerinnen durchaus attraktiv sind, ist es möglich, dass Frauen den Erwerb des mittleren Abschlusses anstreben und Umwege in Kauf nehmen, um die formale Voraussetzung für diese Berufe zu erfüllen.

⁹⁶ Es zeigen sich sogar im Gegenteil insgesamt bessere Einmündungschancen, wenn ein frauendominierter Beruf gewählt wurde, in der genannten Analyse zu registrierten Ausbildungssuchenden mit unterschiedlichen Schulabschlüssen.

⁹⁷ Insgesamt bildet das Schulberufssystem nach den Daten des Bildungsberichts heute einen Anteil von 27 Prozent an allen Neuanfänger/innen voll qualifizierender beruflicher Ausbildungen aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010).

Unter den Berufen, die im *dualen System* direkt mit dem Hauptschulabschluss für Frauen erreichbar sind, gelten eine Reihe von Ausbildungen als vergleichsweise unattraktiv. Zum Beispiel sind in den Hotel-, Gaststätten- und Hauswirtschaftsberufen (Hall, 2012) Einkommenschancen für Frauen deutlich geringer als in dualen Männerberufen und in geschlechtsintegrierten Berufen. Daher sollten Frauen sich häufiger als Männer auf Ausbildungsberufe im dualen System orientieren, die eher nicht direkt mit dem Hauptschulabschluss erreichbar sind, sondern de facto einen mittleren Abschluss erfordern.

Die folgenden Fragen stehen im Zentrum der Arbeit. Welche Rolle spielen Berufswünsche für Bildungsentscheidungen? Inwieweit beeinflusst der Erwerb des mittleren Abschlusses an der Hauptschule die Ausbildungschancen, insbesondere die Chancen auf Ausbildungen in einem attraktiveren Ausbildungssegment? Wo bestehen bei beiden Zusammenhängen Unterschiede zwischen Frauen und Männern?

Mit der Untersuchung dieser Fragen leistet die Arbeit theoretische und empirische Beiträge zur Forschung zu Übergängen von der Schule in die berufliche Ausbildung, zur Genderforschung, zur Bildungssoziologie und zur Soziologie sozialer Ungleichheit. So wird ein theoretischer Rahmen für die Analyse des Bildungserwerbs gegen Ende des Hauptschulbesuchs und der Ausbildungschancen von Frauen und Männern in verschiedenen Ausbildungssegmenten entworfen. Dieser Rahmen entsteht durch die Kombination von Erklärungsansätzen zu horizontalen und vertikalen Unterschieden zwischen Berufspositionen in geschlechts- und bildungssegmentierten Arbeits- und Ausbildungsmärkten und Ansätzen zur Erklärung der Benachteiligung von Geringqualifizierten. Der theoretische Rahmen ermöglicht es, in dieser Arbeit erstmals systematisch für Frauen und Männer zu diskutieren und empirisch zu untersuchen, welche neuen Ausbildungschancen und welche Grenzen der Chancenverbesserung mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule einhergehen. Neben der Berücksichtigung der doppelten Ausbildungssegmentation, der Segmentation nach Geschlecht und Bildung, unterscheidet sich die Arbeit von vielen anderen Studien zu Ausbildungschancen dadurch, dass vollqualifizierende Ausbildungen im Schulberufssystem, die eine wichtige Rolle bei der Berufswahl auch für diejenigen Frauen spielen könnten, die die Hauptschule besuchen, in der theoretischen Diskussion und empirischen Analyse einbezogen werden. Der konkrete Berufswunsch, der z. B. auch im pflegerischen und erzieherischen Bereich liegen kann, ist dabei als mögliche motivierende Einflussgröße für Bildungsentscheidungen gegen Ende der Hauptschulzeit bisher nicht untersucht worden. Entsprechend sind mögliche Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Wirkung dieses Berufswunsches auf Bildungsentscheidungen bisher nicht bekannt.

