

Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel

Fünfte Befragungswelle 2017
Endbericht

Daniel Schönherr / Martina Zandonella / Corinna Mayerl

Wien, August 2017

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary	1
Einleitung	7
1 Technischer Berichtsteil	11
1.1 Studiendesign und -durchführung	11
1.2 Panelpflege, Stichprobe und Panelmortalität.....	12
1.3 Ausfallsanalyse der fünften Welle	14
1.4 Stichprobenziehung und Gewichtung	20
1.5 Fragebogenkonzeption: Hypothesen und Adaptierungen	24
Inhaltlicher Berichtsteil	29
2 Aktuelle Situation der ABEP-Jugendlichen	30
2.1 Erwerbstätige.....	33
2.2 Studenten und Studentinnen	41
2.3 Noch in schulischer Ausbildung	43
2.4 Noch in Lehrausbildung.....	44
3 Subjektives Erleben von Ausbildungsabschlüssen	47
4 Ausbildungsverläufe nach der Hauptschule	55
4.1 Ausbildungsverläufe der ABEP-Kohorte nach der Hauptschule.....	55
4.1 Realisierung der Ausbildungspläne.....	61
4.2 Entwicklung des Berufswunsches	66
4.3 Längsschnittbetrachtung der Ausbildungsverläufe.....	68
4.3.1 Übergangstyp 1: Duale Ausbildung und anschließende Beschäftigung.....	74
4.3.2 Übergangstyp 2: Verzögerte Berufsausbildungen und ausbildungslose Phasen	76
4.3.3 Übergangstyp 3: Berufsbildende höhere Ausbildung	80
4.3.4 Übergangstyp 4: Allgemeine höhere Ausbildung	82
4.3.1 Einflussfaktoren auf Übergangsverläufe	85
4.4 Einflussfaktoren auf verzögerte Übergangsverläufe.....	98
4.5 Ausbildungsabbrüche und -wechsel.....	108
4.6 Ausbildungslose Phasen im Übergang nach der Hauptschule.....	114
5 Retrospektive Bewertung des Übergangs und Unterstützungsbedarfs	121
6 Fazit und Empfehlungen	131
6.1 Frühzeitige Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung ihrer Bildungs- und Berufspläne sowie der anschließenden Realisierung	131
6.2 Stabilisierung von Übergangswegen nach der Hauptschule, insbesondere von verzögerten und instabilen Übergängen und in der Phase des Ausbildungsabschlusses	135
6.3 Integration ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher mit Übergangsproblemen in Arbeit und Ausbildung.....	138
Tabellenverzeichnis	143
Abbildungsverzeichnis.....	144
Literaturverzeichnis.....	146

Daten zur fünften Befragungswelle

Thema:	Endbericht zur fünften Befragung der Studie: „Wohin gehst du?“ Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule
Auftraggeber/-innen:	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask)
Beauftragtes Institut:	SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien
Feldarbeit:	Institut für Panelresearch (IPR)
Wissenschaftliche Leitung:	Mag. Daniel Schönherr
Autor/-innen:	Mag. Daniel Schönherr, Mag. ^a Martina Zandonella, Corinna Mayerl MA
Lektorat:	Mag. ^a Michaela Konrad
Erhebungsgebiet:	österreichweit
Grundgesamtheit:	österreichische Hauptschüler/-innen der 8. Schulstufe im Jahr 2011
Stichprobenumfang:	n=941 (ungewichtet); 643 (gewichtet)
Art der Befragung:	telefonische Befragung (CATI)
Befragungszeitraum:	Dezember 2016 bis Februar 2017

Executive Summary

Junge Menschen im Übergang von Ausbildung in die Erwerbstätigkeit

Die erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt nach der Ausbildung stellt eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar. Junge Menschen erleben dabei vermehrt biografische Brüche beim Übergang ins Erwachsenenalter, die Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie ist zunehmend in die Verantwortung des/der Jugendlichen selbst gerückt. Im Zuge einer De-Standardisierung der Wege in Ausbildung und von Ausbildung in die Erwerbstätigkeit nimmt die Bedeutung gesellschaftlicher Vorgaben ab. Für Jugendliche vergrößert sich damit zwar der eigene Gestaltungsspielraum, allerdings nehmen im selben Maße auch Unsicherheiten, Misserfolge und notwendige Umorientierungen zu, wobei die Risiken für nicht gelungene Ausbildungen und Berufseinstiege häufig die Jugendlichen selbst zu tragen haben. Für junge Menschen mit Hauptschulabschluss beginnt diese Phase in der Regel früher.

„Wohin gehst du?": Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel (ABEP)

Aus diesem Grund rückt das von SORA durchgeführte „Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel“ (ABEP) junge Menschen, die nach Ende der Hauptschule ihre weiteren Ausbildungen planen und begannen, in den Fokus. Zentrales Ziel war die Analyse der Übergangsphase nach der Hauptschule bis zum Ende der Sekundarstufe II aus Sicht der Jugendlichen selbst. Im Mai 2011 startete die erste Befragungswelle, bei der sich österreichweit rund 4.000 Hauptschüler/-innen der 8. Schulstufe beteiligten. 2012, 2013, 2015 und im Jänner 2017 wurden dieselben Jugendlichen erneut telefonisch befragt, wobei zuletzt noch mit 941 Jugendlichen ein Interview geführt werden konnte.

Rund 8 von 10 haben ihre Ausbildung beendet

Von diesen 941 Jugendlichen der ABEP-Kohorte, die mittlerweile 19 oder 20 Jahre alt sind, haben 82% eine Ausbildung der Sekundarstufe II abgeschlossen: 36% haben maturiert (zumeist an einer BHS), ein Drittel hat die Lehrabschlussprüfung bestanden und 12% haben eine BMS absolviert. Die restlichen Jugendlichen befinden sich in der Regel noch in ihrer Erstausbildung (Lehre oder BHS), einige wenige arbeiten unqualifiziert (3%) oder sind arbeitslos (2%). Einige (11%) jener, die eine Ausbildung abgeschlossen haben, absolvieren aktuell eine Zweitausbildung in der Sekundarstufe II (zumeist eine Lehre im Anschluss an eine BMS).

Die meisten haben somit aber die Sekundarstufe II beendet. 15% der ABEP-Kohorte leisten aktuell ihren Grundwehr-/Zivildienst oder absolvieren ein Freiwilliges Soziales Jahr. 12% studieren. 7% besuchen eine Ausbildungsvorbereitung oder geben an, aktuell weder einer Ausbildung noch

einer Beschäftigung nachzugehen. Der größte Teil der ABEP-Kohorte ist mittlerweile aber berufstätig.

Fast die Hälfte bereits erwerbstätig

Knapp sechs Jahre nach Verlassen der Hauptschule gehen 45% einer Beschäftigung nach. Fast alle haben zuvor eine Ausbildung abgeschlossen, Burschen häufiger eine Lehre, Mädchen hingegen mittlere oder höhere Ausbildungen. Die Erwerbssituation unterscheidet sich in Folge deutlich nach Geschlecht, wobei junge Frauen weniger umfassend in den Arbeitsmarkt integriert und abgesichert sind als junge Männer: Während Männer zu 93% einem Normalarbeitsverhältnis nachgehen, sind es bei jungen Frauen nur 70%. Rund ein Fünftel aller jungen Frauen in Beschäftigung arbeitet in Teilzeit, darüber hinaus sind mehr als 10% geringfügig, befristet, in Leiharbeit oder als Praktikantinnen beschäftigt. Auch die Branchenverteilung zeigt eine starke Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt. Das Ausmaß der geschlechtsspezifischen Unterschiede überrascht auch dahingehend, dass sich diese Unterschiede in den Berufswahlmotiven noch nicht angekündigt haben, verweist jedoch auf strukturelle Umbrüche, die vor allem zulasten junger Menschen mit mittleren Abschlüssen und Matura gehen.

Migranten/-innen häufiger mit Problemen beim Berufseinstieg konfrontiert

Ein Viertel der jungen Befragten, die bereits erwerbstätig sind, gibt an, Probleme bei der Jobsuche gehabt zu haben. Mädchen, v.a. aber Migranten/-innen geben dies häufiger an. Das häufigste Problem war, auf Bewerbungen keine Antworten erhalten zu haben. Befragte mit Migrationshintergrund geben dies zu 27% an. Von fehlender Berufserfahrung, der Forderungen nach speziellen Kenntnissen und vereinzelt Diskriminierungserfahrungen wird ebenfalls häufiger von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund berichtet. Auch die Dauer des Berufseinstiegs variiert: Während 65% der jungen Männer und 63% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund innerhalb eines Monats nach Ausbildungsende einen Job hatten, sind es bei Frauen 53% und bei Migranten/-innen nur 43%.

Positive Bewertung der Phase rund um eigenen Ausbildungsabschluss

18% sind nach der Hauptschule zu Abschlussprüfungen angetreten, ohne diese zu bestehen (am häufigsten LAP oder BHS-Matura). Von diesen haben 86% aber im zweiten Anlauf ihren Abschluss erlangt. Mit 9 von 10 haben nahezu alle jungen Menschen ihren Abschluss als gut gelungen erlebt, egal ob im ersten oder zweiten Anlauf. So fühlte sich die überwiegende Mehrzahl (89%) gut auf die Prüfung vorbereitet. Bei einem Großteil stand Verstehen bzw. Anwenden und nicht Auswendiglernen im Vordergrund. In Bezug auf die Prüfung selbst hatte aber rund ein Drittel der jungen Menschen, Mädchen

häufiger, Angst, diese nicht zu bestehen. Den Eindruck, dass Dinge geprüft wurden, die während der Ausbildung nicht gelernt wurden, haben nur 15% der jungen Menschen. Junge Menschen mit Migrationshintergrund erleben schwierigere Ausbildungsabschlüsse: Sie äußern häufiger den Eindruck, dass sie mehr lernen mussten als die meisten ihrer Kollegen/-innen, sie hatten deutlich häufiger Angst die Prüfung nicht zu bestehen und sie empfinden ihre Leistungsbeurteilung seltener als gerecht und nachvollziehbar.

Rund ein Viertel erlebt Lehrabschlussprüfungen als problematisch

Ein Drittel der ABEP-Kohorte hat eine Lehre abgeschlossen, von diesen musste jede/-r Fünfte zwei Mal antreten. Nahezu alle (92%) äußern den Eindruck, dass es ihrem Betrieb wichtig war, dass sie zur Lehrabschlussprüfung antreten. Hinsichtlich der Prüfungsanforderungen schätzen insgesamt 61% ihre Fähigkeiten höher ein als es die Anforderungen bei der Prüfung waren. Aber: Rund ein Viertel der jungen Menschen (27%) beurteilt die Unterstützung ihrer Ausbilder/-innen oder Vorgesetzten als gar nicht hilfreich. Ebenfalls knapp mehr als ein Viertel (28%) kannte die Anforderungen an sie nicht genau. Ein Fünftel (21%) wusste nicht, wie die Prüfung ablaufen wird.

Hohe Relevanz der Berufsausbildung im österreichischen Ausbildungssystem

Die Ausbildungsverläufe der Jugendlichen nach der Hauptschule zeigen, dass der Berufsausbildung in Österreich nach wie vor eine große Rolle zukommt: Schon im ersten Jahr nach der Hauptschule mündete rund ein Viertel der ABEP-Kohorte in eine Polytechnische Schule ein, 6% begannen direkt mit einer Lehrausbildung. Hinzu kommen 17%, die eine Berufsbildende Mittlere Schule und 39%, die eine Berufsbildende Höhere Schule besuchten. Nur 7% wählten einen allgemeinbildenden Zweig (AHS). Der Anteil an Jugendlichen in einer Berufsausbildung erhöht sich nach Absolvierung der Schulpflicht sogar.

Die Betrachtung der Ausbildungsstationen im Querschnitt indiziert ein auf den ersten Blick hohes Maß an Stabilität in den Übergangswegen der ehemaligen Hauptschüler/-innen. Erst die Längsschnittbetrachtung unter Berücksichtigung etwaiger Ausbildungswechsel und Drop-Outs zeigt auf, wie komplex und instabil viele Ausbildungswege aber sind.

Labile Ausbildungsverläufe nach der Hauptschule: Nur 60% der ABEP-Kohorte gelangen kontinuierliche Übergangswege

27% der ABEP-Kohorte erlebten in den sechs Jahren nach der Hauptschule einen, 13% mehrfache Ausbildungsabbrüche und -wechsel. Hinzu kommen 19%, die zwar nicht die komplette Ausbildung, aber zumindest Schulen oder Lehrstellen gewechselt haben. Ausbildungsabbrüche häufen sich in Berufsbildenden Mittleren Schulen: Nur 69% der Schüler/-innen, die 2012 in einer BMS

waren, waren dies auch ein Jahr später. Fehlende Lernmotivation, schlechte Noten, Probleme mit Lehrer/-innen/Mitschüler/-innen und fehlendes Interesse waren die Hauptmotive für Ausbildungsabbrüche. Auffallend: Es zeigen sich kaum nennenswerte Unterschiede nach Geschlecht oder Migrationshintergrund, lediglich Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern erlebten häufiger solche Ausbildungswechsel. Relevante Frühindikatoren sind die Bildungspläne und Notensituation in der Hauptschule: Jugendliche, die als höchstes avisiertes Bildungsziel einen Lehr- oder v.a. einen mittleren Abschluss in der Hauptschule nannten, haben wesentlich häufiger Statuswechsel hinter sich, ebenso Schüler/-innen mit nur einer mittleren oder sogar schlechten Notensituation am Ende der Hauptschule.

Fast jede/-r sechste Jugendliche erlebt Drop-Outs, in hohem Maße unfreiwillig

Je mehr Zeit nach der Hauptschule vergeht, desto größer wird der Anteil an Jugendlichen der ABEP-Kohorte, die entweder unter dem Jahr oder zum Befragungszeitpunkt weder in Ausbildung noch in Beschäftigung waren. 17% geben an, irgendwann einmal im Verlauf der sechs Jahre nach der Hauptschule zumindest kurzzeitig nicht mehr in Ausbildung oder Beschäftigung gewesen zu sein, die meisten davon einmalig. Häufiger davon betroffen sind Mädchen (20%), Migrantinnen (27%) und Jugendliche in Wien (31%). Niedrige Bildungspläne in der Hauptschule (maximal Pflichtschulabschluss) und eine schlechte Notensituation gelten als Risikofaktoren für spätere Drop-Outs. Diese ausbildungs- und arbeitslosen Phasen entstehen dabei in den meisten Fällen unfreiwillig und verweisen eher auf Absorptionsprobleme am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt: Die meisten der befragten Jugendlichen geben an, dass sie in dieser Phase nämlich aktiv nach Lehrstellen, Jobs oder Praktika gesucht haben, zum überwiegenden Teil auch mithilfe des AMS. Als Gründe für ihre ausbildungs- und erwerbslosen Phasen zählen die Jugendlichen in nahezu allen Befragungswellen stets Absagen auf Lehrstellen oder Absagen auf Jobbewerbungen auf.

Vier Typen an Übergangsverläufen

Ein zentrales Ergebnis des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels ist die Identifikation von unterschiedlichen Typen von Übergangsverläufen. Die individuellen Übergangswege der befragten Jugendlichen können so längsschnittlich als Abfolge von Ausbildungs- und Erwerbsstationen in den Blick genommen werden. Im Rahmen einer Sequenzmusteranalyse konnten insgesamt vier Arten von für das österreichische Bildungssystem charakteristischen Übergangsverläufen ehemaliger Hauptschüler/-innen identifiziert werden:

- **Typ 1 „Duale Ausbildung und anschließende Beschäftigung“ (37%)**

Der erste Verlaufstyp umfasst häufig männliche Jugendliche, die zumeist in eine duale Ausbildung einmünden, um nach erfolgreicher Lehrabschlussprüfung sukzessive in den Arbeitsmarkt einzusteigen. Die Lehrausbildung wurde vom Großteil stabil und kontinuierlich durchlaufen, wenngleich sich am Ende der Ausbildungszeit ein steigender Anteil an arbeitslosen Jugendlichen andeutet. Weitere zentrale Charakteristika dieses Typs sind: früh schon eine starke Arbeitsorientierung (auch von Seiten der Eltern), eine schlechte schulische Leistungssituation, geringe Lernfreude und Schulzufriedenheit in der Hauptschule sowie ein niedriger Leistungsehrgeiz, der sich im Übergang jedoch steigert.

- **Typ 2 „Verzögerte Berufsausbildungen und ausbildungslose Phasen“ (17%)**

Der zweite Verlaufstyp weist die problematischsten Übergangswege auf: Diese Jugendlichen orientieren sich ebenfalls an einer mittleren Berufsausbildung, allerdings nicht im dualen Ausbildungssystem, sondern zumeist in einer BMS, die aber nur knapp mehr als die Hälfte auch erfolgreich abschließt. Ein Viertel beginnt danach mit einer Zweitausbildung in Form einer Lehre. Nur ein Drittel weist kontinuierliche Übergänge ohne Ausbildungsabbrüche auf, 30% erleben Drop-Outs. Weitere Charakteristika ähneln dem ersten Typ: eine schlechte schulische Leistungssituation, ein niedriger Leistungsehrgeiz (der jedoch nicht steigt) und geringere Lernfreude in der Hauptschule. Hinzu kommen Somatisierungsstörungen und ein niedriges Selbstvertrauen in Bezug auf handwerkliche Dinge. Die Schulzufriedenheit und Bildungsorientierung liegt jedoch höher als beim ersten Typ. Im Unterschied zum ersten Typ streben diese Jugendlichen deshalb zunächst eine schulische Ausbildung in einer BMS an, die dann im Verlauf aufgegeben werden muss. Eine Detailanalyse hat zudem gezeigt: Für Jugendliche mit hohen Bildungsplänen aufgrund einer starken Aufstiegs- und Statusorientierung führen schlechte Noten in der Hauptschule und die Herkunft aus bildungsferneren Elternhäusern eher in den Typ 2; für Jugendliche mit niedrigen Bildungsplänen und einem starken Sicherheitsmotiv ist es die Kombination aus ebenfalls schlechten Noten, niedrigem Leistungsehrgeiz und misslungenen Übertritten in eine Lehrausbildung, die sie in den Typ 2 bringen; und für Jugendliche mit dem Ziel, eine BMS abzuschließen, sind es eine schlechte schulische Leistungssituation in Kombination mit Migrationshintergrund und bildungsferneren Eltern, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, in den Typ 2 zu fallen.

- **Typ 3 „Berufsbildende höhere Ausbildung“**

36% der Jugendlichen lassen sich dem dritten Typ zuordnen, der in der Regel eine fünfjährige BHS durchgehend besucht. Nur in Einzelfällen kommt es zu

verzögerten Übertritten bzw. Abbrüchen. Episoden in anderen beruflichen Schulen, die nicht zur Matura führen, finden sich in diesem Verlaufstyp nur vereinzelt. Auch ausbildungslose Episoden weisen die Jugendlichen dieses Typs nur sehr selten auf. In diesem Sinn sind die Ausbildungsverläufe in diesem Typ als in hohem Maße stabil zu bezeichnen. Ein Drittel beginnt nach der BHS eine Erwerbstätigkeit, ein Fünftel ein Studium.

▪ **Typ 4 „Allgemeine höhere Ausbildung“**

Jede/-r zehnte Jugendliche fällt in den vierten und letzten Typ, der in der Regel eine höhere Ausbildung an einer AHS absolviert, um im Anschluss ein Studium zu beginnen. Auch diese Ausbildungsverläufe sind als durchaus stabil einzuschätzen, wenngleich ein Fünftel der Jugendlichen erst im zweiten Jahr in eine AHS einmünden, nachdem sie ursprünglich unmittelbar nach der Hauptschule eine BHS besuchten. Auffällig ist zudem, dass sich ein Zehntel der Jugendlichen nach der Matura weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befindet.

Unterstützungsbedarf im Übergang nach der Hauptschule

Im Allgemeinen blicken die jungen Menschen überwiegend positiv auf ihren Übergang zurück: 88% bewerten ihn als sehr oder ziemlich gelungen. Der Übergang wird von jungen Menschen mit abgeschlossener Ausbildung deutlich positiver bewertet als von jenen, welche bis dato noch keinen Ausbildungsabschluss haben. Aus heutiger Sicht lieber eine andere Ausbildung gemacht, hätten erwartungsgemäß vor allem jene jungen Menschen, die derzeit noch keinen Ausbildungsabschluss haben, aber auch junge Frauen und Migranten/-innen. Junge Menschen ohne Ausbildungsabschluss und junge Menschen mit Migrationshintergrund äußern sich darüber hinaus auch besonders selbstkritisch über ihre eigenen Anstrengungen. Ein gelungener Übergang ist jedoch nicht nur von der eigenen Anstrengung abhängig. Die soziale Herkunft und das soziale Umfeld stellen hierzu ebenso wichtige Ressourcen dar wie die institutionelle bzw. betriebliche Unterstützung durch Lehrer/-innen bzw. Ausbilder/-innen. Diesbezüglich lassen sich unterschiedliche Unterstützungsbedürfnisse eruieren: Rund ein Fünftel hätte im Schnitt z.B. mehr Wissen über den Zugang zu Informationen, eine bessere Einschätzung ihrer Interessen und Fähigkeiten oder mehr praktische Erfahrung im Zusammenhang mit ihren Ausbildungswünschen benötigt.

Einleitung

Die Übergänge von der Schule in den Beruf entstehen unter komplexen Voraussetzungen. Der Nationale Bildungsbericht 2015 konstatiert diesbezüglich:

„Das Gelingen des Übergangs von Schule und Ausbildung in die Beschäftigung hängt sowohl von der Qualität der schulischen Ausbildung und den Maßnahmen der Berufsberatung und Berufsvorbereitung als auch vom Arbeitsmarkt und den wirtschaftlichen und demografischen Gegebenheiten.“ (Wanek-Zajic/Bruneforth 2015, 196)

Dabei ist zunächst festzuhalten, dass junge Menschen heutzutage zu teils völlig anderen Bedingungen in die Arbeitswelt eintreten und vermehrt biografische Brüche beim Übergang in das Erwachsenenalter erleben als noch vorangegangene Kohorten. Starre biografische Abfolgen in den Übergangsbioografien haben sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend aufgelöst, die individuelle Biografie von jungen Menschen hat sich gleichzeitig aus gesellschaftlichen Fixierungen gelöst, damit ist die Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie zunehmend in die Verantwortung des/der jugendlichen Einzelnen selbst gerückt. Der/die Jugendliche wird somit früh zur „zentralen und verantwortlichen Instanz“ der eigenen Lebensgestaltung (Fend 2001). In diesem Sinne sind, ergänzend zur oben festgehaltenen Qualität der schulischen Ausbildung, Maßnahmen der Berufsberatung und -vorbereitung sowie den wirtschaftlichen und demografischen Gegebenheiten, auch die Individuen selbst – nämlich die Jugendlichen – als zentrale Akteure im Übergangsgeschehen zu nennen, mitsamt ihren Motiven und Interessen, ihren Fähigkeiten, Ressourcen und Strategien sowie ihrem sozialen Umfeld. Jugendliche stehen dabei heute mehr denn je vor multiplen Herausforderungen, insbesondere an der ersten Schwelle von der Schule in eine weiterführende Ausbildung sowie an der zweiten Schwelle von der Ausbildung in die Erwerbsarbeit.

„Die Übergangswege haben sich in den letzten Jahrzehnten zeitlich ausgedehnt, individualisiert und de-standardisiert. Sie werden zunehmend komplexer und anspruchsvoller, gemessen an der Möglichkeit verschiedener Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen und der Zahl an zu treffenden Übergangsentscheidungen (...). All diese biografischen Anforderungen sind gleichzeitig und in einer relativ kurzen Zeitspanne zu bewältigen.“ (Gaupp 2013, 95)

Anstatt linearer Übergänge in Ausbildung und den Arbeitsmarkt haben Jugendliche also immer öfter fragmentierte Übergänge zu bewältigen. Die Ausbildungsbiografien junger Menschen in Österreich weisen heutzutage vermehrt biografische Brüche und Rückwärtsbewegungen beim Übergang in die Erwerbstätigkeit auf, beispielsweise wenn eine Berufstätigkeit zugunsten einer weiteren Ausbildung beendet wird oder sich Phasen von Arbeitslosigkeit, Orientierungs- und Suchphasen sowie Erwerbstätigkeit abwechseln, ehe eine stabile Beschäftigung gefunden werden kann (vgl. Dietrich/Abraham 2008,

71ff.). Walther, du Bois-Reymond und Biggart (2006) haben den Begriff der „Yoyoisierung“ von Übergängen geschaffen, um diese fehlende Linearität zum Ausdruck zu bringen. Diese Entwicklungen verweisen darauf, dass Konzeptualisierungen des Berufseinstiegs, die an der Normalerwerbsbiografie orientiert sind, für eine Analyse nicht mehr angemessen sind. Es besteht damit die Notwendigkeit, den Berufseintritt im Zeitverlauf zu betrachten, da insbesondere an der ersten Schwelle von der Ausbildung in die berufliche Ausbildung sowie an der zweiten Schwelle in eine Erwerbstätigkeit Brüche auftreten können. Phasen der Arbeits- oder Ausbildungslosigkeit begünstigen wiederum weitere Phasen ohne Beruf oder Ausbildung; eine Stigmatisierung und Signalwirkung für Arbeitgeber/-innen sind mögliche Ursachen. Auch diese biografischen Effekte auf den weiteren Erwerbsverlauf weisen auf die Notwendigkeit hin, den Berufseinstieg im Zeitverlauf zu analysieren. Dazu kommt, dass der Ausbildungs- und Lebensverlauf sowohl von individuellen Handlungen gelenkt als auch von Institutionen, Strukturen und sozialen Gruppen wie der Familie geprägt wird. Zudem sind die Ausbildungswege in hohem Maß pfadabhängig, d.h. der künftige Verlauf ist zu einem großen Teil von früheren Entscheidungen abhängig: Institutionelle Regelungen, frühere Erfahrungen, vorhandene Ressourcen oder bereits eingeschlagene Ausbildungspfade erschweren künftige Richtungswechsel und sorgen für Kontinuitäten in der Biografie (Dietrich/Abraham 2008, 76–77). Durch die De-Standardisierung der Übergangsverläufe von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit nimmt die Bedeutung gesellschaftlicher Vorgaben weiter ab und individuelle Entscheidungen gewinnen zusätzlich an Bedeutung für den Lebensverlauf, wodurch sich Bildungs- und Erwerbsverläufe noch weiter vervielfältigen. Für die Jugendlichen vergrößert sich damit zwar der eigene Gestaltungsspielraum, allerdings kommt es im gleichen Maß auch zu einer Zunahme von Unsicherheit über die eigene Zukunft (vgl. Blum 2010, 23).

Für junge Menschen mit Hauptschulabschluss beginnt diese Phase früher als für junge Erwachsene mit höherer Schulbildung, da für Hauptschüler/-innen die Pflichtschulzeit i.d.R. bereits mit 15 Jahren endet und sich die Frage der weiteren Ausbildung damit schon früher stellt. Die beruflichen Zukunftschancen und Bildungsaspirationen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern sind dabei regelmäßig Thema von bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskussionen in Österreich. Auch die Medien thematisieren immer wieder die Zukunftschancen von Hauptschulabgängern, häufig im Kontext von Jugendarbeitslosigkeit und Niedrigqualifikation. Dem liegen zumeist Annahmen über diese Gruppe zugrunde, die unter Rückgriff auf Stereotype und oftmals im gleichen Atemzug mit dem höheren Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Österreichs Hauptschulen als „problembelastet“, „lernfaul“ oder „delinquent“ beschrieben wird. Zumeist handelt es sich um Annahmen, die einer fundierten empirischen Datenbasis entbehren.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask) sowie des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) untersuchte SORA von 2010 bis 2014 die Bildungswege von Jugendlichen nach der Hauptschule und die Herausforderungen, denen diese Jugendliche in ihren Übertritten in weiterführende Ausbildungen begegnen. Erstmals in Österreich wurden Hauptschüler/-innen damit empirisch auf ihren Ausbildungs- und Berufswegen begleitet, um eine differenzierte Wissensbasis für die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik zu schaffen. Welche Stationen, Wege und Umwege durchlaufen Schülerinnen und Schüler in der Zeit nach der Hauptschule? Welche Pläne formulieren die Jugendlichen und wie realisieren sie diese? Welche Angebote und sozialen Ressourcen werden als hilfreich eingeschätzt, wo bräuchten Jugendliche zusätzliche Unterstützung?

Die Laufzeit der Studie betrug ursprünglich drei Jahre und umfasste drei jährlich stattfindende standardisierte Erhebungswellen sowie zwei qualitative Vertiefungen. Die Endergebnisse lieferten zunächst Einblicke in die höchst heterogene Gruppe der österreichischen Hauptschüler/-innen, deren soziale Herkunft, Ziele, Berufswünsche und Ausbildungspläne sowie die unmittelbaren Kontextfaktoren, die diese Pläne und deren Realisierung motivieren. Gleichzeitig zeigten die Ergebnisse hemmende Faktoren im Übergangssystem auf, die Jugendliche bei der Umsetzung ihrer ursprünglich oft ehrgeizigen Pläne hindern. So hat sich gezeigt, dass die Leistungen der Schüler/-innen in der Hauptschule und deren Beurteilung durch die Lehrer/-innen in Form von Noten sowie die Segregation in Leistungsgruppen entscheidend sind für den weiteren Fortgang der Bildungskarriere, insbesondere für die Übertritte in die 9. Schulstufe.

Die Betrachtung der Übergangswegen im Längsschnitt haben zudem erkennen lassen, dass ausbildungs- und arbeitslose Phasen nach der Pflichtschule zunehmen und in vielen Fällen an eine schlechte schulische Leistung, einen niedrigen Leistungsehrgeiz, eine geringe Lernmotivation und mitunter auch an kritische Lebensereignisse, die außerhalb der Kontrolle der Jugendlichen liegen, gekoppelt sind. Durch die mehrmaligen Befragungen der Jugendlichen selbst konnte aber auch nachgewiesen werden, dass ausbildungs- und arbeitslose Phasen in hohem Maße unfreiwillig sind, und dass die Jugendlichen in vielen Fällen multiple Strategien verfolgen, um den Weg zurück ins Ausbildungssystem oder auf den Arbeitsmarkt zu finden. Für eine gelungene Re-Integration dieser Jugendlichen braucht es daher niederschwellige, flexible und bedürfnisgerechte Aus-Bildungsangebote, die auf eine Steigerung des Leistungsehrgeizes, des Selbstwerts und der Lernfreude bei den Jugendlichen abzielen, um diese Re-Integration auch mittel- und langfristig wirksam zu machen.

Die ursprünglich auf drei Jahre angelegte Studie wurde im Frühjahr 2015 fortgeführt und um eine vierte Befragungswelle ergänzt. Diese vierte Welle knüpfte direkt an die bisher gewonnenen Ergebnisse zu den Ausbildungsverläufen und der Ausbildungssituation ehemaliger Hauptschüler/-innen an. Der hiermit vorliegende Endbericht fasst die Ergebnisse der anschließenden fünften Befragungswelle, die zu Beginn des Jahres 2017 durchgeführt wurde, zusammen. Mit einer nunmehrigen Laufzeit von sechs Jahren ist es gelungen, die gesamte Phase nach-obligatorischer Ausbildungsverläufe von Hauptschüler/-innen zu begleiten und zu analysieren, d.h. sowohl die erste Schwelle von der Haupt- bzw. Pflichtschule in eine weitere Ausbildung als auch die zweite Schwelle am Ende der Sekundarstufe II. Zentrales Ziel der Studie war dabei die Identifikation von Mustern an Übergangsverläufen nach der Hauptschule als auch von Determinanten dieser unterschiedlichen Verlaufsmuster, wobei der Fokus auf dem subjektiven Erleben des Übergangsgeschehens durch die jugendlichen Akteurinnen und Akteure selbst lag.

1 Technischer Berichtsteil

1.1 Studiendesign und -durchführung

Das „Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel“ ist eine Längsschnittstudie mit fünf Befragungswellen in den Jahren 2011, 2012, 2013, 2015 und 2017, im Zuge derer stets dieselben Jugendlichen zu ihrer schulischen Situation, ihren Ausbildungsplänen, Berufswünschen und Motiven befragt wurden („echtes Panel“).

An der ursprünglichen Basiserhebung im Frühjahr 2011 beteiligten sich österreichweit 3.950 Hauptschüler/-innen der 8. Schulstufe in insgesamt 237 Hauptschulen. Die Erhebung fand damals schriftlich in den Klassen statt, im Schnitt füllten 17 Schüler/-innen pro Klasse den Fragebogen aus. Auf freiwilliger Basis wurden am Ende der Befragung die Kontaktdaten der Jugendlichen für weitere Befragungen eingeholt. Von den knapp über 2.500 abgegebenen Kontaktdaten erwiesen sich rund 2.000 auch ein Jahr später noch als gültig, insgesamt konnte im Frühjahr 2012 mit 1.731 Jugendlichen ein zweites Interview realisiert werden, von nun an telefonisch. Ein Jahr später fand die dritte Befragungswelle statt. Von den 1.731 Jugendlichen konnten 1.312 erneut telefonisch erreicht und zu einem Interview bewegt werden.¹ 2015, also zwei Jahre später, fand die vierte Erhebungswelle statt, an der sich 1.155 Jugendliche beteiligten. In dieser Welle wurden auch Jugendliche kontaktiert, die sich an der dritten Welle nicht mehr beteiligt hatten.

Anfang 2017 fand nun die fünfte und letzte Erhebungswelle statt, bei der 941 Jugendliche wieder erreicht und befragt werden konnten. 716 davon haben auch an allen Vorgängerbefragungen teilgenommen, 116 haben an den ersten drei, 45 an den ersten beiden und 64 lediglich an der Basiserhebung 2011 teilgenommen. Für jene Jugendlichen, die nicht durchgehend an sämtlichen Befragungen teilgenommen haben, wurden die Informationen zu ihren jeweiligen Ausbildungsstationen retrospektiv ergänzt, sodass über ihre Ausbildungsverläufe lückenlose Informationen vorliegen.

¹ Zusätzlich zu den standardisierten Befragungen wurden zu Beginn des Jahres 2012 bzw. 2013 zwei qualitative Interviewrunden mit jeweils zwölf ausgewählten Jugendlichen durchgeführt. In den leitfadensstrukturierten ca. halbstündigen Einzelinterviews konnten individuelle und strukturelle Einflussfaktoren im Übergang nach der Hauptschule exploriert und spezifische Problemlagen und Erfolgsfaktoren im Übergang vertiefend analysiert werden. Die erste qualitative Befragungsrunde beleuchtete den Zusammenhang zwischen Berufsorientierung, Herkunft und Ausbildungsplänen der Jugendlichen, die zweite qualitative Welle die Risikofaktoren im Übergang in Bezug auf einen vorzeitigen Ausbildungsabbruch anhand von zwölf Einzelfällen.

Tabelle 1: Stichprobe der fünften Befragungswelle: Letzte Teilnahme in...

Welle 1 (Basiserhebung)	64
Welle 2 (Frühjahr 2012)	45
Welle 3 (Frühjahr 2013)	116
Welle 4 (Frühjahr 2015)	716
Gesamt	941

Die Jugendlichen sind mittlerweile 18 oder 19 Jahre alt und am Ende der Sekundarstufe II angelangt. Die Erfahrungen der letzten Jahre, insbesondere das subjektive Erleben der Abschlussphase (z.B. Matura, Lehrabschlussprüfung) sowie die weiteren Pläne standen in dieser letzten Welle im Vordergrund des Interesses.

1.2 Panelpflege, Stichprobe und Panelmortalität

Sowohl in den standardisierten als auch in den qualitativen Interviews konnte eine hohe Teilnahmebereitschaft jener Jugendlichen festgestellt werden, die 2011 ihre Kontaktdaten zur Verfügung gestellt hatten. Die Feldphasen verliefen dahingehend also problemlos. Auch die durchschnittliche Interviewlänge der telefonischen Interviews von ca. 20 Minuten führte nur vereinzelt zu vorzeitigen Abbrüchen. In der zweiten Welle wurden vom Erhebungsinstitut lediglich 101 aktive Verweigerungen rückgemeldet, ab der dritten Befragungswelle kam es hingegen kaum noch zu aktiven Verweigerungen seitens der Jugendlichen. Die Verluste an Panel-Teilnehmer/-innen über die Zeit sind somit primär auf fehlende, falsche oder inaktive Telefonnummern zurückzuführen, die trotz intensiver Telefonnummernrecherche seitens des Befragungsinstituts nicht mehr eruiert werden konnten. Diese Ausfallraten waren allerdings erwartbar. Methodenstudien wiesen etwa mehrfach nach, dass Jugendliche zwar leichter für Telefonbefragungen zu gewinnen sind, die Erreichbarkeit jedoch schwerer herzustellen sei als bei telefonischen Haushaltsbefragungen von Erwachsenen (Buchwald 2006). Dies liegt primär am größeren Anteil der Jugendlichen, die ausschließlich über das Mobilfunknetz zu erreichen sind. Schnellere und häufigere Wechsel des Mobilfunkanbieters nach Ablauf des Handy-Vertrages erhöhen in Folge die neutralen Ausfälle bei Panelbefragungen von Jugendlichen.

Panelausfälle und -mortalität stellen nichtsdestotrotz eine besondere Herausforderung für den Umgang mit den in Längsschnittstudien gewonnenen Daten und den daraus abzuleitenden Ergebnissen dar, insbesondere hinsichtlich ihrer Repräsentativität:

„In dem Maße, in dem es nicht gelingt, die Ausgangsstichprobe vollständig an den folgenden Panelwellen zu beteiligen, sind natürlich auch die wiederbefragten Substichproben immer

weniger repräsentativ für die Ausgangsstichprobe und damit die Grundgesamtheit, über die man eigentlich Aussagen machen möchte.“ (Andreß 2001, 4)

In Vorbereitung der fünften und letzten Befragungswelle wurden deshalb schon im Frühjahr 2016 die Aktivitäten zur Panelpflege intensiviert, um die Panelmortalität pro-aktiv zu mindern. Dies war umso mehr nötig, als die letzte Befragung (Welle 4) mittlerweile knapp zwei Jahre zurücklag. Im März 2016 wurde damit begonnen, den Kontaktdatenatz auf Basis der Rückmeldungen der vierten Welle zu aktualisieren. Ein Monat später wurde ein Newsletter per E-Mail an sämtliche Jugendliche verschickt, die sich an der dritten und/oder vierten Befragungswelle beteiligt hatten, und der einen kurzen Abriss über die bisher erfolgten Befragungswellen und wichtigsten Ergebnisse enthielt. Zusätzlich enthielt der Newsletter die erste Ankündigung einer fünften Befragungswelle, gekoppelt mit der Teilnahme an einem Gewinnspiel. Von den 1.312 verschickten E-Mails kamen 216 mit einer Fehlermeldung retour, da die E-Mail-Adresse nicht mehr aktuell war. Der aktive Rücklauf (in Form von Antwortmails) belief sich auf 70 Mails, von denen der Großteil positiv war. Nur drei Jugendliche verweigerten eine weitere Teilnahme an der Studie. Im Juni wurden die Jugendlichen erneut kontaktiert. An jene Jugendliche, deren E-Mail-Adresse gültig war, erging eine Mail mit der Bitte um eine Zusendung der aktuellen Kontaktdaten. An Jugendliche, deren E-Mail-Adresse sich im April als nicht mehr aktuell herausgestellt hatte, erging ein postalischer Brief. Insgesamt kamen 12 Fehlermeldungen retour, da die E-Mail-Adresse nicht mehr aktuell war. Der verwertbare Rücklauf (in Form von Antwortmails) belief sich auf 20 Mails mit aktualisierten Kontaktangaben. Zusätzlich wurde SORA von rund 40 Jugendlichen telefonisch kontaktiert, um die aktuellen Kontaktdaten mündlich durchzugeben. Im Dezember schließlich wurde ein neuerliches Einladungsmail versandt, das unmittelbar vor Befragungsstart an die Jugendlichen erging. Auch dieses enthielt erneut die Bitte um eine Zusendung der aktuellen Kontaktdaten sowie die Ankündigung der fünften telefonischen Befragung Anfang 2017.

Trotz umfassender Bemühungen zur „Panelpflege“ kommt es dennoch in Panelstudien zu Ausfällen aufgrund einer sogenannten „positiven Selektion“ (vgl. Frick/Söhn 2005; Hartmann/Kohaut 2000). Im Fall des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels war folglich ebenfalls mit häufigeren Ausfällen von Jugendlichen, die schlechte schulische Leistungen, einen höheren Pessimismus oder multiple Schwierigkeiten im Übergang nach der Hauptschule aufweisen, zu rechnen. Auf Basis der Hintergrundinformationen kann im Zuge der technischen Analyse überprüft werden, ob und in welchem Umfang sich die Ausgangsstichprobe durch Ausfälle in ihrer Zusammensetzung verändert hat. Die bisherigen technischen Analysen der ersten vier Wellen des ABEP haben gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, nicht mehr an einer der auf die

Basiserhebung folgenden Befragungswellen teilzunehmen, bei Jugendlichen aus städtischen Gebieten, Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen mit formal besser qualifizierten Eltern höher lag. Hinzu kam eine höhere Ausfallswahrscheinlichkeit bei jenen Jugendlichen, die im Rahmen der Basiserhebung eine geringe Teilnahmebereitschaft an zukünftigen Befragungen gezeigt hatten, bei Jugendlichen mit schlechten Schulleistungen und Jugendlichen mit gering ausgeprägtem Zukunftsoptimismus.

1.3 Ausfallsanalyse der fünften Welle

Um die Panelattrition zu kontrollieren, wurden Ausfallsanalysen durchgeführt. Ausfallsanalysen befassen sich nicht nur mit der Anzahl und dem Zeitpunkt der Ausfälle, sondern auch mit Ausfallsgründen und damit, ob bestimmte Populationsuntergruppen häufiger ausfallen als andere. Im Folgenden wird die Stichprobenausschöpfung inklusive der Anzahl und Art der Ausfälle dargestellt, gefolgt von der Analyse dieser Panelmortalität hinsichtlich systematischer Ausfälle.

Insgesamt sind von der Basiserhebung bis zur fünften Welle $n=3.009$ Ausfälle zu verzeichnen. Der Großteil dieser Ausfälle kann nach der Basiserhebung verortet werden: 1.391 der 3.950 ursprünglich befragten Jugendlichen haben in der ersten Befragung keine Kontaktdaten auf ihren Fragebögen hinterlassen und sich somit nicht dazu bereit erklärt, auch an den weiteren Befragungen des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels teilzunehmen.

Ausgehend von den $n=2.559$ im Rahmen der Basiserhebung erhaltenen Adressdaten ist es gelungen, 68% ($n=1.731$) der Jugendlichen für die Teilnahme an der zweiten Welle zu gewinnen. Während der Feldphase der zweiten Welle waren somit $n=828$ Ausfälle zu verzeichnen. Diese können zu einem überwiegenden Anteil (89%) auf passive Verweigerungen zurückgeführt werden: In 523 Fällen wurde eine falsche Telefonnummer angegeben und 204 Jugendliche konnten trotz mehrmaliger Versuche nicht erreicht werden. Zusätzlich zu diesen passiven wurden $n=101$ aktive Verweigerungen während der Feldphase der zweiten Welle vermerkt.

Die Grundgesamtheit für die dritte Welle des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels bildeten sämtliche Teilnehmer/-innen der zweiten Welle, also $n=1.731$. Nachdem an der dritten Welle $n=1.312$ Jugendliche teilgenommen haben, ergab sich eine Stichprobenausschöpfungsquote von 76%. Sämtliche der 419 Ausfälle sind dabei auf passive Verweigerung zurückzuführen: Die Telefonnummern der Jugendlichen waren nicht mehr aktuell und es ist nicht mehr gelungen, gültige Nummern zu eruieren.

Im Rahmen der vierten Welle des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels konnten 88% der Teilnehmer/-innen wieder erreicht werden ($n=1.155$). Sämtli-

che Ausfälle (n=157) sind passiver Natur und darauf zurückzuführen, dass die aktuellen Telefonnummern der Jugendlichen nicht mehr ermittelt werden konnten.

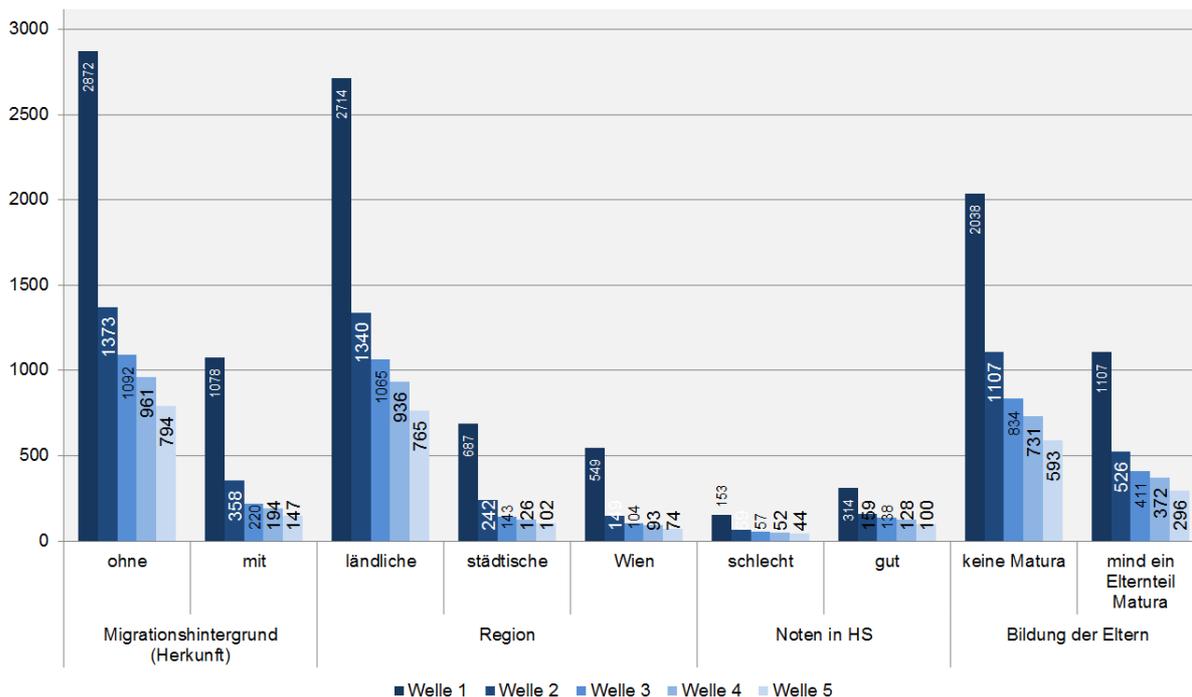
Ein ähnliches Bild zeigt sich nun auch für die fünfte Welle: Mit n=941 Jugendlichen konnten 81% der Teilnehmer/-innen erneut befragt werden. Wiederum sind alle Ausfälle (n=214) passiv und auf nicht mehr eruierbare Telefonnummern zurückzuführen.

Tabelle 2: Stichprobe und Ausfälle [Welle 1 bis 5]

	n
Teilnehmer/-innen Basiserhebung	3.950
Teilnehmer/-innen zweite Welle	1.731
Teilnehmer/-innen dritte Welle	1.312
Teilnehmer/-innen vierte Welle	1.155
Teilnehmer/-innen fünfte Welle	941
Ausfälle insgesamt	3.009
davon aktive Verweigerung nach 1. Welle (keine Kontaktdaten)	1.391
davon Ausfälle während Feldphase 2. Welle gesamt	828
davon aktive Verweigerung	101
davon passive Verweigerung	727
davon falsche Telefonnummer	523
davon Zielperson nicht erreicht (Kontakt mit Haushalt)	40
davon Zielperson nicht erreicht (min. 5 Versuche, Mailbox)	43
davon Zielperson nicht erreicht (min. 5 Versuche, keine Mailbox)	121
davon Ausfälle während Feldphase 3. Welle gesamt	419
davon aktive Verweigerung	-
davon passive Verweigerung	419
davon falsche Telefonnummer	419
davon Ausfälle während Feldphase 4. Welle gesamt	157
davon aktive Verweigerung	-
davon passive Verweigerung	157
davon falsche Telefonnummer	157
davon Ausfälle während Feldphase 5. Welle gesamt	214
davon aktive Verweigerung	-
davon passive Verweigerung	214
davon falsche Telefonnummer	214

Schaut man sich die Panelausfälle nach gesonderten Merkmalen an, zeigt sich zunächst, dass Migranten/-innen, Jugendliche in städtischen Regionen, jene mit einer schlechten schulischen Leistung sowie Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern sich häufiger nicht mehr an den Folgebefragungen beteiligten.

Abbildung 1: Panelmortalität nach Personenmerkmalen



Zu klären ist jedoch, inwieweit diese Ausfälle auf systematische Ursachen zurückzuführen sind. Systematische Ausfälle können im Allgemeinen zwei unterschiedlichen Gruppen von Ursachen zugeordnet werden (Kuhnke 2005):

- Ursachen methodischer Natur umfassen die Feldorganisation und Erhebungssituation. Dazu zählen beispielsweise die Kontakthäufigkeit oder das Interviewer/-innenverhalten. Um die damit zusammenhängenden Fehlerquellen für das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel zu minimieren, wurde ein erfahrener Feldpartner („ipr Umfrageforschung“) ausgewählt, der eine planmäßige Kontaktierung ebenso gewährleisten konnte wie eine professionelle Interviewer/-innenschulung und eine standardisierte Erhebungssituation.
- Die zweite Ursachengruppe systematischer Ausfälle bezieht sich auf mögliche kausale Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Befragungspersonen und ihrer Teilnahmebereitschaft. Dies betrifft zum einen soziodemografische Merkmale, wie den Bildungshintergrund oder den Erwerbsstatus (u.a. Schräpler 2000; Kuhnke 2005), zum anderen individuelle Merkmale im Zusammenhang mit dem Befragungsgegenstand, z.B. das Interesse am Thema oder die Selbsteinschätzung in Bezug auf das Thema (u.a. Birkelbach 1998).

Ziel der Ausfallsanalyse ist es, herauszufinden, in welchem Ausmaß die Teilnahmewahrscheinlichkeit der Jugendlichen abhängig ist von (a) soziodemografischen und biografischen Merkmalen sowie von (b) individuel-

len Merkmalen im Zusammenhang mit dem Befragungsthema. Die Auswahl der einzelnen Variablen für die Analyse orientiert sich an den bereits durchgeführten Analysen und basiert einerseits auf den Erkenntnissen vorangegangener Studien (Kuhnke 2005; Dees/Wenzig 2003; Birkelbach 1998) und andererseits auf der deskriptiven bzw. bivariaten Durchsicht der Gesamtdaten. Die folgende Tabelle zeigt die einzelnen, für die Analyse ausgewählten Variablen:

Tabelle 3: Variablen der Ausfallsanalyse

Demografische / biografische Merkmale
Geschlecht
Region (Land / Stadt)
Migrationshintergrund (zu Hause gesprochene Sprache außer Deutsch)
Bildung des Vaters (keine Matura / Matura)
Bildung der Mutter (keine Matura / Matura)
Individuelle Merkmale im Zusammenhang mit Befragungsthema
Schulischer Leistungsehrgeiz
Schulerfolg
Ausbildungspläne (keine Matura / Matura)
Zukunftsoptimismus
Teilnahmebereitschaft (Commitment)
Nonresponses (Interesse)

Die soziale Herkunft der Jugendlichen hat sich in der Basiserhebung als eine der wesentlichsten Determinanten für die Höhe des angestrebten höchsten Bildungsabschlusses erwiesen. Gemessen wurde sie über die höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter und des Vaters. In die folgenden Berechnungen gingen Bildung der Mutter und Bildung des Vaters nun getrennt ein. Grund dafür ist die Annahme, dass das Bildungsniveau des Vaters ausschlaggebender und folglich ein stärkerer Indikator für den sozialen Status der Familie ist als das der Mutter. Die MAGRIP-Studie zum luxemburgischen Schulsystem der Universität Luxemburg und des Centre d'Etudes de Populations et de Politiques Socio-Economiques kam etwa 1968 zum Ergebnis, dass Beruf und Ausbildung des *Vaters* die maßgeblichen Determinanten des sozio-ökonomischen Familienhintergrunds seien (Brunner/Romain 2010). Entsprechend messen mehrere wissenschaftliche Studien den sozialen Status des Elternhauses mittlerweile einzig über den Beruf oder die Qualifikation des Vaters (vgl. Harney/Hartkopf 2008; Lassnigg/Unger/Vogtenhuber/Erking 2006).

Um den Einfluss dieser möglichen Erklärungsvariablen auf die Ausfälle zu bestimmen, wurden binär logistische Regressionsmodelle berechnet. Mit dieser strukturprüfenden Methode kann bestimmt werden, mit welcher Wahrschein-

lichkeit ein Ausfall in Abhängigkeit von den definierten Einflussgrößen zu erwarten ist (Backhaus et al. 2008).

Für die Analyse potentiell systematischer Ausfälle im Rahmen des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels wurden fünf solcher Regressionsmodelle berechnet, jeweils eines für die Ausfälle insgesamt, für die aktiven Ausfälle nach der ersten Welle, für die Ausfälle während der zweiten Welle, der dritten Welle und für jene während der fünften Welle. Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse zusammen, wobei für jede Ausfallsart die unstandardisierten Effektkoeffizienten $\exp(b)$ dargestellt werden. Diese können Werte zwischen 0 und gegen Unendlich annehmen, wobei ein Wert von 1,0 bedeutet, dass die unabhängige Variable keinen Einfluss auf die abhängige Variable hat.

Tabelle 4: Ausfallsanalyse

	Ausfall gesamt n=2.112	aktiver Ausfall nach 1. Welle n=1.860	Ausfall wäh- rend 2. Welle n=1.559	Ausfall wäh- rend 3. Welle n=1.086	Ausfall wäh- rend 5. Welle n=768
Geschlecht	0.865	0.994	1.171	1.052	0.755
Region	2.091*	2.006*	1.782*	1.908*	1.417
Migrationshintergrund	1.716*	1.177	1.739*	1.538*	1.859*
Bildung Vater	1.358*	1.436*	1.531*	1.049	0.916
Bildung Mutter	1.019	1.058	0.845	0.923	1.114
Leistungsbegehr	1.138	1.078	0,988	1.024	1.210
Schulerfolg	1.291*	1.064	1.286*	1.582*	1.100
Ausbildungspläne	1.086	1.177	0.932	1.249	0.920
Zukunftsoptimismus	1.180	1.291*	1.244*	1.033	1.101
Teilnahmebereitschaft	1.336*	1.750*	1.243*	0.974	0.971
Nonresponse	0.724	0.360*	1.314	0.283	1.285
<i>Teststatistiken</i>					
Omnibus chi ² **	136.743*	225.466*	112.437*	50,175*	23.478*
Nagelkerkes R ² ***	0.092	0.154	0.099	0.069	0.041

*signifikant bei p=0.05

**Der Omnibus chi² prüft die Differenz zwischen dem Null-Modell (welches nur aus der Konstanten besteht) und dem berechneten Modell. Ist der Wert signifikant, ist das berechnete Modell besser als das Null-Modell, d.h. die ausgewählten unabhängigen Variablen tragen signifikant zur Erklärung der abhängigen Variablen bei.

*** Nagelkerkes R² ist ein Kennwert zur Beurteilung der Modellgüte und gibt an, wie gut die unabhängigen Variablen in ihrer Gesamtheit zur Erklärung der abhängigen Variable beitragen. Die Multiplikation von R² mit 100 ergibt dabei den erklärten Varianzanteil.

Auch wenn der Erklärungswert der in die Modelle integrierten Variablen insgesamt nicht allzu hoch ist (R²) und sogar sinkt, können signifikante Aussagen für alle drei Ausfallsarten getroffen werden (chi²).

Die Ergebnisse zeigen auf der einen Seite das Auftreten systematischer Ausfälle im Rahmen des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels. Auf der

anderen Seite wird ersichtlich, dass diese Systematik über die Ausfallsarten hinweg etwas variiert:

Insgesamt betrachtet ist die Wahrscheinlichkeit, nicht mehr an einer der auf die Basiserhebung folgenden Befragungswellen teilzunehmen, bei Jugendlichen aus städtischen Gebieten, Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen mit formal besser qualifizierten Vätern höher. Hinzu kommt eine höhere Ausfallswahrscheinlichkeit bei jenen Jugendlichen, die im Rahmen der Basiserhebung eine geringe Teilnahmebereitschaft an zukünftigen Befragungen gezeigt haben und bei Jugendlichen mit schlechten Schulleistungen.

Im Zuge der Basiserhebung keine Kontaktdaten mitgeteilt haben, wie zu erwarten, überdurchschnittlich viele Jugendliche mit geringer Teilnahmebereitschaft an zukünftigen Befragungen und Jugendliche mit einem hohen Anteil an nichtbeantworteten Fragestellungen. Weitere systematische Ausfälle ergeben sich an diesem Punkt für Jugendliche aus städtischen Gebieten, Jugendliche mit formal höher qualifizierten Vätern und für Jugendliche mit wenig Zukunftsoptimismus.

