

Regina Flake / Lydia Malin / Lena Middendorf /
Susanne Seyda

Qualifizierung von An- und Ungelernten

Eine empirische Bestandsaufnahme
der Lebenssituation und Potenziale

Analysen

Forschungsberichte
aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Regina Flake / Lydia Malin / Lena Middendorf /
Susanne Seyda

Qualifizierung von An- und Ungelernten

Eine empirische Bestandsaufnahme
der Lebenssituation und Potenziale

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-602-14946-9 (Druckausgabe)

ISBN 978-3-602-45564-5 (E-Book|PDF)

Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Grafik: Gundula Seraphin

© 2014 Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH

Postfach 10 18 63, 50458 Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

Telefon: 0221 4981-452

Fax: 0221 4981-445

iwmedien@iwkoeln.de

www.iwmedien.de

Druck: Hundt Druck GmbH, Köln

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Theoretische Grundlagen	5
2.1	Humankapital-, Signaling- und Segmentationstheorie	6
2.2	Ursachen für Unterinvestitionen in Bildung: Warum gibt es An- und Ungelernte?	7
3	An- und Ungelernte in Deutschland	12
3.1	Soziodemografische Merkmale	16
3.2	Bildungsbeteiligung	22
3.3	Erwerbstätigkeit	29
3.4	Einkommen	36
3.5	Zufriedenheit	44
4	Kompetenzen von An- und Ungelernten	47
4.1	Kompetenzen und formale Abschlüsse	48
4.2	Kompetenzen und Erwerbstätigkeit	54
5	Handlungsoptionen zur Qualifizierung An- und Ungelernter	57
5.1	Prävention	58
5.2	Qualifizierungsziele und -instrumente	61
5.3	Förderprogramme zur Qualifizierung	68
5.4	Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen	72
6	Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen	73
6.1	Zusammenfassung	73
6.2	Handlungsempfehlungen	76
	Literatur	80
	Kurzdarstellung / Abstract	87
	Die Autoren	88

1

Einleitung

Der Bildungserfolg hat starken Einfluss auf die individuellen Lebensumstände der Menschen. So sind Bildungsstand und sozialer Status eng miteinander verbunden, was unter anderem auf die große Bedeutung von Bildungsabschlüssen für den Eintritt in den und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt zurückgeht. Auch für Unternehmen, für das gesamtwirtschaftliche Wachstum und damit für den gesellschaftlichen Wohlstand ist die Summe der individuellen Bildungsergebnisse entscheidend. Qualifizierte Fachkräfte sind der Motor der deutschen Wirtschaft. Sie tragen wesentlich zur Innovations- und Leistungsfähigkeit bei.

Doch der demografische Wandel und die veränderten Qualifikationsbedarfe im Zuge des technologischen Fortschritts stellen die Wirtschaft vor wachsende Herausforderungen, da der Fachkräftenachwuchs weniger wird, während zeitgleich mehr qualifizierte Kräfte gebraucht werden (Fuchs et al., 2011). Umso wichtiger ist es, alle vorhandenen Fachkräftepotenziale im In- und Ausland auszuschöpfen. Zu den erschließbaren Potenzialen im Inland zählt insbesondere der immer noch hohe Anteil An- und Ungelernter in allen Bevölkerungsgruppen. Im Jahr 2011 hatten 7,5 Millionen Personen der deutschen Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 64 Jahren keine abgeschlossene Berufsausbildung und befanden sich nicht mehr in der Ausbildung. Dies entspricht rund jedem siebten Erwachsenen (14,1 Prozent) im erwerbsfähigen Alter.

Auch die Unternehmen haben das Potenzial An- und Ungelernter zur Verringerung von Fachkräfteengpässen erkannt. So ergab eine Befragung aus dem Jahr 2012, dass knapp die Hälfte aller Unternehmen davon ausgeht, künftig wachsende Schwierigkeiten bei der Besetzung von Stellen mit Fachkräften zu haben (BIBB, 2013b). Immerhin jeder fünfte Betrieb kann sich vorstellen, jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss nachträglich eine berufliche Qualifizierung zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigen jedoch auch viele Studien, dass gerade An- und Ungelernte bisher sowohl bei betrieblichen als auch bei selbst initiierten beruflichen Weiterbildungsaktivitäten unterrepräsentiert sind. Weiterbildung führt derzeit also nicht dazu, dass Qualifikationsunterschiede ausgeglichen werden, sondern die ungleiche Beteiligung verstärkt im Gegenteil gegebene Bildungsdifferenzen (Braun et al., 2012).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, eine empirische Bestandsaufnahme der Situation von An- und Ungelernten in Deutschland vorzunehmen. Hierzu

werden mit dem Mikrozensus, dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) und den Ergebnissen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) drei repräsentative Mikrodatensätze herangezogen, die es mit ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung erlauben, ein differenziertes Bild dieser Gruppe zu erstellen. Ein Analyseschwerpunkt liegt auf den Fragen, wie arbeitsmarktnah Personen ohne Berufsabschluss sind, welche Beschäftigungs- und Qualifizierungspotenziale sie aufweisen und wer von ihnen besonderer Unterstützung bedarf. Es wird sich zeigen, dass die Mehrheit der An- und Ungelernten in allen untersuchten Bereichen schwächer abschneidet als Personen mit Berufsabschluss. Dementsprechend wichtig sind Qualifizierungsangebote, welche die Situation An- und Ungelernter gezielt verbessern können. Diesbezüglich nimmt die Studie eine Bestandsaufnahme existierender Angebote vor, um so deren Passgenauigkeit für die Zielgruppen kritisch zu überprüfen.

In Kapitel 2 wird zunächst aus theoretischer Sicht die Bedeutung von formalen Qualifikationen und Zertifikaten untersucht. Darüber hinaus werden Erklärungsansätze geliefert, wie es zu Unterinvestitionen in Bildung kommen kann. Durch eine Kombination aus deskriptiven Auswertungen und multivariaten Analysemethoden werden in Kapitel 3 die Lebenslagen und die Arbeitsmarktintegration von An- und Ungelernten in den Blick genommen. In Kapitel 4 werden ergänzend hierzu deren Kompetenzen analysiert. Kapitel 5 präsentiert Handlungsoptionen zur Qualifizierung. Neben Präventionsmaßnahmen werden Qualifizierungsziele und -instrumente vorgestellt, mit denen sich die Arbeitsmarktperspektiven An- und Ungelernter verbessern lassen, sowie entsprechende Förderprogramme beschrieben. Kapitel 6 fasst die wichtigsten Ergebnisse und Handlungsempfehlungen zusammen.

2

Theoretische Grundlagen

Es gibt verschiedene Theorien, welche die Bildungsentscheidungen von Personen und die Bedeutung von formalen Bildungsabschlüssen für den Arbeitsmarkterfolg erklären. Neben der Humankapitaltheorie gehören hierzu die Signaling-Theorie und die Segmentationstheorie (Kapitel 2.1). Manchmal kommt es zu Bildungsentscheidungen, die aus theoretischer Sicht eine Unterinvestition in Bildung darstellen. Welche Faktoren solche Unterinvestitionen begünstigen, wird in Kapitel 2.2 erläutert.

2.1 Humankapital-, Signaling- und Segmentationstheorie

Individuen entscheiden sich gemäß der **Humankapitaltheorie** nach Becker (1964) genau dann für Bildungsinvestitionen, wenn der erwartete Nutzen oder Erlös höher ist als die Kosten der betreffenden Bildungsmaßnahmen, das heißt, wenn eine positive Bildungsrendite erwartet wird. Becker (1964) und Mincer (1974) erweitern die neoklassische Arbeitsangebotstheorie dadurch, dass sie den Wert des Arbeitsanbieters nicht als gegeben annehmen. Denn „die Produktivität und damit der Wert des Arbeitnehmers auf dem Arbeitsmarkt [wird] durch sein Wissen und seine Fähigkeiten bestimmt“ (Abraham/Hinz, 2005). Diese werden durch Bildungsinvestitionen – durch den Einsatz von Zeit und Geld sowie durch geistige Anstrengungen – erworben. Ausdruck des erworbenen Humankapitals sind Bildungsabschlüsse beziehungsweise -zertifikate, die somit den zu erwartenden Lohn beeinflussen und indirekt auch relevant sind für die Arbeitsangebotsentscheidung (Abraham/Hinz, 2005).

Die **Signaling-Theorie** beruht auf der Annahme, dass Arbeitgeber einer Unsicherheit bei der Einschätzung der Produktivität von potenziellen Beschäftigten unterliegen (Spence, 1973). Daher besteht Bedarf an leicht beobachtbaren, kostengünstigen und zugleich zuverlässigen Indikatoren, die es Arbeitgebern ermöglichen, Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Leistungsfähigkeit von Personen zu treffen. Im Gegensatz zur Humankapitaltheorie wird hier allerdings nicht angenommen, dass das Erlangen eines Zertifikats beziehungsweise die damit verbundene Bildungsinvestition für sich genommen zu höherer Produktivität führt, sondern dass es vielmehr Selektionseffekte bei der individuellen Bildungsentscheidung gibt. Personen mit besseren Fähigkeiten erwerben demnach höherwertige Zertifikate, da sie geringere Kosten des Qualifikationserwerbs haben. Es wird zudem davon ausgegangen, dass Personen, die einen höheren Bildungsabschluss gemacht haben, auch über eine größere Leistungsmotivation, Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit verfügen.

Die **Segmentationstheorie** unterteilt den Arbeitsmarkt in strikt voneinander getrennte Teilarbeitsmärkte (Arbeitsmarktsegmente). Der Fokus liegt bei dieser Theorie nicht auf der Person und deren individueller Bildungsleistung, sondern auf den Strukturen des Arbeitsmarktes und deren Auswirkungen auf die Beschäftigungsverhältnisse (Doeringer/Piore, 1971; Sengenberger, 1987). Die Segmente sind charakterisiert durch spezifische Berufs- und Organisationsstrukturen. Die bekanntesten Segmentationslinien differenzieren in: primäre versus sekundäre Arbeitsmärkte; interne versus externe Arbeits-

märkte; Arbeitsmärkte, die durch Monopole, durch Wettbewerb oder durch den Staat geprägt sind. Am bedeutendsten ist die Unterteilung in einen primären und einen sekundären Arbeitsmarkt:

- Der primäre Arbeitsmarkt erfordert berufs- und/oder betriebsspezifische Fähigkeiten und Kenntnisse, wobei zwischen akademischen und handwerklichen Berufen unterschieden wird. Um Transaktionskosten so weit wie möglich zu vermeiden, versuchen Arbeitgeber, die Beschäftigten auf dem primären Arbeitsmarkt durch hohe Löhne und gute Arbeitsbedingungen an sich zu binden.
- Auf dem sekundären Arbeitsmarkt – auch „Jedermannsarbeitsmarkt“ genannt – wird differenziert zwischen manuellen und nicht manuellen Einfacharbeitsplätzen. Hier sind berufs- und/oder betriebsspezifische Qualifikationen von nur geringer Bedeutung, sodass sich hier typischerweise viele An- und Ungelernte finden. Der Markt ist gekennzeichnet durch niedrigere Löhne, schlechtere Arbeitsbedingungen und eine hohe Beschäftigungsunsicherheit. Aufstiegschancen sind kaum vorhanden, da nur wenige Möglichkeiten zur Wissensaneignung während der Tätigkeit bestehen. Der Sprung in den primären Arbeitsmarkt ist daher schwierig.

In der Segmentationstheorie spielen Qualifikationen eine institutionelle Rolle, durch die Berufsgruppen homogen gehalten werden. Wegen der geringen Aufstiegschancen und der Instrumentalisierung der Bildungsnachweise kommt es zu einer dauerhaften und sich verfestigenden Trennung der Teilarbeitsmärkte.

2.2 Ursachen für Unterinvestitionen in Bildung: Warum gibt es An- und Ungelernte?

Die Humankapitaltheorie und die Signaling-Theorie setzen rationale Entscheidungen der Individuen auf der Grundlage vollständiger Informationen voraus. In der Realität sind diese Annahmen jedoch nicht erfüllt, sodass es zu Unterinvestitionen in Bildung kommen kann. Wesentliche Ursachen dafür können sein:

Eltern treffen wesentliche Bildungsentscheidungen für ihre Kinder und haben unterschiedliche Voraussetzungen, ihre Kinder angemessen zu unterstützen.

Der Bildungsstand einer Person hängt von zahlreichen Einflussfaktoren ab, die sich im Wesentlichen in private/familiäre Investitionen und öffentliche Investitionen unterteilen lassen (für eine ausführliche Erläuterung der sogenannten Education Production Function vgl. Anger et al., 2006). Becker/

Tomes (1979) sehen den Bildungsstand von Kindern als Ergebnis der elterlichen Entscheidungen und damit der familiären Investitionen. Eltern bestimmen, in welchem Umfang den Kindern zeitliche, finanzielle und ideelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, und beeinflussen so deren Bildungsweg. Die Inputs der Eltern stehen dabei häufig in Zusammenhang mit ihrem eigenen Bildungsstand. Eltern, die der Bildung einen hohen Wert beimessen, werden ihren Kindern diese Sichtweise stärker nahebringen als Eltern mit einer geringen Bildungsaspiration (Anger et al., 2006).

Anhand der Daten des Programme for International Student Assessment (PISA) lässt sich nachweisen, dass die Kompetenzen der 15-Jährigen in Deutschland maßgeblich abhängen von der familiären Herkunft (erfasst anhand des Index ESCS, der den ökonomischen, sozialen und kulturellen Status misst). Zwar ist dieser Zusammenhang in den letzten Jahren hierzulande etwas geringer geworden, aber es können immer noch 15 Prozent der Unterschiede in der Schülerleistung anhand des ESCS erklärt werden (Anger et al., 2014). Auf Basis einer Messung der Alltagskompetenzen von Erwachsenen im Rahmen der PIAAC-Studie lässt sich zeigen, dass der elterliche Einfluss auf die Kompetenzen selbst im Erwachsenenalter noch nachweisbar ist (Rammstedt, 2013). Kinder von gut ausgebildeten Eltern erreichen einen höheren Bildungsstand. Die Frage ist nur, ob dies dadurch erreicht wird, dass die Fähigkeiten und Anlagen der Eltern genetisch weitervererbt werden („nature“), oder dadurch, dass Eltern mit einem hohen Bildungshintergrund ein besseres Umfeld für ihre Kinder schaffen („nurture“), um ihnen einen hohen Bildungsstand zu ermöglichen. Die Debatte „nature or nurture“ wird intensiv geführt, wobei nicht umstritten ist, dass beide Faktoren einen Einfluss haben, sondern nur, in welcher Höhe er jeweils besteht. So kommen etwa Plug/Vijverberg (2003, 624 ff.) anhand eines Abgleichs zwischen den Leistungen leiblicher und adoptierter Kinder im Vergleich zu den Fähigkeiten der jeweiligen Eltern zu dem Ergebnis, dass bis zu 65 Prozent der für die Schulleistungen relevanten Fähigkeiten von den Eltern vererbt werden.

Der Einfluss der Eltern sowie die Kompetenzvermittlung in öffentlichen Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten und allgemeinbildenden Schulen sind prägend für das gesamte Leben, weil mangelnde frühzeitige Investitionen in Bildung sich zu einem späteren Zeitpunkt nur mit deutlich höherem Ressourcenaufwand nachholen lassen (Heckman/Masterov, 2007).

Auch die Bildungsinvestitionen direkt im Anschluss an die allgemeinbildende Schule erfolgen in einem Alter, in dem Personen nur eingeschränkt über eigene finanzielle Ressourcen verfügen. Daher sind Investitionen in

diesem Lebensabschnitt für sie nicht leicht zu tätigen. Der Kreditmarkt zur Finanzierung von Humankapitalinvestitionen könnte hier Abhilfe schaffen. Jedoch ist dieser Markt aufgrund von Informationsproblemen unvollkommen. Die Kosten für den Wissenserwerb sind abschätzbar, der Ertrag hingegen ist ungewiss. Eine Absicherung der Kredite über Pfandrechte ist – anders als bei Sachkapitalinvestitionen – nicht möglich. Einzige Ausnahme bei der Finanzierung bilden Personen mit Vermögen oder entsprechendem familiären Hintergrund. Infolgedessen ist bei Personen ohne Vermögen der Zugang zu Bildungskrediten schlechter und ihre Zahlungsbereitschaft für Humankapitalinvestitionen ist niedriger (Björklund et al., 2004). Da der Kreditnehmer die Rückzahlungsmöglichkeiten durch sein Lernverhalten beeinflussen kann, wird der Kreditgeber einen Risikozuschlag für diesen sogenannten Moral Hazard fordern, der ebenfalls zu einer niedrigeren Zahlungsbereitschaft führt. Mit der sinkenden Bereitschaft, Kosten für Bildungsmaßnahmen zu übernehmen, sinkt auch der Umfang des erworbenen Humankapitals (Stettes, 2006).

Damit niemand aufgrund von mangelnder Bonität am Humankapitalerwerb gehindert wird, können die öffentliche Vergabe von Bildungskrediten sowie staatliche Bürgschaften sinnvoll sein, wenn sich kein privater Kreditgeber – beispielsweise der Arbeitgeber – findet. Aber auch öffentliche oder öffentlich geförderte Kredite oder Bürgschaften sind mit einem finanziellen Risiko für das Individuum verbunden. Die Motivation, finanzielle Risiken in Form eines Kredits für Bildung einzugehen, unterscheidet sich zwischen Personen je nach deren soziodemografischen Merkmalen. Bei Personen mit einem niedrigeren individuellen Vermögen sind die Risikoaversion größer und die Ausbildungsbereitschaft geringer (Levhari/Weiss, 1974; Pichler, 1992). Gerade für Personen aus den unteren Einkommensschichten ist es daher sinnvoll, dass der Staat als Kreditgeber oder Bürge fungiert und einen Teil des Investitionsrisikos trägt (Stettes, 2006). Dies gilt vorrangig für jene Bildungsmaßnahmen, die nicht unmittelbar an ein Arbeitsverhältnis gebunden sind, in denen also kein Unternehmen als Arbeitgeber die Aus- und Weiterbildungskosten übernehmen und von den späteren Erträgen profitieren kann.

Die Ausgestaltung des Bildungssystems beeinflusst den Bildungserfolg der Teilnehmer und schafft es teilweise nicht, soziale Nachteile zu kompensieren.

Zu den öffentlichen Investitionen in die schulische Bildung zählen unter anderem finanzielle Inputs für die Quantität und Qualität der Lehrer und für die Ausstattung der Schulen mit Gebäuden und Lehrmaterialien. Empirische

Studien finden hier jedoch keine eindeutigen verallgemeinerbaren Kausaleffekte von der Höhe der eingesetzten finanziellen Mittel auf die Lernergebnisse der Schüler. Betrachtet man nur Schüler aus bildungsfernen Schichten und solche mit Migrationshintergrund zeigt sich jedoch, dass eine Ausdehnung der Bildungsinfrastruktur (hier insbesondere der Ganztagschulen) verbunden mit einem erhöhten Lernmitteleinsatz zu besseren Bildungsergebnissen und größeren Bildungschancen führen kann (Krueger/Lindahl, 2001; Schneeweis, 2011). Öffentliche Investitionen können also den Einfluss der familiären Herkunft reduzieren. Die betreffenden Schüler profitieren von finanziellen und materiellen Ressourcen wie der Bereitstellung von Büchern und anderen Lernmaterialien, aber auch von zeitlichen Ressourcen in Form von Ganztagschulen, die den Einfluss eines ungünstigen außerschulischen Lernumfelds abmildern können. Der öffentlichen Bildungsinfrastruktur kommt demnach die Aufgabe zu, unzureichende familiäre Unterstützung bei Bildungsinvestitionen zu kompensieren. Wird sie dieser Aufgabe nicht oder nur unzureichend gerecht, kommt es zu Unterinvestitionen.

Des Weiteren tragen auch die Charakteristika des Bildungssystems zum Erfolg der Schüler bei. Wenn zentrale Prüfungen mit einer höheren Transparenz der Bildungsergebnisse verbunden sind, dann kann eine größere Autonomie der Schulen einen positiven Effekt auf die Kompetenzen der Schüler haben. Auch eine anreizorientierte Vergütung der Lehrkräfte kann dazu beitragen, Schüler stärker individuell zu fördern und somit die Anzahl an Schulabbrechern zu reduzieren (Anger et al., 2014).

Diese Hypothesen ließen sich anhand der PISA-Daten belegen (OECD, 2011). Es ist zu vermuten, dass die oben genannten Mechanismen auch an Berufsschulen greifen dürften und somit zu einem Rückgang an Ausbildungsabbrüchen beitragen, wenn sie angemessen berücksichtigt würden. Allerdings spielen berufsschulische Gründe nur eine nachrangige Rolle bei den Ausbildungsabbrüchen, während die Berufswahl und betriebliche Belange hier dominieren. Verbesserungen im Prozess der Berufswahl sowie Unterstützung von abbruchgefährdeten Jugendlichen und ihrer Ausbildungsbetriebe können somit einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, den Bildungserfolg der Teilnehmer zu erhöhen und Unter- oder Fehlinvestitionen zu verringern (Beinke, 2011).

Zeitinkonsistenz: Bildungsinvestitionen aus der Vergangenheit können sich in der Gegenwart als unzureichend erweisen.

Der Arbeitsmarkt unterliegt ständigen Veränderungen. Dies kann zur Folge haben, dass Bildungsentscheidungen, die in der Vergangenheit optimal

waren und zu einer guten Integration in den Arbeitsmarkt geführt haben, sich am aktuellen Rand als unzureichend erweisen. In den 1960er Jahren bis Mitte der 1970er Jahre war das Beschäftigungsniveau hoch. Auch An- und Ungelernte hatten gute Beschäftigungschancen, vor allem im Verarbeitenden Gewerbe. Ein nennenswerter Teil der Geringqualifizierten war zudem auf qualifizierten Arbeitsplätzen tätig (Solga, 2005). Während der Rezession Mitte der 1970er Jahre verschlechterten sich die Chancen für An- und Ungelernte erheblich. Die Arbeitslosenquote stieg kontinuierlich an. Im Jahr 2012 war diese Quote bei Personen ohne Berufsabschluss mit 19 Prozent inzwischen fast viermal so hoch wie bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, wo die Quote bei 5 Prozent lag (IAB, 2013). Grund dafür ist die gewachsene Qualifikationsnachfrage, die von fünf großen Megatrends getrieben wird (IW Köln, 2008):

- Die Digitalisierung als aktuell bedeutendster Veränderungstreiber führt zum einen zu einer verstärkten Rationalisierung von Routinetätigkeiten. Zum anderen ermöglicht sie Neukompositionen von Wertschöpfungsketten mit einer größeren Bedeutung des hochqualifizierten Personals.
- Im Zuge der Tertiarisierung steigt das Angebot an anspruchsvollen produktbegleitenden und wissensintensiven Dienstleistungen.
- Die Globalisierung bringt einen höheren Wettbewerbsdruck mit sich. Es besteht die Tendenz, technisch komplexe Produkte in Deutschland zu entwickeln und zu produzieren, während Einfacharbeit im Ausland deutlich günstiger angeboten wird.
- Die zunehmende Individualisierung geht damit einher, dass die Bildungsverantwortung des Einzelnen steigt, während zugleich die Vielfalt der Bildungsangebote zunimmt.
- Der demografische Wandel erhöht die Anforderungen an die Employability. Beschleunigte Technologieschübe fordern die Innovationsfähigkeit heraus.

Aus dieser Auflistung von Megatrends ergibt sich, dass eine Ursache für die Höherqualifizierung im technischen Fortschritt liegt, der – unabhängig von den spezifischen Tätigkeiten – zunehmend höhere Anforderungen an Arbeitskräfte stellt (Skill-Biased Technological Change). Somit haben Akademiker und Personen mit Fortbildungsabschluss die vergleichsweise besten Beschäftigungschancen. Arbeitskräfte mit mittlerer Qualifikation profitieren zum einen von den gestiegenen Anforderungen in den Fertigungsberufen und zum anderen von ihrer komplementären Funktion zu den Hochqualifizierten. An- und Ungelernte hingegen werden hierdurch teilweise verdrängt und finden immer weniger Beschäftigungsmöglichkeiten (Seyda, 2004).

Aktuelle Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zeigen, dass zwar jeder zweite Arbeitslose Helfertätigkeiten ausüben kann, aber nur jeder siebte Beschäftigte auf diesem Niveau tätig ist (Bogai et al., 2014). Maier et al. (2014) gehen davon aus, dass der Bedarf an Arbeitskräften ohne Berufsabschluss zwischen 2011 und 2030 weiter – um rund 0,9 Millionen Personen – sinken wird. Zudem besteht die Gefahr, dass Stellen ins Ausland verlagert werden. Daher erwarten Bonin et al. (2007) einen weiteren Rückgang der Nachfrage nach Geringqualifizierten.

3

An- und Ungelernte in Deutschland

Ziel der folgenden, auf empirischen Untersuchungen basierenden Kapitel ist eine umfassende Bestandsaufnahme der An- und Ungelernten über alle Alters- und Bevölkerungsgruppen hinweg. Im Gegensatz zur Mehrzahl der vorhandenen Studien zu An- und Ungelernten, die sich vorwiegend auf die jüngere Bevölkerung (unter 35 Jahre) konzentrieren, wird in der vorliegenden Studie die gesamte für den Arbeitsmarkt relevante Bevölkerung im Alter von 16 bis 64 Jahren betrachtet.

Es gibt viele Begriffe, die Personen ohne eine formale Berufsqualifikation beschreiben. Neben dem hier vorrangig gebrauchten Begriff der „An- und Ungelernten“, den wir nicht nur für beschäftigte Personen ohne Berufsabschluss verwenden, sondern auch für arbeitslose und nicht erwerbstätige Personen ohne Berufsabschluss gebrauchen, gehören dazu auch „Personen ohne Abschluss“, „nicht formal Qualifizierte“ oder „Geringqualifizierte“. In Abgrenzung hierzu umfasst die Formulierung „Personen mit Abschluss“ alle Personen mit einem berufsqualifizierenden Abschluss – sei es eine abgeschlossene Berufsausbildung, ein Fortbildungsabschluss oder ein (Fach-)Hochschulabschluss.

Um die Gruppe der An- und Ungelernten eindeutig abzugrenzen und somit eine Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu gewährleisten, wird hier weitgehend auf die Definition der nicht formal Qualifizierten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zurückgegriffen (vgl. zum Beispiel Braun et al., 2012): „Als ‚nicht formal Qualifizierte‘ werden (erwerbsfähige) Personen bezeichnet, die keine (duale oder schulische) Berufsausbildung beziehungsweise kein Fachhochschul- oder Hochschulstudium (oder gleichwertigen

Abschluss) abgeschlossen haben, also keine ‚erfolgreiche, zertifizierte Teilnahme an formalen (standardisierten, staatlich geregelten oder anerkannten) Bildungsgängen‘ vorweisen können. Auch Personen mit Anlernausbildung, beruflicher Grundbildung oder mit einem Praktikum gelten nicht als formal qualifiziert. Dazu zählen nicht: Schüler, Studierende, Auszubildende, Wehr- und Zivildienstleistende, Personen in Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung und Umschulung.“

Abweichend von dieser Definition werden in der vorliegenden Analyse auch Personen eingeschlossen, die an einer beruflichen Weiterbildung teilnehmen, bei welcher es sich nicht um eine Fortbildung oder Umschulung handelt. Sie werden anhand ihres höchsten erworbenen Abschlusses entweder der Gruppe der An- und Ungelernten oder der Gruppe der Personen mit Berufsabschluss zugeordnet.

