SORA

„Wohin gehst DU?“ Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule (2010 - 2013)



Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel (ABEP)

Bericht zur dritten Welle: Endbericht

Wien, Juli 2014

Mag. Daniel Schönherr

Mag.[a] Martina Zandonella

Mag.[a] Daniela Wittinger

Inhaltsverzeichnis

Daten zur dritten Befragungswelle 3

Executive Summary 4

Einleitung 17

Technischer Berichtsteil 22

Durchführung der Studie 23
Stichprobe und Panelmortalität 24
Stichprobenziehung und Gewichtung 30
Technischer Bericht – Anhang 34

Inhaltlicher Berichtsteil 37

1 Ausbildungssituation und -verläufe 38

1.1 Ausbildungssituation nach der Hauptschule: die ersten zwei Jahre 41
1.1.1 Ausbildungssituation nach soziodemografischen Merkmalen 43
1.2 Ausbildungsverläufe 57
1.2.1 Direkteinstiege vs. Ausbildungswechsel 62
1.2.2 Wege in die Lehre und überbetriebliche Lehrausbildung 64
1.2.3 Wege in die BMS 67
1.2.4 Wege in die BHS 68
1.2.5 Wege in die AHS 69
1.2.6 Wege aus der Ausbildung 70
1.2.7 Zwischenepisoden 76
1.2.8 Zwischenepisoden ohne Ausbildung 79
1.3 Realisierung der Ausbildungspläne 87
1.4 Außerschulische Berufs- und Ausbildungserfahrungen 101
1.5 Bewerbungen und Absagen 102
1.6 Berufswünsche der Jugendlichen 103
1.7 Einflussfaktoren auf Pläne und Berufswünsche 106
1.7.1 Subjektive Bewertung der Einflüsse durch die Jugendlichen 106
1.7.2 Motive und Interessen 109
1.7.3 Berufsorientierung in der Hauptschule 113
1.7.4 Unterstützungsbedarf 120
1.8 Zukunftspläne und -einschätzung der Jugendlichen 126

2 Ausbildungszufriedenheit und Effekte auf Übergänge 129

2.1 Ausbildungszufriedenheit 129
2.1.1 Zufriedenheit mit der Schule 129
2.1.2 Zufriedenheit mit dem Lehrberuf 135
2.2 Schulischer Kontext und schulische Leistung 137
2.3 Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept und Leistungsehrgeiz 141
2.4 Übergänge in Abhängigkeit der schulischen Situation, des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts und des Leistungsehrgeizes 148
2.4.1 (a) Zusammenhänge 149
2.4.2 (b) Einflüsse 154
2.4.3 Noten als Haupteinfluss auf den Übergang 160

3 Persönlichkeitsmerkmale und sozialer Kontext der Jugendlichen ... 169
3.1 Bildungs- und Arbeitsorientierung ... 169
3.2 Eltern, Geschwister und Umfeld ... 176
3.2.1 Eltern und Familienverhältnisse ... 176
3.2.2 Geschwister ... 180
3.2.3 Freundeskreis/peers ... 180
3.2.4 Bildungsmobilität ... 181
3.3 Life Events und physische Beschwerden ... 186
3.4 Selbstbild, Optimismus und Pessimismus ... 189

4 Determinanten der Übertritte und Bewertung des Übergangs ... 202
4.1 Effekte an der Schwelle in eine weiterführende Ausbildung nach der Hauptschule ... 203
4.1.1 Modellierung ... 203
4.1.2 Modell ... 205
4.1.3 Erklärung der Platzierung nach der Hauptschule ... 206
4.2 Effekte an der Schwelle in eine weiterführende Ausbildung nach der neunten Schulstufe ... 218
4.2.1 Modellierung ... 218
4.2.2 Modell ... 221
4.2.1 Erklärung der Platzierung nach der neunten Schulstufe ... 222
4.3 Effekte auf Ausbildungslosigkeit nach der neunten Schulstufe ... 223
4.3.1 Modellierung ... 223
4.3.2 Modell ... 227
4.3.1 Erklärung ausbildungsloser Phasen nach der neunten Schulstufe ... 227
4.4 Subjektive Bewertung des Übergangs der Jugendlichen ... 231

5 Empfehlungen ... 243
5.1 Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung und Formulierung ihrer Bildungs- und Berufspläne sowie der anschließenden Realisierung ... 244
5.2 Stabilisierung von Übergangswegen nach der Hauptschule, insbesondere von ausbildungslosen Phasen ... 246
5.3 Re-Integration ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher mit Übergangsproblemen nach der Hauptschule ... 251

Literatur- und Quellenverzeichnis ... 254

Tabellenverzeichnis ... 261

Abbildungsverzeichnis ... 263

Daten zur dritten Befragungswelle

Thema:	Vorläufiger Endbericht zur dritten Befragung der Studie: „Wohin gehst du?“ Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule
Auftraggeber/-innen:	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk)
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, Mag.[a] Daniela Wittinger
Mitarbeit:	Mag. Bernhard Hoser
Erhebungsgebiet:	österreichweit
Grundgesamtheit:	Österreichische Hauptschüler/-innen der 8. Schulstufe im Jahr 2011
Stichprobenumfang:	n=1.312 (ungewichtet); 708 (gewichtet)
Art der Befragung:	Telefonische Befragung (CATI)
Befragungszeitraum:	Juni - Juli 2013

Executive Summary

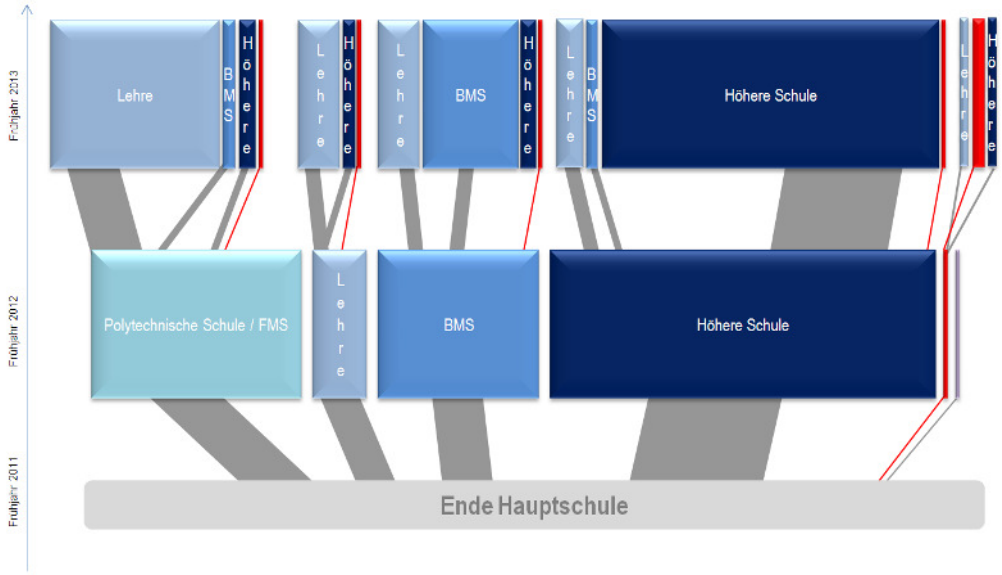
„Wohin gehst du?“: das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel (ABEP)

Im Mai 2011 startete die erste Befragungswelle des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels, bei der sich österreichweit rund 4.000 Hauptschüler und Hauptschülerinnen der achten Schulstufe beteiligten. Im Rahmen der schriftlichen Befragung wurden die damals 14-jährigen Jugendlichen u.a. zu ihren Ausbildungs- und Berufsplänen, ihren Zukunftsaussichten sowie der Inanspruchnahme und Bewertung schulischer und privater Berufsorientierungsangebote befragt. 2012 und 2013 fanden jeweils im Frühjahr Folgebefragungen statt. Die telefonischen Interviews von rund 1.800 (zweite Welle) bzw. 1.300 (dritte Welle) Jugendlichen sollten klären, wie ihnen die Umsetzung ihrer Ausbildungspläne nach der Hauptschule gelungen ist, wie sie die Übergangsphase erleben und welche Ziele und Motive sie verfolgen. Zwischen den Befragungswellen fanden darüber hinaus zwei qualitative Erhebungsphasen mit jeweils zwölf Einzelinterviews zum besseren Verständnis von hinderlichen und förderlichen Faktoren statt.

Zentrales Ziel der Studie war die Analyse der Übergangsphase nach der Hauptschule auf Basis der Angaben der Jugendlichen selbst. Längsschnittstudien zum Bildungsverlauf werden in anderen europäischen Ländern bereits seit Jahrzehnten regelmäßig durchgeführt. Zeitliche Entwicklungen von Zuständen und Einstellungen können in Längsschnittstudien besser abgebildet und wertvolle Informationen daraus abgeleitet werden. Weiters können durch den Vergleich der Messwerte aus verschiedenen Erhebungswellen kausale Korrelationen aufgedeckt und nachgewiesen werden. Im internationalen Vergleich bestand in Österreich diesbezüglich aber bis vor kurzem eine Forschungslücke.

Das ABEP deckt die ersten zwei Jahre nach der Hauptschule ab, d.h. jene Phase im Leben der Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren, in der sie mit ihren Ausbildungsentscheidungen zentrale Weichen für ihren späteren Berufseinstieg und ihre weitere Erwerbskarriere stellen. Diesem Übergang nach der Hauptschule kommt im österreichischen Übergangssystem deshalb eine besondere Bedeutung zu. Gerade die Ausbildungsverläufe von der obligatorischen in eine nachobligatorische schulische oder berufliche Ausbildung gestalten sich mitunter komplex, da sie Umwege über Zwischenlösungen oder auch Phasen von Arbeitslosigkeit bzw. außerhalb des Bildungssystems mit einschließen können.

Übergangswege nach der Hauptschule nur auf den ersten Blick stabil



Die ABEP-Daten zeigen, dass zwei Jahre nach Ende der Hauptschule 96% der Jugendlichen eine mehrjährige zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II absolvieren. Die größte Gruppe der ABEP-Kohorte ist in eine höhere Schule (BHS oder AHS) übergetreten (46%). Vor allem die AHS kann aber oft nur nach Zwischenepisoden erreicht werden: Rund einem Viertel aller jetzigen AHS-Schüler/-innen gelang der Besuch nicht über einen Direkteinstieg, sondern erst nach einem einjährigen Besuch einer BHS. Etwas mehr als ein Drittel (36%) der Jugendlichen absolviert zwei Jahre nach der Hauptschule eine Lehrausbildung: davon 87% in einer betrieblichen, 13% in einer überbetrieblichen Lehre. Der Anteil an ehemaligen Hauptschüler/-innen in einer ÜBA liegt damit überdurchschnittlich höher, laut WKO befinden sich unter *allen* Lehrlingen nur 8% in einer überbetrieblichen Lehrausbildung. Der hohe Anteil an Jugendlichen in einer ÜBA beweist auch den Stellenwert der Ausbildungsgarantie der Bundesregierung für Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren. Jugendliche in einer ÜBA haben sich bereits früh beim AMS vorgemeldet, die Mehrheit möchte die Ausbildung gerne im geschützten Rahmen beenden und nicht in eine betriebliche Ausbildung wechseln.

15% der Jugendlichen besuchen zwei Jahre nach der Hauptschule eine berufsbildende mittlere Schule. 1% geht im zweiten Jahr nach der Hauptschule auf freiwilliger Basis in eine Polytechnische Schule oder Fachmittelschule (FMS). Insgesamt 2,6% der Jugendlichen gehen zwei Jahre nach der Hauptschule keiner Ausbildung mehr nach: nur 0,4% arbeiten bereits, die meisten (2,2%) gehen auch keiner Erwerbstätigkeit nach.

Der Vergleich zu den Ausbildungsstationen ein Jahr davor erweckt den Anschein eines hohen Ausmaßes an Stabilität in den Übergängen: Die Anteile der Jugendlichen in einer mittleren bzw. höheren Ausbildung sind weitestgehend konstant geblieben, von den Jugendlichen in einer Polytechnischen

Schule sind 83% in eine duale Ausbildung eingemündet. Die Daten belegen die nach wie vor hohe Relevanz der Polytechnischen Schule als Vorstufe zum dualen System, wenngleich auch die BMS mittlerweile zum Teil als einjährige Alternative für das letzte Pflichtschuljahr genutzt wird (25%). Einen mehr als fünffachen Zuwachs erlebt im zweiten Jahr nach der Hauptschule hingegen jene Gruppe, die keiner Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nachgeht.

Die detaillierte Analyse der einzelnen Übergangswege zeigt jedoch das Ausmaß an Umentscheidungen, Abbrüchen und Wechseln auf: Während unmittelbar nach der Hauptschule fast alle (97%) die Einmündung in ihre Ausbildung ohne Zwischenstationen vollzogen haben, erlebten im zweiten Jahr 10% aller Jugendlichen Abbrüche und/oder Wechsel. Damit hat insgesamt fast jede/r achte Jugendliche (13%) in den zwei Jahren nach der Hauptschule Ausbildungen oder Berufe vorzeitig abgebrochen. Fehlendes Interesse, eine falsche Schulwahl und schlechte Noten waren die häufigsten Gründe für Schulabbrüche, Probleme mit Vorgesetzten und schlechte Arbeitsbedingungen die häufigsten Gründe für Lehr- und Berufsabbrüche. Migrantischen Jugendlichen ist der Direkteinstieg seltener gelungen: 18%, also nahezu jede/r fünfte Migrant/-in, orientieren sich nach der neunten Schulstufe noch einmal neu.

Ausbildungslose Phasen nehmen nach der Pflichtschule zu

Nicht nur Ausbildungs- und Berufsabbrüche nehmen nach der neunten Schulstufe zu, sondern auch ausbildungslose Phasen. Insgesamt 4% der ABEP-Kohorte waren in den zwei Jahren nach der Hauptschule zumindest kurze Zeit weder in Ausbildung noch in einer Erwerbstätigkeit, 3,5% erst im zweiten Jahr. Die erste Analyse legt den Schluss nahe, Ausbildungslosigkeit und Verzögerungen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt als Folge ungenügender schulischer Leistungen zu interpretieren. Darüber hinaus scheint Ausbildungslosigkeit häufig mit dem Migrationsstatus verknüpft zu sein: Migrantische Jugendliche waren zu 7% von solchen Phasen betroffen, rund doppelt so häufig wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die Analyse mittels höheren statistischen Methoden (logistische Regressionsanalyse) zeigt aber, dass dem Migrationshintergrund per se kein direkter Einfluss auf die Frage, wer nach der neunten Schulstufe ausbildungslose Phasen erlebt, zukommt. Vielmehr wirken andere Faktoren: die schulische Leistungssituation in der Hauptschule (schlechte Noten und/oder Einstufungen in höhere Leistungsgruppen) erhöht die Chance ebenso wie ein niedriger Leistungsehrgeiz. Darüber hinaus stellen frühere Ausbildungsabbrüche oder -wechsel einen Risikofaktor dar. Besonders riskant wirken kritische Lebensereignisse, wie z.B. der Verlust eines/-r nahen Angehörigen oder schwere Erkrankungen: Ein Fünftel aller Jugendlichen, die in den letzten zwei Jahren schwere Erkrankungen erlebt haben,

hatten ausbildungslose Phasen nach der neunten Schulstufe; hat ein Elternteil den Arbeitsplatz verloren, erlebten 14% ausbildungslose Phasen; ist ein naher Verwandter oder ein Elternteil gestorben, immerhin noch 6%.

Ausbildungslose Phasen in hohem Maße unfreiwillig

Der enge Zusammenhang von Ausbildungsabbrüchen und kritischen Lebensereignissen legt den Begriff der „Wendepunkte“ nahe: Diese bezeichnen zunächst punktuelle Ereignisse, die ausbildungslose Phasen einleiten. Dabei ist zwischen Ereignissen, die außerhalb der Kontrolle der Jugendlichen liegen und Entwicklungen, die zum Teil auf intrinsische Motivationen zurückzuführen sind, zu unterscheiden. In Bezug auf Letzteres ist häufig zu beobachten, dass Wendepunkte, die zu ausbildungslosen Phasen führen, das Resultat eines sinkenden Leistungsehrgeizes und einer absinkenden Schulleistung in oder unmittelbar nach der Hauptschule sein können. So waren ausbildungslose Phasen in einigen Fällen bereits anhand der niedrigen Bildungspläne in der Hauptschule ablesbar; gekoppelt mit schlechten Noten und Einstufungen in höheren Leistungsgruppen führt vor allem der Wunsch, früh in den Arbeitsmarkt einzusteigen, zu Ausbildungsabbrüchen. Geringe Lernmotivation und sinkender Leistungsehrgeiz gehen dabei einher mit einer Zuwendung zu *informellen Strategien*, entlang derer sich die Jugendlichen von der Schule abzuwenden beginnen: 72% der Jugendlichen, die im zweiten Jahr nach der Hauptschule ausbildungslose Phasen erlebten, stimmten im Jahr davor der Aussage zu, wonach sie lieber arbeiten als in der Schule zu sitzen. Dieser Wunsch führt zu einem ersten Wendepunkt in der Biographie, an dem sie sich gegen eine weitere Ausbildung entscheiden. Dass der Leistungsehrgeiz unter diesen Jugendlichen schließlich aber wieder steigt, bestätigt, dass diese handlungsleitenden Orientierungen keineswegs stabil sind, sondern gerade bei Jugendlichen ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit einer typischen Dynamik unterliegen, die letzten Endes wieder in formelle Strategien und dem Wunsch, ins Ausbildungssystem zurückzukehren oder in den Arbeitsmarkt einzusteigen, münden.

Der Annahme, dass Jugendliche ohne Ausbildung und Erwerbstätigkeit freiwillig in ihren inaktiven Status gerückt sind, stehen auch die Angaben dieser Jugendlichen selbst entgegen. Die überwiegende Mehrheit geht nämlich einer Beschäftigung in Form von Lehrstellen- oder Jobsuchen bzw. Qualifizierungsmaßnahmen nach. Nur in 11% der Fälle sagten die Jugendlichen, dass sie nichts machen würden, also weder arbeiten noch eine Schule besuchen. Die Jugendlichen verfolgen dabei auch multiple Strategien (z.B. Job- und Lehrstellensuche), um den Weg zurück ins Ausbildungssystem oder auf den Arbeitsmarkt zu finden. Die hohe Anzahl an Nennungen von Absagen auf Bewerbungen deutet darüber hinaus auf die Relevanz struktureller Faktoren, wie z.B. der Anzahl freier Stellen am Arbeits- bzw. Lehrstellenmarkt, hin, die den

Jugendlichen den Verbleib im Ausbildungssystem oder den Einstieg in den Arbeitsmarkt verhindern.

Pläne vs. Wirklichkeit: Jede/-r fünfte Jugendliche musste die Ausbildungspläne nach der Hauptschule revidieren

Die Gegenüberstellung der Ausbildungspläne der Jugendlichen in der Hauptschule und deren Übertritte im ersten bzw. zweiten Jahr danach zeigt, dass die Orientierungsprozesse am Ende und nach der Hauptschule für viele Jugendliche noch nicht abgeschlossen sind. Die Pläne und Bildungsziele der Jugendlichen lagen in der Hauptschule höher als im Anschluss tatsächlich realisiert. Bei 11% der Jugendlichen lag der Plan zu hoch, in 5% der Fälle war der Plan hingegen niedriger als der erfolgte Übertritt, bei 4% lässt sich keine eindeutige Auf- oder Abwärtstendenz feststellen (z.B. Jugendliche, die planten in eine AHS zu gehen und im ersten Jahr eine BHS besuchten). Jugendliche, die gegen Ende der Hauptschule geplant hatten, in eine BMS, BHS oder Polytechnische Schule überzutreten, haben diesen Plan häufiger realisiert als Jugendliche, die planten, in eine AHS oder eine duale Ausbildung überzutreten. Den Plan seltener realisieren konnten Jugendliche mit einer schlechten schulischen Leistung in der Hauptschule. Vor allem migrantische Jugendliche hatten öfters hohe Bildungsziele, die aber seltener entlang der eigenen schulischen Leistungen formuliert wurden. Nur 68% der migrantischen Jugendlichen konnten ihren Plan im ersten Jahr nach der Hauptschule folglich realisieren.

Wenngleich jedem/-r fünften Jugendlichen die Realisierung des Planes im ersten Jahr nach der Hauptschule nicht gelungen ist, wollten nur 11% dieser Jugendlichen nach der neunten Schulstufe ihre Ausbildung nochmals wechseln. Eine nachträgliche Korrektur der Ausbildungsentscheidung ist im österreichischen Schulsystem jedoch nur durch hohe Anstrengungen zu bewerkstelligen; rund ein Drittel der Jugendlichen, das nach dem ersten Jahr in eine andere Ausbildung wechseln wollte, scheitert daran.

Vier von zehn Jugendlichen haben den Berufswunsch geändert

Die Berufswünsche von Mädchen und Burschen unterscheiden sich stark. Dabei zeigt sich eine hohe Konzentration auf wenige Berufsfelder: Jeweils mehr als die Hälfte der Burschen und Mädchen nannte in Summe maximal vier Berufsfelder, d.h. 55% der Burschen wollen später einmal im Technik-/Elektronikbereich, im handwerklichen Bereich, als Mechaniker oder im Büro- und Verwaltungssektor arbeiten, 57% der Mädchen geben an, im Büro- und Verwaltungssektor, im Bildungs- und Erziehungsbereich oder im Sozialbereich arbeiten zu wollen.

40% der Jugendlichen, die an allen drei Erhebungswellen teilgenommen haben, haben ihren Berufswunsch im Laufe des Befragungszeitraumes geändert. Von jenen Jugendlichen, die sich nicht in Ausbildung befinden, haben besonders viele ihren Berufswunsch im Laufe der drei Befragungswellen geändert (73%). Von den Jugendlichen in Ausbildung haben mit 48% überdurchschnittlich häufig Lehrlinge ihren Berufswunsch geändert. Auch Jugendliche, die ihren Plan aus der Hauptschule nicht realisieren konnten, haben den Berufswunsch häufiger adaptiert.

Hohe Unterschiede zwischen den Jugendlichen bzgl. Ausbildungsplänen und Übertritten

Die Bildungspläne der Jugendlichen in der Hauptschule unterscheiden sich deutlich nach Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund. Burschen haben häufiger eine Ausbildung ohne Matura angestrebt, während Mädchen häufiger in höhere Schulen übertraten. Burschen mit Eltern ohne Matura weisen die niedrigsten Bildungsaspirationen auf und lassen sich stärker als arbeitsorientiert charakterisieren. Der elterliche Bildungshintergrund und die soziale Herkunft prägen die Schullaufbahn der Jugendlichen wesentlich mit. Das mit den ABEP-Daten aufgestellte Übergangsmodell (multinominale, logistische Regressionsanalyse) beweist, dass Jugendliche, deren Eltern keine Matura besitzen, häufiger in eine Polytechnische Schule übertreten als in eine BMS. Der Effekt verstärkt sich sogar, wenn es um den Übertritt in eine höhere Schule geht. In Summe zeigt sich: Je höher der Bildungshintergrund der Eltern, desto höher stehen die Chancen, dass das Kind nach der Hauptschule in eine höhere Schule übertritt; Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern wechseln dem gegenüber häufiger in eine Polytechnische Schule oder bereits direkt im Anschluss an die Hauptschule in eine Lehrausbildung (sofern sie die Schulpflicht erfüllt haben).

Der Migrationshintergrund der Jugendlichen wirkt vor allem indirekt auf die Pläne und Ausbildungswege der Jugendlichen. Jugendliche mit Migrationshintergrund waren in ihren Bildungsaspirationen mindestens ebenso ehrgeizig wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund, vor allem weil ihnen der soziale Aufstieg wichtiger war und sie diesen häufiger an einen hohen Bildungsabschluss knüpfen. Die eigene Migrationserfahrung wird von den Zuwandererfamilien dabei auch als Chance für einen sozialen Aufstieg gesehen. 59% der migrantischen Jugendlichen wollten nach der Hauptschule mindestens eine Matura absolvieren. Allerdings stehen den migrantischen Jugendlichen die schlechteren schulischen Leistungen dabei im Weg. Mehr als jede/r vierte (28%) migrantische Jugendliche mit hohen Plänen schaffte es nach der Hauptschule nicht in eine höhere Schule.

Schulische Leistung in der Hauptschule entscheidend für die Übertrittschancen

Die Leistungen der Schüler/-innen in der Hauptschule und deren Beurteilung durch die Lehrer/-innen in Form von Noten sowie die Segregation in Leistungsgruppen sind entscheidend für den weiteren Fortgang der Bildungskarriere, insbesondere für die Übertritte in die neunte Schulstufe. 93% der Jugendlichen mit guten schulischen Leistungen in der Hauptschule planten den Übertritt in eine höhere Schule, 84% ist dies gelungen, im zweiten Jahr nach der Hauptschule befinden sich noch 80% in einer AHS oder BHS. Umgekehrt planten Jugendliche mit einer sehr niedrigen schulischen Leistung am häufigsten den Besuch einer Polytechnischen Schule (35%), einer BMS (21%), den direkten Einstieg in eine Lehre (13%) oder die Aufnahme einer Beschäftigung (10%). Im ersten Jahr befanden sich 61% dieser Jugendlichen in einer Polytechnischen Schule oder Lehre, 27% in einer BMS. Im zweiten Jahr nach der Hauptschule absolvieren 62% eine Lehre, 19% eine mittlere Schule, nur 11% haben einen Übergang in einer höhere Schule realisiert. 4,5% sind nun weder in Ausbildung noch erwerbstätig.

Dabei zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und Geschlecht, elterlichem Bildungshintergrund und Herkunft: Burschen, Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern und mit Migrationshintergrund (v.a. aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei) weisen eine deutlich geringere schulische Leistung auf. Gute schulische Leistungen führen häufiger zu hohen Bildungsplänen und entsprechenden Übertritten, während eine schlechte schulische Leistungssituation entweder noch vor dem Übertritt zu niedrigen Bildungsaspirationen führt oder aber der Realisierung von höheren Ausbildungsplänen entgegensteht. Leistungsdefizite der Jugendlichen in der Hauptschule müssen dabei stets vor dem Hintergrund systemischer Rahmenfaktoren interpretiert werden. Gerade die starken Zusammenhänge zwischen soziodemografischen Merkmalen und der Schulleistung beweisen, dass es der Hauptschule nicht gelingt, allen Gruppen (insbesondere Migranten/-innen mit höheren Ausbildungsaspirationen) gleichermaßen entsprechende Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen die Übertritte in höhere Schulen ermöglichen würden.

Jugendliche folgen ihren Interessen, Fähigkeiten und Motivationen

Fragt man die Jugendlichen selbst, was für ihre Übertritte ausschlaggebend war, sagen sie zu 83%, dass sie ihren Interessen und Fähigkeiten gefolgt sind. Nur 2% sagen, die eigenen Interessen und Fähigkeiten standen in ihren Überlegungen nicht im Vordergrund. In der Hauptschule waren den Jugendlichen für ihre Zukunft besonders der Spaß am Beruf (88%), ein sicherer Arbeitsplatz (76%) und das persönliche Interesse (71%) wichtig. In den fol-

genden Befragungen hat sich gezeigt, dass vor allem die die Qualität des späteren Berufs zwei Jahre nach der Hauptschule mehr Jugendlichen wichtig geworden ist: neben dem Verdienst betrifft das auch den Wunsch, später einen Beruf mit guten Aufstiegschancen zu haben, der anerkannt und geachtet wird, viel Freizeit lässt, mit einem kurzen Arbeitsweg verbunden und gut mit dem Familienleben vereinbar ist. Vor allem Lehrlingen ist im Zeitvergleich die Qualität der späteren Arbeit deutlich wichtiger geworden. Gesunken sind Faktoren, die auf eine Familienplanung hindeuten: Sowohl Kinder zu haben als auch zu heiraten bzw. in einer festen Partnerschaft zu leben, ist den Jugendlichen – mit Ausnahme migrantischer Burschen – zwei Jahre nach der Hauptschule weniger wichtig als noch im Jahr zuvor.

Berufsorientierung in der Hauptschule kaum ausschlaggebend für Bildungspläne und Übertritte

Neben den persönlichen Interessen nannten 44% der Jugendlichen Bekannte im Umfeld, die dasselbe gemacht haben, als wichtigen Einfluss auf ihre Entscheidungen. 36% nannten die regionale Nähe bzw. gute Erreichbarkeit als „sehr großen Einfluss“, rund ein Drittel Gespräche mit Familienangehörigen und die eigenständige Berufsinformation. Auffällig ist, dass schulische Formen der Berufsorientierung in der Bewertung der Jugendlichen erst im mittleren Feld oder noch weiter unten angesiedelt sind. Trotz der Fülle an schulischen und privaten Berufsorientierungsmaßnahmen in der Hauptschule und einer positiven Bewertung der Jugendliche räumen sie in der Frage, welche Faktoren ausschlaggebend gewesen seien für ihre Bildungs- und Berufsentscheidung, privaten Faktoren eine höhere Relevanz ein. Auch für die Frage, ob sich die Jugendlichen leicht oder schwer bei der Ausbildungswahl getan haben, zeigen sich schulische Berufsorientierungsmaßnahmen nicht relevant. Folgen Jugendliche hingegen ihren eigenen Interessen, vertrauen sie ihren Fähigkeiten und können sie zusätzlich noch auf Personen im Bekanntenkreis zurückgreifen, die dieselbe Ausbildung wie sie gemacht haben, erhöht das die Chancen, dass diese Jugendlichen ihr Bildungsziel erreichen und ihren Ausbildungsplan in die Realität umsetzen können.

Unterstützungsbedarf vor allem am Ende der Hauptschule, unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen auch danach

Die Jugendlichen wurden über alle drei Wellen hinweg gefragt, in welchen Bereichen sie mehr Unterstützung benötigen würden. Insgesamt 31% sagten in der Hauptschule, dass sie gerne mehr praktische Erfahrung gesammelt hätten, jeweils rund ein Viertel hätte sich mehr Wissen gewünscht, wo man wichtige Berufsinformationen erhalten kann bzw. mehr Angebote zur Ein-

schätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten. Der Unterstützungsbedarf geht im Zeitverlauf deutlich zurück. Eine Ausnahme stellen Jugendliche in ausbildungslosen Phasen dar: Knapp mehr als 40% der Jugendlichen, die in den zwei Jahren nach der Hauptschule Phasen ohne Ausbildung erlebt haben, geben in der dritten Welle an, sie hätten mehr Unterstützung bei der Einschätzung ihrer Interessen und Fähigkeiten, mehr Informationen darüber, wo man relevante Berufsinformationen erhalten kann, und mehr praktische Erfahrung benötigt.

Im Zusammenhang mit Unterstützungsbedarf gaben in der letzten Befragungswelle 2013 7% der Jugendlichen an, das *Jugendcoaching* in Anspruch genommen zu haben, weitere 17% haben davon schon gehört. Unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen nach der Hauptschule haben es 24% in Anspruch genommen. Die Bekanntheitswerte des Jugendcoachings in der befragten ABEP-Kohorte müssen jedoch in einen zeitlichen Kontext gestellt werden: Das Jugendcoaching wurde mit Jänner 2012 in Wien und in der Steiermark gestartet, erst seit 1. Jänner 2013 wird diese Maßnahme österreichweit angeboten. Das Lehrlingscoaching lief als Pilotprojekt in vier Bundesländern (Oberösterreich, Steiermark, Tirol und Wien) bis Ende 2013. Rund einem Fünftel der befragten Lehrlinge war in der dritten ABEP-Befragungswelle 2013 das *Lehrlingscoaching* ein Begriff, 5% haben es in Anspruch genommen.

Leistungsehrgeiz, Lernfreude und Bildungsorientierung nehmen im Übergang zu, aber auch der Leistungsdruck

Die Lernfreude und der Leistungsehrgeiz sind nach der Hauptschule deutlich gestiegen. Einzig der Aussage, sich immer angestrengt zu haben, die besten Noten zu bekommen, stimmen im Zeitverlauf immer weniger Jugendliche zu. Am stärksten gestiegen ist der Leistungsehrgeiz im ersten Jahr nach der Hauptschule unter Jugendlichen in einer mehrjährigen zertifizierenden Ausbildung, bei Jugendlichen in einer Polytechnischen hat er etwas abgenommen. Im zweiten Jahr hat der Leistungsehrgeiz in allen Ausbildungsgruppen zugenommen. Leistungsehrgeiz und Lernfreude stehen sowohl mit intrinsischen als auch externen Faktoren im Zusammenhang: Stellen die Jugendlichen hohe Anforderungen an sich selbst, weisen sie ein höheres Maß an Lernfreude sowie Selbstvertrauen in die eigenen Leistungen und Fähigkeiten auf; werden diese Ansprüche jedoch durch den schulischen Kontext nicht gewürdigt – etwa durch Noten – sinkt der Leistungsehrgeiz. Gleichzeitig sind die schulischen Anforderungen gestiegen, v.a. in den höheren Schulen. Das wirkt sich auch auf die Notensituation aus: Vor allem unter AHS-Schüler/-innen verschlechterte sich der Notendurchschnitt in allen drei Hauptgegenständen im ersten Jahr und dann nochmals vom ersten auf das zweite Jahr, Förder- und Nachhilfeun-

terricht werden beansprucht. Weder der höhere Leistungsdruck noch eine etwaige Verschlechterung der Notensituation führen unter Jugendlichen in höheren Schulen aber zum Wunsch, die Schule abzubrechen.

Unabhängig von den gestiegenen Leistungsanforderungen nimmt die Bildungsorientierung – die Zustimmung zur Aussage „Nur mit Matura kann man heutzutage noch einen guten Job bekommen" – der Jugendlichen im Schnitt zu, am stärksten unter Jugendlichen in städtischen Regionen (+11 Pp.), migrantischen Jugendlichen (+9 Pp.) und Jugendlichen aus bildungsnäheren Elternhäusern (+8 Pp.). Die Bildungsorientierung spielt eine Rolle in Bezug auf die Persistenz von (vor allem migrantischen) Jugendlichen. Bildungsorientierte Jugendliche verfolgen ihr Ziel, eine Matura abzuschließen, weiter, auch wenn sie kurzfristige Zwischenlösungen eingehen müssen: Immerhin 27% aller Jugendlichen, die in der zweiten Befragungswelle als bildungsorientiert definiert werden konnten, sich aber in der neunten Schulstufe in keiner höheren Schule befanden, schafften im zweiten Jahr nach der Hauptschule den Übertritt in eine AHS oder BHS.

Trotz gestiegener Anforderungen hohe Ausbildungszufriedenheit

Die derzeitige Ausbildungssituation wird von den meisten Jugendlichen in Ausbildung auch im zweiten Jahr nach der Hauptschule sehr positiv beurteilt. Es gibt kaum Jugendliche (2% bis 4%), die sich nicht zumindest „ziemlich zufrieden" mit ihrer derzeitigen Ausbildung zeigen. Auf Basis der Bewertungen der Jugendlichen hinsichtlich Lernfreude, Klassengemeinschaft und Beziehung zu den Lehrer/-innen wurde eine Clusteranalyse gerechnet, die zwei Typen an Ausbildungszufriedenheiten ergibt (hoch bzw. niedrig). Der Zeitverlauf zeigt, dass die Gruppe mit einer hohen Ausbildungszufriedenheit von 65% in der Hauptschule auf 77% im ersten und 93% im zweiten Jahr gewachsen ist. Vor allem gestiegen ist die Zufriedenheit unter Jugendlichen, die nach der Hauptschule in eine BMS oder höhere Schule gewechselt sind. Unter Lehrlingen und Schüler/-innen in einer Polytechnischen Schule waren immer noch rund drei von zehn Jugendlichen kritisch in Bezug auf Lernfreude, Klassenklima und Beziehung zu den Lehrer/-innen. Kommt es zu negativen Erfahrungen mit den Lehrer/-innen oder Mitschüler/-innen bzw. liegt die Lernfreude niedrig, sinkt auch die Ausbildungszufriedenheit, unabhängig von der jeweiligen Ausbildungsstation.

Arbeitsorientierung als Indikator für Ausbildungsabbruch

Während die Bildungsorientierung und Ausbildungszufriedenheit nach der Hauptschule zugenommen hat, ist die Arbeitsorientierung – die Zustimmung zur Aussage „Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen" – von der zweiten

auf die dritte Welle zurückgegangen: unter Burschen um 4 Pp. und unter nicht-migrantischen Jugendlichen ebenso. Auch wenn die Arbeitsorientierung zurückgegangen ist, zeigt sie im Zeitverlauf immer deutlicher an, welche Gruppen ihre Ausbildung abbrechen wollen. Jugendliche, die in der dritten Befragungswelle keiner Ausbildung mehr nachgehen, sind etwa eindeutig arbeitsorientierter: in der zweiten Welle zu 80%, in der dritten Welle immer noch zu 70%. Es sind vor allem Burschen, die auch im familiären Kontext dazu angehalten werden, nach der Hauptschule schnell eine Arbeit zu finden, weshalb selbst gute schulische Leistungen bei Burschen seltener zu Übertritten in eine höhere Schule führen.

Familiärer Rückhalt hoch

Der Bildungshintergrund der Eltern und der familiäre Kontext spielen eine wesentliche Rolle für die Einstellungen, die Jugendliche gegenüber Arbeit und Schule entwickeln. Dabei zeigt sich zunächst, dass die Jugendlichen mit ihrem familiären Umfeld sehr zufrieden sind und die Beziehung zu den Eltern sich nach der Hauptschule sogar noch verbessert. Gleichzeitig nehmen die Eltern eine zentrale Rolle im Übergangsgeschehen ein und sind in den meisten Fällen der erste Ansprechpartner der Jugendlichen, falls sie schwierigen Situationen in der Schule oder im Beruf ausgesetzt sind. Darüber hinaus zeigt sich eine korrigierende Wirkung der Eltern bei besonders niedrigen Bildungsaspirationen der Jugendlichen. Am deutlichsten wird das in Bezug auf die Bildungsmobilität, wo der Einfluss der Eltern am höchsten liegt, wenn es um die Verhinderung eines Bildungsabstiegs der Kinder geht.

Nur einem Viertel der Jugendlichen gelingt der Bildungsaufstieg

24% der Jugendlichen gelang ein Übertritt, der für sie – sofern sie die Ausbildung beenden – einen Bildungsaufstieg gegenüber der Bildung der Eltern darstellen würde. 11% der Jugendlichen sind in einer Ausbildung, die sie zu keiner Matura führt, obwohl zumindest ein Elternteil eine Matura besitzt. Der größten Gruppe von 39% gelang kein Bildungsaufstieg, 21% der Jugendlichen konnten einen Bildungsabstieg verhindern. Bei 5,5% der Jugendlichen konnte keine derartige Einteilung vorgenommen werden. Mädchen gelang deutlich häufiger (30%) der Bildungsaufstieg, Burschen (14%) hingegen fallen doppelt so häufig wie Mädchen (7%) in die Gruppe der Bildungsabsteiger. Obwohl Migrant/-innen höhere oder zumindest gleich hohe Bildungsaspirationen wie nicht-migrantische Jugendliche haben, gelingt ihnen der Bildungsaufstieg seltener (20%).

Kritische Lebensereignisse und Erkrankungen (zer)stören Übertritte

Life Events oder kritische Lebensereignisse sind im Leben der Jugendlichen in den zwei Jahren nach der Hauptschule zwar selten aufgetreten, haben aber störende Effekte auf die Übergänge. Jugendliche, die in den zwei Jahren nach der Hauptschule ausbildungslose Phasen gehabt haben, haben im familiären Bereich mehr negative Ereignisse erlebt (z.B. Konflikte mit den Eltern), öfters Verlusterfahrungen verarbeiten müssen (z.B. Tod eines/-r Verwandten) bzw. sind öfters mit delinquentem Verhalten aufgefallen als Jugendliche, die sich nach der Hauptschule durchgehend in Ausbildung befunden haben. Besonders Erkrankungen führen häufiger zu Ausbildungsabbrüchen: Jugendliche, die in den vergangenen zwei Jahren Phasen ohne Ausbildung aufwiesen, hatten nicht nur zu 13% schwere Erkrankungen zu überstehen, sie leiden auch danach noch häufiger unter Somatisierungsstörungen, wie z.B. Konzentrationsschwierigkeiten (23%), Kopfschmerzen (17%), Nervosität (13%) oder Magen- und Bauchschmerzen (10%).

Übergänge haben Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Jugendlichen

Unterschiede zwischen den Jugendlichen zeigen sich sowohl in Bezug auf das Selbstvertrauen hinsichtlich informeller Fähigkeiten, als auch der Selbstwirksamkeit bzw. optimistischen und pessimistischen Zügen. Lehrlinge geben im Vergleich zu Schüler/-innen in einer mittleren oder höheren Schule in der zweiten Befragungswelle am häufigsten an, handwerkliche Dinge sehr gut zu können (44%). Schüler/-innen in einer höheren Schule schätzen ihre künstlerischen Fähigkeiten dafür besser ein (19%), genauso geben sie am häufigsten an, sich gut konzentrieren zu können (45%). Generell trauen sich Jugendliche in einer höheren Schule deutlich häufiger informelle Fähigkeiten, wie z.B. Zuverlässigkeit, Kontaktfreudigkeit oder Computerkenntnisse, zu. Jugendliche, die ausbildungslose Phasen erlebt haben, haben seltener angegeben, etwas organisieren zu können, in handwerklichen Dingen gut zu sein oder Dinge zuverlässig zu erledigen. Das deutet auf ein generell niedrigeres Selbstvertrauen in dieser Gruppe hin. Am deutlichsten zeigt sich der Unterschied, wenn es um die Konzentrationsfähigkeit geht: Während rund ein Drittel der Lehrlinge und BMS-Schüler/-innen und mehr als 40% der Schüler/-innen in einer höheren Schule angeben, sich sehr gut konzentrieren zu können, sagen das nur 16% der Jugendlichen, die sich in der dritten Befragung in keiner Ausbildung mehr befinden.

Die Ergebnisse zu den Persönlichkeitsmerkmalen deuten auch auf die Relevanz der Persistenz bei Jugendlichen in der Übergangsphase hin: Frühe Unsicherheiten führen dabei schneller zu Abbrüchen und Schulwechseln, während Jugendliche, die schon am Ende der Hauptschule ein hohes Maß an Sicherheit und Persistenz aufwiesen, ihre Pläne häufiger umsetzen konnten.

Dasselbe gilt für Jugendliche, die in der Hauptschule optimistisch bzgl. der Umsetzung ihrer Ziele waren. Umgekehrt ist der Pessimismus lediglich unter drei Gruppen im Vergleich zur Hauptschule gestiegen: unter Jugendlichen, die sich derzeit in keiner Ausbildung befinden, unter Jugendlichen, die sich in den letzten zwei Jahren zu einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr in Ausbildung befanden und unter Jugendlichen, die mehrmalige Wechsel oder Abbrüche von Ausbildungen vollziehen mussten. Jugendliche mit Schwierigkeiten im Übergang und negativen Erfahrungen weisen ein deutlich höheres Maß an Pessimismus und ein geringeres Maß an Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit auf als Jugendliche, die ihren Plan auf direktem Weg und ohne Phasen ohne Ausbildung realisieren konnten. Die Ergebnisse legen damit nahe, dass es nicht nur altersbedingt zu einer Ausgestaltung dieser Persönlichkeitsmerkmale kommt, sondern dass das Übergangsgeschehen selbst diese wesentlich mitgestaltet.

Mehrheit der Jugendlichen blickt optimistisch in die Zukunft

Insgesamt geben lediglich 4% aller Jugendlichen in einer schulischen Ausbildung an, dass sie die Schule abbrechen möchten, die meisten, um in eine duale Ausbildung überzutreten. Lehrlinge möchten fast geschlossen die Lehre fertig machen. Erklärtes Ziel der Lehrlinge ist die Aufnahme einer Beschäftigung. 7% der Lehrlinge bewerten die Chancen auf eine Übernahme nach der Lehrzeit als nicht gut, 12% konnten diesbezüglich keine Einschätzung abgeben.

Insgesamt geht die Mehrheit der Jugendlichen von einer sozialen Aufwärtsmobilität aus: 53% sehen sich in fünf Jahren auf einer höheren Stufe in der Gesellschaft, 41% auf derselben Stufe, lediglich 0,5% auf einer niedrigeren Stufe. Immerhin mehr als drei Viertel der Jugendlichen, die sich derzeit weiter unten in der Gesellschaft einstufen würden, hoffen auf eine Aufwärtsmobilität.

Einleitung

Jugendliche im Fokus

Die beruflichen Zukunftschancen und Bildungsaspirationen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern sind 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 von Jugendlichen 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. Dabei hat sich die empirische Datengrundlage über das Bildungsverhalten von Jugendlichen in Österreich in den letzten Jahren merklich verbessert. Die Übergangs- und Verteilungsprozesse sind in den Fokus der Forschung über soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung gerückt. Dennoch fehlten in Österreich bisher empirische Daten, die den Übergang nach der Hauptschule und die damit verbundenen Herausforderungen einerseits aus subjektiver Sicht der Jugendlichen selbst und andererseits im Zeitverlauf betrachten.

Das österreichische Übergangssystem

Walther und Stauber (2007, 25ff.) haben eine Typologie von „Übergangsregimen" entwickelt. Österreich könne dabei als „erwerbszentriertes Übergangssystem" charakterisiert werden. Für erwerbszentrierte Übergangsregime und konservative Wohlfahrtsstaaten, wie Österreich oder Deutschland, sei ein selektives Bildungssystem typisch, welches Jugendliche bereits frühzeitig in verschiedene Bildungsgänge zuweist. Tatsächlich ist das österreichische Bildungssystem von der frühen Selektion der Schüler/-innen und einer Restriktion des Zugangs zu höheren Bildungsgängen der Sekundarstufe II geprägt. Gleichzeitig bietet die duale Lehrausbildung einen relativ sicheren Übergang in den Arbeitsmarkt, wobei die Abnahme der Zahl an Lehrstellen in den letzten Jahren zu einem Rückstau an Jugendlichen geführt hat und den Übergang z.B. für Jugendliche mit geringen schulischen Qualifikationen deutlich erschwert hat. Für viele dieser Jugendlichen besteht das Risiko eines dauerhaften Ausschlusses aus dem Arbeitsmarkt und der Gesellschaft (vgl. Walther 2006, 58f.).

Gleichzeitig ist das Berufsbildungssystem und damit auch der Zugang zu bestimmten Teilen des segmentierten Arbeitsmarktes in konservativen

Wohlfahrtsstaaten in hohem Maße reguliert und standardisiert. Abgesehen von der Sozialhilfe, deren Leistungen relativ niedrig und sozial stigmatisiert sind, ist der Zugang zu Sozialleistungen aufgrund des Sozialversicherungssystems an eine vorangehende Beschäftigung geknüpft. Für Jugendliche garantiert daher erst der erfolgreiche Übergang in die Erwerbsarbeit eigenständige Ansprüche auf Leistungen des Wohlfahrtsstaates und damit eine Loslösung von den Eltern. Der Grund für fehlgeschlagene Übergangsverläufe und einem misslungenen Einstieg in den Arbeitsmarkt wird vor allem in mangelnden Fähigkeiten der Jugendlichen selbst gesucht, weshalb staatliche Unterstützungsangebote vor allem auf eine Kompensation dieser individuellen Mängel zielen, bevor die Jugendlichen in weiterführende Schulen, Ausbildung oder Erwerbstätigkeit vermittelt werden (vgl. Walther 2006).

Ungleiche Bildungschancen für Österreichs Kinder

Es gibt deutliche Hinweise für ein hohes Ausmaß an sozialer Selektivität im österreichischen Schulsystem. Die Bildungschancen der Kinder in Österreich hängen u.a. von ihrer sozialen Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlecht oder Wohnort ab (u.a. Schwarz, Spielauer & Städtner, 2002; Bauer, 2005; Kast, 2006; Bacher, 2003; Schlögl & Lachmayr, 2004). Spätestens mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2003 sind diese Ungleichheiten in den Beteiligungschancen von Jugendlichen in das Blickfeld von Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft gerückt. Dabei sind soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung nicht neu: „*Ungleichheit im Bildungssystem ist ein Stück sozialer Realität, Chancengleichheit ein normatives Postulat*“ (Meulemann, 1979, S. 15).

Der Grund dafür wird in erster Linie in der institutionellen Struktur des Bildungssystems selbst gesucht, vor allem die horizontale Differenzierung auf Systemebene und die damit einhergehende frühe Selektion wird immer wieder bemängelt. Tatsächlich legen frühere Studien nahe, dass sich Bildungsungleichheiten vor allem an den Ausbildungsübergängen zeigen, in Österreich also an den Übergängen von der Volks- in eine weiterführende Schule und vier Jahre danach beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II (Baumert & Schümer, 2001; Müller & Pollak, 2004, 2007; Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller & Baumert, 2002).

Raymond Boudon entwickelte bereits 1974 eine Theorie, welche die Selektionsentscheidungen im Bildungssystem mittels rationaler Entscheidungsprozesse zu erklären versuchte. Soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung ist für Boudon demnach das Resultat individueller Entscheidungen, die innerhalb eines spezifischen institutionellen Rahmens – nämlich des Bildungssystems – getroffen werden müssen und die wiederum von Faktoren, wie z.B. der sozialen Herkunft, den schulischen Leistungen, der familiären

Bewertung von Bildung sowie den Selektionsmechanismen des jeweiligen Bildungssystems abhängen. Diese alleinige Systembetrachtung vernachlässigt dabei aber nach wie vor die handelnden Akteure, allem voran die Jugendlichen selbst und ihre Einstellungen, Wünsche, Pläne und Erwartungen.

Instabile Verläufe und Brüche

Junge Menschen erleben heute vermehrt biographische Brüche und Rückwärtsbewegungen beim Übergang von der Jugendphase in das Erwachsenenalter – wenn sie etwa eine Berufstätigkeit zugunsten einer weiteren Ausbildung beenden. 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 Normalerwerbsbiographie orientiert sind, für eine Analyse nicht mehr angemessen sind. Es besteht die Notwendigkeit, den Berufseinstritt im Zeitverlauf zu betrachten, da insbesondere an der ersten Schwelle von der Ausbildung in die berufliche Ausbildung 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. Diese biographischen Effekte auf den weiteren Erwerbsverlauf weisen auch auf die Notwendigkeit hin, den Berufseinstieg im Zeitverlauf zu analysieren.

Das ABEP

Das im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask) sowie des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) durchgeführte „Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel“ beleuchtet die Phase des Einstiegs in die Berufsausbildung und in das Arbeitsleben aus der Perspektive und dem Erleben von Jugendlichen. Ziel war es, die hemmenden und förderlichen Faktoren für den Berufseinstieg von Hauptschüler/-innen zu identifizieren. Im Zuge des Projekts wurde erhoben, wie sich die Zugänge zu Arbeits- oder Ausbildungsplätzen von Jugendlichen gestalten und welchen Herausforderungen sie an der „ersten Schwelle“ begegnen.

Die Studie fokussierte auf Hauptschüler/-innen in der achten Schulstufe, deren weitere Ausbildungskarriere über einen Zeitraum von zwei Jahren begleitet wurde. Untersucht wurden Übergänge von der Hauptschule in Polytechnische Schulen, in betriebliche und überbetriebliche Lehrausbildungen und in andere weiterführende Ausbildungen.

Ziele der Studie

Folgende Fragstellungen sollten im Rahmen der Studie beantwortet werden:

Bildungs- und Berufspläne in der Berufseinstiegsphase

- Welche beruflichen Pläne, Erwartungen und Hoffnungen haben die Jugendlichen?
- Wie entwickeln sich diese Bildungs- und Berufspläne über die Zeit hinweg?
- Welche Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass Bildungs- und Berufspläne realisiert, verworfen oder adaptiert werden?

Ressourcen und Unterstützungsangebote in der Berufseinstiegsphase

- Über welche Kompetenzen und Ressourcen verfügen Jugendliche und wie entwickeln sie diese weiter? (z.B. schulische Leistungen, Selbstkonzept, Problembelastungen, Gesundheitsaspekte)
- Welche individuellen und sozialen Ressourcen helfen den Jugendlichen bei der Bewältigung von Hürden und Hindernissen auf dem Weg von der Schule in die berufliche Ausbildung? (z.B. Familie, Freunde etc.)
- Wie nutzen die Jugendlichen die schulischen und außerschulischen Unterstützungs- und Förderangebote der Berufsorientierung?
- Welche Effekte haben unterschiedliche Formen der Unterstützung (z.B. schulische und außerschulische Förderangebote, soziale Ressourcen etc.) auf den Ausbildungs- und Erwerbsverlauf?
- Wie werden die Unterstützungs- und Förderangebote sowie die sozialen Ressourcen im Hinblick auf die Berufseinstiegsphase bewertet?

Positionierung in der Berufsausbildung und am Arbeitsmarkt

- Welche Stationen durchlaufen die Jugendlichen im Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem? Wie stellt sich die derzeitige SItuation dar?
- Welche (Zusatz-)Qualifikationen erwerben die Jugendlichen im Laufe der Berufseinstiegsphase? Eventuell auch: Welche Ausbildungen wurden abgebrochen?
- Welche Suchstrategien setzen die Jugendlichen ein, um einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhalten? (Bewerbungserfahrungen)
- Welche Faktoren sind für die Platzierung der Jugendlichen im ersten bzw. zweiten Übergangsjahr ausschlaggebend?
- Wie wird der Übergang in die Berufsausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt von den Jugendlichen beurteilt?
- Wie zufrieden sind die Jugendlichen derzeit und mit Blick in die Zukunft?

Aufbau des Berichts

Im **technischen Berichtsteil** werden zunächst die Eckdaten der dritten Befragungswelle dargestellt. Das im Zuge der Basiserhebung aufgebaute Panel mit rund 4.000 Hauptschüler/-innen und die Folgebefragungen stellen spezifische methodische Anforderungen, die beachtet werden müssen. Neben Problematiken in Bezug auf die Erreichbarkeit der Jugendlichen sind dies insbesondere methodische Überlegungen hinsichtlich Stichprobe und Gewichtung, die repräsentative Aussagen sowohl für die Gesamtheit der Schüler/-innen als auch für ausgewählte Untergruppen gewährleisten sollen. Ein besonderer Schwerpunkt wird deshalb auf die ermittelten Stichprobenausfälle – Gründe und Effekte – im Zuge der zweiten und dritten Befragungswelle gelegt.

Daran anschließend folgt der **inhaltliche Berichtsteil**:

Kapitel 1 beleuchtet die Ausbildungsverläufe der ehemaligen Hauptschüler/-innen. Dabei werden die konkreten Pläne der Jugendlichen mit ihren Übertritten in den zwei Jahren nach der Hauptschule verglichen. Welche Gruppe konnte ihre Pläne umsetzen, welche hatte zu hohe, welche hatte niedrigere Pläne als tatsächlich realisiert? Die unterschiedlichen Ausbildungswege werden nach soziodemografischen Hintergrundfaktoren separat betrachtet.

Kapitel 2 widmet sich im Anschluss der Ausbildungszufriedenheit und deren Effekten auf die Übergänge. Wie ging es den Jugendlichen in der Hauptschule und wie hat sich die schulische Situation in den folgenden zwei Jahren verändert? Im Fokus stehen dabei die Lernmotivation und der Leistungsehrgeiz, daneben finden aber auch die schulischen Rahmenbedingungen - wie z.B. das Klassenumfeld und das Verhältnis zu Lehrpersonen - eine nähere Betrachtung.

In *Kapitel 3* werden die erweiterten Rahmenbedingen und Kontextfaktoren betrachtet. Dazu zählt zunächst das familiäre Umfeld, insbesondere die Rolle der Eltern im Übergang, aber auch die Rolle von Geschwistern und Freunden/Freundinnen als Sozialisatoren. Im Anschluss geht es um kritische Lebensereignisse im Leben der Jugendlichen, die möglicherweise ihre Ausbildungspläne und -verläufe mitunter empfindlich verändert haben sowie um gesundheitliche Aspekte der Jugendlichen. Als Drittes werden individuelle Persönlichkeitsmerkmale, insbesondere hinsichtlich der Selbstwirksamkeit, des Optimismus bzw. Pessimismus und der sozialen Kompetenzen der Jugendlichen betrachtet.

Kapitel 4 fasst die Ergebnisse der vorgegangen Kapitel zusammen. Im Mittelpunkt steht dabei die subjektive Bewertung des Übergangs durch die Jugendlichen selbst: Wie gelungen oder nicht gelungen schätzen die Befragten die letzten zwei Jahre ein, und wodurch lassen sich gelungene von nicht gelungenen Übergängen unterscheiden?

Technischer Berichtsteil

Durchführung der Studie

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

An der Basiserhebung im Frühjahr 2011 beteiligten sich österreichweit 3.950 Hauptschüler/-innen der 8. Schulstufe in 237 Hauptschulen. Die Erhebung fand 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 Kontaktdaten erwiesen sich rund 2.000 auch ein Jahr später noch als gültig, insgesamt konnte mit 1.731 Jugendlichen im Frühjahr 2012 ein zweites Interview realisiert werden, ab diesem Zeitpunkt telefonisch. Die Jugendlichen befanden sich in den meisten Fällen am Ende ihrer Pflichtschulzeit und mussten sich überlegen, ob und in welcher Form sie ihre Ausbildung fortsetzen oder einen Beruf ergreifen wollten. Ein Jahr später fand die dritte und letzte Befragungswelle statt. Von den 1.731 Jugendlichen konnten 1.312 erneut telefonisch erreicht und zu einem Interview bewegt werden. Zusätzlich zu den standardisierten Befragungen wurden zu Beginn des Jahres 2012 bzw. 2013 zwei qualitative Interviewrunden mit jeweils zwölf ausgewählten Jugendlichen durchgeführt. In den leitfadenstrukturierten 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.

Sowohl in den standardisierten als auch in den qualitativen Interviews konnte eine hohe Teilnahmebereitschaft jener Jugendlichen festgestellt werden, die ihre Kontaktdaten zur Verfügung gestellt haben. Die Feldphasen verliefen dahingehend also problemlos. Auch die durchschnittliche Interviewlänge der telefonischen Interviews von ca. 15 Minuten führte nur vereinzelt zu vorzeitigen Abbrüchen. In der zweiten Welle wurden vom Erhebungsinstitut lediglich 101 aktive Verweigerungen rückgemeldet, in der dritten Befragungswelle kam es hingegen zu keinen aktiven Verweigerungen seitens der Jugendlichen. Die Verluste an Panel-Teilnehmer/-innen sind somit primär auf fehlende, falsche oder inaktive Telefonnummern, die trotz intensiver Telefonnummernrecherche nicht mehr eruiert werden konnten, zurückzuführen. Diese Ausfallsraten waren erwartbar. So wies etwa Christina Buchwald vom Zentrum für Sozialforschung Halle schon 2006 nach, dass Jugendliche zwar leichter für Telefonbefragun-

gen zu gewinnen sind, die Erreichbarkeit jedoch schwerer herzustellen ist 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 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, S.4)

Um eine differenzierte Analyse der Panelmortalität zu ermöglichen, wurden möglichst viele relevante Informationen über die Zusammensetzung der Stichprobe vor und während der Basiserhebung gesammelt. Häufig kommt es 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 konnte im Zuge der technischen Analyse überprüft werden, ob und in welchem Umfang sich die Ausgangsstichprobe durch Ausfälle nach der ersten bzw. zweiten Befragungswelle in ihrer Zusammensetzung verändert hat.

Stichprobe und Panelmortalität

Stichprobenausschöpfung und Panelmortalität – also der Verlust von Teilnehmer/-innen über die Untersuchungszeitpunkte hinweg – sind besondere Herausforderungen von Panelerhebungen. Beide sind für das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel aus zumindest zwei Gründen von Bedeutung: Zum einen muss über die drei Wellen hinweg insgesamt eine bestimmte Anzahl an Teilnehmer/-innen erhalten bleiben, um gültige Ergebnisse zu bekommen. Zum anderen müssen die jeweiligen Stichproben hinsichtlich relevanter Merkmale entsprechend verteilt sein, um repräsentative Aussagen über die interessierende Gesamtpopulation zu ermöglichen (vgl. dazu auch Andreß 2001).

Stichprobenausfälle über die Panelwellen hinweg stellen, solange sie zufällig verteilt sind und mit einer genügend großen Ausgangsstichprobe berücksichtigt wurden, nicht grundsätzlich ein Problem dar. Panelmortalität wiegt jedoch dann schwer, wenn die Ausfallswahrscheinlichkeit systematisch mit dem Untersuchungsgegenstand korreliert (Rendtel 1995). Ausfallsanalysen befassen sich daher 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 werden 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 dritten Welle n=2.638 Ausfälle zu verzeichnen. Der Großteil (67%) 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 bilden sämtliche Teilnehmer/-innen der zweiten Welle, also n=1.731. Nachdem an der dritten Welle n=1.312 Jugendliche teilgenommen haben, ergibt 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.

Tabelle 1 Stichprobe und Ausfälle [Welle 1 bis 3]

	n
Teilnehmer/-innen Basiserhebung	3.950
Teilnehmer/-innen zweite Welle:	1.731
Teilnehmer/-innen dritte Welle:	1.312
Ausfälle insgesamt:	2.638
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

Systematische Ausfälle können im Allgemeinen zwei unterschiedlichen Gruppen von Ursachen zugeordnet werden (Kuhnke 2005):

(a) 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.

(b) 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).

Anschließend an die Analyse möglicher systematischer Ausfälle im Rahmen der zweiten Welle des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels besteht auch das Ziel der Analyse für die dritte Welle darin, herauszufinden, in welchem Ausmaß die Teilnahmewahrscheinlichkeit der Jugendlichen abhängig ist von

(a) soziodemografischen und biographischen Merkmalen sowie von (b) individuellen Merkmalen im Zusammenhang mit dem Befragungsthema.

Die Auswahl der einzelnen Variablen für die Analyse orientiert sich ebenfalls an der bereits durchgeführten Analyse der zweiten Welle 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 2 Variablen der Ausfallsanalyse

Demographische / biographische 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 sozioökonomischen 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/Erkinger 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

Wahrscheinlichkeit 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 vier solcher Regressionsmodelle berechnet, jeweils eines für die Ausfälle insgesamt, für die aktiven Ausfälle nach der ersten Welle, für die Ausfälle während der zweiten Welle und für jene während der dritten 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 3: Ausfallsanalyse

	Ausfall gesamt	aktiver Ausfall nach 1. Welle	Ausfall während 2. Welle	Ausfall während 3. Welle
	n=2.321	n=1.860	n=1.559	n=1.086
Geschlecht	1.055	0.994	1.171	1.052
Region	**2.245***	**2.006***	**1.782***	**1.908***
Migrationshintergrund	**1.649***	1.177	**1.739***	**1.538***
Bildung Vater	**1.411***	**1.436***	**1.531***	1.049
Bildung Mutter	0.937	1.058	0.845	0.923
Leistungsehrgeiz	1.048	1.078	0,988	1.024
Schulerfolg	**1.348***	1.064	**1.286***	**1.582***
Ausbildungspläne	1.134	1.177	0.932	1.249
Zukunftsoptimismus	**1.217***	**1.291***	**1.244***	1.033
Teilnahmebereitschaft	**1.434***	**1.750***	**1.243***	0.974
Nonresponse	0.525	**0.360***	1.314	0.283
Teststatistiken				
Omnibus chi^{2**}	224,864*	225.466*	112.437*	50,175*
Nagelkerkes R^{2***}	0.123	0.154	0.099	0.069

*signifikant bei p=0.05

**Der Omnibus chi^2 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 R^2 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 R^2 mit 100 ergibt dabei den erklärten Varianzanteil.

Auch wenn der Erklärungswert der in die Modelle integrierten Variablen insgesamt nicht allzu hoch ist (R^2), können signifikante Aussagen für alle drei Ausfallsarten getroffen werden (chi^2).

Die Ergebnisse zeigen auf der einen Seite das Auftreten systematischer Ausfälle im Rahmen des Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels, bestimmte Untergruppen von Jugendlichen haben also eine höhere Wahrscheinlichkeit,

nach der Basiserhebung nicht mehr an der zweiten bzw. nach der zweiten nicht mehr an der dritten Welle der Befragung teilzunehmen. 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, bei Jugendlichen mit schlechten Schulleistungen und Jugendlichen mit gering ausgeprägtem Zukunftsoptimismus.

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 3. 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 – 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 mit Hilfe 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.

Das im Rahmen der Ausfallsanalysen für die zweite Welle formulierte Ziel, für die dritte Welle eine möglichst hohe Ausschöpfungsrate zu erreichen, konnte erfüllt werden. Ebenso wurden systematische Ausfälle in Bezug auf den Bildungshintergrund der Eltern, die Teilnahmebereitschaft und den Zukunftsoptimismus eliminiert. Nicht gelungen ist es, die regionalen Einflüsse und die Einflüsse des Migrationshintergrundes auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit zu kontrollieren. Da diese beiden Aspekte im Zuge der Datengewichtung ausgeglichen werden können, hat dies jedoch kaum negative Effekte auf die Datenqualität.

Aufgrund der durchgeführten Ausfallsanalysen kann zusammenfassend davon ausgegangen werden, dass in den Daten der dritten Welle als Folge der systematischen Ausfälle während der zweiten Welle 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.

Stichprobenziehung und Gewichtung

Obwohl es sich bei der zweiten und dritten 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 wurde.

Die Stichprobenziehung erfolgte in drei Stufen:

1) In einem ersten Schritt wurden die Schulen regional nach städtischen bzw. ländlichen Regionen stratifiziert. Wien war von dieser Einteilung ausgenommen 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 der zweiten und dritten Welle anhand derselben Gewichtungskriterien (Bundesland, Region und Geschlecht) wie bereits in der Basiserhebung 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 zweiten und dritten Welle entsprechen nach Bundesland, Region und Geschlecht 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 (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 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)[1].

Der Designeffekt errechnet sich bei ungleichen Auswahlwahrscheinlichkeiten als, $\widehat{\mathrm{deff}} = \widehat{\mathrm{deff}}_p \times \widehat{\mathrm{deff}}_c$ wobei $\mathrm{deff}_{(p)}$ der durch ungleiche Auswahlwahrscheinlichkeiten entstandene Designeffekt und $\mathrm{deff}_{(c)}$ der Designeffekt aufgrund des komplexen Stichprobenplans ist. Die Berechnung der Größen fand dabei analog des European Social Survey[2] 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 $\mathrm{deff}_{(p)}$ berechnet, folgend der Formel:

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

Der Designeffekt $\mathrm{deff}_{(p)}$ 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 $\mathrm{deff}_{(c)}$ pro Variable unterschiedlich, bedingt

[1] vgl. OECD: PISA 2006 Technical Report (Appendix 3) [online unter: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/0/47/42025182.pdf, zuletzt abgerufen am 29.04.2011]

[2] vgl. ESS: Estimation of Design Effects
[online unter: http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/weight/5/2.html, zuletzt abgerufen am 29.04.2011]

durch die jeweils unterschiedliche Intraklassenkorrelation[3] *p*. Die Formel für $deff_{(c)}$ lautet:

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

*b** entspricht dabei der durchschnittlichen Clustergröße, in unserem Fall liegt diese bei 17 Schüler/-innen pro Klasse. *p* 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 *p* 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 $deff_{(c)}$ eingefügt. Das Produkt aus $deff_{(c)}$ und $deff_{(p)}$ ergab schließlich einen Designeffekt von 1,84.

Diese Vorgangsweise wurde in der zweiten und dritten Welle wiederholt, hierbei gingen nur mehr jene Fragen in die Berechnung für *p* 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.

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.

[3] 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.

