

## **2 Schwere Zeiten ... andere Wege: Ausbildungswege im Spannungsfeld von Lehrstellenkrise und Arbeitsmarktumbruch**

Mit der Krise im Ausbildungssystem und der Qualifikationsentwicklung auf dem Arbeitsmarkt rückte ein gewandeltes Ausbildungsverhalten in den Mittelpunkt der sozialwissenschaftlichen Übergangsforschung: Unter starker Konkurrenz und steigenden Anforderungen an die Qualifikation begannen Jugendliche zwischen zwei oder mehreren Ausbildungen zu wechseln und Ausbildungsabschlüsse aneinanderzureihen anstatt in einer Opferhaltung zu verharren (Liesering/Schober/Tessaring 1994).

Dieses in den 1980er und 1990er Jahren verstärkt beobachtete Ausbildungsverhalten wurde als das „Aufeinanderstocken mehrerer Bildungsgänge“ (Baumert 1994: 545), als „Bildungswanderschaft“ (Wittwer 1996: 9) oder „Spielwiese“ (Konietzka 1999) für die Suche nach einer geeigneten Ausbildung und darauf aufbauend nach einem passenden Beruf, als „bunte Vielfalt diskontinuierlicher Verläufe“ (Schaeper/Kühn/Witzel 2000: 98) oder als „Ausbildungscollagen“ (Jacob 2004: 236), „Warteschleifen & Maßnahmekarrieren“ (Hurrelmann 1989, Bundesinstitut für Berufsbildung 2004) gedeutet. Allen Auffassungen war gemein, dass sich die Phase zwischen dem Ende der Schule und dem Beginn der ersten Erwerbstätigkeit für immer größere Gruppen ausweitete.

Die Bedingungen im Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem, die in dem vorangehenden Kapitel herausgearbeitet wurden, sind dabei der Ausgangspunkt einer breit angelegten sozialwissenschaftlichen Ursachendiagnose. Für eine Erklärung des veränderten Ausbildungsverhaltens mit einem zunehmenden Anteil an Mehrfachausbildungen wird diese Diagnose in diesem Kapitel näher beleuchtet (2.1). Hierbei steht die Frage, warum sich das Phänomen der Mehrfachausbildungen historisch in den 1980er und 1990er Jahren entfaltet, im Mittelpunkt der Ausführungen. Im Hinblick auf eine Untersuchung von verlängerten Ausbildungswegen im empirischen Teil der Arbeit werden in Abschnitt 2.2 theoretische Vorüberlegungen für die Aufstellung forschungsleitender Fragestellungen vorgenommen. Diese Fragen werden in dem letzten Abschnitt 2.3 gemeinsam mit dem Stand der empirischen Forschung über das Phänomen der Mehrfachausbildungen präsentiert.

## 2.1 Theoretische Erklärungsansätze von Mehrfachausbildungen

In der theoretischen Debatte über die Ursachen von Mehrfachausbildungen werden aus zwei Perspektiven entweder stärker die Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt (2.1.1) oder die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt (2.1.2) betont:

### 2.1.1 *Die Bedingungen des Ausbildungsmarktes als Auslöser für Mehrfachausbildungen*

Mit Blick auf die historischen Entwicklungen im Ausbildungssystem wird für die Ursachenanalyse von Mehrfachausbildungen der große Lehrstellenmangel in den 1980er und 1990er Jahren (infolge von starken Schulabgangskohorten, der im Übergangssystem aufgestauten Ausbildungsplatznachfrage und dem zunehmenden Anteil an ausbildungsinteressierten Gymnasiasten) sowie die zugenommene Beteiligung an beruflicher Bildung während der Bildungsexpansion herangezogen. Zwei Diskussionslinien bestimmen hierbei die Argumentation:

*Erstens:* Stehen mehr Ausbildungsbewerber zur Verfügung als Ausbildungsplätze vorhanden sind, kann nicht jeder, der eine Berufsausbildung beabsichtigt, eine Lehrstelle antreten. Zwischen dem Ausbildungsplatzbedarf und der offerierten Anzahl an Ausbildungsplätzen herrscht somit ein „quantitatives Ungleichgewicht“ (Jacob 2005: 26), das Jugendliche ausbalancieren müssen. Sie haben dabei die Möglichkeit, auf weniger gefragte Ausbildungen auszuweichen, wenn gewünschte Lehrstellen aktuell nicht zugänglich sind (Hillmert 2001: 12).