Die Ausfälle, die während der zweiten Welle verzeichnet wurden, umfassen Nicht-Erreichbarkeit trotz mehrmaliger Versuche und aktive Verweigerung am Telefon. Die Wahrscheinlichkeit zu dieser Ausfallskategorie zu zählen, ist bei Jugendlichen mit geringer Teilnahmebereitschaft im Rahmen der Basiserhebung, Jugendlichen aus der Stadt, mit Migrationshintergrund und mit höher qualifizierten Vätern höher. Zusätzlich weisen Jugendliche mit schlechtem Schulerfolg und geringem Zukunftsoptimismus eine erhöhte Ausfallswahrscheinlichkeit auf.

Die Ausfälle im Rahmen der dritten Welle betreffen ausschließlich nicht mehr aktuelle Telefonnummern, für die kein gültiger Ersatz eruiert werden konnte. Dieser Umstand betrifft wiederum Jugendliche aus städtischen Regionen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche mit schlechtem Schulerfolg in überdurchschnittlichem Ausmaß. Somit sind es diese drei Gruppen, welche als systematische Ausfälle der aktuellen Welle aufgezeigt werden müssen. Diese systematischen Ausfälle spiegeln sich in den Daten der dritten Welle – soweit sie mit vorhandenen Verteilungen verglichen werden können – vor allem dadurch wider, dass Jugendliche aus ländlichen Regionen und Jugendliche, die zum Zeitpunkt der zweiten Befragung eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS) besucht haben, häufiger vertreten sind. Während Ersteres mithilfe der Gewichtung des Datensatzes ausgeglichen wird, ergibt sich Zweiteres dadurch, dass Jugendliche mit besseren Schulleistungen in der Hauptschule auch in höherem Ausmaß an der zweiten Befragung teilgenommen haben. Dies ist gleichzeitig jene Gruppe, die zum Zeitpunkt der zweiten Welle besonders häufig eine BHS besucht hat. Auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund konnte im Rahmen der dritten Welle ein

systematischer Ausfall aufgezeigt werden. Dieser kommt in den Daten jedoch nicht schwerwiegend zum Tragen: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in der dritten Befragungswelle sowohl in ihrer absoluten als auch in ihrer relativen Anzahl im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ausreichend gut vertreten. Dies liegt vor allem daran, dass am Ende der Basiserhebung Kontaktdaten von einer großen Anzahl an Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Verfügung standen. Auch wenn von diesen dann überdurchschnittlich wenige bei der zweiten und auch noch bei der dritten Befragungswelle mitgemacht haben, konnte letztlich eine annähernd repräsentative Anzahl an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Daten der dritten Welle gewährleistet werden.

Sämtliche Ausfälle im Rahmen der fünften Welle betreffen nun nicht mehr aktuelle Telefonnummern, für die kein gültiger Ersatz ermittelt werden konnte. Jugendliche mit Migrationshintergrund fallen in überdurchschnittlichem Ausmaß in diese Gruppe – sie stellen in der aktuellen fünften Welle jedoch den einzigen systematischen Ausfall dar. Damit ist es nicht nur gelungen, das im Rahmen der vorangegangenen Ausfallsanalysen formulierte Ziel, in jeder Welle eine möglichst hohe Ausschöpfungsrate zu erreichen, zu erfüllen. Ebenso wurden systematische Ausfälle in Bezug auf die Region und den Schulerfolg eliminiert, nachdem bereits in der dritten Welle jene des Bildungshintergrundes der Eltern, der Teilnahmebereitschaft und des Zukunftsoptimismus kontrolliert werden konnten. Nicht gelungen ist es, die Einflüsse des Migrationshintergrundes auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit zu verhindern. Da dieser Aspekt im Zuge der Datengewichtung jedoch ausgeglichen werden kann, hat dies kaum negative Effekte auf die Datenqualität.

Aufgrund der durchgeführten Ausfallsanalysen kann zusammenfassend davon ausgegangen werden, dass in den Daten der fünften Welle als Folge der systematischen Ausfälle überdurchschnittlich interessierte, teilnahmebereite und im Hinblick auf ihre Zukunft optimistische Jugendliche repräsentiert sind. Ebenso – und dies ist ein Ergebnis der Ausfälle im Rahmen der zweiten und dritten Welle – sind Jugendliche mit schlechten Schulleistungen unterrepräsentiert. Dies stimmt mit ähnlichen Analysen aus vergleichbaren Panelstudien (Kuhnke 2005; Dees/Wenzig 2003; Birkelbach 1998) überein und muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

1.4 Stichprobenziehung und Gewichtung

Obwohl es sich auch bei der fünften Befragungswelle um eine zufällig ausgewählte Stichprobe handelt, darf die ursprüngliche disproportionale und dreistufig geschichtete Stichprobenziehung vor der Basiserhebung nicht unbeachtet gelassen werden. Die damalige Grundgesamtheit der Studie waren

alle Schüler/-innen sämtlicher österreichischer Hauptschulen, die sich in der 8. Schulstufe befanden. Als Basisdaten für das Sampling-Design wurden die Schul- und Schüler/-innendaten der Statistik Austria herangezogen. Die Stichprobenziehung und Auswahl der Schulen erfolgte auf Basis von Hintergrunddaten der Schuldatenbank, die vom bm:ukk für SORA bereitgestellt wurden.

Die Stichprobenziehung erfolgte 2011 in drei Stufen:

- 1) In einem ersten Schritt wurden die Schulen regional nach städtischen bzw. ländlichen Regionen stratifiziert. Wien war von dieser Einteilung ausgeschlossen und bildete eine eigene Gruppe. Anschließend wurde entlang der Gruppen eine disproportional geschichtete Stichprobenziehung vorgenommen. Hierbei wurden in Wien und in den übrigen städtischen Regionen jeweils 40 Schulen gezogen, in ländlichen Regionen 150 Schulen. Die Schulen in ländlichen Regionen wurden dabei erneut entlang einer disproportionalen Schichtung je nach Anzahl der Hauptschulen pro Bundesland gezogen. Die Bestimmung der Anzahl der zu ziehenden Schulen folgte Überlegungen hinsichtlich der Stichprobengröße, Repräsentativität und der zu erwartenden Schwankungsbreiten.
- 2) Auf Basis der so geschichteten Stichprobe wurde in einem zweiten Schritt eine Zufallsauswahl der Schulen getroffen.
- 3) Daran anschließend folgte in einem dritten Schritt an den teilnehmenden Schulen erneut eine Zufallsauswahl der Klasse, sofern mehr als eine vierte Klasse am Schulstandort vorhanden war.

Die Stichprobe entspricht somit einer geschichteten Klumpenstichprobe (stratified cluster sampling), da nicht die Schüler/-innen selbst zufällig ausgewählt wurden, sondern zunächst die Schulen und anschließend die Klassen. Weiters unterliegt die Auswahl der Schulen einer Stratifikation, da die Schulen einer vorab erstellten Gruppierung zugeordnet wurden. Diese Art der Stichprobenziehung erfordert eine nachträgliche Gewichtung, um die repräsentative Verteilung in der Grundgesamtheit wiederherzustellen (Repräsentativgewichtung) sowie eine Gewichtung, die den Klumpenstichprobencharakter berücksichtigt (Designeffektgewichtung).

Für die Repräsentativgewichtung wurden die Daten aller Befragungswellen – inklusive der fünften – anhand derselben Gewichtungskriterien (Bundesland, Region und Geschlecht) wie bereits in der Basiserhebung gewichtet. Zusätzlich wurde die fünfte Befragungswelle nun auch anhand des Merkmals „Migrationshintergrund“ gewichtet. Die tatsächlichen Verteilungen in der Grundgesamtheit wurden den vom bm:ukk zur Verfügung gestellten Hintergrunddaten entnommen. Die Verteilungen der im Panel verbliebenen Teilnehmer/-innen der fünften Welle entsprechen nach Bundesland, Region,

Geschlecht und Migrationshintergrund folglich jenen der auf Basis der Realverteilungen gewichteten Basiserhebung.

Die Designeffektgewichtung wurde im Anschluss an die Repräsentativgewichtung durchgeführt. Insbesondere bei der Berechnung von statistischen Tests und Modellen müssen bei Klumpenstichproben sogenannte Designeffekte (\widehat{deff}) Berücksichtigung finden, damit keine Fehlschlüsse gezogen und Zusammenhänge und Unterschiede irrtümlicher Weise als signifikant ausgewiesen werden (vgl. Ganninger 2010; Bacher 2009).

Die wesentliche Herausforderung der Klumpenauswahl besteht darin, dass die Merkmalsausprägungen der einzelnen Merkmalsträger innerhalb eines Klumpens (im vorliegenden Fall: der Klasse) homogener sein können als die einer einfachen Zufallsstichprobe. Die Folge ist ein Genauigkeitsverlust der Schätzungen. Je ähnlicher sich die Merkmalsträger der Klumpen sind und je mehr Merkmalsträger sich innerhalb der Klumpen befinden, desto größer ist der Standardfehler und somit auch der Designeffekt und desto kleiner die *effektive Stichprobengröße* (vgl. Kipman 2009). Beispielsweise würde ein Designeffekt von $\widehat{deff}=2$ bedeuten, dass die Genauigkeit der komplexen Stichprobe zwei Mal kleiner ist als jene einer einfachen Zufallsauswahl. Die Designeffekte der PISA-Studie 2006 in Österreich lagen zwischen 3.74 (Mathematik) und 4.08 (Lesen). (vgl. OECD: PISA 2006 Technical Report, Appendix 3)²

Der Designeffekt errechnet sich bei ungleichen Auswahlwahrscheinlichkeiten als $\widehat{deff} = \widehat{deff}_p \times \widehat{deff}_c$ wobei $\widehat{deff}_{(p)}$ der durch ungleiche Auswahlwahrscheinlichkeiten entstandene Designeffekt und $\widehat{deff}_{(c)}$ der Designeffekt aufgrund des komplexen Stichprobenplans ist. Die Berechnung der Größen fand dabei analog des European Social Survey (vgl. ESS: Estimation of Design Effects)³ bzw. den methodischen Ausführungen Ganningers (2006) statt. Sowohl bei den ursprünglichen Berechnungen als auch der anschließenden Gewichtung wurde von SORA Univ. Prof. Mag. Dr. Johann Bacher (Institut für Soziologie, JKU) als Experte für komplexe Stichprobenziehungen beratend beigezogen.

Zunächst wurde $\widehat{deff}_{(p)}$ berechnet, folgend der Formel:

$$\widehat{deff}_p = \frac{\sum_{i \in s} w_i^2}{\left(\sum_{i \in s} w_i \right)^2}$$

Der Designeffekt $\widehat{deff}_{(p)}$ als Folge ungleicher Auswahlwahrscheinlichkeiten ist ein fixierter Wert, der nicht von der Verteilung der Antworten abhängt und dementsprechend nur ein Mal für die Stichprobe berechnet werden muss. Im Gegensatz dazu gestaltet sich $\widehat{deff}_{(c)}$ pro Variable unterschiedlich, bedingt

² Online unter: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/0/47/42025182.pdf>, zuletzt abgerufen am 29.04.2011.

³ Online unter: <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/weight/5/2.html>, zuletzt abgerufen am 29.04.2011.

durch die jeweils unterschiedliche Intraklassenkorrelation⁴ ρ . Die Formel für $\text{deff}_{(c)}$ lautet:

$$\widehat{\text{deff}}_c = 1 + (b^* - 1) \hat{\rho}$$

b^* entspricht dabei der durchschnittlichen Clustergröße, in unserem Fall liegt diese bei 17 Schüler/-innen pro Klasse. ρ berechnet sich nach folgender Formel, wobei B die durchschnittliche Clustergröße, SSW die Streuungsquadratsumme innerhalb des Clusters und SST die Gesamtstreuungsquadratsumme darstellt.

$$\rho = 1 - \frac{B}{B-1} \frac{SSW}{SST}$$

SORA führte die Berechnung für ρ in der Basiserhebung anhand von insgesamt 25 Variablen durch, wobei aus jedem Frageblock des Fragebogens, der zumindest ordinalskalierte Items enthielt, zufällig ein Item ausgewählt wurde. Der anschließend ermittelte Medianwert für den Intraklassenkorrelationskoeffizienten lag damals bei 0.03 und wurde in die Formel zur Berechnung von $\text{deff}_{(c)}$ eingefügt. Das Produkt aus $\text{deff}_{(c)}$ und $\text{deff}_{(p)}$ ergab schließlich einen Designeffekt von 1,84.

Diese Vorgangsweise wurde nun in der fünften Welle wiederholt, hierbei gingen nur mehr jene Fragen in die Berechnung für ρ ein, die auch in der Basiserhebung abgefragt wurden. Lag der Designeffekt in der Basiserhebung noch bei 1,84, hat er sich in der zweiten Welle auf 1,25 verringert, in der dritten Welle wieder auf 1,85 vergrößert. Damit ändern sich die effektiven Stichprobengrößen: Real wurden in der zweiten Welle 1.731 und in der dritten Welle 1.312 Jugendliche interviewt; die *effektive* Stichprobengröße der zweiten Welle liegt nach der Designeffektgewichtung allerdings bei 1.380, für die dritte Welle bei 708. Für die fünfte Welle ergibt sich nun ein Designeffekt von 1,46, die effektive Stichprobengröße liegt damit bei 641.

Nach der Designeffektgewichtung wurde schließlich das Gesamtgewicht erstellt. Das Gesamtgewicht entspricht dabei dem Produkt aus Repräsentativgewicht und Designeffektgewicht und erlaubt letzten Endes repräsentative Aussagen über die Gesamtpopulation auf Basis der effektiven Stichprobengröße.

⁴ Anmerkung: Intraklassenkorrelation meint den Anteil der Varianz zwischen den Primäreinheiten (= Klassen) an der Gesamtvarianz, d.h. die Intraklassenkorrelation ist ein Maß für die Homogenität innerhalb der Klassen im Vergleich zur Ähnlichkeit der Elemente der Gesamtstichprobe zueinander in dem untersuchten Merkmal.

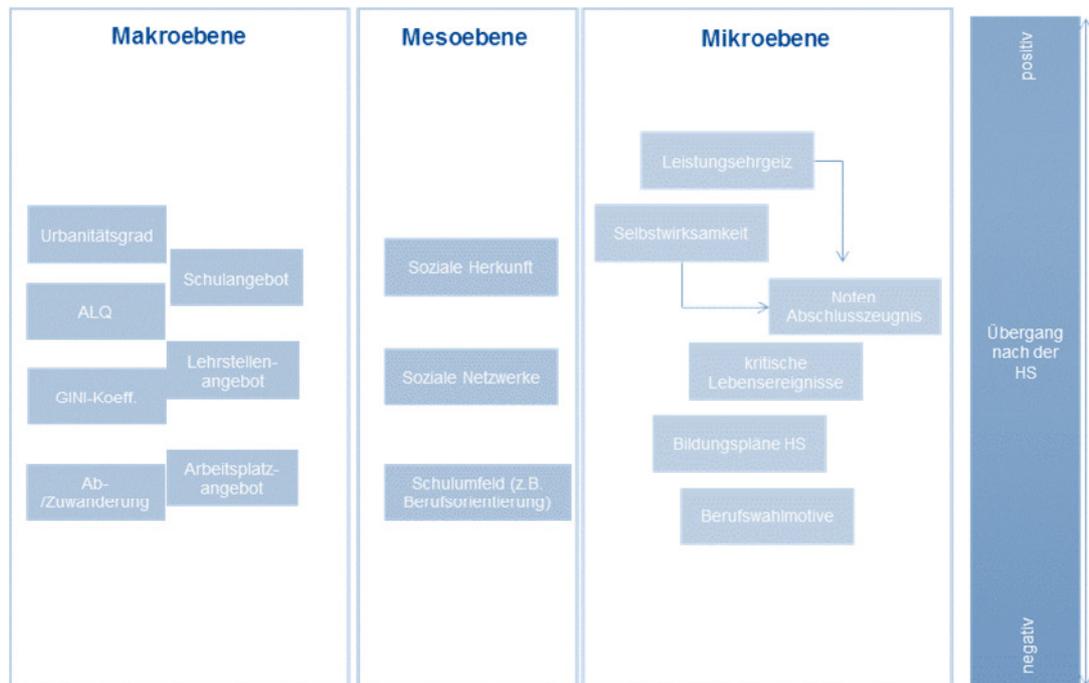
1.5 Fragebogenkonzeption: Hypothesen und Adaptierungen

Zentral für die Fragebogenkonzeption waren die vorab angestellten Überlegungen zur Datenmodellierung im Anschluss an die Erhebungsphase. Ziel dieser fünften und letzten Welle war die weitere Analyse der Ausbildungsverläufe nach der Pflichtschule bis hin zur zweiten Schwelle und insbesondere die Erklärung möglicher Probleme in der Phase des Berufseinstiegs durch frühere Einflussfaktoren. Aus diesem Grund wurde bereits im Vorfeld der Fragebogenadaptation bzw. -erstellung auf Basis bisheriger Ergebnisse sowie einer Literatur- und Sekundärdatenrecherche ein Übergangsmodell entworfen, das auch Grundlage für die im Anschluss an die Datenerhebung stattfindende Auswertung darstellen sollte.

Ausgangspunkt war die Überlegung, welche Faktoren und Ereignisse in den letzten fünf Jahren letztlich bei jungen Menschen zu einem gelungenen und welche zu einem problematischen (brüchigen) Übergang führen könnten. Auf der Makroebene wurden folgende Indikatoren überlegt: Urbanitätsgrad, Arbeitslosenquote im Heimatbezirk, GINI-Koeffizient für Ungleichverteilung, Grad an Zu- und Abwanderung, das Schul-, Lehrstellen- sowie Arbeitsplatzangebot im unmittelbaren Umfeld. Alle diese Faktoren steuern auf einer Makroebene den Übergang junger Menschen nach der Haupt- und Pflichtschule direkt mit, beeinflussen aber auch Faktoren auf der Mesoebene: Die soziale Herkunft unterscheidet sich z.B. stark nach Urbanitätsgrad, das Ausmaß sozialer Netzwerke ebenfalls und dass ländliche Schulen teils eine andere Form der Berufsorientierung durchführen als städtische, wurde u.a. in der Basiserhebung gezeigt. Diese Faktoren auf der Mesoebene wiederum beeinflussen jene individuellen Faktoren der Schüler/-innen und jungen Befragten, die einen direkten Einfluss auf das Übergangsgeschehen nehmen: dazu zählen Persönlichkeitsmerkmale wie Leistungsehrgeiz und Selbstwirksamkeit (die zum Teil die Noten im Abschlusszeugnis direkt vorhersagen), aber auch kritische Lebensereignisse, Bildungspläne und Berufswahlmotive.

Auf Basis dieses Modells zum Übergangsgeschehen wurde schließlich der Fragebogen adaptiert. Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, dass die notwendigen Indikatoren und Dimensionen auf der *individuellen* und *Meso-Ebene* ausreichend erfasst und valide abgefragt sind. Die Daten auf der Makroebene werden erst im Nachhinein zum Datensatz auf Basis der PLZ dazugespielt.

Abbildung 2: Modell der theoretischen Vorüberlegungen zum Übergangsgeschehen



Der Fragebogen für die fünfte Befragungswelle musste nun umfassend adaptiert werden. Als Grundlage dienten die Fragebögen der vierten bzw. dritten Welle. Die Struktur und der Aufbau wurden im Wesentlichen gleich belassen.

Derzeitige Station und Übergangsweg

Zunächst wurden die jungen Menschen zu ihrer aktuellen Ausbildungs- oder Berufssituation befragt sowie zu zurückliegenden Übergangsepisoden. Zu beachten war dieses Mal, dass die Mehrheit der jungen Menschen bereits eine Ausbildung abgeschlossen hatte. Zu diesem Zweck wurde eine neue Frage zu abgeschlossenen Ausbildungen sowie eine weitere Frage zu Abschlussprüfungen, zu denen man zwar angetreten ist, die man aber nicht erfolgreich bestanden hat, eingefügt. Gleich gehalten wurden die Fragen zu möglichen Ausbildungswechseln und Gründen dafür.

Ausbildungsabschluss

Die meisten Jugendlichen sind mittlerweile 18 oder 19 Jahre alt, d.h. haben vermutlich ihre Ausbildung auf Sekundarstufe II bereits beendet. Aus diesem Grund wurde ein neuer Fragebogenteil eingefügt, der die subjektive Einschätzung der Jugendlichen zu dieser Phase des Ausbildungsabschlusses thematisiert. Nach einer allgemeinen Bewertung des Ausbildungsabschlusses folgt eine detailliertere Abfrage, die u.a. Dimensionen wie Prüfungsangst, Isolation, Vorbereitungsgrad oder Leistungsbeurteilung beinhaltet. Die Frage nach sozialen Unterstützungsnetzwerken, die in Welle 3 noch auf den Über-

gang hin formuliert war, wurde nun konkretisiert und erfragt die Unterstützung seitens diverser Personengruppen in der Phase des Ausbildungsabschlusses. Jene, die einen Lehrabschluss gemacht haben, werden weiters zu diesem befragt: Einerseits wird der Lehrberuf selbst erfragt, andererseits bekommen die Jugendlichen weitere Fragen zu Art, Inhalt und Qualität der LAP gestellt.

Aktuelle Situation

Nach diesen Fragen wurden die jeweiligen Ausbildungs- oder Beschäftigungssituationen im Detail erfragt.

- Die Gruppe der Beschäftigten wurde zu ihrem aktuellen Beruf gefragt, dem Umfang ihrer Berufstätigkeit und zu den beruflichen Rahmenbedingungen „Arbeitszeit“ sowie „Erwerbs- und weitere Einkommen“. Anschließend ging es um die subjektive Bewertung der Arbeitssituation, die vor allem Aspekte der Arbeitszufriedenheit umfasst. Von besonderem Interesse ist der Übergang von der letzten Ausbildung in den Job: wie wurde die Stelle gefunden, wie lange hat der Übergang gedauert und welche Probleme hatten junge Menschen, einen Job zu finden. Abschließend wurden die beruflichen bzw. weiteren Pläne der jungen Beschäftigten erfragt.
- Jene Befragten, die weder einer Ausbildung noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen, wurden wie bereits in den Vorgängerwellen zu ihrer aktuellen Tätigkeit (z.B. Jobsuche, Qualifizierungsmaßnahme, Karenz usw.) befragt. Ebenfalls erfragt wurden die Gründe für den NEET-Status. Nicht nur jene, die aktuell keiner Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nachgehen, sondern all jene, die seit der letzten Befragung solche NEET-Phasen erlebt haben, wurden dazu befragt.
- Als dritte Gruppe gelten jene, die sich zum Befragungszeitpunkt noch in Ausbildung befinden. Hier gilt es im Wesentlichen, drei Gruppen zu unterscheiden: jene, die sich noch in einer höheren Schule befinden, jene, die eine Lehre absolvieren und jene, die bereits ein Studium begonnen haben. Die abgefragten Dimensionen sind in allen drei Gruppen dieselben, allerdings wurden die Frage- und Antwortformulierungen auf die jeweilige Zielgruppe angepasst.
 - Schüler und Schülerinnen einer AHS oder BHS wurden zur Schulzufriedenheit gefragt sowie im Detail zu weiteren Schul-Dimensionen (Klassenklima, Lernfreude, Leistungsdruck, Unterstützungsressourcen). Im Anschluss wurden die Noten im Jahreszeugnis abgefragt sowie die potentielle Inanspruchnahme von Nachhilfe. Abschließend wurden die künftigen Ausbildungspläne erfragt. Lehrlinge wurden zunächst zum Lehrberuf gefragt, anschließend zur allgemeinen Zufriedenheit mit der Lehrausbildung.

- Lehrlinge wurden getrennt zur Situation in der Berufsschule (Klassenklima, Lernfreude, Leistungsdruck, Unterstützungsressourcen, Noten, Nachhilfeunterricht) sowie im Lehrbetrieb (berufliche Aspekte, Arbeitsbedingungen, Autonomie usw.) befragt. Auch die Inanspruchnahme und Bekanntheit des Lehrlingscoachings wurde abgefragt. Abschließend wurden auch Lehrlinge zu ihren weiteren Plänen interviewt.
- Neu ist die Gruppe der Studierenden: Diese wurden zu ihrem Studienfach befragt und anschließend zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Studium. Im Detail ging es im Anschluss erneut um Aspekte wie Beziehung zu Studienkollegen, Lernfreude, Leistungsdruck, Unterstützungsressourcen. Studierende wurden weiters zu ihrem Studium befragt, u.a. interessierten Aspekte wie z.B. Über-/Unterforderung und Studienwahl. Studierende wurden darüber hinaus zu einer etwaigen Erwerbstätigkeit neben dem Studium befragt sowie abschließend zu den weiteren Plänen.

Bewertung des Übergangs und Unterstützungsbedarf

Von zentraler Bedeutung in dieser Befragungswelle ist die retrospektive Bewertung des gesamten Übergangsgeschehens nach der Hauptschule durch die Jugendlichen selbst. Die Befragten wurden dazu gebeten, ihren Übergang nach der Hauptschule als gelungen oder nicht gelungen einzuschätzen und ihren Informationsstand am Ende der Hauptschule zu bewerten. Zusätzlich wurden Indikatoren zur Dimension „Bedauern“ erhoben: Diese sollen einen Einblick in die retrospektive Bewertung der eigenen Ausbildungsentscheidung geben, die Aufschluss darüber gibt, inwieweit die jungen Befragten ihren eingeschlagenen Weg positiv oder negativ bewerten. Auch Bekanntheit und Erfahrungen mit dem Jugendcoaching wurden neuerlich erfragt.

Berufswunsch

Wie in den Vorgängerwellen wurde der Berufswunsch offen erhoben und im Anschluss mit den in den Jahren zuvor genannten Antworten verglichen. Dies erlaubt eine Einschätzung darüber, wie sich Berufswünsche im Lauf des Übergangs verändern oder stabil bleiben.

Kritische Lebensereignisse

Diese Itematterie wurde aus der dritten Befragungswelle übernommen. Damals hat sich bereits gezeigt, dass oftmals solche kritischen Lebensereignisse hinter ausbildungslosen Phasen stehen, aus diesem Grund wurden diese auch in der jetzigen Befragung erneut als Einflussfaktoren auf die Übergänge abgefragt.

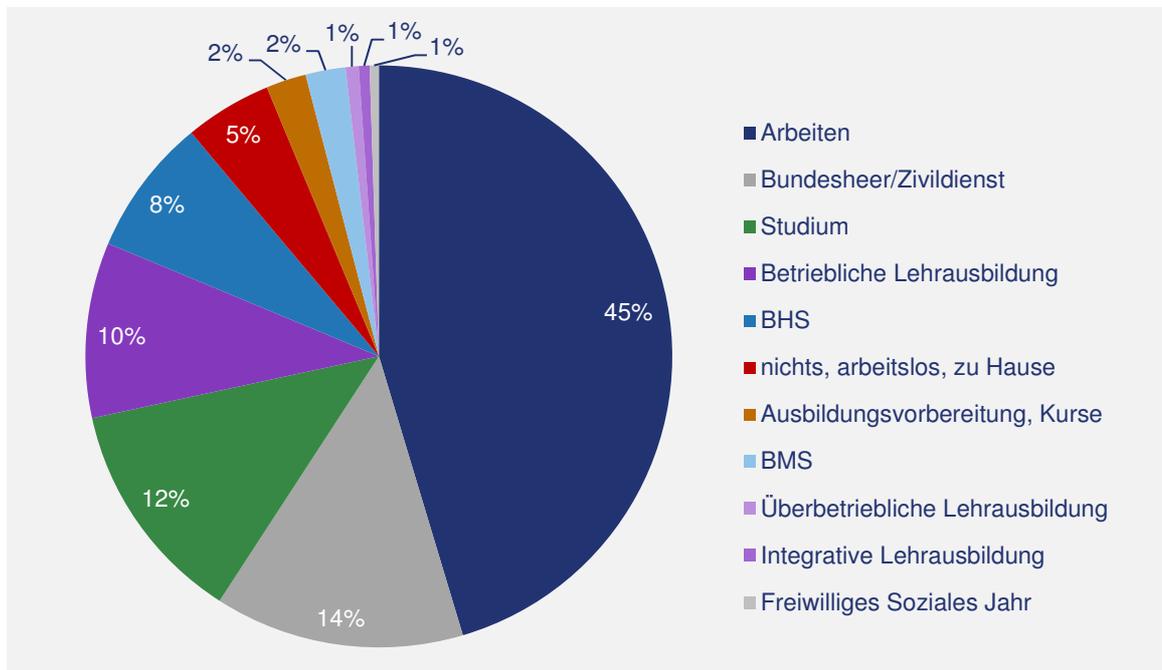
Persönlichkeitsmerkmale

Abschließend wurden auch individuelle Merkmale und psychologische Hintergrundmerkmale der jungen Befragten erhoben, diese blieben in den bisherigen Befragungen weitestgehend standardisiert. Für die fünfte Welle wurden die bisherigen Ergebnisse nochmals evaluiert und einzelne Fragen angepasst bzw. adaptiert. Nach dem Leistungsehrgeiz wurde nun der Optimismus/Pessimismus getrennt abgefragt, und zwar a) in Bezug auf die berufliche Situation und b) in Bezug auf die privaten Ziele. Die Beziehung zu den Eltern wurde nicht mehr so umfassend wie in Welle 3 abgefragt, lediglich das Auskommen mit den Elternteilen bleibt im Fragebogen. Etwaige Somatisierungsstörungen wurden auf die fünf häufigsten eingeschränkt. Gleich geblieben sind die Zukunftsmotive, da diese eine Längsschnittanalyse bis zurück zur ersten Befragungswelle in der Hauptschule erlauben. Adaptiert wurden die Items zum allgemeinem Optimismus/Pessimismus, wobei neue Items für die Messung des Optimismus eingesetzt wurden. Ebenfalls neu ist die abschließende Einstufung in ein gesellschaftliches Gefüge (oben – Mitte – unten) sowie das subjektive Empfinden, die eigene Position sei gerecht oder ungerecht. Die letzte Frage betrifft wie bereits in den Vorgängerwellen die aktuelle Wohnsituation.

Inhaltlicher Berichtsteil

2 Aktuelle Situation der ABEP-Jugendlichen

Abbildung 3: Aktuelle Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation



Die meisten jungen Befragten sind zum Zeitpunkt der fünften Befragungswelle 19 oder 20 Jahre alt. Die Mehrheit befindet sich sechs Jahre nach der Hauptschule nicht mehr in der Sekundarstufe II. Gefragt nach ihrer aktuellen Tätigkeit, ist fast die Hälfte (45%) bereits in Beschäftigung. Zum Vergleich: In der vierten Befragungswelle im Herbst 2015 gaben das erst 9% an. 14% der Befragten leisten aktuell ihren Grundwehr- oder Zivildienst. 1% absolviert derzeit ein Freiwilliges Soziales Jahr. 12% studieren bereits.

Umgekehrt befinden sich 22% der jungen Erwachsenen noch in einer Ausbildung der Sekundarstufe II: 10% absolvieren eine betriebliche Lehrausbildung, 8% gehen noch in eine BHS, 2% in eine BMS und jeweils 1% befindet sich in einer überbetrieblichen oder integrativen Lehrausbildung.

Damit bleiben 7% der Stichprobe, die derzeit entweder eine Ausbildungsvorbereitung bzw. Ausbildungsvorbereitungskurse besuchen (2%) oder aber angeben, aktuell weder einer Ausbildung noch einer Beschäftigung nachzugehen (5%).

Zusammenfassend sind damit 71% der im ABEP verbliebenen Kohorte sechs Jahre nach Ende der Hauptschule nicht mehr in einer Ausbildung der Sekundarstufe II, wobei die Mehrheit in eine Beschäftigung übergetreten ist. 22% absolvieren eine Berufsausbildung, i.d.R. eine BHS oder betriebliche Lehre. 7% sind arbeitslos und auch in keiner Ausbildung der Sekundarstufe II.

- Mädchen befinden sich bereits häufiger in einer Erwerbstätigkeit (50%) oder einer tertiären Ausbildung (19%). Dies liegt aber primär an der für Burschen nach wie vor verpflichtenden Absolvierung der Wehrpflicht bzw. des Zivildienstes, aufgrund dessen sich ihr direkter Übergang in eine Arbeit oder weitere Ausbildung nach der Sekundarstufe II verzögert.
- Junge Befragte mit Migrationshintergrund sind zu 42% in den Arbeitsmarkt übergetreten, zu 15% in eine tertiäre Ausbildung. Damit zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zu jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund. Sehr wohl legen die Daten aber nahe, dass sich migrantische Befragte häufiger in ausbildungs- und arbeitslosen Phasen befinden, mit 9% mehr als doppelt so häufig wie junge Befragte ohne Migrationshintergrund.
- Dies betrifft vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund: 11% geben an, derzeit „nichts“ zu tun, also weder einer Ausbildung noch einer Beschäftigung nachzugehen. Burschen mit Migrationshintergrund sind demgegenüber zwar ebenfalls zu 15% weder in Arbeit noch einer Ausbildung, mehr als die Hälfte davon aber befindet sich zumindest in einer Ausbildungsvorbereitung. Auffällig ist zudem, dass sich migrantische Mädchen zu 29% nach wie vor in einer Ausbildung der Sekundarstufe II befinden, am häufigsten in einer höheren Schule.
- Einmal mehr wird die hohe Relevanz der sozialen Herkunft anhand des Bildungshintergrunds der Eltern deutlich: Während nur 36% der jungen Erwachsenen aus bildungsnahen Elternhäusern (mindestens ein Elternteil hat Matura) bereits arbeitet und 21% stattdessen studieren, geht die Hälfte aller Befragten, deren Eltern keine Matura haben, einer Beschäftigung nach, nur 8% studieren.
- Regionale Unterschiede zeigen sich zwischen Wien und ländlicheren Regionen: 10% aller Befragten aus Wien sind derzeit weder in Ausbildung noch in Beschäftigung, zusätzliche 7% absolvieren einen Kurs zur Ausbildungsvorbereitung. Mit 17% liegt aber auch der Anteil an Wiener Befragten, die studieren, höher als in ländlichen Regionen, während nur 30% einer Erwerbstätigkeit nachgehen.

Tabelle 5: Aktuelle Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation nach soziodemografischen Merkmalen

	Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation 2017								
	Arbeiten	Studium	Bundesheer/ Zivildienst/FSJ	BHS/AHS	BMS	Betriebliche Lehrausbildung	ÜBA/IBA	Ausbildungs- vorbereitung, Kurse	nichts, arbeitslos, zu Hause
Geschlecht									
Burschen	41%	6%	26%	7%	1%	12%	1%	3%	4%
Mädchen	50%	19%	1%	9%	4%	8%	2%	2%	6%
Migrationshintergrund									
ohne Migrationshintergrund	46%	12%	16%	7%	3%	10%	1%	2%	4%
mit Migrationshintergrund	42%	15%	7%	13%	0%	8%	3%	4%	9%
Geschlecht x Migrationshintergrund									
Burschen ohne Migrationshintergrund	40%	5%	29%	6%	1%	13%	1%	2%	3%
Burschen mit Migrationshintergrund	43%	10%	14%	10%	0%	6%	2%	8%	7%
Mädchen ohne Migrationshintergrund	53%	19%	1%	8%	5%	7%	1%	2%	4%
Mädchen mit Migrationshintergrund	41%	19%	0%	15%	0%	10%	4%	2%	11%
Bildung der Eltern									
mind. 1 Elternteil mit Matura	36%	21%	17%	8%	2%	6%	2%	3%	5%
Eltern ohne Matura	50%	8%	13%	8%	2%	12%	1%	1%	4%
Bundeslandregionen									
Westen: T,V	53%	10%	14%	7%	2%	10%	0%	1%	2%
Mitte: Sbg,OÖ	48%	10%	17%	9%	1%	8%	2%	1%	4%
Süden: Stmk,Ktn	44%	11%	14%	6%	2%	16%	1%	2%	3%
Osten: W,NÖ,B	41%	16%	12%	9%	3%	7%	2%	4%	8%
Urbanisierung									
ländliche	48%	12%	15%	7%	3%	10%	1%	1%	4%
städtische	50%	5%	11%	11%	0%	13%	1%	3%	7%
Wien	30%	17%	11%	13%	1%	6%	4%	7%	10%

Anm.: Zeilenprozent

Die angeführten Unterschiede in der Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation nach Geschlecht, Migrationshintergrund und anderen Faktoren verdeutlichen die sozialen Unterschiede, die sich im Bildungssystem nach wie vor zeigen. Theoretisch sollte das Schulsystem jedem Menschen – unabhängig von soziodemografischen Merkmalen – gleiche Bildungschancen ermöglichen. Praktisch ist allerdings die Wahrscheinlichkeit, bestimmte Bildungswege einzuschlagen, deutlich nach Merkmalen wie sozialem Status, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Wohnort ungleich verteilt. Am stärksten wirkt dabei der soziale Status der Eltern: Bildungsferne Eltern können ihre Kinder meist weniger gut unterstützen und fördern und entscheiden sich auch bei guten Schulleistungen ihrer Kinder häufiger gegen den Besuch einer höheren Schule als Eltern mit hohem sozialen Ansehen. Als Gründe dafür werden ein mögliches schulisches Scheitern des Kindes sowie die höheren Kosten angeführt (vgl. Bacher 2009).

Insgesamt zeigt die Aufstellung aber, dass den meisten Jugendlichen – und zwar unabhängig von jeweiligen Merkmalen – ein Abschluss der Sekundarstufe II gelungen ist. Wie aber geht es diesen unterschiedlichen Gruppen in ihrer nunmehrigen Beschäftigung oder Ausbildung?

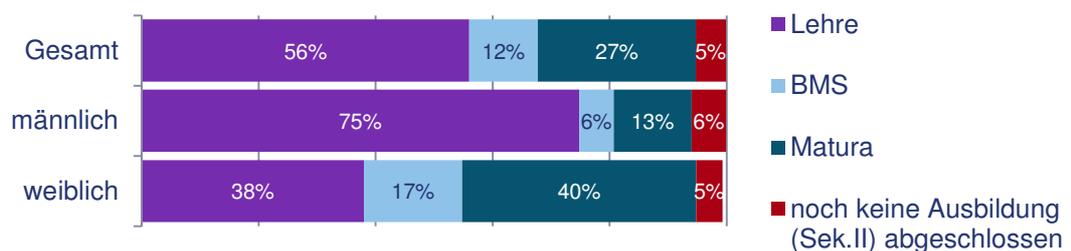
2.1 Erwerbstätige

Der Berufseinstieg junger Menschen nach Abschluss ihrer Ausbildung ist wohl eine der wichtigsten Phasen in deren Erwerbsbiografie, da sich die Qualität und die Zukunftsperspektiven der ersten Beschäftigung deutlich auf den künftigen Erwerbsverlauf auswirken. Die klassischen, etablierten Arbeitsmarkttheorien sind für die Analyse des Berufseinstiegs nur in eingeschränktem Maß geeignet, da sie einen besonderen Fokus auf den Arbeitsmarkt selbst und weniger auf die Schnittstellen haben. Neuere Ansätze versuchen durch den Einbezug von Strukturen des Bildungssystems sowie soziostruktureller Faktoren (z.B. soziale Netzwerke) diese Lücke zu schließen. In den klassischen Arbeitsmarkttheorien wird der Bedeutung von Institutionen des Bildungssystems für die Positionierung am Arbeitsmarkt nur wenig Beachtung geschenkt. Das Zwei-Schwellen-Modell z.B. schließt diese Lücke und konzentriert sich bei der Beschreibung des Berufseinstiegs auf den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung (erste Schwelle), sowie von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt (zweite Schwelle) (vgl. Dietrich/Abraham 2008, 74f.). Obwohl diese beiden Schwellen noch immer Wichtigkeit haben, ist die Realität der Jugendlichen von mehr als diesen zwei Übergängen geprägt. Am Beispiel Deutschlands identifiziert Hillmert eine erste wichtige Schwelle bereits nach Abschluss der Primarstufe: Schülerinnen und Schüler, die den Übertritt in weiterführende Schulen der Sekundarstufe I (z.B. Realschule oder Gymnasium) bewältigen, stehen anschließend Ausbil-

dungen im tertiären Bereich offen. Dies gilt nicht im selben Maße für deutsche Hauptschüler/-innen. Auch der Eintritt in den Arbeitsmarkt hat sich in den letzten Jahren aufgrund der Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse für viele Jugendliche weiter ausdifferenziert: In diesem Sinn wäre die Aufnahme prekärer oder befristeter Beschäftigungsverhältnisse als erste Schwelle des Eintritts in den Arbeitsmarkt zu sehen, wobei dieser erst durch den Übergang in eine unbefristete Beschäftigung abgeschlossen wird (vgl. Hillmert 2006, 16).

45% der ABEP-Kohorte geben nun an, in Beschäftigung zu sein. Sie stellen damit die größte Gruppe dar. Mit 95% haben fast alle der bereits Beschäftigten eine Ausbildung abgeschlossen, d.h. dass nur 5% maximal Pflichtschulabschluss haben. Betrachtet man die Vorbildung der nunmehr erwerbstätigen jungen Menschen, zeigen sich klare Geschlechterunterschiede: Während junge Männer in Beschäftigung zu 75% eine Lehre abgeschlossen haben, sind es bei jungen Frauen nur 38% – diese sind wesentlich häufiger nach Abschluss einer mittleren, zumeist aber höheren Ausbildung in den Arbeitsmarkt übergetreten.

Abbildung 4: Abgeschlossene Ausbildungen der Erwerbstätigen



Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass junge Frauen, insbesondere ohne Migrationshintergrund, und junge Befragte, deren Eltern keine Matura besitzen, häufiger in eine Beschäftigung übergetreten sind, während junge Männer häufiger aktuell noch ihren Grundwehr- bzw. Zivildienst ableisten und junge Erwachsene aus bildungsnahen Elternhäusern häufiger in eine tertiäre Ausbildung gewechselt sind. Ein Blick auf die Branchenverteilung zeigt: Im Schnitt arbeitet rund ein Drittel der erwerbstätigen jungen Menschen im produzierenden Bereich „Gewerbe, Handwerk, Industrie“, 13% bis 15% arbeiten jeweils in den Branchen „Büro, Verwaltung, Bank und Versicherung“, „Tourismus und Freizeit“ bzw. im Handel. Die Branchenverteilung zeigt eine starke Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt: Während mehr als 60% der berufstätigen jungen Männer im produzierenden Gewerbe tätig sind, sind es nur 5% der jungen Frauen. Auch in der Elektrotechnik bzw. im IT-Bereich sind deutlich mehr junge Männer beschäftigt als Frauen. Diese finden sich stattdessen

deutlich häufiger im Bürosektor, im Handel, in der Tourismusbranche und im Bildungs- bzw. Erziehungsbereich als junge Männer.

Tabelle 6: Branche (nur Erwerbstätige)

	Gesamt	Burschen	Mädchen
Gewerbe/Handwerk/Industrie	31%	61%	5%
Büro/Verwaltung/Bank/Versicherung	15%	4%	24%
Tourismus/Freizeitwirtschaft	14%	10%	17%
Handel	13%	5%	20%
Bildung/Erziehung	8%		14%
Elektrotechnik/IT	5%	10%	1%
Medizin/Pflege/Gesundheit	4%	2%	6%
Umwelt/Landwirtschaft	3%	2%	3%
Körper-/Schönheitspflege	3%	1%	5%
Sonstige	6%	5%	6%

Anm.: Spaltenprozent

Diese geschlechterspezifische Segregation am Arbeitsmarkt ist nicht neu und hat sich in den am Ende der Hauptschule abgefragten Berufswünschen bereits angekündigt. Burschen zog es damals bereits zu 37% ins Gewerbe, Handwerk oder in die Industrie, nur 2% der Mädchen gaben an, in diesem Berufsfeld arbeiten zu wollen. Ebenfalls deutlich männlich geprägt war der Wunsch, später im Bereich „Elektrotechnik und Informationstechnologie“ zu arbeiten (19% zu 1%). Mädchen hingegen zog es eher in die Branchen „Tourismus, Freizeit“ (13% zu 6%), „Büro, Verwaltung, Bank, Versicherung“ (16% zu 7%), „Medizin, Pflege, Gesundheit“ (16% zu 2%), „Kunst und Mode“ (6% zu 1%), „Bildung und Erziehung“ (13% zu 1%) und „Körper- und Schönheitspflege“ (6% zu 0%). Ein Vergleich mit der schulischen Leistung hat darüber hinaus bereits gezeigt, dass die Berufswahl von Mädchen weitestgehend unabhängig von ihren schulischen Stärken passierte. Zwischen Mädchen, die in der Hauptschule in Mathematik eine gute Gesamtleistung aufwiesen und Mädchen, die in Mathematik schlechte Noten hatten, bestand in der Wahl von technischen Berufen de facto kein Unterschied. Auch ein höherer Bildungshintergrund der Eltern förderte nicht zwangsläufig die Wahl nicht-traditioneller Berufsfelder.

Auch der Blick auf das aktuelle Beschäftigungsverhältnis offenbart weitere deutliche Geschlechterunterschiede: Während junge Männer zu 93% einem Normalarbeitsverhältnis nachgehen – verstanden als sozial abgesicherte Beschäftigungsverhältnisse, die Vollzeit, unbefristet und nicht Leiharbeit oder Praktikum sind –, so sind es bei jungen Frauen nur 70%. Rund ein Fünftel aller jungen Frauen in Beschäftigung arbeitet in Teilzeit, darüber hinaus sind mehr als 10% geringfügig, befristet, in Leiharbeit oder als Praktikantinnen beschäftigt. Diese atypischen Beschäftigungsformen stellen bei jungen Männern umgekehrt nur die Ausnahme dar.

Tabelle 7: Beschäftigungsverhältnis (nur Erwerbstätige)

	Gesamt	Burschen	Mädchen
Normalarbeitsverhältnis	81%	93%	70%
atypisch beschäftigt	19%	7%	30%
Teilzeit (<35 Stunden)	11%	2%	19%
geringfügig	3%	1%	5%
befristet	3%	2%	5%
Leiharbeit	1%	1%	1%
Praktikum	1%	1%	1%

Anm.: Spaltenprozent

Entsprechend gestaltet sich auch das Einkommen unterschiedlich: Während im Schnitt 17% aller befragten jungen Beschäftigten ein Niedrigeinkommen von monatlich weniger als 1.000 EUR erhalten, sind es 26% der jungen Frauen, aber nur 6% der Männer. Auch in der zweiten Einkommenskategorie (1.000 bis 1.499 EUR) sind Frauen überrepräsentiert. Dem steht jeder zweite junge Mann gegenüber, der mindestens 1.500 EUR netto verdient.

Tabelle 8: Nettoeinkommen monatlich (nur Erwerbstätige)

	Gesamt	Burschen	Mädchen
bis 999 EUR	17%	6%	26%
1.000 bis 1.499 EUR	50%	41%	58%
1.500 EUR bis 1.999 EUR	29%	48%	13%
2.000 EUR und mehr	2%	2%	1%
keine Angabe	2%	3%	2%

Anm.: Spaltenprozent

Das Ausmaß der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Erstbeschäftigung nach erfolgreicher Absolvierung der Ausbildung überrascht auch dahingehend, dass sich diese Unterschiede in den Berufswahlmotiven nicht so stark gezeigt haben. Mädchen und Burschen verfolgten in den Jahren nach der Hauptschule durchaus ähnliche Motive, wenn es um die Frage ging, was ihnen später im Berufsleben einmal wichtig sein wird. Einen Beruf zu haben, bei dem man seine Fähigkeiten voll einsetzen kann, war z.B. sowohl Burschen als auch Mädchen in der dritten Befragungswelle 2013 zu 71% „sehr wichtig“. Einen sicheren Arbeitsplatz zu haben war 55% der Burschen und 58% der Mädchen uneingeschränkt wichtig, einen Beruf mit guten Aufstiegschancen zu erlangen ebenfalls knapp mehr als der Hälfte aller Burschen und Mädchen. Dennoch kommt es dann, wie gezeigt, in der Phase des Berufseinstiegs zu einer unterschiedlichen Positionierung am Arbeitsmarkt, wobei junge Frauen weniger umfassend in den Arbeitsmarkt integriert und entsprechend weniger abgesichert sind als junge Männer.

Diese Geschlechterunterschiede sind dabei nicht nur auf das Geschlecht, sondern auch auf die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse von jungen Frauen und Männern zurückzuführen: Während die befragten erwerbstätigen Männer zu drei Viertel einen Lehrabschluss vorweisen können, haben junge Frauen wesentlich häufiger einen mittleren Abschluss oder eine BHS-Matura. Gleichzeitig ist gerade der Stellenwert von mittleren Ausbildungen am Arbeitsmarkt in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen. Als Folge des wirtschaftlichen Strukturwandels verliert die Zahl der Arbeitsplätze mittlerer Qualifikation relativ an Bedeutung gegenüber jenen mit hoher und geringer Qualifikation, wobei der Trend zur Höherqualifizierung stärker ausgeprägt ist als das Wachstum bei gering Qualifizierten. Dennoch zeigen auch die ABEP-Daten, dass die Beschäftigungschancen von Lehrabsolventen/-innen wesentlich besser zu stehen scheinen als von jenen mit einem mittleren Abschluss oder einer Matura. Eine Studie des IHS zum künftigen Qualifikationsbedarf am österreichischen Arbeitsmarkt stellte diesbezüglich fest:

„Die Nachfrage nach bestimmten formalen Ausbildungsniveaus wird auch von der Veränderung der Tätigkeitsprofile innerhalb der Berufe getrieben. Dieser Effekt ist stärker als der Strukturwandel zwischen Berufen. Während die Nachfrage nach klassischen Lehrberufen rückläufig ist (negativer Struktureffekt), profitieren Beschäftigte mit Lehrabschluss von der Verschiebung der Bildungsstruktur innerhalb einzelner Berufe. Besonders begünstigt sind AkademikerInnen von diesem Qualifikationseffekt auch in nicht-akademischen Berufen. Die steigenden Anforderungsprofile innerhalb der Berufe gehen insbesondere zu Lasten der Geringqualifizierten, aber auch der berufsbildenden mittleren Schulen.“ (Lassnigg/Skriner/Bock-Schappelwein/Horvath 2013, 4f.)

Offen ist damit, ob die schlechtere Erwerbsposition von jungen Frauen der ABEP-Kohorte letztlich auf das Geschlecht oder auf die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse zurückzuführen ist. Mithilfe einer einfachen logistischen Regressionsanalyse auf die Wahrscheinlichkeit, atypisch beschäftigt zu sein, kann hierzu festgehalten werden: Zwar steigt die Wahrscheinlichkeit, mit einem mittleren Abschluss oder einer Matura atypisch beschäftigt zu sein, deutlich an, allerdings tragen Frauen unabhängig von ihrem Bildungsabschluss eine höhere Wahrscheinlichkeit befristet, in Teilzeit, geringfügig oder sonstig atypisch beschäftigt zu sein. Dieses Ergebnis legt also eine strukturelle Benachteiligung von jungen Frauen beim Berufseinstieg nahe, und zwar unabhängig von den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen.

Wie haben die jungen Befragten ihren ersten Job gefunden, und auf welche Schwierigkeiten sind sie bei der Jobsuche gestoßen? Die meisten (40%) geben an, ihren Job auf eigene Faust und ohne Hilfe des AMS gefunden zu haben. Zusätzliche 22% sagen, dass ihr jetziger Job ihrem Lehrberuf im selben Betrieb entspricht, sie also nach Lehrabschluss direkt vom

Ausbildungsbetrieb übernommen wurden. Auch dem privaten Umfeld kommt eine große Bedeutung zu: 13% sagen, dass sie ihren jetzigen Job über Freunde/-innen gefunden haben, etwas mehr (16%) über die Eltern und/oder andere Familienmitglieder. Ebenfalls 13% nennen das AMS als ausschlaggebende Instanz. 9% sagten zudem, dass sie ihren Job über ihre Schule gefunden haben. Junge Männer in Beschäftigung geben häufiger als Frauen an, dass sie nach ihrer Lehre vom Betrieb übernommen wurden (33% zu 12%), während junge Frauen bei der Jobsuche häufiger auf das private Umfeld zurückgreifen: Insgesamt 35% geben an, ihren Job entweder über die Eltern, andere Familienmitglieder und/oder durch Freunde gefunden zu haben, bei jungen Männern sind es um 10 Pp. weniger.

Drei Viertel der jungen Befragten, die bereits erwerbstätig sind, geben an, gar keine Probleme bei der Jobsuche gehabt zu haben. Burschen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund geben dies häufiger an als Mädchen bzw. Migrantinnen. Das häufigste Problem war, auf Bewerbungen keine Antworten erhalten zu haben. Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund geben dies zu 27% an. Damit im Zusammenhang steht auch die Nennung „trotz vieler Bewerbungen keine Stelle bekommen“ – rund jede/-r zehnte junge Befragte hat diese Erfahrung gemacht, erneut migrantische Jugendliche fast doppelt so häufig als junge Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund. Weitere Probleme waren „fehlende Berufserfahrung“, ein „weiter Arbeitsweg“ sowie das Fehlen spezieller fachlicher Kenntnisse. Auffällig ist, dass Frauen und migrantische Jugendliche häufiger fehlende Berufserfahrung als Problem bei der Jobsuche angeben, während Männer und junge Befragte ohne Migrationshintergrund seltener auf dieses Problem gestoßen sind. Von konkreten Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Herkunft oder Geschlecht berichten im Schnitt nur 2% der Jugendlichen – bei Frauen sind es 3%, bei Migrantinnen 6%.

Tabelle 9: Subjektive Probleme bei der Jobsuche (nur Erwerbstätige)

	Gesamt	Burschen	Mädchen	ohne Migrations- hintergrund	mit Migrations- hintergrund
keine Probleme	74%	81%	67%	77%	60%
auf Bewerbungen keine Antwort erhalten	16%	14%	18%	13%	27%
trotz vieler Bewerbungen keine Stelle bekommen	11%	10%	11%	9%	16%
fehlende Berufserfahrung	8%	4%	11%	7%	12%
weiter Arbeitsweg/anderes Bundesland	6%	8%	5%	6%	10%
es wurden spezielle Kenntnisse verlangt	5%	5%	6%	4%	11%
Vorstellungen über Arbeitszeit bzw. Arbeitsbedingungen	4%	3%	5%	4%	7%
Gehaltsvorstellungen	1%	2%	0%	1%	1%
Diskriminierung aufgrund der Herkunft	1%	1%	2%	0%	5%
inhaltliche Vorstellungen	1%	0%	1%	1%	1%
Diskriminierung aufgrund Geschlecht, Alter u.ä.	1%	1%	1%	1%	1%

Anm.: Spaltenprozent

Auch in der Frage der Dauer des Übergangs in den Arbeitsmarkt zeigen sich Unterschiede nach Geschlecht und Migrationshintergrund: Während 65% der jungen Männer und 63% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund innerhalb eines Monats nach Ausbildungsende einen Job hatten, sind es bei Frauen 53% und bei Migranten/-innen nur 43%. Diese Ergebnisse deuten auf nach wie vor bestehende strukturelle Benachteiligungen für Frauen und migrantische Jugendliche bei der Jobsuche hin, andererseits erklärt sich ein Teil der schnellen und problemlosen Übertritte von jungen Männern ohne Migrationshintergrund in ihre erste Berufstätigkeit auch dadurch, dass diese häufiger eine betriebliche Lehre absolviert haben, und entsprechend häufiger direkt nach der Lehrausbildung vom Betrieb übernommen wurden.

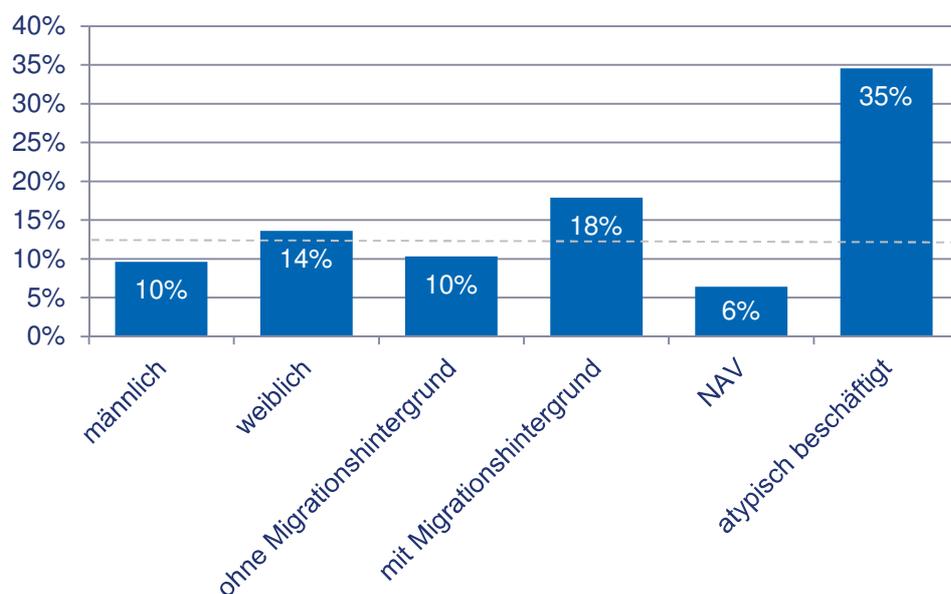
In Bezug auf die Arbeitszufriedenheit zeigen sich die jungen Beschäftigten in ihrem ersten Job durchaus zufrieden: Insgesamt sagen 66%, sie seien „sehr“, und weitere 26%, sie seien „ziemlich“ mit ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit zufrieden. Die Mehrheit zeigt sich in allen abgefragten Aspekten der Arbeit zumindest „ziemlich“ zufrieden, mit Ausnahme des Einkommens und der Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeit ist die Mehrheit sogar „sehr zufrieden“ mit z.B. den Kollegen/-innen, der Arbeitszeitregelung oder den Arbeitsbedingungen.