Definitionsgemäß gehören auch Ausbildungs- und Studienabbrecher sowie Personen, die im Ausland eine Ausbildung abgeschlossen haben, deren Abschluss jedoch in Deutschland nicht anerkannt wurde, zur Gruppe der An- und Ungelernten. Darüber hinaus sind de facto auch all jene an- und ungelern, die eine (qualifizierte) Tätigkeit ausüben, für die sie nicht ausgebildet wurden. Da diese Personengruppe jedoch über einen formalen Abschluss verfügt, werden sie in der vorliegenden Analyse nicht zu den An- und Ungelernten gezählt.

Aufgrund der Heterogenität der Gruppe der An- und Ungelernten ist zu vermuten, dass nicht alle Personen, die keinen formalen Berufsabschluss erworben haben, von Arbeitslosigkeit betroffen oder bedroht sind, in prekären Beschäftigungsverhältnissen stehen oder sich in der Gesellschaft relativ benachteiligt oder ausgeschlossen fühlen (Deprivation). Einige An- und Ungelernte haben es vielleicht geschafft, durch Training on the Job im Laufe ihres Erwerbslebens fehlende formale Qualifikationen zu kompensieren, während andere An- und Ungelernte beispielsweise durch den Lebenspartner finanziell abgesichert sind.

Grundsätzlich ist jedoch gemäß den verschiedenen theoretischen Ansätzen (Humankapital-, Signaling- und Segmentationstheorie; vgl. Kapitel 2.1) davon auszugehen, dass das Fehlen eines formalen Berufsabschlusses einen signifikanten Einfluss auf die Arbeitsmarktintegration hat – vor allem weil der deutsche Arbeitsmarkt stark zertifikateorientiert und durch das „Berufsprinzip“ bestimmt ist (Solga/Konietzka, 2000).

Die empirischen Analysen beruhen auf den drei Mikrodatensätzen Mikrozensus, SOEP und PIAAC (Übersicht 1). Diese Datensätze sind repräsentativ

für die deutsche Wohnbevölkerung und decken jeweils verschiedene Aspekte der Themen Bildung, Erwerbstätigkeit und Einkommen ab. Der Mikrozensus ist eine repräsentative Haushaltsbefragung der amtlichen Statistik, die jährlich 1 Prozent der deutschen Wohnbevölkerung befragt, und wird von den Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder zur Verfügung gestellt (FDZ, 2011). Die Hochrechnungsfaktoren der SOEP- und der PIAAC-Daten orientieren sich am Mikrozensus, wodurch eine gemeinsame Interpretation der Ergebnisse der drei Datenquellen möglich ist.

Verwendete Datensätze

Übersicht 1

Mikrozensus

Der Mikrozensus wird seit 1957 jährlich durchgeführt. Als amtliche Statistik zeichnet er sich dadurch aus, dass die Beantwortung der Fragen – bis auf wenige Ausnahmen – auf Grundlage gesetzlicher Regelungen obligatorisch ist. So können systematische Verzerrungen durch Antwortverweigerung (Item Nonresponse) weitgehend ausgeschlossen werden (Herwig/Schimpl-Neimanns, 2014). Für die vorliegende Analyse werden die Mikrozensusdaten aus dem Jahr 2011 genutzt. Es werden Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren in Privathaushalten betrachtet. Nach allen Restriktionen verbleibt eine Stichprobe im Umfang von insgesamt 441.293 Personen.

Sozio-oekonomisches Panel (SOEP)

Das SOEP¹ ist eine repräsentative Haushaltsbefragung, die seit 1984 jährlich durchgeführt wird. Jedes Jahr werden in Deutschland über 20.000 Personen aus rund 11.000 Haushalten befragt. Zwar ist die Stichprobe des SOEP deutlich kleiner als die des Mikrozensus. Dafür gehört es aber zu den Vorteilen des SOEP, dass es detailliertere Einkommensinformationen als der Mikrozensus enthält und beispielsweise zusätzliche Fragen zur Lebenszufriedenheit oder auch zu Weiterbildungsaktivitäten umfasst. Für die vorliegende Analyse werden vorwiegend Daten aus dem Jahr 2012 genutzt. Für Personen von 16 bis 64 Jahren liegen 19.545 Beobachtungen vor.

Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat mit dem PIAAC 2011/2012 erstmals Grundkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung untersucht (OECD, 2013; Rammstedt, 2013). Hierzu gehören Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz sowie technologiebasiertes Problemlösen. Die Kompetenzen werden jeweils durch spezifische Tests ermittelt. Im Fokus von PIAAC steht die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter von 16 bis 64 Jahren. 2012 wurden zum ersten Mal Daten für Deutschland erhoben. In einem Fragebogen werden zusätzlich Hintergrundinformationen zu den Personen erhoben. Neben Fragen zur persönlichen und familiären Situation werden dabei auch solche zu Schule, Bildung und Ausbildung sowie zum Erwerbsleben gestellt. Der vorliegende deutsche Datensatz der PIAAC-Erhebung 2012 (Rammstedt et al., 2014) enthält Angaben zu 5.419 getesteten und befragten Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren.

Hinweis: Wenn im Folgenden Zahlen ohne Angabe von Quellen aufgeführt sind, handelt es sich stets um eigene Berechnungen auf Grundlage der oben genannten drei Datensätze.

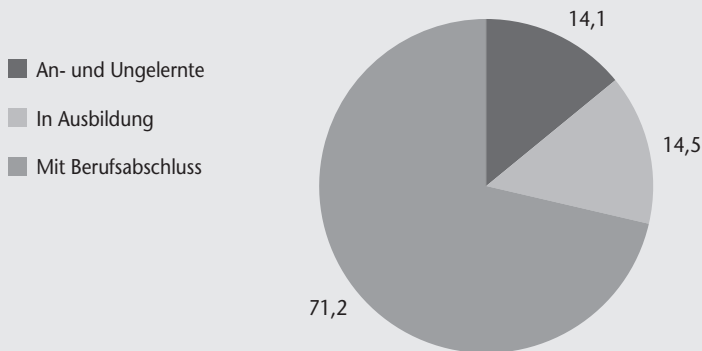
¹ Für eine genaue Beschreibung des Datensatzes vgl. Wagner et al. (2007). Die Daten, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, wurden mithilfe des Add-On-Package PanelWhiz v4.0 (Oct 2012) für Stata extrahiert. PanelWhiz wurde von John P. Haisken-DeNew (john@panelwhiz.eu) entwickelt. Die von PanelWhiz-SOEP generierten DO-Files und Plugins stehen auf Nachfrage zur Verfügung. Für eventuelle Daten- und Rechenfehler tragen wir allein die Verantwortung. Haisken-DeNew/Hahn (2010) beschreiben das PanelWhiz-Package.
Eigene Zusammenstellung

Im Jahr 2011 hatten insgesamt rund 7,5 Millionen Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren keinen Berufsabschluss.¹ Das entspricht 14,1 Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung (Abbildung 1). Die Mehrheit der Bevölkerung der betrachteten Altersgruppe verfügte über eine formale Qualifikation in Form einer abgeschlossenen Berufsausbildung, eines Fortbildungsabschlusses oder eines Studiums (71,2 Prozent). Darüber hinaus befanden sich 14,5 Prozent in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung in Ausbildung – unabhängig davon, ob sie bereits einen beruflichen Abschluss erworben hatten oder nicht. Auch Wehr- und Zivildienstleistende werden in der vorliegenden Analyse zu den Personen in Ausbildung gezählt. Der Anteil der Personen, die aufgrund fehlender Angaben zu Berufsabschluss oder Schulbesuch keiner Gruppe zugeordnet werden konnten, ist mit 0,2 Prozent verschwindend gering.²

An- und Ungelernte in der Bevölkerung

Abbildung 1

16- bis 64-jährige im Jahr 2011, in Prozent der Gleichaltrigen



Rest zu 100: keine Angabe.

Quellen: FDZ, 2011 (Mikrozensus 2011); eigene Berechnungen

¹ Für alle Berechnungen mit den drei Datensätzen wurden Gewichtungsvariablen verwendet. Mit diesen Variablen können Hochrechnungen auf die Gesamtbevölkerung vorgenommen werden.

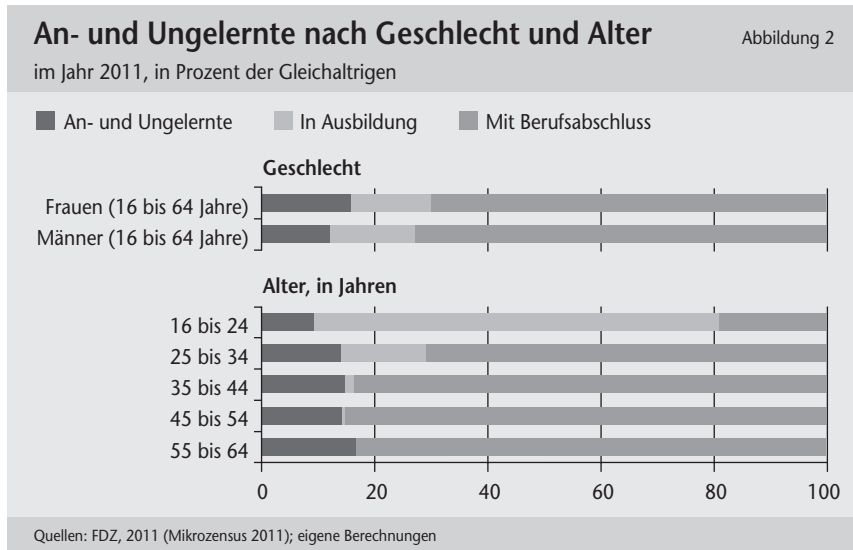
² Der Anteil der An- und Ungelernten im SOEP 2011 ist mit 13,4 Prozent etwas geringer als im Mikrozensus 2011 (14,1 Prozent). Laut den PIAAC-2012-Daten liegt er sogar nur bei 8,6 Prozent. Die Tatsache, dass der Anteil der An- und Ungelernten im SOEP und im PIAAC niedriger ist als im Mikrozensus, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass es in den SOEP- und den PIAAC-Daten mehr Personen mit fehlenden Angaben bei mindestens einer für die Gruppierung relevanten Variable gibt (2,8 und 2,3 Prozent). Zum anderen ist in den PIAAC-Daten der Anteil jener Personen, die sich laut eigenen Angaben noch in Ausbildung befinden, höher als im Mikrozensus, während der Anteil derer, die einen Berufsabschluss haben, vergleichbar ist.

Betrachtet man die Gruppe der Personen mit Berufsabschluss näher, so haben 66,5 Prozent von ihnen eine Berufsausbildung, 11,8 Prozent einen Fortbildungsabschluss und 21,4 Prozent einen (Fach-)Hochschulabschluss. Lediglich bei 0,3 Prozent der Befragten mit Berufsabschluss liegen keine Informationen zu der Art des Abschlusses vor.

3.1 Soziodemografische Merkmale

Geschlecht und Alter

Vergleicht man Personen mit und ohne Berufsabschluss, zeigen sich deutliche Unterschiede im Hinblick auf die soziodemografischen Merkmale (Abbildung 2). Mit 4,2 Millionen machen Frauen mehr als die Hälfte der Gruppe der An- und Ungelernten aus (56,1 Prozent), während nur 48,6 Prozent aller Personen mit Berufsabschluss weiblich sind. Hierbei sind jedoch regionale Differenzen zu beobachten. So ist in den neuen Bundesländern der Frauenanteil an den An- und Ungelernten mit 49,1 Prozent deutlich geringer als in den alten Bundesländern (57 Prozent). Dieser Effekt ist auf das Bildungssystem der DDR zurückzuführen, in dem die Frauen der älteren Geburtskohorten eine höhere Bildungsbeteiligung hatten als in der damaligen Bundesrepublik. Multivariate Analysen, die neben den Bundesländern auch für



weitere soziodemografische und sozioökonomische Merkmale kontrollieren, bestätigen, dass Frauen insgesamt eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, an- und ungelernt zu sein (Tabelle 1).

Abbildung 2 stellt den Anteil der An- und Ungelernten sowohl nach Geschlecht als auch nach Altersgruppen dar. Über die mittleren drei Alters-

Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein

Tabelle 1

16- bis 64-Jährige im Jahr 2011, lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	Alle	Männer	Frauen
Frau	0,048***		
Alleinerziehend	0,026***	-0,006	0,037***
Alter (Referenz: 35 bis 44 Jahre)			
16 bis 24 Jahre	0,144***	0,146***	0,146***
25 bis 34 Jahre	0,011***	0,009***	0,016***
45 bis 54 Jahre	0,000	-0,005***	0,008***
55 bis 64 Jahre	0,005***	-0,014***	0,024***
Familienstand (Referenz: ledig)			
Verheiratet	-0,030***	-0,051***	-0,007***
Geschieden/verwitwet	-0,005**	-0,026***	0,011***
Minderjährige Kinder (Referenz: keine minderjährigen Kinder)			
Kinder unter drei Jahren	0,009***	0,005	0,019***
Kinder über drei Jahre	0,003*	0,003	0,009***
Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)			
Migrationshintergrund, nicht selbst zugewandert	0,136***	0,151***	0,116***
Migrationshintergrund, selbst zugewandert	0,204***	0,210***	0,201***
Schulabschluss (Referenz: Realschulabschluss)			
Ohne Schulabschluss	0,752***	0,749***	0,750***
Hauptschulabschluss	0,167***	0,120***	0,218***
(Fach-)Hochschulreife	-0,021***	-0,001	-0,040***
Konstante			
Konstante	0,030***	0,067***	0,036***
Bundesland			
Bundesland	ja	ja	ja
R²			
R ²	0,262	0,261	0,274
F			
F	6279,34	2453,18	5285,02
N			
N	377.791	186.860	190.931

gruppen hinweg ist deren Anteil relativ konstant. Bei den Älteren spielt insbesondere der vergleichsweise hohe Anteil an- und ungelernter Frauen eine Rolle. Während unter den 55- bis 64-jährigen Männern 11,3 Prozent keinen Berufsabschluss haben, ist dieser Anteil unter den gleichaltrigen Frauen mit 22 Prozent fast doppelt so hoch.

Andere Studien belegen, dass der Anteil der An- und Ungelernten an der jungen Bevölkerung (20- bis 34-Jährige) seit vielen Jahren relativ konstant bei 15 Prozent liegt (vgl. etwa Braun/Schandock, 2012; Braun et al., 2012). Die politische Zielvorgabe des Europäischen Rates aus dem Jahr 2000, die Ungelerntenquote der 18- bis 24-Jährigen bis 2010 zu halbieren, wurde deutlich verfehlt (Braun et al., 2012).

Tabelle 1 stellt den Zusammenhang zwischen der Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein, und dem Geschlecht sowie dem Alter dar. Hierzu wurde ein multivariates Regressionsmodell geschätzt. Neben den genannten Eigenschaften wird für weitere soziodemografische Eigenschaften kontrolliert, welche die Wahrscheinlichkeit, keinen Berufsabschluss zu haben, beeinflussen und auf die in den folgenden Kapiteln detaillierter eingegangen wird. Modell 1 schätzt die Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein, für alle Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren, Modell 2 und 3 schätzen die Wahrscheinlichkeit jeweils getrennt für Männer und für Frauen.

Es bestätigt sich, dass – auch nach Kontrolle für das Alter – Frauen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit haben, an- und ungelernt zu sein als Männer. Im Vergleich zur Referenzgruppe der 35- bis 44-Jährigen sind jüngere Personen bis 34 Jahre signifikant häufiger an- und ungelernt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in dieser Altersgruppe noch relativ viele Personen in Ausbildung sind. Bei den Älteren ist in Modell 1 nur der Koeffizient für Personen zwischen 55 und 64 Jahren signifikant positiv. Dies bedeutet, dass Personen in dieser Altersgruppe ebenfalls eine größere Wahrscheinlichkeit haben, an- und ungelernt zu sein, als 35- bis 44-Jährige. Eine getrennte Betrachtung der Alterseffekte nach Geschlecht in den Modellen 2 und 3 zeigt jedoch, dass dieser positive Effekt durch ältere Frauen ausgelöst wird (Modell 3). Frauen, die älter als 44 Jahre sind, sind signifikant häufiger an- und ungelernt als Frauen zwischen 35 und 44 Jahren. Bei Männern ist das Gegenteil der Fall. Männer über 44 Jahre sind seltener an- und ungelernt als 35- bis 44-jährige Männer.

Auch zwischen dem Familienstand und der Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein, besteht ein Zusammenhang. Verheiratete sind signifikant seltener an- und ungelernt als ledige Personen. Bei Geschiedenen oder Ver-

witweten gibt es dagegen geschlechtsspezifische Differenzen: Während auch geschiedene Männer ein geringeres Risiko haben, an- und ungelernt zu sein, weisen geschiedene Frauen ein höheres Risiko auf.

Es zeigt sich ferner, dass Mütter mit kleinen Kindern (und darunter speziell alleinerziehende Mütter) häufiger keinen Berufsabschluss haben als andere Frauen. Unzureichende Bedingungen für die Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie erschweren es Müttern und in noch stärkerem Maße den Alleinerziehenden unter ihnen, einen Abschluss zu erwerben. Bei Männern spielen Kinder im Haushalt keine signifikante Rolle für die Qualifikation. Darüber hinaus sind Personen mit Migrationshintergrund signifikant häufiger an- und ungelernt als solche ohne Migrationshintergrund. Bei den selbst zugewanderten Migranten ist dies noch stärker ausgeprägt.

Des Weiteren wird die Bedeutung des Schulabschlusses ersichtlich: Je höher dieser ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit eines Berufsabschlusses.

Migrationshintergrund

Personen mit Migrationshintergrund weisen – wie in Tabelle 1 bereits dargestellt – eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit auf, keinen Berufsabschluss zu haben. An- und ungelernete Personen mit Migrationshintergrund können entweder im Erwachsenenalter ohne Schulabschluss eingewandert sein oder sie haben die Schullaufbahn (zumindest teilweise) in Deutschland absolviert, ohne jedoch einen Berufsabschluss erworben zu haben.

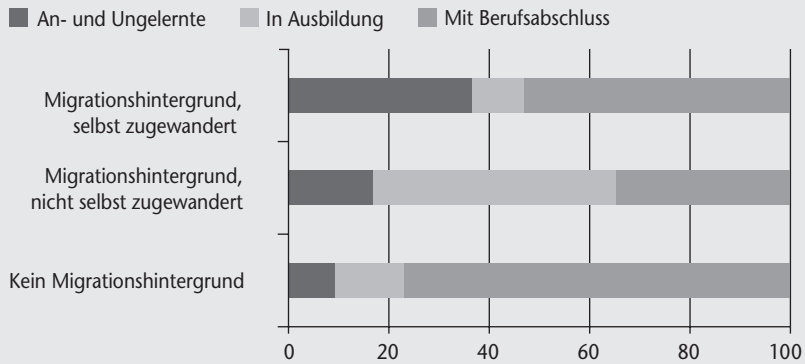
Aus den Daten folgt, dass Personen mit Migrationshintergrund unter den An- und Ungelernten mit 47,4 Prozent (3,5 Millionen) stark überrepräsentiert sind. Zum Vergleich: Ihr Anteil an der Bevölkerung von 16 bis 64 Jahren liegt bei 20,2 Prozent. Aus Abbildung 3 ist ablesbar: Vor allem Personen mit eigener Migrationserfahrung haben häufig keinen Berufsabschluss (36,6 Prozent). Dies ist auf mehrere Ursachen zurückzuführen. Zum einen ist es möglich, dass im Herkunftsland formale Berufsabschlüsse eine untergeordnete Rolle spielen und informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen eine größere Bedeutung zukommt als in Deutschland. Zum anderen kann es sein, dass ihre im Ausland erworbenen Schulabschlüsse (besonders wenn sie außerhalb der EU gemacht wurden) in Deutschland nicht anerkannt werden, was die Aufnahme einer Berufsausbildung erschwert.³

³ Keiner der in der vorliegenden Studie verwendeten Datensätze enthält für den beobachteten Zeitraum Informationen darüber, ob im Ausland erworbene Schul- oder Berufsabschlüsse in Deutschland offiziell anerkannt wurden.

An- und Ungelernte nach Migrationshintergrund

Abbildung 3

16- bis 64-jährige im Jahr 2011, in Prozent



Quellen: FDZ, 2011 (Mikrozensus 2011); eigene Berechnungen

Auch unter den nicht selbst zugewanderten Migranten ist der Anteil derer, die ohne Berufsabschluss sind, mit 16,9 Prozent höher als bei Personen ohne Migrationshintergrund. Dies ist vermutlich damit zu erklären, dass Personen mit Migrationshintergrund oftmals schon in der Schule Probleme haben. Die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2012 zeigen in Bezug auf den Schulerfolg, dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechter abschneiden als andere Kinder (Prenzel et al., 2013). Dies schlägt sich später auch in einem höheren Anteil an den An- und Ungelernten nieder.

Familiärer Hintergrund

Viele Studien belegen, dass der Bildungserfolg in Deutschland in hohem Maße vom sozialen Hintergrund abhängt (OECD, 2013). Hierzu gehört neben dem Einfluss der Eltern und der Lebenspartner auch die Haushaltssituation.

Mit Blick auf den beruflichen Abschluss gibt es eine hohe Korrelation zwischen dem Abschluss der Eltern und dem der Kinder. Über die Hälfte (51,6 Prozent) der An- und Ungelernten kommen aus einem Elternhaus, in dem die Mutter ebenfalls keinen Berufsabschluss hat (Tabelle 2). Bei den Personen mit Abschluss ist dieser Anteil mit 30,1 Prozent an- und ungelerner Mütter signifikant geringer. Bei den Vätern sieht es ähnlich aus. Der Anteil der An- und Ungelernten mit einem ebenfalls an- und ungelerten Vater ist mit 28,4 Prozent fast dreimal so hoch wie bei den Personen mit

Personen mit an- und ungelernten Partnern/Eltern

Tabelle 2

16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, in Prozent

	An- und Ungelernte	Mit Berufsabschluss
Partner ist an- und ungelernt	32,4	10,8
Mutter ist an- und ungelernt	51,6	30,1
Vater ist an- und ungelernt	28,4	9,9

Abschluss (9,9 Prozent). Dieser generationenübergreifende starke Zusammenhang lässt sich auch mit Blick auf die Kompetenzen feststellen. So zeigt Rammstedt (2013) auf Grundlage der PIAAC-Daten, dass in Deutschland das Kompetenzniveau auch im Erwachsenenalter im internationalen Vergleich noch relativ stark vom elterlichen Bildungshintergrund geprägt ist.

Tabelle 2 zeigt ferner, dass Partner im Hinblick auf ihren Berufsabschluss vergleichsweise homogen sind. Im Jahr 2012 hatten 51,4 Prozent aller Befragten zwischen 16 und 64 Jahren einen Partner und machten Angaben zu diesem. Von den An- und Ungelernten hatte knapp ein Drittel (32,4 Prozent) einen Partner, der ebenfalls keinen beruflichen Abschluss aufwies. Damit ist der Anteil rund dreimal so hoch wie unter den Personen mit Berufsabschluss (10,8 Prozent).

Aus Tabelle 1 ergab sich, dass der Familienstand sowie die Präsenz von Kindern im Haushalt einen signifikanten Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit aufweisen, an- und ungelernt zu sein. Vergleicht man die Haushaltssituation von Personen ohne und mit Abschluss, so zeigen sich auf den ersten Blick keine großen Unterschiede (Tabelle 3). Lediglich der Erwerbsstatus des Partners variiert: Partner von Personen mit Berufsabschluss sind öfter erwerbstätig als Partner An- und Ungelernter. Dies lässt sich wohl darauf zurückführen, dass die Partner von Personen mit Berufsabschluss – wie oben dargestellt – ebenfalls häufiger einen Berufsabschluss und somit bessere Erwerbchancen haben. Es ist empirisch belegt, dass es in Deutschland ein selektives Partnerwahlverhalten gibt, bei denen Personen sich einen Partner mit ähnlichem Bildungsniveau suchen (Assortative Mating). Unter Personen mit einem niedrigen Bildungsstand ist diese Neigung besonders stark ausgeprägt (Grave/Schmidt, 2012). Da die Erwerbsneigung und die Erwerbchancen von der Qualifikation abhängen, sind Geringqualifizierte seltener erwerbstätig und leben aufgrund des Assortative Mating seltener mit erwerbstätigen Partnern zusammen.

Haushaltssituation

Tabelle 3

16- bis 64-Jährige im Jahr 2011, in Prozent

	An- und Ungelernte	Mit Berufsabschluss
Ledig	30,2	28,8
Verheiratet, eingetragene Lebenspartnerschaft	56,5	60,0
Geschieden, verwitwet, Lebenspartnerschaft aufgehoben	13,2	11,2
Kinder unter drei Jahren	7,9	7,0
Nur Kinder über drei Jahre	25,8	24,6
Keine minderjährigen Kinder	66,3	68,4
Alleinerziehend	4,8	3,0
Kinder, aber nicht alleinerziehend	29,0	28,5
Keine minderjährigen Kinder	66,3	68,4
Kein Partner	9,6	5,1
Partner erwerbstätig	38,6	53,9
Partner nicht erwerbstätig	51,8	41,0

Erst wenn man die Gruppe der An- und Ungelernten weiter differenziert, werden deutlichere Abweichungen sichtbar. Während der Anteil Alleinerziehender an allen Geringqualifizierten nicht viel höher ist als in der Gruppe der Personen mit Abschluss, ergibt eine Betrachtung nach Alter einen wichtigen Unterschied: Unter den an- und ungelerten Frauen der Altersgruppen 16 bis 24 Jahre und 25 bis 34 Jahre liegt der Anteil der Alleinerziehenden deutlich höher als bei den gleichaltrigen Frauen mit Berufsabschluss. Das hat gravierende Auswirkungen auf die Möglichkeiten, einen Berufsabschluss zu erwerben, weil die Vereinbarkeit von Familie und Ausbildung bewerkstelligt werden muss, und dies zudem ohne Partner, was häufig mit geringeren finanziellen und zeitlichen Ressourcen einhergeht.

3.2 Bildungsbeteiligung

Schulische Vorbildung

Die Ursachen für den Nichterwerb eines Berufsabschlusses liegen häufig schon vor oder in der Schulzeit sowie im Übergang in die Berufsausbildung. Besonders gefährdet sind Personen, welche die Schule ohne Abschluss verlassen sowie Absolventen mit Hauptschulabschluss. Werden berufliche Abschlüsse in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung betrachtet, so zeigt

sich sehr deutlich, dass Personen mit höheren Schulabschlüssen signifikant seltener ohne eine berufliche Qualifikation bleiben.

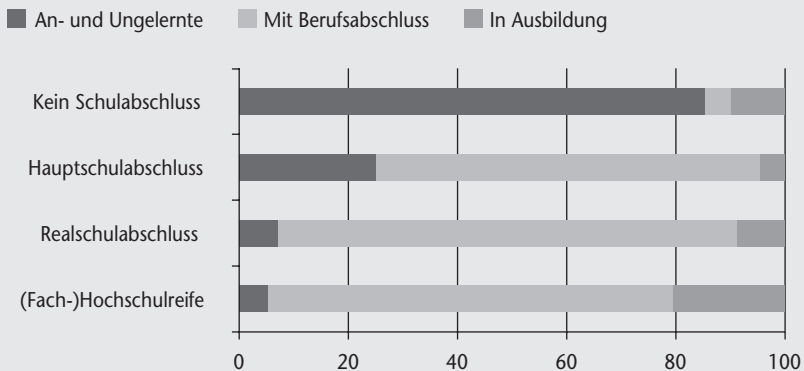
Besonders markant: 85,5 Prozent der Personen, die zum Befragungszeitpunkt keinen Schulabschluss haben, verfügen über keinen beruflichen Abschluss (Abbildung 4). Einige Jugendliche, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben, konnten noch an einer beruflichen Schule den Hauptschulabschluss oder die mittlere Reife nachholen. Zudem erhalten erfolgreiche Absolventen einer dualen Ausbildung in der Regel auch den Hauptschulabschluss, sodass die Gruppe derjenigen, die trotz berufsvorbereitender Maßnahmen oder anderweitiger Qualifizierungen endgültig ohne Schulabschluss bleiben, deutlich kleiner ist als diejenige direkt nach Ende der Zeit an der allgemeinbildenden Schule. Doch auch von allen Personen mit Hauptschulabschluss hat immerhin noch gut jede vierte keinen Berufsabschluss. Unter Personen mit mittlerer Reife oder (Fach-)Hochschulreife liegen die entsprechenden Anteile deutlich niedriger – bei 7,2 und 5,3 Prozent.

