



Deutsches
Jugendinstitut

„Kleben bleiben?“ Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung

Eine vergleichende Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern und
„Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen

Meike Baas, Jörg Eulenberger, Boris Geier, Bettina Kohlrausch,
Tilly Lex und Maria Richter



Forschungsschwerpunkt
Übergänge im Jugendalter

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftl
Texte

Meike Baas, Jörg Eulenberger, Boris Geier, Bettina
Kohlrausch, Tilly Lex und Maria Richter

„Kleben bleiben?“ Der Übergang von Hauptschler/innen in eine berufliche Ausbildung

**Eine vergleichende Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern
und „Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen**

Der Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ steht in einer Forschungstradition des DJI, die, ausgehend von der Analyse der Übergangsbio-
graphien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, auch die Strukturen und
Institutionen, Politiken und sozialen Folgen der Veränderungen des Über-
gangssystems zum Gegenstand gemacht hat. Dieses Forschungsengagement
am DJI legitimiert sich nicht zuletzt aus dem im KJHG formulierten Auftrag an
die Jugendhilfe, die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen zu
fördern und dabei eine Mittlerfunktion im Verhältnis zu anderen, vorrangig zu-
ständigen und in ihren Ressourcen leistungsfähigen Akteuren wahrzunehmen.

Diese Expertise ist das Ergebnis einer Kooperation zwischen dem Forschungs-
schwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ und dem Soziologischen Forschungs-
institut (SOFI) an der Georg-August-Universität Göttingen und hat eine verglei-
chende Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern und „Berufsstarterklassen“ in
Niedersachsen zum Gegenstand. In die Expertise eingeflossen sind Ergebnisse
aus dem DJI-Übergangspanel, das vom Bundesministerium für Bildung und
Forschung (BMBF) finanziert wurde.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0) 89 62306-0
Fax: +49 (0) 89 62306-162
E-Mail: info@dji.de

Außenstelle Halle
Franckeplatz 1 – Haus 12+13; 06110 Halle a. S.
Telefon: +49 (0) 345 68178-0
Fax: +49 (0) 345 68178-47

ISBN: 978-3-86379-036-3

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Erklärungsansätze für die geringere Ausbildungs-/Arbeitsmarktbeteiligung Geringqualifizierter	7
2.1	Klassische ökonomische Erklärungsansätze	7
2.2	Integrierte ökonomische Erklärungsansätze	11
3	Projektbeschreibung	13
3.1	Praxisklassen	13
3.2	Berufsstarterklassen	14
3.3	Vergleich – Gemeinsamkeiten/Unterschiede	15
4	Hypothesen	16
5	Empirische Analysen	18
5.1	Daten	18
5.1.1	Das DJI-Übergangspanel	18
5.1.2	Daten der Evaluationsstudie zu den Berufsstarterklassen	19
5.1.3	Datensatz	19
5.2	Methoden	21
5.3	Operationalisierung	23
5.4	Multivariate Analysen	30
5.4.1	Wirkung von Hauptschulabschluss und Noten	31
5.4.2	Wirkung von regionalen Kontextmerkmalen	36
6	Zusammenfassung und Ausblick	39
7	Literatur	42

1 Einleitung

Das vorliegende Arbeitspapier nimmt eine vergleichende Analyse der Projekte „Berufsstarterklassen“¹ in Niedersachsen und „Praxisklassen“ in Bayern vor. In beiden Fällen handelt es sich um Modellprogramme², die vor dem Hintergrund einer wachsenden Zahl von Jugendlichen, die nach Beendigung der Hauptschule am Übergang in das Ausbildungssystem scheitern, entstanden sind. Besonders prekär ist die Lage von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss. Ihre Übergangsraten in eine vollqualifizierende Ausbildung sind mit Abstand die geringsten. Häufig absolvieren sie berufsvorbereitende Maßnahmen im sogenannten Übergangssystem bevor ihnen – wenn überhaupt – der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung gelingt. Der Begriff Übergangssystem umfasst dabei all jene Maßnahmen und Bildungsangebote, die zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen (Greinert 2007, S. 2). Dieser Sektor des Systems der beruflichen Ausbildung ist im Vergleich zu den anderen beiden Sektoren (schulische und duale Ausbildung) in den letzten Jahren erheblich gewachsen. 2006 mündeten beinahe ebenso viele Jugendliche in das Übergangssystem, wie in das System der dualen beruflichen Ausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Über die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und über Dreiviertel der Jugendlichen ohne Schulabschluss können nach dem Verlassen der Schule nicht in eine vollqualifizierte Ausbildung einmünden. Dies „stellt eine der großen Stärken des dualen Systems in Frage, gerade Kinder aus bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich integrieren zu können“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 83).³

Vor dem Hintergrund des für den Untersuchungszeitraum konstatierten Mangels an Ausbildungsplätzen, sind vor allem geringqualifizierte Jugendliche mit massiven Problemen auf dem Ausbildungsmarkt konfrontiert. Unter geringqualifizierten Personen sollen im Folgenden Personen verstanden werden, „die über kein Bildungszertifikat verfügen oder nur einen Bildungsabschluss besitzen, der nicht den gesellschaftlichen Mindeststandards genügt“ (Solga 2005, S. 17). Mit der Verwendung dieser Definition soll bereits auf die soziale Konstruktion dessen, was geringqualifiziert bedeutet, hingewiesen werden. Mindeststandards unterliegen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Das, was vor Jahrzehnten als ausreichend galt, muss es heute nicht mehr sein. Auch die Verwendung des Terminus Qualifikation

1 Niedersächsische Berufsstarterklassen wurden im Rahmen des Projektes „Abschlussquote erhöhen-Berufsfähigkeit steigern 1“ (AQB1) eingeführt.

2 Da die vergleichende Analyse sich auf Teilnehmer/innen ausgewählter Schuljahrgänge bezieht, wird im Folgenden von Projekten gesprochen.

3 Zwar kommt es von 2006 zu 2008 zu einer Steigerung der Übergangsraten in eine duale Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss, dies ist jedoch eher auf die demographische Verschiebung zurückzuführen und ändert am Gesamtbefund der sich kontinuierlich verschlechternden Chancen für Geringqualifizierte nichts (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 99).

weist in diese Richtung, impliziert er eine „verstärkte Orientierung auf ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf“ (Baethge 1974, S. 479). Die gesellschaftlichen und ökonomischen Bedarfe werden zumeist im Kontext des Strukturwandels zur Wissens- und Dienstleistungswirtschaft formuliert. Implizit ist dabei die These, dass Qualifikationsniveaus, welche noch vor einigen Jahrzehnten für eine stabile Erwerbstätigkeit ausreichend waren, es heute nicht mehr sind. In diesem Zusammenhang ist auch die Debatte um eine mangelnde Ausbildungsreife vieler Jugendlicher einzuordnen. Es ist eine häufig bemühte Deutung der Situation geringqualifizierter Jugendlicher auf dem Ausbildungsmarkt, dass diesen die nötige Ausbildungsreife, also die sozialen, schulischen und motivationalen Voraussetzungen für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung fehlen. So heißt es in einem Bericht zu den Ergebnissen einer Unternehmensbefragung des Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHT): „Besorgnis erregend ist die Zahl der Unternehmen, die mit den Qualifikationen der Schulabgänger unzufrieden sind. Drei Viertel der Unternehmen, die Ausbildungshemmnisse beklagen, stellen bei den Schulabgängern Defizite bei der Ausbildungsreife fest. [...] Damit wird die mangelnde Ausbildungsreife von den Betrieben auch im Jahr 2010 als das zentrale Problem für die Ausbildung genannt“ (Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2010, S. 30). In der öffentlichen Debatte dominieren Erklärungen, die die Probleme geringqualifizierter Jugendlicher damit erklären, dass diese nicht mit den nötigen Fähigkeiten ausgestattet seien, um sich in den Marktprozessen von Angebot und Nachfrage, einen Ausbildungsplatz sichern zu können.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen entstanden die Projekte „Berufsstarterklassen“ und „Praxisklassen“ mit dem Ziel bereits in der Schule präventiv mit der Förderung besonders lernschwacher Hauptschüler/innen zu beginnen, so dass ihnen der direkte Übergang in eine berufliche Ausbildung nach der Schule gelingt. In gesonderten Klassen – Praxisklassen in Bayern und Berufsstarterklassen in Niedersachsen – sollten sie auf die Herausforderungen einer beruflichen Ausbildung vorbereitet werden. Kern beider Projekte war die Einführung von einem oder mehreren Praxistagen in der Woche, den die Jugendlichen statt im Unterricht im Betrieb verbringen. Dieser Ansatz eines dualisierten Schulalltages wird in einer ganzen Reihe von Bundesländern, z. B. in Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Hessen und im Saarland in ähnlicher Form realisiert.

Die Evaluationsstudie des Soziologischen Forschungsinstituts (SOFI) an der Georg-August-Universität Göttingen für die Berufsstarterklassen und die Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) für die Praxisklassen haben nachgewiesen, dass diese Projekte erfolgreich die Übergangsraten steigern können (vgl. Gaupp u.a. 2006; Solga u.a. 2010). Als Ursache für diesen Erfolg wurden in beiden Projekten sogenannte Klebeeffekte ausgemacht, denn viele Jugendliche verblieben in ihren Praktikumsbetrieben und konnten dort eine berufliche Ausbildung absolvieren. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es mit den Projekten zum Teil gelungen ist, die Mechanismen des Ausbildungsmarktes außer Kraft zu setzen. Indem die Jugendlichen in den Betrieben ihre Fähigkeiten länger unter Beweis stellen konnten, gelang vielen von ihnen der direkte Übergang in die Ausbildung.

Im vorliegenden Arbeitspapier werden bayerische Praxisklassen mit niedersächsischen Berufsstarterklassen vergleichend analysiert, um der Frage nachzugehen, inwieweit und unter welchen Bedingungen Klebeeffekte dazu führen, Jugendliche „außerhalb“ der Marktmechanismen des Ausbildungsmarktes in eine berufliche Ausbildung zu vermitteln. Ein solcher Vergleich bietet sich an, weil sich beide Projekte auf eine ähnliche Zielgruppe beziehen, ähnliche Projektziele und -inhalte verfolgen und zudem bei Untersuchungen ein ähnliches Design angewandt wurde. Zudem erlaubt ein Vergleich zweier so unterschiedlicher Bundesländer wie Bayern und Niedersachsen umfassendere Aussagen über die Bedeutung von Standortbedingungen – vor allem der Ausbildungsplatzsituation – als das bisher der Fall war.⁴

2 Erklärungsansätze für die geringere Ausbildungs-/Arbeitsmarktbeteiligung Geringqualifizierter

Welches sind nun die Marktprozesse, die den Ausbildungsmarkt strukturieren? Mit Blick auf die oben skizzierte öffentliche Debatte beziehen wir uns hier bewusst auf ökonomische Erklärungsansätze. Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass die Autoren davon ausgehen, dass Übergangsprozesse von geringqualifizierten Jugendlichen damit erschöpfend beschrieben sind.⁵

2.1 Klassische ökonomische Erklärungsansätze

Im Kontext neoklassischer Wirtschaftstheorie kann das Marktgeschehen auf dem Ausbildungsmarkt analog zu dem Marktgeschehen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt aufgefasst werden und dieser wiederum analog dem allgemeinen Geschehen auf Märkten. Unter einem Markt wird dabei die „Gesamtheit der ökonomischen Beziehungen zwischen Anbietern und Nachfragern hinsichtlich eines Gutes innerhalb eines bestimmten Gebietes und eines bestimmten Zeitraums“ verstanden (Pepels 1997, S. 189). Zentrales Element eines Marktes ist dabei die Konkurrenz um knappe Ressourcen (Hinz/Abraham 2008, S. 20). In Bezug auf den Ausbildungsmarkt sind dies

4 Wie im Kapitel 5.3 gezeigt werden kann, sind Schüler/innen der Praxisklassen vor allem in Regionen mit einer eher günstigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation wiederzufinden, während Schüler/innen der Berufsstarterklassen vor allem in ungünstigen Regionen lokalisiert sind.

5 SOLGA (Solga 2005, S. 295 ff.) betont, dass die folgenden ökonomischen Theorien die Übergangsprozesse von Jugendlichen nicht umfassend erklären. Im Sinne einer „Resozialisierung der Analyse des Zusammenhangs von Bildung und Beschäftigung verweist sie auf *Stigmatisierung- und soziale Verarmungsprozesse*, die die Zugänge von Jugendlichen zu Ausbildung bzw. Beschäftigung strukturieren“.

die Verfügungsrechte über Ausbildungsplätze. Die Ausbildungschancen von Personen resultieren aus ökonomischer Sicht somit aus dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage. Wichtig für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die theoretischen Weiterentwicklungen des neoklassischen Modells. Dies wären allen voran die Humankapitaltheorie, die Signaling-Theorie, das Job-Competition-Modell, der Segmentationsansatz und das Vacancy-Competition-Modell. Diese verschiedenen Modelle können dabei als Entwicklung verstanden werden, „in der dialektisch über These-Antithese-Synthese das *Vacancy-Competition-Modell* (Vakanzkettenmodell) die vollständigste ökonomische Erklärung für die unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen der verschiedenen Bildungsgruppen bietet“ (Solga 2005, S. 60). Im Folgenden sollen diese Ansätze kurz angerissen und auf ihre Erklärungskraft bezüglich der Ausbildungschancen für Geringqualifizierte geprüft werden.

Humankapitaltheorie

Die Kernthese des humankapitaltheoretischen Ansatzes ist, dass die Differenzen im Einkommen und der Platzierung auf dem Arbeitsmarkt in direkter Verbindung zu der Produktivität des einzelnen Individuums stehen. Unternehmen – bzw. allgemein gesprochen die Akteure – auf dem „freien Arbeitsmarkt“ operieren gewinnmaximierend und dem folgend werden diejenigen mit der höchsten Produktivität für das gesuchte Feld ausgewählt. Die Produktivität eines Individuums leitet sich direkt von seiner Humankapitalausstattung und den daraus resultierenden Kenntnissen und Fähigkeiten ab. „Diese können jedoch nicht als gegeben betrachtet werden, sondern müssen von dem Arbeitnehmer unter Kosten erworben werden. [...] Allgemeine Bildung und berufliche Qualifikationen werden damit zu Kapitalgütern, in die ein Akteur investieren kann“ (Hinz/Abraham 2008, S. 33). Die Produktivität variiert somit aufgrund von unterschiedlichem individuellen Investitions- bzw. Akkumulationsverhalten. Der zentrale Mechanismus dabei „ist eine Personalrekrutierung auf der Basis individueller Produktivität unter Verwendung von Bildungsleistung und Erwerbserfahrung als messbarem und damit beobachtbarem Indikator für die Beschäftigten“ (Solga 2005, S. 62). Genau dieser Punkt ist jedoch höchst problematisch. Die zur Verfügung stehenden Indikatoren über die Produktivität sind eben nur Indikatoren und somit nicht deckungsgleich mit der Produktivität. Selbst Eignungstests stellen keine 100%ige Garantie für die gewinnmaximierende Entscheidung dar. Zumal diese Tests die Suchkosten enorm steigern. An diesem Punkt setzt die Signaling-Theorie an.

Signaling-Theorie

Die Signaling-Theorie geht auf Arbeiten von MICHAEL SPENCE (1973, 2002) zurück. Er akzeptiert die Unvollkommenheit der Information bezüglich der Leistungsfähigkeit und lässt das Axiom des monokausalen Zusammenhangs von formaler Bildung und Produktivität fallen. Vielmehr geht er von einem strukturellen Informationsdefizit aus. „The idea behind the job market signaling model is that there are attributes of potential employees that the employer cannot observe and that affect the individual's subsequent productivity and, hence, value to the employer on the job“ (Spence

2002, S. 436).

SPENCE unterscheidet zwei Arten von Zeichen, welche dem Arbeit- bzw. Ausbildungsgeber bei der Auswahl der Bewerber zur Verfügung stehen. Zum einen nennt er *Signale*, die mit veränderbaren Personeneigenschaften wie z. B. Bildungsabschlüssen und Zensuren korrespondieren. Zum anderen nennt er *Indizes*, worunter nicht veränderbare Personeneigenschaften wie Geschlecht, ethnische Herkunft, Alter etc. zu verstehen sind (Spence 1973, S. 357).