Theoretische Argumentation

Für die theoretische Argumentation ist das geringe Optionsspektrum von Ausbildungsberufen, welches Frauen mit Hauptschulabschluss für einen direkten Anschluss an die Schule zur Auswahl steht, der zentrale Ausgangspunkt. Um dieses geringe Optionsspektrum zu verstehen, wird zunächst auf Erklärungen auf der Makro-Ebene Bezug genommen. Erstens beeinflussen *Geschlechterstereotype* und *Geschlechtslabel von Berufen* die Berufswünsche von Frauen und Männern in hohem Maße, so dass sie sich vor allem auf Berufe orientieren, die gesellschaftlich als geschlechtsadäquat gelten. Um die Geschlechterungleichheit bezüglich des Übergangs in Ausbildung speziell im unteren Bildungssegment zu verstehen, ist es jedoch notwendig, Berufe mit hohen Frauenanteilen nicht als homogene Einheit zu begreifen. Vertikale Unterschiede in Bezug auf Arbeitsbedingungen und Löhne zwischen Ausbildungsberufen, die von Frauen aufgenommen werden, lassen sich mit dem Ansatz der *Arbeitsmarktsegmentation* (Sengenberger, 1987) und dem Ansatz der *kulturellen Entwertung* (Liebeskind, 2004) erklären. Mit dem Ansatz der Arbeitsmarktsegmentation sind Positionen mit geringer berufsfachlicher Schließung im Jedermannsarbeitsmarkt von berufsfachlich geschlossenen und betrieblich geschlossenen Positionen zu unterscheiden. Die Analysen zur kulturellen Entwertung von Liebeskind zeigen zudem, dass bestimmte als „weiblich“ geltende Tätigkeiten wie „Verkaufen“ und „Reinigen“ einer stärkeren kulturellen Entwertung unterliegen als andere als „weiblich“ geltende Tätigkeiten wie „Pflegen“ und „Erziehen“. Für Frauen mit Hauptschulabschluss sind somit bestimmte Ausbildungsberufe im Vergleich zu anderen Berufen zum einen subjektiv attraktiver und zum anderen ermöglichen sie objektiv langfristig eher ein eigenständiges Einkommen. In Anlehnung an Krüger (1991, 1995) wird aus der Perspektive des Lebensverlaufs argumentiert, dass Berufe komplementär *marktzentrierte* und *familienzentrierte Lebensverläufe* herstellen können und die soziale Kategorie Geschlecht reproduzieren.

Das geringe Optionsspektrum von Frauen mit Hauptschulabschluss steht im Widerspruch zu den *Ansprüchen* von Frauen an die Attraktivität der beruflichen Ausbildung. Diese Ansprüche kommen darin zum Ausdruck, dass sich die Hauptschülerinnen mit ihren Berufswünschen nicht vorrangig an Berufen orientieren, die direkt mit dem Hauptschulabschluss erreichbar sind. Sie entsprechen somit nicht vollständig einer Optionslogik im Sinne von „Hauptsache eine Lehrstelle“ (Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl & Witzel, 1987). Sie vermeiden damit bewusst oder unbewusst Berufe, die mit hoher Wahrscheinlichkeit mit Niedriglöhnen einhergehen und somit kein existenzsicherndes Einkommen ermöglichen.

Die Arbeit setzt an diesem Spannungsverhältnis von Optionen im System der beruflichen Bildung und Ansprüchen der jungen Frauen an. Dabei werden Benachteiligungsmechanismen

von Geringqualifizierten (Solga, 2005) auf die Situation der Jugendlichen am Ende der Hauptschule übertragen. Vor dem Hintergrund geschlechtssegregierter Ausbildungssysteme und Arbeitsmärkte werden differenzierte Erwartungen für Frauen und Männer zu Zusammenhängen von beruflichen Aspirationen, Bildungswegen und Ausbildungschancen formuliert. Dabei wird diskutiert, ob und inwiefern die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben, den Zugang zu mittleren Ausbildungssegment erhöhen sollte.

Berufliche Selbstselektion auf ein unteres Ausbildungssegment sollte bei Frauen seltener als bei Männern auftreten. Unterschiedliche berufliche Aspirationen sollten zu einer unterschiedlichen Selbstselektion in Bildungswege führen. Es wird erwartet, dass die häufigere Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem statt im dualen System mit geringeren Ausbildungsübergängen einhergehen, da Frauen in höherem Ausmaß Umwege zur Verbesserung des Schulabschlusses in Kauf nehmen könnten.

Die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule erwerben zu können, sollte in Hinblick auf den Mechanismus der beruflichen Selbstselektion den Zugang zum mittleren Ausbildungssegment verbessern, da mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses auch eine stärkere Orientierung auf ein der Identität adäquates und nun besser erreichbares Ausbildungssegment einsetzen sollte.

Aus unterschiedlichen Bildungswegen von Frauen und Männern könnten *Kompositionenunterschiede* zwischen Frauen und Männern in den verschiedenen Bildungsgruppen der Schulabgänger/innen in Bezug auf kognitive und non-kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften sowie familiäre Unterstützungsressourcen resultieren. Geringere Ressourcen können geringere Positionierungen in Bewerber-/innenketten und somit eine stärkere Betroffenheit von *Verdrängung* nach sich ziehen. Des Weiteren würde eine geringere Ausstattung sozialer Netzwerke eine schwächere Arbeitsmarktanbindung und somit eine stärkere *soziale Verarmung* implizieren.