Für das individuelle Verhalten von Jugendlichen werden zwei mögliche Reaktionen angenommen, die Ausbildungslosigkeit vermeiden: *a)* die Aufnahme einer alternativen Ausbildung und der Beginn der gewünschten Ausbildung im Folgejahr, ohne die Erstausbildung abzuschließen oder *b)* die Aufnahme und Beendigung einer Alternativausbildung mit einem anschließenden Ausbildungsneubeginn, wenn der Berufseinstieg nicht gelingt. Beide Wege stellen „Warteschleifen“ (Jacob 2005: 27) in schulischen Ausbildungen, teilqualifizierenden oder vorbereitenden Maßnahmen dar, um sich dem Risiko der Ausbildungslosigkeit und darauffolgender Arbeitslosigkeit entziehen zu können. Mehrfachausbildungen gelten in dieser Debatte als eine Strategie zur Vermeidung von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit (Walters 1984, Buttler/Tessaring 1993, Jacob 2005).

*Zweitens:* In der zweiten Argumentationslinie wird ferner die erhöhte Ausbildungsbeteiligung im Zuge der Bildungsexpansion einbezogen: Mit den bildungspolitischen Reformen zur Qualifikationsverbesserung der Nachwuchsarbeitskräfte fand seit den 1960er Jahren eine „kontinuierliche Höherqualifikation“ (Geißler 2006: 277) statt. Der Anteil derjenigen, der hohe Schulabschlüsse und

eine formal geregelte Ausbildung vorweisen konnte, stieg deutlich an. Mit der Zunahme der Schulabsolventen Anfang/Mitte der 1980er Jahre erhöhte sich die Beteiligung am Ausbildungssystem weiter. Historisch hatten diese Entwicklungen zur Folge, dass trotz des Ausbildungsplatzmangels (vgl. Abb. 1.4 in Kap. 1) die Anzahl an Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem beruflichen oder akademischen Abschluss in den 1980er Jahren exorbitant zunahm (vgl. Abb. 1.5 in Kap. 1).

Für den Übergang in das Beschäftigungssystem wird daran anknüpfend von einem verschärften Wettbewerb zwischen den Personen mit einem qualifizierten Abschluss ausgegangen. Er gilt in dieser Debatte durch folgende Argumentation als Ursache für Mehrfachausbildungen:

„Bildungsabschlüsse sind nicht nur als Beleg für vorhandene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen vorstellbar, sondern auch als eine Größe, die dazu dient, Bewerbern „potenzielle“ Fähigkeiten zuzuschreiben. (...) In diesem Fall geht es beim Absolvieren einer Ausbildung (...) um den Erwerb relativer Vorteile für den Zugang zu qualifizierter Beschäftigung. (...) Hier ist (...) die relative Wettbewerbsposition im Vergleich zu der von Mitbewerbern Auslöser für (zusätzlichen) Qualifikationserwerb, unabhängig davon, ob die bereits vorhandenen Qualifikationen (...) den „objektiven“ Anforderungen entsprechen. Offensichtliche, leicht erkennbare und im Vergleich zu Mitbewerbern hervorstechende Zertifikate sind für den Übergang in Beschäftigung entscheidend. (...) Je häufiger bestimmte Ausbildungen absolviert werden, umso eher müssen zusätzliche Kenntnisse oder Erfahrungen eingebracht werden, um sich von den Mitbewerbern abzuheben.“ (Jacob 2004: 33f.)

Unter Rückgriff auf die Signaling-Theorie (Spence 1973, 1974) und das Job-Competition-Modell von Thurow (1975, 1979) wird für die Rekrutierung von Arbeitskräften, wie zur theoretischen Erklärung der Ausbildungschancen von gering qualifizierten Schulabsolventen (vgl. Kap. 1, Abschn. 1.3), auf einen Verdrängungswettbewerb „von oben nach unten“ geschlossen. Selbst bei gleichbleibender Qualifikationsnachfrage wird davon ausgegangen, dass sich dieser verschärft. Mit der veränderten Verteilung der Bildungsgruppen werden höhere *Einfach*ausbildungen für den Arbeitsmarktzugang zur „Regelqualifikation“ (Fölling-Albers 2000, Maaz/Kreuter/Watermann 2006: 54), mittlere Bildungsabschlüsse dagegen zur „faktischen Mindestnorm“ (Ditton 1996: 150).