Der Arbeit-/Ausbildungsgeber hat nun verschiedene Möglichkeiten, um die Informationsbeschaffungskosten für die Auswahl eines Bewerbers gering zu halten. Neben dem Heranziehen individueller (humankapitaltheoretischer) Signale wie dem Abschluss und den Zensuren hat er die Möglichkeit für die Reduzierung von Ungewissheit, auf Gruppenmerkmale zurückzugreifen. Werden „Entscheidungen über das einzelne Individuum auf der Grundlage der Verhaltenswahrscheinlichkeit von Beschäftigungsgruppen“ getroffen, spricht man von statistischer Diskriminierung (Blossfeld/Mayer 1988, S. 265). Das Konzept der statistischen Diskriminierung geht vor allem auf Arbeiten von PHELPS (1972) und ARROW (1998) zurück und wird vordergründig im Kontext der differentiellen Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkchancen nach Geschlecht und Ethnie diskutiert (vgl. Seibert/Solga 2005; Kalter 2006a; Kalter 2006b; Seibert/Solga 2006). Der Ausbildungs-/Arbeitgeber hat nur unvollständige Informationen zur Produktivität des Individuums, aber dafür zusätzlich noch Informationen zur durchschnittlichen Produktivität von Gruppen. Um die Kosten zu minimieren und den Nutzen zu maximieren, zieht er zur Bewertung des Einzelnen die Mittelwerte der Gruppen, denen der Bewerber angehört, heran. Liegt nun ein Bewerber über dem Gruppenmittelwert, kommt es durch dieses Auswahlverhalten zu einer individuellen Diskriminierung. Dieses Modell kann somit zwar individuelle Diskriminierung erklären nicht aber Gruppendiskriminierung. Denn neben den Personen, die individuell diskriminiert werden, werden gleichzeitig diejenigen, welche unter dem Gruppenmittelwert liegen, systematisch bevorzugt. Dieser Effekt gleicht sich mit dem diskriminierenden Effekt statistisch aus. Zentrale Erkenntnis der Signaling-Theorie ist, dass neben Leistungssignalen, wie Noten und Abschlüssen, auch Gruppenmerkmale zur Entscheidung einer Stellenbesetzung herangezogen werden. In diesem Punkt unterscheidet sie sich von der Humankapitaltheorie. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie lediglich die Angebotsseite berücksichtigen. Die Integration der Nachfrageseite in die theoretische Modellbildung erfolgte durch die Entwicklung des Job-Competition-Modells.

Job-Competition-Modell

Das Job-Competition-Modell geht vor allem auf Arbeiten von THUROW (1978) zurück. Der Hauptunterschied dieses Modells zu den zuvor genannten besteht darin, dass davon ausgegangen wird, dass der Wettbewerb nicht um Löhne, sondern um Arbeitsplätze erfolgt. Ein Arbeiter bewirbt sich nicht um ein bestimmtes Gehalt, sondern um einen Arbeitsplatz. Der Arbeit- bzw. Ausbildungsgeber ist aufgrund von Nutzenmaximierung daran interessiert, die bestmögliche Person zu geringstmöglichen Kosten einzu-

stellen. Dafür werden die Bewerber in eine Rangreihe sortiert und anhand dieser wird anschließend die Auswahl getroffen. Die Bewerberschlangen sind jedoch nicht überall und immer gleich, so dass nicht die absolute Qualifikation, sondern die relative Stellung in der Bewerberschlange entscheidend ist (vgl. Thurow 1978). So zeigt sich, dass „[w]enn es einen Überschuss an Arbeitskräften gibt, [...] die Einstellungskriterien verschärft [werden], und wenn Arbeitskräfte knapp sind, [...] die Kriterien gelockert [werden]“ (Thurow 1978, S. 133f.). In der Konsequenz bedeutet dies, dass Personen mit den gleichen Merkmalen je nach Struktur der Bewerberschlange unterschiedliche Chancen haben.

Segmentationsansätze

Eine ebenfalls mit dem Postulat des vollkommen freien Marktes brechende Forschungstradition ist die zur Arbeitsmarktsegmentation. Mit dem Begriff der Segmentation ist „die Vorstellung verbunden, dass ein Gesamtarbeitsmarkt – etwa ein nationaler wie der der Bundesrepublik Deutschland – in eine Reihe von Teilmärkte oder Segmente zerfällt und diese Teilung nicht nur zufällig und vorübergehend ist. Vielmehr wird Arbeitsmarktsegmentation als ein Ergebnis der im Arbeitsmarktprozess wirksamen Durchsetzung ökonomischer und politischer Kräfte und Interessen gesehen“ (Sengenberger 1978, S. 16). Es werden drei Arbeitsmärkte unterschieden: der (berufs-)fachliche, der betriebsinterne oder betriebliche sowie der unspezifisch-unstrukturierte („Jedermann-“)Arbeitsmarkt (Sengenberger 1987). Auf dem „Jedermannsarbeitsmarkt“ dominieren Arbeitsplätze, für welche keine spezifischen Qualifikationsanforderungen benötigt werden, wodurch die Arbeitnehmer im hohen Maße austauschbar sind. Diese Arbeitsplätze sind durch geringe Entlohnung, geringe Arbeitsplatzsicherheit sowie geringe Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeit gekennzeichnet. Demgegenüber steht das betriebliche Segment. Dieses Segment kann durch eine hohe Arbeitsplatzstabilität und hohe Löhne beschrieben werden. Selbst bei konjunkturellen Schwankungen halten Unternehmen an dieser „Stammebelegschaft“ fest, weil die betriebsspezifischen Qualifikationen der Arbeitnehmer in diesem Bereich nur schwer ersetzbar sind. Dieses betriebsspezifische Wissen führt dazu, dass ein Wechsel in einen anderen Betrieb mit einer Entwertung des betriebsspezifischen Humankapitals einhergeht und deshalb auch für Arbeitnehmer ein Arbeitsplatzwechsel nicht wünschenswert ist. Anders ist dies beim dritten, dem (berufs-)fachlichen Segment. Dieses Segment ist durch eine überbetriebliche Qualifikation gekennzeichnet, welche von mehreren Betrieben nachgefragt wird und somit auch bei einem Wechsel der Unternehmen keiner Entwertung unterliegt (vgl. Lutz/Sengenberger 1974).

Dieses Modell lässt sich auch auf das deutsche Ausbildungssystem übertragen. Das berufliche Übergangs- und Ausbildungssystem erfüllt für die Betriebe mehrere Funktionen. Es sichert zum einen den eigenen Nachwuchsbedarf für Fachkräfte, deren Übernahme in den betriebsinternen Arbeitsmarkt i. d. R. angestrebt wird (erstes Segment des Berufsbildungsmarktes). Es qualifiziert daneben Arbeitskräfte für den Bereich der anspruchsvolleren Tätigkeiten – unterhalb des Facharbeiterniveaus – Arbeitskräfte,

welche jedoch mangels Stellen im erlernten Beruf vermehrt die Bereitschaft zeigen müssen, Anstellungen zu akzeptieren, die mit ungünstigen Arbeitsbedingungen einhergehen (zweites Segment des Berufsbildungsmarktes). Das der dualen Ausbildung vorgelagerte Fördersystem ermöglicht schließlich eine berufliche Vorqualifizierung, die auch dem Arbeitsmarktsegment der ‚Jedermannstätigkeit‘ zugutekommt (drittes Segment) (Lex 1997, S. 43 ff.).

Ein großes Defizit der segmentationstheoretischen Ansätze besteht darin, dass die Angebots-Nachfrage-Relation kaum Berücksichtigung findet.

Vakanzkettenmodell

Vom Job-Competition-Modell übernimmt das Vakanzkettenmodell die Erkenntnis, dass auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt nicht um Löhne, sondern um Arbeits- bzw. Ausbildungsplätze konkurriert wird. Demnach ist die Frage, ob und wie viele freie Stellen überhaupt zur Verfügung stehen, zentral. Aber nicht nur die reine Anzahl bedingt die Gelegenheitsstrukturen, sondern – und hier wird die Idee der Segmentation aufgenommen – auch die Art der freien Stellen. So ist zu entscheiden, ob es sich dabei eher um Stellen, die dem Jedermannsarbetsmarkt zuzurechnen sind, handelt, also Stellen bei denen ohne größere Probleme – durch z. B. Kündigungsschutz oder drohenden Humankapitalverlust – ein Austausch der Beschäftigten möglich ist, oder um Stellen des betrieblichen Segments, bei denen sich ein Arbeitskräfteaustausch schwieriger gestaltet. „Interne Arbeitsmärkte schotten die Beschäftigung in den Betrieben vom externen Arbeitsmarkt ab. Diese Verlagerung des Arbeitsmarkts in die Betriebe hintergeht die Konkurrenzmechanismen einer ‚frei fluktuierenden‘ Arbeitskraft“ (Hinz/Abraham 2008, S. 59). Durch diese Abschottung werden aber auch eventuell notwendige Korrekturen von fehlerhaften Rekrutierungen für die Betriebe kostenintensiv. Aus diesem Grund greifen sie bei der Besetzung dieser Stellen auf Kandidaten mit Signalen zurück, die auf eine hohe Leistungs- und Lernfähigkeit schließen lassen. Dies sind nach wie vor in erster Linie Bildungszertifikate. An dieser Stelle zeigt sich die Verbindung zur Humankapital- und Signaling-Theorie.

2.2 Integrierte ökonomische Erklärungsansätze

Nach SOLGA (2005) sind es vor allem Verdrängungs- und Diskreditierungsmechanismen, die aus ökonomischer Sicht die Prozesse der Benachteiligung von Jugendlichen erklären helfen.

Die Verdrängungsthese

Theoretisch basiert die Verdrängungsthese auf der Humankapitaltheorie, der Signaling-Theorie und dem Job-Competition-Modell. Bei der Humankapital- und der Signaling-Theorie wird davon ausgegangen, dass Bildungszertifikate bzw. andere Merkmale, die mit der künftigen Produktivität des Bewerbers in Verbindung gebracht werden, dem Personalverantwortlichen als Auswahlkriterium bei der Stellenbesetzung dienen. Anhand dieser

Merkmale werden nun die Bewerber in eine Rangreihe gesetzt, nach der die Stelle besetzt wird. Jugendliche ohne bzw. mit geringwertigen Bildungszertifikaten, also Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss, finden sich im unteren Bereich dieser Ranglisten wieder. Je nach konjunktureller Lage stehen mehr oder weniger Arbeits- bzw. Ausbildungsplätze zur Verfügung. Davon sind diese Schwankungen auch Höherqualifizierte betroffen, sind diese genötigt, sich auch auf Stellen zu bewerben, die vordem von Geringqualifizierten besetzt wurden (vgl. Blossfeld 1985, S. 24). Neben diesem Element liegt der Verdrängungsthese auch eine Annahme zu einer längerfristigen und anhaltenden Strukturverschiebung zugrunde. Es wird davon ausgegangen, dass „die Beschäftigungsstruktur im Vergleich zur rasch steigenden Zahl der Höherqualifizierten relativ unverändert bleibt“ (Blossfeld 1985, S. 24).

Die Personalverantwortlichen haben somit zunehmend die Möglichkeit, ihre Stellen mit Personen zu besetzen, bei denen sie davon ausgehen, dass diese perspektivisch eine höhere Produktivität erbringen. „Das Beschäftigungssystem wird nach dieser These mit Höherqualifizierten von oben nach unten aufgefüllt, wobei die jeweils formal besser ausgebildeten Arbeitskräfte die Minderqualifizierten von ihrer angestammten Berufsposition verdrängen“ (Blossfeld 1985, S. 24). Somit beruht die „[...] Argumentation der Verdrängungsthese [...] auf der Annahme, dass die abnehmenden Arbeitsmarktchancen geringqualifizierter Personen vor allem die Folge eines wachsenden quantitativen Ungleichgewichts zwischen Bildungsstruktur als Angebotsseite und Berufsstruktur als Nachfrageseite ist [...]“ (Solga 2005, S. 106). In Bezug auf die Untersuchungsgruppe der Hauptschüler – mit und ohne Abschluss – bedeutet dies, dass sie bei schlechten konjunkturellen Rahmendaten in den Ranglisten weit nach hinten rutschen und sich somit ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz ab einem gewissen Punkt der Position Null nähern. Dies bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass sie von Verbesserungen der konjunkturellen Situation profitieren, d. h. ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt entsprechend der lokalen Standortbedingungen variieren.

Die Diskreditierungsthese

„[D]ie Verdrängungsthese [basiert] auf der Annahme, dass Beschäftiger bei einem Unterangebot an qualifizierten Arbeitskräften quasi gezwungen wären, geringqualifizierte Personen zu beschäftigen. Dies *müssen* sie jedoch nicht“ (Solga 2009, S. 404). So können Lehrstellen auch wegen unterstellter oder tatsächlicher mangelnder Qualifikation der Bewerber unbesetzt bleiben (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2010). Diese Prozesse beschreibt SOLGA als Diskreditierung. Ähnlich den dargestellten Mechanismen der statistischen Diskriminierung beschreibt die Diskreditierungsthese die zunehmend geringen Erwartungen in die Leistungsfähigkeit von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Ebenso wie der Verdrängungsthese liegt auch der Diskreditierungsthese die Annahme zugrunde, dass sich im Bildungssystem grundlegende Strukturveränderungen vollzogen haben. Im Zuge der Bildungsexpansion und der damit verbundenen Zunahme von Höherqualifizierten, ist es vor allem an Hauptschulen zu einer sozialen wie

leistungsbezogenen Homogenisierung gekommen. Dies resultierte aus einer zunehmenden Abwanderung von leistungsstärkeren Schülern, welche wiederum zu einem großen Teil aus sozial besser gestellten Schichten stammen. „Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass die soziale Distanz zwischen Haupt- und Realschülern größer geworden ist. Sie zeigten, dass die Schrumpfung der Hauptschule im Wesentlichen durch die Abwanderung von Mädchen und insbesondere von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind, erzeugt werden“ (Solga/ Wagner 2001, S. 123).

Die Homogenisierung und die zahlenmäßige Verringerung der Gruppe führen dazu, dass die Signalwirkung der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe steigt und zwar im negativen Sinne. Personalverantwortliche beziehen sich auf die schulische Negativselektion der Jugendlichen und ziehen diese Jugendlichen als potenzielle Kandidaten immer weniger in Betracht. „Anders formuliert, das Label *nur gering qualifiziert zu sein*, hat mit der Bildungsexpansion eine neue Qualität erhalten. Dieses Label verweist gering qualifizierte Personen heute nicht mehr nur auf einen niedrigeren Rangplatz in der Bewerberschlange, sondern *exkludiert* sie vermehrt von bestimmten Bewerberschlangen“ (Solga 2005, S. 113).

3 Projektbeschreibung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Marktmechanismen, welche in aktuellen Debatten häufig als Erklärungsansätze für die geringeren Arbeits- und Ausbildungsmarktchancen von Geringqualifizierten herangezogen werden, stellt sich nun die Frage, inwieweit sich die skizzierten Mechanismen für Hauptschüler/innen finden lassen. Ferner soll untersucht werden, ob es den Projekten tatsächlich gelingt, durch sogenannte Klebeeffekte Prozesse der Verdrängung und Diskreditierung außer Kraft zu setzen. Zunächst werden die beiden Projekte kurz dargestellt.

3.1 Praxisklassen

Die Praxisklassen sind ein freiwilliges Unterstützungsangebot, das in Bayern seit dem Jahr 2000 Anwendung findet. Zielgruppe dieses Projektes sind Schüler/innen im letzten Pflichtschuljahr – je nach Schülerbiographie kann dies auf Schüler aus der 6., 7. oder 8. Klasse zutreffen –, welche „wegen großer Leistungsrückstände keine Aussicht haben, den Hauptschulabschluss zu schaffen“ (Göldner 2004, S. 52). Zum Zeitpunkt der Erhebung (2004) existierte an 90 bayrischen Schulen eine Praxisklasse.