Die Möglichkeit, an der Hauptschule einen mittleren Schulabschluss zu erreichen, sollte bei der Relevanz von sozialen Netzwerken für den Zugang zu Ausbildung und somit bei Betroffenheit von *sozialer Verarmung* nur zu einer sehr begrenzten Verbesserung der Situation von Hauptschüler/innen führen. Die Ressourcen der Eltern und der sozialen Verkehrskreise würden sich durch den Erwerb des mittleren Schulabschlusses kaum verändern.

In Bezug auf die Betroffenheit von *Verdrängung* ist zu erwarten, dass das Signal eines mittleren Abschlusses an der Hauptschule die Positionierung in der Bewerber-/innenkette verbessert. Von *Diskreditierung* sollten Frauen und Männer unterschiedlich betroffen sein. Für Frauen wird erwartet, dass die formale Zugangsvoraussetzung des mittleren Schulabschlusses im

Schulberufssystem, die Jugendliche ohne mittleren Schulabschluss streng ausschließt, mit einer hohen Offenheit gegenüber Jugendlichen, die den mittleren Schulabschluss erreichen, einhergeht. Bei Männern wird erwartet, dass bereits der Besuch der Schulform Hauptschule zum Abschluss von vielen Berufen im mittleren Ausbildungssegment führt. Dies würde bedeuten, dass auch der Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule die Ausbildungschancen in diesem Segment nicht verbessert.

Bei Frauen im Vergleich zu Männern tritt eine geringere berufliche Selbstselektion in Berufe im unteren Ausbildungssegment auf

Die empirischen Analysen basieren zum einen auf den Daten des SOFI-Hauptschul-Panel 2007-2013 und zum anderen auf der BIBB-Übergangsstudie. Im Rahmen des SOFI-Hauptschulpanels wurden niedersächsische Hauptschüler/-innen befragt. Für die unterschiedlichen Teilfragen der Arbeit wurde zum einen ein Sample der Abgänger/-innen nach Klasse 9 und ein Sample der Abgänger/-innen nach Klasse 10 gebildet. In Ergänzung der Daten wurden anhand des Mikrozensus 2009 die Anteile von Erwerbstätigen mit bestimmter schulischer Vorbildung je Beruf und damit Ausbildungssegmente ermittelt und die Ausbildungssegmente den Berufswünschen zugespielt. Die BIBB-Übergangsstudie 2006 ist eine für das gesamte Bundesgebiet repräsentative Befragung. Das Sample umfasst Jugendliche, die beim ersten Verlassen einer Schule einen Hauptschulabschluss erreicht haben. Dabei wird nicht unterschieden, in welcher Klasse der Schulabschluss erreicht wurde. Als Indikator für die Orientierung auf unterschiedliche Ausbildungssegmente wurde hier die Suche nach Ausbildungen im dualen oder im Schulberufssystem herangezogen.

Die deskriptiven Analysen auf Basis des SOFI-Hauptschulpanels zeigen, dass sich Frauen im Vergleich zu Männern deutlich seltener auf das Segment von Ausbildungsberufen, das direkt mit dem mittleren Schulabschluss erreichbar ist, orientieren. Diese geringere berufliche Selbstselektion auf ein unteres Ausbildungssegment zeigt sich in der Gruppe aller Schüler/-innen in Klasse 9. Sie tritt auch unter den Schulabgänger/-innen nach Klasse 9 auf, also denjenigen, die sich entscheiden, keinen weiteren Schulabschluss innerhalb der allgemeinbildenden Schule zu erwerben und somit ungünstige Voraussetzungen für den Zugang in das mittlere und obere Ausbildungssegment aufweisen. Die höhere berufliche Selbstselektion zeigt sich auch in der Gruppe der Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss, in der Männer und Frauen günstigere schulische Voraussetzungen für den Zugang zum mittleren und oberen Ausbildungssegment aufweisen.

Mit der BIBB-Übergangsstudie erfolgt die Analyse zu der Suche nach Ausbildungen im dualen System oder im Schulberufssystem. Genutzt werden hier multinomiale logistische Regressionen, um zu berücksichtigen, dass auch weitere Merkmale zwischen Frauen und Männern differieren können, die sich möglicherweise auch hinsichtlich der Suche nach Ausbildungen im dualen und im Schulberufssystem unterscheiden. Die Ergebnisse belegen auch für Jugendliche, die lediglich einen Hauptschulabschluss aufweisen und somit keinen direkten Zugang zu den meisten Berufen des Schulberufssystems haben, einen deutlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern: Frauen suchen häufiger als Männer ausschließlich nach Ausbildungen im Schulberufssystem.