Für das Ausbildungsverhalten der Jugendlichen folgt daraus, dass Mehrfachausbildungen für den Erwerb und den Nachweis zusätzlicher Qualifikationen verstärkt nachgefragt werden. Dementsprechend gelten Ausbildungsanstrengungen, die über die Erstausbildungen hinausgehen, aus dieser zweiten theoretischen Perspektive als Strategie zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (Buttler/Tessaring 1993, Mayer 1996, Jacob 2005).

### *2.1.2 Die Bedingungen des Arbeitsmarktes als Auslöser für Mehrfachausbildungen*

Im Hinblick auf die Bedingungen des Arbeitsmarktes wird ein verändertes Ausbildungsverhalten mit zusätzlichen Ausbildungsschritten aus dem Wandel des ökonomischen Bedarfs an Arbeitskräften Ende der 1980er / Anfang der 1990er Jahre abgeleitet:

Mit der Internationalisierung wirtschaftlicher Austauschprozesse, der Verbreitung neuer Technologien und dem kontinuierlichen Wachstum des Dienstleistungssektors fand in den letzten zwei Jahrzehnten ein Arbeitsplatzumbau statt, der sich in einer neuen Tätigkeitsstruktur und höheren Qualifikationsanforderungen widerspiegelte („occupational upgrading“). Diese Entwicklung zeigte sich auch auf dem Ausbildungsmarkt, indem die Anforderungen der Betriebe auch an die Ausbildungsplatzbewerber angestiegen sind (vgl. Kap. 1, Abschn. 1.2.2). Im Kontext dieser Entwicklungen gilt seither als unbestritten, dass Ausbildungs- und Arbeitsplätze mit mittleren und hohen Qualifikationsniveaus zunehmen, einfache Tätigkeiten dagegen zurückgehen (Weidig/Hofer/Wolff 1999: 58).

Dies zeichnet sich sowohl an dem steigenden Bedarf nach Forschungs-, Beratungs- und Verwaltungsdienstleistungen als auch am Bedeutungszuwachs von Informations- und Kommunikationstechnologien ab, die zur Grundlage in nahezu allen Erwerbsbereichen geworden sind (Dostal/Reinberg 1999: 2, Hall 2007: 190 ff.). Es wurden Schlüsselqualifikationen relevant, die in Form von Sozial- (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse), Methoden- (z.B. Analysefähigkeit, Kreativität) und Individualkompetenzen (z.B. Flexibilität, Lernbereitschaft) eine berufsbezogene Eigenverantwortlichkeit und Ergebnisorientierung mit sich bringen (Geißler 1991, Greinert 1992). In der Schaffung breiterer Verantwortungsspielräume für die persönliche Arbeitsmethode und die Zeiteinteilung bildet sich der Umbau der Arbeitsplätze ebenso ab.

Mit dem Anstieg der Qualifikationsanforderungen kommt es auf dem Arbeitsmarkt zu einem „qualitativen Ungleichgewicht“ (Jacob 2005: 26), weil die Absolventen des Ausbildungssystems den Bedarf an höheren Qualifikationen nicht ausreichend decken können. Der Argumentation folgend, werden Anpassungsleistungen von den arbeitsplatzsuchenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Wiederherstellung des Gleichgewichts vorgenommen. Das Ausbildungsverhalten ändert sich dahingehend, dass an die Erstausbildung weitere Ausbildungen als eine Strategie zur individuellen Höherqualifizierung angeschlossen werden. Ein nachgelagertes Studium an die Berufsausbildung oder eine nicht-akademische Aufstiegsfortbildung (z.B. zum Meister) gelten in dieser theoretischen Argumentation als konkrete Möglichkeiten, die Differenz zwischen individueller Qualifikation und strukturellem Qualifikationsbedarf auszugleichen (ebd.: 28).

## **2.2 Analytische Überlegungen für die Untersuchung von verlängerten Ausbildungswegen**

Eingedenk der Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen sowie der daraus abgeleiteten Motive für das Absolvieren von Mehrfachausbildungen schließen vier Überlegungen zum Ausbildungsverhalten an, die die forschungsleitenden Fragen der vorliegenden Studie entfalten.