Das Hauptziel der Praxisklassen bestand in der erfolgreichen Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung. Hierfür wurde ein ausgeprägter Praxisanteil ins Curriculum aufgenommen. Die Praktika erfolgten dabei entweder in Form von Langzeit- oder Blockpraktika, also entweder während des Schuljahres an ein oder zwei Tagen in der Woche oder in alternie-

renden Phasen von schulischem Unterricht und betrieblichen Blockpraktika. Dies sollte auf Seiten der Jugendlichen die Berufsorientierung erhöhen und zum Erreichen der Berufsreife führen, auf Seiten der Betriebe sollte es zum Kennenlernen von potenziellen Auszubildenden verhelfen. Betriebe, die eine Schülerin/einen Schüler in ein Ausbildungsverhältnis übernommen haben, erhielten dafür Zuschüsse von der Bayerischen Staatsregierung (vgl. Bös/Mötter 2001).

Dagegen war es kein erklärtes Ziel der Praxisklassen, dass die Schüler/innen den Hauptabschluss machen, diese Option war explizit nicht vorgesehen. Vielmehr stand das Üben notwendiger Grundkenntnisse in Kulturtechniken, Allgemeinwissen und besonders in den Fächern Deutsch und Mathematik im Vordergrund. Der Lehrplan sah ein eigenständiges Curriculum vor, welches sich lediglich am Lehrplan der normalen Hauptschule orientierte. Dabei fand der Unterricht in Blockform statt, so dass den Lehrer/innen eine „größere Gestaltungsfreiheit“ offen stand (vgl. Bös/Mötter 2001). Die Benotung erfolgt dabei nicht anhand allgemeiner Leistungsstandards, sondern am Leistungsniveau der Klasse. In den meisten Praxisklassen wurden die Lehrer/innen in ihrer Arbeit von sozialpädagogischen Kräften unterstützt.

3.2 Berufsstarterklassen

Das Modellprojekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“ (AQB1) der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit und des Landes Niedersachsen stellt einen Versuch dar, präventiv die Übergangschancen besonders benachteiligter Jugendlicher zu verbessern. Hierfür wurden an 24 Schulen⁶ in Niedersachsen spezielle Berufsstarterklassen eingerichtet (vgl. Solga u.a. 2010).

Zielgruppe des Projektes waren Schüler/innen, welche als akut abschlussgefährdet betrachtet werden konnten. Für die Berufsstarterklassen wurden dabei Jugendliche mit diesem Kriterium aus der jeweiligen Schule wie auch aus umliegenden Schulen zusammengeführt, wobei die Teilnahme auf Freiwilligkeit basierte. Das Projekt verfolgte parallel zwei Ziele: Zum einen sollte möglichst vielen abschlussgefährdeten Jugendlichen ein Hauptschulabschluss vermittelt werden. Hierfür wurden den Berufsstarterklassen unter anderem zusätzliche Lehrkräfte und Sozialpädagogen bereitgestellt. Zum anderen sollten die Jugendlichen auf einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung vorbereitet bzw. auf diesem Weg unterstützt werden. Dies geschah vor allem in Form von regelmäßigen Betriebspraktika. Die Betriebspraktika, die zumeist an zwei regelmäßigen Praxistagen in der Woche während der regulären Unterrichtszeit absolviert wurden, stellten den Kern des Projekts dar. Mit ihrer Hilfe sollten einerseits langfristige Bindungen zwischen Betrieb und Jugendlichen hergestellt werden, um so die Chancen auf

6 Allerdings hat eine Schule das Projekt vorzeitig beendet und konnte somit bei der Evaluation nicht berücksichtigt werden.

einen Übergang in eine berufliche Ausbildung nach Beendigung der 9. Klasse zu erhöhen. Darüber hinaus war es Ziel dieses Projektansatzes, durch den hohen Praxisbezug die Berufsorientierung sowie ihre Lern- und Leistungsmotivation zu erhöhen. Um dies gewährleisten zu können, wurde jeder Berufsstarterklasse ein/e Berufsstartbegleiter/in zugeteilt. Aufgabe dieser Berufsstartbegleiter/innen war es, Kontakte zu Betrieben herzustellen, die Jugendlichen bei der Suche nach geeigneten Praktikumsstellen zu unterstützen, die regelmäßige Praktikumssteilnahme und die Berufsorientierung der Jugendlichen sicherzustellen.

Das Projekt war überwiegend im ländlichen und kleinstädtischen Raum angesiedelt. Bis auf eine Ausnahme wiesen alle Standorte eine eher ungünstige Gelegenheitsstruktur auf, d. h. es herrschte eine ungünstige Angebots-Nachfrage Relation an Ausbildungsplätzen und/oder eine hohe Jugendarbeitslosigkeit. Der Projektzeitraum war von Februar 2007 bis Juli 2008. Das Projekt begann im zweiten Halbjahr des 8. Schuljahrs – wobei 72% der Projektteilnehmer/innen zu Beginn des Projektes bereits eine Klasse wiederholt haben, d. h. mehr als acht Schuljahre absolviert haben – und lief nach der Beendigung des 9. Schuljahres aus (Solga u.a. 2010).

3.3 Vergleich – Gemeinsamkeiten/Unterschiede

Wie die Vorstellung der Projekte deutlich gemacht hat, sind sich Praxisklassen und Berufsstarterklassen in ihrem Anliegen, ihrer Zielgruppe und ihrer Konzeption sehr ähnlich.

- Der Kern beider Projekte war die Einführung eines „dualisierten Schulalltages“, d. h. die Einführung von Praktika, so dass die Jugendlichen anstatt den Unterricht zu besuchen in Betriebe gehen.
- Eine inhaltliche Verzahnung der Lernumwelten Schule und Betrieb wurde angestrebt, d. h. es wurde sich in beiden Fällen bemüht, Praxisinhalte in den Unterricht zu integrieren.
- Die Zielgruppe waren in beiden Projekten Jugendliche mit schwachen schulischen Leistungen.
- Die Teilnahme war freiwillig.
- Die Jugendlichen wurden gesondert unterrichtet.
- Es erfolgte eine spezielle pädagogische Betreuung.

Neben diesen Gemeinsamkeiten lassen sich jedoch auch wichtige Unterschiede feststellen:

- Der Hauptunterschied besteht in der Rolle des Schulabschlusses. Während es integrales Ziel der Berufsstarterklassen war, den Hauptschulabschluss zu erreichen, war dies in den Praxisklassen nicht möglich.
- Der zweite große Unterschied besteht darin, dass die Betriebe in Bayern bei Übernahme eines Schülers der Praxisklassen in ein Ausbildungsverhältnis finanzielle Unterstützung erhielten.
- Der dritte Unterschied besteht in der Definition des Projektbeginns. Das niedersächsische Projekt Berufsstarterklassen startete mit dem

Beginn des zweiten Halbjahres der 8. Klasse, wobei ein großer Teil der Projektteilnehmer/innen aufgrund von Klassenwiederholungen bereits mehr als siebeneinhalb Schuljahre absolviert hatte. In Bayern konnten die Schüler/innen in eine Praxisklasse wechseln, nachdem sie acht Jahre eine Schule besucht hatten, unabhängig davon, in welcher Klassenstufe sie waren. Theoretisch konnten so auch Schüler/innen von der 6. oder 7. Klassenstufe unmittelbar in die Praxisklasse wechseln.

- Zudem dauerte das Projekt Praxisklassen ein Jahr, während das Projekt Berufsstarterklassen auf eineinhalb Jahre angelegt war.
- Darüber hinaus unterscheiden sich die Standortbedingungen beider Projekte. Während das niedersächsische Projekt Berufsstarterklassen fast ausschließlich an Standorten mit einer für die Jugendlichen ungünstigen Gelegenheitsstruktur realisiert wurde, wurden die bayerischen Praxisklassen unabhängig von den Standortbedingungen eingerichtet.

4 Hypothesen

Die bisherigen Evaluationen bzw. Analysen beider Projekte geben Anlass zu der Vermutung, dass die Mechanismen, welche den Übergang in eine berufliche Ausbildung normalerweise strukturieren, für die Teilnehmer/innen des Projektes Berufsstarterklassen und der Praxisklassen teilweise ausgehebelt wurden (vgl. Gaupp u. a. 2006; Solga u. a. 2010). Hierfür verantwortlich sind sogenannte Klebeeffekte. Jugendliche können sich bei potenziellen Ausbildungsbetrieben empfehlen und Betriebe Jugendliche kennenlernen, die andernfalls – allein aufgrund der schulischen Leistungen – keine Chance hätten, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden. Hat sich ein Jugendlicher im Praktikum bewährt, so steigen seine Chancen auf einen Ausbildungsplatz im Praktikumsbetrieb. Es wird angenommen, dass die Tatsache, dass die Jugendlichen ihre Fähigkeiten in den Betrieben über einen längeren Zeitraum zeigen können, dazu führt, dass sie den beschriebenen Mechanismen des Ausbildungsmarktes weniger stark ausgesetzt sind, als vergleichbare „normale“ Hauptschüler/innen. Diese Annahme soll durch die vergleichende Analyse beider Projekte näher untersucht werden, wobei sowohl die Effekte von Bildungs- als auch regionalen Kontextmerkmalen als relevante Einflussgrößen von Verdrängungs- und Diskreditierungsprozessen betrachtet werden. Demzufolge wird zu zeigen sein, ob diese Effekte tatsächlich für die untersuchte Population zutreffen und inwiefern sie durch die Projekte abgeschwächt werden konnten.

Wirkung von Hauptschulabschluss und Noten

Geht man im Rückgriff auf die Verdrängungsthese davon aus, dass sich Hauptschüler/innen im Wettbewerb um die (zu) knappe Ressource *Ausbildungsplatz* befinden und dass in diesem Wettbewerb die Bildungszertifikate eine wichtige Signalwirkung für die Produktivität der Jugendlichen inneha-

ben, kann angenommen werden, dass diese einen Einfluss auf den Übergang in eine berufliche Ausbildung haben:

- H1 (a) Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss haben größere Chancen in eine berufliche Ausbildung einzumünden als Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Dabei gilt:*
- (b) Je besser die Noten, desto höher sind die Chancen einen Ausbildungsplatz zu erhalten.*

Die beschriebenen Klebeeffekte deuten darauf hin, dass die Projektschüler/innen durch das Praktikum die Vakanzkette umgehen konnten. Insofern wäre zu vermuten, dass das Projekt die Wichtigkeit von Noten für den Übergang in eine Ausbildung abschwächt.

- H2 Bei Projektschülerinnen und -schülern sind Noten weniger bedeutsam für ihre Chancen auf eine Ausbildung, als für Hauptschüler/innen, die nicht am Projekt teilgenommen haben.*

Wirkung von regionalen Kontextmerkmalen

Neben Bildungsmerkmalen sind ebenso die lokalen Gelegenheitsstrukturen des Ausbildungsmarktes für den Übergang in Ausbildung wichtig und stellen relevante Einflussfaktoren für Verdrängungsprozesse dar. So kann angenommen werden, dass der Wettbewerb in Regionen, in denen die Ausbildungsplätze weniger knapp sind, weniger „hart“ ausfällt und die Chancen für Hauptschüler/innen auf dem Ausbildungsmarkt steigen.

- H3 (a) Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Übergangsraten in Ausbildung und der Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) von Ausbildung und der Jugendarbeitslosigkeitquote (JAQ) d. h.: Je günstiger die ANR und je günstiger die JAQ, desto höher sind die Chancen für Hauptschüler/innen einen Ausbildungsplatz zu erhalten.*

Dabei wird weiterführend angenommen, dass der Effekt der Noten in Abhängigkeit von der betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation variiert.

- (b) Hauptschüler/innen mit schlechten Noten haben in Arbeitsagenturbezirken mit einer guten ANR bessere Chancen als in Arbeitsagenturbezirken mit einer schlechten ANR.*

Wenn es Projektschüler/innen durch das Praktikum gelingt, die Vakanzkette zu umgehen, wäre empirisch zu erwarten, dass für sie nicht nur Noten, sondern auch die regionale Situation auf dem Ausbildungsmarkt eine geringere Rolle für ihre Chancen auf eine Ausbildung spielen, als für Hauptschüler/innen, die nicht am Projekt teilgenommen haben.

- H4: Bei Projektschüler/innen sind regionale Kontextmerkmale, wie die ANR und die JAQ weniger bedeutsam für ihre Chancen auf eine Ausbildung, als für Hauptschüler/innen, die nicht am Projekt teilgenommen haben.*

5 Empirische Analysen

5.1 Daten

5.1.1 Das DJI-Übergangspanel

Eine der Datengrundlagen bildet das DJI-Übergangspanel. Die Basiserhebung dieser als Panel angelegten Längsschnittuntersuchung fand im März 2004 an bundesweit 126 Hauptschulen bzw. Hauptschulzügen oder -zweigen an integrierten Sekundarschulen statt. Der Feldzugang zu den Schulen folgte keiner reinen Zufallsauswahl, sondern über folgende Zugänge:

- Schulen, die von örtlichen Kompetenzagenturen als Kooperationspartner benannt wurden
- Schulen, welche sich am DJI-Netzwerk „Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ beteiligten
- Schulen an Standorten der beruflichen Qualifizierungs-Netzwerke für junge Migrantinnen und Migranten (BQN)
- repräsentative Stichprobe von Hauptschulen in Bayern, die Praxisklassen eingerichtet haben

Insgesamt wurden 3.900 Schüler im letzten Pflichtschuljahr befragt. Diese Erhebung fand als Paper-Pencil-Erhebung in den Klassenverbänden statt. In der Basiserhebung wurden neben soziodemographischen Angaben Daten zur lebensweltlichen und schulischen Situation, der beruflichen Orientierung, sowie verschiedene individuelle Personenmerkmale erfragt (eine Übersicht bietet Lex/Gaupp/Reißig (2008)). Nach der Basiserhebung bekundeten 2.900 Jugendliche die Bereitschaft für eine weitere Teilnahme am Panel von denen 2.414 an der ersten Folgebefragung im Juni 2004 und 2.362 an der zweiten Folgebefragung im November 2004 teilnahmen. Die Folgebefragungen wurden als computergestützte telefonische Interviews (CATI = Computer Assisted Telephone Interviewing) durchgeführt und halbjährig, bzw. ab November 2007 ganzjährig, wiederholt.

Für die folgenden Analysen wurde jedoch nur ein Teil der Stichprobe des DJI-Übergangspanels berücksichtigt. Zum einen wurde die repräsentative Stichprobe der Praxisklassen einbezogen. Zum Zeitpunkt der Ersterhebung existierten an 90 Schulen in Bayern Praxisklassen. Aus diesen wurde eine, nach Regierungsbezirk geschichtete, 50 %-Zufallsstichprobe gezogen. Von den 45 angeschriebenen Schulen beteiligten sich schließlich Schüler und Schülerinnen aus 36 Schulen an der Basisbefragung.

Zum anderen besteht die verwendete Stichprobe aus jenen Jugendlichen, die nicht in einer der Praxisklassen unterrichtet wurden, jedoch eine Hauptschule besuchten und am Ende des Schuljahres 2004 über keinen Real-schulabschluss verfügten. Sie werden als Basis für die Kontrollgruppe he-

rangezogen.⁷ Wenngleich – wie beschrieben – auch diese Jugendlichen einer bestimmten Intervention „ausgesetzt“ waren, so haben doch separate Analysen zu den unterschiedlichen Feldzugängen ergeben, dass nur für die Praxisklassen ein signifikanter Einfluss des Feldzugangs auf den erfolgreichen Übergang in Ausbildung auszumachen war. Dies bekräftigt, dass es sich bei den Praxisklassen um eine Interventionsmaßnahme handelt, die sich grundlegend von anderen im DJI-Panel untersuchten Maßnahmen unterscheidet.