Technischer Bericht – Anhang

Abbildung 1 Ausschöpfung gesamt

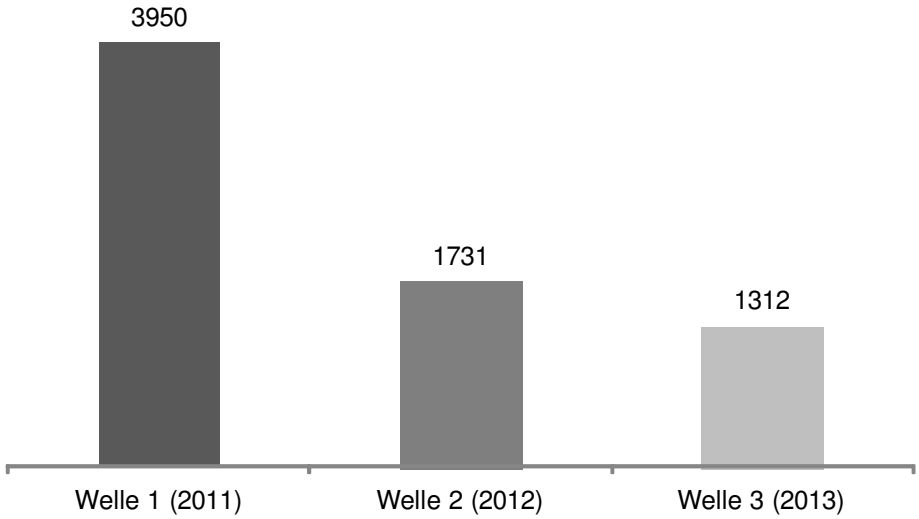


Abbildung 2 Ausschöpfung nach Geschlecht

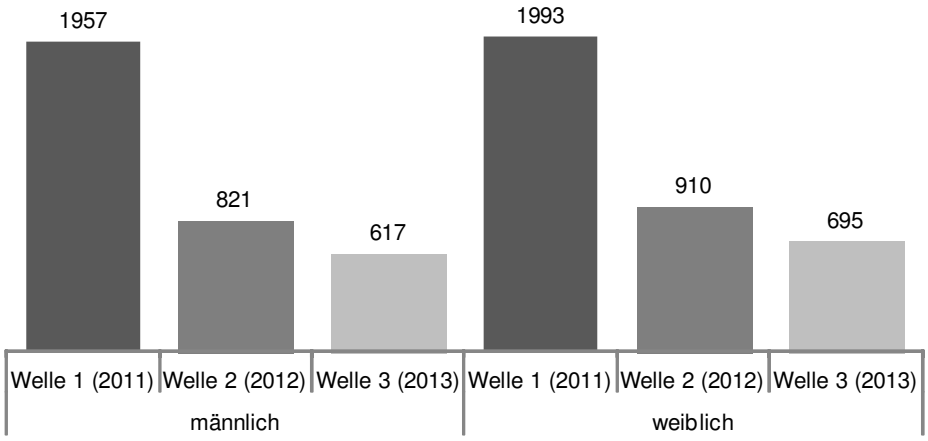


Abbildung 3 Ausschöpfung nach Migrationshintergrund

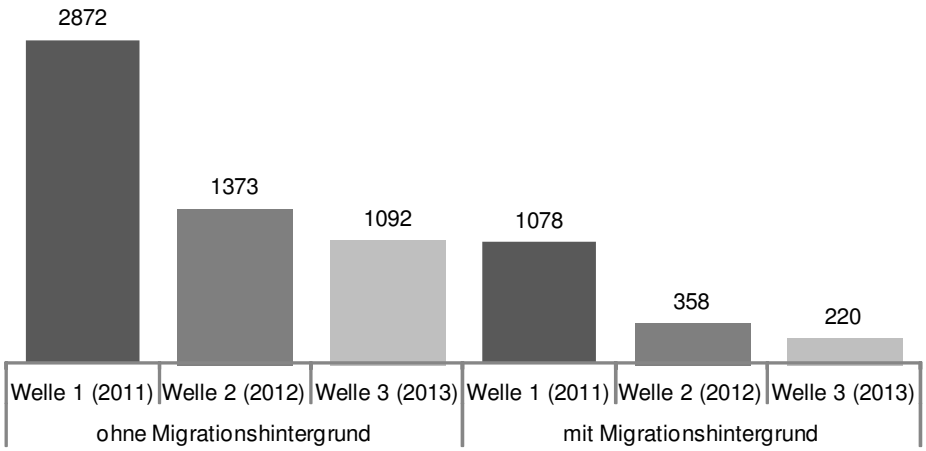


Abbildung 4 Ausschöpfung nach Region

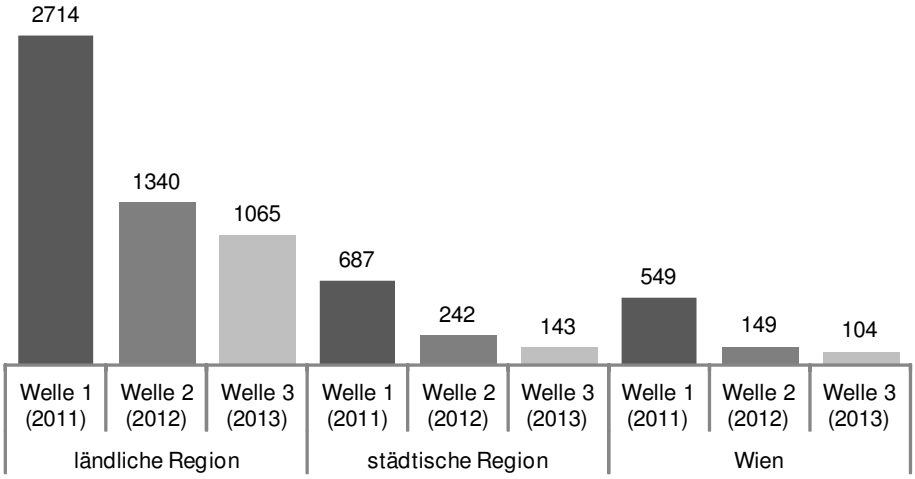


Abbildung 5 Ausschöpfung nach Bildung des Vaters

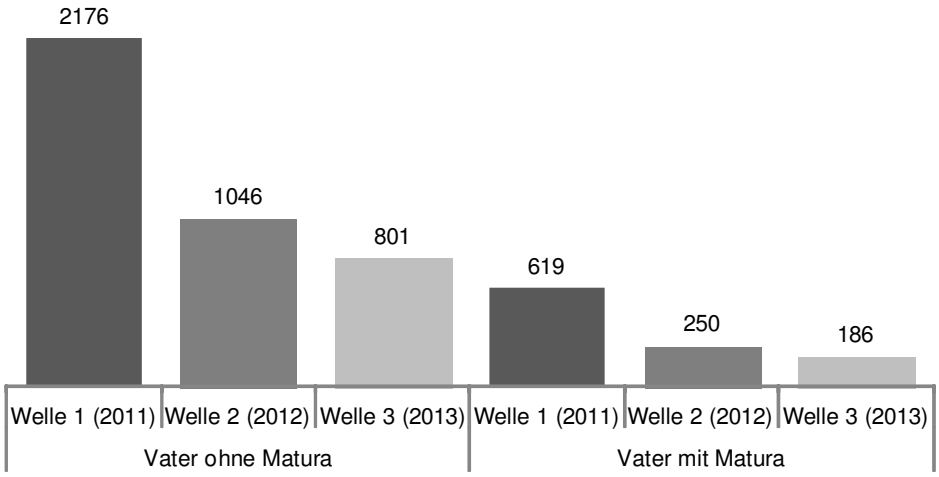


Abbildung 6 Ausschöpfung nach schulischer Leistung in der Hauptschule

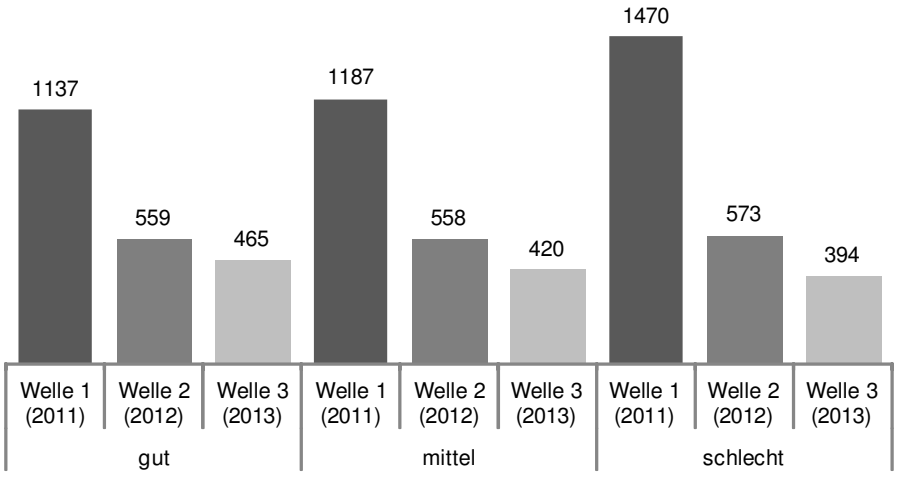


Abbildung 7 Ausschöpfung nach Zukunftseinschätzung „Ich mache mir (keine) Sorgen wegen der Dinge die auf mich zukommen“

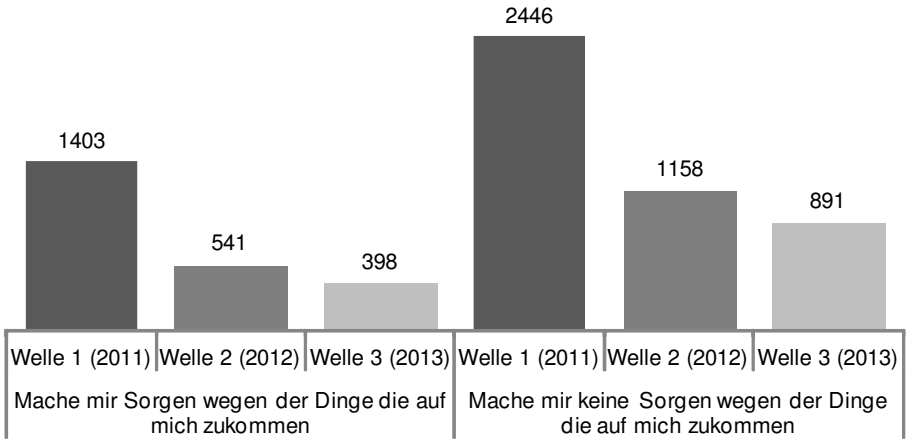
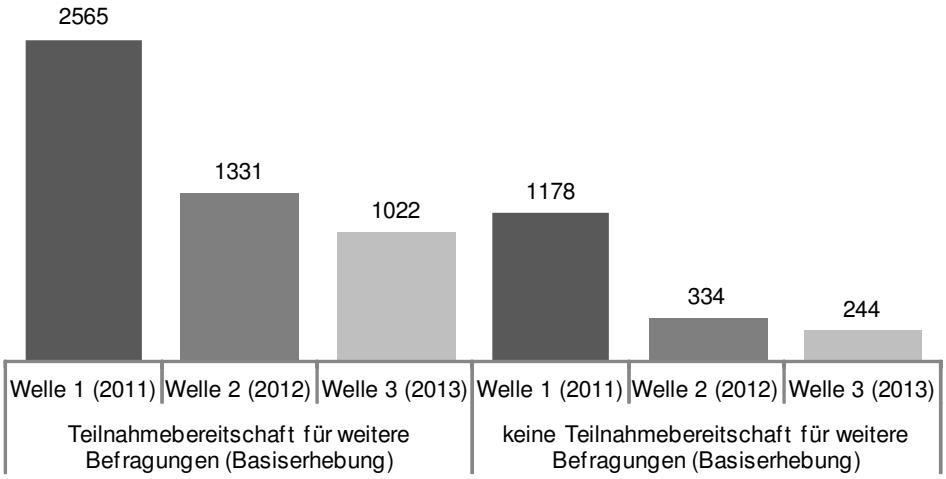


Abbildung 8 Ausschöpfung nach Teilnahmebereitschaft nach erster Befragung



Inhaltlicher Berichtsteil

1 Ausbildungssituation und -verläufe

Der Übergang von der Hauptschule in eine weitere Ausbildung ist eine bestimmende Phase im Leben Jugendlicher. Die Entscheidung für eine Ausbildung und die daran geknüpften Übergänge werden in Wechselwirkung mit den individuellen Handlungsstrategien der Jugendlichen sowie deren sozialen, strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen getroffen. Von den Jugendlichen werden dabei Entscheidungen gefordert, die massive Auswirkungen auf ihren späteren Lebens- und Berufsverlauf haben können. Je nachdem, ob sich ein Jugendlicher etwa für oder gegen eine weitere Ausbildung nach der Pflichtschule entscheidet, wird sich das spätere Arbeitslosigkeitsrisiko entweder erhöhen oder nicht. In Österreich lag im Jahr 2013 die Arbeitslosenquote unter Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss bei 20,9%.[4] Im selben Zusammenhang ist auch die Phase zwischen Bildungsabschluss und Berufseinstieg unterschiedlich lang, je nachdem, mit welcher Ausbildung Jugendliche den Einstieg in den Arbeitsmarkt versuchen. Dabei fällt vor allem die lange Übergangsdauer von jungen Menschen mit maximal Pflichtschulabschluss auf; diese benötigen im Schnitt 42 Monate bis zum ersten Job.[5]

Der Nationale Bildungsbericht 2012 befasste sich im Rahmen sogenannter Prozessindikatoren auch mit den Übertritten und Schulwegentscheidungen im österreichischen Bildungssystem (Vogtenhuber et.al. 2012, S. 62 – 77). Die Autor/-innen räumten der Schulwahlentscheidung nach der 4. Klasse Volksschule bereits eine entscheidende Bedeutung ein, „*da sich die Schüler/innen der AHS von jenen der HS in der Wahl weiterführender Schultypen massiv unterscheiden*“ (ebd., S. 62). Weitere zentrale Befunde des Nationalen Bildungsberichts waren:

- Die regionale Herkunft je nach Wohnortgröße stellt eine wichtige Determinante für die Schulwegentscheidungen dar: Jugendliche in städtischen Regionen treten demnach eher in eine Allgemeinbildende Höhere Schule über als Kinder in ländlichen Regionen Österreichs (ebd., S. 64).
- Mädchen besuchen häufiger eine höhere Schule als Burschen. Diese Geschlechterdifferenz im Bildungsverhalten zeigt sich erneut stärker in städtischen Regionen und insbesondere in Wien (ebd.).

[4] AMS (2014): Arbeitsmarkt und Bildung. Online unter http://www.ams.at/_docs/001_am_bildungJahr2013.pdf [zuletzt abgerufen: 22. Februar 2014]

[5] Vogtenhuber, St., Lassnigg, L., Knittler K. & Michael Bruneforth: 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, S. 168

- Die schulische Leistung in der Volksschule beeinflusst gemeinsam mit dem Bildungshintergrund und den Bildungsaspirationen der Eltern die Schullaufbahn der Kinder nach der Volksschule: „*Im Durchschnitt wechseln die Schüler/innen, die bessere Leistungen bzw. Noten haben und deren Eltern eine höhere Bildungsaspiration haben, in die AHS, während die anderen in die Hauptschule bzw. Neue Mittelschule gehen. Internationale Studien haben gezeigt, dass eine so frühe Differenzierung später generell zu größeren Leistungsunterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern führt und dass sich diese insbesondere entlang der sozioökonomischen Herkunft verschärfen.*“ (ebd., S. 65).
- In Abhängigkeit der im Anschluss an die Volksschule besuchten Schulform Hauptschule oder AHS-Unterstufe differenzieren sich die weiteren Übergänge in die Sekundarstufe II aus. Während die Übergänge von AHS-Schüler/-innen immer noch weitestgehend kontinuierlich auf das Erlangen einer Matura hin ausgerichtet sind (64% treten ohne Schulwechsel in eine AHS-Oberstufe über und 32% in eine BHS), weisen die Übertritte aus der Hauptschule eine große Streuung auf (ebd., S. 66).

Die Übergänge von der Hauptschule in eine weitere Ausbildung sind dabei nicht nur von den jeweiligen Entscheidungen der Jugendlichen abhängig, sondern institutionell eingefasst. Will man sich einen Überblick über die unterschiedlichen institutionellen Einflussfaktoren auf die Entscheidungen und Übergänge von Hauptschüler/-innen in Österreich verschaffen, reicht es, sich die Vielfalt an Dokumenten vor Augen zu führen, die Jugendliche in der Regel im Transitionsprozess in den Händen halten: Zeugnisse, Testergebnisse, Berufsinformationsbroschüren, Stellenausschreibungen, Anforderungsprofile, Aufnahmetests, Verträge, Zertifikate, Gesetze und Verordnungen etc. Die Übertritte werden darüber hinaus aber auch „*[…] durch Fehlabstimmungen und Zufälle gestaltet. Daran beteiligt sind die Individuen, ihre Bezugsgruppen, Organisationen, wie Schule, Hochschule, Ausbildungsbetrieb, […], die staatlichen und semi-staatlichen Institutionen und nicht zuletzt die ökonomisch-gesellschaftlichen Strukturen wie, der Arbeitsmarkt.*“ (Heinz 2000, S.4f.).

Grundsätzlich gilt: Je differenzierter ein Schulsystem ist, desto häufiger kommt es zu notwendigen Wechseln und Übergängen innerhalb des Systems. In Österreich lassen sich insgesamt vier solche Übergänge identifizieren, wobei die ersten drei in der Regel verpflichtend sind[6]: Der Wechsel vom Kindergarten in die Volksschule, der Wechsel von der Volksschule in die Sekundarstufe I, der Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und schließlich der mögliche Wechsel von der Sekundarstufe II in eine Tertiärausbildung. Der erste Übergang nach dem Kindergarten ist am unprob-

[6] Die Schulpflicht umfasst neun Jahre, in welche aber die Absolvierung einer Vorschulklasse ebenso wie etwaige Klassenwiederholungen eingerechnet werden.

lematischsten. Alle weiteren Übergänge sind stärker von sozialen und individuellen Faktoren mitbestimmt (vgl. Eder 2009; Thonhauser/Pointinger 2008). Neben soziodemografischen Aspekten und individuellen Merkmalen ist die soziale Herkunft nach wie vor wesentlicher Einflussfaktor auf die Ausbildungs- und späteren Berufsentscheidungen der Jugendlichen. Diese Einflüsse werden insbesondere bei den Übertritten in die Sekundarstufe I und später in die Sekundarstufe II wirksam, wie der Nationale Bildungsbericht ebenfalls feststellt: Die erste Entscheidung im Alter von zehn Jahren zwischen Hauptschule und Allgemeinbildender Höherer Schule (AHS) beeinflusst mittelbar die zweite Entscheidung, die im Alter von 14 oder 15 Jahren getroffen werden muss.

Junge Menschen erleben gegenwärtig vermehrt biographische Brüche und Rückwärtsbewegungen beim Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn sie eine Berufstätigkeit zugunsten einer weiteren Ausbildung beenden oder sich Phasen von Arbeitslosigkeit, Orientierungs- und Suchphasen sowie Erwerbstätigkeit abwechseln, ehe eine stabile Beschäftigung gefunden werden kann (vgl. Dietrich und Abraham 2008, 71ff.). Stauber und Walther (2002) haben zur Beschreibung dieser fehlenden Linearität den Begriff der „Yoyoisierung“ von Übergängen geprägt. Angesichts dieser zunehmenden Instabilität des Berufseinstiegs sollte die Phase der Ausbildung und des Berufseinstiegs als Prozess analysiert werden und statt normativer Übergangsverläufe die tatsächlich von den Jugendlichen erlebten Übergänge in die Berufsausbildung und die Erwerbstätigkeit ins Zentrum gestellt werden. Dafür bietet sich das „Lebensverlaufskonzept“ am besten an. Es ist zwar nicht speziell auf den Berufseinstieg zugeschnitten, kann allerdings trotzdem hilfreiche Erkenntnisse über das Übergangsgeschehen liefern. Es versucht anhand individueller Lebensverläufe übergeordnete gesellschaftliche Prozesse und Strukturen – in die Menschen eingebettet sind – zu identifizieren sowie deren Auswirkungen auf die Verteilung von Positionen und Ressourcen zu beschreiben. Der Lebensverlauf wird dabei sowohl von individuellen Handlungen als auch von gesellschaftlichen Institutionen, Strukturen und sozialen Gefügen, wie beispielsweise der Familie oder dem Freundeskreis, geprägt. Zudem ist der Lebensverlauf in hohem Maß pfadabhängig, das bedeutet, der künftige Verlauf ist zu einem großen Teil von früheren Entscheidungen beeinflusst: Institutionelle Regelungen, frühere Erfahrungen, vorhandene Ressourcen oder bereits eingeschlagene Ausbildungspfade erschweren künftige Richtungswechsel und sorgen für Kontinuitäten in der Biographie (Dietrich und Abraham 2008, 76-77). Durch die bereits diagnostizierte Destabilisierung der Übergangsverläufe von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit gewinnen individuelle Entscheidungen neben gesellschaftlichen Strukturen an Bedeutung, wodurch sich Bildungs- und Erwerbsverläufe weiter vervielfältigen. Für die Jugendlichen vergrößert sich damit zwar der eigene Gestaltungs-

spielraum, allerdings kommt es im gleichen Maß auch zu einer Zunahme von Unsicherheit über die eigene Zukunft (vgl. Blum/Kein/Paul/Wittinger 2010, 23). Nach der Absolvierung der Hauptschule haben die österreichischen Jugendlichen mehrere Optionen bei der Wahl ihres künftigen Ausbildungsweges. Neben dem Verbleib im weiterführenden Bildungssystem haben sie die Möglichkeit, nach Abschluss der Schulpflicht eine Lehre zu absolvieren. Eine wenig wünschenswerte Alternative stellt ein frühzeitiger Abbruch der Ausbildung dar, der in eine Qualifizierungsmaßnahme, eine unqualifizierte Berufstätigkeit bzw. eine Ausbildungs- und Erwerbsferne münden kann. In jedem Fall zeigen die vorliegenden Daten des ABEP den hohen Grad an Streuung in den Übertritten aus der Hauptschule.

1.1 Ausbildungssituation nach der Hauptschule: die ersten zwei Jahre

Die folgende Analyse fokussiert auf den Ausbildungen und Tätigkeiten, die die Jugendlichen der verbliebenen ABEP-Kohorte der dritten Befragungswelle nach Verlassen der Hauptschule aufgenommen haben. Die Gegenüberstellung der Stationen im ersten Jahr und jener im zweiten Jahr nach der Hauptschule soll zeigen, ob die Platzierungen der Jugendlichen unmittelbar nach der Hauptschule fixe Weichenstellungen darstellen oder ob es im zweiten Jahr nochmals zu größeren Verschiebungen bzw. Veränderungen der eingeschlagenen Wege kam.

Die Auswertungen zeigen, dass der größten Gruppe an Hauptschüler/-innen der Übergang in eine höhere Schule gelingt: Insgesamt besuchen rund 46% der ehemaligen Hauptschüler/-innen im zweiten Jahr eine maturaführende höhere Schule (BHS, AHS). Ein erster Überblick beweist darüber hinaus die **hohe Relevanz von Polytechnischen Schulen im ersten Jahr nach der Hauptschule sowie der dualen Ausbildung im zweiten Jahr**. Erwartungsgemäß ergeben sich in diesen beiden Gruppen die größten Verschiebungen vom ersten auf das zweite Jahr: Im zweiten Jahr nach der Hauptschule ist der Anteil an Jugendlichen in einer Lehrausbildung von 6,8% auf 35,6% gestiegen. Nur noch 1% der Jugendlichen besucht eine Polytechnische Schule (ein zweijähriger Besuch ist auf freiwilliger Basis möglich).

Vergleichsweise konstant bleiben die Anteile der Jugendlichen in einer mittleren bzw. höheren Ausbildung. Während sich die Anteile an Jugendlichen in einer BMS bzw. BHS etwas verringert haben, ist er in der AHS von 6,9% auf 7,9% gestiegen.

Ebenfalls konstant geblieben ist der Anteil an Jugendlichen, die nach Absolvierung der Pflichtschulzeit direkt in eine Erwerbstätigkeit einsteigen. **Einen mehr als fünffachen Zuwachs im zweiten Jahr erlebt hingegen jene**

Gruppe, die keiner Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nachgeht (von 0,4% auf 2,2%).

Tabelle 4: Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule

	1 Jahr nach Hauptschulabschluss (2012)		2 Jahre nach Hauptschulabschluss (2013)	
	*Anzahl**	Prozent	*Anzahl**	Prozent
Hauptschule (Repetenten)	*184*	0,3%	-	-
Polytechnische Schule/FMS	*16.032*	25,6%	*631*	1,0%
Lehre/ÜBA	*4.272*	6,8%	*22.335*	35,6%
Arbeit	*246*	0,4%	*275*	0,4%
BMS	*12.233*	19,5%	*9.430*	15,0%
BHS	*25.162*	40,1%	*23.686*	37,8%
AHS	*4.330*	6,9%	*4.962*	7,9%
nicht in Ausbildung oder erwerbstätig	*251*	0,4%	*1.391*	2,2%
TOTAL	***62.710***	**100%**	***62.710***	**100%**

**hochgerechnet auf die Anzahl an Hauptschüler/-innen, die sich im Schuljahr 2010/11 in der 8. Schulstufe befanden.*

Die ABEP-Daten zeigen, dass zwei Jahre nach Ende der Hauptschule 96% der Jugendlichen eine mehrjährige zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II absolvieren.

Stellt man die Stationen den am Ende der Hauptschule bzw. Ende der neunten Schulstufe formulierten Übertritts*plänen* der Jugendlichen gegenüber, zeigen sich **vor allem in der Phase zwischen Hauptschule und Beginn der neunten Schulstufe größere Verschiebungen**. Nahezu verdoppelt hat sich demnach der Anteil an Jugendlichen, die im ersten Jahr nach der Hauptschule eine Polytechnische Schule besuchten, gegenüber jenen, die dies gegen Ende der Hauptschule geplant hatten. Ebenfalls deutlich höher lag der Anteil an BMS-Schüler/-innen im ersten Jahr nach der Hauptschule gegenüber dem Anteil an Hauptschüler/-innen, die dies als Plan angegeben hatten. Niedriger lag hingegen der Anteil an Jugendlichen in einer maturaführenden Schule, dies wurde am Ende der Hauptschule von deutlich mehr Jugendlichen geplant als später realisiert.

Tabelle 5: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule

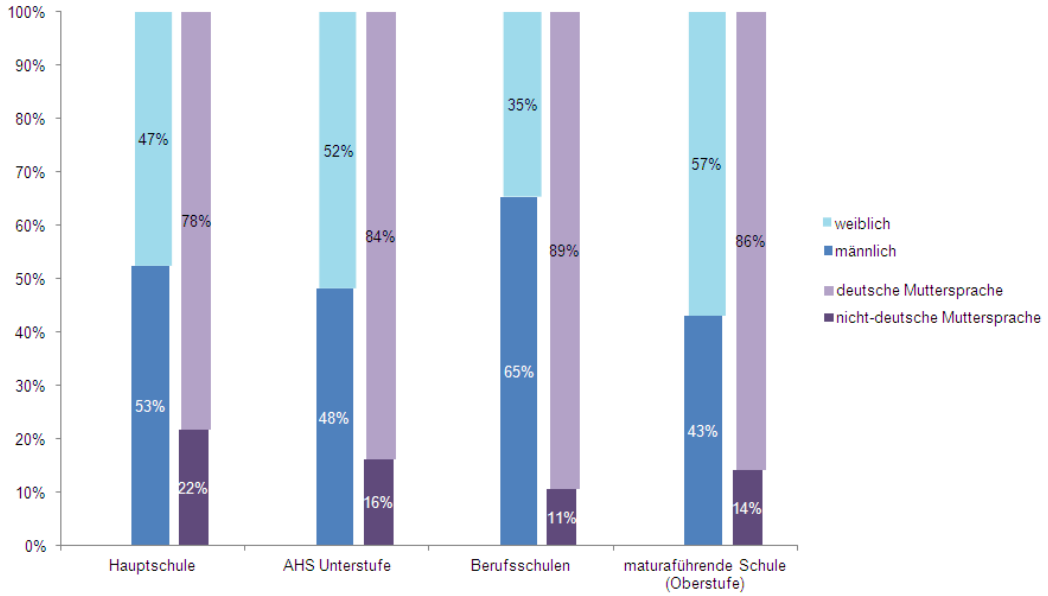
	Plan für Übertritt (F 2012)	1 Jahr nach Hauptschul-abschluss (F 2012)	Plan für weitere Ausbildung (F 2012)	2 Jahre nach Hauptschul-abschluss (F2013)
	Prozent	Prozent	Prozent	Prozent
HS (Repetition)	-	0,3%	-	-
Polytechnische Schule/FMS	13,6%	25,6%	-	1,0%
Lehre/ÜBA	6,4%	6,8%	33,1%	35,6%
Arbeit	3,8%	0,4%	1,9%	0,4%
BMS	12,6%	19,5%	16,9%	15,0%
BHS	51,3%	40,1%	38,2%	37,8%
AHS	12,3%	6,9%	6,9%	7,9%
nicht in Ausbildung oder erwerbstätig	-	0,4%	-	2,2%
TOTAL	**100%**	**100%**	**97%***	**100%**

**restliche Angaben (3%): Anderes (z.B. Qualifizierungsmaßnahme, Praktikum) oder keine Angabe*

1.1.1 Ausbildungssituation nach soziodemografischen Merkmalen

Wie auch die Autor/-innen des Nationalen Bildungsberichts konstatieren, wäre ein „*systematischer Zusammenhang zwischen den Schulwegentscheidungen und dem sozialen Hintergrund der Kinder (…) ein Zeichen für soziale Bildungsungleichheiten*“ (Vogtenhuber et. al. 2012, S. 68). **Tatsächlich gestalten sich die Pläne, Entscheidungen und Übertritte der Jugendlichen nach soziodemografischen Merkmalen sehr unterschiedlich.** Schaut man sich zum Beispiel die Struktur der Hauptschüler/-innen im Vergleich zu jener von Jugendlichen in einer AHS-Unterstufe an, fällt der höhere Anteil an Burschen und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache in der Hauptschule auf, während Mädchen und Jugendliche mit deutscher Muttersprache häufiger die AHS-Unterstufe besuchen. Noch deutlicher werden die Unterschiede zwischen Lehrlingen und Jugendlichen in einer maturaführenden Schule auf Sekundarstufe II: Rund zwei Drittel der Lehrlinge sind Burschen, nur 11% haben eine nicht-deutsche Muttersprache; demgegenüber stellen Mädchen in maturaführenden Schulen die Mehrheit, 14% haben eine nicht-deutsche Muttersprache.

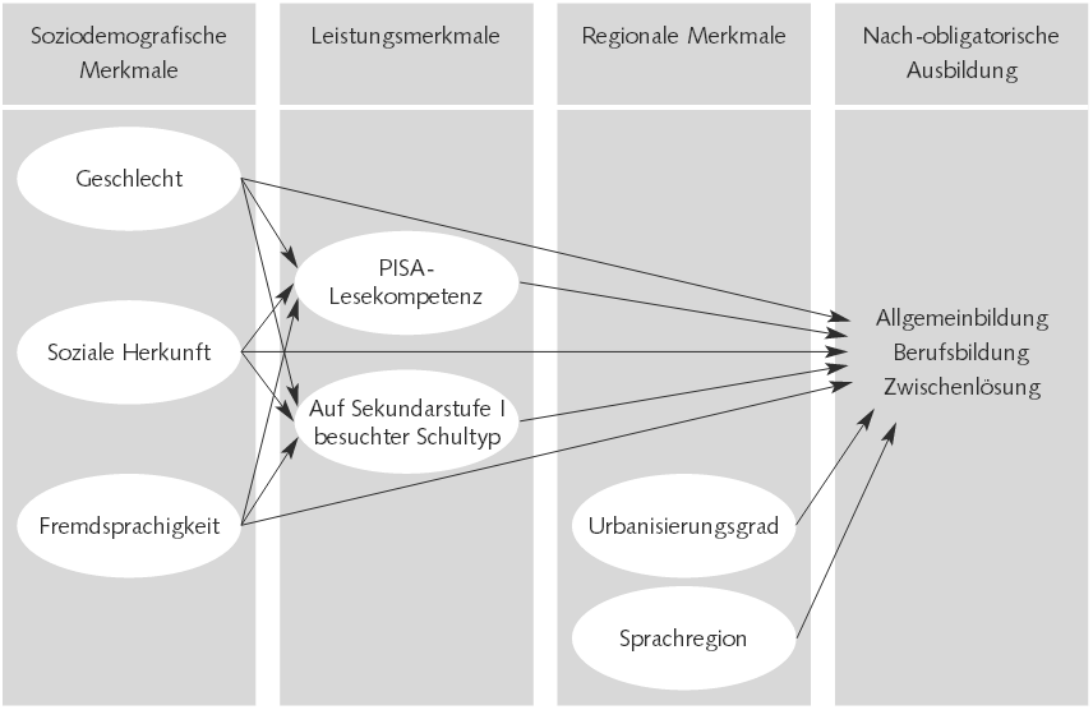
Abbildung 9 Struktur der Schüler/-innen in Österreich (ÖSTAT)



Quelle: Statistik Austria (2013): Bildung in Zahlen Tabellenband 2011/12.

Meyer, Stalder und Matter haben 2003 im Zuge des Bildungsmonitorings in der Schweiz und auf Basis der PISA-Daten 2000 ein Erklärungsmodell für Bildungswunsch und Ausbildungschancen von Jugendlichen vorgelegt, das neben räumlichen und individuellen Merkmalen auch soziodemografische Einflussfaktoren benennt. Das Erklärungsmodell umfasst dabei jene Einflussfaktoren, die sich auch in den Analysen der ABEP-Daten als relevant für die von den Jugendlichen genannten Bildungsziele und die daran geknüpften Bildungsübertritte erwiesen haben: Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern, Migrationshintergrund, schulische Leistung und Urbanisierungsgrad. Im Folgenden soll deshalb auf diese Merkmale näher eingegangen werden, und zwar jeweils hinsichtlich des in der Hauptschule formulierten Planes, der Station im ersten und jener im zweiten Jahr nach der Hauptschule.

Abbildung 10 Erklärungsmodell für Bildungswunsch und Ausbildungschancen (TREE)



©PISA/EDK/TREE

Geschlecht

Mädchen und Burschen der ABEP-Kohorte hatten schon in der Hauptschule unterschiedliche Bildungsziele und Übergangspläne. Während nahezu jeder fünfte Bursche geplant hatte, nach der Hauptschule in eine Polytechnische Schule zu wechseln, waren es untere Mädchen nur knapp jede Zehnte. In beiden Gruppen hat sich der Anteil in den anschließend erfolgten realen Übertritten in eine Polytechnische Schule deutlich erhöht.

Deutlich werden **große geschlechtsspezifische Disparitäten in Bezug auf die Einmündung in eine Lehrausbildung**: Schon im ersten Jahr nach der Hauptschule haben jeder zehnte Bursche, aber nur 4% der Mädchen, eine Lehrausbildung begonnen, nach der 9. Schulstufe absolvieren derzeit fast doppelt so viele Burschen wie Mädchen eine Lehrausbildung. Umgekehrt sind Mädchen in den mittleren und höheren Schulen häufiger vertreten, das ließ sich schon nach der Basiserhebung aufgrund der angeführten Übertrittspläne erahnen. Damals wollten 69% der Mädchen in eine maturaführende Schule wechseln, tatsächlich sind 55% in eine AHS oder BHS übergetreten, im zweiten Jahr befinden sich noch 54% der Mädchen in einer höheren Schule.

Tabelle 6: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Geschlecht

	Plan für Übertritt (F 2011)		1 Jahr nach Hauptschulabschluss (F 2012)		2 Jahre nach Hauptschulabschluss (F2013)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
HS (Repetition)	-	-	0,5%	0,0%	-	-
Polytechnische Schule/FMS	19,1%	8,9%	32,3%	18,2%	0,3%	1,5%
Lehre/ÜBA	7,9%	5,2%	9,5%	3,8%	46,5%	23,9%
Arbeit	5,8%	1,8%	0,3%	0,6%	0,8%	0,0%
BMS	10,0%	14,8%	17,4%	21,8%	12,5%	18,0%
BHS	46,1%	56,1%	35,3%	45,3%	32,3%	43,7%
AHS	11,2%	13,3%	4,3%	9,7%	5,7%	10,3%
nicht in Ausbildung oder erwerbstätig	-	-	0,3%	0,6%	1,9%	2,7%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Bildungshintergrund der Eltern

Der Bildungshintergrund der Eltern gilt gemeinhin als ein Indikator für die Bildungs*nähe* der Familie, die wiederum in vielen Fällen einen direkten Effekt auf die Bildungspläne der Kinder und deren Chancen, diese Pläne in die Realität umzusetzen, hat. Dass die soziale und kulturelle Herkunft etwa den schulischen Erfolg nach wie vor stark beeinflusst, gilt als erwiesen (vgl. Iannelli 2002; Bacher 2003). Die Autor/-innen des Nationalen Bildungsberichts sprechen angesichts der Zugangschancen zu höheren Schulen sogar von einem „*dominierenden Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Bildungsbeteiligung*“, der im Ausbildungsverlauf sogar weiter zunehme (Vogtenhuber et.al. 2012, S. 126). Auch frühere soziologische Forschungen legen nahe, dass sich ungleiche familiäre Bildungsvoraussetzungen im Schulsystem reproduzieren. Demnach haben Familien mit höherem Bildungsstatus einen besseren Zugang zu Ressourcen, um die Schul- und Bildungslaufbahn ihrer Kinder zu begleiten und zu steuern. So kann z.B. davon ausgegangen werden, dass in bildungsnahen Familien häufiger ein lernförderliches Umfeld herrscht, dass Eltern mit Matura besser über das Bildungssystem Bescheid wissen und sich leichter tun, ihren Kindern einerseits bei Lernaufgaben und -problemen und andererseits auch in der Übergangsphase zur Seite zu stehen (vgl. Beinke 2005; Puhlmann 2012). Die ABEP-Daten legen ebenso diesen Schluss nahe: 61% der ABEP-Jugendlichen, bei denen zumindest ein Elternteil eine Matura besitzt, geben an, ihre Eltern haben ihnen in den Hauptgegenständen helfen können, 58% sagen, sie erhalten Hilfe, wenn sie in der Schule generell etwas nicht verstehen. Bei Kindern von Eltern ohne Matura liegen diese Werte signifikant niedriger (52% bzw. 53%).

Geht es jedoch um die Bildungsaspirationen, konnte im letztjährigen Zwischenbericht bereits festgestellt werden, dass der Bildungshintergrund der Eltern zwar einen direkten Einfluss auf die Bildungspläne der Kinder hat, jedoch erst im Übergang nach der Hauptschule wirkliche Relevanz erhält und die Übergangschancen entscheidend steuert: dies in erster Linie über den Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund der Eltern und der schulischen Leistung der Jugendlichen, die wiederum ausschlaggebend für die Übertrittschancen nach der Hauptschule ist.

Die Gegenüberstellung der Pläne und Stationen in den ersten zwei Jahren nach der Hauptschule bestätigen diese Schlussfolgerung: Zwar lagen schon die Bildungspläne von Jugendlichen aus bildungsnäheren Elternhäusern in der Hauptschule höher, aber auch immerhin 55% der Kinder, deren Elternteile beide keine höhere Schule absolviert haben, gaben an, in eine BHS oder AHS wechseln zu wollen. Tatsächlich gelungen ist ihnen dieser Schritt jedoch nur zu 38%, während 69% der Jugendlichen mit Eltern mit Matura den Übergang in eine höhere Schule geschafft haben. Im zweiten Jahr nach der Hauptschule besuchten immer noch 38% der Kinder aus bildungsferneren und 66% der Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern eine AHS oder BHS.

Während Kinder, deren Eltern einen Bildungsabschluss auf mindestens Maturaniveau besitzen, also ihre hohen Bildungsaspirationen besser umsetzen können, müssen sich Kinder aus bildungsferneren Schichten häufiger nach Alternativen umsehen. Während nur 25% der Jugendlichen ohne Eltern mit Matura in der Hauptschule angaben, entweder direkt in eine Lehre einzusteigen oder das neunte Pflichtschuljahr in der Polytechnischen Schule zu absolvieren, mündeten im ersten Jahr 40% in eine dieser beiden Ausbildungen ein, im zweiten Jahr befinden sich schließlich 42% in einer Lehrausbildung.

Deutlich wird auch der **Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund der Eltern und dem Risiko, nach der neunten Schulstufe weder erwerbstätig noch in Ausbildung zu sein**: 2,7% der Kinder aus bildungsferneren Schichten stehen hier 0,7% der Kinder aus bildungsnäheren Schichten gegenüber.

Tabelle 7: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Bildung der Eltern

	Plan für Übertritt (F 2011)		1 Jahr nach Hauptschulabschluss (F 2012)		2 Jahre nach Hauptschulabschluss (F2013)	
	kein Elternteil mit Ma-	mind. ein Elternteil mit Matura	kein Elternteil mit Ma-	mind. ein Elternteil mit Matura	kein Elternteil mit Matura	mind. ein Elternteil mit Matura
HS (Repetition)	-	-	0,2%	-	-	-
Polytechnische Schule/FMS	16,8%	5,8%	31,3%	11,8%	1,1%	0,9%
Lehre/ÜBA	7,9%	3,5%	8,3%	3,2%	42,3%	19,8%
Arbeit	4,1%	1,8%	0,4%	-	0,7%	-
BMS	15,9%	6,4%	21,0%	15,8%	15,4%	12,6%
BHS	46,0%	63,2%	32,7%	58,8%	31,8%	53,2%
AHS	9,2%	19,3%	5,6%	10,4%	6,0%	12,6%
nicht in Ausbildung oder erwerbstätig	-	-	0,4%	-	2,7%	0,9%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Migrationshintergrund

Neben dem Bildungshintergrund spielt auch der Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle in Bezug auf Schulleistung, Bildungsaspirationen und Übertrittschancen der Jugendlichen. In Ballungsräumen und vor allem in Wien ist der Migrant/-innenanteil unter Hauptschüler/-innen hoch: Während im Schnitt ein Viertel der ABEP-Kohorte im Ausland geboren oder mindestens einen Elternteil hat, der im Ausland geboren wurde, liegt der Anteil in städtischen Regionen bei 48%, in Wien bei 62%. Migrantische Jugendliche haben in der Schule öfters mit schwierigeren Ausgangsvoraussetzungen zu kämpfen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wie die Autorinnen des Österreichischen Expertenberichts PISA 2006 konstatierten:

> „Migrantinnen und Migranten wachsen oft unter anderen familiären und ökonomischen Bedingungen auf als einheimische Jugendliche. Viele dieser Schüler/-innen wachsen zweisprachig auf und die von der Familie gesprochene Sprache weicht von der Sprache der Schule und der Peergroup ab. Migrant/-innen und Migranten verfügen im Elternhaus oft über weniger Bildungsgüter und ihre Eltern haben manchmal nur sehr geringe Formalqualifikationen. Deshalb und teilweise auch bedingt durch die Nichtanerkennung ausländischer Zertifikate sowie durch Sprachbarrieren weisen Familien mit Migrationshintergrund in Österreich oft einen niedrigen Sozialstatus auf.“ (Schreiner, Schwantner 2009)

Analysiert man die Gruppe der migrantischen Jugendlichen als Gesamtes und nimmt man keine weiteren Differenzierungen vor, können in den Durch-

schnittswerten mitunter relevante Gruppenunterschiede ausgeglichen werden. Insofern empfiehlt sich bei bestimmten Fragen die Differenzierung nach Herkunftsländern, zumal die ABEP-Daten nahelegen, dass es insbesondere im Hinblick auf den sozialen Status deutliche Unterschiede nach Herkunftsgruppen gibt. So fällt z.B. auf, dass Jugendliche mit ex-jugoslawischem oder türkischem Hintergrund am häufigsten aus Familien kommen, wo die Eltern keine Matura besitzen und zu 20% zuhause nicht Deutsch sprechen, während Jugendliche aus ost- oder westeuropäischen Auswandererfamilien am häufigsten aus bildungsnäheren Elternhäusern kommen und zu fast 90% zuhause Deutsch sprechen (zu 53% Deutsch und andere Sprachen). Geht es um die Frage, wo sie sich in der Gesellschaft sehen, stufen sich jedoch gerade diese Jugendlichen aus Ost- oder Westeuropa häufiger weiter unten ein und am seltensten in der Mitte der Gesellschaft, während jene mit türkischem oder exjugoslawischem Hintergrund sich zu 92% in der Mitte der Gesellschaft sehen.

Tabelle 8: Bildung der Eltern, gesprochene Sprache(n) und subjektive Schichtzuordnung nach Herkunft

		Österreich	ehemaliges Jugoslawien und Türkei	Ost- und Westeuropa
Bildung der Eltern	Eltern mit Matura	33%	21%	58%
	Eltern ohne Matura	67%	79%	42%
		100%	**100%**	**100%**
gesprochene Sprachen zu Hause	nur Deutsch	95%	2%	36%
	Deutsch und andere Sprache(n)	5%	77%	53%
	nur andere Sprache(n)	-	20%	11%
		100%	**100%**	**100%**
subjektive Schichtzuordnung	unten	2%	1%	9%
	Mitte	84%	92%	79%
	oben	14%	6%	12%
		100%	**100%**	**100%**

Diese erste Differenzierung zeigt, dass Migranten/-innen keine homogene Gruppe darstellen. Insofern sollte auch nicht automatisch auf Basis eines Migrationshintergrundes auf Benachteiligungsmerkmale von Kindern und Jugendlichen geschlossen werden, zumal die bisherigen Daten des ABEP belegen, dass **Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren Bildungsaspirationen mindestens ebenso ehrgeizig sind wie einheimische Jugendliche**. Insgesamt 64% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund planten in der Hauptschule einen Übertritt in eine höhere Schule. Der letztjährige Zwischenbericht hat darüber hinaus gezeigt, dass Migrant/-innen der soziale Aufstieg häufiger wichtig ist als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, entsprechend entstehen öfters hohe Bildungsziele, die

aber nicht zwangsläufig auf Basis der eigenen schulischen Leistungen getroffen werden. Die letztjährigen Auswertungen haben auch gezeigt, dass die Chancen auf eine Realisierung der hohen Bildungsaspirationen umso niedriger ausfallen, je schlechter die schulische Leistung in der Hauptschule war. **Auf Migrant/-innen trifft diese ungünstige Kombination von hohen Bildungsplänen und schlechten schulischen Leistungen häufiger zu als auf Jugendliche ohne Migrationshintergrund**. Nur 45% der Migrant/-innen sind tatsächlich in eine AHS oder BHS gewechselt. Im zweiten Jahr nach der Hauptschule ist der Anteil leicht gestiegen (auf 46,5%). Gleichzeitig zeigt die dritte Befragungswelle aber auch, dass mittlerweile 3,5% der Migrant/-innen weder in Ausbildung noch in einem Beruf sind, **Migrant/-innen also ein höheres Risiko aufweisen, nach Beendigung der Schulpflicht die Ausbildung abzubrechen**. Unter Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien oder der Türkei liegt der Anteil höher, nämlich bei 4,7%.

Tabelle 9: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Migrationshintergrund

	Plan für Übertritt (F 2011)		1 Jahr nach Hauptschulabschluss (F 2012)		2 Jahre nach Hauptschulabschluss (F2013)	
	ohne Migrations-hintergrund	mit Migrations-hintergrund	ohne Migrations-hintergrund	mit Migrations-hintergrund	ohne Migrations-hintergrund	mit Migrations-hintergrund
HS (Repetition)	-	-	0,4%	-	-	-
Polytechnische Schule/FMS	14,4%	10,8%	26,1%	23,8%	1,1%	1,2%
Lehre/ÜBA	5,2%	10,0%	6,3%	8,1%	36,9%	32,0%
Arbeit	3,9%	3,8%	0,2%	1,2%	0,4%	0,6%
BMS	13,1%	11,5%	19,2%	20,3%	14,5%	16,3%
BHS	52,0%	48,5%	41,0%	37,2%	38,0%	37,2%
AHS	11,5%	15,4%	6,5%	8,1%	7,4%	9,3%
nicht in Ausbildung oder erwerbstätig	-	-	0,2%	1,2%	1,7%	3,5%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

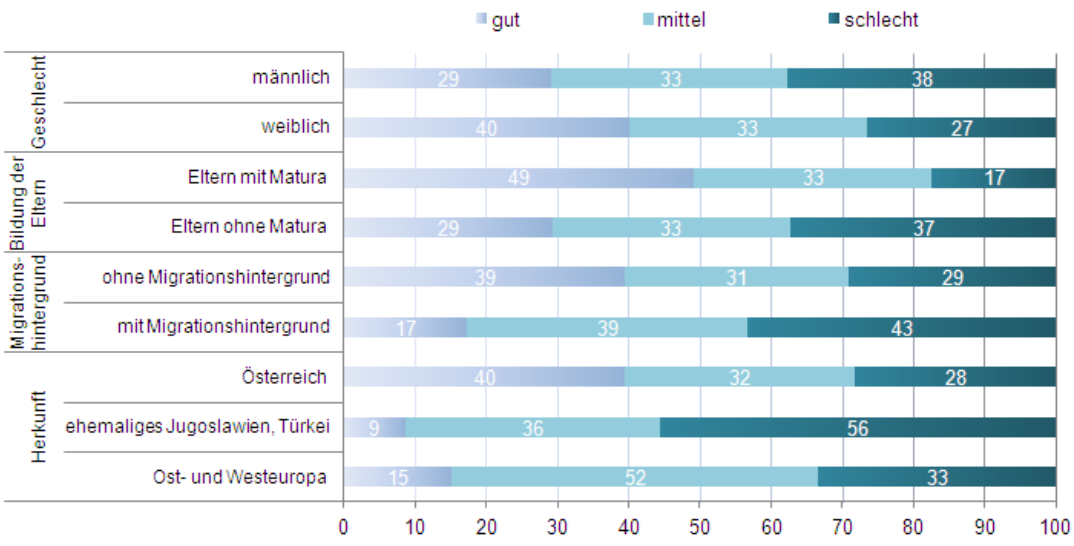
Schulische Leistung

In den bisherigen Analysen wurde bereits auf die **hohe Relevanz der schulischen Leistung für die Übertrittschancen** der Jugendlichen nach der Hauptschule verwiesen. Die letztjährigen Auswertungen haben gezeigt, dass sich der reale Übergang weitestgehend unabhängig von den Bildungsaspirationen entlang der schulischen Leistungen gestaltet. Die individuellen Leistungen der Schüler/-innen und deren Beurteilung durch die Lehrpersonen in der Hauptschule entscheiden über den weiteren Fortgang der Bildungskarriere, Noten bzw. Leistungsgruppen beeinflussen stark die Wahrscheinlichkeit, nach der Hauptschule in die angestrebte Station auch tatsächlich überzutreten.

Im österreichischen Expertenbericht zur PIRLS-Studie 2006 findet sich eine Vertiefung des Zusammenhangs von sozialer Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen, die sich auch der Notengebung widmet. Eines der Ergebnisse war die Abhängigkeit der Noten von der Lesekompetenz und der Bildung der Eltern, insbesondere „*dass Kinder aus höheren Bildungsschichten auch bei gleicher Lesekompetenz, gleichen Leseaktivitäten, gleichem kulturellen Besitz bessere Noten bekommen*“ (Bacher 2006). Zurückführen könne man das zum einen auf einen Schichteffekt, wonach Kinder aus höheren Bildungsschichten generell bessere Noten erzielen als etwa Kinder, deren Eltern nur über ein formal niedriges Bildungsniveau verfügen. Zum anderen könne der Effekt „*aber auch Indiz auf einen weiteren Schichtbias dergestalt sein, dass Kinder aus höheren Schichten bessere Noten erhalten, da trotz gleicher Leistungen angenommen wird, dass sie über ein höheres Leistungsvermögen verfügen, dies aber noch nicht zeigen*“ (ebd.). Derart würden auch Antizipationen/Einschätzungen über das Leistungsvermögen in die Notengebung mit einfließen. Als dritte Erklärung könne die direkte Einflussnahme der Eltern via Leistungsdruck auf die Kinder gelten. „*Unabhängig, welche Erklärung gilt, sollte dieser Befund Anlass sein, die Notengebung zu reflektieren*“ (ebd.).

Für die folgende Analyse der Notensituation der ABEP-Kohorte wurde zunächst ein Index aus Leistungsgruppen und Noten in den drei Hauptgegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch in der Hauptschule gebildet. Die Noten stammen aus dem Halbjahreszeugnis der Jugendlichen in der vierten Klasse Hauptschule. Im nächsten Schritt wurde der Index in Terzile unterteilt (gute schulische Leistung, mittlere schulische Leistung, schlechte schulische Leistung).

Abbildung 11 Schulische Leistungssituation in der Hauptschule nach soziodemografischen Merkmalen



Zunächst fällt der **starke Zusammenhang zwischen Geschlecht, elterlichem Bildungshintergrund und Herkunft mit der schulischen Leistung** auf. Mädchen, Jugendliche aus bildungsnäheren Elternhäusern und ohne Migrationshintergrund fallen deutlich häufiger in jene Gruppe, die sich durch gute Noten bzw. niedrige Leistungsgruppen in der Hauptschule auszeichneten; Burschen, Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern und mit Migrationshintergrund (v.a. aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei) fallen umgekehrt häufiger in die Gruppe „schlechte schulische Leistung". Vor allem die Unterschiede nach Bildungshintergrund der Eltern und Herkunft sind signifikant: Jugendliche, deren Eltern keine höhere Schule absolviert haben, fallen doppelt so häufig in die Gruppe „schlechte schulische Leistung", unter migrantischen Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien bzw. der Türkei hatte mehr als die Hälfte in der Hauptschule schlechte Noten oder war in einer höheren Leistungsgruppe eingestuft.

Gute schulische Leistungen führen häufiger zu hohen Bildungsplänen und entsprechenden Übertritten, während eine schlechte schulische Leistungssituation noch vor dem Übertritt eher zu niedrigen Bildungsaspirationen führt. 93% der Jugendlichen mit guten schulischen Leistungen in der Hauptschule planten den Übertritt in eine höhere Schule, 84% ist dies gelungen. Im zweiten Jahr nach der Hauptschule befinden sich noch 80% in einer AHS oder BHS. Umgekehrt planten Jugendliche mit einer schlechten schulischen Leistung am häufigsten den Besuch einer Polytechnischen Schule (35%), einer BMS (21%) oder den direkten Einstieg in eine Lehre (13%) bzw. in eine Beschäftigung (10%). Im ersten Jahr befanden sich dann 61% dieser Jugendlichen in einer Polytechnischen Schule oder Lehre, 27% in einer BMS. Im zweiten Jahr nach der Hauptschule absolvieren 62% der ehemaligen Hauptschüler/-innen mit einer schlechten schulischen Leistung eine Lehre, 19% eine mittlere Schule, nur 11% haben den Übergang in einer höhere Schule realisiert. 4,5% dieser Jugendlichen sind weder in Ausbildung noch erwerbstätig.

Geht es um die Realisierbarkeit von hohen Bildungsplänen, fällt aber vor allem die Gruppe mit mittleren schulischen Leistungen in der Hauptschule auf. Zwei Drittel dieser Jugendlichen gaben am Ende der Hauptschule an, in eine höhere Schule wechseln zu wollen, aber nur 44% haben diesen Übergang erfolgreich vollzogen. Obwohl nur 10% in eine Polytechnische Schule wechseln wollten, lag der Anteil an Jugendlichen mit einer mittleren schulischen Leistung im ersten Jahr nach der Hauptschule bei 23%. Auch im zweiten Jahr hat sich der Anteil in den höheren Schulen nicht erhöht (43%). Die Analyse legt den Schluss nahe, dass **insbesondere jene Jugendlichen, die eine *mittlere* schulische Leistung in der Hauptschule hatten, sich zunächst noch stärker an höheren Bildungsplänen orientierten, diese aufgrund der nicht**

uneingeschränkt positiven Schulleistungen in der Hauptschule jedoch schlechter umsetzen konnten.

Tabelle 10: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach schulischer Leistung in der Hauptschule

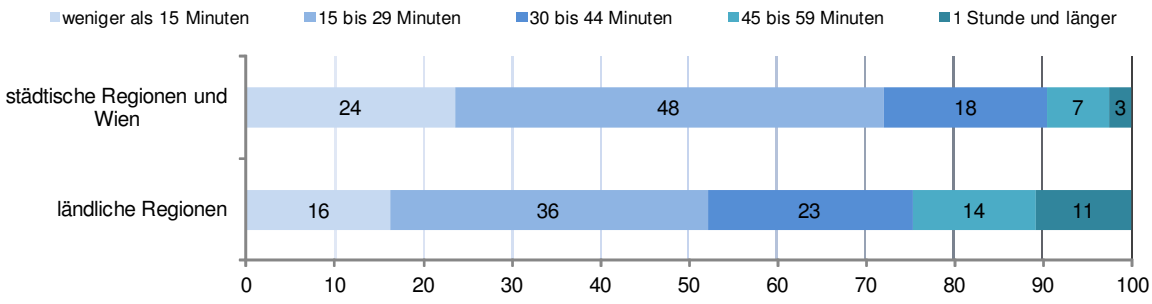
	Plan für Übertritt (F 2011)			1 Jahr nach Hauptschulabschluss (F 2012)			2 Jahre nach Hauptschulabschluss (F2013)		
	gute Schulleistung	mittlere Schulleistung	schlechte Schulleistung	gute Schulleistung	mittlere Schulleistung	schlechte Schulleistung	gute Schulleistung	mittlere Schulleistung	schlechte Schulleistung
HS (Repetition)	-	-	-	-	-	0,9%	-	-	-
Polytechnische Schule/FMS	2,1%	10,2%	34,6%	7,6%	23,2%	47,1%	-	0,9%	1,8%
Lehre/ÜBA	1,6%	4,8%	13,2%	2,1%	4,8%	13,6%	13,6%	32,7%	62,6%
Arbeit	0,5%	1,2%	9,6%	-	-	0,9%	-	-	1,4%
BMS	2,6%	17,5%	21,3%	5,9%	27,2%	27,1%	5,9%	21,7%	18,9%
BHS	75,0%	54,2%	17,6%	72,5%	38,2%	9,5%	65,3%	37,2%	9,9%
AHS	18,2%	12,0%	3,7%	11,9%	6,1%	0,5%	14,8%	6,2%	0,9%
nicht in Ausbildung oder erwerbstätig	-	-	-	-	0,4%	0,5%	0,4%	1,3%	4,5%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

Urbanisierungsgrad

Eine der Ausgangshypothesen der ABEP-Studie war, dass regionale Besonderheiten die Angebotsstruktur und folglich die Übertritte der Jugendlichen nach der Hauptschule wesentlich beeinflussen. Insbesondere hinsichtlich des Urbanisierungsgrades wurden Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Regionen erwartet, die sich nur bis zu einem gewissen Grad auf den höheren Anteil an migrantischen Jugendlichen in Ballungszentren zurückführen lassen. Regionale Disparitäten in der Versorgungsstruktur an Schulen in ländlichen bzw. städtischen Regionen bilden eine eigenständige Determinante des Bildungsverhaltens. So besteht in städtischen Regionen und Ballungszentren meist ein dichteres Angebot an unterschiedlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen als im ländlichen Raum, in dem die dort lebenden Jugendlichen öfters auch längere Schulwegzeiten aufweisen (vgl. Fassmann 2002; Bauer 2005; Schwabe/Gumpolsberger 2008).

Welche unterschiedlichen Anforderungen Jugendliche in ländlicheren Regionen gegenüber Jugendlichen in Städten mitunter haben, zeigt sich zum Beispiel an der Wegzeit zur Ausbildungsstätte: 72% der Jugendlichen in städtischen Regionen und Wien brauchen maximal eine halbe Stunde in die Schule, haben also eine tägliche Wegzeit von unter einer Stunde zur Schule und zurück nach Hause. In ländlichen Regionen sagen das nur 52% der Jugendlichen – 37% benötigen zwischen einer halben und einer vollen Stunde für den Hinweg, sind also bis zu zwei Stunden täglich unterwegs. 11% der Jugendlichen in ländlichen Regionen geben sogar an, eine Stunde oder länger für den Weg in die Schule zu benötigen, sind demnach täglich mehr als zwei Stunden unterwegs.

Abbildung 12 Wegdauer in die Ausbildung nach Region



Dass Abwägungen bezüglich der regionalen Nähe der künftigen Ausbildungsstätte eine große Rolle bei ihren Überlegungen gespielt haben, sagen immerhin 64% der Jugendlichen. Nur 20% geben an, dass die regionale Nähe oder Entfernung keinen Einfluss auf ihre Entscheidung gehabt habe. Wie aber gestalten sich die Pläne und realen Übertritte der Jugendlichen je nach Urbanitätsgrad? Als Marke wurde dabei eine Einwohner/-

innenzahl von 40.000 angenommen.[7] Ortschaften mit mehr als 40.000 Einwohner/-innen wurden als städtische Region definiert, Gemeinden mit weniger als 40.000 Einwohner/-innen als ländliche Region.

Jugendliche in städtischen Regionen planten häufiger, nach der Hauptschule direkt in eine Lehre einzusteigen, allerdings setzen das nur 9% tatsächlich um. Jugendliche in ländlichen Regionen planten in der Hauptschule zu 65% den anschließenden Besuch einer höheren Schule, Jugendliche in städtischen Regionen zu 59% - diesen gelang der Übertritt jedoch seltener (42%) als jenen in ländlicheren Regionen (48,5%). Im zweiten Jahr nach der Hauptschule befinden sich 47% der Jugendlichen aus ländlicheren Regionen und 41% der Jugendlichen aus städtischen Regionen in einer höheren Schule.

Tabelle 11: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Herkunftsregion

	Plan für Übertritt (F 2011)		1 Jahr nach Hauptschulabschluss (F 2012)		2 Jahre nach Hauptschulabschluss (F2013)	
	ländliche Regionen	städtische Regionen und Wien	ländliche Regionen	städtische Regionen und Wien	ländliche Regionen	städtische Regionen und Wien
HS (Repetition)	-	-	0,2%	0,6%	-	-
Polytechnische Schule/FMS	14,3%	11,7%	25,3%	26,9%	1,3%	0,6%
Lehre/ÜBA	3,9%	14,1%	5,9%	9,4%	35,8%	34,7%
Arbeit	3,9%	3,1%	0,2%	1,2%	0,4%	0,6%
BMS	12,5%	12,5%	19,9%	18,1%	14,3%	17,1%
BHS	53,9%	43,0%	41,8%	34,5%	40,1%	30,6%
AHS	11,5%	15,6%	6,7%	7,6%	7,1%	10,6%
nicht in Ausbildung oder erwerbstätig	-	-		1,8%	1,1%	5,9%
TOTAL	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

[7] Dieser Wert folgt der Definition der Statistik Austria, wonach Regionen mit mehr als 100.000 Einwohner/-innen in der Kernzone als Großstadtregionen, jene mit 40.000 bis 100.000 Einwohner/-innen als Mittelstadtregionen und jene mit weniger als 40.000 Einwohner/-innen als Kleinstadtregionen bestimmt wurden. Aus inhaltlichen Gründen wurden von SORA die Groß- und Mittelstadtregionen als gemeinsame Gruppe zusammengefasst.

1.2 Ausbildungsverläufe

Die bisherige Gegenüberstellung der Pläne und anschließenden Ausbildungsstationen zeichnete die Wege der Jugendlichen anhand dreier Beobachtungszeitpunkte im Querschnitt nach. Die querschnittliche Betrachtung stellt die Pläne den Stationen gegenüber und vergleicht die Zu- bzw. Abnahme der jeweiligen Anteile, z.B. ob das Ausmaß an Jugendlichen, die eine Lehre planten und jener, die in eine Lehre übertraten, über den Zeitverlauf gewachsen oder gesunken ist. An dieser Stelle sollen nun die *Verläufe längsschnittlich* betrachtet werden, d.h. ausgehend von der Hauptschule sollen die Transitionen der einzelnen Jugendlichen in den beiden Folgejahren nachvollzogen werden. Dabei werden sich sowohl Gruppen identifizieren lassen, die nach dem ersten Jahr keine weiteren Wechsel vollzogen haben, als auch Gruppen, die zwischen dem ersten und zweiten Jahr die Ausbildung gewechselt oder beendet haben. Zwei Dinge sind dabei zu beachten:

(a) Einerseits ist für jene Jugendlichen, die nach der Hauptschule in eine Polytechnische Schule gewechselt sind, ein nochmaliger Wechsel immanent, da diese (in der Regel) nur ein Jahr besucht werden kann. Während man davon ausgehen kann, dass Abbrüche oder Wechsel in allen anderen Ausbildungsstationen freiwillig passieren (etwa weil eine andere Ausbildung angestrebt wird oder weil die Schulpflicht nach dem Jahr erfüllt wurde), haben Schüler/-innen einer Polytechnischen Schule de facto keine andere Wahl als nach der neunten Schulstufe in eine andere Ausbildung zu wechseln. Das österreichische Schulsystem stellt damit vor allem Jugendliche, die den Plan haben, eine Lehre zu absolvieren, vor die paradoxe Situation, dass die Wahl weiterführender Schulen zwar nach acht Schuljahren, der Übergang in das duale System aber erst nach neun Jahren und erfüllter Schulpflicht möglich ist.

   Die Polytechnische Schule sollte ursprünglich als Scharnier hin zum dualen System fungieren, mittlerweile aber liegt die Vermutung nahe, dass auch andere Schulformen – insbesondere berufsbildende mittlere Schulen oder sogar höhere Schulen – als Überbrückung besucht werden und dort entsprechend zu höheren Abbruchsraten führen. Steiner/Lassnigg (2000) stellten für das neunte Pflichtschuljahr fest, dass im Rahmen der zeitlichen Entwicklung ein deutlicher Trend zur Höherqualifikation festzustellen ist, d.h. Polytechnische Schulen verlieren an Zuspruch, während Übertritte in mittlere und maturaführende Schulen ansteigen. Auch das ABEP legt diesen Schluss nahe, gerade in Bezug auf die Möglichkeit, das neunte Pflichtschuljahr in einer anderen Schule als der Polytechnischen Schule zu absolvieren. In der Basiserhebung am Ende der Hauptschule gaben z.B. 16% aller Jugendlichen, die als höchsten Bildungsabschluss einen Lehrabschluss anstrebten, an, für ein Jahr eine BMS, BHS oder AHS besuchen zu wollen, um die Schulpflicht dort zu erfül-

len. Das führt dazu, dass in diesen Schulen deutlich mehr Schüler/-innen aufgenommen werden als letztlich bleiben und sich insbesondere nach dem neunten Pflichtschuljahr nochmalige Verschiebungen und Veränderungen (z.B. der Schüler/-innenzahlen und Klassenzusammensetzungen) ergeben. In welchem Ausmaß das tatsächlich stattgefunden hat, kann die längsschnittliche Analyse zeigen.

(b) Andererseits ist festzuhalten, dass die folgende Analyse der Wechsel und Umbrüche keine Bewertung darstellt, ein Wechselereignis nach dem ersten Jahr kann grundsätzlich weder positiv noch negativ gewertet werden, weil die Motivation dahinter oftmals unklar ist. Wechselt ein Schüler/eine Schülerin etwa in die ursprünglich favorisierte Ausbildung (z.B. weil er oder sie im ersten Jahr die Aufnahmeprüfung nicht erfolgreich absolvieren konnte), dann bedeutet der Wechsel die Erfüllung des ursprünglichen Wunsches; wechselt ein anderer Schüler oder eine Schülerin aufgrund massiver Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen in der neuen Schule, dann ist der Wechsel Ausdruck einer Verschlechterung der Situation. Auch der Verbleib kann weder positiv noch negativ eingestuft werden – er kann heißen, dass der Schüler oder die Schülerin mit der Situation zufrieden ist und sich am besten Weg zum Bildungsziel befindet, er kann aber auch bedeuten, dass der Schüler oder die Schülerin resigniert hat und keine andere Möglichkeit mehr sieht als die begonnene Ausbildung zu Ende zu bringen. Eine Bewertung der Verläufe bzw. weitere Analysen, welche Auswirkungen Abbrüche und Wechsel auf die Situation der Jugendlichen haben, wird an späterer Stelle unternommen; an dieser Stelle sollen zunächst lediglich die Wege der Jugendlichen in den ersten zwei Jahren nach der Hauptschule nachgezeichnet werden.

Abbildung 13 stellt die unterschiedlichen Wege nach der Hauptschule schematisch dar. Sie soll zunächst einen Überblick über die Hauptströme zwischen den ersten beiden Jahren nach der Hauptschule geben. Eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Gruppen und Wege findet im Anschluss statt. **Die Ausbildungsverläufe nach der Hauptschule scheinen ein hohes Maß an Stabilität aufzuweisen, gleichzeitig zeigt die schematische Darstellung, dass den Jugendlichen nach dem ersten Jahr eine Vielzahl an nochmaligen Übertritten potentiell offensteht.** Klammert man die Polytechnische Schule aus den oben genannten Gründen aus, bleibt zwar jeweils die Mehrheit der Lehrlinge, Schüler/-innen einer BMS und Schüler/-innen einer höheren Schule in ihrer aktuellen Station, daneben vollziehen sich aber auch Abbrüche und Wechsel in andere Ausbildungen.

↳ Aus nahezu allen Ausbildungsstationen wechselt eine kleine Anzahl an Jugendlichen auch noch nach dem ersten Jahr in eine höhere Schule – sowohl Schüler/-innen in einer Polytechnischen Schule als auch einer

BMS bzw. Lehrlinge wechseln nach dem ersten Jahr mitunter noch in eine AHS oder BHS. Einzige jene Jugendlichen, die bereits im ersten Jahr weder in Ausbildung noch in Beschäftigung waren, wechseln nach dem ersten Jahr nicht mehr in höhere Schulen.

- Zumindest ein geringer Teil an Jugendlichen in einer höheren Schule oder einer Polytechnischen Schule wechselt nach dem ersten Jahr in eine BMS. Lehrlinge und Jugendliche ohne Ausbildung oder Beruf wechseln hingegen selten bis gar nicht mehr in eine BMS.
- Am verbreitetsten ist der Wechsel in eine Lehre: Aus allen vier anderen Gruppen – Polytechnische Schule, BMS, höhere Schule bzw. die Gruppe jener, die nach der Hauptschule keiner Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nachgegangen sind – finden Wechsel in eine Lehrausbildung statt, wobei die Polytechnische Schule nach wie vor am häufigsten als Vorstufe zum dualen System fungiert. Dass aber auch aus mittleren und höheren Schulen heraus Jugendliche ins duale System einsteigen, beweist, dass Hauptschüler/-innen das neunte Pflichtschuljahr mitunter auch in anderen Schulen - abseits der Polytechnischen Schulen - absolvieren bevor sie mit der Lehrausbildung beginnen. Vor allem die BMS nimmt mittlerweile eine wichtige Rolle für jene Jugendlichen ein, die nach der Hauptschule nicht den gewünschten Lehr- oder Schulplatz erhalten haben bzw. die eine Lehre anstreben, aber erst noch die Schulpflicht erfüllen müssen.
- Die duale Ausbildung stellt insbesondere für Jugendliche, die nach einem Jahr ohne Ausbildung und Beschäftigung waren, eine Option dar. Zwar ist der größte Teil jener Jugendlichen, die nach der Hauptschule keiner Ausbildung nachgegangen sind und ebenso den Einstieg in den Arbeitsmarkt nicht erfolgreich bewältigt haben, auch im zweiten Jahr ohne Ausbildung und Beschäftigung, ein gewisser Anteil aber hat nach dem ersten Jahr mit einer Lehre begonnen und konnte so in die Ausbildung rückgeholt werden.
- Umgekehrt gibt es in allen Ausbildungsgruppen Drop-Outs: Ein jeweils geringer Anteil an Jugendlichen beendet die Ausbildung nach der Polytechnischen Schule oder dem ersten Lehrjahr bzw. nach dem ersten Jahr in einer BMS, BHS oder BMS. Insofern kann festgestellt werden, dass es keine Ausbildungsform gibt, die ihre Schüler/-innen zu hundert Prozent halten kann bzw. die keine Drop-Outs produziert.

Die schematische Darstellung der Übertrittswege der Hauptschüler/-innen der ABEP-Kohorte beweist lediglich die ***programmatische*** **Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems**: Den Jugendlichen steht im ersten und zweiten Jahr nahezu jede Ausbildung und jeder Wechsel bzw. Umstieg in eine andere Ausbildung - zumindest theoretisch - offen. In welchem Ausmaß diese Wechsel passieren, soll die anschließende Detailanalyse zeigen.