### *2.2.1 Die Rationalität des Ausbildungsverhaltens*

Folgt man den vorangehenden Argumentationen, dass zusätzliche Ausbildungsschritte aus unterschiedlichen Gründen für die Teilhabe am Arbeitsmarkt erfolgen, unterliegt dem Verhalten der Jugendlichen eine rationale Entscheidung. Aus der Perspektive der Rational Choice Theorien (Becker 1964, 1978, Esser 1993, 1999), die einen speziellen Typus der Handlungstheorien darstellen, ist dieses auf Abwägungen „zwischen unterschiedlichen Handlungsalternativen, die sich auf Kenntnisse über institutionelle Vorgaben stützen und denen zielgerichtetes perspektives Denken zu Grunde liegt“ (Jacob 2004: 24) zurückführbar. Demgemäß wird das Absolvieren von zusätzlichen Ausbildungsschritten als eine gewinnsteigernde Entscheidung begriffen.

Bildungsentscheidungen, und hier speziell die Entscheidung für eine weitere Ausbildung nach der Erstausbildung, sind handlungstheoretisch zudem von den situations- und kontextspezifischen Bedingungen abhängig. Für die Zeit der 1980er und 1990er Jahre heißt das: Mit den sich einschränkenden Zugangschancen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wägen Jugendliche ab, wie folgenreich bzw. gewinnbringend zusätzliche Ausbildungen *a)* unter verschärften Wettbewerbsbedingungen um einen Ausbildungsplatz und nachfolgend um eine qualifizierte Beschäftigung sowie *b)* unter den höheren Qualifikationsanforderungen sind. Damit ist der Wert des Absolvierens von Mehrfachausbildungen insgesamt auf die Teilhabe am Erwerbssystem bzw. die Arbeitsmarktintegration bezogen.

### *2.2.2 Die institutionellen Optionen für Mehrfachausbildungen*

Ausbildungsentscheidungen werden institutionell eingeschränkt. In Abhängigkeit von der individuellen Leistung können Jugendliche unterschiedlich hohe Schulabschlüsse erreichen, die durch das segmentär organisierte Bildungswesen den Zugang zu den drei vollqualifizierenden Ausbildungssektoren bestimmen. Während Absolventen der Hauptschule und der Realschule fast ausschließlich duale

oder vollzeitschulische Ausbildungsgänge aufnehmen können, steht Jugendlichen mit Abitur zusätzlich die Hochschulbildung offen.

Für Ausbildungsentscheidungen, die über die Erstausbildung hinausgehen, folgt daraus, dass sich die institutionellen Kombinationsmöglichkeiten für das Absolvieren von Mehrfachausbildungen schulabschlusspezifisch begrenzen (vgl. auch Alt/Sauter/Tillmann 1994, Feller/Schade 2002):

- Ehemaligen *Hauptschülern mit keinem oder einem Abschluss* steht im Anschluss an die Berufsausbildung die Aufnahme von Weiterbildungsgängen zum Techniker, zum Meister oder zu einer Sonderfachkraft offen. Als eine zweite Möglichkeit können sie an die berufliche Erstausbildung eine weitere Ausbildung anschließen, ohne das Qualifikationsniveau zu verbessern.
- *Jugendliche mit Mittlerer Reife* besitzen dagegen mehr Kombinationsoptionen. Neben den Weiterbildungsgängen zum Techniker, zum Meister oder zur Sonderfachkraft steht ihnen die Möglichkeit eines Fachhochschulstudiums nach Beendigung der Berufsausbildung offen. Mehrfachausbildungen können zudem durch das Aneinanderreihen von gleichwertigen Berufsausbildungen unternommen werden.
- *Münden Jugendliche mit Fach-/Hochschulreife* ins Ausbildungssystem, besitzen sie die größte Vielfalt für Mehrfachausbildungen. Ihnen steht die Möglichkeit zur Kombination von einer Berufsausbildung mit einem anschließenden Studium oder mit einem weiterbildenden Ausbildungsgang zum Techniker, zum Meister oder zum Fachwirt offen. Beginnen sie nach dem Beenden der Schule unmittelbar ein Studium, können sie Aufbaustudiengänge (z.B. Master- oder Promotionsstudiengänge) anschließen. Es steht ihnen überdies die Möglichkeit offen, entweder Berufsausbildungen oder Studiengänge aneinanderzureihen.