Die Befunde bestätigen die ersten Ergebnisse zum Zusammenhang von Geschlecht und beruflicher Aspiration von Dombrowski (2015) auf anderer Datenbasis und in verschiedenen Bildungsgruppen. Ausbildungsberufe im unteren Ausbildungssegment kommen offenbar für Frauen deutlich weniger als Berufswünsche in Frage, als dies für Männer der Fall ist.

Unter den Männern, die nach Klasse 10 die Schule verlassen, führt der Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule nicht zu einer Verringerung der beruflichen Selbstselektion auf ein unteres Ausbildungssegment.

Der Zusammenhang zwischen Bildung und beruflicher Selbstselektion wird deskriptiv anhand des SOFI-Hauptschulpanels untersucht. In Bezug auf die Einschätzung der Option den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben, zeigt sich entgegen der Erwartung, dass sich mit dem Erwerb des mittleren Schulabschlusses die berufliche Selbstselektion auf ein unteres Segment von Ausbildungsberufen nicht verringert, wenn man Jugendliche mit mittlerem Abschluss mit Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 vergleicht. Jugendliche in beiden Bildungsgruppen weisen in ihren Berufswünschen keine unterschiedlichen Aspirationsniveaus auf. Eine Veränderung der beruflichen Selbstselektion tritt nicht auf und kann damit nicht zu einer Verbesserung der Chancen auf eine Ausbildung im mittleren bis oberen statt des unteren Ausbildungssegments beitragen.

Die gleichen beruflichen Aspirationen in Bezug auf Ausbildungssegmente gehen bei Frauen und Männern mit unterschiedlichen Bildungswegen einher

Anhand der SOFI-Hauptschul-Panels (Sample I) erfolgen die Analysen zu der Frage, welche Rolle berufliche Aspirationen für die Planung von Bildungswegen haben. Es zeigt sich, dass ein Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment im Vergleich zu einem Berufswunsch im unteren Segment die Wahrscheinlichkeit erhöht, einen weiteren Besuch der allgemeinbildenden Schule zu planen. Bei den verwendeten multinomialen logistischen Regressionen wurden auch

Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten berücksichtig. Der Einfluss der Aspirationsniveaus des Berufswunsches auf die Bildungsplanung ist ein neues empirisches Ergebnis. In der Literatur hat die Berufsorientierung als Motivationsquelle für die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch bzw. Bildungsstrategien bei Hauptschüler/innen bisher keine Rolle gespielt. Schuchart (2009) konstatiert bei Hauptschüler/innen in der 8. Klasse, dass Jungen eher glauben, dass ein mittlerer Abschluss das Arbeitslosigkeitsrisiko senken und zu einem höheren Einkommen führen kann. Diese Überzeugung spiegelte sich jedoch nicht in einer höheren Abschlussabsicht wieder. Es drückt sich auch eine gewisse Kenntnis des Anforderungsniveaus in den Berufswünschen bei Hauptschüler/innen am Ende der 9. Klasse darin aus, dass das Qualifikationsniveau in den gewünschten Berufen eine Rolle für die Planung des weiteren Bildungswegs spielt. Gleichwohl ist festzuhalten, dass die Anpassung des Gesamtmodells an die Daten eher niedrig ist.⁹⁸

Frauen weisen also höhere berufliche Aspirationen auf als Männer. Der Zusammenhang von höheren beruflichen Aspirationen und Bildungsplänen gilt sowohl in der Gruppe der Frauen als auch in der Gruppe der Männer. Dennoch kommt es in der Folge bei Frauen im Vergleich zu Männern nicht zu einer häufigeren Planung eines weiteren Schulbesuchs. Dies liegt daran, dass die Zusammenhänge zwischen beruflichen Aspirationen und Bildungsplanung bei Frauen und Männern unterschiedlich ausfallen, wie anhand eines Interaktionseffektes festzustellen ist. Bei einem Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment beabsichtigen Frauen häufiger als Männer, eine Berufsvorbereitung zu besuchen. Bei einem Berufswunsch im unteren Segment streben Frauen häufiger als Männer den direkten Beginn einer Ausbildung an. Der Befund, nach dem Frauen häufiger den Besuch einer Berufsvorbereitung planen, wenn sie einen Berufswunsch im mittleren bis oberen Segment anstreben, wirft die Frage nach ihren Motiven auf. Es könnte sein, dass Hauptschülerinnen mit dem Besuch von Berufsvorbereitungen eine Verbesserung der Voraussetzungen für ihren Wunschberuf anstreben. Die Ergebnisse dieser Analysen verweisen auf ein hohes Interesse von Hauptschülerinnen an Ausbildungsberufen in mittleren bis oberen Ausbildungssegment und auf ein hohes, wenn auch nicht unbegrenztes, Motivationspotenzial von Berufswünschen für die weitere Bildungsplanung.