Abbildung 13 Übergangsverläufe der ABEP Kohorte (schematisch)

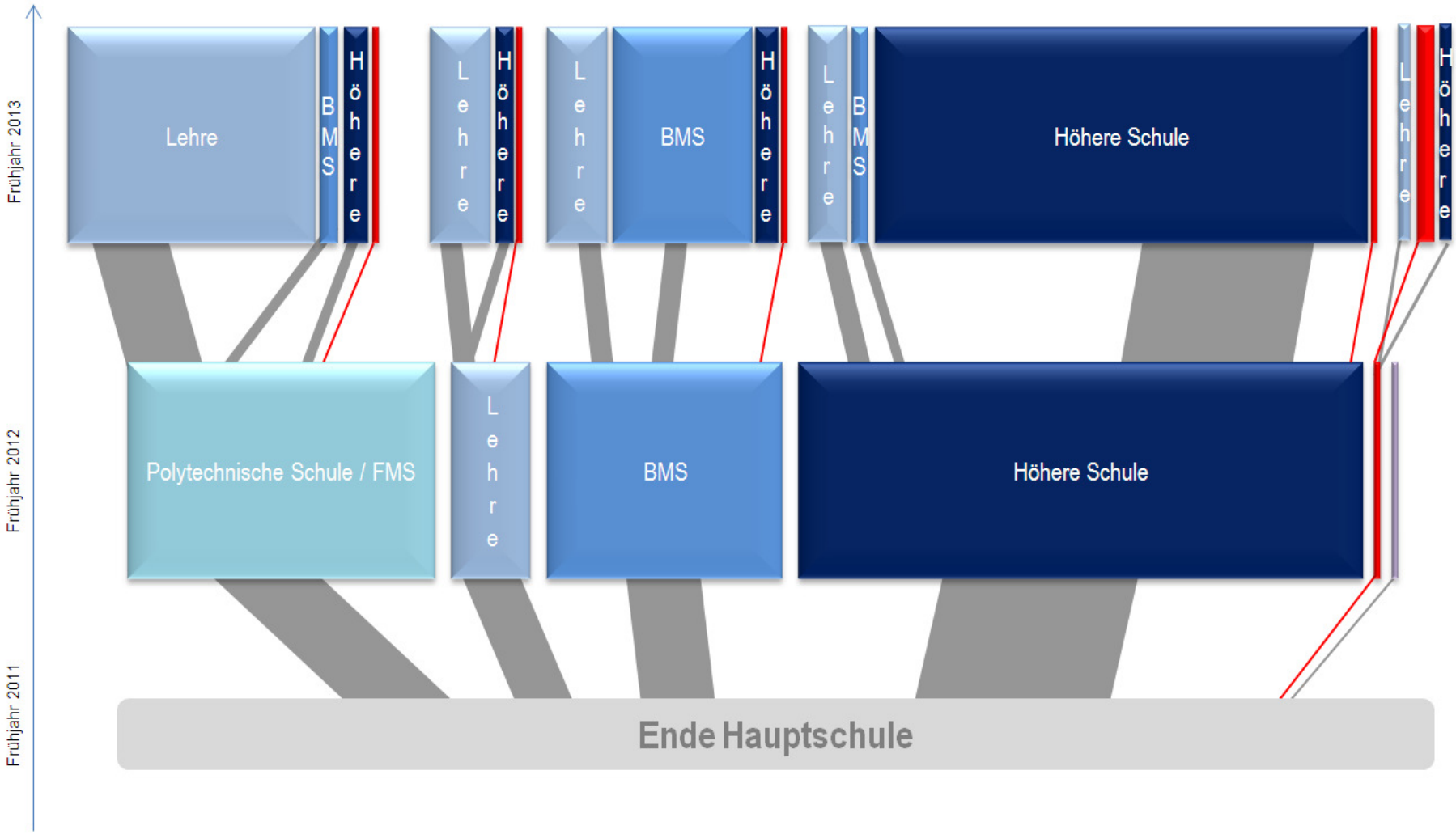


Tabelle 12: Übergangsverläufe der ABEP Kohorte

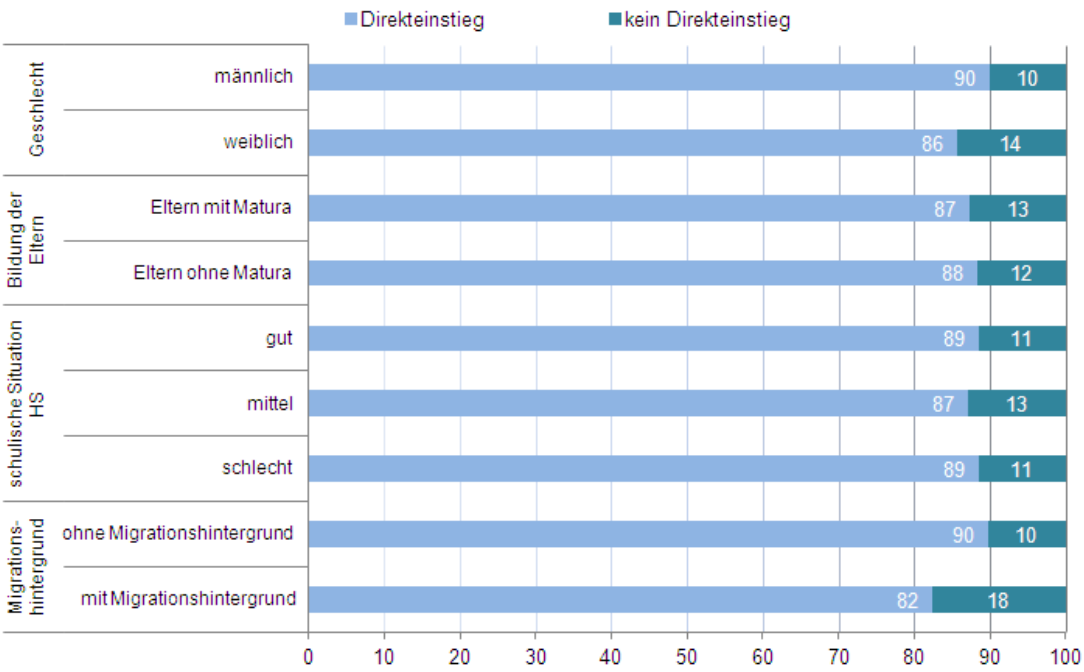
HS	Frühjahr 2012 Erstes Jahr nach der Hauptschule			Frühjahr 2013 Zweites Jahr nach der Hauptschule		
	%	n	Station	%	n	Station
Ende Hauptschule (100%)	0,3%	4	Repetenten HS	50%	2	Lehre/ÜBA
				25%	1	Arbeit
				25%	1	weder Ausbildung noch Beschäftigung
	26%	334	Polytechnische Schule/FMS	83%	276	Lehre/ÜBA
				6%	20	BMS
				6%	20	BHS
				3%	11	weder Ausbildung noch Beschäftigung
				1%	3	Polytechnische Schule/FMS
				0,6%	2	AHS
				0,6%	2	Arbeit
	7%	89	Lehre/ÜBA	91%	81	Lehre/ÜBA
				4,5%	4	BHS
				2,2%	2	Arbeit
				2,2%	2	weder Ausbildung noch Beschäftigung
	19,5%	256	BMS	59%	152	BMS
				25%	63	Lehre/ÜBA
				11%	28	BHS
				3%	7	weder Ausbildung noch Beschäftigung
				2%	5	Polytechnische Schule/FMS
				0,4%	1	AHS
	40%	526	BHS	83%	424	BHS
				7%	39	Lehre/ÜBA
				5%	25	AHS
				4%	23	BMS
				0,6%	3	weder Ausbildung noch Beschäftigung
				0,4%	2	Polytechnische Schule/FMS
	7%	91	AHS	83%	75	AHS
				10%	9	BHS
				3%	3	Polytechnische Schule/FMS
				1%	1	BMS
				1%	1	Lehre/ÜBA
				1%	1	weder Ausbildung noch Beschäftigung
	0,4%	5	Arbeit	60%	3	Lehre/ÜBA
				20%	1	Arbeit
				20%	1	weder Ausbildung noch Beschäftigung
	0,4%	5	weder Ausbildung noch Beschäftigung	60%	3	weder Ausbildung noch Beschäftigung
				20%	1	Lehre/ÜBA
				20%	1	BHS

Wie eingangs schon beschrieben, erweisen sich die Ausbildungsverläufe auf den ersten Blick als weitestgehend stabil: 91% der Lehrlinge und 82% der Schüler/-innen in einer BHS bzw. AHS besuchen auch im zweiten Jahr ihre unmittelbar nach der Hauptschule begonnene Ausbildung. Auch der Weg von 83% der Schüler/-innen einer Polytechnischen Schule in die Lehre kann als stabiler Weg in die duale Ausbildung interpretiert werden. Die übrigen Schüler/-innen können grob zu jener Gruppe zusammengefasst werden, der entweder kein Direkteinstieg nach der Hauptschule in die gewünschte Ausbildung gelingt bzw. die nach der neunten Schulstufe einen nochmaligen Wechsel vornimmt. Anders formuliert sind das jene Schüler/-innen, die in der zehnten Schulstufe eine Ausbildung absolvieren, die ihnen theoretisch bereits in der neunten Schulstufe offen gestanden wäre, z.B. Schüler/-innen einer BHS, die nach der Hauptschule ein Jahr lang eine BMS besuchten oder Schüler/-innen einer BMS, die im Jahr zuvor eine Polytechnische Schule besuchten usw. Die Gründe für diese fehlenden Direkteinstiege können vielfach sein, etwa nicht geschaffte Aufnahmeprüfungen, schulische Probleme, die einen Wechsel nahelegen, oder eine Änderung im Ausbildungs- bzw. Berufswunsch.

1.2.1 Direkteinstiege vs. Ausbildungswechsel

Summiert man die Jugendlichen der ABEP-Kohorte, die nun in der zehnten Schulstufe eine Ausbildung absolvieren, welche ihnen theoretisch bereits in der neunten Schulstufe offen gestanden wäre, **lassen sich 12% dieser Gruppe zuordnen, die keinen Direkteinstieg geschafft hat**. Sowohl Jugendlichen mit niedrigen als auch mit höheren Ausbildungsplänen gelingt der Direkteinstieg am seltensten: Jugendliche, die am Ende der Hauptschule planten, direkt in eine Beschäftigung einzusteigen, haben das zu 14% nicht auf direktem Weg geschafft, sondern sind zunächst in eine Ausbildung gewechselt. Jugendliche, die eine AHS besuchen wollten, haben zu 16% im ersten Jahr nach der Hauptschule eine andere Ausbildung begonnen, bevor sie im zweiten Jahr den Wechsel an eine AHS schafften.

Abbildung 14 Direkteinstieg in die Ausbildung (Welle 3) nach Ausbildungsstation



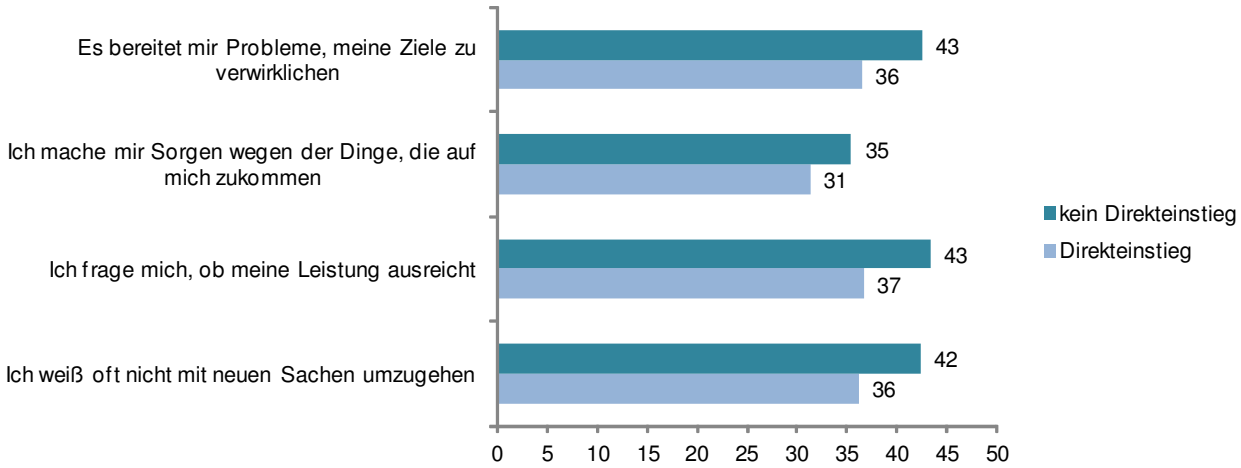
Burschen und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gelingt der Direkteinstieg in die Ausbildung häufiger als Mädchen und insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Grund dafür ist, dass Burschen – vor allem jene ohne Migrationshintergrund – öfters eine Lehrausbildung avisierten und deshalb den Weg über die Polytechnische Schule wählten, die diesbezüglich aber nicht als Umweg gedeutet werden kann. Keine Unterschiede zeigen sich hingegen nach Bildungshintergrund der Eltern und schulischer Leistung in der Hauptschule.

Die Darstellung zeigt, dass insbesondere migrantischen Jugendlichen der direkte Einstieg in die gewünschte Ausbildung öfters verwehrt ist. 18%, also nahezu jede/r fünfte Migrant/-in, orientiert sich nach der neunten Schulstufe noch einmal neu. Das trifft vor allem auf Migrantinnen sowie migrantische Jugendliche zu, die in der Hauptschule eine schlechte schulische Leistung aufwiesen und häufiger aus bildungsferneren Familien stammen. Zieht man die Bildungspläne als Analysekategorie hinzu, zeigt sich, dass Migrant/-innen mit hohem Bildungsplan der Direkteinstieg nicht nur am seltensten gelingt, sondern auch deutlich seltener als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Die Frage des Direkteinstiegs kann an dieser Stelle nicht endgültig bewertet werden. Wie oben vorausgestellt, kann ein Wechselereignis nach dem ersten Jahr weder positiv noch negativ gewertet werden, weil die Motivation dahinter oftmals unklar bleibt. In Bezug auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und der Aussichten erweisen sich **Jugendliche, die den direkten Einstieg in**

die aktuelle Ausbildung *nicht* geschafft haben, jedoch als pessimistischer: Vor allem, wenn es um Probleme geht, die eigenen Ziele zu verwirklichen, oder um Selbstzweifel, ob die Leistung ausreiche und wie man mit neuen Gegenebenheiten umgehen könne, weisen Jugendliche, die im ersten Jahr nach der Hauptschule eine andere Ausbildung als ihre aktuelle begonnen haben, höhere Zustimmungswerte auf. Nur knapp mehr als jede/r zweite (57%) Jugendliche, der/die keinen Direkteinstieg geschafft hat, würde die Übergangsphase als „sehr gelungen" bezeichnen, in der Gruppe der Direkteinsteiger/-innen sagen das um 10 Pp. mehr (67%).

Abbildung 15 Direkteinstieg in die Ausbildung (Welle 3) nach Persönlichkeitsmerkmalen



1.2.2 Wege in die Lehre und überbetriebliche Lehrausbildung

Dass 83% der ehemaligen Polytechnischen Schüler/-innen im zweiten Jahr eine Lehrausbildung beginnen, zeigt die **Relevanz der Polytechnischen Schule als Vorstufe zum dualen System**. Allerdings weichen die ehemaligen Hauptschüler/-innen auch auf Alternativen für die Absolvierung der neunten Schulstufe aus, **vor allem die BMS wird als Alternative zur Polytechnischen Schule genutzt**: 25% der BMS-Schüler/-innen wechseln im zweiten Jahr von der BMS in eine Lehrausbildung, überhaupt wird die BMS im zweiten Jahr nur noch von knapp sechs von zehn Jugendlichen weiter besucht. Zusätzlich wechseln 7% der BHS-Schüler/-innen und 1% der AHS-Schüler/-innen nach dem neunten Schuljahr in die duale Ausbildung. Zwei der vier Repetent/-innen, drei der fünf Jugendlichen in Beschäftigung und ein Jugendlicher, der im Vorjahr keiner Ausbildung und Erwerbstätigkeit nachgegangen ist, wechselten ebenfalls in eine Lehrausbildung. Die Lehre ist jene Station, die mit den vorliegenden Daten hinsichtlich der Frage des Direkteinstiegs *nicht* genauer betrachtet werden kann, da sie den Jugendlichen erst nach Ende der Schulpflicht und den meisten damit erst ab der zehnten Schulstufe offen steht.

Die häufigsten Lehrberufe in der dritten Welle sind Einzelhandelskaufmann/-frau (11%), KFZ-Techniker/-in (10%) und Elektro(installations)techniker/-in (9%). 7% der Lehrlinge absolvieren eine Lehre als Bürokaufmann/-frau, 6% als Mechatroniker/-in, jeweils 5% als Tischler/-in, Zimmerer und zahnärztliche Assistent/-in. Die restlichen Nennungen liegen allesamt unter 5% und umfassen die unterschiedlichsten Lehrberufe – von Lagerlogistik (4%), Koch/Köchin (4%) über Metalltechniker/-innen (3%) und Friseur/-innen (2%) bis hin zu Einzelnennungen, wie z.B. Kunststofftechnik, Landschaftsgestaltung oder Tierpflege. Zwei Drittel der Jugendlichen absolvieren eine dreijährige Lehre, knapp ein Drittel eine vierjährige und 6% wissen nicht, wie lange ihre Lehrausbildung dauern wird. Auffällig ist, dass nur ein geringer Anteil von 5% der Jugendlichen eine Lehre mit Matura machen will.

Von den Lehrlingen der dritten Befragungswelle absolvieren 13% eine Überbetriebliche Lehrausbildung. Laut Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer Österreich[8] befanden sich zum Stichtag 31.12.2013 9.178 Lehrlinge in einer überbetrieblichen Lehrausbildung, das entspricht einem Anteil von 8% aller Lehrlinge. Der leicht erhöhte Anteil an Jugendlichen in einer überbetrieblichen Lehre im ABEP könnte auf die spezielle Zielgruppe (ehemalige Hauptschüler/-innen) und den eingeschränkten Zeitraum (18% der Lehrlinge befanden sich im zweiten Lehrjahr, 82% erst im ersten Lehrjahr) zurückzuführen sein. Die offizielle Statistik für Lehrlinge im ersten Lehrjahr weist einen Anteil von 12% der Lehrlinge in einer überbetrieblichen Lehrausbildung aus.

1998 wurde die überbetriebliche Lehrausbildung als Auffangnetz für jene Jugendlichen implementiert, die keine betriebliche Lehrausbildung gefunden haben. Mit dem 2008 in Kraft getretenen Beschäftigungspaket wurde die Überbetriebliche Lehrausbildung zwar neu geregelt und im Sinn einer „Ausbildungsgarantie“ weiter ausgebaut. Ziel war und ist jedoch nach wie vor die Wahrung der Zugangschancen im Bereich der beruflichen Erstausbildung. Die Mehrheit der befragten ABEP-Jugendlichen in einer Überbetrieblichen Lehrausbildung – ca. zwei Drittel – hat im Herbst 2012 mit der Ausbildung begonnen, befand sich also zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Jahr. Die meisten Jugendlichen, die sich derzeit in einer ÜBA befinden, haben sich **auffallend früh beim AMS angemeldet**: ein Viertel bereits in der vierten Klasse Hauptschule und 10% sogar noch früher, ein Drittel noch im ersten Jahr nach der Hauptschule. Die deutliche Mehrheit von 90% war mit der Betreuung durch das AMS zufrieden, 63% sogar sehr zufrieden. Die Zukunftspläne dieser Jugendlichen zeigen klar, dass entgegen dem eigentlichen Ziel, Jugendliche in eine betriebliche Lehrausbildung zu vermitteln, **die Jugendlichen selbst ihre Ausbildung gerne im geschützten Rahmen der Überbetrieblichen Lehrausbildung beenden möchten**: Mehr als drei Viertel (77%) möchten die Ausbildung in ihrer

[8] WKO (2014): Lehrlingsstatistik [online unter http://wko.at/statistik/jahrbuch/LL_Sp.pdf, abgerufen am 12. Juli 2014]

überbetrieblichen Lehrwerkstätte fertig machen, nur 18% möchten in eine betriebliche Ausbildung wechseln (der Rest möchte die Ausbildung abbrechen oder konnte keine Angaben machen).

In Bezug auf die überbetriebliche Lehre können auch die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit diesen Jugendlichen weitere Aufschlüssen liefern. So haben die Gespräche gezeigt, dass **frühe Kontakte allgemein die Hemmnisse senken, sich in späteren Phasen an das AMS zu wenden** (z.B. auch in BerufsInfoZentren, deren Besuche in den meisten Fällen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung in der Hauptschule erfolgen). Insgesamt hatten fünf interviewte Jugendliche Kontakt zum AMS, weil sie keine Lehrstelle oder andere Ausbildung gefunden haben, drei wurden vom AMS in eine überbetriebliche Lehre und zwei Jugendliche in eine Qualifizierungsmaßnahme zum Arbeitstraining vermittelt. In keinem Fall wurde von starken Bedenken oder Hemmnissen, sich an das AMS zu wenden, berichtet. Die meisten Jugendlichen hatten bereits in der Hauptschule mit dem AMS bzw. einem BIZ des AMS im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts Kontakt gehabt. Jedoch war für zwei Jugendliche die vermutete geringe Entlohnung bei einer überbetrieblichen Lehrstelle auch ein Grund dafür, es zuerst ohne Hilfe des AMS zu probieren. In diesen ersten beiden Fällen ging der Vermittlung deshalb eine ca. sechsmonatige Phase ohne Ausbildung und Erwerbstätigkeit voraus, in der die beiden Jugendlichen auf eigene Faust probierten, eine betriebliche Lehrstelle zu bekommen. Nachdem dies erfolglos blieb, meldeten sich die Jugendlichen auf Anraten der Eltern beim AMS an. In den beiden anderen Fällen hingegen – bei beiden kann von einem besonderen pädagogischen Förderbedarf ausgegangen werden – wurde die Hauptschule am Ende der vierten Klasse aktiv und vermittelte die Jugendlichen ans AMS, wo sie wiederum in ein Arbeitstraining weitervermittelt wurden. Positiv zu erwähnen ist, dass keiner der Jugendlichen eine lange Vermittlungsphase hinter sich bringen musste, sondern dass sehr rasch vermittelt werden konnte. Das AMS wird dabei weder als besonders positiv noch besonders negativ bewertet, überhaupt kreisen die Erzählungen weniger um das AMS als vermittelnde Instanz als vielmehr auf die so gefundene Stelle. **Das AMS wird von den Jugendlichen nicht als ausschlaggebender Faktor betrachtet, sondern aus den Erzählungen der Jugendlichen weitestgehend ausgeklammert** und nur auf konkrete Nachfrage erwähnt. Auf diese Weise vermitteln die Jugendlichen im Gespräch den Anschein eines nahtlosen Übergangs auf Basis der *eigenen* Entscheidungen und Initiativen, externe oder fremde Faktoren werden hingegen ausgeblendet. In dieses Bild passt auch, dass die vermittelte Stelle zwar in den meisten Fällen nicht dem ursprünglichen Plan bzw. Berufswunsch entspricht, die Jugendlichen dies aber nicht negativ, sondern umgekehrt sogar positiv darstellen.

Negativ hat sich in den Gesprächen gezeigt, dass sich diese Jugendlichen einem Druck ausgesetzt fühlen, möglichst bald den Wechsel in eine betriebliche

Lehre zu vollziehen. Dieser Druck äußert sich in den meisten Fällen auch durch eine hohe Such- und Bewerbungsintensität für Schnupperlehren und Praktika. Mit Ausnahme einer Jugendlichen, die ihre überbetriebliche Lehre am WIFI auch dort abschließen möchte, erzählen alle anderen Jugendlichen von konstanten Aufforderungen, sich um eine betriebliche Lehre umzuschauen. Unterstützung erhalten sie dabei selten, wie sie sagen, nur ein Jugendlicher berichtet davon, dass in der Berufsschule immer wieder auf offene Stellen aufmerksam gemacht werde. Gerade aber bei Bewerbungen und Vorstellungsgesprächen, die in den Interviews als besonders belastend wahrgenommen werden, erzählten die Jugendlichen nicht von Unterstützungen seitens der überbetrieblichen Lehrausbildner/-innen. Das führt dazu, dass diese Jugendlichen, oftmals auf sich allein gestellt, unzählige Bewerbungsprozedere durchlaufen, nicht zuletzt auch, weil das sonstige soziale und insbesondere familiäre Umfeld dahingehend ebenso keine Ressource für sie darstellt. Dieser Druck, möglichst rasch eine betriebliche Lehrstelle zu finden, wirkt sich wiederum deutlich negativ auf ihre Zukunftseinstellungen und ihre Sicht auf ihre Chancen aus, nicht zuletzt deshalb, weil sie mit ihrer derzeitigen Situation an und für sich recht zufrieden sind (die einzige Kritik kam zu der geringen Entlohnung in einer überbetrieblichen Lehrausbildung).

1.2.3 Wege in die BMS

Nur 59% der BMS-Schüler/-innen, die unmittelbar nach der Hauptschule in eine Berufsbildende Mittlere Schule gewechselt sind, besuchen diese auch im zweiten Jahr weiter. Der größte Teil – ein Viertel – wechselt, wie oben beschrieben, in die Lehre. 6% der Schüler/-innen in einer Polytechnischen Schule, 4% in einer BHS und 1% in einer AHS wechseln nach dem ersten Jahr ebenfalls in eine BMS. Bei Schüler/-innen, die von einer höheren Schule in eine BMS wechseln, liegt die Vermutung nahe, dass dies vor allem aufgrund von Problemen mit Noten und den Leistungsanforderungen in der höheren Schule passierte. Tatsächlich hatte nur eine kleine Gruppe (7%) jener Schüler/-innen, die im Jahr zuvor noch eine höhere Schule besuchte, geplant, im Herbst in eine BMS zu wechseln, die Mehrheit wollte eigentlich weiter eine höhere Schule besuchen. Gleichzeitig hatte mehr als ein Drittel im vorangegangenen Jahr ein Genügend oder Nicht Genügend in mindestens einem Hauptgegenstand, 23% versuchten noch mittels Nachhilfe- oder Förderunterricht den Anforderungen in einer höheren Schule gerecht zu werden. Dass dies nicht gelungen ist, dürfte der Hauptgrund für den Wechsel in eine BMS gewesen sein.

Nur in 77% der Fälle geschah der Besuch einer BMS als Direkteinstieg unmittelbar nach der Hauptschule, 23% der Jugendlichen wechselten erst danach in eine BMS. Dieser Anteil liegt unter migrantischen Jugendlichen (35%), Jugendlichen in urbanen Regionen und Ballungszentren (38%) und mit

einer an und für sich guten schulischen Leistung in der Hauptschule (46%) höher. Bei Migrant/-innen liegt vor allem der Anteil an Jugendlichen, die *nach der Polytechnischen Schule* in eine BMS gewechselt sind, um das Vierfache höher (12%) als unter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (3%), die umgekehrt häufiger in eine Lehre im Anschluss an die Polytechnische Schule wechseln.

Im Vergleich zu vor einem Jahr - so jene Schüler/-innen, die nicht auf direktem Weg in eine BMS gelangt sind - sei nun vor allem die Klassengemeinschaft (80%), die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben (79%) und die Wissensvermittlung durch die Lehrpersonen (71%) besser.

Von jenen Jugendlichen, die bereits unmittelbar nach der Hauptschule in eine BMS übergetreten sind und nach wie vor eine BMS besuchen, besuchen 35% eine BMS für Land- und Forstwirtschaft, jeweils 17% eine BMS für kaufmännische Berufe bzw. für wirtschaftliche Berufe und 11% eine BMS für Tourismus/Bekleidung bzw. für Sozialberufe. 1% besucht eine Schule für Gesundheits- und Krankenpflege, ebenfalls 1% eine technische oder kunstgewerbliche Fachschule. 5% nannten eine andere Bezeichnung. Der Großteil (93%) besucht eine dreijährige BMS, hatte zum Befragungszeitpunkt also noch ein Jahr vor sich.

1.2.4 Wege in die BHS

83% der BHS-Schüler/-innen, die den Übergang direkt nach der Hauptschule geschafft haben, gehen auch im zweiten Jahr nach der Hauptschule in eine Berufsbildende Höhere Schule. 12% besuchen nun keine höhere Schule mehr, sondern sind in eine Lehre (7%), BMS (4%) oder in Einzelfällen in eine Polytechnische Schule/FMS (0,4%) gewechselt, 1% hat die Ausbildung komplett abgebrochen. Zugang erhielt die BHS am häufigsten aus den mittleren Schulen und aus der AHS: 11% der Jugendlichen, die nach der Hauptschule in eine BMS übergetreten sind, sind nach dem 9. Schuljahr in eine BHS gewechselt; 10% der letztjährigen AHS-Schüler/-innen gehen mittlerweile ebenfalls in eine BHS.

Nur 12% der Jugendlichen, die jetzt eine BHS besuchen, haben das über Umwege geschafft, **in 88% der Fälle gelang den Hauptschüler/-innen der Direkteinstieg in eine BHS**. Diese Umwege stellen, wie gezeigt, in erster Linie berufsbildende mittlere Schulen und Allgemeinbildende Höhere Schulen dar. Tendenziell sind es erneut **migrantische Jugendliche, denen der Übergang in eine BHS nur über Umwege gelingt**. Auffällig ist, dass vor allem jenen Jugendlichen, die in der Hauptschule eine mittlere bis schlechte schulische Leistung aufwiesen, der Einstieg in eine BHS erst nach einem Jahr gelingt: 41% der Jugendlichen, die in der Hauptschule eine schlechte schulische Leistung aufzuweisen hatten und mittlerweile in einer BHS sind, gelang dies nur nach einem Jahr Zwischenlösung. Der Grund dafür dürfte an nicht geschafften

Aufnahmeprüfungen oder fehlenden Aufnahmevoraussetzungen in höhere Schulen liegen. Gleichzeitig erweist sich die BHS nach einem Wechsel als mitunter problematisch: Jede/r zehnte BHS-Schüler/in, der/die im Vorjahr noch eine andere Ausbildung gemacht hat, sagt, dass die Klassengemeinschaft sich verschlechtert habe, 27% sagen, der Lernerfolg habe sich verschlechtert.

Von jenen Jugendlichen, die bereits in der zweiten Befragungswelle in eine BHS gingen, gehen aktuell 33% in eine technische und gewerbliche BHS, rund ein Fünftel besucht jeweils eine BHS für kaufmännische Berufe oder für wirtschaftliche Berufe. 11% besuchen eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, jeweils 5% eine BHS für Tourismus/Bekleidung bzw. gab eine andere Bezeichnung ab. 2% besuchten noch eine BHS für Land- und Forstwirtschaft oder eine Bildungsanstalt für Sozialpädagogik. Der Besuch der BHS dauert fünf Jahre.

1.2.5 Wege in die AHS

Auch in der Gruppe der AHS-Schüler/-innen gehen 83% der Jugendlichen im zweiten Jahr weiter in eine AHS, 17% brachen die AHS vorzeitig ab: 10% wechselten in eine BHS, 3% in eine Polytechnische Schule/FMS, jeweils 1% in eine BMS oder Lehre, ebenfalls 1% gab zum Befragungszeitpunkt an, nach einem Jahr AHS nun keiner Ausbildung mehr nachzugehen. Zugang erhält die AHS fast ausschließlich aus einer BHS: 5% der letztjährigen BHS-Schüler/-innen wechselten nach einem Jahr in eine AHS.

Diese Wechsel von einer BHS in eine AHS stellen auch fast gänzlich jenen Anteil an Jugendlichen dar, die nach der Hauptschule nicht direkt in eine AHS gewechselt sind. **Insgesamt 27% der jetzigen AHS-Schüler/-innen gelang so der Besuch einer AHS nicht auf direktem Weg, sondern in der Regel erst nach einem Jahr in einer BHS.** Soziodemografische Unterschiede gibt es kaum, deutlich wird jedoch, dass der Besuch einer AHS eher von jenen Schüler/-innen angestrebt wird, die ihre Ausbildung in Form eines Studiums nach der Matura weiterführen wollen: Insgesamt 48% aller jetzigen AHS-Schüler/-innen gaben in der Basiserhebung an, ihr höchster angestrebter Bildungsabschluss sei ein Studienabschluss (Zum Vergleich: Unter jetzigen BHS-Schüler/-innen sagten das vor zwei Jahren nur 23%). Immerhin ein Drittel aller AHS-Schüler/-innen, die den Einstieg nicht direkt gemacht haben, sondern über einen Umweg, geben ebenfalls an, nach der Matura noch studieren zu wollen. Der Umstieg in eine AHS scheint vor allem zu Lasten des Lernerfolgs zu gehen: 20% geben nun an, ihr Lernerfolg habe sich im Vergleich zum letzten Jahr – als noch eine andere Ausbildung, meistens die BHS, besucht wurde – verschlechtert.

1.2.6 Wege aus der Ausbildung

Insgesamt befinden sich zum Zeitpunkt der dritten Befragung nur **3% der Jugendlichen nicht mehr in Ausbildung**, d.h. sie arbeiten oder sie gehen keiner Ausbildung und auch keiner Beschäftigung nach. Die geringe Fallzahl in dieser Gruppe erlaubt keine Auswertung auf Prozentbasis, weshalb an dieser Stelle lediglich die Einzelfälle grob dargestellt und zusammengefasst werden können.

Wie oben schon beschrieben, gibt es **keine Ausbildung, aus der nicht Jugendliche in den Status „nicht mehr in Ausbildung" wechselten**. Von den letztjährigen Repetent/-innen ist nun ein Jugendlicher in Beschäftigung, von den Polytechnischen Schüler/-innen zwei, von den fünf Jugendlichen, die letztes Jahr in Beschäftigung waren, geht einer nach wie vor keiner Ausbildung nach.

Für die Gruppe jener Jugendlichen, die weder in Ausbildung noch in Arbeit waren (WANA), kann nachgezeichnet werden, dass ein Befragter letztes Jahr die Hauptschule wiederholte, elf haben letztes Jahr eine Polytechnische Schule besucht, zwei eine Lehre, sieben eine BMS, drei eine BHS, einer eine AHS, einer war letztes Jahr in Beschäftigung und drei waren bereits letztes Jahr ohne Ausbildung oder Beschäftigung.

Was machen diese Jugendlichen nun, da sie nicht mehr in Ausbildung sind?

Von den sechs Jugendlichen, die einer Beschäftigung nachgehen, arbeitet ein Jugendlicher in der Altenpflege, einer als Fliesen- und Plattenleger, einer im Gastronomiebereich, einer übt eine landwirtschaftliche Tätigkeit aus, ein weiterer arbeitet als Malerpraktikant und einer als Montagehilfsarbeiter für Solarzellen.

- Der Montagehilfsarbeiter für Solarzellen gibt an, den Job selbst und über die Schule gefunden zu haben. Mit dem Beruf ist er, wie alle anderen auch, sehr zufrieden. Dazu entschieden, keine weitere Ausbildung mehr zu absolvieren, hat er sich im zweiten Jahr nach der Hauptschule, also nach Beendigung der Schulpflicht. Sein ursprünglicher Plan und sein Bildungsziel war eine Lehrausbildung. Im ersten Jahr nach der Hauptschule hat er eine Lehrausbildung begonnen, diese jedoch wieder abgebrochen. In der Hauptschule wollte er bereits Dachdecker werden. Er arbeitet Vollzeit.
- Jene Jugendliche, die ein Malerpraktikum absolviert, gibt ebenfalls an, den Job selbst gefunden zu haben. Wann sie sich entschieden hat, geht aus den Daten nicht hervor. Ihr Plan in der Hauptschule war der Besuch einer Polytechnischen Schule, auch ihr Bildungsziel war lediglich das Erlangen eines Pflichtschulabschlusses. Ihr Berufswunsch in der Hauptschule war Kindergärtnerin. Übergetreten ist sie jedoch in eine BHS, die sie nach dem ersten

Jahr abgebrochen hat. Mit ihrer Arbeit ist sie sehr zufrieden. Sie arbeitet ebenfalls Vollzeit.

- Jener Bursche, der einer landwirtschaftlichen Tätigkeit nachgeht, hat den Job durch Vermittlung des AMS gefunden. Mit der Tätigkeit ist er sehr zufrieden, dazu entschieden, keine weitere Ausbildung zu machen, hat er sich schon in der vierten Klasse Hauptschule, d.h. er wollte damals bereits arbeiten gehen und hat das im Anschluss an die Hauptschule auch geschafft. Berufswunsch hatte er keinen. Er arbeitet nur auf geringfügiger Basis.
- Jener Jugendliche, der in der Gastronomie tätig ist, hat den Job ebenfalls via Vermittlung des AMS gefunden, hat sich allerdings erst vor kurzem dazu entschieden, nämlich im ersten Halbjahr 2013 (also unmittelbar vor der Befragung). Sein ursprünglicher Plan war allerdings der Besuch einer BHS und die Absolvierung einer Matura. Der Berufswunsch in der Hauptschule war Landschaftsgärtner zu werden. Nachdem er die 4. Klasse Hauptschule allerdings wiederholen musste, ist er im Anschluss daran in eine Beschäftigung gewechselt. Mit der Tätigkeit ist er, wie alle anderen auch, sehr zufrieden. Er arbeitet Vollzeit.
- Der Fliesen- und Plattenleger gibt an, den Job völlig eigenständig gefunden zu haben. Dazu entschieden, nach der Hauptschule arbeiten zu gehen, hat er sich unmittelbar nach Ende der Hauptschule. Sein Bildungsplan war das Erlangen eines Lehrabschlusses, sein Berufswunsch war bereits in der Hauptschule Fliesenleger. Er wechselte nach der Hauptschule in eine Polytechnische Schule, seitdem arbeitet er Vollzeit.
- Jener Jugendliche, der in der Altenpflege tätig ist, hat den Job ebenfalls selbst gefunden, räumt aber auch der Schule in Form von Schnuppertagen einen Beitrag dazu ein. Wann genau er sich dazu entscheiden hat, konnte er im Interview nicht mehr sagen, mit der Tätigkeit ist er sehr zufrieden. Sein Plan in der Hauptschule war es, in eine Polytechnische Schule überzutreten, was er auch tat und die er fertig gemacht hat. Berufswunsch hatte er in der Hauptschule noch keinen. Er arbeitet seitdem Teilzeit zwischen 31 und 35 Stunden/Woche.

Von den 28 Jugendlichen, die keiner Ausbildung und auch keiner Beschäftigung nachgehen (WANA), waren die meisten auf Lehrstellensuche.

- 15 Jugendliche waren auf Lehrstellensuche mithilfe des AMS, zwei ohne AMS-Unterstützung. Sieben dieser Jugendlichen planten in der Hauptschule den Übertritt in eine Polytechnische Schule oder direkt in eine Lehre, jeweils ein oder zwei Jugendliche planten hingegen andere Ausbildungen. Im Vordergrund aber stand immer schon der Lehrabschluss, zehn der Jugendlichen gaben dies als ihr Bildungsziel an. Im ersten Jahr nach der Hauptschule konnten die meisten Jugendlichen ihre Pläne realisieren, sie-

ben besuchten eine Polytechnische Schule, zwei absolvierten eine Lehre, die restlichen Jugendlichen befanden sich in einer AHS, BHS oder BMS. Ein Jugendlicher musste die Hauptschule wiederholen, einer befand sich weder in Ausbildung noch in Erwerbstätigkeit. Bei allen diesen Jugendlichen kam es schließlich zu einem Ausbildungsabbruch, bei fast allen fand dieser nach dem ersten Jahr statt, nur in zwei Fällen wurde die Ausbildung frühzeitig abgebrochen.

- Von den lehrstellensuchenden Jugendlichen, übrigens allesamt Mädchen, waren drei gleichzeitig bzw. parallel dazu auf Jobsuche mithilfe des AMS. Insgesamt sagten fünf Jugendliche, dass sie auf Jobsuche mithilfe des AMS seien. Eine Jugendliche gab daneben noch an, sie sei parallel ebenso auf Jobsuche *ohne* Hilfe des AMS. Von den fünf Jugendlichen, die auch einen Job suchten, wollte jeweils eine in eine BHS, BMS bzw. eine Polytechnische Schule gehen, die restlichen zwei gaben keine Antwort. Zwei wollten einen Lehrabschluss erreichen, eine Jugendliche einen mittleren und eine einen höheren Abschluss, eine gab keine Angabe auf ihre Bildungspläne. Drei der fünf Mädchen befanden sich nach der Hauptschule in einer Polytechnischen Schule, zwei in einer BMS. In allen Fällen wurde das erste Jahr noch absolviert und kam es erst danach zum Ausbildungsabbruch.
- Drei Jugendliche, die eine Lehrstelle mithilfe des AMS suchten, waren darüber hinaus in einer Qualifizierungsmaßnahme des AMS. Insgesamt berichten das sechs Jugendliche. Zwei davon wollten bereits nach der Hauptschule arbeiten gehen, ein Jugendlicher wollte eine Polytechnische Schule besuchen. Drei machten keine Angabe. Der höchste angestrebte Bildungsabschluss war in vier Fällen der Lehrabschluss, in zwei Fällen lediglich der Pflichtschulabschluss. Drei dieser Jugendlichen befanden sich im ersten Jahr nach der Hauptschule in einer Polytechnischen Schule, einer in einer BHS. Ein Jugendlicher war erwerbstätig, ein anderer weder in Ausbildung noch erwerbstätig. Vier der sechs Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der dritten Befragung schon fast ein Jahr ohne Ausbildung oder Beschäftigung, zwei seit einem halben Jahr.
- Drei Jugendliche gaben an, sie üben derzeit ein Praktikum bzw. eine Schnupperlehre aus, jedoch unbezahlt. Von diesen drei Jugendlichen sagt einer, dass er sich parallel dazu auf eine Ausbildung vorbereit, zwei sagten, sie absolvieren eine Qualifizierungsmaßnahme beim AMS, ebenfalls zwei sind auf Lehrstellensuche mithilfe des AMS und ein Jugendlicher auf Jobsuche mit der Hilfe des AMS.
- Insgesamt drei Jugendliche gaben an, sich aktuell für eine Schule zu bewerben, einer davon war gleichzeitig auf Lehrstellensuche und Jobsuche.
- Ein Jugendlicher sagte, er mache den Führerschein, ein weiterer gab an, er werde im Herbst eine Lehrstelle als Mechatroniker beginnen.

- Nur drei der 28 Jugendlichen führten an, dass sie aktuell überhaupt keiner Tätigkeit nachgehen.

Die Auflistung der Tätigkeiten der Jugendlichen, die sich zum Befragungszeitpunkt weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befanden, zeigt, dass diese nicht als per se inaktiv beschrieben werden können**. Die überwiegende Mehrheit geht einer Beschäftigung in Form von Lehrstellen- oder Jobsuchen bzw. Qualifizierungsmaßnahmen nach.** Auffällig ist die hohe Anzahl an Jugendlichen, die nicht nur einer Tätigkeit nachgehen, sondern mehrere Strategien verfolgen, um den Weg zurück ins Ausbildungssystem oder auf den Arbeitsmarkt zu finden. Was also sind die Gründe dafür, dass diese Jugendlichen nunmehr keiner Ausbildung mehr nachgehen?

Zum einen lässt sich kein eindeutiger Zeitpunkt bestimmen, ab dem Jugendliche beschließen, ihre Ausbildung abzubrechen.

- Von den sechs Jugendlichen, die mittlerweile arbeiten, sagen drei, sie hätten sich nach dem ersten Jahr dazu entschieden, zwei sagen, sie hätten sich am Ende der Hauptschule bzw. unmittelbar nach der Hauptschule dazu entschieden (einer machte keine Angabe). Die möglichen Gründe dafür wurden den Jugendlichen vorgegeben mit der Bitte, diese als „sehr“, „ziemlich“, „wenig“ oder „gar nicht“ wichtig für ihre Entscheidung einzustufen. Von drei Jugendlichen als „sehr wichtig“ bezeichnet wurde dabei eine falsche Schul- bzw. Lehrberufswahl, nach der sie keinen Wechsel, sondern den Abbruch beschlossen hätten. Zwei Jugendliche bezeichneten Probleme mit Lehrer/-innen und Ausbildner/-innen als „sehr wichtig“ für ihre Entscheidung, keine Ausbildung mehr zu verfolgen, sondern arbeiten zu gehen, ein Jugendlicher gab an, er hätte keine Lust mehr gehabt, in die Schule zu gehen. Unzufriedenheit mit der Ausbildungswahl und Probleme in der Ausbildung stellen damit die am häufigsten genannten Gründe dar, warum Jugendliche in Beschäftigung ihre Ausbildung abgebrochen haben. Interessanterweise als wenig bis gar nicht wichtig werden schlechte Noten bzw. eine schlechte schulische Leistung genannt. Eine mögliche Ursache, weshalb kein Wechsel in eine andere Ausbildung angedacht wurde, ist die Absicht, möglichst eigenes Geld zu verdienen: Vier der sechs Jugendlichen in Beschäftigung nannten diesen Grund „wichtig“, zwei gaben darüber hinaus an, sie müssten damit die Familie finanziell unterstützen. De facto keine Rolle spielt aber eine fehlende Unterstützung für eine Ausbildung nach der Hauptschule: Kein Jugendlicher in Beschäftigung nannte diesen Grund sehr oder ziemlich wichtig. Ihr derzeitiger Status außerhalb des Ausbildungssystems ist nur für die Hälfte der sechs Jugendlichen in Beschäftigung final, drei planen für ihre Zukunft nämlich weitere Qualifizierungen (zwei planen eine Lehrausbildung, ein Jugendlicher den Besuch einer BMS).

- Anders verhält es sich in der Gruppe der WANA-Jugendlichen, also Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der dritten Befragung weder einer Ausbildung noch einer Beschäftigung nachgehen (28 Jugendliche). Lediglich zwei Jugendliche befinden sich bereits seit Ende der Hauptschule in diesem WANA-Status, elf Jugendliche beendeten die Ausbildung unmittelbar zu Beginn des zweiten Jahres nach der Hauptschule und fünf waren zum Zeitpunkt der Befragung im Mai/Juni 2013 erst seit Kurzem weder in Ausbildung noch erwerbstätig. Welche Gründe führten diese Jugendlichen für ihren aktuellen Status an bzw. lässt sich daraus schließen, ob der Status freiwillig oder unfreiwillig gewählt wurde? Am häufigsten – elf Mal – wurden Absagen auf Bewerbungen für Lehrstellen genannt, gefolgt von acht Nennungen „Absagen auf Job-Bewerbungen". Zusätzlich wurden drei Mal Absagen auch auf Praktika-Bewerbungen als Grund genannt. Das widerspricht der Hypothese, dass WANA-Jugendliche freiwillig aus dem Bildungssystem scheiden, etwa weil sie lernmüde oder wenig leistungsehrgeizig seien. Mehr als zwei Drittel aller WANA-Jugendlichen des ABEP führen ein Scheitern am Lehrstellen- bzw. Arbeitsmarkt als Ursache für ihren derzeitigen Status an. Demgegenüber kam die Nennung „Ich hatte kein Interesse und keine Lust mehr" nur sechs Mal, drei Jugendliche sagten, sie wollten nicht mehr lernen, zwei sagten, sie wollten nicht mehr arbeiten. Sonstige Gründe abseits von Einzelnennungen waren: schlechte Noten (fünf Mal), Probleme mit Lehrer/-innen oder Vorgesetzten (jeweils zwei Mal), zu hohe Anforderungen/Leistungsdruck (zwei Mal) und eine Erkrankung (zwei Mal).

Tabelle 13: Angeführte Gründe für Status außerhalb des Ausbildungssystems

Grund	*Anzahl der Nennungen*	*Grund*	*Anzahl der Nennungen*
Absagen auf Bewerbungen f. Lehre	11	familiäre Verpflichtungen	1
Absagen auf Job-Bewerbungen	8	Probleme mit Mitschülern	1
kein Interesse/Lust mehr	6	Probleme mit Kollegen	1
hatte schlechte Noten	5	Absagen auf Schul-Bewerbungen	1
will nicht mehr lernen	3	familiäre Probleme	1
Probleme mit Lehrern	3	keine Unterstützung erhalten	1
Absagen auf Praktika-Bewerbung	3	Sprachschwierigkeiten	1
will nicht arbeiten	2	Umzug, Wohnortwechsel	1
zu schwer/Leistungsdruck	2	Kündigung	1
Probleme mit Vorgesetzen	2	Schule war zu weit entfernt	1
eigene Krankheit	2	Firma musste zusperren	1

Basis: Jugendliche, die sich zum Zeitpunkt der dritten Befragung nicht in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit befanden

Die hohe Anzahl an Nennungen von Absagen auf Bewerbungen deutet auf die **hohe Relevanz von strukturellen Faktoren**, wie z.B. der Anzahl freier Stellen am Arbeits- bzw. Lehrstellenmarkt hin, die den Jugendlichen den Einstieg

bzw. Verbleib im Ausbildungssystem oder am Arbeitsmarkt verhindern. Gleichzeitig wird mit Blick auf ihre aktuellen Tätigkeiten nochmals klar, dass die Jugendlichen **in hohem Maße *unfreiwillig* in ihren derzeitigen ausbildungsfernen Status gelangt** sind und mehrheitlich planen, entweder eine weitere Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit aufzugreifen.

Die qualitativen Interviews mit Jugendlichen, die ein hohes Maß an erfolglosen Bewerbungen aufgewiesen haben, zeigten, dass sich deren Situation deutlich problematischer erweist als die bei jenen Jugendlichen, die von sich aus Ausbildungsabbrüche bzw. -wechsel vornahmen. **Phasen ohne Ausbildung aufgrund Misserfolgen bei der Stellensuche werden einerseits eingeleitet durch den Wunsch, schnell eine Lehre oder Beschäftigung aufzunehmen, andererseits aber durch ungünstige Voraussetzungen, insbesondere fehlende oder unzureichende Qualifikation.** Die qualitativ interviewten Jugendlichen können als stark bildungsfern beschrieben werden, die Eltern haben maximal einen Lehrabschluss und fallen dadurch auf, dass sie häufiger Hilfstätigkeiten verrichten, arbeitslos oder nicht mehr in Beschäftigung (Pension, Frühpension) sind. Die Eltern stellen keine nützliche Ressource in Bezug auf die Schulleistung und Berufsorientierung dar und mischen sich auch nicht aktiv in die Pläne der Kinder ein. „Spaß am Beruf zu haben“ gilt den Eltern als hauptsächliche Empfehlung für die Jugendlichen. Die schulische Berufsorientierung wird von den Jugendlichen auch nur beiläufig wahrgenommen; als Hauptmotivation dient ihnen nur der Wunsch, nicht mehr weiter in die Schule zu gehen und möglichst rasch eine praktische Tätigkeit auszuüben: „*Die Schule ist mir zu viel geworden. Ich wollte einfach schnell raus und selbstständig werden*“, sagte etwa eine Jugendliche. Mit schlechten Noten in der Hauptschule und ohne intensive Vorbereitungen versuchen diese Jugendlichen dann, sich nach der Hauptschule für betriebliche Lehrstellen zu bewerben, allerdings erneut ohne weitere Unterstützung seitens der Eltern. Als vermutete Gründe für die Absagen führen die Jugendlichen in erster Linie die schlechten schulischen Noten in der Hauptschule an. In einem Fall wird darüber hinaus spekuliert, dass es aufgrund des Migrationshintergrunds zu Diskriminierungen bei Bewerbungsgesprächen gekommen sei. Die Phase der erfolglosen Bewerbungen wird als demotivierend und frustrierend beschrieben und gilt den Jugendlichen nach wie vor als Indiz für ihre schlechteren Chancen am Arbeitsmarkt. Aber auch in den qualitativen Interviews wurde durchgehend spürbar, dass diese Jugendlichen im höchsten Maße unfreiwillig in ihre Situation gerutscht sind. **Eine generelle Verweigerungshaltung konnte bei keinem/r der interviewten Jugendlichen festgestellt werden.** Ein zeitweiser Ausstieg aus dem Bildungssystem wurde von keinem Jugendlichen aktiv geplant oder angestrebt, weder in der Hauptschule noch in der jetzigen Befragung. Alle Jugendlichen, die brüchige Übergänge aufwiesen und in einer Phase ohne Ausbildung waren, planten

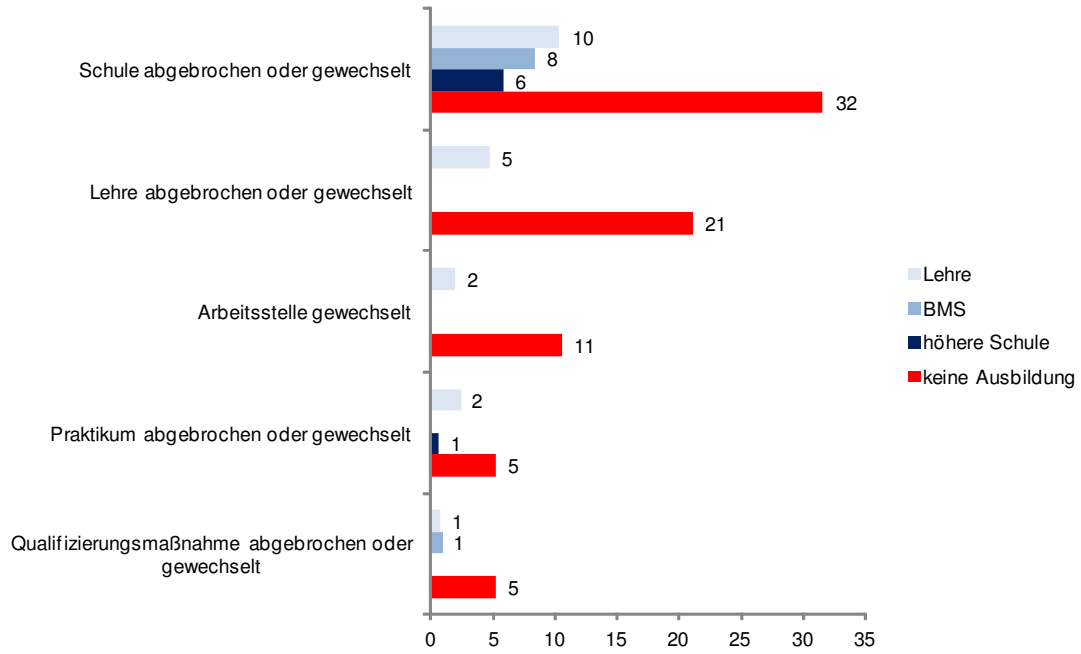
den Weg zurück in eine Ausbildung oder auf den Arbeitsmarkt. In diesem Sinne lässt sich ihr aktueller Status als **kurzfristige Unterbrechung des Ausbildungsverlaufs** klassifizieren, der den oben geschilderten stabilen Ausbildungsverläufen gegenübersteht, eine Fortsetzung bzw. Wiederanknüpfung jedoch nicht ausschließt. Dass es im Ausbildungsverlauf auch zu solchen Phasen kommen kann, wirft die Frage nach etwaigen Zwischenepisoden zwischen den Erhebungszeitpunkten auf.

1.2.7 Zwischenepisoden

Die zweite Befragungswelle 2012 hat gezeigt: Nahezu alle Jugendlichen (97%) haben den Wechsel von der Hauptschule in ihre letztjährige Ausbildung ohne Zwischenstation vollzogen. Nur 3% hatten nach Ende der Hauptschule noch eine andere Ausbildung begonnen.

In der dritten Befragungswelle wurden die Jugendlichen erneut um die Angabe möglicher Zwischenstationen seit dem vergangenen Jahr gebeten. Insgesamt 10% der Jugendlichen weisen nun Zwischenepisoden auf. Der Wechsel von einer Polytechnischen Schule in eine weitere Ausbildung wurde dabei nicht als Zwischenepisode gewertet. 10% der Lehrlinge, 8% der Schüler/-innen in einer BMS und 6% in einer höheren Schule geben nun an, nach dem ersten Jahr nochmal die Schule abgebrochen oder gewechselt zu haben. 5% der Lehrlinge sagen zudem, sie hätten ihre Lehrstelle gewechselt, 2% der beschäftigten Jugendlichen haben die Arbeitsstelle gewechselt. Praktika und Qualifizierungsmaßnahmen wurden ursprünglich nur sehr selten absolviert. Die Analysen der Wege aus der Ausbildung haben schon gezeigt, dass es besonders häufig in der Gruppe jener Jugendlichen zu Abbrüchen gekommen ist, die zum Zeitpunkt der dritten Befragung dann keiner Ausbildung oder Beschäftigung mehr nachgeht: Ein Drittel davon hat zuvor die Schule abgebrochen, ein Fünftel die Lehre, 11% die Arbeit beendet, 10% ein Praktikum oder eine Qualifizierungsmaßnahme abgebrochen.

Abbildung 16 Ausbildungs- und Berufsabbrüche nach Ausbildungsstation in der dritten Welle



Gefragt nach den Gründen für einen *Schul*abbruch bzw. -wechsel zeigt sich, dass **kein Interesse bzw. keine Lust mehr an** erster Stelle steht (36%), gefolgt von „wollte nicht mehr lernen“ (34%). „War nicht meine Wunschschule“ und schlechte Noten liegen mit jeweils 25% an dritter Stelle. Probleme mit Lehrer/-innen haben lediglich einen Zustimmungswert von 10%. Für einen *Lehr*abbruch bzw. -wechsel sind folgende Gründe aus Sicht der Jugendlichen ausschlaggebend gewesen: Probleme mit dem Vorgesetzen (28%), gefolgt von schlechten Arbeitsbedingungen (26%) und der Begründung, einen besseren Job (17%) bzw. eine bessere Ausbildung (13%) gefunden zu haben. Als weitere Gründe werden Krankheit, Probleme mit Kollegen und „wollte nicht mehr lernen“ genannt (jeweils rund 10%). Ähnliche Begründungsmuster zeigen sich bei *Arbeitsstellen- und Praktikums*wechsel. Vor allem schlechte Arbeitsbedingungen, schlechte Bezahlung und Arbeitszeiten sowie Probleme mit den Vorgesetzten führten hier zum Wunsch der Jugendlichen, die Arbeit bzw. das Praktikum abzubrechen.

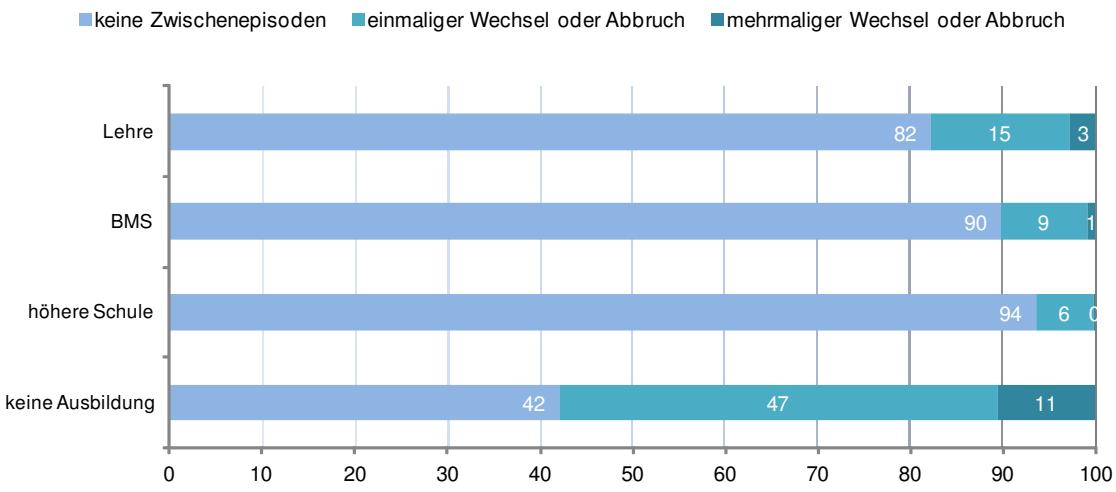
Mit den vorliegenden Daten wurden die Angaben der Jugendlichen zu etwaigen Zwischenstationen auf Einzelfallbasis neu vercodet. Ziel war zunächst, zwischen keinen, einmaligen und mehrmaligen Wechseln/Abbrüchen von Ausbildungen in den ersten beiden Jahren nach der Hauptschule zu unterscheiden. Im Anschluss daran sollte die Anzahl der Zwischenepisoden summiert werden, um jene Jugendliche, die einen besonders instabilen Ausbildungsverlauf in den ersten zwei Jahren nach der Hauptschule aufweisen,

zu identifizieren. Im Unterschied zur oben angestellten Analyse der Direkteinstiege bzw. Ausbildungswechsel geht es hier explizit um Zwischenstationen, d.h. Wechsel zwischen zwei Ausbildungsstationen, die innerhalb eines Schuljahres passierten.

Im Schnitt erlebten 13% aller Jugendlichen mindestens eine Zwischenepisode in den ersten zwei Jahren nach der Hauptschule. Keine Unterschiede zeigen sich nach Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund. In städtischen Regionen und in Wien haben 20% der Jugendlichen Zwischenepisoden unter dem Schuljahr erlebt. Einen Zusammenhang gibt es mit der schulischen Leistung in der Hauptschule: Während nur 5% der Jugendlichen, die in der Hauptschule gute Noten hatten und in niedrigen Leistungsgruppen eingestuft waren, Zwischenepisoden erlebten, liegt der Anteil unter jenen mit einer schlechten schulischen Leistung in der Hauptschule bei 17%. Hier kann eine Verbindung gezogen werden zu den oben dargestellten Wegen in eine höhere Schule, die vor allem von Jugendlichen mit schlechteren schulischen Leistungen in der Hauptschule erst im zweiten Anlauf angegangen und geschafft werden, in den meisten Fällen aufgrund nicht geschaffter Aufnahmeprüfungen oder fehlender Aufnahmevoraussetzungen nach der Hauptschule. Insofern weisen vor allem Jugendliche mit einer schlechteren schulischen Notensituation in der Hauptschule, aber mit höheren Bildungsaspirationen, häufigere Zwischenepisoden auf (19%).

Das Auftauchen von Zwischenepisoden, also von kurzfristigen Ausbildungsabbrüchen oder -wechseln, kann aber auch als **Indikator für ein höheres Drop-Out-Risiko** gelten. Das wird deutlich, wenn man sich die Anzahl der Zwischenepisoden je nach Ausbildungsstation ansieht. Jugendliche, die derzeit eine Lehre absolvieren, haben demnach zu 18% in den vergangenen zwei Jahren mindestens eine Zwischenepisode unter dem Schuljahr, bei Jugendlichen in einer BMS oder einer höheren Schule liegt der Anteil deutlich unter dem Durchschnitt. Zieht man die Gruppe jener Jugendlichen hinzu, die keiner Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit nachgeht, hatten hingegen 58% dieser Jugendlichen in der Vergangenheit bereits ein oder mehrere Zwischenepisoden, d.h. sie haben Ausbildungen begonnen und abgebrochen. Mehr als jeder Zehnte hatte mehrere solche Zwischenepisoden.

Abbildung 17 Zwischenepisoden nach derzeitiger Ausbildungsstation (Welle 3)



Bezieht man diese Ergebnisse in die Analyse der Übergangsverläufe mit ein, muss die schematische Darstellung der Verläufe auf Seite 59´ revidiert werden, **damit weisen die Übergangsverläufe nach der Hauptschule nicht mehr jenes hohe Maß an Stabilität auf, das sie auf den ersten Blick gehabt haben.** Mit 14% der Jugendlichen, die nicht auf direktem Weg in ihre derzeitige Ausbildung gelangt sind, bzw. 13%, die zwischen den jeweiligen Erhebungszeitpunkten Zwischenepisoden aufweisen, **orientierte sich ca. jede/r siebente Jugendliche in den ersten zwei Jahren zumindest kurzzeitig auch in andere Richtungen.** Umentscheidungen können dabei mehrere Gründe haben und betreffen sowohl bildungsnahe 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. Von besonderer Relevanz sind in diesem Zusammenhang jene Jugendlichen, die Zwischenepisoden gänzlich ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit in den ersten beiden Jahren aufweisen.

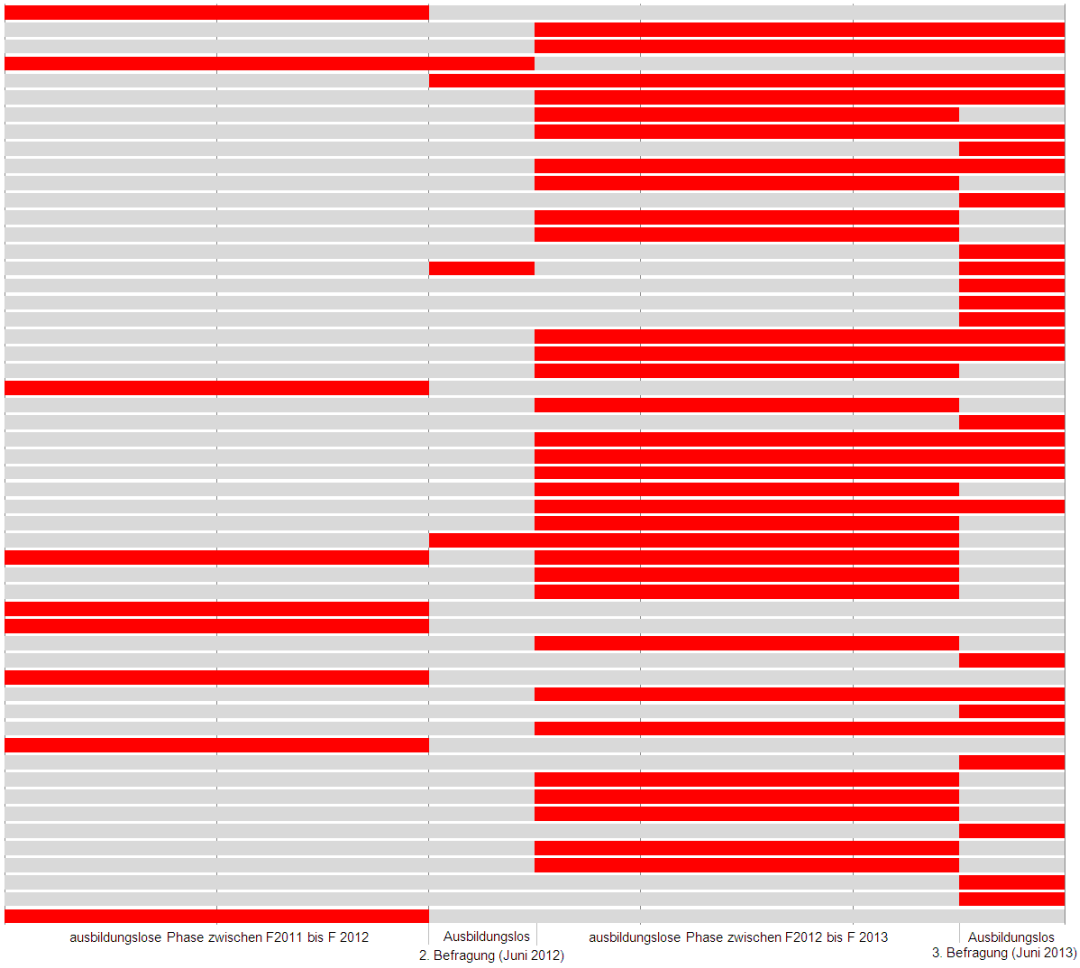
1.2.8 Zwischenepisoden ohne Ausbildung

In den bisherigen Darstellungen der Jugendlichen ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit schienen nur jene auf, die zum jeweiligen Befragungszeitpunkt ohne Ausbildung oder Beschäftigung waren. Darüber hinaus gibt es aber weitere Fälle von Jugendlichen, die zwischen den Befragungszeitpunkten lediglich kurze Phasen ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit verbrachten. Insgesamt 4% der ABEP-Jugendlichen waren in den letzten zwei Jahren zumindest kurze Zeit nicht in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit. Die Daten des

ABEP erlauben eine Differenzierung des *Zeitpunktes*, nicht jedoch der Dauer der ausbildungslosen Phasen, nach:

- Erstes Jahr nach der Hauptschule (zwischen Frühjahr 2011 und Frühjahr 2012)
- Zeitpunkt der zweiten Befragung im Juni 2012
- Zweites Jahr nach der Hauptschule (zwischen Frühjahr 2012 und Frühjahr 2013)
- Zeitpunkt der dritten Befragung im Juni 2013

Abbildung 18 Phasen ohne Ausbildung zu vier Beobachtungszeiträumen



Da die Dauer der Phasen nicht eindeutig festgestellt werden kann, weist die obige Verlaufsdarstellung lediglich nach, dass jemand z.B. innerhalb des ersten Jahres eine Phase hatte, in der er oder sie ohne Ausbildung oder Beschäftigung war, das heißt jedoch nicht, dass diese Phase das ganze erste Jahr dauerte. Das muss bei der Betrachtung der Grafik berücksichtigt werden.

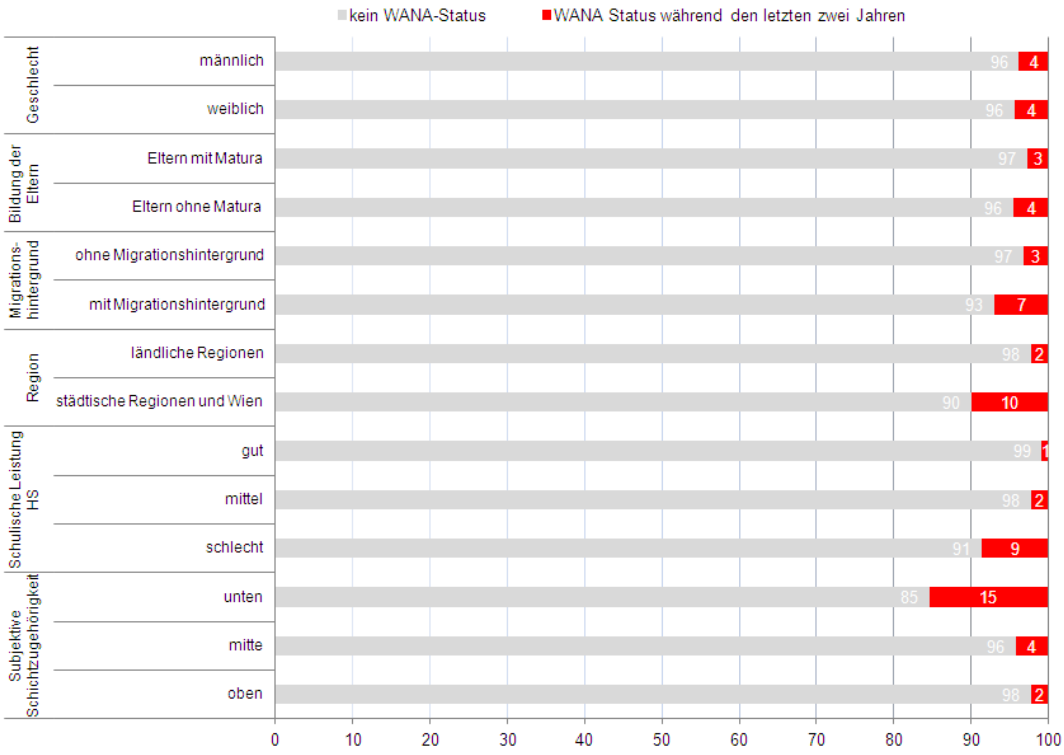
Sehr wohl ersichtlich wird aus der grafischen Darstellung, **dass die Phasen der Ausbildungs- und Beschäftigungslosigkeit ab dem zweiten Jahr deutlich zunehmen.** Dass Jugendliche innerhalb des ersten Jahres nach der

Hauptschule weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind, stellt hingegen die Ausnahme dar, zumal in dieser Zeit für die meisten Jugendlichen noch die Schulpflicht gilt. Ist die Schulpflicht aber nach der neunten Schulstufe erfüllt, häufen sich die (zumindest kurzfristigen) Ausstiege aus dem Ausbildungssystem. Von den 54 Jugendlichen, die im ABEP als WANA-Jugendliche definiert werden können – d.h. die Phasen der Ausbildungs- und Beschäftigungslosigkeit in den ersten zwei Jahren aufweisen – hatten lediglich elf (22% der Fälle) diese Phasen im ersten Jahr nach der Hauptschule. Die restlichen 43 Jugendlichen (78% der Fälle) beendeten ihre Ausbildung erst im zweiten Jahr nach der Hauptschule bzw. gaben an, erst nach Ende der Schulpflicht zumindest für kurze Zeit Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung erlebt zu haben. In 14 Fällen dauerte diese Phase auch zum Zeitpunkt der Befragung im Juni 2013 noch an.