Abbildung 5: Arbeitszufriedenheit (nur Erwerbstätige)



Hinter der hohen Arbeitszufriedenheit steckt wohl zum großen Teil auch eine als ausbildungsadäquat empfundene Beschäftigung: 68% der Erwerbstätigen der ABEP-Kohorte geben an, dass ihre Arbeit „sehr“ ihrer Ausbildung entspreche, weitere 20% sagen, sie entspreche ihr „ziemlich“. Damit bleiben nur 12%, die sich nicht ausbildungsadäquat beschäftigt fühlen. Dieser Anteil liegt bei Frauen, migrantischen Beschäftigten und insbesondere bei atypisch Beschäftigten wesentlich höher. Während z.B. nur 6% der Beschäftigten in Normalarbeitsverhältnissen angeben, ihr Job entspricht nicht ihrer Ausbildung, sind es bei den (zumeist weiblichen) atypisch Beschäftigten mehr als jede/-r Dritte.

Abbildung 6: Nicht ausbildungsadäquat beschäftigt (nur Erwerbstätige)



Was sind abschließend die Zukunftspläne jener Jugendlichen der ABEP-Kohorte, die den Übertritt in den Arbeitsmarkt und in ihren ersten Job erfolgreich absolviert haben? 37% würden gerne in eine höhere Position in der jetzigen Firma wechseln, 9% in eine höhere Position in einer anderen Firma. In Summe 7% würden gerne einen anderen Tätigkeitsbereich ausüben, entweder in der jetzigen oder in einer anderen Firma. Immerhin 11% – also mehr als jede/-r Zehnte – würde gerne den Beruf vollständig wechseln. 24% haben keine speziellen Pläne für ihre berufliche Zukunft und würden gerne in derselben Position und Tätigkeit verbleiben. 13% konnten oder wollten keine Antwort auf die Frage nach ihrer beruflichen Zukunft geben. Junge Frauen würden gerne drei Mal so häufig wie Burschen ihren Beruf vollständig wechseln, entsprechend niedriger liegen die Aufstiegsaspiration in der jetzigen Firma. Nochmals stärker trifft dies auf atypisch Beschäftigte zu, die zu 31% planen, den jetzigen Beruf komplett zu wechseln.

Tabelle 10: Berufliche Zukunftspläne (nur Erwerbstätige)

	Gesamt	Burschen	Mädchen	NAV	atypisch beschäftigt
Wechsel in höhere Position in Firma	37%	45%	30%	43%	15%
Wechsel in anderen Tätigkeitsbereich in Firma	3%	3%	3%	2%	5%
Wechsel in höhere Position in anderer Firma	9%	10%	8%	9%	10%
Wechsel in anderen Tätigkeitsbereich in anderer Firma	4%	3%	5%	2%	10%
vollständiger Wechsel des Berufs	11%	6%	17%	7%	31%
Verbleib in derselben Position und Tätigkeit	24%	23%	25%	25%	18%
weiß nicht, habe keine Pläne	13%	13%	14%	13%	15%

Anm.: Spaltenprozent

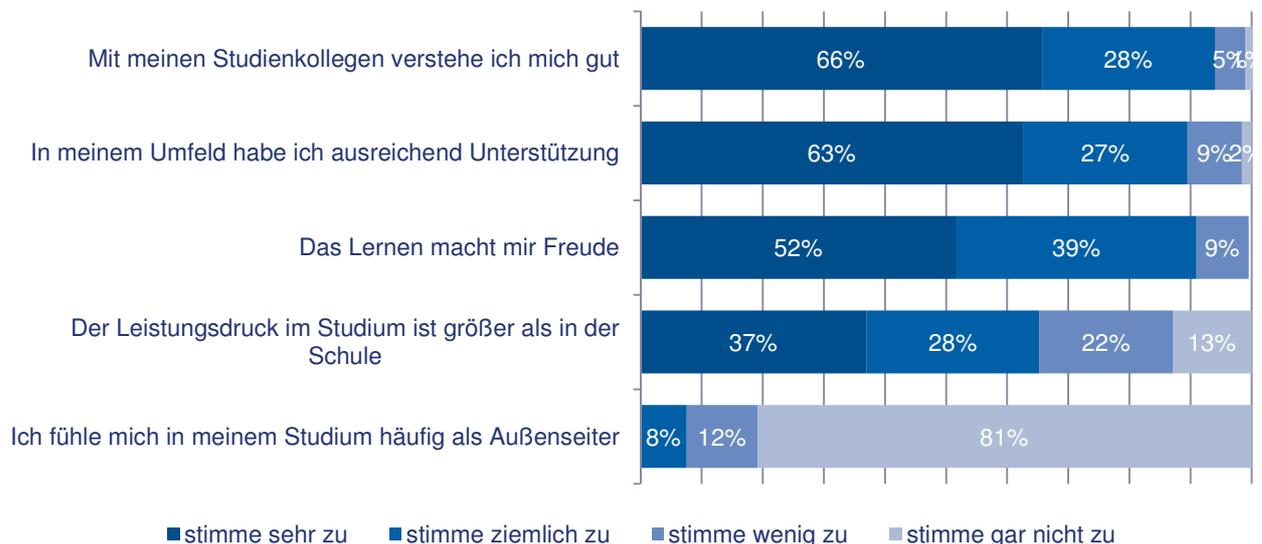
2.2 Studenten und Studentinnen

12% der ABEP-Kohorte geben in der nun letzten Befragungswelle an, bereits zu studieren. Aufgrund der geringen Fallzahl (n ungewichtet=121; n gewichtet=80) sind derzeit nur Aussagen über die Gesamtgruppe möglich, jedoch nicht getrennt nach einzelnen soziodemografischen Merkmalen.

Rund drei Viertel der befragten Studenten/-innen studieren erst seit dem Herbstsemester 2016/17, also erst seit wenigen Monaten, der Rest bereits seit dem Herbstsemester 2015/16. Die Varianz der angegebenen Studienrichtungen ist vergleichsweise hoch – insgesamt wurden von den 121 befragten Studierenden 91 unterschiedliche Studienrichtungen genannt. Dies überrascht im Vergleich zur hohen Konzentration der *erwerbstätigen* Befragten auf wenige einzelne Branchen. Mit 32% arbeitet knapp jede/-r dritte Student/-in neben dem Studium, um sich die Ausbildung zu finanzieren. Die überwiegende Mehrheit arbeitet dabei weniger als 20 Wochenstunden.

Die Zufriedenheit mit dem Studium ist hoch: Bis auf einige Einzelfälle zeigen sich fast alle Befragten sehr oder ziemlich zufrieden mit dem Studium (96%). Die meisten verstehen sich gut mit ihren Studienkollegen/-innen und geben an, auch ausreichend Unterstützung zu erhalten in ihrem privaten Umfeld. Dass ihnen das Lernen Freude macht, sagen in Summe fast 9 von 10 Studenten/-innen. Die Lernfreude weist auch die höchste Korrelation mit der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Studium auf ($,422$). Dass der Leistungsdruck allerdings jetzt größer ist als noch in der Schule, dem stimmen insgesamt zwei Drittel zu. Positiv ist, dass niemand der Aussage „Ich fühle mich im Studium häufig als Außenseiter“ „sehr“ zustimmt, 8% stimmen dem jedoch „ziemlich“ zu.

Abbildung 7: Studienzufriedenheit (nur Studierende)

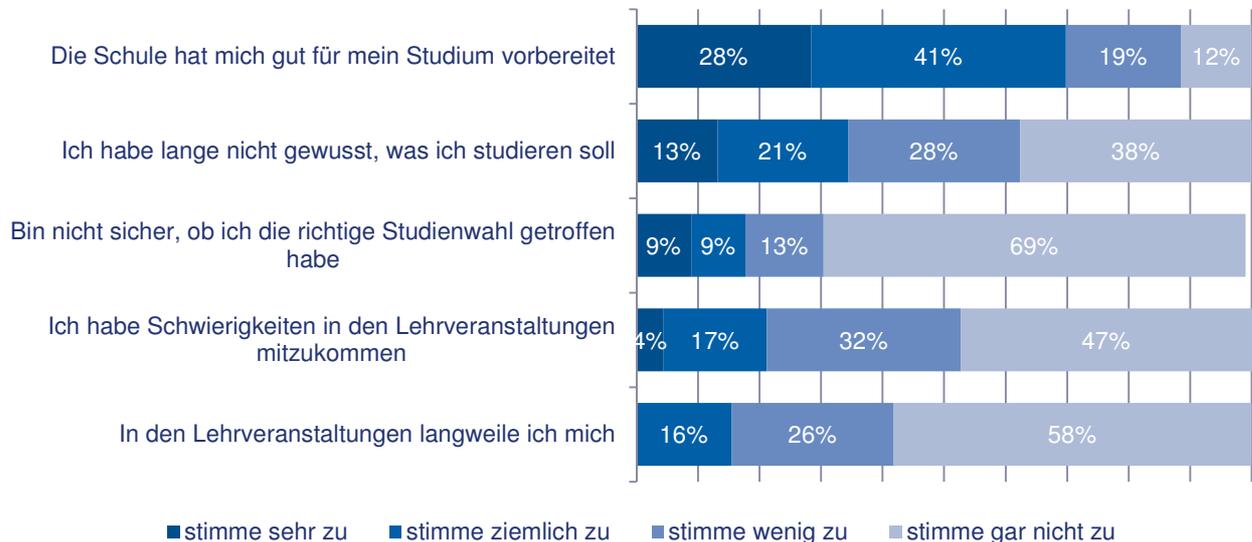


Dass sie die Schule gut für ihr Studium vorbereitet habe, dem stimmen nur 28% „sehr“ zu, aber weitere 41% zumindest „ziemlich“. Damit bleiben umgekehrt 31%, die nicht das Gefühl haben, durch die Schule gut auf ihr jetziges Studium vorbereitet worden zu sein. Auch wenn die Gruppengrößen unter $n=50$ fallen, ist festzuhalten, dass sich in dieser Einschätzung keine signifikanten Unterschiede zwischen BHS- und AHS-Absolventen/-innen zeigen.

Dass sie lange nicht gewusst haben, was sie studieren sollen, sagen in Summe 34%. Gleichzeitig berichten 18%, dass sie daran zweifeln, ob sie die richtige Studienwahl getroffen haben. Diese beiden Statements korrelieren jedoch nur schwach ($,159$), d.h. dass auch junge Befragte, die schon länger gewusst haben, was sie später studieren wollen, nicht davor gefeit sind, aktuell an ihrer Studienwahl zu zweifeln. Eine stärkere Korrelation zeigt sich hingegen zwischen dem Zweifel, die richtige Studienwahl getroffen zu haben, und Schwierigkeiten, dem Unterricht in den Lehrveranstaltungen zu folgen, da dieser zu schnell voran gehe ($,256$). 21% stimmen dieser Aussage zu. Dass

sie sich in den Lehrveranstaltungen umgekehrt langweilen, dem stimmen lediglich 16% zu, und auch das nur „ziemlich“.

Abbildung 8: Studienwahl und -situation (nur Studierende)



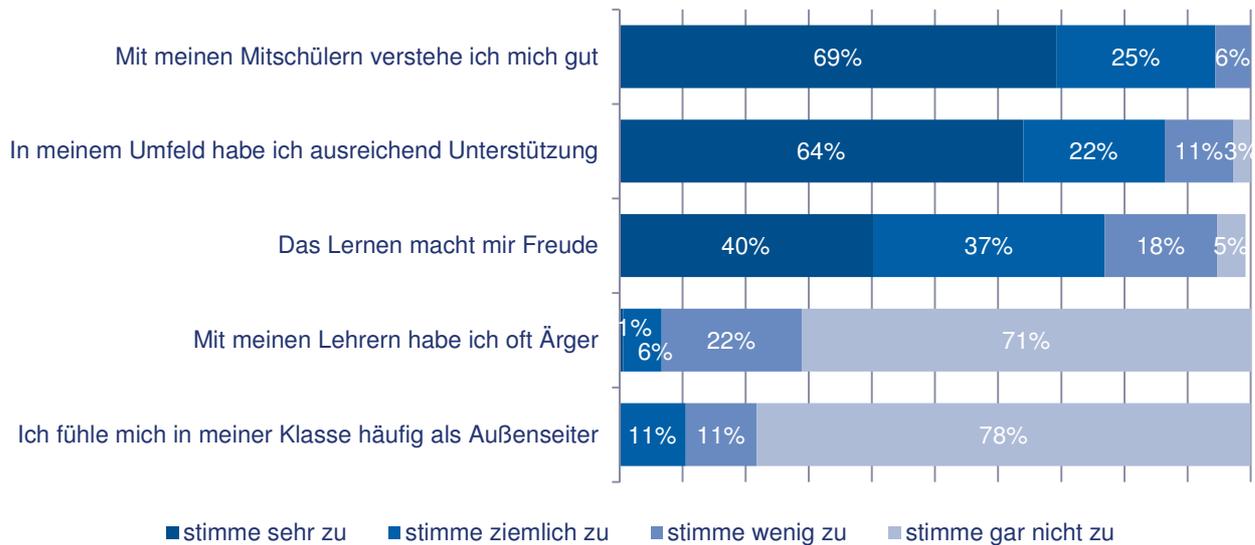
Obwohl 18% nicht sicher sind, die richtige Studienwahl getroffen zu haben, und 21% Schwierigkeiten haben, dem in den Lehrveranstaltungen Vorgetragenem zu folgen, möchte die überwiegende Mehrheit von 92% ihr Studium im jetzigen Fach fertig absolvieren. 5% möchten das Studienfach wechseln und beenden, nur 1% möchte das Studium insgesamt abbrechen. 2% konnten oder wollten nichts zu ihren Zukunftsplänen sagen.

2.3 Noch in schulischer Ausbildung

Insgesamt 10% der ABEP-Kohorte befanden sich zum Befragungszeitpunkt noch in einer schulischen Ausbildung, wobei der Großteil dieser 10 Prozent eine BHS besuchte, weniger eine BMS und niemand mehr eine AHS. Die allgemeine Schulzufriedenheit in dieser Gruppe liegt mit 92% hoch, wobei nur knapp mehr als die Hälfte (54%) angibt, „sehr“ mit der Schule zufrieden zu sein. Entsprechend wird auch die schulische Situation von den meisten Befragten, die noch in einer schulischen Ausbildung sind, positiv eingeschätzt: Bis auf 6% geben alle an, sich mit ihren Mitschüler/-innen zu verstehen, und 86% haben ausreichend Unterstützung in ihrem privaten Umfeld. Dass ihnen das Lernen noch Freude mache, sagen immerhin 77%. Dass sie umgekehrt Probleme mit ihren Lehrer/-innen hätten, geben nur 7% an. Und niemand stimmt der Aussage „Ich fühle mich in meiner Klasse häufig als Außenseiter“ „sehr“ zu, 11% jedoch „ziemlich“. Die Lernfreude und etwaige Konflikte korrelieren am stärksten mit der eingangs erwähnten allgemeinen

Schulzufriedenheit ($,427$ bzw. $-,419$), stehen also am stärksten im Zusammenhang mit der positiven bzw. negativen Einschätzung ihrer aktuellen Lage. Ausnahmslos alle jungen Befragten, die sich noch in einer schulischen Ausbildung befinden, möchten ihre Ausbildung beenden.

Abbildung 9: Schulsituation (nur in schulischer Ausbildung: BHS, BMS)

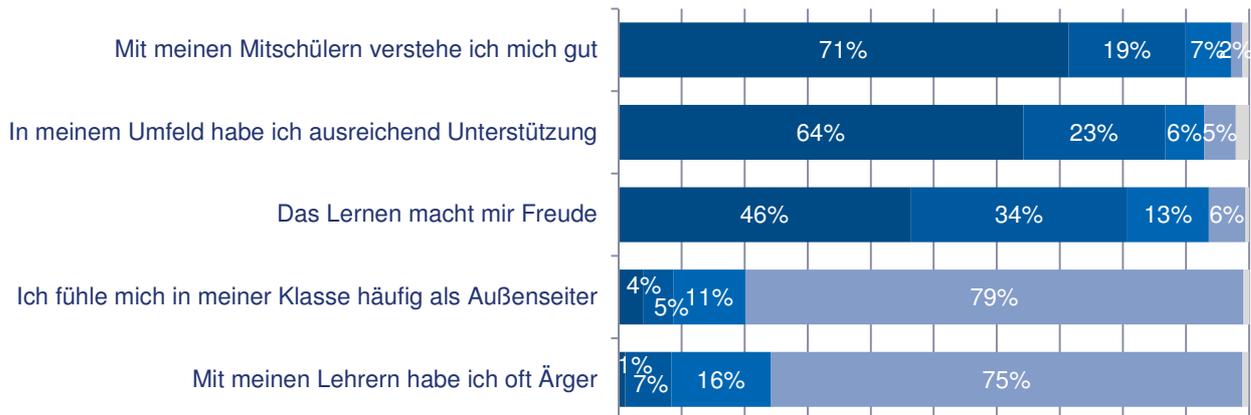


2.4 Noch in Lehrausbildung

Während sich 10% der ABEP-Kohorte Anfang des Jahres 2017 noch in einer schulischen Ausbildung befanden, waren 11% noch in einer Lehrausbildung – bis auf wenige Ausnahmen gingen alle Befragten dabei einer betrieblichen Lehrausbildung nach, nur 1,3% einer überbetrieblichen oder integrativen.

Wie die bisherigen Erhebungen auch schon gezeigt haben, machen nur wenige Lehrlinge eine Lehre mit Matura – aktuell sind es 10%, die dies anstreben. Die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung liegt im Vergleich zu den Befragten in einer schulischen Ausbildung nochmals merklich höher: 99% sind insgesamt zufrieden mit ihrer Lehre, wobei 74% sogar „sehr“ zufrieden damit sind. Mit den Mitschüler/-innen in der Berufsschule verstehen sich ebenfalls rund 9 von 10 Lehrlingen, und auch die Unterstützung im privaten Umfeld ist ähnlich stark gegeben wie unter Jugendlichen in einer schulischen Ausbildung. Auch die Lernfreude liegt mit 80% in etwa auf dem Niveau von jungen Befragten in einer BHS oder BMS. Schon wie zuvor korreliert auch bei Lehrlingen die Lernfreude am stärksten mit der allgemeinen Ausbildungszufriedenheit ($,311$). Dass sie sich in ihrer Klasse in der Berufsschule häufig als Außenseiter fühlen, sagen 11%, dass sie mit ihren Lehrer/-innen oft Ärger hätten, nur 8%.

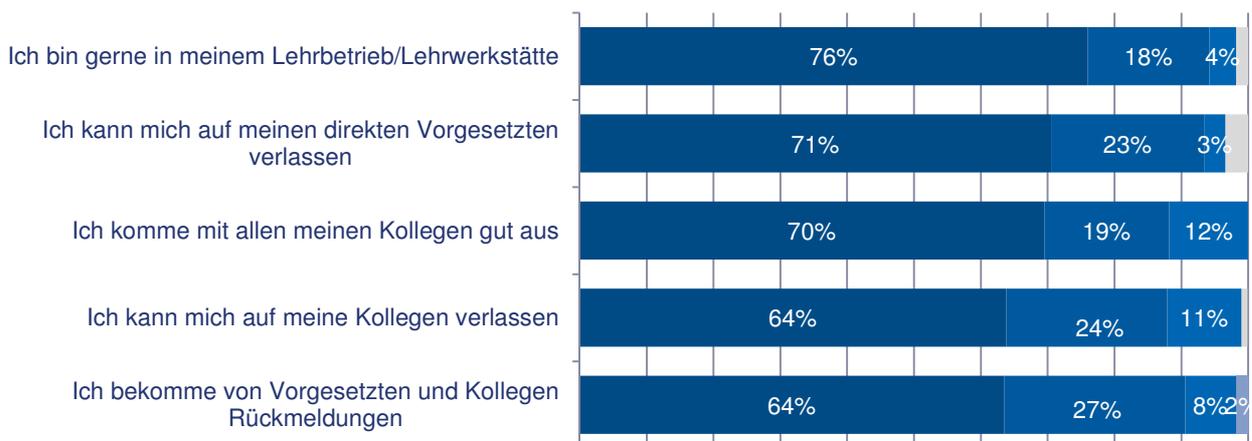
Abbildung 10: Berufsschulsituation (nur in Lehre)



■ stimme sehr zu ■ stimme ziemlich zu ■ stimme wenig zu ■ stimme gar nicht zu ■ weiß nicht/keine Angabe

Dementsprechend hoch ist auch die allgemeine Zufriedenheit mit der Ausbildung: 94% sind mit ihrer Arbeitszeit, 93% mit den Arbeitsbedingungen und 91% mit dem Ausbilder bzw. der Ausbilderin zufrieden. Am wenigsten zufrieden zeigen sich Lehrlinge mit der Lehrlingsentschädigung, wobei immer noch 71% damit zumindest ziemlich zufrieden sind. Noch positiver als die schulische Situation wird damit die betriebliche bewertet: Bis auf wenige Ausnahmen geben alle befragten Lehrlinge an, dass sie gerne in ihrem Lehrbetrieb/ihrer Lehrwerkstätte sind, sich bei Schwierigkeiten auf ihre direkten Vorgesetzten verlassen können, auch gut mit allen ihren Kollegen/-innen auskommen und sich auf diese verlassen können und sowohl von Vorgesetzten als auch Kollegen/-innen Rückmeldung bekommen über die Qualität ihrer Arbeit.

Abbildung 11: Betriebliche Ausbildungssituation (nur in Lehre)



■ stimme sehr zu ■ stimme ziemlich zu ■ stimme wenig zu ■ stimme gar nicht zu ■ weiß nicht/keine Angabe

Die betriebliche Ausbildungssituation und die -anforderungen in der Lehre werden von den befragten Lehrlingen darüber hinaus als überwiegend unterstützend, wenngleich auch mitunter belastend charakterisiert: So sagen z.B. 78%, dass sie in der Arbeit immer oder oft ihr Wissen und Können voll einsetzen können, und immerhin 60% können immer oder oft ihre Meinung anbringen. Umgekehrt steht ein Fünftel der befragten Lehrlinge immer oder oft unter großem Zeitdruck in der Arbeit, mehr als die Hälfte zumindest gelegentlich. Ungefähr gleich viele geben an, dass sie nach der Arbeit „völlig erschöpft“ seien. Besonders negativ wird der Einsatz für Hilfsarbeit bewertet: Immerhin 14% sagen, dass sie immer oder oft Hilfsarbeiten verrichten müssen, 37% zumindest gelegentlich.

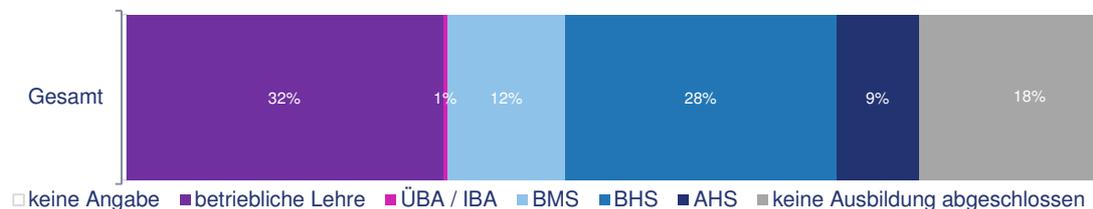
In Bezug auf die Zukunftsperspektiven sind 75% der befragten Lehrlinge optimistisch, dass die Chancen einer Übernahme durch den Lehrbetrieb gut stehen, 9% schätzen die Chancen weniger gut und 5% als gar nicht gut ein. Ähnlich den jungen Befragten in einer schulischen Ausbildung möchten auch sämtliche Lehrlinge ihre Lehre fertig machen.

Vom Lehrlingscoaching haben schließlich insgesamt 44% der befragten Lehrlinge in der ABEP-Kohorte schon einmal gehört: 33% haben davon gehört, es aber noch nicht in Anspruch genommen, 11% haben das Lehrlingscoaching bereits in Anspruch genommen.

3 Subjektives Erleben von Ausbildungsabschlüssen

Anfang 2017 haben 82% der Befragten der ABEP-Kohorte eine Ausbildung abgeschlossen: Etwas mehr als ein Drittel der jungen Menschen hat maturiert (28% BHS-Matura sowie 9% AHS-Matura), ein Drittel hat die Lehrabschlussprüfung bestanden (32% betriebliche Lehre sowie 1% ÜBA/IBA) und 12% haben eine Berufsbildende Mittlere Schule erfolgreich beendet. Die restlichen 18% der Befragten haben noch keine Ausbildung abgeschlossen – sie befinden sich derzeit mehrheitlich in einer betrieblichen Lehre oder in einer BHS (jeweils rund ein Drittel).

Abbildung 12: Ausbildungsabschlüsse 2017



Rund 11% jener jungen Menschen, die bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben, absolvieren nun eine Zweitausbildung, befinden sich Anfang 2017 also in einer weiteren Ausbildung auf Niveau der Sekundarstufe II. Dabei handelt es sich v.a. um Absolventen/-innen einer BMS, die nun noch betriebliche Lehrausbildungen machen.

In der Gruppe von jungen Menschen ohne Ausbildungsabschluss sind bis dato 13% zu Abschlussprüfungen – allen voran Lehrabschlussprüfungen und BHS-Matura – angetreten ohne sie zu bestehen. Im Vergleich zu jenen mit bereits abgeschlossenen Ausbildungen ist dieser Anteil nicht auffallend: Ähnlich hohe Anteile der Maturanten/-innen haben die AHS- bzw. BHS-Matura ebenfalls nicht sofort erfolgreich bestanden. Auch unter den Befragten mit abgeschlossener Lehre haben 20% die Lehrabschlussprüfung wiederholt. Dass 18% noch keinen Ausbildungsabschluss haben, liegt vielmehr daran, dass sie über alle Befragungswellen hinweg häufiger ihre Ausbildungen gewechselt haben und nun noch nicht an deren Enden angelangt sind: So berichten 47% der jungen Menschen ohne Ausbildungsabschluss von zumindest einer Zwischenstation in den vergangenen sechs Jahren, unter jenen mit Ausbildungsabschluss sind dies nur 22%.

Zum jetzigen Zeitpunkt haben gleich viele junge Männer (82%) wie junge Frauen (81%) eine Ausbildung abgeschlossen. Die beiden Geschlechter unterscheiden sich jedoch stark hinsichtlich der Ausbildungsart: Während 43% der jungen Männer eine Lehre abgeschlossen haben, trifft selbiges auf nur

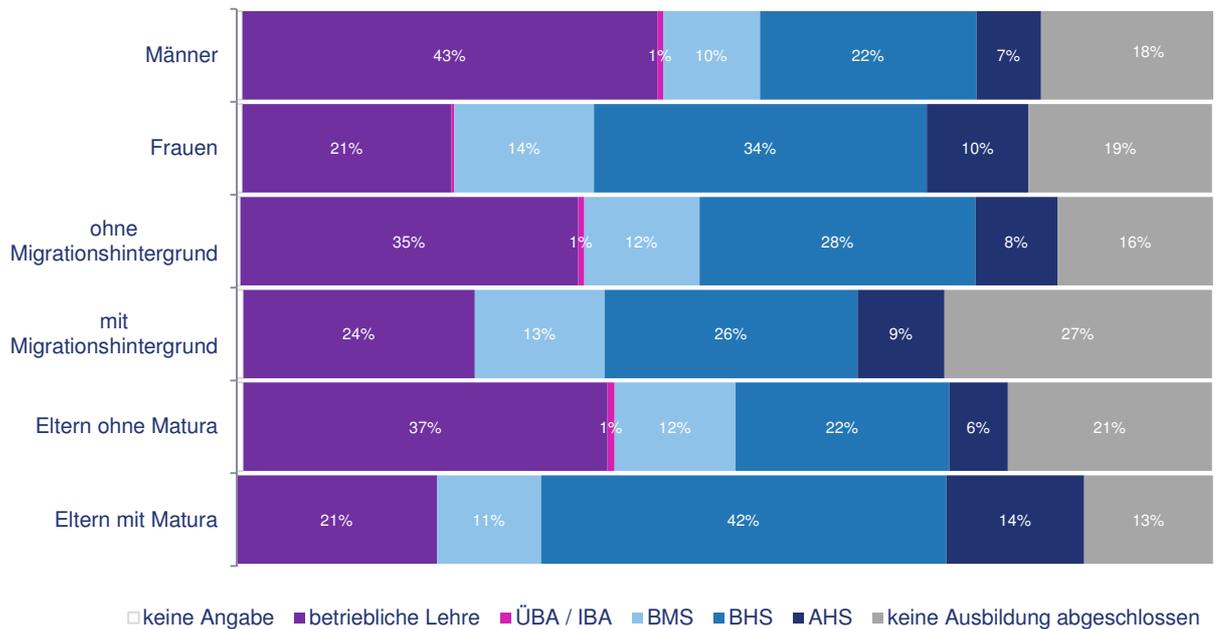
halb so viele (21%) junge Frauen zu. Umgekehrt hat nahezu jede zweite junge Frau (48%) einen Maturaabschluss, jedoch nur jeder dritte (32%) junge Mann.

Ob bis dato eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen werden konnte, hängt auf den ersten Blick u.a. vom Migrationshintergrund ab: Während 16% der jungen Menschen ohne Migrationshintergrund innerhalb von sechs Jahren nach Abschluss der Hauptschule keine Ausbildung abschließen konnten, gilt dies für 27% der jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Dabei haben Jugendliche mit Migrationshintergrund gleich häufig maturiert wie jene ohne Migrationshintergrund (jeweils etwas mehr als ein Drittel), eine Lehre haben jedoch deutlich weniger abgeschlossen (24% im Vergleich zu 35%).

Der Bildungshintergrund der Eltern erweist sich sowohl für den Ausbildungsabschluss als auch – in besonders hohem Ausmaß – für die Ausbildungsart als relevant: Junge Menschen mit zumindest einem Elternteil mit Matura haben bis dato häufiger eine Ausbildung abgeschlossen als jene, deren Eltern keine Matura haben (21% im Vergleich zu 13%). Außerdem haben mit 56% deutlich mehr junge Menschen aus formal höher gebildeten Elternhäusern maturiert bzw. mit 21% deutlich weniger eine Lehre abgeschlossen als junge Menschen mit formal geringer gebildeten Eltern (28% Matura und 37% Lehre).

Abschließend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass nicht der Migrationshintergrund allein, sondern vielmehr die Kombination aus Migrationshintergrund und Bildungshintergrund der Eltern ausschlaggebend dafür ist, ob eine Ausbildung abgeschlossen werden konnte. So unterscheidet sich bei jungen Menschen mit formal höher gebildeten Eltern der Anteil mit Ausbildungsabschluss nicht nach Migrationshintergrund. Demgegenüber haben junge Menschen aus formal geringer gebildeten Elternhäusern und mit Migrationshintergrund doppelt so häufig keinen Ausbildungsabschluss als jene ohne Migrationshintergrund (aufgrund der geringeren Fallzahl werden die Prozentwerte nicht extra dargestellt, die Unterschiede sind jedoch signifikant und das Ergebnis ist relevant).

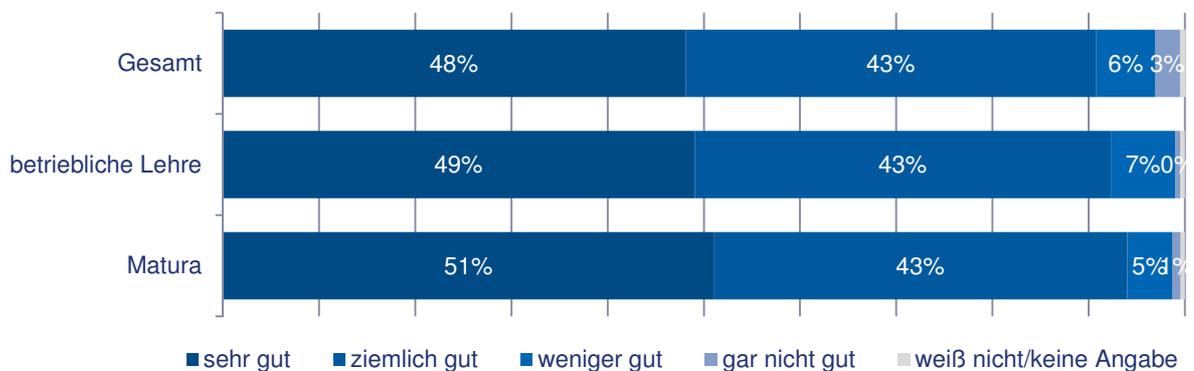
Abbildung 13: Ausbildungsabschlüsse in unterschiedlichen Gruppen



Bewertung des Ausbildungsabschlusses

Wie ist es den jungen Menschen nun bei ihrem Ausbildungsabschluss ergangen bzw. wie bewerten sie diesen? Mit 9 von 10 Befragten haben nahezu alle ihren Abschluss als sehr oder ziemlich gut gelungen erlebt – rund die Hälfte (48%) bewertet ihren Abschluss sogar als sehr gut gelungen. Diese positive Bewertung des Ausbildungsabschlusses unterscheidet sich nicht zwischen jenen Absolventen/-innen, die eine Lehre und jenen, die eine Matura erfolgreich abgeschlossen haben.⁵

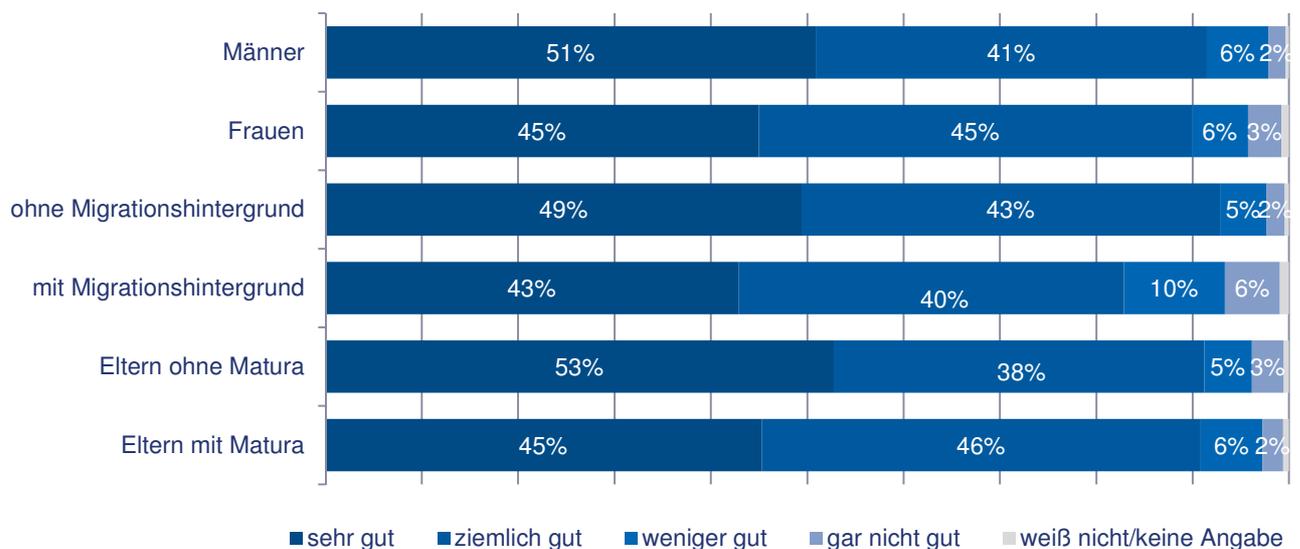
Abbildung 14: Bewertung des Ausbildungsabschlusses



⁵ Andere Ausbildungsarten können aufgrund der geringen Fallzahl nicht gesondert dargestellt werden.

Junge Männer und junge Frauen haben ihren Ausbildungsabschluss in gleichem Ausmaß als sehr oder ziemlich gut gelungen erlebt, selbiges gilt für junge Menschen aus sowohl formal höher als auch formal geringer gebildeten Elternhäusern. Befragte mit Migrationshintergrund berichten demgegenüber häufiger als Befragte ohne Migrationshintergrund davon, dass der Abschluss ihrer Ausbildung weniger oder gar nicht gut gelungen ist (16% im Vergleich zu 7%).

Abbildung 15: Bewertung des Abschlusses in unterschiedlichen Gruppen



Um mögliche Gründe hierfür zu identifizieren, wird im Folgenden die Zeit rund um die Abschlussprüfungen näher betrachtet: Wie haben die jungen Menschen diese Zeit erlebt, wie erging es ihnen bei den Prüfungsvorbereitungen und bei der Prüfung selbst? Auf welche Unterstützung konnten sie während dieser Zeit zurückgreifen?

Hinsichtlich der Vorbereitungen auf die Prüfung stand bei einem Großteil der Jugendlichen Verstehen bzw. Anwenden und nicht Auswendiglernen im Vordergrund (79% stimmen hier sehr oder ziemlich zu, 58% sehr). Dies gilt erwartungsgemäß für Lehrabsolventen/-innen in noch einmal höherem Ausmaß als für Maturanten/-innen (68% stimmen sehr zu im Vergleich zu 52%) – und damit auch für junge Männer häufiger als für junge Frauen. Darüber hinaus fühlte sich die überwiegende Mehrzahl der jungen Menschen (89%) sehr oder ziemlich gut auf die Prüfung vorbereitet, rund die Hälfte (49%) sehr gut. Das Gefühl, dass sie mehr für die Prüfung lernen mussten als die meisten Kollegen/-innen, äußert rund ein Fünftel (21%).

In Bezug auf die Prüfung selbst hatte insgesamt rund ein Drittel (31%) der Befragten Angst, diese nicht zu bestehen. Prüfungsangst äußern junge Frauen

dabei deutlich häufiger als junge Männer (44% der jungen Frauen stimmen hier im Vergleich zu 19% der jungen Männer sehr oder ziemlich zu). Den Eindruck, dass bei der Prüfung Dinge geprüft wurden, die während der Ausbildungszeit nicht gelernt wurden, haben 15% der jungen Menschen. Dieser Anteil ist über die Ausbildungsarten und Geschlechter hinweg konstant. Die Beurteilung ihrer Prüfungsleistung empfanden schließlich 87% der jungen Menschen – wiederum unabhängig von Ausbildungsart und Geschlecht – als gerecht und nachvollziehbar.

Abbildung 16: Bewertung der Zeit rund um die Abschlussprüfung



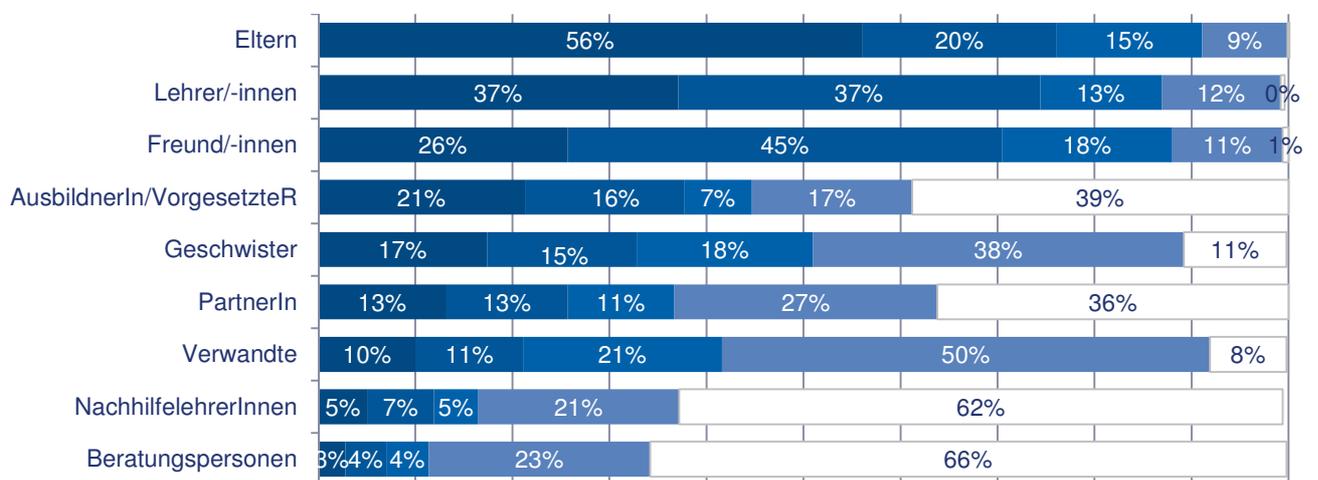
Während der Bildungshintergrund der Eltern für die Bewertung der Zeit rund um die Abschlussprüfung keinerlei Unterschied macht, ist der Migrationshintergrund bedeutend: Junge Menschen mit Migrationshintergrund äußern häufiger den Eindruck, dass sie mehr lernen mussten als die meisten ihrer Kollegen/-innen (34% stimmen im Vergleich zu 18% der jungen Menschen ohne Migrationshintergrund sehr oder ziemlich zu), sie hatten häufiger Angst, die Prüfung nicht zu bestehen (41% im Vergleich zu 29%) und sie empfinden ihre Leistungsbeurteilung seltener als gerecht und nachvollziehbar (78% im Vergleich zu 91%).

Als größte Unterstützung während der Zeit der Abschlussprüfungen erwiesen sich die Eltern und Lehrer/-innen der jungen Menschen: 76% berichten von sehr oder ziemlich hilfreicher elterlicher Unterstützung (56% sehr hilfreich) und 74% von sehr oder ziemlich hilfreicher Unterstützung durch Lehrer/-innen (37% sehr hilfreich). Auch Freunde/-innen stellen während der Zeit des Ausbildungsabschlusses eine wichtige Ressource dar – 71% der Befragten

erlebten ihre Unterstützung als sehr oder ziemlich hilfreich (26% als sehr hilfreich).

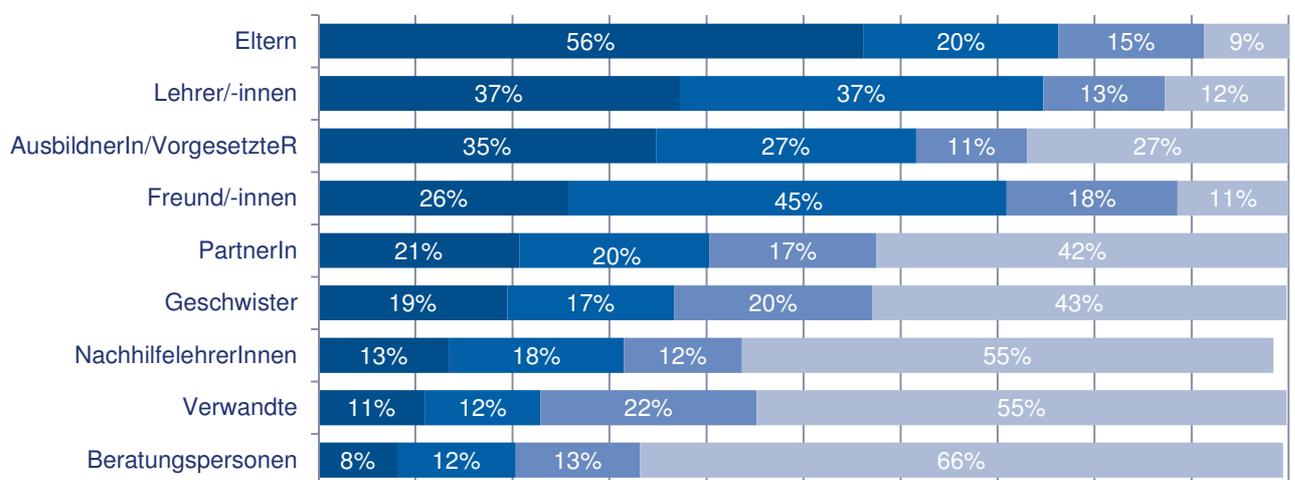
Auszubildende erlebten ihre Ausbilder/-innen oder Vorgesetzten als mehrheitlich hilfreich (62% sehr oder ziemlich hilfreich, 35% sehr). Rund ein Viertel der jungen Menschen (27%) beurteilt die Unterstützung ihrer Ausbilder/-innen oder Vorgesetzten jedoch als gar nicht hilfreich. Hierbei macht das Geschlecht, der Migrationshintergrund oder die Bildung der Eltern keinen Unterschied, besonders häufig berichten allerdings Schüler/-innen in mittleren Schulen von mangelnder Unterstützung durch Ausbilder/-innen oder Vorgesetzte.

Abbildung 17: Hilfreiche Unterstützung rund um Abschlussprüfung



■ sehr hilfreich ■ ziemlich ■ wenig ■ gar nicht hilfreich □ nicht bekannt/vorhanden ■ weiß nicht/keine Angabe

Abbildung 18: Hilfreiche Unterstützung (wenn vorhanden)



■ sehr hilfreich ■ ziemlich ■ wenig ■ gar nicht hilfreich

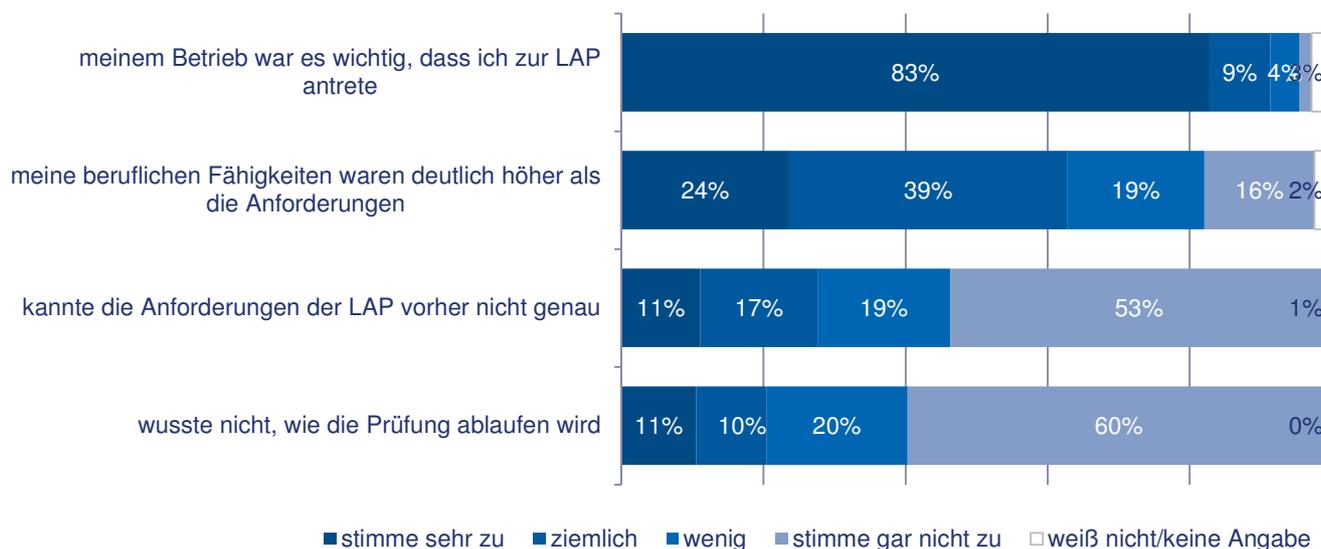
Darüber hinaus fällt auf, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund weniger hilfreiche Unterstützung durch Familienangehörige erfahren – so beschreiben beispielsweise 35% der Befragten mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 21% der jungen Menschen ohne Migrationshintergrund die elterliche Unterstützung als wenig oder gar nicht hilfreich.

Befragte aus formal geringer gebildeten Elternhäusern nennen wiederum häufiger fehlende Unterstützung von Lehrer/-innen: 28% von ihnen bewerten die Unterstützung von Lehrer/-innen als wenig oder gar nicht hilfreich, im Vergleich zu 16% der Jugendlichen mit formal höher gebildeten Eltern. In diesem Zusammenhang verweist die Forschung auf die Bedeutung der unterschiedlichen sozialen Herkunft von Eltern bzw. Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Diese führt häufig dazu, dass das Verhalten und die Leistungen von Kindern aus Elternhäusern mit geringerem formalen Bildungshintergrund negativer bewertet sowie geringere Bildungsempfehlungen ausgesprochen werden (u.a. Becker/Schubert 2011; Arnold et al. 2010; Maaz/Trautwein 2009; Willis 1981).

Schließlich wurde bereits im ersten Teil dieses Abschnittes festgehalten, dass die Kombination aus Migrationshintergrund und formal geringer gebildetem Elternhaus einen wichtigen Faktor dahingehend darstellt, ob bis dato eine Ausbildung abgeschlossen werden konnte oder nicht. An dieser Stelle könnten Gründe hierfür ergänzt werden: Diese Gruppe von jungen Menschen kann auf weniger familiäre Unterstützung zurückgreifen und sie erfährt zudem ein geringeres Ausmaß an institutioneller Unterstützung. Dementsprechend erleben sie die Zeit rund um Prüfungen als schwieriger und sind – sowohl was deren Ablauf als auch deren Inhalt betrifft – schlechter auf diese vorbereitet.

Für all jene jungen Menschen, die zur Lehrabschlussprüfung angetreten sind – dabei handelt es sich um rund ein Drittel der Befragten, wobei 75% von ihnen die Prüfung inzwischen bestanden haben – kann noch ergänzt werden:

Nahezu alle von ihnen (92%) äußern den Eindruck, dass es ihrem Betrieb wichtig war, dass sie zur Lehrabschlussprüfung antreten. Hinsichtlich der Prüfungsanforderungen schätzen insgesamt 61% ihre Fähigkeiten höher ein als es die Anforderungen bei der Prüfung waren (24% stimmen hier sehr zu). Eben diese Anforderungen kannte etwas mehr als ein Viertel der zur Lehrabschlussprüfung angetretenen jungen Menschen (28%) nicht genau (jede/-r Zehnte stimmt sehr zu). Ebenso wusste rund ein Fünftel (21%) nicht, wie die Prüfung ablaufen wird (wiederum jede/-r Zehnte stimmt sehr zu).

Abbildung 19: Bewertung der Lehrabschlussprüfung

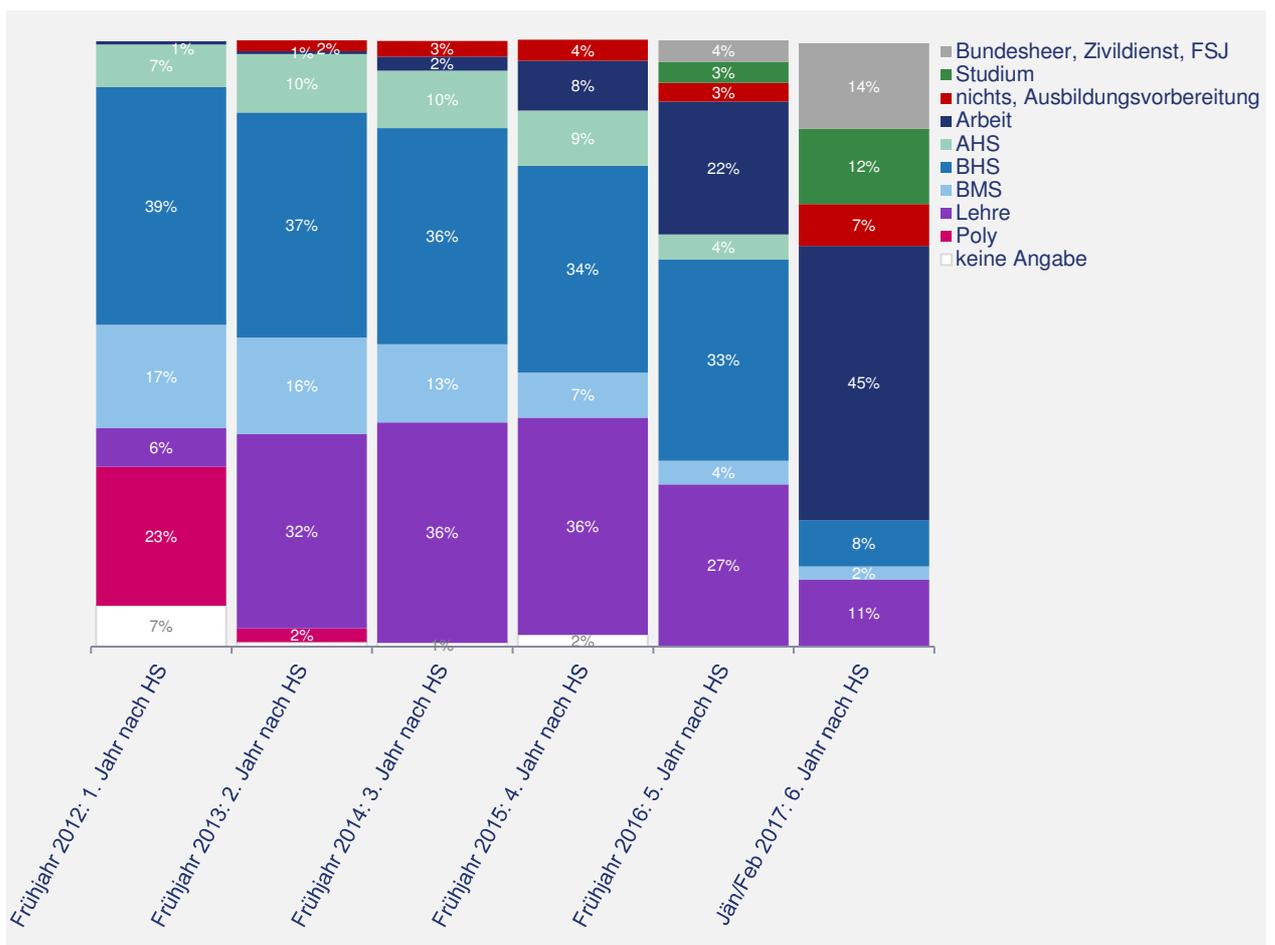
Obwohl folgendes Ergebnis aufgrund der bereits geringen Fallzahl nicht im Detail angeführt werden kann, soll es aufgrund seiner Relevanz dennoch erwähnt werden: Junge Menschen, welche die Lehrabschlussprüfung nicht bestanden haben, kannten die Anforderungen der Prüfung seltener und wussten seltener darüber Bescheid, wie die Prüfung ablaufen wird. Darüber hinaus hatten sie weniger hilfreiche Unterstützung von ihren Lehrer/-innen und Ausbilder/-innen.

4 Ausbildungsverläufe nach der Hauptschule

4.1 Ausbildungsverläufe der ABEP-Kohorte nach der Hauptschule

Die Darstellung der Ausbildungsstationen der ABEP-Kohorte im Querschnitt der Jahre 2012 bis 2017 liefert einen Überblick über die Ausbildungsverläufe der jungen Menschen nach der Hauptschule.

Abbildung 20: Ausbildungsverläufe ABEP-Kohorte 2012–2017



Es steht fest, dass Hauptschulabsolventinnen und Hauptschulabsolventen in Österreich nach Ende der Hauptschule und darauffolgend auch nach Beendigung ihrer Pflichtschulzeit vor ganz unterschiedlichen Anschlussoptionen stehen, die sich als mehr oder weniger realisierbar und chancenträchtig für die weitere berufliche Zukunft erweisen. Die Grafik zeigt zudem, dass der Berufsausbildung in Österreich nach wie vor eine große Rolle zukommt: Schon im ersten Jahr nach der Hauptschule mündete rund ein Viertel der ABEP-Kohorte in eine Polytechnische Schule ein, 6% begannen direkt mit einer Lehrausbildung. Hinzu kommen 17%, die eine Berufsbildende Mittlere Schule und 39%,

die eine Berufsbildende Höhere Schule besuchten. Nur 7% wählten einen allgemeinbildenden Zweig (AHS), 1% nahm direkt nach der Hauptschule eine Arbeit auf.

Der Anteil an Jugendlichen in einer Berufsausbildung erhöht sich nach Absolvierung der Schulpflicht nach dem ersten Jahr: Im Frühjahr 2013 absolvierte mit 32% rund jede/-r- dritte junge Befragte eine Lehrausbildung. Mit 16% bzw. 37% blieben die Anteile an Befragten in einer BMS bzw. BHS stabil, während sich der Anteil an Schüler/-innen in einer AHS etwas erhöhte (auf 10%). Nach wie vor ging nur ein kleiner Anteil von 1% einer Beschäftigung direkt nach der Pflichtschule nach. Neu hinzugekommen sind 2% an Jugendlichen, die zu diesem Zeitpunkt weder einer schulischen Ausbildung noch einer Erwerbstätigkeit nachgingen.

Auch im dritten und vierten Jahr nach der Hauptschule blieben die Verteilungen auf die unterschiedlichen Ausbildungsstationen größtenteils stabil: Lediglich der Anteil an jungen Menschen in einer Lehrausbildung stieg sogar noch etwas an (auf 36%), während der Anteil an Schüler/-innen einer BMS kontinuierlich zurückging. Letztere schlossen die BMS entweder erfolgreich ab und stiegen in den Arbeitsmarkt ein, was anhand des Zuwachses der erwerbstätigen Befragten auf 8% im vierten Jahr nach der Hauptschule ersichtlich wird; einige aber begannen nach der BMS mit einer Lehrausbildung. Zugleich wuchs auch der Anteil an Jugendlichen, die weder in schulischer Ausbildung noch in Beschäftigung waren, im vierten Jahr nach der Hauptschule auf 4%.