Die Analysen zu den Übergangschancen bei unterschiedlichen Suchrichtungen erfolgen anhand der BIBB-Übergangsstudie unter Verwendung von diskreten Ereignisanalysen mit 3 Zeitpunkten, die 3 Ausbildungsbeginn-Jahre widerspiegeln. Zunächst zeigte sich, wie in anderen

⁹⁸ Auch Fend (2006), der die Entscheidung für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses an der Hauptschule untersucht, erreicht nur eine niedrige Anpassung des Modells an die Daten.

empirischen Analysen auch, dass Frauen im Vergleich zu Männern bei der Suche nach dualer Ausbildung seltener erfolgreich sind. Eine häufige Interpretation ist, dass in den Berufen, auf die sich Frauen bewerben, die Konkurrenz größer ist als in den Berufen, auf die sich Männer bewerben. Beicht und Walden (2014) können diese Interpretation nachweisen, indem sie die Konkurrenzsituation in den Bewerbungsberufen berücksichtigen. Sie untersuchen allerdings Jugendliche mit verschiedenen Schulabschlüssen und nicht dezidiert Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Eine weitere Interpretation wäre, dass sich Frauen im Vergleich zu Männern zu höherem Anteil auf Berufe im dualen System bewerben, die von Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss nachgefragt werden. Dies konnte jedoch anhand der Datenbasis nicht untersucht werden, da die Berufswünsche und Bewerbungsberufe in dieser Retrospektiverhebung nicht vorliegen.

Ein weiteres Ergebnis, das bisher nicht multivariat belegt wurde, ist, dass sich die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Suchrichtungen unterscheiden. Wenn Jugendliche nach einer Ausbildung im Schulberufssystem und nicht nach einer Ausbildung im dualen System suchen, dann geht dies vergleichsweise seltener mit einem tatsächlichen Übergang in Ausbildung einher. Diese Unterschiede zwischen Suchrichtungen tragen zur Erklärung von Geschlechterungleichheit bei. Eine Ursache für die geringeren direkten Übergänge in Ausbildung bei der Suche nach Ausbildungen im Schulberufssystem, könnte darin liegen, dass diese Jugendlichen häufiger versuchen, einen mittleren Abschluss in berufsvorbereitenden Bildungsgängen zu erreichen.

Unterschiede in den Kompositionen zwischen Frauen und Männern nach Klasse 10 sind nicht auf die unterschiedlichen Bildungswege nach Klasse 9 zurückzuführen

Unter den Jugendlichen in Klasse 10 weisen Frauen im Vergleich zu Männern zwar einen günstigeren Leistungsdurchschnitt auf, aber keine höhere Heterogenität. Es zeigen sich signifikant günstigere Ausprägungen der non-kognitiven Fähigkeiten, günstigere Werte für Verträglichkeit und Selbstwirksamkeit, aber höhere und somit ungünstigere Ausprägungen von Neurotizismus. Die Eltern der Frauen sind in geringerem Maße an das Erwerbssystem angebunden, somit weisen sie im Vergleich zu Männern geringere soziale Netzwerkressourcen auf. Die Befunde zu den Unterschieden in den Kompositionen der Jugendlichen, die nach Klasse 9 die Schule verlassen, sind sehr ähnlich. Dies bedeutet, dass sich Geschlechterunterschiede in Bezug auf die genannten Kompositionen nicht durch die Entscheidung zum weiteren Schulbesuch nach Klasse 9 erklären lassen. In Bezug auf soziale Netzwerkressourcen ist jedoch anzunehmen, dass die Entscheidung für die Hauptschule, die von sozialer Herkunft beeinflusst ist und bei Frauen im Vergleich zu Männern seltener getroffen wird, eine Rolle spielt.

In Bezug auf Untersuchungen zur geschlechtsabhängigen Rolle des mittleren Schulabschlusses beim Zugang zu beruflicher Bildung zeigt sich für Schulabgänger/innen nach Klasse 10, dass Frauen keine heterogeneren Verteilungen in den Bildungserfolgen und kognitiven Fähigkeiten aufweisen. Unterschiede im Einfluss des mittleren Abschlusses können somit nicht durch eine höhere Heterogenität in der Gruppe der Frauen verursacht sein.