Auffällig ist, dass in der Frage, welche Jugendlichen häufiger Phasen der Ausbildungs- und Beschäftigungslosigkeit aufweisen, offenbar kein Unterschied zwischen Mädchen und Burschen bzw. nach dem jeweiligen Bildungshintergrund der Eltern herrscht. Migrantische Jugendliche waren zu 7% von solchen Phasen betroffen, mehr als doppelt so häufig wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Noch deutlicher fällt der Unterschied nach Region aus: Während nur 2% der Jugendlichen in ländlicheren Regionen angaben, in den letzten zwei Jahren zumindest kurz einmal keine Ausbildung oder Arbeit gehabt zu haben, sagen das in städtischen Regionen 10%. Einen weiteren starken Zusammenhang scheint es mit der Schulleistung zu geben: 9% aller Jugendlichen, die in der Hauptschule eine schlechte schulische Leistung aufwiesen, waren in den zwei Jahren danach zumindest kurz einmal ausbildungs- und arbeitslos. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass migrantische Jugendliche aus städtischen Regionen und Ballungszentren und insbesondere Jugendliche, die in der Hauptschule Probleme mit den schulischen Anforderungen hatten, häufiger Phasen von Ausbildungslosigkeit aufweisen.

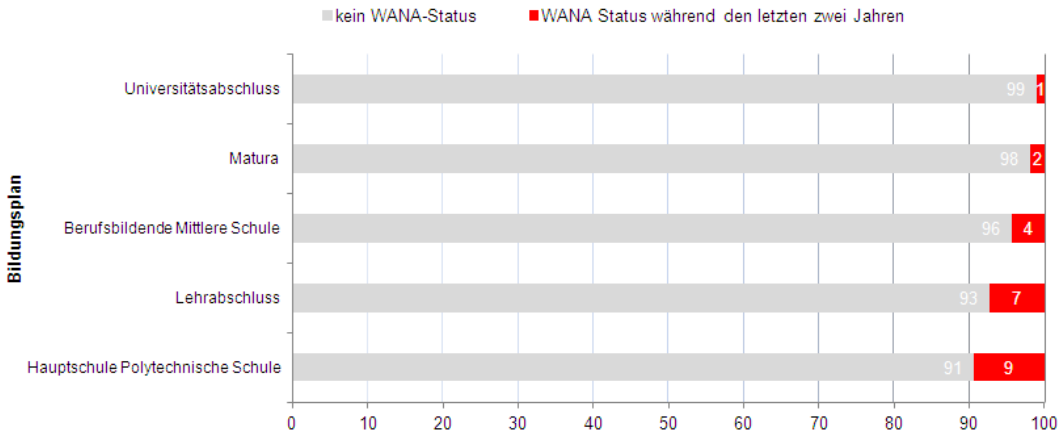
Es liegt deshalb nahe, Ausbildungslosigkeit und Verzögerungen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt als Folge ungenügender schulischer Leistung zu interpretieren. Darüber hinaus scheint Ausbildungslosigkeit häufig mit dem Migrationsstatus verknüpft zu sein, aber auch mit dem subjektiven Gesellschaftsstatus dieser Jugendlichen, die sich deutlich häufiger weiter unten in der Gesellschaft sehen. 15% der Jugendlichen, die sich weiter unten in der Gesellschaft einordnen würden, hatten in den vergangenen zwei Jahren Schwierigkeiten, eine Ausbildung oder Arbeit zu finden – zwei zentrale Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe.

Abbildung 19 Phasen ohne Ausbildung nach Soziodemografie und Schulleistung



Dabei sind diese kurzfristigen Drop-Outs aus dem Ausbildungssystem bereits anhand der Bildungspläne der Jugendlichen ablesbar: Während nur 1% der Jugendlichen, die in der Hauptschule den Plan hatten, später einmal eine Universität zu besuchen, und nur 2% der Jugendlichen mit dem Bildungsziel „Matura“ in den darauffolgenden zwei Jahren einmal ausbildungs- oder arbeitslos waren, sind es 9% der Jugendlichen, die schon in der Hauptschule gesagt hatten, sie möchten nach der Pflichtschule keine weitere Ausbildung absolvieren.

Abbildung 20 Phasen ohne Ausbildung nach ursprünglichem Bildungsziel



Angesichts dessen stellt sich die Frage, ob diese Jugendlichen, die wie gezeigt, vor allem nach dem neunten Schuljahr in ausbildungslose Phasen münden, überhaupt an einer weiteren Ausbildung oder einer Beschäftigung interessiert wären. Die Frage nach den Gründen für ihren WANA-Status hat gezeigt, dass vor allem Absagen auf Bewerbungen für Lehr-/Schul- oder Arbeitsstellen als Hauptgrund angeführt werden. Demzufolge lag 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.

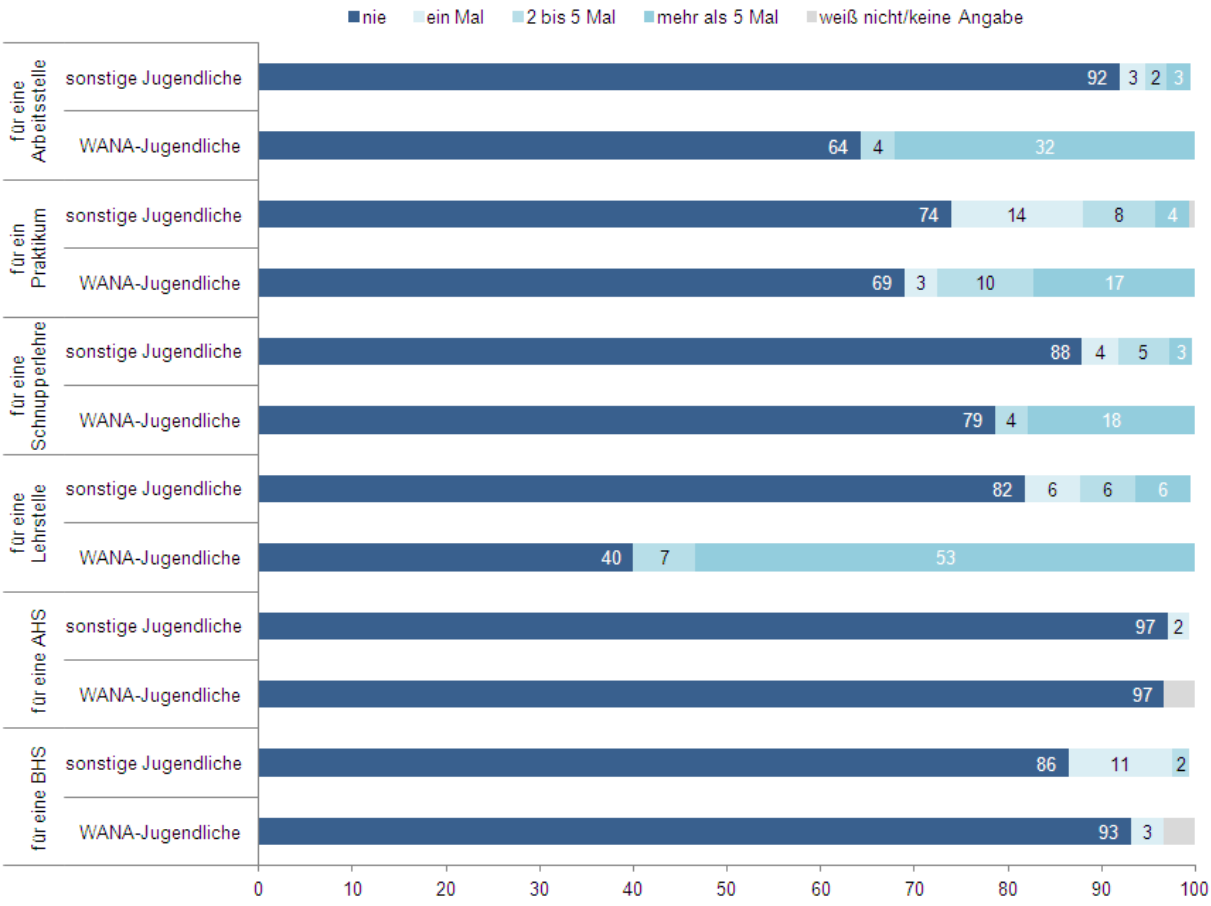
In diesem Zusammenhang lassen sich die Verlaufsmuster jener Jugendlichen, die Phasen ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit durchlebten, genauer charakterisieren. **So waren diese Phasen in den meisten Fällen bereits anhand der tendenziell niedrigen Bildungspläne in der Hauptschule ablesbar, gekoppelt mit schlechten schulischen Leistungen.** Insofern fand bereits in der Hauptschule ein Absacken der Leistung und der Motivation statt, das die spätere Phase außerhalb des Bildungssystems gewissermaßen ankündigte. Groh-Samberg et.al. (2012) unterschieden in diesem Zusammenhang - auf Basis der Überlegungen von Willis (1977) - zwischen formellen und *informellen Strategien*, wobei sich formelle Strategien der Jugendlichen durch eine kontinuierliche Investition in Schule und Ausbildung und somit an einer weitestgehenden „Normalbiographie“, die auch einen Berufsaufstieg durch Bildungserwerb verspreche, auszeichnen würden. Informelle Strategien zeichnen sich dem gegenüber durch eine stärkere Investition in soziale und familiäre Netzwerke aus und fassen gewissermaßen **„*flexible Gelegenheitsorientierungen*“** zusammen, die sich insbesondere in einer starken Distanzierung gegenüber staatlichen Institutionen, wie z.B. der Schule äußern. Beide Strategien schließen sich nicht aus, stehen aber in einem Spannungsverhältnis, so die Autor/-innen. Tatsächlich haben schon in der zweiten Befragungswelle des ABEP mehr als 70% der Jugendlichen mit früheren oder späteren Phasen ohne Ausbildung und Erwerbstätigkeit angegeben, lieber zu arbeiten als in der Schule zu sitzen; fast jede/r Fünfte gab in der Hauptschule an, die Schule zu schwänzen, 37% kamen regelmäßig zu spät in den Unterricht. **Die Ablehnung der Schule und die sinkende Lernmotivation führen bei diesen Jugendlichen zu einem ersten Wendepunkt in ihrer Biographie**, an dem sie sich nach der Haupt- oder Pflichtschule irgendwann gegen eine weitere Ausbildung entscheiden. Auch Groh-Samberg et.al. (2012) führen den Begriff des Wendepunkts in ihren Untersuchungen ein und bezeichnen damit „*einen Wechsel handlungsleitender Orientierungen von formellen zu informellen oder umgekehrt, der durch spezifische Ereignisse oder Kontexte, schleichend oder auch abrupt, ausgelöst werden kann*“ (S. 202). Das bloße Vorhandensein solcher Wendepunkte deutet bereits darauf hin, dass diese handlungsleitenden Orientierungen keineswegs stabil sind,

sondern sich ändern können und gerade bei Jugendlichen ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit einer typischen Dynamik unterliegen, die letzten Endes oftmals wieder in formelle Strategien münden. Dieser zweite Wendepunkt, an dem die Jugendlichen sich wieder ans Ausbildungssystem annähern, ist entscheidend für den weiteren Verlauf ihrer bereits brüchigen Biographie. Gelingt ihnen an diesem Punkt der Wiedereinstieg, ist die Rückkehr zu den formellen Strategien geglückt, gelingt er nicht, dürfte mit einer Verfestigung der informellen Strategien zu rechnen sein. Wie Groh-Samberg et.al. konstatieren: „*Es sind vor allem kritische Lernprozesse, aber auch institutionelle Angebote im Sinne einer >zweiten Chance<, die einen zweiten Wendepunkt einleiten, der zu einer Rückkehr zu formellen Handlungsstrategien führt.*“ (S. 207).

Diese **Rückkehr zu formellen Strategien am zweiten Wendepunkt** lässt sich auch an den Jugendlichen ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit in der ABEP-Kohorte beobachten, etwa anhand der Bewerbungsaktivitäten und Ausbildungsbemühungen. In der nachfolgenden Abbildung wird deutlich, welch hohe Bewerbungsaktivitäten die WANA-Jugendlichen im Vergleich zu den restlichen Jugendlichen aufweisen. In der Frage, wie viele Bewerbungen sie für Arbeits- und Lehrstellen, Praktika und Schnupperlehren oder für höhere Schulen in den letzten zwei Jahren insgesamt verschickt hätten, fällt in erster Linie die hohe Bewerbungsaktivität in Bezug auf Arbeits- und Lehrstellen auf: Ein Drittel der Jugendlichen, die in den letzten zwei Jahren Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung aufwiesen, gibt an, mehr als fünf Bewerbungen für eine Arbeitsstelle verschickt zu haben, mehr als die Hälfte sagt, sie haben mehr als fünf Bewerbungen für Lehrstellen abgegeben. 18% bzw. 17% weisen darüber hinaus auch hohe Bewerbungsaktivitäten für Schnupperlehren und Praktika auf. Keine Option hingegen waren höhere Schulen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche ohne Ausbildung oder Beschäftigung in den ersten zwei Jahren nach der Hauptschule besonders häufig mit Absagen bei Bewerbungen konfrontiert sind. Gleichzeitig bestätigt sich die These, dass diese Jugendlichen in hohem Maße unfreiwillig in ihren WANA-Status gelangt sind und sich eigentlich eine Ausbildung oder Beschäftigung wünschen würden.

Abbildung 21 Bewerbungsaktivitäten von WANA-Jugendlichen im zweiten Jahr nach der Hauptschule



Dass Jugendliche, die in den ersten zwei Jahren nach der Hauptschule Phasen der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit erlebt haben, mehrheitlich um einen Ausbildungsplatz bemüht sind, hat sich auch an den Aktivitäten während dieser Episoden gezeigt. Bereits im Kapitel zu den Wegen aus der Ausbildung wurden die Angaben jener Jugendlichen, die *zum Befragungszeitpunkt* der dritten Welle (Juni 2013) angaben, ausbildungs- und arbeitslos zu sein, ausgewertet; diese wurden für die folgende Darstellung auch um die Angaben jener Jugendlichen, die *irgendwann in den vergangenen zwei Jahren* ohne Ausbildung und Arbeit waren, ergänzt. Dabei bestätigt sich das gewonnene Bild, dass die Jugendlichen zum einen äußerst bemüht sind, möglichst rasch eine Lehrstelle oder eine Beschäftigung zu finden, zum zweiten auch mehrheitlich ans AMS angebunden sind.

Tabelle 14: Angeführte Tätigkeit von Jugendlichen außerhalb des Ausbildungssystems in den letzten zwei Jahren

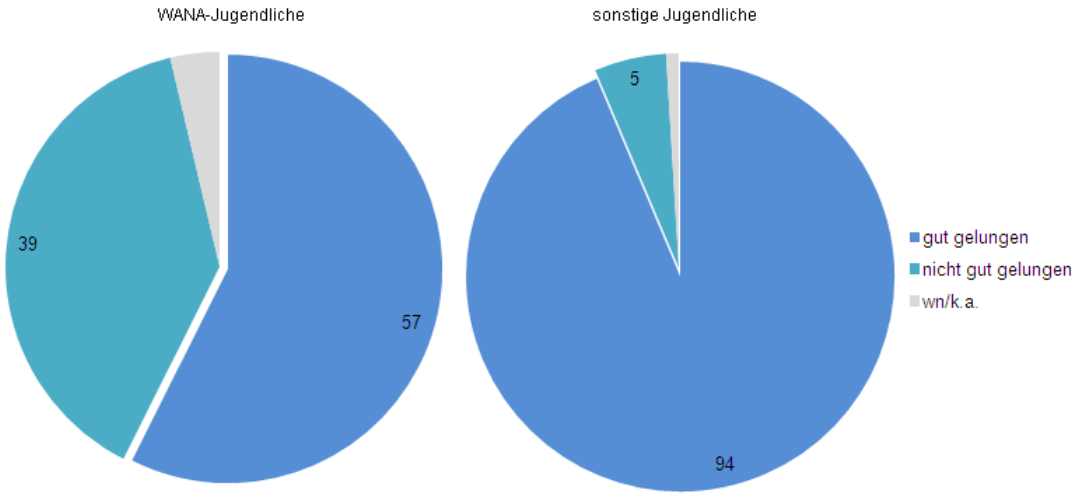
Lehrstellensuche mit AMS	17 mal
Jobsuche mit AMS	11 mal
Qualifizierungsmaßnahme AMS mit Jobsuche	6 mal
nichts (weder Arbeit noch Ausbildung)	6 mal
Jobsuche ohne AMS	3 mal
für Schule bewerben	3 mal
derzeit nichts, habe aber fixe Stellenzusage	3 mal
Ferien, Auszeit nehmen	3 mal
Lehrstellensuche ohne AMS	2 mal
Praktikum/Schnupperlehre	2 mal
Vorbereitung auf Ausbildung	1 mal

Basis: Jugendliche, die sich in den zwei Jahren nach der Hauptschule mind. ein Mal nicht in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit befanden

Obwohl also der Plan der Jugendlichen in der Hauptschule nur selten über den Abschluss der Pflichtschule hinausreichte, kann daraus nicht auf eine generelle Ausbildungsfrustration oder auf den Wunsch, nach neun Jahren Schule nichts mehr weiter zu machen, geschlossen werden. **Nur in 11% der Fälle sagten die Jugendlichen, dass sie nichts machen würden, also weder arbeiten noch eine Schule besuchen.**

Allerdings hätten sich die Jugendlichen mehr Unterstützung gewünscht: Jeweils rund vier von zehn Jugendlichen, die in den letzten zwei Jahren Probleme im Übergang hatten und Phasen ohne Ausbildung oder Beschäftigung erlebt haben, geben an, sie hätten sich mehr Unterstützung bei der Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten, mehr Wissen darüber, wo man wichtige Informationen erhalten kann, und mehr praktische Erfahrung gewünscht. Den Übergang nach der Hauptschule bezeichnen nur 57% als insgesamt trotzdem gelungen, 39% sagen er sei nicht geglückt.

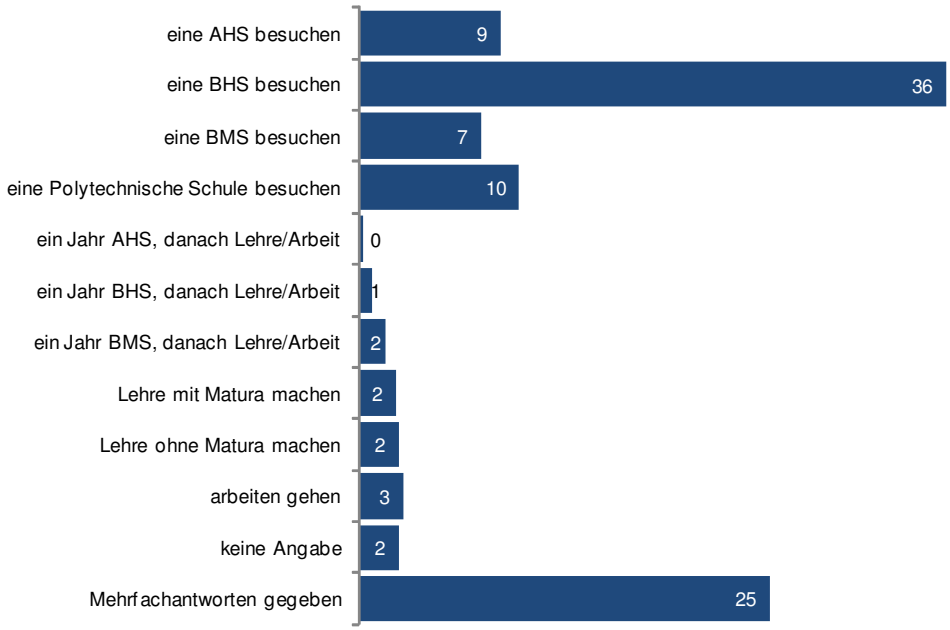
Abbildung 22 Subjektive Bewertung des Übergangs der letzten zwei Jahre nach Ausbildungsstatus



1.3 Realisierung der Ausbildungspläne

In der ersten Befragung am Ende der Hauptschule wurden die Schüler/-innen gebeten, jene Ausbildung anzukreuzen, in die sie nach der Hauptschule übertreten wollen. 45% der verbliebenen Jugendlichen in der ABEP-Kohorte wollten damals nach der Hauptschule in eine höhere Schule übertreten, jede/r zehnte in eine Polytechnische Schule, 7% in eine BMS. 4% wollten eine duale Ausbildung beginnen, 3% arbeiten gehen und ebenfalls 3% gaben damals bereits an, nur für ein Jahr eine BHS oder BMS besuchen zu wollen, bevor sie eine Lehre oder Arbeit beginnen. 2% der Jugendlichen konnten zu dem Zeitpunkt noch keine Angabe machen, was sie nach der Hauptschule machen werden. Sehr hoch war der Anteil an Mehrfachnennungen: Jede/r vierte ABEP-Jugendliche gab damals nicht nur eine Ausbildung an, war sich also auch noch nicht sicher, in welche Ausbildung er oder sie nach der Hauptschule übertreten wird. Die höchsten Doppel- oder Mehrfachnennungen gab es unter zwei Typen von Jugendlichen: Zum einen jene Jugendliche, die sich nicht sicher waren, ob sie die BMS, BHS bzw. AHS nur für ein Jahr besuchen werden oder vollständig absolvieren (4%); zum anderen Jugendliche, die sich noch nicht sicher waren, ob sie in eine Polytechnische Schule gehen oder eine Lehre beginnen bzw. sich eine Arbeit suchen wollen (8%). Die restlichen Mehrfachnennungen lassen sich nicht mehr sinnvoll gruppieren, zumal sie im Maximalfall bis zu sieben Nennungen umfassen.

Abbildung 23 Ursprünglicher Plan für die neunte Schulstufe in der Hauptschule



In jedem Fall belegt der hohe Anteil an Mehrfachnennungen[9] in dieser Frage auch die hohe Unsicherheit für zumindest einen Viertel aller Jugendlichen, in welche Ausbildung sie nach der Hauptschule übertreten werden. Nur knapp mehr als die Hälfte dieser Jugendlichen, die Mehrfachantworten gegeben haben, waren sich in der Hauptschule „sehr" sicher, dass sie ihren Angaben folgen werden, im Schnitt waren sich 69% der Jugendlichen, die ihre Pläne bekannt gegeben haben, damals „sehr sicher", diese auch in die Realität umzusetzen. 82% aller Jugendlichen, die sich damals „sehr" sicher waren, haben dies auch geschafft, 79% jener, die sich nur „ziemlich" sicher waren und lediglich 77% der Jugendlichen, die sich „wenig" sicher waren. Unter Jugendlichen, die sich in der Hauptschule „gar nicht" sicher waren, ob sie ihren Plan umsetzen werden, haben es 67% dennoch getan.

Wie konnten die Jugendlichen diese Pläne nun realisieren?

Ein Jahr nach der Hauptschule befanden sich 40% in einer BHS, 26% der Jugendlichen in einer Polytechnischen Schule, 20% in einer BMS, 7% in einer Lehrausbildung und ebenso viele in einer AHS. 0,3% der Jugendlichen mussten die letzte Klasse Hauptschule wiederholen, 0,4% arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung und ebenso viele befanden sich damals nicht in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit.

Für den Vergleich der Pläne und deren Umsetzung im ersten Jahr nach der Hauptschule werden nun die diversen Gruppen einzeln dargestellt. Die Nennungen „ein Jahr AHS", „ein Jahr BHS" und „ein Jahr BMS" wurden dabei den jeweiligen Schultypen zugeordnet. Die Pläne „Lehre mit Matura" und „Lehre ohne Matura" wurden zusammengefasst. Dabei muss beachtet werden, dass Jugendliche, die mehrere Nennungen abgegeben haben, nicht in die jeweiligen Gruppen eingingen, sondern eigens dargestellt werden. Im Anschluss daran liefert Abbildung 24 eine Gesamtübersicht über den Vergleich der Pläne und der tatsächlichen Station der Jugendlichen ein Jahr nach der Hauptschule.

[9] Der hohe Anteil an Mehrfachnennungen erfordert die Entscheidung, wie mit diesen in den weiteren Analysen zur Realisierung der Pläne umzugehen ist, da Jugendliche, die mehrere Stationen angegeben haben, eine höhere Chance auf eine Realisierung - zumindest einer dieser Pläne - haben als Jugendliche, die sich für eine Ausbildungsstation in ihren Angaben entschieden haben. Analog zu den vergangenen Auswertungen in den Zwischenberichten werden in der Frage, ob die Jugendlichen ihre Pläne realisieren konnten, folglich nur jene Jugendlichen betrachtet, die eine Einfachnennung abgegeben haben. Um aber auch jene Gruppen, die Mehrfachnennungen gegeben haben, zu analysieren, werden diese in der folgenden Analyse eigens ausgewiesen.

Plan AHS



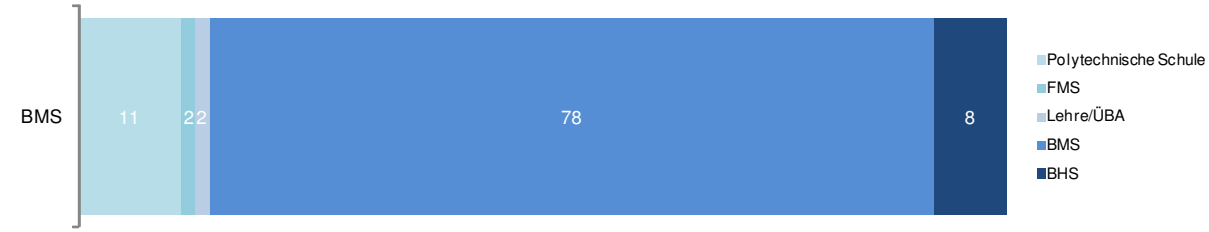
57% der Jugendlichen, die in der Hauptschule geplant hatten, in eine AHS überzutreten, waren ein Jahr danach auch tatsächlich in einer AHS. Ein Drittel der Jugendlichen befand sich in einer BHS, also ebenfalls in einer maturaführenden Schule. 3% gingen hingegen in eine BMS, 8% in eine Polytechnische Schule.

Plan BHS



Rund acht von zehn Jugendlichen, die planten, in eine BHS überzutreten, ist dies auch gelungen. 3% gingen stattdessen in eine AHS. 10% wechselten in eine BMS, 1% begann eine Lehre, in Summe 7% besuchten ein Jahr nach der Hauptschule keine BHS sondern eine Polytechnische Schule bzw. FMS.

Plan BMS



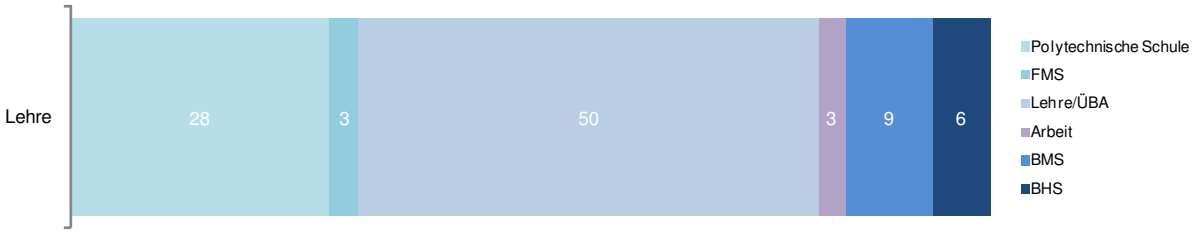
78% aller Jugendlichen, die am Ende der Hauptschule planten, in eine mittlere Schule überzutreten, ist dieser Wechsel gelungen; 8% besuchten stattdessen eine BHS, 2% begannen nach der Hauptschule mit einer Lehre. 13% besuchten stattdessen eine Polytechnische Schule oder FMS.

Plan Polytechnische Schule



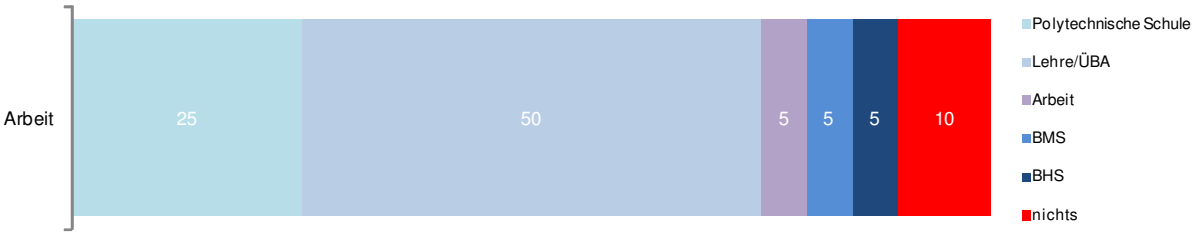
81% der Jugendlichen, die in der Hauptschule planten, eine Polytechnische Schule zu besuchen, taten dies auch, hinzu kommen 6%, die in eine FMS gegangen sind. 3% begannen mit einer Lehrausbildung, 7% gingen stattdessen in eine mittlere Schule, 3% besuchten eine BHS.

Plan Lehre



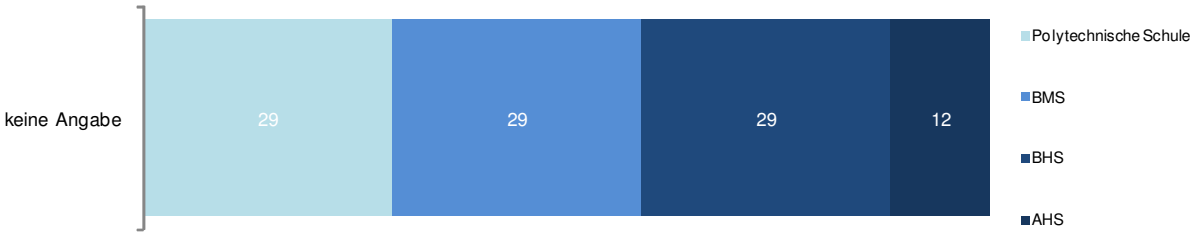
Von jenen Jugendlichen, die unmittelbar nach der Hauptschule den Beginn einer dualen Ausbildung planten, konnten 50% das tatsächlich realisieren. 6% gingen ein Jahr danach in eine höhere Schule, etwas mehr in eine mittlere (9%). 3% begannen keine Lehre sondern eine Beschäftigung. 31% begannen keine Lehre sondern traten in eine Polytechnische Schule oder FMS über.

Plan Arbeit



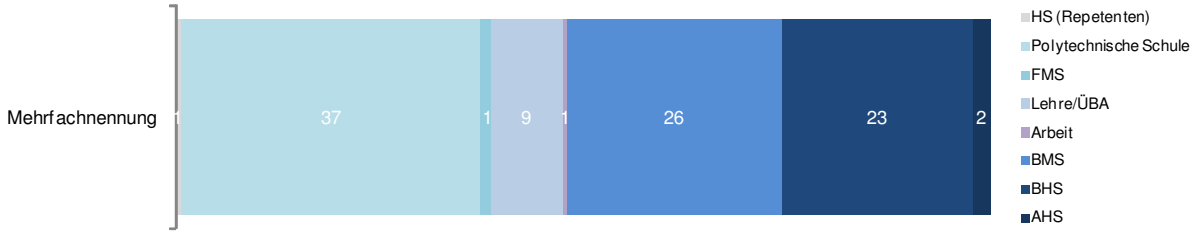
Die wenigen Jugendlichen, die die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit planten, haben dies mehrheitlich nicht realisiert. 25% wechselten stattdessen in eine Polytechnische Schule, 50% begannen eine Lehre, 5% wechselten in eine BMS. 5% begannen sogar mit einer höheren Schule. 10% dieser Gruppe mussten entweder die Hauptschule wiederholen oder befanden sich bereits ein Jahr nach der Hauptschule weder im Ausbildungs- noch im Erwerbssystem. Ihren Plan, arbeiten zu beginnen, konnten nur 5% realisieren.

Keine Angabe



Jene Jugendlichen, die am Ende der Hauptschule noch nicht wussten bzw. nicht angegeben haben, in welche Ausbildung sie nach der Hauptschule übertreten werden, befanden sich ein Jahr danach entweder in einer höheren Schule (41%), in einer mittleren Schule (29%) oder in einer Polytechnischen Schule (29%).

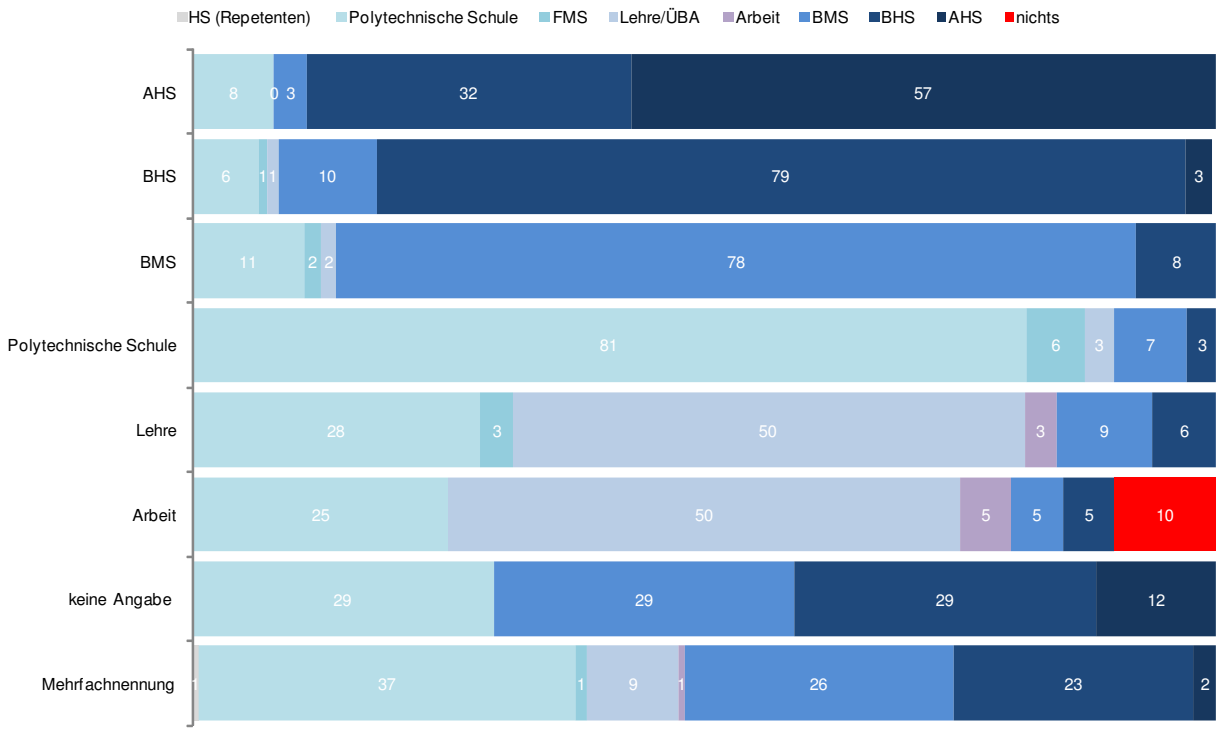
Mehrfachangaben



Jugendliche, die am Ende der Hauptschule noch nicht genau sagen konnten, welche Ausbildung sie nach der Hauptschule beginnen werden und stattdessen mehrere Optionen angaben, waren danach am häufigsten in einer Polytechnischen Schule (38%), zu 26% in einer mittleren und zu 25% in einer höheren Schule. 9% begannen eine Lehrausbildung. 1% begann eine Beschäftigung, ebenfalls 1% musste die Hauptschule wiederholen.

Abbildung 24 zeigt die Gesamtübersicht über die Realisierung der Pläne der Jugendlichen in der Hauptschule. Sie legt den Schluss nahe, dass **Jugendliche, die gegen Ende der Hauptschule geplant hatten, in eine BMS, BHS oder Polytechnische Schule überzutreten, eine größere Chance hatten, diesen Plan zu realisieren als Jugendliche, die vor hatten, in eine AHS oder eine duale Ausbildung überzutreten.** Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch nach der Hauptschule noch Orientierungsprozesse seitens der Jugendlichen stattfinden, die ihre tatsächlichen Übertritte beeinflussen können.

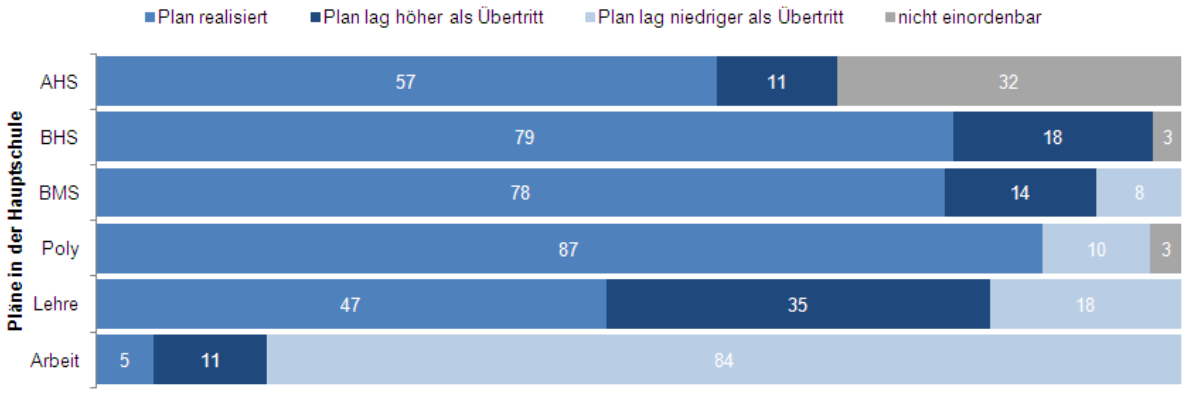
Abbildung 24 Realisierung der Ausbildungspläne aus der Hauptschule in der neunten Schulstufe



Insofern geht es bei den nun folgenden Auswertungen nicht ausschließlich darum, welche Jugendlichen ihr gewünschter bzw. geplanter Übertritt versagt wurde, sondern auch, welche Jugendlichen sich nach der Hauptschule evtl. nochmals anders orientiert haben. Die Realisierung der Pläne aus der Hauptschule ist damit keine Dimension des Scheiterns, sondern verweist lediglich auf ein höheres Maß an Unsicherheit und Variabilität im Übergang dieser Jugendlichen. Gerade die qualitativen Interviews mit Jugendlichen, die nach der Hauptschule noch zwischen den Ausbildungen gewechselt haben, haben gezeigt, dass **Umentscheidungen und Schulwechsel von den Jugendlichen als weitestgehend *un*problematisch und nicht als Scheitern empfunden werden** und sich auch in der Analyse die weiteren Wege und Zukunftspläne der Jugendlichen als wenig problematisch erweisen. Allerdings muss man diese Bewertung relativieren, wenn man die schulische Leistungssituation der Jugendlichen mit einbezieht: Ein Grund, weshalb sich diese brüchigen Übergänge aus Sicht der befragten Jugendlichen nämlich als weitestgehend unproblematisch erweisen, sind die guten schulischen Noten in der Hauptschule bei allen damaligen Gesprächspartner/-innen in den qualitativen Interviews, die sich um entschieden oder die Schule gewechselt haben. War das Abschlusszeugnis der Hauptschule nämlich gut, so gelang den Jugendlichen ein müheloser Umstieg in eine neue, mitunter sogar höhere Schule.

Wie konnten die Jugendlichen ihre Pläne realisieren und wie lässt sich die Realisierbarkeit der Pläne zusammenfassen? Bei 11% der Jugendlichen lag der Plan zu hoch, in 5% der Fälle war der Plan niedriger als der tatsächliche Übertritt, bei 4% lässt sich keine Auf- oder Abwärtstendenz feststellen (z.B. Jugendliche, die planten in eine AHS zu gehen und im ersten Jahr eine BHS besuchten). Abbildung 25 zeigt die Realisierbarkeit nach Plan.

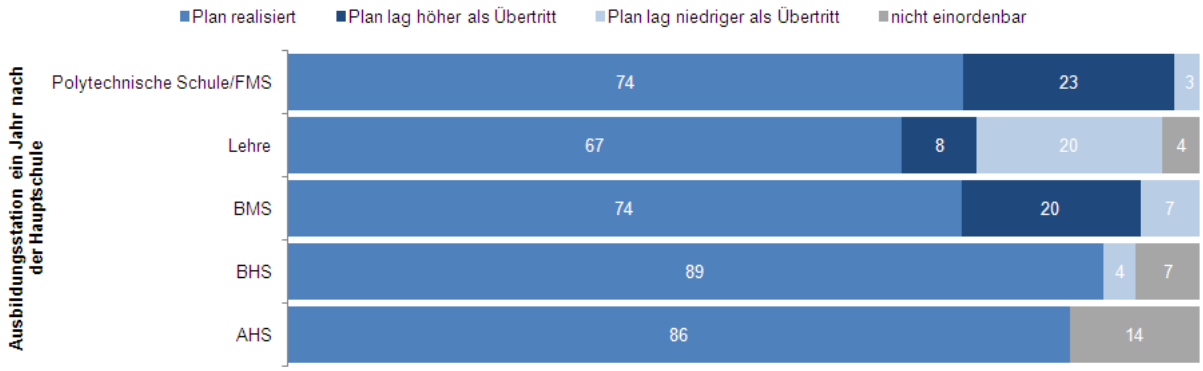
Abbildung 25 Realisierung des ursprünglichen Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe nach Plan



Die Grafik veranschaulicht, dass unter Jugendlichen, die in der Hauptschule planten, in eine AHS überzutreten, der Plan in 11% der Fälle zu hoch lag, in einem Drittel der Fälle kann keine Bewertung stattfinden, weil diese Jugendlichen in eine BHS gewechselt sind. 35% der Jugendlichen, die in der Hauptschule angaben, sie würden gerne direkt danach mit einer Lehrausbildung beginnen, haben ebenfalls einen höheren Plan gehabt als realisiert; diese Jugendlichen waren in der zweiten Welle in den meisten Fällen in einer Polytechnischen Schule. Umgekehrt niedriger als der reale Übertritt lag der Plan von den meisten Jugendlichen, die arbeiten wollten und dann doch mit einer Ausbildung begonnen haben (in den meisten Fällen mit einer Lehrausbildung). Das lässt sich aus dem Vergleich des Plans und der Station in der zweiten Befragungswelle ableiten. Daraus ergibt sich das Bild, dass nur drei Viertel der Jugendlichen, die sich im ersten Jahr nach der Hauptschule in einer Polytechnischen Schule befanden, in der Hauptschule auch eine Polytechnische Schule besuchen wollten; 23% dieser Schüler/-innen hatten einen höheren Plan für ihren Übertritt, 3% einen niedrigeren. In einer Lehrausbildung wollten nur 67% der Jugendlichen, die damit nach der Hauptschule begonnen haben, sein; 8% hatten einen höheren Plan, 20% jedoch wollten niedriger übertreten, in dem Fall meistens eine Beschäftigung beginnen. 74% der Jugendlichen in einer BMS wollten tatsächlich in eine mittlere Schule übertreten, 20% wollten eigentlich in eine höhere Schule, 7% hatten einen Plan, der darunter lag. In den höheren Schulen lag der Anteil an Jugendlichen, die ihren Plan realisiert haben, höher: Deutlich mehr als 80% dieser Schüler/-innen hatte den Übertritt in einer höhere Schule auch geplant, bei 4%

der BHS-Schüler/-innen lag der Plan de facto niedriger, in den restlichen Fällen entsprach der Plan jeweils der anderen höheren Schule, wodurch eine Zuordnung höher/niedriger nicht möglich ist.

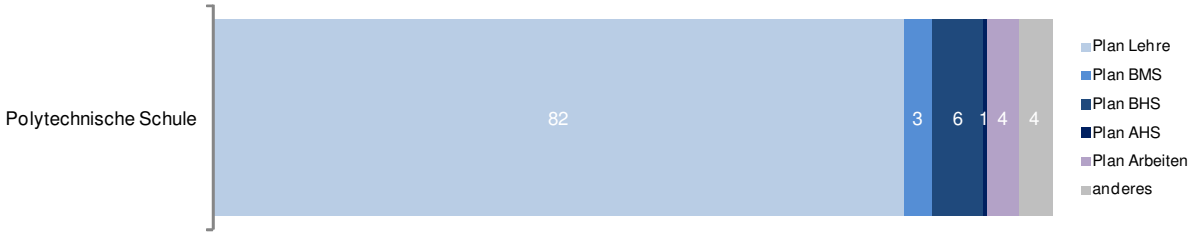
Abbildung 26 Realisierung des ursprünglichen Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe nach Station in der 9. Schulstufe



Wie steht es nun um die Pläne der Jugendlichen *nach dem ersten Jahr* und damit *für das zweite Jahr*?

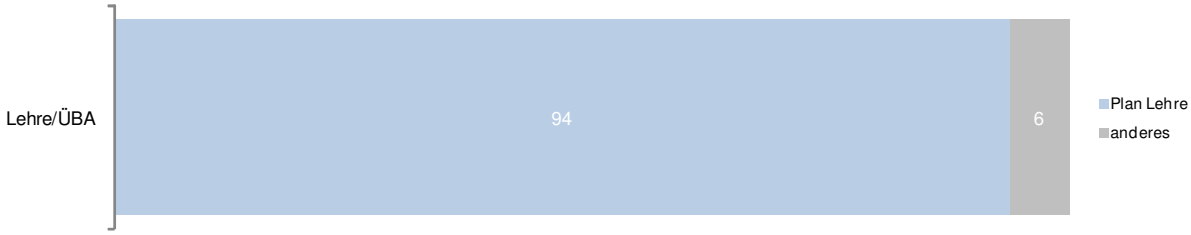
Im ersten Jahr nach der Hauptschule befanden sich 40% der Jugendlichen in einer BHS, 26% in einer Polytechnischen Schule, 20% in einer BMS und jeweils 7% in einer Lehrausbildung bzw. AHS. 0,3% wiederholten die Hauptschule, 0,4% arbeiteten, gleich viele gingen keiner Beschäftigung oder Ausbildung nach. Jeder dieser Jugendlichen wurde in der zweiten Befragungswelle erneut gefragt, was er oder sie für das zweite Jahr nach der Hauptschule plante.

Polytechnische Schule/FMS



82% der Jugendlichen in einer Polytechnischen Schule planten, danach mit einer Lehre zu beginnen. 6% planten in eine BHS zu wechseln, 1% wollte in eine AHS wechseln. 3% wollten nach der Polytechnischen Schule in eine mittlere Schule wechseln. 4% wollten arbeiten gehen, 4% hatten andere Pläne (z.B. Praktika) oder konnten noch nicht sagen, was sie tun würden.

Lehre



Die überwiegende Mehrheit der Lehrlinge wollte auch im zweiten Jahr nach der Hauptschule diese Lehrausbildung weitermachen. 6% planten hingegen den Abbruch der Lehre, niemand allerdings den Wechsel in eine andere Ausbildung.

BMS



Von den Jugendlichen in einer mittleren Schule wollten 80% ihre Schule weiter besuchen. 15% planten den Wechsel in eine duale Berufsausbildung. Jeweils 1% wollte in eine BHS wechseln oder zu arbeiten beginnen, 2% wussten noch nicht, was sie nach der BMS tun wollen oder gaben andere Dinge an.

BHS



91% der BHS-Schüler/-innen wollte auch im zweiten Jahr nach der Hauptschule diese BHS weiterbesuchen, 6% wollten eine Lehre beginnen, 1% mit einer BMS. Ebenfalls jeweils 1% wollte nach dem ersten Jahr in einer BHS oder in eine AHS wechseln, zu arbeiten beginnen oder aber etwas anderes machen.

AHS



94% der AHS-Schüler/-innen wollten weiter in die AHS gehen, 6% machten keine Angabe oder wollten die Schule abbrechen, um etwas anderes zu machen.

Nicht in Ausbildung

Von den fünf Jugendlichen, die in der zweiten Befragungswelle bereits einer Beschäftigung nachgingen, wollten vier weiterhin arbeiten und ihren Job behalten. Lediglich einer wollte in eine mittlere Schule wechseln.

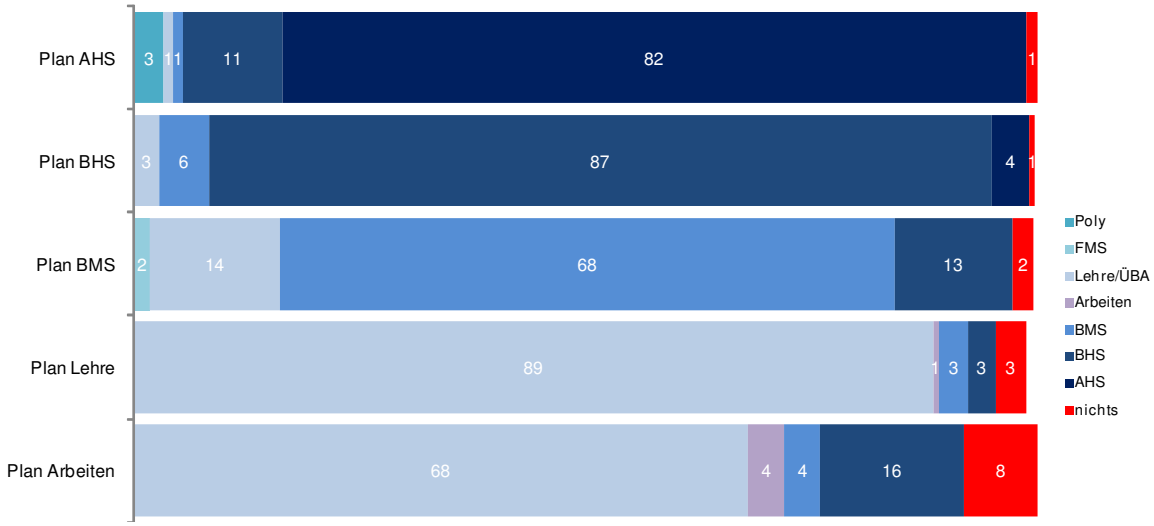
Von den ebenfalls fünf Jugendlichen, die weder erwerbstätig noch in Ausbildung waren, wollte ein Jugendlicher zu arbeiten beginnen, zwei wollten mit einer Lehrausbildung beginnen, zwei Jugendliche gaben keine eindeutige Nennung an.

Diese Übersicht zeigt, dass die Jugendlichen im ersten Jahr nach der Hauptschule mit ihren Ausbildungen weitestgehend zufrieden waren und nur selten einen Schulwechsel planten. Abbildung 27 verdeutlicht nun, wie den Jugendlichen ihr Plan aus der zweiten Befragungswelle im Folgejahr gelungen ist.

- Von den Jugendlichen, die den Plan hatten, die AHS weiter zu besuchen oder in eine AHS zu wechseln, besuchten im zweiten Jahr nach der Hauptschule 82% tatsächlich eine AHS; 1% dieser Jugendlichen ist weder erwerbstätig noch in Ausbildung, 11% besuchen eine BHS, 3% gehen weiter in eine Polytechnische Schule und jeweils 1% absolviert eine Lehre oder geht in eine BMS.
- Von den Jugendlichen, die in eine BHS gehen wollten, gehen 87% tatsächlich in eine BHS; 4% sind nun in einer AHS, 6% in einer BMS, 3% in einer Lehrausbildung und 1% dieser Jugendlichen ist weder erwerbstätig noch in Ausbildung.
- Von den Jugendlichen mit dem Plan, in eine BMS zu gehen, gehen lediglich 68% in eine mittlere Schule; 13% besuchen eine BHS, 14% machen eine Lehrausbildung, 2% gehen in eine FMS und ebenfalls 2% sind weder erwerbstätig noch in Ausbildung.

- Jugendlichen mit dem Plan, im zweiten Jahr nach der Hauptschule in eine Lehrausbildung zu wechseln oder aber die begonnene Lehrausbildung fortzusetzen, ist dies zu 89% auch gelungen; 1% ist mittlerweile erwerbstätig, jeweils 3% sind in einer BMS, BHS oder aber weder erwerbstätig noch in Ausbildung.
- Jugendliche, die das Ziel, haben, nach Ende der neunten Schulstufe mit einer Arbeit zu beginnen, haben dies nur zu 4% realisieren können; der größte Anteil ist nun in einer Lehrausbildung, 4% befinden sich in einer BMS, 16% in einer BHS und 8% sind weder erwerbstätig noch in Ausbildung.
- Schließlich noch jene Jugendlichen, die in der Frage nach ihren Plänen entweder keine Angabe machten oder aber Angaben, die sich keiner schulischen Ausbildung zuordnen ließen (z.B. Praktika), diese sind zur Hälfte nun in einer Lehrausbildung, ca. ein Viertel besucht eine höhere Schule, weniger als 10% eine Polytechnische Schule oder eine BMS. 10% sind weder erwerbstätig noch in Ausbildung.

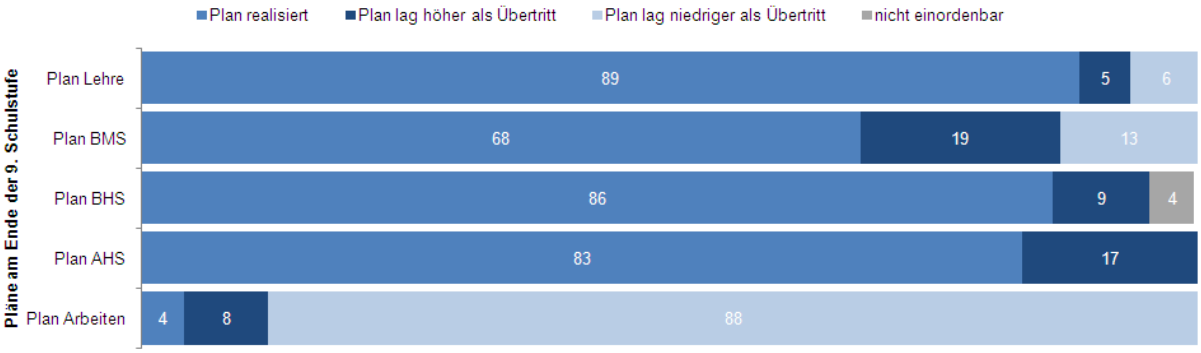
Abbildung 27 Realisierung des Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe im zweiten Jahr nach der Hauptschule



Damit haben deutlich mehr als 80% der Jugendlichen mit dem Ziel, eine Lehrausbildung zu beginnen oder in eine höhere Schule zu gehen, diesen Plan realisieren können. Jugendliche, die am Ende der neunten Schulstufe planten, danach in eine BMS zu gehen, haben dies nur zu 68% realisiert; bei 19% lag der Plan höher als der anschließende Übertritt (meistens in eine Lehre), bei 13% niedriger (Übertritte in eine BHS). Jugendliche mit dem Ziel zu arbeiten haben dies nur zu 4% realisieren können, 8% dieser Jugendlichen sind weder

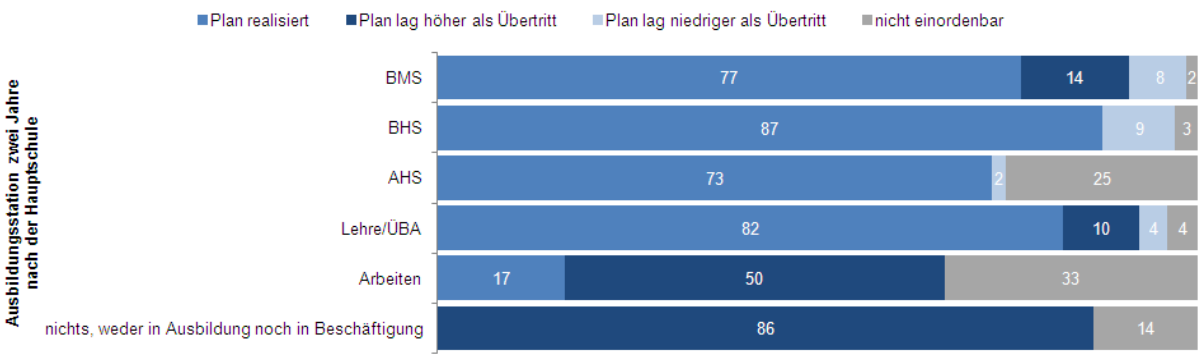
erwerbstätig noch in Ausbildung; 88% dieser Jugendlichen befinden sich hingegen weiterhin im Ausbildungssystem.

Abbildung 28 Realisierung des Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe im zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Plan



Damit zeichnet sich folgendes Bild der Jugendlichen in ihren jetzigen Ausbildungsstationen zwei Jahre nach Verlassen der Hauptschule: 77% aller Jugendlichen in einer BMS wollten nach dem ersten Jahr Hauptschule auch in eine BMS gehen, bei 14% lag der Plan höher, bei 8% niedriger. Jugendliche in einer BHS haben dies zu 87% geplant, bei 9% lag der Plan niedriger. Bei Jugendlichen in einer AHS sind es hingegen nur 73%, die auch tatsächlich eine AHS besuchen wollten; bei den wenigsten lag der Plan niedriger, bei 25% hingegen lässt sich keine Zuordnung treffen, weil diese Jugendlichen überwiegend in eine BHS gehen wollten. Bei Lehrlingen planten 82% den Beginn der dualen Ausbildung nach der Pflichtschule, bei 10% lag der Plan höher, bei 4% niedriger. Schließlich jene Jugendlichen, die arbeiten wollten: Dort planten das nur 17%, bei der Hälfte lag der Plan eigentlich höher, bei 33% lässt sich keine Zuordnung treffen. Jugendliche, die inaktiv sind, also weder in Ausbildung noch in Beschäftigung, lag in 86% der Fälle der Plan höher, also in Ausbildung zu bleiben.

Abbildung 29 Realisierung des Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe im zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Station



Welche Determinanten lassen sich identifizieren, die die Realisierbarkeit der Pläne beeinflussen? Dieser Frage wurde bereits im zweiten Zwischenbericht nachgegangen, in dem die Übergänge der Jugendlichen im ersten Jahr nach der Hauptschule und folglich auch die Realisierung ihrer Pläne aus der Hauptschule im Fokus standen. Die damaligen Modellrechnungen haben mehrere Dinge offengelegt:

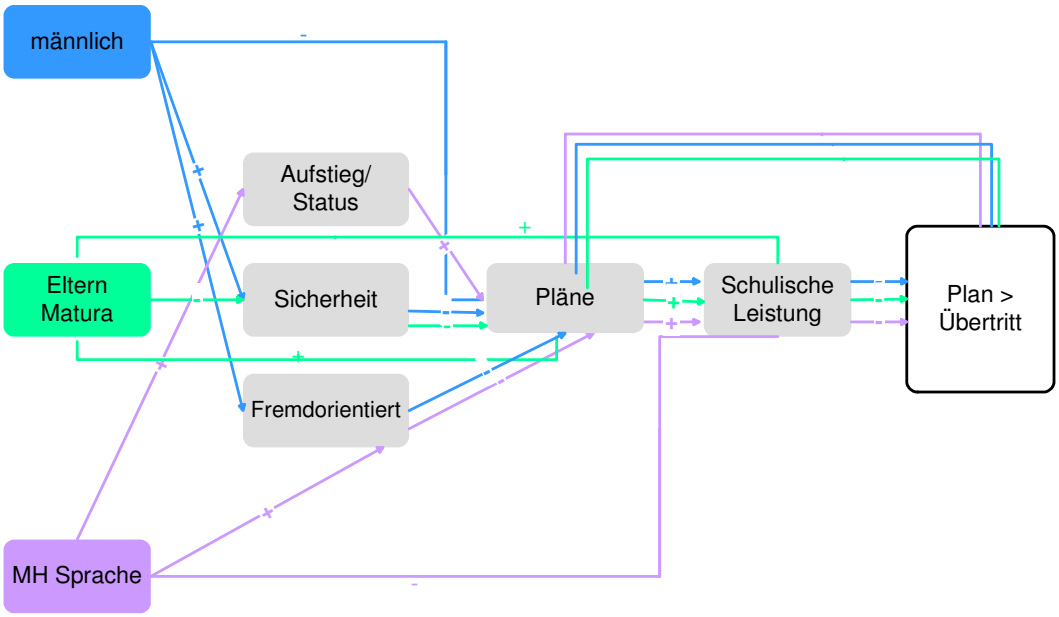
(a) Aus den Daten ging zunächst hervor, dass **die Orientierungsprozesse auch am Ende und sogar nach der Hauptschule für viele Jugendliche noch nicht abgeschlossen** waren. 37% der Jugendlichen gaben an, sich erst am Ende oder nach der Hauptschule für ihren damaligen Weg entschieden zu haben.

(b) In einem zweiten Schritt wurde das **Zustandekommen der Pläne** der Jugendlichen analysiert, die **sich je nach Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund der Jugendlichen in Kombination mit daran geknüpften Aufstiegsaspirationen anders gestalteten**. Burschen wiesen seltener als Mädchen hohe Bildungsaspirationen auf, ebenso Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern. Migrant/-innen hingegen hatten nicht per se höhere Bildungspläne. Ihnen war allerdings der soziale Aufstieg häufiger wichtig als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, entsprechend entstanden öfters hohe Bildungsziele, die aber nicht immer auf Basis der eigenen schulischen Leistungen getroffen wurden. Gleichzeitig kann sich der Migrationshintergrund aber auch negativ auf die Höhe der Pläne auswirken, wenn ein bestimmtes Maß an Fremdorientierung die eigene Entscheidung beeinflusst hat. Das betraf vor allem Migrant/-innen, deren Eltern keine Matura haben. Der Bildungshintergrund der Eltern und das Geschlecht wirkten darüber hinaus auch indirekt über den Faktor „Sicherheit“: Burschen sowie Jugendliche aus bildungsferneren Schichten verfolgten niedrigere Ausbildungsziele, mitunter aufgrund des stärker ausgeprägten Wunsches, schnell einen sicheren Job zu finden.

(c) In einem dritten Schritt wurde schließlich die **Realisierbarkeit der Pläne** im ersten Jahr nach der Hauptschule analysiert. Dabei zeigte sich, wie erwartet, dass höhere Bildungspläne eine bessere schulische Leistung der Jugendlichen beeinflussen (und umgekehrt). Problematisch wurde die Realisierung der Pläne folglich für Jugendliche, wo dies nicht zutraf, d.h. für Jugendliche, die zwar hohe Pläne hatten, aber gleichzeitig schlechte schulische Leistungen. **Je höher die Pläne der Jugendlichen und je schlechter die schulische Leistung, desto eher erfolgte ein Übertritt unterhalb des Plans. Auf Migrant/-innen traf diese ungünstige Kombination deutlich häufiger zu** als auf Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Noten bzw. Leistungsgruppen und Herkunft waren folglich die stärksten Determinanten,

die die Wahrscheinlichkeit, in die angestrebte Station nach der Hauptschule auch tatsächlich überzutreten, beeinflussten.

Abbildung 30 Erklärungsmodell für Ausbildungswunsch und Realisierung des Planes im ABEP (2. Welle)



Noch ungeklärt ist, welche Faktoren letzten Endes die Realisierung des Planes für die Zeit nach der Pflichtschule beeinflussen, d.h. die Realisierbarkeit der Pläne der Jugendlichen nach dem ersten Jahr nach der Hauptschule. Anzunehmen ist erneut, dass die schulische Leistung eine große Rolle dabei spielt, v.a. für Jugendliche, die in eine maturaführende Schule wechseln wollen. Ebenfalls anzunehmen ist, dass die Übertritte nach der Hauptschule sich auf die Realisierung der Pläne auswirken, d.h. je nachdem, ob der Plan aus der Hauptschule bereits direkt realisiert werden konnte, werden sich auch die Pläne für das zweite Jahr unterschiedlich gestalten und folglich die Realisierbarkeit.

Zunächst wurde analysiert, welche Determinanten einen avisierten Statuswechsel bei den Jugendlichen beeinflussen. Unter „Statuswechsel“ wurde eine Zielvariable erstellt, die für Jugendliche in Ausbildung zwischen jenen unterscheidet, die die Ausbildung nach der neunten Schulstufe abbrechen oder weiterführen wollten bzw. für Jugendliche, die nicht in Ausbildung waren, zwischen jenen unterscheidet, die ihren derzeitigen Status „in Arbeit“ oder „weder in Arbeit noch erwerbstätig“ ändern oder beibehalten wollten. **Insgesamt wollten 9% der Jugendlichen nach der neunten Schulstufe ihren Status ändern**, die überwiegende Mehrheit wollte ihren damaligen Status beibehalten. Die logistische Regressionsanalyse (erklärte Varianz: 25%) weist lediglich *einen* Einflussfaktor als signifikant für die Erklärung eines avisierten Status-

wechsels aus, nämlich die Frage, ob die derzeitige Schule oder Lehrausbildung den Erwartungen entspricht. Soziodemografische Faktoren, schulische Faktoren oder Persönlichkeitsmerkmale haben hingegen keinen direkten Einfluss auf die Häufigkeit, mit der Jugendliche angegeben haben, sie möchten die derzeitige Ausbildung abbrechen oder weiterführen. 93% der Jugendlichen, die sagen, ihre Ausbildung in der neunten Schulstufe entspreche ihren Erwartungen, wollten diese Ausbildung auch weiterführen; unter Jugendlichen, die angegeben haben, die Ausbildung entspreche *nicht* den Erwartungen, sagten das nur 59%, 41% wollten die Schule abbrechen.

Die zweite logistische Regression wurde auf die Zielvariable hin modelliert, ob der Plan aus der zweiten Befragungswelle in der dritten Befragungswelle umgesetzt werden konnte. Auch in diesem Modell, das 12% der Varianz erklären kann, erweisen sich lediglich zwei Variablen als signifikant wirksam darauf, welche Jugendlichen ihren Plan realisieren konnten: Zum einen zeigt das Modell, dass Jugendliche, die schon ihren ursprünglichen Plan aus der Hauptschule nicht realisieren konnten, dies auch nach der neunten Schulstufe nicht mehr schaffen (32%). Zum zweiten zeigt es, dass Jugendlichen, die nach der neunten Schulstufe planten, die Ausbildung abzubrechen und zu wechseln, dies deutlich seltener gelingt (62%) als Jugendlichen, die lediglich den Plan hatten, ihre aktuelle Ausbildung fortzuführen (81%).

Insofern zeigt sich, dass eine nachträgliche Korrektur der Verfehlung der Realisierung des ursprünglichen Plans aus der Hauptschule im österreichischen Schulsystem nur durch hohe Anstrengungen zu bewerkstelligen ist; rund ein Drittel der Jugendlichen scheitert daran. Diese Jugendlichen mussten ihren Plan aufgeben und sich auch im zweiten Jahr in nicht avisierten Ausbildungssituationen zurechtfinden.

1.4 Außerschulische Berufs- und Ausbildungserfahrungen

Weiters wurden die Jugendlichen in der dritten Befragungswelle gefragt, ob sie in den letzten zwei Jahren – also vom Ende der Hauptschule bis jetzt – Arbeitserfahrungen gesammelt oder Zusatzqualifikationen erworben haben.

Die meisten Erfahrungen haben die Jugendlichen in Ferialjobs gesammelt. 16% geben an, bereits einmal in dieser Form tätig gewesen zu sein, 2% waren sogar mehrmals in den Ferien tätig. Etwas weniger, nämlich 12% der Jugendlichen, haben bereits ein Praktikum absolviert und 8% waren ein- oder mehrmals ehrenamtlich tätig. Der Erwerb von Zusatzqualifikationen trat in den zwei Jahren nach der Hauptschule hingegen seltener auf: 6% geben an, eine Zusatzqualifikationen erworben zu haben.

Während Lehrlinge seltener Ferialjobs (3%) oder Praktika absolviert haben (11%), weisen BHS-Schüler/-innen eine häufigere Erfahrung in Ferialjobs

(28%) und Praktika (17%) auf. Auch BMS-Schüler/-innen haben überdurchschnittlich häufig bereits Praktika absolviert (23%). Jugendliche, die derzeit ohne Ausbildung sind, haben weniger Arbeitserfahrungen gesammelt.

Tabelle 15: Außerschulische Berufs- und Ausbildungserfahrungen nach Ausbildungsgruppen

	in einem Ferialjob gearbeitet	eine Zusatzqualifikation erworben	ein Praktikum gemacht	eine freiwillige oder ehrenamtliche Tätigkeit ausgeübt
Gesamt	18%	7%	15%	8%
Lehre	3%	4%	11%	6%
BMS	20%	8%	23%	11%
BHS	32%	9%	17%	9%
AHS	21%	9%	5%	11%
nicht in Ausbildung	5%	5%	16%	0%

1.5 Bewerbungen und Absagen

Rund ein Viertel der Jugendlichen hat sich im zweiten Jahr nach der Hauptschule, also nach Ende der Pflichtschule, für ein Praktikum (26%) beworben, ein Fünftel für eine Lehrstelle und jeweils 13% für eine Schnupperlehre bzw. für eine BHS. Bewerbungen für eine Arbeitsstelle bzw. eine AHS liegen unter den 10%- bzw. 5%-Marken. In Sachen Bewerbungen zeigen sich deutliche Gruppenunterschiede: Jetzige BMS- und BHS-Schüler/-innen haben sich häufiger für ein Praktikum beworben als die restlichen Gruppen. Lehrlinge konzentrierten ihre Bewerbungsaktivitäten hingegen verstärkt auf Lehrstellen bzw. Schnupperlehren. Jugendliche ohne Ausbildung bewarben sich vor allem um Lehr- und Arbeitsstellen, wie bereits gezeigt.

Darüber hinaus wurden die Jugendlichen auch nach der *Häufigkeit* ihrer Bewerbungen gefragt: Während der Großteil der BHS- und AHS-Schüler/-innen für ihre Schule meist nur eine Bewerbung verschickt haben, zeigen sich bei Lehrlingen und Jugendlichen ohne Ausbildung verstärkte Bewerbungsaktivitäten. Lehrlinge haben für Schnupperlehren meist zwei bis fünf Bewerbungen verschickt; für Lehrstellen wurden von knapp einem Fünftel (17%) sogar mehr als fünf Bewerbungen versandt. Jugendliche ohne Ausbildung weisen sowohl bei Arbeitsstellen, Praktika, Schnupperlehren sowie Lehrstellen mit mehr als fünf Bewerbungen eine besonders hohe Bewerbungsaktivität auf.