Ausbildungsabschlüsse stehen hinter den deutlichen Veränderungen in den Verteilungen, die ab dem fünften Jahr nach der Hauptschule begannen: Bis auf jeweils 4% beendeten die meisten Schüler und Schülerinnen die AHS und BMS, auch der Anteil an Lehrlingen begann zu sinken, umgekehrt stieg der Anteil an jungen Menschen in Beschäftigung auf 22%. 3% begannen ein Studium, 4% absolvierten ihren Grundwehr- oder Zivildienst. 3% waren im fünften Jahr nach der Hauptschule weder in schulischer Ausbildung noch in Beschäftigung.

Die letzte Befragungswelle fand nun Anfang des Jahres 2017 statt: Nur noch rund ein Fünftel der jungen Erwachsenen befinden sich noch in einer Ausbildung der Sekundarstufe II, fast die Hälfte (45%) ist bereits in Beschäftigung. 14% leisten aktuell ihren Grundwehr- oder Zivildienst. 12% studieren bereits.

Angesichts der einerseits – zumindest auf den ersten Blick – stabilen Übergangsverläufe sowie der andererseits bereits im ersten Kapitel skizzierten Gruppenunterschiede stellt sich nun die Frage, inwieweit sich die skizzierten Ausbildungswege entlang soziodemografischer Merkmale unterscheiden. Dabei ist von deutlich abweichenden Mustern zwischen Mädchen und Burschen,

Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sowie in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern auszugehen.

Geschlecht

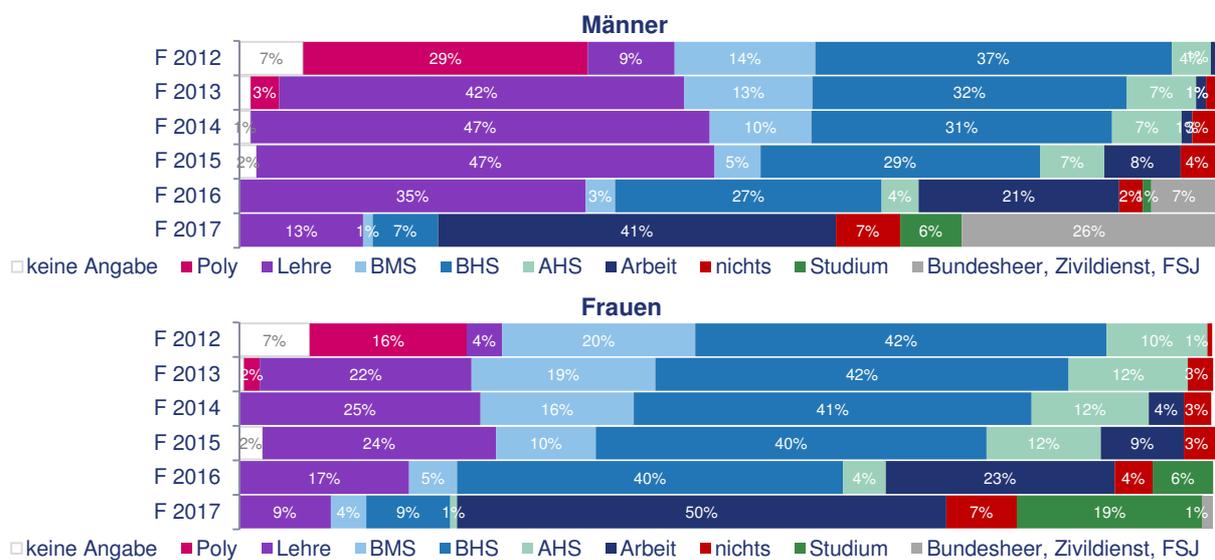
Zwischen jungen Burschen und Mädchen zeigen sich schon ab dem ersten Jahr deutliche Unterschiede in der Ausbildungswahl, wobei Burschen fast doppelt so häufig in eine Polytechnische Schule eingemündet sind bzw. eine Lehrausbildung begonnen haben als Mädchen, während Mädchen häufiger eine höhere Ausbildung in einer maturaführenden Schule begonnen haben. In der dualen Berufsausbildung sind Frauen traditionell deutlich geringer als Männer vertreten. Dagegen sind Frauen im System der mittleren oder höheren qualifizierenden schulischen Berufsausbildung erheblich stärker als Männer repräsentiert. Hinsichtlich der Gründe für diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Ausbildungswahl ist auf unterschiedliche geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse in der Kindheit und im Jugendalter hinzuweisen. Besonders auffällig ist hier die bei den Mädchen sehr viel schwächere Neigung, einen technischen Beruf zu ergreifen (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, 39). Die geringere Repräsentanz von jungen Frauen im dualen System und ihre überdurchschnittlich hohe Beteiligung an mittleren oder höheren schulischen Berufsausbildungen können folglich zu einem großen Teil als Ergebnis des unterschiedlichen Berufsspektrums verstanden werden, das in den beiden Teilsystemen der beruflichen Ausbildung angeboten wird. Beicht/Walden zählen weitere Gründe für diese unterschiedliche Bildungs- und Berufswahl von jungen Männern und Frauen auf:

„Männer haben eine höhere Affinität zum dualen System, weil hier gewerblich-technische Berufe eine große Bedeutung haben, während Frauen stark in das Schulberufssystem streben, da dort insbesondere die von ihnen favorisierten Dienstleistungs- und Gesundheitsberufe den Schwerpunkt bilden. Allerdings ist aus Studien zum Übergang in Berufsausbildung bekannt, dass auch Frauen, die eine Ausbildung im dualen System ausdrücklich anstreben, hier deutlich schlechtere Einmündungschancen als Männer haben. (...) Ein wesentlicher Grund hierfür könnte darin liegen, dass sich die Nachfrage von Männern nach betrieblicher Ausbildung auf ein breites Berufsspektrum richtet, während sich Frauen auf weit weniger Berufe konzentrieren. In diesen Berufen konkurrieren Frauen sehr stark untereinander um die zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze, d. h., relativ vielen Bewerberinnen stehen hier nur vergleichsweise wenige Stellen gegenüber.“ (Beicht/Walden 2014, 2)

Die starken Geschlechtsunterschiede in der Wahl der Ausbildung zugunsten einer beruflichen Ausbildung im dualen System bei Burschen und dem häufigeren Besuch einer mittleren oder höheren Ausbildung bei Mädchen setzt sich auch in den Folgejahren fort. Im dritten und vierten Jahr etwa liegt der Anteil

an Burschen in einer Lehrausbildung bei 47%, bei Mädchen um die Hälfte niedriger. Umgekehrt befanden sich damals mehr als die Hälfte aller Mädchen entweder in einer BHS oder AHS. Das hat letztlich eine Übertrittsrate von 19% in eine tertiäre Ausbildung nach der Matura bei Mädchen zur Folge, während die Übertrittsrate von Burschen darunter liegen dürfte – allerdings können aufgrund des noch hohen Anteils von Burschen im Grundwehr- bzw. Zivildienst diesbezüglich keine weiteren Aussagen gemacht werden. Wie viele Burschen letztlich in eine tertiäre Ausbildung einmünden, müssten künftige Erhebungen klären.

Abbildung 21: Ausbildungsverläufe nach Geschlecht



Migrationshintergrund

Die Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne und jenen mit Migrationshintergrund fallen weniger deutlich aus als vielleicht erwartet, vor allem in den ersten Jahren. Beide Gruppen treten zu annähernd gleich großen Anteilen in eine AHS, BHS oder BMS über, lediglich der Anteil an migrantischen Jugendlichen in einer Polytechnischen Schule liegt mit 18% niedriger als unter nicht-migrantischen Jugendlichen. Dies deutet auf eine stärker ausgeprägte Präferenz für eine schulische Ausbildung anstelle einer dualen Ausbildung unter Migranten/-innen hin, die sich in den Folgejahren bestätigt: Im zweiten Jahr befinden sich z.B. mit 26% um 8 Pp. weniger migrantische Jugendliche in einer Lehrausbildung als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, stattdessen liegen die Anteile von Migranten/-innen in einer AHS etwas höher, allerdings auch von Migranten/-innen in einer ausbildungs- und erwerbslosen Phase. Letzteres verfestigt sich im Übergang: Schon im dritten Jahr gehen mit 7% fast vier Mal so viele Jugendliche mit Migrationshintergrund weder einer schu-

lischen Ausbildung noch einer Erwerbstätigkeit nach. Dass Migranten/-innen besonders von Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit gefährdet sind, bestätigt die aktuellste Welle 2017: Demnach sind 13% der migrantischen Befragten im sechsten Jahr nach der Hauptschule nicht mehr in Ausbildung und gehen auch keiner Erwerbstätigkeit nach, während der Anteil bei jungen Menschen ohne Migrationshintergrund nur bei 5% liegt. Gleichzeitig zeigt der Vergleich aber auch, dass mit 42% Erwerbstätigen und 15% Studenten/-innen migrantischen Jugendlichen der Übergang in den Arbeitsmarkt bzw. eine tertiäre Ausbildung nach der Sekundarstufe II nicht seltener gelingt als jungen Menschen ohne Migrationshintergrund. Sowohl junge Männer als auch Frauen mit Migrationshintergrund befinden sich in der aktuellsten Welle zwei- bis drei Mal so häufig in einem ausbildungs- als auch erwerbslosen Status als junge Befragte ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 22: Ausbildungsverläufe nach Migrationshintergrund

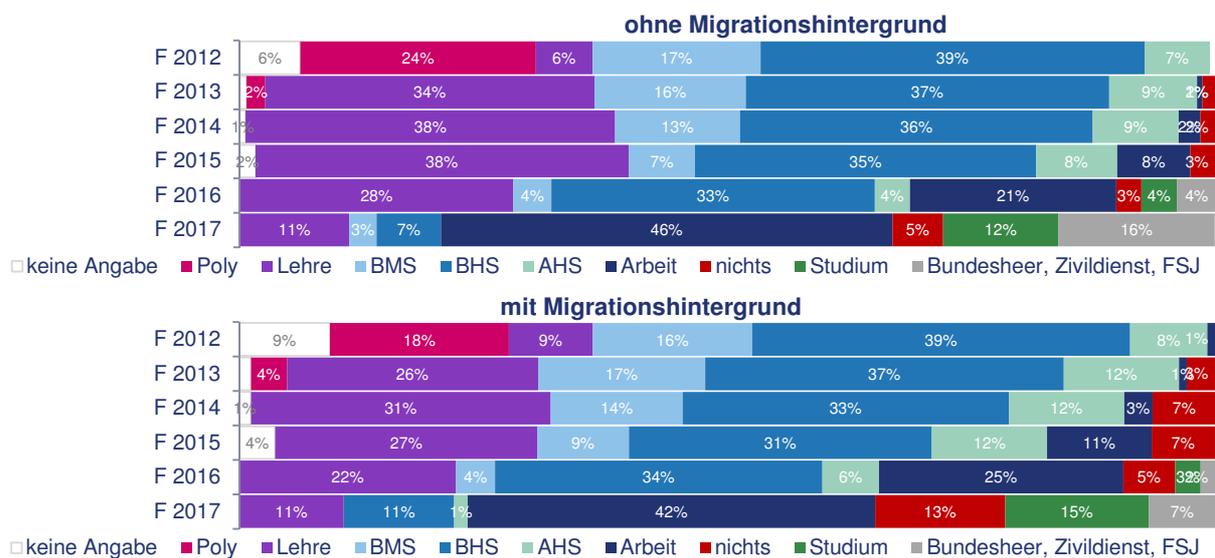
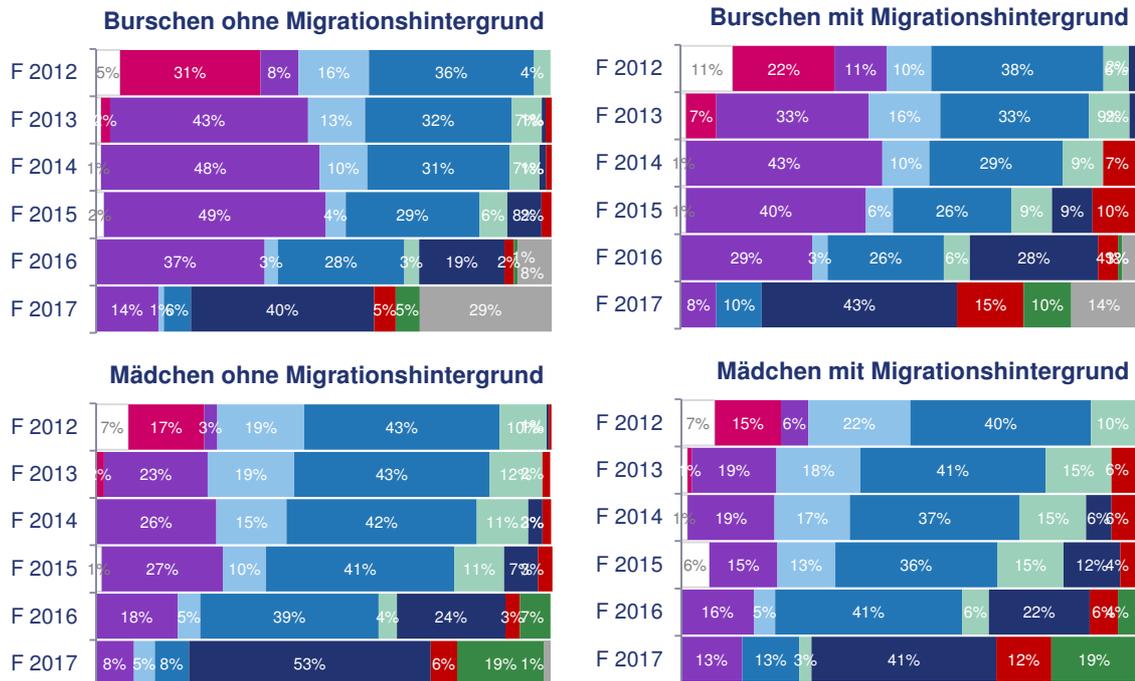


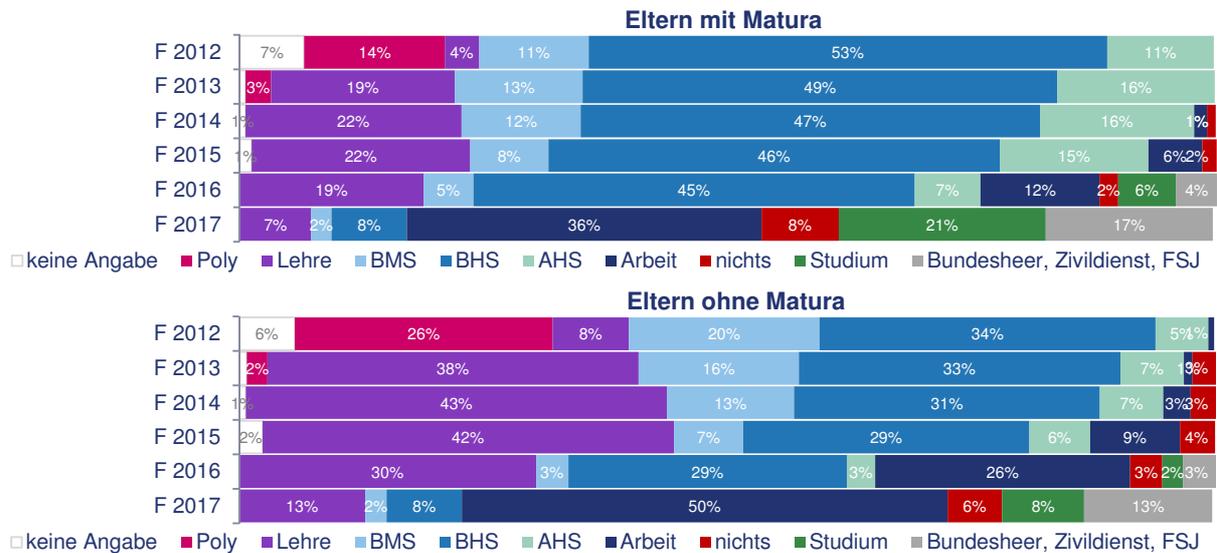
Abbildung 23: Ausbildungsverläufe nach Migrationshintergrund x Geschlecht



Bildungshintergrund der Eltern

Einmal mehr wird der Einfluss der sozialen Herkunft, gemessen über den Bildungshintergrund der Eltern, auch in den Übergangsverläufen der ABEP-Kohorte deutlich: Jugendliche, deren Eltern beide keine Matura besitzen, treten wesentlich häufiger in eine Berufsausbildung über als Jugendliche, bei denen zumindest ein Elternteil eine höhere Schule absolviert hat. Erstere befanden sich bereits im zweiten Jahr nach der Hauptschule zu 38% in einer Lehrausbildung und zu 16% in einer BMS, letztere absolvierten nur zu 19% eine Lehre und nur zu 13% eine BMS. Knapp zwei Drittel der Jugendlichen aus bildungsnäheren Elternhäusern besuchten im zweiten Jahr nach der Hauptschule ebenfalls eine höhere Schule. Diese unterschiedlichen Bildungsentscheidungen und -wege zeigen sich sechs Jahre nach der Hauptschule an der mit 21% fast drei Mal so hohen Übergangsrate in eine tertiäre Ausbildung unter jungen Befragten, deren Eltern ebenfalls eine Matura haben, während 50% der Jugendlichen mit Eltern ohne Matura eine Beschäftigung gefunden haben. Mit Blick auf die Anteile an ausbildungs- und erwerbslosen Befragten zeigen sich aber keine signifikanten Unterschiede.

Abbildung 24: Ausbildungsverläufe nach Bildung der Eltern

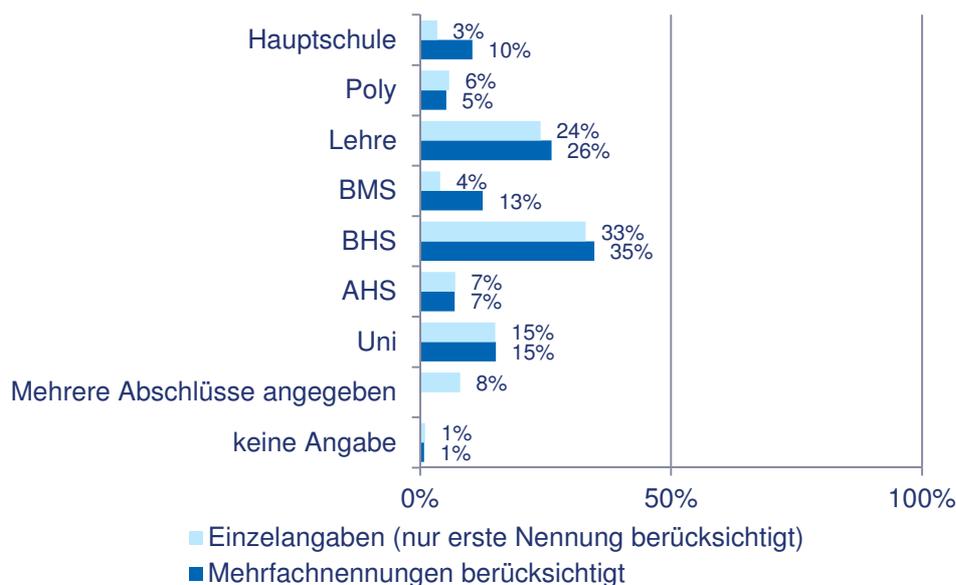


4.1 Realisierung der Ausbildungspläne

Am Ende der Hauptschule wurde den Schüler/-innen die Frage zu ihren Ausbildungsplänen, konkret: ihrem avisierten höchsten Bildungsabschluss gestellt. Befragt nach der Sicherheit der Bildungs- und Berufspläne, gaben damals knapp zwei Drittel der Hauptschüler/-innen an, sehr bzw. 30% ziemlich sicher zu sein. Nur ein Bruchteil von 5% der Jugendlichen war sich wenig oder gar nicht sicher, das angestrebte Bildungsziel nach der 4. Klasse Hauptschule zu erreichen. Bis auf 1% hatte die Mehrheit der ABEP-Kohorte am Ende der Hauptschule auch schon ganz konkrete Ausbildungspläne, in 8% der Fälle nannten die Jugendlichen mehrere Ausbildungsabschlüsse, z.B. Hauptschulabschluss *und* Lehrabschluss. In beiden Fällen zeigen sich klare Tendenzen: Von denjenigen mit konkreten Ausbildungsplänen strebte rund jede/-r Zehnte maximal einen Pflichtschulabschluss an. Jede/-r Vierte plante einen Lehrabschluss. Der Abschluss an einer BMS wurde nur von wenigen Jugendlichen geplant. Jede/-r dritte Jugendliche plante am Ende der Hauptschule, eine Matura an einer Berufsbildenden Höheren Schule und 7% an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule zu absolvieren. 15% gaben einen tertiären Abschluss als ihr höchstes Ausbildungsziel an. Eine im Anschluss an die Basiserhebung 2012 durchgeführte Regressionsanalyse hat gezeigt, dass die schulische Gesamtleistung den stärksten Einfluss darauf ausübte, in welcher Höhe sich der angepeilte Bildungsabschluss befindet. Verfügte ein/-e Schüler/-in über eine gute schulische Gesamtleistung in den drei Hauptgegenständen Mathematik, Deutsch und Englisch, war die Wahrscheinlichkeit größer, mit der ein höherer Ausbildungsabschluss, der mindestens

eine Matura umfasste, angepeilt wurde. Ebenfalls einen deutlichen Einfluss hatte der Bildungshintergrund der Eltern: Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien strebten häufiger eine Matura oder gar einen Universitätsabschluss an als Kinder aus bildungsfernen Milieus. Weitere Einflussfaktoren waren der Leistungsehrgeiz, das Geschlecht, das Freizeitverhalten und die Herkunftsregion.

Abbildung 25: Ausbildungspläne am Ende der Hauptschule



Bezüglich der Ausbildungspläne und -ziele fiel dann ein Jahr später in der zweiten Befragungswelle bereits auf, dass viele Jugendliche nicht in ihre favorisierte Ausbildung einmünden konnten. In diesem Zusammenhang ist auch die in der zweiten Befragungswelle einmalig gestellte Frage nach einem „Plan B“ relevant. Die Jugendlichen wurden damals nach etwaigen Alternativplänen für a) ihre Entscheidung in der Hauptschule sowie b) ihre weitere Ausbildung gefragt. Dabei zeigte sich, dass die meisten Jugendlichen sehr stabile Bildungsziele hatten, von denen sie auch nicht abrücken wollten. Wurde z.B. eine Matura an einer BHS angestrebt, so stellte in den meisten Fällen auch der Plan B einen Bildungsweg mit Matura dar, in dem Fall dann an einer AHS.

Kritisch gesehen werden muss der hohe Anteil an Jugendlichen, die auf die Frage nach etwaigen Alternativen zu ihren gewählten Ausbildungswegen *keine* Antwort geben konnten: 18% hätten vor vier Jahren nicht gewusst, welche alternative Ausbildung sie besuchen sollten, wenn sie nicht in ihre damalige Wunschschule übergetreten wären, und etwas mehr (20%) wusste auch nicht, was sie tun sollten, wenn sie ihre damalige Ausbildung aus unterschiedlichen Gründen hätten abbrechen müssen. Junge Mädchen hatten etwas seltener Alternativpläne für ihre Ausbildungspläne, ebenso junge Hauptschüler/-innen

ohne Migrationshintergrund. Dies führt dazu, dass ein Fünftel aller Mädchen ohne Migrationshintergrund nicht wusste, welche Alternative sie nach der Hauptschule gehabt hätten, und ein Viertel nicht wusste, welche alternativen Ausbildungen sie machen könnten, falls sich ihre damalige Situation verschlechtern würde. Ein deutlicher Zusammenhang besteht auch mit den Ausbildungsplänen selbst: Es sind einerseits Jugendliche, die am Ende der Hauptschule sehr niedrige Ausbildungspläne hatten, also maximal Pflichtschulabschluss anstrebten, andererseits auch jene, die sehr hohe Ausbildungsaspirationen aufwiesen, also Matura oder Studium, die seltener über einen Plan B verfügten.

Tabelle 11: Kein Plan B für Ausbildungswahl (2. Welle, 2012)

	Kein Plan B nach Hauptschule	Kein Plan B für Zukunft
Gesamt	18%	20%
Geschlecht		
männlich	16%	19%
weiblich	20%	22%
Migrationshintergrund		
ohne	20%	22%
mit	12%	13%
Geschlecht x Migrationshintergrund		
Burschen ohne MH	19%	20%
Burschen mit MH	7%	14%
Mädchen ohne MH	21%	24%
Mädchen mit MH	17%	12%
Bildung der Eltern		
mind. ein Elternteil Matura	20%	18%
Eltern ohne Matura	17%	20%
Bildungsziel		
maximal PS	25%	22%
Lehre	17%	17%
BMS	12%	23%
BHS	16%	18%
AHS	26%	24%
Uni	22%	28%
keine Angabe	20%	17%

Anm.: Zeilenprozent

Dass damit im Schnitt ein Fünftel der Jugendlichen keine Alternative zu ihren gewählten Ausbildungen überlegt hatten, legt auch eine zumindest für diese Gruppe nicht ausreichend effektive Berufsorientierung in der Hauptschule offen. Nach Hoecke (2002) liegt ein Ziel der Berufsorientierung auch darin, dass junge Menschen Hilfestellung für ihre Zukunftsplanung nach Abschluss der Schule bekommen (vgl. Hoecke 2002). Diese Orientierungshilfe sollte aber

nicht nur reine Informationsweitergabe sein, sondern junge Menschen befähigen, „eigene Entscheidungen im Hinblick auf den Übergang ins Erwerbsleben (...) zu treffen“ (Hoecke 2002, 45). Jugendliche sollten durch die schulische Berufsorientierung also auch befähigt werden, sich selbst zu orientieren und frei nach ihren Interessen und Fähigkeiten zu entscheiden. Berufsorientierung bedeute demnach eine Stärkung des zielgerichteten Wahrnehmens von relevanten Informationen bezüglich der Berufschancen und möglichen Auswirkungen für die Berufs- und Lebensplanung der einzelnen Personen. Dies beinhaltet aber auch ein Denken in Alternativen, wie das auch vom Bundesministerium für Bildung als Ziel auf der Ministeriumshomepage vorgestellt wird: „Orientierung führt zum Denken in Alternativen und zur Fähigkeit, bewusst reflektierte Entscheidungen zur Bildungs- und Berufswahl zu treffen.“ (BMB: IBOBB – Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf)⁶

Nun, sechs Jahre später, stellt sich die Frage, wie den Jugendlichen die Umsetzung ihrer am Ende der Hauptschule formulierten Bildungsziele gelungen ist. Die Analyse zeigt: 8 von 10 Jugendlichen der ABEP-Kohorte konnten ihre Ausbildungspläne realisieren oder zumindest eine gleichwertige Ausbildung absolvieren oder z.T. sogar übertreffen. Jede/-r Fünfte kam vom Weg ab. Je höher die Ausbildungsziele waren, desto wahrscheinlicher ist es dabei gewesen, von diesen Plänen abzukommen.

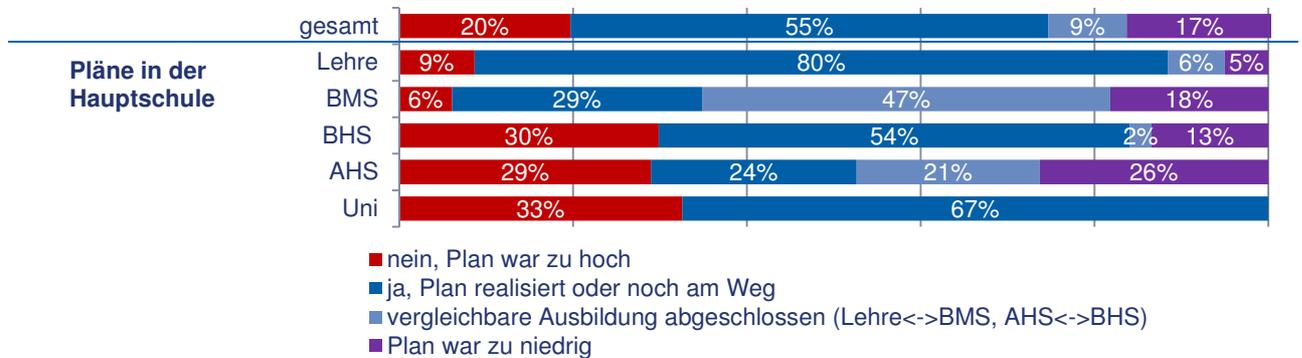
8 von 10, die eine Lehre absolvieren wollten, haben dies geschafft, weitere 6% haben stattdessen einen vergleichbaren Ausbildungsabschluss – eine mittlere Schule – absolviert. Ein etwas anderes Bild zeigt sich bei den jungen Erwachsenen, die einen BMS-Abschluss anstrebten: nur 3 von 10 haben dieses Ziel erreicht, knapp die Hälfte hat stattdessen einen Lehrabschluss erfolgreich abgeschlossen, fast jede/-r Fünfte erreichte sogar ein höheres Ausbildungsziel.

Rund ein Drittel der Jugendlichen, die eine Matura oder eine tertiäre Ausbildung anstrebten, sind von diesem Weg wieder abgekommen. Dennoch hat mehr als die Hälfte, die einen Abschluss an einer Berufsbildenden Höheren Schule anstrebte, diesen Plan verwirklicht und ein sehr kleiner Anteil (2%) hat stattdessen eine AHS-Matura absolviert. Weitere 13% befinden sich noch in Ausbildung und verfolgen mittlerweile höhere Ziele als ursprünglich geplant. Trotz geringer Fallzahlen zeigt sich, dass nur ein Viertel der Jugendlichen, die einen AHS-Abschluss erreichen wollten, dieses Ziel verwirklichten. Rund ein Fünftel absolvierte eine BHS und ein weiteres Viertel strebt eine höhere Aus-

⁶ Online unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/ibobb.html>

bildung an. Zwei Drittel, die einen tertiären Abschluss planten, befinden sich derzeit am Weg dorthin.

Abbildung 26: Realisierung der ursprünglichen Ausbildungspläne in der Hauptschule



Jugendliche mit Migrationshintergrund konnten ihre Ausbildungspläne deutlich seltener realisieren als Jugendliche ohne Migrationshintergrund: Für 3 von 10 waren die Ausbildungspläne am Ende der Hauptschule zu hoch, v.a. Burschen mit Migrationshintergrund gaben in der Basiserhebung höhere Ziele an, die sie bis zum jetzigen Zeitpunkt nicht verwirklichen konnten. Zudem zeigt sich, dass vor allem junge Erwachsene, die retrospektiv angeben, wenig bis gar nicht über ihre Möglichkeiten nach der Hauptschule informiert gewesen zu sein, überdurchschnittlich häufig von ihren Ausbildungsplänen abgekommen sind.

Tabelle 12: Realisierung der Ausbildungspläne nach soziodemografischen Merkmalen

	Realisierung der Ausbildungspläne (2011 vs. 2017)			
	nein, Plan war zu hoch	ja, Plan realisiert oder noch am Weg	vergleichbare Ausbildung abgeschlossen	Plan war zu niedrig
Gesamt	20%	55%	9%	17%
Geschlecht				
männlich	19%	56%	9%	16%
weiblich	21%	53%	9%	18%
Migrationshintergrund				
ohne	17%	56%	10%	17%
mit	29%	48%	7%	17%
Geschlecht x Migrationshintergrund				
Burschen ohne MH	15%	58%	10%	16%
Burschen mit MH	33%	48%	5%	15%
Mädchen ohne MH	19%	54%	9%	17%
Mädchen mit MH	25%	48%	9%	19%

Anm.: Zeilenprozent

4.2 Entwicklung des Berufswunsches

Die Forschung zeigt, dass sich Kinder bereits früh (im Kindergarten und in der Volksschule) mit ihrer beruflichen Zukunft beschäftigen, ebenso früh ist eine geschlechtstypische berufliche Orientierung zu beobachten (vgl. Bamberg 1996; Fend 1991; Walper/Schröder 2002). In Anlehnung an Seifert (1977) lässt sich die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts in zwei Phasen einteilen: In der ersten (von der Geburt bis ca. zum 14. Lebensjahr) beeinflussen die Faktoren Fantasie, Interesse und Fähigkeiten die Berufsvorstellungen. In der zweiten (15. bis 24. Lebensjahr) durchlaufen Jugendliche das Versuchsstadium (15 bis 17 Jahre), das Übergangsstadium (18 bis 21 Jahre) und das Erprobungsstadium (22 bis 24 Jahre), und nähern sich dabei stetig dem tatsächlichen Berufsleben an – wobei schulische und berufliche Erfahrungen, vorübergehende Beschäftigungen, Freizeitaktivitäten usw. eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Seifert 1977).

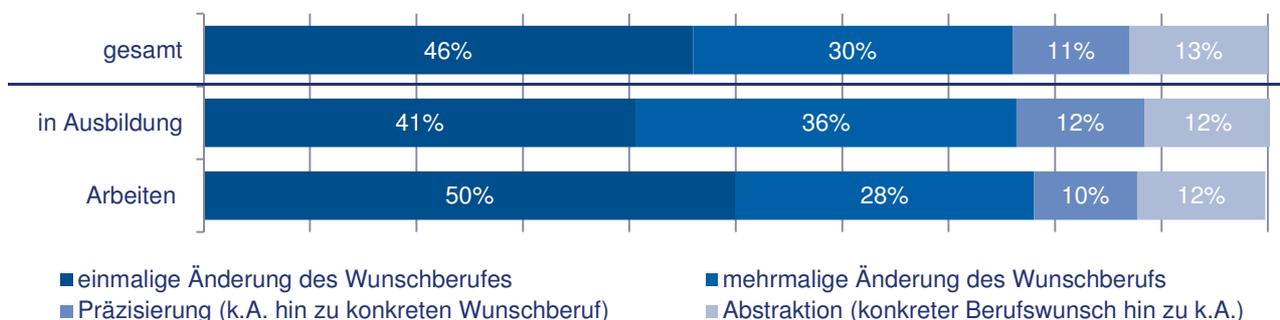
Kindliche Berufswünsche sind damit also keineswegs stabil, sondern werden im Verlauf der Jugendphase auf realistischere Berufsvorstellungen eingegrenzt (Fend 1991; Walper/Schröder 2002; Seipel 2004; Jimenez 2006). Dies zeigt auch das ABEP: Seit Beginn der Erhebungen in der Hauptschule wurden die Jugendlichen kontinuierlich zu ihren Berufswünschen/Wunschberufen befragt. Lediglich für ein Fünftel sind diese Berufswünsche in der Zeit seit der

Hauptschule unverändert geblieben, d.h. nur jede/-r fünfte Jugendliche der ABEP-Kohorte gibt jetzt – sechs Jahre später – denselben Wunschberuf an wie am Ende der Hauptschule. Für drei Viertel haben sich die Berufswünsche geändert, nur sehr wenige (3%) gaben in keiner der Erhebungen einen Berufswunsch an.

Von besonderem Interesse sind nun jene Jugendlichen, die mittlerweile einer Beschäftigung nachgehen – und die Frage, inwieweit diese Beschäftigung ihrem ursprünglichen Wunschberuf entspricht. Tatsächlich weisen diese im Vergleich zu jenen Jugendlichen, die noch in (zumeist höherer) Ausbildung sind, einen etwas höheren Anteil an unveränderten Wunschberufen auf, allerdings hat sich auch in dieser Gruppe der Berufswunsch bei 74% verändert. Positiv zu erwähnen ist dabei aber, dass rund zwei Drittel der jungen Erwachsenen, die aktuell einer Beschäftigung nachgehen, nun sagen, der derzeitige Beruf entspreche ihrem (allerdings geänderten) Wunsch, also zufrieden sind mit ihrer Berufswahl. Die Detailanalyse zeigt darüber hinaus, dass kaum signifikante Gruppenunterschiede auftreten: Lediglich Buschen mit Migrationshintergrund ändern ihre Berufswünsche etwas häufiger in der Phase nach der Hauptschule.

Wie häufig und in welcher Form änderte sich der Berufswunsch der Jugendlichen? Für knapp die Hälfte änderte sich dieser einmal. 30% gaben mehrmals in den vier Folgebefragungen jeweils neue Wunschberufe an. Rund jede/-r Zehnte konnte im Laufe des Panels den eigenen Wunschberuf präzisieren, d.h. sie nannten zu Beginn der Erhebung noch keinen Wunschberuf, deklarieren diesen jedoch zu einem späteren Erhebungszeitpunkt. Für 13% trifft genau das Gegenteil zu: Sie hatten in der Basiserhebung konkrete Berufswünsche und gaben zu einem späteren Zeitpunkt keinen Berufswunsch mehr an.

Abbildung 27: Art und Häufigkeit der veränderten Berufswünsche



4.3 Längsschnittbetrachtung der Ausbildungsverläufe

Betrachtet man, wie viele Jugendliche sich zu verschiedenen Zeitpunkten in welchen Ausbildungsstationen befunden haben, bleibt die Frage offen, ob die Übergangswegen tatsächlich so stabil sind, wie sie auf den ersten Blick zu sein scheinen bzw. ob sich in den sechs Jahren nach der Hauptschule tatsächlich stets dieselben Jugendlichen in den beschriebenen Ausbildungen befinden? Welche Muster weist die ABEP-Kohorte nach der Hauptschule bezüglich ihrer weiteren Ausbildungs- und Erwerbsverläufe auf? Um den individuellen Übergangswegen von der Hauptschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe II nachzugehen, wird im Folgenden eine Längsschnittperspektive eingenommen, die nun auch etwaige Ausbildungsabbrüche und -wechsel erfasst.

Übergänge nach der Hauptschule können im Bildungssystem unterschiedlich verlaufen, wie die Querschnittsbetrachtung bereits gezeigt hat. Viele Jugendliche haben dabei – in Abhängigkeit der gewählten Bildungswege – aber auch ähnliche Erfahrungen gemacht, weshalb sich zur Ordnung und Vereinfachung der gesammelten Daten die Clusterung von sog. „Übergangsmustern“ anbietet. Solch Typologien von Übergangsmustern helfen dabei, die Transitionen im Längsschnitt besser zu ordnen und zu charakterisieren. Diese methodische Annäherung wurde in anderen Studien und Ländern bereits erfolgreich in Paneluntersuchungen eingesetzt. Auf Basis der „BIBB-Übergangsstudie 2006“, einer retrospektiven Längsschnittstudie betreffend den Übergang von deutschen Jugendlichen in die (Berufs-)Ausbildung, konnten beispielsweise idealtypische Bildungswege und Berufsverläufe von Jugendlichen in den ersten drei Jahren nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule auf der Ebene der Sekundarstufe I identifiziert werden. Durch die Beobachtung der Abfolge dieser unterschiedlichen Tätigkeiten konnten dort fünf Verlaufsmuster identifiziert werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009, 166f.):

- Typ 1: unmittelbarer und dauerhafter Übergang in eine betriebliche Ausbildung
- Typ 2: unmittelbarer und dauerhafter Übergang in eine nicht betriebliche Ausbildung
- Typ 3: Übergang in eine betriebliche Ausbildung ist langwierig oder gelingt nicht; die Jugendlichen bleiben oft über lange Zeit im staatlichen Übergangssystem; wenn Übergänge zu einem späteren Zeitpunkt doch gelingen, münden sie am ehesten in nicht betriebliche Ausbildungen
- Typ 4: unmittelbar nach der allgemeinbildenden Schule wird dauerhaft eine hochwertige berufsbildende Schule (Fachoberschule oder Fachgymnasium) besucht
- Typ 5: verzögerter Übergang in eine betriebliche Ausbildung, teilweise nach Teilnahme an einer Maßnahme des staatlichen Übergangssystems

Auch Plug und du Bois-Reymond konnten in einer europaweit vergleichenden Studie eine Typologie idealtypischer Übergangsverläufe entwickeln und unterscheiden zwischen den folgenden Verläufen (vgl. Plug/du Bois-Reymond 2006, 108f.). Die ersten zwei dieser idealtypischen Übergangsverläufe sind erfolgreich und benötigen keine Unterstützung durch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, während diese bei den letzten drei Typen eine zentrale Rolle spielen:

- 1: glatter Verlauf, welcher ohne größere Probleme den institutionell vorgegebenen Übergangspfaden folgt
- 2: alternativer Verlauf, welcher zwar von der systemimmanenten Übergangslogik abweicht aber trotzdem erfolgreich ist
- 3: institutionell reparierter Verlauf mit Problemen beim Übergang, die jedoch durch staatliche Maßnahmen und Unterstützungen überwunden werden können
- 4: stagnierender Verlauf, der aufgrund von fortdauernden Problemen und Scheitern beim Übergang in den Arbeitsmarkt zu sozialer Ausgrenzung führen kann
- 5: absteigender Verlauf mit im Laufe der Zeit zunehmenden Risiken sozialer Ausgrenzung, beispielsweise aufgrund von Langzeitarbeitslosigkeit, Drogenkonsum oder anderen einschneidenden Ereignissen

Für Österreich ist eine solche Betrachtung bislang ausständig. Auf Basis der ABEP-Daten kann eine solche Typisierung von Übergangsverläufen vorgenommen werden. Zur Längsschnittanalyse der Daten wurde in einem ersten Schritt das Verfahren der „Sequenzmusteranalyse“ eingesetzt (vgl. Erzberger/Prein 1997). Diese Methode bietet den Vorteil, dass nicht nur einzelne Ereignisse untersucht werden, sondern einzelne Verläufe (z.B. Übergänge) in ihrer Gesamtheit in den Blick genommen und kategorisiert werden können. Auf der Basis der für jedes Jahr des Analysezeitraums vorliegenden Informationen zu den Platzierungen der Jugendlichen wurden mittels eines „Optimal-Matching-Verfahrens“ Ähnlichkeiten bzw. Unähnlichkeiten der individuellen Verläufe zueinander bestimmt. In einem zweiten Schritt bildeten die so gewonnenen Ähnlichkeitsmaße als Distanzmatrix die Grundlage für eine Clusteranalyse, über die Verlaufsmuster zu Typen gruppiert wurden. Es resultieren vier in sich homogene und voneinander gut unterscheidbare Verlaufstypen:

▪ Typ 1 „Duale Ausbildung und anschließende Beschäftigung“

Der erste Verlaufstyp umfasst 37% der Jugendlichen, die zumeist im ersten Jahr nach der Hauptschule in eine Polytechnische Schule wechseln und nach der 9. Schulstufe in eine duale Ausbildung einmünden, um nach erfolgreicher Lehrabschlussprüfung sukzessive in den Arbeitsmarkt einzusteigen. Die Lehrausbildung wurde vom Großteil der Jugendlichen stabil und kontinuierlich

durchlaufen, wenngleich sich am Ende der Ausbildungszeit ein steigender Anteil an Jugendlichen, die sich zwar nicht mehr in Ausbildung, aber auch (noch) nicht in Erwerbstätigkeit befinden, andeutet.

▪ Typ 2 „Verzögerte Berufsausbildungen und ausbildungslose Phasen“

Der zweite Verlaufstyp fasst 17% der Jugendlichen zusammen. Dieser Typ orientiert sich ähnlich wie der erste Typ an einer mittleren Berufsausbildung, allerdings nicht im dualen Ausbildungssystem sondern zunächst zumeist in einer BMS, die aber nur knapp mehr als die Hälfte auch erfolgreich abschließen. Während ein kleiner Teil dieser Jugendlichen im Anschluss in eine Beschäftigung übertritt, beginnt rund ein Viertel im vierten Jahr nach der Hauptschule erst zeitverzögert mit einer Zweitausbildung in Form einer Lehre. Der Typ 2 ist nicht nur in Bezug auf diese verzögerten Berufsausbildungen durchaus als problematisch einzuschätzen, sondern auch mit Blick auf den durchgehend erhöhten Anteil an Jugendlichen, die keiner Ausbildung und auch keiner Erwerbstätigkeit nachgehen – rund ein Zehntel der Jugendlichen in diesem Typ sind jährlich unversorgt und zählen damit zur arbeitsmarktpolitisch relevanten Zielgruppe der NEETs.

▪ Typ 3 „Berufsbildende höhere Ausbildung“

36% der Jugendlichen lassen sich dem dritten Typ zuordnen, der in der Regel eine fünfjährige BHS durchgehend besucht. Nur in Einzelfällen kommt es zu verzögerten Übertritten bzw. Abbrüchen. Episoden in anderen beruflichen Schulen, die nicht zur Matura führen, finden sich in diesem Verlaufstyp nur vereinzelt. Auch ausbildungslose Episoden weisen die Jugendlichen dieses Typs nur sehr selten auf. In diesem Sinn sind die Ausbildungsverläufe in diesem Typ als in hohem Maße stabil zu bezeichnen. Ein Drittel beginnt nach der BHS eine Erwerbstätigkeit, ein Fünftel ein Studium.

▪ Typ 4 „Allgemeine höhere Ausbildung“

Jede/-r zehnte Jugendliche fällt in den vierten und letzten Typ, der in der Regel eine höhere Ausbildung an einer AHS absolviert, um in Anschluss ein Studium zu beginnen. Auch diese Ausbildungsverläufe sind als durchaus stabil einzuschätzen, wenngleich ein Fünftel der Jugendlichen erst im zweiten Jahr in eine AHS einmünden, nachdem sie ursprünglich unmittelbar nach der Hauptschule eine BHS besuchten. Auffällig ist zudem, dass sich ein Zehntel der Jugendlichen nach der Matura weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befindet.

Die Grafik auf der nächsten Seite veranschaulicht die Übergangsverläufe der vier Typen, auf den nachfolgenden Seiten finden sich zentrale Gruppenunterschiede in Bezug auf die Hauptschulsituation und Persönlichkeitsmerkmale, die im Anschluss beschrieben werden.

Abbildung 28: Verlaufstypen nach Übergangswegen der ABEP-Kohorte 2012–2017

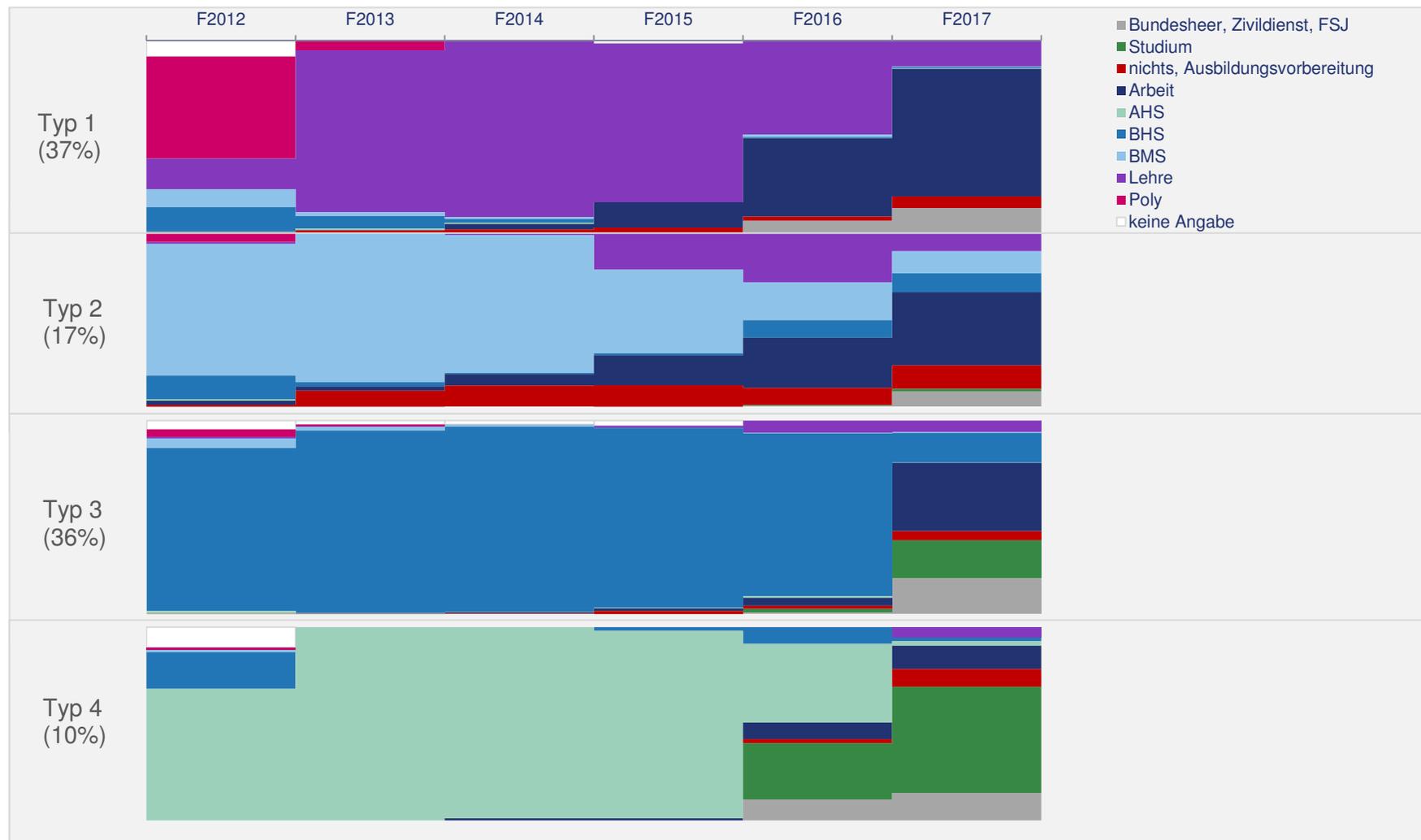


Tabelle 13: Situation in der Hauptschule nach Verlaufstypen

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Bildungsziele				
Hauptschule, Polytechnische Schule	25%	14%	9%	6%
Lehre	55%	25%	4%	0%
mittlerer Abschluss	10%	41%	5%	0%
BHS-Matura	13%	26%	67%	14%
AHS-Matura	4%	2%	6%	29%
Studium	2%	9%	21%	57%
Schulische Leistungssituation				
gut	15%	11%	60%	70%
mittel	32%	47%	30%	24%
schlecht	53%	43%	10%	6%
Lernfreude	26%	38%	44%	52%
Oft Ärger mit Lehrer/-innen	16%	14%	9%	8%
Meine Lehrer nehmen mich ernst	85%	87%	92%	95%
Alles in allem gehe ich gerne zur Schule	60%	70%	80%	86%
Zufriedenheit mit VB auf Berufsweg	83%	74%	72%	71%
Berufswunsch steht fest seit...				
unter 6 Monaten	32%	24%	21%	10%
6 bis 12 Monate	16%	14%	18%	9%
länger als 12 Monate	37%	41%	44%	50%
steht noch nicht fest	15%	21%	17%	31%

Anm.: Spaltenprozent

Tabelle 14: Soziodemografische Merkmale der Verlaufstypen

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Geschlecht				
Burschen	67%	42%	45%	37%
Mädchen	33%	58%	55%	63%
Migrationshintergrund				
ohne	82%	76%	79%	73%
mit	18%	25%	21%	27%
Geschlecht x Migrationshintergrund				
Burschen ohne Migrationshintergrund	54%	33%	37%	27%
Burschen mit Migrationshintergrund	12%	9%	9%	10%
Mädchen ohne Migrationshintergrund	27%	42%	43%	46%
Mädchen mit Migrationshintergrund	6%	16%	12%	17%
Bildung der Eltern				
mind. 1 Elternteil mit Matura	20%	28%	45%	57%
Eltern ohne Matura	80%	72%	55%	43%
Region				
ländlich	76%	70%	82%	68%
städtisch	14%	9%	8%	7%
Wien	11%	21%	11%	25%

Anm.: Spaltenprozent

Tabelle 15: Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsmerkmale nach Verlaufstypen

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
Basiserhebung (2011)				
Leistungsehrgeiz	2,24	2,19	1,98	1,91
künstlerisches Freizeitverhalten	2,92	2,65	2,52	2,30
Somatisierungsstörungen	3,10	2,97	3,00	2,98
Berufsziel Status	2,28	2,17	2,13	1,97
Berufsziel Sicherheit	1,46	1,56	1,73	1,86
2. Welle (2012)				
"Nur mit Matura kann man heutzutage noch einen guten Job bekommen."	26%	36%	61%	68%
"Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen"	82%	46%	30%	15%
<i>Selbstvertrauen und Selbstkonzept</i>				
gut in handwerklichen Dingen	1,79	2,29	2,08	2,41
gut in künstlerischen Dingen	2,65	2,62	2,46	2,22
gut mit Computern umgehen	1,79	1,81	1,57	1,85
Dinge zuverlässig erledigen	1,66	1,88	1,57	1,63
Kein Plan B für weitere Ausbildung	15%	26%	20%	30%
3. Welle (2013)				
<i>Hilfreiche Personen im Übergang</i>				
Eltern	1,49	1,42	1,4	1,36
Geschwister	2,47	2,24	2,31	2,19
Freunde	2,32	2,15	2,12	1,77
Lehrer	2,43	2,04	2,18	1,92
<i>Familiensituation bzgl. Ausbildung</i>				
„Ich konnte zu Hause immer ungestört lernen“	66%	77%	83%	80%
„Nach der HS schnell Arbeit zu finden stand im Vordergrund“	84%	46%	30%	39%
5. Welle (2017)				
Leistungsehrgeiz	2,08	2,14	1,88	1,92
Berufsziel Status	2,29	2,17	2,02	2,05
Berufsziel Freizeit/Vereinbarkeit	1,89	1,93	2,07	2,18
<i>Retrospektive Bewertung</i>				
„Ich bedaure, wie die letzten Jahre nach der Hauptschule für mich gelaufen sind“	11%	18%	10%	2%
„Ich wünschte, dass die Umstände anders gewesen wären“	15%	21%	13%	5%
„Ich bin selbst verantwortlich dafür, wie die letzten Jahre verlaufen sind“	85%	84%	91%	92%
<i>Subjektive Schichtzuordnung</i>				
unten (0 bis 3)	3%	3%	2%	0%
Mitte (4 - 6)	40%	47%	36%	36%
oben (7 bis 10)	56%	49%	61%	61%
„Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen“	17%	27%	21%	29%

Anm.: Spaltenprozent bzw. -mittelwerte; Niedrigere Mittelwerte indizieren eine höhere Zustimmung bzw. Betroffenheit, höhere hingegen eine geringere

4.3.1 Übergangstyp 1: Duale Ausbildung und anschließende Beschäftigung

Situation in der Hauptschule und weiterer Ausbildungsverlauf

Typ 1 charakterisiert sich durch eine ganz klar ausgeprägte *Arbeitsorientierung*: 82% stimmten z.B. schon 2012 in der zweiten Befragungswelle der Aussage „Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen“ zu. Diese starke Arbeitsorientierung wurde auch vom Elternhaus mitbestimmt: dass die jungen Menschen nach der Hauptschule möglichst rasch eine Arbeit finden, stand bei 84% „schon immer im Vordergrund“, auch seitens der Eltern.

55% hatten in der Hauptschule einen Lehrabschluss als Bildungsziel, 25% maximal Pflichtschulabschluss. Vieles deutete bereits in der Hauptschule darauf hin, dass sich die Jugendlichen des Typs 1 sehr stark arbeitsorientiert zeigen und damit auf die möglichst rasche Aufnahme einer Beschäftigung abzielen, während man einer mittleren oder höheren schulischen Ausbildung eher ablehnend gegenüber stand. Die Leistungsgruppen und Noten in der Hauptschule zeigen, dass sich mehr als die Hälfte der Jugendlichen des Typs 1 einer schlechten schulischen Leistungssituation zuordnen lassen, also schlechte Noten hatten und in höheren Leistungsgruppen (2 oder 3) eingeteilt waren. Die Lernfreude lag in der Hauptschule entsprechend nur bei 26% sehr oder ziemlich hoch. 12% des Typs 1 haben in der Hauptschule schon einmal eine Klasse wiederholen müssen. Schuldeviantes Verhalten hat sich in der Hauptschule vor allem in Bezug auf Zuspätkommen gezeigt: Ein Viertel gab zu, in den letzten vier Wochen mindestens ein oder zwei Mal zu spät in die Schule gekommen zu sein, 8% schwänzten die Schule sogar ganz. 16% gaben an, oft mit ihren Lehrer/-innen in Konflikt zu stehen. Auffällig ist, dass sich zwar insgesamt 85% von ihren Lehrer/-innen in der Hauptschule ernst genommen fühlten, aber nur 20% „sehr“. Dass sie gerne in die Schule gehen, sagten in der Hauptschule nur 60%.