5.1.2 Daten der Evaluationsstudie zu den Berufsstarterklassen

Im Gegensatz zu den Daten des DJI-Übergangspanels wurden die Daten zur Evaluation der Berufsstarterklassen explizit und ausschließlich für diesen Grund erhoben. Insgesamt wurden die Schüler/innen viermal befragt. Dies umfasst eine Ausgangs- und Zielmessung (durchgeführt als Klassenraumbefragung) von schulischen Leistungen, Sozial- und Handlungskompetenzen sowie der Berufsorientierung. Zudem fand zu Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse eine zusätzliche Klassenraumbefragung statt, um kognitive Tests durchzuführen und weitere Informationen über den soziostrukturellen Hintergrund der Jugendlichen zu erfassen. Befragt wurden alle Schüler/innen in Berufsstarterklassen in Niedersachsen. Damit handelt es sich um eine Vollerhebung. Zur Konstruktion einer Kontrollgruppe wurde parallel jeweils eine Klasse ohne Projektintervention an den Projektstandorten befragt. Zusätzlich wurden vier weitere Kontrollklassen an Standorten ohne Projektintervention befragt. Insgesamt liegen damit Daten für 613 Berufsstarter- und Kontrollschüler/innen vor, die sowohl zu Beginn des Projektes als auch am Ende des Projektes an der Befragung teilnahmen. Das Vorgehen bei der Konstruktion der Kontrollgruppe wurde gewählt, um eine hohe Ausschöpfung durch die Befragung im Klassenverband zu gewährleisten und um die Standort- und Klassenkontexte kontrollieren zu können (zur ausführlichen Diskussion der Konstruktion der Kontrollgruppe siehe Solga u. a. 2010). Ende September bzw. Anfang Oktober 2008 – drei Monate nach Projektende – wurden sowohl die Jugendlichen der Berufsstarter- als auch der Kontrollklassen in einem computerunterstützten Telefoninterview erneut kontaktiert, um ihren Verbleib nach Verlassen des Projektes zu erfassen.

5.1.3 Datensatz

In beiden Untersuchungen wurden ähnliche Designs angewandt. Es wurden Längsschnittdaten erhoben und dabei teilweise ähnliche bzw. identische Erhebungsinstrumente gewählt, so dass ein Vergleich auf Variablenebene möglich ist. Aus der Fusion der Datensätze ergibt sich eine Ausgangsprobandenanzahl von 2.161. Die Forschungsfrage macht jedoch weitere Ein-

7 Näheres zur Konstruktion der Kontrollgruppe siehe Kapitel 5.2.

schränkungen nötig. Da die zentrale Analysevariable den Verbleib nach der Schulzeit darstellt, wurden alle diejenigen Fälle aus dem Datensatz entfernt, über die keinerlei Informationen zum Verbleib vorliegen (n=82).

Beide Interventionsmaßnahmen sind in westdeutschen Bundesländern durchgeführt worden. Weil es selbst nach über einem Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung immer noch gravierende strukturelle Unterschiede zwischen dem ostdeutschen und dem westdeutschen Ausbildungsmarkt gibt (vgl. Ulrich 2005; Ulrich 2006; Rothe/Tinter 2007) und für die ostdeutschen Jugendlichen eine separate Analyse aufgrund zu geringer Fallzahlen (n=81) nicht möglich ist, wurden auch diese Jugendlichen von der Analyse ausgeschlossen.

Da sowohl die Datenerhebungen der DJI-Daten wie der SOFI-Daten im Klassenverband stattfand, handelt es sich bei beiden Datensätzen um Klumpenstichproben. Wie im nächsten Unterkapitel ausführlicher dargestellt wird, muss diesem Umstand auch bei der statistischen Analyse Rechnung getragen werden. Für die Analyse wurden nur jene Schüler/innen berücksichtigt, für deren Klassenverbände von mindestens drei Jugendlichen Informationen vorlagen. Klassenverbände mit Informationen zu weniger als drei Jugendlichen wurden deshalb aus der Analyse ausgeschlossen (n=64).

Die abhängige Variable stellt der realisierte Übergang in eine Ausbildung dar. Dies ist jedoch nicht der einzig mögliche Übergang. So streben nicht wenige Schüler/innen einen Weiterbesuch der Schule an. Dies trifft mehrheitlich auf Kontrollschüler/innen zu, während Projektschüler/innen diese Möglichkeit in geringerem Maß offensteht, da sie im Durchschnitt über schlechtere Schulnoten verfügen. Daher kann man annehmen, dass jene Kontrollschüler/innen, die wie die Projektschüler/innen direkt nach Schuljahresende die Schule verlassen, den Projektschüler/innen sehr viel stärker entsprechen als die Kontrollschüler/innen, die weiter zur Schule gehen. Die folgenden Analysen zum Übergang in Ausbildung beziehen sich dementsprechend auf alle Schüler/innen, die nach Beendigung des Projektes bzw. nach Beendigung der 9. Klasse nicht weiterhin auf eine allgemeinbildende Schule gehen. Sie stellen damit die „at-risk-Population“ dar. Insgesamt ergibt sich damit eine Datenbasis von N=1.092, mit 627 Kontroll-, 279 Praxisklassen- und 186 Berufsstarterschüler/innen.

Weiterhin zu beachten ist, dass die Datenerhebungen für die Praxis- und Berufsstarterklassen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten stattfanden: Während die Jugendlichen der niedersächsischen Projektklasse 2008 die Schule verlassen haben, endete das Praxisklassenprojekt in Bayern bereits 2004. Dies ist vor allem bei den regionalen Kontextdaten, wie beim quantitativen Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach Ausbildung, zu berücksichtigen. Um der Produktion von Artefakten aus dem Weg zu gehen, wurden bei den entsprechenden Variablen – soweit möglich – die Werte aus den jeweiligen Jahren verwendet.

5.2 Methoden

Die Erhebung der Daten fand sowohl bei der DJI- als auch bei der SOFI-Stichprobe im Klassenverband statt. Damit liegt keine reine Zufallsauswahl, sondern eine Klumpenstichprobe mit hierarchischer Datenstruktur vor. Hierarchisch, weil die Einheiten der unteren Ebenen, – hier Individuen – zu Einheiten höherer Gliederungsstufe – hier Schulklassen – zusammengefasst werden können. Eine Nichtbeachtung der Mehrebenenstruktur in den statistischen Analysen kann zu gravierenden Fehlern führen (vgl. Ditton 1998, S. 21 ff.), denn Schüler/innen in ihren jeweiligen Klassen teilen spezifische Unterrichts- und Klassenmerkmale sowie regionale Kontextmerkmale. Damit ist eine zentrale Annahme klassischer Regressionsmodelle, die der statistischen Unabhängigkeit, nicht erfüllt. Deshalb würde die Verwendung eines klassischen Regressionsmodells zu einer Unterschätzung der Standardfehler (SD) und somit zu unzulässigen Signifikanzentscheidungen führen. „Standard statistical tests lean heavily on the assumption of independence of the observations. If this assumption is violated (and in multilevel data this is almost always the case) the estimates of the standard errors of conventional statistical tests are much too small, and this results in many spuriously 'significant' results“ (Hox 2002, S. 5). Aus diesem Grund werden Mehrebenenmodelle verwendet, die es ermöglichen, die Varianz in Komponenten innerhalb und zwischen den Schulklassen aufzuteilen und somit der Datenstruktur auch in der statistischen Modellbildung Rechnung tragen. Auch dann, wenn der Fokus der inhaltlichen Analyse nicht auf den Auswirkungen von kontextuellen Schulklasseneffekten liegt, ist es sinnvoll dieses Verfahren anzuwenden, um die Datenstruktur angemessen zu berücksichtigen (vgl. Imdorf 2005). In den Mehrebenenmodellen unterscheiden wir zwischen Individual- und Klassenebene, wobei auf Individualebene Merkmale wie das Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses oder die Schulnoten des Jugendlichen betrachtet werden, während z. B. die Zugehörigkeit zur Projekt- oder Kontrollgruppe auf der Klassenebene angesiedelt ist. Regionale Standortvariablen könnten eine weitere Analyseebene darstellen, da mehrere der untersuchten Schulklassen in einer Region liegen können. In den vorliegenden Daten sind allerdings selten mehr als zwei Klassen in einer Region wieder zu finden, so dass Klassen- und Regionalebene fast identisch sind und damit die Varianz auf der Klassenebene zu gering ist, um eine Analyse auf drei Ebenen durchzuführen. Aus diesem Grund werden in der folgenden Analyse die regionalen Kontextmerkmale auf der Klassenebene angesiedelt und damit insgesamt zwei Ebenen betrachtet.

Bei der abhängigen Variablen (Einmündung in berufliche Ausbildung) handelt es sich um eine binäre Variable, aus diesem Grund werden binärlogistische Mehrebenenmodelle geschätzt. Zur Einschätzung der Modellgüte wird in binärlogistischen Mehrebenenmodellen der Vergleich zum Random-Intercept-Only-Modell genutzt (Hinz 2009, S. 656). In diesem Modell wird neben der abhängigen Variable (Ausbildung ja/nein) nur die Zugehörigkeit der Individuen zur übergeordneten Ebene (Schulklassen) berücksichtigt. Die Varianz der abhängigen Variablen wird dabei in zwei Bestandteile zer-

legt. Zum einen in die Varianz innerhalb der Gruppen – also der Abweichung des einzelnen Jugendlichen vom Klassenmittelwert – und zum anderen der Varianz zwischen den Gruppen – also der Abweichung der geschätzten Klassenmittelwerte vom Gesamtmittelwert. Das Verhältnis der zwei Varianzteile wird meist in Form der Intraklassenkorrelation *r_{ho}* ausgegeben. Im Random-Intercept-Only-Modell gibt dieser Koeffizient an, wie viel Prozent der Varianz der abhängigen Variablen maximal durch die Klassenebene erklärt wird. In erweiterten Modellen, also bei Hinzunahme von weiteren Variablen, gibt der Koeffizient die verbleibende, unerklärte Varianz auf der Klassenebene wider.

Weiterhin ist bei den Daten für die Berufsstarterklassen zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine Vollerhebung handelt. Da es nicht unumstritten ist, Signifikanztests auf Daten von Vollerhebungen anzuwenden (vgl. Behnke 2005; Broscheid/Gschwend 2005), wurde im Sinne SHIKANO's zur Bestimmung von Konfidenzintervallen das Bootstrap-Verfahren angewandt, um so Schätzergebnisse anhand von Signifikanztests vorsichtiger zu interpretieren und gleichzeitig Fehlinterpretationen zu vermeiden.⁸ Beim Bootstrap-Verfahren werden aus der empirischen Stichprobe in einem sich wiederholenden, zufällig-variierenden Prozess mittels Zurücklegen, verschiedene (Teil)Stichproben gezogen, für jede dieser (Teil)Stichproben der zu untersuchende statistische Kennwert berechnet und anschließend aus der Variation des Kennwertes zwischen den (Teil)Stichproben ein verlässlicheres Konfidenzintervall geschätzt, als auf Grundlage der Gesamtstichprobe.

Für die Überprüfung, ob die Projekte „Praxisklassen“ und „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“ bestehende Mechanismen des Ausbildungsmarktes wirksam aushebeln konnten, ist eine geeignete Vergleichsgruppe notwendig. Als Standardverfahren für die Konstruktion einer solchen Kontrollgruppe wird dabei häufig das Propensity-Score-Matching verwendet, welches versucht über die Suche nach „statistischen Zwillingen“ eine der Projektgruppe vergleichbare Kontrollgruppe zu bilden. Dieses Verfahren konnte jedoch aufgrund der besonderen Datenstruktur nicht angewandt werden. Denn um die Klassenstruktur und somit die Möglichkeit der Separierung des Klumpeneffekts zu erhalten, wäre ein Propensity-Score-Matching auf Klassenebene notwendig gewesen. Bei den DJI-Daten gibt es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen Kontroll- und Projektgruppe bezüglich der regionalen Merkmale wie z. B. der Siedlungsstruktur (ländlich, städtisch usw.). Diese Unterschiede machten ein erfolgreiches Matching ohne massiven Datenverlust unmöglich.

Auch eine einfache Reduzierung der regionalen Heterogenität durch den Ausschluss von Bundesländern musste aufgegeben werden. Denn die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind in der Kontrollgruppe relativ gering vertreten (n=100) und über das gesamte Bundesgebiet verteilt. Eine regionale Einschränkung hätte somit einen massiven Datenverlust bei dieser wichtigen Referenzgruppe zur Folge.

8 Das Bootstrap-Verfahren ist „in Bezug auf die Datenstruktur wegen der geringen Anzahl der Voraussetzungen vielseitig anwendbar. Sie können auch auf Daten einer Vollerhebung angewandt werden“ (Shikano 2006, S. 74).

Eine regionale Einschränkung ist auch deshalb nicht möglich gewesen, weil eine wesentliche Voraussetzung für die Anwendung des Bootstrap-Verfahrens ist, dass die Stichprobe genügend Variabilität aufweist, um die Grundgesamtheit adäquat abbilden zu können. Dies gründet sich auf den Umstand, dass nur Informationen innerhalb der Stichprobe beim Bootstrap-Verfahren verwendet werden. Eine fehlende Variation in der Stichprobe kann durch dieses Verfahren nicht kompensiert werden.

Dementsprechend wurde auf eine regionale Einschränkung der Kontrollgruppe verzichtet und vielmehr versucht, über die Einbeziehung mehrerer regionaler Kontrollvariablen die Verzerrungen durch die regionalen Disparitäten im statistischen Modell zu kontrollieren. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse bedacht werden, wird doch in den theoretischen Ausführungen davon ausgegangen, dass die Übergangsraten der Geringqualifizierten stark von den regionalen Gegebenheiten beeinflusst werden. Weiterhin wurde der sozio-ökonomische Hintergrund wie auch die motivationale Einstellung der Schüler/innen kontrolliert. Zusätzlich wird mit der Schneidung der „at-risk“-Gruppe, bei der nur Kontrollschüler/innen in die Analyse eingehen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben, eine deutliche Erhöhung der Vergleichbarkeit von Projekt- und Kontrollschülerinnen und -schülern angestrebt.

5.3 Operationalisierung

Abhängige Variable

Die abhängige Variable der folgenden Analysen ist der erfolgreiche Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung nach der Schule. Während im Projekt Praxisklassen 39,8 % der Schüler/innen der at-risk-Population unmittelbar nach der Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung einmündeten, waren es bei den Berufsstarterklassen immerhin 47,3 % (im Vergleich zu 42,6 % der Kontrollklassen).

Interessierende Variablen

Bildungsmerkmale (Individualebene)

Unter individuellen Prozessmerkmalen werden die Merkmale gefasst, welche im Sinne der diskutierten Signaling Theory als *Signale* verstanden werden können. Diese entsprechen ebenfalls den humankapitaltheoretischen Indikatoren für Produktivität. Vor allem die Noten und die Abschlüsse sind hier zu nennen. Für die Noten wurden die des letzten Halbjahreszeugnisses herangezogen. Dies hat den Hintergrund, dass davon ausgegangen werden kann, dass bei einem direkten Übertritt in eine Ausbildung/Lehre die Bewerbungsphase vor der Aushändigung des Abschlusszeugnisses stattfand und somit die Noten des Halbjahreszeugnisses genutzt werden mussten. Es wurde sowohl die Deutschnote wie auch die Note in Mathematik erfragt. Aus den Daten der beiden Variablen wurden drei Dummy-Variablen gebildet. Eine, die einen guten Leistungsdurchschnitt anzeigt (beide Zensuren sind besser als 4), eine, welche einen schlechten Leistungsdurchschnitt an-

zeigt (beide Zensuren schlechter als 3) und eine, die einen gemischten Leistungsdurchschnitt anzeigt ((Mathematik besser als 4 und Deutsch schlechter als 3) oder (Mathematik schlechter als 3 und Deutsch besser als 4)). In Tabelle 1 wird deutlich, dass die Schüler/innen der Projektklassen keinesfalls ausschließlich schlechtere Noten haben, als die der Kontrollschüler/innen. Allerdings muss bei den Noten berücksichtigt werden, dass diese nicht als objektive Indikatoren der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen verstanden werden können, weil sich die Vergabe von Noten immer auch am Klassendurchschnitt orientiert und somit lerngruppenabhängig ist. Dennoch ist es auffällig, dass die Schüler/innen der Praxisklassen deutlich häufiger gute Noten aufwiesen (41,9 %) als die der Berufsstarterklassen (29,0 %) und die der Kontrollklassen (31,4 %).