Eigene multivariate Analysen auf Grundlage des Mikrozensus bestätigen, dass Personen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit haben, geringqualifiziert zu sein, als Personen mit Realschulabschluss (vgl. Tabelle 1, Kapitel 3.1) und solche mit Abitur.

Berufliche Qualifikation und schulische Vorbildung

Abbildung 4

16- bis 64-jährige im Jahr 2011, in Prozent



Quellen: FDZ, 2011 (Mikrozensus 2011); eigene Berechnungen

Es gibt verschiedene Erklärungen dafür, warum Personen ohne Schulabschluss oftmals auch keinen Berufsabschluss erwerben. Zwar ist gesetzlich kein Schulabschluss für eine Ausbildung im dualen System vorgeschrieben, aber die Unternehmen bevorzugen unter den Bewerbern tendenziell diejenigen, welche die besseren schulischen Vorleistungen nachweisen können. Bildungszertifikate wirken für Ausbildungsunternehmen – wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben – als Signal der potenziellen Produktivität der Bewerber. Daher haben Personen ohne einen solchen Nachweis auf dem Ausbildungsstellenmarkt geringere Chancen als Schulabsolventen. Zudem wird Jugendlichen ohne Schulabschluss häufig die Ausbildungsreife abgesprochen. Auch wenn schulische Basiskenntnisse nur ein Punkt im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife der Bundesagentur für Arbeit (BA) sind (BA, 2009), hängen doch die meisten anderen Punkte eng mit dem schulischen Erfolg zusammen. Hierzu gehören psychologische Leistungsmerkmale, Merkmale des Arbeits- und Sozialverhaltens, physische Merkmale und die Berufswahlreife.

Hinzu kommt, dass sich das berufliche Spektrum für Jugendliche mit einem niedrigeren Schulbildungsniveau durch wachsende kognitive Anforderungen seit Jahren verengt (Troltsch/Walden, 2012). Dies hat zur Folge, dass die Möglichkeiten, im Wunschberuf einen Ausbildungsplatz zu finden, geringer werden (Böse/Heinke, 2010). Als weitere Erklärung ist zu nennen, dass Jugendliche ohne Schulausbildung die Berufsausbildung häufiger abbrechen. Auch ist Jugendlichen ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss in der Regel der Weg in eine staatlich finanzierte vollzeitschulische Ausbildung verwehrt, weil dort im Gegensatz zum dualen System meist die mittlere Reife oder gar eine Hochschulreife vorausgesetzt wird.

Noch ein Grund dafür, warum Jugendliche ohne Schulabschluss keinen Berufsabschluss erreichen, liegt darin, dass viele Jugendliche durch die Erfahrung von Misserfolgen in der Schulzeit keinen weiteren Bildungswunsch besitzen und somit auch die Aufnahme einer Berufsausbildung ablehnen (Beicht/Ulrich, 2008). Doch selbst für die, welche diesen Schritt wagen, zeigen Neumann/Werner (2012), dass 80 Prozent der Jugendlichen ohne Schulabschluss nicht direkt den Sprung in eine Berufsausbildung schaffen, sondern zunächst in das sogenannte Übergangssystem einmünden. Zudem schließen von den Teilnehmern des Berufsvorbereitungsjahres nur 54 Prozent und von jenen des Berufsgrundbildungsjahres nur 64 Prozent die Maßnahme erfolgreich ab. Besonders gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben jene Jugendlichen, die als Berufsvorbereitung eine betriebliche Qualifizierungsmaßnahme – wie etwa die Einstiegsqualifizierung – durchlaufen haben.

Aufgrund der starken Praxisorientierung führen solche Maßnahmen oft zum Abschluss eines Ausbildungsvertrags.

Ausbildungs- und Studienabbrüche

Auch von den Jugendlichen, die in eine duale Ausbildung gestartet sind, bleibt ein nicht unbedeutender Anteil ohne Abschluss. Die Vertragslösungsquoten lagen in der Vergangenheit meist zwischen 20 und 25 Prozent. Allerdings stellt nicht jede Vertragslösung einen Ausbildungsabbruch dar. So nimmt die Mehrzahl der Jugendlichen, deren Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst wurde, direkt oder zu einem späteren Zeitpunkt die Ausbildung in einem anderen Beruf oder Betrieb wieder auf. Laut Beicht/Walden (2013) beenden nur 12 Prozent aller Jugendlichen ihre erste Ausbildung tatsächlich ohne Abschluss. Auch wenn noch einmal knapp die Hälfte dieser Jugendlichen in der Folgezeit eine neue berufliche Ausbildung aufnimmt und zu einem Teil auch erfolgreich abschließt, so tritt doch eine nicht zu vernachlässigende Anzahl als An- und Ungelernte in den Arbeitsmarkt ein. Die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsabbruchs ist besonders groß bei Jugendlichen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und bei Jugendlichen, deren Eltern über keinen Berufsabschluss verfügen. Auch sind junge Frauen häufiger betroffen als junge Männer, zum Beispiel aufgrund einer Schwangerschaft.

Von allen An- und Ungelernten im erwerbsfähigen Alter zwischen 16 und 64 Jahren haben 28,3 Prozent in ihrem Leben eine Berufsausbildung/Lehre aufgenommen, dann aber wieder abgebrochen oder die Abschlussprüfung endgültig nicht bestanden (Abbildung 5). Dies bedeutet, dass knapp 30 Prozent der 7,5 Millionen An- und Ungelernten eine formale Berufsqualifikation hätten erwerben können, wenn sie die Ausbildung erfolgreich beendet hätten. Der Anteil der Studienabbrecher unter den An- und Ungelernten ist mit 3,9 Prozent eher gering.

Die Gründe für Ausbildungsabbrüche sind vielfältig und lassen sich in mehrere Gruppen einteilen (Schöngen, 2003; Beicht/Walden, 2013). Dazu zählen:

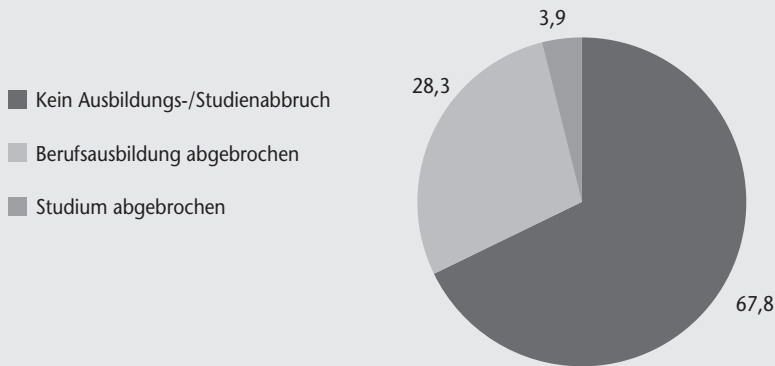
- betriebliche Gründe,
- persönliche Gründe,
- berufliche Gründe und
- berufsschulische Gründe.

Betrieblichen Gründen kommt eine große Bedeutung hinsichtlich der Abbrüche zu. Zu diesen Gründen gehören Unzufriedenheit wegen mangeln-

An- und Ungelernte mit abgebrochener Ausbildung oder abgebrochenem Studium

Abbildung 5

16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, in Prozent



Quellen: Rammstedt et al., 2014 (PIAAC); eigene Berechnungen

der Qualität der Lehre und/oder ausbildungsfremder Tätigkeiten sowie wegen Konflikten mit Ausbildern/Kollegen und fehlender sozialer Kompetenzen der Ausbilder etwa in puncto Konfliktbewältigung (BMBF, 2010). Darüber hinaus spielt die Wahl des passenden Berufs eine wichtige Rolle. Rund die Hälfte der Abbrecher nannte in einer Studie aus dem Jahr 2011 berufswahlbezogene Begründungen („Ausbildung sagte nicht zu, war nicht das Richtige“) für den Abbruch (Beicht/Walden, 2013). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam bereits eine Studie des BIBB aus dem Jahr 2003. Hier gab ein Drittel der Abbrecher an, dass der Ausbildungsberuf nicht der Wunschberuf gewesen sei oder dass man sich den gewählten Beruf anders vorgestellt habe, als er sich in der Ausbildungsrealität darstellte (Schöngen, 2003). Beinke (2011) bestätigt, dass der Berufswahl eine große Bedeutung zukommt. Ferner spielen persönliche Gründe, vor allem familiäre und gesundheitliche, eine Rolle bei Ausbildungsabbrüchen. Berufsschulische Gründe werden hingegen eher selten genannt.

Aus Sicht der Unternehmen fehlt es Ausbildungsabbrechern häufig an Engagement, Interesse am Beruf, Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit oder schlicht an der Leistungsbereitschaft, also an zentralen Bestandteilen der Ausbildungsreife (BA, 2009). Viele Unternehmen unterstützen ihre Auszubildenden durch die Organisation von Nachhilfe oder andere intensive

Maßnahmen innerhalb und außerhalb des Betriebs. Auch die Unternehmen bestätigen, dass die Auszubildenden häufig unzureichend informiert sind über die Inhalte der Ausbildung und die Anforderungen des Berufs, sodass es zu einer falschen Berufswahl kommt. Das damit einhergehende mangelnde Interesse führt dann zu einem fehlenden Engagement (Piening et al., 2010).

Weiterbildungsbeteiligung

Das Ziel von beruflicher Weiterbildung ist es, das berufliche Wissen zu vertiefen und die Handlungskompetenzen zu erweitern. Aus Unternehmenssicht dient sie dazu, eine ausreichende Verfügbarkeit von qualifiziertem Personal zu sichern. Mit Weiterbildung ließe sich somit ein fehlender Berufsabschluss teilweise kompensieren.

Im SOEP werden in unregelmäßigen Abständen Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung erhoben.⁴ Es zeigt sich, dass An- und Ungelernte – unabhängig davon, ob es sich um Erwerbstätige oder Nichterwerbstätige handelt – deutlich seltener an Weiterbildung teilnehmen als Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (Abbildung 6).

Im SOEP wird erfasst, ob Personen sich durch die Lektüre von Fachzeitschriften/-büchern weiterbilden, Fachmessen/Kongresse besuchen oder berufsbezogene Kurse/Lehrgänge durchlaufen. In allen drei Weiterbildungsformen sind An- und Ungelernte deutlich seltener vertreten als Personen mit Berufsabschluss – sowohl insgesamt als auch unter den Erwerbstätigen. Wie Abbildung 6 darstellt, haben im Jahr 2008 beispielsweise nur 8 Prozent aller An- und Ungelernten einen berufsbezogenen Lehrgang besucht (3,2 Prozent machten keine Angabe). Der entsprechende Anteil unter den Personen mit Berufsabschluss lag bei 28,9 Prozent (weniger als 0,1 Prozent ohne Angabe). Diese Befunde werden vom Adult Education Survey (AES), einer regelmäßigen Personenbefragung zum Thema Weiterbildung, bestätigt (BMBF, 2013). Je höher die Qualifikation, desto häufiger nutzen Personen eine Weiterbildung. So beteiligten sich im Jahr 2012 nur 18 Prozent derjenigen ohne Berufsabschluss an betrieblicher Weiterbildung und 9 Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung; bei den Personen mit Hochschulabschluss waren es 51 und 15 Prozent.

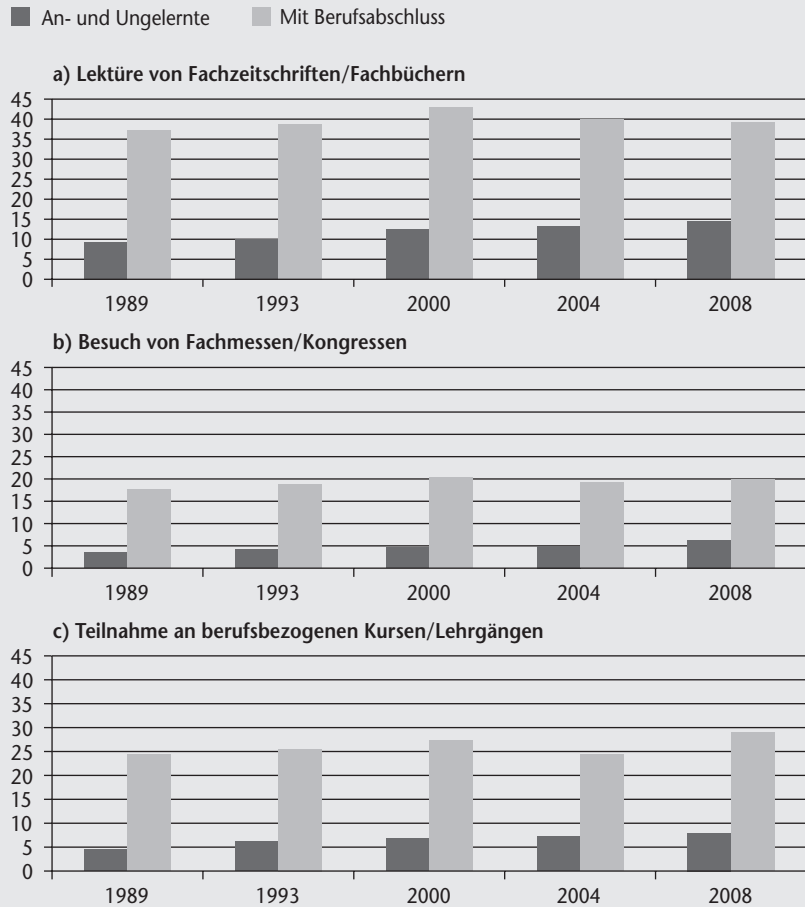
Als Gründe für diese geringere Teilnahme ist zum einen die geringere Erwerbstätigkeit zu nennen, die dazu führt, dass An- und Ungelernte seltener an betrieblicher Weiterbildung partizipieren. Zum anderen sind Gering-

⁴ Fragen zur Weiterbildung wurden in den Jahren 1989, 1993, 2000, 2004 und 2008 gestellt.

Weiterbildungsbeteiligung

Abbildung 6

16- bis 64-Jährige, die in den letzten drei Jahren an Weiterbildung teilgenommen haben, in Prozent



Quellen: SOEP, 2013; eigene Berechnungen

qualifizierte häufig lernentwöhnt. So stimmt gut ein Drittel der Nichtteilnehmer, die maximal einen Hauptschulabschluss besitzen, der Aussage zu, nicht an Weiterbildung teilgenommen zu haben, weil sie sich nicht damit anfreunden konnten, wieder wie in der Schule zu lernen (Kuwan/Seidel, 2011). Die Lernentwöhnung kann zudem erklären, warum auch beschäftigte An- und

Ungelernte seltener eine betriebliche Weiterbildung machen als beruflich qualifizierte Beschäftigte. Hinzu kommt, dass als Hauptzielgruppe von Weiterbildung Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung gelten und dass Unternehmen, die viele An- und Ungelernte beschäftigen, häufiger als andere Unternehmen keine passenden Weiterbildungsangebote auf dem Markt finden (Seyda/Werner, 2011).

Die positiven Effekte einer beruflichen Weiterbildung sind Geringqualifizierten allerdings durchaus bewusst: Öfter als Höherqualifizierte verbinden sie mit der Teilnahme an einer Maßnahme den Wunsch, einen neuen Arbeitsplatz – aus der Beschäftigung oder der Arbeitslosigkeit heraus – zu finden (Demary et al., 2013b). Immerhin ist in den vergangenen Jahren, ebenso wie bei beruflich Qualifizierten, auch bei An- und Ungelernten die Weiterbildungsbeteiligung leicht gestiegen (vgl. Abbildung 6).

Auch die Unternehmen erkennen zunehmend das Potenzial, das in der Weiterbildung von Geringqualifizierten liegt. So gaben 43,4 Prozent der Unternehmen in der Weiterbildungserhebung 2011 des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) an, dass An- und Ungelernte dank Weiterbildung qualifizierte Tätigkeiten ausüben können (Seyda/Werner, 2011). Eine systematische Weiterbildung dieser Gruppe in Form einer schrittweisen Qualifizierung bis zum Berufsabschluss ermöglichen immerhin knapp 20 Prozent der Befragten. Der hohe Zeitbedarf, der mit solchen umfangreicheren Maßnahmen einhergeht, dürfte viele Betriebe noch davon abhalten, sich in diesem Bereich zu engagieren. Vergleichende Analysen aus betrieblicher und individueller Sicht zeigen jedoch, dass weniger die direkten Kosten der Weiterbildung, sondern in stärkerem Maße die Zeit der limitierende Faktor ist. Sowohl Unternehmen als auch Individuen – unabhängig von der Qualifikation – geben mangelnde Zeit viel häufiger als Grund für eine Nichtteilnahme an als zu hohe Kosten (Demary et al., 2013b). Grundsätzlich besteht eine relativ positive Grundhaltung gegenüber der Weiterbildung von An- und Ungelernten: So sagte nur ein Fünftel der Unternehmen, dass die Kosten der Weiterbildung dieser Zielgruppe den Nutzen übersteige; ebenfalls nur ein Fünftel der Unternehmen sah Motivationsprobleme.

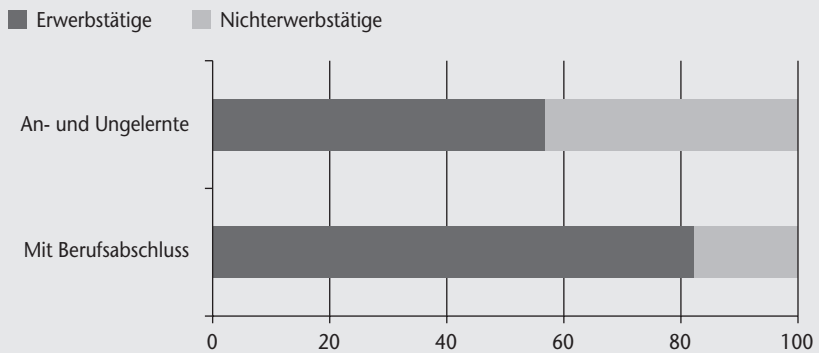
3.3 Erwerbstätigkeit

Die Erwerbstätigkeit hängt davon ab, ob eine Person erwerbstätig sein möchte und ob sie einen passenden Arbeitsplatz findet. Beide Faktoren werden maßgeblich von der Qualifikation bestimmt. 56,9 Prozent der 16- bis 64-Jährigen ohne Berufsabschluss sind erwerbstätig, das heißt laut der

Erwerbsbeteiligung An- und Ungelernter

Abbildung 7

16- bis 64-jährige im Jahr 2011, in Prozent



Quellen: FDZ, 2011 (Mikrozensus 2011); eigene Berechnungen

Definition der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), dass sie mindestens eine Stunde pro Woche gegen Bezahlung arbeiten. In der Gruppe der Personen mit Abschluss liegt dieser Anteil mit 82,3 Prozent deutlich höher (Abbildung 7).

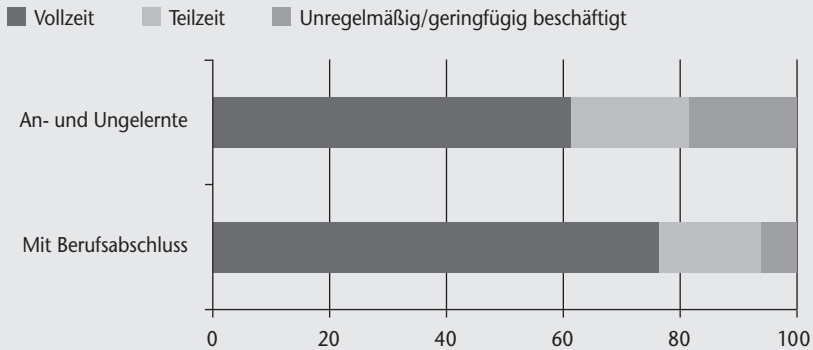
Vor allem bei an- und ungelerten Frauen ist der Anteil Erwerbstätiger mit 49,2 Prozent recht gering. Hierfür gibt es zwei Erklärungsansätze: Zum einen ist gerade unter den älteren Frauen der Anteil der An- und Ungelernten vergleichsweise hoch. So hat gut jede fünfte Frau (22 Prozent) im Alter von 55 bis 64 Jahren keinen Berufsabschluss. Ältere Frauen leben häufiger im traditionellen Alleinverdienermodell als jüngere Frauen und haben damit seltener einen Erwerbwunsch. Zum anderen ist die Erwerbsbeteiligung von an- und ungelerten Müttern mit 43,9 Prozent sowie von an- und ungelerten alleinerziehenden Müttern mit 44,1 Prozent relativ niedrig. Hier spielen die Möglichkeiten, Familie und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren, eine wichtige Rolle, vor allem wenn die Kinder noch klein sind. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch die Studie von Esselmann et al. (2013), die junge Mütter ohne Abschluss als Risikogruppe auf dem Arbeitsmarkt sehen, weil diese häufiger keinen Erwerbwunsch oder bei Teilzeitbeschäftigung keinen Wunsch nach Mehrarbeit haben.

Auch beim Umfang der Beschäftigung gibt es Unterschiede. Abbildung 8 zeigt, dass An- und Ungelernte in geringerem Umfang erwerbstätig sind als

Beschäftigungsumfang

Abbildung 8

16- bis 64-jährige Beschäftigte im Jahr 2011, in Prozent



Quellen: FDZ, 2011 (Mikrozensus 2011); eigene Berechnungen

Personen mit Berufsabschluss. Besonders groß sind die Differenzen beim Anteil der Vollzeitbeschäftigten sowie beim Anteil der geringfügig oder unregelmäßig Beschäftigten. Nur 6,1 Prozent der Personen mit Berufsabschluss sind geringfügig beschäftigt, aber 18,5 Prozent der Geringqualifizierten. Bei den Anteilen der Teilzeitbeschäftigten ist der Unterschied wesentlich kleiner – mit 17,4 Prozent bei den Personen mit Abschluss und 20,1 Prozent bei Personen ohne Abschluss.

Qualifikationsinadäquate Beschäftigung

Die Erwerbstätigkeit lässt sich ferner anhand der Stellung im Betrieb charakterisieren, also anhand dessen, ob eine Person angibt, dort etwa als Selbstständiger, Beamter, Angestellter oder Arbeiter tätig zu sein. Mehr als die Hälfte (55,8 Prozent) aller Personen ohne Berufsabschluss nennt als Stellung im Betrieb auch An- und Ungelernter (Tabelle 4). Gleichzeitig ist knapp ein Viertel (24,9 Prozent) aller Personen ohne Berufsabschluss als Angestellter beschäftigt. Eine multivariate Analyse des Lohns ergibt jedoch, dass nach Kontrolle für Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und andere Variablen Angestellte ohne Berufsabschluss signifikant geringere Löhne erhalten als jene mit Berufsabschluss. Darüber hinaus erhalten An- und Ungelernte, die als Angestellte beschäftigt sind, keine höheren Löhne als An- und Ungelernte, die auch als solche beschäftigt sind (vgl. Kapitel 3.4).

Stellung im Betrieb

Tabelle 4

16- bis 64-jährige Beschäftigte nach formaler Qualifikation im Jahr 2011, in Prozent

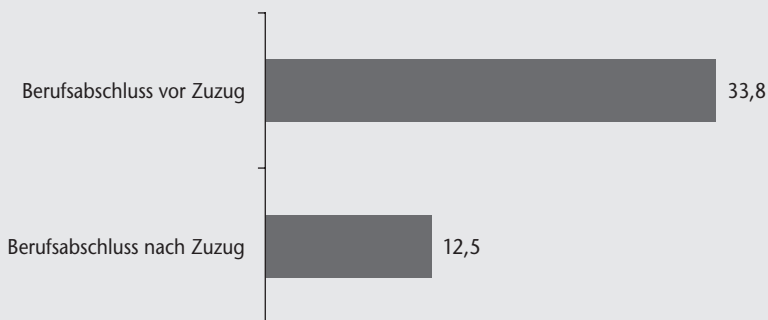
Stellung im Betrieb	An- und Ungelernte	Mit Berufsabschluss
An- und Ungelernter	55,8	11,3
Angestellter	24,9	54,9
Selbstständiger	9,0	11,6
Arbeiter	6,4	14,4
Beamter	0,7	5,7

Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass mehr als jeder zehnte Beschäftigte mit Abschluss ebenfalls sagt, als An- und Ungelernter beschäftigt zu sein (11,3 Prozent oder 3,5 Millionen Personen). Eine mögliche Erklärung ist, dass formal qualifizierte Personen in einem Beruf arbeiten, für den sie nicht ausgebildet wurden, und somit durch die fachfremde Tätigkeit zu An- und Ungelernten werden. Dies ist besonders häufig bei Personen mit Migrationshintergrund der Fall. Während nur 9,5 Prozent der formal qualifizierten Beschäftigten ohne Migrationshintergrund als An- und Ungelernte tätig sind, liegt der entsprechende Anteil unter den Personen mit eigener Migrationserfahrung bei 24,4 Prozent. Ursache hierfür kann sein, dass ihre im Ausland erworbenen Qualifikationen in Deutschland nicht anerkannt werden und/

Beschäftigung von Migranten mit Berufsabschluss als An- und Ungelernte

Abbildung 9

16- bis 64-jährige Migranten mit eigener Zuwanderungserfahrung im Jahr 2011, in Prozent



Quellen: FDZ, 2011 (Mikrozensus 2011); eigene Berechnungen

oder ihre Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um in ihrem ursprünglich erlernten Beruf tätig zu sein.

Hinweise auf Probleme bei der Anerkennung liefert der Anteil an Migranten, die als An- und Ungelernte beschäftigt sind, in Abhängigkeit davon, wo sie ihren Berufsabschluss erworben haben (Abbildung 9). 33,8 Prozent der Migranten, die ihren Abschluss vor dem Zuzug nach Deutschland gemacht haben, arbeiten als An- und Ungelernte, hingegen nur 12,5 Prozent derjenigen, die ihren Abschluss hierzulande gemacht haben. Damit ist der Anteil der Migranten mit deutschem Berufsabschluss, die als An- und Ungelernte tätig sind, nur geringfügig höher als bei Einheimischen (9,5 Prozent) und sogar geringer als bei Migranten ohne eigene Zuwanderungserfahrung (13,7 Prozent).