In einer empirischen Untersuchung von verlängerten Ausbildungswegen ist demgemäß die institutionelle Optionenvielfalt für Mehrfachausbildungen in Abhängigkeit von dem erreichten Schulabschluss nicht zu vernachlässigen. Sie wird in dieser Studie durch die getrennte Beobachtung der Jugendlichen mit unterschiedlichen allgemeinen Bildungsabschlüssen berücksichtigt. Durch diesen schulabschlusspezifischen Untersuchungsansatz stehen die Ausbildungsverläufe gering qualifizierter Jugendlicher mit keinem oder einem Hauptschulabschluss, mittel qualifizierter Jugendlicher mit einem Realschulabschluss und hoch qualifizierter Jugendlicher mit Fach-/Hochschulreife im Fokus der Analysen.

### 2.2.3 Die Rolle individueller und sozialer Merkmale

Innerhalb institutioneller Vorgaben an schulabschlussspezifischen Ausbildungsoptionen und Kombinationsmöglichkeiten steht Jugendlichen die Entscheidung für eine weitere Ausbildung und die Auswahl der zusätzlichen Ausbildung individuell offen (vgl. zu den institutionellen Spielräumen von Bildungssystemen Raffae/van der Velden/Werquin 1999, Raffae 2002). Das heißt, Jugendliche *müssen* keine Mehrfachausbildungen absolvieren und *können* zwischen mehr oder wenigen Abschluss-, Umstiegs- und Aufstiegsoptionen selektieren, wenn sie zusätzliche Ausbildungsschritte unternehmen.

Für den Übergang von der Schule in den Beruf bedeuten diese institutionellen Spielräume im Bildungssystem eine Gelegenheit zur Modifikation der drei typischen Wege: von der Schule in die duale Ausbildung der Betriebe und der Berufsschulen (1), in die vollzeitschulische Ausbildung an Berufs-/Fachschulen (2) und in die akademische Bildung der Fach-/Hochschulen (3) mit dem jeweils daran anschließenden Übergang in die Erwerbstätigkeit. Modifikationen dieser Wege können von Jugendlichen hauptsächlich durch die Kombination von Ausbildungen mit gleichem (z.B. Schulberufsausbildung und Lehre) oder unterschiedlichem Qualifikationsniveau (z.B. Berufsausbildung und Universitätsstudium) vorgenommen werden. Letzteres allerdings nur, wenn das Abitur als entsprechende Zugangsvoraussetzungen erworben wurde.

Für die „Nutzung“ der institutionellen Spielräume ist folglich denkbar, dass individuelle Faktoren, wie persönliche Einstellungen und Verhaltensweisen, bedeutsam sein können: Effekte auf den Beginn einer weiteren Ausbildung sind zum Beispiel durch Haltungen zu sich selbst und die Einschätzung, ob die eigene Zukunft aktiv und erfolgreich steuerbar i.S.e. Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist, zu vermuten. Der institutionelle Spielraum im Ausbildungssystem bietet hierbei aktive Gestaltungsmöglichkeiten. Zudem können soziale Merkmale der Jugendlichen das Absolvieren von Mehrfachausbildungen beeinflussen. Repräsentiert durch die Herkunftsbedingungen, beispielsweise, ist eine Neigung zu Mehrfachausbildungen im Besonderen für Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern vorstellbar, indem sie als eine Art „Versicherungsstrategie“ (Büchel/Helberger 1995) vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums eine Berufsausbildung absolvieren (vgl. auch Shavit/Müller 2000, ähnlich dazu Bellmann/Janik 2010).

In empirischen Untersuchungen von Ausbildungslaufbahnen blieben jedoch individuelle und soziale Parameter bisher stark unterbelichtet (zur Kritik vgl. Hartog/Vijverberg 2007). Fragen, wer institutionelle Spielräume im Ausbildungssystem wie nutzt und wer ohne zusätzliche Ausbildung, dafür aber „straight“ das Ausbildungssystem für einen schnellen Berufseinstieg durchläuft, konnten damit bislang kaum beantwortet werden. Die Untersuchung greift die Rolle spezifischer

individueller (Leistungsanstrengung, Kontrolleinstellung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und sozialer Parameter (soziale Herkunft, peers) für das Absolvieren von Mehrfachausbildungen auf, indem ihr Belang für berufliche Werdegänge theoretisch begründet (*Kap. 3*) und ihr Einfluss im empirischen Teil (*Kap. 6, 7, 8 und 9*) überprüft wird.