Obwohl die Bewerbungsphase vor dem Abschluss stattgefunden hat, wurden die Abschlüsse mit einbezogen. Dies hat den Grund, dass davon auszugehen ist, dass bei der Bewerbung vom Personalverantwortlichen sehr wohl der wahrscheinliche Abschluss antizipiert wird. Zumeist wird auch eine Klausel der Aufhebung des Ausbildungsvertrags bei Nichterreichen des erforderlichen Abschlusses in Anspruch genommen. Entsprechend der Konzeption der Projekte verfügt keine/r der Schüler/innen der Praxisklassen über einen Hauptschulabschluss während dies bei fast allen der Schülerinnen und Schülern der Berufsstarterklassen der Fall ist.

Regionale Kontextmerkmale (Klassenebene)

Als Kontextmerkmale werden die Angebots-Nachfrage-Relation in der dualen Ausbildung, die Jugendarbeitslosigkeitsquote und der Urbanisierungsgrad des Wohnorts in die Modellschätzungen mit aufgenommen.

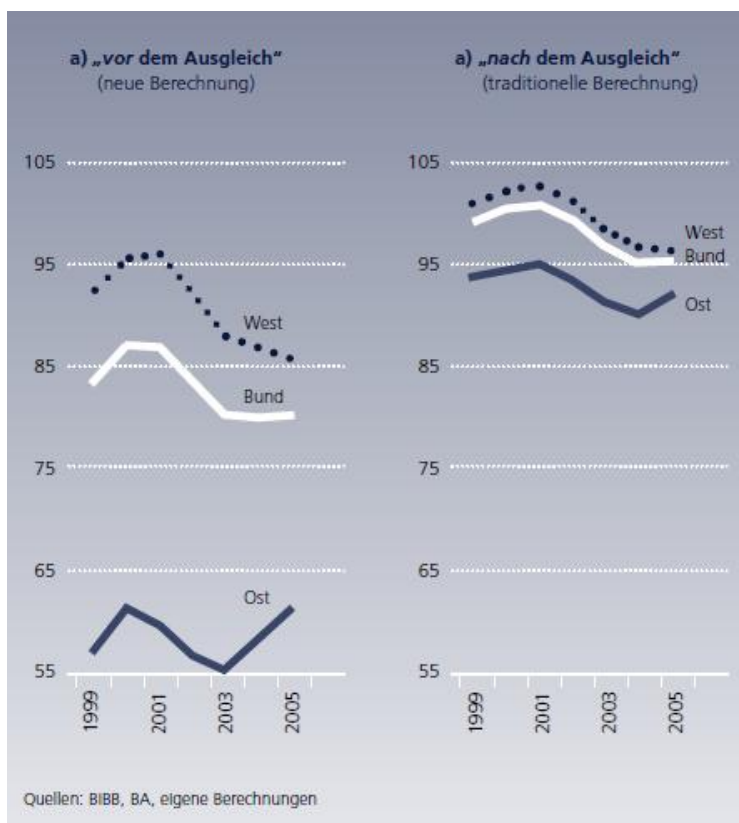
Zentrale theoretische Aussage des Job-Competition-Modells ist die Relevanz der Positionierung in Bewerberschlangen. Gibt es ein Überangebot an Ausbildungsstellen, können auch die Bewerber auf den unteren Rangplätzen in Ausbildung eintreten, gibt es ein Unterangebot, werden diese von Bewerbern auf höheren Plätzen verdrängt. Ein Indikator für die regional unterschiedliche Struktur der Bewerberschlangen ist die Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) von Ausbildung. Die Angebots-Nachfrage-Relation gibt wieder, wie viele Angebote rechnerisch auf 100 Nachfrager entfallen.⁹ Die offizielle Angebots-Nachfrage-Relation weist allerdings erhebliche Validitätsprobleme auf. Dies ist vor allem zwei Aspekten geschuldet (Ulrich 2006, S. 15). In der klassischen ANR-Berechnung werden Jugendliche, die nach erfolgloser Suche nach betrieblicher Ausbildung ein alternatives Angebot - z. B. des Übergangssystems – angenommen haben und dennoch bei der Arbeitsagentur den Vermittlungswunsch in Ausbildung aufrecht erhielten, nicht berücksichtigt. Diese Jugendlichen, obwohl weiter als Nachfrager identifizierbar, werden als vermittelt betrachtet und bei der Berechnung

9 Der Wert 100 beschreibt nur einen rechnerischen Ausgleich von Angebot und Nachfrage. Im früheren Ausbildungsplatzförderungsgesetz hielt der Gesetzgeber daher ein Überangebot von 12,5 % für notwendig, um den Jugendlichen auch eine freie Berufswahl zu ermöglichen (vgl. Niederalt 2004, S. 29).

ausgeschlossen. Dadurch kommt es zu einer erheblichen Reduktion der Größe der Nachfrageseite. Unterschiede zwischen Angebots-Nachfrage-Relationen in verschiedenen Regionen spiegeln somit eher unterschiedliche regionale Kompensationsbemühungen des Staates wider als die Marktverhältnisse selbst (Ulrich 2006, S. 15). Dies gilt auch auf der Angebotsseite.

Auf der Angebotsseite ist es der Umstand, dass „Ausbildungsplätze in das vorhandene Angebotsvolumen eingerechnet wurden, die Staat und Arbeitsverwaltung bereits zur Lückenverringering zusätzlich finanzieren“, der zu Verzerrungen führt (Ulrich 2006, S. 15). Um die tatsächlichen Marktverhältnisse zu erfassen, sollten demnach nur die betrieblichen Ausbildungsstellen berücksichtigt werden und nicht auch die Ausbildungsstellen, welche staatlich finanziert wurden, um einen Ausbildungsplatzmangel abzufedern. Abbildung 1 zeigt die erheblichen Diskrepanzen zwischen der Berechnung der klassischen ANR und einer ANR, die diese Punkte angemessen berücksichtigt und im Folgenden verwendet wird. Zur besseren Unterscheidung bezeichnen wir sie als betriebliche ANR (bANR).¹⁰

Abbildung 1: Entwicklung der Angebots-Nachfrage-Relation "vor" und "nach dem Marktausgleich" von 1999 bis 2005 in West-, Ost- und Gesamtdeutschland



Quelle: Ulrich 2006, S. 16

10 Wir danken dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) für die freundliche Unterstützung, durch die eine alternative Angebots-Nachfrage-Relation, die die genannten Schwachstellen kompensiert, in der Analyse berücksichtigt werden kann.

Zunächst ist hervorzuheben, dass die Schüler/innen des DJI-Übergangspanels und die Schüler/innen der SOFI-Evaluationsstudie zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten in den Ausbildungsmarkt eingetreten sind. Aus diesem Grund wurden für die DJI-Stichprobe die regionalen Marktdaten von 2004 und für die SOFI-Stichprobe die regionalen Marktdaten von 2007 verwendet.¹¹ Im Vergleich der beiden Projekte zeigen sich erhebliche Unterschiede in der regionalen Struktur der betrieblichen ANR.¹² So leben Schüler/innen der Berufsstarterklassen häufig in Regionen mit besonders negativer Marktlage. Der gegenteilige Trend zeigt sich bei den Jugendlichen in den Praxisklassen. Sie wohnen in Gebieten mit eher positiven betrieblichen ANR. Bei einem Vergleich der Projekte ist diesem Umstand Rechnung zu tragen.

Ein weiterer Indikator für die Arbeitsmarkt- und Ausbildungsplatzsituation ist die regionale Jugendarbeitslosigkeitsquote (JAQ), die jedoch ebenfalls erhebliche Validitätsprobleme hat. Auszubildende in der betrieblichen Ausbildung werden nicht dem Bildungssektor zugerechnet, sondern haben den Status von sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Würden diese Jugendlichen bei der Berechnung der Jugendarbeitslosigkeitsquote – wie z. B. auch die vollzeitschulische Ausbildung und das Hochschulstudium – ausgeschlossen werden, würde die Jugendarbeitslosigkeitsquote erheblich ansteigen. Deutschland wäre nach dieser Berechnungsart nicht mehr das Land mit der geringsten Jugendarbeitslosigkeit in der EU, sondern befände sich im Durchschnitt (vgl. Reinberg/Hummel 2007; Rothe/Tinter 2007). Leider konnte hier nicht auf alternative Datenquellen ausgewichen werden und es mussten die offiziellen Zahlen des Datenzentrums der Bundesagentur für Arbeit genutzt werden. Die Jugendarbeitslosigkeitsquote wird somit zwar systematisch unterschätzt, dennoch soll auf diesen wichtigen Indikator zur Arbeits- und Ausbildungslage nicht verzichtet werden. Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler/innen der Berufsstarterklassen im Vergleich zu jenen der Praxis- und Kontrollklassen häufiger in Regionen mit einer höheren Jugendarbeitslosigkeit anzutreffen sind.¹³

Ein weiteres zentrales Kontextmerkmal ist die Siedlungsstruktur, denn es ist davon auszugehen, dass Bewerber in großstädtischen Regionen schlech-

11 Der Eintritt in den Ausbildungsmarkt erfolgte für die Jugendlichen der SOFI-Stichprobe im Jahr 2008. Es lagen jedoch zum Zeitpunkt der Datenauswertung nur Informationen von 2007 vor. Es ist aber davon auszugehen, dass die Unterschiede zwischen 2007 und 2008 nicht gravierend sind.

12 Die betriebliche ANR wurde für die multivariaten Analysen dichotomisiert, da bei der Schätzung der Interaktionseffekte mit einer kontinuierlichen Variablen Schätzprobleme auftraten. Eine betriebliche ANR kleiner als 89 % steht für eine ungünstigere Ausbildungsmarktsituation, eine betriebliche ANR größer/gleich 89 % für eine günstigere Ausbildungsmarktsituation. Die Teilung der Variablen in zwei Kategorien erfolgte am Median.

13 Die JAQ wurde für die multivariaten Analysen dichotomisiert da bei der Schätzung der Interaktionseffekte mit einer kontinuierlichen Variablen Schätzprobleme auftraten. Eine JAQ kleiner/gleich 7,4 % steht für eine günstigere Ausbildungsmarktsituation, eine JAQ größer 7,4 % für eine ungünstigere Ausbildungsmarktsituation. Die Teilung der Variablen in zwei Kategorien erfolgte am Median.

tere Ausbildungschancen haben als Bewerber in ruralen Regionen. Dies „ist insbesondere Folge einer starken Einpendelbereitschaft von Ausbildungsstellenbewerbern, die im ländlichen Umland von Ballungsgebieten wohnen. Die großstädtischen Ausbildungsplätze sind deshalb stark umworben [...]“ (Eberhard/Ulrich 2010, S. 154).

Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde anhand von Daten des Bundesinstituts für Bau- Stadt- und Raumforschung eine Variable gebildet, welche auf Kreisebene sieben siedlungsstrukturelle Regionstypen differenziert:

- Regionstyp 1: Hochverdichtete Agglomerationsräume
Oberzentrum über 100.000 Einwohner oder Dichte um 300 Einwohner/km²
- Regionstyp 2: Agglomerationsräume mit herausragenden Zentren
Oberzentrum über 100.000 Einwohner und Umland-Dichte unter 300 Einwohner/km²
- Regionstyp 3: Verstädterte Räume höherer Dichte
Dichte über 200 Einwohner/km²
- Regionstyp 4: Verstädterte Räume mittlerer Dichte mit großen Oberzentren
Dichte 100 bis 200 Einwohner/km² und Oberzentrum über 100.000 Einwohner
- Regionstyp 5: Verstädterte Räume mittlerer Dichte ohne große Oberzentren
Dichte 150 bis 200 Einwohner/km² und ohne Oberzentrum über 100.000 Einwohner
- Regionstyp 6: Ländliche Räume höherer Dichte
Dichte über 100 Einwohner/km²
- Regionstyp 7: Ländliche Räume geringerer Dichte
Dichte unter 100 Einwohner/km²
(vgl. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2010)

Zwar sind diese Daten für das DJI-Übergangspanel nur für das Jahr 2008 verfügbar. Es zeigt sich jedoch, dass innerhalb von vier Jahren kein grundlegender Strukturwandel der Urbanisierung Deutschlands stattgefunden hat. Die wenigen Regionen, welche 2008 in eine andere Kategorie eingestuft wurden, sind in der Stichprobe nicht enthalten. Es ist erkennbar, dass auch bezüglich der Struktur des Wohnortes Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der Praxis- und Berufsstarter- sowie Kontrollklassen bestehen. Praxisklassenschüler/innen kommen noch stärker als Berufsstarter-schüler/innen aus ländlichen Gebieten und die Kontrollschüler/innen stammen seltener als beide Projektgruppen aus ländlichen Regionen.

Kontrollvariablen (Individualebene)

Die Beschreibung der drei Untersuchungsgruppen in Tabelle 1 zeigt, dass die drei Gruppen in Bezug auf die interessierenden Variablen recht heterogen sind. Um diesen Unterschieden Rechnung tragen zu können, werden folgende Kontrollvariablen in die Analysen mit eingeführt. Die individuel-

len Strukturmerkmale Geschlecht, Alter¹⁴ und Migrationshintergrund¹⁵ stellen im Sinne von MICHAEL SPENCE *Indices* dar (siehe Kapitel 2.1). Dabei wird zunächst deutlich, dass sich Muster der Benachteiligung nicht nur in den beiden Projektklassen, sondern bei Hauptschülerinnen und -schülern insgesamt finden. Die Verteilung der Variable Geschlecht zeigt bei allen Gruppen einen geringeren Anteil von Mädchen. Dieser Befund stimmt mit anderen Untersuchungen zu dem Thema überein, die belegen, dass Geringqualifizierung überwiegend ein Problem junger Männer ist. Dem entspricht auch, dass der Jungenanteil in beiden Projekten noch einmal deutlich über dem der Kontrollgruppe liegt. Es ist bekannt, dass die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund den höchsten Anteil an Schulabgängern ohne Schulabschluss und ohne Berufsausbildung aufweist (Herwartz-Emden 2005; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; BMBF 2006). Für die Projektgruppen zeigt sich allerdings, dass der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht über dem der Kontrollgruppe liegt. In den Projekten herrschte somit kein für Hauptschulen überproportional hoher Anteil an Migranten.

Um die motivationale Einstellung und das familiäre Kapital kontrollieren zu können, wurde darüber hinaus das Schwänzverhalten der Jugendlichen sowie die Arbeitsmarktanbindung der Eltern als weitere Kontrollvariablen in die Analysen aufgenommen. Hinsichtlich des Schwänzens zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen. Auch der Anteil von Jugendlichen aus Elternhäusern, in denen kein Elternteil erwerbstätig ist, ist in allen drei Gruppen vergleichbar. So konnten mit der Bildung der at-risk-Population, d. h. mit der Beschränkung auf diejenigen Schüler/innen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben, Schüler/innen mit vergleichbaren beobachtbaren Charakteristiken ausgewählt werden.