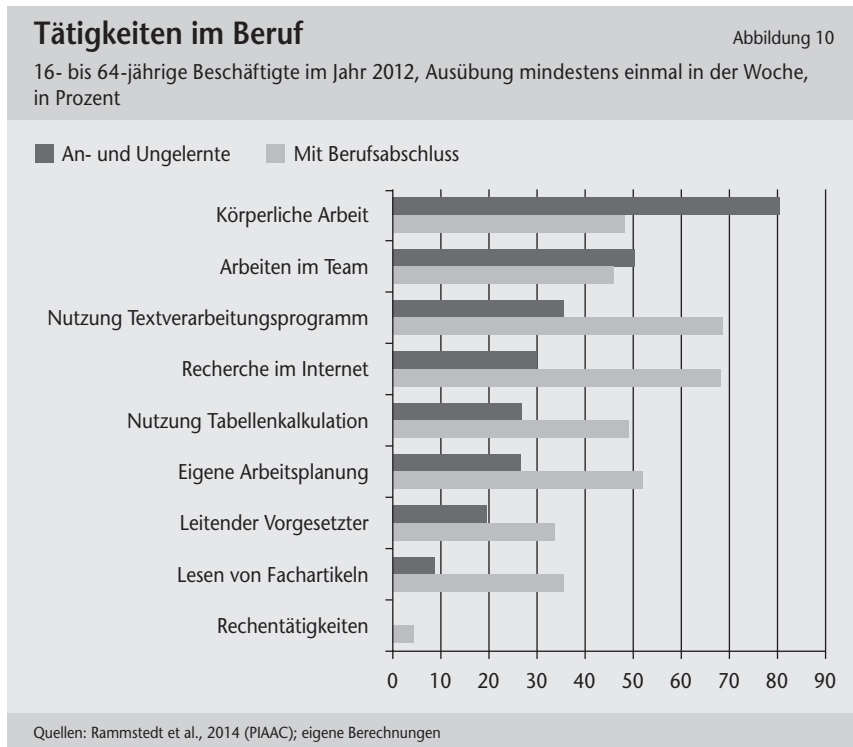
Mit Blick auf die gut 600.000 Migranten mit eigener Zuwanderungserfahrung, die vor ihrem Zuzug nach Deutschland einen Berufsabschluss im Ausland gemacht haben und die dennoch als An- und Ungelernte tätig sind, bietet die Anerkennung dieser Abschlüsse eine gute Möglichkeit, dieses Fachkräftepotenzial für den deutschen Arbeitsmarkt nutzbar zu machen.⁵ Hinzu kommen all jene nicht erwerbstätigen Migranten, die eine Qualifikation im Ausland erworben haben.

Doch nicht nur die Stellung im Betrieb gibt Auskunft darüber, ob eine Person qualifikationsadäquat beschäftigt ist. Auch ein Abgleich der für die Stelle notwendigen Qualifikation aus Sicht der Stelleninhaber mit der höchsten erworbenen Qualifikation des Beschäftigten erlaubt Rückschlüsse auf die Passung der individuellen Qualifikationen mit den Anforderungen eines bestimmten Arbeitsplatzes. Anhand der PIAAC-Daten lässt sich ermitteln, dass die Mehrheit der An- und Ungelernten einer Tätigkeit nachgeht, für die sie keine Notwendigkeit eines formalen Berufsabschlusses sieht (66,7 Prozent). Überraschend ist, dass gut ein Viertel aller An- und Ungelernten eine Tätigkeit ausübt, für die laut Angaben der Befragten ein Berufsabschluss erforderlich wäre. Dies passt zu dem Befund, dass 27,4 Prozent aller An- und Ungelernten bei ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit Weiterbildung als nötig erachten. Unter den beruflich Qualifizierten liegt dieser Anteil mit 48,9 Prozent jedoch weitaus höher.

Das relativ geringere Weiterbildungsbedürfnis unter den An- und Ungelernten kann – neben den Faktoren, die in Kapitel 3.2 erläutert wurden –

⁵ Ob ein Teil dieser Gruppe bereits über einen anerkannten Berufsabschluss verfügt und lediglich fachfremd tätig ist, lässt sich anhand der Mikrozensusdaten leider nicht abbilden.

dadurch erklärt werden, dass An- und Ungelernte Tätigkeiten nachgehen, die wenig komplex und anspruchsvoll sind und sich daher auch ohne Weiterbildung bewältigen lassen. Abbildung 10 stellt dar, wie viel Prozent der An- und Ungelernten sowie der beruflich Qualifizierten die ausgewählten Tätigkeiten mindestens einmal pro Woche ausüben. Das Tätigkeitsspektrum An- und Ungelernter umfasst beispielsweise deutlich seltener das Lesen von Fachartikeln oder die Nutzung des PCs (Internetrecherche, Nutzung von Textverarbeitungs- und Tabellenkalkulationsprogrammen) als bei Personen mit Berufsabschluss. Auch die eigene Arbeitsplanung (26,6 Prozent) und die Ausübung einer Vorgesetztenfunktion (19,6 Prozent) gehören weniger häufig zu den Tätigkeiten von An- und Ungelernten als von Personen mit Berufsabschluss, bei denen die entsprechenden Werte 51,9 und 33,7 Prozent betragen. Hingegen verrichten 80,5 Prozent der An- und Ungelernten regelmäßig körperliche Arbeit, während dies nur bei knapp der Hälfte aller Beschäftigten mit Abschluss der Fall ist. Lediglich die Bedeutung von Teamarbeit unter-



scheidet sich kaum zwischen den beiden Gruppen (50,3 Prozent der An- und Ungelernten und 45,9 Prozent der Personen mit Berufsabschluss).

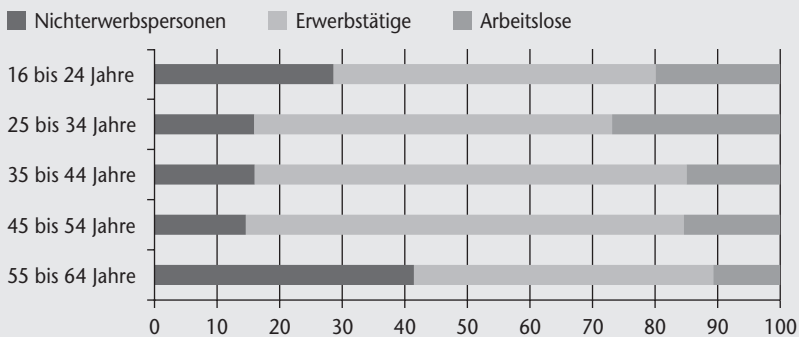
Arbeitslosigkeit

Nicht alle Personen, die eine Erwerbstätigkeit ausüben möchten, sind auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich. So waren laut SOEP zum Befragungszeitpunkt 2012 von den Personen ohne Berufsabschluss rund 17,4 Prozent arbeitslos gemeldet. Damit lag der Anteil gut 10 Prozentpunkte über dem bei den Personen mit Berufsabschluss (7 Prozent). In der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen war der Anteil der arbeitslos gemeldeten An- und Ungelernten mit 26,9 Prozent am größten. Auch bei Betrachtung der Arbeitslosenquote, das heißt dem Anteil der Arbeitslosen an allen Erwerbspersonen, liegt diese Gruppe – mit einer Arbeitslosenquote von 32 Prozent – vorn.

Abbildung 11 zeigt, wie sich die Personen in den verschiedenen Altersgruppen auf Nichterwerbspersonen, Erwerbstätige und Arbeitslose verteilen. Auffällig ist der hohe Anteil der Nichterwerbspersonen unter den 16- bis 24-Jährigen ohne Berufsabschluss. Mit 28,6 Prozent liegt er um rund das Sechsfache höher als der entsprechende Anteil bei den Personen mit Berufsabschluss (4,6 Prozent).

Häufig werden gruppenspezifische Arbeitslosenquoten als Indikator für den Arbeitsmarkterfolg der betreffenden Gruppe verwendet. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Arbeitslosenquote nicht den Anteil der Nichterwerbspersonen berücksichtigt und dementsprechend eine geringe Arbeits-

Erwerbsstatus von An- und Ungelernten nach Alter Abbildung 11
im Jahr 2012, in Prozent



Quellen: SOEP, 2013; eigene Berechnungen

losenquote nicht automatisch eine höhere Beschäftigungsquote bedeutet. Personen, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, können sich arbeitslos melden oder aber den Arbeitsmarkt verlassen. Die Beweggründe für Letzteres sind vielfältig und gerade bei Geringqualifizierten kann Perspektivlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt eine Ursache für eine solche Entscheidung sein. Dennoch kann weiterhin der Wunsch bestehen, eine Beschäftigung aufzunehmen. Dies bestätigt die Befragung des SOEP, in der 35,3 Prozent der nicht erwerbstätigen An- und Ungelernten angeben, einen Arbeitswunsch zu haben. Grundsätzlich ist die Realisierung dieses Wunsches jedoch dann besonders schwierig, wenn jemand bereits längere Zeit aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden ist. Lange Arbeitslosigkeitsphasen erschweren den Wiedereinstieg. Laut Sozialgesetzbuch gelten als Langzeitarbeitslose alle Personen, die ein Jahr und länger arbeitslos sind. Von allen im SOEP befragten und arbeitslos gemeldeten An- und Ungelernten waren 86,1 Prozent im Vorjahr (2011) mindestens einmal arbeitslos gemeldet, 74 Prozent von ihnen sogar die gesamten zwölf Monate.

3.4 Einkommen

Ein wichtiger Indikator, der nicht nur die Erwerbssituation von Personen, sondern auch deren soziale Lage widerspiegelt, ist das Einkommen. Das SOEP enthält hierzu detaillierte Informationen. Neben dem aktuellen Monatseinkommen wird auch das Jahreseinkommen erfasst, welches die individuelle Situation besser abbildet, da auch unregelmäßig anfallende Einkommensbestandteile und unterjährige Veränderungen des Erwerbseinkommens (etwa durch Phasen der Arbeitslosigkeit) berücksichtigt sind.

Haushaltseinkommen und Armutsgefährdung

Für die finanzielle Situation von Personen ist – neben dem individuellen Einkommen durch eigene Erwerbstätigkeit oder personengebundenen privaten oder öffentlichen Transfers – auch das Haushaltseinkommen von entscheidender Bedeutung. Selbst wenn eine Person kein individuelles Einkommen bezieht, bedeutet dies nicht automatisch, dass sie nur wenig finanzielle Mittel zur Verfügung hat. In Haushalten werden die individuell erzielten Einkommen zumeist gemeinsam genutzt, sodass eine Person durch das Einkommen des Partners, der Eltern oder der Kinder mitversorgt sein kann. Da Zusammenlebende von der gemeinsamen Nutzung von Wohnraum und Haushaltsgegenständen profitieren können (Skaleneffekte des Zusammenlebens), benötigen sie ein geringeres Pro-Kopf-Einkommen als Alleinlebende,

Einkommen

Tabelle 5

Durchschnittseinkommen der 16- bis 64-jährigen im Jahr 2012, in Euro

	An- und Ungelernte	Mit Berufsabschluss
Haushaltseinkommen		
Haushaltseinkommen nach Steuern und Transfers	32.885	42.925
Darunter: Öffentliche Transferleistungen	5.133	2.910
Äquivalenzeinkommen		
Äquivalenzeinkommen nach Steuern und Transfers	17.732	25.529
Darunter: Öffentliche Transferleistungen	2.655	1.565
N	1.772	11.414

um einen äquivalenten Lebensstil zu erreichen. Um das Haushaltseinkommen von Personen vergleichen zu können, wird das Nettoäquivalenzeinkommen herangezogen. Hierbei wird das Nettohaushaltseinkommen als Einkommen nach Steuern und Transfers durch die gewichtete Anzahl der Haushaltsmitglieder geteilt (Äquivalenzgröße).⁶ Darüber hinaus wird bei dem verwendeten Einkommensmaß zusätzlich der Einkommensvorteil berücksichtigt, den Personen durch selbst genutztes Wohneigentum haben.

Tabelle 5 listet die durchschnittlichen Haushaltseinkommen sowie die vom Haushalt bezogenen Transferleistungen zum einen in aggregierter und zum anderen in äquivalenzgewichteter Form auf. An- und Ungelernte leben in Haushalten, in denen das durchschnittliche Nettohaushaltseinkommen mit knapp 33.000 Euro gut 10.000 Euro unter dem Haushaltseinkommen liegt, das Personen mit Berufsabschluss zur Verfügung steht. Ferner leben An- und Ungelernte in Haushalten, die im Durchschnitt mehr öffentliche Transferleistungen (Arbeitslosengeld, Sozialhilfe etc.) empfangen. Mit rund 5.000 Euro pro Haushalt liegen diese um gut 2.000 Euro über den durchschnittlichen Transferleistungen von Haushalten, in denen Personen mit Berufsabschluss leben.

Auch nach Berücksichtigung der unterschiedlichen Zusammensetzung von Haushalten, in denen An- und Ungelernte leben, sowie von Haushalten, in denen Personen mit Berufsabschluss leben, bestätigt sich, dass An- und Un-

⁶ Die Äquivalenzgröße wird gemäß einer EU-weit gültigen Definition nach der modifizierten OECD-Skala berechnet, wobei der ersten erwachsenen Person im Haushalt das Gewicht 1,0 zugeteilt wird, jeder weiteren erwachsenen Person sowie Kindern ab 14 Jahren jeweils das Gewicht 0,5 und Kindern unter 14 Jahren das Gewicht 0,3.

gelernte pro Person weniger Einkommen zur Verfügung haben und im Durchschnitt mehr öffentliche Transferleistungen beziehen.

Auf Grundlage des Nettoäquivalenzeinkommens wird auch die sogenannte Armutsgefährdungsquote berechnet. Diese Quote ist ein Maß für relative Einkommensarmut, das angibt, wie viel Prozent der Bevölkerung ein so geringes Einkommen haben, dass man von einer Armutsgefährdung sprechen kann. Eine Person gilt als armutsgefährdet, wenn ihr Nettoäquivalenzeinkommen weniger als 60 Prozent des Medianäquivalenzeinkommens beträgt. In Deutschland lag diese Schwelle im Jahr 2012 bei 11.757 Euro. In der Gesamtbevölkerung waren 16,1 Prozent der Personen armutsgefährdet (Statistisches Bundesamt, 2014).

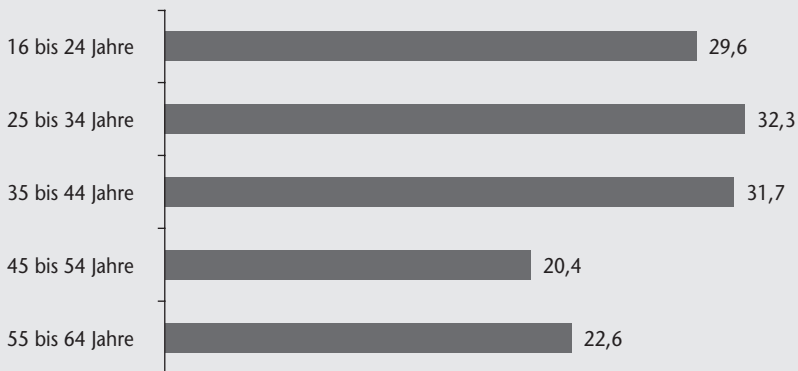
Unter den An- und Ungelernten ist laut SOEP mit 27,1 Prozent gut jeder Vierte armutsgefährdet, während der entsprechende Anteil unter den Personen mit Berufsabschluss mit 9,9 Prozent deutlich niedriger liegt. Besonders häufig betroffen sind An- und Ungelernte, die zwischen 25 und 34 Jahre oder zwischen 35 und 44 Jahre alt sind – 32,3 sowie 31,7 Prozent der An- und Ungelernten in diesen beiden Altersgruppen sind armutsgefährdet (Abbildung 12).

Wertet man die Armutsgefährdungsquote nach dem schulischen Hintergrund aus, so ergibt sich, dass 37,8 Prozent der An- und Ungelernten ohne Schulabschluss armutsgefährdet sind, während der entsprechende Anteil bei

Armutsgefährdung von An- und Ungelernten nach Alter

Abbildung 12

im Jahr 2012, in Prozent

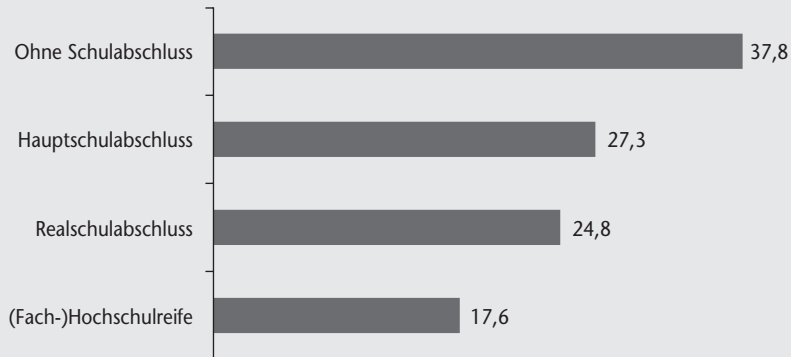


Quellen: SOEP, 2013; eigene Berechnungen

Armutsgefährdung von An- und Ungelernten nach Schulabschluss

Abbildung 13

16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, in Prozent



Quellen: SOEP, 2013; eigene Berechnungen

den An- und Ungelernten mit (Fach-)Hochschulreife 17,6 Prozent beträgt (Abbildung 13).

Auch wenn Personen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der An- und Ungelernten insgesamt überrepräsentiert sind, zeigt sich, dass sie innerhalb dieser Gruppe nicht öfter armutsgefährdet sind als andere: Unter den An- und Ungelernten sind jeweils 26,8 Prozent derjenigen ohne Migrationshintergrund sowie derjenigen mit direktem Migrationshintergrund (eigene Zuwanderung) armutsgefährdet; Personen mit indirektem Migrationshintergrund sind mit 29,2 Prozent geringfügig häufiger betroffen.

Da sich Armutsgefährdung über das Nettohaushaltseinkommen berechnet, ist die Haushaltszusammensetzung entscheidend. Diese kann erklären, warum gerade junge Personen, die öfter in Singlehaushalten leben als ältere Personen, stärker armutsgefährdet sind und auch, warum Migranten, die im Durchschnitt in größeren Familien mit Kindern leben, trotz stärkerer Probleme bei der Arbeitsmarktintegration relativ gesehen nicht häufiger armutsgefährdet sind (Peichl et al., 2011).

Die Einkommenshöhe wird wesentlich durch die Erwerbstätigkeit bestimmt. Multivariate Analysen auf Grundlage des SOEP bestätigen, dass die eigene Erwerbstätigkeit einen großen Einfluss auf die Armutsgefährdung von An- und Ungelernten hat. So haben in Vollzeit oder in Teilzeit tätige Personen

ein geringeres Armutsrisiko als Nichterwerbspersonen. Besonders gefährdet sind Arbeitslose. Während 70 Prozent der arbeitslos gemeldeten An- und Ungelernten armutsgefährdet sind, trifft das nur auf 18,1 Prozent der An- und Ungelernten zu, die nicht arbeitslos gemeldet sind (zu beachten ist hier, dass diese Personen nicht zwingend erwerbstätig sind).

Stundenlohn

Für jene Personen, denen der Eintritt in den Arbeitsmarkt gelungen ist, ist der Stundenlohn ein weiteres wichtiges Einkommensmaß. Das SOEP enthält Informationen zum monatlichen Bruttolohn und zur Zahl der gearbeiteten Stunden. Es werden sowohl die vertraglich vereinbarten als auch die tatsächlich gearbeiteten Stunden abgefragt. Bei der Berechnung des Stundenlohns werden die tatsächlich gearbeiteten Stunden zugrunde gelegt, sofern diese die vertraglich vereinbarten Stunden übersteigen.

Während An- und Ungelernte durchschnittlich 35 Stunden pro Woche arbeiten, sind es bei Personen mit Berufsabschluss 39 Stunden (Tabelle 6). Dieser Unterschied resultiert daraus, dass Geringqualifizierte häufiger in Teilzeit arbeiten oder unregelmäßig/geringfügig beschäftigt sind. Bei dem auf Basis der SOEP-Angaben errechneten Stundenlohn zeigt sich, dass An- und Ungelernte mit 12,00 Euro pro Stunde deutlich weniger verdienen als beruflich Qualifizierte mit 17,25 Euro.⁷ Diese Differenz bleibt auch dann signifikant, wenn man für verschiedene soziodemografische und sozioökonomische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Schulabschluss, Art der Beschäftigung und Stellung im Betrieb kontrolliert.

Wie in Kapitel 3.3 bereits dargestellt wurde, bestehen selbst dann signifikante Lohnunterschiede zwischen Personen mit und ohne Abschluss, wenn beide ihrer Selbsteinschätzung nach als Angestellter tätig sind, also dieselbe

Arbeitszeit und Stundenlohn

Tabelle 6

16- bis 64-jährige Beschäftigte im Jahr 2012, in Prozent

	An- und Ungelernte	Mit Berufsabschluss
Wöchentliche Arbeitszeit, in Stunden	35	39
Stundenlohn, in Euro	12,00	17,25

⁷ Die Angabe von Stundenlöhnen unter 3,00 Euro wurde aus Plausibilitätsgründen aus der Berechnung ausgeschlossen. Dies betrifft 9,4 Prozent der An- und Ungelernten und 3,4 Prozent der Personen mit beruflichem Abschluss.

Stellung im Betrieb innehaben. Dieses Ergebnis wird in Tabelle 7 näher analysiert. In Modell 1 werden Angestellte mit und ohne Berufsabschluss verglichen. Die abhängige Variable ist der logarithmierte Stundenlohn. Ergebnis

Einflussfaktoren auf die Stundenlöhne

Tabelle 7

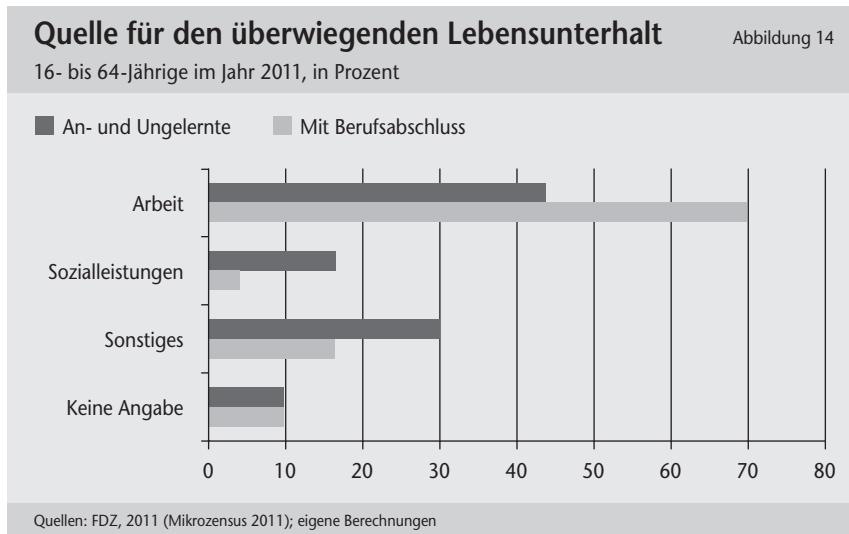
16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, lineare Regression

	Modell 1	Modell 2
	Stundenlohn bei Stellung „Angestellter“ von Personen mit versus ohne Berufsabschluss	Stundenlohn von Personen ohne Berufsabschluss bei Stellung „An- und Ungelernter“ versus Stellung „Angestellter“
Ohne Berufsabschluss	-0,191***	
Angestellter		0,076
Frau	-0,190***	-0,072
Anzahl Kinder im Haushalt	0,027**	-0,005
Vollzeit	0,243***	0,231***
Alter (Referenz: 35 bis 44 Jahre)		
16 bis 24 Jahre	-0,343***	-0,395***
25 bis 34 Jahre	-0,133***	-0,101
45 bis 54 Jahre	0,107***	0,191***
55 bis 64 Jahre	0,124***	0,101*
Familienstand (Referenz: verheiratet)		
Ledig	0,050**	0,025
Getrennt/geschieden/verwitwet	-0,009	-0,033
Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)		
Migrationshintergrund, selbst zugewandert	-0,048	-0,043
Migrationshintergrund, nicht selbst zugewandert	-0,038	0,008
Schulabschluss (Referenz: Realschulabschluss)		
Kein Schulabschluss	-0,293***	-0,224***
Hauptschulabschluss	-0,136***	-0,102*
(Fach-)Hochschulreife	0,265***	0,133
Anderer Abschluss	0,011	-0,115
Konstante		
Konstante	2,547***	2,250***
Bundesland	ja	ja
R ²	0,325	0,244
F	44,092	7,497
N	5.549	724

ist, dass nach Kontrolle für Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und andere Faktoren Angestellte ohne beruflichen Abschluss einen signifikant geringeren Stundenlohn aufweisen als Angestellte mit beruflichem Abschluss. Die Lohndifferenz beträgt 19,1 Prozent. Modell 2 vergleicht ausschließlich Personen ohne Berufsabschluss miteinander; es wird getestet, ob sie in der Stellung „Angestellter“ signifikant mehr verdienen als in der Stellung „An- und Ungelernter“. Wie sich zeigt, bestehen innerhalb der Gruppe der Geringqualifizierten keine signifikanten Lohnunterschiede zwischen diesen beiden Stellungen im Betrieb.

Der niedrigere Stundenlohn sowie der geringere Arbeitsumfang bei An- und Ungelernten spiegeln sich in der Einkommensquelle für den überwiegenden Lebensunterhalt wider (Abbildung 14). So bestreiten Personen mit Berufsabschluss ihren Lebensunterhalt deutlich häufiger über Erwerbsarbeit als An- und Ungelernte (69,8 versus 43,7 Prozent). Umgekehrt ist der Anteil derer, die ihren überwiegenden Lebensunterhalt aus Sozialleistungen beziehen, unter den An- und Ungelernten mit 16,5 Prozent gut viermal so hoch wie unter den beruflich Qualifizierten mit 4 Prozent.

Betrachtet man nur beschäftigte Personen, so liegt der Anteil der An- und Ungelernten, die ihren Lebensunterhalt überwiegend mit Erwerbsarbeit bestreiten, bei 76,3 Prozent und damit wiederum unter dem Anteil bei den Personen mit Berufsabschluss, wo es 84,3 Prozent sind. Dieser deutlich ge-



ringere Unterschied bei den Erwerbstätigen sollte vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass sich unter diesen An- und Ungelernten immer noch Personen befinden, die ihr Erwerbseinkommen mit Transferleistungen aufstocken, da ihr Arbeitseinkommen nicht zur Sicherung des Lebensunterhalts ausreicht.

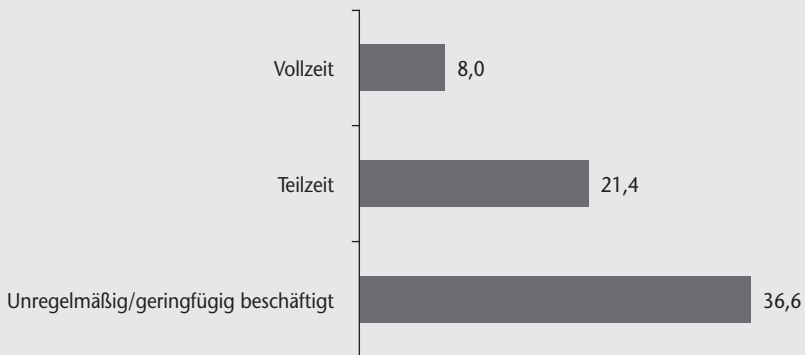
Um zu untersuchen, worin sich An- und Ungelernte, die ihren Lebensunterhalt überwiegend durch Erwerbsarbeit bestreiten, von anderen beschäftigten An- und Ungelernten unterscheiden, wird geprüft, wie viele An- und Ungelernte in Arbeitsverhältnissen stehen, die eine sehr geringe Bezahlung aufweisen. Im Folgenden werden Arbeitsverhältnisse betrachtet, deren Entlohnung sich im untersten Lohndezil befindet.⁸

Im Jahr 2012 lagen die Verdienste von knapp 15 Prozent aller beschäftigten An- und Ungelernten im untersten Lohndezil. Abbildung 15 zeigt, dass der Anteil der Personen mit einem geringen Stundenlohn nach Beschäftigungsumfang variiert. Auch bezogen auf das Alter gibt es Unterschiede. So erzielten Personen unter 45 Jahren relativ gesehen häufiger einen geringen Stundenlohn als ältere An- und Ungelernte. Diese Unterschiede bleiben auch

An- und Ungelernte mit geringem Stundenlohn nach Beschäftigungsumfang

Abbildung 15

16- bis 64-jährige Beschäftigte im Jahr 2012, in Prozent



Geringer Stundenlohn: unterstes Lohndezil.
Quellen: SOEP, 2013; eigene Berechnungen

⁸ Durch Lohndezile werden die der Höhe nach sortierten Stundenlöhne aller Beschäftigten in zehn gleiche Teile aufgeteilt. Die Grenze für das unterste Lohndezil ist der Lohn, der die 10 Prozent der Personen, die am wenigsten verdienen, von den oberen 90 Prozent trennt. Im Jahr 2012 war dies ein Stundenlohn von 6,45 Euro.

dann signifikant, wenn in multivariaten Analysen unter anderem für das Alter, das Geschlecht, den Familienstand, den Migrationshintergrund und den Schulabschluss kontrolliert wird. Bei An- und Ungelernten, die vollzeitbeschäftigt sind, besteht eine signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit, einen Stundenlohn im untersten Lohndezil zu erhalten, als bei An- und Ungelernten, die in Teilzeit arbeiten oder nur unregelmäßig/geringfügig beschäftigt sind.