16% gelang bereits im ersten Jahr nach der Hauptschule die Aufnahme einer Lehrausbildung, wobei von diesen allerdings fast die Hälfte eine überbetriebliche Lehre absolvierte. Die Zufriedenheit mit der Vorbereitung auf den weiteren Berufsweg in der Hauptschule liegt in diesem Typ mit 83% am höchsten. Dabei formierte sich ihr Berufswunsch in der Hälfte aller Fälle erst in den letzten 12 Monaten in der Hauptschule, für ein Drittel überhaupt erst im letzten halben Jahr. Ausschlaggebend für ihre Bildungsentscheidung waren neben den eigenen Interessen und Fähigkeiten, Gesprächen mit Familienangehörigen und eigenen Recherchen für diesen Typ vor allem auch eigenständige Betriebsbesuche und Berufspraktische Tage in der Hauptschule. Im zweiten Jahr befanden sich 84% in einer Lehre, von diesen waren 13% in einer überbetrieblichen Lehrausbildung. Im dritten Jahr befand sich mit 92% der überwiegende Anteil in einer Lehrausbildung. Beginnend mit 2015 erfolgten die ersten Übertritte in eine Beschäftigung: 13% waren im vierten Jahr nach der Hauptschule erwerbstätig, 83% absolvierten

noch eine Lehre. Ein Jahr später befanden sich bereits 41% in einer Beschäftigung, 49% in einer Lehre. Zuletzt – also im sechsten Jahr nach der Hauptschule – gingen zwei Drittel einer Beschäftigung nach. Insgesamt haben bereits 78% eine Lehre erfolgreich abgeschlossen.

Typ 1 entspricht in seinen Verläufen am ehesten dem idealtypischen Bildungsweg, den das duale Ausbildungssystem vorgibt. Nach Absolvierung der 9. Schulstufe und Schulpflicht in einer Polytechnischen Schule beginnt auf der 10. Schulstufe die betriebliche – fallweise auch überbetriebliche – Lehrausbildung, gefolgt von einem möglichst raschen Übertritt auf den Arbeitsmarkt und in Beschäftigung nach gelungenem Lehrabschluss. Nichtsdestotrotz weist die Verlaufsübersicht auch auf vereinzelte Verlaufsdiskontinuitäten in diesem Typ hin: So besuchten z.B. 13% des Typs im ersten Jahr nach der Hauptschule (9. Schulstufe) eine BHS, die Hälfte davon brach diese aber ab und wechselte daraufhin in eine Lehre. Auch im zweiten Jahr besuchten 16% eine andere Ausbildung abseits der Lehre, von diesen wechselten fast alle (82%) erst im dritten Jahr und damit zeitverzögert in eine Lehrausbildung. Unterschiedliche Lehrausbildungsdauern führen letztlich zusammen mit diesen Einstiegsdiskontinuitäten dazu, dass auch die Transitionen am Ende der Sekundarstufe II zeitversetzt verlaufen. Dass zwei Drittel des Typs sechs Jahre nach der Hauptschule aber in Beschäftigung sind (weitere 13% absolvieren aktuell ihren Bundesheer- bzw. Zivildienst), zeigt aber auch, dass der Übertritt auf den Arbeitsmarkt in den meisten Fällen gelingt. Der erfolgreiche Berufseinstieg zeigt sich auch am niedrigen Anteil an atypisch Beschäftigten (13%), dem relativ raschen Übertritt in eine Beschäftigung (86% innerhalb der ersten drei Monate) und dem hohen Anteil an jungen Menschen in einer ausbildungsadäquaten Beschäftigung (91%).

Soziodemografie

Jugendliche des Typs 1 sind zumeist Burschen – 54% sind Burschen ohne, 12% Burschen mit Migrationshintergrund. Nur ein Drittel des Typs sind Mädchen. Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt mit 18% unterdurchschnittlich niedrig. Im Vergleich mit den drei anderen Typen liegt der Anteil an Jugendlichen aus bildungsferneren Elternhäusern mit 80% am höchsten. Drei Viertel der Jugendlichen stammt aus ländlichen Regionen.

Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsmerkmale

Wie lassen sich die Jugendlichen des Typs 1, abseits der offenkundigen Arbeitsorientierung, weiter charakterisieren?

- Der Leistungsehrgeiz lag in dieser Gruppe in der Hauptschule am niedrigsten, vermutlich auch durch die negative Einschätzung der eigenen schulischen Situation, die auch Probleme mit Lehrer/-innen und deviantes Verhalten

- beinhaltet. Der Leistungsehrgeiz konnte sich im Verlauf der Folgejahre aber steigern und liegt in der letzten Befragungswelle signifikant höher.
- Einen Beruf mit hohem Status und Prestige zu finden, war für diese Gruppe an Jugendlichen seltener wichtig – Bildungsaufstieg, ein hohes Ansehen oder viel Geld zu verdienen stand bei ihren Überlegungen weniger im Vordergrund als das Motiv „Sicherheit“, also schnell eine Lehrstelle zu finden und im Anschluss einen sicheren Job. In der letzten Befragungswelle, in der nun die meisten Jugendlichen dieses Typs bereits einer Beschäftigung nachgehen, ist insbesondere das Motiv „Freizeit und Vereinbarkeit“ gestiegen, d.h. die Wichtigkeit eines Berufs, der auch genug Zeit für Freizeit und eine gute Work-Life-Balance ermöglicht.
 - Das Freizeitverhalten unterscheidet sich vor allem in Bezug auf eigenständige kreative Hobbies wie z.B. Kunst und Kultur, Lesen oder Musik machen – alles Dinge, die von diesen Jugendlichen selten als Hobbies ausgeübt wurden. Dazu passt auch die in der zweiten Welle niedrige Zustimmung dazu, gut in künstlerischen Dingen zu sein. Die eigenen Stärken sehen die Jugendlichen dieses Typs eindeutig bei handwerklichen Dingen.
 - Eltern waren für diese Gruppe seltener hilfreich im Übergang als für die anderen drei Typen. Ganz generell schätzt dieser Typ Personen im Übergang seltener als hilfreich ein, vor allem Lehrer/-innen und Freunde werden seltener als Unterstützung wahrgenommen. Die Familiensituation deutet darauf hin, dass Jugendliche dieses Typs seltener ungestört zu Hause lernen konnten als andere Jugendliche. Dafür stand wie gezeigt die möglichst rasche Aufnahme einer Arbeit nach der Hauptschule im Vordergrund.
 - Rückblickend bedauern nur 11% wie die letzten Jahre nach der Hauptschule verlaufen sind, 15% sagen, sie wünschten sich, die Umstände wären anders gewesen. Beim Blick in die Zukunft herrscht ein hoher Optimismus vor: Nur 17% machen sich zumindest bis zu einem gewissen Grad Sorgen darüber, welche Dinge noch auf sie zukommen – das ist der niedrigste Wert aller vier Typen. Sich selbst verortet man zu 56% in der oberen Hälfte der Gesellschaft, 40% sehen sich in der Mitte, nur 3% eher unten.

4.3.2 Übergangstyp 2: Verzögerte Berufsausbildungen und ausbildungslose Phasen

Situation in der Hauptschule und weiterer Ausbildungsverlauf

Jugendliche des Typs 2 verfolgen ähnlich wie der erste Typ eine berufliche Ausbildung, dies jedoch zunächst stärker in Form von Berufsbildenden Mittleren Schulen. Gleichzeitig zeigt die Analyse der Bildungsziele in der Hauptschule, dass diese in dieser Gruppe am weitesten variierten und sowohl ganz niedrige

(maximal Pflichtschulabschluss: 14%), mittlere (Lehre: 25%, BMS: 41%) als auch höhere (Matura oder Studium: 37%) Aspirationen umfassten. Bereits daraus lässt sich schließen, dass die im Anschluss erfolgten Übertritte in diesem Typ vermutlich seltener den ursprünglichen Plänen entsprachen bzw. häufiger revidiert werden mussten.

Die schulische Leistungssituation ist rückblickend für fast die Hälfte als mittel und für 43% als schlecht einzustufen. Auch die Lernfreude war in der Hauptschule mit 38% geringer ausgeprägt als in den beiden Typen 3 und 4, 14% hatten oft Ärger mit Lehrer/-innen. Immerhin 70% gingen aber alles in allem gerne zur Schule. 13% fühlten sich nicht von ihren Lehrer/-innen ernst genommen. Dass diese Gruppe sich etwas weniger stark an einer Berufsausbildung in Form einer Lehre orientierte, zeigen auch die Angaben, welche Faktoren letztlich ausschlaggebend waren für ihre damalige Bildungsentscheidung: neben den eigenen Interessen und Fähigkeiten, Gesprächen mit Familienangehörigen und eigenen Recherchen war dies auch der eigenständige Besuch von weiterführenden Schulen (im Unterschied zu Typ 1, der häufiger Betriebsexkursionen und Schnuppertage absolvierte). Im Unterschied zum ersten Typ waren nur 74% in der Hauptschule zufrieden mit der Vorbereitung auf den weiteren Berufsweg. Der eigene Berufswunsch stand für 41% schon seit länger als 12 Monaten fest, 21% hatten am Ende der Hauptschule aber noch überhaupt keinen Berufswunsch.

Die Bildungsverläufe nach der Hauptschule zeigen eine mehrheitliche Einmündung in Berufsbildende Mittlere Schulen in der 9. Schulstufe: 68% des Typs 2 besuchten ein Jahr nach der Hauptschule eine BMS. Die meisten davon besuchten eine BMS für Land- und Forstwirtschaft, gefolgt von einer BMS für kaufmännische Berufe und mittleren Schulen für wirtschaftliche Berufe. Dass im zweiten Jahr nach der Hauptschule 84% eine BMS besuchten, zeigt das Ausmaß an verspäteten Übertritten in eine mittlere Schule und bestätigt damit, dass es in diesem Typ am häufigsten zu einer Anpassung der ursprünglichen Bildungsziele und damit aber auch zu notwendig gewordenen Ausbildungsabbrüchen und -wechseln gekommen ist. Dies vor allem für jene Jugendlichen, die eine höhere Ausbildung angestrebt haben: Im ersten Jahr nach der Hauptschule besuchten z.B. noch 12% eine BHS, im zweiten Jahr waren es nur noch 2%. Markant ist gleichzeitig der Anstieg an Jugendlichen in ausbildungslosen Phasen: Dieser lag im zweiten Jahr nach der Hauptschule bereits bei 8%. Hierbei dürfte es sich kaum um selbstgewählte, freiwillige „Auszeiten“ handeln, sondern um Ausbildungs- bzw. Erwerbslosigkeit aufgrund fehlender Alternativen nach den Abbrüchen von höheren Schulen oder um Absorptionsprobleme am Lehrstellenmarkt – kaum Jugendliche, die eine BHS abbrachen, wechselten danach in eine Lehre. Auf letzteres deutet auch hin, dass die meisten der Jugendlichen dieses Typs, die im Frühjahr 2013 ausbildungs- und erwerbslos waren, im Jahr zuvor eine Polytechnische Schule besuchten, danach aber nicht wie Typ 1 erfolgreich in

eine Lehre übertreten konnten. Zudem hatten in der zweiten Befragungswelle 26% keinen Alternativplan für den Fall, dass sie ihre damalige Ausbildung nicht hätten fortführen können. Derart kommt es in diesem Typ zu frühzeitigen Ausbildungsabbrüchen und -ausstiegen aus dem Ausbildungssystem. Dies entspricht den jüngsten Forschungsergebnissen – auch eine IHS-Studie zur Ausbildungspflicht bis 18 „identifiziert ganz klar die Berufsbildenden Mittleren Schulen und dabei v.a. wiederum die Handelsschulen als Kumulationspunkt von vorzeitigen Bildungsabbrüchen. Eine Präventivstrategie sollte demnach v.a. diese Schulform in den Blick nehmen, weil eine Reduktion des Abbruchs hier den größten Effekt auf den gesamten FABA-Anteil nach sich ziehen kann“ (Steiner/Pessl u.a. 2015, 9)⁷. Im dritten Jahr nach der Hauptschule befanden sich zwar mit 71% in einer BMS und 11% in einer Lehre die überwiegende Mehrheit in Ausbildung, 6% allerdings arbeiteten bereits, obwohl sie keine Ausbildung abgeschlossen hatten, und 11% waren gänzlich ausbildungs- und arbeitslos.

Beginnend mit dem vierten Jahr kommt es zu einer Ausdifferenzierung der weiteren Übergangswege: Auf der einen Seite waren im Frühjahr 2015 erneut 11% ausbildungs- und erwerbslos, 16% gingen einer Beschäftigung nach. Auf der anderen Seite erhöhte sich plötzlich der Anteil an Jugendlichen in einer Lehrausbildung von 11% auf 27%, wobei die meisten davon ein Jahr zuvor noch eine BMS besuchten. Das heißt, hier kommt es zu stark verzögerten Einmündungen ins duale System nach Abschluss oder Abbruch einer mittleren Berufsschule, in die zu diesem Zeitpunkt nur noch 43% gingen.

Auf diese Art und Weise kommt es in diesem Typ besonders häufig zu verzögerten Übertritten und Bildungsverläufen: Im fünften Jahr nach der Hauptschule befanden sich immer noch 20% in einer BMS und 36% in einer Lehre, erst 26% gingen einer Beschäftigung nach. Auffallend ist, dass im fünften Jahr nach der Hauptschule auch der Anteil an Jugendlichen in einer BHS plötzlich auf 9% ansteigt.

Im sechsten Jahr nach der Hauptschule befinden sich nun immer noch 20% in einer Lehre und 12% in einer BMS – beide Anteile müssten deutlich niedriger ausfallen, hätten diese Jugendlichen diese beiden Ausbildungen unmittelbar nach der Hauptschule begonnen. Dies belegt die verzögerten Übertritte und das erhöhte Ausmaß von Verlaufsdiskontinuitäten. 10% besuchten eine BHS, erst 38% gingen einer Beschäftigung nach. Mit 12% ist nun fast jede/-r achte Jugendliche des Typs 2 weder in Beschäftigung noch in Ausbildung. Entsprechend seltener wird der eigene Übergang nach der Hauptschule als gelungen bezeichnet: Nur 45% würden sagen, ihnen sei dieser Übergang „sehr gut“ gelungen, immerhin 36% sagen, er sei ihnen zumindest „ziemlich gut“ gelungen.

⁷ Andererseits bieten Berufsbildende Mittlere Schulen für junge Menschen mit maximal Pflichtschulabschluss realistische Qualifizierungsmöglichkeiten und ihr Abschluss eröffnet weiterhin arbeitsmarktpolitisch verwertbare Beschäftigungsperspektiven.

Soziodemografie

Während der Typ 1 deutlich männlich dominiert war (66%), sind die Jugendlichen des Typs 2 zu 58% Mädchen. Mit 25% liegt der Anteil an migrantischen Jugendlichen überdurchschnittlich hoch, wobei mehr Mädchen mit Migrationshintergrund (16%) als Burschen (9%) in diesen Typ 2 fallen. Mit 72% stammen auch in diesem Typ die meisten Jugendlichen aus Elternhäusern, in denen kein Elternteil eine Matura besitzt. Auffällig ist eine im Vergleich zu Typ 1 stärkere Konzentration auf Wien: mehr als jede/-r fünfte Jugendliche des Typs 2 kommt aus Wien.

Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsmerkmale

- Der Leistungsehrgeiz lag ähnlich dem ersten Typ auch in diesem Typ im Schnitt niedriger als in den Typen 3 und 4. Während sich der Leistungsehrgeiz aber im ersten Typ deutlich steigern konnte, blieb er in diesem Typ konstant niedriger, vermutlich auch aufgrund der Probleme im Übergang in weiterführende Ausbildungen, die zu einer Demotivation bzw. zumindest zu keiner Motivationssteigerung geführt haben.
- Auffällig ist der erhöhte Anteil an Jugendlichen mit Somatisierungsstörungen in der Hauptschule – 12% hatten „oft“ Magen- und Bauchschmerzen, 14% „oft“ auch Kopfschmerzen und immerhin ein Drittel zumindest „gelegentlich“ Probleme beim Einschlafen. Sowohl was Probleme beim Einschlafen als auch Kopfschmerzen angeht, liegen die Betroffenheitswerte in diesem Typ mit am höchsten.
- Ähnlich wie Typ 1 war auch den Jugendlichen des Typs 2 das Motiv „Sicherheit“ wesentlich wichtiger als das Berufswahlmotiv „Status“, d.h. möglichst rasch einen sicheren Arbeitsplatz zu finden stand mehr im Vordergrund als z.B. einen Beruf zu erlernen/erlangen, der ein hohes Sozialprestige mit sich bringt.
- Während Jugendliche des Typs 1 in Bezug auf handwerkliche Dinge, aber auch z.B. darin, Dinge zuverlässig zu erledigen, ein hohes Selbstvertrauen aufweisen, liegt diese berufliche Selbstwirksamkeit bei Jugendlichen des zweiten Typs deutlich niedriger: obwohl ebenfalls arbeitsorientiert, sagten nur 61%, dass sie gut in handwerklichen Dingen seien. Dies mag ein Grund dafür sein, dass Jugendliche dieses Typs wesentlich seltener eine Lehrausbildung anstrebten, sondern ursprünglich eine Berufsausbildung in einer mittleren Schule favorisierten.
- Geschwister, Freunde und auch Lehrer/-innen werden von Jugendlichen des Typs 2 häufiger als hilfreich im Übergang bezeichnet als von jenen des ersten Typs. Die Angaben zur Lernsituation zu Hause legen eine wesentlich stärkere Bildungsorientierung in dieser Gruppe nahe im Vergleich zu Jugendlichen des ersten Typs: 77% konnten zu Hause ungestört lernen, die Aufnahme einer Ar-

beit nach der Hauptschule stand dafür seltener zu Hause im Vordergrund. Dass sie lieber arbeiten als in der Schule zu sitzen, sagten nur 46%.

- Deutlich wird, dass diese Jugendlichen ihren Übergang nach der Hauptschule am häufigsten negativ bewerten: Fast jede/-r Fünfte bedauert, wie die letzten Jahre nach der Hauptschule verlaufen sind, 21% wünschten sich, dass die Umstände anders gewesen wären. In beiden Fragen liegen die Werte im Vergleich zu den anderen drei Gruppen am höchsten. Die Zukunftsaussichten sind eher pessimistisch, mehr als ein Viertel macht sich Sorgen wegen der Dinge, die noch auf ihn oder sie zukommen.
- Deutlich wird auch, dass sich diese Jugendlichen seltener im oberen Bereich der Gesellschaft sehen als andere – 47% sehen sich stattdessen eher in der Mitte, auch das ist der höchste Wert im Vergleich zu den anderen drei Typen.

4.3.3 Übergangstyp 3: Berufsbildende höhere Ausbildung

Situation in der Hauptschule und weiterer Ausbildungsverlauf

In Typ 3 finden sich wesentlich seltener als in Typ 2 und Typ 1 Diskontinuitäten und verzögerte Ausbildungswege. Dies ließ sich schon anhand der ursprünglichen Bildungspläne in der Hauptschule erahnen, die weniger stark gestreut bzw. weniger heterogen waren als z.B. in Typ 2: Mit 94% avisierte damals bereits die deutliche Mehrheit des Typs 3 den Abschluss einer Matura und potentiell auch daran anschließend eines Studiums an. Im Unterschied zu Typ 4 favorisierte diese Gruppe allerdings eine *berufsbildende* höhere Schule. Die schulische Leistungssituation stützte diese Pläne in den meisten Fällen: für 60% kann sie nachträglich als gut, für 30% als mittel charakterisiert werden. 73% der Jugendlichen in dieser Gruppe waren aufgrund ihres Abschlusszeugnisses grundsätzlich aufstiegsberechtigt in eine höhere Schule. Die Lernfreude in der Hauptschule lag mit 44% deutlich höher als in den beiden ersten Gruppen, und mit 80% gab die überwiegende Mehrheit an, gerne zur Schule zu gehen. Probleme mit Lehrer/-innen gab es selten, und mehr als 90% fühlten sich von ihren Lehrer/-innen auch ernst genommen. Im Unterschied zu den ersten beiden Gruppen kann Typ 3 also als seltener arbeits-, dafür stärker bildungsorientiert charakterisiert werden: 61% stimmen der Aussage „Nur mit Matura kann man heutzutage noch einen guten Job bekommen“ zu, nur 30% umgekehrt dem Statement: „Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen“. Als ausschlaggebende Gründe für ihre Bildungsentcheidung nannten Jugendliche des Typs 3 am häufigsten jene, die auch von Typ 2 genannt wurden: „eigene Interessen und Fähigkeiten“, „eigenständiger Besuch von weiterführenden Schule“, „Gespräche mit Familienangehörigen“, „eigene Recherchen“ und „selbst jemanden zu kennen, der dasselbe macht(e)“. Unterschiede zeigen sich eher in den weiteren Nennungen: Während z.B. die regionale Nähe und die Vermittlung durch Eltern für den Typ 2 wichtiger war,

informierten sich Jugendliche des Typs 3 häufiger eigenständig, z.B. in Gesprächen mit Freunden, mit Interessens- oder Berufstests, Exkursionen zu weiterführenden Schulen und eigenständige Betriebsbesuche.

Die Übergangswege verlaufen in den meisten Fällen kontinuierlich in einer BHS. Lediglich im ersten Jahr nach der Hauptschule befanden sich 16% noch nicht in einer BHS, wobei von 5% keine Angaben vorliegen. Aber bereits im zweiten Jahr nach der Hauptschule besuchte mit 94% die überwiegende Mehrheit eine höhere Schule, der Anteil sinkt erst im fünften Jahr wieder auf unter 90%. Aktuell befinden sich nur noch 15% in einer BHS – diese 15% stiegen in den meisten Fällen erst verspätet ein. Sechs Jahre nach der Hauptschule haben 20% dieses Typs ein Studium begonnen, 18% verrichten gerade ihren Heeres- oder Zivildienst. 6% absolvieren eine Zweitausbildung und befinden sich derzeit in einer Lehre. 35% sind erwerbstätig, wobei sich die Jobsituation für diesen Typ etwas schwieriger gestaltet als für die ersten beiden Typen, die eine Berufsausbildung in einer Lehre und/oder mittleren Schule absolvierten: ca. ein Viertel ist atypisch beschäftigt (zumeist Teilzeit oder befristet), 16% sind nicht ausbildungsadäquat beschäftigt.

Soziodemografie

Mit 46% zu 54% ist das Geschlechterverhältnis in diesem Typ am ausgewogensten. 21% der Jugendlichen des Typs 3 haben einen Migrationshintergrund. Im Unterschied zu den ersten beiden Typen stammen Jugendliche des Typs 3 häufiger aus bildungsnäheren Elternhäusern – in 45% der Fälle besitzt zumindest ein Elternteil eine Matura. Die meisten Jugendlichen stammen aus eher ländlicheren Regionen (82%).

Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsmerkmale

- Der Leistungsehrgeiz lag schon in der Hauptschule in diesem Typ signifikant höher als in den ersten beiden Typen, d.h. diese Jugendlichen haben damals z.B. schon höhere Anforderungen an sich gestellt und hatten das Gefühl, schneller und rascher zu arbeiten als viele ihrer Mitschüler/-innen. Auffällig ist, dass sich dieser Leistungsehrgeiz im Zeitverlauf bis zur aktuellsten Befragungswelle sogar nochmals weiter gesteigert hat.
- Auffällig ist auch, dass sich Jugendliche dieses Typs in Bezug auf ihr Freizeitverhalten und ihre Selbstwirksamkeit häufiger bildungsorientiert zeigen als Jugendliche der Typen 1 und 2, obwohl auch sie eine Berufsausbildung angestrebt haben. Lesen oder Musik machen war z.B. für mehr Jugendliche dieses Typs Teil ihrer Freizeit, und auch in Bezug auf künstlerische Dinge traute man sich eher zu, darin gut zu sein. Vor allem aber bestand ein hohes Selbstvertrauen in Bezug auf den Umgang mit Computern und darin, Dinge zuverlässig zu erledigen. Im Unterschied zu Jugendlichen des zweiten Typs traute man sich aber auch eher zu, gut in handwerklichen Dingen zu sein.

- Während das Berufswahlmotiv „Status“ in dieser Gruppe im Vergleich zu jenen Jugendlichen, die eine AHS besuchten, geringer ausgeprägt war, liegt vor allem das Sicherheitsmotiv niedriger als in den ersten beiden Typen. Dies zeigt sich darin, dass diese Jugendlichen selten angeben, schnell eine Arbeit zu finden sei bei ihnen zu Hause im Vordergrund gestanden. 83% konnten zu Hause ungestört lernen.
- Eltern werden von Jugendlichen des Typs 3 im Vergleich zu den ersten beiden Typen häufiger als hilfreich im Übergang bezeichnet, ebenso Freunde. Geschwister und Lehrer/-innen hingegen werden seltener als hilfreich eingeschätzt.
- Der Übergangsweg nach der Hauptschule selbst wird von diesen Jugendlichen positiver beurteilt als von den ersten beiden Typen: Nur 10% bedauern, wie die letzten Jahre nach der Hauptschule für sie gelaufen sind, nur 13% wünschten sich, dass die Umstände anders gewesen wären. Der Erfolg im Übergang wird von 91% sich selbst attribuiert.
- Gesellschaftlich sehen sich 61% weiter oben in der Gesellschaft, 36% in der Mitte. Damit stufen sich Jugendliche ähnlich ein wie Jugendliche des vierten Typs.

4.3.4 Übergangstyp 4: Allgemeine höhere Ausbildung

Situation in der Hauptschule und weiterer Ausbildungsverlauf

Ähnlich wie Typ 3 fokussieren auch die Jugendlichen des vierten und letzten Typs auf höhere Bildungswege, die eine Matura beinhalten, im Unterschied zu Typ 3 jedoch auf Allgemeinbildende Höhere Schulen. Dieser Übergang gelingt jedoch nicht allen nahtlos, sondern einigen erst verzögert im zweiten Jahr nach der Hauptschule. Dass diese Jugendlichen stark an einer Matura orientiert sind und keine sonstigen Ausbildungen überlegt haben, zeigt sich am hohen Anteil jener, die über keinen Plan B verfügen würden. Die Übergangswege entsprechen dabei weitestgehend den Bildungszielen in der Hauptschule: Nur 6% gaben damals Bildungsziele an, die unterhalb einer Matura lagen, wobei die meisten Bildungsziele noch höher lagen, nämlich beim Abschluss eines Studiums (57%). Auch die schulische Leistungssituation entsprach in der Regel diesen hohen Bildungszielen: für 70% der Jugendlichen des vierten Typs kann sie als gut, für 24% als mittel zusammengefasst werden, d.h. die meisten Jugendlichen dieses Typs befanden sich in der ersten Leistungsgruppe und hatten dort auch gute Noten in den Hauptgegenständen. Entsprechend waren 83% dieser Jugendlichen am Ende der Hauptschule aufstiegsberechtigt in eine höhere Schule. Die grundlegende Orientierung in diesem Typ richtet sich entlang Bildung und Schule: Die Lernfreude in der Hauptschule lag mit 52% am höchsten, Ärger mit Lehrer/-innen gab es nur

selten (8%), fast alle (95%) fühlten sich von den Lehrer/-innen ernst genommen, und 86% gaben an, alles in allem gerne in die Schule zu gehen. Dass sie lieber arbeiten als in der Schule zu sitzen, sagten nur 15%. Hingegen glaubten mehr als zwei Drittel (68%), dass man nur noch mit Matura heutzutage einen guten Job bekommen könnte. Allerdings waren nur 71% in der Hauptschule mit der Vorbereitung auf den weiteren Berufsweg zufrieden. Auf die Problematik einer Berufsorientierung in der Hauptschule, die an den Bedürfnissen Jugendlicher, die eine höhere Ausbildung anstreben, öfters vorbeigeht, wurde bereits in der zweiten und dritten Befragungswelle hingewiesen. Auch die qualitativen Interviews haben gezeigt, dass der Berufsorientierungsunterricht in der Hauptschule zu wenig zielgruppenspezifisch ausgerichtet ist. Schülerinnen und Schüler mit höheren weiterführenden Plänen mussten sich etwa ihre Informationen genauso wie Schülerinnen und Schüler, deren Berufs-/Ausbildungswunsch schon feststand, in der Freizeit holen. Ausschlaggebend für die eigene Bildungsentscheidung waren neben den eigenen Interessen und Fähigkeiten, Recherchen und Gesprächen mit Familienangehörigen primär der eigenständige Besuch von weiterführenden Schulen sowie Schulexkursionen in der Hauptschule.

Die Übergänge legen vergleichsweise geradlinige Bildungswege nahe, wobei nur 68% der Jugendlichen dieses Typs der Direkteinstieg in eine AHS bereits im ersten Jahr gelingt (allerdings liegen für 11% der Fälle keine Angaben aus der zweiten Welle vor). Rund ein Fünftel besuchte damals noch eine BHS, wollte also ursprünglich eine Matura an einer Berufsbildenden Höheren Schule absolvieren, bevor sie dann im zweiten Jahr gesamt in eine AHS übertraten. Vereinzelt kam es auch zu Übertritten aus mittleren Schulen und sogar Polytechnischen Schulen. Im zweiten Jahr befanden sich 100% des Typs in einer AHS, auch im dritten und vierten Jahr kam es nur vereinzelt zu Abbrüchen oder Ausbildungswechseln. Im fünften Jahr nach der Hauptschule befanden sich noch 41% in einer AHS – dieser Anteil liegt angesichts der nur vierjährigen Dauer einer AHS überraschend hoch, erklärt sich aber zum einen aus den verzögerten Übertritten nach der Hauptschule, zum anderen auch durch den höheren Anteil an Jugendlichen, die angeben, schon einmal zur Matura angetreten zu sein, diese aber nicht bestanden zu haben (14%). In der aktuellsten Befragungswelle, sechs Jahre nach der Hauptschule, haben bis auf 2% aber allesamt die AHS erfolgreich abgeschlossen. Die weiteren Bildungswege bestätigen, dass dieser Typ sich am stärksten an einer tertiären Ausbildung orientiert: 55% studieren aktuell, nur 12% gehen bereits einer Beschäftigung nach, 14% absolvieren ihren Bundesheer- oder Zivildienst. Überraschend hoch ist der Anteil an Jugendlichen, die sich derzeit ohne Ausbildung oder Beschäftigung wiederfinden: 9% aller Jugendlichen dieses Typs sind ausbildungs- und arbeitslos.

Soziodemografie

Mit 63% Frauenanteil ist dieser Typ am stärksten weiblich geprägt: 46% der Jugendlichen in diesem Typ sind Frauen ohne, 17% Frauen mit Migrationshintergrund. Im Schnitt haben 27% der Jugendlichen einen Migrationshintergrund. Deutlich wird auch der Zusammenhang mit der sozialen Herkunft: Mit 57% stammt die Mehrheit in diesem Typ aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil über eine Matura verfügt. Regional stammen zwei Drittel aus ländlichen Regionen, 7% aus städtischen und ein Viertel aus Wien.

Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsmerkmale

- Insgesamt lässt sich dieser vierte Typ als am stärksten an Schule und hohen Ausbildungsabschlüssen orientiert beschreiben. Das zeigt auch der Leistungsehrgeiz, der in der Hauptschule schon in dieser Gruppe am höchsten lag und sich stabil entwickelt hat. Auf die geringe Arbeitsorientierung wurde bereits hingewiesen, diese zeigt sich auch daran, dass für 31% der Berufswunsch in der Hauptschule noch nicht feststand, diese sich also keine Gedanken über den späteren Beruf gemacht haben, sondern stark auf die weitere Ausbildung fokussiert waren. Gleichzeitig liegt aber auch der Anteil an Jugendlichen, deren Berufswunsch schon seit mehr als 12 Monaten feststand, mit 50% am höchsten – dies belegt, dass die hohen Ausbildungspläne in dieser Gruppe schon seit langer Zeit bestanden haben.
- Die Berufswahlmotive in der ersten Befragungswelle am Ende der Hauptschule zeigten ebenfalls deutlich, dass diesen Jugendlichen der soziale Aufstieg, ein hoher Bildungsabschluss und ein späterer Beruf mit hohem Ansehen häufig sehr wichtig waren, während schnell einen Job zu finden oder ein sicherer Job noch nicht dermaßen im Vordergrund stand wie für Jugendliche der ersten beiden Typen.
- Die Jugendlichen dieses Typs hatten in der Hauptschule am häufigsten künstlerische Hobbies wie z.B. Lesen oder Musik machen. In Bezug auf die berufliche Selbstwirksamkeit sagen Jugendliche des vierten Typs am seltensten, dass sie gut in handwerklichen Dingen seien – die eigenen Stärken werden eher in künstlerischen Dingen gesehen.
- Auffällig ist auch, dass das soziale Umfeld von Jugendlichen dieses Typs am häufigsten als hilfreich eingeschätzt wird – sowohl Eltern als auch Geschwister, Freunde und Lehrer/-innen waren eine wichtige und hilfreiche Ressource für diese Jugendlichen, und das wesentlich häufiger als für Jugendliche der anderen drei Typen.
- Derart kam es in diesem Typ zu stabilen und erfolgreichen Bildungsverläufen. Nur 2% bedauern, wie die letzten Jahre verlaufen sind, nur 5% wünschten sich, die Umstände wären anders gewesen, und 92% schreiben sich diesen Erfolg selbst zu. 61% sehen sich demzufolge auch weiter oben in der Gesellschaft, 36% in der Mitte.

- Dennoch machen sich 29% und damit mehr als in den anderen drei Gruppen Sorgen wegen der Dinge, die auf sie zukommen.

4.3.1 Einflussfaktoren auf Übergangsverläufe

Angesichts der vier eruierten Typen an Übergangsverläufen stellt sich nun die Frage, inwiefern diese Übergänge Resultat spezifischer Rahmenfaktoren und individueller Präferenzen sind, d.h. welche Einflussfaktoren sich in Bezug auf die Positionierung der Jugendlichen im Anschluss an die Hauptschule zeigen und wie sie die Zuordnung zu einem der vier Typen steuern. Im Fokus soll dabei vor allem die Frage stehen, welche Einflussfaktoren sich in den Daten des ABEP finden lassen, die das Risiko für Jugendliche, im als problematisch identifizierten Typ 2 zu landen, minimieren.

Am besten für die Beantwortung dieser Frage geeignet ist die Modellierung zentraler Einflussfaktoren auf die jeweiligen Verlaufstypen in einem multinominalen Logit-Modell. Dieses Regressionsanalyseverfahren ist eine Verallgemeinerung der üblicherweise eingesetzten binär-logistischen Regression, bei der auch Fälle mit mehr als zwei Ausprägungen als Zielvariable eingesetzt werden können (im vorliegenden Fall sind es vier Typen). Ziel solch multinominaler logistischer Regressionen ist die Analyse direkter Effekte auf die Eintrittswahrscheinlichkeiten der unterschiedlichen Ausprägungen der Zielvariable. Dabei werden erneut immer zwei Gruppen der abhängigen Variable miteinander verglichen. Die Interpretation der Parameterschätzungen und die Beurteilung der Modellgüte erfolgt im Wesentlichen wie bei der logistischen Regression (Kühnel/Krebs 2010).

Leitend für die Modellierung der Einflussfaktoren war das im Stadium der Fragebogenkonzeption entwickelte Übergangmodell, das im Technischen Berichtsteil bereits erläutert wurde. Das Modell beinhaltet sowohl relevante Einflussfaktoren auf einer Makro-, Meso- sowie Mikroebene. Die Auswahl der Einflussfaktoren erfolgte zum einen hypothesengeleitet, zum anderen auf Basis bereits in den Vorgängerwellen identifizierter Einflussfaktoren. Insgesamt wurden fünf Regressionsmodelle gerechnet, wobei schrittweise weitere Einflussfaktoren dem Modell zugefügt wurden: Im Ausgangsmodell wurden zunächst lediglich die Makro-Faktoren ins Modell aufgenommen, in einem zweiten Schritt wurden soziodemographische Variablen ergänzt, in einem dritten Schritt Angaben zur sozialen Herkunft und zu elterlichen Unterstützungen, in einem vierten Schritt wurden Schulmerkmale aus der Hauptschule (Berufsorientierung und schulisches Umfeld) ergänzt, bevor schließlich im finalen Modell auch individuelle Einstellungen und Motive der befragten Jugendlichen aufgenommen wurden. Im Folgenden wird dieses finale Modell nun genauer beschrieben.

Abbildung 29: Modell der theoretischen Vorüberlegungen zu Übergangsverläufen

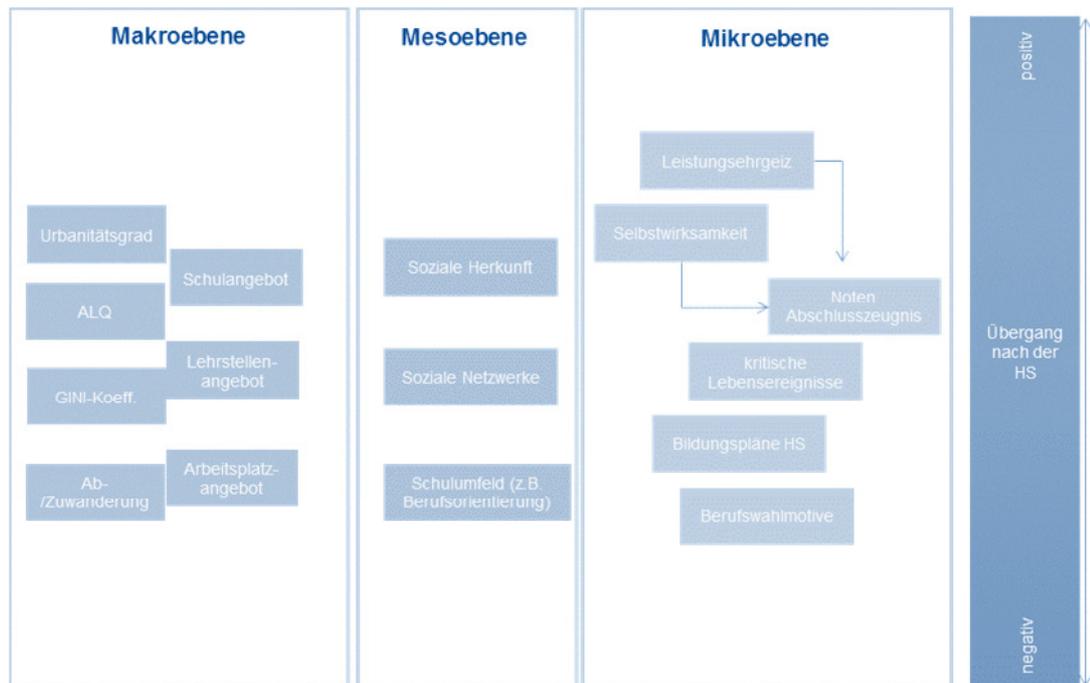


Tabelle 16: Modell 1; Makrofaktoren als Einflüsse auf Übergangsverlaufstypen

	Typ 1 vs. Typ 2 [Lehre und Beschäftigung vs. Typ 2]		Typ 3 vs. Typ 2 [BHS vs. Typ 2]		Typ 4 vs. Typ 2 [AHS vs. Typ 2]		Typ 1 vs. Typ 4 [Lehre und Beschäftigung vs. AHS]		Typ 3 vs. Typ 4 [BHS vs. AHS]		Typ 1 vs. Typ 3 [Lehre und Beschäftigung vs. BHS]	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Wanderungssaldo	,136	1,146	,042	1,043	,056	1,058	,080	1,084	-,014	,986	,094	1,099
Anteil Lehrabschluss an allen Abschlüssen	,016	1,016	,077	1,080**	,028	1,028	-,012	,988	,050	1,051	-,062	,940**
Anteil Akademiker an allen Abschlüssen	-,026	,975	,042	1,043	,068	1,070	-,093	,911*	-,026	,974	-,067	,935**
Anteil höherer Schulen an allen Schulen	,023	1,023	,017	1,018	-,028	,973	,050	1,051	,045	1,046	,005	1,005
ALQ 2017	-,072	,930***	-,076	,927**	-,030	,971	-,042	,959	-,046	,955	,004	1,004
ALQ 2010	-,013	,987	,065	1,068	,090	1,095	-,104	,902	-,025	,975	-,079	,924
Anzahl der SchülerInnen in 4. Klasse Hauptschule	-,001	,999	-,015	,985	,025	1,025	-,026	,975	-,040	,961	,014	1,014

*p ≤ .10; **p ≤ .05; ***p ≤ .01
NagelkerkesPseudo-R² = ,062

Tabelle 17: Modell 2; Makrofaktoren und soziodemographische Merkmale als Einflüsse auf Übergangsverlaufstypen

	Typ 1 vs. Typ 2 [Lehre und Be- schäftigung vs. Typ 2]		Typ 3 vs. Typ 2 [BHS vs. Typ 2]		Typ 4 vs. Typ 2 [AHS vs. Typ 2]		Typ 1 vs. Typ 4 [Lehre und Be- schäftigung vs. AHS]		Typ 3 vs. Typ 4 [BHS vs. AHS]		Typ 1 vs. Typ 3 [Lehre und Be- schäftigung vs. BHS]	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Anteil Lehrabschluss an allen Abschlüssen	,002	1,002	,035	1,035	-,021	,979	,024	1,024	,056	1,058*	-,032	,968
ALQ 2017	-,051	,950*	-,044	,957	,011	1,011	-,062	,940*	-,055	,947	-,007	,993
Anzahl der Geschwister	-,145	,865	-,320	,726**	-,025	,975	-,121	,886	-,295	,744	,175	1,191
Geschwister mit Matura (Ref.: ohne Matura)	-,200	,818	,692	1,997*	-,028	,972	-,172	,842***	,720	2,054*	-,892	,410***
Frauen (Ref.: Burschen)	-,964	,381***	,010	1,010	,508	1,663	-1,472	,229	-,499	,607	-,973	,378***
mit Migrationshintergrund (Ref.: ohne)	-,285	,752	,044	1,045	-,094	,911	-,192	,825	,138	1,148	-,329	,719
steigender höchster Bildungsabschluss der Mutter	-,282	,753*	,119	1,126	,307	1,359*	-,589	,555***	-,188	,829	-,401	,669***
steigender höchster Bildungsabschluss des Vaters	-,134	,874	,202	1,224	,387	1,473**	-,521	,594***	-,185	,831	-,337	,714***

*p ≤ .10; **p ≤ .05; ***p ≤ .01
NagelkerkesPseudo-R² = ,206

Tabelle 18: Modell 3; Makrofaktoren, soziodemographische Merkmale und Sozialisation als Einflüsse auf Übergangsverlaufstypen

	Typ 1 vs. Typ 2 [Lehre und Be- schäftigung vs. Typ 2]		Typ 3 vs. Typ 2 [BHS vs. Typ 2]		Typ 4 vs. Typ 2 [AHS vs. Typ 2]		Typ 1 vs. Typ 4 [Lehre und Be- schäftigung vs. AHS]		Typ 3 vs. Typ 4 [BHS vs. AHS]		Typ 1 vs. Typ 3 [Lehre und Be- schäftigung vs. BHS]	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Anteil Lehrabschluss an allen Abschlüssen	-,009	,991	,046	1,047	-,029	,971	,021	1,021	,075	1,078*	-,055	,947*
ALQ 2017	-,094	,901**	-,084	,919**	-,021	,979	-,073	,929*	-,063	,939	-,010	,990
Anzahl der Geschwister	-,281	,755**	-,311	,732**	-,106	,899	-,175	,840	-,205	,814	,031	1,031
Geschwister mit Matura (Ref.: ohne Matura)	-,083	,920	,653	1,920*	-,087	,917	,004	1,004	,739	2,094*	-,735	,450**
Frauen (Ref.: Burschen)	-,923	,397**	,184	1,202	,609	1,839	-,1532	,216***	-,425	,654	-,1,107	,330***
mit Migrationshintergrund (Ref.: ohne)	-,168	,846	,515	1,674	,121	1,129	-,289	,749	,394	1,483	-,683	,505*
steigender höchster Bildungsabschluss der Mutter	-,318	0,727*	,021	1,022	,200	1,221	-,518	0,596**	-,178	,837	-,340	,712**
steigender höchster Bildungsabschluss des Vaters	-,243	,784	,096	1,101	,326	1,385	-,569	0,566**	-,230	,794	-,339	,713**
"Nach der HS schnell Arbeit zu finden stand im Vordergrund"	-,730	,481***	,275	1,317**	,186	1,205	-,916	,400***	,089	1,093	-,1,005	,366***
"Es ist wichtig, dass ich eine gute Ausbildung abschlieÙe"	,519	1,680*	,108	1,115	,567	1,763	-,048	,953	-,459	,632	,411	1,508*
"Mein Meinungen wurden in meiner Kindheit ernst genommen"	-,304	,738*	-,122	,885	-,176	,839	-,129	,879	,053	1,055	-,182	,834
"Ich konnte zuhause immer ungestört lernen"	,454	1,574	-,137	,872	-,114	,892	,568	1,765	-,023	,977	,591	1,806*
"Eltern helfen in Hauptgegenständen"	,231	1,259	-,059	,942	-,560	,571	,791	2,205**	,501	1,650	,290	1,336
"Eltern helfen, wenn ich in der Schule etwas nicht verstehe"	-,241	,786	,144	1,155	,801	2,228**	-,1,042	,353**	-,657	,518**	-,385	,680

*p ≤ .10; **p ≤ .05; ***p ≤ .01
NagelkerkesPseudo-R² = .417

Tabelle 19: Modell 4; Makrofaktoren, soziodemographische Merkmale, Sozialisation und Hauptschule als Einflüsse auf Übergangsverlaufstypen

	Typ 1 vs. Typ 2 [Lehre und Beschäftigung vs. Typ 2]		Typ 3 vs. Typ 2 [BHS vs. Typ 2]		Typ 4 vs. Typ 2 [AHS vs. Typ 2]		Typ 1 vs. Typ 4 [Lehre und Beschäftigung vs. AHS]		Typ 3 vs. Typ 4 [BHS vs. AHS]		Typ 1 vs. Typ 3 [Lehre und Beschäftigung vs. BHS]	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)	B	Exp(B)
Anteil Lehrabschluss an allen Abschlüssen	-,004	,996	,047	1,048	-,029	,971	,025	1,025	,076	1,079*	-,051	,950
ALQ 2017	-,084	,919**	-,069	,933*	,004	1,004	-,087	,917*	-,072	,930*	-,015	,985
Anzahl der Geschwister	-,193	,825	-,131	,877	,105	1,111	-,298	,743	-,236	,790	-,061	,940
Geschwister mit Matura (Ref.: ohne Matura)	,032	1,032	,461	1,586	-,554	,575	,585	1,796	1,015	2,759**	-,429	,651
Frauen (Ref.: Burschen)	-1,129	,323***	-,276	,759	-,001	,999	-1,128	,324**	-,274	,760	-,854	,426**
mit Migrationshintergrund (Ref.: ohne)	,204	1,226	1,030	2,801**	,624	1,867	-,421	,657	,406	1,501	-,827	,438*
steigender höchster Bildungsabschluss der Mutter	-,288	,750	,100	1,105	,332	1,394	-,620	,538**	-,232	,793	-,388	,679**
steigender höchster Bildungsabschluss des Vaters	-,319	,727	-,068	,934	,108	1,114	-,426	,653*	-,176	,839	-,250	,779
"Nach der HS schnell Arbeit zu finden stand im Vordergrund"	-,658	,517***	,288	1,333**	,239	1,271	-,898	,407***	,048	1,049	-,946	,388***
"Es ist wichtig, dass ich eine gute Ausbildung abschlieÙe"	,367	1,443	-,002	,998	,495	1,640	-,127	,880	-,497	,609	,369	1,446
"Mein Meinungen wurden in meiner Kindheit ernst genommen"	-,216	,806	-,059	,943	-,120	,887	-,096	,909	,061	1,063	-,157	,855
"Ich konnte zuhause immer ungestört lernen"	,507	1,660	,038	1,038	,083	1,086	,424	1,528	-,045	,956	,469	1,599*
"Eltern helfen in Hauptgegenständen"	,278	1,320	-,053	,948	-,522	,594	,800	2,225**	,468	1,598	,331	1,393
"Eltern helfen, wenn ich in der Schule etwas nicht verstehe"	-,310	,733	,066	1,069	,744	2,105**	-1,055	,348**	-,678	,508**	-,377	,686
BO in der Hauptschule als eigenes Fach (Ref.: kein eigenes Fach)	,354	1,425	-,106	,900	,187	1,206	,167	1,181	-,293	,746	,460	1,583
BO-Index: Freunde und MitschülerInnen	,169	1,184	,249	1,283	,417	1,518	-,248	,780	-,168	,846	-,080	,923
BO-Index: LehrerInnen	-,166	,847	-,213	,808	-,113	,893	-,053	,949	-,101	,904	,048	1,049
BO-Index: Beratungspersonen	,216	1,241	-,038	,962	-,175	,840	,391	1,478	,137	1,146	,254	1,290
BO-Index: Messen und weiterf. Schulen	,042	1,043	,161	1,175	,254	1,290	-,212	,809	-,093	,911	-,119	,888
BO-Index: Betriebspraktika, Schnuppertage	,557	1,745**	,356	1,428	,112	1,118	,445	1,561	,245	1,277	,201	1,222
BO-Index: AMS, Beratung	-,339	,712	-,335	,715	-,397	,672	,058	1,060	,062	1,064	-,004	,996
BO-Index: Eltern und Verwandte	-,051	,951	-,293	,746	-,406	,666	,355	1,427	,113	1,119	,243	1,275
Schulumfeld: Unterricht und Vorbereitung	-,146	,864	,010	1,010	,068	1,070	-,214	,807	-,058	,944	-,156	,855*
Schulumfeld: LehrerInnen und deviantes Verhalten	,051	1,052	-,258	,772**	-,367	,692**	,418	1,519**	,109	1,115	,309	1,362**
Schulumfeld: Klassengemeinschaft	,127	1,136	,123	1,131	-,020	,980	,147	1,159	,143	1,153	,004	1,004

*p ≤ .10; **p ≤ .05; ***p ≤ .01

NagelkerkesPseudo-R² = ,458

Makrofaktoren

In einem ersten Modell wurden die in den Ausgangsüberlegungen identifizierten Makrofaktoren aufgenommen. Das Modell allein liefert allerdings nur wenig Erklärungswert (Nagelkerkes Pseudo- $R^2 = ,062$). Die meisten Makrofaktoren⁸ erwiesen sich demnach als nicht signifikant für die Klärung der Frage, in welchen Typ ein Jugendlicher/eine Jugendliche später fällt.

Als signifikante Einflussfaktoren haben sich der Anteil an Lehrabschlüssen an allen Bildungsabschlüssen, der Anteil an tertiären Abschlüssen sowie die aktuellste Arbeitslosenquote (Februar 2017) auf Bezirksebene gezeigt. Berücksichtigt man lediglich die Makroebene,

- ⊙ fallen Jugendliche in Regionen, in denen die Arbeitslosenquote hoch ist, eher in den Typ 2 „Verzögerte Berufsausbildungen und ausbildungslose Phasen“ als in den Typ 1 „Duale Ausbildung an anschließende Erwerbstätigkeit“ oder in den Typ 3 „Berufsbildende Höhere Schulen“;
- ⊙ fallen Jugendliche in Regionen, wo der Anteil an Lehrabschlüssen höher liegt, eher in den Typ 3 als in den Typ 2 oder Typ 1;
- ⊙ fallen Jugendliche in Regionen, wo der Anteil an tertiären Abschlüssen höher liegt, eher in den Typ 4 oder Typ 3 als in den Typ 1.

Im Wesentlichen zeigen diese Ergebnisse, dass Jugendliche aus Regionen, in denen der Akademikeranteil höher liegt, selbst auch häufiger eine maturaführende Schule besuchen statt ins duale System überzutreten, während Jugendliche in Regionen, wo der Anteil an Lehrabschlüssen hoch liegt, eher in den Typ 3 als in den Typ 1 oder Typ 2 fallen, also ebenfalls eher eine BHS besuchen als ins duale System überzutreten. Letzteres wirkt auf den ersten Blick widersprüchlich. Erklären lässt sich dies u.a. durch den Rational-Choice-Ansatz, demzufolge Entscheidungen - auch Bildungsentscheidungen - auf einer individuellen rationalen Wahl basieren, bei der auch Chancen, Kosten und Nutzen abgewogen werden. Dass Jugendliche in Regionen, in denen der Anteil an Personen mit Lehrabschluss hoch liegt, eher zum Besuch einer BHS tendieren, legt die Vermutung nahe, dass diese Jugendlichen sich durch den Besuch einer Höheren Schule einen Chancenvorteil bei der späteren Jobsuche versprechen. Der Effekt ist allerdings nur schwach und zeigt sich auch nur in der Frage, ob Jugendliche eher dem Typ 3 als dem Typ 1 zuzurechnen ist, und sollte daher nicht überinterpretiert werden.

Darüber hinaus legt das Modell aber auch nahe, dass Jugendliche in Regionen, in denen die Arbeitslosenquote höher liegt, häufiger in den Typ 2 fallen als in den Typ

⁸ Nicht signifikant waren: Wanderungssaldo, Anteil an höheren Schulen an allen Schulen, die Arbeitslosenquote 2010 (jeweils auf Bezirksebene) sowie die SchülerInnenanzahl in der jeweiligen 4. Klasse Hauptschule (Individualebene)

3 oder Typ 1. Dass Jugendliche in strukturschwächeren Regionen mit erhöhter Arbeitslosigkeit eher verzögerte Berufsausbildungen mit Phasen von Arbeits- und Ausbildungslosigkeit erleben, überrascht nicht, zumal die Jugendlichen dieses Typs am häufigsten Arbeitslosigkeitserfahrungen gesammelt haben. Ein Drittel der Jugendlichen des Typs 2 waren in den sechs Jahren nach der Hauptschule zu irgendeinem Zeitpunkt zumindest kurzfristig ausbildungs- und arbeitslos, die Gründe dahinter legen vor allem Absorptionsprobleme am Arbeitsmarkt nahe.

Soziodemographie

Im zweiten Modell wurden zusätzlich zu den Makrofaktoren auch soziodemographische Angaben aufgenommen. Dadurch hat sich der Erklärungswert des Modells wesentlich gesteigert (Nagelkerkes Pseudo-R² = ,206). In diesem zweiten Modell erwies sich der Anteil an tertiären Abschlüssen im Herkunftsbezirk als nicht mehr signifikant und wurde deshalb aus dem Modell entfernt. Insgesamt haben sich die Einflüsse der Makrofaktoren etwas geändert: das Ergebnis, wonach Jugendliche in Regionen mit einer erhöhten Arbeitslosigkeit eher in den Risikotyp 2 fallen als in den Typ 1, aber auch eher in den Typ 4 als in den Typ 1, bleibt jedoch bestehen. Nicht geändert hat sich die geringe Erklärungskraft der Makrofaktoren insgesamt.

Wesentlich stärkere Prädiktoren sind hingegen die soziodemographischen Merkmale der Jugendlichen. Das Modell legt folgende Schlüsse nahe:

- ⊙ Eine höhere Anzahl an Geschwistern als Indikator für die Haushaltsgröße aber auch für den finanziellen Spielraum der Eltern, bewirkt, dass Jugendliche eher in den Risikotyp 2 „Verzögerte Berufsausbildungen und ausbildungslose Phasen“ fallen als in den Typ 1;
- ⊙ Gibt es im Haushalt jedoch Role-Models in Form von Geschwistern, die bereits eine höhere Schule absolviert haben, erhöht sich die Chance für Jugendliche, entweder in den Typ 3 oder Typ 4 zu fallen anstelle des Typs 1 oder Typs 2;
- ⊙ Mädchen tragen ein erhöhtes Risiko, in den Risikotyp 2 zu fallen im Vergleich zu Burschen, die eher dem Typ 1 „Duale Ausbildung und Beschäftigung“ zuzurechnen sind; aber Mädchen fallen auch häufiger in den Typ 3 „BHS“ als in den Typ 1;
- ⊙ Der Bildungshintergrund der Eltern als Indikator für die soziale Herkunft erweist sich ebenfalls als starker Prädiktor für die Übergangsverläufe der Jugendlichen - haben Mutter und/oder Vater einen höheren Abschluss erzielt, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder eine Ausbildung im dualen System absolvieren. Ihre Kinder fallen folglich später eher in den Typ 2 als in den Typ 1, absolvieren also zunächst eher eine mittlere Berufsausbildung als eine Lehr-ausbildung. Gleichzeitig erhöht sich aber auch die Chance, dass die Kinder selbst ebenfalls eine höhere Schule besuchen anstelle einer Lehre (Typ 1). In-

interessant hierbei ist, dass der Bildungshintergrund des Vaters ein stärkerer Prädiktor ist als jener der Mutter. Hat der Vater eine höhere Bildung absolviert, dann fallen Jugendliche eher in den Typ 3 oder 4 und nicht mehr in den Risikotyp 2.