Die Option, an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, ändert kaum etwas an der Betroffenheit von sozialer Verarmung

Jugendliche an der Hauptschule sind von sozialer Verarmung betroffen. Es wurde daher erwartet, dass die Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben, die Zugangschancen zu attraktiveren Ausbildungssegmenten nicht in hohem Umfang verbessert. Bei den Männern zeigen sich bezüglich der sozialen Netzwerkressourcen, die anhand der Erwerbstätigkeit der Eltern und des Bildungsabschlusses der Eltern gemessen wurden, keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss. Bei den Frauen zeigte sich in der Gruppe aller Schüler/innen, die die Schule verlassen haben (unabhängig davon, ob sie in eine Ausbildung mündeten), deutliche Unterschiede in Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Eltern zwischen den Bildungsgruppen. Allerdings blieb auch bei Frauen mit mittlerem Abschluss der Anteil der Frauen, in denen mindestens ein Elternteil einer Erwerbstätigkeit in Vollzeit nachging, unterhalb des Anteils der Männer mit mittlerem Schulabschluss. Somit bleibt die soziale Komposition insgesamt unterhalb eines bestimmten Niveaus. In Bezug auf die Anbindung an den Arbeitsmarkt und die Betroffenheit von sozialer Verarmung stellt die Option, an der Hauptschule den mittleren Schulabschluss zu erwerben, keine wesentliche Situationsverbesserung dar.

Frauen werden seltener als Männer auf Basis der besuchten Schulform durch Mechanismen der Fremdselektion vom mittleren Ausbildungssegment ausgeschlossen. Sie profitieren stärker als Männer von der Option, den mittleren Schulabschluss an der Hauptschule zu erwerben.

Auch in der empirischen Analyse zu dem Einfluss des mittleren Schulabschlusses auf den Zugang zu attraktiveren Ausbildungssegmenten wird das SOFI-Hauptschul-Panel 2007-2013 genutzt. Es werden diejenigen Jugendlichen ausgewählt, die die 10. Klasse mit dem Hauptschulabschluss-Sekundarabschluss I oder mit einem mittleren Abschluss verlassen haben. Es kommen multivariate logistische Regressionen zur Anwendung. Dabei wird gezeigt, dass in Hinblick auf die interessierenden Variablen Selektionsverzerrungen, die durch die Selektion in Ausbildung auftreten könnten, in den Untersuchungen zum Übergang in das mittlere bis obere

Segment keine Rolle spielen. Entgegen der theoretischen Erwartung verbessert der mittlere Abschluss an der Hauptschule den insgesamt geringen Zugang von Hauptschüler/innen zu beruflicher Ausbildung nicht, wenn man Übergänge in den ersten zwei Ausbildungsbeginn-Jahren nach Abschluss der 10. Klasse berücksichtigt. Angesichts bisheriger empirischer Untersuchungen überrascht dieses Ergebnis. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass anders als in früheren Analysen keine Jugendlichen mit Hauptschulabschluss nach Klasse 9 einbezogen wurden.

Der mittlere Abschluss an der Hauptschule verbessert bei Frauen sehr deutlich den Zugang zu attraktiveren Berufen im mittleren Ausbildungssegment. Der mittlere Abschluss an der Hauptschule ist somit als Signal und als Einschlusskriterium wirksam. Frauen mit diesem mittleren Abschluss werden im Vergleich zu Frauen mit Hauptschulabschluss in geringerem Maße durch Mechanismen der Fremdelektion vom mittleren Ausbildungssegment ausgeschlossen. Der Zugang zum mittleren bis oberen Ausbildungssegments verbessert sich mit dem mittleren Abschluss im Vergleich zum Hauptschulabschluss dabei in hohem Maße. Dies gilt sowohl im Schulberufssystem als auch im dualen System. Wegen dieser starken Chancenverbesserung kann für Frauen konstatiert werden, dass sich *Diskreditierung in mittlerem bis oberem Ausbildungssegment* weniger an der Schulform, sondern eher am Schulabschluss festmacht.

Bei Männern zeigt sich nur dann ein Einfluss des mittleren Abschlusses, wenn Mathematik- und Arbeitsverhaltensnote nicht berücksichtigt werden. Der Schulabschluss hängt mit der Mathematiknote und der Arbeitsverhaltensnote zusammen und hat hier keinen zusätzlichen eigenen Einfluss auf die Ausbildungschancen im mittleren bis oberen Segment. Mathematik- und Arbeitsverhaltensnoten scheinen somit als Signale bei der Positionierung in der Kette der Bewerber/innen bedeutsamer zu sein als der Schulabschluss.