Von den Frauen erhalten dabei 17,9 Prozent einen geringen Stundenlohn, von den Männern nur 11,5 Prozent. Diese Differenz lässt sich zu einem großen Teil erklären durch die geschlechtsspezifische Segregation in verschiedene Wirtschaftszweige und den damit verbundenen Beschäftigungsumfang. So beträgt der Frauenanteil der An- und Ungelernten im Verarbeitenden Gewerbe 34,4 Prozent, bei den gesellschaftsnahen Dienstleistungen hingegen 65,7 Prozent. Diese Geschlechterverteilung schlägt sich im Umfang der Beschäftigung nieder. Während im Verarbeitenden Gewerbe 72,1 Prozent aller Beschäftigten ohne Berufsabschluss in Vollzeit arbeiten, beträgt der entsprechende Anteil im Bereich der unternehmensnahen Dienste 60,3 Prozent und im Bereich der gesellschaftsnahen Dienste 45,4 Prozent.

Es lässt sich demnach nicht pauschal behaupten, dass An- und Ungelernte in bestimmten Wirtschaftszweigen ein geringeres Einkommen hätten oder dass insbesondere Frauen geringe Einkommen erzielen, denn beide Faktoren sind jeweils mit dem Umfang der Beschäftigung korreliert.

Eine weitere Erklärung für Lohnunterschiede könnte in den ausgeübten Tätigkeiten liegen. Im Allgemeinen gilt, dass die Lohnhöhe auch von der Art der Tätigkeit abhängt: Je höher die Anforderungen sind, desto höher ist auch der Lohn. Eine Untersuchung auf Grundlage der PIAAC-Daten ergibt jedoch, dass An- und Ungelernte im untersten Lohndezil keine substanziell anderen Tätigkeiten ausüben als An- und Ungelernte in den höheren Lohndezilen. Die Tatsache, dass sich An- und Ungelernte mit geringem und mit hohem Lohn kaum hinsichtlich der ausgeübten Tätigkeiten unterscheiden und dass sie auch dann, wenn sie als Stellung im Betrieb „Angestellter“ angeben, insgesamt keine höheren Löhne erhalten, kann als Indiz dafür gesehen werden, dass sich die Mehrheit der An- und Ungelernten in einem Arbeitssegment befindet, das wenig Spielraum für Kompetenzgewinn und kaum Aufstiegschancen bietet.

3.5 Zufriedenheit

Außer mit objektiv messbaren Faktoren wie Erwerbsbeteiligung und Einkommen lässt sich die Lebenslage von Menschen auch anhand subjektiver

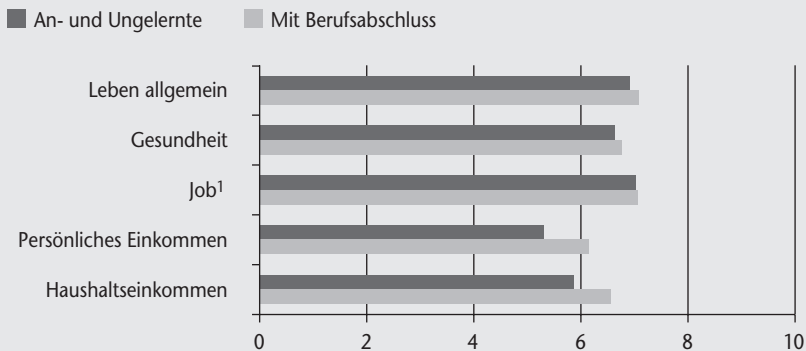
Faktoren beschreiben. Dazu zählen die allgemeine Lebenszufriedenheit, die das subjektive Wohlbefinden widerspiegelt, sowie die Zufriedenheit in unterschiedlichen Lebensbereichen. Das SOEP befragt Personen regelmäßig zur Lebenszufriedenheit und zur Zufriedenheit mit der Gesundheit, dem Job sowie mit dem persönlichen und dem Haushaltseinkommen. An- und Ungelernte sind in allen fünf Bereichen weniger zufrieden als Personen mit Berufsabschluss, wobei sich aber nur bei der Zufriedenheit mit dem Einkommen nennenswerte Unterschiede finden (Abbildung 16).

Bei einem Vergleich zwischen den beiden Gruppen ist zu beachten, dass die Lebenszufriedenheit von vielen persönlichen Faktoren abhängt und sich beispielsweise im Laufe des Lebens mit dem Alter verändert (Enste/Ewers, 2014). Dementsprechend müssen soziodemografische und sozioökonomische Unterschiede in der Zusammensetzung der beiden Gruppen berücksichtigt werden. Multivariate Analysen auf Basis des SOEP ergeben, dass An- und Ungelernte nach Kontrolle für Alter, Geschlecht, Familienstand, Schulabschluss, Migrationshintergrund und Bundesland eine signifikant geringere Lebenszufriedenheit haben als Personen mit Berufsabschluss (Tabelle 8, Modell 1). Wenn für Erwerbstätigkeit kontrolliert wird (Tabelle 8, Modell 2), findet sich dieser Unterschied nicht mehr. Erwerbstätige haben eine signifikant höhere Lebenszufriedenheit als Nichterwerbstätige. Arbeitslose sind darüber hinaus noch einmal signifikant unzufriedener als Nichterwerbstätige. Die

Zufriedenheit

Abbildung 16

Zufriedenheitswerte von 16- bis 64-jährigen im Jahr 2012 auf einer Skala von 0 (niedrige Zufriedenheit) bis 10 (hohe Zufriedenheit)



¹ Nur für Beschäftigte.

Quellen: SOEP, 2013; eigene Berechnungen

Literatur zur Lebenszufriedenheit bestätigt, dass Arbeitslosigkeit einen deutlichen und nachhaltigen Einschnitt für die Zufriedenheit bedeutet (Haisken-DeNew/Kassenböher, 2009). Das Ergebnis, dass nach Kontrolle für Er-

Einflussfaktoren auf die Lebenszufriedenheit

Tabelle 8

16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, lineare Regression

	Modell 1	Modell 2
Ohne Berufsabschluss	-0,180**	-0,043
Frau	0,076**	0,204***
Kinder im Haushalt	0,051*	0,102***
Alter (Referenz: 35 bis 44 Jahre)		
16 bis 24 Jahre	0,691***	0,759***
25 bis 34 Jahre	0,299***	0,353***
45 bis 54 Jahre	-0,234***	-0,202***
55 bis 64 Jahre	-0,137*	0,032
Familienstand (Referenz: verheiratet)		
Ledig	0,457***	0,400***
Getrennt/geschieden/verwitwet	-0,136	-0,139*
Migrationshintergrund (Referenz: kein Migrationshintergrund)		
Migrationshintergrund, selbst zugewandert	0,040	0
Migrationshintergrund, nicht selbst zugewandert	0,041	0,072
Schulabschluss (Referenz: Realschulabschluss)		
Kein Schulabschluss	-0,161	-0,017
Hauptschulabschluss	-0,237***	-0,126**
(Fach-)Hochschulreife	0,311***	0,259***
Anderer Abschluss	0,031	0,174
Erwerbsstatus (Referenz: nicht erwerbstätig)		
Vollzeit		0,625***
Teilzeit		0,465***
Unregelmäßig oder geringfügig beschäftigt		0,243**
Arbeitslos gemeldet		-0,604***
Konstante	6,715***	6,159***
Bundesland	ja	ja
R ²	0,069	0,107
F	15,164	17,638
N	12.010	12.010

werbstätigkeit kein signifikanter Unterschied in der Lebenszufriedenheit zwischen Personen mit und ohne Berufsabschluss mehr besteht, hat auch dann Bestand, wenn man die Analysen getrennt für Männer und Frauen oder getrennt für Personen mit und ohne Migrationshintergrund durchführt.

Beschränkt man den Vergleich auf erwerbstätige Personen, gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Jobzufriedenheit zwischen An- und Ungelernten und beruflich Qualifizierten (vgl. Abbildung 16). Größere Differenzen finden sich hingegen mit Blick auf die Zufriedenheit mit dem Einkommen. An- und Ungelernte sind sowohl mit dem persönlichen Einkommen als auch mit dem Haushaltseinkommen signifikant unzufriedener als beruflich Qualifizierte. Während die Unterschiede beim persönlichen Einkommen nach Kontrolle für den Umfang der Beschäftigung (Vollzeit, Teilzeit, unregelmäßig/geringfügig) verschwinden, bleiben die Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Haushaltseinkommen signifikant. Somit schlagen sich die in Kapitel 3.4 dargestellten Einkommensdifferenzen im persönlichen Wohlbefinden nieder.

Grundsätzlich bestätigen die Ergebnisse die große Bedeutung der Erwerbstätigkeit für die allgemeine Lebenszufriedenheit. Geminderte Erwerbschancen aufgrund von fehlender Qualifikation haben daher weitreichende, auch persönliche, Konsequenzen.

4

Kompetenzen von An- und Ungelernten

Schulische, berufliche und akademische Bildung sind Schlüsselfaktoren für die Kompetenzentwicklung. Daher ist ein starker Zusammenhang zwischen formalen Bildungsabschlüssen und den im PIAAC gemessenen Fähigkeiten zu erwarten (Maehler et al., 2013). Einerseits beeinflussen die im formalen Bildungssystem erworbenen Kompetenzen die Erwerbsneigung und -chancen, andererseits kann das Ausüben einer Erwerbstätigkeit zu einem Kompetenzzuwachs führen. Das ist dann der Fall, wenn der Beschäftigte durch Training on the Job Neues lernt oder wenn er an beruflicher und/oder betrieblicher Weiterbildung teilnimmt. Einige Erläuterungen zu den Begriffen „Kompetenz“ und „Qualifikation“ finden sich in Übersicht 2.

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass das Kompetenzniveau in Deutschland besonders eng mit dem formalen Bildungsniveau zusammenhängt. So ist laut Rammstedt (2013) jede zusätzliche Bildung oberhalb eines

„Kompetenz“ ist ein vieldimensionaler und nicht klar abgrenzbarer Begriff. Er wird oft in Zusammenhang mit Begriffen wie „Qualifikation“, „Fertigkeit“ oder „Fähigkeit“ verwendet oder wird mit ihnen gleichgesetzt. Hinter Kompetenz verbirgt sich die Fähigkeit, in Problemsituationen, bei neuartigen Aufgabenstellungen sowie bei Herausforderungen selbstorganisiert zu handeln. Es ist davon auszugehen, dass Kompetenzen erlernt werden und sich über die Lebenszeit entwickeln und verändern lassen.

Im Vergleich zum Kompetenzbegriff ist der Qualifikationsbegriff enger gefasst: Qualifikationen sind objektiv messbar und stellen die Fähigkeit dar, ganz bestimmte Tätigkeiten auszuführen. Der Kompetenzbegriff dagegen bezieht sich auf latente (nicht direkt beobachtbare) Fähigkeiten, bei denen auf Qualifikationen zurückgegriffen wird. Kompetenzen erweisen sich im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe als sehr relevant. Besonders auf dem Arbeitsmarkt sind Kompetenzen von großer Bedeutung. Neben (formalen) Qualifikationen werden dort häufig selbstorganisiertes Handeln, das Anwenden von Wissen, das Managen von komplexen Situationen, das Handeln in der Gruppe und das Lösen von Problemen am Computer vorausgesetzt.

Grundsätzlich lässt sich unterscheiden zwischen allgemeinen und beruflichen Kompetenzen, wobei Letztere sich in einen direkten Zusammenhang zu den Anforderungen im Beruf setzen lassen. Doch auch wenn bei der PIAAC-Erhebung allgemeine Kompetenzen – Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes Problemlösen – erhoben werden, handelt es sich bei diesen doch um Grundkompetenzen, die für die erfolgreiche Informationsverarbeitung in der heutigen Gesellschaft und somit auch für das Berufsleben entscheidend sind. Zudem bilden sie die Grundlage für die Entwicklung zahlreicher weiterer, spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehungsweise beruflicher Kompetenzen.

Hauptschulabschlusses – sei es durch Schule, Ausbildung oder Studium – im Mittel mit deutlich erhöhten Kompetenzen verbunden.

Für die Auswertung der PIAAC-Ergebnisse wurden die gemessenen Kompetenzen in mehrere Stufen unterteilt (Lesen und Mathematik: Stufe 1 bis Stufe 5; technologiebasiertes Problemlösen: Stufe 1 bis Stufe 3). Wer höchstens die erste Stufe erreicht, weist relativ geringe Kompetenzen auf. Personen in der ersten Kompetenzstufe können aber immerhin einfache Texte mit eindeutigen Informationen verstehen, elementare mathematische Rechnungen durchführen und gängige technologische Anwendungen praktizieren (Zabal et al., 2013). Die Gruppe der Personen, welche die zweite Kompetenzstufe nicht erreichen, wird als Risikogruppe bezeichnet.

4.1 Kompetenzen und formale Abschlüsse

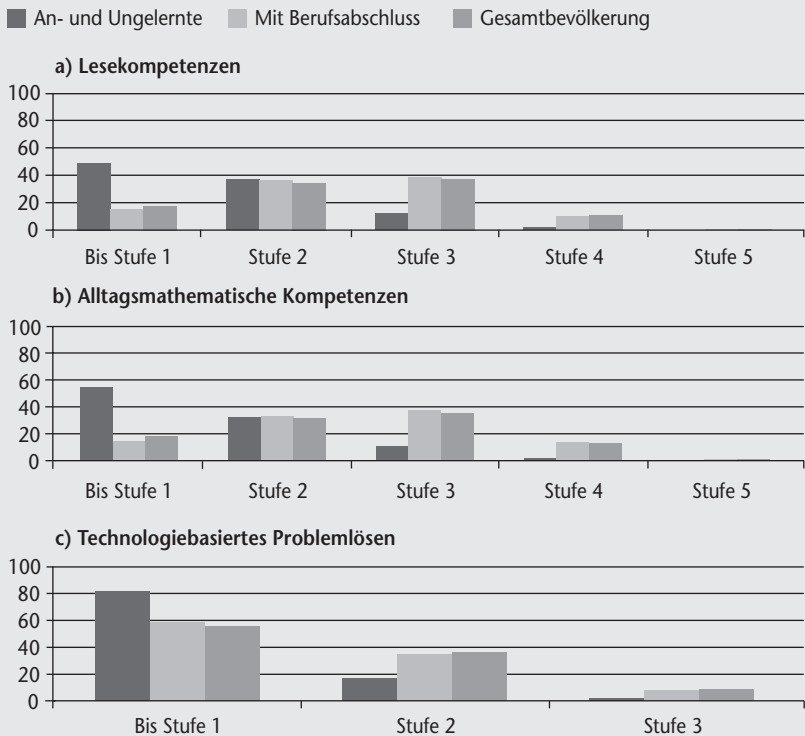
Die Auswertung der Kompetenzmessungen nach Qualifikationsniveau bestätigt, dass An- und Ungelernte – also Personen, die ein geringes formales Bildungsniveau haben – auch geringere Kompetenzen aufweisen. Abbildung 17 stellt dar, wie sich Personen ohne und mit Berufsabschluss in den drei Bereichen Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes

Problemlösen auf die fünf beziehungsweise drei Kompetenzstufen des PIAAC verteilen. Personen ohne Abschluss liegen in allen drei Bereichen signifikant unter dem deutschlandweiten Durchschnitt. Sowohl beim Lesen als auch in der alltagsmathematischen Kompetenz erreicht rund die Hälfte aller An- und Ungelernten nicht die zweite Kompetenzstufe (Lesen: 48,9 Prozent; Mathematik: 54,7 Prozent). In der Gesamtbevölkerung beträgt dieser Anteil hingegen nicht einmal 20 Prozent (Lesen: 17,6 Prozent; Mathematik: 18,4 Prozent). Bei den Personen mit Berufsabschluss werden sogar nur jeweils rund 15 Prozent in die Risikogruppe eingestuft.

Ähnlich starke Unterschiede gibt es beim technologiebasierten Problemlösen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch zu beachten, dass

PIAAC-Kompetenzstufen nach Kompetenzbereichen Abbildung 17

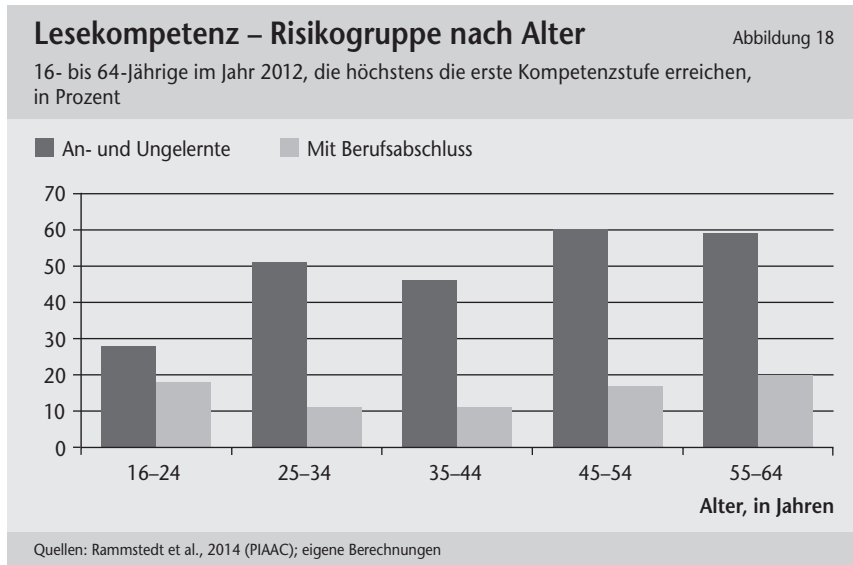
16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, in Prozent



Skala von Stufe 1 (niedrig) bis Stufe 5 (hoch) beziehungsweise von Stufe 1 (niedrig) bis Stufe 3 (hoch).
 Quellen: Rammstedt et al., 2014 (PIAAC); eigene Berechnungen

diese Kompetenz im PIAAC nur bei Personen gemessen wird, die über ausreichende PC-Kenntnisse verfügen, um die gestellten Aufgaben zu lösen. Der Anteil der An- und Ungelernten, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, liegt mit 42,5 Prozent signifikant über dem entsprechenden Anteil der beruflich Qualifizierten (17,5 Prozent). Unter Berücksichtigung dieser Tatsache sind die tatsächlichen Kompetenzunterschiede im Bereich des technologiebasierten Problemlösens noch deutlich größer, als es der alleinige Vergleich der Anteile in den Kompetenzstufen vermittelt.

Unterteilt nach Altersgruppen zeigt sich, dass der Anteil der Personen mit geringer Kompetenz – unabhängig von der formalen Qualifikation – in älteren Geburtskohorten höher ist als in jüngeren. Dies kann unter anderem mit dem größeren Zeitabstand der Älteren zum aktiven schulischen Lernprozess erklärt werden (Klein/Schöpfer-Grabe, 2014). Abbildung 18 stellt dies am Beispiel der Lesekompetenz dar. Der Kompetenzunterschied zwischen An- und Ungelernten und Personen mit Berufsabschluss ist in der Altersgruppe der 16- bis 24-Jährigen am kleinsten. Der in dieser Altersgruppe relativ hohe Anteil an beruflich Qualifizierten mit geringer Kompetenz lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass Personen, die einen hohen formalen Abschluss wie einen Hochschulabschluss anstreben, sich zumeist noch in der Ausbildung befinden und hier nicht berücksichtigt werden, sodass sich der ausgewiesene Anteil nicht auf die gesamten Jahrgänge der Kohorte bezieht.



Um ein genaueres Bild vom Zusammenhang zwischen formalen Qualifikationen und Kompetenzen zu erhalten, wurde in multivariaten Regressionsanalysen die Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein, sprich keinen formalen Berufsabschluss zu besitzen, in Abhängigkeit von der mathematischen und der Lesekompetenz geschätzt (Tabelle 9).

Modell 1 ermittelt, inwieweit die Kompetenzen nach Kontrolle für Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Familienstand und Bundesland mit der Wahrscheinlichkeit korreliert sind, keinen Berufsabschluss zu haben. Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der mathematischen Kompetenz und der Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein: Personen mit höherer

Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein

Tabelle 9

16- bis 64-jährige im Jahr 2012, lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Frau	0,003	0,019	0,032***
Partner im Haushalt	-0,019	-0,016	-0,028**
Alleinerziehend	0,042	0,025	0,007
Migrationshintergrund	0,098***	0,102***	0,120***
Mathematische Kompetenz	-0,001***	-0,001***	
Lesekompetenz	0,000	0,000	
Alter (Referenz: 35 bis 44 Jahre)			
16 bis 24 Jahre	0,226***	0,223***	0,248***
25 bis 34 Jahre	0,002	0,005	0,006
45 bis 54 Jahre	-0,023	-0,021	-0,007
55 bis 64 Jahre	-0,048***	-0,063***	-0,033**
Minderjährige Kinder (Referenz: keine minderjährigen Kinder)			
Kinder unter drei Jahren	0,049*	0,041*	0,053***
Kinder über drei Jahre	0,018	0,019	0,019
Schulabschluss (Referenz: kein Schulabschluss)			
Hauptschule		-0,204***	-0,215***
Realschule		-0,328***	-0,375***
(Fach-)Hochschulreife		-0,294***	-0,381***
Konstante			
Konstante	0,672***	0,760***	0,451***
Bundesland			
Bundesland	ja	ja	ja
R ²	0,174	0,222	0,19
N	3.516	3.516	3.516

Mathematikkompetenz sind seltener an- und ungelernt als Personen mit niedrigerer Kompetenz. Es zeigt sich kein weiterer Effekt der Lesekompetenz auf die Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein, da Mathematik- und Lesekompetenz miteinander hoch korreliert sind. Isoliert betrachtet ist aber auch für die Lesekompetenz ein signifikanter Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, an- und ungelernt zu sein, zu beobachten.

In Modell 2 wird zusätzlich der Einfluss des Schulabschlusses betrachtet. Personen mit einem allgemeinbildenden Schulabschluss sind seltener an- und ungelernt als Personen ohne Schulabschluss. Auch nach Kontrolle für den Schulabschluss bleibt der Koeffizient für die Mathematikkompetenz signifikant.

Mathematikkompetenz: Einflussfaktoren auf die Anzahl der PIAAC-Punkte

Tabelle 10

16- bis 64-jährige im Jahr 2012, lineare Regression

Frau	-16,207***
Partner im Haushalt	3,734***
Alleinerziehend	-7,799***
Migrationshintergrund	-20,483***
Alter (Referenz: 35 bis 44 Jahre)	
16 bis 24 Jahre	1,691
25 bis 34 Jahre	-1,217
45 bis 54 Jahre	-8,972***
55 bis 64 Jahre	-10,160***
Minderjährige Kinder (Referenz: keine minderjährigen Kinder)	
Kinder unter drei Jahren	7,056***
Kinder über drei Jahre	3,836***
Schulabschluss (Referenz: kein Schulabschluss)	
Hauptschule	8,147***
Realschule	33,299***
(Fach-)Hochschulreife	55,891***
Berufsabschluss (Referenz: kein Berufsabschluss)	
Berufsausbildung	25,919***
Fortbildungsabschluss	36,975***
(Fach-)Hochschulabschluss	40,338***
Konstante	
Konstante	227,988***
Bundesland	ja
R ²	0,384
N	3.516

In Modell 3 wird nur für den Schulabschluss, nicht jedoch für die Kompetenzen kontrolliert. Die Koeffizienten für die Schulabschlüsse werden größer, was die Annahme stützt, dass Schulabschlüsse und Kompetenzen korreliert sind.

Der Zusammenhang zwischen Schulabschlüssen und Kompetenzen wird deutlich, wenn man prüft, welchen Einfluss der Schulabschluss auf die erreichte Punktzahl bei der Mathematikkompetenz hat. Tabelle 10 zeigt, dass eine signifikante Korrelation zwischen schulischen Abschlüssen und Mathematikkompetenz besteht. Auch für berufsqualifizierende Abschlüsse besteht

Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeiten, eine niedrige Mathematikkompetenz oder keinen Berufsabschluss zu haben

Tabelle 11

16- bis 64-jährige im Jahr 2011, lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle

	Modell 1	Modell 2
	Niedrige Mathematikkompetenz	Kein Berufsabschluss
Frau	0,078***	0,032***
Partner im Haushalt	-0,051***	-0,028**
Alleinerziehend	0,062	0,007
Migrationshintergrund	0,153***	0,120***
Alter (Referenz: 35 bis 44 Jahre)		
16 bis 24 Jahre	0,030	0,248***
25 bis 34 Jahre	0,003	0,006
45 bis 54 Jahre	0,037**	-0,007
55 bis 64 Jahre	0,018	-0,033**
Minderjährige Kinder (Referenz: keine minderjährigen Kinder)		
Kinder unter drei Jahren	-0,018	0,053***
Kinder über drei Jahre	-0,009	0,019
Schulabschluss (Referenz: kein Schulabschluss)		
Hauptschule	-0,172***	-0,215***
Realschule	-0,383***	-0,375***
(Fach-)Hochschulreife	-0,463***	-0,381***
Konstante		
Konstante	0,455***	0,451***
Bundesland	ja	ja
R ²	0,192	0,190
F	25,400	14,69
N	3.516	3.516

eine signifikant positive Korrelation. Personen mit einem höheren Abschluss besitzen also im Schnitt eine höhere Mathematikkompetenz.

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die Abschlüsse und die Kompetenzen von denselben Einflussfaktoren bestimmt werden. Tabelle 11 vergleicht, ob soziodemografische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Kinder im Haushalt oder Migrationshintergrund einen ähnlichen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, an- und ungelernt zu sein, wie sie ihn auf die Wahrscheinlichkeit haben, bei der alltagsmathematischen Kompetenz höchstens in der ersten Kompetenzstufe zu liegen.

Mit Ausnahme der Koeffizienten der Altersvariablen und der Variablen für minderjährige Kinder im Haushalt weisen alle Koeffizienten das gleiche Vorzeichen und das gleiche Signifikanzniveau auf. Demnach ist die Wahrscheinlichkeit für geringe mathematische Kompetenzen sowie für einen fehlenden Berufsabschluss bei Frauen und bei Personen mit Migrationshintergrund größer, während sie mit höherem Schulabschluss abnimmt.

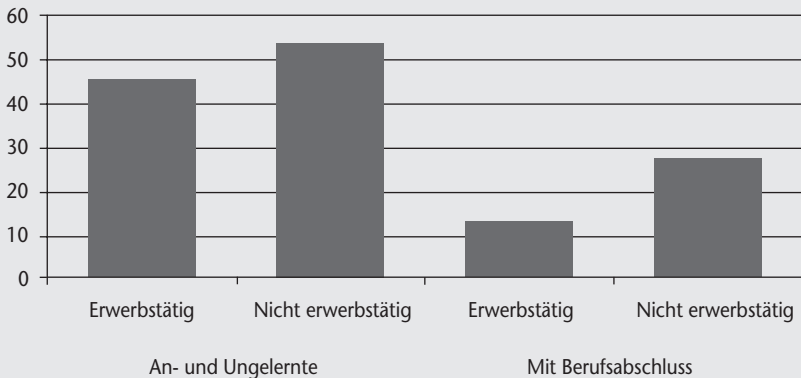
Damit wird nicht nur bestätigt, dass formale Abschlüsse und Kompetenzen stark korreliert sind, sondern auch gezeigt, dass die Risikofaktoren für geringe Kompetenzen und für fehlende Abschlüsse dieselben sind. Anders formuliert bedeutet das auch, dass höchstwahrscheinlich nur ein sehr kleiner Teil der An- und Ungelernten über hohe Kompetenzen verfügt.