BMS-Schüler/-innen wurden vergleichsweise etwas häufiger an der BHS abgelehnt. Gefragt danach, wie oft die Jugendlichen im letzten Jahr eine Absage bekommen haben, zeigt sich, dass vor allem Jugendliche, die sich derzeit in

keiner Ausbildung befinden, mehrmalige Absagen auf Jobbewerbungen sowie Bewerbungen für Praktika, Schnupperlehren und Lehrstellen bekommen haben. Auch Lehrlinge mussten bei der Lehrstellensuche und der Bewerbung auf Schnupperlehren mehrmalige Absage in Kauf nehmen.

1.6 Berufswünsche der Jugendlichen

Tabelle 16 zeigt einen Vergleich der fünf am häufigsten genannten Berufswünsche aus der Basiserhebung und der dritten Befragung zwei Jahre danach. Nach wie vor am häufigsten gewünscht ist ein Beruf in Büro, Verwaltung, Handel und Bankenwesen: 15% der Befragten geben an, diesen Beruf ausüben zu wollen. Im Vergleich zur ersten Welle steigerte sich der Anteil geringfügig. Wie auch schon in der Hauptschule wurde „Technik und Elektronik“ am zweithäufigsten genannt, gefolgt von handwerklichen Berufen, Berufen im Bildungs- und Erziehungsbereich sowie gesundheitsbezogene Dienstleistungen. Interessant ist, dass die Zahl jener, die keine Angabe zum Berufswunsch machen, im Vergleich zur ersten Welle kaum gesunken ist.

Tabelle 16: Top 5 Wunschberufe Vergleich Welle 1 und Welle 3

	Welle 1	Welle 3
Büro, Verwaltung, Handel, Bankenwesen	12%	15%
Technik, Elektronik	10%	11%
Handwerk	8%	8%
Bildung und Erziehung	9%	8%
Gesundheitsbezogene Dienstleistungen & Soziales	7%	7%
keine Angabe	12%	11%

Die Berufswünsche von Mädchen und Burschen unterscheiden sich stark. Während knapp mehr als ein Viertel (26%) der Mädchen, die einen Berufswunsch angegeben haben, auf den Bereich „Büro, Verwaltung, Handel und Bankenwesen“ fokussieren, geben diesen Beruf nur 9% der Burschen an. Vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund (31%) zieht es in diese Branche. Jeweils rund etwa ein Sechstel der Mädchen nannte daneben einen Berufswunsch in den Bereichen „Bildung/Erziehung“ (17%) und „Gesundheitsbezogene Dienstleistungen und Soziales“ (15%), hingegen sind hier wiederum nur jeweils 2% der Wünsche der Burschen zu finden.

Von jenen Burschen, die einen Berufswunsch angegeben haben, ist etwas mehr als ein Fünftel (21%) im Bereich „Technik und Elektronik“ zu finden, weitere 15% geben einen handwerklichen Beruf an. Besonders häufig wird dieser Wunsch von Burschen ohne Migrationshintergrund geäußert (18%). Den hohen Anteilen an Berufswünschen von Burschen in diesen Bereichen stehen

jeweils lediglich nur 2% der Mädchen gegenüber, die es ebenfalls in den technischen oder handwerklichen Bereich zieht.

Grundsätzlich fällt in den Berufswünschen der Jugendlichen die **hohe Konzentration auf wenige Bereiche** auf, also die geringe Varianz. Jeweils mehr als 50% der Burschen und Mädchen nannten in Summe maximal vier Berufsfelder, d.h. mehr als die Hälfte der Burschen (55%) wollen später einmal im Technik/Elektronikbereich, im handwerklichen Bereich, als Mechaniker oder im Büro- und Verwaltungssektor arbeiten, mehr als die Hälfte der Mädchen (57%) gaben an, im Büro- und Verwaltungssektor, im Bildungs- und Erziehungsbereich oder im Sozialbereich arbeiten zu wollen.

Lehrlinge geben am häufigsten Berufe in den Bereichen „Büro, Verwaltung, Handel und Bankenwesen“ (19%), „Handwerk“ und „Technik und Elektronik“ (jeweils 18%) an. Ebenfalls in der Branche „Büro, Verwaltung, Handel und Bankenwesen“ sind 18% der BMS-Schüler/-innen zu finden. Mit 24% äußert aber eine noch größere Zahl an BMS-Schüler/-innen einen Wunschberuf im Bereich „Gesundheitswesen und Soziales“. Weitere 11% streben einen Beruf in der Landwirtschaft an. Schüler/-innen der Maturaschulen AHS und BHS sind mit 22% bzw. 17% vorwiegend in der Branche „Bildung und Erziehung“ zu finden. BHS-Schüler/-innen äußern darüber hinaus öfters Berufe in den Bereichen „Büro, Verwaltung, Handel und Bankenwesen“ und „Technik und Elektronik“ (15 bzw. 11%). Mit Ausnahme der Branche „Büro, Verwaltung, Handel und Bankenwesen“ finden sich also sämtliche genannte Berufsbereiche mehrheitlich eindeutig in einer bestimmten Ausbildungsform.

Jene Jugendliche, die sich weder in Ausbildung oder Training noch in einem Beruf befinden (WANA), wünschen sich mit 35% besonders häufig einen Beruf im Bereich „Büro, Verwaltung, Handel und Bankenwesen“. Aber auch Berufe in technischen oder technikverwandten Bereichen, wie „Handwerk“ (16%), „Technik und Elektronik“ und „Bauingenieurswesen und Mechatronik“ (jeweils 13%) sind in dieser Gruppe gefragt.

Von Interesse ist auch die Gruppe der Jugendlichen, die in der letzten Erhebungswelle keinen Berufswunsch angegeben haben. Diese sind mit 62% häufiger Mädchen (gesamt 48%). Besonders Mädchen ohne Migrationshintergrund äußern häufiger keinen Berufswunsch: 46% jener Befragten, die keine Angabe zum Berufswunsch machen, stammen aus dieser Gruppe.

Von besonderer Relevanz ist der Einfluss der Eltern auf den gewünschten Beruf der befragten Jugendlichen. Immerhin entspricht der Wunschberuf von 13% der Jugendlichen im engeren Sinn (Beruf) dem ausgeübten Beruf der Eltern bzw. eines Elternteils, im weiteren Sinn (Branche) sogar knapp ein Fünftel (19%). Bei 71% der Befragten gibt es keine Übereinstimmung zwischen Wunschberuf und dem Beruf der Eltern. Relevante Gruppenunterschiede gibt es hier aber kaum. Tendenziell orientieren sich je-

doch eher Burschen (21%) als Mädchen (17%) am Beruf der Eltern. Wird der Bildungsstand der Eltern und der Migrationshintergrund der Jugendlichen hinzugezogen, so zeigt sich, dass sich Migrant/-innen mit Eltern ohne Matura am wenigsten am Beruf der Eltern orientieren (15%), Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wo mindestens ein Elternteil einen Schulabschluss mit Matura hat, am meisten (23%). Generell ist die Übereinstimmung mit dem Beruf der Eltern am höchsten, wenn mindestens ein Elternteil Matura hat (28%).

Tabelle 17: Übereinstimmung des Berufswunsches mit Beruf der Eltern

Berufswunsch entspricht Beruf der Eltern	13%
Berufswunsch entsprach in früheren Wellen Beruf der Eltern	2%
Berufswunsch entspricht/entsprach Branche der Eltern	4%
Berufswunsch entsprach nie Beruf der Eltern	71%
fehlende Angaben zu Berufswunsch od. Beruf der Eltern	11%

Werden die Berufswünsche über alle drei Wellen verglichen, so zeigt sich, dass **40% der Jugendlichen, die an allen drei Erhebungswellen teilgenommen haben, ihren Berufswunsch im Laufe des Befragungszeitraumes geändert haben.** Der Großteil (21%) hat den Berufswunsch von der ersten auf die zweite Befragungswelle unmittelbar im Anschluss an die Hauptschule geändert. Etwas mehr als halb so viele Jugendliche (insgesamt 12%) haben ihren Wunsch von der zweiten auf die dritte Welle geändert. Nur 5% der Befragten haben in allen drei Erhebungswellen einen jeweils anderen Berufswunsch angegeben. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen (54%) hat ihren Berufswunsch aber nicht geändert.

Während hier kaum Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen auftreten, unterscheiden sich Mädchen aus städtischen Regionen deutlich von jenen aus ländlichen: Mit 35% ändern deutlich weniger Mädchen aus ländlichen Regionen ihren Berufswunsch als Mädchen aus städtischen Gebieten, die zu 54% ihren Berufswunsch änderten. Hinsichtlich der Bildung der Eltern zeigt sich, dass Befragte, bei denen mindestens ein Elternteil eine Matura hat, ihren Berufswunsch häufiger ändern (47%) als Befragte, wo kein Elternteil Matura hat (39%). Keine Unterschiede sind zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen.

Von jenen Jugendlichen, die sich nicht in Ausbildung befinden, haben besonders viele ihren Berufswunsch im Laufe der drei Befragungswellen geändert (73%). Von den Jugendlichen in Ausbildung haben mit 48% überdurchschnittlich **häufig Lehrlinge ihren Berufswunsch geändert**. Dagegen haben nur 32% der BHS-Schüler/-innen ihren Berufswunsch geändert. AHS- und BMS-Schüler/-innen befinden sich etwa im Durchschnitt. Allerdings muss auch fest-

gehalten werden, dass Schüler/-innen einer BHS besonders häufig keine Angabe zum Berufswunsch machen (9%), Lehrlinge besonders selten (1%).

Jugendliche, die ihren Plan aus der Hauptschule nicht realisieren konnten, haben häufiger auch den Berufswunsch adaptiert. 49% aller Jugendlichen, die im ersten Jahr nach der Hauptschule in einer anderen Station waren als damals noch geplant, haben den Berufswunsch im Lauf der Zeit geändert, genauso viele haben ihn aber auch beibehalten. Praktisch alle Jugendlichen mit Zwischenepisoden haben den Berufswunsch ebenfalls geändert. Bei Kontrolle der soziodemografischen Variablen erweisen sich Zwischenepisoden in anderen Ausbildungen als der jetzigen ebenfalls als signifikanter Einfluss auf die Veränderung des Berufswunsches. Die Adaptionen, die Jugendliche, die ihren Bildungsplan nicht realisieren konnten, im Übergangsgeschehen also vornehmen müssen, betreffen auch die Berufswünsche.

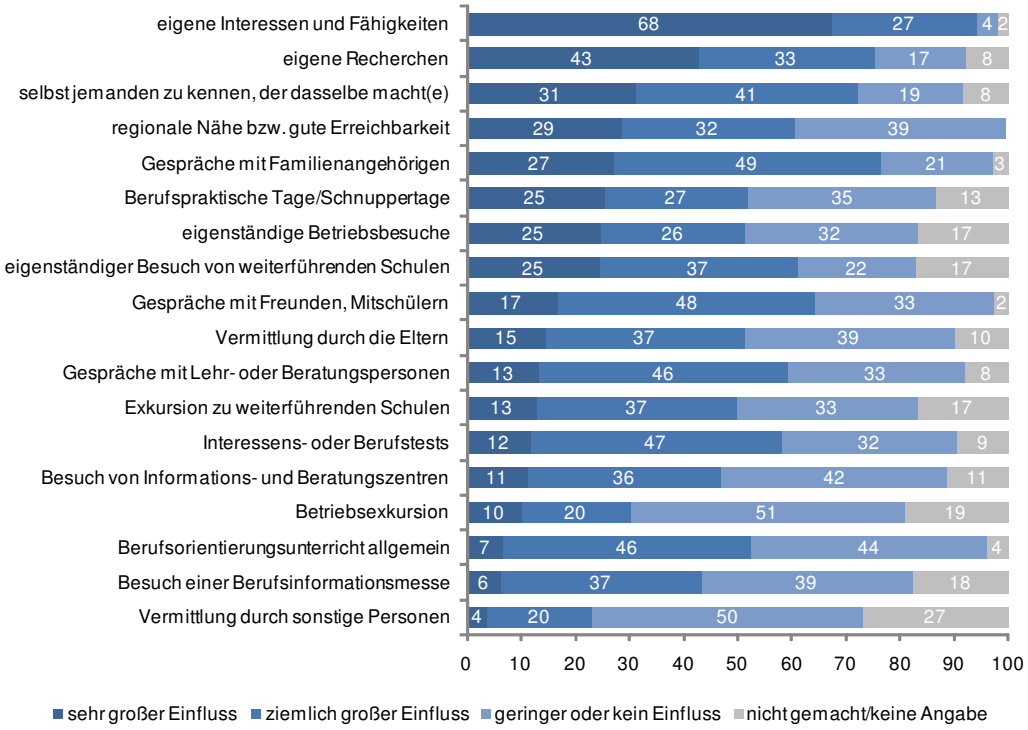
1.7 Einflussfaktoren auf Pläne und Berufswünsche

1.7.1 Subjektive Bewertung der Einflüsse durch die Jugendlichen

Wie genau die Bildungspläne und Berufswünsche der Jugendlichen entstehen, kann nicht restlos geklärt werden. Die Jugendlichen selbst nannten in der zweiten Welle auf die Frage, wie groß der Einfluss verschiedener Faktoren auf ihre Entscheidung war, vor allem die eigenen Interessen und Fähigkeiten (68%) als ausschlaggebend, gefolgt von eigenen Recherchen (43%). An dritter Stelle lag die Nennung „selbst jemanden zu kennen, der dasselbe macht(e)“. Dass dies von 31% der Jugendlichen als „sehr großer Einfluss“ bezeichnet wurde, bestätigt den auch in den qualitativen Interviews ermittelten hohen Stellenwert von Role-Models für die Jugendlichen, an denen sie sich orientieren können.

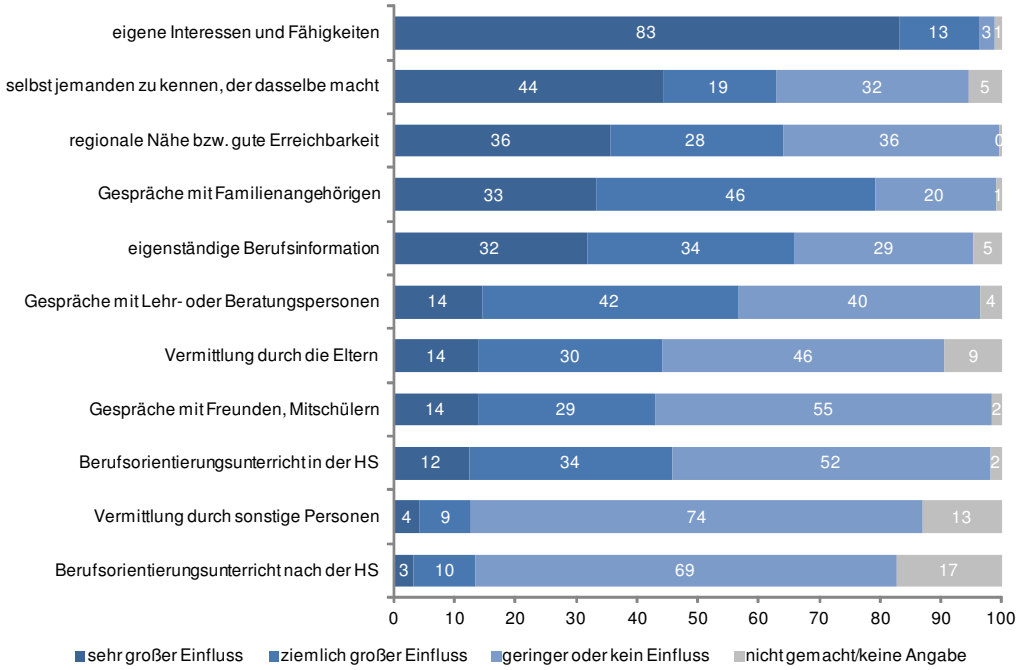
Weitere Nennungen, die jeweils etwas mehr als oder exakt von einem Viertel der Jugendlichen angeführt wurden, waren: „die regionale Nähe bzw. gute Erreichbarkeit der Ausbildungsstation“ (29%), „Gespräche mit Familienangehörigen“ (27%), „berufspraktische Tage/Schnuppertage“ (25%), „eigenständige Betriebsbesuche“ (25%) und „eigenständige Besuche von weiterführenden Schulen“ (25%). Es fällt auf, dass mit Ausnahme der Schnuppertage keine einzige *schulische* Berufsorientierungsmaßnahme von mehr als 15% der Jugendlichen explizit als „sehr“ einflussreich bezeichnet wurde. Der Anteil jener Jugendlichen, die etwa Gespräche mit Lehr- oder Beratungspersonen, Schul- oder Betriebsexkursionen, Berufsinformationsmessen oder den Berufsorientierungsunterricht allgemein als sehr einflussreich bezeichneten, liegt bei durchschnittlich etwas über 10%.

Abbildung 31 Einflussfaktoren auf Übergänge aus Sicht der Jugendlichen (zweite Welle



Auch in der dritten Welle wurde den Jugendlichen dieselbe Frage nach dem Einfluss verschiedener Faktoren auf ihre jetzige Ausbildung gestellt, allerdings in leicht gekürzter Form. Die **eigenen Interessen und Fähigkeiten** stehen erneut deutlich im Vordergrund (83%), gefolgt von **Bekannten im Umfeld**, die dasselbe gemacht haben (44%). 36% nannten die **regionale Nähe bzw. gute Erreichbarkeit** als „sehr großen Einfluss“, rund ein Drittel **Gespräche mit Familienangehörigen** und die **eigenständige Berufsinformation**. Auch in der dritten Welle werden schulische Berufsorientierungsangebote nur von wenigen Jugendlichen als „sehr großer Einfluss“ auf ihre Ausbildungsentscheidung genannt: 14% nennen Gespräche mit Lehr- oder Beratungspersonen, 12% den Berufsorientierungsunterricht nach der Hauptschule und 3% den Berufsorientierungsunterricht in der Hauptschule als ausschlaggebend. Für einen kleinen Teil an Jugendlichen ist die Vermittlung durch Personen im Bekanntenkreis sehr relevant gewesen: 14% nannten die Vermittlung der Eltern als „sehr großen Einfluss“, 4% die Vermittlung durch sonstige Personen.

Abbildung 32 Einflussfaktoren auf Übergänge aus Sicht der Jugendlichen (dritte Welle)



Signifikante Gruppenunterschiede nach Ausbildungsart zeigen sich einzig in Bezug auf den Einfluss von Gesprächen mit peers, den Berufsorientierungs-Unterricht nach der Hauptschule und die eigenständige Berufsinformation. Gespräche mit Freund/-innen bzw. Mitschüler/-innen hatten für BHS-Schüler/-innen demnach eine größere Bedeutung (17%) als für Lehrlinge (12%) oder AHS-Schüler/-innen (9%), hinsichtlich des Berufsorientierungsunterrichts nach der Hauptschule ist es umgekehrt. BHS-Schüler/-innen geben zudem häufiger (37%) als etwa Lehrlinge (29%) an, dass für sie die eigenständige Berufsinformation wichtiger war für ihren Übergang nach der Hauptschule. Jugendliche, die derzeit keiner Ausbildung nachgehen, messen den aufgeführten Dingen einen deutlich niedrigen Einfluss auf ihre derzeitige Position bei. Lediglich die Berufsorientierung nach der Hauptschule und die Vermittlung durch andere Personen werden in ihrer Bedeutung ähnlich bewertet wie von Jugendlichen in Ausbildung. Hier waren - wie in Kapitel 1.2.6 (Wege aus der Ausbildung) beschrieben - naturgemäß andere Faktoren ausschlaggebend für ihren derzeitigen Status, in den meisten Fällen fehlende Lust am Lernen, Probleme in der Schule und der Wunsch, rasch eine Beschäftigung aufzunehmen. Bei Jugendlichen, die weder eine Arbeit noch eine Ausbildung ausüben, kam es wie bereits gezeigt, nach er Hauptschule häufig zu vergeblichen Bemühungen um eine Lehr- oder Arbeitsstelle, in diesen Fällen kann also nicht per se auf einen selbst intendierten Status außerhalb des Bildungs-

und Arbeitsmarktsystems geschlossen werden, im Gegenteil ist in dieser Gruppe eine hohe Bewerbungsaktivität zu beobachten.

Eine weitere Analysemöglichkeit bietet die getrennte Auswertung von Jugendlichen, die ihrem ursprünglich in der Hauptschule formulierten Bildungsziel gefolgt sind und jenen, die ihren geplanten Weg revidieren mussten. Dabei fällt auf, dass die Wichtigkeit bestimmter Einflussfaktoren unter Jugendlichen, die eine ihrem geäußerten Bildungsziel adäquate Ausbildung verfolgen (und jenen, die nun über ihrem Bildungsziel liegen) generell höher ist als unter Jugendlichen, die ihren Plan nicht realisieren konnten. Gespräche mit Familienangehörigen und Freunden, der Berufsorientierungsunterricht in der Hauptschule, selbst jemanden zu kennen der/die dasselbe macht und auch die eigenen Interessen und Fähigkeiten waren für Jugendliche, die derzeit eine Ausbildung absolvieren, die sie zu ihrem in der Hauptschule notierten Bildungsziel führt, jeweils wichtiger. Jugendlichen, die zwar ein hohes Bildungsziel hatten, aber nicht die entsprechende Ausbildung begonnen haben, waren diese Dinge umgekehrt weniger wichtig. Besonders deutlich zeigt sich das in Bezug auf role-models und die eigenen Interessen. **Folgen Jugendliche ihren eigenen Interessen bzw. vertrauen sie ihren Fähigkeiten und können sie zusätzlich noch auf Personen im Bekanntenkreis zurückgreifen, die dieselbe Ausbildung wie sie gemacht haben, erhöht das die Chancen, dass diese Jugendlichen ihr Bildungsziel erreichen und ihren Ausbildungsplan in die Realität umsetzen können.** Die eigenen Interessen und Fähigkeiten zu kennen scheint also nicht nur für einen Großteil der Jugendlichen das ausschlaggebende Kriterium zu sein, wonach die Ausbildung gewählt wird, sondern auch relevant hinsichtlich der Frage, ob die Jugendlichen ihre Pläne realisieren können oder nicht.

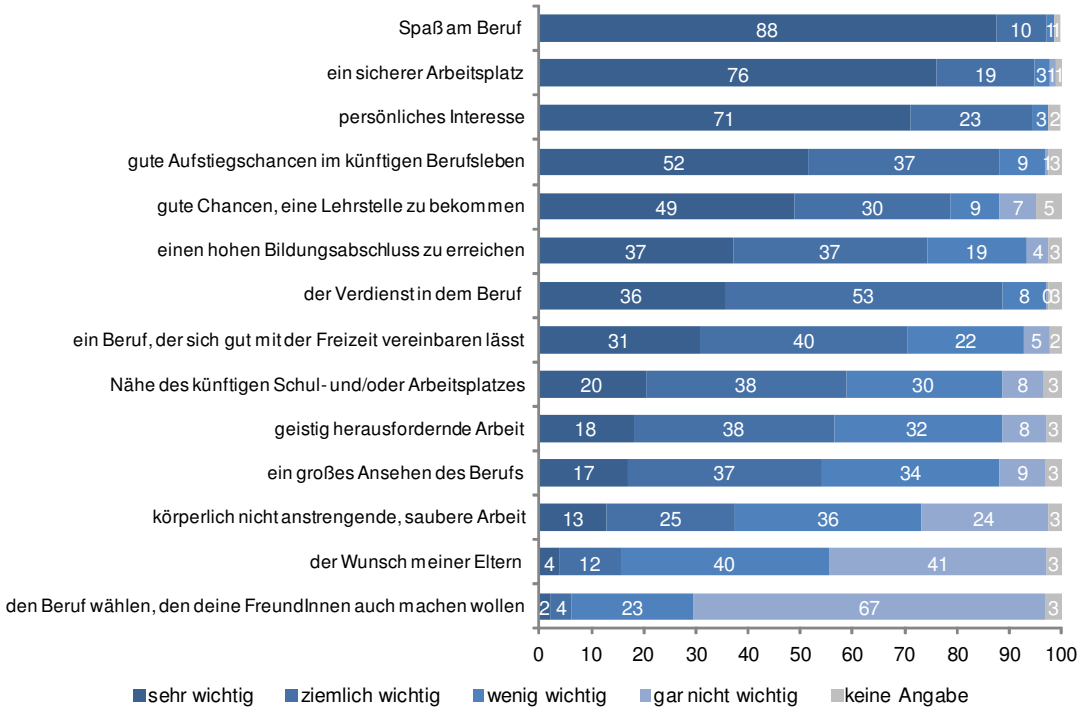
1.7.2 Motive und Interessen

Den größten Einfluss haben für 83% der im Zuge der dritten Welle befragten Jugendlichen die eigenen Fähigkeiten und Interessen. Hinzu kommen 13%, die angeben, diese hätten einen „ziemlich“ großen Einfluss auf ihre Entscheidungen gehabt. Nur 2% sagen, die eigenen Interessen und Fähigkeiten standen in ihren Überlegungen nicht im Vordergrund. Der hohe Stellenwert, der den eigenen Interessen und Fähigkeiten eingeräumt wird, verlangt nach einer genaueren Betrachtung, zumal hinter den eigenen Interessen mitunter auch externe Faktoren - wie z.B. der Wunsch der Eltern oder die regionale Nähe - stehen können, die von den Jugendlichen in den Interviews dennoch als „eigene Interessen“ gedeutet und kommuniziert werden. In Bezug auf die häufigen Angaben, die Ausbildungsentscheidung nicht nur gemäß den eigenen Fähigkeiten, sondern auch den eigenen *Interessen,* gefällt zu haben, kann die Frage nach den beruflichen Motivationen zu einem besseren Ver-

ständnis beitragen. Welche Interessen bzw. Motive stehen hinter den jeweiligen Ausbildungsentscheidungen?

In der ersten Welle wurden die damaligen Hauptschüler/-innen gefragt, wie wichtig ihnen bestimmte Gründe für ihre Berufs- und Ausbildungswahl sind. Schaut man sich die damals angegebenen Gründe für die verbliebene ABEP-Kohorte der dritten Welle an, sieht man, dass diesen Jugendlichen damals bereits der **Spaß am Beruf** (88%), ein **sicherer Arbeitsplatz** (76%) und das **persönliche Interesse** (71%) wichtig waren. Mehr als der Hälfte waren damals auch Aufstiegschancen im Beruf (52%) sehr wichtig, rund der Hälfte gute Chancen, einen Lehrplatz zu bekommen (49%). Am wenigsten Relevanz hatten Vorgaben von anderen Personen, konkret den Eltern (4%) oder den Freund/-innen (2%), aber auch eine körperlich nicht anstrengende, saubere Arbeit (13%), ein großes Ansehen des Berufs (17%), eine geistig herausfordernde Arbeit (18%) sowie die Nähe des künftigen Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes (20%) war nur einer kleineren Gruppe der damaligen Hauptschüler/-innen „sehr“ wichtig.

Abbildung 33 Berufswahlmotive der Jugendlichen in der Hauptschule (1. Welle)



Die retrospektive Analyse zeigt, dass sich die deutlichsten Unterschiede zwischen jenen Jugendlichen zeigen, die später eine Lehre begonnen haben und jenen, die in eine höhere Schule gewechselt sind. Den späteren Lehrlingen war in der Hauptschule naturgemäß die Chance, eine Lehrstelle zu bekommen, wichtiger (67%) als den Schüler/-innen, die sich nun in einer höheren Schule befinden (35%), aber auch die Nähe des künftigen Arbeits- oder Aus-

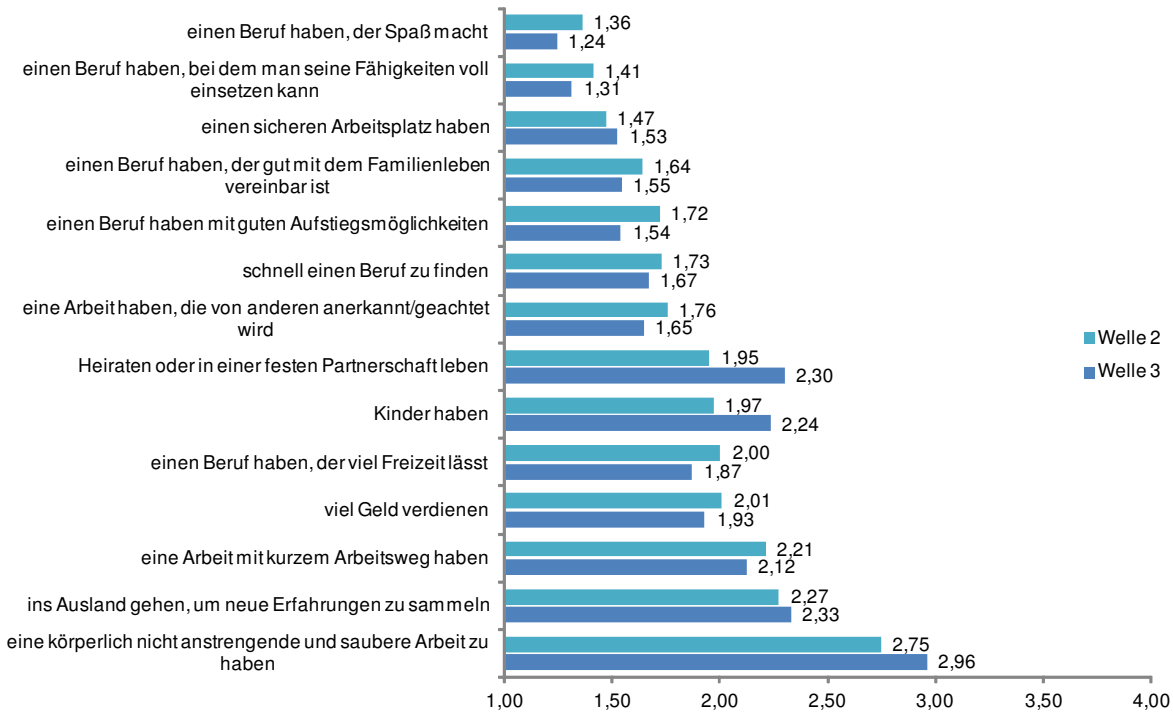
bildungsplatzes war Lehrlingen damals schon wichtiger (26%). Umgekehrt war den späteren AHS- und BHS-Schüler/-innen in der Hauptschule wichtig, in Zukunft eine geistig herausfordernde Arbeit zu haben (23%), vor allem aber das persönliche Interesse war späteren Schüler/-innen einer höheren Schule wichtiger (77%) als Lehrlingen (69%) oder BMS-Schüler/-innen (71%).

Neben dem persönlichen Interesse, das insbesondere AHS Schüler/-innen damals bereits wichtig war, spielte auch das Ziel, einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen, eine wichtige Rolle für diese (48%). BMS-Schüler/-innen ähneln in ihren damaligen Motiven den späteren Lehrlingen insofern, als auch ihnen die Chance auf eine Lehrstelle damals wichtig war (61%), eine geistig herausfordernde Arbeit, das persönliche Interesse und das Erlangen eines hohen Bildungsabschlusses jedoch deutlich weniger im Vordergrund standen. In einem Motiv unterschieden sich BMS-Schüler/-innen jedoch von Lehrlingen: Eine körperlich nicht anstrengende, saubere Arbeit zu haben, war ihnen in der Hauptschule etwas wichtiger (19%) als den späteren Lehrlingen (12%). Für die Gruppe jener Jugendlichen, die sich nun nicht mehr in einer Ausbildung befinden, können aufgrund der geringen Gruppengröße kaum signifikante Unterschiede festgestellt werden. Einzig der Punkt „ein großes Ansehen des Berufs“ war diesen Jugendlichen vor zwei Jahren in der Hauptschule deutlich wichtiger (41%) als jenen Jugendlichen, die sich derzeit noch in einer Ausbildung befinden (17%).

Ab der zweiten Welle wurden die Jugendlichen nicht mehr nach den Motiven für ihre konkrete Ausbildungsentscheidung gefragt, sondern generell nach der Wichtigkeit bestimmter Dinge für ihre Zukunft. Insofern sind die Angaben der zweiten und dritten Welle nur bedingt mit jenen der Basiserhebung vergleichbar, weil die Fragestellung eine geringfügig andere ist. Vergleicht man aber die Unterschiede zwischen zweiter und dritter Welle, zeigen sich teils deutliche Verschiebungen in den Motiven der Jugendlichen nach Ende der Pflichtschule. So hat die Wichtigkeit, einen Beruf zu haben, bei dem man seine Fähigkeiten voll einsetzen kann, von 61% auf 70% zugenommen. Auch die Vorstellung, später viel Geld zu verdienen, ist im zweiten Jahr nach der Hauptschule mehr Jugendlichen wichtig als im Jahr zuvor. Überhaupt ist **die Qualität des späteren Berufs mittlerweile mehr Jugendlichen wichtig als in der unmittelbaren Übergangsphase nach Ende der Hauptschule**: Neben dem Verdienst zeigt sich das auch anhand der Vorstellung, später einen Beruf mit guten Aufstiegschancen zu haben, der anerkannt und geachtet wird, viel Freizeit lässt, mit einem kurzen Arbeitsweg verbunden und gut mit dem Familienleben vereinbar ist, und nicht zuletzt einen Beruf zu haben, der Spaß macht. Alle diese Dinge werden in der dritten Befragungswelle von mehr Jugendlichen als wichtig für sie eingestuft als noch im Jahr davor.

Die Zunahme der Relevanz eines Berufs, bei dem man Spaß hat und seine Fähigkeiten einsetzen kann, zeigt sich auch, wenn man einen Mittelwertsvergleich zwischen den Nennungen in der zweiten Welle und ein Jahr später anstellt (wobei gilt: je niedriger der Mittelwert, desto wichtiger ist den Jugendlichen dieses Kriterium). Der Mittelwertsvergleich zeigt, dass auch die Vereinbarkeit des Berufs, die Aufstiegsmöglichkeiten und die Anerkennung durch andere an Signifikanz für die Jugendlichen gewonnen haben. Gesunken ist hingegen die Wichtigkeit, eine saubere und körperlich nicht anstrengende Arbeit zu haben, vor allem aber die beiden Faktoren, die über den Beruf hinaus auf die Familienplanung andeuten: Sowohl Kinder zu haben als auch zu heiraten bzw. in einer festen Partnerschaft zu leben ist den Jugendlichen zwei Jahre nach der Hauptschule weniger wichtig als noch im Jahr davor.

Abbildung 34 Zukunftspläne und -motive der Jugendlichen in der neunten und zehnten Schulstufe (Mittelwertsvergleich)



Vor allem Lehrlingen ist im Zeitvergleich die Qualität der späteren Arbeit deutlich wichtiger geworden, sowohl was den kurzen Arbeitsweg, als auch die Aufstiegschancen, die Vereinbarkeit und die Möglichkeit, seine Fähigkeiten voll einzusetzen, anbelangt. In allen diesen Bereichen hat sich der Anteil an Lehrlingen, die das als für sie „sehr“ wichtig ansehen, innerhalb eines Jahres um ca. 10 Pp. erhöht. BMS-Schüler/-innen war und ist eine saubere, körperlich nicht belastende Arbeit zu haben, ebenfalls weniger wichtig als BHS- oder AHS-Schüler/-innen. Die Wichtigkeit hat im Vergleich zur neunten Schulstufe sogar abgenommen. Aber auch Heiraten ist BMS-Schüler/-innen mittlerweile

weniger wichtig geworden, umgekehrt sind die Ansprüche an die spätere Arbeit in Bezug auf den Einsatz der Fähigkeiten und einen Beruf zu haben, der Spaß macht, deutlich gestiegen. Im Vergleich zu anderen Gruppen sind BHS-Schüler/-innen Auslandserfahrungen sammeln und eine körperlich nicht anstrengende und saubere Arbeit zu haben besonders wichtig. Ein kurzer Anfahrtsweg zur Arbeit ist ihnen eher unwichtig. Einen Beruf zu haben, der viel Freizeit lässt, ist mittlerweile 38% aller BHS-Schüler/-innen sehr wichtig, vor einem Jahr waren es nur 20%. Jetzigen AHS-Schüler/-innen sind Dinge, wie Heiraten, in einer festen Partnerschaft zu leben und Kinder zu haben vergleichsweise weniger wichtig. Diese privaten Zukunftsmotive haben unter AHS-Schüler/-innen sogar noch abgenommen. Demgegenüber sind auch ihnen Auslandserfahrungen sammeln, einen Job mit guten Aufstiegsmöglichkeiten zu haben, der viel Freizeit lässt, überdurchschnittlich wichtig. Interessanterweise hat die Wichtigkeit, schnell einen Beruf zu finden, unter AHS-Schüler/-innen am deutlichsten zugenommen, wobei ihnen dieser Aspekt nach wie vor weniger wichtig ist als anderen Gruppen.

1.7.3 Berufsorientierung in der Hauptschule

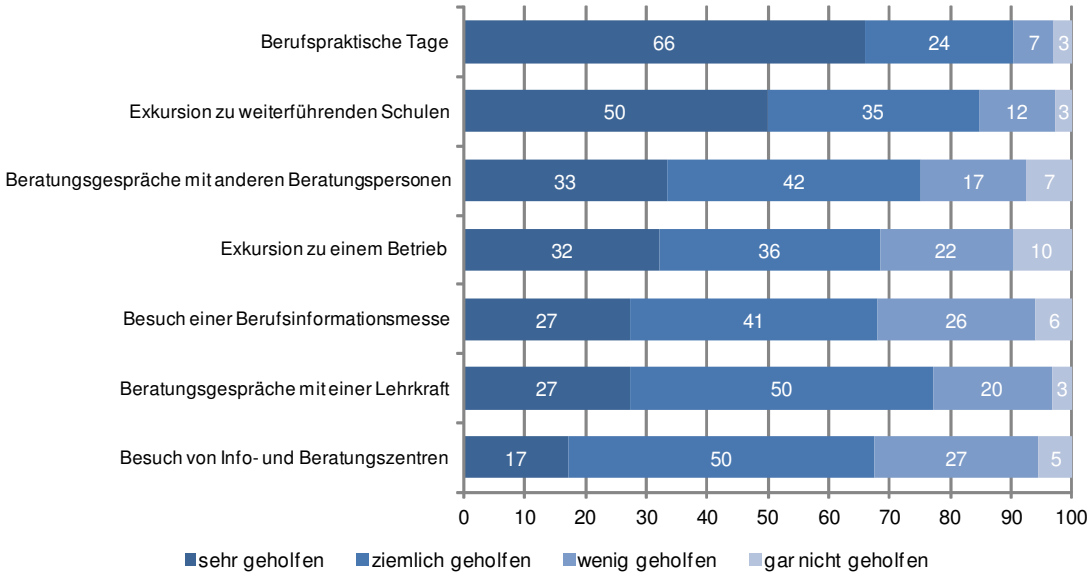
„Berufsorientierung“ ist an Österreichs Schulen im Lehrplan der siebten und achten Schulstufe als „verbindliche Übung“ verankert. Das Ausmaß beträgt 32 Unterrichtsstunden, das entspricht einer Wochenstunde. Die Gestaltung der Berufsorientierung ist dabei weitestgehend den Schulen vorbehalten. Sie kann als eigenes Unterrichtsfach, als Bestandteil anderer Unterrichtsfächer oder beides organisiert sein. Ein Auszug aus dem Lehrplan legt die Ziele des Berufsorientierungsunterrichts fest: „*Der Unterricht in Berufsorientierung strebt die Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler an und soll zwei Hauptkomponenten integrieren: Ichstärke (Selbstkompetenz) und Wissen um die bzw. Auseinandersetzung mit der Berufswelt (Sach- und Methodenkompetenz).*“[10] Diese Zielvorgaben basieren auf einem Verständnis des Übergangs von der Hauptschule in weiterführende Ausbildungs- und Berufswege als Prozess und nicht mehr als bloße Schnittstelle. Die realen Übertritte der Schüler/-innen nach der 4. Klasse Hauptschule sind dabei nicht nur Ergebnis eines längeren Nachdenk- und Informationsprozesses, sondern stehen ferner als Ganzes innerhalb eines Übergangssystems, das wesentlich auf Information, Kommunikation, Abstimmung und Kooperation angewiesen ist. Härtel (2005) sieht in diesem Zusammenhang vor allem die schulische Berufsorientierung gefordert:

[10] BMUKK: BO-Lehrplan für die Hauptschulen. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/899/hs35.pdf (abgerufen am 24.09.2011)

> „Damit erweitert sich die Aufgabe der Berufsorientierung in der Schule zu einem wesentlichen Element persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklungs– und Übergangsprozesse – der >Transition< –, in der sich phasenweise die Elemente >Bildung< und >Arbeit<, >Schule< und >Beruf< gegenseitig überlappen, ergänzen und in unterschiedlichen Gewichtungen miteinander verschränkt sind.“ (ebd., S. 79)

Mit den ABEP-Daten können zunächst die Berufsorientierungsangebote in der Hauptschule betrachtet werden. Dazu wurden nun nicht die Angaben auf Basis der befragten Jugendlichen betrachtet, sondern nach den Hauptschulstandorten. Insgesamt sind in der dritten Welle 1.312 Jugendliche im Sample verblieben, diese waren zwei Jahre zuvor in 213 unterschiedlichen Hauptschulen. Von den 213 Hauptschulen gab es in 197 Schulen - und damit am häufigsten - berufspraktische Tage/Schnuppertage, in 192 Schulen gab es Besuche von Info- und Beratungsstellen als Angebot, in 182 gab es Betriebsexkursionen, in 179 Exkursionen zu weiterführenden Schulen, in 173 Gespräche mit einer Lehrkraft, in 172 den Besuch einer Berufsinformationsmesse als Angebot und in 116 Hauptschulen - und somit am seltensten - gab es Beratungsgespräche mit sonstigen Beratungspersonen. *Teilgenommen* haben ähnlich viele Jugendliche an berufspraktischen Tagen (88%), Betriebsexkursionen (87%), Besuchen von Info- und Beratungszentren (86%) sowie an Berufsinformationsmessen (85%). Seltener teilgenommen haben die Jugendlichen an Beratungsgesprächen mit einer Lehrkraft (67%) und Beratungsgesprächen mit anderen Beratungspersonen (53%). Am meisten hat den Jugendlichen - laut eigenen Angaben - die Erfahrung geholfen, die in den berufspraktischen Tagen gesammelt werden konnte: 66% beurteilten in der Hauptschule die berufspraktischen Tage als „sehr“, weitere 24% als „ziemlich“ hilfreich. Ebenfalls häufig hilfreich waren Exkursionen zu weiterführenden Schulen (85%). Beratungsgespräche – egal ob mit einer Lehrkraft (77%) oder mit einer Beratungsperson (75%) – wurden von den Schüler/-innen damals zwar als hilfreich eingeschätzt, wenngleich diese seltener stattfanden. Unter 70% liegt die Einschätzung der Berufsorientierungsmaßnahmen in drei Fällen: Betriebsexkursionen (68%), Besuche von Berufsinformationsmessen (68%) und Besuche von Info- und Beratungszentren (67%) wurden damals nur von etwas mehr als zwei Drittel der Jugendlichen als hilfreich eingeschätzt.

Abbildung 35 Bewertung der schulischen Berufsorientierung in der Hauptschule

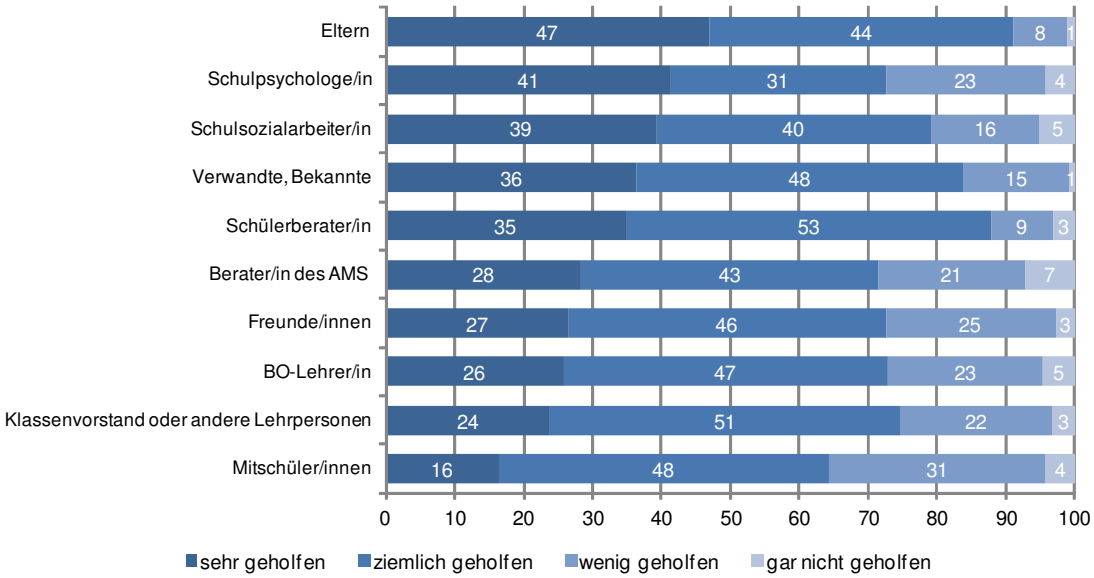


Neben der schulischen Berufsorientierung führten die Jugendlichen in erster Linie Gespräche zu ihren Bildungs- und Berufsplänen bzw. -möglichkeiten. 97% führten Gespräche mit ihren Eltern, rund drei Viertel der Jugendlichen redeten mit Verwandten und Bekannten bzw. Freund/-innen. 64% redeten mit ihren Mitschüler/-innen über ihre Bildungs- und Berufsentscheidung. Etwas mehr als die Hälfte sprach mit dem Klassenvorstand oder anderen Lehrpersonen. Am seltensten sprachen die Jugendlichen in der Hauptschule mit dem Berufsorientierungslehrer/der Berufsorientierungslehrer/-in (47%), noch seltener mit AMS-Berater/-innen (30%), Schülerberater/-innen (11%) und Schulpsycholog/-innen (8%) bzw. Schulsozialarbeiter/-innen (4%).

Obwohl nur wenige Jugendliche Gespräche mit Schulpsycholog/-innen bzw. Schulsozialarbeiter/-innen führten, bewerteten diese Jugendlichen die Gespräche als äußerst hilfreich. Am hilfreichsten fanden die Jugendlichen die Gespräche mit den Eltern (91%) sowie mit Verwandten und Bekannten (84%) und den Schülerberater/-innen (88%). Am wenigsten hilfreich fanden die damaligen Schüler/-innen die Gespräche mit den Mitschüler/-innen (64%).

Weniger häufig „sehr hilfreich“ fanden die Schüler/-innen darüber hinaus Gespräche mit Lehrpersonen (24%), Freund/-innen (27%) und AMS-Berater/-innen (28%).

Abbildung 36 Bewertung der Gespräche zu Ausbildungs- und Berufsplänen in der Hauptschule



Mit Ausnahme der Gespräche mit Schulpsycholog/-innen bzw. Schulsozialarbeiter/-innen stufen die Jugendlichen also die Gespräche im familiären Kontext hilfreicher ein als die Gespräche im schulischen Kontext. Neben den Gesprächen mit Eltern und Verwandten oder Bekannten führten die damaligen Hauptschüler/-innen in ihrer Freizeit eine Reihe an weiteren Berufsinformationsmaßnahmen durch. 87% der ABEP-Kohorte gaben in der Hauptschule an, sich im Internet eigenständig informiert zu haben, 79% besuchten in ihrer Freizeit weiterführende Schulen und 72% lasen Informationsbroschüren zu Bildung und Beruf. Sechs von zehn Jugendlichen gaben in der ersten Befragung an, dass sie sich eigenständig Schnuppertage in Betrieben organisiert haben. Jeder zweite Jugendliche bezog Informationen aus Zeitungen, Fernsehen oder Radio. Weniger als die Hälfte besuchte in der Freizeit Berufsorientierungs-Veranstaltungen (43%) oder Bildungs- und Beratungszentren (34%).

Trotz der Fülle an schulischen und privaten Berufsorientierungsmaßnahmen räumen die Jugendlichen in der Frage, welche Faktoren letzten Endes für ihre Bildungs- und Berufsentscheidung nach der Hauptschule ausschlaggebend gewesen sind, privaten und individuellen Faktoren eine höhere Relevanz ein. Nur die Hälfte der Jugendlichen bezeichnete in der zweiten Welle berufspraktische Tage als insgesamt einflussreich, ca. ebenso viele eigenständige Betriebsbesuche. Generell fällt auf, dass die schulische Berufsorientierung von den Jugendlichen seltener als Einfluss genannt wird. Insofern stellt sich die Frage, welchen *Einfluss* berufsorientierende Maßnahmen in der Hauptschule tatsächlich im Übergang der Jugendlichen ausüben.

Zu diesem Zweck soll zunächst das Zustandekommen der Pläne der Jugendlichen untersucht werden und im Anschluss daran die Realisierbarkeit dieser Ausbildungspläne, und zwar jeweils in Abhängigkeit von (a) soziodemografischen Merkmalen, (b) privaten Berufsorientierungsmaßnahmen, (c) schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen und (d) schließlich den Gesprächen der Jugendlichen zu ihren Ausbildungsplänen. Als Zielvariable wird eine Frage aus der Basiserhebung eingesetzt, in der die Jugendlichen die Aussage „Die Ausbildungs-Entscheidung ist mir schwer gefallen“ auf einer Skala von 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu) beurteilen sollten. Im Schnitt sagten 15% der Jugendlichen, dass diese Aussage auf sie sehr, 26% sagten, sie treffe „ziemlich“ zu; 59% stimmten ihr hingegen wenig bis gar nicht zu.

In der Analyse werden multiple Regressionen eingesetzt, mittels derer der Effekt von Drittvariablen kontrolliert werden kann. In einem ersten Schritt wurden dabei die unterschiedlichen Prädiktoren in einer Modellsequenz einzeln dem Erklärungsmodell zugefügt:

- Modell 1 stellt den Einfluss der soziodemografischen Hintergrundmerkmale dar.
- Modell 2 untersucht die Einflüsse privater Berufsorientierung der Jugendlichen in ihrer Freizeit auf die Frage, ob ihnen die Ausbildungs-Entscheidung schwer gefallen ist.
- Modell 3 untersucht die Durchführung schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen auf die Schwierigkeit der Ausbildungsentscheidung.
- Modell 4 untersucht schließlich den Einfluss von Gesprächen zur Berufsorientierung.

In Modell 1, das nur soziodemografische Variablen inkludiert, erweist sich lediglich das Geschlecht als relevanter Einfluss darauf, ob den Jugendlichen in der Hauptschule ihre Bildungs- und Berufsentscheidung schwer gefallen ist oder nicht: Mädchen (45%) taten sich schwerer als Buschen (38%). Dieser negative Einfluss des Geschlechts setzt sich auch in den Modellen 2 und 3 fort und verstärkt sich in Modell 3 sogar. Von den privaten Berufsorientierungsmaßnahmen wirken keine selbst organisierten Informationsmaßnahmen positiv, es zeigt sich lediglich, dass Jugendliche mit Schwierigkeiten bei der Ausbildungsentscheidung sich häufiger im Internet informiert haben und in der Freizeit weiterführende Schulen besucht haben. Diese Effekte bleiben auch in Modell 3 und 4 bestehen, wenn die schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen und Gespräche inkludiert werden. **Von diesen wirkt sich keine einzige Maßnahme und keine Gesprächsart signifikant positiv oder negativ auf die Einschätzung der Jugendlichen in der Hauptschule, ob sie sich schwer oder leicht bei der Ausbildungsentscheidung getan haben, aus.** Allerdings muss angemerkt werden, dass das Modell nur zu 13% zur Erklärung

der Varianz beiträgt. Dennoch wird deutlich, dass bei Kontrolle der soziodemografischen Variablen nur wenige Berufsorientierungsmaßnahmen einen letztlich signifikanten Einfluss auf die Art und Weise, wie die Jugendlichen ihre Ausbildungsentscheidungen treffen, haben.

Tabelle 18: Einflüsse auf die Schwierigkeit der Ausbildungs- und Berufsentscheidung in der Hauptschule (Regressionsmodell)

		"Die Entscheidung, welche Ausbildung ich nach der Hauptschule machen möchte, ist mir schwer gefallen"			
		Modell 1 Beta-Koeff.	Modell 2 Beta-Koeff.	Modell 3 Beta-Koeff.	Modell 4 Beta-Koeff.
Soziodemografie	Geschlecht: weiblich	-0,09 *	-0,07 *	-2,20 *	-0,06
	Migrationshintergrund	-0,01	-0,01	-0,22	-0,01
	Bildung der Eltern mit Matura	0,01	0,01	0,55	0,02
	Region: Stadt	0,02	0,01	0,37	0,02
	Anzahl Geschwister	0,00	-0,03	-0,95	-0,04
Private Berufsorientierung	Besuch von BO-Veranstaltungen		0,03	0,55	0,01
	Informationen aus Zeitungen, Fernsehen, Radio		-0,05	-1,78	-0,07 *
	Besuch von Bildungs- und Beratungszentren		-0,03	-0,98	-0,04
	Informationen im Internet		-0,06 *	-2,17 *	-0,06 *
	Schnuppern in Betrieben		-0,02	-0,18	0,00
	Informationsbroschüren zu Bildung und Beruf		0,04	1,20	0,03
	Besuch von weiterführenden Schulen		-0,08 *	-2,35 *	-0,08 *
Schulische Berufsorientierung	Besuch von Info- und Beratungszentren			0,01	0,00
	Besuch einer Berufsinformationsmesse			0,04	0,04
	Beratungsgespräche mit einer Lehrkraft			-0,01	-0,02
	Beratungsgespräche mit anderen Beratungspersonen			-0,02	0,00
	Exkursion zu einem Betrieb			0,01	0,00
	Exkursion zu weiterführenden Schulen			-0,04	-0,04
	Berufspraktische Tage			-0,02	-0,03
Gespräche	Eltern				-0,02
	Verwandte, Bekannte				0,04
	Freunde/innen				0,02
	BO-Lehrer/in				0,05
	Schülerberater/in				0,03
	Berater/in des AMS				-0,05
	Schulsozialarbeiter/in				-0,04
	Schulpsychologe/in				-0,05
	Mitschüler/innen				-0,07
	Klassenvorstand oder andere Lehrpersonen				-0,01
	R^{2**}	*.004*	*.014*	*.012*	*0.13*
	Sum of Squares/df	*642/634*	*635/626*	*635/626*	*641/626*

*signifikant bei p=0.05

** Nagelkerkes R^2 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 R^2 mit 100 ergibt dabei den erklärten Varianzanteil.

Das Ergebnis überrascht, zumal die Berufsorientierung eigentlich als wesentlicher Einflussfaktor auf den Entscheidungsprozess der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Ausbildung gelten sollte. Es bestätigt aber die Analysen sowohl der Zwischenberichte zu den vorigen Wellen als auch der qualitativen Interviews.

Vor allem die qualitativen Interviews haben gezeigt, dass die Berufsorientierung, die in der Hauptschule stattgefunden hat, von den Jugendlichen später in den meisten Fällen zwar noch erinnert wird, jedoch nur noch pauschal bewertet werden kann; Einzelheiten fallen den Jugendlichen schon ein Jahr nach der Hauptschule kaum noch ein. Während auf die Frage nach dem Berufsorientierungsunterricht oftmals ein bis zwei projektartige Berufsorientierungsmaßnahmen, wie z.B. Schnuppertage oder der Besuch des AMS, spontan genannt wurden, fand der regelmäßige Berufsorientierungsunterricht in den Klassen kaum spontane Erwähnung. Vereinzelt wurden Bewerbungstrainings, Gespräche über Berufe und weiterführende Schulen mit dem/der Berufsorientierungslehrer/-in, Informationen über den Abschluss von Lehrverträgen, gemeinsames Verfassen von Lebensläufen und Bewerbungen und Informationen zu offenen Lehrstellen geschildert. Der Berufsorientierungsunterricht wurde in den qualitativen Interviews – mit wenigen Ausnahmen – selten als besonders positiv oder negativ beschrieben. Auf die Frage, ob sie sich mehr Unterstützung in der Orientierungsphase gewünscht hätten, gaben diesbezüglich auch nahezu alle Schüler/-innen an, dass die Informationen für sie ausgereicht hätten. Insgesamt konnte auch im Zuge der qualitativen Interviews festgestellt werden, **dass die schulische Berufsorientierung nur selten den Ausschlag für die Bildungsentscheidungen der Schüler/-innen gegeben hat.** Drei relevante Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews bezüglich des Berufsorientierungsunterrichts konnten in Folge abgeleitet werden:

1) **Der Berufsorientierungsunterricht wird in erster Linie von jenen Schüler/-innen als hilfreich empfunden, auf deren Interessen, Wissenslücken und Bedürfnisse er hin ausgerichtet ist.**
   Berufsorientierung, die hingegen an den oftmals bereits bestehenden Interessen und Plänen der Schüler/-innen vorbei geht, hat entweder keinen oder mitunter sogar einen verunsichernden Effekt auf diese Schüler/-innen.

2) **Schüler/-innen informieren sich vermehrt privat über ihre Möglichkeiten nach der Hauptschule**, insbesondere dann, wenn sie ihre Ausbildungs- und Berufspläne bereits früh gebildet haben und wenn höhere Ausbildungswege angestrebt werden.

3) Wenn Berufsorientierung am Schüler/ an der Schülerin vorbei geht und sie für sich keine relevanten Informationen aus dem Berufsorientierungsunterricht ziehen können, **wirken andere Faktoren aus dem sozialen und privaten Umfeld der Schüler/-innen umso stärker**.

Die oben angestellte multivariate Analyse zeigt, dass die Berufsorientierung nicht nur selten den Ausschlag für die Bildungsentscheidung der Jugendlichen darstellt, sondern darüber hinaus auch nur äußerst schwache Effekte auf die

Einschätzung der Jugendlichen besitzt, wie schwer oder wie leicht ihnen die Ausbildungsentscheidung gefallen ist.

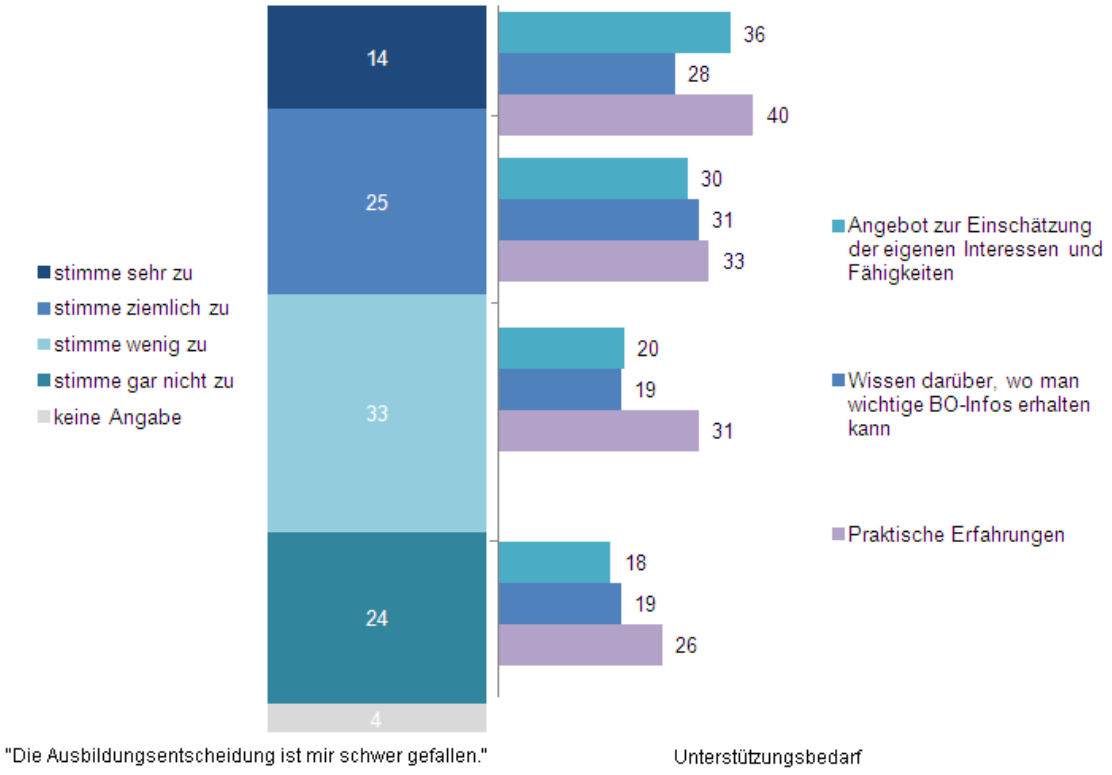
Wie steht es um den Einfluss auf die Realisierung der Pläne der Jugendlichen? Zu diesem Zweck wurde die Zielvariable des letzten Modells gegen die 0/1-codierte Variable „Plan realisiert/Plan nicht realisiert" ausgetauscht, die restlichen Einflussvariablen wurden gleich belassen. Außerdem wurde keine multiple lineare Regression gerechnet, sondern aufgrund der dichotomen Codierung der Zielvariable eine logistische. Da die Ergebnisse dem obigen Modell sehr ähnlich sind, wird auf eine Wiedergabe der Tabelle an dieser Stelle verzichtet. Auch wenn es um die Realisierung der Pläne geht, hat das aufgestellte Modell mit den soziodemografischen Variablen und der Berufsorientierungshistorie der Jugendlichen wenig Erklärungswert (R^2 .047). Als signifikante Einflussfaktoren stellen sich lediglich Gespräche mit dem Klassenvorstand oder anderen Lehrpersonen (B .328) und Gespräche mit Schulsozialarbeiter/-innen (B .827) heraus. Beide wirken *negativ* auf die Realisierung der Pläne, d.h. dass Jugendliche, die in der Hauptschule häufiger Gespräche mit Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter/-innen geführt haben, *seltener* ihre Pläne realisieren konnten. Aufgrund des geringen Erklärungswerts des Modells sollten daraus jedoch keine allgemeineren Schlüsse gezogen werden. Zusammenfassend zeigt sich aber, dass die Angaben der Jugendlichen zu ihrer Berufsorientierung nicht nur schwache Effekte auf die Ausbildungsentscheidungen sondern auch auf die Realisierbarkeit dieser Entscheidungen haben. Berufsorientierung wird von den Jugendlichen zwar positiv beurteilt, erweist sich im Übergang jedoch als wenig relevant.

1.7.4 Unterstützungsbedarf

Die Jugendlichen wurden über alle drei Wellen hinweg jeweils gefragt, ob sie mehr Unterstützungsbedarf bei der Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten, beim Wissen darüber, wo man Informationen über Ausbildungen und Berufe erhalten kann, und bei der Sammlung von praktischen Erfahrungen für die künftige Ausbildung oder den Beruf gehabt hätten. Zunächst erweist sich die Einschätzung der Jugendlichen, die in der Hauptschule angegeben haben, sich bei ihrer Ausbildungsentscheidung schwer getan zu haben, als plausibel: 40% dieser Jugendlichen, die der Aussage „sehr" zustimmen, hätten sich mehr praktische Erfahrungen gewünscht, 36% mehr Angebote zur Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten und 28% mehr Wissen darüber, wo man wichtige Informationen zur Berufsorientierung erhalten kann. Auch unter jenen, die der Aussage immer noch „ziemlich" zustimmen, liegen die Anteile bei rund einem Drittel dieser Jugendlichen. Die Angaben zum Unterstützungsbedarf sinken, je weniger die Jugendlichen der Aussage

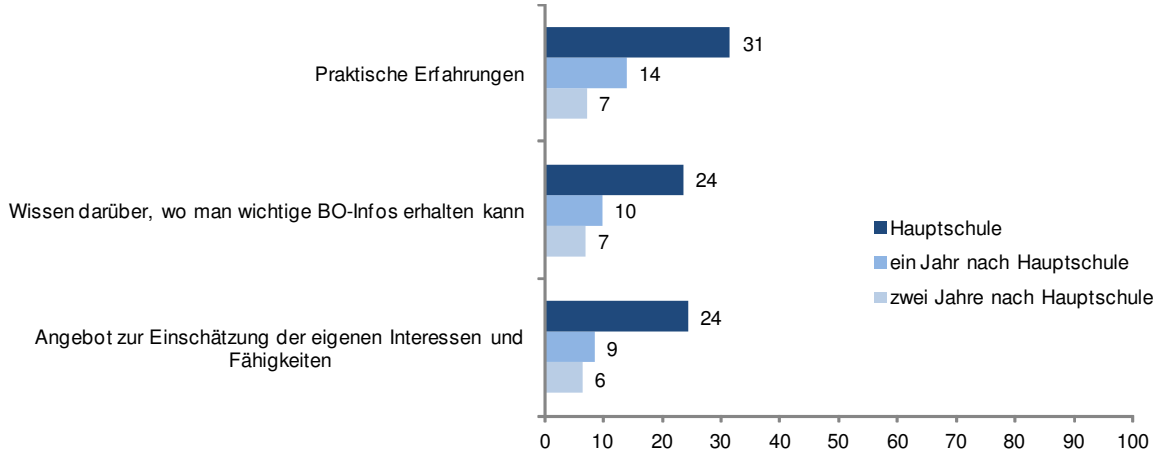
zustimmen und damit je leichter sie sich bei ihrer Ausbildungsentscheidung getan haben.

Abbildung 37 Unterstützungsbedarf nach Schwierigkeiten bei der Ausbildungsentscheidung



Von allen verbliebenen Jugendlichen der ABEP-Kohorte sagten in der Hauptschule insgesamt 31%, dass sie gerne mehr praktische Erfahrung gesammelt hätten, jeweils rund ein Viertel hätte sich mehr Informationen gewünscht, wo man wichtige Informationen bzw. mehr Angebote zur Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten erhalten kann.

Abbildung 38 Unterstützungsbedarf der Jugendlichen im Zeitverlauf



Betrachtet man die Beurteilung des Unterstützungsbedarfs im Zeitverlauf, hätte knapp ein Viertel der Jugendlichen in der Hauptschule mehr Unterstützung bei der Bildungs- und Berufsorientierung gebraucht, während der Wert im ersten Jahr danach auf lediglich 9% sinkt. Ebenso verhält es sich mit dem Wunsch nach mehr praktischen Erfahrungen für die künftige Ausbildung oder den Beruf bzw. dem Wissen darüber, wo man relevante Informationen erhalten kann. Im Grunde sinkt mit (gelungenem) Übertritt nach der Hauptschule auch die Einschätzung, man brauche mehr Informationen und Erfahrungen. Eine Ausnahme stellen Jugendliche ohne Ausbildung dar: Sie weisen bei den Fragen nach Unterstützungsbedarf klar erhöhte Zustimmungswerte auf:

- 41% der Jugendlichen, die in den zwei Jahren nach der Hauptschule Phasen ohne Ausbildung erlebt haben, geben in der dritten Welle an, sie hätten mehr Unterstützung bei der Einschätzung ihrer Interessen und Fähigkeiten gebraucht, 40% hätten gerne mehr Wissen gehabt, wo man relevante Berufsinformationen erhalten kann, und 43% hätten sich mehr praktische Erfahrung gewünscht.
- 32% der Jugendlichen, die mindestens eine Zwischenepisode in den zwei Jahren nach der Hauptschule aufweisen – also mindestens eine Ausbildung abgebrochen haben – sagen, sie hätten mehr Unterstützung bei der Einschätzung ihrer Interessen und Fähigkeiten gebraucht, 24% sagen, sie hätten mehr Wissen über das Auffinden von wichtigen Berufsinformationen benötigt und 32% hätten sich mehr praktische Erfahrung gewünscht.

Die Zahlen legen zum einen den Schluss nahe, dass **vor allem in der Entscheidungsphase bzw. kurz nach Ende der Hauptschule von einem größeren Teil der Jugendlichen der Wunsch nach mehr Unterstützungsangeboten vorhanden ist.** Ein Jahr danach ist die Entscheidung – mit dem der Großteil immerhin zufrieden ist – gefallen und es wird von der deutlichen

Mehrheit der Jugendlichen kein Unterstützungsmangel mehr konstatiert. Eine Ausnahme bilden Jugendliche, die Schwierigkeiten im Übergang haben: **Jugendliche, die Phasen außerhalb des Ausbildungssystems erlebt haben und/oder Jugendliche, die eine Ausbildung abgebrochen haben bzw. gewechselt haben, geben auch zwei Jahre danach noch an, sie würden häufiger Unterstützung bei zentralen Dingen, wie z.B. praktischer Erfahrung oder der Fähigkeit, die eigenen Interessen und die eigenen Fertigkeiten einzuschätzen, benötigen.**

In den qualitativen Interviews im zweiten Jahr nach der Hauptschule wurden von Jugendlichen, denen der Übergang nicht geglückt ist (Zwischenepisoden) und Jugendlichen, die ausbildungsfern (ohne Ausbildung) waren, Kritikpunkte bzw. Verbesserungswünsche in Bezug auf die Berufsorientierung angebracht. Konkrete Kritikpunkte seitens der Jugendlichen gab es zunächst hinsichtlich des **Fehlens von Bewerbungstrainings**, und zwar vor allem von Jugendlichen, die sich in der Vergangenheit entweder erfolglos auf betriebliche Lehrstellen oder offene Stellen beworben haben sowie von jenen Jugendlichen, die sich derzeit in einer Qualifizierungsmaßnahme oder einer überbetrieblichen Lehre und folglich in konstanten Bewerbungsbemühungen befinden.

> „Also gut vorbereitet gefühlt hab ich mich ehrlich gesagt nicht. Weil wir haben [jetzt] Vorstellungsgespräche und alles, das haben wir in der Schule gar nicht durchgemacht. Ja und das war das halt eben, was halt gefehlt hat. Und ich hab heute ein Vorstell-, zwei Vorstellungsgespräche gehabt. Und das war halt dann, na ja, bissel, ja, heftig, weil ich hab's halt nicht gewusst, was ich alles sagen muss und so." (Laura S., Qualifizierungsmaßnahme des AMS, 2012)

Ein zweiter Kritikpunkt, der in einigen Gesprächen aufgetaucht ist, betrifft die **zu starke Fokussierung der schulischen Berufsorientierung auf einen speziellen Bereich**, z.B. auf eine bestimmte Branche. Dem gegenüber würden sich die Jugendlichen eine breitere Palette an Schnuppertagen wünschen oder ein breiteres Angebot an Berufsorientierungsmaßnahmen. Gerade Einzelgespräche mit den Lehrer/-innen, in denen die eigenen Ideen und Wünsche hätten abgeklärt werden können, hätten einige Jugendliche sinnvoll gefunden.