Das Modell legt zunächst also nahe, dass mit höherer Geschwisteranzahl und entsprechend höherer Haushaltsgröße das Risiko steigt, in den Typ 2 zu fallen statt in den Typ 3. Tatsächlich haben Jugendliche des Typs 2 im Schnitt zwei weitere Geschwister, sämtliche andere Typen lediglich einen Bruder oder eine Schwester. Das Modell zeigt aber auch, dass Geschwister in Form von Role-Models eine Vorbildfunktion einnehmen können, insbesondere wenn es um den Abschluss einer höheren Ausbildung geht. Haben die Jugendlichen ältere Geschwister mit (mindestens) Matura, dann fallen sie zur Hälfte (50%) in den Typ 3 „BHS“ und zu 9% in den Typ 4 „AHS und Studium“. Vor allem die Wahrscheinlichkeit eines Besuchs einer BHS erhöht sich, wenn Geschwister mit Matura im Haushalt vorhanden sind. Dieser Effekt zeigt sich unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern: auch bei Jugendlichen, deren Eltern keine Matura haben, steigt die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsaufstiegs, sobald ein solcher Bildungsaufstieg bereits bei älteren Geschwistern stattgefunden hat. Dies haben auch die 2012 durchgeführten qualitativen Interviews mit den damals 15-jährigen ehemaligen HauptschülerInnen gezeigt: Gerade ältere Geschwister haben eine starke Vorbildwirkung im Hinblick auf die Ausbildungs- und Berufswahl, wobei vor allem geschlechtshomogene Vorbilder gewählt werden. So sind bei Mädchen die älteren Schwestern, die bereits dieselbe Schule besucht haben, für die Wahl ausschlaggebend. Bei den jungen Männern sind hingegen die älteren Brüder und deren Ausbildungsbiographie wegweisend. Positive Vorbilder im erweiterten familiären Kontext spielen damit eine große Rolle. Wurde von einem älteren Geschwisterteil bereits eine weiterführende Schule – insbesondere eine Schule, die auch der/die Befragte ansteuert – besucht, können sich die Jugendlichen daran orientieren und die Erfahrungen und Informationen für ihre eigene Entscheidung verwerten. Festzuhalten ist, dass diese Vorbildfunktion vor allem für Jugendliche mit höheren Bildungsaspirationen und entsprechendem Wunsch, eine Matura abzuschließen, gilt, während sich der Effekt für die Aufnahme einer Lehrausbildung nicht zeigt.

Das Modell weist darüber hinaus auch einen starken Effekt des Geschlechts aus: Mädchen haben eine wesentlich geringere Wahrscheinlichkeit, in den Typ 1 „Duale Ausbildung und Beschäftigung“ zu fallen und sind im dualen System folglich unterrepräsentiert. Nur ein Drittel der Jugendlichen des Typs 1 „Duale Ausbildung und Beschäftigung“ sind weiblich, zwei Drittel sind Burschen. Dass entspricht ziemlich genau der offiziellen Lehrlingsstatistik, wonach es 2016 in Österreich knapp 107.000 Lehrlinge gab, von denen rund 71.000 Burschen und 36.000 Mädchen waren. Dass Mädchen eine Lehrausbildung seltener überlegen, wurde bereits in der Hauptschule ersichtlich: nur knapp 20% strebten damals explizit einen Lehrab-

schluss an, bei Burschen waren es 33%. Das Modell zeigt, dass Mädchen eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, entweder in den Typ 2 oder in den Typ 3 „BHS“ zu fallen als in den Typ 1. Ausschlaggebend dafür, ob Mädchen häufiger in den Risikotyp 2 oder in den Typ 3 fallen, scheint u.a. der jeweilige Bildungshintergrund und der Geschwister der Elter zu sein: hat mindestens ein Elternteil eine Matura, fallen Mädchen zu 55% in den Typ 3 „BHS“, haben beide Eltern keine Matura, fallen sie zu 23% in den Risikotyp 2.

Dieser Bildungshintergrund der Eltern als Indikator für die Soziale Herkunft erweist im vorliegenden Modell ebenfalls als starker Prädiktor, der die Wahrscheinlichkeit, in einen bestimmten Übergangstyp zu fallen, vorhersagt. Dies wird schon anhand der deskriptiven Verteilungen ersichtlich: Jugendliche des Typs 1 haben am häufigsten Eltern mit einem Lehrabschluss und am seltensten Eltern mit einer Matura. Jugendliche der Typen 3 und 4 haben demgegenüber häufiger Eltern mit Matura, insbesondere Jugendliche des vierten Typs haben zu einem Viertel eine Mutter und zu 15% einen Vater mit Studienabschluss. In Bezug auf Jugendliche des Risikotyps 2 zeigt sich kein eindeutiges Bild: zwar haben zwei Drittel dieser Jugendlichen und damit überdurchschnittlich viele Eltern mit maximal Lehrabschluss, aber immerhin jede/-r Fünfte hat auch einen Vater mit Matura oder Studienabschluss. Deutlich wird jedoch, dass der für diesen Typ charakteristische Besuch einer BMS sich nicht in den Bildungsabschlüssen ihrer Eltern widerspiegelt: nur 13% haben eine Mutter, nur 16% einen Vater mit mittlerem Abschluss.

	maximal Pflichtschule		Lehre		BMS		Matura		Uniabschluss	
	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
Typ 1	9%	19%	73%	61%	6%	9%	11%	10%	1%	1%
Typ 2	9%	13%	65%	51%	13%	16%	12%	17%	2%	2%
Typ 3	8%	12%	52%	41%	13%	22%	21%	22%	6%	4%
Typ 4	10%	10%	47%	32%	8%	19%	12%	24%	24%	15%

Tabelle 20: Verlaufstypen nach Bildungshintergrund des Vaters und der Mutter

Der Bildungshintergrund der Eltern als Indikator für die soziale Herkunft kann auf mehrere Arten wirken. Aus welchem Grund gerade die soziale Herkunft nach wie vor die Bildungserfolge und Ausbildungsverläufe von Jugendlichen in Österreich steuern, sollte mit dem dritten Modell näher analysiert werden, indem auch Variablen zum Aufwachsen und zu elterlichen Einstellungen zu Ausbildung und Arbeit aufgenommen wurden.

Sozialisation

Modell 3 fügt den signifikanten Makrofaktoren und den soziodemographischen Variablen nun noch weitere Angaben der Jugendlichen zu ihrer Kindheit und der elterlichen Sicht auf Ausbildung und Beruf hinzu. Der Erklärungswert des Modells steigt damit um das Doppelte an (Nagelkerkes Pseudo- $R^2 = ,417$), d.h. dass durch die Aufnahme der Variablen das Modell in 41% der Fälle richtig vorhersagt, in welchen Übergangstyp ein Jugendlicher fällt. Zusätzlich zeigt sich damit, dass Makrofaktoren und soziodemographische Angaben zur Person nur sehr eingeschränkt die späteren Ausbildungsverläufe von Jugendlichen vorhersagen können, während die retrospektive Betrachtung bereits gemachter Erfahrungen, insbesondere die Sozialisation der Jugendlichen in Fragen von Ausbildung und Arbeit, hierzu wesentlich validere Anhaltspunkte liefert.

Zunächst bleiben die bisherigen Effekte größtenteils bestehen: Jugendliche aus Regionen, in denen die Arbeitslosigkeit hoch liegt, haben ein höheres Risiko, in Typ 2 statt in Typ 1 zu fallen; Jugendliche in Regionen, in denen die Lehrabschlussquote höhere liegt, fallen hingegen eher in Typ 3 („BHS“). Nach wie vor weist das Modell ein höheres Risiko für Jugendliche mit mehreren Geschwistern aus, in den Typ 2 zu fallen statt in Typ 1 oder Typ 3; wenn allerdings ältere Geschwister mit Matura im Haushalt leben, dann erhöht sich umgekehrt die Wahrscheinlichkeit, dass die befragten ehemaligen HauptschülerInnen ebenfalls eine maturaführende Schule, insbesondere eine BHS besuchen. Der Geschlechtereffekt, wonach Frauen seltener in den Typ 1 „Duale Ausbildung und Beschäftigung“ fallen, zeigt sich auch in diesem Modell. Neu hinzu kommt nun ein Effekt des Migrationshintergrunds, wonach migrantische Jugendliche eher in Typ 3 „BHS“ statt in Typ 1 „Duale Ausbildung“ fallen (der Effekt ist allerdings nur schwach signifikant). Schwächer fallen die Effekte des höchsten Bildungsabschlusses von Vater und Mutter der befragten Jugendlichen aus, wobei ein höherer Bildungsabschluss die Wahrscheinlichkeit, in einen der beiden maturaführenden Typen 3 oder 4 zu fallen, nach wie vor deutlich erhöht (insbesondere in Relation zu Typ 1).

Dass die Effekte der Bildungsabschlüsse der Eltern im dritten Modell schwächer ausfallen, liegt auch an der Erklärungskraft der neu hinzu gekommenen Variablen zur Sozialisation der Jugendlichen:

- ⊙ Einer der stärksten Prädiktoren ist die Zustimmung zur Aussage „Nach der HS schnell Arbeit zu finden stand im Vordergrund“ in Bezug auf die elterliche Einstellung – Jugendliche, die dieser Ausstimmung zustimmen, fallen wesentlich häufiger in Typ 1 „Duale Ausbildung und Beschäftigung“ statt in einen der anderen drei Typen - jedoch mit einer Ausnahme: geht es um die Frage, ob Jugendliche eher dem Typ 2 oder dem Typ 3 zuzurechnen sind, fallen Jugend-

liche, bei denen schnell Arbeit zu finden zuhause im Vordergrund stand, eher in den Risikotyp 2.

- ⊙ Wenn Jugendliche der Aussage „Es ist wichtig, dass ich eine gute Ausbildung abschlieÙe“ zustimmen, fallen sie eher in den Typ 2 oder in den Typ 3 als in den Typ 1.
- ⊙ Wenn die Befragten das Gefühl haben, ihre Meinungen wurden in ihrer Kindheit ernst genommen, dann sind sie eher dem Typ 1 zuzurechnen als dem Risikotyp 2.
- ⊙ Wenn sie angeben, dass sie zuhause immer ungestört lernen konnten, lassen sich die Jugendlichen eher dem Typ 3 als dem Typ 1 zurechnen.
- ⊙ Wenn sie in der dritten Befragungswelle, also in der 10. Schulstufe, angeben, dass ihre Eltern ihnen in einem Hauptgegenstand helfen konnten, wenn sie selbst nicht mehr weiter wussten, dann fallen sie eher in den Typ 4 als in den Typ 1; wenn sie jedoch angeben, dass ihre Eltern ihnen generell helfen, wenn sie in der Schule etwas nicht verstehen, dann fallen sie eher in den Typ 2 oder Typ 1 als in den Typ 4.

Die Angabe, dass es schon immer im Vordergrund stand, nach der Hauptschule schnell eine Arbeit zu finden, differenziert am stärksten zwischen den unterschiedlichen Typen: 85% aller Jugendlichen des ersten Typs 1 „Duale Ausbildung und anschließende Beschäftigung“ sagen dies, in den anderen drei Typen sind es deutlich weniger als die Hälfte. Burschen (61%) und Jugendliche, deren Eltern keine Matura haben (57%), geben dies häufiger an. Liegt bereits bei den Eltern eine starke Arbeitsorientierung vor, überträgt sich dies zu hohem Maße auf ihre Kinder: Stand die rasche Aufnahme einer Arbeit nach der Hauptschule im Vordergrund, geben auch 66% der Kinder an, dass sie lieber arbeiten würden als in der Schule zu sitzen. Diese Arbeitsorientierung führt schließlich dazu, dass diese Jugendlichen wesentlich häufiger in den ersten Typ fallen und zu knapp der Hälfte (47%) bereits in der Hauptschule einen Lehrabschluss als höchsten Bildungsabschluss vor Augen hatten. Am zweithäufigsten stimmen Jugendliche des Risikotyps 2 der Aussage zu, wonach es schon immer im Vordergrund stand, nach der Hauptschule schnell eine Arbeit zu finden (45%) - insofern unterscheiden sie sich von den beiden Typen 3 und 4, die in der Regel eine höhere Schule besuchen. Stand die rasche Aufnahme einer Arbeit bei ihnen im Vordergrund, erhöht sich damit auch das Risiko, dass Jugendliche eher in den Typ 2 statt in den Typ 3 fallen, also eher eine kürzere Ausbildung wählen als eine maturaführende BHS.

„Es ist wichtig, dass ich eine gute Ausbildung abschlieÙe“: Jugendliche, die dies angeben, fallen häufiger in den Typ 2 oder in den Typ 3 anstelle des Typs 1, d.h. dass Jugendliche, die den Weg „Duale Ausbildung und anschließende Beschäftigung“ gegangen sind, häufiger angeben, dass es ihren Eltern wenig wichtig war, dass sie eine gute Ausbildung abschließen. Dass ihre Meinungen in der Kindheit

nicht ernst genommen wurden, ist ein weiterer Indikator dafür, dass Jugendliche häufiger in den Typ 1 fallen. Insgesamt zeichnet sich damit das Bild eines Typs an Jugendlichen, die im Anschluss an die Hauptschule in eine Lehrausbildung und anschließend in Beschäftigung übertreten, und deren Eltern einer guten Ausbildung weniger Wert beigemessen haben als der raschen Aufnahme einer Arbeit. Dass sie zuhause z.B. nicht immer ungestört lernen konnten, ist ein weiterer Indikator dafür, dass Jugendliche eher in den Typ 1 statt in den Typ 3 „BHS“ fallen. Dass ihre Eltern ihnen in der Hauptschule den Hauptgegenständen weiterhelfen konnten, gilt darüber hinaus als Indikator, dass Jugendliche später eher dem Typ 4 „AHS“ zuzurechnen sind und nicht dem Typ 1. Spannend hierbei: geht es darum, dass Eltern grundsätzlich als Ansprechpartner zur Verfügung standen bei Problemen in der Hauptschule, dann geben dies Jugendliche des Typ 4 am seltensten an - hier erwiesen sich die Eltern von Jugendlichen der Typen 1, 2 und 3 als häufigere Ansprechpartner, während Jugendliche, die eine AHS besuchten, sich seltener an ihre Eltern wenden konnten.

Insgesamt zeigt sich damit, in welchem Ausmaß nicht nur die soziale Herkunft, sondern damit im Zusammenhang auch die Sozialisation in der Kindheit ein wesentlicher Einflussfaktor für die späteren Bildungsverläufe der Jugendlichen darstellt. Inwieweit die Hauptschule in Form von Schulumfeld und Berufsorientierung diese Ungleichheiten auszugleichen vermochte, zeigt das nächste Modell.

Schulumfeld und Berufsorientierung in der Hauptschule

Das vierte Modell inkludiert nun jene Variablen aus der Basiserhebung 2011, die das Hauptschulumfeld und die Berufsorientierungsangebote in der Hauptschule erhoben haben. Auffällig ist zunächst, dass sich der Erklärungswert des Modells durch die Aufnahme dieser Kontextfaktoren nicht wesentlich erhöht (Nagelkerkes Pseudo- $R^2 = ,458$), sich die unterschiedliche Positionierung der Jugendlichen nach der Hauptschule also nur gering aus ihren Angaben aus der Hauptschule zur Schulsituation und der Berufsorientierung erklären lässt. Wie bisher auch bleiben die Effekte der Makrofaktoren, soziodemographischen Variablen und der Angaben zur Sozialisation weitestgehend stabil: Jugendliche aus Regionen, in denen die Arbeitslosigkeit hoch liegt, haben ein höheres Risiko, in Typ 2 statt in Typ 1 oder Typ 3 zu fallen. Neu zeigt sich lediglich, dass Jugendliche in Regionen mit höherer Arbeitslosigkeit auch eher in den Typ 4 „AHS“ statt in Typ 1 oder 3 fallen. Jugendliche in Regionen, in denen die Lehrabschlussquote höhere liegt, fallen eher in Typ 3 („BHS“).

Der Effekt der Anzahl der Geschwister verschwindet im vorliegenden Modell; wenn allerdings ältere Geschwister mit Matura im Haushalt leben, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die ehemaligen HauptschülerInnen in Typ 3 statt in Typ 4 fallen. Der Geschlechtereffekt, wonach Frauen seltener in den Typ 1 „Duale Aus-

bildung und Beschäftigung“ fallen, zeigt sich auch in diesem Modell deutlich. Migrantische Jugendliche fallen eher in Typ 3 „BHS“ statt in Typ 1 „Duale Ausbildung“ oder in den Risikotyp 2. Schwächer fallen die Effekte des höchsten Bildungsabschlusses von Vater und Mutter aus: Jugendliche, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss aufweisen, fallen demnach häufiger in den Typ 3 oder 4 statt in Typ 1. In Bezug auf die Sozialisation zeigen sich sehr ähnliche Effekte, lediglich die Einschätzungen, ob es zuhause wichtig war, dass eine gute Ausbildung abgeschlossen wird und ob die eigene Meinung in der Kindheit ernst genommen wurde, sind nicht mehr signifikant. Darüber hinaus bestätigt sich aber das Bild, wonach vor allem Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern, in denen vor allem die rasche Aufnahme einer Erwerbstätigkeit im Vordergrund stand, häufig in den Typ 1 „Duale Ausbildung und Beschäftigung“ fallen.

Von den neu hinzugekommenen Variablen zur Hauptschulsituation erweisen sich nur wenige als signifikante Prädiktoren für den späteren Verlauf der Jugendlichen:

- ⊙ Keine Rolle spielt z.B., wie der Berufsorientierungsunterricht an der Hauptschule organisiert war.
- ⊙ Von den gebildeten Berufsorientierungsindizes erweisen sich die meisten ebenfalls als nicht signifikant: ob Jugendliche in der Hauptschule häufiger mit Eltern, FreundInnen, Lehrpersonen oder Beratungspersonen gesprochen haben sagt ihre spätere Zugehörigkeit zu einem der vier Verlaufstypen ebenso wenig voraus wie die Teilnahme an Berufsinformationsmessen oder Exkursionen zu weiterführenden Schulen oder Berufsinfozentren des AMS.
- ⊙ Lediglich die Teilnahme an Betriebspraktika und/oder Schnuppertagen zeigt einen signifikanten Einfluss darauf, ob Jugendliche später eher in den Typ 1 oder den Risikotyp 2 fallen.
- ⊙ Eine stärkere Wirkung zeigt sich ausgehend vom Schulumfeld: wird der Unterricht und die Vorbereitung auf die weiteren Ausbildungen positiv bewertet, fallen Jugendliche später eher in den Typ 1 als in den Typ 3 „BHS“. Kommt es hingegen zu Problemen und Konflikten mit LehrerInnen an der Hauptschule und legten die Jugendlichen in der Hauptschule deviantes Verhalten an den Tag, dann fallen sie eher in den Risikotyp 2 oder in den Typ 1 statt in die beiden letzten Typen 3 „BHS“ oder 4 „AHS“.

Zusammenfassend zeigt sich damit dennoch, dass sich aus der Situation in der Hauptschule bzgl. Berufsorientierung und Schulumfeld nur in geringem Maße erklären lässt, in welchen Verlaufstypen Jugendliche nach der Hauptschule fallen. Soziodemographische Merkmale und Sozialisation in der Kindheit spielen eine wesentlich stärkere Rolle dabei. Dass Betriebspraktika und Schnuppertage für jene Jugendlichen, die nach der Hauptschule eine Lehrausbildung beginnen, eine große Rolle spielen, hat sich schon in den Vorgängerbefragungen und in den qualitativen Interviews gezeigt: schon dort konnte festgestellt werden, dass die schulische Be-

rufsorientierung nur selten den Ausschlag für die Bildungsentscheidungen der SchülerInnen gegeben hat. Eine starke Ausnahme bildeten jedoch die Schnuppertage, insbesondere bei stark an Arbeit orientierten Jugendlichen. Auffällig war damals, dass Schnuppertage von arbeitsorientierten Jugendlichen, die ihre Schulpflicht mit Ende der Hauptschule beendet haben, gleichzeitig auch als Bewerbungsmöglichkeit angesehen und verwendet wurden. Etwaige eigene Interessen wurden folglich nicht mehr anhand von Interessenstests oder der allgemeinen Berufsorientierung in der Schule ausgerichtet, sondern in den meisten Fällen nach praktischen Erfahrungen bei Realbegegnungen und in Folge anhand offener (Lehr)-Stellen. Das vorliegende Modell zeigt nun, dass sich vor allem Jugendliche des ersten Typs durch die Teilnahme an Schnuppertagen vom Risikotyp 2 unterscheiden: Tatsächlich aber haben beide Typen im ähnlichen Ausmaß daran teilgenommen, allerdings empfanden Jugendliche des ersten Typs die Schnuppertage häufiger als hilfreich (78%) als Jugendliche des zweiten Typs (63%).

Ein stärkerer Einfluss lässt sich aus den Bewertungen des Schulumfelds in der Hauptschule ablesen: Jugendliche, die den Unterricht und die Vorbereitung auf den Übergang positiv bewerten, fallen häufiger in den Typ 1 als in den Typ 3 „BHS“. Vor allem mit der Vorbereitung auf den späteren Berufsweg sind Jugendliche, die danach an eine BHS wechseln, schon in der Hauptschule unzufriedener (28%) als Jugendliche des ersten Typs (17%). Umgekehrt fallen HauptschülerInnen, die in der Schule häufiger Probleme mit LehrerInnen hatten und auch häufiger die Schule geschwänzt haben oder zu spät gekommen sind, eher in die Typen 1 oder 2. 8% des ersten und 7% des zweiten Typs haben damals in den vier Wochen vor der Basiserhebung die Schule geschwänzt, in den beiden anderen Typen waren es nur 3%. 16% des ersten Typs und 14% des zweiten Typs gaben häufige Probleme mit ihren LehrerInnen an, jeweils rund 15% fühlten sich aber auch nicht ernst genommen durch ihre LehrerInnen.

4.4 Einflussfaktoren auf verzögerte Übergangsverläufe

Die bisherigen Modelle umfassten weitestgehend unabhängige Einflussfaktoren, wobei natürlich berücksichtigt werden muss, dass es sehr wohl zu Effekten ausgehend von den Makrofaktoren und soziodemographischen Merkmalen auf die Sozialisation und Schulsituation kommen kann. Um jedoch auch Zusammenhänge unter den einzelnen Einflussfaktoren berechnen zu können, bedarf es weiterführender statistischer Modellberechnungen. In diesem Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren letztlich zu einer höheren Wahrscheinlichkeit für Jugendliche der ABEP-Kohorte führen, in den zweiten Typ „Verzögerte Berufsausbildungen“ zu fallen. Von Interesse sind dabei sowohl das Zustandekommen der Pläne dieser Jugendlichen in der Hauptschule – in Abhängigkeit ausgewählter individueller Merkmale – als auch die Frage, welche Faktoren und

Motive letztlich dazu führen, dass diese Jugendlichen sich im Übergang merklich schwerer tun als andere.

Zu diesem Zweck wird, ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen und auf Basis der bisherigen empirischen Analysen, eine Pfadanalyse berechnet. Pfadmodelle sind erweiterte Regressionsmodelle, mit deren Hilfe überprüft werden kann, ob und wie gut ein auf theoretischen Überlegungen basierendes Kausalmodell zu empirischen Zusammenhängen passt. Dabei können direkte Effekte (der Einfluss von Variable X auf Variable Y) und indirekte Effekte (der Einfluss von Variable X auf Variable Y über Variable Z) unterschieden werden. Mit den vorliegenden Längsschnittdaten können mittels Pfadanalysen Kausalmodelle überprüft werden (Lleras 2005). Die Analyse wurde mit Mplus unter Verwendung des WLMSV-Schätzers durchgeführt. Zur Beurteilung des Modells wurden die Goodness-of-Fit-Indices CFI und RMSEA herangezogen. Die Kombination aus $CFI > 0,90$ und $RMSEA < 0,08$ wird dabei üblicherweise als akzeptable, jene aus $CFI > 0,95$ und $RMSEA < 0,05$ als sehr gute Passung bezeichnet.

Das hier abgebildete Modell stellt das finale Modell zur Klärung der Frage dar, welche Faktoren letztendlich die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche erhöhen, in den Typ 2 „Verzögerte Berufsausbildungen“ zu fallen. Ins Modell gingen sowohl soziodemografische Faktoren, die schulische Leistung, Persönlichkeitsaspekte wie z.B. Leistungssehnsucht oder Lernfreude, die Teilnahme an Berufsorientierungsmaßnahmen, die Pläne als auch Berufswahlmotive der Jugendlichen aus der ersten Erhebungswelle ein.

Ziel des Modells ist die Klärung der Frage, welche Einflussfaktoren einen verzögerten Übertritt in die Berufsausbildung und damit auch das Risiko von mehrfachen Ausbildungswechseln und ausbildungslosen Phasen begünstigen. Interessant erscheinen dabei zunächst jene Faktoren, die *keinen* direkten oder indirekten Einfluss darauf haben:

- ein allgemeiner Pessimismus der Jugendlichen in der Hauptschule hinsichtlich ihres weiteren Bildungsweges führt nicht unmittelbar dazu bzw. sagt noch nicht ausreichend voraus, dass diese Jugendlichen später Probleme im Übergangsgeschehen haben;
- auch eine geringe Lernfreude trägt nicht dazu bei, dass Jugendliche nach der Hauptschule häufiger von verzögerten Berufsausbildungen betroffen sind;
- Ausmaß und Art der schulisch organisierten Berufsorientierung in der Hauptschule spielt ebenso kaum eine Rolle dabei, ob die Jugendlichen später verzögerte Übergangswegen in die Berufsausbildung aufweisen oder nicht;
- kritische Lebensereignisse wie z.B. der Tod von nahen Angehörigen oder schwere Erkrankungen haben zwar potentiell stark disruptive Effekte auf die

Übergangswege von Jugendlichen, führen aber nicht direkt dazu, dass Jugendliche häufiger in den Typ 2 mit verzögerten Berufsausbildungen fallen.

Schaut man sich nun die Wahrscheinlichkeit, in den Typ 2 zu fallen, in Abhängigkeit der am Ende der Hauptschule formulierten Bildungspläne an, zeigt sich, dass *alle* Pläne dazu führen können, später einmal Probleme mit verzögerten Berufsausbildungen zu bekommen.

Ursprünglich höherer Plan

37% der Jugendlichen in Typ 2 hatten ursprünglich ein Bildungsziel, das mindestens den Abschluss einer Matura beinhaltete. Dass diese Jugendlichen letztlich aber in den 6 Jahren nach der Hauptschule mit verzögerten Berufsausbildungen, häufigeren Ausbildungsabbrüchen und -wechseln und mitunter auch ausbildungslosen Phasen zu tun hatten, lässt sich darauf zurückführen, dass diese Jugendlichen zwar entsprechend ihrer hohen Bildungspläne auch übermäßig hohe Bildungs- und Aufstiegsaspirationen hatten, die schulische Leistungssituation in Form von Noten allerdings diesen Aufstiegsaspirationen entgegen standen. So war diesen Jugendlichen zwar ein gutes Ansehen des Berufs oder einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen mit am wichtigsten, wenn es um die weiteren Pläne ging. Allerdings waren viele davon in der zweiten oder sogar dritten Leistungsgruppe am Ende der Hauptschule, wodurch ein Übertritt in eine höhere Schule unwahrscheinlich wurde. Nur ca. die Hälfte dieser Jugendlichen, die den Plan hatten, eine Matura zu absolvieren, letztlich aber in Typ 2 gelandet sind, war am Ende der Hauptschule aufstiegsberechtigt gewesen, in eine höhere Schule überzutreten (ohne Aufnahmeprüfung). Die Kombination von hohen Bildungs- und Aufstiegsaspirationen bei allerdings schlechten Noten am Ende der Hauptschule trifft besonders auf migrantische Jugendliche zu: Migranten/-innen ist der soziale Aufstieg häufiger wichtig als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Aufgrund dieser höheren Aufstiegsaspirationen plant ein bestimmter Teil der Migranten/-innen auch höhere Ausbildungen, um danach an einen Beruf zu gelangen, der ihnen einen höheren gesellschaftlichen Status ermöglicht. In der zweiten Welle konnte bereits gezeigt werden, dass sich innerhalb des Migrationshintergrundes nochmals Unterschiede zwischen Migranten/-innen aus ex-jugoslawischen oder türkischen Herkunftsfamilien und jenen aus Deutschland, Osteuropa und anderen fremdsprachigen Ländern ergeben. So sind die unterschiedlichen Status- bzw. Aufstiegsfaktoren den Migranten/-innen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei bei der Wahl ihres Berufs noch einmal deutlich wichtiger als den Migranten/-innen aus Osteuropa, anderen fremdsprachigen Ländern oder Deutschland. In der soziodemografischen Analyse hat sich zu Beginn gezeigt, dass eben diese Migranten/-innengruppe auch häufiger aus bildungsfernen Milieus stammt, insofern kann hier eine klare Aufstiegsaspiration festgestellt werden. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass Migranten/-innen nicht nur häufiger den sozialen Aufstieg über Bildung erreichen wollen, einige versuchen außerdem, durch ein hohes Ausbildungsniveau einen sozialen Abstieg zu verhin-

dern. Dies betrifft vor allem erneut Migranten/-innen aus bildungsnahem Milieu, d.h. vor allem Migranten/-innen aus Osteuropa, anderen fremdsprachigen Ländern oder Deutschland. Während sich bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nun aber eine starke Korrelation zwischen Schulleistung und Bildungsplänen zeigt – das heißt, je niedriger die Pläne, desto schlechter die schulische Leistung und umgekehrt – ist dies bei Migranten/-innen seltener der Fall. Als Krux erweist es sich, wenn Jugendliche hohe Pläne haben, aber auch schlechte schulische Leistungen. Je höher die Pläne der Jugendlichen und je schlechter die schulische Leistung, desto eher erfolgt ein Übertritt unterhalb des Plans. Auf Migranten/-innen trifft diese Kombination häufiger zu als auf Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Aufgrund einer stärkeren Status- bzw. Aufstiegsaspiration kommt es bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger zu Plänen, die eine Matura oder einen Hochschulabschluss beinhalten. Gleichzeitig wirkt sich der Migrationshintergrund als einziger soziodemografischer Faktor direkt auf die schulische Leistung aus; Migranten/-innen haben häufiger Schwierigkeiten in der Schule. Dies trifft häufiger auf Burschen mit Migrationshintergrund zu. Wenn jedoch hinter dem Plan, eine Matura oder sogar ein Studium zu absolvieren, gute Noten in der Hauptschule stehen und auch die Eltern bereits eine Matura absolviert haben, dann senkt das die Wahrscheinlichkeit, dass diese Jugendlichen in den Typ 2 fallen, umgekehrt steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie entweder in Typ 3 oder Typ 4 fallen. Generell lässt sich sagen: Eltern mit Matura führen dazu, dass das Motiv „Sicherheit“ (u.a. schnell eine Lehrstelle finden, ein sicherer Arbeitsplatz) weniger stark ausgeprägt ist, die Bildungsaspiration mindestens Matura umfasst und auch die Leistungssituation am Ende der Hauptschule gut ist. Jugendliche hingegen, deren Eltern über keine Matura verfügen, haben einerseits per se ebenfalls niedrigere Bildungspläne bzw. favorisieren andererseits eine Berufsausbildung in Form einer Lehre oder BMS – dies zum Teil aber auch, weil ihnen das Motiv „Sicherheit“ häufiger wichtiger ist.

Tabelle 21: Direkte Effekte im Pfadmodell (Plan AHS / BHS / Uni)

Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Stand. Reg.koeff.
Plan AHS/BHS/Uni	Typ 2	0,215 *
Motiv Status		0,085
Motiv Sicherheit		0,034
Noten		-0,038
Leistungsehrgeiz		-0,029
Geschlecht		-0,025
Migrationshintergrund		0,027
Bildung der Eltern		-0,008
Motiv Status	Plan AHS/BHS/Uni	0,218 *
Motiv Sicherheit		-0,205 *
Noten		0,457 *
Leistungsehrgeiz		-0,098 *
Geschlecht		0,124 *
Migrationshintergrund		0,016
Bildung der Eltern	0,124 *	
Noten	Motiv Status	-0,247 *
Leistungsehrgeiz		0,066
Geschlecht		-0,067
Migrationshintergrund		0,149 *
Bildung der Eltern		0,026
Noten	Motiv Sicherheit	-0,154 *
Leistungsehrgeiz		-0,058 *
Geschlecht		0,031
Migrationshintergrund		0,040
Bildung der Eltern	-0,140 *	
Geschlecht	Noten	0,053
Migrationshintergrund		-0,167 *
Bildung der Eltern		-0,183 *
Geschlecht	Leistungsehrgeiz	0,023
Migrationshintergrund		0,004
Bildung der Eltern		0,059

Anm.: Dargestellt sind die standardisierten Koeffizienten; n=597; * diese Koeffizienten sind signifikant bei mind. p<0,05; Model Fit: CFI=0,964 und RMSEA=0,042. Indirekte Effekte können aus dieser Tabelle wie folgt berechnet werden: Indirekte Effekte sind das Produkt der jeweiligen direkten Effekte; totale Effekte sind die Summe der jeweiligen direkten und indirekten Effekte.

Ursprünglich niedrigerer Plan

39% der Jugendlichen in Typ 2 hatten nicht den Plan, einen mittleren Abschluss zu erlangen, sondern stattdessen einen Lehrabschluss oder maximal Pflichtschulabschluss – waren also schon in der Hauptschule stark arbeitsorientiert. Diese Jugendlichen fallen allerdings nicht in Typ 1, also in jenen Typ, der sehr geradlinige Übergangsverläufe ins duale Ausbildungssystem und anschließend auf den Arbeitsmarkt aufweist, sondern in Typ 2, der v.a. durch häufigere Ausbildungswechsel und typischerweise durch den Besuch einer mittleren Schule und anschließend einer Lehrausbildung gekennzeichnet ist. Ein Charakteristikum dieses Typs ist nun die Kombination einer schlechten schulischen Leistungssituation in der Hauptschule und einem stärker ausgeprägten Motiv „Sicherheit“. Jugendliche, die z.B. angeben, ein sicherer Arbeitsplatz sei ihnen später einmal „sehr wichtig“, planen tendenziell eher niedrigere Bildungsabschlüsse, während die Jobsicherheit für Jugendliche in maturaführenden Schulen (noch) eine weniger große Rolle spielt. Auf diese Weise hat der Faktor „Sicherheit“ einen negativen Einfluss auf die Höhe der Bildungspläne. Indirekt wirkt sich auch der Bildungshintergrund der Eltern signifikant über diesen Faktor auf die Bildungspläne aus: Jugendlichen aus bildungsferneren Milieus sind die Chancen, konkret eine Lehrstelle zu bekommen, sowie die Sicherheit des Arbeitsplatzes wichtiger, gleichzeitig planen sie eher, früh ins Erwerbsleben einzusteigen. Ebenfalls niedrigere Pläne haben Burschen – für diese steht der Wunsch, schnell in ein sicheres Erwerbsverhältnis einzutreten häufiger im Vordergrund als für Mädchen. Das Zusammenspiel von Geschlecht, Eltern ohne Matura, niedrigerem Leistungsehrgeiz und auch schlechtere Noten führt für diese Jugendlichen schließlich dazu, dass ein sicherer Arbeitsplatz und der direkte Einstieg in eine Lehrausbildung zunächst im Vordergrund stehen. Der starke Fokus auf das Sicherheits-Motiv, das auch aus einem niedrigen Leistungsehrgeiz und schlechten Noten resultiert, führt dann aber dazu, dass dieser Einstieg ins duale Ausbildungssystem oftmals nicht gelingt, sondern erst verzögert eintritt – dazwischen kommt es häufiger zu Ausbildungsabbrüchen/-wechseln und mitunter auch zu ausbildungslosen Phasen. Erneut spielt das Abschlusszeugnis am Ende der Hauptschule eine große Rolle – in diesem Punkt unterscheiden sich die Jugendlichen des Typs 2 nämlich von jenen des Typs 1, die in der Regel eine bessere schulische Leistung aufweisen.

Schlechte Noten und ein niedriger Leistungsehrgeiz führen also in dieser Gruppe zu einer starken Sicherheitsorientierung, die wiederum im Plan resultiert, möglichst frühzeitig in den Arbeitsmarkt einzusteigen bzw. eine Berufsausbildung zu absolvieren, wobei die Noten und der niedrige Leistungsehrgeiz einem glatten Übergang in solche Berufsausbildungen entgegenstehen. Interessant dabei ist, dass sich der Leistungsehrgeiz weitgehend unabhängig von Geschlecht, Bildung der Eltern und Migrationshintergrund einstellt bzw. im Fall dieses Typs weniger stark einstellt. Burschen sind eher an einer Berufsausbildung interessiert, während Mädchen per

se etwas höhere Bildungsziele haben. Letzteres trifft auch auf Migranten/-innen zu, die v.a. aufgrund ihrer stärkeren Aufstiegs- und Statusorientierung höhere Bildungspläne haben. Die soziale Herkunft spielt auch eine Rolle: Jugendliche aus Elternhäusern ohne Matura orientieren sich stärker am Sicherheitsmotiv, während jene aus Elternhäusern, wo zumindest ein Elternteil eine Matura besitzt, diese Sicherheitsorientierung weniger stark aufweisen, gleichzeitig auch bessere Noten erzielen und insgesamt stärker bildungsorientiert sind.

Tabelle 22: Direkte Effekte im Pfadmodell (Plan HS / Poly / Lehre)

Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Stand. Reg.koeff.
Plan HS/Poly/Lehre	Typ 2	0,169 *
Motiv Status		0,005
Motiv Sicherheit		0,039
Noten		-0,201 *
Leistungsehrgeiz		-0,056
Geschlecht		0,078
Migrationshintergrund		-0,014
Bildung der Eltern		-0,031
Motiv Status	Plan HS/Poly/Lehre	-0,184 *
Motiv Sicherheit		0,181 *
Noten		-0,396 *
Leistungsehrgeiz		-0,079 *
Geschlecht		-0,128 *
Migrationshintergrund		0,062
Bildung der Eltern	-0,074 *	
Noten	Motiv Status	-0,247 *
Leistungsehrgeiz		-0,066
Geschlecht		0,067
Migrationshintergrund		0,149 *
Bildung der Eltern	0,026	
Noten	Motiv Sicherheit	-0,154 *
Leistungsehrgeiz		-0,097 *
Geschlecht		0,031
Migrationshintergrund		0,040
Bildung der Eltern	-0,140 *	
Geschlecht	Noten	0,147 *
Migrationshintergrund		-0,167 *
Bildung der Eltern		-0,183 *
Geschlecht	Leistungsehrgeiz	0,023
Migrationshintergrund		0,004
Bildung der Eltern		0,059

Anm.: Dargestellt sind die standardisierten Koeffizienten; n=597; * diese Koeffizienten sind signifikant bei mind. p<0,05; Model Fit: CFI=0,959 und RMSEA=0,038.

Indirekte Effekte können aus dieser Tabelle wie folgt berechnet werden: Indirekte Effekte sind das Produkt der jeweiligen direkten Effekte; totale Effekte sind die Summe der jeweiligen direkten und indirekten Effekte.

Ursprünglicher Plan BMS

41% der Jugendlichen des Typs 2 hatten in der Hauptschule schon den Bildungsplan, eine mittlere Schule abzuschließen. Dieser Plan führt entsprechend häufig dazu, dass diese Jugendlichen aber in Typ 2 landen, also jenem Typ, der sich durch verzögerte Berufsausbildungen charakterisiert. Doch gilt es hier zu trennen: Der Plan, eine BMS abzuschließen, ist noch nicht ausschlaggebend dafür, dass Jugendliche später mit verzögerten und unterbrochenen Ausbildungswegen zu tun haben. Steht hinter diesem Bildungsplan aber eine schlechte schulische Leistungssituation (z.B. in Form eines schlechten Abschlusszeugnisses in der Hauptschule), dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche in den Typ 2 fallen. Schlechte Noten sind erneut das Hauptrisikomerkmal, da sie in diesem Fall auch direkt die Wahrscheinlichkeit heben, dass Jugendliche brüchige Übergangswege in mehrere Berufsausbildungen aufweisen. Beides trifft nun häufiger auf Jugendliche mit Migrationshintergrund als auch auf Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern, wo die Eltern keine Matura besitzen, zu. Interessanterweise zeigen sich hinter dem Plan, einen mittleren Abschluss zu absolvieren, keine signifikanten Einflüsse ausgehend von bestimmten Motiven.

Tabelle 23: Direkte Effekte im Pfadmodell (Plan BMS)

Unabhängige Variable	Abhängige Variable	Stand. Reg.koeff.
Plan BMS	Typ 2	0,418 *
Motiv Status		0,057
Motiv Sicherheit		0,021
Noten		-0,182 *
Leistungsehrgeiz		-0,042
Geschlecht		0,045
Migrationshintergrund		-0,009
Bildung der Eltern		-0,005
Motiv Status	Plan BMS	-0,054
Motiv Sicherheit		0,074
Noten		-0,131 *
Leistungsehrgeiz		-0,002
Geschlecht		-0,055
Migrationshintergrund		0,034
Bildung der Eltern	-0,032	
Noten	Motiv Status	-0,166 *
Leistungsehrgeiz		-0,247 *
Geschlecht		0,067
Migrationshintergrund		0,149 *
Bildung der Eltern		0,026
Noten	Motiv Sicherheit	-0,154 *
Leistungsehrgeiz		-0,085 *
Geschlecht		0,031
Migrationshintergrund		0,040
Bildung der Eltern		-0,140 *
Geschlecht	Noten	0,053
Migrationshintergrund		-0,167 *
Bildung der Eltern		-0,183 *
Geschlecht	Leistungsehrgeiz	0,023
Migrationshintergrund		0,004
Bildung der Eltern		0,059

Anm.: Dargestellt sind die standardisierten Koeffizienten; n=597; * diese Koeffizienten sind signifikant bei mind. $p < 0,05$; Model Fit: CFI=0,824 und RMSEA=0,062.

Angaben in Prozent; sämtliche im Text genannten Unterschiede sind statistisch signifikant bei $p < 0,05$;

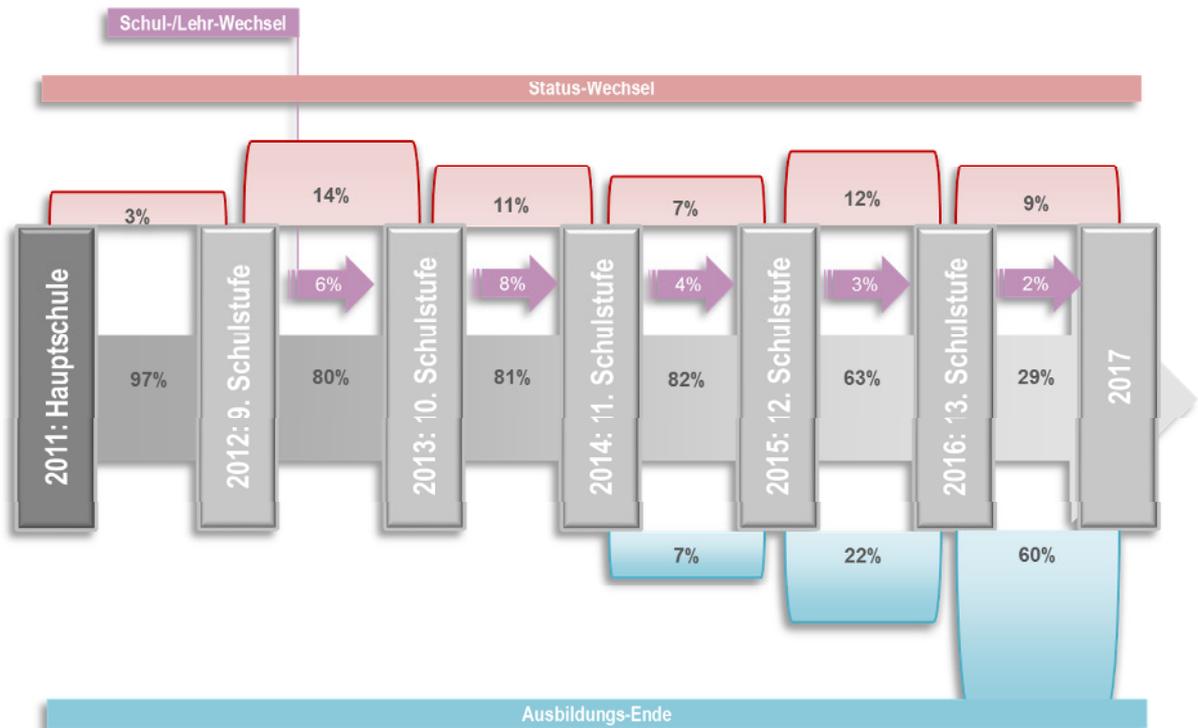
Indirekte Effekte können aus dieser Tabelle wie folgt berechnet werden: Indirekte Effekte sind das Produkt der jeweiligen direkten Effekte; totale Effekte sind die Summe der jeweiligen direkten und indirekten Effekte.

4.5 Ausbildungsabbrüche und -wechsel

Die zweite Befragungswelle 2012 hat gezeigt: Nahezu alle Jugendlichen haben den Wechsel von der Hauptschule in ihre Ausbildung in der Sekundarstufe II ohne Zwischenstation vollzogen. In der dritten Befragungswelle stieg der Anteil an Jugendlichen, die Zwischenepisoden aufwiesen (der Wechsel von einer Polytechnischen Schule in eine weitere Ausbildung wurde dabei nicht als Zwischenepisode gewertet), jedoch deutlich an. Keine Unterschiede zeigten sich damals nach Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund.

Ausbildungswechsel und -abbrüche sind nicht per se als problematisch zu bezeichnen. Umentscheidungen können dabei mehrere Gründe haben und betreffen sowohl bildungsnaher als auch bildungsfernere Gruppen. Die Interviews zeigen, dass die Jugendlichen sehr schnell nach dem Übertritt merken, wenn eine Ausbildung nicht ihren Erwartungen entspricht oder sie die gestellten Anforderungen unterschätzt haben. Das Auftauchen von Zwischenepisoden, also von kurzfristigen Ausbildungsabbrüchen oder -wechseln, kann aber auch als Indikator für ein höheres Drop-Out-Risiko gelten.

Nimmt man nun die gesamten Verläufe der ehemaligen Hauptschüler/-innen bis sechs Jahre nach Ende der Hauptschule in den Blick, zeigt sich das Ausmaß, in dem Übergänge instabil sind und es dementsprechend zu Umentscheidungen und Abbrüchen gekommen ist. Die Längsschnittanalyse zeigt, dass es im gesamten Verlauf der sechs Jahre nach Verlassen der Hauptschule zu Ausbildungsabbrüchen, Ausbildungswechseln sowie Schul- oder Lehrstellenwechseln (innerhalb derselben Ausbildung) kommt, Umentscheidungen und Anpassungsprozesse also keineswegs nach der Pflichtschule abgeschlossen sind.

Abbildung 30: Ausbildungsabbrüche und -wechsel im Längsschnitt

- Am seltensten traten diese Umentscheidungen erwartungsgemäß innerhalb des ersten Jahres nach der Hauptschule auf: Nur 3% der Jugendlichen begannen nach der Hauptschule eine Ausbildung, die sie ein Jahr danach nicht mehr machten. Diese wenigen Abbrüche betrafen in erster Linie Wechsel von einer BMS oder BHS in eine Polytechnische Schule sowie vereinzelt auch erst verzögerte Übertritte in eine Ausbildung nach einer erfolglosen Lehrstellen- oder Arbeitssuche. Ausbildungsabbrüche waren dabei auf schlechte Noten und/oder fehlendes Interesse zurückzuführen.
- Nach Ende der 9. Schulstufe und damit der Schulpflicht wechselten dann 14% der Jugendlichen die Ausbildung, weitere 6% blieben zwar in ihrer begonnenen Ausbildung, wechselten allerdings die Schule bzw. die Lehrstelle. Der systemimmanente Übertritt nach der Polytechnischen Schule wurde hier nicht berücksichtigt, da dieser eine intendierte Statusveränderung darstellt. Das heißt: Jede/-r fünfte Jugendliche beschloss im zweiten Jahr nach der Hauptschule, dass seine/ihre begonnene Ausbildung nicht den Vorstellungen entsprach, oder aber musste z.B. aufgrund schlechter Noten die Ausbildung abbrechen. Die häufigsten Ausbildungswechsel fanden demnach von einer BMS in eine Lehre oder BHS statt – nur 69% der Schüler/-innen, die 2012 in einer BMS waren, waren dies auch ein Jahr später. Fehlende Lernmotivation, schlechte Noten, Probleme mit Lehrer/-innen/Mitschüler/-innen und fehlendes Interesse waren die Hauptmotive für Ausbildungsabbrüche nach der 9. Schulstufe.

- Im dritten Jahr nach der Hauptschule – also von Frühjahr 2013 bis Frühjahr 2014 – wechselten 11% ihren Ausbildungsstatus, brachen also ihre begonnene Ausbildung ab. Diese Wechsel betrafen erneut am häufigsten Abbrüche von mittleren Schulen und Umstiege in eine Lehre. Weitere 8% wechselten darüber hinaus entweder die Schule, die Lehre oder brachen ein Praktikum oder eine Qualifizierungsmaßnahme ab. Damit bleibt der Anteil an Jugendlichen mit Zwischenepisoden ähnlich hoch wie schon im Jahr davor.
- Zwischen 11. und 12. Schulstufe brachen nochmals 7% ihre Ausbildungen ab, 4% wechselten innerhalb ihrer Ausbildung entweder die Schule oder Lehrstelle oder aber brachen Praktika oder Qualifizierungsmaßnahmen ab. Neu hinzu kommen jene Jugendlichen, die ihre Ausbildung zu diesem Zeitpunkt nicht abbrachen, sondern erfolgreich beendeten: das waren 2014/2015 7%.
- In Folgejahr – von 2015 auf 2016 – stiegen die Ausbildungsabbrüche erneut etwas an: 12% brachen zu diesem Zeitpunkt Ausbildungen, die sie begonnen hatten, wieder ab. 22% hingegen beendeten innerhalb dieses Jahres die Ausbildung. Zu Schul- oder Lehrstellenwechsel kam es nur noch selten (3%).
- In der jüngsten Phase, von 2016 auf Anfang des Jahres 2017, brachen nochmals 9% der jungen Erwachsenen der ABEP-Kohorte ihre Ausbildung ab, 2% brachen zusätzlich Praktika oder Qualifizierungsmaßnahmen ab bzw. wechselten die Schule oder Lehrstelle. Mit 60% beendete der überwiegende Teil aber ihre Ausbildung erfolgreich.

Im Schnitt gelangen nur 60% der ABEP-Kohorte kontinuierliche Übertritte und Ausbildungswege nach der Hauptschule – 27% haben einen, 13% mehrfache Statuswechsel hinter sich. Hinzu kommen 19%, die in den fast sechs Jahren nach der Hauptschule zwar nicht die komplette Ausbildung, aber zumindest Schulen oder Lehrstellen gewechselt haben. Angesichts dieses hohen Anteils an Ausbildungsabbrüchen und -wechseln stellt sich die Frage, welche Jugendliche hier häufiger Umentscheidungen und Bildungswegänderungen vornehmen, bzw. ob sich aus früheren Indikatoren solche Umstiege bereits hätten vorhersagen lassen:

Zwischen Burschen und Mädchen zeigen sich in Bezug auf Ausbildungsabbrüche und -wechsel Unterschiede, wobei Burschen häufiger einmalige, Mädchen etwas häufiger mehrfache Statuswechsel hinter sich haben. Migranten/-innen haben ebenfalls etwas häufiger mehrfache Statuswechsel hinter sich, wobei dies sowohl auf Mädchen als auch Burschen mit Migrationshintergrund zutrifft. Zudem wechselten migrantische Jugendliche häufiger auch Schulen oder Lehrstellen. Jugendliche, deren Eltern keine Matura besitzen, haben im Vergleich zu Kindern aus bildungsnäheren Elternhäusern häufiger Ausbildungen abgebrochen bzw. gewechselt. Deutlich wird auch, dass vor allem Jugendliche in städtischen Regionen und Wien in den fünf Jahren nach der Hauptschule häufiger Ausbildungen abgebrochen haben.

Tabelle 24: Ausbildungs-Statuswechsel nach Personenmerkmalen

	kein Status- wechsel	einmaliger Statuswechsel	mehrfacher Statuswechsel
Geschlecht			
Burschen	58%	31%	11%
Mädchen	62%	23%	14%
Migrationshintergrund			
ohne Migrationshintergrund	61%	28%	11%
mit Migrationshintergrund	59%	25%	16%
Geschlecht x Migrationshintergrund			
Burschen ohne Migrationshintergrund	58%	32%	10%
Burschen mit Migrationshintergrund	58%	27%	15%
Mädchen ohne Migrationshintergrund	63%	23%	13%
Mädchen mit Migrationshintergrund	59%	24%	17%
Bildung der Eltern			
mind. 1 Elternteil mit Matura	66%	26%	8%
Eltern ohne Matura	57%	29%	14%
Urbanisierung			
ländliche	62%	28%	11%
städtische	57%	17%	26%
Wien	55%	34%	11%

Tabelle 25: Schul-/Lehrstellenwechsel nach Personenmerkmalen

	kein Schul-/ Lehrwechsel	einmaliger Schul-/ Lehrwechsel	mehrfacher Schul-/ Lehrwechsel
Geschlecht			
Burschen	80%	18%	3%
Mädchen	82%	15%	3%
Migrationshintergrund			
ohne Migrationshintergrund	83%	15%	2%
mit Migrationshintergrund	74%	22%	4%
Geschlecht x Migrationshintergrund			
Burschen ohne Migrationshintergrund	82%	16%	2%
Burschen mit Migrationshintergrund	73%	24%	4%
Mädchen ohne Migrationshintergrund	84%	14%	2%
Mädchen mit Migrationshintergrund	76%	20%	4%
Bildung der Eltern			
mind. 1 Elternteil mit Matura	85%	13%	3%
Eltern ohne Matura	79%	18%	3%
Urbanisierung			
ländliche	84%	14%	2%
städtische	73%	20%	6%
Wien	71%	25%	3%

Anm.: Zeilenprozent

Zieht man die gebildeten Typologien an Übergangsverläufen als Referenzkategorie hinzu, zeigen sich markante Unterschiede zwischen den vier Typen: Jugendliche des Typs 3 „Berufsbildende höhere Ausbildung“ weisen demnach am seltensten Ausbildungsabbrüche und Statuswechsel auf. Umgekehrt mussten Jugendliche des zweiten Typs die häufigsten Ausbildungsabbrüche und -wechsel vornehmen – auf diese Weise kam es zu den verzögerten Ausbildungsverläufen, wobei hier vor allem Abbrüche von mittleren Schulen und anschließende Übertritte in eine Lehrausbildung kennzeichnend sind. Bei Jugendlichen des Typs 1 „Duale Ausbildung und anschließende Arbeitsaufnahme“ fällt zunächst auf, dass mit 47% zwar viele auch solche Ausbildungswechsel hinter sich haben, vor allem aber der Anteil an Jugendlichen, die innerhalb ihrer Ausbildung (zumeist eine Lehrausbildung) die Ausbildungsstätte wechselten, mit 27% überdurchschnittlich hoch ist. Der vierte und letzte Typ „allgemeine höhere Ausbildung“ hat ebenfalls zu knapp 40% Ausbildungswechsel vollzogen, wobei hier vor allem Wechsel nach dem ersten Jahr stattfanden.

Abbildung 31: Ausbildungsabbrüche und -wechsel nach Verlaufstypen

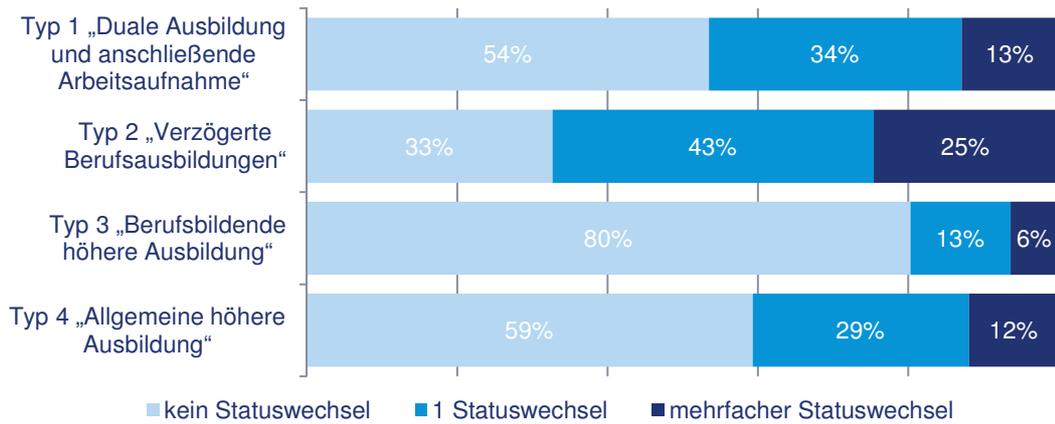
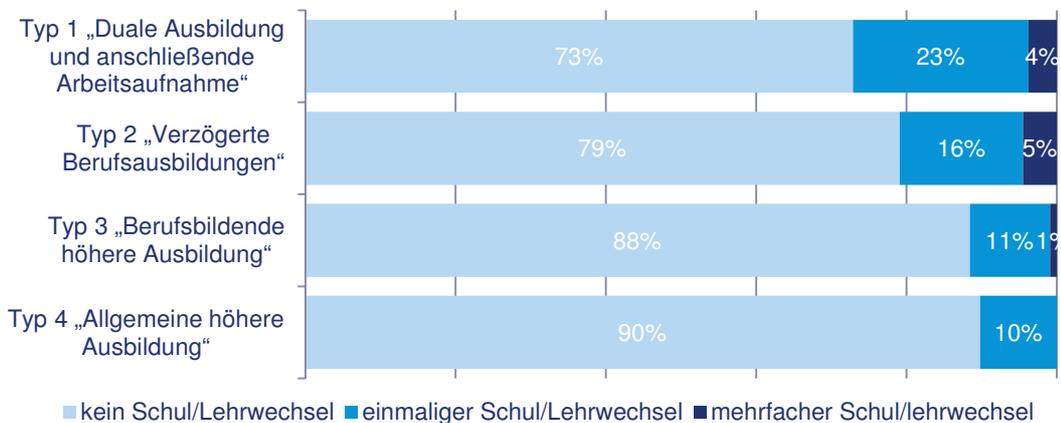


Abbildung 32: Schul-/Lehrstellenwechsel nach Verlaufstypen



In Bezug auf rückblickende Frühindikatoren aus der Hauptschule fallen lediglich die Zusammenhänge mit den Bildungsplänen und der Notensituation der Jugendlichen auf: Jugendliche, die in der Hauptschule als höchsten avisierten Bildungsplan einen Lehr- oder mittleren Abschluss angegeben hatten, haben wesentlich häufiger Statuswechsel hinter sich als z.B. jene mit Matura oder sogar Studienabschluss als Plan. Von jenen, die einen mittleren Abschluss anstrebten, haben 39% einmalig, weitere 23% sogar mehrmalig ihre Ausbildung abgebrochen und/oder gewechselt. Auch anhand der Notensituation wären spätere Statuswechsel ablesbar gewesen: Schüler/-innen mit nur einer mittleren oder sogar schlechten Notensituation in der Hauptschule (also 2. oder 3. Leistungsgruppe und/oder schlechte Noten) haben später häufiger Ausbildungen abgebrochen. Interessanterweise zeigen sich aber keine besonderen weiteren Zusammenhänge zwischen subjektiven Einstellungen und Bewertungen und späteren Problemen im Übergang: so unterscheidet sich die Quote an Ausbildungswechslern beispielsweise nicht signifikant zwischen jenen, die sich am Ende der Hauptschule gut und jenen, die sich nicht gut über ihre Möglichkeiten informiert gefühlt haben. Auch multivariate Analysen, die z.B. auch subjektive Faktoren wie physische Beschwerden, Beurteilung des Berufsorientierungsangebots, Selbstwirksamkeit oder Leistungsehrgeiz berücksichtigten, weisen lediglich dem Bildungsplan, eine BMS zu besuchen und abzuschließen, einen signifikanten Einflussfaktor auf das Risiko, später Ausbildungen abzubrechen und zu wechseln, nach. Selbiges gilt auch für die Analyse von lediglich Schul- oder Lehrstellenwechsel – auch hier zeigen sich keine nennenswerten signifikanten frühen Risikofaktoren aus der Hauptschule, d.h. die Gründe dafür liegen im Übergangsgeschehen und sind in den jeweiligen Ausbildungssituationen zu verorten.