4.2 Kompetenzen und Erwerbstätigkeit

Laut Rammstedt (2013) besitzen erwerbstätige Personen höhere Kompetenzen als Personen, die derzeit keiner Arbeit nachgehen. Eigene differenziertere Berechnungen zeigen, dass dieser Zusammenhang bei den An- und Ungelernten nicht so stark ausgeprägt ist wie bei den beruflich Qualifizierten. In Bezug auf die Lesekompetenz lässt sich zum Beispiel feststellen, dass 45,2 Prozent der erwerbstätigen An- und Ungelernten höchstens die erste Kompetenzstufe erreichen, während dies auf 53,6 Prozent der nicht erwerbstätigen An- und Ungelernten zutrifft (Abbildung 19). Bei den beruflich Qualifizierten ist der Anteil der Nichterwerbstätigen, die höchstens die erste Kompetenzstufe erreichen, mit 27,1 Prozent sogar mehr als doppelt so groß wie unter den Erwerbstätigen (12,8 Prozent). Hierfür gibt es mehrere mögliche Erklärungen. Zum einen könnten bei An- und Ungelernten die Kompetenzen weniger relevant für die Selektion in den Arbeitsmarkt sein als bei Personen mit Abschluss, während bei Letzteren diejenigen mit den höheren Kompetenzen auch eher erwerbstätig sind (Selektionseffekt). Zum anderen könnte es sein, dass An- und Ungelernte im Vergleich zu beruflich Qualifizierten seltener

Lesekompetenz – Risikogruppe nach Erwerbstätigkeit Abbildung 19

16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, die höchstens die erste Kompetenzstufe erreichen, in Prozent



Quellen: Rammstedt et al., 2014 (PIAAC); eigene Berechnungen

Beschäftigungen ausüben, die zu einer Erweiterung der Kompetenzen führen. Demnach würde vorwiegend bei qualifizierten Beschäftigten das Kompetenzniveau durch eine lernförderliche Arbeitsumgebung erhöht.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, welchen Einfluss formale Abschlüsse und Kompetenzen auf den Arbeitsmarkterfolg haben. Aus Tabelle 12 ist abzulesen, wie groß der Zusammenhang zwischen eben diesen Faktoren und der Wahrscheinlichkeit ist, erwerbstätig zu sein (Erwerbstätige im Vergleich zu Arbeitslosen und Nichterwerbspersonen). Da sich die Bedeutung des Schulabschlusses für die Erwerbstätigkeit stark unterscheiden kann zwischen An- und Ungelernten und Personen mit Berufsabschluss, wird das Modell zunächst für alle gemeinsam (Modell 1) geschätzt und danach getrennt für An- und Ungelernte (Modell 2) und für berufliche Qualifizierte (Modell 3). Hierbei treten deutliche Unterschiede zutage.

Bei An- und Ungelernten sind die Kompetenzen nicht signifikant mit der Erwerbswahrscheinlichkeit korreliert (Modell 2). Ferner zeigt sich, dass Personen mit (Fach-)Hochschulreife eine geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, erwerbstätig zu sein. Dieser unerwartete Effekt kann dadurch bedingt sein, dass es einen hohen Anteil an Nichterwerbspersonen mit Abitur gibt. In der Summe bestätigen die Befunde die Segmentationstheorie, nach der An- und Ungelernte vielfach auf den Jedermannsarbetsmärkten aktiv sind, für die

keine spezifischen Kompetenzen erforderlich sind. Bei beruflich Qualifizierten hingegen gehen höhere Kompetenzen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, erwerbstätig zu sein. Die Koeffizienten der Schulabschlüsse sind nicht signifikant von null verschieden. Dies kann bei den beruflich Qualifizierten daran liegen, dass die schulische Bildung indirekt über die darauf aufbauende berufliche Bildung einen Einfluss auf die Erwerbstätigkeit ausübt. Während

Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, erwerbstätig zu sein

Tabelle 12

16- bis 64-Jährige im Jahr 2012, lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
	Alle	An- und Ungelernte	Mit Berufsabschluss
Frau	-0,088***	-0,280***	-0,069***
Partner im Haushalt	0,111***	0,365***	0,090***
Alleinerziehend	0,017	0,145	0,049
Migrationshintergrund	0,005	0,052	-0,008
Mathematikkompetenz	0,001***	0,001	0,001***
Lesekompetenz	0,000	0,000	0,000
Alter (Referenz: 35 bis 44 Jahre)			
16 bis 24 Jahre	0,068**	0,007	0,116***
25 bis 34 Jahre	0,022	-0,171**	0,047***
45 bis 54 Jahre	0,017	-0,023	0,028
55 bis 64 Jahre	-0,204***	-0,320***	-0,180***
Minderjährige Kinder (Referenz: keine minderjährigen Kinder)			
Kinder unter drei Jahren	-0,084***	-0,225**	-0,064**
Kinder über drei Jahre	-0,036**	-0,152*	-0,025
Schulabschluss (Referenz: kein Schulabschluss)			
Hauptschule	-0,033	-0,051	-0,029
Realschule	-0,032	-0,154	-0,016
(Fach-)Hochschulreife	-0,046	-0,352***	-0,013
Berufsabschluss (Referenz: kein Berufsabschluss)			
Berufsausbildung	0,182***		-0,050
Fortbildungsabschluss	0,220***		-0,011
(Fach-)Hochschulabschluss	0,248***		
Konstante			
Konstante	0,308***	0,185	0,527***
Bundesland	ja	ja	ja
R ²	0,172	0,274	0,136
N	3.516	359	3.157

aus Modell 1 hervorgeht, dass Personen mit Berufsabschluss eine höhere Erwerbswahrscheinlichkeit haben als Personen ohne Berufsabschluss, zeigt Modell 3, dass höhere Abschlüsse keine signifikanten Effekte auf die Erwerbswahrscheinlichkeit haben.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass ein starker Zusammenhang zwischen formalen Bildungsabschlüssen und Kompetenzen besteht. Da es sich bei den zugrunde liegenden PIAAC-Daten um Querschnittsdaten handelt, ist es jedoch nicht möglich, Aussagen über kausale Zusammenhänge zu tätigen. So lässt sich aus den Ergebnissen nicht ableiten, ob der Erwerb eines Berufsabschlusses zu höheren Kompetenzen führt oder ob Personen mit höheren Kompetenzen eine größere Wahrscheinlichkeit aufweisen, einen Berufsabschluss zu erwerben. Kompetenzen wären im letztgenannten Fall eine Art Selektionskriterium. Es spricht vieles für die Vermutung, dass Basiskompetenzen für einen erfolgreichen Einstieg in Ausbildung erforderlich sind. Vollzeitschulische Ausbildungen setzen meist einen mittleren Schulabschluss voraus, für ein Studium ist die Hochschulreife erforderlich. Im dualen System der Berufsausbildung gibt es zwar keine formalen Zugangsvoraussetzungen, doch definieren dort die Ausbildungsbetriebe ihre jeweils eigenen Auswahlkriterien, bei denen neben Interessen und Neigungen auch Schulabschlüsse und Kompetenzen ausschlaggebend sind.

Die deskriptiven Ergebnisse haben darüber hinaus gezeigt, dass es zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen An- und Ungelernten nur einen geringen Unterschied im Kompetenzniveau gibt, während Erwerbstätige mit Berufsabschluss höhere Kompetenzen haben als Nichterwerbstätige mit derselben Qualifikation. Auch dies kann wieder ein Selektionseffekt sein. Schließlich bedingen Kompetenzen im Sinne einer Ausbildungsreife die Fähigkeit, einen Berufsabschluss zu erlangen, während ein vorhandener Abschluss dann den Einstieg in eine Beschäftigung erleichtert, die wiederum eine Erweiterung der Kompetenzen ermöglicht und für Fortbildungen qualifiziert.

5

Handlungsoptionen zur Qualifizierung An- und Ungelernter

Die empirische Analyse hat ergeben, dass die Gruppe der An- und Ungelernten sehr heterogen ist. Maßnahmen zur Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration müssen daher differenziert ansetzen und unterschiedliche

Zielgruppen in verschiedenen Lebensphasen passend ansprechen, um den spezifischen Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht zu werden. Die Spanne der Handlungsfelder reicht dabei von der Prävention über die Qualifizierung bis hin zur Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen wie etwa ausländischer Berufsqualifikationen.

5.1 Prävention

Um den Anteil der An- und Ungelernten in der Bevölkerung langfristig und nachhaltig zu reduzieren, sind Maßnahmen erforderlich, welche die gesamte Bildungsbiografie umfassen und bereits in den frühen Lebensjahren ansetzen. Ziel von Präventionsmaßnahmen ist der Erwerb eines Berufsabschlusses, sodass junge Menschen von den negativen Folgen einer Erwerbsbiografie als An- und Ungelernte verschont bleiben.

Da Bildungsinvestitionen gerade in jungen Jahren eine hohe Rendite haben (Cunha/Heckman, 2007), ist die frühkindliche Förderung qualitativ und quantitativ weiter zu verbessern (Anger et al., 2014). Weil für Kinder ab dem Alter von drei Jahren bereits ein relativ großes Angebot zur Verfügung steht, sollte hier die qualitative Verbesserung im Vordergrund stehen, damit der Kindergarten seine wichtigen Aufgaben bei der Sozialisation und beim Erwerb von Basiskompetenzen erfüllen kann (Anger/Seyda, 2006). Zudem ist ein weiterer Ausbau im Bereich der Unter-Dreijährigen-Betreuung (U3) wichtig. Dies soll insbesondere auch bildungsfernen Familien den Zugang zu diesem Angebot erleichtern. Bei vielen – speziell bildungsbenachteiligten – Kindern besteht ein erhöhter Förderbedarf im sprachlichen Bereich. Risikogruppen, die im Zuge der frühkindlichen Bildung durch Sprachstandserhebungen oder andere diagnostische Methoden erkannt werden, müssen flächendeckend unterstützt werden durch Maßnahmen, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist (Anger et al., 2014).

Auch im Schulsystem sind die Kinder und Jugendlichen besser als bislang zu fördern (Klein, 2006). Dies kann wirkungsvoll durch den Ausbau der Ganztagschulen geschehen, da besonders die Unterschiede in der Qualität des außerschulischen Lernumfelds zu den systematisch schlechteren Lernergebnissen von Schülern aus bildungsfernen Schichten beitragen (Entwisle et al., 1997). Mehr Entscheidungsfreiheiten für die Schulen, verbindliche Bildungsstandards und ein zielorientiertes Vergütungssystem erhöhen zudem die Anreize, jeden Schüler individuell zu fördern und somit die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss zu verringern (Anger et al., 2014). Einige Schüler sind auf darüber hinausgehende Unterstützungsmaßnahmen ange-

wiesen, vor allem wenn Erziehungsdefizite im Haushalt bestehen. In diesen Fällen sollten auch Schulpsychologen eingesetzt werden.

Die in den letzten Jahren durchgeführten Reformen im Bereich der Kinderbetreuung und des Schulsystems zeigen erste Wirkungen: Es gibt deutliche Fortschritte bei den Kompetenzen der Schüler in den Leistungstests in Mathematik und den Naturwissenschaften. Der Anteil der Schüler, die bei den PISA-Erhebungen zu der Risikogruppe mit den geringsten Kompetenzen zählt, hat abgenommen und der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Bildungsergebnisse hat sich verringert (Anger et al., 2014).

Wenn die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss gesenkt wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass mehr Jugendliche einen Ausbildungsplatz erhalten und eine Ausbildung erfolgreich zu Ende führen. Doch es gibt noch mehr Ansatzpunkte, um Ausbildungsabbrüche zu reduzieren. Diese Ansatzpunkte liegen vor allem bei den bestehenden betrieblichen und beruflichen Gründen für Ausbildungsabbrüche. Um den passenden Beruf zu wählen, müssen Jugendliche einen guten Überblick über die Vielzahl vorhandener Berufe erhalten. Wichtig ist hier die Einbeziehung des sozialen Umfelds (vor allem der Eltern und Lehrer), das den Jugendlichen Informationen vermittelt. Je besser sich die Jugendlichen ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst sind und je besser sie über die Anforderungen der Ausbildung informiert sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit von Ausbildungsabbrüchen (Beicht/Walden, 2013). Doch Berufsberatung sollte nicht erst bei der Wahl der passenden Berufsausbildung ansetzen. Schon bei der grundsätzlichen Entscheidung für oder gegen eine Ausbildung sollten die lediglich auf kurze Sicht bestehenden Einkommensvorteile der im Vergleich zur Ausbildungsvergütung gut bezahlten Tätigkeit als An- und Ungelernter thematisiert werden. Denn die Rendite einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder eines abgeschlossenen Studiums wiegen die kurzfristigen Einkommenseinbußen bei weitem auf.

Darüber hinaus existieren verschiedene Maßnahmen, die während einer Ausbildung die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs reduzieren (Gerhards et al., 2013; BMBF, 2009; Krekel/Ulrich, 2009; Piening et al., 2010). Diese Maßnahmen sollen eine erfolgreiche Ausbildung gerade von Leistungsschwächeren erleichtern. Hierzu gehören beispielsweise die individuelle Betreuung durch die Ausbilder, die regelmäßige und zeitnahe Besprechung von Arbeitsergebnissen, zusätzlicher innerbetrieblicher Unterricht sowie eine intensive Prüfungsvorbereitung. Dabei kann es erforderlich sein, speziell die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) mittels öffentlicher Förderung zu unterstützen – etwa über die Schaffung von Beratungsangeboten bei auftretenden

den Problemen und über den verlässlichen Ausbau ausbildungsbegleitender Hilfen, die derzeit als Ermessensleistung der Arbeitsagenturen für Unternehmen nicht gut planbar sind. Ebenfalls denkbar ist die Unterstützung von Betrieben durch ein externes Ausbildungsmanagement sowie durch die Einrichtung von Zusatzunterricht in der Berufsschule und in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Durch alle genannten Maßnahmen lassen sich für Jugendliche, bei denen ein erhöhtes Risiko eines Ausbildungsabbruchs besteht, die Chancen verbessern, einen formalen Berufsabschluss zu erwerben.

Es bestehen bereits Präventionsprogramme, die zum Ziel haben, Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Ausbildung zu unterstützen. Die Initiative „Bildungsketten“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) soll den Eintritt in die Berufswelt erleichtern (BMBF, 2014a). Gefördert werden präventive Maßnahmen sowie Berufsorientierung und Begleitung. Unter dem Dach von „Bildungsketten“ bündelt die Initiative bestehende und neue Förderinstrumente und -programme von Bund und Ländern und verzahnt sie. Dazu zählen zum Beispiel: das Sonderprogramm „Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten“, in dem Berufseinstiegsbegleiter in Schulen Potenzialanalysen der Schüler der Klassen 7 und 8 etablieren; das Berufsorientierungsprogramm „BOP“ für Jugendliche in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten; das Programm „Jobstarter“, das regionale Projekte fördert, welche die Betriebe bei der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze unterstützen. „VerA“, ein Projekt zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen, gehört ebenfalls zu „Bildungsketten“. Hier helfen seit dem Jahr 2008 Mitglieder des sogenannten Senior Experten Service als berufserfahrene Begleiter Jugendlichen mit Schwierigkeiten ehrenamtlich in der Ausbildung.

Wie erfolgreich diese Programme bei der Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen sind, lässt sich nur schwer quantifizieren. So zieht der Zwischenbericht zur Evaluation der „Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten“ eine recht kritische Bilanz. Die Analysen fanden keine signifikanten Unterschiede zwischen teilnehmenden und vergleichbaren nichtteilnehmenden jungen Erwachsenen hinsichtlich der Frage, ob Personen eine weiterführende Schule besuchen, eine Ausbildung beginnen oder eine berufsvorbereitende Maßnahmen wählen (IAW et al., 2012). Der Zwischenbericht zeigt auf, dass Verbesserungspotenzial speziell in der nachschulischen Phase der Betreuung und in einer Kontinuität beim Personal liegt. Langfristige Wirkungen können aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraums derzeit noch nicht getestet werden, sodass die weitere Analyse dieses Instruments sinnvoll ist.

5.2 Qualifizierungsziele und -instrumente

Qualifizierungsangebote müssen auf die speziellen Lebenssituationen und Lerngewohnheiten innerhalb der Zielgruppe zugeschnitten sein. So sind viele An- und Ungelernte auf ihr Einkommen angewiesen und nur an berufsbegleitenden Angeboten interessiert (Anger et al., 2013). Andere können aus persönlichen Gründen, etwa als Alleinerziehende, an keiner Vollzeitmaßnahme teilnehmen. Darüber hinaus ist bei vielen An- und Ungelernten eine lange „Lernentwöhnung“ zu berücksichtigen. Trotz dieser Herausforderungen wird auch aus Sicht der Unternehmen Nachqualifizierung immer mehr zum Thema. Mit Blick auf Probleme bei Stellenbesetzungen kann sich mittlerweile jeder fünfte Betrieb vorstellen, gerade junge Erwachsene beim

Qualifizierungsziele, Qualifizierungsinstrumente und Förderprogramme		Übersicht 3
Auswahl		
Qualifizierungsziele	Qualifizierungsinstrumente	Förderprogramme
(Nachträglicher) Erwerb eines Berufsabschlusses	Ausbildungsbausteine	<ul style="list-style-type: none"> • Jobstarter Connect • AusBildung wird was – Spätstarter gesucht
	Externenprüfung (mit Berufserfahrung)	<ul style="list-style-type: none"> • AusBildung wird was – Spätstarter gesucht • Perspektive Berufsabschluss
	Umschulung	<ul style="list-style-type: none"> • AusBildung wird was – Spätstarter gesucht
	Teilzeitausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Jobstarter • Perspektive Berufsabschluss
	Förderung von Ausbildern in KMU	<ul style="list-style-type: none"> • Stark für Ausbildung
	Zusätzliche Ausbildungsplätze	<ul style="list-style-type: none"> • Jobstarter
Teil- und Nachqualifizierung (in einem anerkannten Ausbildungsberuf)	Modulare Nachqualifizierung (eventuell mit Externenprüfung)	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektive Berufsabschluss • WeGebAU – Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen • Bildungsgutscheine (etwa im Rahmen von FbW – Förderung der beruflichen Weiterbildung) • Eine TQ (Teilqualifikation) besser! • IFlaS – Initiative zur Flankierung des Strukturwandels
Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit	Anpassungsweiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsgutschein • Bildungsprämie • WeGebAU
	Grundbildung (etwa Alphabetisierung)	<ul style="list-style-type: none"> • WeGebAU • Bildungsprämie

nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses zu unterstützen (BIBB, 2013b). Fast genauso viele sind bereit, ältere Beschäftigte nachzuqualifizieren.

Die Bundesregierung hat das Thema durch die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ aufgegriffen. Diese Initiative soll für mehr und bessere Bildung in allen Lebensbereichen sorgen. Auch im Rahmen des im Jahr 2010 vom Ministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), vom BMBF, von Wirtschaftsverbänden und später von der Kultusministerkonferenz (KMK) erneut verlängerten „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“, des sogenannten Ausbildungspakts, wurden zahlreiche Maßnahmen initiiert. Unter dem Motto „Alle Potenziale erschließen“ ist es erklärtes Ziel des Pakts, dass jeder Bildungsweg zu einem Abschluss führen soll. Hierzu zählen Programme wie „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“, „Jobstarter“, „EQ“ („Einstiegsqualifizierung“) und „EQ Plus“, „Berufliche Bildung – praktisch unschlagbar“ und das Programm „Perspektive Berufsabschluss“.

Die im Folgenden vorgestellte Auswahl an Förderprogrammen differenziert nach den verschiedenen Zielen der (Nach-)Qualifizierung (Übersicht 3). Hierbei lassen sich Programme unterscheiden, die den (nachträglichen) Erwerb eines Berufsabschlusses ermöglichen, solche, die eine Teilqualifikation zum Ziel haben, und solche, die auf den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit abzielen. Bei jüngeren Menschen liegt der Schwerpunkt auf dem Erwerb eines Berufsabschlusses, während bei Älteren dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit eine stärkere Bedeutung zukommt.

(Nachträglicher) Erwerb eines Berufsabschlusses

Um benachteiligten Jugendlichen, die Probleme beim Übergang in eine Berufsausbildung haben, den Einstieg zu erleichtern, wird das Instrument der Ausbildungsbausteine erprobt. Die einzelnen Bausteine der Ausbildung in einem Beruf bilden die verschiedenen Handlungskompetenzen dieses Berufs vollständig ab (Frings/Kuse, 2011). Derzeit gibt es Ausbildungsbausteine in 14 Berufen. Sie können auch ohne Ausbildungsvertrag – beispielsweise während eines Praktikums im Rahmen einer Berufsvorbereitung – erworben werden. Mithilfe dieser Bausteine sollen der Übergang in eine betriebliche Ausbildung erleichtert und eine bessere Anrechenbarkeit bereits erworbener beruflicher Kompetenzen auf die Ausbildung im Betrieb ermöglicht werden (BMBF, 2014b). Nach jedem Baustein wird eine Prüfung mit einem Zertifikat absolviert, das nicht verfällt. Allerdings erfordert dieses Verfahren einen vergleichsweise hohen Aufwand.

Im Berufsbildungsgesetz beziehungsweise in der Handwerksordnung ist die Möglichkeit einer Externenprüfung geregelt, das heißt: die Teilnahme an der Abschlussprüfung, ohne eine reguläre Ausbildung absolviert zu haben (§ 45 Berufsbildungsgesetz beziehungsweise § 37 Handwerksordnung). Personen, die nachweisen, dass sie mindestens das Eineinhalbfache der Ausbildungszeit in dem Beruf gearbeitet haben, können die Externenprüfung machen. Im Jahr 2012 haben 33.000 Personen an einer solchen Prüfung teilgenommen; das entspricht 6,7 Prozent aller Abschlussprüfungen. Seit 1993 beträgt dieser Anteil stets zwischen 5,1 und 7,7 Prozent. Etwa drei Viertel der Teilnehmer sind aufgrund ihrer Berufserfahrung zugelassen worden, ein Viertel der Teilnehmer, nachdem sie einen schulischen Bildungsgang abgeschlossen hatten (BIBB, 2013a). Schreiber/Gutschow (2013) ermitteln, dass jüngere Erwachsene weniger häufig als ältere Erwachsene die Externenprüfung absolvieren. Darüber hinaus nehmen Personen mit einem niedrigeren Schulabschluss öfter an Vorbereitungsmaßnahmen teil als Personen mit einem höheren Schulabschluss. Vorbereitungsmaßnahmen können beispielsweise Kurse sein, die den Teilnehmern theoretische Inhalte vermitteln oder sie mit Aufgabenformaten und Fragestellungen der Abschlussprüfung vertraut machen.

Durch eine Umschulung kann ebenfalls nachträglich ein Berufsabschluss erworben werden. Im Gegensatz zu einer Externenprüfung geht hier oft eine längere Qualifizierung voraus. Umschulung ist gemäß § 58 ff. Berufsbildungsgesetz eine Form der beruflichen Weiterbildung. Sie erfolgt in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder nach besonderen Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen. Vorausgesetzt wird eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Berufserfahrung. Eine Förderung vonseiten der BA ist möglich durch die „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“, wenn eine Umschulung notwendig und geeignet ist, um eine bestehende Arbeitslosigkeit zu beenden oder eine drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden.

Auch eine Teilzeitausbildung ist eine Möglichkeit, einen formalen Berufsabschluss zu erhalten; dies wurde 2005 im Berufsbildungsgesetz verankert. Über eine Teilzeitausbildung können auch jene Personen einen Abschluss erwerben, denen es aus persönlichen Gründen nicht möglich ist, eine Ausbildung in Vollzeit zu absolvieren. Hierzu gehören beispielsweise junge Eltern. Das BMBF bezifferte im Jahr 2011 das Potenzial an jungen Müttern und Vätern, die keine abgeschlossene Berufsausbildung hatten und für die Teilzeitausbildung infrage kamen, auf circa 130.000 Personen (BMBF, 2011). Im Rahmen des Ausbildungspakts haben die Paktpartner eine gemeinsame

Erklärung mit vielen Maßnahmen unterschrieben, in denen es darum geht, die Möglichkeiten einer dualen Teilzeitausbildung für junge Mütter und Väter stärker zu nutzen. Im „Jobstarter“-Programm leisten Projekte erfolgreiche Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit bei Betrieben und Auszubildenden, um die Teilzeitausbildung zu bewerben. In Nordrhein-Westfalen gibt es zudem das Programm „Teilzeitberufsausbildung: Einstieg begleiten – Perspektiven öffnen“ (TEP), in dem seit April 2013 junge Mütter und Väter dabei unterstützt werden, die eigenen Stärken zu identifizieren, einen passenden Berufswunsch zu entwickeln und einen Ausbildungsplatz in Teilzeit zu finden. Teilzeitausbildung ist derzeit noch eine Randerscheinung. Im Jahr 2011 machten Ausbildungsverträge in Teilzeit mit 1.173 Verträgen nur 0,2 Prozent aller Neuverträge aus (Gericke/Lissek, 2013). Vor allem für an- und ungelernete (alleinerziehende) Eltern ist die Teilzeitausbildung eine gute Möglichkeit, einen Berufsabschluss zu erhalten.

Mit dem Programm „AusBildung wird was – Spätstarter gesucht“ werden die genannten Möglichkeiten, einen Berufsabschluss nachzuholen, gefördert (Übersicht 4).

Einige Programme zielen auf die Verbesserung des Ausbildungsplatzangebots. Mit „Stark für Ausbildung“ wird durch das BMWi ein umfassendes modulares Qualifizierungs- und Informationsinstrument geschaffen, um Ausbilderinnen und Ausbilder vor allem in KMU bei der Ausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf praxisnah zu unterstützen.

AusBildung wird was – Spätstarter gesucht

Übersicht 4

„AusBildung wird was – Spätstarter gesucht“ ist eine bundesweite Kampagne der Bundesagentur für Arbeit (BA, 2014b), die als Zielgruppen junge Arbeitslose ab 25 Jahre ohne Berufsabschluss sowie junge, geringqualifizierte Arbeitnehmer hat. Es zählen auch Menschen dazu, die seit mindestens vier Jahren eine an- oder ungelernete Tätigkeit verrichten, und solche, die nach längerer Auszeit wieder in ihren Job zurückwollen.

Gefördert werden Umschulungen, Lehrgänge, die zur Externenprüfung führen, und berufsabschlussfähige Teilqualifikationen. Die Agenturen für Arbeit und die Jobcenter übernehmen Lehrgangskosten, Fahrtkosten, Kosten für auswärtige Unterbringung und Verpflegung, Kinderbetreuungskosten und umschulungsbegleitende Hilfen (zum Beispiel Nachhilfe). Darüber hinaus erhalten Personen, die lebensunterhaltssichernde Leistungen beziehen, diese Hilfen in der Regel auch für die Zeit ihrer Qualifizierung. Arbeitgeber bekommen für Ausfallzeiten Zuschüsse zum Arbeitsentgelt sowie zu den Sozialversicherungsbeiträgen.

In den nächsten drei Jahren sollen 100.000 junge Erwachsene zwischen 25 und 35 Jahren in eine betriebliche Erstausbildung übernommen werden. Im Jahr 2013 haben 31.000 junge Arbeitslose ohne Berufsabschluss eine Ausbildung begonnen. Die Jobcenter investierten 500 Millionen Euro.