Ob der Unterschied zwischen Frauen und Männern bezüglich der Bedeutung des mittleren Abschlusses statistisch signifikant ist, konnte wegen der geringen Fallzahlen nur unter Berücksichtigung von zwei weiteren Faktoren, dem Berufswunsch und der Projektteilnahme, untersucht werden. Den Ergebnissen zufolge erhöht der mittlere Schulabschluss an der Hauptschule, bei Frauen deutlicher als bei Männern, den Zugang zu attraktiveren Ausbildungen. Die Koppelung zwischen einerseits Bildungszertifikaten und andererseits Segmenten des Ausbildungssystems, stellt sich somit für Frauen und Männer unterschiedlich dar.

Selbst dann, wenn nur der Übergang in das *duale* mittlere Segment untersucht wird, zeigt sich eine größere Bedeutung des mittleren Abschlusses für Frauen im Vergleich zu Männern. Das mittlere Segment, in das Frauen münden, ist im Vergleich zum mittleren Segment, in das Männern münden, insgesamt offener gegenüber Jugendlichen, die einen mittleren Abschluss an

der Hauptschule erworben haben. Die geringere Verbesserung der Zugangschancen der Männer könnte auf einem im Vergleich zu Frauen stärkeren Ausschluss vom mittleren bis oberen Segment durch Verdrängung zurückzuführen sein. Es ist aber auch möglich, dass sie auf eine im Vergleich zu Frauen stärkere Diskreditierung anhand der Schulform statt des Schulabschlusses zurückgeht. Dies ist hier empirisch nicht zu unterscheiden. Ausgeschlossen werden kann allerdings, dass Männer in Berufe mit höheren Schulbildungsniveaus innerhalb des mittleren bis oberen Ausbildungssegments übergehen. Es zeigt sich sogar, dass Frauen häufiger als Männer eine Ausbildung im oberen Segment und in der oberen Mitte des Ausbildungssystems beginnen.

Als ein Signal, das alternativ zum Schulabschluss eine Rolle spielen könnte, wurde die Bedeutung eines normalen Schulpraktikums für den Übergang in das mittlere Ausbildungssegment untersucht. Die Entdeckung von Potentialen, und somit die Umgehung von Benachteiligungsmechanismen, gelingen nicht mit den Schulpraktika, die meist von kurzer Dauer sind und eher auf Berufsorientierung als auf den Übergang in Ausbildung zielen. Bisherige Befunde haben allerdings gezeigt, dass sozialpädagogisch begleitete Langzeitpraktika durchaus den Zugang zu Ausbildung verbessern (Solga & Kohlrausch, 2013).

Short Summary

*Lower Secondary School – What next?
Career aspirations, educational pathways and chances to enter
vocational educational training programmes of women and men*

Today, girls achieve higher school degrees than boys and also get better degrees. Young women have similar chances to enter a vocational educational training (VET) programme or to study at a university as young men. The growth of the service sector, in which many women are employed, has increased their chances to enter a VET programme. However, this growth does not go along with a disappearance of gender inequality regarding the start of a vet. Considering school leavers from the lower secondary school (*Hauptschule*), young women still have especially low chances to enter VET programmes as Buhr and Müller (2008) show based on the DJI-Übergangspanel. Own calculations based on the BIBB Übergangsstudie 2006 reveal, that the proportion of woman starting a VET is 8 percentage points lower than the proportion of men. Studies on practice-oriented measures in lower secondary schools in Bavaria and Lower Saxony state also lower chances for young women in both, project and comparison classes. Among the 20- to 34-year-old with lower secondary school-leaving degree (*Hauptschulabschluss*), 38 per cent of women and 27 per cent of men have not completed a fully qualifying VET programme.

In Germany, completing a VET programme plays a strong role in avoiding unemployment. Demographical developments are expected to lead to a skills shortage, but it is not clear, to what extent this development will increase the VET chances of school leavers with lower degrees (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 122). At the same time the opportunity to achieve the intermediate secondary school degree (*mittleren Schulabschluss*) at the lower secondary school has an increasing importance.

Against this background this thesis argues that women and men are confronted with different options in the VET system when they leave the lower secondary school. It is examined, whether they react on this options pursuing different educational strategies. Additionally, it is investigated to what extent the option to achieve the intermediate secondary school degree at the lower secondary school increases the chances to enter a VET programme in a more attractive segment of the VET system and whether gender differences play a role here.

How can the VET options, with which youth with lower secondary school degree are confronted, be characterized?

The VET system is strongly segmented along gender lines. It is often argued that the reason for lower access of woman to apprenticeships is related to young women aiming at a small range of female-typical occupations. The decision for a male-dominated occupation, nevertheless, does not increase the chances to enter a VET programme (Beicht & Walden, 2014).