Tabelle 26: Schul-/Lehrstellenwechsel nach Merkmalen in der Hauptschule

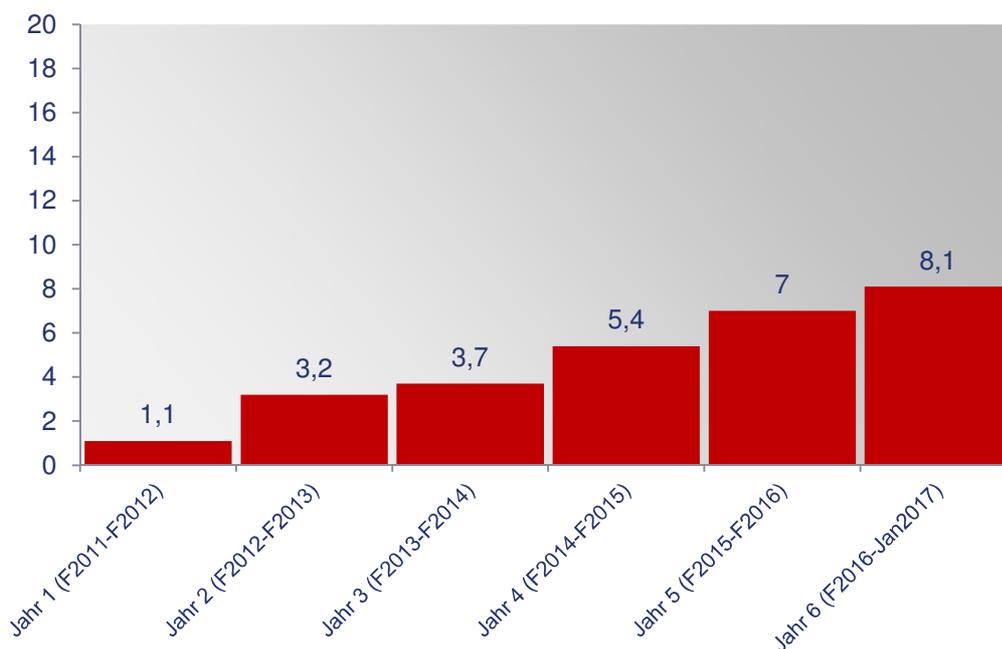
	kein Statuswechsel	einmaliger Statuswechsel	mehrfacher Statuswechsel
Bildungspläne in HS			
Hauptschule /			
Polytechnische Schule	67%	22%	11%
Lehrabschluss	57%	30%	13%
Berufsbildende Mittlere Schule	39%	39%	23%
Matura	65%	26%	9%
Universitätsabschluss	66%	20%	13%
schulische Notensituation in HS			
gut	70%	19%	11%
mittel	56%	33%	12%
schlecht	54%	31%	15%
subj. Informiertheit über Bildungs- u Berufsmöglichkeiten			
gut informiert	61%	27%	12%
nicht gut informiert	58%	29%	13%

Anm.: Zeilenprozent

4.6 Ausbildungslose Phasen im Übergang nach der Hauptschule

Schon im Endbericht zur dritten Befragungswelle 2013 konnte festgestellt werden, dass die Phasen der Ausbildungs- und Beschäftigungslosigkeit erst ab dem zweiten Jahr nach der Hauptschule zunehmen. Dass Jugendliche innerhalb des ersten Jahres nach der Hauptschule weder in Ausbildung noch in Beschäftigung waren, stellte hingegen die Ausnahme dar, zumal in dieser Zeit für die meisten Jugendlichen noch die Schulpflicht galt. Ist die Schulpflicht aber nach der 9. Schulstufe absolviert, häufen sich die (zumindest kurzfristigen) Drop-Outs aus dem Ausbildungssystem. Dies wird nun auch in der Betrachtung der gesamten sechs Jahre deutlich: Je mehr Zeit nach der Hauptschule vergeht, desto größer wird der Anteil an Jugendlichen der ABEP-Kohorte, die entweder unter dem Jahr oder zum jeweiligen Befragungszeitpunkt zumindest kurzzeitig weder in Ausbildung noch in Beschäftigung waren. Auch dieses Ergebnis relativiert damit, ähnlich den ausgewiesenen Zwischenepisoden und Statuswechseln im Kapitel zuvor, das anfängliche Bild von überaus stabilen Ausbildungswegen nach der Hauptschule, und indiziert stattdessen das hohe Ausmaß der *Labilität* von Ausbildungsverläufen.

Abbildung 33: Anteil Jugendlicher nicht in Ausbildung oder Beschäftigung

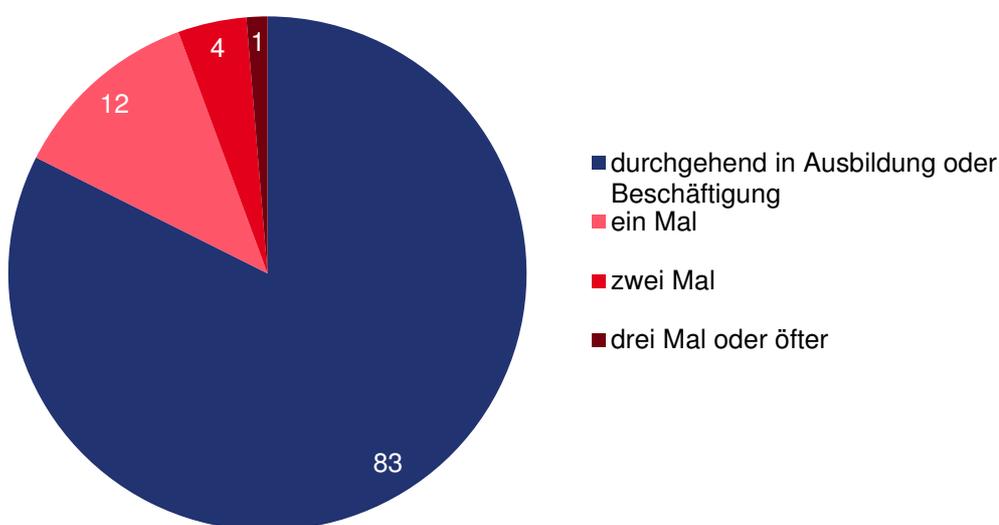


Während also unmittelbar nach der Hauptschule im ersten Jahr nur sehr wenige Jugendliche von ausbildungslosen Phasen berichteten (1,1%), steigt dieser Anteil nach Ende der Schulpflicht auf 3,2% im zweiten Jahr an. Im dritten Jahr steigt der Anteil etwas auf 3,7% an, im vierten Jahr dann waren bereits mehr als 5% der ABEP-Jugendlichen zumindest kurzzeitig nicht mehr in Ausbildung oder Beschäfti-

gung. Im fünften Jahr stieg der Anteil nochmals an, auf 7%, und im sechsten Jahr nach der Hauptschule beträgt der Anteil mittlerweile bereits 8,1%.

Diese Querschnittsbetrachtung sagt dabei noch nichts über das Ausmaß der *Betroffenheit* von solch ausbildungslosen Phasen aus, da Jugendliche ja durchaus auch mehrmals unversorgt hätten sein können. Tatsächlich geben 17% aller Jugendlichen der ABEP-Kohorte an, *irgendwann* einmal im Verlauf der sechs Jahre nach der Hauptschule zumindest kurzzeitig nicht mehr in Ausbildung oder Beschäftigung gewesen zu sein – wobei die meisten nur ein Mal solche Drop-Outs erlebten.

Abbildung 34: Häufigkeit von Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung



Dieser hohe Anteil überrascht auf den ersten Blick, muss jedoch im Kontext der zuvor festgestellten Häufigkeit von Ausbildungswechsel und -abbrüchen gesehen werden: Im Schnitt gelangen nur 60% der ABEP-Kohorte kontinuierliche Übertritte und Ausbildungswege nach der Hauptschule – 27% haben einen, 13% mehrfache Statuswechsel hinter sich.

Ein Blick auf die Tätigkeiten der Jugendlichen zeigt nun, dass ausbildungslose Phasen nur sehr selten vollständig inaktiv verbracht werden: Die meisten der befragten Jugendlichen geben an, dass sie in dieser Zeit nämlich aktiv nach Lehrstellen, Jobs oder Praktika gesucht haben, zum überwiegenden Teil auch mithilfe des AMS. Ein geringerer Teil gibt an, während diesen Phasen auch Bewerbungen für Schulen verschickt zu haben. Nur in ganz wenigen Einzelfällen gaben die Jugendlichen an, dass sie während diesen ausbildungslosen Episoden tatsächlich „nichts“ gemacht haben, also lediglich im Haushalt tätig waren, aber darüber hinaus keine Bemühungen unternommen hätten, wieder ins Ausbildungssystem oder auf den Arbeitsmarkt zurück zu gelangen.

Als Gründe für ihre ausbildungs- und erwerbslosen Phasen zählen die Jugendlichen in nahezu allen Befragungswellen stets Absagen auf Lehrstellen oder Absagen auf Jobbewerbungen auf. Demzufolge liegt die Schlussfolgerung nahe, dass diese Jugendlichen in hohem Maße *unfreiwillig* in ihren ausbildungslosen Status gelangt sind und mehrheitlich planen, entweder eine weitere Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit aufzugreifen.

Schaut man sich den Anteil an Jugendlichen, die solch ausbildungs- und erwerbslose Phasen im Übergang nach der Hauptschule erlebt haben, genauer an, zeigen sich recht deutliche Gruppenunterschiede, vor allem zum Nachteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

Tabelle 27: Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung nach Soziodemografie

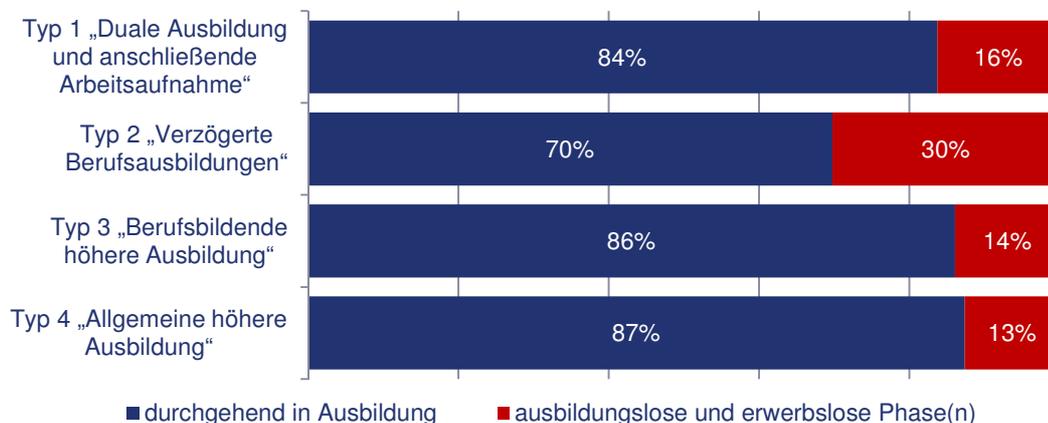
	durchgehend in Ausbildung	ausbildungslose und erwerbslose Phase(n)
Geschlecht		
Burschen	85%	15%
Mädchen	80%	20%
Migrationshintergrund		
ohne Migrationshintergrund	84%	16%
mit Migrationshintergrund	74%	27%
Geschlecht x Migrationshintergrund		
Burschen ohne Migrationshintergrund	87%	13%
Burschen mit Migrationshintergrund	73%	27%
Mädchen ohne Migrationshintergrund	82%	18%
Mädchen mit Migrationshintergrund	74%	26%
Bildung der Eltern		
mind. 1 Elternteil mit Matura	84%	16%
Eltern ohne Matura	83%	17%
Urbanisierung		
ländliche	85%	15%
städtische	77%	24%
Wien	69%	31%

Anm.: Zeilenprozent

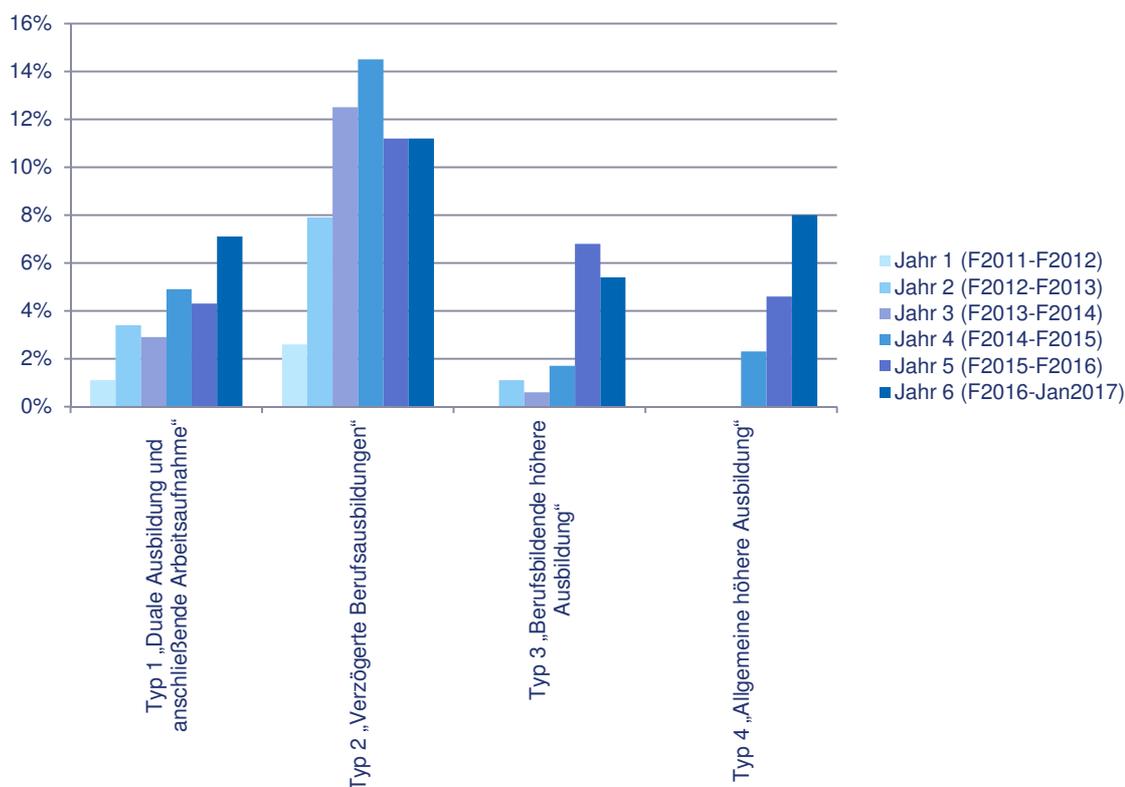
Mädchen waren in den sechs Jahren nach der Hauptschule zu 20% und damit etwas häufiger als Burschen von Drop-Outs betroffen. Unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren es mehr als jede/-r Vierte, wobei sich hier keine Unterschiede nach Geschlecht zeigen – also Burschen und Mädchen mit Migrationshintergrund ca. gleich häufig von ausbildungs- und erwerbslosen Phasen betroffen waren. Keine Unterschiede zeigen sich auffälliger Weise nach Bildungshintergrund der Eltern. Sehr deutliche Unterschiede ergeben sich regional: Während sich der Anteil an Jugendlichen mit ausbildungs- und erwerbslosen Phasen in ländlichen Regionen nur auf 15% beläuft, steigt er in städtischen Regionen bereits auf 24%, in Wien liegt er bei 31%.

Ganz klar zum Ausdruck kommt die Problematik von ausbildungs- und erwerbslosen Phasen im Typ 2 der Übergangsverläufe, also in jenem Typ, der sich durch verzögerte Berufsausbildungen charakterisieren lässt:

Abbildung 35: Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung nach Verlaufstypen



Während in den anderen drei Typen jeweils nur zwischen 13% und 16% zumindest kurzzeitig nicht in Ausbildung oder Beschäftigung waren, sind es im zweiten Typ 30% und damit fast jede/-r Dritte. Im Zeitverlauf zeigen sich diese Drop-Outs im Typ 2 bereits von Anfang an, wobei sie sich dann im dritten und vierten Jahr nach der Hauptschule besonders häufen, also zu jener Zeit, wo die meisten Jugendlichen dieses Typs entweder vor Ende ihrer mittleren Ausbildung stehen oder unmittelbar danach. Für diesen Typ bedeutet diese Phase, wie gezeigt, häufig auch eine Neuorientierung und die Überlegung, ob eine Zweitausbildung begonnen wird. Diese wird zumeist in Form einer Lehrausbildung angestrebt, wobei es hier zuvor offenbar häufig zu ausbildungs- und arbeitslosen Episoden kommt. In den anderen drei Typen gibt es stattdessen deutlich seltener Episoden ohne Ausbildung oder Arbeit. In Typ 1 zeigen sie sich in den ersten drei Jahren nur vereinzelt, der Anteil steigt dann erst ab dem vierten Jahr und dann am stärksten im sechsten Jahr, also der aktuellsten Periode. In den Typen 3 und 4 – also bei jenen Jugendlichen, die eine höhere Ausbildung absolvier(t)en – kommt es hingegen in den ersten vier Jahren kaum zu Drop-Outs, erneut steigt der Anteil an Jugendlichen, die nicht mehr in Ausbildung aber auch (noch) nicht in Beschäftigung sind, rund um das Ende der Sekundarstufe II an.

Abbildung 36: Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung nach Verlaufstypen und Jahr

Der Anstieg an ausbildungs- und erwerbslosen Phasen rund um den jeweiligen Zeitpunkt der Ausbildungsbeendigung – sei es der Abschluss einer mittleren Schule, einer höheren Schule oder der Lehrabschluss – legt die Vermutung nahe, dass es entweder aufgrund misslungener Abschlüsse oder aber im Anschluss aufgrund von Absorptionsproblemen am Lehrstellen- oder Arbeitsmarkt (Arbeitslosigkeit) zu diesen Drop-Outs kommt. Um dieser Frage nachzugehen, wurden die Angaben der Jugendlichen selbst aus den Befragungswellen 3 und 5 zu den Gründen für ihre Drop-Outs zusammengefasst und getrennt nach den vier eruierten Typen analysiert. Aufgrund der geringen Fallzahlen können jedoch keine Prozentwerte ausgewiesen werden, allerdings zeigen die Antworten eine deutliche Tendenz:

- Typ 1, der zumeist eine Lehrausbildung und im Anschluss einen direkten Übertritt in eine Beschäftigung anstrebt, erlebt ausbildungs- und beschäftigungslose Phasen gegen Ende der Sekundarstufe II zumeist aufgrund von sich schwierig gestaltenden Jobsuchen, wodurch sich der Übertritt in eine Beschäftigung verzögert. In einigen Fällen kommt es jedoch auch zu Ausbildungsabbrüchen und anschließenden Versuchen, unqualifiziert in eine Beschäftigung überzutreten – dies primär wegen Problemen in der Lehrausbildung, wozu auch schlechte Noten und Probleme mit den Ausbilder/-innen zählen, sowie aufgrund von fehlendem Interesse und mitunter auch Erkrankungen der Jugendlichen. Die wenigsten aber geben an, während ihrer ausbildungs- und erwerbslosen Phase

untätig zu sein – die meisten sind beim AMS gemeldet und suchen dort nach einer geeigneten neuen Lehrstelle oder aber nach einem Job. Einige absolvieren eine Qualifizierungsmaßnahme oder eine sonstige Vorbereitungsmaßnahme auf eine weitere Ausbildung.

- Typ 2 hingegen unterscheidet sich von Typ 1 dahingehend, dass zwar auch diese Jugendlichen, die in den letzten drei Jahren ausbildungs- und erwerbslose Phasen erlebt haben, zumeist auf Jobsuche waren – allerdings tendenziell deutlich seltener mithilfe des AMS. Außerdem liegt die Anzahl an Jugendlichen, die sagen, sie machen derzeit „nichts“, seien also lediglich zu Hause oder besorgen den Haushalt, wesentlich höher. Dies könnte im Zusammenhang damit stehen, dass einige Jugendliche angeben, aufgrund von Familiengründungen derzeit keiner Ausbildung/Beschäftigung nachzugehen.
- Die beiden Typen 3 und 4 – also Jugendliche, die, wenn sie überhaupt ausbildungslose Phasen durchlaufen, dann i.d.R. aus einer höheren Schule heraus oder nach der Matura – erleben diese Phasen ebenfalls meist, weil sie keinen Job finden. Während Jugendliche des ersten Typs allerdings bei nicht gelingenden Übertritten in eine Beschäftigung in den meisten Fällen auf das AMS als Unterstützung zurückgreifen, geben die Jugendlichen des dritten und vierten Typs mehrheitlich an, auf eigene Faust und ohne Meldung beim AMS nach einem Job zu suchen. Daneben kommt es in beiden Typen in Einzelfällen auch zu Drop-Outs aufgrund von Moratoriumsphasen, also bewusst gewählten Auszeiten, um im Anschluss eine weitere Ausbildung, vmtl. ein Studium, zu beginnen. Erwähnenswert ist zudem, dass in Typ 4 auch Erkrankungen eine Rolle dabei spielen, dass Jugendliche Ausbildungen abbrechen und eine gewisse Zeit nicht mehr in Ausbildung sein müssen.

Insgesamt verstärkt sich damit das Bild, dass auch Jugendliche der ABEP-Kohorte, die ausbildungs- und erwerbslose Phasen aufweisen, keineswegs komplett aus dem Ausbildungssystem ausgestiegen sind, sondern durchaus aktiv am Wiedereinstieg arbeiten. Damit bestätigt sich das bereits im Endbericht zur dritten Welle konstatierte Ergebnis, dass diese Jugendlichen in hohem Maße unfreiwillig in ihren Status gelangt sind und sich eigentlich eine Ausbildung oder Beschäftigung wünschen würden.

Tabelle 28: Hauptgründe für und -tätigkeiten während ausbildungs- und erwerbslosen Phasen nach Typen

	Gründe für Drop-Outs	Tätigkeit(en) während Drop-Outs
Typ 1 „Duale Ausbildung und anschließende Arbeitsaufnahme“	in Warteposition auf Job/Ausbildung; Erkrankung; kein Interesse/keine Lust mehr; schlechte Noten und andere Probleme in der Ausbildung	Jobsuche/Lehrstellensuche mithilfe des AMS; Qualifizierung beim AMS; Vorbereitung auf weitere Ausbildung; nichts/nur zu Hause sein
Typ 2 „Verzögerte Berufsausbildungen“	keinen Job gefunden; kein Interesse/keine Lust mehr; zu schwer/Leistungsdruck; eigene Familiengründung	Jobsuche mit/ohne AMS; nichts/nur zu Hause sein; den Haushalt besorgen; Lehrstellensuche mit/ohne AMS
Typ 3 „Berufsbildende höhere Ausbildung“	in Warteposition auf Job/Ausbildung; schlechte Noten und Probleme mit Lehrer/-innen	Jobsuche ohne AMS; Ferien/Auszeit; Jobsuche mit AMS
Typ 4 „Allgemeine höhere Ausbildung“	in Warteposition auf Studium; kein Interesse/keine Lust mehr; Auszeit; Erkrankung	Jobsuche ohne AMS; Auszeit; Jobsuche mit AMS

Offen ist nun noch die Frage, ob sich aus früheren Angaben der Jugendlichen selbst bereits auf ein erhöhtes Risiko, im Übergangsverlauf solch ausbildungs- und erwerbslose Episoden zu erleben, schließen hätte lassen. Stärkster Indikator sind demnach niedrige Bildungspläne: Jugendliche, die am Ende der Hauptschule lediglich den Plan hatten, maximal die Pflichtschule zu beenden, erlebten in den kommenden sechs Jahren zu 27% ausbildungs- und erwerbslose Phasen. Bei Jugendlichen mit dem Bildungsziel „Lehre“ bzw. „mittlerer Abschluss“ liegt der Anteil ebenfalls überdurchschnittlich hoch bei 20%, während er bei Jugendlichen mit höheren Bildungsaspirationen auf 13% bis 15% sinkt. Dies mag auch mit der Schulleistung in der Hauptschule zusammenhängen: V.a. Jugendliche mit einer schlechten schulischen Leistungssituation erlebten im Anschluss an die Hauptschule zu 23% ausbildungs- und erwerbslose Phasen. Kein Unterschied zeigt sich jedoch – ähnlich wie zuvor schon in der Frage von etwaigen Zwischenepisoden, also Ausbildungsabbrüchen – in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen, ob sie gut oder schlecht über ihre Bildungs- und Berufsmöglichkeiten informiert waren.

Tabelle 29: Schul-/Lehrstellenwechsel nach Merkmalen in der Hauptschule

	durchgehend in Ausbildung	ausbildungslose und erwerbslose Phase(n)
Bildungspläne in HS		
Hauptschule / Polytechnische Schule	73%	27%
Lehrabschluss	80%	20%
Berufsbildende Mittlere Schule	81%	20%
Matura	85%	15%
Universitätsabschluss	87%	13%
schulische Notensituation in HS		
gut	86%	14%
mittel	84%	16%
schlecht	77%	23%
subj. Informiertheit über Bildungs- u Berufsmöglichkeiten		
gut informiert	83%	17%
nicht gut informiert	83%	17%

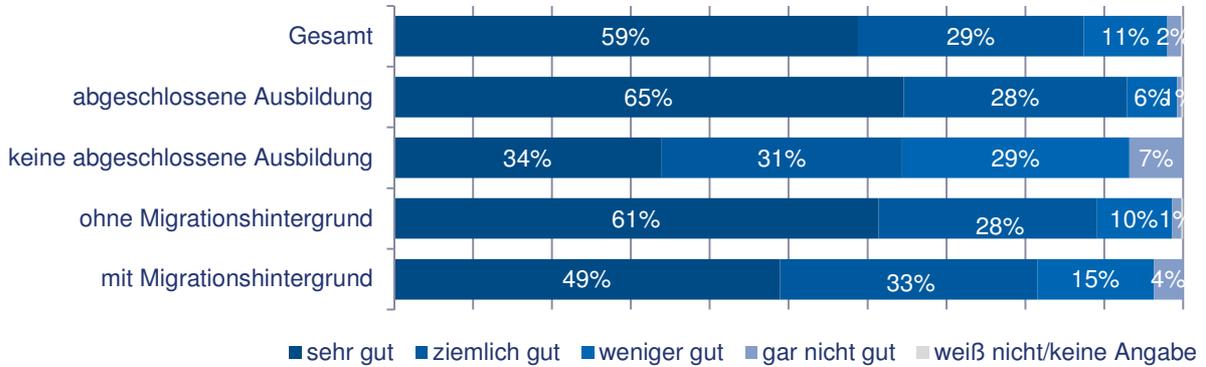
Anm.: Zeilenprozent

5 Retrospektive Bewertung des Übergangs und Unterstützungsbedarfs

Im Rahmen des ABEP konnten bzw. können die Übergänge der jungen Menschen von der Hauptschule in Ausbildung und Beruf im Zeitverlauf beobachtet und ihr Gelingen anhand objektiver Kriterien bewertet werden. Darüber hinaus ist jedoch abschließend noch von Interesse, wie die jungen Menschen selbst diese Übergänge erlebt haben und ob sie aus heutiger Sicht dieselben Entscheidungen wieder treffen würden. Diese retrospektive, subjektive Bewertung der Übergänge steht im Zentrum dieses letzten Abschnittes.

Im Schnitt blicken die Befragten überwiegend positiv auf ihren Übergang zurück: 88% bewerten ihn als sehr oder ziemlich gelungen (59% als sehr gelungen). Der Übergang wird dabei von jenen mit einer abgeschlossenen Ausbildung erwartungsgemäß deutlich positiver bewertet als von jenen, welche bis dato noch keinen Ausbildungsabschluss haben (65% sehr gelungen im Vergleich zu 34%). Demgegenüber spielt die Ausbildungsart, das Geschlecht und der Bildungshintergrund der Eltern keine Rolle bei dieser Bewertung.

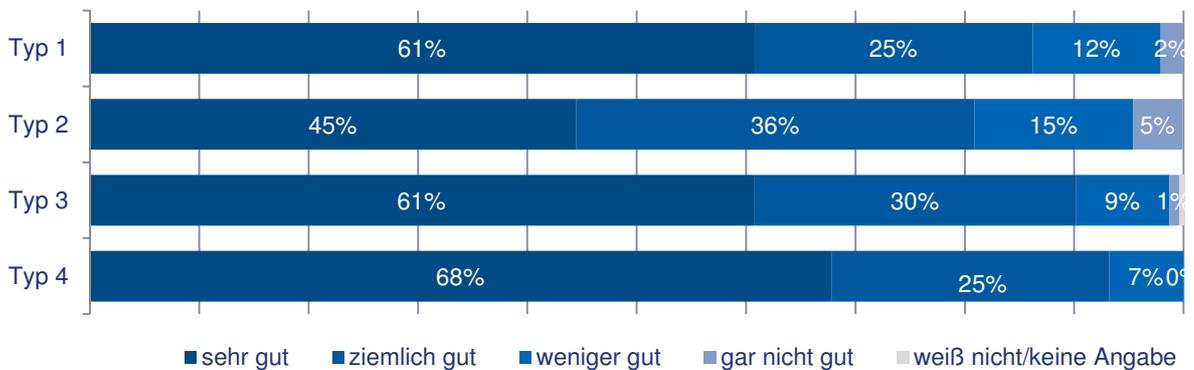
Abbildung 37: Retrospektive Bewertung des Übergangs



Junge Menschen mit Migrationshintergrund betrachten ihren Übergang zwar insgesamt als weniger gut gelungen, die genauere Betrachtung zeigt jedoch, dass auch hier der Ausbildungsabschluss das entscheidende Kriterium ist: Die durchschnittliche Bewertung des Übergangs fällt bei den jungen Menschen mit Migrationshintergrund negativer aus, weil sie häufiger noch keinen Ausbildungsabschluss haben – junge Menschen mit Migrationshintergrund und abgeschlossenen Ausbildungen bzw. junge Menschen mit Migrationshintergrund ohne Ausbildungsabschluss unterscheiden sich in der Bewertung ihres Übergangs dementsprechend auch nicht von ihren jeweiligen Kollegen/-innen ohne Migrationshintergrund.

Nachdem also allen voran der Abschluss einer Ausbildung über die retrospektive positive Bewertung des Übergangs entscheidet, erlebt erwartungsgemäß auch die Gruppe des Typ 2 – den verzögerten Übergängen – ihre Übergänge seltener als gelungen.

Abbildung 38: Retrospektive Bewertung des Übergangs (Typen)



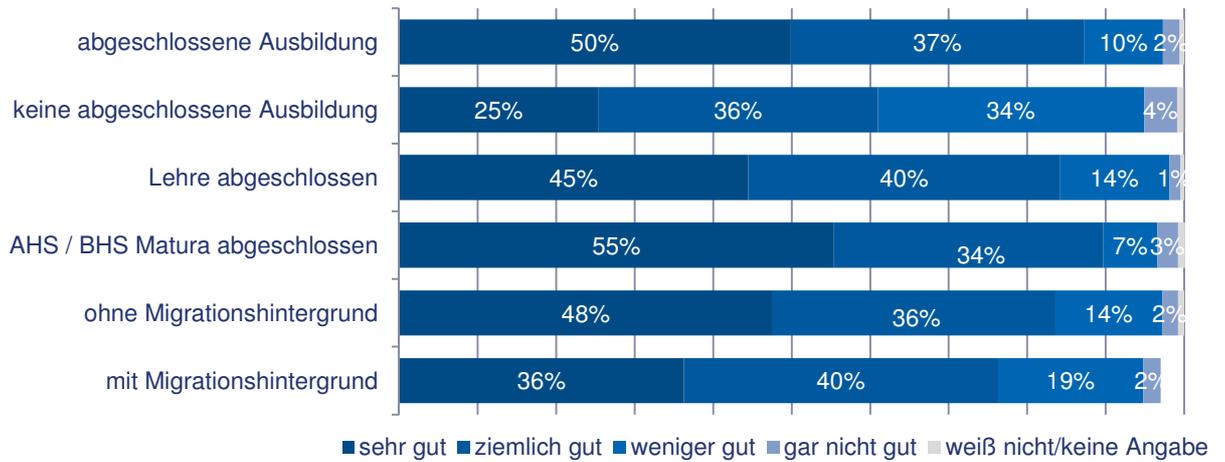
Ein möglicher Grund für weniger gut gelungene Übergänge ist mangelnde Informiertheit am Ende der Hauptschule – also während jenes Zeitraumes, in dem die

Entscheidung über weitere Ausbildungen getroffen wird. In ihrer rückblickenden Betrachtung berichten insgesamt 45% der jungen Menschen, dass sie am Ende der Hauptschule sehr gut informiert darüber gewesen seien, welche Möglichkeiten ihnen zur Verfügung standen, weitere 37% denken, dass sie ziemlich gut informiert waren. Der Zusammenhang zwischen der subjektiven Informiertheit und einem als gelungen wahrgenommenen Übergang ist eindeutig: Während 83% der sehr gut informierten jungen Menschen auch ihren Übergang als sehr gelungen einschätzen, gilt selbiges für 48% der ziemlich gut informierten und nur für 21% der wenig bis gar nicht gut informierten jungen Menschen. Hierbei ist wichtig, dass jene Befragten, die ihre Informiertheit rückblickend als sehr oder ziemlich gut bewerten, auch bereits häufiger Ausbildungen abgeschlossen haben als weniger und gar nicht gut Informierte (89% bzw. 82% im Vergleich zu 58%). Eben dieser Ausbildungsabschluss ist zentral für die Bewertung eines Übergangs als gelungen (siehe die Ausführungen im ersten Teil dieses Abschnittes).

Welche Gruppen von jungen Menschen denken nun aus heutiger Sicht, dass sie am Ende ihrer Hauptschulzeit gut über ihre Ausbildungsmöglichkeiten informiert waren? Zum einen unterscheiden sich junge Männer und junge Frauen bzw. junge Menschen aus formal höher und geringer gebildeten Elternhäusern nicht hinsichtlich der retrospektiven Einschätzung ihrer Informiertheit. Demgegenüber fühlen sich jene mit Migrationshintergrund rückblickend betrachtet weniger gut informiert als jene ohne Migrationshintergrund (36% sehr gut informiert im Vergleich zu 48%).

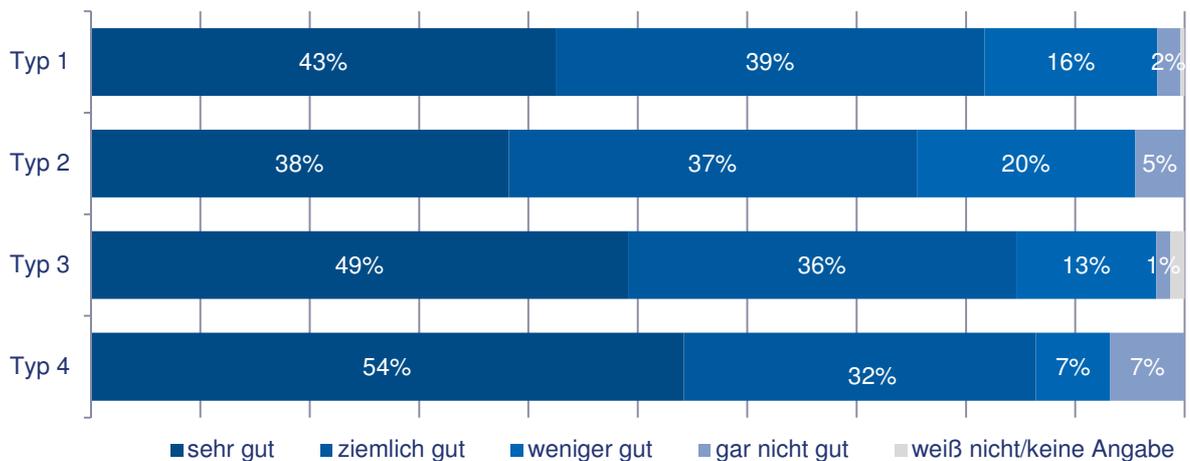
Zum anderen schätzen nicht nur junge Menschen mit bereits abgeschlossenen Ausbildungen ihre Informiertheit wesentlich höher ein als jene, die noch keinen Ausbildungsabschluss haben (50% sehr gut informiert im Vergleich zu 25%). Innerhalb der Gruppe mit abgeschlossener Ausbildung berichten Maturanten/-innen von höherer Informiertheit als Lehrabsolventen/-innen (55% sehr informiert im Vergleich zu 45%).

Abbildung 39: Subjektive Informiertheit in unterschiedlichen Gruppen



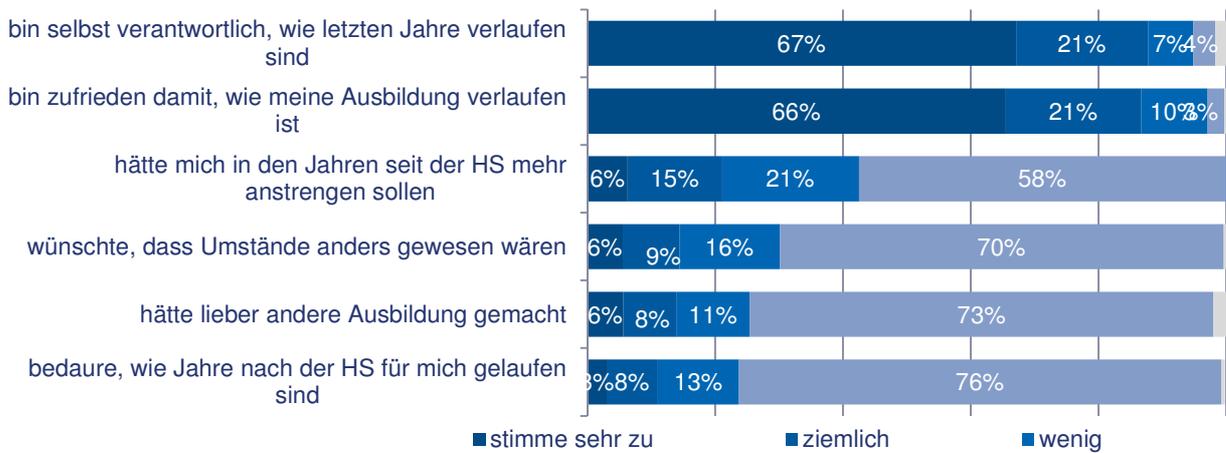
Der Blick auf alle Typen zeigt, dass sich allen voran die jungen Menschen des Typ 2 (verzögerte Übergänge) retrospektiv betrachtet weniger gut informiert fühlen.

Abbildung 40: Subjektive Informiertheit in den Typen



Auch eine etwas mehr ins Detail gehende Betrachtung der vergangenen Jahre ergänzt das bisherige Bild: Die Mehrzahl der jungen Menschen bewertet ihren Übergang positiv und nimmt sich während seines Verlaufs als gestaltende/-r Akteur/-in wahr. So sind 87% der Befragten mit ihrem Ausbildungsverlauf sehr oder ziemlich zufrieden und 88% sehen sich als verantwortlich für den Verlauf der letzten Jahre.

Abbildung 41: Retrospektive Bewertung der Jahre seit der Hauptschule



Aus heutiger Sicht lieber eine andere Ausbildung gemacht, hätten erwartungsgemäß vor allem jene jungen Menschen, die derzeit noch keinen Ausbildungsabschluss haben (31% von ihnen stimmen hier sehr oder ziemlich zu, im Vergleich zu 10% jener mit bereits abgeschlossenen Ausbildungen). Darüber hinaus berichten auch junge Frauen häufiger als junge Männer davon, dass sie eine andere Ausbildung hätten wählen sollen (18% im Vergleich zu 9% der jungen Männer), ebenso wie junge Menschen mit Migrationshintergrund (20% im Vergleich zu 11% der jungen Menschen ohne Migrationshintergrund).

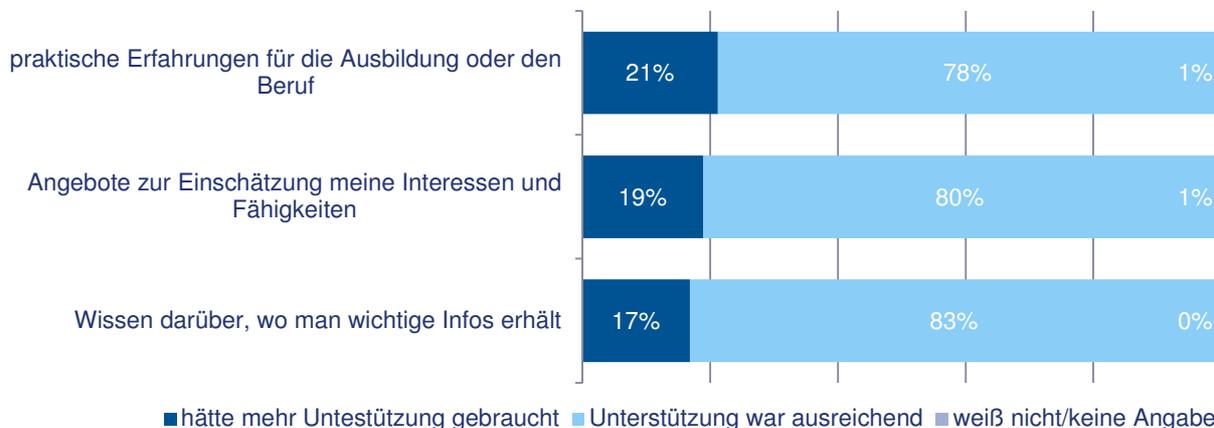
Junge Menschen ohne Ausbildungsabschluss und junge Menschen mit Migrationshintergrund äußern sich darüber hinaus auch besonders selbstkritisch über ihre eigenen Anstrengungen: 39% der Befragten ohne Ausbildungsabschluss denken heute, dass sie sich in den Jahren nach der Hauptschule mehr anstrengen hätten sollen (im Vergleich zu 17% der jungen Menschen mit abgeschlossenen Ausbildungen). Selbiges berichten 29% der jungen Menschen mit Migrationshintergrund (im Vergleich zu 19% der jungen Menschen ohne Migrationshintergrund).

Ein gelungener Übergang ist jedoch nicht nur von der eigenen Anstrengung abhängig. Die soziale Herkunft und das soziale Umfeld stellen hierzu ebenso wichtige Ressourcen dar wie die institutionelle bzw. betriebliche Unterstützung durch Lehrer/-innen bzw. Ausbilder/-innen. Dazu ergänzend wird an dieser Stelle noch kurz auf die Art der Unterstützung eingegangen: Wenn die jungen Menschen nun auf ihre Bildungs- und Berufsentscheidung zurückblicken, hätten sie mehr Wissen über den Zugang zu Informationen, eine bessere Einschätzung ihrer Interessen und Fähigkeiten oder mehr praktische Erfahrung in Zusammenhang mit ihren Ausbildungswünschen benötigt?

Für jeden dieser drei Bereiche äußert in etwa ein Fünftel der jungen Menschen aus heutiger Sicht mehr Unterstützungsbedarf. Insgesamt betrachtet denken 72% der jungen Menschen, dass sie in keinem der drei Bereiche mehr Unterstützung ge-

braucht hätten. Demgegenüber berichten 12% von einem größeren Bedarf an Unterstützung in allen drei Bereichen.

Abbildung 42: Retrospektiver Unterstützungsbedarf



Zur letztgenannten Gruppe zählen vor allem jene jungen Menschen, die bis dato noch keine Ausbildung abgeschlossen haben: 40% von ihnen hätten mehr Angebote zur Einschätzung ihrer Interessen und Fähigkeiten benötigt, 37% mehr praktische Erfahrung mit der Ausbildung bzw. dem Beruf und 28% mehr Wissen darüber, wo relevante Informationen aufzufinden sind (im Vergleich zu 14%, 17% und 14% der jungen Menschen mit Ausbildungsabschluss).

Auch jungen Menschen mit Migrationshintergrund hat in der retrospektiven Betrachtung häufiger das Wissen über den Zugang zu Informationen gefehlt (24% im Vergleich zu 13% der jungen Menschen ohne Migrationshintergrund). Jungen Frauen fehlte im Rückblick wiederum häufiger die praktische Erfahrung mit der künftigen Ausbildung (27% im Vergleich zu 16% der jungen Männer).

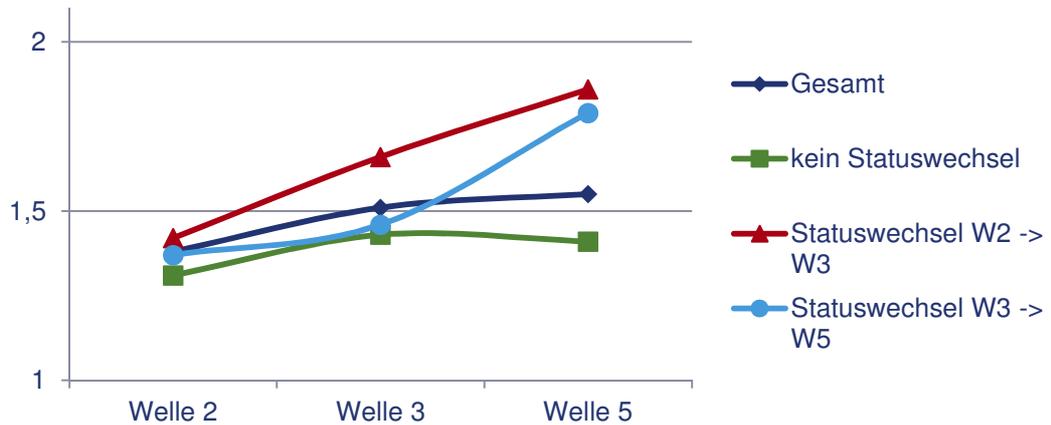
Subjektive Bewertung des Übergangs im Zeitverlauf

Wie verändert sich die Bewertung des Übergangs über den Beobachtungszeitraum und welche Faktoren sind ausschlaggebend für diese Veränderungen? Insgesamt betrachtet bewerten die jungen Menschen ihren Übergang in der zweiten Welle – für den Großteil der Befragten also ein Jahr nach Abschluss der Hauptschule und am Ende ihrer Schulpflicht (2012) – positiver als zu den beiden späteren Zeitpunkten (2013 und 2017).

Ein zentraler Grund hierfür sind Statuswechsel: Jene jungen Menschen, die ihre Ausbildung von der zweiten auf die dritte Welle gewechselt haben, bewerten ihren Übergang in Welle 3 häufiger als weniger gut gelungen (rote Linie in Abbildung 42). Dass sich der Negativtrend in dieser Gruppe fortsetzt, liegt wiederum daran, dass für einen beträchtlichen Anteil der jungen Menschen dieser erste Statuswechsel der Auftakt zu weiteren Statuswechseln ist – 43% von ihnen wechseln ihre Ausbildung von der Welle 3 auf die Welle 5 zumindest noch ein weiteres Mal.

Auch spätere Statuswechsel wirken sich negativ auf Bewertung des Übergangs aus. So beschreiben auch jene jungen Menschen, die von der dritten auf die fünfte Welle – also im Laufe des zweiten und dritten Jahres nach der Pflichtschule – ihre Ausbildung gewechselt haben ihren Übergang als weniger gut gelungen.

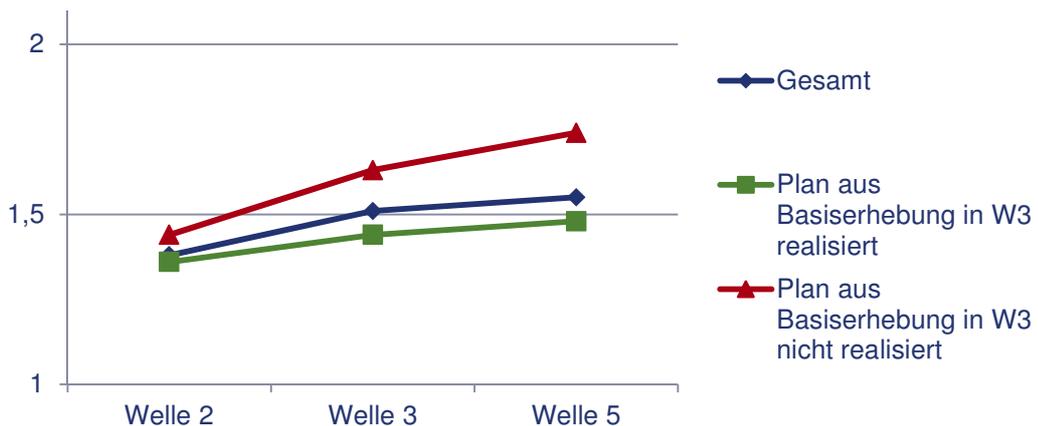
Abbildung 43: Bewertung des Übergangs und Statuswechsels



Anm.: 1=Übergang sehr gut gelungen / 4=gar nicht gut gelungen.

Bei den veränderten Bewertungen der Übergänge kommt es außerdem darauf an, ob es den jungen Menschen gelungen ist, ihre Ausbildungspläne zu realisieren. Bei jenen Befragten, die sich in Welle 3 (also im ersten Jahr nach der Pflichtschule) nicht in der geplanten Ausbildungsschiene befanden, sinkt die positive Wahrnehmung des Übergangs besonders deutlich.

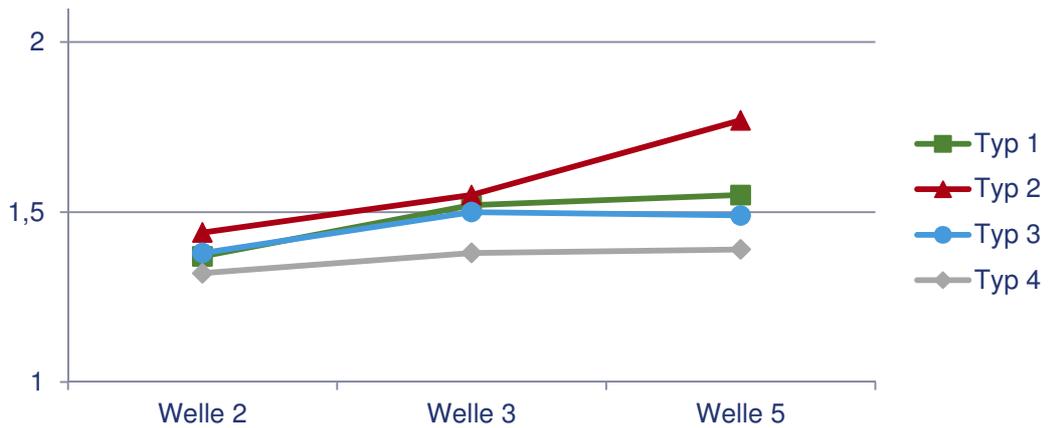
Abbildung 44: Bewertung des Übergangs und Planrealisierung



In den Typen kumulieren wiederum nicht nur Ausbildungsverläufe, sondern auch soziale bzw. regionale Herkunft und damit die den jungen Menschen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Erwartungsgemäß ist es Typ 2 – also jene Gruppe von jungen Menschen mit verzögerten Übertritten – die ihren Übergang über die Zeit hinweg als immer weniger gelungen bewertet. Besonders deutlich ist der Ab-

fall zwischen der dritten und der fünften Welle, hier kommt zum Tragen, dass ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen in dieser Gruppe noch keine Ausbildung abschließen konnte. Über alle Wellen hinweg konstant ist demgegenüber die gute Bewertung des Übergangs im allgemeinbildenden Typ.

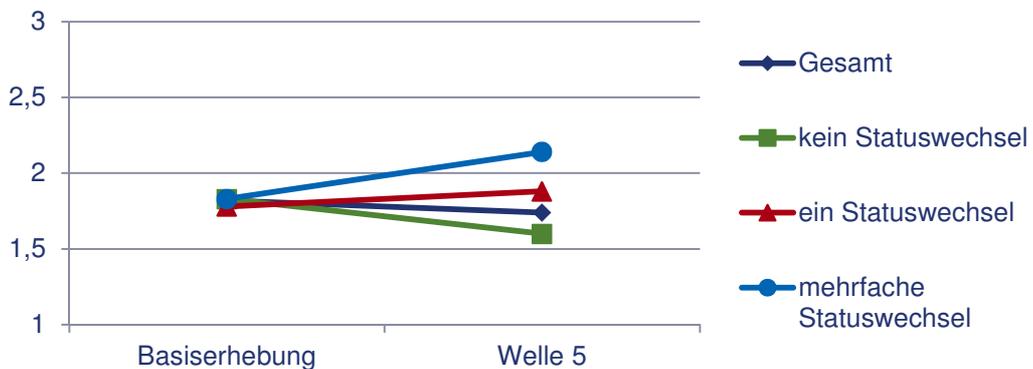
Abbildung 45: Bewertung des Übergangs bei den Typen



Informiertheit und Informationsbedarf im Zeitverlauf

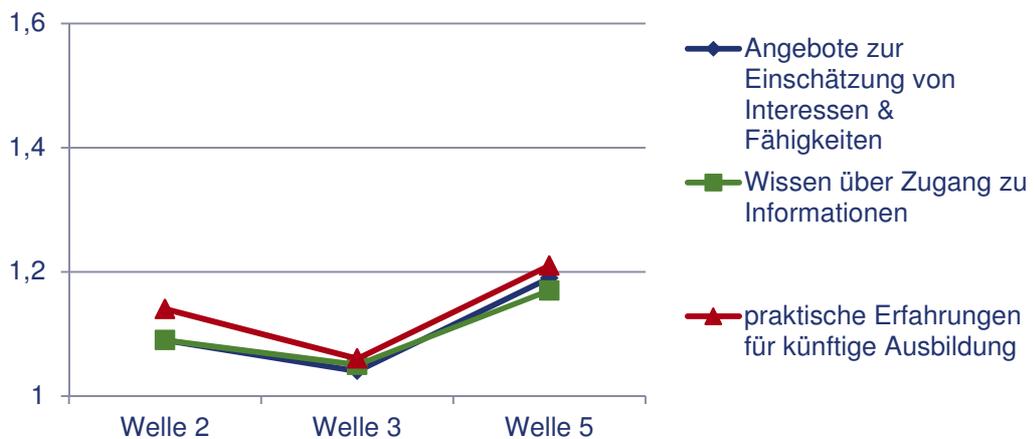
Die Betrachtung der Einschätzung der Informiertheit über die Zeit zeigt insgesamt keine Veränderung: Die jungen Menschen fühlten sich am Ende der Hauptschule gleich gut über ihre Bildungs- und Berufsmöglichkeiten informiert wie in der retrospektiven Betrachtung fünf Jahre später. Wiederum erweisen sich Statuswechsel aber als ein entscheidendes Unterscheidungskriterium: Während sich die Einschätzung der jungen Menschen ohne Statuswechsel in eine positive Richtung verändert hat, denken die jungen Menschen mit mehrfachen Statuswechseln im Jahr 2017, dass sie über ihre Bildungs- und Berufsmöglichkeiten 2012 weniger gut informiert waren als sie dies damals angenommen hatten.