Als dritten Kritikpunkt nannten einige wenige Jugendliche die aus ihrer Sicht **fehlende bzw. unzureichende Vermittlung von Basisinformationen** im Kontext der schulischen Berufsorientierung, während die Erarbeitung von Stärken, Schwächen und Eigenschaften zu stark im Vordergrund gestanden habe. Ein Jugendlicher erinnert sich:

> „Das war oft nur noch so ein wenig Information, aber geändert hat's nichts. Sie [die Hauptschullehrer/-innen] haben viel gefragt wegen den Eigenschaften, viel über Dich selbst, aber viel zu wenig über den Beruf, kommt mir vor, viele Berufe haben sie gar nicht angesprochen, nur

> so nebenbei erwähnt. Und das wäre schon gut, wenn sie ein wenig sagten, da geht's um das, das, das." (Maximilian O., Lehre 2012)

Als wesentliches Problem der schulischen Berufsorientierung erweist sich in den Gesprächen das oft nicht vorhandene Interesse der Jugendlichen am Thema selbst. Die wenigsten Jugendlichen geben in den Interviews an, sich schon vor der achten Schulstufe mit ihren Möglichkeiten, Plänen und Ausbildungskarrieren beschäftigt zu haben. Der Berufsorientierungsunterricht in der siebten Schulstufe wird von niemandem mehr erinnert und hat offenbar auch wenig aktivierende Effekte. Ein Mädchen etwa meinte in Bezug auf die schulische Berufsorientierung in der vierten Klasse Hauptschule:

> „Ja, schon, paar Mal haben wir das [Berufsorientierungsunterricht] gehabt. Der hat uns so erzählt, zum Beispiel wie's bei Vorstellungsgespräch oder so, paar Sachen hat er uns so erzählt. Keine Ahnung, ich, ich weiß nicht, ich kann mich nicht mehr erinnern, was er geredet hat. Damals war mir das egal." (Cilja A., ÜBA 2012)

Fobe/Minx (1996) beschreiben die Berufsfindung als einen Prozess der eigenen Anpassung an die Realitäten der Arbeitswelt, der mit dem Übertritt aus der Sekundarstufe I einsetzt. Die Jugendlichen, so die These, treffen Abwägungsentscheidungen und schlagen verschiedene Strategien zur Findung eines für sie gehbaren Weges nach der Hauptschule ein. Die qualitativen Interviews mit ausbildungsfernen Jugendlichen aus dem ABEP widerlegen diese These zum Teil: Diese Jugendlichen beschreiben sich in den Erzählungen nicht nur retrospektiv als wenig leistungsehrgeizig und schulaffin, sondern auch als passiv gegenüber jeglicher Form der Berufsorientierung. Die geringe Motivation der Jugendlichen, sich in der Hauptschule mit der Zeit danach auseinanderzusetzen, war dabei häufiger bei wenig lernmotivierten Jugendlichen zu beobachten, kann aber auch bei leistungsehrgeizigen und bildungsorientierten Jugendlichen auftreten. Der unmittelbare Effekt ist in den meisten Fällen derselbe. Wenn keine Beschäftigung mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten vorab stattgefunden hat und auch das Wissen um die unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten fehlt, passiert die Übergangsentscheidung nicht mehr aus intrinsischen Motiven heraus, sondern erhöht sich die Notwendigkeit von externen Faktoren, wie z.B. Eltern, Geschwistern oder der regionalen Nähe. Während Franz (1986) auf Basis des Constrained-Choice-Ansatzes argumentiert, dass Jugendliche in dieser Übergangsphase als rational handelnde Akteure angesehen werden können, die in einem System unterschiedlicher Möglichkeiten und Präferenzen auf Basis subjektiver Nutzenmaximierung verschiedene Ausbildungs- oder Berufsoptionen verfolgen, zeigen zumindest einige der Interviews, dass die Grundvoraussetzungen dafür – nämlich das Wissen um Optionen und die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Chancen – nicht gegeben sind. **Der Übertritt nach der Hauptschule auf Basis von**

ausschließlich externen Faktoren ist symptomatisch für jene Jugendlichen, die sich kaum mit sich selbst und ihren Möglichkeiten beschäftigt haben. Dabei gelten auch Bildungs- und Beratungseinrichtungen, wie das BIZ, oder Arbeitsmarktinstitutionen, wie das AMS, als externer Faktor. Diese Institutionen werden in erster Linie bei ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen aktiv, die beispielsweise direkt nach der Hauptschule eine Lehre aufnehmen wollen, aber meistens sehr schlechte Noten aufweisen. Diese versuchen den direkten Einstieg über Bewerbungen, scheitern aber und finden keine Lehrstelle. Nach ein paar Monaten werden vermittelnde Institutionen, wie das AMS, notwendig. Die Jugendlichen werden in Qualifizierungsmaßnahmen oder aber in den meisten Fällen in überbetriebliche Lehrstellen vermittelt, nicht immer gemäß ihren Interessen. Die falsche Einschätzung der eigenen Chancen am Ende der Hauptschule führt somit direkt zur notwendigen Intervention des AMS.

In diesem Zusammenhang muss nun kritisch interpretiert werden, dass die schulische Berufsorientierung es offenbar nur ungenügend schafft, bei den Jugendlichen ein Interesse für das Thema zu wecken, sodass diese die notwendigsten Informationen für eine realistische Einschätzung und bessere Planung der Phase nach der Hauptschule gewinnen können. Neben den oben erwähnten Kritikpunkten seitens der interviewten Jugendlichen zu fehlenden Bewerbungstrainings und zu stark auf einen Bereich fokussierten Berufsinformationen, muss als weiterer Kritikpunkt die **fehlende oder unzureichende Aktivierung und Motivierung der Jugendlichen** hinzugenommen werden. Die geringe Motivation, sich im Rahmen von Berufsorientierung mit den eigenen Möglichkeiten und Chancen auseinanderzusetzen, heißt dabei aber nicht, dass die Jugendlichen keine Pläne formulieren könnten. Am Ende der Hauptschule beginnt für die Jugendlichen die Phase der Adoleszenz, in der die Bindung an Eltern und Schule in Frage gestellt wird, Sicherheiten verloren gehen und erste Lebensentwürfe und -ziele gesetzt werden. Wie Meili und Neininger (2005) aber betonen, ist es gerade für diese ersten Lebensentwürfe charakteristisch, dass sie „*nicht unmittelbar handlungsleitend und realitätsbezogen sind, sondern zunächst nur einen Möglichkeitsraum individueller Entwicklung umreißen*“ (ebd., S. 31). Aus diesem Grund bedarf es auch einer Unterstützung von außen, die den Jugendlichen dabei hilft, diese ersten Lebensentwürfe zu sondieren und auf ihre Umsetzbarkeit hin zu reflektieren. Dass dies nicht immer gelingt, zeigen etwa auch die quantitativen Daten der ersten Befragung im Rahmen des „Ausbildungs- und Berufseinstiegspanels“: Damals konnten nur zwei Drittel der Jugendlichen zusätzlich zu ihrem Berufswunsch auch die darin ausgeführte Tätigkeit korrekt angeben. Ebenfalls nur 65% wussten, welche Ausbildung sie zur Ausübung ihres Wunschberufes benötigen. Eine Herausforderung für den schulischen Berufsorientierungsunterricht stellt diesbezüglich die Anregung und Aktivierung dieser

Jugendlichen dar, sich mit ihren Übergängen schon vorab zu beschäftigen. Geschieht dies nicht, werden mitunter kurzfristige, unüberlegte Entscheidungen getroffen, die schnell zu Frustration, Demotivation und Misserfolgen bei Bewerbungen führen können.

Im Zusammenhang mit Unterstützungsbedarf gaben in der letzten Befragungswelle 2013 7% der Jugendlichen an, das *Jugendcoaching* in Anspruch genommen zu haben, weitere 17% haben davon schon gehört. Unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen nach der Hauptschule haben es 24% in Anspruch genommen. Die Bekanntheitswerte des Jugendcoachings in der befragten ABEP-Kohorte müssen jedoch in einen zeitlichen Kontext gestellt werden: Das Jugendcoaching wurde mit Jänner 2012 in Wien und in der Steiermark gestartet, erst seit 1. Jänner 2013 wird diese Maßnahme österreichweit angeboten. Das Lehrlingscoaching lief als Pilotprojekt in vier Bundesländern (Oberösterreich, Steiermark, Tirol und Wien) bis Ende 2013. Rund einem Fünftel der befragten Lehrlinge war in der dritten ABEP-Befragungswelle 2013 das *Lehrlingscoaching* ein Begriff, 5% haben es in Anspruch genommen.

1.8 Zukunftspläne und -einschätzung der Jugendlichen

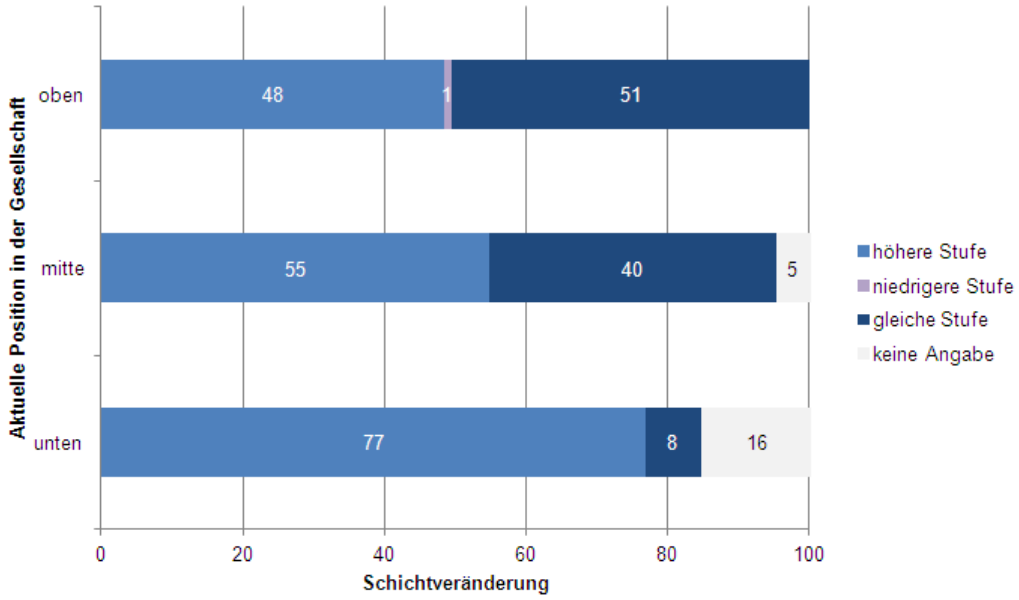
Von den Jugendlichen in einer schulischen Ausbildung sagen 7%, dass sie die Klasse wiederholen müssen bzw. müssten, ein Viertel dieser Jugendlichen möchte die Schule abbrechen. Insgesamt geben aber lediglich 4% aller Jugendlichen in einer schulischen Ausbildung an, dass sie die Schule abbrechen möchten. Von diesen wenigen Jugendlichen, die ihre jetzige Schule abbrechen möchten, wollen die meisten in eine duale Ausbildung übertreten (55%), der Rest möchte mit einer anderen Schule beginnen, 11% wünschen eine Beschäftigung aufzunehmen. 7% wissen lediglich, dass sie die jetzige Schule abbrechen möchten, haben darüber hinaus aber noch keinen Plan für die Zeit danach.

Von den 96%, die die jetzige Schule abschließen möchten, planen 31% danach die Aufnahme einer Lehre und 30% den Beginn eines Studiums; 4% möchten nach der jetzigen Schule eine Lehre beginnen, ebenfalls 4% planen eine Abendmatura bzw. Berufsreifeprüfung. Restliche Nennungen entfielen auf unterschiedliche Möglichkeiten, wie z.B. Praktika (2%) oder eine weitere Schule (AHS, BHS, BMS) (5%). 26% der Jugendlichen konnten aber noch nicht sagen, was sie nach der jetzigen Schule tun möchten.

Von den Jugendlichen, die sich derzeit in einer Lehrausbildung befinden, bewertet mehr als die Hälfte (58%) ihre Chancen auf eine Übernahme nach der Lehrzeit mit „sehr gut“, weitere 24% schätzen die Chancen als „ziemlich gut“ ein. Nur 7% bewerten die Chancen als nicht gut, 12% konnten keine Einschätzung dazu abgeben. Fast alle möchten die Lehre auf jeden Fall beenden. Von den 219 befragten Lehrlingen sagen 218, dass sie die Lehre fertig machen wollen. Von den Jugendlichen in einer Überbetrieblichen Lehrausbildung sagt, wie bereits beschrieben, die deutliche Mehrheit von 77%, dass sie die Lehrausbildung gerne im geschützten Rahmen einer überbetrieblichen Lehrwerkstätte beenden wollen, nur 18% möchten sie in einem Betrieb weiterführen. 3% möchten die ÜBA abbrechen, 2% konnten keine Einschätzung abgeben. Erklärtes Ziel der aktuellen Lehrlinge ist die Aufnahme einer Beschäftigung: 59% möchten im selben Betrieb weiterarbeiten, 19% in einem anderen Betrieb. 5% planen nach der Ausbildung eine weitere Qualifizierung. Restliche Zukunftspläne traten nur vereinzelt auf, etwa ein Praktikum (1%), eine weitere Lehrausbildung (1%) oder ein Studium (1%). 8% der Lehrlinge wussten noch nicht, was sie nach der Ausbildung tun möchten. Von jener Handvoll Lehrlinge, die die Lehre oder ÜBA abbrechen wollen, möchten vier Jugendliche eine andere Lehrausbildung beginnen, lediglich einer plant eine unqualifizierte Arbeit in einem anderen Betrieb.

Im Zusammenhang mit den Zukunftsplänen erscheint noch eine andere Frage relevant, nämlich die, wo sich die Jugendlichen in fünf Jahren sehen. Ausgehend vom jetzigen Platz in der Gesellschaft sehen sich 53% in fünf Jahren auf einer höheren Stufe in der Gesellschaft, 41% auf derselben Stufe, lediglich 0,5% auf einer niedrigeren Stufe. In Summe 6% konnten oder wollten keine Angabe dazu machen. **Die Jugendlichen gehen also mehrheitlich von einer Aufwärtsmobilität aus.** Unterschiede zeigen sich je nach Ausgangslage: Jugendliche, die sich bereits weiter oben in der Gesellschaft verorten würden, haben weniger Aspirationen, noch weiter nach oben zu rücken als Jugendliche, die sich in der Mitte oder weiter unten in der Gesellschaft sehen. Immerhin 77% der Jugendlichen, die sich derzeit weiter unten in der Gesellschaft einstufen würden, hoffen auf eine Aufwärtsmobilität, nur 8% gehen davon aus, dass sie den Status halten werden.

Abbildung 39 Wo sehen sich die Jugendlichen in der Gesellschaft in fünf Jahren?



2 Ausbildungszufriedenheit und Effekte auf Übergänge

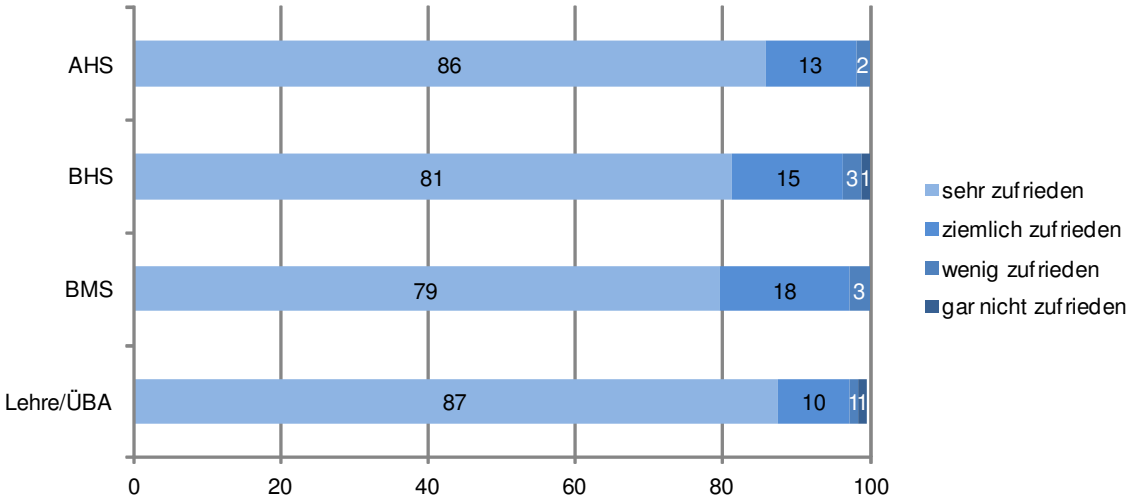
Die nachfolgenden Kapitel geben einen Überblick darüber, wie sich die Jugendlichen in ihrer jeweilige Ausbildungs- oder Beschäftigungssituation zurechtfinden und diese beurteilen bzw. einschätzen.

2.1 Ausbildungszufriedenheit

2.1.1 Zufriedenheit mit der Schule

Die Zufriedenheit mit der derzeitigen Ausbildung liegt im zweiten Jahr nach der Hauptschule in allen Gruppen ähnlich hoch. Generell kann festgehalten werden, dass **die derzeitige Schulsituation von den meisten ehemaligen Hauptschüler/-innen sehr positiv beurteilt wird**. Es gibt kaum Jugendliche, die sich nicht zumindest „ziemlich zufrieden“ mit ihrer derzeitigen Ausbildung zeigen.

Abbildung 40 Ausbildungszufriedenheit nach Station (dritte Welle)

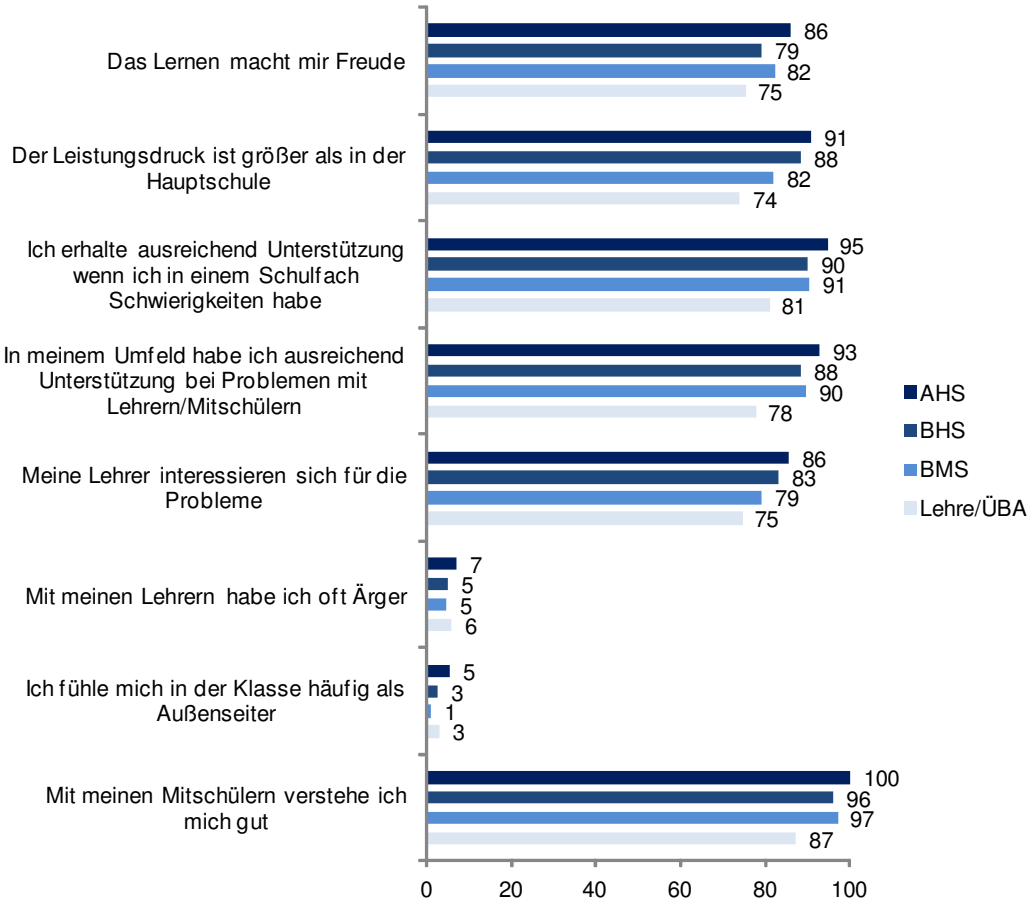


Ein weiterer Indikator für die Zufriedenheit mit der schulischen Situation ist die Frage, ob die Schule den Erwartungen entspricht. Diese Frage war lediglich in der zweiten Befragungswelle gestellt worden, da in dieser Phase unmittelbar nach der Hauptschule die größten Anpassungsschwierigkeiten vermutet wurden. Wie sich herausgestellt hat, sagten jedoch 93% der ABEP-Kohorte in einer schulischen Ausbildung und 96% der damaligen Lehrlinge, dass die Ausbildung ihren Erwartungen entspreche; tat sie das nicht, dann in den meisten Fällen, weil die neue Schule als zu schwer empfunden wurde oder weil es Probleme mit den Lehrer/-innen oder Mitschüler/-innen gab.

Die Lernfreude liegt auch zwei Jahre nach der Hauptschule sehr hoch, unter BMS- und AHS-Schüler/-innen bei über 80%, unter Lehrlingen und BHS-

Schüler/-innen knapp darunter. Gleichzeitig erkennen aber auch nahezu alle Jugendlichen an, dass der **Leistungsdruck gewachsen** und in ihrer derzeitigen Ausbildung größer sei als noch in der Hauptschule. Um dem gestiegen Leistungsdruck und den geänderten Rahmenbedingungen nach der Hauptschule gerecht zu werden, braucht es bisweilen Unterstützung von anderen Personen. Dass sie diese erhalten, sagt ebenfalls die deutliche Mehrheit der Jugendlichen, sowohl in Bezug auf potentielle Schwierigkeiten in einem Schulfach, als auch, wenn es zu Problemen mit Lehrer/-innen oder Mitschüler/-innen kommen würde. Dass sie das Gefühl haben, ihre Lehrer/-innen interessieren sich für ihre Probleme, sagen im Schnitt 83% aller Jugendlichen, dass sie mit den Lehrer/-innen oft Ärger haben, nicht einmal jede/r Zehnte. Auch die Klassengemeinschaft wird von den Jugendlichen positiv empfunden: Nur eine kleine Gruppe an Jugendlichen fühlt sich in der Klasse häufig als Außenseiter, nahezu alle verstehen sich mit den Mitschüler/-innen gut.

Abbildung 41 Schulischer Kontext der Jugendlichen nach Ausbildungsstation (dritte Welle)



Die schulische Situation kann an dieser Stelle nur für jene Jugendlichen wiedergegeben und betrachtet werden, die sich zu den Befragungszeitpunkten in einer Ausbildung befunden haben.

Aus den qualitativen Interviews können darüber hinaus Informationen herausgelesen werden, wie es um die Lernmotivation von jenen Jugendlichen bestellt war/ist, die sich nicht mehr in Ausbildung befunden haben, oder aber die keine gelungenen Übergänge bzw. multiple Risikofaktoren aufwiesen, die auf einen frühzeitigen Abbruch der Ausbildung hindeuteten. In den geführten Interviews wurde deutlich, dass **bei Jugendlichen mit Phasen ohne Ausbildung die Lernmotivation im Verlauf der Schulzeit deutlich abnahm**.

> L: „Also Hausaufgaben hab ich eigentlich immer gemacht. Nur halt das Nicht-in-die-Schule-Gehen, das war halt bei mir auch eine Zeit lang ein großes Thema. Ich wollte eher Freizeit haben und nicht halt immer daheim sitzen und lernen, ich wollte Freunde treffen und alles." (Laura S.)

Erklärungen dafür haben diese Jugendlichen jedoch nicht. Freizeit und Freundeskreis wurden plötzlich wichtiger, Schule und Lernen traten in den Hintergrund. Die Jugendlichen hörten auf, für Schularbeiten zu lernen, begannen mit Schulschwänzen und bekamen Probleme mit Lehrer/-innen, mitunter auch mit Mitschüler/-innen. Die Noten verschlechterten sich daraufhin rapide. Ein sinkender Leistungsehrgeiz bereits *in der Hauptschule* hatte wiederum starke Auswirkungen auf die Übergänge nach der Hauptschule, die stark von den Benotungen in der Hauptschule strukturiert werden. Die Jugendlichen streben in der Regel eine berufliche Ausbildung an, der direkte Einstieg gelang ihnen aber nur selten.

Die schulische Situation und deren Bewertung durch die Jugendlichen stellen einen maßgeblichen Indikator für die teils massiven Änderungen dar, die sich im Übergang für die Jugendlichen ergeben. Das gilt sowohl für die schulische Zufriedenheit in der Hauptschule als auch in der jeweiligen neuen Ausbildungsstation. Übergänge werden in der Sekundärliteratur auch als kritisches Lebensereignis bezeichnet, weil sie „*[…] durch die Veränderung der sozialen Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind […] und mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen*" (Filipp 1995, S. 23). Die Schulzufriedenheit – also die subjektive Bewertung z.B. der eigenen Lernmotivation, des Klassenklimas oder der Beziehung zu den Lehrer/-innen – ist insofern auch Indikator dafür, wie gut bzw. schlecht die Jugendlichen mit den neuen Situationen umgehen können; subjektive Bewertungsprozesse der Rahmenbedingungen im Übergang verweisen somit direkt auf das Stresserleben in dieser Phase. Aus diesem Grund wurden die Angaben der Jugendlichen in der Basiserhebung zu ihrer Lernmotivation, der Beziehung zu den Mitschüler/-innen sowie den Lehrer/-innen mittels Clusteranalyse analysiert und zwei Typen zugeordnet, die sich durch eine entweder überdurchschnittlich hohe oder niedrige schulische Zufriedenheit voneinander unterscheiden. In *Typ 1* finden sich jene Jugendlichen, die ihre schulische Situation in der Hauptschule tendenziell negativer bewertet haben: Nur 8%

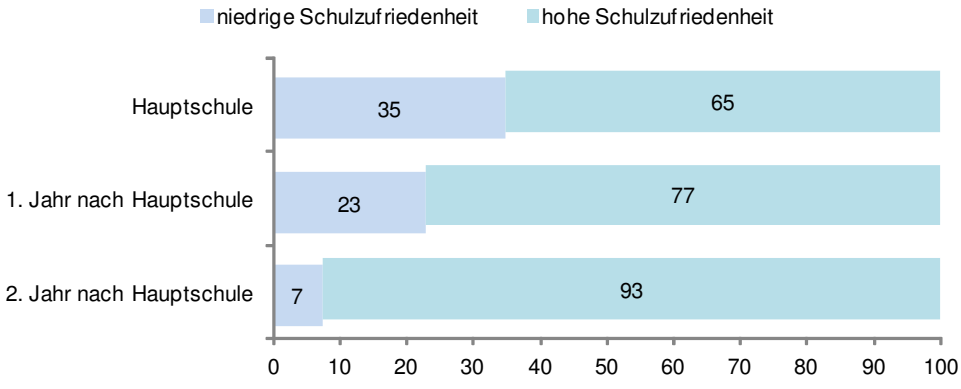
stimmten damals der Aussage zu, wonach ihnen das Lernen Freude bereite, 37% sagten, sie haben mit ihren Lehrer/-innen oft Ärger. Auch das Klassenklima wurde von dieser Gruppe etwas negativer bewertet: Zwar stimmten insgesamt 94% zu, dass sie sich mit ihren Mitschüler/-innen gut verstehen, allerdings nur 36% uneingeschränkt. In *Typ 2* finden sich umgekehrt jene Jugendlichen, die eine hohe Zufriedenheit mit ihrer schulischen Situation in der Hauptschule angaben: Mehr als die Hälfte wies eine hohe Lernfreude auf, 98% bezeichneten ihre Beziehung zu den Mitschüler/-innen gut, niemand gab an, oft Ärger mit den Lehrpersonen zu haben.

Tabelle 19: Typen der Schulzufriedenheit

		stimme sehr zu	stimme ziemlich zu	stimme wenig bis gar nicht zu
Typ 1 "niedrige Schulzufriedenheit HS"	Das Lernen macht mir Freude	1%	7%	92%
	Mit meinen Mitschülern verstehe ich mich gut	36%	58%	6%
	Mit meinen Lehrern habe ich oft Ärger	9%	28%	64%
Typ 2 "hohe Schulzufriedenheit HS"	Das Lernen macht mir Freude	6%	45%	49%
	Mit meinen Mitschülern verstehe ich mich gut	70%	27%	2%
	Mit meinen Lehrern habe ich oft Ärger			100%

Dieselbe Clusteranalyse wurde im Anschluss auch für die zwei Folgewellen gerechnet. Der Zeitvergleich zeigt, dass die Schulzufriedenheit bzw. die Gruppe jener, die mit ihrer schulischen Situation zufrieden ist, in den ersten zwei Jahren nach der Hauptschule deutlich gestiegen ist.

Abbildung 42 Verteilung der Schulzufriedenheitstypen nach Jahr

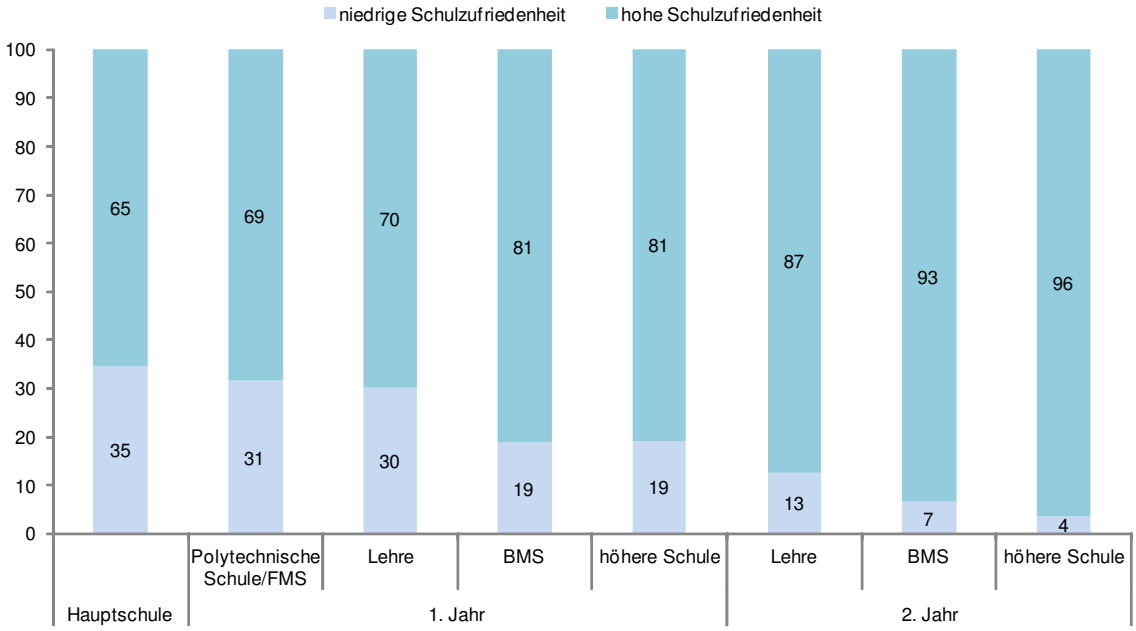


Während in der Hauptschule nur rund zwei Drittel der Jugendlichen ihre Lernmotivation und ihre Beziehung zu den Klassenkolleg/-innen und Lehrer/-innen positiv einschätzten, stieg der Anteil im ersten Jahr nach der Hauptschule auf ca. drei Viertel aller Jugendlichen, im zweiten Jahr sogar auf 93%. Vor allem gebessert hat sich die schulische Situation für jene Jugendlichen,

die nach der Hauptschule in eine BMS oder höhere Schule gewechselt sind. Unter Lehrlingen und Schüler/-innen in einer Polytechnischen Schule waren immer noch rund drei von zehn Jugendlichen kritisch in Bezug auf Lernfreude, Klassenklima und Beziehung zu den Lehrer/-innen.

Im zweiten Jahr hat sich die schulische Zufriedenheit weiter verbessert: Bei Schüler/-innen in einer höheren Schule lassen sich lediglich 4%, in einer BMS nur noch 7% und unter Lehrlingen 13% jenem Typ zuordnen, der mit den Rahmenbedingungen unzufriedener ist.

Abbildung 43 Verteilung der Schulzufriedenheitstypen nach Jahr und Ausbildung



Die Zufriedenheit mit der schulischen Ausbildung liegt also im Schnitt sehr hoch. Dennoch gibt es Abstufungen, insbesondere zwischen jenen Schüler/-innen, die mit ihrer Ausbildungssituation „sehr“ und jenen, die nicht uneingeschränkt zufrieden sind. Womit lassen sich Unzufriedenheiten – obgleich sie im Zeitverlauf immer seltener aufzutreten scheinen – erklären? Zu diesem Zweck wurden hierarchisch sequentielle Regressionsmodelle gerechnet. Im Modellverfahren wurden in einem ersten Schritt die soziodemografischen Hintergrundsmerkmale der Jugendlichen einbezogen, in einem zweiten Schritt wurden subjektive Aspekte der Ausbildungssituation und im dritten und finalen Schritt schließlich Aspekte der Übergangsverläufe, wie z.B. Zwischenepisoden oder die Planrealisierung.

Im ersten Modell erweisen sich das Geschlecht sowie die subjektive Schichtzugehörigkeit als signifikant für die Beurteilung der derzeitigen Ausbildungsstation: Mädchen und Jugendliche, die sich eher in der Mitte oder unten in der Gesellschaft verorten würden, bewerten ihre derzeitige schuli-

sche Situation seltener uneingeschränkt positiv. Der Migrationshintergrund, Bildungshintergrund der Eltern und die regionale Herkunft der Jugendlichen haben hingegen keinen Einfluss darauf, wie zufrieden jemand mit der aktuellen Ausbildungsstation ist. Allerdings liefert dieses erste Modell einen sehr niedrigen Erklärungswert von 4% der Varianz, kann also keinen relevanten Aufschluss über das Zustandekommen der Ausbildungszufriedenheit geben. Das zweite Modell inkludiert jene oben dargestellten, unterschiedlichen Aspekte der derzeitigen Ausbildung, u.a. die Beziehung zu den Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen sowie Aspekte der Lernmotivation. Zusätzlich wurde die Notensituation der Schüler/-innen ins Modell aufgenommen. Der Erklärungswert erhöht sich auf 23% der Varianz. Das Geschlecht (Mädchen) wirkt weiterhin auf die Ausbildungszufriedenheit. Deutlich wird nun jedoch, dass die schulische Situation relevant ist für die Ausbildungszufriedenheit: So wirkt das Gefühl, dass die Lehrer/-innen sich für die Probleme der Schüler/-innen interessieren genauso auf die Ausbildungszufriedenheit ein, wie die Beziehung zu den Mitschüler/-innen bzw. das Gefühl, in der Klasse häufig als Außenseiter dazustehen. Den stärksten Einfluss nimmt die Lernfreude: Haben die Schüler/-innen Spaß und Freude am Lernen, steigt auch die Ausbildungszufriedenheit deutlich an; ist die Lernmotivation und -freude jedoch gering, sinkt ebenso die Ausbildungszufriedenheit. Interessant ist, dass diese Faktoren unabhängig von den Ausbildungsstationen wirken: Egal, ob ein Jugendlicher sich in einer Lehrausbildung befindet oder in einer höheren Schule, relevant für die allgemeine Ausbildungszufriedenheit ist lediglich das Gefühl, in der Klasse integriert zu sein, von den Lehrer/-innen bei Problemen mit Interesse begegnet zu werden und die Einstellung dem Lernen gegenüber.

Diese Einflüsse der schulischen Rahmenbedingungen bleiben auch signifikant im dritten und letzten Modell, das 25% zur Erklärung der Varianz beitragen kann. Von den soziodemografischen Merkmalen bleibt lediglich das Geschlecht als signifikanter Einflussfaktor über. Mädchen bewerten ihre Ausbildung – bei Kontrolle der Drittvariablen schulische Situation und Übergangsverläufe – negativer als Burschen. Die jeweilige Ausbildungsstation hat nach wie vor keinen Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit. **Kommt es – unabhängig von der jeweiligen Schulform – zu negativen Erfahrungen mit den Lehrer/-innen oder Mitschüler/-innen bzw. liegt die Lernfreude niedrig, so sinkt auch die Ausbildungszufriedenheit.** Das Modell zeigt ebenfalls, dass Jugendliche, die Schwierigkeiten im Übergang hatten, ihre derzeitige Ausbildungsstation negativer bewerten: Jugendliche, die nach dem ersten Jahr Zwischenepisoden in anderen Ausbildungen aufweisen und Jugendliche, die in den letzten zwei Jahren Phasen ohne Ausbildung verbracht haben, bewerten ihre derzeitige Ausbildung – sofern sie in Ausbildung sind – negativer als Jugendliche, denen der Direkteinstieg gelungen ist und Jugendliche, die die Schule nicht abgebrochen oder gewechselt haben.

Tabelle 20: Einflüsse auf die Ausbildungszufriedenheit in der neunten Schulstufe (Regressionsmodell)

	Zufriedenheit mit der Ausbildung		
	Modell 1 Beta-Koeff.	Modell 3 Beta-Koeff.	Modell 4 Beta-Koeff.
Sozidemografie			
Geschlecht: weiblich	0,13 *	0,13 *	0,13 *
Migrationshintergrund	0,09	0,05	0,05
Bildung der Eltern mit Matura	-0,02	0,13	-0,02
Region: Stadt	0,09	0,06	0,04
subjektive Schichtzugehörigkeit	-0,10 *	-0,02	-0,02
Ausbildungssituation			
Noten Mathematik		0,09	0,09
Noten Deutsch		0,02	0,03
Noten Englisch		0,07	0,05
Leistungsdruck		0,00	0,01
Lehrer/innen-Interesse		0,14 *	0,15 *
Unterstützung Schwierigkeiten Schulfach		0,03	0,04
Unterstützung Probleme mit Lehrer/innen oder Mitschüler/innen		-0,08	-0,10
Mit meinen Mitschüler/innen verstehe ich mich gut		0,09 *	0,11 *
Mit meinen Lehrer/innen habe ich oft Ärger		-0,04	-0,05
Lernfreude		0,21 *	0,21 *
Ich fühle mich in meiner Klasse häufig als Außenseiter		-0,11 *	-0,12 *
Merkmale des Übergangs			
Plan aus HS nicht realisiert			0,02
unterhalb des Bildungsziels			-0,09
kein Direkteinstieg			0,02
Zwischenstationen im ersten Jahr			-0,03
Zwischenstationen im zweiten Jahr			0,13 *
Phasen ohne Ausbildung während letzter zwei Jahre			0,09 *
R^{2**}	*.040*	*.227*	*.249*
Sum of Squares/df		*102,130/426*	

*signifikant bei p=0.05

** Nagelkerkes R^2 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 R^2 mit 100 ergibt dabei den erklärten Varianzanteil.

2.1.2 Zufriedenheit mit dem Lehrberuf

Lehrlinge wurden nicht nur zu ihrer schulischen Situation befragt, sondern darüber hinaus auch zu ihrer beruflichen Ausbildung. Auf sehr hohe Zustimmungswerte stoßen die Fragen, ob die Befragten stolz auf ihren derzeitigen Lehrberuf sind und ob sie später einmal in dem Beruf, den sie lernen, arbeiten möchten: Über 90% der Lehrlinge stimmen diesen Fragen zu; lediglich 3% bzw. 4% stimmen wenig bis gar nicht zu.

Weiters wurden die Lehrlinge gebeten, einige Fragen zu ihrem derzeitigen Lehrberuf zu beantworten. Auch hier zeigt sich ein überaus positives Bild: Rund drei Viertel stimmen sehr zu, dass sie mit ihren Kolleg/-innen gut auskommen und auch gerne im Lehrbetrieb arbeiten. Über 70% der Befragten stimmen sehr zu, dass sie sich auf ihren direkten Vorgesetzten verlassen können, wenn es in der Arbeit schwierig wird und sie von ihrem Chef und den Kolleg/-innen Rückmeldung über die Qualität ihrer Arbeit bekommen. Bei knapp 70% findet auch das Item „Ich kann mich auf meine Kolleg/-innen verlassen, wenn es bei der Arbeit schwierig wird“ uneingeschränkte Zustimmung. Eine kleine Minderheit von 2% bis 5% stimmt bei diesen Aussagen wenig bis gar nicht zu.

Mit der sehr guten Beurteilung des Lehrbetriebs geht eine hohe Zufriedenheit mit dem Lehrberuf selbst einher: Rund zwei Drittel der Lehrlinge sind mit den Arbeitsbedingungen, dem/der Ausbildner/-in und der Arbeitszeit sehr zufrieden. Lediglich 3% der Befragten sind in diesem Bereich wenig bis gar nicht zufrieden. Gefragt nach der Lehrlingsentschädigung zeigen sich etwas geringere Zufriedenheitswerte: 45% sind damit sehr zufrieden, 40% sind immerhin noch ziemlich zufrieden, 8% sind hingegen wenig bis gar nicht zufrieden und 5% machen dazu keine Angabe.

Darüber hinaus wurden den Lehrlingen Fragen zu ihrem Arbeitsalltag gestellt. Dabei zeigt sich, dass die Kompetenzen der jungen Menschen durchaus wahrgenommen werden. Sie können in vielen Fällen ihr Wissen einsetzen und meist auch ihre Meinung einbringen. Immerhin rund ein Viertel der Befragten steht in der Arbeit immer bzw. oft unter Zeitdruck; knapp 40% zumindest gelegentlich. Das Verrichten von Hilfsarbeiten stellt nicht den Usus dar – dennoch berichtet rund ein Fünftel der Jugendlichen, dass sie oft für Hilfstätigkeiten herangezogen werden. Rund ein Drittel wird gelegentlich um Hilfsdienste gebeten. Etwa die Hälfte der Lehrlinge konstatiert, selten bis nie erschöpft von der Arbeit nach Hause zu kommen, mehr als ein Drittel ist gelegentlich erschöpft; 12% berichten von häufiger Erschöpfung und 4% geben sogar an, immer erschöpft die Arbeit zu verlassen.

Aufgrund der spezifischen Situation von Lehrlingen in der dualen Ausbildung sowohl in einer Schule als auch in einem Lehrbetrieb erscheint es sinnvoll, die oben angestellten Regressionsanalysen zur Ausbildungszufriedenheit für diese Gruppe zu wiederholen unter Hereinnahme der Angaben zur beruflichen Ausbildung. Die Modelle wurden geringfügig geändert; die soziodemografischen Merkmale, die Aspekte der schulischen Situation und die Übergangsmerkmale wurden gleich belassen. Nicht mehr ins Modell eingegangen ist die Ausbildungsstation, neu hinzugekommen sind die eben dargestellten Aspekte der beruflichen Lehrausbildung. Für Lehrlinge kann im finalen Modell 34% der Varianz erklärt werden, d.h. die Ausbildungszufrieden-

heit der Lehrlinge kann durch Inklusion der betrieblichen Situation nochmals wesentlich besser erklärt werden. Tabelle 21 gibt einen Überblick über die signifikanten Einflussfaktoren. Fast die gesamte Ausbildungszufriedenheit von Lehrlingen kann dabei durch die neuen Variablen zur betrieblichen Ausbildung erklärt werden. Damit bestätigen sich die **hohe Relevanz der Rahmenbedingungen in der betrieblichen Ausbildung für die Zufriedenheit der Lehrlinge mit ihrer Ausbildung** und gleichzeitig die niedrige Relevanz der schulischen Situation. Ob die Jugendlichen in den zwei Jahren zuvor Phasen ohne Ausbildung erlebt haben ist ebenfalls signifikant wirksam auf die derzeitige Ausbildungszufriedenheit. Daneben aber spielt vor allem die Möglichkeit, das eigene Wissen und Können einzubringen und die eigene Meinung einzubringen eine Rolle für die Beurteilung der Ausbildung. Nicht zuletzt sind die Chancen auf eine Übernahme relevant für die Einschätzung der Lehrlinge, ob sie zufrieden oder nicht mit ihrer Ausbildung sind.

Tabelle 21: Einflüsse auf die Ausbildungszufriedenheit bei Lehrlingen unter Einschluss der beruflichen Ausbildungssituation (Regressionsmodell)

	Modell 4 Beta-Koeff.	
Phasen ohne Ausbildung während letzter zwei Jahre	0,25	*
kann Wissen und Können voll einsetzen	0,20	*
kann seine Meinung einbringen	0,18	*
Chancen auf Übernahme nach der Lehrzeit	0,19	*
R^{2**}	*.336*	
Sum of Squares/df	*20,355/126*	

*signifikant bei p=0.05

** Nagelkerkes R^2 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 R^2 mit 100 ergibt dabei den erklärten Varianzanteil.

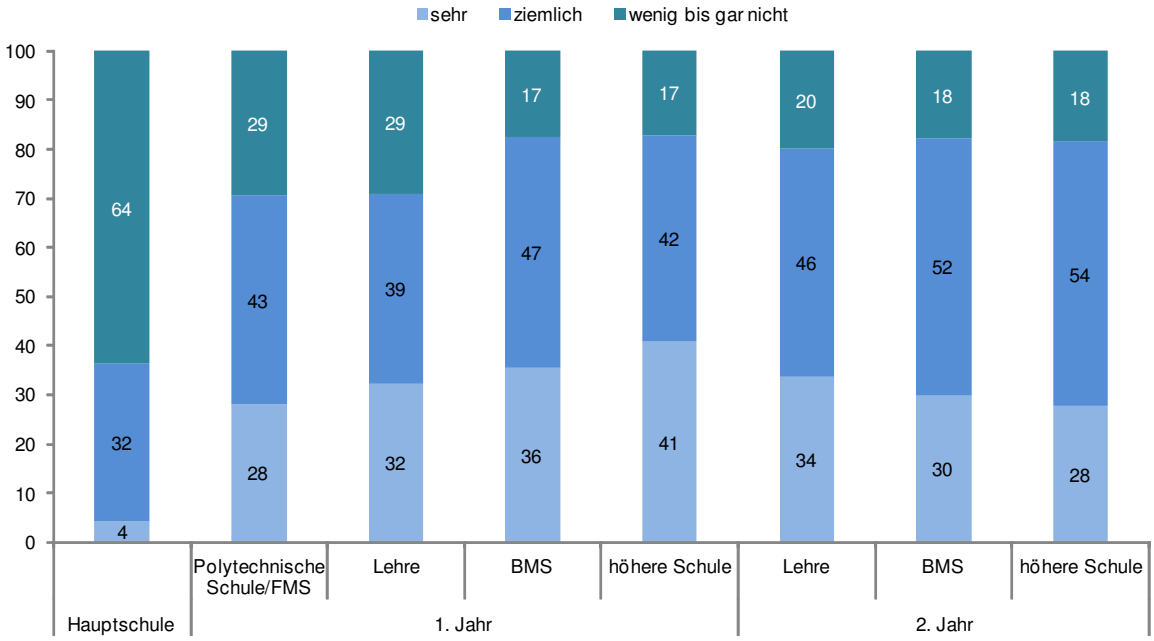
Die Lehrlinge wurden auch gefragt, ob sie das Lehrlingscoaching kennen bzw. schon einmal in Anspruch genommen haben. Rund drei Viertel der Befragten ist Lehrlingscoaching kein Begriff, knapp ein Fünftel hat davon gehört und lediglich 5% haben dieses bereits in Anspruch genommen. Das Lehrlingscoaching lief als Pilotprojekt in vier Bundesländern (Oberösterreich, Steiermark, Tirol und Wien) bis Ende 2013.

2.2 Schulischer Kontext und schulische Leistung

Betrachtet man also die schulische Zufriedenheit im Zeitverlauf, ist diese deutlich gestiegen. Vor allem die Zustimmung zur Aussage „Das Lernen macht mir Freude“ ist im ersten Jahr nach der Hauptschule angestiegen. Dass der

Schulwechsel auch die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, war anzunehmen. Dies kann in beide Richtungen passieren: Empfinden die Jugendlichen ihre Schulwahl als richtig und können sie mit den Anforderungen in der neuen Ausbildung gut umgehen, steigt die Lernfreude; wird die Schulwahl im Nachhinein als falsch eingeschätzt, etwa weil die Anforderungen unterschätzt wurden, sinkt die Lernfreude. Die Ergebnisse des ABEP belegen, dass die Lernfreude nach der Hauptschule in ausnahmslos allen Ausbildungsgruppen signifikant *gestiegen* ist.

Abbildung 44 Lernfreude (Zustimmung zu „Das Lernen macht mir Freude“) nach Jahr und Ausbildung



Obwohl eine positive Korrelation zwischen Lernfreude und schulischer Leistung besteht, hat sich letztere für einige Schüler/-innen nach der Hauptschule plötzlich verschlechtert. Vor allem höhere Schulen stellen die Jugendlichen nach der Hauptschule diesbezüglich vor neue Herausforderungen ihres Lernens. Der Übergang in das weiterführende Schulsystem bringt für die Jugendlichen eine Reihe von Veränderungen mit sich, sowohl in Bezug auf die Lerninhalte, die Strukturierung von Lernprozessen, die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Klasse als auch besonders hinsichtlich der Häufigkeit, des Niveaus und der Maßstäbe der Leistungsüberprüfungen. Im Vergleich zur Hauptschule werden die neuen Ausbildungssituationen von der Mehrheit aber als positive Veränderung wahrgenommen, das sagen auch die Jugendlichen selbst: 81% der Jugendlichen in Ausbildung sagen, die Vorbereitung aufs Berufsleben habe sich nach der Hauptschule verbessert, 71% die Klassengemeinschaft, 68% die Wissensvermittlung durch die Lehrpersonen,

59% das Verhältnis zu den Lehrer/-innen. Hinsichtlich des Lernerfolgs sagen 61% der ehemaligen Hauptschüler/-innen, dass sich dieser im ersten Jahr verbessert habe, 27% sagen, er sei gleich geblieben, 11% geben zu, dass ihr Lernerfolg sich verschlechtert habe. Interessanterweise haben die Jugendlichen diese Veränderungen alle auf ähnliche Weise erlebt. Signifikante Gruppenunterschiede zeigen sich nur in Bezug auf den Lernerfolg, dass dieser sich nämlich nicht verbessert, sondern umgekehrt, verschlechtert habe, sagen 15% der höheren Schüler/-innen im ersten Jahr. In allen anderen Gruppen (BMS, Lehre und Polytechnische Schule) liegt dieser Anteil unter 10%.

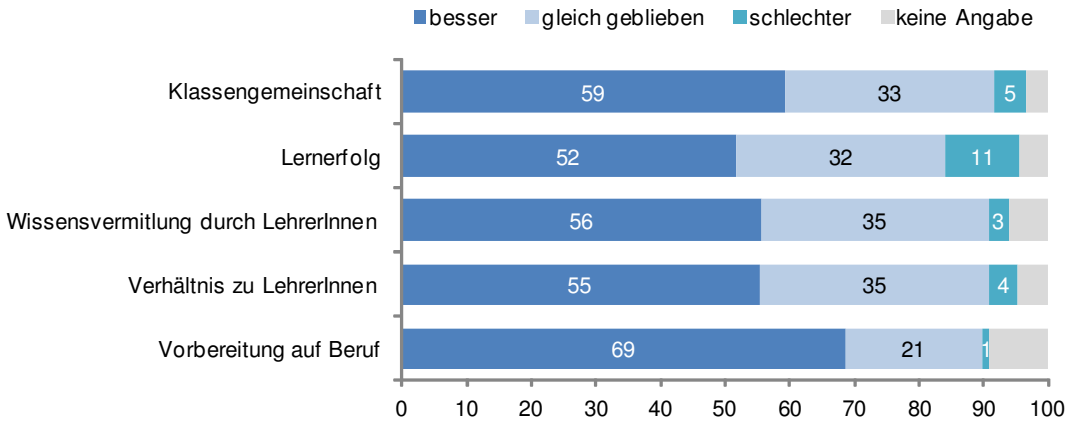
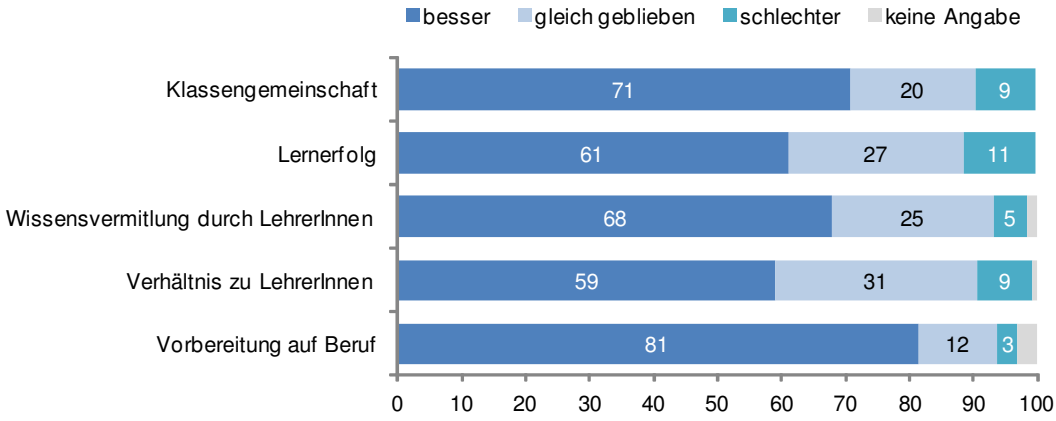


Abbildung 45 Veränderungen schulischer Faktoren in der neunten Schulstufe

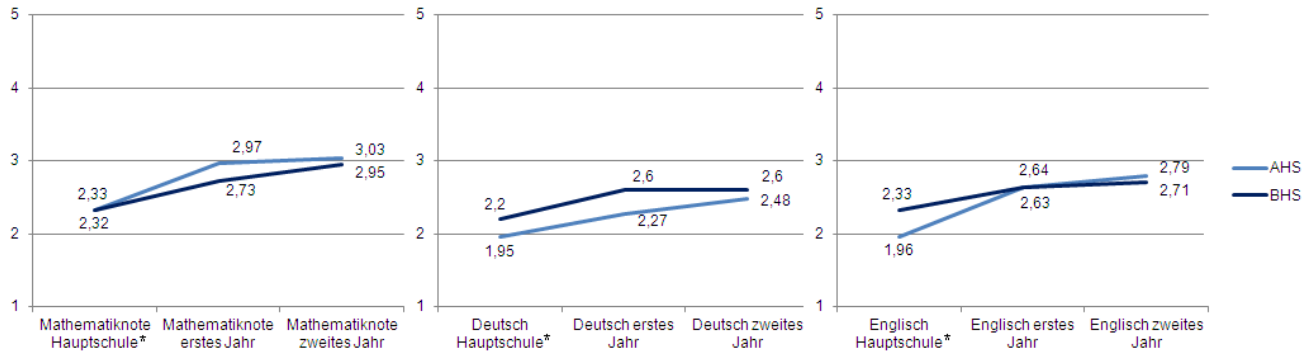
Im zweiten Jahr hat sich laut Angaben der Schüler/-innen im Vergleich zum letzten Jahr vor allem die weitere Vorbereitung auf den Beruf verbessert (69%), gefolgt von der Klassengemeinschaft (59%), der Wissensvermittlung (56%) und dem Verhältnis zu den Lehrer/-innen (55%). Dass der Lernerfolg sich verbessert habe, sagen in Summe 52% aller Jugendlichen im zweiten Jahr, 32% sagen, er sei gleich geblieben, 11% sagen, er habe sich verschlechtert. Während im Schnitt 11% aller Jugendlichen sagen, ihr Lernerfolg habe sich auch im zweiten Jahr weiter verschlechtert, sind es unter Schüler/-innen in einer BHS oder AHS 18%.

Abbildung 46 Veränderungen schulischer Faktoren in der zehnten Schulstufe



Dass sich Jugendliche in höheren Schulen einem höheren Leistungsdruck ausgesetzt fühlen, wurde oben schon gezeigt. Diese höheren Anforderungen führen letzten Endes zu einer Verschlechterung der Notensituation, insbesondere bei jenen Jugendlichen, die sich in der Hauptschule durch eine gute schulische Leistung ausgezeichnet haben. Diese schlechtere Notensituation setzt sich dann auch im zweiten Jahr nach der Hauptschule fort: In allen drei Hauptgegenständen verschlechterte sich der Notendurchschnitt im ersten Jahr, vor allem unter AHS-Schüler/-innen und in den Gegenständen Mathematik und Englisch. Darüber hinaus sagten 41% der AHS-Schüler/-innen, sie hätten im ersten Jahr nach der Hauptschule Nachhilfe- oder Förderunterricht in Anspruch nehmen müssen, unter BHS-Schüler/-innen waren es 29% (zum Vergleich: in den restlichen Gruppen BMS, Polytechnische Schule und Lehre lag der Wert im Schnitt bei 19%). Im zweiten Jahr sagte nach wie vor rund ein Fünftel der BHS-Schüler/-innen und fast ein Viertel der AHS-Schüler/-innen, sie hätten Nachhilfe- oder Förderunterricht genommen, um den Leistungsanforderungen besser gerecht zu werden. 8% bzw. 7% sagten im zweiten Jahr, sie müssten ihre Klasse in der BHS bzw. AHS wiederholen.

Abbildung 47 Notendurchschnitt in höheren Schulen im Zeitverlauf



**Für die Hauptschule wurden aus Vergleichsgründen nur jene Jugendlichen herangezogen, die in der ersten Leistungsgruppe waren.*

Die schulische Situation von Schüler/-innen in einer BHS oder AHS unterscheidet sich damit deutlich von jenen in einer mittleren Schule oder eine Lehre. Bei Jugendlichen in einer BMS lag der Notenschnitt in Mathematik im ersten Jahr nach der Hauptschule bei 2,38, Schüler/-innen in einer Polytechnischen Schule wiesen im ersten Jahr eine Durchschnittsnote von 2,63 in Mathematik auf. Im zweiten Jahr erzielten Lehrlinge in Mathematik eine Durchschnittsnote von 2,46, BMS-Schüler/-innen 2,45. Auch in Deutsch und Englisch weisen Lehrlinge und BMS-Schüler/-innen sowohl im ersten als auch im zweiten Jahr nach der Hauptschule einen besseren Notendurchschnitt auf als Jugendliche in einer höheren Schule. Diese Unterschiede hängen stark mit den **verschiedenen Leistungsanforderungen** zusammen. Während diese in maturaführenden Schulen v.a. in den Hauptfächern stark ansteigen, liegt der Schwerpunkt in der Berufsschule auf berufspraktischem Wissen und diesbezüglichen Erfahrungen. Für Hauptschüler/-innen, die in eine höhere Schule wechseln, heißt das, dass nicht nur der Leistungsdruck zunimmt, sondern dass sie im Vergleich zu anderen Schüler/-innen mitunter plötzlich schlechtere Leistungen erzielen als noch in der Hauptschule, wo sie häufiger zu den leistungsstärksten Schüler/-innen zählten. Dabei ist anzunehmen, dass diese Aufwärtsvergleiche zu den Mitschüler/-innen mit einem Verlust des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts bzw. des Leistungsehrgeizes einhergehen, was im nächsten Kapitel näher erörtert werden soll.

2.3 Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept und Leistungsehrgeiz

Das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept und der Leistungsehrgeiz zählen zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Jugendlichen, die einerseits besondere Relevanz hinsichtlich der Schulleistung und Bildungspläne haben, andererseits auch wünschenswerte Ziele von Schule und Unterricht darstellen.

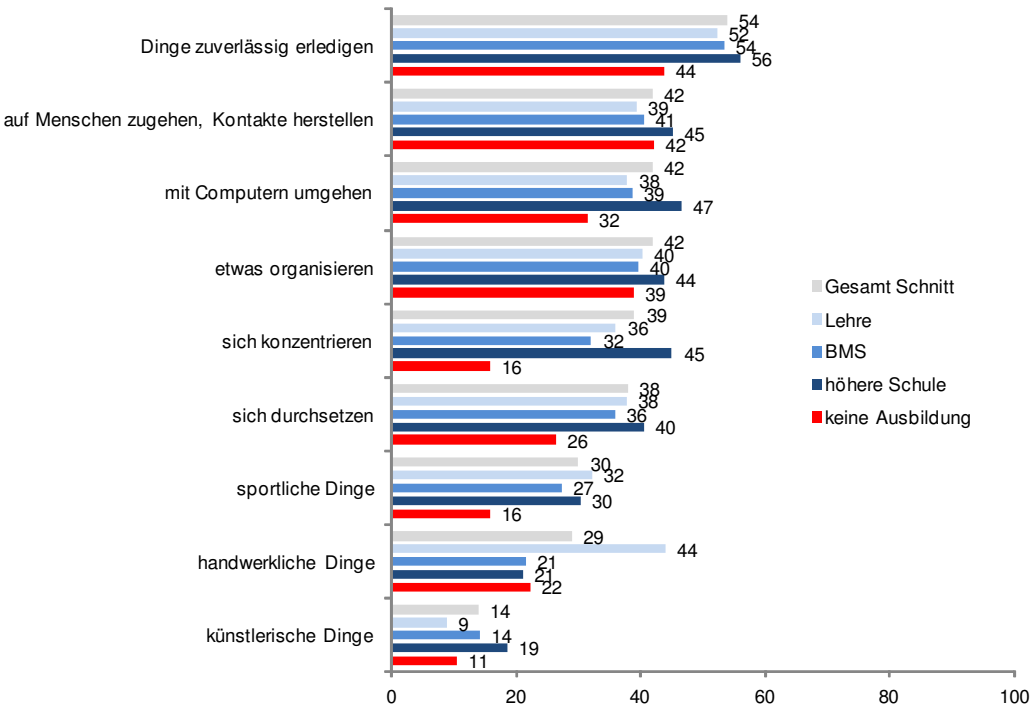
Zunächst geht es um die Frage, welche Fähigkeiten sich die Jugendlichen selbst zutrauen? Die jungen Mädchen und Burschen wurden diesbezüglich in der zweiten Befragungswelle um ihre Einschätzung gebeten. Das meiste Selbstvertrauen – gemessen anhand der Nennung „kann ich sehr gut“ - zeigten die Jugendlichen damals hinsichtlich der Zuverlässigkeit (Dinge zuverlässig erledigen, 54%), Kontaktfreudigkeit (auf Menschen zugehen und Kontakte herstellen, 42%), Computerkenntnisse (42%) und etwas zu organisieren (42%). Mehr als drei von zehn Jugendlichen sagten, sie könnten sich sehr gut konzentrieren, durchsetzen und sportliche Dinge. Nur 29% sagten, sie seien sehr gut in handwerklichen Dingen, 14% in künstlerischen Dingen.

Betrachtet man die Angaben getrennt für die jetzigen Ausbildungsgruppen, zeigen sich klare Unterschiede. Deutlich wird zunächst: Jugendliche, die sich derzeit bzw. zum Teil auch bereits in der zweiten Befragung in keiner Ausbil-

dung befinden/befanden, haben seltener angegeben, etwas organisieren zu können, in handwerklichen Dingen gut zu sein oder Dinge zuverlässig zu erledigen. Das deutet auf ein generell niedrigeres Selbstvertrauen in dieser Gruppe hin. Am deutlichsten zeigt sich der Unterschied, wenn es um die Konzentrationsfähigkeit geht: Während rund ein Drittel der derzeitigen Lehrlinge und BMS-Schüler/-innen und mehr als 40% der Schüler/-innen in einer höheren Schule angeben, sich sehr gut konzentrieren zu können, sagen das nur 16% der Jugendlichen, die sich in keiner Ausbildung mehr befinden.

Während Jugendliche ohne Ausbildung aber in nahezu allen informellen Fähigkeiten weniger Selbstvertrauen an den Tag legen, zeigen sich auch zwischen den einzelnen Ausbildungsgruppen signifikante Unterschiede. So gaben Lehrlinge (44%) im Vergleich zu Schüler/-innen in einer mittleren oder höheren Schule am häufigsten an, handwerkliche Dinge sehr gut zu können. Schüler/-innen in einer höheren Schule schätzen ihre künstlerischen Fähigkeiten dafür besser ein (19%), genauso geben sie am häufigsten an, sich gut konzentrieren zu können (45%). **Während Schüler/-innen ohne Ausbildung in Bezug auf ihre informellen Fähigkeiten also das wenigste Selbstvertrauen an den Tag legen, sind es besonders Jugendliche in einer höheren Schule, die sich in den meisten Feldern häufiger einzelne Fähigkeiten zutrauen.**

Abbildung 48 Informelle Fähigkeiten nach Ausbildungsstation (zweite Welle)

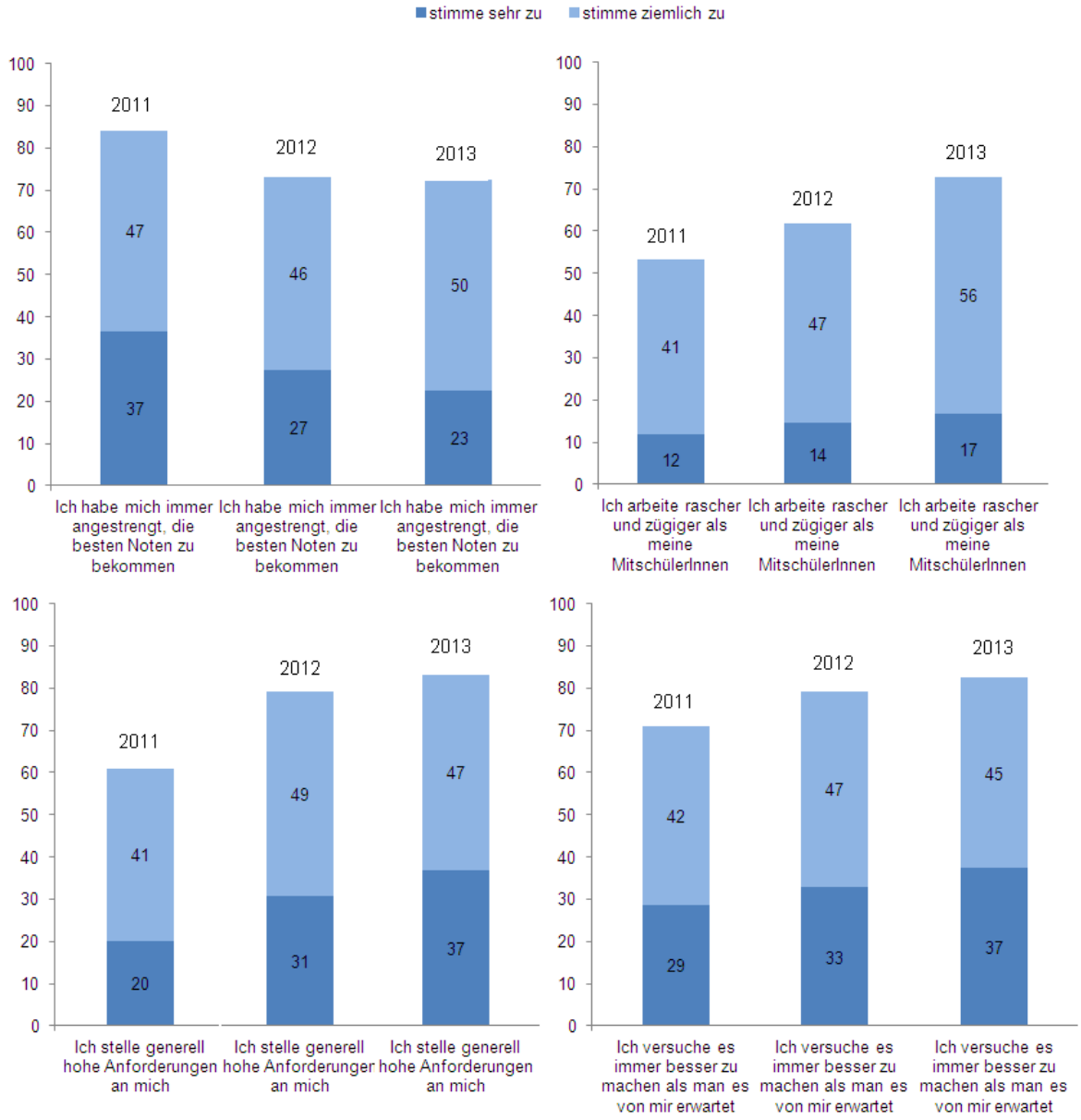


Die Gruppenunterschiede je nach Ausbildungsart lassen sich allerdings nicht von den dahinterliegenden soziodemografischen Unterschieden trennen. So schätzen Mädchen etwa ihre künstlerischen Fähigkeiten häufiger als „sehr gut“ ein, gleichzeitig liegt der Mädchenanteil in der AHS am höchsten. Generell weisen Mädchen ein höheres Selbstvertrauen gegenüber Burschen auf, wenn es um künstlerische Dinge geht und darum, auf Menschen zuzugehen bzw. Kontakte zu knüpfen; Burschen hingegen geben häufiger als Mädchen an, in handwerklichen und sportlichen Dingen gut zu sein. Jugendliche mit Migrationshintergrund schätzen sich zum einen hinsichtlich handwerklicher Dinge schlechter ein, zum anderen, wenn es darum geht, Dinge zuverlässig zu erledigen.

Die Fragen zum **Leistungsehrgeiz**[11] fanden in den drei Befragungswellen eine hohe Zustimmung. Knapp drei Viertel der Jugendlichen stimmt auch zwei Jahre nach der Hauptschule sehr bzw. ziemlich zu, sich für gute Noten angestrengt zu haben (73%) und rascher und zügiger zu arbeiten als ihre Mitschüler/-innen (73%). Über 80% der ehemaligen Hauptschüler/-innen stellen hohe Anforderungen an sich selbst (83%) und wollen damit die Erwartungen der anderen erfüllen (82%). Die Gruppenunterschiede sind in diesen Fragen weitaus weniger stark ausgeprägt als bei den informellen Fähigkeiten. Dass der Leistungsehrgeiz weniger mit den Ausbildungsstationen bzw. Bildungsplänen der Jugendlichen zusammenhängt, wurde schon in den bisherigen Zwischenberichten festgestellt. Die Fragen zum Leistungsehrgeiz zielen bewusst nicht darauf ab, die Einstellung der Jugendlichen zu Bildung, Schule oder Lernen zu erheben, sondern das Selbstkonzept in Bezug auf die eigene Leistungsmotivation im Sinne des Strebens nach dem Erreichen hochgesteckter Ziele. Insofern verweist der Leistungsehrgeiz auch nicht direkt auf die Höhe der Bildungsaspiration, sondern steht im Zusammenhang mit der Frage, inwiefern die Jugendlichen überhaupt Bildungsziele haben, wie stark und bewusst sie diese verfolgen und welche Vorgaben sie sich im Übergangsprozess selbst stellen. Dabei zeigt sich, dass der **Leistungsehrgeiz im Übergang in fast allen Ausbildungsgruppen stark gestiegen** ist. Einzig der Aussage, sich immer angestrebt zu haben, die besten Noten zu bekommen, stimmen im Zeitverlauf immer weniger Jugendliche zu. Die Aussagen, rascher und zügiger zu arbeiten als die Mitschüler/-innen, die Erwartungen anderer übererfüllen zu wollen und hohe Anforderungen an sich selbst zu stellen, finden jedoch eine wachsende Zustimmung.