Women with lower secondary school degree are not able to directly enter the fully qualifying school-based VET system in which women have, in general, good chances and are overrepresented with a share of 73 per cent in 2012 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 297). The intermediate secondary school degree is foremost a legal requirement for entering. In the school-based VET system there are other occupations organized than in the dual VET system, for example the programmes for kindergarten teachers or nurses. As these female-typical occupations are attractive from the perspective of female students at the lower secondary school, it is possible, that women pursue an intermediate secondary school degree and accept to make a detour to fulfil the formal requirement for these occupations.

Among the occupations, which are directly achievable with the *lower secondary school degree* in the dual system, there are a great many of VET programmes, which are less attractive. For example, the income prospects in occupations in the hotel and catering industry are lower than in dual male-typical or in gender-neutral occupations. As a result, women compared to men should aim more at those occupations in the dual system, which are not directly achievable with the lower secondary school degree, but require *de facto* the intermediate secondary school degree.

This study focusses on the following questions. Which role do career aspirations play for educational decisions? To what extent does the intermediate secondary school degree achieved at a lower secondary school increase the chances to enter a VET programme, especially the chance to enter a more attractive occupation? Do these relations differ for women and men?

To answer these questions a theoretical framework is developed by combining theories explaining horizontal and vertical inequality regarding labour market positions (Krüger, 1991, 1995; Liebeskind, 2004; Sengenberger, 1987) and approaches explaining disadvantages of the lower qualified (Solga 2005).

The quantitative empirical analyses are based on the SOFI-Hauptschulpanel combined with selected information from the German Microcensus 2009 and the BIBB-Übergangsstudie 2006. Descriptive statistics, binomial and multinomial logistic regressions are applied to analyse career aspirations, educational plans and the placement in the fully qualifying VET system.

The analysis shows a lower vocational self-selection of women compared to men on a lower segment of the VET system and confirms former empirical findings on this topic. Instead of wishing to be e.g. a salesperson or hairdresser, female students are aiming for female-typical occupations in the intermediate segment of the VET system including jobs in the fully qualifying school-based VET, e.g. in healthcare or childcare. Their demands regarding a VET programme are not met by the vocational options, which are directly achievable with the lower secondary school degree. But although career aspirations have an additional influence on educational decisions, this does not lead to a higher probability to stay in general school for women compared to men. Women with higher aspirations develop other educational plans than men. They are more likely, to plan a preparatory vocational measure. The reason for this behaviour might be that it is possible to achieve a better school degree in some of these schemes. A further analysis shows that women, who search for a VET in the school-based system need more time to enter a VET programme than women searching for a VET programme in the dual system. As in the school-based system the lower secondary school degree is often a legal requirement, the lower transition rate might be caused by the attempt to achieve a higher degree in preparatory measures.

One finding of the analyses of compositional differences between women and men in different educational subgroups is, that among youth, who visit the 10th grade, women are not more heterogeneous than men regarding cognitive skills and educational success. As a result, different effects of the intermediate secondary school degree cannot be traced down to such different compositions.

To answer the question, to what extent the lower secondary school degree at the lower secondary school affects the chances for an attractive occupation, the following groups are compared: youth with an intermediate secondary school degree achieved at the lower secondary track and youth, who completed the 10th grade at which a 'better' lower secondary school degree can be achieved in Lower Saxony. It is shown that the intermediate secondary school degree achieved at the lower secondary school is not going along with a lower self-selection of men on the lower segment of the VET system. It is also not changing the social network resources of women and men. In the short term, the intermediate secondary school degree does not increase the probability to enter a VET programme in general. But it increases the chances to start a more attractive VET programme. While this is true for women, even if it is controlled for other variables, the effect is not significant for men, when other variables, e.g. marks in mathematics and marks on non-cognitive skills (*Arbeitsverhalten*) are included. For men the role of the certificate is connected with the role of cognitive and non-cognitive skills. In contrast the

certificate has an own additional influence for woman. As the increase of the chances is higher for women than for men, even when it is controlled for vocational self-selection and social network resources, women are excluded less than men from the intermediate segment of the VET system. They are less affected by those selection mechanisms, which are caused by employers.

In summary, in this study a theoretical framework for gendered transitions from school to work is developed and it is shown, that at the lower secondary school the reasons and the consequences of educational decisions differ for women compared to men. Educational certificates and the placement in the VET system are differently interconnected. Especially, by taking the doubled segmentation of the VET system, the segmentation along gender *and* education into account, this study contributes theoretically and empirically to research on the transition from school to work, to Gender Studies, to the Sociology of Education and to the Sociology of Social Stratification.