14 Die Altersvariable ist metrisch und wurde für die multivariaten Analysen am Grand-Mean zentriert.

15 Jugendliche, die selbst im Ausland geboren wurden, oder bei denen min. ein Elternteil im Ausland geboren worden ist.

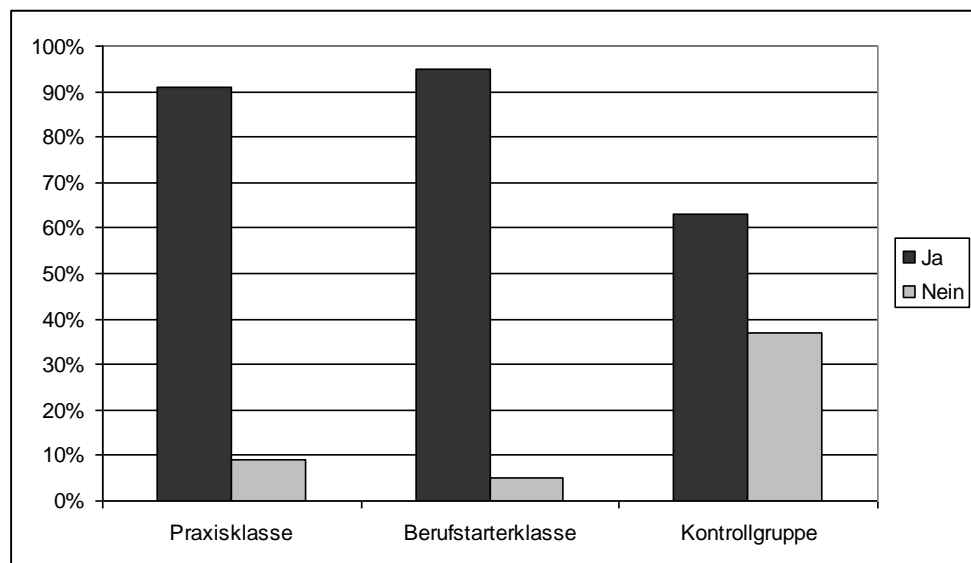
Tabelle 1: Deskription der Praxis-, Berufsstarter- und Kontrollklassen

	Praxis- klassen	Berufsstarter- klassen	Kontroll- klassen
Abhängige Variable			
Übergang in eine Ausbildung (Anteile in %)	39,8	47,3	41,6
Interessierende Variablen			
<i>Bildungsmerkmale (Individualebene)</i>			
Leistungsdurchschnitt in Mathematik und Deutsch (Halbjahresnoten vor Projektende) (Anteile in %)			
Gute Noten (beide Noten 3 oder besser)	41,9	29	31,4
Gemischte Noten (Note nur in einem Fach 3 oder besser)	37,3	32,8	40
Schlechte Noten (beide Noten 4 oder schlechter)	20,4	28,5	26,5
Missing in mind. einer der Noten	0,4	9,7	2,1
Hauptschulabschluss vorhanden (Anteile in %)	0	91,4	92,3
<i>Regionale Kontextmerkmale (Klassenebene)</i>			
Klassen in Standorten, deren betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation ungünstiger oder gleich 89% ist (Anteile in %)	36,1	95,5	57,6
Klassen in Standorten, deren Jugendarbeitslosigkeitsquote höher ist als 7,4% (Anteile in %)	47,2	59,1	45,7
Siedlungsstruktur (Skala von 1-7, höhere Werte: ländlicher, Mittelwert)	4,8	3,8	3,5
Kontrollvariablen (Individualebene)			
Anteil der Jungen (Anteile in%)	76,3	69,9	52,2
Schüler/innen mit Migrationshintergrund (Anteile in %)	49,1	38,2	60,8
Alter (Mittelwert)	15,3	16,4	15,6
Mind. ein Elternteil erwerbstätig (Anteile in %)			
Ja	85,3	69,9	84,5
Nein	12,2	12,4	12,1
Missing	2,5	17,7	3,4
Schwänzen im ersten Halbjahr des letzten Schuljahres (Anteile in %)			
Ja	16,1	19,9	16,3
Nein	83,2	70,4	82,8
Missing	0,7	9,7	1
N-Individuen	279	186	627
N-Klassen	36	22	92

5.4 Multivariate Analysen

Die zentrale Forschungsfrage ist, ob die Projekte „Praxisklassen“ und „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ vor allem dann erfolgreich sind, wenn sie die beschriebenen Mechanismen des Ausbildungsmarktes aushebeln oder zumindest abschwächen. Daher wird in den folgenden multivariaten Analysen untersucht, ob die Projektschüler/innen weniger stark Prozessen der Verdrängung und Diskreditierung ausgesetzt sind als vergleichbare Schüler/innen der Kontrollgruppe. Bisherige Analysen haben nahe gelegt, dass die Projekte vor allem aufgrund sogenannter Klebeeffekte erfolgreich sind. Dies lässt sich auch im direkten Vergleich der beiden Projekte mit der Vergleichsgruppe zeigen (siehe Abbildung 2). Der Anteil der Schüler/innen, die ihre Ausbildung in einem Praktikumsbetrieb absolvieren, ist in den Projekten deutlich größer als in der Vergleichsgruppe.

Abbildung 2: Anteil der Jugendlichen, die ihre Ausbildung in ihren Praktikumsbetrieb begonnen haben (Anteile in %)



n= 100 Schüler/innen aus Praxis-, 61 Schüler/innen aus Berufsstarter- und 203 Schüler/innen der Kontrollklassen.

Die Abweichungen zu 460 Schüler/innen in Ausbildung, resultiert daraus, dass 11 Schüler/innen der Praxis-, 27 der Berufsstarter-, und 58 Schüler/innen der Kontrollklassen keine Angabe zu der Frage gemacht haben.

Quelle: Datensatz "DJI-Übergangspanel", 2004-2009, DJI und Datensatz "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern", 2007 - 2009, SOFI.

Im Folgenden soll nun näher untersucht werden, unter welchen Bedingungen ein erfolgreicher Übergang in eine berufliche Ausbildung gelang. Dazu wird im ersten Teil der Einfluss von Bildungsmerkmalen und im zweiten Teil der Einfluss von regionalen Kontextbedingungen analysiert.

Der Analyse seien jedoch zunächst einige Vorbemerkungen zum besseren Verständnis der folgenden Modelle vorangestellt. Für die Beantwortung der Frage, ob die Projekte die Wirkung von Bildungs- und regionalen Kontextmerkmalen abschwächen, werden Interaktionseffekte verwendet. Interaktionseffekte sind notwendig, wenn geprüft werden soll, ob die Effekte von bestimmten Merkmalen zwischen unterschiedlichen Gruppen signifikant variieren (vgl. Kohler/Kreuter 2006). In dieser Arbeit wird z. B. erwartet, dass die Schulnoten für Projektschüler/innen eine geringere Rolle für den Übergang in Ausbildung spielen als für die Kontrollschüler/innen. Aus diesem Grund wird eine Interaktion zwischen den Noten und der Gruppenzugehörigkeit gebildet. Hierbei handelt es sich um eine Cross-Level-Interaktion, da die Noten auf der Individualebene gemessen werden, während die Zugehörigkeit zu Projekt- und Kontrollklasse auf der Klassenebene angesiedelt ist, denn alle Schüler/innen einer Klasse sind eindeutig einer Gruppe zugeordnet.

Weiterhin ist bei den folgenden Modellen zu berücksichtigen, dass Missings auf den einzelnen Variablen als eigene Kategorie in die Analyse einbezogen werden. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um Verzerrungen in den Ergebnissen zu vermeiden. Denn häufig werden in Regressionsmodellen Fälle mit fehlenden Werten auf mindestens einer Variablen aus der Analyse ausgeschlossen, was jedoch dann zu irrtümlichen Interpretationen führen kann, wenn die fehlenden Werte nicht zufällig auftreten (vgl. Lüdtke u. a. 2007). Dementsprechend wird durch den Einbezug der Missings als eigene Kategorie versucht, dieses Problem zu umgehen.¹⁶

5.4.1 Wirkung von Hauptschulabschluss und Noten

Tabelle 2 gibt die Ergebnisse aus den Mehrebenenmodellen, die zur Bestimmung der Effekte des Hauptschulabschlusses und des Leistungsdurchschnitts der Schüler/innen zum Halbjahr vor Projektende durchgeführt worden sind, wieder. Dabei ist festzuhalten, dass 6 % der erklärbaren Varianz beim Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung nicht durch Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern durch Unterschiede zwischen Schulklassen erklärt werden (Null-Modell).

Die Bedeutung des Hauptschulabschlusses

Mit den Modellen 1 und 2 wird Hypothese 1a überprüft, die unterstellt, dass Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss größere Chancen haben, in eine berufliche Ausbildung einzumünden, als Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Hierfür wurde in **Modell 1** zunächst der Effekt des Hauptschulabschlusses unter Kontrolle der Zugehörigkeit zur Projekt- vs. Kontrollgruppe, des Schwänzverhaltens, der sozialen Herkunft des Jugendlichen, gemessen über die Arbeitsmarktanbindung der Eltern, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und des Alters untersucht. Deutlich wird, dass Schüler/innen mit einem Hauptschulabschluss signifikant bessere Chancen

16 Für ein ähnliches Vorgehen vgl. GRESCH und KRISTEN (2011).

auf eine Ausbildung haben, als solche, die keinen Hauptschulabschluss erreichen konnten. Demzufolge kann **Hypothese 1a als bestätigt** gelten.

Da als ein entscheidender Unterschied zwischen den beiden Projekten Praxis- und Berufsstarterklassen das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein eines Schulabschlusses angesehen werden kann¹⁷, wurde in **Modell 2** statt des Hauptschulabschlusses eine differenziertere Betrachtung der Gruppenzugehörigkeit vorgenommen. Es werden nun Schüler/innen der Berufsstarterklassen mit Hauptschulabschluss¹⁸, Schüler/innen der Praxisklassen, die ohne Hauptschulabschluss sind, und Schüler/innen der Kontrollgruppe ohne Hauptschulabschluss jeweils mit Schüler/innen der Kontrollgruppe mit Hauptschulabschluss verglichen. Hierbei wird deutlich, dass unter Kontrolle des Schwänzverhaltens, der Erwerbstätigkeit der Eltern sowie des Alters, Migrationshintergrundes und Geschlechts die Chance für den Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung deutlich von der Zugehörigkeit zu einer der vier Gruppen und daher auch vom Vorhandensein eines Schulabschlusses abhängig ist. So weisen die Vergleichsschüler/innen ohne HSA die schlechtesten Einmündungsquoten in eine Ausbildung auf. Sie haben gegenüber jenen mit HSA eine um 60 % signifikant geringere Chance, in Ausbildung zu gelangen. Auch für Praxisschüler/innen wird deutlich, dass sich der Umstand, dass sie keinen HSA machen konnten, negativ auf das erfolgreiche Einmünden in Ausbildung auswirkt – sie haben eine um 37 % signifikant geringere Chance als die Vergleichsgruppe mit HSA. Gleichwohl wird jedoch beim Vergleich mit den Jugendlichen aus der Kontrollgruppe ohne HSA deutlich, dass sich die Teilnahme am Projekt positiv auswirkt, schneiden sie doch deutlich besser ab als die Vergleichsschüler/innen ohne HSA. Gleich gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz wie die Kontrollschüler/innen mit Hauptschulabschluss wiesen nur die Schüler/innen der Berufsstarterklassen auf, die über einen Hauptschulabschluss verfügen. Insgesamt verdeutlichen die Befunde aus Modell 2 damit nochmals die Wichtigkeit des Vorhandenseins eines Hauptschulabschlusses für den direkten Übergang in eine Ausbildung nach Beendigung der Schulzeit. Gleichzeitig ist aus den Befunden ersichtlich, dass im Vergleich mit der Kontrollgruppe das Projekt Berufsstarterklassen für die Einmündung in eine Ausbildung erfolgreicher war als das Projekt Praxisklassen, was sich vermutlich durch das Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses erklären lässt.

Die Bedeutung von Schulnoten

Mit **Modell 3** wird der Frage nachgegangen, ob mit besseren Noten die Chancen auf einen Ausbildungsplatz steigen (Hypothese 1b). Hierfür werden Praxis- und Berufsstarterschüler/innen jeweils mit der gesamten Kon-

17 Während nur 8 % (entspricht 11 Schüler/innen) der Teilnehmer/innen der Berufsstarterklassen keinen Hauptschulabschluss erreichten, war die Vermittlung dieses Abschlusses explizit nicht das Ziel des Projektes Praxisklassen. Entsprechend verfügt keine/r der Schüler/innen der Praxisklassen über einen Hauptschulabschluss.

18 Die 11 Schüler/innen der Berufsstarterklassen ohne Hauptschulabschluss wurden für dieses Modell aus der Analyse ausgeschlossen.

trollgruppe verglichen und zusätzlich der Leistungsdurchschnitt in Mathematik und Deutsch zum Halbjahr vor Projektende – also ein halbes Jahr vor dem Verlassen der Schule – berücksichtigt. Da sich die Jugendlichen in der Regel bereits vor dem Verlassen der Schule um einen Ausbildungsplatz bewerben, ist es nahe liegend, dass sie sich mit den Noten des Halbjahreszeugnisses bei den Betrieben vorstellen. Es zeigt sich: Je besser die Durchschnittsnote in Mathematik und Deutsch, desto höher sind die Chancen einen Ausbildungsplatz zu erhalten, auch unter Kontrolle des Schwänzeverhaltens, der Erwerbstätigkeit der Eltern, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes und des Alters (signifikanter Effekt). So weisen diejenigen Schüler/innen mit einem guten Leistungsdurchschnitt eine 2,15-fach so hohe Chance auf wie vergleichbare Jugendliche mit mittleren Leistungen. Damit kann **Hypothese 1b für gute Schulnoten bestätigt** werden. Dagegen weisen Jugendliche mit schlechtem Leistungsdurchschnitt – entgegen der Hypothese 1b – keine signifikant schlechteren Einmündungschancen in eine Ausbildung im Vergleich zu jenen Schülerinnen und Schülern mit mittlerem Leistungsdurchschnitt auf. Es zeigt sich jedoch in der Tendenz, dass der Effekt der schlechten Schulnoten in die erwartete Richtung weist, denn Schüler/innen mit schlechter Durchschnittsnote in Mathematik und Deutsch haben eine um 14,9 % geringere Chance als Jugendliche mit mittleren Durchschnittsnoten nach der Schule direkt in eine Ausbildung überzugehen.

Zusätzlich wird in **Modell 3** sichtbar, dass Jungen eine um 91 % höhere Chance haben nach Projektende in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden als Mädchen. Weiterhin weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu jenen ohne Migrationshintergrund deutlich schlechtere Übergangschancen auf. Das Alter scheint dagegen keine Bedeutung für das Einmünden in eine vollqualifizierende Ausbildung zu spielen, wengleich von der Tendenz her die älteren Jugendlichen höhere Chancen aufweisen. Überdies deuten die Befunde darauf hin, dass diejenigen Jugendlichen, die während des ersten Halbjahres des letzten Schuljahres mindestens einmal geschwänzt haben, schlechtere Chancen hinsichtlich des Übergangs in eine Ausbildung aufweisen. Dagegen wirkt es sich für die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung positiv aus, wenn mindestens ein Elternteil selbst in den Arbeitsmarkt integriert ist.

Abschwächung des Effektes von Schulnoten durch die Projekte

Wengleich in Modell 3 gezeigt werden konnte, dass das Leistungsniveau der Schüler/innen einen entscheidenden Einfluss auf den erfolgreichen Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung hat, so kann jedoch damit noch nicht die Frage beantwortet werden, ob dieser Befund für Schüler/innen der Projekt- und Kontrollklassen im gleichen Maße gilt. Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, ob bei Projektschülerinnen und -schülern die Schulnoten weniger bedeutsam für ihre Chancen auf eine Ausbildung sind als für Hauptschüler/innen, die nicht an einem Projekt teilgenommen haben (Hypothese 2). Hierfür wurden in **Modell 4** Interaktionen zwischen dem individuellen Leistungsdurchschnitt und der Zugehörigkeit zu einer der Gruppen (unterschieden nach Vergleichsschüler/innen

mit und ohne HSA, Praxisschüler/innen und Berufstarterschüler/innen) eingeführt. **Insgesamt ist festzuhalten, dass die Effekte nicht signifikant sind und Hypothese 2 somit nicht bestätigt werden kann.** Dennoch finden sich Hinweise darauf, dass die Noten einen unterschiedlich starken Einfluss auf die Ausbildungschancen der untersuchten Gruppen haben – allerdings nicht einheitlich in der Richtung der aufgestellten Hypothese. Es zeigt sich sowohl für Praxis- als auch Berufstarterschüler/innen eine geringere Bedeutung der guten Noten im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern der Kontrollklassen, so dass für diese Untergruppe Hypothese 2 in der Tendenz bestätigt wird. So ist der Effekt der guten Noten vs. gemischten Noten bei Praxisschülerinnen und -schülern kleiner ($1,88 = 0,73 \cdot 2,58$) als bei Vergleichsschülerinnen und -schülern ($2,58$).¹⁹ Gleiches gilt für die Berufstarterschüler/innen ($1,39 = 0,54 \cdot 2,58$), wenngleich hier die guten Noten einen nochmals deutlich geringeren Effekt aufweisen als bei Praxisschülerinnen und -schülern. Die Befunde für die Bedeutung der schlechten Noten weisen dagegen für beide Projektgruppen in die der Hypothese entgegengesetzte Richtung. So ist der Effekt der schlechten Noten vs. gemischte Noten bei Praxisschülerinnen und -schülern ($0,86 = 0,94 \cdot 0,92$) stärker negativ ausgeprägt als bei Vergleichsschülerinnen und -schülern ($0,92$). Wie bereits bei den guten Noten gesehen, ist auch der Effekt der schlechten Noten bei den Schülerinnen und Schülern der Berufstarterklassen ($0,74 = 0,80 \cdot 0,92$) stärker negativ ausgeprägt im Vergleich zu den Praxisklassen.