Teil- und Nachqualifizierung

Auch Personen, die sich nicht mehr im Übergang von der Schule zur Ausbildung befinden, können einzelne Bestandteile eines Berufs und/oder komplette Berufsabschlüsse in Form von Modulen oder Qualifizierungsbausteinen – ähnlich den Ausbildungsbausteinen – nachholen. Module sind Qualifizierungseinheiten, die in ihrer Summe einen Ausbildungsberuf repräsentieren und Teilmengen der geltenden Ausbildungsordnung eines Ausbildungsberufs darstellen. Die BA bezeichnet diese Module als berufsanschlussfähige Teilqualifikationen. Sie können einzeln geprüft und zertifiziert werden und müssen nicht in ihrer numerischen Reihenfolge absolviert werden. Die Module richten sich sowohl an arbeitslose als auch an beschäftigte Personen, die keinen Berufsabschluss, einen nicht verwertbaren Berufsabschluss oder einen in Deutschland nicht anerkannten Berufsabschluss haben.

Zur Erprobung der Umsetzung der modularen Qualifizierung entstanden im Rahmen von „Perspektive Berufsabschluss“ 42 regionale Projekte. Bei diesen zeigte sich, dass die Standardisierung ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist. Das Projekt „Berufsanschlussfähige Teilqualifikation“ (TQ-Konzept) der BA wurde daher als überregionales Modularisierungsprojekt durchgeführt und es wurden einheitliche Standards entwickelt. Die Evaluation belegt den Erfolg dieses Projekts: 51,2 Prozent aller Teilnehmer waren drei Monate nach Ende der Maßnahme beruflich integriert und 71 Prozent der Unternehmen halten das TQ-Konzept für gut oder sehr gut geeignet, um dem Fachkräftemangel zu begegnen (f-bb/BA, 2011). Die Durchführung der Bildungsmaßnahmen für die umfassenden Praxisphasen erfolgt in Unternehmen sowie in Bildungseinrichtungen, die eine Zulassung durch die fachkundigen Stellen vorweisen müssen. Die Bildungseinrichtungen übernehmen anschließend die individuelle Kompetenzfeststellung (Prüfung). Diese ist notwendig, um nach Abschluss aller Teilqualifikationen in einem Ausbildungsberuf zu der Externprüfung zugelassen zu werden, die von den zuständigen Kammern durchgeführt wird und bei Bestehen zu einem anerkannten Berufsabschluss führt.

Die Ergebnisse des BA-Projekts auf Basis von ursprünglich fünf Berufen und einem Tätigkeitsfeld bilden die Grundlage für die Erarbeitung von Konstruktionsprinzipien, die bei der Entwicklung berufsanschlussfähiger Teilqualifikationen mittlerweile auch außerhalb der Erprobungsberufe Anwendung finden. Mit der Entwicklung von Teilqualifikationen hat die BA einen Prozess angestoßen, aus dem bereits ein breites Angebot an Teilqualifikationen hervorgegangen ist (BA, 2014a). Förderfähig durch die BA sind solche Teilqualifikationen, die den Konstruktionsprinzipien der BA entsprechen.

So wird etwa die Pilotinitiative zur Zertifizierung von Teilqualifikationen des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) gefördert. Der DIHK prüft seit 2013 in Kooperation mit den Arbeitsagenturen in rund 30 Modellprojekten, ob das Verwenden, Prüfen und Zertifizieren von Teilqualifikationen ein geeigneter Weg ist, einen Berufsabschluss nachzuholen oder die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. Die Zielgruppen sind Personen, die über 25 Jahre alt sind und keinen Berufsabschluss haben, Berufsrückkehrer und speziell ältere Beschäftigte ohne Ausbildung (DIHK, 2013). Das Projekt läuft noch bis 2016.

Ein weiteres Projekt mit dem Ziel zertifizierter und anerkannter Teilqualifikationen ist die seit Februar 2014 bestehende Arbeitgeberinitiative „Eine TQ besser!“. Diese wird von der BA im Rahmen von WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen) gefördert. Diese Initiative entstand aus einem erfolgreichen Projekt zur modularen Teilqualifikation der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) in Zusammenarbeit mit dem Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft (bbw). Bisher haben rund 14.000 Teilnehmer (bayme vbm, 2014) eine baye-rische Teilqualifikation erhalten. Im Februar 2014 folgte dann das bundes-länderübergreifende gemeinsame Gütesiegel „Eine TQ besser!“ der deutschen Arbeitgeberverbände und der Bildungswerke der Wirtschaft. Alle Teilqualifi-kationen werden bundesweit nach einem gemeinsamen Konzept entwickelt und mit einheitlichen Standards durchgeführt. Sie schließen mit einer Prüfung, einem Zertifikat und einer Fachkräftebezeichnung ab, werden von der BA anerkannt und sind förderfähig.

Im Handwerk besteht ebenfalls die Möglichkeit, anschlussfähige Teilqua-lifikationen zu erwerben. Die „Qualifizierungsbausteine“ beschreiben Teil-kompetenzen einer anerkannten Berufsausbildung, die sich an der Ausbil-dungsordnung beziehungsweise dem Ausbildungsrahmenplan orientieren und für die Ausübung einer bestimmten Aufgabe in einem Beruf benötigt werden (DHKT, 2013). Entwickelt wurden die Bausteine vom Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) und von Experten aus Fachverbänden und Bildungs-zentren. Das erfolgreiche Absolvieren aller Teilqualifikationen berechtigt zur Teilnahme an der Externenprüfung nach § 45 Berufsbildungsgesetz beziehungsweise § 37 Handwerksordnung.

Die modulare Nachqualifizierung bietet sowohl den An- und Ungelernten als auch den Unternehmen Vorteile. An- und Ungelernten erlaubt der Einsatz von Modulen eine zielgerechte Qualifizierung. Es findet eine arbeitsplatznahe

Weiterbildung statt, die den Transfer des Erlernten in den Arbeitsalltag erleichtert (Kruppe, 2010). Die Maßnahme kann berufsbegleitend durchlaufen werden. Der aktuelle Bildungsbedarf der Individuen wird einbezogen. Zudem lassen sich berufliche Vorerfahrungen berücksichtigen, sodass der Weg zum Berufsabschluss sich verkürzt. Da die Module einzeln dokumentiert und zertifiziert werden, erhöht sich die Transparenz in Bezug auf die erworbenen Kenntnisse, womit die Motivation der Teilnehmer steigt. Besonders für Migranten, deren Berufsabschluss nicht vollständig anerkannt wurde, ist dies von erheblichem Nutzen: Die fehlenden Qualifikationen können in Modulen gezielt erworben werden, um so die volle Gleichwertigkeit einer ausländischen mit einer deutschen Berufsausbildung zu erreichen.

Aus Unternehmenssicht liegt ein entscheidender Vorteil von Modulen darin, dass diese bedarfsgerecht und flexibel eingesetzt werden können. Der bestehende Mitarbeiterstamm lässt sich passgenau auf die Bedarfe des Betriebs hin qualifizieren und auch betriebsspezifische Inhalte sind in die Module integrierbar. Eine Weiterbildung in Modulen verkürzt die Ausfallzeiten von Beschäftigten für die Einarbeitung und es wird das Lernen im Arbeitsprozess ermöglicht. Eine modulare Strukturierung eröffnet die Option, verschiedene Teilqualifikationen in einzelnen Etappen und je nach Bedürfnis des Lernenden und des Unternehmens zu absolvieren (Kruppe, 2010).

Neben den oben genannten gibt es noch weitere Fördermöglichkeiten für den Einsatz von Modulen (vgl. Übersicht 3). Hierzu gehören beispielsweise die Initiative zur Flankierung des Strukturwandels (IFlaS) oder Bildungsgutscheine im Rahmen der Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW).

Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit

Das Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und Arbeitslosigkeit zu vermeiden, lässt sich mittels Anpassungsweiterbildungen erreichen. Diese zielen darauf ab, die vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu aktualisieren, um den derzeitigen und künftigen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Sie können im Rahmen der „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“ von der BA gefördert werden.

Auch Maßnahmen der Grundbildung, zum Beispiel Alphabetisierungskurse, dienen dem Erhalt oder der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit. Dies zeigt sich im Besonderen daran, dass Personen, die mit mangelnder Grundbildung die Schule verlassen, kaum die Möglichkeit besitzen, diese im Arbeitsleben aufzuholen oder zu kompensieren. Im Rahmen der betrieblichen

Weiterbildung hat die sogenannte nachholende Grundbildung – trotz einer Zunahme der verfügbaren Förderangebote in den letzten Jahren – weiterhin einen sehr geringen Stellenwert. Notwendig sind niedrighschwellige Angebote, die zunächst die Grundbildungsdefizite An- und Ungelernter ausgleichen und so die Voraussetzung schaffen für eine berufliche Qualifizierung. Von den staatlichen Programmen ermöglichen – unter ganz spezifischen Bedingungen – WeGebAU und die Bildungsprämie eine Förderung der nachholenden Grundbildung (Klein/Schöpfer-Grabe, 2014).

Auf die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen soll hier nur kurz eingegangen werden. Als non-formale Bildung werden organisierte Bildungsprozesse bezeichnet, die außerhalb des Systems formaler Bildung stattfinden und Kompetenzen vermitteln, die unmittelbar im Berufs- oder Privatleben verwertet werden können (Gnahn, 2008). Das informelle Lernen ist das intentionale Aneignen von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten jenseits von fremd organisierten Kontexten, beispielsweise in Form einer Einweisung durch Kollegen. Grundsätzlich eignet sich die Anerkennung von Kompetenzen, die im Rahmen einer Erwerbstätigkeit erworben wurden, dazu, die Chancen auf weitere Bildungsabschlüsse und/oder die Chancen auf dem externen Arbeitsmarkt zu erhöhen. Ein Beispiel ist die Teilnahme an der Externenprüfung, wenn ausreichende Berufserfahrung vorliegt. Allerdings ist im vorliegenden Kontext zu berücksichtigen, dass der überwiegende Teil der An- und Ungelernten durch die Erwerbstätigkeit nur in begrenztem Umfang Kompetenzen hinzugewinnt, die anerkannt werden könnten (vgl. Kapitel 3.3). Die Anerkennung non-formal erworbener Kompetenzen, beispielsweise in privat finanzierten Weiterbildungskursen, stellt im Vergleich zu den informell erworbenen Kompetenzen ein geringeres Problem dar, da in vielen Fällen eine Teilnahmebestätigung oder Ähnliches belegt, dass die Person sich weitergebildet hat.

5.3 Förderprogramme zur Qualifizierung

Grundsätzlich gilt für die Bildungsfinanzierung, dass mit zunehmender Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt der Anteil der privaten Finanzierungsmittel steigen sollte (Stettes, 2006). Da die Bildungsteilnehmer individuelle Vorteile etwa in Form von höheren Einkommen und geringerem Arbeitslosigkeitsrisiko tragen, sind der Erwerb eines Berufsabschlusses und die berufliche Weiterbildung in diesem Sinne primär als privates Gut zu sehen, dessen Erlangung auch privat – von den Individuen und/oder dem Arbeitgeber – zu finanzieren ist.

Allerdings lässt sich eine öffentliche Finanzierung der Berufsausbildung damit begründen, dass als gesellschaftlich anerkannter Standard möglichst alle Jugendlichen einen Abschluss der Sekundarstufe II – entweder ein Abitur, das öffentlich gefördert wird, oder eine abgeschlossene Berufsausbildung – erreichen sollen (Werner, 2006). Zudem kann eine öffentliche Förderung von Berufsabschlüssen und anderer Weiterbildungsmaßnahmen gerechtfertigt werden, wenn sie positive externe Effekte hervorruft (Weiß, 2006). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn die weitergebildeten ehemals An- und Ungelernten eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, seltener Transferleistungen beziehen und zudem ihren Kindern einen besseren familiären Hintergrund bieten können.

Angesichts der Tatsache, dass An- und Ungelernte eine höhere Risikoaversion gegenüber Bildungsinvestitionen haben als Personen mit Berufsabschluss, ist eine Förderung durch staatliche Kredite oder direkte finanzielle Mittel ebenfalls sinnvoll. Zudem können sie häufiger keine arbeitgeberfinanzierte Weiterbildung nutzen, weil sie seltener beschäftigt sind. Handelt es sich bei den Weiterbildungsmaßnahmen um das Nachholen von Schulabschlüssen, so ist die öffentliche Finanzierung per se gerechtfertigt. Denn dann geht es vorwiegend um den Erwerb von Basiskompetenzen, die keinen direkten Arbeitsmarktbezug haben und daher primär ein öffentliches Gut darstellen.

Die staatliche Förderung der Nachqualifizierung ist aus diesen Gründen gesamtwirtschaftlich zu begrüßen, auch wenn sie sich wie alle anderen Investitionen und öffentlichen Ausgaben der Effizienzfrage stellen muss. Jedoch stellt die große Anzahl an Förderprogrammen (Übersicht 5) sowohl die Individuen als auch diejenigen Unternehmen, die staatliche Förderung für ihre geringqualifizierten Arbeitnehmer in Anspruch nehmen möchten, vor die schwierige Aufgabe, jeweils zu prüfen, welches Programm infrage kommt und ob die Fördervoraussetzungen überhaupt erfüllt sind. Aber nicht nur hinsichtlich des Förderprogramms, sondern auch bei der Wahl des passenden Weiterbildungsangebots besteht Beratungsbedarf, da die Weiterbildungslandschaft in Deutschland sehr heterogen ist (Demary et al., 2013b). Im Auftrag des BMBF hat die Stiftung Warentest im Herbst 2012 verschiedene Beratungsstellen für Weiterbildung getestet (BMBF, 2012). Sie kam zu dem Ergebnis, dass eine umfassende Beratung häufig daran scheitert, dass zu viel informiert und zu wenig individuell beraten wird. Die Auswahl eines Weiterbildungsangebots für An- und Ungelernte wird dadurch erschwert, dass ein großer Teil der Weiterbildung auf die größte Beschäftigtengruppe – nämlich die Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung – ausgerichtet ist (Demary et al., 2013b).

Förderprogramme

Übersicht 5

Programm	Finanzierer	Zeitraum	Umfang	Zielgruppe
Bildungsprämie (inklusive der Komponente Weiterbildungs-sparen)	BMBF und Europäischer Sozialfonds (ESF)	Seit 2008	Anzahl der ausgestellten Prämie-gut-scheine 2008 bis 2013: 230.000; neue zur Verfügung stehende Prämie-gut-scheine ab 2014: 280.000	Erwerbstätige über 25 Jahre
FbW (Förderung der beruflichen Weiterbildung)	BA		Bewilligungen 2013: 318.436	Arbeitslose
Bildungsgut-schein (in einigen Bundesländern)	BA (FbW)	Seit 2006	Bewilligungen 2013: 7.489; ergänzende Länderprogramme	Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen
IFlaS (Initiative zur Flankierung des Strukturwandels)	BA (FbW)	Seit 2010	Zugänge 2011: 21.855; Zugänge 2012: 30.000	An- und Ungelernte, Berufsrückkehrer
Quali-KuG (Qualifizierung während der Kurzarbeit)	BA und ESF (FbW)	2009 bis 2012	Bewilligungen: 202.175	Kurzarbeiter
WeGebAU (Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer An- und Ungelernter)	BA	Seit 2006	Bewilligungen 2011: 29.000; Bewilligungen 2012: 18.000	Geringqualifizier-te und ältere Arbeitnehmer
TQ (Teilqualifikationen)	WeGebAU	Seit 2009	Teilnehmer in Bayern bis Anfang 2014: 14.000	Über 25-Jährige
Perspektive Berufsabschluss	BMBF und ESF	2008 bis 2013	Anzahl Projekte insgesamt: 97	Jugendliche und junge Erwachsene ohne Berufsabschluss
Berufseinstiegsbegleitung/ Bildungsketten	BMBF (Bildungsketten)	Seit 2009; ab 2011 Weiter-führung als Bildungsketten	Teilnehmer 2009 bis 2011: 1.000 Berufseinstiegsbegleiter betreuen 20.000 Schüler (BA);	Schüler der 7. Klasse bis erstes Ausbil-dungsjahr

			Teilnehmer seit 2011: weitere 60.000 Schüler (BMBF) und 1.000 Berufseinstiegsbegleiter	
BOP (Berufsorientierungsprogramm)	BMBF (Bildungsketten)	Seit 2008	Teilnehmer 2008 bis 2013: rund 600.000 Schüler	Schüler der 7. Klasse
VerA (Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen)	BMBF (Bildungsketten)	Seit 2008	Anzahl Ausbildungsbegleiter: über 1.500	Jugendliche in der Ausbildung
Jobstarter	BMBF und ESF (Bildungsketten)	2006 bis 2013	Förderbilanz insgesamt: rund 125 Millionen Euro; 43.881 Jugendliche in Ausbildung vermittelt	Unter 35-jährige
Jobstarter Connect (Ausbildungsbausteine)	BMBF und ESF (Jobstarter)	Seit 2009	Förderbilanz 2009 bis 2010: 41 Projekte in 14 Berufsbildern mit rund 23,6 Millionen Euro	Über 35-jährige ohne Berufsabschluss
Stark für Ausbildung	Bundesregierung/ BMWi (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs)	2010 bis 2014		Fokus auf KMU, die förderbedürftige Jugendliche ausbilden
AusBildung wird was – Spätstarter gesucht	BA	Seit 2013	Zugänge 2013: 31.000 Arbeitslose ohne Berufsabschluss haben eine Ausbildung begonnen	25- bis 35-jährige Geringqualifizierte oder Arbeitslose ohne Berufsabschluss
Eigene Zusammenstellung				

Betrachtet man die Förderung der beruflichen Weiterbildung der BA (Tabelle 13), so zeigt sich, dass Geringqualifizierte mit rund 122.000 Einträgen gut 38 Prozent aller Einträge ausmachen (BA, 2014c). Während für junge Erwachsene bis 25 oder bis 35 Jahre viele Programme vom BMBF gefördert werden, umfasst die Unterstützung durch die BA eine breitere Zielgruppe (25 bis 55 Jahre). Frauen sind zwar unter den An- und Ungelernten stärker vertreten, nehmen aber seltener an BA-Maßnahmen teil.

Eintritte in die berufliche Weiterbildung der BA

Tabelle 13

im Jahr 2012

Teilnehmer	Insgesamt	Männer	Frauen
Insgesamt	319.347	172.934	146.413
Darunter: geringqualifiziert	122.386	71.299	51.087
Darunter:			
bis 24 Jahre	13.193	8.415	4.778
25 bis 54 Jahre	104.804	60.461	44.343
55 Jahre und älter	4.389	2.423	1.966
langzeitarbeitslos	20.402	11.358	9.044
schwerbehindert	2.870	1.683	1.187

5.4 Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen

Die Analyse auf Grundlage des Mikrozensus hat ergeben, dass Menschen mit eigener Migrationserfahrung häufiger eine Stellung im Betrieb innehaben, die nicht ihrem formalen beruflichen Qualifikationsniveau entspricht (vgl. Kapitel 3.3). Sie sind somit formell als an- und ungelernnt einzustufen. Um diesen Personen den Einstieg in eine qualifikationsadäquate Beschäftigung in Deutschland zu erleichtern, ist seit April 2012 das Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen, das sogenannte Anerkennungsgesetz, in Kraft. Dieses gibt jedem das Recht auf Feststellung der Gleichwertigkeit einer im Ausland erworbenen Qualifikation mit einem zu wählenden deutschen Abschluss. Gelingt es besser als bisher, ausländische Berufsabschlüsse in Deutschland anzuerkennen beziehungsweise die Defizite der ausländischen Abschlüsse zu benennen und durch anschließende Anpassungsqualifizierungen zu beseitigen, dann lässt sich sowohl ein Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten als auch die Lebenslage der Betroffenen verbessern.

Da die Weiterbildungsbedarfe jedoch so heterogen sind wie die Herkunftsländer und Berufsabschlüsse der Migranten, setzt die Wahl des passenden Bildungsangebots einen intensiven Informationsprozess beim Einzelnen voraus. Dieser Prozess ist durch kompetente Beratung zu unterstützen. Aufbauen kann er auf dem Anerkennungsbescheid. Wird keine oder nur eine teilweise Gleichwertigkeit des ausländischen Berufsabschlusses festgestellt, so dokumentiert der Bescheid der zuständigen Stelle, welche wesentlichen Unterschiede zum deutschen Referenzberuf bestehen. Basierend auf diesen

Informationen lässt sich anschließend ableiten, mit welchen Qualifizierungsangeboten ausländische Fachkräfte die volle Gleichwertigkeit ihres Abschlusses erreichen. Hierbei können die flexiblen Module oder Qualifizierungsbau- steine ein passendes Instrument sein, wenn sie die vorhandene Qualifizierungs- lücke verkleinern. Sinnvoll ist die Einrichtung einer zentralen Beratungsstelle, die einen Überblick über mögliche Maßnahmen hat und Interessenten an die jeweiligen Weiterbildungsanbieter weiterverweisen kann (Demary et al., 2013a). Alternativ können die bestehenden regionalen Beratungsstellen des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung“, die sogenannten IQ- Stellen, diese Funktion zusammen mit Bildungspartnern vor Ort übernehmen; sie haben allerdings den nennenswerten Nachteil, nicht flächendeckend vor- handen zu sein.

Das Verfahren nach dem Anerkennungsgesetz ist grundsätzlich gebühren- pflichtig und die Gebühren sind vom Antragsteller zu tragen. Bei beschäftig- ten Antragstellern kann beispielsweise der Arbeitgeber finanzielle Unterstüt- zung anbieten.

Gegebenenfalls notwendige Anpassungsqualifizierungen lassen sich zum Beispiel durch das Programm WeGebAU fördern. Darüber hinaus gibt es verschiedene regional organisierte Förderprogramme, etwa das Projekt „Chance Migration im Handwerk“ der Handwerkskammer Schwaben, „An- passungsqualifizierung im Handwerk“ in Hamburg oder auch das „Sonder- programm Bildungsscheck NRW Fachkräfte“ in Nordrhein-Westfalen.

6

Zusammenfassung und Handlungs- empfehlungen

6.1 Zusammenfassung

Insgesamt 7,5 Millionen Personen im erwerbsfähigen Alter in Deutschland haben keinen Berufsabschluss. Damit ist jeder Siebte formal geringqualifiziert. Ein Abgleich der formalen Qualifikation mit grundlegenden Kompetenzen, die in der PIAAC-Studie ermittelt wurden, bestätigt, dass Qualifikationen und Kompetenzen in Deutschland hoch korreliert sind. Wie die empirische Bestandsaufnahme der Lebens- und Arbeitswelten von An- und Ungelernten zeigt, schlägt sich das Fehlen eines formalen Abschlusses in vielen Bereichen nieder.

Geringere Arbeitsmarktbeteiligung und höhere Arbeitslosigkeit

Insgesamt weisen An- und Ungelernte eine niedrigere Erwerbsbeteiligung auf als Personen mit Berufsabschluss. Zudem sind sie seltener in Vollzeit tätig; besonders hoch ist ihr Anteil an den unregelmäßig oder geringfügig Beschäftigten. Zudem haben An- und Ungelernte ein deutlich größeres Arbeitslosigkeitsrisiko.

Höhere Armutsgefährdung

Die geringere Erwerbsbeteiligung, die höhere Arbeitslosigkeit und niedrigere Stundenlöhne führen zu einem niedrigeren Einkommen der Geringqualifizierten. Der Anteil der An- und Ungelernten, die ihren überwiegenden Lebensunterhalt aus Arbeitseinkommen beziehen, ist kleiner als bei Personen mit Berufsabschluss. Dadurch ist nicht nur der Anteil an Transfers am Haushaltseinkommen deutlich größer, sondern auch die Armutsgefährdung. Jeder vierte An- und Ungelernte ist armutsgefährdet.

Geringere Zufriedenheit

An- und Ungelernte sind dann genauso zufrieden wie Personen mit Berufsabschluss, wenn sie erwerbstätig sind. Dies belegt die hohe individuelle Bedeutung von Erwerbstätigkeit. Da An- und Ungelernte häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind, weisen sie im Durchschnitt eine geringere Zufriedenheit auf.

Häufig im Segment der „Jedermannsarbeitsmärkte“

An- und Ungelernte erhalten niedrigere Stundenlöhne als Erwerbstätige mit Abschluss – ein Befund, der sowohl die Humankapitaltheorie als auch die Signaling-Theorie bestätigt. Geringqualifizierte haben seltener die Chance, ihre Kompetenzen im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit zu erweitern. Erwerbstätige An- und Ungelernte verfügen durchschnittlich über kaum höhere Kompetenzen als nicht erwerbstätige; bei Personen mit Abschluss liegt zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen ein viel größerer Abstand.

Ein Viertel der formal Geringqualifizierten gibt als Stellung im Betrieb nicht „An- und Ungelernter“ an, sondern „Angestellter“. Wird aber die Höhe der Stundenlöhne betrachtet, so zeigt sich, dass An- und Ungelernte, die im Betrieb als Angestellte beschäftigt sind, keine signifikant höheren Löhne erhalten als solche, die als „An- und Ungelernte“ eingestellt wurden.

Geringqualifizierte sind auf Jedermannsarbeitsmärkten mit geringen Qualifikationsanforderungen tätig, aus denen sie sich nur sehr schwer empor-

arbeiten können. Insgesamt zeigt sich dementsprechend, dass Qualifikationsdefizite im Laufe des (Erwerbs-)Lebens ohne gezielte Maßnahmen kaum ausgeglichen werden können.

Hohe Hürden für Teilnahme an Weiterbildung

An- und Ungelernte nehmen seltener an Weiterbildung teil als beruflich Qualifizierte, weil sie oftmals lernentwöhnt sind und weniger häufig einen Weiterbildungsbedarf sehen. Zudem erhalten sie seltener betriebliche Weiterbildung. Da Geringqualifizierte öfter ohne Unterstützung durch den Arbeitgeber nach dem passenden Weiterbildungsangebot suchen müssen, sind die Hürden für die Teilnahme ebenfalls höher.

Fehlender Schulabschluss führt meist zu fehlendem Berufsabschluss

Die schulische Vorbildung ist entscheidend für den weiteren Werdegang in Ausbildung und Beruf. Personen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, haben große Schwierigkeiten, in eine Berufsausbildung einzumünden und einen Berufsabschluss zu erwerben.

Heterogene Gruppe

Die Gruppe der An- und Ungelernten ist sehr heterogen. Folgende Teilgruppen beziehungsweise Risikofaktoren lassen sich ermitteln:

- Von den negativen Auswirkungen des Status als An- und Ungelernter sind die jüngeren Altersgruppen der 16- bis 35-Jährigen besonders betroffen. Bei den untersuchten Indikatoren schneiden sie schlechter ab als die älteren Jahrgänge. Sie sind häufiger arbeitslos, öfter armutsgefährdet und erhalten geringere Stundenlöhne. Die bessere Arbeitsmarktintegration der älteren Geringqualifizierten kann nicht mit höheren Alltagskompetenzen begründet werden, denn laut PIAAC verfügen umgekehrt die Jüngeren über höhere Lese- und alltagsmathematische Kompetenz als die Älteren. Vielmehr haben junge Menschen angesichts der Veränderungen der Arbeitswelt, die mit der Notwendigkeit einer Höherqualifizierung einhergehen, schlechtere Chancen, sich als An- und Ungelernte in den Arbeitsmarkt zu integrieren, als die Eltern- und Großelterngenerationen. Über diese Veränderungen sollten Eltern informiert sein, da sie die Berufswahlentscheidung ihrer Kinder beeinflussen.
- Junge, alleinerziehende Mütter sind unter den An- und Ungelernten überproportional vertreten. Nicht in jedem Fall sind geringe schulische Vorbildungen der Hauptgrund für das Fehlen eines Berufsabschlusses, sondern die familiären Verpflichtungen. Das Nachholen eines Abschlusses wird außerdem

dadurch erschwert, dass Engpässe bei der Kinderbetreuung bestehen und das Angebot der Teilzeitausbildung noch nicht sehr verbreitet ist.