#### 2.2.4 Die Folgen zusätzlicher Ausbildungsanstrengungen

Die letzte Überlegung betrifft die Frage, was sich Jugendliche und junge Erwachsene von einem zusätzlichen Qualifikationserwerb für die Arbeitsmarktteilhabe konkret versprechen. Zu einer prominenten Theorie, die die Beteiligung an Bildung in Relation zu den Renditen auf dem Arbeitsmarkt wahrnimmt, hat sich die dem neoklassischen Paradigma der Mikroökonomie zugehörige Humankapitaltheorie (Schultz 1961, Ben-Porath 1967, Mincer 1974) <sup>14</sup> entwickelt:

„Je mehr eine Person in ihre Ausbildung (...) investiert hat, umso größer ist die Produktivität und desto größer sind die zu erwartenden Renditen in Form von Einkommen. (...) Im Streben, das Einkommen zu maximieren, investiert eine Person so lange in Bildung, wie die Kosten niedriger sind als der zu erwartende Nutzen. Der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt durch die vorherige Aufbringung von Kosten, so dass das Bildungsverhalten eine individuelle Investition in die eigene Qualifikation (sprich: Humankapital) zwecks Einkommensmaximierung ist. Wegen der Abschreibungsrate infolge der sukzessiven Veraltung des Humankapitals ist es für ein Individuum notwendig, permanent in das eigene Humankapital zu investieren, um die Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen abzusichern.“ (Becker 2011: 26)

Das Zitat macht mehrere Aspekte für die Renditen von Mehrfachausbildungen deutlich:

*Erstens:* Humankapitaltheoretischer Argumentation zufolge ordnen Personen zu unternehmenden Bildungsanstrengungen einen individuellen Wert zu, der auf dem zu erwartenden Einkommen im Beschäftigungssystem beruht. Dem Absolvieren von Mehrfachausbildungen kommt dabei ein höherer Arbeitsmarktwert als dem Absolvieren einer einzigen Ausbildung zu, indem sich Personen von der längeren Investition in Humankapital Einkommensverbesserungen versprechen.

*Zweitens:* Mit der Notwendigkeit einer permanenten Humankapitalinvestition wird hingegen das Risiko, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden, hervorgehoben – und damit die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit. Der Wert einer weiteren Ausbildung nach der Erstausbildung beruht in diesem Fall auf dem Zugang zum Arbeitsmarkt anstatt auf der Einkommensmaximierung.

---

14 Details zu diesem Theorieansatz finden sich in Becker (2009: 9ff.).



*Drittens:* Mehrfachausbildungen können speziell unter den historischen Bedingungen der 1980er und 1990er Jahre als Strategie zur Verbesserung der Arbeitsmarktposition, wie die Einkommenssituation, *und* zur Vermeidung von nachteiligen Positionen, wie die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, theoretisch begründet werden (vgl. Abschn. 2.1). Die Phase der Berufsqualifizierung ist damit als eine gewinnsteigernde Entscheidung unter der Berücksichtigung beider Renditen – der Einkommensverbesserung und dem Entgehen von Arbeitslosigkeit – zu betrachten.

Demgemäß sind Mehrfachausbildungen hinsichtlich der Renditen auf dem Arbeitsmarkt als ein zielgerichtetes Verhalten *a)* vor dem Hintergrund erwarteter Einkommenssteigerungen und *b)* für den generellen Arbeitsmarktzugang theoretisch begründet. Für eine kontinuierliche Humankapitalinvestition werden zusätzliche Ausbildungsschritte *c)* nicht nur vor dem Übergang ins Beschäftigungssystem, sondern auch nach dem Arbeitsmarkteintritt, d.h. während des Erwerbsverlaufs, unternommen. Diese theoretischen Überlegungen bilden gemeinsam mit vorangehenden Argumentationen dieses Kapitels die Grundlage der folgenden analytischen Fragen und empirischen Erwartungen:

## 2.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Für eine empirische Analyse von Ausbildungswegen und deren Renditen in den 1980er und 1990er Jahren setzen folgende Forschungsfragen und daran anschließende Hypothesen drei Untersuchungsschwerpunkte:

### 2.3.1 *Welche Ausbildungswege nehmen Personen mit unterschiedlicher Schulbildung?*

*Erste Forschungsfrage zur Beschreibung der Ausbildungspfade von Absolventen des dreigliedrigen allgemeinen Bildungswesens*