Zusammenfassend verdeutlichen die Befunde, dass es keine signifikanten Unterschiede in der Bedeutung der Noten für den Übergang in eine Ausbildung zwischen Projekt- und Kontrollschülerinnen und -schülern zu geben scheint. Nichtsdestotrotz zeigt sich in der Tendenz, dass eine gute Note sowohl bei den Jugendlichen der Praxisklassen als auch bei den Berufstarterklassen eine geringere Rolle, während eine schlechte Note eine stärkere Rolle beim Übergang in Ausbildung im Vergleich zu den Kontrollschülerinnen und -schülern spielt.

19 Bei Einführung eines Interaktionsterms zwischen Noten und Projektteilnahme geben die Effekte der Noten und der Projektzugehörigkeit jeweils die bedingten Haupteffekte wieder, So bedeutet dies z.B. für den Effekt der guten Noten ($2,58$), dass dieser die Chance in eine Ausbildung einzumünden für Schüler/innen mit guten Noten in der Kontrollgruppe im Vergleich zu Schüler/innen mit gemischten Noten in der Kontrollgruppe wiedergibt. Der Effekt der guten Noten für Praxisklassen- oder Berufstarterklassenschüler/innen wird mit Hilfe des Interaktionsterms berechnet. Der Effekt der guten Noten für Praxisklassenschüler/innen ist zum Beispiel um das 0,73-fache kleiner als der Effekt der guten Noten für Kontrollschüler/innen. Schüler/innen mit guten Noten in Praxisklassen haben im Vergleich zu Schüler/innen mit gemischten Noten in Praxisklassen eine um den Faktor 1,88 höhere Chance auf eine Ausbildung. Dies ergibt sich aus der Multiplikation von 0,73 (Interaktionsterm) und 2,58 (bedingter Haupteffekt der Note). Siehe für weitere Hinweise zu Interaktionseffekten Kohler und Kreuter (2006).

Tabelle 2: Einfluss von Bildungsmerkmalen auf den Übergang in eine Ausbildung – Bivariates logistisches Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Odds Ratios)

		M1		M2		M3		M4	
		Odds	Std.err	Odds	Std.err	Odds	Std.err	Odds	Std.err
Klassenebene									
Praxisklasse	(Ref.=Kontrollgruppe)					0,67*	0,134	0,780	0,232
Berufsstarterklasse						1,030	0,185	1,320	0,434
Projektklasse	(Ref.=Kontrollgruppe)	1,330	0,252						
Kontrollgruppe ohne HSA	(0=KG mit HSA, 1=ja)			0,40*	0,176				
Praxisklasse				0,63*	0,130				
Berufsstarterklasse				1,070	0,218				
Individualebene									
Bildungsmerkmale									
Hauptschulabschluss		2,15**	0,502						
Leistungsdurchschnitt Mathematik und Deutsch, Halbjahresnoten vor Projektende	gut					2,15***	0,328	2,58***	0,531
(Gemischt = Ref.)	schlecht					0,870	0,160	0,920	0,220
Kontrollvariablen									
Schwänzen im ersten Halbjahr des letzten Schuljahres	(0= nein, 1= ja)	0,70*	0,126	0,740	0,143	0,750	0,139	0,72+	0,141
Erwerbstätigkeit der Eltern	(0= kein Elternteil erwerbstätig, 1= mind. 1 Elternteil erwerbstätig)	1,57*	0,360	1,55+	0,351	1,52+	0,333	1,50+	0,335
Geschlecht	(0= weibl., 1= männl.)	1,82***	0,259	1,98***	0,289	1,91***	0,276	1,91***	0,278
Migrationshintergrund	(0= nein, 1= ja)	0,48***	0,062	0,48***	0,060	0,49***	0,059	0,49***	0,061
Alter (zentriert)		1,060	0,087	1,130	0,101	1,130	0,099	1,130	0,099
Cross-Level-Interaktion									
	Gute Schüler in PK							0,730	0,248
	Schlechte Schüler in PK							0,940	0,436
	Gute Schüler in BK							0,540	0,216
	Schlechte Schüler in BK							0,800	0,381
Goodness of fit(Wald CHI2)		102,7		130,8		136,1		130,2	
Df		9		13		12		15	
Maddala-R ²		0,09		0,11		0,12		0,12	
Log Likelihood		699.7		674.6		688.0		668.1	
Rho		0,06		0,05		0,04		0,04	
N		1092		1076		1092		1060	

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt Halbjahresnoten vor Projektende, Schwänzen im ersten Halbjahr des letzten Schuljahres, Erwerbstätigkeit der Eltern (wurden aus Lesbarkeitsgründen in der Tabelle nicht aufgeführt).

N = 1.092 Schulabgänger/innen aus 36 Praxis-, 22 Berufsstarter- und 92 Kontrollklassen. In Modell 5 wurden die Berufsstarter Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss aus der Analyse ausgeschlossen, um die Rolle des Hauptschulabschlusses für den Projekterfolg näher untersuchen zu können. In Modell 6 wurden die Schulabgänger/innen ohne Angabe beim Leistungsdurchschnitt ausgeschlossen, da die Fallzahlen für die Interaktion zu gering waren. Signifikanzniveau der Odds: + p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Quelle: Datensatz "DJI-Übergangspanel", 2004-2009, DJI und Datensatz "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern", 2007 - 2009, SOFI.

5.4.2 Wirkung von regionalen Kontextmerkmalen

Für Verdrängungsprozesse sind nicht nur Bildungszertifikate sondern auch regionale Kontextmerkmale relevant. In Tabelle 3 sind die Modelle zu den Hypothesen wiedergegeben, in denen der Einfluss der betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation und der Jugendarbeitslosigkeitsquote im Zentrum steht.

Die Bedeutung regionaler Kontextmerkmale

Mit Hypothese 3a wird ein Zusammenhang zwischen der betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation bzw. der Jugendarbeitslosigkeitsquote einerseits und den Ausbildungschancen von Jugendlichen andererseits angenommen: Je günstiger die Angebots-Nachfrage-Relation bzw. die Jugendarbeitslosigkeitsquote, desto besser sind auch die Chancen von Hauptschulabgängerinnen und -abgängern. In **Modell 1** zeigt sich, dass Jugendliche an Standorten, in denen die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation günstiger als 89 % ist, eine 1,42-mal so große Ausbildungschance haben wie Jugendliche an Standorten mit einer ungünstigeren betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation.²⁰ Für die Jugendarbeitslosigkeitsquote zeigt sich hingegen in **Modell 2** kein signifikanter Effekt. **Hypothese 3a wird demnach für die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation bestätigt, während die Hypothese 3a für die Jugendarbeitslosigkeitsquote nicht zutrifft.**²¹

Nach der Vakanzkettentheorie sollten Schüler/innen mit schlechten Noten in Standorten mit günstiger Ausbildungsstellensituation bessere Chancen haben als in Standorten mit ungünstiger Ausbildungsstellensituation (Hypothese 3b). **Modell 3** weist keinen signifikanten Interaktionsterm aus, d. h. die Rolle der schlechten Noten unterscheidet sich nicht signifikant zwischen Standorten mit günstiger und ungünstiger betrieblicher Angebots-Nachfrage-Relation. **Hypothese 3b wird somit nicht bestätigt.** Der Effekt geht nur in der Tendenz in die erwartete Richtung, d. h. er tritt in der untersuchten Stichprobe auf, es kann aber nicht sicher daraus geschlossen werden, dass er auch in der Grundgesamtheit besteht. In der untersuchten Stichprobe haben „schlechte“ Schüler/innen in Orten mit günstiger betrieblicher Angebots-Nachfrage-Relation eine um das 1,17-fache ($1,48 \cdot 0,79$)

20 Die Aufnahme der Variable Siedlungsstruktur hat die interessierenden Variablen nicht wesentlich beeinflusst. In der Tendenz zeigt sich ein positiver Effekt bei einer eher ländlichen Siedlungsstruktur. Die Skala reicht von 1 bis 7.

21 In den Modellen zu den Standorteffekten wurde keine differenzierte Kontrolle von Berufsstarter- und Praxisklassenschüler/innen vorgenommen, sondern eine gemeinsame Gruppe der Projektschüler/innen gebildet. Dieses Vorgehen wurde deshalb gewählt, weil innerhalb der Gruppe der Berufsstarterklassen in Niedersachsen und innerhalb der Gruppe der Praxisklassen in Bayern nur geringe Unterschiede im Hinblick auf die regionalen Kontextmerkmale bestehen. Erst die Zusammenführung beider Projekte in einer Kategorie ermöglicht es unterschiedlich günstige Gelegenheitsstrukturen zu analysieren. Durch diese Zusammenführung der beiden Projektklassen ist der Effekt der Variable Projektklasse negativ, da Praxisklassenschüler/innen seltener als Berufsstarterschüler/innen in Ausbildung übergehen und sie die Mehrheit in der zusammengefassten Gruppe „Projektklasse“ darstellen.

höhere Ausbildungschance als in Orten mit ungünstiger betrieblicher Angebots-Nachfrage-Relation.

Abschwächung der Effekte regionaler Kontextmerkmale durch die Projekte

Mit Hypothese 4 soll geprüft werden, ob regionale Kontextmerkmale wie die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsstellen und die Jugendarbeitslosigkeitsquote für Projektschüler/innen eine geringere Bedeutung haben als für Vergleichsschüler/innen und ob somit Praxis- und Berufsstarterklassenprojekte Marktmechanismen abschwächen. Bei der betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation hat der Interaktionsterm, der angibt, ob sich der Effekt der betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation in der Projektklasse anders auswirkt als in der Kontrollklasse (**Modell 4**), die erwartete Richtung, ist aber statistisch nicht signifikant: In einer günstigeren Ausbildungsstellensituation ist die Ausbildungschance bei den untersuchten Vergleichsschülerinnen und -schülern um das 1,45-fache höher als bei ungünstiger Angebots-Nachfrage-Relation, während bei den Projektschülerinnen und -schülern eine Verbesserung der Angebots-Nachfrage-Relation mit einem um das 0,94-fache schwächeren Effekt ($1,36=1,45*0,94$) einhergeht. Da der Interaktionsterm nicht signifikant ist, kann nicht von einem bedeutsamen Unterschied der Effekte zwischen Projekt- und Vergleichsschülerinnen und -schülern gesprochen werden, so dass die Hypothese 4 für die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation nicht bestätigt werden kann.

Auch der Effekt der Jugendarbeitslosigkeitsquote in **Modell 5** unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Schülerinnen und -schülern der Projekt- und Vergleichsklassen. Im Unterschied zu den Effekten der betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation kommt es aber auch in der Tendenz nicht zu einer Abschwächung des Effektes. Bei den untersuchten Vergleichsschülerinnen und -schülern erhöht eine schlechtere Jugendarbeitslosigkeitsquote die Übergangschancen unter Kontrolle der Siedlungsstruktur²² minimal um das 1,07-fache, während es für Projektschüler/innen einen negativen Effekt hat, wenn die Jugendarbeitslosigkeitsquote höher ausfällt ($0,72=1,07*0,67$).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Hypothese 4 der Abschwächung von regionalen Kontexteffekten weder für die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation noch für die Jugendarbeitslosigkeitsquote bestätigt werden kann.

22 In einem Modell ohne Kontrolle der Siedlungsstruktur liegt der Effekt bei 0,99, ist also nicht vorhanden.

Tabelle 3: Einfluss regionaler Kontextmerkmale auf den Übergang in eine Ausbildung – Bivariates logistisches Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Odds Ratios)

		M1		M2		M3		M4		M5	
		Odds	Std.err	Odds	Std.err	Odds	Std.err	Odds	Std.err	Odds	Std.err
Klassenebene											
Projektklasse	(Ref.=Kontrollgruppe)	0,73+	0,126	0,73+	0,126	0,73	0,127	0,78	0,155	0,87	0,18
Betriebliche ANR > 89%	(Ref. = betriebl. ANR <= 89%)	1,42*	0,216			1,48	0,36	1,45*	0,272		
Jugendarbeitslosigkeit > 7,4%	(Ref. = Jugendarbeitslosigkeit <= 7,4%)			0,9	0,138					1,07	0,208
Siedlungsstruktur	(höhere Werte = ländlicher)	1,07	0,048	1,09+	0,052	1,08	0,05	1,08	0,049	1,1+	0,054
Individualebene											
<i>Bildungsmerkmal</i>											
Leistungsdurchschnitt Mathematik und Deutsch, Halbjahresnoten vor Projektende	gut	2,16***	0,322	2,16***	0,327	2,12***	0,453	2,16***	0,324	2,17***	0,327
(Gemischt = Ref.)	schlecht	0,9	0,165	0,89	0,164	1	0,239	0,9	0,165	0,89	0,164
<i>Kontrollvariablen</i>											
Schwänzen im ersten Halbjahr des letzten Schuljahres	(0= nein, 1= ja)	0,77	0,147	0,76	0,145	0,77	0,148	0,77	0,147	0,77	0,15
Erwerbstätigkeit der Eltern	(0= kein Elternteil erwerbstätig, 1= mind. 1 Elternteil erwerbstätig)	1,46+	0,326	1,49+	0,329	1,46+	0,328	1,46+	0,325	1,50+	0,334
Geschlecht	(0= weibl., 1= männl.)	1,88***	0,275	1,87***	0,272	1,88***	0,276	1,88***	0,277	1,87***	0,273
Migrationshintergrund	(0= nein, 1= ja)	0,48***	0,06	0,49***	0,06	0,48***	0,061	0,48***	0,06	0,49***	0,061
Alter (zentriert)		1,25*	0,11	1,20*	0,097	1,25*	0,111	1,25*	0,112	1,21*	0,097
Cross-Level-Interaktion											
	guter Leistungsdurchschnitt * betriebliche ANR > 89%					1,04	0,323				
	schlechter Leistungsdurchschnitt betriebliche ANR > 89%					0,79	0,264				
Interaktionen auf Klassenebene											
	Projekt * betrieblicher ANR > 89%							0,94	0,279		
	Projekt * Jugendarbeitslosigkeit > 7,4%									0,67	0,191
Goodness of fit(Wald CHI2)		130,3		136,3		135,6		129,8		140,9	
Df		13		13		16		14		14	
Maddala-R ²		0,11		0,12		0,12		0,11		0,12	
Log Likelihood		648,7		687,1		684,4		684,7		686,2	
Rho		0,029		0,036		0,028		0,029		0,035	
N		1092		1092		1092		1060		1092	

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt Halbjahresnoten vor Projektende, Schwänzen im ersten Halbjahr des letzten Schuljahres, Erwerbstätigkeit der Eltern (wurden aus Lesbarkeitsgründen in Tabelle nicht aufgeführt) N = 1092 Schulabgänger/innen aus 36 Praxis-, 22 Berufsstarter- und 92 Kontrollklassen

Signifikanzniveau der Odds: + p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Quelle: Datensatz "DJI-Übergangspanel", 2004-2009, DJI und Datensatz "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern", 2007 - 2009, SOFI

6 Zusammenfassung und Ausblick

In dem vorliegenden Arbeitspapier wurden die Ursachen des Erfolgs der Projekte „Praxisklasse“ in Bayern und „Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen näher untersucht. Der große Prozentsatz von Projektschülerinnen und -schülern, die ihre Ausbildung im Praktikumsbetrieb beginnen, ist ein Hinweis auf sogenannte Klebeeffekte. Zentrale Annahme ist, dass Interventionsprojekte – wie die der bayrischen Praxisklassen und die der niedersächsischen Berufsstarterklassen – vor allem auf Grund dieser Klebeeffekte funktionieren, da diese allgemeine Marktmechanismen, insbesondere die der Verdrängung und der Diskreditierung, aushebeln. Um dies näher zu analysieren, wurden die Übergangschancen der Teilnehmer/innen beider Projekte mit denen von Schülerinnen und Schülern einer Kontrollgruppe verglichen.