[11] Ich habe mich immer angestrengt, die besten Noten zu bekommen / Ich arbeite rascher und zügiger als meine MitschülerInnen bzw. KollegInnen / Ich stelle generell hohe Anforderungen an mich / Ich versuche es immer ein bisschen besser zu machen als es von mir erwartet wird

Abbildung 49 Leistungsehrgeiz (Einzelitems) im Zeitverlauf



Der Übergang und die Platzierung in den weiterführenden Ausbildungen lassen die Anforderungen, die die Jugendlichen an sich selbst stellen, also steigen. Die vier Aussagen korrelieren untereinander stark, weshalb ein Index gebildet wurde, der den Leistungsehrgeiz misst. Verfolgt man die Durchschnittswerte auf diesem Index im Zeitverlauf und je nach Ausbildungsgruppe, zeigt sich, dass der Leistungsehrgeiz im ersten Jahr nach der Hauptschule in den Gruppen „Lehre“, „BMS“ und „Höhere Schule“ zugenommen hat, während er bei Jugendlichen in einer Polytechnischen Schule im Vergleich zur Hauptschule etwas abgenommen hat. Im zweiten Jahr hat der Leistungsehrgeiz in allen drei Ausbildungsgruppen „Lehre“, „BMS“ und „höhere Schule“ zuge-

nommen, vor allem Lehrlinge erweisen sich im Zeitverlauf als mittlerweile am stärksten leistungsehrgeizig bzw. -motiviert.

Während die neuen Ausbildungsstationen im Übergang den Leistungsehrgeiz fördern, fällt er insbesondere im ersten Jahr nach der Hauptschule in der Gruppe jener Jugendlichen, die keine weitere Ausbildung besuchen, ab. Auch im zweiten Jahr liegt er deutlich hinter den Jugendlichen in Ausbildung zurück. Jugendliche ohne Ausbildung stimmen weniger zu, sich immer angestrengt zu haben, um die besten Noten zu erreichen. Sie weisen auch geringere Zustimmungswerte bei den Fragen auf, generell hohe Anforderungen an sich zu stellen und es immer ein bisschen besser machen zu wollen als es erwartet wird. Das bestätigt die oben postulierte **Motivationskurve unter ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen**, die entweder noch in der Hauptschule oder danach im Übergangsgeschehen einen deutlichen Verlust an Lernmotivation und Leistungsehrgeiz erleben, der sich in einer Zuwendung zu sog. *informellen Strategien* ausdrückt, entlang derer diese Jugendlichen sich von staatlichen Institutionen, wie der Schule, abzuwenden beginnen. Dies führt bei diesen Jugendlichen zu einem ersten Wendepunkt in ihrer Biographie, an dem sie sich nach der Haupt- oder Pflichtschule gegen eine weitere Ausbildung entscheiden. Dass der Leistungsehrgeiz in der zweiten Befragungswelle unter diesen Jugendlichen wieder steigt, bestätigt, dass diese handlungsleitenden Orientierungen keineswegs stabil sind, sondern gerade bei Jugendlichen ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit einer typischen Dynamik unterliegen, die letzten Endes wieder in formelle Strategien und dem Wunsch, ins Ausbildungssystem zurückzukehren, münden. Diese Rückkehr zu formellen Strategien lässt sich an den Jugendlichen ohne Ausbildung oder Erwerbstätigkeit in der ABEP-Kohorte etwa anhand der wieder aufgenommenen Bewerbungsaktivitäten und Ausbildungsbemühungen beobachten, aber eben auch am Leistungsehrgeiz.

Abbildung 50 Leistungsehrgeiz nach Stationen (Zeitverlauf)



Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Leistungsehrgeizes unter Jugendlichen, die Episoden ohne Ausbildung nach der Hauptschule erlebt haben, haben auch die qualitativen Interviews mit diesen Jugendlichen gezeigt, dass es nach der Hauptschule mitunter zu **„Reifungsprozessen“** kommen kann. Es ist naheliegend, dass die Lernerfahrungen, die in der Hauptschule gemacht wurden, einen Einfluss auf die Bildungsaspiration und den Plan, noch länger in eine Schule zu gehen, haben. Nicht immer heißt das aber, dass ausschließlich positive Lernerfahrungen in der Hauptschule eine hohe Lernmotivation in der Phase danach mit sich bringen. Die geführten Interviews belegen, dass die Jugendlichen – insbesondere jene, die in der Hauptschule schon als „Schulverweigerer“ charakterisiert werden können – mittlerweile besser dazu in der Lage sind, ihre schulische Situation mit ihrer derzeitigen und vor allem künftigen Ausbildungs- und Berufssituation in Verbindung zu setzen. Ein Bursche formuliert das etwa so:

> „Ja, also wie ich in die Schule gegangen bin, hat’s mir nicht so, also hab ich’s nicht so ernst genommen, aber jetzt, im Ganzen, bin ich schon froh, dass ich in die Hauptschule gegangen bin, weil das bringt, das bringt’s echt, das brauchst dann die nächsten, in der Zukunft, das brauchst schon.“ (Christopher M., Lehre 2012)

Diese „Relevanz von Reifungsprozessen“ (vgl. Mögling/Tillmann/Lex 2012, S. 46f.) zeigt sich vor allem bei Jugendlichen, die erst gegen Ende der Hauptschule die Lust am Lernen und die Leistungsmotivation verloren haben und dies mittlerweile bereuen. Diese Jugendlichen sind später häufiger von prekären Übergängen betroffen, müssen sich oftmals neu orientieren, wissen aber

gleichzeitig weniger Bescheid über ihre Möglichkeiten und notwendige Voraussetzungen, z.B. für eine erfolgreiche Bewerbung für eine betriebliche Lehrstelle. Die Phasen der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit werden als explizit negativ beurteilt und gelten den Jugendlichen als Warnsignal für die Zukunft.

> „Die Chefs heutzutage schauen einfach drauf [auf gute Noten], so ist es in meinen Augen halt […]. Aber ich finde halt, dass sie einfach wirklich darauf schauen, dass Sie Einser und Zweier haben und alles Andere ist schlecht. Und deswegen kriegen halt die meisten halt eben dann keine Lehre. Und ich finde es halt auch schade, die Leute, die was keinen Hauptschulabschluss haben, die, die geben Ihnen nicht einmal eine Chance. Ich denke mir immer, ihr könntet ihnen ruhig eine Chance geben, ihr werdet's das dann eh sehen, ob sie überhaupt arbeiten wollen oder nicht, nicht." (Laura. S., Qualifizierungsmaßnahme des AMS, 2012)

Fast alle Jugendlichen, die aufgrund schlechter Noten Probleme im Übergang hatten, sagen mittlerweile, sie würden gern nochmal die Chance auf einen besseren Hauptschulabschluss haben:

> „Wenn ich die Chance noch ein Mal hätte, dass ich die Vierte noch einmal komplett wiederholen könnte, würde ich's auf jeden Fall nutzen. Weil ich bin mittlerweile drauf gekommen, dass der Hauptschulabschluss was sehr Wichtiges ist. Ja, ich bin selber drauf gekommen, indem ich, also eben weil ich keine Lehrstelle hab. Weil ich mich jetzt obirackern muss, mit Projekten und so, ja." (Laura S. Qualifizierungsmaßnahme des AMS, 2012)

Die Jugendlichen sind nach der Hauptschule besser in der Lage, ihre Interessen, Fähigkeiten und gesellschaftlichen Chancen zu reflektieren und einzuschätzen und erkennen in der Hauptschule auch die notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Übertritt. Die meisten Jugendlichen verweisen damit indirekt auf eine als schwierig erlebte Arbeitsmarktsituation, in der die eigenen Exklusionsrisiken ohne abgeschlossene Ausbildung oder adäquate Noten in der Hauptschule als besonders hoch befürchtet werden. In der Regel steigen damit einhergehend wieder die Lernmotivation und der Ehrgeiz, in naher Zukunft in eine Ausbildung überzutreten. Die erlebten Brüche und Schwierigkeiten werden von den Jugendlichen dabei ganz stark auf sich selbst bezogen, externe Faktoren, wie z.B. Eltern, Lehrer/-innen oder das Schulsystem, werden in der Regel nicht kritisiert. Die Jugendlichen geben sich selbst die Schuld für die schlechte schulische Leistung und sehen es auch an sich selbst, diese wieder zu verbessern.

> „Ach, also ich schau jetzt, dass ich mich wirklich anstrenge, nicht mehr faul werden, weil jetzt weiß ich, was ich in der Schule nicht gemacht hab, also muss ich jetzt wiederholen, nachholen." (Maria D.)

2.4 Übergänge in Abhängigkeit der schulischen Situation, des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts und des Leistungsehrgeizes

Die Ergebnisse zu Leistungsehrgeiz und informellen Fähigkeiten der Jugendlichen werfen mehrere Fragen auf:

(a) In welchem Zusammenhang stehen Leistungsehrgeiz und fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept mit den oben dargestellten Faktoren „schulische Zufriedenheit“ und „schulische Leistung“? Wie beeinflussen etwa Leistungsehrgeiz und das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten die Lernfreude oder die Bewertung der schulischen Situation? Welche Rolle spielen die Noten bei den Ausprägungen des Leistungsehrgeizes und des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts?

(b) Wie lassen sich die jeweiligen Übergänge der Jugendlichen nach Ende der Pflichtschule durch diese Faktoren erklären? In welcher Stärke beeinflussen die Lernfreude, schulische Kontextfaktoren, fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept und Leistungsehrgeiz die Entscheidung der Jugendlichen, nach der Hauptschule bzw. Pflichtschule eine höhere Schule, mittlere Schule oder Lehre zu absolvieren bzw. keine weitere Ausbildung mehr zu verfolgen?

Um die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Faktoren herauszufinden, wurden zunächst einfache bivariate Korrelationen gerechnet. In die Korrelationsmatrix gingen ein: Drei Items zur Schulzufriedenheit (Lernfreude, Beziehung zu Mitschüler/-innen und Ärger mit Lehrer/-innen), die schulische Leistung (Noten-Index), die informellen Fähigkeiten als Summenindex, der damit weniger die *Art* als das *Ausmaß* des Selbstvertrauens wiedergibt sowie der Leistungsehrgeiz (Index).

- ad (a): Die angestellten Analysen zu den Zusammenhängen *beschränken sich zunächst auf die zweite Welle*, da in dieser Befragung alle oben angeführten Merkmale abgefragt wurden. Darüber hinaus kann argumentiert werden, dass die neunte Schulstufe eine entscheidende Phase im Übergang darstellt, weil es hier mitunter zu nochmaligen Wechseln und Neuentscheidungen hinsichtlich der weiteren Ausbildung kommt (wie in Kapitel 1 gezeigt).

- ad (b): In den Analysen zu den Einflüssen der unterschiedlichen Faktoren auf die Übergänge und Ausbildungsentscheidungen der Jugendlichen werden die Angaben aus der Basiserhebung ergänzt, sodass auch die Situation in der Hauptschule eine genauere Betrachtung erfährt.

Letzten Endes ist das Ziel der Analyse, die Einflüsse der schulischen Situation und der Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten

und ihrer Motivation in der Hauptschule und im ersten Jahr danach auf die weiteren Übergänge und Ausbildungsentscheidungen genauer zu betrachten.

2.4.1 (a) Zusammenhänge

Die Ausgangshypothese ist, dass die Bewertung der schulischen Situation und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten einerseits untereinander korrelieren, andererseits auch wichtige Determinanten für das schulische Lernen und derart für den schulischen Erfolg darstellen (vgl. dazu Harazd/Schürer 2006). Wie sich herausstellt, bestehen tatsächlich teils starke Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren. Den stärksten Zusammenhang gibt es zwischen den Faktoren „Leistungsehrgeiz", „Lernfreude", den Noten und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Die Einschätzungen der Klassengemeinschaft und der Beziehung zu den Lehrer/-innen korrelieren einerseits untereinander, darüber hinaus aber auch mit der Lernfreude und den Noten. Nicht stark ausgeprägt ist der Zusammenhang zwischen informellen Fähigkeiten und der Beziehung zu den Lehrer/-innen und Mitschüler/-innen.

Tabelle 22: Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen schulischen Faktoren und schulspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen der Jugendlichen

	Lern-freude	Klassen-gemeinschaft	Lehrer	Noten	Informelle Fähigkeiten	Leistungs-ehrgeiz
Lernfreude	-	0,287	-0,163	0,315	0,265	0,433
Klassengemeinschaft	0,287	-	0,201	-	-	0,151
Ärger mit Lehrer/-innen	-0,163	0,201	-	-0,163	-	-
Noten	0,315	-	-0,163	-	0,321	0,426
Informelle Fähigkeiten	0,265	0,129	-	0,321	-	0,461
Leistungsehrgeiz	0,433	0,151	-	0,426	0,461	-

Pearson Correlation (dargestellt werden Zusammenhänge >0,15)

Lernfreude

Die Lernfreude, d.h. die Zustimmung zur Aussage „Das Lernen macht mir Freude", steht im Zusammenhang mit der Beurteilung der Klassengemeinschaft, der Beziehung zu den Lehrer/-innen, der Notensituation und dem Leistungsehrgeiz. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Lernfreude auch im Zusammenhang steht mit den informellen Fähigkeiten, also mit der Anzahl der Fähigkeiten, von den die Jugendlichen selbst sagen, sie beherrschen diese gut.

Dass der *Leistungsehrgeiz* einen starken positiven Zusammenhang mit der Lernfreude hat, ist nicht unbedingt zu erwarten gewesen: Werden höhere Anforderungen an sich selbst gestellt und wird ständig versucht, die Erwartungen von anderen zu übertreffen, kann das mitunter zu einem selbst auferlegten

Leistungsdruck führen, der die Lernfreude senkt. Dies ist hier nicht der Fall: 88% der Jugendlichen, die sagen, sie stellen generell hohe Anforderungen an sich selbst, geben auch an, das Lernen mache ihnen Freude; unter Jugendlichen, die der Aussage bzgl. hoher Anforderungen nicht zustimmen, weisen nur 48% eine hohe Lernfreude auf. Ebenfalls auf einen hohen Leistungsehrgeiz deutet das Item „Ich versuche, es immer ein bisschen besser zu machen" hin: 87% der Jugendlichen, die dem zustimmen, sagen, sie hätten Freude am Lernen, Jugendliche, die das nicht sagen, nur zu 51%.

Neben dieser intrinsischen Leistungsmotivation ist aber auch das Umfeld, konkret die *Klassengemeinschaft* und die *Beziehung zu den Lehrer/-innen*, relevant für die Lernfreude. Passt die Beziehung zu den Mitschüler/-innen nicht, sinkt die Lernfreude: Nur 44% aller Jugendlichen, die ihre Beziehung zu den Mitschüler/-innen als negativ charakterisieren, geben an, gerne zu lernen; wird das Klassen- und Schulklima jedoch positiv bewertet, macht das Lernen 84% der Schüler/-innen Spaß. Auch die Beziehung zu den Lehrer/-innen ist relevant: 82% der Schüler/-innen, die sagen, es komme nicht zu Auseinandersetzungen mit Lehrer/-innen, geben an, gerne zu lernen; bei Jugendlichen, die sagen, sie hätten häufig Ärger mit den Lehrer/-innen, sinkt die Lernfreude auf 49%.

Die Lehrpersonen sind dabei doppelt relevant: Zum einen als Bezugsperson im schulischen Alltag, zum anderen auch als notengebende Instanz, die die Lernfreude der Schüler/-innen über die *Notengebung* beeinflusst. In der Literatur wird häufig von einem Effekt seitens der Lernmotivation auf die Noten ausgegangen; dies übersieht jedoch die Wechselwirkung, da Noten auch Effekte in Form der Leistungsrückmeldung auf die Motivation, diese Leistung weiterhin zu erbringen, haben.

Zusammenfassend bestehen also starke Zusammenhänge zwischen der Lernfreude und der intrinsischen Leistungsmotivation sowie den schulischen Kontextfaktoren. Stimmen diese Rahmenbedingungen nicht – etwa weil das Klassenklima gestört ist oder weil die Noten nicht den Anstrengungen und Erwartungen des Schülers / der Schülerin entsprechen – sinkt die Lernfreude.

Klassengemeinschaft und Beziehung zu Lehrer/-innen

Die subjektiven Einschätzungen der Beziehungen zu den Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen stehen beide im Zusammenhang mit der *Lernfreude*, die wiederum mit den *Noten* zusammenhängt. Dies kann so interpretiert werden, dass vor allem jene Jugendlichen ein hohes Maß an Lernfreude angeben, die auch ein höheres Maß an sozialen Kompetenzen aufweisen. Der Spaß am Lernen und die Noten stehen damit auch im Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Jugendlichen:

- Jugendliche, die von sich selbst sagen, sie gehen aus sich heraus und sind gesellig, sagen z.B. häufiger, sie hätten sowohl Spaß am Lernen (85%) als auch gute Beziehungen zu ihren Mitschüler/-innen (98%). Burschen und Mädchen, die ihre sozialen Kompetenzen diesbezüglich nicht gut einschätzen, haben eine niedrigere Lernfreude (54%) und bewerten ihre Beziehung zu den Kolleg/-innen ebenfalls schlechter (87%).
- Nervosität und Unsicherheit stehen umgekehrt in Kontrast zur Freude am Lernen: Nur 64% der Jugendlichen, die sagen, sie werden schnell nervös und unsicher, geben an, Spaß am Lernen zu haben; Jugendliche, die das nicht sagen, weisen zu 85% Freude am Lernen auf. In diesem Sinn ist die Lust am Lernen ebenfalls ein Indikator für die sozialen Kompetenzen der Schüler und Schüler/-innen und steht damit im Kontext der Beziehungen zu den Mitschüler/-innen.

Dass sie häufig Ärger mit Lehrer/-innen haben, sagten in der zweiten Welle in Summe nur 8% der Schüler/-innen. Im Zusammenhang damit stehen aus den oben angeführten Gründen ebenfalls die Lernfreude, aber auch die Noten. Liegen die sozialen Kompetenzen also niedriger und fehlt auch die Leistungsmotivation, kommt es häufiger zu Konflikten mit den Lehrpersonen. Dass diese sich wiederum negativ – hier schließt sich der Kreis – auf die Lust am Lernen auswirken, konnte bereits gezeigt werden.

Noten

Die schulische Situation im Sinn der Noten steht in erster Linie mit intrinsischen Faktoren im Zusammenhang. Sowohl die Lernfreude, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als auch der Leistungsehrgeiz stehen stark im Zusammenhang mit der Notensituation der Jugendlichen. Jugendliche, die ein sehr hohes Maß an Lernfreude aufweisen, erzielen einen Notenschnitt von 2,4 in Mathematik und Englisch sowie 2,2 in Deutsch; Jugendliche, bei denen die Lust zu Lernen niedrig liegt, erreichen hingegen häufiger schlechtere Noten in den Hauptgegenständen (3,1 in Mathematik, 3,0 in Deutsch und 3,2 in Englisch). Schaut man sich darüber hinaus die Anteile an Förder- und/oder Nachhilfeunterricht an, werden die Einflüsse ebenfalls deutlich: In einer höheren Schule (AHS, BHS) haben 50% der Schüler/-innen, die *nicht* angeben, generell hohe Anforderungen an sich zu stellen, Nachhilfe- oder Förderunterricht erhalten, Jugendliche, die diese Anforderungen an sich stellen, nur zu 25%. Hinsichtlich des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts sind vor allem Zuverlässigkeit, Organisationskompetenzen und die Konzentrationsfähigkeiten relevant für die schulische Leistung. Jugendliche, die von sich selbst sagen, sie könnten diese Dinge sehr gut, haben in den drei Hauptgegenständen im Schnitt einen um 0,7 Punkte besseren Notendurchschnitt als

Jugendliche, die sagen, sie könnten sich wenig bis gar nicht gut konzentrieren, schlechter etwas organisieren oder Dinge nicht zuverlässig erledigen.

Neben diesen intrinsischen Faktoren zeigt sich aber auch ein **negativer Zusammenhang mit der Einschätzung der Beziehung zu den Lehrer/-innen.** Jugendliche mit einem schlechteren Notendurchschnitt bewerten die Beziehung zum Lehrpersonal negativer, das war schon in der Hauptschule so: Während 19% der Jugendlichen, die damals eine schlechte schulische Leistung aufgewiesen haben, angaben, häufig Ärger mit den Lehrer/-innen zu haben, liegt der Anteil bei Jugendlichen mit einer mittleren (9%) oder guten schulischen Leistung (12%) um fast die Hälfte niedriger.

Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept

Der Leistungsehrgeiz, die Noten, die Lernfreude und bis zu einem gewissen Grad auch die Klassengemeinschaft stehen am stärksten im Zusammenhang mit dem Ausmaß des Selbstvertrauens in die eigenen Fähigkeiten. Jugendliche, die sagen, sie stellen alles in allem hohe Anforderungen an sich selbst, geben im Schnitt bei acht der neun abgefragten informellen Fähigkeiten an, diese sehr oder ziemlich gut zu können. Jugendliche, die diesen Leistungsehrgeiz nicht aufweisen, gestehen sich im Schnitt nur bei sechs der neun Dinge gute Fähigkeiten zu. Dieses höhere Ausmaß an Selbstvertrauen lässt sich auch in den anderen Aspekten des Leistungsehrgeizes feststellen, sowohl in Bezug auf den Versuch, es immer einer bisschen besser zu machen als auch in der Selbsteinschätzung, rascher und zügiger als die Mitschüler/-innen zu arbeiten. Im Wesentlichen korreliert hier jener Aspekt des Leistungsehrgeizes, der mit dem Selbstvertrauen zu tun hat, mit dem tatsächlich höheren Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Hinsichtlich der Notensituation wurde oben bereits beschrieben, inwieweit vor allem Zuverlässigkeit, Organisationskompetenzen und die Konzentrationsfähigkeiten relevant für die schulische Leistung sind. Dies scheint auch umgekehrt zu gelten und bestätigt den zirkularen Einfluss, den Noten als Leistungsrückmeldung auch auf das Selbstvertrauen der Jugendlichen nehmen.

Dass die Klassengemeinschaft positiv auf das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept wirkt, erklärt sich zum Teil aus den bereits beschriebenen Persönlichkeitsmerkmalen: Jugendliche, die von sich selbst sagen, sie gehen aus sich heraus und sind gesellig bzw. werden nicht so schnell nervös und unsicher, beschreiben einerseits ihre Beziehung zu den Mitschüler/-innen häufiger positiv, andererseits gelten diese Persönlichkeitsmerkmale als Indikator für ein höheres Selbstvertrauen, das sich auch in Bezug auf die informellen Fähigkeiten zeigt.

Leistungsehrgeiz

Der Leistungsehrgeiz steht stark im Zusammenhang mit der Lernfreude, den Noten und dem Ausmaß des fähigkeitsbezogenen Selbstkonzepts, ein geringerer Zusammenhang zeigt sich noch mit der Klassengemeinschaft. Der Leistungsehrgeiz bestimmt also nicht nur die schulischen Kontextfaktoren und die intrinsische Lernmotivation, sondern wird auch umgekehrt durch diese weiter angetrieben oder gesenkt. Das dahinterliegende Konzept ist ein zirkuläres: **Stellen die Jugendlichen hohe Anforderungen an sich selbst, neigen sie eher dazu, ein höheres Maß an Lernfreude sowie Selbstvertrauen in die eigenen Leistungen und Fähigkeiten aufzuweisen; werden diese Ansprüche jedoch durch den schulischen Kontext nicht gewürdigt – etwa aufgrund der Noten – hält sich auch der Leistungsehrgeiz nicht auf demselben Niveau, sondern sinkt im Zeitverlauf ab.** Insofern erklären sich die Zusammenhänge, die von der Lernfreude, den Noten, der Beziehung zu den Lehrer/-innen und den informellen Fähigkeiten auch auf den Leistungsehrgeiz ausgehen.

Schon in der zweiten Welle lag der Leistungsehrgeiz unter Jugendlichen, die *keine* Lernfreude aufwiesen, bei lediglich 2,6 von 4 möglichen Punkten; in der dritten Welle hat er sich kaum verbessern können (2,5). Anders formuliert: Jugendliche, die in der zweiten Welle ein hohes Maß an Lernfreude aufwiesen, stimmten im Schnitt drei der vier Items zum Leistungsehrgeiz zu. Jugendliche, die von sich selbst sagten, sie hätten wenig bis gar keinen Spaß am Lernen mehr, stimmten nur knapp zwei Items zu (Ø 1,6).

Vor allem in Bezug auf die Anstrengungen, die bestmöglichen Noten zu erreichen, sagen Jugendliche mit niedrigem Maß an Lernfreude in der zweiten Befragung, dass sie sich nur zu 37% bemüht haben, Jugendliche mit sehr hoher Lernfreude sagen das zu 88%. Entsprechend sinken auch die Anforderungen an sich selbst: Nur 47% der Jugendlichen mit wenig Lernfreude sagen von sich selbst, dass sie hohe Anforderungen an sich stellen, aber 92% der Schüler und Schüler/-innen mit hoher Lernfreude. Diese Unterschiede setzen sich auch in der dritten Welle fort.

Ein ähnlich niedriger Leistungsehrgeiz lässt sich bei Schüler/-innen feststellen, die schlechte Noten und Probleme mit ihrer schulischen Leistung haben. Als Indikator dafür kann erneut die Frage nach Förder- oder Nachhilfeunterricht gelten. 86% der Schüler/-innen z.B. einer höheren Schule, die keinen Förder- oder Nachhilfeunterricht hatten, sagten in der vergangenen Befragung, dass sie hohe Anforderungen an sich stellen; unter jenen mit Nachhilfe- oder Förderunterricht sind es um 16 Pp. weniger. Genauso sinkt das Selbstvertrauen: Nur mehr knapp mehr als die Hälfte jener Schüler/-innen in einer AHS oder BHS, die Nachhilfe oder Förderunterricht genommen haben, sagen,

sie arbeiten rascher und zügiger als ihre Kolleg/-innen; in der Vergleichsgruppe ohne Nachhilfe oder Förderunterricht sind es 66%.

Von den informellen Fähigkeiten wirken vor allem erneut jene drei Stärken, die auch schon die schulische Leistung wesentlich beeinflussten: Zuverlässigkeit, Organisationskompetenzen und die Konzentrationsfähigkeiten sind damit nicht nur relevant für die Notensituation, sondern auch für die dahinter stehende Leistungsmotivation.

2.4.2 (b) Einflüsse

Der Betrachtung der einzelnen schulkontextuellen und lern- bzw. leistungsrelevanten intrinsischen Faktoren soll nun die Analyse folgen, welche *Auswirkungen* die Einschätzung der Ausbildungssituation auf die Übergänge nimmt, bzw. in welcher Stärke die schulische Notensituation, weitere schulische Kontextfaktoren, fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept und Leistungsehrgeiz die Entscheidung der Jugendlichen, nach der Haupt- bzw. Pflichtschule eine höhere Schule, mittlere Schule oder Lehre zu absolvieren bzw. keine weitere Ausbildung mehr zu verfolgen, beeinflussen. Die oben ausgestellte Ausgangshypothese wird damit erweitert: Es geht nun nicht mehr nur darum, herauszufinden, inwieweit die Emotionen gegenüber Schule und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten untereinander korrelieren bzw. Determinanten für das schulische Lernen und für den schulischen Erfolg darstellen, sondern wie diese Faktoren wiederum auf die Übergangsentscheidungen der Jugendlichen wirken.

Zunächst wurden die Ergebnisse aus der Basiserhebung sowie der zweiten Welle der Fragen zu:

- *Lernfreude* (Zustimmung zu „Das Lernen macht mir Freude“),
- *Klassengemeinschaft* (Zustimmung zu „Mit meinen Mitschüler/-innen verstehe ich mich gut“),
- *Beziehung mit den Lehrpersonen* (Zustimmung zu „Mit meinen Lehrer/-innen hab ich oft Ärger“),
- der *Notenschnitt* (Mittelwert im Notenindex, gebildet aus der Notensituation in Mathematik, Deutsch und Englisch),
- der Mittelwert im Summenindex zu den *informellen Fähigkeiten* (nur 2. Welle),
- sowie der Mittelwert im Index „*Leistungsehrgeiz*“

mit den Ausbildungsstationen der Jugendlichen in der dritten Welle, also der 10. Schulstufe, gekreuzt.

Tabelle 23: Beurteilung der schulischen Situation und schulische Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen in der Hauptschule

		Angaben Welle 1 (Hauptschule)					
		Lernfreude (in %)	Klassen-gemeinschaft (in %)	Ärger mit Lehrer (in %)	Schul-leistung (Ø)	Informelle Fähigkeiten (Ø)	Leistungs-ehrgeiz (Ø)
Station Welle 3	AHS	55%	100%	11%	3,04	*Nicht abgefragt*	1,85
	BHS	43%	96%	9%	3,65		2,00
	BMS	31%	98%	12%	6,45		2,23
	Lehre	26%	96%	18%	7,73		2,26
	keine Ausbildung	37%	84%	21%	9,78		2,41

**Anmerkung zum Schulleistungsindex: Dieser berechnet sich sowohl aus den Noten als auch den Leistungsgruppen. Je niedriger der Index, desto bessere Noten in niedrigeren Leistungsgruppen, je höher desto schlechtere Noten in höheren Leistungsgruppen (Index von 1 bis 18).*

Tabelle 24: Beurteilung der schulischen Situation und schulische Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen im ersten Jahr nach der Hauptschule

		Angaben Welle 2 (erstes Jahr nach Hauptschule)					
		Lernfreude (in %)	Klassen-gemeinschaft (in %)	Ärger mit Lehrer (in %)	Noten-schnitt (Ø)	Informelle Fähigkeiten (Ø)	Leistungs-ehrgeiz (Ø)
Station Welle 3	AHS	86%	98%	4%	2,53	1,83	1,92
	BHS	85%	98%	5%	2,59	1,78	2,00
	BMS	81%	95%	6%	2,42	1,89	2,06
	Lehre	71%	95%	14%	2,57	1,83	2,14
	keine Ausbildung	64%	93%	13%	3,28	2,00	2,48

Lernfreude

Schüler/-innen, die zwei Jahre nach Ende der Hauptschule in einer höheren Schule waren, wiesen in der zweiten Welle eine höhere Lernfreude auf als Jugendliche, die nach Ende der Pflichtschule eine duale Ausbildung begonnen haben. Während 86% in einer AHS und 85% in einer BHS der Aussage „Das Lernen macht mir Freude“ im Vorjahr sehr oder ziemlich zustimmten, sagten das um ca. 15 Pp. weniger Jugendliche, die sich mittlerweile in einer Lehre befinden. Während aber damit zumindest sieben von zehn Jugendlichen in einer Ausbildung angaben, das Lernen mache ihnen Freude, sagten das nur 64% der Jugendlichen, die nun keiner Ausbildung mehr nachgehen.

Noch deutlicher sind die Unterschiede, wenn man sich die Situation dieser Jugendlichen vor zwei Jahren in der Hauptschule ansieht: Während mehr als die Hälfte der jetzigen AHS-Schüler/-innen (55%) und 43% der BHS-Schüler/-innen in der Hauptschule angegeben haben, sie haben Spaß am Lernen, sagten das damals deutlich weniger Schüler/-innen, die nun eine BMS oder Lehre absolvieren. Interessant und neuerlicher Beweis für eine Motivations-

kurve ist, dass Jugendliche, die zwei Jahre nach der Hauptschule keine weitere Ausbildung mehr verfolgen, in der Hauptschule selbst noch keine niedrigere Lernfreude aufwiesen als etwa spätere BMS-Schüler/-innen oder Lehrlinge, während die Differenz in der zweiten Befragungswelle deutlich wird. Zwar ist die Lernfreude im Übergang von der Hauptschule in die neunte Schulstufe auch in dieser Gruppe wieder deutlich gestiegen (auf 64%), damit lagen sie aber 7 Pp. hinter den Jugendlichen in einer Lehre und um 17 Pp. hinter BMS-Schüler/-innen.

Klassengemeinschaft und Beziehung zu Lehrer/-innen

In Bezug auf die Klassengemeinschaft zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach Ausbildungsart. Einzig Jugendliche ohne Ausbildung haben in der Hauptschule ihre Beziehung zu den Mitschüler/-innen etwas schlechter bewertet (84%) als Jugendliche, die nach der Pflichtschule in einer Ausbildung verblieben sind. In der Frage, ob es häufig zu Ärger mit Lehrpersonen kommt, zeigen sich zwischen höheren und mittleren Schulen keine signifikanten Unterschiede. Jugendliche, die sich nun in einer Lehre befinden, gaben sowohl im vergangenen Jahr als auch bereits in der Hauptschule häufiger an, dass sie Auseinandersetzungen mit ihren Lehrer/-innen gehabt hätten. Auch in der Gruppe jener Jugendlichen, die nun keine weitere Ausbildung mehr verfolgen, sagten im Vorjahr 13%, dass sie häufig Ärger mit ihren Lehrer/-innen hätten, in der Hauptschule waren es sogar 21%. Dass die Lernfreude, die ebenfalls unter Lehrlingen und Jugendlichen ohne Ausbildung niedriger liegt, mitunter auch von der Beziehung zu den Lehrer/-innen abhängt, wurde oben schon gezeigt und legt gleichzeitig den Schluss nahe, dass sowohl die intrinsische Lernmotivation (im Sinn der Freude am Lernen) als auch kontextuelle Rahmenbedingungen – konkret das Verhältnis zu den Lehrer/-innen – bei diesen zwei Gruppen – Lehrlingen und Jugendliche ohne Ausbildung – in den vergangenen zwei Jahren zumindest häufiger als Belastung oder Stress empfunden wurden als bei jenen Jugendlichen, die nun eine mehrjährige schulische Ausbildung absolvieren.

Noten

Interessanterweise variiert der gesamte Notendurchschnitt in der zweiten Welle nicht mehr so stark zwischen den einzelnen Ausbildungsgruppen der dritten Welle. Sehr wohl signifikant werden die Unterschiede lediglich zwischen Jugendlichen in Ausbildung und Jugendlichen, die nun keine Ausbildung mehr verfolgen, wenn man sich den letztjährigen Notenschnitt in den einzelnen Fächern ansieht:

Tabelle 25: Notendurchschnitt in der neunten Schulstufe nach Ausbildungsstation ein Jahr nach

		Angaben Welle 2		
		Notenschnitt Mathematik	Notenschnitt Deutsch	Notenschnitt Englisch
Station Welle 3	in Ausbildung	2,65	2,50	2,59
	keine Ausbildung	3,45	3,31	3,33

Dass die Noten in der Hauptschule einen entscheidenden Effekt auf die Übergänge der Jugendlichen in die einzelnen Ausbildungen der neunten Schulstufe haben, wurde schon im letztjährigen Zwischenbericht gezeigt. Jugendliche, die sich zwei Jahre nach der Hauptschule in einer AHS befinden, erreichten in der Hauptschule im Schulindex, der von 1 bis 18 reicht, einen Mittelwert von rund 3, BHS-Schüler/-innen 4. Jugendliche in einer BMS und Lehre wiesen in der Hauptschule häufiger mittlere Leistungen auf (Indexwerte 6 und 8), während Jugendliche, die sich mittlerweile nicht mehr in Ausbildung befinden, lediglich einen Mittelwert von 10 Punkten aufweisen. In Prozentzahlen ausgedrückt: Fast die Hälfte der Jugendlichen ohne Ausbildung waren in der Hauptschule in Mathematik und Deutsch in der dritten Leistungsgruppe, 61% in Englisch. Zum Vergleich: Unter Jugendlichen in einer höheren Schule waren es im Schnitt nur zwei bis drei Prozent, zwischen 75% und 80% waren in den Hauptgegenständen in den ersten Leistungsgruppen.

Vor allem die Notensituation in der Hauptschule hat also einen starken Effekt auf die jeweiligen weiteren Ausbildungswege, während die Notensituation in der zweiten Welle nur mehr darauf Auswirkungen hat, ob die (begonnene) Ausbildung fortgesetzt werden kann bzw. ob eine weitere Ausbildung nach der Pflichtschule begonnen oder beendet wird.

Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept

Hinsichtlich der informellen Fähigkeiten, die nur in der zweiten Welle abgefragt wurden, zeigen sich keine auffälligen Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Ausbildungsgruppen. Im Schnitt gaben Jugendliche in einer Ausbildung bei sieben der neun abgefragten Items an, dass sie diese sehr gut bzw. ziemlich gut beherrschen, auch Jugendliche ohne Ausbildung sagten das bei sechs der neun Items. Dass es in Summe keine Unterschiede gibt, heißt jedoch nicht, dass es zwischen den einzelnen abgefragten Fähigkeiten keine Unterschiede nach Ausbildungsgruppen gibt (siehe oben). So gaben Lehrlinge (44%) im Vergleich zu Schüler/-innen in einer mittleren oder höheren Schule am häufigsten an, handwerkliche Dinge sehr gut zu können. Schüler/-innen in einer höheren Schule schätzen ihre künstlerischen Fähigkeiten dafür besser ein (19%), genauso geben sie am häufigsten an, sich gut konzentrieren zu können (45%).

Leistungsehrgeiz

Während der Notendurchschnitt in der zweiten Welle nicht mehr sonderlich zwischen den einzelnen Ausbildungsgruppen sondern nur zwischen jenen Jugendliche, die sich in einer Ausbildung befinden, und jenen, die nach der neunten Schulstufe keine weitere Ausbildung mehr verfolgen, variiert, zeigen sich bei der Lernfreude und beim Leistungsehrgeiz ähnliche Gruppenunterschiede zwischen Jugendlichen in einer höheren Schule, in einer Lehre und ohne Ausbildung. Zum einen weisen Jugendliche in einer höheren Schule einen höheren Leistungsehrgeiz auf als Jugendliche in einer Lehre: So sagten z.B. nur 66% der jetzigen Lehrlinge, sie hätten sich immer angestrengt, die besten Noten zu erreichen; Schüler/-innen in einer höheren Schule sagten das zu 79%. Zum zweiten weisen Schüler/-innen in einer höheren Schule einen deutlich höheren Leistungsehrgeiz auf als Jugendliche ohne weitere Ausbildung: Diese sagten etwa nur zu 58%, dass sie sich immer angestrengt hätten, die besten Noten zu bekommen.

Deutlichere Unterschiede gibt es, wenn man sich den Leistungsehrgeiz am Ende der Hauptschule ansieht: Im Schnitt lag dieser damals am niedrigsten und hat sich (wie oben gezeigt) in den zwei Jahren nach der Hauptschule fast in nahezu allen Gruppen verbessert. Jetzige AHS-Schüler/-innen hatten in der Hauptschule noch den höchsten Leistungsehrgeiz, gefolgt von BHS-Schüler/-innen. Jugendliche in einer höheren Schule unterschieden sich damit schon in der Hauptschule deutlich von jenen, die später eine BMS oder Lehre begonnen haben. Diese wiesen einen durchschnittlichen Leistungsehrgeiz auf. Den niedrigsten Leistungsehrgeiz in der Hauptschule hatten jene, die zwei Jahre danach keine weitere Ausbildung mehr absolvieren. Auch hier lohnt ein Blick auf die einzelnen Items: So schätzten sich in der Hauptschule 62% der jetzigen Schüler/-innen in einer höheren Schule als rascher und zügiger als ihre Mitschüler/-innen ein, unter jetzigen BMS-Schüler/-innen und Lehrlingen glaubten das 51% bzw. 45%; Jugendliche, die keine Ausbildung mehr machen, gaben das in der Hauptschule nur zu 37% an. Hohe Anforderungen an sich selbst stellten in der Hauptschule schon 72% der jetzigen Schüler/-innen in einer AHS oder BHS, aber nur mehr rund die Hälfte aller BMS-Schüler/-innen und Lehrlinge, während Jugendliche ohne Ausbildung schon vor zwei Jahren nur zu 39% angaben, hohe Anforderungen an sich selbst zu stellen.

Multivariate Analyse

Nachdem die relevanten Gruppenunterschiede nun festgestellt wurden, sollen die Einflüsse, die diese schulkontextuellen und lern- bzw. leistungsrelevanten intrinsischen Faktoren auf die jeweilige Ausbildungswahl genommen haben, analysiert werden. Dazu werden logistische Regressionen gerechnet mit der jeweiligen Ausbildungsstation als abhängiger Variable. Die nachfolgende Ta-

belle gibt einen Überblick über die signifikanten Einflussfaktoren aus der ersten und zweiten Befragungswelle auf die Ausbildungsstation in der dritten Welle (fehlende Werte bzw. leere Zellen bedeuten, dass dieser Einfluss nicht signifikant ist):

Tabelle 26: Einflüsse (Regressionskoeffizienten) schulspezifischer Rahmenbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale auf die Ausbildungsstation im zweiten Jahr nach der Hauptschule

		Station 3. Welle (zwei Jahre nach der Hauptschule)				
		AHS	BHS	BMS	Lehre	keine Ausbildung
1.Welle (Hauptschule)	Lernfreude					
	Klassengemeinschaft		1,650*			3,017*
	Lehrer					
	Schulleistung	0,659*	0,702*	1,104*	1,342*	1,283*
	Leistungsehrgeiz					
	Lernfreude				1,417*	
2.Welle (Ein Jahr nach HS)	Klassengemeinschaft					
	Lehrer					
	Notenschnitt		1,524*		0,681*	
	Informelle Fähigkeiten			2,484*		
	Leistungsehrgeiz					
	*R²***	*0,22*	*0,32*	*0,07*	*0,31*	*0,29*
	Sum of Squares/df	*50,556/11*	*133,895/11*	*18,693/11*	*130,015/11*	*22,205/11*

*signifikant bei p=0.05

** Nagelkerkes R^2 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 R^2 mit 100 ergibt dabei den erklärten Varianzanteil.

Die Regressionsanalyse beweist den **ausschlaggebenden Effekt der Notensituation in der Hauptschule auf den weiteren Übergang der Jugendlichen in den zwei Jahren danach**. Ausnahmslos alle Platzierungen im zweiten Jahr geschahen bei Kontrolle der Drittvariablen in Abhängigkeit der schulischen Leistung in der Hauptschule. Befanden sich die Jugendlichen in der Hauptschule in der ersten Leistungsgruppe und erzielten sie gute Noten, ist die Chance am höchsten, dass diese Jugendlichen nach der Hauptschule in eine höhere Schule – sei es AHS oder BHS – übertreten. Umgekehrt erhöht eine schlechte schulische Leistungssituation in der Hauptschule die Aussicht auf eine Platzierung in einer BMS, vor allem aber in einer Lehre oder in keiner weiteren Ausbildung nach der Pflichtschule.

Neben der schulischen Leistungssituation in der Hauptschule spielen die Noten und Zeugnisse aber auch eine Rolle nach der neunten Schulstufe, und zwar wenn es darum geht, ob die Jugendlichen eine BHS oder Lehre absolvieren. Jugendliche mit dem Wunsch nach einer Berufsausbildung orientieren sich in Bezug auf ihre weiteren Möglichkeiten also vor allem an ihren Noten:

Sind diese gut, ist die Chance größer, dass der/die Jugendliche im zweiten Jahr nach der Hauptschule eine BHS besucht, sind die Noten hingegen eher schlecht, wird häufiger eine Lehre angestrebt.

Daneben zeigen sich weitere Einflüsse:

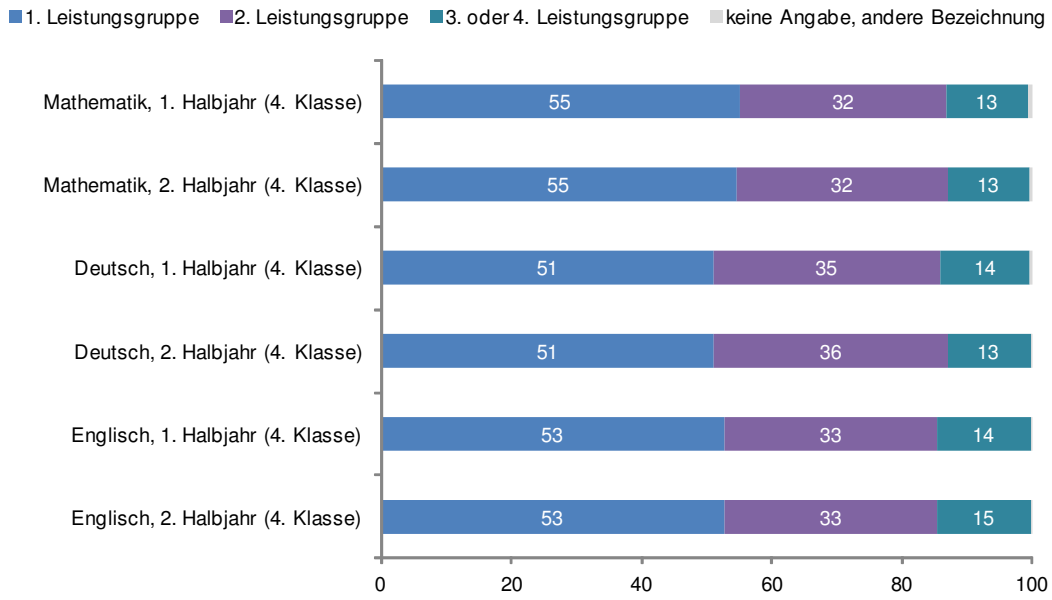
- Interessanterweise spielt die **Beziehung zu den Mitschüler/-innen** in der Hauptschule eine Rolle für jene Jugendlichen, die danach in eine BHS wechseln, vor allem aber für jene, die keine weitere Ausbildung mehr besuchen möchten. Für diese Gruppe kann festgestellt werden, dass nicht nur die Noten, sondern auch die soziale Situation in der Hauptschule eine Rolle dabei spielen, ob und in welche weitere Ausbildung sie wechseln.
- Die **Lernfreude** – obwohl nicht unabhängig von Noten und Leistungsehrgeiz zu betrachten – stellt isoliert betrachtet nur für spätere Lehrlinge eine relevante Entscheidungsgrundlage dar. Die Kombination von schlechten Noten in der Hauptschule und einer niedrigen Lernmotivation, d.h. wenig Spaß am Lernen, führt bei diesen Jugendlichen also häufiger zum Wunsch, eine Lehre zu absolvieren.

Insgesamt ergibt sich aus den Ergebnissen ein Bild der Ausbildungssituation, das vor allem die **Relevanz der Notengebung in der Hauptschule** aufzeigt.

2.4.3 Noten als Haupteinfluss auf den Übergang

Die Hauptschule umfasst per gesetzlicher Definition (§ 15 SchOG) die gesamte Leistungsbreite, wobei die erste Leistungsgruppe den Anforderungen der AHS-Unterstufe entspricht. Die Leistungsbreite wird an Hauptschulen üblicherweise in drei Leistungsgruppen erfasst, per Sondergenehmigung kann die Schule auch eine vierte Leistungsgruppe als Form der weiteren inneren Differenzierung für Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf (z.B. Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache und fehlenden Deutschkenntnissen) installieren. Insgesamt befanden sich am Ende der Hauptschule, also im zweiten Semester der vierten Klasse, jeweils knapp mehr als die Hälfte der ABEP-Jugendlichen in den drei Hauptgegenständen in den ersten Leistungsgruppen, rund ein Drittel in den zweiten Leistungsgruppen und zwischen 13% und 15% in den dritten Leistungsgruppen (ein sehr geringer Anteil mitunter in der vierten).

Abbildung 51 Leistungsgruppen in der Hauptschule



In der Basiserhebung wurden sowohl die Einstufung im zweiten Halbjahr als auch jene im Halbjahr davor abgefragt. Der Vergleich zeigt, dass die Einstufungen in den Leistungsgruppen äußerst stabil sind und es zumindest nach dem ersten Halbjahr der vierten Klasse Hauptschule nur in Einzelfällen noch zu Leistungsgruppenumstiegen kommt. Die Leistungsgruppen der Hauptschule sind in Bezug auf die soziodemografische Zusammensetzung äußerst unterschiedlich. Migrantische Jugendliche (insbesondere aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei), Burschen, Jugendliche in städtischen Regionen und Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern, in denen die Eltern keine Matura aufweisen, sind dabei seltener in den ersten Leistungsgruppen zu finden. Dasselbe gilt für Jugendliche, die in der Hauptschule angegeben haben, wenig bis gar keine Freude am Lernen, eine schlechtere Beziehung zu ihren Mitschüler/-innen und häufiger Ärger mit den Lehrer/-innen zu haben. Der Leistungsehrgeiz variiert ebenfalls nach Leistungsgruppen, Schüler/-innen der ersten und zweiten Leistungsgruppe wiesen eine höhere Leistungsmotivation auf als Schüler/-innen der dritten oder vierten Leistungsgruppe.

Die Ergebnisse bestätigen die **Segregation von Jugendlichen nicht nur zwischen AHS und Hauptschule, sondern auch innerhalb der Hauptschule via Leistungsgruppen**. Ausgehend davon gestalten sich die Bildungspläne der Jugendlichen in der Hauptschule: Rund drei Viertel der Jugendlichen, die sich in den Hauptgegenständen in den ersten Leistungsgruppen befanden, planten damals den Abschluss einer Matura, ca. ein Fünftel auch einen Studienabschluss. Unter Jugendlichen der zweiten Leistungsgruppe war das häufigste Bildungsziel der Lehrabschluss: Etwas mehr als ein Drittel plante den Lehrabschluss, rund jeder Fünfte einen mittleren Abschluss, nur noch je-

der Vierte die Matura und nicht einmal jeder Zehnte einen Studienabschluss. Am niedrigsten lagen die Bildungsaspirationen unter Jugendlichen der dritten (oder mitunter vierten) Leistungsgruppe. Auch dort ist der am häufigsten angestrebte Bildungsabschluss der Lehrabschluss – mehr als jede/r Zweite wollte nach der Hauptschule eine Lehre beginnen, allerdings gab rund jede/r Fünfte auch an, nach dem Pflichtschulabschluss keine weitere Ausbildung mehr machen zu wollen.

Die Bildungspläne der Jugendlichen orientieren sich stark an der Notensituation in der Hauptschule, das wurde oben bereits in Bezug auf die realen Übertritte festgestellt: Die individuellen Leistungen der Schüler/-innen und deren Benotung in der Hauptschule entscheiden über den weiteren Fortgang der Bildungskarriere, Noten bzw. Leistungsgruppen beeinflussen die Wahrscheinlichkeit, in die angestrebte Station nach der Hauptschule auch tatsächlich überzutreten, am stärksten.

Dennoch gibt es Ausnahmen, wo die Bildungspläne den realen schulischen Leistungen nicht entsprechen – und zwar sowohl auf-, als auch abwärts. Um eine entsprechende Unterteilung vorzunehmen, reicht ein Blick auf die Bildungspläne jener Jugendlichen, die auf Basis ihrer schulischen Leistung die Voraussetzung dafür gehabt hätten, ohne Aufnahmeprüfung in eine höhere Schule überzutreten, und jener, die zu diesem Zweck erst eine Aufnahmeprüfung absolvieren hätten müssen.[12] Insgesamt wiesen am Ende der Hauptschule 48% der Jugendlichen schulische Leistungen auf, die ihnen den Übertritt in eine höhere Schule ohne Aufnahmeprüfung erlaubt hätten, 52% hätten zuerst eine Aufnahmeprüfung ablegen müssen. Kreuzt man diese beiden Gruppen mit ihren Bildungsplänen, zeigen sich jene Auf- bzw. Abwärtsorientierungen in Bezug auf die schulischen Leistungen:

[12] Der Übertritt nach der Hauptschule in eine höhere Klasse der AHS ist für Hauptschüler/-innen ohne Aufnahmeprüfung möglich, wenn die Beurteilung im Jahreszeugnis der 4. Klasse in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache in der ersten Leistungsgruppe positiv, in der zweiten Leistungsgruppe nicht schlechter als "Gut" war und wenn alle übrigen Pflichtgegenstände nicht schlechter als mit "Befriedigend" beurteilt werden. Darüber hinaus erlaubt der Abschluss der Hauptschule mit „ausgezeichnetem Erfolg“ den Wechsel in eine AHS. Mit einem „Befriedigend“ aus der mittleren Leistungsgruppe ist die Aufnahme über den Beschluss der Klassenkonferenz möglich. Die Voraussetzungen für den Übertritt in eine fünfjährige BHS entsprechen denselben wie für eine AHS, d.h. der Besuch der besten Leistungsgruppe in den Fächern Deutsch, Englisch oder Mathematik oder eine bessere Note als „Befriedigend“ in der zweiten Leistungsgruppe. Bei Befriedigend in der zweiten Leistungsgruppe ist ein Eintritt ohne Aufnahmeprüfung über Konferenzbeschluss möglich. Um ohne Aufnahmeprüfung in eine 3-oder 4-jährige BHS überzutreten, reicht der Besuch der ersten oder zweiten Leistungsgruppe in der Hauptschule in den drei Hauptgegenständen (unabhängig von den Benotungen).Die Voraussetzungen für den Übertritt in eine BMS entsprechen den Aufnahmekriterien einer 3- oder 4-jährigen BHS, d.h. der/die Schüler/in muss in der Hauptschule in Deutsch, Englisch oder Mathematik entweder in der ersten oder zweiten Leistungsgruppe unterrichtet worden sein.

Tabelle 27: Ausbildungspläne der Jugendlichen in der Hauptschule nach Notensituation und potentieller Aufstiegsberechtigung in eine höhere Schule

	Pflichtschule	Lehre	Mittlere Schule	Matura	Universitätsabschluss
wäre nicht aufstiegsberechtigt ohne Aufnahmeprüfung	12%	38%	18%	23%	9%
wäre aufstiegsberechtigt ohne Aufnahmeprüfung	2%	12%	7%	57%	22%

Insgesamt 32% der damaligen Hauptschüler/-innen, deren schulische Leistung *keinen* automatischen Übertritt in eine höhere Schule ermöglichte, gaben als Bildungsziel dennoch Matura an, 9% strebten damals sogar einen Studienabschluss an. Umgekehrt sagten 21% derjenigen, die eine gute schulische Leistung aufwiesen, dass ihr Bildungsziel nicht höher als ein mittlerer Abschluss liegt. In beiden Gruppen zeigen sich soziodemografische Auffälligkeiten:

- **Mädchen hatten häufiger höhere Bildungsziele trotz einer mitunter nicht entsprechenden schulischen Leistung.** 35% der Mädchen, die nicht ohne Aufnahmeprüfung in eine höhere Schule hätten wechseln können, hatten dennoch das Bildungsziel „Matura“, unter Burschen waren es 28%.
- **Jugendliche aus bildungsnäheren Elternhäusern versuchen öfter, trotz nicht entsprechender schulischer Leistung, den Bildungsstatus zu halten.** 54% der Jugendlichen, deren Eltern Matura haben, die aber in der Hauptschule keine ausgezeichnete schulische Leistung erzielten, planten trotzdem, mindestens eine Matura abzuschließen; unter Jugendlichen aus bildungsferneren Elternhäusern waren es nur 25%.
- **Die Matura wird häufiger von Jugendlichen in städtischen Regionen angestrebt, öfters trotz fehlender schulischer Notensituation.** Jugendliche in urbanen Räumen, die in den Hauptgegenständen nicht durchgängig in den ersten Leistungsgruppen waren bzw. gute Noten in den zweiten Leistungsgruppen erzielten, hatten trotzdem zu 44% das Bildungsziel „Matura“, Jugendliche in ländlichen Regionen nur zu 25%.
- **Migrant/-innen haben hohe Bildungsaspirationen, oftmals trotz schlechter schulischer Leistung.** 49% der migrantischen Schüler/-innen, die in der Hauptschule schlechte Noten hatten oder in den dritten Leistungsgruppen unterrichtet wurden, planten dennoch, nach der Hauptschule mindestens eine Matura zu absolvieren; der Anteil liegt damit mehr als doppelt zu hoch als in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (23%).

Die Übertritte dieser Gruppe an Jugendlichen, die trotz einer mittelmäßigen oder schlechten schulischen Leistung in der Hauptschule dennoch das Bildungsziel „Matura“ vor Augen hatten (insgesamt 16% aller Jugendlichen),

legen das oft höhere Maß an Anstrengungen offen, die gewünschte Ausbildungsstation tatsächlich zu erreichen, gleichzeitig aber auch das Ausmaß an Jugendlichen, die ihre hohen Bildungsziele nicht erreichen konnten und ihre Pläne an ihre Notenrealität anpassen mussten:

Tabelle 28: Übergänge der Gruppe „Ausbildungsziel Matura trotz fehlender Aufstiegsberechtigung

		Gruppe: Plan Matura trotz schlechter schulischer Leistung in HS	Ø
Station: 1. Jahr nach HS	HS (Repetenten)	-	0,3
	Polytechnische Schule/FMS	19,6	25,6
	Lehre/ÜBA	2,7	6,9
	BMS	20,5	19,4
	BHS	48,2	40,0
	AHS	8,9	6,9
	keine Ausbildung	-	0,8
Station: 2. Jahr nach HS	Polytechnische Schule/FMS	1,8	1,0
	Lehre/ÜBA	16,8	35,5
	BMS	18,6	15,1
	BHS	51,3	37,8
	AHS	9,7	7,9
	keine Ausbildung	1,8	2,7
Zwischenstationen	keine	80,5	87,3
	einmaliger Wechsel oder Abbruch	15,9	11,0
	mehrmaliger Wechsel oder Abbruch	3,5	1,7
Direkteinstieg	Direkteinstieg	78,8	88,0
	kein Direkteinstieg	21,2	12,0

Immerhin 57% der Jugendlichen, die zwar in der Hauptschule nicht die schulische Leistung aufwiesen, die ihnen einen Übertritt in eine höhere Schule ohne Aufnahmeprüfung ermöglicht hätte, befanden sich nach dem ersten Jahr in einer AHS oder BHS. 21% besuchten eine BMS, 20% eine Polytechnische Schule, 3% sind direkt in eine Lehrausbildung eingemündet. Im zweiten Jahr nach der Hauptschule befinden sich nunmehr 61% in einer höheren Schule, die sie ohne Umwege zur Matura und damit zu ihrem ursprünglich formulierten Bildungsziel führt. Das bedeutet umgekehrt, dass 39% dieser Jugendlichen ihr Bildungsziel aufgeben mussten. Blickt man auf die Anzahl der Zwischenstationen bzw. die Frage, ob den Jugendlichen der Direkteinstieg in die gewünschte Station gelungen ist, zeigen sich auffällige Unterschiede: Im Vergleich zum Gesamtschnitt kam es in dieser Gruppe häufiger zu einem oder zu mehrmaligen Wechseln der Ausbildungen: 16% waren ein Mal, 4% zwei Mal oder mehrmals in anderen Stationen als ihrer jetzigen. Mehr als jedem Fünf-

ten ist damit der Direkteinstieg in die jetzige Ausbildungsstation versagt wesen.

Diese häufigeren Wechsel der Ausbildungsstationen deuten auf die notwendigen Umwege hin, die diese trotz mittlerer oder schlechter schulischer Leistung äußerst bildungsaffinen Jugendlichen gezwungen sind zu nehmen. Dahinter steht in vielen Fällen ein hoher Leistungsehrgeiz, der sich nicht von jenen Jugendlichen, die den Umstieg in eine höhere Schule ohne Umwege oder Aufnahmeprüfung geschafft haben, unterscheidet, im Unterschied zu diesen aber bei dieser Gruppe nicht mit einer guten schulischen Leistung einherging.

Neben dieser Gruppe gibt es eine zweite Gruppe an Jugendlichen, die einer näheren Betrachtung lohnt, nämlich jene, die sich trotz einer guten schulischen Leistung gegen den Besuch einer höheren Schule entschieden haben. Insgesamt sind das 21% aller Jugendlichen mit einer guten schulischen Leistung in der Hauptschule. Auch hier zeigen sich soziodemografische Unterschiede:

- **Dass jemand aufstiegsberechtigt wäre, ohne Aufnahmeprüfung in eine höhere Schule überzutreten, aber nicht entsprechend übertritt, kommt häufiger unter Burschen vor.** 27% der Burschen mit einer guten schulischen Leistung in der Hauptschule planten nicht in eine höhere Schule überzutreten.
- Ebenso häufig kommt dies unter **Jugendlichen aus bildungsferneren Elternhäusern** vor: 27% dieser Jugendlichen entscheiden sich gegen die Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs, obwohl ihre schulische Leistung dies möglich machen und nahelegen würde.
- Nach Region betrachtet gibt es keinen Unterschied, sowohl in ländlichen als auch städtischen Regionen plante rund ein Fünftel der Jugendlichen keinen Abschluss einer Matura trotz guter schulischer Leistungen.
- Einen geringen Unterschied gibt es zwischen Migrant/-innen und Jugendliche ohne migrantischem Hintergrund: Diese hatten etwas häufiger (22%) ein Bildungsziel, das unter Maturaniveau lag, obwohl sie gute Noten hatten, die ihnen den Übertritt in eine AHS oder BHS ohne Aufnahmeprüfung ermöglicht hätten, als Migrant/-innen (17%).

In Summe kam dieser Fall – dass ein Jugendlicher trotz guter schulischer Leistung in der Hauptschule keinen Übertritt in eine höhere Schule wagte – seltener vor als der umgekehrte Weg (10%).

Tabelle 29: Übergänge der Gruppe „Ausbildungsziel unter Matura trotz bestehender Aufstiegsberechtigung in eine höhere Schule

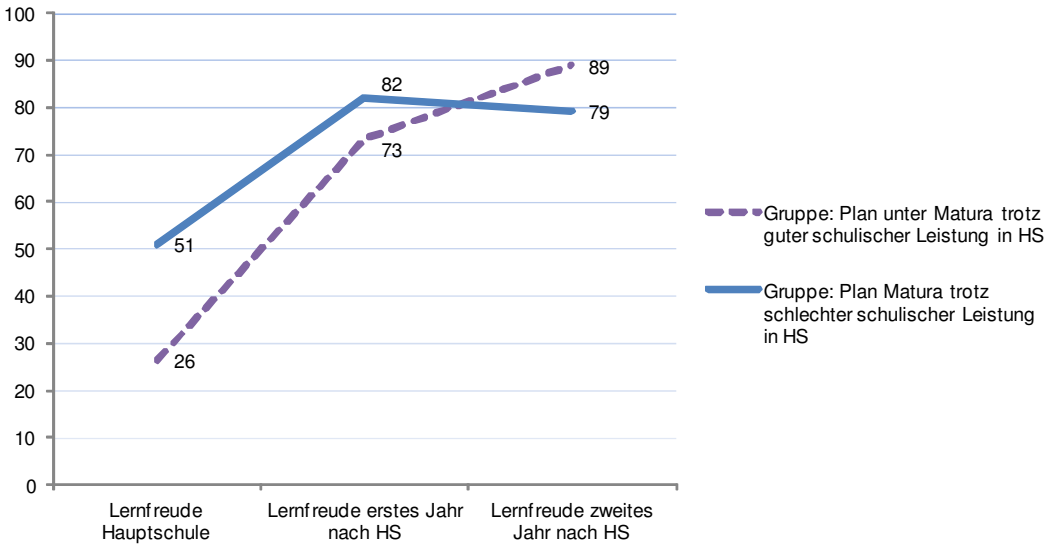
		Gruppe: Plan unter Matura trotz guter schulischer Leistung in HS	Ø aller Jugendlicher
Station: 1. Jahr nach HS	HS (Repetenten)	-	0,3%
	Polytechnische Schule/FMS	37,5%	25,6%
	Lehre/ÜBA	6,9%	6,9%
	BMS	36,1%	19,4%
	BHS	18,1%	40,0%
	AHS	1,4%	6,9%
	keine Ausbildung	-	0,8%
Station: 2. Jahr nach HS	Polytechnische Schule/FMS	-	1,0%
	Lehre/ÜBA	53,4%	35,5%
	BMS	28,8%	15,1%
	BHS	16,4%	37,8%
	AHS	1,4%	7,9%
	keine Ausbildung	-	2,7%
Zwischenstationen	keine	-	87,3%
	einmaliger Wechsel oder Abbruch	12,3%	11,0%
	mehrmaliger Wechsel oder Abbruch	-	1,7%
Direkteinstieg	Direkteinstieg	90,4%	88,0%
	kein Direkteinstieg	9,6%	12,0%

44% dieser Jugendlichen besuchten im ersten Jahr nach der Hauptschule eine Polytechnische Schule oder bereits eine Lehrausbildung. Insofern ist für diese Gruppe eine deutlich stärkere *Arbeitsorientierung* anzunehmen. 36% besuchten in der neunten Schulstufe eine BMS. Interessanterweise traten 19% der Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer guten schulischen Leistung in eine höhere Schule über (in den meisten Fällen in eine BHS), obwohl sie am Ende der Hauptschule noch angegeben haben, ihr Bildungsziel sei nicht die Matura. Im zweiten Jahr nach der Hauptschule befanden sich noch 18% in einer höheren Schule. Die Mehrheit der Jugendlichen aber folgte ihrem Bildungsziel und absolviert nun entweder eine Lehre (53%) oder eine BMS (29%). Hinsichtlich der Anzahl an Zwischenstationen unterscheiden sie sich nicht vom Durchschnitt aller Schüler/-innen, klar wird jedoch: Die gute schulische Leistung und die tendenziell niedrigeren Bildungsaspirationen verhalfen ihnen zu direkten Einstiegen in die gewünschte Ausbildung, vor allem im Vergleich zur oben dargestellten Gruppe, die zwar hohe Bildungsaspirationen hatte aber keine entsprechende schulische Leistung.

Betont werden muss, dass der Leistungsehrgeiz in dieser Gruppe keineswegs niedriger liegt als im Durchschnitt, aber auch nicht im Vergleich

zur ersten Gruppe. Lediglich die Bildungsaspirationen sind andere, dies aber vor allem aufgrund der geringeren Lernfreude in der Hauptschule: Die Lernfreude lag in der Gruppe jener Jugendlicher, die eine gute schulische Leistung aufwiesen, aber dennoch keine Matura anstrebten, um mehr als die Hälfte niedriger als in der Vergleichsgruppe jener, die trotz schlechter schulischer Leistung hohe Bildungsaspirationen haben. Unter beiden Gruppen ist die Lernfreude im ersten Jahr nach der Hauptschule deutlich gestiegen, die Ergebnisse der dritten Befragungswelle aber zeigen, dass die Lernfreude unter jenen Schüler/-innen, deren schlechte schulische Leistung ihnen den Übertritt in eine höhere Schule nicht ohne Aufnahmeprüfung ermöglichte (die den Weg in eine höhere Schule aber zu 61% dennoch geschafft haben), etwas zurückgegangen ist, während sie in der anderen Gruppe – in erster Linie Lehrlinge und Schüler/-innen in einer mittleren Schule – weiter gestiegen ist.

Abbildung 52 Lernfreude nach Gruppen



Diese Ergebnisse zu den Auf- bzw. Abwärtsorientierungen sollen den massiven Einfluss, den die Noten und Notengebung am Ende der Hauptschule für die Bildungs- und Übertrittspläne und in weiterer Folge auch die realen Übertritte haben, nicht schmälern. Sie zeigen, dass **schlechte Noten als Hindernisse für den Übertritt in eine höhere Schule nur durch einen umso höheren Leistungsehrgeiz und häufiger durch Umwege und Zwischenepisoden kompensiert werden müssen**. Aber trotzdem: Jeweils mehr als 70% der Jugendlichen, die eine gute schulische Leistung in der Hauptschule aufwiesen, sind in eine höhere Schule übergetreten, bzw. sind mehr als 70%, die eine schlechte schulische Leistung in der Hauptschule hatten, nun in einer Lehre oder mittleren Schule. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass es auch zu bewussten Entscheidungen für oder gegen eine Ausbildung kommen kann, die nicht mit den Noten und weitergedacht demzu-

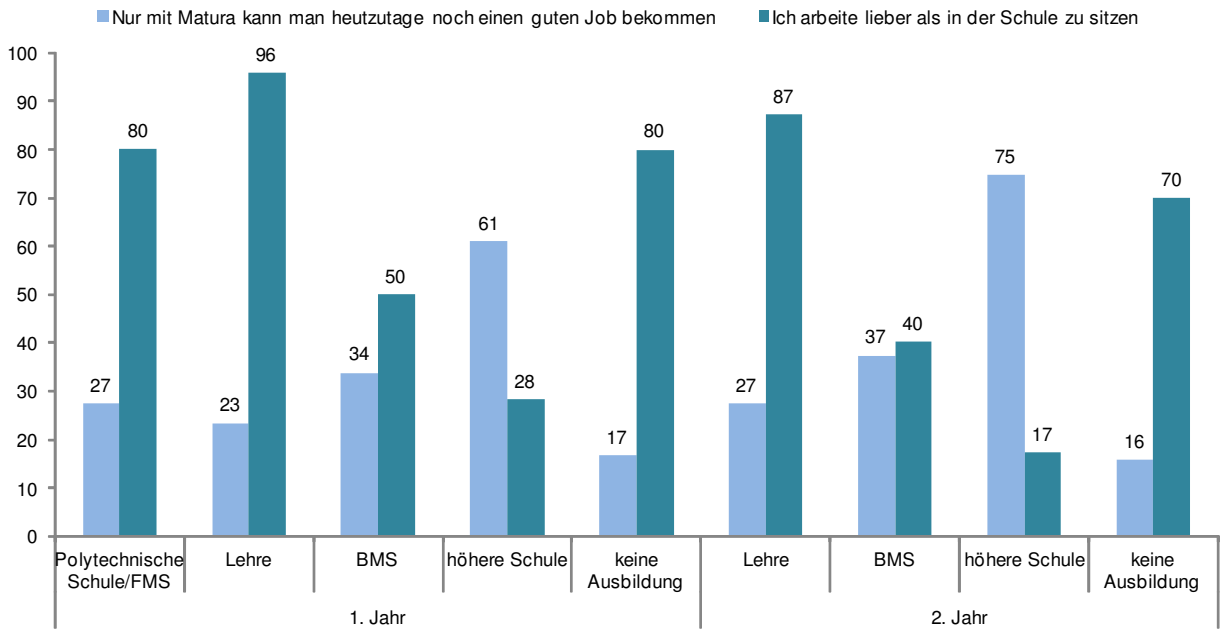
folge auch nicht immer mit der schulischen Ausbildungssituation, der Zufriedenheit mit der Schule oder der Selbsteinschätzung in Bezug auf Leistung und Fähigkeiten zusammenhängen. Welche Faktoren das sein können, zeigt das nächste Kapitel.