Abbildung 46: Informiertheit und Statuswechsel



Die Einschätzung bereichsspezifischen Informationsbedarfs verändert sich insgesamt stärker. Dabei zeigt sich für die drei erhobenen Bereiche – Angebote zur Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten, Wissen über den Zugang zu Information über Ausbildungen und praktische Erfahrungen in Hinblick auf die künftige Ausbildung – dasselbe Muster im Zeitverlauf: Während die Einschätzung, dass sie am Ende der Hauptschule in den drei Bereichen mehr Unterstützung gebraucht hätten von der Welle 2 auf die Welle 3 sinkt, steigt sie von der Welle 3 auf 5 merklich (und über das Niveau von Welle 2 hinaus) an.

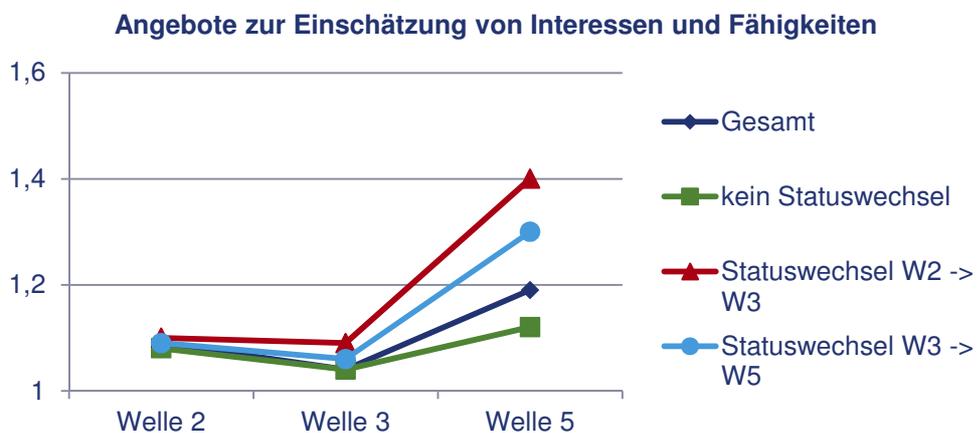
Abbildung 47: Bereichsspezifischer Unterstützungsbedarf



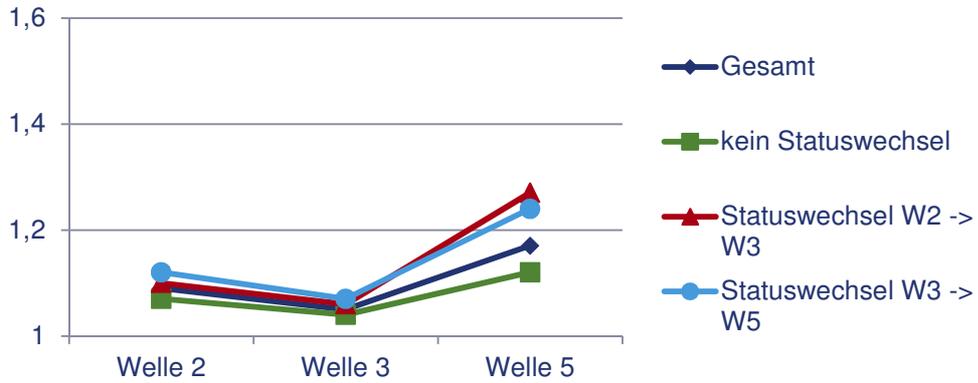
Anm.: 1=Unterstützung war ausreichend / 2=hätte mehr Unterstützung benötigt.

Die Einschätzung, dass am Ende der Hauptschule mehr Unterstützung in allen drei Bereichen nötig gewesen wäre, steigt von der dritten auf die fünfte Welle bei jungen Menschen mit Statuswechsel stärker an. Im Gegensatz dazu denken jene ohne Statuswechsel mit genügend Abstand zur Hauptschule nicht häufiger, dass sie damals mehr Unterstützung gebraucht hätten.

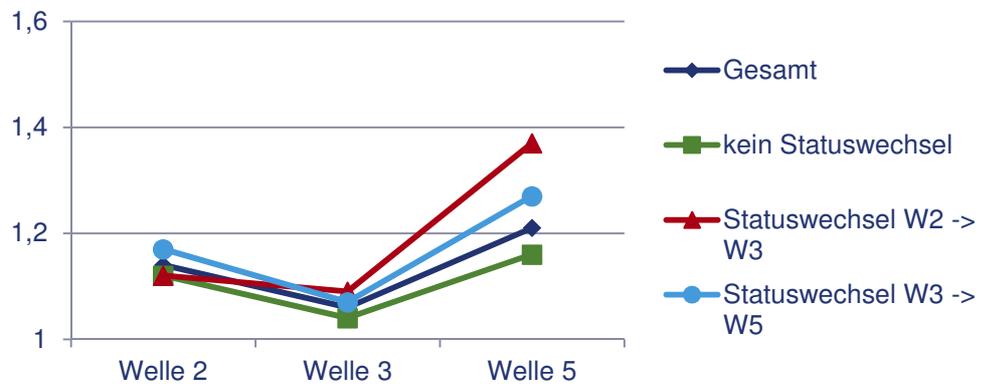
Abbildung 48: Bereichsspezifischer Informationsbedarf nach Statuswechsel



Wissen über Zugang zu Information



praktische Erfahrung für künftige Ausbildung



Anm.: 1=Unterstützung war ausreichend / 2=hätte mehr Unterstützung benötigt.

Somit sind sowohl die positive Bewertung des Übergangs als auch die Einschätzung der Informiertheit bzw. des Informationsbedarfs allen voran von Erfahrungen des Scheiterns bestimmt: Können junge Menschen ihre Pläne nicht realisieren und müssen Rückschläge in Form von Ausbildungswechseln in Kauf nehmen, bewerten sie ihren Übergang als weniger gut gelungen und schätzen in der Retrospektive ihre Informiertheit schlechter bzw. ihren Informationsbedarf höher ein. Dies gilt unabhängig vom gewählten bzw. eingeschlagenen Ausbildungsweg.

6 Fazit und Empfehlungen

Aus den Ergebnissen des sechsjährigen „Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels“ lassen sich nun - insbesondere anknüpfend an den selbst formulierten Unterstützungsbedarf der Jugendlichen - mehrere Empfehlungen ableiten. In Anlehnung an a) das in Kapitel 4.3.1. aufgestellte Modell zur Erklärung von Übergangsverläufen, sowie b) an die bereits im Endbericht zur dritten Befragungswelle (2013) formulierten Handlungsempfehlungen lassen sich diese erneut in drei Bereiche gliedern:

- (1) Frühzeitige Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung ihrer Bildungs- und Berufspläne sowie der anschließenden Realisierung;
- (2) Stabilisierung von Übergangswegen nach der Hauptschule, insbesondere von verzögerten und instabilen Übergängen und in der Phase des Ausbildungsabschlusses;
- (3) (Re-)Integration ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher mit Übergangsproblemen in Arbeit und Ausbildung.

Grundsätzlich gilt: Der Übergang nach der Haupt- und Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung ist ein Prozess, je besser die Kommunikation, Kooperation und Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Handlungsfeldern funktioniert, desto fließender und effektiver gestaltet sich das Übergangsmanagement. Die drei genannten Handlungsfelder können dabei auch in eine zeitliche Dimension gesetzt werden: die Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung und Formulierung ihrer Bildungs- und Berufspläne vor dem Übertritt, notwendige Interventionen zur Stabilisierung von Übergangswegen während dem Übertritt und kompensatorische Maßnahmen zur Integration ausgrenzungsgefährdeter Jugendliche nach dem Übertritt.

6.1 Frühzeitige Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung ihrer Bildungs- und Berufspläne sowie der anschließenden Realisierung

Sechs Jahre nach der Hauptschule haben 82% der ABEP-Kohorte eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Mit 9 von 10 Befragten haben nahezu alle ihren Abschluss als gelungen erlebt. Nichtsdestotrotz ergeben sich im Zeitverlauf immer wieder Schwierigkeiten, die sich in den Übergangswegen von Jugendlichen widerspiegeln. Diese Probleme beginnen für einige bereits am Ende der Hauptschule. Diesbezüglich zeigen sich **Informationsdefizite bei jungen Menschen in Bezug auf ihre weiteren Ausbildungsmöglichkeiten**: In etwa ein Fünftel der jungen Menschen hätte sich aus heutiger Sicht **mehr Wissen über den Zugang zu Informationen, eine bessere Einschätzung ihrer Interessen und Fähigkeiten** und **mehr praktische Erfahrung in Zusammenhang mit ihren Ausbildungswünschen** gewünscht. Allen voran junge Menschen des Übergangstyps 2 (d.i.

verzögerte Übergänge in Berufsausbildungen) fühlen sich retrospektiv weniger gut informiert. Junge Menschen mit Migrationshintergrund fühlen sich rückblickend ebenfalls weniger informiert über ihre Ausbildungsmöglichkeiten als junge Menschen ohne Migrationshintergrund, ihnen hat z.B. häufiger das Wissen über den Zugang zu Informationen gefehlt.

- Daraus kann abgeleitet werden, dass es einer **umfassenderen, gezielteren und früher einsetzenden Unterstützung von Jugendlichen, vor allem von migrantischen Jugendlichen, bei der Gestaltung und Formulierung ihrer Bildungspläne** bedarf. Bei migrantischen Jugendlichen zeigt sich u.a., dass sie **mehr Unterstützung bei der Suche nach Informationen über ihre Ausbildungsmöglichkeiten und das österreichische Ausbildungssystem** benötigen, begründet in einem vermutlich öfters nicht ausreichendem Systemwissen, das von ihren Eltern oder der schulischen Berufsorientierung ebenfalls nur ungenügend vermittelt wird. Dahinter verbergen sich – insbesondere bei Zuwanderern/-innen der ersten Generation, aber auch ihren Kindern – oftmals hohe Bildungsaspirationen mit dem Motiv, einen sozialen Aufstieg zu vollziehen. Bildung hat einen hohen Stellenwert für migrantische Jugendliche, insbesondere für junge Mädchen, die schulische Leistungssituation steht dem Bildungsaufstieg aber oftmals entgegen, viele bleiben in Folge hinter den eigenen Erwartungen zurück. Wenn nun auch die Eltern nicht unterstützend wirken (können), bedarf es einer **Kompensation auf institutioneller, schulischer Seite**. Hier gilt es, **notwendige Ressourcen zur Unterstützung migrantischer Jugendlicher mit hohen Bildungsplänen aber ungenügenden schulischen Leistungen** zur Verfügung zu stellen. Bei unrealistischen Bildungsplänen am Ende der Hauptschule – z.B. Pläne, eine höhere Schule bis zur Matura zu besuchen, bei einer gleichzeitig schlechten schulischen Leistungssituation – sollten den Jugendlichen in Einzelgesprächen mögliche Alternativen aufgezeigt und ein realistischerer Bildungsplan erstellt werden. **Eine umfassende Information über das österreichische Ausbildungssystem, inkl. den unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten und Voraussetzungen sowie die Arbeitsmarktchancen im Anschluss, sollte darüber hinaus zentraler Bestandteil jedes Berufsorientierungsunterrichts in der Sekundarstufe I sein.**
- Gerade Eltern stellen für die meisten Jugendlichen die erste Anlaufstelle in der Phase der Ausbildungsentscheidung dar. Wichtig wäre es deshalb generell, **die Eltern** (v.a. von migrantischen Jugendlichen) **stärker in den schulischen Berufsorientierungsprozess in der Hauptschule mit einzubeziehen**, etwa durch eine **engere Zusammenarbeit und Absprache zwischen Eltern und Berufsorientierungslehrer/-innen**.

Aus heutiger Sicht lieber eine andere Ausbildung gemacht hätten rund 10 Prozent aller Jugendlichen, v.a. jene jungen Menschen, die derzeit noch keinen Ausbildungsabschluss haben, junge Frauen und junge Menschen mit Migrationshin-

tergrund. Der Wunsch, rückblickend lieber eine andere Ausbildung gewählt zu haben, kumuliert im Verlaufstyp 2: Diese Jugendlichen absolvieren eine berufliche Ausbildung, zunächst häufig in berufsbildenden mittleren Schulen. Bei vielen kommt es im Anschluss zu verzögerten Einmündungen ins duale System nach Abschluss oder Abbruch einer BMS. Hieraus ergeben sich mehrere Handlungsempfehlungen, die zum einen auf eine **Aufwertung der Lehrausbildungen**, zum zweiten auf eine **umfassendere und frühzeitige Information über die Ausbildung an mittleren Schulen** abzielen.

- Bei der Ausbildungsentscheidung für eine Lehre kommt es immer noch zu stark geschlechterspezifischen Mustern: Mädchen wählen grundsätzlich seltener eine Lehrausbildung als Burschen, die Wahl des Berufsfeldes ist ebenfalls nach wie vor sehr geschlechtsstereotyp. **Eine früher einsetzende Berufsorientierung** könnte dem entgegenwirken. Berufsorientierung sollte viel früher als derzeit im Lebenslauf der Kinder und Jugendlichen einsetzen und dauerhaft und immer wiederkehrend verankert sein. Erste **praktische und lebensnah ausgestaltete Berufsorientierungen könnten bereits im vorschulischen Bereich** stattfinden und kontinuierlich in der Volksschulzeit fortgesetzt werden. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf eine **gendersensible Berufsorientierung** gelegt werden, bei der junge Mädchen und Burschen auch dazu ermutigt werden, Einblicke in nicht-traditionelle Berufe zu gewinnen.
- Die **Teilnahme an Betriebspraktika und Schnuppertagen** in der Hauptschule zeigt einen signifikanten Einfluss darauf, ob Jugendliche später eher in den Typ 1 („Duale Ausbildung“) oder den Risikotyp 2 fallen. Diese sind zwar bereits wesentlicher Bestandteil der praktischen Berufsorientierung an Hauptschulen, allerdings zeigen sich Verbesserungsmöglichkeiten. Berufspraktische Tage sollten zum einen **bereits frühzeitig** stattfinden, **umfassend und kontinuierlich**. **Schülerinnen und Schüler sollen die berufliche Praxis von mehreren Berufsfeldern kennenlernen**, etwa in Exkursionen, Arbeitsplatzbesuchen und Gesprächen mit denjenigen, die Berufe ausüben, die ansonsten niemals in das Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen gelangen würden. **Positive Beispiele von erfolgreichen und auch nicht-traditionellen Berufsbiografien sollten stärker kommuniziert werden**, um den Jugendlichen Role-Models zur Seite zu stellen.
- Nicht nur Mädchen, auch migrantische Jugendliche wählen seltener eine Lehrausbildung und finden sich entsprechend häufiger im Risikotyp 2 - obwohl sie mitunter dieselben Ausgangsvoraussetzungen und dieselbe Arbeitsorientierung aufweisen. Diese Entscheidung ist auch auf ein mitunter schlechtes oder fehlendes Image der Lehrausbildung in diesen Gruppen zurückzuführen. Insofern empfiehlt sich eine **stärkere Aufwertung der Lehrausbildungen in Österreich**: eine **höhere Durchlässigkeit zur tertiären Bildung**, umfassendere **Image- und Informationskampagnen, etwa zur „Lehre mit Matura“**, höhere **finanzielle An-**

reize (etwa eine Anhebung der Lehrlingsentschädigung), **Lehrzeitverkürzungen für Maturanten/-innen, Förderungen der Mobilität von Jugendlichen, individuelle Verlängerung der Ausbildungsdauern für lernschwache Jugendliche** sind einige der Möglichkeiten, die hier zu nennen sind.

- In Bezug auf die Ausbildung an mittleren Schulen haben sich hohe Abbruchquoten und fehlende Anschlussperspektiven nach Abschluss einer BMS gezeigt, die bei vielen Jugendlichen des Typs 2 zu verzögerten und instabilen Übergangsverläufen führen. Insofern empfiehlt sich auch eine **frühzeitige Information über die Anforderungen und Möglichkeiten in Bezug auf mittlere Berufsausbildungen**, zumal sich die Arbeitsmarktchancen von jungen Menschen mit mittleren Ausbildungen in den kommenden Jahren vermutlich verschlechtern werden.

Die obigen Empfehlungen zielen allesamt darauf ab, **den Berufsorientierungsunterricht im Sinne einer „Berufs- und Ausbildungsorientierung“ wirksamer zu gestalten**, damit Ausbildungswege gezielter eingeschlagen werden können.

- Berufsorientierung sollte dabei besonders für jene Jugendlichen eine kompensatorische Maßnahme darstellen, die entweder keine konkreten Bildungs- oder Berufspläne entwickeln können oder deren Pläne den individuellen Übertrittsmöglichkeiten entgegenstehen. **Individuelle Berufsorientierung, die auf die Erfahrungen, Motive und Wünsche der Jugendlichen eingeht**, wird von den Jugendlichen positiver bewertet und sollte entsprechend ausgebaut werden. Generell sollten verstärkt **Möglichkeiten zur Einzelberatung in den Schulen** geschaffen werden, die bei vorhandenen zeitlichen und personellen Ressourcen auch verpflichtend sein können, um möglichst alle Jugendlichen von einer individuellen Bildungs- und Berufsberatung profitieren zu lassen. Diese **Ressourcen für Einzelberatung zur Ausbildungs- und Berufsorientierung sollten ausgebaut werden**.
- Effektive Berufsorientierung erfordert einheitliche Standards, Inhalte und Formate sowie einen entsprechenden fachlichen und interkulturellen Kompetenzaufbau beim Lehrpersonal. Hier wäre eine **flächendeckende und einheitliche Aus- und Weiterbildung von Berufsorientierungslehrer/-innen** sinnvoll, darüber hinaus sollte auch das **Berufsbild von Bildungs- und Berufsberater/-innen** geschärft und die **Ausbildung professionalisiert** werden.

Neben einer Verbesserung der Berufs- und Ausbildungsorientierung lassen sich aus den Ergebnissen zur Schulsituation in der Hauptschule noch weitere Empfehlungen ableiten, die zu einer **Verbesserung der Ausgangssituation von Hauptschüler/-innen** beitragen können. Kam es z.B. zu Problemen und Konflikten mit Lehrer/-innen an der Hauptschule und legten die Jugendlichen in der Hauptschule deviantes Verhalten an den Tag, dann fallen sie eher in den Risikotyp 2 oder in den Typ 1 statt in die beiden letzten Typen 3 „BHS“ oder 4 „AHS“. Deviantes Verhalten - etwa in Form von Schulschwänzen, regelmäßigem Zu-Spät-Kommen und Konflikten mit Lehrperso-

nen - in Kombination mit einem schlechten Abschlusszeugnis, geringer Lernmotivation und fehlenden Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten können folglich als Frühindikatoren für eine gering ausgeprägte Bildungsorientierung und den Wunsch, das Ausbildungssystem möglichst früh zu verlassen, gesehen werden bzw. als Risikofaktoren, in den Typ 2 zu fallen.

- Daraus empfiehlt sich, **Jugendliche, die Merkmale wie z.B. deviantes Verhalten, schlechte Noten und eine geringe Lern- und Berufsorientierungsmotivation, aufweisen, bereits am Ende der Hauptschule und in Folge auch im Übergang kontinuierlich zu begleiten und zu unterstützen.** Die **hohe Relevanz des Abschlusszeugnisses in der Hauptschule** legt die **Verbesserung der Leistungsdiagnostik** seitens der Lehrer/-innen in Kombination mit einer **frühzeitigen Förderung von leistungsschwächeren Schüler/-innen** nahe, um diese in die Lage zu versetzen, die Hauptschule mit einem guten Abschlusszeugnis zu verlassen. Handlungsspielraum besteht auch auf der Mesoebene, etwa bei den **Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrpersonen**, den **Lehrer-Schüler-Interaktionen**, der allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik, der **Ausstattung der Schule** sowie der **Elternarbeit**. Für die Unterstützung leistungsschwacher und arbeitsorientierter Jugendlicher könnte neben den oben angestellten Überlegungen auch ein **einheitliches schulisches Frühwarnsystem** hilfreich sein. Denkbar wäre etwa ein **standardisiertes Diagnoseinstrument** zur Identifizierung von Schüler/-innen mit multiplen Risikofaktoren, die auf ein schlechtes Abschlusszeugnis und damit geringere Chancen auf erfolgreiche Übertritte hindeuten.

6.2 Stabilisierung von Übergangswegen nach der Hauptschule, insbesondere von verzögerten und instabilen Übergängen und in der Phase des Ausbildungsabschlusses

27% der ABEP-Kohorte erlebten in den sechs Jahren nach der Hauptschule einen, 13% mehrfache Ausbildungsabbrüche und -wechsel. Hinzu kommen 19%, die zwar nicht die komplette Ausbildung, aber zumindest Schulen oder Lehrstellen gewechselt haben. Ausbildungsabbrüche häufen sich in Berufsbildenden Mittleren Schulen: Nur 69% der Schüler/-innen, die 2012 in einer BMS waren, waren dies auch ein Jahr später. Fehlende Lernmotivation, schlechte Noten, Probleme mit Lehrer/-innen/Mitschüler/-innen und fehlendes Interesse waren die Hauptmotive für Ausbildungsabbrüche.

- Ein **proaktives Eingreifen bei schulischen Problemen** ist demzufolge essentiell um Demotivation, Schulumüdigkeit und sinkendem Leistungsehrgeiz frühzeitig entgegenzuwirken und zu einer Verbesserung der Leistungssituation beizutragen. Indikatoren für schulische Probleme können dabei aber nicht nur Noten oder deviante Verhaltensweisen wie z.B. Schule schwänzen sein: Die Ergebnisse des

ABEP zeigen, dass die schulische Leistungssituation und die Gestaltung der Übergangswegen wesentlich mit der Einschätzung der Klassengemeinschaft, der Beziehung zu den Lehrer/-innen, der Lernfreude und der Selbsteinschätzung bezüglich informeller Fähigkeiten zusammenhängen.

- Förderlich erscheinen in diesem Zusammenhang **pädagogische Interventionen, die sich individuell an Jugendliche richten und auf eine Erhöhung deren Motivation und Eigeninitiative abzielen**. Dies könnte etwa im Rahmen des Jugendcoachings erfolgen, das ausgebaut werden und sich nicht nur an Schüler/-innen des 9. Schulbesuchsjahres sowie an Jugendliche unter 19 Jahre *nach* einem frühzeitigen Bildungsabbruch richten sollte.
- Aufrecht bleibt die Empfehlung zu sog. „**Nahtstellencoaches**“ aus dem ABEP-Endbericht zur dritten Welle: In Wien gibt es speziell ausgebildete Nahtstellenpädagogen/-innen, die Kinder im Übergang von der Volksschule in die WienerMittelSchule begleiten, mit dem Modell „Nahtstelle 14plus“ wird älteren Jugendlichen auch Beratung bzgl. der weiteren Schullaufbahn nach der Sekundarstufe I angeboten. Darüber hinaus erhalten Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I einen **Leistungsnachweis, der die Schulnachricht bzw. das Jahreszeugnis ergänzt und eine Empfehlung bezüglich der weiteren Bildungskarriere enthält**. Ein solcher Leistungsnachweis könnte insbesondere für Schulwechsler/-innen bei einer nachträglichen Neuorientierung hilfreich sein, sofern er z.B. auch alternative Bildungskarrieren vorschlägt. Das Konzept von Nahtstellencoaches in Wien wäre zu evaluieren und gegebenenfalls auszuweiten, sodass auch Jugendliche, die sich nach einem erfolgten Übertritt nochmals neu orientieren und die Schule wechseln möchten, in diesem neuerlichen Übergang begleitet werden.
- Überhaupt sollten Jugendliche **gemeinsam mit speziell ausgebildeten Pädagogen/-innen schon am Ende der Hauptschule stets auch alternative Bildungswege reflektieren bzw. in die Lage versetzt werden, in Optionen zu denken**.
- Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Begleitung von stark arbeitsorientierten Jugendlichen nach der Pflichtschule ergibt sich auch aus der Wandelbarkeit ihrer Motivationskurven: Weder Leistungssehnsucht noch Lernmüdigkeit sind fixe, konstante Abwärtsentwicklungen sondern unterliegen mitunter kurzfristigen und spontanen Auf- und Abwärtsbewegungen. Denkbar zur Förderung wären etwa: die **Schaffung curricularer Angebote, die die Interessen und Fähigkeiten von arbeitsorientierten Jugendlichen stärker berücksichtigen**, mehr **Praxisunterricht an Schulen**, da insbesondere für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche Frontalunterricht oft benachteiligend wirkt, sowie **mehr Möglichkeiten des Projektunterrichts** und die **Verankerung von betrieblichen Schnuppertagen** - gerade betriebliche Arbeitserfahrungen scheinen ein Ort mit hoher Motivationskraft für arbeitsorientierte Jugendliche zu sein.

- Die ABEP-Ergebnisse zeigen: **Lehrabbrüche passierten mitunter v.a. aufgrund negativer Erfahrungen der Jugendlichen in der betrieblichen Ausbildung** - konkret genannt wurden z.B. Probleme mit dem Vorgesetzten, schlechte Arbeitsbedingungen, weitere Gründe waren Krankheit, Probleme mit Kollegen und Kolleginnen sowie fehlende Lernmotivation/fehlendes Interesse. Neben der naheliegenden Empfehlung, **die betriebliche Ausbildung in Bezug auf die vorherrschenden Arbeitsbedingungen sowie sozialen und didaktischen Kompetenzen der Vorgesetzten hin zu verbessern**, soll erneut auf das **Schweizer Modell der Berufsinspektorinnen und Berufsinspektoren** verwiesen werden, die Lehrlinge, Eltern, Lehrbetriebe, Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern zur Seite stehen, sie bei Sachfragen und beruflichen Schwierigkeiten beraten sowie die Ausbildungsqualität in den Ausbildungsbetrieben sicherstellen. Österreich hat mit dem „Lehrlingscoaching“ ein Modell eingeführt, das eine ähnliche Richtung einschlägt.
- Ein besonderer **Fokus sollte auf Schüler/-innen an Berufsbildenden Mittleren Schulen/Fachschulen gelegt werden**, da diese im Vergleich zu Jugendlichen im dualen System und Jugendlichen an höheren Schulen die höchsten Verlustraten aufweisen - selbst wenn man den als Alternative zur Polytechnischen Schule gewählten Besuch einer BMS zur Erfüllung der Schulpflicht abzieht. Dass zwei Drittel des Risikotyps 2, der zumeist eine BMS besucht, Ausbildungswechsel und -abbrüche hinter sich haben, legt einen unmittelbaren Bedarf an **Reformen für die Berufsbildenden Mittleren Schulen** nahe. Aus derzeitiger Sicht liegen allerdings noch zu wenig empirisch abgesicherte Ergebnisse über die spezifische Situation von Fachschulen und -schüler/-innen vor. Insofern ergibt sich die Notwendigkeit einer **Evaluierung der Situation von und an Berufsbildenden Mittleren Schulen, etwa hinsichtlich ihrer Arbeitsmarktrelevanz und Funktion innerhalb des Bildungssystems**.
- Ein Blick auf die Bildungspläne von BMS-Schüler/-innen zeigt, dass diese am Ende der Hauptschule sehr breit gestreut waren. Gleichzeitig nehmen die BMS eine Brückenfunktion zwischen dualer Ausbildung und BHS ein. Die hohe Abbruchquote an mittleren Schulen sollte Anlass für die **Schaffung einer besseren Durchlässigkeit zu anderen Ausbildungsarten** sein: Jugendlichen in einer BMS sollte z.B. auf Wunsch der direkte **Wechsel in eine Lehrausbildung oder eine an einen BMS-Abschluss anknüpfende verkürzte Lehrausbildung erleichtert werden** (z.B. in Form von modularen Systemen und einer verkürzten Lehrausbildung). Dies könnte auch durch eine **stärkere Praxisanbindung der BMS an Betriebe** erfolgen, z.B. durch Praktika oder kurze Phasen der dualen Ausbildung. **Als Vorbild könnten die neuen Praxis-Handelsschulen dienen**. Für Jugendliche mit Bildungsziel „Matura“ sollte der Übertritt in eine BHS nach Abschluss an eine BMS erleichtert werden. Überlegenswert ist auch die **Möglichkeit für BMS-**

AbsolventInnen, gesondert in Aufbaumodulen zur Berufsreifeprüfung zu gelangen.

Mit 9 von 10 haben nahezu alle jungen Menschen ihren Abschluss als gut gelungen erlebt, egal ob im ersten oder zweiten Anlauf. So fühlte sich die überwiegende Mehrzahl gut auf die Prüfung vorbereitet. Junge Menschen mit Migrationshintergrund erleben allerdings schwierigere Ausbildungsabschlüsse: Sie äußern häufiger den Eindruck, dass sie mehr lernen mussten als die meisten ihrer Kollegen/-innen, sie hatten deutlich häufiger Angst die Prüfung nicht zu bestehen und sie empfinden ihre Leistungsbeurteilung seltener als gerecht und nachvollziehbar.

- Insofern empfiehlt sich eine stärkere **individuelle Betreuung und Vorbereitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Abschlussphase**, da diese von Migranten/-innen offenbar häufiger als schwierig erlebt wird.

In Bezug auf Lehrabschlussprüfungen fällt auf, dass zwar ein Drittel der ABEP-Kohorte eine Lehre abgeschlossen hat, von diesen musste jede/-r Fünfte aber zwei Mal antreten. Rund ein Viertel der jungen Menschen beurteilt die Unterstützung ihrer Ausbilder/-innen oder Vorgesetzten als gar nicht hilfreich. Ebenfalls knapp mehr als ein Viertel kannte die Anforderungen an sie nicht genau. Ein Fünftel wusste nicht, wie die Prüfung ablaufen wird.

- Daraus ergibt sich die Empfehlung einer **Reform der Lehrabschlussprüfungen**, die die optimale Vorbereitung der Lehrlinge auf die Abschlussprüfung in den Fokus nimmt. **Unterstützungsangebote in Betrieben und Berufsschulen, in denen die Quote an nicht erfolgten LAP-Antritten bzw. die Quote an nicht erfolgreichen LAP überdurchschnittlich hoch liegt** (z.B. Maschinenbautechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Maurer, Gastronomie), **sollten ausgebaut und weiterentwickelt werden**. Außerdem empfiehlt sich ein **Monitoring der LAP-Ergebnisse**, um branchenbezogene Maßnahmen zur Steigerung der Antrittsraten zu setzen. Um Jugendlichen eine bessere Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten und den Status der eigenen berufsbezogenen Kompetenzen zu ermöglichen, sollten **im letzten Lehrjahr „Zwischen-Checks“** eingeführt werden. Ähnlich wie bei der Matura könnten auch **Prüfungssimulationen** bzw. die Möglichkeit, anderen LAPs beizuwohnen, den Jugendlichen helfen, die gestellten Anforderungen im Vorfeld besser einzuschätzen und Prüfungsängste abzubauen.

6.3 Integration ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher mit Übergangsproblemen in Arbeit und Ausbildung

Knapp sechs Jahre nach Verlassen der Hauptschule gehen 45% einer Beschäftigung nach. Die Erwerbssituation unterscheidet sich deutlich nach Geschlecht, wobei junge Frauen weniger umfassend in den Arbeitsmarkt integriert und abgesichert sind als junge Männer: Während Männer zu 93% einem Normalarbeitsverhältnis nachgehen, sind es bei jungen Frauen nur 70%. Rund ein

Fünftel aller jungen Frauen in Beschäftigung arbeitet in Teilzeit, darüber hinaus sind mehr als 10% geringfügig, befristet, in Leiharbeit oder als Praktikantinnen beschäftigt. Auch die Branchenverteilung zeigt eine starke Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt. Das Ausmaß der geschlechtsspezifischen Unterschiede überrascht auch dahingehend, dass sich diese Unterschiede in den Berufswahlmotiven noch nicht angekündigt haben, verweist jedoch auf strukturelle Umbrüche, die vor allem zulasten junger Menschen, verstärkt Frauen, mit mittleren Abschlüssen und Matura gehen.

- Junge Frauen sind häufiger atypisch beschäftigt, erzielen geringere Einkommen und wollen häufiger den Beruf wechseln. Sie sind bzgl. der Verwertbarkeit ihrer Bildungsabschlüsse (BMS, Matura) folglich benachteiligt. Anknüpfend an die oben bereits abgegebene Empfehlung, gilt es zunächst, **der starken Kanalisierung auf bestimmte traditionelle Berufsfelder und Qualifikationen bei Burschen und Mädchen schon frühzeitig in der Schule entgegenzuwirken.**
- In den MINT-Fächern sowie in den technischen Berufsfeldern sind Mädchen und Frauen nach wie vor unterrepräsentiert, Burschen sind umgekehrt z.B. in Gesundheits- und Pflegeberufen seltener zu finden. Es braucht demzufolge eine **Intensivierung der Förderungen von Mädchen in den MINT-Fächern.** Mädchen würden sich hier **mehr praktische Erfahrungen und Informationen**, was ihr Beruf später einmal praktisch bedeutet, wünschen. Umgekehrt müssten aber auch die **Burschen in den sozialen Bereichen gestärkt und gefördert werden.** Ein positiver Ansatzpunkt ist das Ergebnis, wonach Burschen wie Mädchen eigentlich ähnliche Berufswahl *motive* haben – Mädchen klar zu machen, dass sie diese auch in technischen Berufen vorfinden bzw. Burschen klar zu machen, dass sie diese auch in sozialen Berufen vorfinden, wäre ein erster Schritt.
- Vorbilder wie z.B. Eltern oder Geschwister haben, wenn auch nicht immer bewusst, einen wesentlichen Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Dabei scheint die Prägekraft traditioneller Rollenmuster nach wie vor stark. In Österreich übernehmen Mütter immer noch das Gros der Familienarbeit, dafür sind sie weniger umfassend in den Arbeitsmarkt integriert. Das erleben die Kinder. Im Kindergarten und in den Schulen wird zwar versucht gegenzusteuern, aber die Prägekraft von klassischen Rollenbildern ist stark. Fehlende Vorbilder aus nicht-traditionellen Bereichen sind ein zentraler Grund dafür, warum junge Menschen meist eine traditionelle Berufswahl treffen. Umgekehrt ergibt sich hieraus ein möglicher Ansatzpunkt für die schulische Berufsorientierung, **mit Role-Models und Vorbildern geschlechtsstereotypen Berufswünschen und Ausbildungsentscheidungen im Sinne einer geschlechtssensiblen Berufsorientierung zu begegnen.**
- Dass Frauen bereits in ihrem Erstberuf häufiger atypisch beschäftigt sind, hat auch strukturelle Gründe. Während erwerbstätige Männer zu drei Viertel einen Lehrabschluss vorweisen können, haben junge Frauen wesentlich häufiger einen

mittleren Abschluss oder eine BHS-Matura. Gleichzeitig ist gerade der Stellenwert von mittleren Ausbildungen am Arbeitsmarkt in den letzten Jahren deutlich zurückgegangen. Darüber hinaus arbeiten junge Frauen häufiger in Branchen und Bereichen, die schlechter entlohnt sind und eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an atypischen Stellen aufweisen. Im Sinne einer Gleichstellungspolitik gilt es, allen jungen Berufseinsteiger/-innen eine **Chance auf eine adäquate Erwerbstätigkeit, die sozial und rechtlich gleichermaßen abgesichert und genügend Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten bietet**, zu ermöglichen.

- Auch in Bezug auf das Einkommen der Beschäftigten der ABEP-Kohorte zeigen sich geschlechtsspezifische Disparitäten. Dies ist zum einen auf das höhere Ausmaß an Teilzeitarbeit unter jungen Frauen, zum anderen aber auch auf eine geschlechterspezifische Berufswahl, bei der Frauen häufiger in Dienstleistungs-, Gesundheits- und Pflege sowie Handelsberufen beschäftigt sind, zurückzuführen. Im Vergleich zu anderen Berufen, wie z.B. technische Berufen, die hauptsächlich von jungen Männern ausgeübt werden, fließen charakteristische Tätigkeiten und Belastungen, die den Arbeitsalltag in traditionell frauendominierten Berufsfeldern wie z.B. Pflege, Soziales und Bildung, prägen, noch nicht (ausreichend) in die Funktionsbewertung und in die Lohnfestsetzung ein. Insofern empfiehlt es sich, gerade **jene Branchen und Berufe, die mehrheitlich von Frauen ausgeübt werden, aufzuwerten**. Eine **geschlechtergerechte Arbeitsplatzbewertung** könnte z.B. dem Lohngefälle Abhilfe verschaffen.

Ein Viertel der befragten Erwerbstätigen gibt an, Probleme bei der Jobsuche gehabt zu haben. Migrantinnen/-innen geben dies häufiger an. Das häufigste Problem war, auf Bewerbungen keine Antworten erhalten zu haben. Von fehlender Berufserfahrung, der Forderungen nach speziellen Kenntnissen und vereinzelt Diskriminierungserfahrungen wird ebenfalls häufiger von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund berichtet.

- Eine immer wieder diskutierte Möglichkeit, migrantische Bewerber/-innen bei der Jobsuche zu unterstützen und für Chancengleichheit zu sorgen, sind **anonyme Bewerbungen**. Frankreich hat z.B. 2006 ein Gesetz eingeführt, das Firmen mit mehr als 50 Mitarbeiter/-innen zur Einführung von anonymen Bewerbungen verpflichtet. Die Resultate aus experimentellen Studien sind allerdings gemischt: einerseits erhöhten sich durch anonyme Bewerbungen die Chancen für Frauen und Personen mit Migrationshintergrund, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, aber die Chance, im Rekrutierungsprozess letztlich auch vom Unternehmen aufgenommen zu werden, lag anschließend lediglich für Frauen höher. Hinzu kommt, dass anonyme Bewerbungen auch den umgekehrten Effekt haben können und zu einer Schlechterstellung von Minderheiten führen, wenn Unternehmen, die bewusst diverse Teams anstreben, entsprechende Kandidatinnen nicht mehr identifizieren können.

Bezüglich der Übertrittsraten in eine Beschäftigung nach erfolgreichem Abschluss einer Ausbildung auf Sekundarstufe II ergeben sich zwei Zielgruppen: zum einen junge Menschen, die nach Abschluss der Matura - insbesondere AHS-Maturanten/-innen - direkt in Beschäftigung übertreten möchten, zum anderen Menschen mit mittleren Abschlüssen von Fachschulen und BMS.

- AHS-Maturanten/-innen, die keine tertiäre Ausbildung planen, sondern eine Arbeit suchen, tun sich sichtlich schwerer als etwa BHS-Maturanten/-innen oder junge Menschen mit Lehrabschluss. Um ihre Chancen zu erhöhen, wäre eine **stärkere Anbindung der AHS an eine Berufsausbildung denkbar**, konkret in Form der Möglichkeit einer „**Matura mit Lehre**“, bei der AHS-Schüler/-innen, die z.B. kein Studium planen, auf freiwilliger Basis die Möglichkeit erhalten, in der Oberstufe eine vollständige Zusatzqualifikation in Form einer Lehrausbildung zu absolvieren. Auch eine verkürzte „**Lehre nach Matura**“, die sich an Personen richtet, die erst nach Abschluss der Matura einen Beruf erlernen wollen, wäre eine Möglichkeit, um einerseits die Jobchancen von Maturanten/-innen zu erhöhen, andererseits aber auch die **Lehre als Ausbildungsform aufzuwerten**.
- Ähnliches gilt für BMS-Absolventen/-innen: Da deren Arbeitsmarktchancen in den kommenden Jahren vermutlich weiter sinken werden, bedarf es einer **Aufwertung der Ausbildung und einer Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für BMS-Absolventen/-innen**. Vor allem kaufmännische mittlere Schulen sind für migranti-sche Jugendliche, insbesondere Mädchen, einer der der wichtigsten weiterführenden Schultypen in der Sekundarstufe II. Trotzdem liegt die Abbruchquote hoch, genauso wie der Anteil an arbeitslosen Jugendlichen nach der BMS. Eine Verbesserungsmöglichkeit, um die BMS stärker an die Betriebe und Unternehmen anzubinden, wäre die **Implementierung von Pflichtpraktika für alle Berufsbildenden Mittleren Schulen**. Zugleich sollte Jugendlichen nach erfolgreichem Abschluss einer BMS ein **einfacherer Zugang zu einer anschließenden Lehrausbildung**, in der bereits erworbene Kenntnisse angerechnet und so zu einer Verkürzung der Lehrzeit beitragen, ermöglicht werden.

In Bezug auf Drop-Outs und NEET-Phasen konnte schon im Endbericht zur dritten Befragungswelle 2013 festgestellt werden, dass die Phasen der Ausbildungs- und Beschäftigungslosigkeit erst ab dem zweiten Jahr nach der Hauptschule zunehmen. Die jetzigen Analysen zeigen: Je mehr Zeit nach der Hauptschule vergeht, desto größer wird der Anteil an Jugendlichen der ABEP-Kohorte, die entweder unter dem Jahr oder zum jeweiligen Befragungszeitpunkt zumindest kurzzeitig weder in Ausbildung noch in Beschäftigung waren. Als Gründe für ihre ausbildungs- und erwerbslosen Phasen zählen die Jugendlichen in nahezu allen Befragungswellen stets Absagen auf Lehrstellen oder Absagen auf Jobbewerbungen auf. Demzufolge liegt die Schlussfolgerung nahe, dass diese Jugendlichen in hohem Maße *unfreiwillig* in ihren ausbildungslosen Status gelangt sind und mehrheitlich planen, entweder eine weitere Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit aufzugreifen.

- Insofern ergibt sich als direkte Ableitung daraus die Empfehlung zur **Verbesserung der Lehrstellen- und Arbeitsmarktchancen für Jugendliche nach der Pflichtschule bzw. nach Ende ihrer Ausbildung auf Sekundarstufe II**. Dies ist am ehesten durch **Maßnahmen zur Belebung und Steigerung der Konjunktur** zu gewährleisten. Fokus sollte dabei auf strukturschwache Regionen gelegt werden, in denen die Arbeitslosigkeit überdurchschnittlich hoch liegt. Ein weiterer Impuls könnte durch **die öffentliche Beschäftigung von Drop-Outs und NEET-Jugendlichen** gesetzt werden.
- Zentrales Ziel sollte aber die Re-Integration von Drop-Outs ins Ausbildungssystem sein. Hierbei kommt der **gesetzlichen Ausbildungspflicht bis 18** eine zentrale Rolle zu. Diese gilt ab Juli 2017 für alle Jugendlichen, die die **Pflichtschule** im Schuljahr 2016/2017 bzw. danach abschließen. Um diese Ausbildungspflicht effektiv zu gestalten, bedarf es **niederschweligen, flexiblen und bedürfnisgerechten Ausbildungsangeboten zur Re-Integration lernmüder, stark arbeitsorientierter Jugendlicher**. In diesem Zusammenhang kann z.B. auf die Einrichtung von **Produktionsschulen** verwiesen werden (als mögliche Beispiele für niederschwellige Angebote an lernmüde Jugendliche, in denen praktische Arbeit mit kognitiven Lernerfahrungen kombiniert werden). Diese Form von arbeitsorientierten beruflichen Bildungseinrichtungen als Angebot an schulmüde Jugendliche müsste bei der Einführung einer „Ausbildungspflicht“ flächendeckend ausgebaut werden. Wichtig dabei ist, dass der konkreten Bildungsmaßnahme ein **sensibler Umgang mit Schwellenängsten in der Anfangsphase** vorausgeht, um die Jugendlichen langsam aber stetig ins Ausbildungssystem zurückzuholen. Zentral ist später, dass das **Lernen in den Arbeitsprozess integriert** wird: bei Jugendlichen des ABEP, die ausbildungslose Phasen erleben oder erlebt haben, war zu beobachten, dass diese oftmals das Resultat eines sinkenden Leistungsehrgeizes und einer absinkenden Schulleistung in oder unmittelbar nach der Hauptschule waren. Ausbildungslose Phasen waren in vielen Fällen bereits anhand der niedrigen Bildungspläne in der Hauptschule ablesbar, die Hand in Hand gehen mit einer starken Arbeitsorientierung; gekoppelt mit schlechten Noten und Einstufungen in höheren Leistungsgruppen kann der Wunsch, früh in den Arbeitsmarkt einzusteigen, jedoch nicht erfüllt werden, da diese Jugendlichen bei Bewerbungsverfahren deutliche Nachteile haben. Will man diese Jugendlichen re-integrieren, muss **vor allem die starke Arbeitsorientierung, die geringe Lernmotivation und der geringe Leistungsehrgeiz unter ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen berücksichtigt werden**. Hier bedarf es **verschränkter Lernangebote**, in denen Arbeitserfahrungen und alternative Lernmodelle, die auf lernmüde Jugendliche abgestimmt sind, kombiniert werden und die auf eine **Steigerung des Leistungsehrgeizes, des Selbstwerts und der Lernfreude** abzielen.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobe der fünften Befragungswelle: Letzte Teilnahme in...	12
Tabelle 2: Stichprobe und Ausfälle [Welle 1 bis 5]	15
Tabelle 3: Variablen der Ausfallsanalyse	17
Tabelle 4: Ausfallsanalyse	18
Tabelle 5: Aktuelle Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation nach soziodemografischen Merkmalen	32
Tabelle 6: Branche (nur Erwerbstätige)	35
Tabelle 7: Beschäftigungsverhältnis (nur Erwerbstätige)	36
Tabelle 8: Nettoeinkommen monatlich (nur Erwerbstätige)	36
Tabelle 9: Subjektive Probleme bei der Jobsuche (nur Erwerbstätige)	39
Tabelle 10: Berufliche Zukunftspläne (nur Erwerbstätige)	41
Tabelle 11: Kein Plan B für Ausbildungswahl (2. Welle, 2012)	63
Tabelle 12: Realisierung der Ausbildungspläne nach soziodemografischen Merkmalen	66
Tabelle 13: Situation in der Hauptschule nach Verlaufstypen	
Tabelle 14: Soziodemografische Merkmale der Verlaufstypen	72
Tabelle 15: Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsmerkmale nach Verlaufstypen	73
Tabelle 16: Modell 1; Makrofaktoren als Einflüsse auf Übergangsverlaufstypen	87
Tabelle 17: Modell 2; Makrofaktoren und soziodemografische Merkmale als Einflüsse auf Übergangsverlaufstypen	87
Tabelle 18: Modell 3; Makrofaktoren, soziodemografische Merkmale und Sozialisation als Einflüsse auf Übergangsverlaufstypen	88
Tabelle 19: Modell 4; Makrofaktoren, soziodemografische Merkmale, Sozialisation und Hauptschule als Einflüsse auf Übergangsverlaufstypen	89
Tabelle 20: Verlaufstypen nach Bildungshintergrund des Vaters und der Mutter	93
Tabelle 21: Direkte Effekte im Pfadmodell (Plan AHS / BHS / Uni)	102
Tabelle 22: Direkte Effekte im Pfadmodell (Plan HS / Poly / Lehre)	105
Tabelle 23: Direkte Effekte im Pfadmodell (Plan BMS)	107
Tabelle 24: Ausbildungs-Statuswechsel nach Personenmerkmalen	111
Tabelle 25: Schul-/Lehrstellenwechsel nach Personenmerkmalen	111
Tabelle 26: Schul-/Lehrstellenwechsel nach Merkmalen in der Hauptschule	113
Tabelle 27: Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung nach Soziodemografie	116
Tabelle 28: Hauptgründe für und -tätigkeiten während ausbildungs- und erwerbslosen Phasen nach Typen	120
Tabelle 29: Schul-/Lehrstellenwechsel nach Merkmalen in der Hauptschule	121

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Panelmortalität nach Personenmerkmalen	16
Abbildung 2: Modell der theoretischen Vorüberlegungen zum Übergangsgeschehen	25
Abbildung 3: Aktuelle Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation	30
Abbildung 4: Abgeschlossene Ausbildungen der Erwerbstätigen	34
Abbildung 5: Arbeitszufriedenheit (nur Erwerbstätige)	40
Abbildung 6: Nicht ausbildungsadäquat beschäftigt (nur Erwerbstätige)	40
Abbildung 7: Studienzufriedenheit (nur Studierende)	42
Abbildung 8: Studienwahl und -situation (nur Studierende)	43
Abbildung 9: Schulsituation (nur in schulischer Ausbildung: BHS, BMS)	44
Abbildung 10: Berufsschulsituation (nur in Lehre)	45
Abbildung 11: Betriebliche Ausbildungssituation (nur in Lehre)	45
Abbildung 12: Ausbildungsabschlüsse 2017	47
Abbildung 13: Ausbildungsabschlüsse in unterschiedlichen Gruppen	49
Abbildung 14: Bewertung des Ausbildungsabschlusses	49
Abbildung 15: Bewertung des Abschlusses in unterschiedlichen Gruppen	50
Abbildung 16: Bewertung der Zeit rund um die Abschlussprüfung	51
Abbildung 17: Hilfreiche Unterstützung rund um Abschlussprüfung	52
Abbildung 18: Hilfreiche Unterstützung (wenn vorhanden)	52
Abbildung 19: Bewertung der Lehrabschlussprüfung	54
Abbildung 20: Ausbildungsverläufe ABEP-Kohorte 2012–2017	55
Abbildung 21: Ausbildungsverläufe nach Geschlecht	58
Abbildung 22: Ausbildungsverläufe nach Migrationshintergrund	59
Abbildung 23: Ausbildungsverläufe nach Migrationshintergrund x Geschlecht	60
Abbildung 24: Ausbildungsverläufe nach Bildung der Eltern	61
Abbildung 25: Ausbildungspläne am Ende der Hauptschule	62
Abbildung 26: Realisierung der ursprünglichen Ausbildungspläne in der Hauptschule	65
Abbildung 27: Art und Häufigkeit der veränderten Berufswünsche	67
Abbildung 28: Verlaufstypen nach Übergangswegen der ABEP-Kohorte 2012–2017	71
Abbildung 29: Modell der theoretischen Vorüberlegungen zu Übergangsverläufen	86
Abbildung 30: Ausbildungsabbrüche und -wechsel im Längsschnitt	109
Abbildung 31: Ausbildungsabbrüche und -wechsel nach Verlaufstypen	112
Abbildung 32: Schul-/Lehrstellenwechsel nach Verlaufstypen	112
Abbildung 33: Anteil Jugendlicher nicht in Ausbildung oder Beschäftigung	114
Abbildung 34: Häufigkeit von Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung	115
Abbildung 35: Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung nach Verlaufstypen	117
Abbildung 36: Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung nach Verlaufstypen und Jahr	118
Abbildung 37: Retrospektive Bewertung des Übergangs	122
Abbildung 38: Retrospektive Bewertung des Übergangs (Typen)	122
Abbildung 39: Subjektive Informiertheit in unterschiedlichen Gruppen	124
Abbildung 40: Subjektive Informiertheit in den Typen	124
Abbildung 41: Retrospektive Bewertung der Jahre seit der Hauptschule	125
Abbildung 42: Retrospektiver Unterstützungsbedarf	126
Abbildung 43: Bewertung des Übergangs und Statuswechsels	127
Abbildung 44: Bewertung des Übergangs und Planrealisierung	127

Abbildung 45: Bewertung des Übergangs bei den Typen	128
Abbildung 46: Informiertheit und Statuswechsel	128
Abbildung 47: Bereichsspezifischer Unterstützungsbedarf	129
Abbildung 48: Bereichsspezifischer Informationsbedarf nach Statuswechsel	129

Literaturverzeichnis

Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28. Jg., Heft 3, 3-32.

Bacher, Johann (2009): Analyse komplexer Stichproben. In: Weichbold, Martin; Bacher, Johann; Wolf, Christof (Hg.): *Umfrageforschung Herausforderungen und Grenzen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 249-272.

Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf (2008): *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.

Baumert, J.; Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, S. 323–407.

Blum, Johanna; Kien, Christina; Paul, Verena; Wittinger, Daniela (2010): *Bedarfsorientiertes Maßnahmenangebot zur Förderung der beruflichen Integration von ausgrenzungsgefährdeten und erwerbsfernen Jugendlichen in Österreich*. Endbericht, Wien.

Bourdieu, Pierre (1984): *Sozialer Raum und Klassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Brunner, Martin; Romain Martin, Daniela Schalke & Frédéric Berger (2010): Die dritte Phase von MAGRIP: Motivation und Methodik. In: Brunner, Martin; Romain Martin (Hrsg.): *Die MAGRIP-Studie. Wie beeinflussen soziokognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?* Verfügbar unter:

http://magrip.lu/docs/unilu_MAGRIP_web.pdf (zuletzt abgerufen: 1. Juni 2017)

Carrington, Bruce; Tymms, Peter; Merrell, Christine (2008): Role models, school improvement and the gender gap - do men bring out the best in boys and women bring out the best in girls? In: *British Educational Research Journal*, 34 (3), S. 1-13.

Dietrich, Hans & Abraham, Martin (2008): Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: S. 69-98.

Fend, H. (2001). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 2. Aufl., Opladen: Leske +Buderich.

Fobe, Karin; Minx, Bärbel: Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Jugendliche in Ost und West an der Schwelle von der schulischen in die berufliche Ausbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 196, Nürnberg 1996

Ganninger, Matthias (2006): Estimation of Design Effects for ESS Round II. ESS Documentation.

Ganninger, Matthias (2010): Design Effects: Model-based versus Design-based Approach. Bonn: GESIS Schriftenreihe, Band 3.

Gaupp, Nora (2013): Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer wie quantitativer Perspektive. In: Forum Qualitative Sozialforschung. H. 2

Gaupp, Nora (2013): Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung.

Geimer, Alexander; Lepa, Steffen; Ehrenspeck, Yvonne (2008): Zur Bedeutung von Bildungsgang, Bildungshintergrund und Geschlecht für die Beschäftigung mit berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben bei 16-18jährigen Berliner SchülerInnen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 3, H. 3, S. 301-319.

Groh-Samberg, Olaf; Jossin, Ariane; Keller, Carsten; Tucci, Ingrid (2012): Biographische Drift und zweite Chance. Zur institutionellen Strukturierung der Bildungs- und Berufsverläufe von Migrantennachkommen in Deutschland und Frankreich. In: Solga, H. & Becker, R. (2012): Soziologische Bildungsforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband, p. 186-210.

Harney, Klaus & Hartkopf, Emanuel: Gruppierungsmerkmale und Einflussgrößen der Segmentation im beruflichen Schulsystem. Arbeitspapier 12, 2008. Verfügbar unter: http://www.ruhr-uni-bochum.de/berufspaed/PDF/AP_12.pdf, (zuletzt abgerufen am 1. Juni 2017)

Hartmann, Josef & Kohaut, Susanne (2000): Analyse zu Ausfällen (Unit-Nonresponse) im IAB Betriebspanel S.609-618 In: IAB (Hg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 33. Jg./2000.

Heinz, Walther R. (2000): Strukturbezogene Biografie- und Lebenslaufforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, S. 4-8.

Hillmert, Steffen (2006). Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt: Ergebnisse der westdeutschen Lebensverlaufsstudie. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.). Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilffsysteme in Deutschland, 10-20.

- Hillmert, Steffen (2009). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: Becker, Rolf (Hg.). Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 215-235.
- Kipman, Ulrike (2009): Klumpenstichproben, Standardfehler, Designeffekt, Mittelwertvergleiche, Bonferronikorrektur, unveröffentlichtes Skript.
- Meili, F.; Neining, S. (2005): Zufriedenheit mit der Berufswahl und dem Ausbildungsplatz im Kanton Zürich. eBook. GRIN Verlag
- Meulemann, Heiner (1979): Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Arbeitsbuch zur sozialwissenschaftlichen Methodenlehre. Frankfurt/New York: Campus.
- Mögling, Tatjana; Tillmann, Frank; Lex, Tilly (2012): Umwege in die Ausbildung. Die Rolle von Ungelerntentätigkeit für eine späte Berufsqualifizierung. In: Reihe Wissenschaftliche Texte, München/Halle: DJI
- Puhlmann, Angelika (2012): Eltern – Partner bei der Berufsorientierung und Berufswahl. In: Talente, Zeitschrift für Bildung, Berufsorientierung und Personalentwicklung. 8, 17, S. 35-37.
- Rendtel, Ulrich (1995): Lebenslagen im Wandel: Panalausfälle und Panelrepräsentativität. Frankfurt/Main: Campus.
- Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Wien: öibf.
- Schmid, C., Breit, S. & Schreiner, C. (2009). Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt (S. 231–243). Graz: Leykam
- Schönherr, Daniel / Zandonella, Martina / Wittinger, Daniela (2014): „Wohin gehst DU?“ Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule (2010-2013). Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel (ABEP), Endbericht. Wien: SORA.
- Schwabe, M.; Gumpoldsberger, H. (2008): Regionale Disparitäten der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schultypen in der Sekundärstufe. In: Statistische Nachrichten 12/2008
- Statistik Austria (Hrsg.) (2013): Bildung in Zahlen 2011/12 - Tabellenband. Wien
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2002): Introduction: Young Adults in Europe – Transitions, Policies and Social Change. In: Walther, Andreas; Stauber, Barbara (Hrsg.): Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe? Opladen, 11-26.
- Steiner, M.; Lassnigg, L. (2000): Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe. In: Erziehung und Unterricht, Nr. 9-10/2000, Wien, S. 1063-1070.

Vogtenhuber, Stefan et.al. (2012): Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt. In: Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam

Walther, Andreas; Bois-Reymond, Manuela du; Biggart, Andy: Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München, 19-40

Willis, Paul (1977): Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. New York.