Im Hinblick auf die untersuchten Mechanismen wurde deutlich, dass sowohl der Schulabschluss als auch die Noten beim Übergang in eine berufliche Ausbildung eine Rolle spielen. Hauptschüler/innen, die einen Hauptschulabschluss erreicht haben, haben deutlich bessere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, als solche, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen haben. Dies spricht sowohl für die Existenz von Verdrängungs- als auch von Diskreditierungsmechanismen. Es ist sowohl denkbar, dass Hauptschüler/innen mit Abschluss jene ohne Abschluss im Wettbewerb um die Ausbildungsplätze verdrängen, als dass Hauptschüler/innen zumindest einen Abschluss vorweisen müssen, um den ohnehin geringen Erwartungen in ihre Fähigkeiten etwas entgegensetzen zu können (Diskreditierungsprozesse). Die Bedeutung des Hauptschulabschlusses im Übergang in eine berufliche Ausbildung ist zudem eine mögliche Erklärung für die Unterschiede zwischen den Projekten Berufsstarterklassen und Praxisklassen. So hat das Projekt Berufsstarterklassen die Vermittlung des Hauptschulabschlusses zum Ziel, während dies bei dem Projekt Praxisklassen explizit nicht das Ziel war. Gleichwohl wurde aber auch deutlich, dass Schüler/innen der Praxisklassen eine höhere Chance auf einen Ausbildungsplatz haben, als Schüler/innen der Vergleichsgruppe ohne Hauptschulabschluss. Dies ist ein Hinweis darauf, dass im Rahmen solcher Projekte Benachteiligungsmechanismen abgemildert werden können. Dennoch bleibt der Hauptschulabschluss – auch für Teilnehmer/innen der Projekte – ein wichtiges Signal an die Betriebe. Dies sollte bei der zukünftigen Konzeption ähnlicher Projekte für leistungsschwache Hauptschüler/innen berücksichtigt werden.

Weiterhin wurde deutlich, dass Schüler/innen, mit guten Noten auf dem Halbjahreszeugnis vor Projektende (also während der Bewerbungsphase), signifikant bessere Chancen auf eine Ausbildung haben, als Schüler/innen mit mittleren oder schlechten Noten. Schüler/innen mit mittleren Leistungen haben hingegen keine signifikant besseren Chancen als jene Schüler/innen mit schlechten Noten. Auch dies sind Hinweise auf Diskreditierungsmechanismen. Hauptschüler/innen brauchen zumindest gute oder sehr gute Noten in beiden Hauptfächern, um Betriebe von ihrer Leistungs-

fähigkeit überzeugen zu können. Allerdings kann der hohe Effekt der Noten zumindest teilweise darauf zurückzuführen sein, dass in den Modellen aufgrund der Datenlage nicht für sogenannte Kopfnoten und/oder Sozialkompetenzen kontrolliert werden konnte. Die Evaluation des Projektes Berufsstarterklassen hat außerdem gezeigt, dass sich der Einfluss der (guten) Noten unter Kontrolle der Noten für das Arbeitsverhalten verringert (Kalter 2006; Solga u.a. 2010, S. 106). „Die schulischen Fachleistungen (untersucht für Deutsch und Mathematik) scheinen für Hauptschulabgänger/innen für den Übergang in eine Ausbildung eine deutlich geringere Rolle zu spielen als ihr (auf dem Zeugnis ausgewiesenes) Sozial- und Arbeitsverhalten, die verfügbaren Bildungs- und beruflichen Ressourcen ihrer Familien sowie eine frühzeitige, längerfristige und damit zumeist auch qualifizierte Bindung an Betriebe“ (Solga u.a. 2010, S. 108).

Anders als angenommen, spielen die Noten für die Teilnehmer/innen der Projekte keine geringere Rolle als für die Vergleichsgruppe. Der untersuchte Interaktionseffekt war nicht signifikant. Damit konnten im Hinblick auf die Noten im Rahmen der Projekte keine Verdrängungsmechanismen umgangen werden. Allerdings ist der Effekt der guten Noten der Projektschüler/innen in der Tendenz weniger stark ausgeprägt als bei Vergleichsschüler/innen. Dagegen scheint der Einfluss der schlechten Noten in der Tendenz bei den Projektschüler/innen stärker ausgeprägt zu sein. Dieser Befund verweist auf Diskreditierungsmechanismen. Evaluationen des Projektes Berufsstarterklassen haben gezeigt, dass dieses Projekt die Diskreditierungsprozesse teilweise sogar noch verstärkt (vgl. Solga u.a. 2010). So hat bspw. das Arbeitsverhalten bei Schülerinnen und Schülern der Berufsstarterklassen einen stärkeren Effekt als bei vergleichbaren Kontrollschülerinnen und -schülern (vgl. Kohlrausch 2011). Offensichtlich kann die Tatsache, ein Projekt für leistungsschwache Hauptschüler/innen besucht zu haben, die Erwartungen bezüglich der Leistungsfähigkeit dieser Schüler/innen eher noch verringern. Diese müssen dann überdurchschnittlich gute Leistungen bringen, um die Betriebe von ihren Leistungen zu überzeugen. Umgekehrt werden sie auf dem Ausbildungsmarkt stärker als normale Hauptschüler/innen für schlechte Leistungen „bestraft“.

Bezüglich der Standortbedingungen lässt sich ein signifikanter Effekt der betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation auf Hauptschulabgänger/innen insgesamt finden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Verdrängungsmechanismen tatsächlich stattfinden. Wie angenommen zeigt der (nicht signifikante) Interaktionseffekt, dass die Ausbildungsmarktsituation die Chancen der Teilnehmer/innen der Projekte weniger beeinflusst. Hier scheinen Verdrängungsmechanismen ausgehebelt worden zu sein. Für die Jugendarbeitslosigkeit, die als weiterer Indikator für Standortbedingungen einbezogen wurde, konnte die Hypothese nicht bestätigt werden.

Fragen, die mit dieser Untersuchung nicht beantwortet sind, betreffen diejenigen Schüler und Schülerinnen, die zum ersten Zeitpunkt (direkt nach Schulende) keine Ausbildungsstelle erhalten haben. Diese könnten in der Zukunft größeren Probleme auf dem Ausbildungsmarkt begegnen, weil sie in einer Klasse für abschlussgefährdete Schüler/innen waren, weniger Unterricht hatten und sie, obwohl sie schon mindestens ein Betriebspraktikum

absolviert hatten, keine Ausbildungsstelle erhielten. Es wäre hier also die Frage, ob diese Projektschüler/innen stärker auf Verdrängungs- und Diskreditierungsmechanismen zurückgeworfen werden als normale Hauptschüler/innen. Ein solcher Vergleich macht jedoch erst zu einem späteren (zweiten) Zeitpunkt Sinn, wenn man beobachten könnte, zu welchem Anteil Projektschüler/innen und zu welchem normale Hauptschüler/innen, die nicht gleich zum ersten Zeitpunkt eine Ausbildung erhalten haben, in Ausbildung übergegangen sind.

Weiterhin wäre zu untersuchen, ob es durch die Projekte gelungen ist, dass Arbeitgeber sonst unbesetzte Lehrstellen nun besetzen oder ob es eher zu einer stärkeren Verdrängung von anderen Gruppen aus den Bewerber-schlangen kommt. Wenn dem so wäre, würden die Marktmechanismen nicht wirklich ausgehebelt, sondern lediglich die Risiken auf andere Gruppen verschoben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl Diskreditierungs- als auch Verdrängungsprozesse den Übergang von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in eine berufliche Ausbildung prägen. Weiterhin ist es im Rahmen der Projekte – und die durch sie hergestellten Klebeeffekte – gelungen, vor allem Mechanismen der Verdrängung abzumildern, wenn auch nicht komplett auszuhebeln. Diskreditierungsprozesse scheinen teilweise sogar verstärkt worden zu sein. Die Annahme, dass die Teilnehmer/innen der Projekte sozusagen außerhalb der Mechanismen des Ausbildungsmarktes in eine Ausbildung vermittelt werden, lässt sich somit für Verdrängungsmechanismen vorsichtig bestätigen. Gleichwohl gibt es deutliche Hinweise darauf, dass dies den Erfolg der Projekte noch nicht umfassend erklärt. Denn obwohl Verdrängungsmechanismen nur teilweise abgemildert und Diskreditierungsprozesse teilweise sogar noch verstärkt wurden, waren die Teilnehmer/innen der Projekte erfolgreicher im Übergang in berufliche Ausbildung als vergleichbare Schüler/innen der Kontrollklassen. Offensichtlich sind beim Übergang in eine berufliche Ausbildung noch andere als die untersuchten Prozesse von Bedeutung. Welche zusätzlichen Mechanismen eine Rolle spielen, wenn im Zuge der betrieblichen Praktika erfolgreiche Matching-Prozesse zwischen Jugendlichen und Betrieben hergestellt werden, sollte in weiteren vergleichenden Evaluationsstudien näher untersucht werden.

7 Literatur

- Arrow, Kenneth J. (1998): What Has Economics to Say About Racial Discrimination? In: *The Journal of Economic Perspectives*, 12. Jg., Heft 2, S. 91-100
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld
- Baethge, Martin (1974): Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München/Zürich, S. 478-484
- Behnke, Joachim (2005): Lassen sich Signifikanztests auf Vollerhebungen anwenden? Einige essayistische Anmerkungen. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 46. Jg., Heft 1, S. O1-O15
- Blossfeld, Hans-Peter (1985): *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*. Frankfurt a. M./New York
- Blossfeld, Hans-Peter/Mayer, Karl Ulrich (1988): Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40. Jg., Heft, S. 262-283
- BMBF (Hrsg.) (2006): *Berufsbildungsbericht 2006*. Berlin/Bonn
- Bös, Gunther/Mötter, Michael (Hrsg.) (2001): *Leitfaden Praxisklassen*. München
- Broscheid, Andreas/Gschwend, Thomas (2005): Zur statistischen Analyse von Vollerhebungen. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 46. Jg., Heft 1, S. 16-26
- Bundesinstitut für Bau- Stadt- und Raumforschung (Hrsg.) (2010): *INKAR 2010. Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung (CD-ROM)*. Bonn
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.) (2010): *Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung*. Berlin/Brüssel
- Ditton, Hartmut (1998): *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchischen Linearen Modells*. Weinheim/München
- Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland*. Wiesbaden, S. 133-164
- Gaupp, Nora/Hofmann-Lun, Irene/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2006): Jugendliche in bayerischen Praxisklassen - reelle Chancen auch ohne Schulabschluss? In: Schreiber, Elke (Hrsg.): *Chancen für Schulumüde. Reader zur Abschlussstagnation des Netzwerks Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e.V.* München/Halle, S. 132-149
- Göldner, Hans-Dieter (2004): Bayern. In: Zenke, Karl G./Ipfling, Heinz J./Bronder, Dietmar J. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Dritter Band: Länderberichte*. Bad Heilbrunn, S. 37-58
- Greinert, Wolf-Dietrich. (2007). *Kernschmelze - der drohende Gau unseres Berufsbildungssystems*. Berlin: Technische Universität Berlin.
- Gresch, Cornelia/Kristen, Cornelia (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40. Jg., Heft 3, S. 208-227
- Herwartz-Emden, Leonie (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In: BMBF (Hrsg.): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Bonn/Berlin, S. 7-24
- Hinz, Thomas/Abraham, Martin (2008): Theorien des Arbeitsmarktes. Ein Überblick. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie*. Wiesbaden, S. 17-68
- Hox, Joop (2002): *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. Mahwah/London
- Imdorf, Christian (2005): *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden
- Kalter, Frank (2006a): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?“ (ZfS 5/2005). In: *Zeitschrift für Soziologie*, 35. Jg., Heft 2, S. 144-160
- Kalter, Frank (2006b): Die Suche muss immer weitergehen, die Frage ist nur „wo und wie?“. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 35. Jg., Heft 5, S. 418-420
- Kohler, Ulrich/Kreuter, Frauke (2006): *Datenanalyse mit Stata*. 2. Aufl. München/Wien
- Kohlrausch, Bettina (2011): Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“. In: Krekel, Elisabeth/Lex, Tilly (Hrsg.): *Neue Jugend - neue Ausbildung. Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Gütersloh, S. 131-143
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld

- Lex, Tilly (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München
- Lex, Tilly/Gaupp, Nora/Reißig, Birgit (2008): Das DJI-Übergangspanel: Anlage einer Längsschnittuntersuchung zu den Wegen von der Hauptschule in die Arbeitswelt. In: Reißig, Birgit/Gaupp, Nora/Lex, Tilly (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München/Halle, S. 22-32
- Lüdtke, Oliver/Robitzsch, Alexander/Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. In: Psychologische Rundschau, 58. Jg., Heft 2, S. 103-117
- Lutz, Burkart/Sengenberger, Werner (1974): Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten. Göttingen
- Niederalt, Michael (2004): Zur ökonomischen Analyse betrieblicher Lehrstellenangebote in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main
- Pepels, Werner (1997): Lexikon der Marktforschung. München
- Phelps, Edmund S. (1972): The Statistical Theory of Racism and Sexism. In: The American Economic Review, 62. Jg., Heft 4, S. 659-661
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2007): Schwierige Fortschreibung. Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. In: IAB-Kurzbericht, Heft 18
- Rothe, Thomas/Tinter, Stefanie (2007): Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt. Eine Analyse von Beständen und Bewegungen. In: IAB-Forschungsbericht, Heft 4, Nürnberg
- Seibert, Holger/Solga, Heike (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie, 34. Jg., Heft 5, S. 364–382
- Seibert, Holger/Solga, Heike (2006): Die Suche geht weiter Kommentare zu „Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktteile von Jugendlichen türkischer Herkunft“ In: Zeitschrift für Soziologie, 35. Jg., Heft 5, S. 413-417
- Sengenberger, Werner (1978): Einführung. Die Segmentation des Arbeitsmarkts als politisches und wissenschaftliches Problem. In: Sengenberger, Werner (Hrsg.): Der gesplittene Arbeitsmarkt Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt am Main, S. 15-43
- Sengenberger, Werner (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main
- Shikano, Susumu (2006): Bootstrap und Jackknife. In: Behnke, Joachim/Gschwend, Thomas/Schindler, Delia/Schnapp, Kai-Uwe (Hrsg.): Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden, S. 69-79
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen
- Solga, Heike (2009): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, S. 395-432
- Solga, Heike/Kohlrausch, Bettina/Kretschmann, Claudia/Fromm, Sabine (2010): Evaluation des Projektes "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern". In: IAB-Forschungsbericht, Heft 5
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 1, S. 107-127
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. In: The Quarterly Journal of Economics, 87. Jg., Heft 3, S. 355-374
- Spence, Michael (2002): Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. In: The American Economic Review, 92. Jg., Heft 3, S. 434-459
- Thurow, Lester C. (1978): Die Arbeitskräfteschlange und das Modell des Arbeitsplatzwettbewerbs In: Sengenberger, Werner (Hrsg.): Der gesplittene Arbeitsmarkt Probleme der Arbeitsmarktsegmentation. Frankfurt am Main, S. 117-138
- Ulrich, Joachim Gerd (2005): Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. Definitionen, Operationalisierungen, Messprobleme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Dokumentation der Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz vom 01./02. Juli 2004. Bonn, S. 5-36
- Ulrich, Joachim Gerd (2006): Wie groß ist die "Lehrstellenlücke" wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 12-16
- Ulrich, Joachim Gerd. (2008): Jugendliche im Übergangssystem - eine Bestandsaufnahme. In: BWP@, Spezial 4, S. 1-21 http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf (12.08.2011)