- Migranten sind ebenfalls überproportional häufig an- und ungelernt. Hier spielt auch die Frage der Anerkennung von ausländischen Schul- und Berufsabschlüssen eine Rolle. Zudem spiegelt der hohe Anteil an den An- und Ungelernten wider, dass trotz der eingeschränkten Zuwanderung in der Zeit von Anfang der 1970er bis in die 2000er Jahre viele an- und ungelernete Migranten im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland gekommen sind.
- Es gibt einen großen Anteil an- und ungelerner älterer Frauen, die häufiger als jüngere an- und ungelernete Frauen keinen Arbeitswunsch haben und daher auch keine Zielgruppe beruflicher Weiterbildung darstellen.

6.2 Handlungsempfehlungen

Zahl der Schulabbrecher reduzieren

Schul- und Berufsabschluss hängen in Deutschland eng zusammen. Sowohl hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, einen Berufsabschluss zu erwerben, als auch hinsichtlich der Alltagskompetenzen im Erwachsenenalter ist der Schulabschluss die wichtigste Erklärungsgröße. Um den Anteil der Schulabbrecher und hierüber dann den Anteil der An- und Ungelernten langfristig zu verringern, sind präventive Maßnahmen im Bereich der frühkindlichen und der schulischen Bildung erforderlich. Im Rahmen beider Bereiche muss es künftig noch besser gelingen, Schüler individuell zu fördern und soziale Unterschiede auszugleichen, um die schlechteren Startchancen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien zu kompensieren. Neben den formalen Schulabschlüssen müssen aber auch die Basiskompetenzen und die Ausbildungsreife der nachwachsenden Generation weiter verbessert werden.

Zahl der Ausbildungsabbrecher reduzieren

Immerhin knapp ein Drittel der Geringqualifizierten hat eine Ausbildung oder ein Studium begonnen. Bildungspolitisches Ziel sollte es sein, die Zahl der Ausbildungs- und Studienabbrecher zu senken und die Personen, die den ersten Schritt in Richtung Beruf getan haben, besser zu unterstützen und sie erfolgreich zum Abschluss zu führen. Bereits in der Phase der Berufswahlentscheidung sind Verbesserungen in Schulen (Praktika, Informationen über „unbekannte“ Berufe, Lehrerpraktika in Unternehmen etc.) sowie bei der

Berufsberatung der BA und anderer Stellen (Information und individuelle Beratung) notwendig.

Teilqualifikationen ausbauen und nutzen

Die Analysen haben gezeigt, dass die überwiegende Mehrheit der beschäftigten Geringqualifizierten in einem stark segmentierten Arbeitsmarkt tätig ist, in dem Kompetenzdefizite nur selten durch Training on the Job oder betriebliche Weiterbildung kompensiert werden. Eine gezielte Qualifizierung ist daher nahezu die einzige Möglichkeit, um dieses Arbeitsmarktsegment zu verlassen. Vor allem für Geringqualifizierte der mittleren und höheren Altersgruppen, für die eine Nachqualifizierung in Form einer regulären Berufsausbildung aus finanziellen und zeitlichen Gründen häufig nicht infrage kommt, bietet der Erwerb von Teilqualifikationen eine gute Chance, um bessere Erwerbsmöglichkeiten in einem anderen Arbeitsmarktsegment zu erhalten. Dank der Zertifikate – die bei der Arbeitgebermarke „Eine TQ besser!“ zudem durch eine Fachkräftebezeichnung unterstützt werden – besitzen die Teilqualifikationen eine hohe Verwertbarkeit auf dem zertifikateorientierten deutschen Arbeitsmarkt. Der schrittweise Weg über den Erwerb mehrerer Teilqualifikationen hin zu einer Abschlussprüfung bietet für diese Zielgruppe die Möglichkeit, durch Zwischenerfolge motiviert zu bleiben und doch noch einen Berufsabschluss zu erwerben.

Ausländische Berufsabschlüsse leichter anerkennen

Ein Teil der in Deutschland lebenden Migrant*innen übt eine an- und ungelern*te Tätigkeit aus, obwohl im Ausland ein Berufsabschluss gemacht wurde. Eine leichtere Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen und die zielgerichtete Beseitigung von möglichen Qualifikationsdefiziten eröffnen dieser Zielgruppe bessere Erwerbschancen und tragen zugleich zur Fachkräftesicherung bei.

Staatliche Förderung transparenter gestalten

Eine staatliche Förderung der Qualifizierung An- und Ungelernter ist zum einen deswegen berechtigt, weil diese Gruppe eine höhere Risikoaversion gegenüber Bildungsinvestitionen und damit verbundenen Krediten hat. Zum anderen kann die Nachqualifizierung positive externe Effekte erzeugen in Form eines höheren Beschäftigungsstands und daraus resultierenden Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen. Außerdem kann sich die Nachqualifizierung von Eltern positiv auf die Bildungsleistung ihrer Kinder auswirken.

Die Treffsicherheit der bestehenden Förderprogramme wurde bisher nicht flächendeckend und vergleichend geprüft. Das liegt unter anderem darin begründet, dass die Gruppe der Geförderten sehr heterogen ist und keine Gesamtdaten über alle Empfänger von Förderleistungen vorliegen. Es lässt sich dennoch festhalten, dass die vielen Programme für Jüngere eine positive Förderkulisse darstellen. Denn erstens sind Jüngere häufiger von Problemen betroffen, die mit einer geringen Qualifikation einhergehen; zweitens lohnen sich frühe Investitionen und Nachqualifizierungen mehr als spätere. Die geringe Teilnahme von Frauen mittleren Alters an BA-geförderten Maßnahmen zeigt Handlungspotenzial auf, wobei sich dieses im Falle von Müttern häufig erst durch eine verstärkte Unterstützung bei der Kinderbetreuung erschließen lässt, damit entsprechende Zeitbudgets für Weiterbildungsmaßnahmen geschaffen werden.

Die große Anzahl an Förderprogrammen stellt sowohl Individuen als auch Unternehmen, die für die Weiterbildung an- und ungelernter Mitarbeiter staatliche Förderung nutzen möchten, vor die schwierige Aufgabe, das passende Programm zu finden. Diesbezüglich ist Beratungsbedarf vorhanden, um die notwendige Transparenz zu schaffen und die relevanten Personengruppen gezielter anzusprechen und für Weiterbildung motivieren zu können.

Markttransparenz bei Weiterbildungsangeboten erhöhen

Der Weiterbildungsmarkt scheint – zumindest für einen Teil der potenziellen Nachfrager – unübersichtlich zu sein und trotz seiner Vielfalt nicht immer das Passende zu bieten. Zahlreiche Datenbanken stellen Interessierten Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung. Allerdings sind die dort dargestellten Maßnahmen häufig bezüglich ihrer Inhalte und ihrer Qualität nicht vergleichbar, sodass sich Verbesserungsbedarf bei den Beratungs- und den Förderangeboten ergibt. Auch die Weiterbildungsanbieter scheinen den Bedarf der Nachfrager nicht immer zu kennen oder ihn nicht mit vertretbarem Aufwand regional oder berufsbezogen bündeln zu können. Dieses Problem betrifft in besonderem Maße Angebote für Migranten, die ihre im Anerkennungsbescheid genannten Qualifizierungsdefizite schließen möchten. Hier könnte eine zentrale Stelle, an der alle Qualifizierungsbedarfe aus den Anerkennungsbescheiden anonym gesammelt werden, mehr Durchblick schaffen.

Die Markttransparenz lässt sich auch durch eine bessere Beratung von Personen mit Weiterbildungsbedarf erhöhen. Neben den Arbeitsagenturen,

die eine Bildungsberatung im Rahmen ihres Auftrags auf Basis des Sozialgesetzbuchs III anbieten, sind es vor allem Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern oder Bildungswerke von Verbänden, die Interessierte zum Thema Weiterbildung beraten. Mehr Markttransparenz erhöht die Passgenauigkeit zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Weiterbildungsmarkt und sollte daher in der Förderkulisse ausreichend berücksichtigt werden.

Literatur

Abraham, Martin / Hinz, Thomas, 2005, Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde, Wiesbaden

Anger, Christina / Demary, Vera / Plünnecke, Axel / Stettes, Oliver, 2013, Bildung in der zweiten Lebenshälfte. Bildungsrendite und volkswirtschaftliche Effekte, IW-Analysen, Nr. 85, Köln

Anger, Christina / Geis, Wido / Plünnecke, Axel / Seyda, Susanne, 2014, Demografischer Wandel und Fachkräftesicherung. Ein Fortschrittsbericht, IW-Analysen, Nr. 94, Köln

Anger, Christina / Plünnecke, Axel / Seyda, Susanne, 2006, Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland, IW-Analysen, Nr. 18, Köln

Anger, Christina / Seyda, Susanne, 2006, Elementarbereich. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. Eine bildungsökonomische Reformagenda, Köln, S. 61–90

BA – Bundesagentur für Arbeit, 2009, Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, März 2009, <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk1/~edisp/16019022dstbai378707.pdf> [7.7.2014]

BA, 2014a, BA-Projekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose/Berufsanschlussfähige Teilqualifikationen“, <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Institutionen/Traeger/BeruflicheWeiterbildung/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI524005> [6.2.2014]

BA, 2014b, „Da geht noch was“ – Erste Bilanz zur Spätstarterinitiative, Rundbrief Ausbildung vom 3.2.2014, BA-Presseinfo, Nr. 9, <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Vermittlung/Erfolgsbuch-Geschichten-von-erfolgreichen-Spaetstartern.pdf> [25.6.2014]

BA, 2014c, Eintritte von Teilnehmern in die Berufliche Weiterbildung nach ausgewählten Personenmerkmalen und Rechtskreisen der Kostenträgerschaft, Sonderauswertung, Nürnberg

bayme vbm – Die bayerischen Metall- und Elektro-Arbeitgeber, 2014, vbw bayme vbm stellen neue bundesweite Arbeitgeberdachmarke zur Teilqualifizierung vor, Pressemitteilung vom 12.2.2014, <http://www.baymevbm.de/baymevbm/Pressemitteilungen/vbw-bayme-vbm-stellen-neue-bundesweite-Arbeitgeberdachmarke-zur-Teilqualifizierung-vor.jsp> [4.7.2014]

Becker, Gary S., 1964, Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Chicago

Becker, Gary S. / Tomes, Nigel, 1979, An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility, in: Journal of Political Economy, 87. Jg., Nr. 6, S. 1153–1189

Beicht, Ursula / **Ulrich**, Joachim G., 2008, Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie, BIBB Report, Nr. 6, Bonn

Beicht, Ursula / **Walden**, Günter, 2013, Duale Berufsausbildung ohne Abschluss. Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf, Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011, BIBB Report, Nr. 21, Bonn

Beinke, Lothar, 2011, Ausbildungsabbruch und eine verfehlte Berufswahl, in: Jung, Eberhard / Kenner, Martin / Lambert, Hans-Georg (Hrsg.), bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 15, http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/beinke_ft15-ht2011.pdf [2.7.2014]

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2013a, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn

BIBB, 2013b, Jeder fünfte Betrieb signalisiert Bereitschaft zur Nachqualifizierung junger Erwachsener, Pressemitteilung vom 22.5.2013, <http://www.bibb.de/de/64225.htm> [7.7.2014]

Björklund, Anders / **Edin**, Per-Anders / **Fredricksson**, Peter / **Krueger**, Alan, 2004, Education, equality and efficiency. An analysis of Swedish school reforms during the 1990s, IFAU report, Nr. 1, Uppsala

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien, Reihe Berufsbildungsforschung, Bd. 6, Bonn

BMBF, 2010, Jobstarter regional 2010. Aufbruch statt Abbruch bei Ausbildungsproblemen, http://www.bmbf.de/pub/jobstarter_regional_3_2010.pdf [6.7.2014]

BMBF, 2011, Teilzeitberufsausbildung. Inanspruchnahme, Potenziale, Strukturen, Reihe Berufsbildungsforschung, Bd. 13, Bonn

BMBF, 2012, So ratlos wie zuvor, <http://www.bmbf.de/de/17996.php> [8.10.2012]

BMBF, 2013, Weiterbildungsverhalten in Deutschland, AES Trendbericht 2012, Berlin

BMBF, 2014a, Abschluss und Anschluss. Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss, <http://www.bmbf.de/de/14737.php> [7.7.2014]

BMBF, 2014b, Jobstarter connect: mit Ausbildungsbausteinen in den Beruf, <http://www.jobstarter.de/de/connect-79.php> [7.7.2014]

Bogai, Dieter / **Buch**, Tanja / **Seibert**, Holger, 2014, Arbeitsmarktchancen von Geringqualifizierten. Kaum eine Region bietet genügend einfache Jobs, IAB-Kurzbericht, Nr. 11, Nürnberg

Bonin, Holger / **Schneider**, Marc / **Quinke**, Hermann / **Arens**, Tobias, 2007, Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020, IZA Research Report, Nr. 9, Bonn

- Böse, Carolin / Heinke, Ruth**, 2010, Stabilität im Ausbildungsverlauf – Kontinuität im Bildungsverlauf, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39. Jg., Nr. 5, S. 21–26
- Braun, Uta / Bremser, Felix / Schöngen, Klaus / Weller, Sabrina**, 2012, Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss. Welche Wege stehen offen?, BIBB Report, Nr. 17, Bonn
- Braun, Uta / Schandock, Manuel**, 2012, Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, S. 278–280
- Cunha, Flavio / Heckman, James**, 2007, The Technology of Skill Formation, in: American Economic Review, 97. Jg., Nr. 2, S. 31–47
- Demary, Vera et al.**, 2013a, Internationalisierung der Bildung. Wie das deutsche Bildungssystem für Menschen aus dem Ausland attraktiver werden kann, IW-Analysen, Nr. 92, Köln
- Demary, Vera / Malin, Lydia / Seyda, Susanne / Werner, Dirk**, 2013b, Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Ein Vergleich von betrieblicher und individueller Perspektive, IW-Analysen, Nr. 87, Köln
- DHKT – Deutscher Handwerkskammertag**, 2013, Ausbildungsbausteine – (k)eine Option für den Übergangsbereich, Berlin
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag**, 2013, Zertifizierung von Teilqualifikationen. Eine Pilotinitiative der IHK-Organisation, http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-teilqualifikation/at_download/file?mdate=1375704631348 [6.7.2014]
- Doeringer, Peter B. / Piore, Michael J.**, 1971, Internal Labor Markets and Manpower Analysis, Lexington (Mass.)
- Enste, Dominik / Ewers, Mara**, 2014, Lebenszufriedenheit in Deutschland. Entwicklung und Einflussfaktoren, in: IW-Trends, 41. Jg., Nr. 2, S. 43–58
- Entwisle, Doris R. / Alexander, Karl L. / Olson, Linda S.**, 1997, Children, Schools, and Inequality, Boulder (Col.)
- Esselmann, Ina / Geis, Wido / Malin, Lydia**, 2013, Junge Menschen ohne beruflichen Abschluss, in: IW-Trends, 40. Jg., Nr. 4, S. 51–65
- f-bb – Forschungsinstitut Betriebliche Bildung / BA – Bundesagentur für Arbeit**, 2011, Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose. Gesamtbericht, Nürnberg
- FDZ – Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder**, 2011, Mikrozensus 2011, Wiesbaden
- Frings, Kerstin / Kuse, Stefan**, 2011, Nachqualifizierung An- und Ungelernter in Hessen, Wiesbaden
- Fuchs, Johann / Söhnlein, Doris / Weber, Brigitte**, 2011, Projektion des Arbeitskräfteangebots bis 2050. Rückgang und Alterung sind nicht mehr aufzuhalten, IAB-Kurzbericht, Nr. 16, Nürnberg

Gerhards, Christian / **Troltsch**, Klaus / **Walden**, Günter, 2013, Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der beruflichen Bildung. Wer bildet sie (noch) aus, welche Erfahrungen gibt es und wie können ihre Chancen verbessert werden?, BIBB Report, Nr. 22, Bonn

Gericke, Naomi / **Lissek**, Nicole, 2013, Noch wenig praktiziert: Teilzeitberufsausbildung im dualen System, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42. Jg., Nr. 1, S. 6–7

Gnahn, Dieter, 2008, „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten, in: Gnahn, Dieter / Kuwan, Helmut / Seidel, Sabine (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld, S. 25–34

Grave, Barbara S. / **Schmidt**, Christoph M., 2012, The Dynamics of Assortative Mating in Germany, *Ruhr Economic Papers*, Nr. 346, Essen

Haisken-DeNew, John P. / **Hahn**, Markus H., 2010, PanelWhiz. Efficient Data Extraction of Complex Panel Data Sets An Example Using the German SOEP, in: *Journal of Applied Social Science Studies*, 130. Jg., Nr. 4, S. 643–654

Haisken-DeNew, John P. / **Kassenböhrer**, Sonja, 2009, You're fired! The causal negative effect of unemployment on life satisfaction, in: *Economic Journal*, 119. Jg., Nr. 536, S. 448–462

Heckman, James / **Masterov**, Dimitry V., 2007, The Productivity Argument for Investing in Young Children, http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf [9.7.2014]

Herwig, Andreas / **Schimpl-Neimanns**, Bernhard, 2014, Mikrozensus Scientific Use File 2010. Dokumentation und Datenaufbereitung, *GESIS-Technical Reports*, http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2013/TechnicalReport_2013_10.pdf [13.3.2014]

IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2013, Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Aktuelle Daten und Indikatoren, http://doku.iab.de/arbeitsmarkt/daten/qualo_2012.pdf [20.8.2014]

IAW – Institut für Arbeitswissenschaft et al., 2012, Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht, http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/Evaluation-Berufseinstiegsbegleitung-Zwischenbericht-2012-12-07.pdf;jsessionid=EE1C88171ED784F45373583245B78FD7?__blob=publicationFile [2.7.2014]

IW Köln – Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), 2008, *Zukunft der Arbeit in Deutschland. Megatrends, Reformbedarf und Handlungsoptionen*, Köln

Klein, Helmut, 2006, Allgemein bildendes Schulsystem. Deregulierung und Qualitätsstandards, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), *Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. Eine bildungsökonomische Reformagenda*, Köln, S. 91–142

- Klein**, Helmut / **Schöpfer-Grabe**, Sigrid, 2014, Grundkompetenzen für den Arbeitsplatz. Weiterbildung von Geringqualifizierten als Aufgabe der Personalentwicklung, in: Krecklau, Carsten / Siegers, Josef (Hrsg.), Handbuch der Aus- und Weiterbildung, Fundstelle 2508, Köln
- Krekel**, Elizabeth M. / **Ulrich**, Joachim G., 2009, Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung, Kurzgutachten, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin
- Krueger**, Alan B. / **Lindahl**, Mikael, 2001, Education for Growth. Why and for Whom?, in: Journal of Economic Literature, 39. Jg., Nr. 4, S. 1101–1136
- Kruppe**, Thomas, 2010, Geförderte Weiterbildung in der Wirtschaftskrise. Nicht alle greifen zu, in: IAB-Forum, Nr. 1, S. 10–15
- Kuwan**, Helmut / **Seidel**, Sabine, 2011, Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive, in: Rosenblatt, Bernhard von / Bilger, Frauke (Hrsg.), Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld, S. 159–172
- Levhari**, David / **Weiss**, Yoram, 1974, The effect of risk on the investment in human capital, in: American Economic Review, 64. Jg., Nr. 6, S. 950–963
- Maehler**, Débora B. et al., 2013, Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen, in: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.), Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster, S. 77–126
- Maier**, Tobias et al., 2014, Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklung und beruflicher Flexibilität, BIBB Report, Nr. 23, Bonn
- Mincer**, Jacob, 1974, Schooling, Experience, and Earnings, National Bureau of Economic Research, New York
- Neumann**, Michael / **Werner**, Dirk, 2012, Berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher. Erwerbsintegration und Teilhabe der Absolventen von Berufsbildungswerken, IW-Analysen, Nr. 81, Köln
- OECD** – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2011, PISA 2009 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA, Band IV, Paris
- OECD**, 2013, OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills, Paris
- Peichl**, Andreas / **Pestel**, Nico / **Schneider**, Hilmar, 2011, Does Size Matter? The Impact of Changes in Household Structure on Income Distribution in Germany, in: Review of Income and Wealth, 58. Jg., Nr. 1, S. 118–141
- Pichler**, Eva, 1992, Investitionen in generelles und formenspezifisches Humankapital bei Risiko und beruflicher Mobilität, in: Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.), Ökonomie und Politik beruflicher Bildung – europäische Entwicklungen, Schriften des Vereins für Socialpolitik, N.F., Bd. 213, Berlin, S. 79–102

- Piening, Dorothea / Hauschild, Ursel / Rauner, Felix**, 2010, Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben, Studie im Auftrag der IHK Osnabrück-Emsland, Universität Bremen, Forschungsgruppe Berufsbildungsforschung (IBB), Bremen
- Plath, Hans-Eberhard**, 2000, Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft. Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33. Jg., Nr. 4, S. 583–593
- Plug, Erik / Vijverberg, Wim**, 2003, Schooling, Family Background, and Adoptions: Is It Nature or Is It Nurture, in: Journal of Political Economy, 111. Jg., Nr. 3, S. 611–641
- Prenzel, Manfred / Sälzer, Christine / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf** (Hrsg.), 2013, PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster
- Rammstedt, Beatrice**, 2013, PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick, in: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.), 2013, Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster, S. 11–20
- Rammstedt, Beatrice et al.**, 2014, Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany – Reduced Version, GESIS Data Archive, Cologne, ZA5845 Data file Version 1.0.0, doi:10.4232/1.11865
- Rosentiel, Lutz von**, 2009, Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise, Ludwig-Maximilians-Universität München, München
- Schneeweis, Nicole**, 2011, Educational Institutions and the Integration of Migrants, in: Journal of Population Economics, 24. Jg., Nr. 4, S. 1281–1308
- Schöngen, Klaus**, 2003, Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung, in: ibv, Nr. 25, S. 5–19
- Schreiber, Daniel / Gutschow, Katrin**, 2013, Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur. Wie holen jüngere Erwachsene einen Berufsabschluss nach?, BIBB Report, Nr. 20, Bonn
- Sengenberger, Werner**, 1987, Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich, Frankfurt am Main
- Seyda, Susanne**, 2004, Trends und Ursachen der Höherqualifizierung in Deutschland, in: IW-Trends, 31. Jg., Nr. 2, S. 26–36
- Seyda, Susanne / Werner, Dirk**, 2011, IW-Weiterbildungserhebung 2011. Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten, in: IW-Trends, 39. Jg., Nr. 1, S. 37–54
- SOEP – Sozio-oekonomisches Panel**, 2013, Daten der Jahre 1984–2012, Version 29, Berlin
- Solga, Heike**, 2005, Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen

Solga, Heike / Konietzka, Dirk, 2000, Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes: Ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus?, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 26. Jg., Nr. 1, S. 111–147

Spence, Michael, 1973, Job Market Signaling, in: Quarterly Journal of Economics, 87. Jg., Nr. 3, S. 355–374

Statistisches Bundesamt, 2014, Lebensbedingungen, Armutsgefährdung. Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), Armutschwelle und Armutsgefährdung in Deutschland, https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/EinkommenKonsumLebensbedingungen/LebensbedingungenArmutsgefahrdung/Tabellen/EUArmutsschwelleGefahrdung_SILC.html [25.6.2014]

Stettes, Oliver, 2006, Bildungsökonomische Grundlagen. Investitionen in Humankapital, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. Eine bildungsökonomische Reformagenda, Köln, S. 31–60

Troltsch, Klas / Walden, Günter, 2012, Exklusion und Segmentation in der beruflichen Bildung im längerfristigen Vergleich, in: Sozialer Fortschritt, 61. Jg., Nr. 11-12, S. 287–297

Wagner, Gert G. / Frick, Joachim R. / Schupp, Jürgen, 2007, The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – Scope, Evolution and Enhancements, in: Schmollers Jahrbuch, 127. Jg., Nr. 1, S. 139–169

Weiß, Reinhold, 2006, Weiterbildung. Qualitätssicherung und Nachfrageorientierung, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. Eine bildungsökonomische Reformagenda, Köln, S. 227–265

Werner, Dirk, 2006, Berufsausbildung. Integrationsverbesserung und Qualitätssicherung, in: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.), Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung in Deutschland. Eine bildungsökonomische Reformagenda, Köln, S. 189–225

Zabal, Anouk et al., 2013, Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich, in: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.), Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster, S. 31–76

Kurzdarstellung

Die vorliegende Analyse untersucht die Lebenslagen, insbesondere die Arbeitsmarktsituation, von An- und Ungelernten in Deutschland. Diese schneiden bei allen betrachteten Indikatoren (Erwerbstätigkeit, Einkommen, Weiterbildung, Stellung im Betrieb) schlechter ab als Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, Fortbildungs- oder Hochschulabschluss. Wenn An- und Ungelernten der Eintritt in den Arbeitsmarkt gelungen ist – was bei Jüngeren seltener der Fall ist als bei Älteren –, dann befinden sie sich mehrheitlich in einem stark segmentierten „Jedermannsarbeitsmarkt“, der keine berufs- und betriebsspezifischen Qualifikationen erfordert, keinen Zugewinn an Kompetenzen durch Training on the Job bietet und selten Weiterbildungschancen eröffnet. Der Schlüssel für eine Verbesserung der Lage von An- und Ungelernten liegt daher kurzfristig in einer Nachqualifizierung, die aus Arbeitnehmer- und Arbeitgebersicht sinnvoll in Form von zertifizierten Teilqualifikationen erfolgen kann – mit der Option, einen Berufsabschluss zu erwerben. Langfristig wirken Präventionsmaßnahmen im frühkindlichen und schulischen Bereich sowie eine bessere Berufsorientierung, was zu einer Verringerung von Schul- und Ausbildungsabbrüchen führt.

Abstract

This analysis investigates the situation of Germany's semi- and unskilled workers – particularly in the labour market. All indicators examined (gainful employment, income, further education, position in the company) show them to be worse off than those with a vocational or further training qualification or a university degree. When the semi- and unskilled succeed in entering the labour market – which the young do less often than older workers – the majority find themselves in a strongly segmented market which requires no vocational or company-specific skills, provides no opportunity for enhancing competences by training on the job and seldom offers the chance of further education. In the short term the key to improving the status of the semi- and unskilled is to give them a second chance to acquire additional skills. It makes sense, both from the employee's and employer's point of view, to do this in the form of modular certificates with the option of acquiring a full vocational qualification. In the long run, reforms to pre-school, primary and secondary education will, together with better career advice, reduce the numbers of those dropping out of school and vocational training.

Die Autoren

Dr. rer. oec. **Regina Flake**, geboren 1983 in Paderborn; Studium der International Economics in Göttingen, Fontainebleau (Frankreich) und Puebla (Mexiko) sowie Promotion in Economics in Essen; seit 2013 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Economist im Kompetenzfeld „Berufliche Bildung“.

Lydia Malin, M. Sc., geboren 1982 in Essen; Studium der Sozialwissenschaften in Düsseldorf sowie der Soziologie und der empirischen Sozialforschung in Köln; seit 2012 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Researcher im Kompetenzfeld „Berufliche Bildung“.

Lena Middendorf, B. A., geboren 1989 in Bocholt; Studium der Sozialwissenschaft in Bochum sowie der Soziologie und der empirischen Sozialforschung in Köln; seit 2013 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, studentische Mitarbeiterin im Kompetenzfeld „Berufliche Bildung“.

Dr. rer. oec. **Susanne Seyda**, geboren 1972 in Köln; Studium der Volkswirtschaftslehre in Köln sowie Promotion in Bochum; seit 2002 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Senior Economist im Kompetenzfeld „Berufliche Bildung“.