Weitgehend Einigkeit besteht darüber, dass sich die Ausbildungswege in Zeiten eines angespannten Ausbildungsmarktes und eines sich ändernden Arbeitsmarktes in Richtung wissensintensiver Dienstleistungsarbeit verlängern. Als bedeutsam für die Verlängerung der Ausbildungspfade wird dabei die Zunahme von Mehrfachausbildungen seit Ende der 1980er Jahre erachtet. Befunde zeigen, dass der Anteil an Personen mit mehreren Ausbildungsschritten im Kohortenvergleich (1919-21 bis 1959-61) von 13% um mehr als das Doppelte zugenommen hat (Tab. 2.1).

Tabelle 2.1: Kohortenspezifische Entwicklung des Anteils an Personen mit mehr als einem Ausbildungsschritt

Geburtskohorten	1919-21	1929-31	1939-41	1949-51	1954-56	1959-61
in % *	13	16	14	18	28	29
N	1381	682	714	700	983	922

\* Kohortenspezifischer Anteil an Personen mit zusätzlichen Ausbildungsschritten, die nach dem Abschluss der Erstausbildung, aber noch vor dem Berufseinstieg unternommen wurden (nur Personen mit erlebtem Berufseinstieg, Männer und Frauen zusammen ausgewiesen).

Quelle: Konietzka 1999: 175, abgewandelte und vereinfachte Darstellung.

Daten: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin).

Die Angaben zum Ausmaß variieren allerdings nach der zugrunde gelegten Definition von Mehrfachausbildungen (Jacob 2004: 46): Empirischen Analysen zufolge wird von einem Anteil zwischen 10% (Steinmann 2000) und 66% (Raab 1997) ausgegangen. Während Konietzka (1999) eine mittlere Größenordnung belegt, führen die Untersuchungen von Hillmert/Jacob (2003, 2004, vgl. auch Jacob 2004, 2005) zu dem Befund, dass mehr als jeder Dritte eine zusätzliche Ausbildung unternimmt.

Welche konkreten Handlungen und Schritte (z.B. Abbrüche, mehrere Abschlüsse) den Aufenthalt im Ausbildungssystem verlängern, stand bislang am Rande der Diskussion. Zudem wurden kaum Beobachtungen, die Ausbildungspfade von Jugendlichen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen gegenüberstellen, vorgenommen. Entweder befinden sich studienberechtigte Schulabgänger, die eine Berufsausbildung vorziehen und nachfolgend ein Studium absolvieren,<sup>15</sup> oder die gering gebildeten Jugendlichen, die durch die Teilhabe am Übergangssystem zur spezifischen „Problemgruppe“ (Solga 2002b: 3) erklärt wurden,<sup>16</sup> im Mittelpunkt der bildungsbezogenen Übergangsforschung.

Eine Ausnahme sind die Befunde von Jacob (2004), die im Vergleich zeigen, dass vor allem Jugendliche mit hoher Bildung zur Aufnahme von Mehrfachaus-

15 Empirische Studien, die das Ausbildungsverhalten studienberechtigter Schulabgänger mit Fach-/Hochschulreife (vor allem den Übergang in die verschiedenen Ausbildungssektoren und die Entscheidung zwischen Berufsausbildung und Studium) untersuchen: Müller/Haun 1994, Hens/Maas 1995, Merz/Schimmelpfennig 1999, Lewin et al. 2000, Briedis/Minks 2004, Maaz 2006, Briedis 2007, Müller/Pollak 2007, Spangenberg 2007, Heine/Kerst/Sommer 2007, Heine/Spangenberg/Willich 2008, Heine et al. 2008, Mayer 2008.

16 Empirische Übergangsstudien, die gering qualifizierte Personen in den Mittelpunkt stellen: Lex 1997, Dietz et al. 1997, Avenarius et al. 2003, Solga 2002a, 2000b, 2003b, 2004, 2005, Förster/Kuhnke/Skrobanek 2006, Prein 2006, BMBF 2007, Ganser/Hinz 2007, Beicht/Ulrich 2008, Gaupp/Hofmann-Lun 2008, Gaupp et al. 2008, Reißig/Gaupp/Lex 2008.

Mehrfachausbildungen: Wer sie macht und was sie bringen

Befunde der LifE-Studie

Thomas, M.

2013, XXIV, 267 S. 28 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03961-5