3 Persönlichkeitsmerkmale und sozialer Kontext der Jugendlichen

3.1 Bildungs- und Arbeitsorientierung

Neben dem Leistungsehrgeiz bestand eine der zentralen Hypothesen für die Entwicklung der Bildungspläne und entsprechenden Übertritte, dass diese auch in Abhängigkeit der allgemeinen Einstellung der Jugendlichen zu Bildung und/oder Arbeit passieren. So schätzen Jugendliche in einer höheren Schule die Aussage „Nur mit Matura kann man heutzutage noch einen guten Job bekommen“ völlig anders ein als Jugendliche in einer Lehre oder Polytechnischen Schule. Umgekehrt lehnen Jugendliche in einer höheren Schule die Aussage „Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen“ klar ab.

Abbildung 53 Items zur Bildungs- oder Arbeitsorientierung nach Jahr und Ausbildungsstation



Diese Unterschiede in der Bildungs- bzw. Arbeitsorientierung waren erwartbar. Bildungs- und Arbeitsorientierung werden dabei in Anknüpfung an die oben angestellten Analysen als Indikatoren für eine Zuwendung zu formellen bzw. informellen Strategien im Übergang verstanden, wobei bildungsorientierte Jugendliche demnach häufiger formelle Strategien verfolgen, arbeitsorientierte Jugendliche letztlich häufiger informelle. Formelle Strategien können gleichgesetzt werden mit kontinuierlichen Investitionen in Schule und Ausbildung, die vor allem einen Berufsaufstieg durch Bildungserwerb versprechen; infor-

melle Strategien im Kontext der Arbeitsorientierung kennzeichnen sich demgegenüber vor allem durch eine stärkere Fokussierung auf den Berufseinstieg bei gleichzeitiger Ablehnung der Ausbildungssituation. „Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen“ wäre demnach ein Ausdruck genau dieser Ablehnung einer weiteren Ausbildung zugunsten eines Abbildungsabbruchs oder einer dualen Ausbildung, die schulische mit beruflicher Ausbildung verknüpft.

Auffällig ist zunächst die Gruppe der Schüler/-innen in einer BMS, die im ersten Jahr nach der Hauptschule noch zumindest zur Hälfte der Aussage „Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen“ zustimmten und damit tendenziell arbeitsorientierter war. Nach den häufigen Abbrüchen bzw. Wechseln der Schüler/-innen einer BMS in eine Lehre verringern sich die Unterschiede, sodass (a) nicht mehr eindeutig gesagt werden kann, ob Schüler/-innen einer BMS eher bildungs- oder arbeitsorientiert sind, und (b) nun die Zustimmungswerte zu beiden Aussagen gering ausfallen, was darauf hindeutet, dass die BMS weder als besonders bildungs- noch als arbeitsorientierte Ausbildung von den Jugendlichen dort angesehen wird.

Ebenfalls auffällig ist das Ausmaß an untypischen Zuordnungen: Immerhin noch 17% der Schüler/-innen einer höheren Schule sagten im zweiten Jahr nach der Hauptschule, dass sie eigentlich lieber arbeiten als in der Schule zu sitzen (im ersten Jahr lag der Anteil noch bei 28%), während 27% der Lehrlinge und 37% der Schüler/-innen einer mittleren Schule glauben, dass man eigentlich nur mit Matura heutzutage noch einen guten Job bekommen könne. Mädchen und Migrant/-innen glauben häufiger, dass man nur mit Matura noch einen guten Job bekomme, auch wenn sie sich in einer Ausbildung befinden, die nicht zur Matura führt.

Neben den Auffälligkeiten in Bezug auf die Gruppe der BMS-Schüler/-innen sowie auf jene Jugendliche mit für ihre Ausbildungsstation untypischen Bildungs- bzw. Arbeitseinstellungen sind auch jene Jugendlichen von Interesse, die derzeit keiner Ausbildung mehr nachgehen. Diese sind **deutlich arbeitsorientierter**, in der zweiten Welle zu 80%, in der dritten Welle immer noch zu 70%. Dass man nur mit Matura heutzutage noch einen guten Job bekommen könne, glaubten jeweils nur zwischen 16 und 17% dieser Jugendlichen.

Den folgenden Analysen muss vorausgeschickt werden, dass die beiden Aussagen zu Matura und Arbeit nur *Indikatoren* für eine potentielle Orientierung in Richtung Bildung bzw. Arbeit, dabei allerdings nicht trennscharf sind, genauso wenig, wie sich formelle und informelle Strategien gegenseitig ausschließen, allerdings in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Die Ergebnisse zu den untypischen Zuordnungen haben das ebenfalls gezeigt. Immerhin 40% der Jugendlichen, die der Aussage zur Matura in der zweiten Welle zustimmten, stimmten auch der Aussage zu, wonach sie lieber arbeiten als in der Schule zu sitzen (in der dritten Welle waren es 32%). Umgekehrt stimmte ein

Drittel jener Jugendlichen, die man eher als arbeitsorientiert beschreiben könnte, auch der Aussage, wonach man nur mit Matura noch einen guten Job bekommen könne, zu. Klammert man diese doppelten Zustimmungen aus, **können in der dritten Welle 33% der Jugendlichen als eindeutig bildungsorientiert, genauso viele (32%) als eindeutig arbeitsorientiert beschrieben werden**. Der Anteil an eindeutig arbeitsorientierten Jugendlichen lag in der zweiten Welle ähnlich hoch (34%), der Anteil an eindeutig bildungsorientierten Jugendlichen hat sich vergrößert (von 26% auf 33%).

- **Die Bildungsorientierung hat in nahezu allen soziodemografischen Gruppen zugenommen.** Am stärksten zugenommen hat sie unter Jugendlichen in städtischen Regionen (+11 Pp.), Jugendlichen die in der Hauptschule bereits eine gute schulische Leistung aufwiesen, migrantischen Jugendlichen (+9 Pp.) und Jugendlichen aus bildungsnäheren Elternhäusern (+8 Pp.). Vor allem Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern, wo die Eltern eine Matura haben, sind bildungsorientierter, das korrespondiert mit jener Gruppe, die sich selbst weiter oben in der Gesellschaft sieht.
- **Umgekehrt hat die Arbeitsorientierung in einigen Gruppen leicht abgenommen:** Unter den allgemein stärker arbeitsorientierten Burschen um 4 Pp., unter nicht-migrantischen Jugendlichen ebenso, und unter Jugendlichen, die sich selbst weiter oben in der Gesellschaft sehen, um 10 Pp.

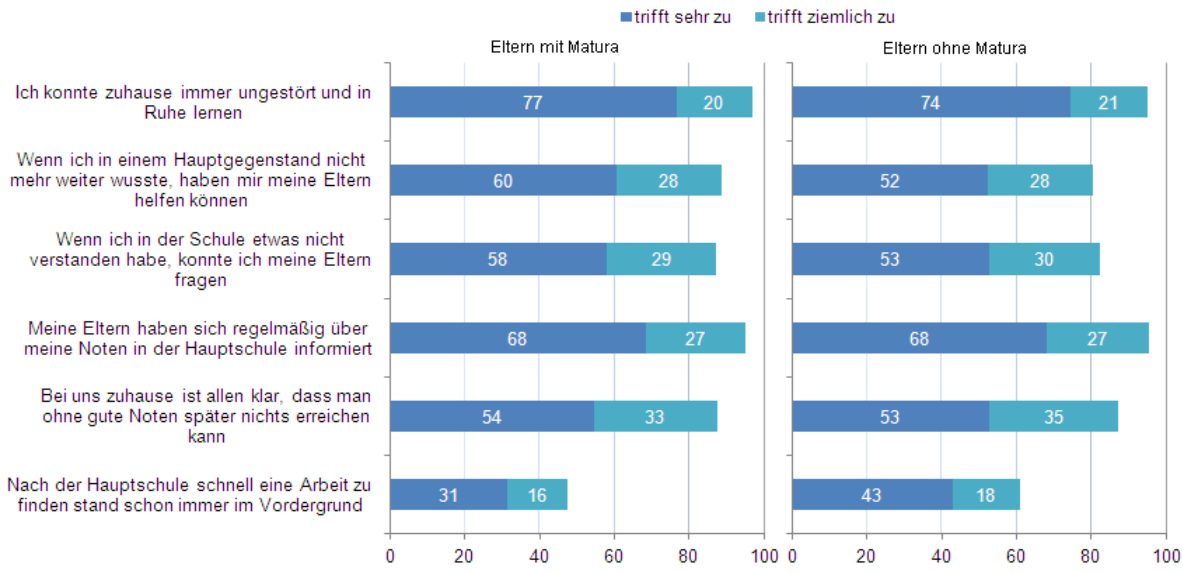
Abbildung 54 Bildungs-/Arbeitsorientierung nach Soziodemografie



Eines der ausschlaggebenden Kriterien für die Einstellung zu Bildung bzw. Schule und Arbeit ist der Bildungshintergrund der Eltern. 46% der Jugendlichen aus bildungsnahen Elternhäusern sind ausschließlich bildungsorientiert, insgesamt stimmen 63% der Aussage „Nur mit Matura kann man heutzutage noch einen guten Job bekommen“ zu. Jugendliche aus Elternhäusern, wo die Eltern beide keine Matura haben, lassen sich nur zu 26% als ausschließlich bildungsorientiert beschreiben, 45% stimmen der Aussage zur Matura zu. Diese Jugendlichen sind stärker arbeitsorientiert (38%), 58% stimmen der Aussage „Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen“ zu.

Der Bildungshintergrund der Eltern und – darüber hinaus – der generelle familiäre Kontext spielen eine wesentliche Rolle für die Einstellungen, die Jugendliche gegenüber Arbeit und Schule bzw. Ausbildung entwickeln. Dies wurde bereits im Zusammenhang mit den Übergängen und dem Einfluss, den der Bildungshintergrund der Eltern darauf nimmt, erörtert (siehe oben). Hinsichtlich der elterlichen Unterstützung und des Interesses bei Problemen in der Schule scheint der Bildungshintergrund eine geringere Rolle zu spielen, allerdings konnten Eltern mit Matura ihre Kinder häufiger dabei unterstützen, wenn sie in einem Hauptgegenstand nicht mehr weiter wussten (89%) als Eltern ohne Matura (80%). Auch in Bezug auf die Relevanz der Noten gibt es keine Unterschiede zwischen Kindern aus bildungsferneren und Kindern aus bildungsnäheren Elternhäusern. Der deutlichste Unterschied zeigt sich in der Aussage „Nach der Hauptschule schnell eine Arbeit zu finden stand schon immer im Vordergrund“: 61% der Kinder aus bildungsferneren, 47% der Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern stimmen dieser Aussage zu.

Abbildung 55 Erziehungsmerkmale bzgl. Bildung



Neben dem Bildungshintergrund der Eltern spielen auch der Migrationshintergrund und das Geschlecht eine Rolle, wie die Zustimmung zu diesen Aussagen ausfällt:

- Migrantische Jugendliche geben etwas häufiger an, dass es in ihrer Familie allen klar war, dass man ohne gute Noten später nichts erreichen kann. 89% der migrantischen Jugendlichen sagen das, unter migrantischen Jugendlichen mit Eltern ohne Matura sagen das sogar 90%. Der hohe Stellenwert, den eine gute schulische Leistung in Einwandererfamilien einnimmt, steht im direkten Zusammenhang mit den etwas höheren Bildungsaspirationen von migrantischen Jugendlichen, mitunter unabhängig von der tatsächlichen schulischen Notensituation: Selbst wenn diese in der Hauptschule schlecht war, streben migrantische Jugendliche deutlich häufiger einen Maturaabschluss an als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die dahinterliegenden Erklärungen, die den unterschiedlichen Bildungsaspirationen zugrunde liegen, müssen also andere sein als die schulische Leistung. Eine Erklärung dafür liegt möglicherweise in der Zustimmung zur Aussage „Bei uns zuhause ist allen klar, dass man ohne gute Noten später nichts erreichen kann". **Migration wird von vielen Zuwandererfamilien auch als Chance für soziale Mobilität nach oben gesehen. Vor allem der Bildung kommt daher eine große Rolle zu.** Dieser sogenannte **Zuwandereroptimismus** drückt sich dann in den hohen Bildungsaspirationen der Jugendlichen aus, denen die Annahme zugrunde liegt, dass der soziale Aufstieg nur über gute Noten und den Besuch einer höheren Schule erreichbar ist. Das zeigt sich in der höheren Zustimmung zur Aussage „Bei uns zuhause ist allen klar, dass man ohne gute Noten später nichts erreichen kann": 58% der migrantischen Jugendlichen sagen sogar, diese Aussage treffe „sehr zu", im Unterschied zu nicht-migrantischen Jugendlichen, für die das nur zu 49% uneingeschränkt zutrifft.
- Betrachtet man die Aussagen nach Geschlecht, so sind es **vor allem Burschen, die dazu angehalten werden, nach der Hauptschule schnell eine Arbeit zu finden**. 63% der Burschen stimmen der Aussage „Nach der Hauptschule schnell eine Arbeit zu finden stand schon immer im Vordergrund" insgesamt zu, 44% sagen, die Aussage treffe sogar „sehr" zu. Unter Mädchen stimmen in Summe um 14 Pp. weniger zu, nur 32% sagen, die Aussage gelte voll und ganz für sie.

Bei Burschen führt diese häufigere Erwartungshaltung, nach der Hauptschule schnell in den Arbeitsmarkt einzusteigen, zu einer stärkeren Arbeitsorientierung: 78% der Burschen, die sagen, dass die Aufnahme einer Beschäftigung schon immer im Vordergrund stand, sagen auch, dass sie lieber arbeiten als in der Schule zu sitzen, 55% gelten als eindeutig arbeitsorientiert. Burschen, bei

denen der rasche Einstieg in den Arbeitsmarkt *nicht* im Vordergrund stand, stimmen der Aussage, wonach sie lieber arbeiten als in der Schule zu sitzen, nur zu 26% zu, lediglich 16% gelten als eindeutig arbeitsorientiert. Entsprechend unterschiedlich gestalten sich die Bildungspläne und Übergänge.

Burschen, bei denen die Aufnahme einer Arbeit nach der Hauptschule im Vordergrund stand,

- planten zu 12% keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss, 48% planten einen Lehrabschluss;
- traten unmittelbar nach der Hauptschule am häufigsten (44%) in eine Polytechnische Schule über;
- finden sich in der dritten Welle zu 68% in Lehrausbildungen;
- erlebten zu 5% zumindest ein Mal in den letzten zwei Jahren eine Phase ohne Arbeit und Ausbildung;
- haben zu 14% einen oder mehrere Schul- bzw. Ausbildungswechsel hinter sich.

Burschen, bei denen die Aufnahme einer Arbeit nach der Hauptschule hingegen *nicht* im Vordergrund stand:

- wollten nur zu 5% nach der Pflichtschule keine weitere Ausbildung mehr absolvieren, 74% wollten zumindest eine Matura erreichen;
- traten unmittelbar nach der Hauptschule am häufigsten (66%) in eine höhere Schule über;
- finden sich in der dritten Welle zu 64% auf dem Weg zu einer Matura;
- erlebten nur zu 2% zumindest ein Mal in den letzten zwei Jahren eine Phase ohne Arbeit und Ausbildung;
- gelang in 17% der Fälle nicht der direkte Einstieg in die derzeitige Ausbildung.

Migrantische Jugendliche, die sagen, dass bei ihnen zuhause klar war, dass man ohne gute Noten nichts erreicht, sind deutlich bildungsorientierter: 63% von ihnen stimmen der Aussage zu, wonach man nur mit Matura heutzutage noch einen guten Job bekommen könne; 41% können als eindeutig bildungsorientiert beschrieben werden. Zum Vergleich: Unter migrantischen Jugendlichen, die sagen, die Aussage „Bei uns zuhause ist allen klar, dass man ohne gute Noten später nichts erreichen kann“ treffe auf sie nicht uneingeschränkt zu[13], lassen sich nur 31% als eindeutig bildungsorientiert

[13] Um Unterschiede zwischen jenen migrantischen Jugendlichen, bei denen die Noten im Vordergrund standen, und jenen, bei denen das weniger der Fall war, herauszufinden, musste die Gruppentrennung zwischen jenen, auf die das „sehr“ zutrifft und jenen, auf die das nur „ziemlich“ bis „gar nicht“ zutrifft, durchgeführt werden (da die Gruppe, auf die das wenig oder gar nicht zutrifft, zu klein ist). Zwar zeigen sich z.T. auch deutliche Unterschiede, die aber vermutlich sogar unterschätzt werden, da die Vergleichsgruppe so auch jene Jugendlichen beinhaltet, auf die es immer noch „ziemlich“ zutrifft, dass die Noten zuhause einen hohen Stellenwert besaßen.

definieren, lediglich 44% glauben, dass nur die Matura ihnen einen guten Job ermögliche.

Migranten/-innen, bei denen die Noten und vermutlich auch der Wunsch nach einem höheren Bildungsabschluss von Seiten der Eltern im Vordergrund standen,

- hatten in der Hauptschule zu 63% das Bildungsziel Matura,
- traten unmittelbar nach der Hauptschule am häufigsten (48%) in eine höhere Schule über;
- finden sich in der dritten Welle zu 51% in einer AHS oder BHS;
- erlebten aber auch zu 7% zumindest ein Mal in den letzten zwei Jahren eine Phase ohne Arbeit und Ausbildung;
- haben zu 14% einen oder mehrere Schul- bzw. Ausbildungswechsel hinter sich.

Migranten/-innen, bei denen die Noten und ein höherer Bildungsabschluss von Seiten der Eltern *nicht* uneingeschränkt im Vordergrund standen,

- hatten in der Hauptschule etwas seltener das Bildungsziel Matura (56%),
- traten unmittelbar nach der Hauptschule ebenfalls am häufigsten (43%) in eine höhere Schule über;
- finden sich in der dritten Welle zu 41% in einer AHS oder BHS;
- erlebten zu 6% zumindest ein Mal in den letzten zwei Jahren eine Phase ohne Arbeit und Ausbildung;
- haben zu 18% einen oder mehrere Schul- bzw. Ausbildungswechsel hinter sich bzw. weisen zu 19% keinen Direkteinstieg in die jetzige Ausbildung auf.

Die Unterschiede zwischen den zwei migrantischen Gruppen – insbesondere in Bezug auf deren Übergangsverläufe - fallen nicht so deutlich aus wie erwartet. Das mag an der Gruppeneinteilung liegen, verweist aber auch auf jenen bereits mehrmals erwähnten Einflussfaktor mit der höchsten Relevanz für die Übertritte, nämlich die Noten. Es fällt migrantischen Jugendlichen – auch wenn sie bildungsorientiert sind und im familiären Kontext häufiger einen hohen Stellenwert von Bildung vermittelt bekommen – immer noch deutlich schwerer, an die Schulleistungen nicht-migrantischer Jugendlicher anzuknüpfen. Migrantische Jugendliche weisen in der Hauptschule einen schlechteren Notendurchschnitt auf, und zwar in allen drei Hauptgegenständen, vor allem aber Deutsch. Trotz hohem Leistungsehrgeiz, hohen Bildungsaspirationen und, wie eben gezeigt, auch einem hohen Maß an Bildungsorientierung fällt es migrantischen Jugendlichen folglich schwerer, diese Pläne in die Realität umzusetzen.

Die Bildungsorientierung spielt eine große Rolle in Bezug auf die Persistenz von (vor allem migrantischen) Jugendlichen. Bildungsorientierte Jugendliche verfolgen ihr Ziel, eine Matura abzuschließen, weiter, auch wenn

sie evtl. kurzfristige Zwischenlösungen annehmen müssen: Immerhin 27% aller Jugendlichen, die in der zweiten Befragungswelle als bildungsorientiert definiert werden konnten, sich aber in der neunten Schulstufe in keiner höheren Schule befanden, schafften im zweiten Jahr nach der Hauptschule den Übertritt in eine AHS oder BHS. Wie gezeigt, lässt sich die Bildungs- bzw. Arbeitsorientierung aber nicht allein auf intrinsische Motivationen zurückführen, sondern sind in vielen Fällen schon früh im familiären Kontext gewachsen.

3.2 Eltern, Geschwister und Umfeld

Wie Kinder und Jugendliche in der Familie aufwachsen, ist entscheidend für ihre Bildungsziele, ihren Lernerfolg und dementsprechend für ihre Bildungsmöglichkeiten. Der familiäre Kontext bestimmt zum Beispiel den Spracherwerb im Kleinkindalter, das Ausmaß der Unterstützungen bei Hausaufgaben und schulischen Problemen und ist oftmals die wichtigste Ressource für Jugendliche, wenn es um ihre Bildungs- und Berufsentscheidung geht. Daneben spielen ebenso Geschwister und Freunde und Freundinnen eine Rolle als Sozialisatoren.

3.2.1 Eltern und Familienverhältnisse

Die Jugendlichen waren und sind mit ihrem familiären Kontext sehr zufrieden. 63% der Jugendlichen gaben schon in der Hauptschule an, mit den Familienverhältnissen sehr zufrieden zu sein, weitere 30% waren ziemlich zufrieden. In der zweiten und dritten Welle hat sich die Zufriedenheit sogar gesteigert: Im ersten Jahr nach der Hauptschule waren 69% „sehr“ und in Summe 96% mit ihren Familienverhältnissen zufrieden, im Jahr darauf sind 76% „sehr“ und insgesamt 97% sehr oder ziemlich zufrieden. Burschen (95%) und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (94%) waren in der Hauptschule geringfügig zufriedener mit den Familienverhältnissen als Mädchen (90%) und Migrant/-innen (89%), in den beiden Folgewellen war dieser Unterschied nicht mehr feststellbar. Auch nach Ausbildungsstation lassen sich keine relevanten Unterschiede in der Zufriedenheit mit den Familienverhältnissen feststellen.

In der Hauptschule war in 3% der Fälle der Vater nicht im elterlichen Haushalt, in nur 1% der Fälle die Mutter. Mit dem Vater kamen in der Hauptschule 66% der Jugendlichen sehr gut aus, weitere 24% ziemlich gut. Mädchen (61% „sehr gut“) – vor allem mit Migrationshintergrund (58% „sehr gut“) - kamen mit dem Vater etwas weniger gut aus als Burschen (71% „sehr gut“). Mit der Mutter kamen in Summe 93% gut aus, 72% sehr gut; soziodemografische Unterschiede zeigten sich hier keine relevanten. In der zweiten Befragungswelle wohnten dann 97% der Jugendlichen noch bei den Eltern. 94% der

Jugendlichen kamen mit dem Vater gut aus, 76% davon sehr gut; auch Mädchen (75% „sehr gut“) und Mädchen mit Migrationshintergrund (73% „sehr gut“) kamen nach einem Jahr wieder besser mit ihrem Vater aus. Mit der Mutter kamen praktisch alle Jugendlichen gut aus (98%), 81% sogar „sehr gut“. In der dritten und letzten Befragungswelle wohnten 98% bei den Eltern. 96% kamen mit dem Vater gut aus, 98% mit der Mutter, jeweils mehr als drei Viertel kamen mit den beiden Elternteilen sogar „sehr gut“ aus.

Die zuhause gesprochene Sprache war bei 81% aller Jugendlichen nur Deutsch, bei 16% Deutsch und andere Sprachen, bei 3% nur andere Sprachen. Unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprachen nur 26% ausschließlich Deutsch zuhause, die überwiegende Mehrheit von 61% sprach neben Deutsch auch andere Sprachen, 13% sprachen nur andere Sprachen.

Die Beziehung zu den Eltern ist unter den ABEP-Jugendlichen also nur in den seltensten Fällen gestört, ganz allgemein erfährt die Beziehung nach der Hauptschulzeit sogar einen positiven Schub. Das ist insofern relevant, als **Eltern eine zentrale Rolle in der Übergangsphase einnehmen**. In der Hauptschule gaben nahezu alle Jugendlichen an, mit den Eltern (97%) über die Bildungs- und Berufspläne gesprochen zu haben, die Mehrheit von 73% sprach auch mit anderen Verwandten und Bekannten. 47% der Jugendlichen gaben damals an, dass ihnen die Gespräche mit den Eltern sehr geholfen hätten, weiteren 44% haben sie ziemlich geholfen; Gespräche mit Verwandten und Bekannten waren für in Summe 84% sehr oder ziemlich hilfreich. Darüber hinaus unterstützten die Eltern die Kinder in der Hauptschule auch bei Bewerbungen: 96% der Schüler/-innen, die sich für eine Schule beworben haben, wurden dabei von den Eltern unterstützt und 50% von Verwandten oder Bekannten; bei Bewerbungen für einen Lehrplatz wurden 94% von den Eltern unterstützt und 60% von Verwandten und Bekannten. In Bezug auf Bewerbungen für einen Lehrplatz fällt allerdings auf, dass jeder fünfte migrantische Jugendliche dabei nicht von den Eltern unterstützt wurde, vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund wurden bei Lehrstellenbewerbungen nur zu 57% von Eltern unterstützt.

So wie das familiäre Umfeld in fast allen Fällen eine unterstützende Rolle am Ende der Hauptschule gespielt hat, räumen die Jugendlichen selbst den Eltern in Bezug auf ihre Bildungsentscheidung auch einen höheren Stellenwert ein: Immerhin 30% der Jugendlichen nannten in der zweiten Befragung spontan die Eltern als *ausschlaggebend* für ihre Bildungs- oder Berufsentscheidung. Jugendliche in einer Polytechnischen Schule nannten die Eltern zu 26% ausschlaggebend, jene in einer Lehre zu 23%, jene in einer BMS zu 34% und jene in einer höheren Schule zu 32%. Jugendliche, die in eine Ausbildung gingen, die über dem ursprünglich avisierten Ziel lag, gaben etwas häufiger – zu 34% - an, dass die Eltern eine ausschlaggebende Rolle dabei gespielt haben.

Das deutet auf eine **korrigierende Wirkung seitens der Eltern bei besonders niedrigen Bildungsaspirationen ihrer Kinder** hin, allerdings ist der Unterschied zu jenen Jugendlichen, denen z.B. einen Übertritt entlang ihres ursprünglich formulierten Bildungszieles gelang (29%), nicht besonders hoch.

Neben den konkreten Unterstützungen bei Bewerbungen und Beratungen in Bezug auf die Bildungs- und Berufsentscheidung **sind Eltern auch die erste Anlaufstelle für Jugendliche, falls sie schwierigen Situationen in der Schule oder im Beruf ausgesetzt sind**. In der zweiten Welle gaben 78% der Jugendlichen an, sich in solchen Schwierigkeiten zuerst an die Eltern wenden zu wollen, 52% an die Lehrer/-innen und 20% an die Freunde und Freundinnen. Sowohl Burschen als auch Mädchen *mit* Migrationshintergrund (75% bzw. 74%) würden sich zwar etwas seltener aber immer noch deutlich als erstes an die Eltern wenden, wobei für Mädchen mit Migrationshintergrund auch die Lehrer/-innen häufiger als für alle anderen Ansprechpartner darstellen (62%). Freunde sind für Mädchen ohne Migrationshintergrund dafür häufiger Anlaufstelle in schwierigen Situationen (28%).

Für wen stellen Eltern *keine* Anlaufstelle dar? In Durchschnitt nannten umgekehrt betrachtet nämlich 22% der Jugendlichen *nicht* die Eltern als Anlaufstelle bei möglichen Problemen.

- Wie eben gezeigt, würden sich Migranten/-innen seltener an die Eltern wenden (26%). Für migrantische Jugendliche stellen dafür Lehrpersonen (56%) und offizielle Einrichtungen, wie das AMS (4%) oder die Arbeiterkammer (5%), häufiger bereits mögliche Ansprechpartner dar.
- Augenscheinlich wird auch, dass insbesondere Schüler/-innen mit schlechten Noten in der Schule sich seltener an ihre Eltern wenden: 34% aller Jugendlichen, die im ersten Jahr nach der Hauptschule mindestens ein „Nicht Genügend“ im Zeugnis hatten, nannten nicht die Eltern als Anlaufstelle. Für diese Jugendlichen lassen sich aber auch in den restlichen potentiellen Anlaufstellen keine höheren Angaben feststellen, d.h. dass diese Jugendlichen sich generell seltener mit ihren Problemen an andere Personen oder Einrichtungen wenden.
- Nach Ausbildungsstationen betrachtet, geben Lehrlinge nur zu 45% und Jugendliche ohne Ausbildung nur zu 40% an, sich an die Eltern wenden zu wollen. Lehrlinge würden sich dafür direkt an den Chef oder Vorgesetzten (40%) bzw. den Ausbildner/die Ausbildnerin (34%) wenden. 8% der Lehrlinge würden sich auch ans AMS wenden, 10% an die Arbeiterkammer. Bei Jugendlichen ohne Ausbildung ging vor allem aus den qualitativen Interviews die hohe Bedeutung des AMS für diese hervor, gerade wenn es um die Wiedereingliederung zum Beispiel in eine Überbetriebliche Lehrausbildung geht.

- Betrachtet man die Übergangsverläufe, so geben 33% aller Jugendlichen, die mehrmalige Wechsel oder Abbrüche hinter sich haben, an, sich nicht an die Eltern zu wenden, wenn es zu Problemen oder Schwierigkeiten kommt. Auch das sind erneut Jugendliche, die man als stärker arbeitsorientiert beschreiben kann und die sich folglich häufiger an ihre Chefs und Vorgesetzten (15%), Ausbildner/-innen (14%) oder ans AMS (11%) wenden würden.

Vor allem Jugendliche in einer Berufsausbildung würden sich immer seltener an die Eltern bei Problemen in der Schule oder im Berufsumfeld wenden, stattdessen nehmen die Vorgesetzten bzw. Lehrausbildner/-innen eine wichtigere Rolle ein. Bei Migranten/-innen sind es eher Lehrpersonen oder offizielle Einrichtungen, an die sie sich anstelle bzw. zusätzlich zu den Eltern wenden würden. Jugendliche mit schlechten Noten in der zweiten Welle wenden sich nicht nur seltener an ihre Eltern sondern geben auch in den anderen möglichen Anlaufstellen seltener an, sich dahin hinwenden zu wollen.

In der dritten Welle wurden die Jugendlichen gefragt, wer Ihnen in den vergangenen zwei Jahren mit Hilfe und Rat bei schwierigen Situationen in der Schule oder im Beruf zur Seite gestanden hat. Erneut sind die Eltern klar an erster Stelle, wenn es um Ansprechpersonen in schwierigen Situationen für die Jugendlichen geht, gefolgt von Freunden, Lehrer/-innen und Geschwistern.

Tabelle 30: Beurteilung von Unterstützungsressourcen im Übergangs

	sehr hilfreich	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	gar nicht hilfreich	nicht bekannt/ nicht vorhanden	weiß nicht/ keine Angabe
Eltern	72%	21%	4%	1%		2%
Freunde	26%	53%	6%	9%	3%	3%
Lehrer/-innen	25%	49%	11%	10%	2%	3%
Geschwister	23%	48%	7%	15%	4%	2%
Verwandte	21%	50%	10%	14%	3%	2%
Ausbildner oder Vorgesetzte	17%	19%	3%	5%	54%	3%
PartnerIn	8%	12%	4%	5%	68%	2%
AMS-BeraterIn	5%	6%	4%	11%	72%	2%
BetreuerIn in einem Verein	4%	4%	3%	8%	80%	1%
sonstige Beratungspersonen	2%	3%	1%	7%	85%	2%
Schulpsychologen oder Schülerberater	2%	3%	2%	11%	79%	2%

3.2.2 Geschwister

Nur 9% der Jugendlichen sind Einzelkinder, haben also keine Geschwister. 45% haben einen Bruder oder eine Schwester, 30% haben zwei, 10% drei und 6% vier oder mehr Geschwister. Wie in Tabelle 30 dargestellt, stellen auch diese für die Jugendlichen eine potentiell hilfreiche Anlaufstelle dar.

In Bezug auf die Geschwister ist ein weiterer Aspekt von Relevanz, nämlich inwieweit diese den Bildungsweg und die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen beeinflussen. Dass ganz generell Verwandte abseits der Eltern ebenfalls eine ausschlaggebende Rolle bei der Bildungs- und Berufswahl hatten, sagten allerdings nur 8% der Jugendlichen in der zweiten Welle. Inwieweit wird den Bildungswegen älterer Geschwister gefolgt? In 22% der Fälle geben die Jugendlichen an, sie hätten ältere Geschwister mit Matura. In Familien, wo zumindest ein Elternteil eine Matura besitzt, haben 30% der Jugendlichen ältere Geschwister mit Matura, in Familien, wo die Eltern keine Matura absolviert haben, um 11 Pp. weniger (19%).

- Jugendliche, die ältere Geschwister mit Matura haben, planten in der Hauptschule selbst ebenfalls mehrheitlich die Absolvierung entweder einer Matura (48%) oder sogar eines Studiums (20%). Jugendliche ohne ältere Geschwister mit Matura hatten nur zu 36% eine Matura und zu 13% einen Studienabschluss als Bildungsziel.
- Dementsprechend häufiger waren Jugendliche mit älteren Geschwistern mit Matura im ersten und im zweiten Jahr nach der Hauptschule in maturaführenden Schulen: 63% besuchten in der zweiten Befragungswelle eine höhere Schule (Jugendliche mit älteren Geschwister ohne Matura: 43%), 61% in der dritten Befragungswelle (Jugendliche mit älteren Geschwister ohne Matura: 41%).

Darüber hinaus zeigen sich in Bezug auf die Übergangswege allerdings keine signifikanten Unterschiede, d.h. es kann nicht belegt werden, dass Jugendliche, die sich in Bezug auf den Besuch einer maturaführenden Schule an ihren älteren Geschwistern orientieren, seltenere Zwischenepisoden aufweisen oder häufiger der Direkteinstieg in die gewünschte Schule gelingt.

3.2.3 Freundeskreis/peers

Fast drei Viertel der damaligen Hauptschüler/-innen sprachen mit den Freund-/-innen über ihre Bildungs- und Berufspläne, für fast genauso viele waren diese Gespräche auch hilfreich (73%). Die meisten taten das auf Deutsch: 85% aller Jugendlichen und auch die Mehrheit der Migrant/-innen (53%) sprechen mit ihren Freunden und Freundinnen nur in Deutsch, 14% aller und 46% der migrantischen Jugendlichen sprechen im Freundeskreis neben Deutsch auch

noch andere Sprachen. Dass sich Jugendliche ausschließlich in Fremdsprachen mit ihren Freund/-innen verständigen, kommt nur in Ausnahmefällen vor (1% aller Jugendlichen bzw. 2% aller migrantischen Jugendlichen).

Freunde und Freundinnen stehen auch zwei Jahre nach der Hauptschule weit oben in der Liste potentieller Ansprechpartner bei Problemen und Schwierigkeiten in der Schule oder im Beruf (Tabelle 30). Nach Geschlecht zeigen sich keine Unterschiede in der Beurteilung der Unterstützung seitens Freunden und Freundinnen. Migrantische Jugendliche beurteilen in der dritten Welle zu 33% die Freunde/-innen als „sehr hilfreich", Jugendliche ohne Migrationshintergrund hingegen nur zu 23%. Vor allem für Burschen mit Migrationshintergrund stellen Freunde/-innen hingegen eine wichtige Anlaufstelle dar (39% „sehr hilfreich"). Dass die Freund/-innen jedoch eine entscheidende Rolle für die eigene Bildungs- und Berufsentscheidung spielen, wurde nur von 10% der Jugendlichen spontan angegeben; dies eher von Mädchen (12%) und eher von Jugendlichen, die in der Hauptschule einen mittleren Abschluss planten (13%) und die auch zwei Jahre nach der Hauptschule in einer mittleren Schule waren (12%).

3.2.4 Bildungsmobilität

Im Zusammenhang mit dem elterlichen Einfluss kann jedenfalls auch von einem starken Effekt auf die Bildungsmobilität der Jugendlichen ausgegangen werden. Diesbezüglich sind vier potentielle Wege vorstellbar:

Tabelle 31: Schematische Darstellung der Bildungsmobilität

	Bildung der Eltern	Bildungsstation der Jugendlichen
Bildungsaufstieg	Ohne Matura →	Höhere Schule
Bildungsabstieg	Mit Matura →	Lehre, mittlere Schule, keine Ausbildung
Kein Bildungsaufstieg	Ohne Matura →	Lehre, mittlere Schule, keine Ausbildung
Kein Bildungsabstieg	Mit Matura →	Höhere Schule

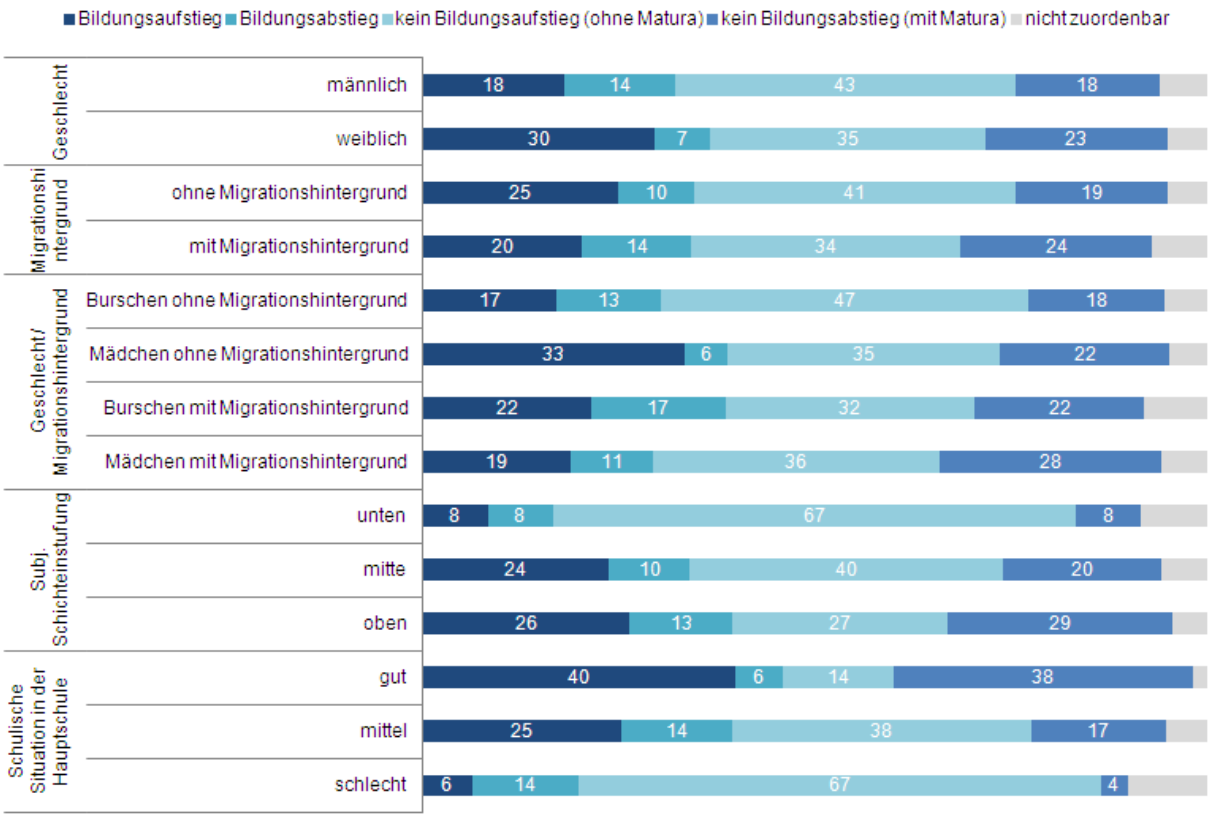
Hinsichtlich der Bildungsmobilität lassen sich sowohl in der zweiten als auch in der dritten Welle ähnliche Ergebnisse feststellen, weshalb hier nur die finale Datenlage der dritten Welle wiedergegeben wird: 24% der Jugendlichen gelang ein Übertritt, der für sie – sofern sie die Ausbildung beenden – einen Bildungsaufstieg gegenüber der Bildung der Eltern darstellen würde, 11% der Jugendlichen sind in einer Ausbildung, die sie zu keiner Matura führt, gleichwohl zumindest ein Elternteil eine Matura besitzt. Der größten Gruppe von 39% gelang kein Bildungsaufstieg, 21% der Jugendlichen konnten einen Bil-

dungsabstieg verhindern. Bei 5,5% der Jugendlichen konnte diese Zuteilung nicht vorgenommen werden, weil fehlende Angaben zur Bildung der Eltern vorlagen. Nach soziodemografischen und weiteren Persönlichkeitsmerkmalen zeigen sich dabei folgende Unterschiede:

- Mädchen gelang deutlich häufiger (30%) – fast doppelt so häufig wie Burschen (18%) – der Bildungsaufstieg, Burschen (14%) hingegen fallen doppelt so häufig wie Mädchen (7%) in die Gruppe der Bildungsabsteiger und ebenfalls häufiger in die Gruppe jener, denen kein Bildungsaufstieg gelang (43% zu 35% der Mädchen).
- Obwohl Migrant/-innen höhere oder zumindest gleich hohe Bildungsaspirationen wie nicht-migrantische Jugendliche haben, gelingt ihnen der Bildungsaufstieg seltener (20% zu 25% der einheimischen Jugendlichen), dafür sind Migrant/-innen sowohl in der Gruppe der Bildungsabsteiger/-innen (14%) als auch in der Gruppe jener, die den Bildungsabstieg verhindern konnten, überrepräsentiert (24%). Vor allem Mädchen ohne Migrationshintergrund gelingt der Bildungsaufstieg deutlich häufiger als allen anderen Gruppen (34%).
- Je höher sich die Jugendlichen selbst in der Gesellschaft sehen, desto wahrscheinlicher ist es, dass es sich dabei um eine/n Bildungsaufsteiger/-in handelt. Zwei Drittel jener, die sich selbst ganz unten in der gesellschaftlichen Ordnung einstufen, gelang hingegen kein Bildungsaufstieg.
- Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich in Bezug auf die schulische Leistung in der Hauptschule feststellen: zwei Drittel jener, die in der Hauptschule schlechte Leistungen erzielten, gelang danach auch kein Bildungsaufstieg, während 80% der Jugendlichen, die in der Hauptschule gute Noten hatten, entweder der Bildungsaufstieg gelang oder sie den Bildungsstatus der Eltern mit Matura halten konnten.

Die qualitativen Interviews mit ausgewählten Jugendlichen haben in Bezug auf Bildungsmobilität und den Einfluss der Eltern darauf weiters gezeigt, dass der Druck der Eltern, einen weiterführenden Bildungsweg einzuschlagen, besonders hoch wird, wenn Bildung innerhalb der Familie als Voraussetzung für sozialen Aufstieg betrachtet wird. Dies kann auch dazu führen, dass die Fähigkeiten und Interessen des Kindes zugunsten des begehrten formalen Bildungsabschlusses in den Hintergrund treten. Dabei kann sich der Druck durch die eigene (Migrations-)Biographie und Erfahrungen von Dequalifizierung noch erhöhen. Darüber hinaus wurde in den Interviews transparent, dass niedrig qualifizierte Eltern mit Migrationshintergrund wenig über das österreichische Bildungs- und Ausbildungssystem wissen und etwaige Sprachschwierigkeiten ein zusätzliches Risiko für unreflektierte Ausbildungsentscheidungen bergen.

Abbildung 56 Bildungsmobilität nach Soziodemografie



Gerade in Bezug auf die Bildungsmobilität zeigt sich in den Paneldaten der Einfluss der Eltern am deutlichsten. Jedenfalls hoch liegt der direkte Einfluss der Eltern, wenn es um die Verhinderung eines Bildungsabstiegs der Kinder geht. In der Frage, wer oder was ihrer Meinung nach ausschlaggebend für die Entscheidung war, welche Ausbildung nach der Hauptschule begonnen wurde, nannten im Schnitt 30% aller Jugendlichen in der zweiten Befragung spontan die Eltern. Je nach Bildungsmobilitätstypus fallen die Angaben aber unterschiedlich hoch aus: Bei Bildungsaufsteigern nannten 28%, bei Bildungsabsteigern ebenfalls 28% und in jener Gruppe, die keinen Bildungsaufstieg vollzogen hat, 29% die Eltern. Jugendliche, deren Eltern eine Matura haben und die ebenfalls eine höhere Schule besuchen, nannten hingegen zu 38% die Eltern als ausschlaggebend für ihre Bildungs- und Berufsentscheidung. Daraus ist zu schließen, dass Eltern, vor allem wenn es um die Verhinderung des Bildungsabstiegs geht, intervenierend wirken.

Der starke Einfluss der Eltern wurde in den qualitativen Interviews mit jenen Jugendlichen, die ihre Pläne nicht realisiert haben, ihre Ausbildung beendet haben bzw. beenden wollten oder als ausgrenzungsgefährdet charakterisiert wurden, sichtbar. Insgesamt konnten drei Arten beobachtet werden, wie Eltern diese Kinder am Ende der Hauptschule und während der Übergangsphase unterstützten und motivierten:

(a) Aktive Vorgabe

Der Ausbildungsweg wird in diesen Fällen von den Eltern mit unterschiedlich starkem Druck *vorgegeben*. In den Interviews war festzustellen, dass eine stark reglementierende Haltung der Eltern spätere Ausbildungsabbrüche, häufige Wechsel, generelle Unzufriedenheit und Frustration sowie als unmittelbare Folge davon eine geringe Motivation für die Weiterführung der Ausbildung begünstigt. In diesen Fällen ist ein Prozess des Cooling Out zu beobachten, bei dem die individuelle Ausbildungsmotivation aufgrund äußerer Einflussnahme seitens der Eltern absinkt – im Besonderen trifft das zu, wenn Misserfolgserlebnisse auftreten oder die elterliche Vorgabe in keinster Weise den Interessen des Kindes entspricht.

> I: „Wann haben Sie angefangen, sich damit zu beschäftigen, was sie für Möglichkeiten haben nach der Hauptschule, also z.B. welche Schulen Sie besuchen könnten?“
>
> N: „Na ja, also wirklich beschäftigt hab ich mich damit nicht, also in der dritten Klasse hab ich halt die [höhere Schule] mir angeschaut. Weil meine Mutter gemeint hat, das ist eine tolle Schule und ich soll sie mir anschauen und ja, in der vierten Klasse, ich weiß nicht, ich, ich hab mir irgendwie nicht wirklich Schulen angeschaut. Ich hab halt nur diese irgendwie im Kopf noch gehabt und dann war halt schon Zeit zum Entscheiden, hab ich mir gesagt, ich nehm die, weil ich mir keine anderen Schulen angeschaut hab. Und deswegen kam ich zu der.“ (Nora H., Realgymnasium, 2012)

(b) Aktive Unterstützung

Eine aktive Unterstützung von Seiten der Eltern meint in erster Linie Interesse an und Informiertheit über die schulische Situation des Kindes, rechtzeitige Reaktion im Falle eines Motivationsverlustes und Leistungsabfalls, d.h. gegebenenfalls Hilfe beim und Motivation zum Lernen. Eine aktive Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft des Kindes und die gezielte Weitergabe von Informationen sind ebenfalls Teil einer aktiv unterstützenden Rolle. Von den Eltern gibt es zwar eine klare Erwartungshaltung, dass eine Ausbildung abzuschließen ist, durch die gleichzeitige Unterstützung und die vorhandene Wahlfreiheit über die konkrete Form der Ausbildung wird das von den Jugendlichen aber in diesen Fällen nicht als negativ oder belastend empfunden.

> I: „Und wie war das mit Deinen Eltern während dieses Übergangs von der Hauptschule? Haben Dir Deine Eltern da geholfen oder was habt’s ihr da so geredet, was habt’s ihr da besprochen?“
>
> M: „Ja, wie gesagt, ich bin nie zu irgendwas gezwungen worden. Aber ich bin auch immer unterstützt worden bei meinen Entscheidungen und wie ich gesagt hab, ich möchte in die HTL gehen, war das für meine Eltern überhaupt kein Problem. Ich darf das sicher gern versu-

> chen und es ist, es wäre voll super, wenn ich's schaff und ich bin wirklich immer unterstützt worden und nie hängen lassen worden und wie gesagt, meine Mama hat viel mit mir gelernt, ja." (Moritz V., Lehre mit Matura, 2012)

(c) Passive Rolle

Passive Eltern bieten ihren Kindern wenig Unterstützung bei den Herausforderungen in der Schulzeit. Im Unterschied zu aktiven Eltern, die sich schon in der Hauptschule einschalten und auf die Schulleistung der Kinder achten, scheinen passive Eltern einen Leistungsabfall der eigenen Kinder oftmals zu „übersehen". Die Vermutung liegt nahe, dass diese Eltern nur in geringem Austausch zur Schule bzw. zu den Lehrer/-innen stehen. In Bezug auf die Ausbildungsentscheidung gewähren sie den Kindern weitgehende Autonomie durch Aussagen, wie ‚Mach das, was dir Spaß macht', ohne aber für eine ausreichende Hilfestellung in der Übergangsphase zu sorgen. In einigen Fällen führt das auch dazu, dass die Kinder sich selbst auch nicht eigenständig über ihre Möglichkeiten nach der Hauptschule informieren.

> I: „Ja, haben die Eltern mit Ihnen zum Beispiel geredet, was für Möglichkeiten Sie hätten nach der Hauptschule?"
>
> L: „Ja, nein, also mit den Lehrern hab ich zum Beispiel nie geredet. Die haben halt immer nur gemeint, ja, das und das könnte ich machen. Und die Mama, ja, die hat halt einfach nur gesagt, ja, das, was Dir taugt, das machst halt." (Laura S., Qualifizierungsmaßnahme des AMS, 2012)

Passive Eltern schalten sich erst bei offensichtlichen Problemlagen ein – und das erst dann, wenn es wirklich kritisch wird. Die Jugendlichen treffen ihre Entscheidungen in der Regel aufgrund von praktischen Erfahrungen, die sie etwa im Rahmen von Schnuppertagen sammeln. Werden diese selbstständigen, mitunter aber oftmals unreflektierten Entscheidungen der Jugendlichen noch dazu auf Basis unzureichender Informationen getroffen, führt das aber oft zu kurzfristigen Entscheidungen, Unzufriedenheit und Abbrüchen bzw. bei jenen, die arbeiten gehen oder eine Lehre beginnen wollen, zu falschen Einschätzungen der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten.

Die qualitativen Einzelinterviews mit Jugendlichen haben weiters gezeigt, dass das soziale Umfeld auch auf indirekte Weise Einfluss auf die Bildungs- und Berufsentscheidungen der Jugendlichen nimmt. Familiäre Traditionen und Handlungsmuster spielen etwa eine wesentliche Rolle. Die Wahl des Arbeitgebers erfolgt anhand von vertrauten Kriterien oder es wird der Beruf des Vaters oder der Mutter ergriffen, weil dieser bekannt und einschätzbar erscheint. Durch die Übernahme von tradierten Mustern wird die Komplexität der Entscheidung von Seiten der Jugendlichen, mitunter auch von den Eltern, intendiert, reduziert. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass

Ausbildungsentscheidungen unreflektiert getroffen werden und sich diese wenig an eigenen Interessen und Fähigkeiten orientieren. Bildungsentscheidungen stellen in diesem Fall keinen langfristigen, wohlüberlegten Prozess dar, sondern sind Ergebnis von Schnuppererfahrungen in der Firma des Vaters oder sozialer Netzwerke der Eltern.

3.3 Life Events und physische Beschwerden

McNamara (2000) unterscheidet drei Arten von Stressoren im Kindes- und Jugendalter, neben normativen Stressoren und täglichen Anforderungen und Problemen werden dazu auch sog. kritische Lebensereignisse oder „Life Events" gezählt. Normative Stressoren stellen im Grunde eine Form von kritischen Ereignissen dar, die allerdings an bestimmte Lebensphasen geknüpft sind, insofern sind auch Schulwechsel, wie etwa nach der Hauptschule, in diesem Sinn charakterisierbar. Im Unterschied dazu können kritische Lebensereignisse jederzeit auftreten und sind nicht an ein spezifisches Lebensalter gebunden. Es handelt sich dabei um „*extreme Belastungen, die in der Regel mit einschneidenden Änderungen von Alltagsroutinen und Neuanpassungen verbunden sind und die unerwartet auftreten*" (Beyer/Lohaus 2007, S. 12).

Die Ergebnisse des ABEP belegen: **Life Events oder kritische Lebensereignisse sind im Leben der Jugendlichen in den zwei Jahren nach der Hauptschule zwar selten aufgetreten, haben aber störende Effekte auf die Übergänge.** Am häufigsten haben Jugendliche nach der Hauptschule den Tod eines nahen Verwandten oder Elternteils erlebt (5%), in jeweils 3% der Fälle haben Jugendliche erlebt, wie ein Elternteil den Arbeitsplatz verloren hat, hatten großen Ärger mit Gleichaltrigen oder eine schwere Erkrankung zu verarbeiten. Bei 2% der Jugendlichen kam es zu dauerhaften Auseinandersetzungen mit den Eltern bzw. haben 2% der Jugendlichen erlebt, dass die Eltern sich getrennt haben. Nur in 1% der Fälle gaben die Jugendlichen an, dass sie Probleme mit der Polizei hatten. Insgesamt mussten 13% der Jugendlichen in den letzten zwei Jahren mindestens ein Life Event bewältigen. 9% haben ein kritisches Lebensereignis, 3% zwei und ein weiteres Prozent sogar drei oder mehr Life Events erlebt.

Solche Life Events können einen kurzfristigen und signifikanten Einfluss auf die persönliche und schulische Situation von Jugendlichen haben. Um diesen zu messen, wurden drei Indizes gebildet, die (a) die familiäre Situation[14], (b) das Erleben von Verlust im privaten Kontext[15] und (c) delinquentes Verhalten[16] der Jugendlichen abbilden. Das Auftreten dieser kritischen Ereignisse wurde

[14] Trennung oder Scheidung der Eltern, dauerhafte Auseinandersetzungen mit den Eltern, finanzielle Probleme bzw. Schulden

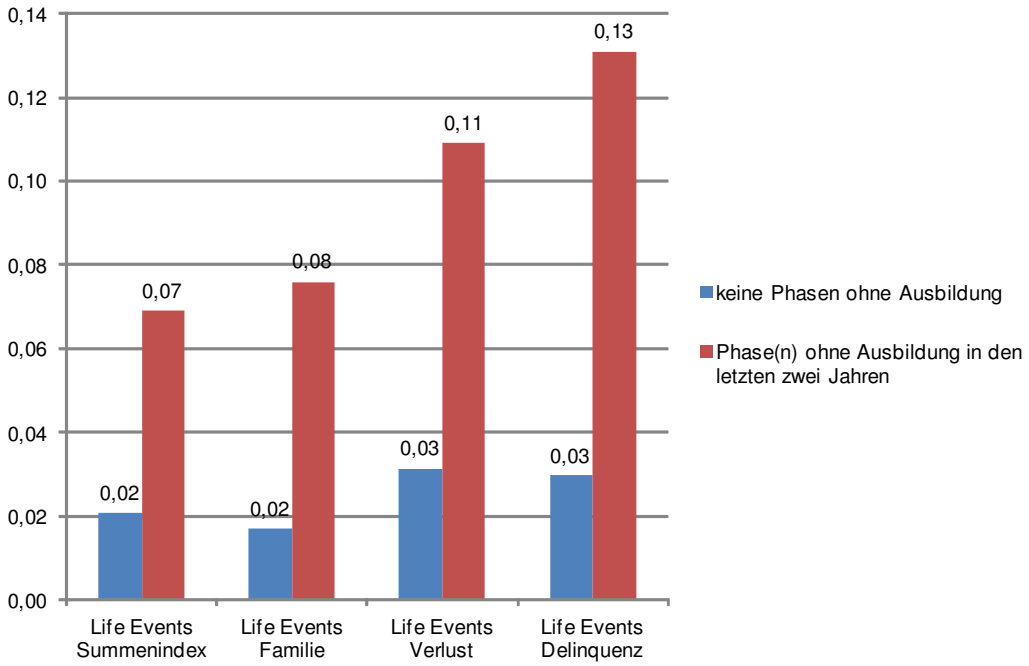
[15] schwere Erkrankung, ein Elternteil hat den Arbeitsplatz verloren, Tod eines nahen Verwandten oder Elternteils

[16] großer Ärger mit Gleichaltrigen, Probleme mit der Polizei

dabei in erster Linie unter dem Gesichtspunkt nicht gelungener Übergänge analysiert, d.h. hinsichtlich etwaiger Zwischenstationen, gelungenen oder nicht gelungenen Direkteinstiegen und Phasen ohne Ausbildung.

In Bezug auf die Realisierbarkeit der Bildungspläne der Hauptschule zeigen sich zunächst keine signifikanten Unterschiede. Auch in der Frage, ob den Jugendlichen ein Direkteinstieg in die angestrebte Ausbildungsstation gelungen ist oder ob sie über Zwischenwege in die jetzige Ausbildung gekommen sind, zeigen sich keine Unterschiede. Sehr wohl Unterschiede zeigen sich jedoch in einem Punkt, nämlich ob die Jugendlichen Phasen ohne Ausbildung erlebt haben bzw. erleben. Betrachtet man die Mittelwerte in den gebildeten Life-Event-Indizes und vergleicht sie zwischen Jugendlichen, die sich nach der Hauptschule durchgehend in Ausbildung befunden haben und jenen, die zumindest kurzzeitig auch Phasen ohne Ausbildung erlebt haben, zeigen sich folgende signifikante Unterschiede:

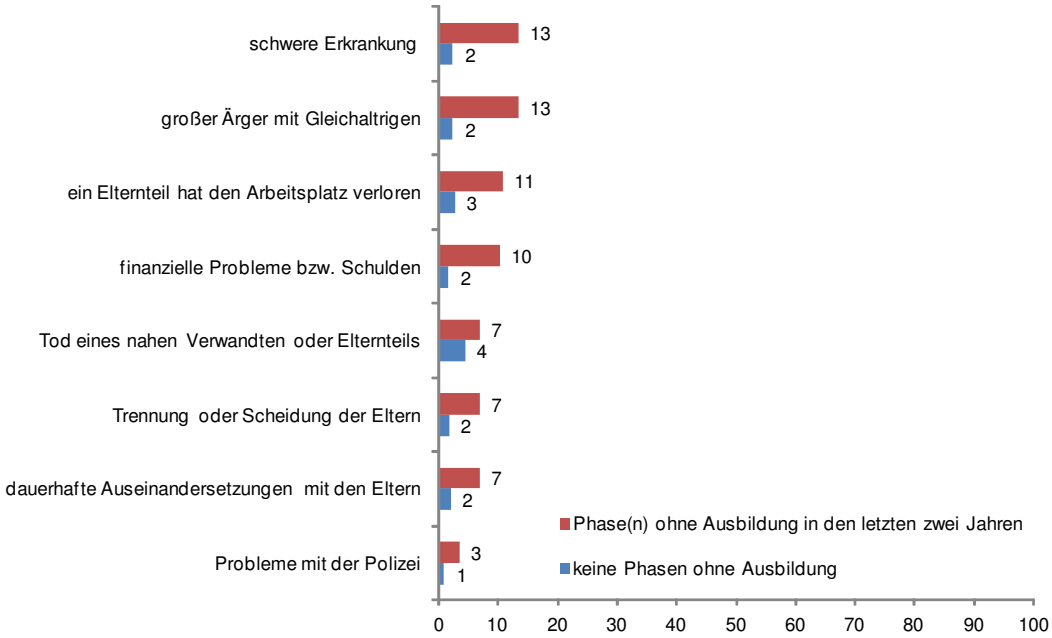
Abbildung 57 Life Events Indizes unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen



Jugendliche, die nach der Hauptschule Phasen ohne Ausbildung erlebt haben, erzielen sowohl im Summenindex als auch in den drei Teilindizes höhere Werte; d.h. dass diese Jugendlichen sowohl insgesamt als auch im familiären Bereich mehr negative Ereignisse gehabt haben, öfters Verlusterfahrungen verarbeiten mussten und/oder öfters mit delinquentem Verhalten auffielen als Jugendliche, die sich in den zwei Jahren nach der Hauptschule durchgehend in Ausbildung befunden haben. In Summe berichten 30% der WANA-Jugendlichen von mindestens einem kritischen Ereignis in ihrem Leben innerhalb der letzten zwei Jahre. Die auffälligsten Unterschiede zeigen sich in

Punkto eigener Erkrankung, Ärger mit Gleichaltrigen, Arbeitsplatzverlust der Eltern und finanziellen Problemen bzw. Verschuldungen: mehr oder exakt jede/r zehnte WANA-Jugendliche hat diese Erfahrungen in den letzten zwei Jahren machen müssen.

Abbildung 58 Life Events unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen

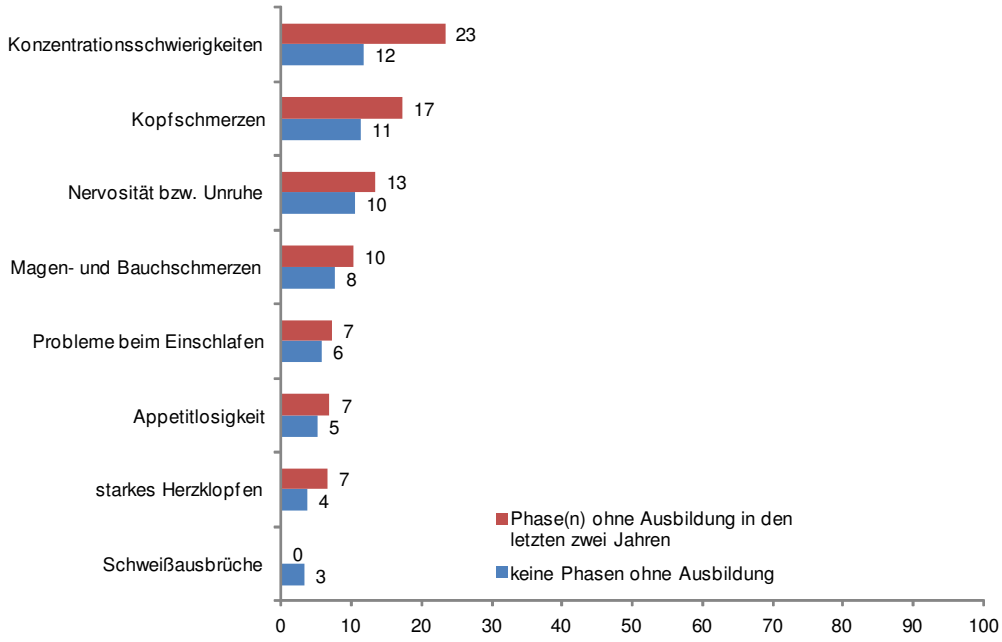


Dass Erkrankungen häufiger zu Phasen ohne Ausbildung bzw. Unterbrechungen der Ausbildung führen, wirft die Frage auf, wie es um den Gesundheitszustand der Jugendlichen steht. In der ersten Befragungswelle in der Hauptschule wurden die Jugendlichen zu drei Symptomen bzw. Somatisierungsstörungen befragt; von den verbliebenen ABEP-Jugendlichen sagten damals 9%, dass sie oft unter Magen- sowie Bauchschmerzen leiden, 12% berichteten von häufigen Problemen beim Einschlafen und 13% von häufigen Kopfschmerzen. Zwei Jahre später erzählen nur noch 3% von häufigen Magen- und Bauchschmerzen, 4% leiden unter häufigen Kopfschmerzen und 2% haben oft Probleme beim Einschlafen. Daneben wurden in der dritten Welle eine Reihe weiterer Symptome abgefragt, von denen nur eine kleine Minderheit der Jugendlichen von jeweils weniger als 5% angibt, diese häufig zu verspüren. Rechnet man die Anteile der Jugendlichen, die die Symptome zumindest gelegentlich aufweisen, dazu, dann geben weniger als 5% der Jugendlichen an, zumindest gelegentlich unter Appetitlosigkeit, starkem Herzklopfen oder Schweißausbrüchen zu leiden, 10% leiden zumindest gelegentlich unter Nervosität bzw. Unruhe und 12% unter Konzentrationsschwierigkeiten.

Jugendliche, die in den vergangenen zwei Jahren Phasen ohne Ausbildung aufwiesen, hatten nicht nur zu 13% schwere Erkrankungen zu

überstehen, sie leiden auch danach noch häufiger unter Somatisierungsstörungen. Am häufigsten geben WANA-Jugendliche an, zumindest gelegentlich unter Konzentrationsschwierigkeiten, Kopfschmerzen, Nervosität und Magen- und Bauchschmerzen zu leiden.

Abbildung 59 Somatisierungsstörungen unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen



Die Ergebnisse belegen die hohe Relevanz von kritischen Lebensereignissen für das Gelingen der Übergänge nach der Hauptschule, allen voran in Bezug auf die Gesundheit der Jugendlichen. Körperliche wie psychische Gesundheit sind demnach zu jenen Kapitalien der Jugendlichen zu zählen, die die Bildungsentscheidung und maßgeblicher noch die Übergangshistorie beeinflussen und mitunter zu Abbrüchen und Phasen ohne Ausbildung führen können.

3.4 Selbstbild, Optimismus und Pessimismus

Die Jugendlichen wurden in allen drei Befragungswellen danach gefragt, wie sicher bzw. optimistisch sie sind, ihre Ziele hinsichtlich Bildung und Beruf zu erreichen. In der Basiserhebung wurde dabei konkret nach der Sicherheit, den gewünschten Ausbildungsabschluss auch tatsächlich zu erreichen, gefragt. In den beiden Folgewellen wurde die Frage allgemeiner gestellt („Bist du sehr, ziemlich, wenig oder gar nicht optimistisch, dass du alle deine Ziele erreichen wirst?“). In der Hauptschule gaben demnach 38% der Jugendlichen an, dass sie „sehr“ sicher seien, ihren angestrebten Ausbildungsabschluss auch tat-

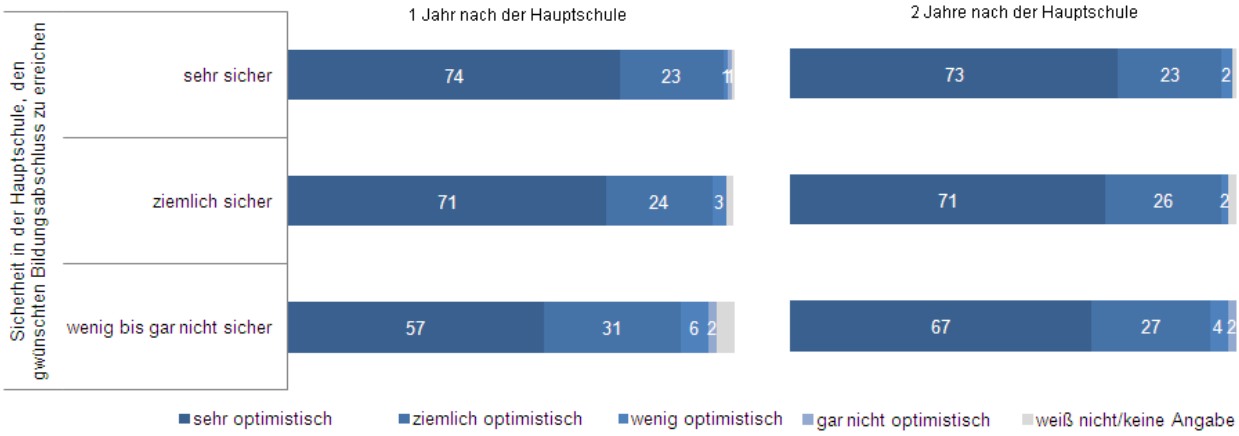
sächlich zu erreichen, weitere 55% waren sich „ziemlich sicher“. Nur 7% waren sich unsicher. Am sichersten waren sich damals Jugendliche, die einen Lehrabschluss anstrebten, 56% waren sich sogar „sehr“ sicher, den Lehrabschluss zu schaffen. Jugendliche, die lediglich einen Pflichtschulabschluss anstrebten, waren sich nur zu 43% uneingeschränkt sicher, 11% waren sich noch unsicher. Jugendliche mit dem Bildungsziel, einen mittleren Abschluss zu absolvieren, waren sich zu 33% „sehr“ sicher, Jugendliche mit dem Ziel Matura nur zu 29% und Jugendliche mit dem Wunsch, ein Studium zu meistern, zu 31%.

Tatsächlich befinden sich nur knapp mehr als die Hälfte der Jugendlichen (54%), die in der Hauptschule wenig bis gar nicht sicher waren, ihren gewünschten Ausbildungsplatz zu erreichen, auf einem Weg, der sie zu ihrem Bildungsziel führt; 30% liegen darunter, 15% darüber. Jugendliche, die sich schon in der Hauptschule uneingeschränkt sicher waren, den gewünschten Ausbildungsabschluss zu erreichen, befinden sich dem gegenüber zu 72% auf dem Weg zu ihrem Bildungsziel, Jugendliche, die sich „ziemlich“ sicher waren, zu 68%. 18% der Jugendlichen, die sich am Ende der Hauptschule noch unsicher waren, ob sie ihr Bildungsziel erreichen, gelang kein Direkteinstieg in ihre jetzige Station, ein Viertel dieser Jugendlichen hat einen oder mehrere Wechsel bzw. Abbrüche in den zwei Jahren nach der Hauptschule erlebt. Auch der Anteil an Jugendlichen mit Phasen ohne Ausbildung ist unter Jugendlichen mit weniger Sicherheit in der Hauptschule höher (8%).

Die Ergebnisse belegen ebenfalls die Relevanz der Persistenz bei Jugendlichen in der Übergangsphase hin. Unsicherheiten führen schneller zu Abbrüchen und Schulwechseln, während Jugendliche, die schon zum Entscheidungszeitpunkt am Ende der Hauptschule ein hohes Maß an Sicherheit und Persistenz aufwiesen, ihre Pläne häufiger umsetzen konnten. Burschen waren sich in der Hauptschule häufiger „sehr“ sicher (41%) als Mädchen (33%), vor allem Burschen ohne Migrationshintergrund (43%). Besonders auffällig: Jugendliche, die sich selbst weiter oben in der Gesellschaft sehen, waren in der Hauptschule häufiger überzeugt (42%), ihren gewählten Bildungsabschluss zu erreichen als jene, die sich in der Mitte (37%) oder unten (23%) sehen.

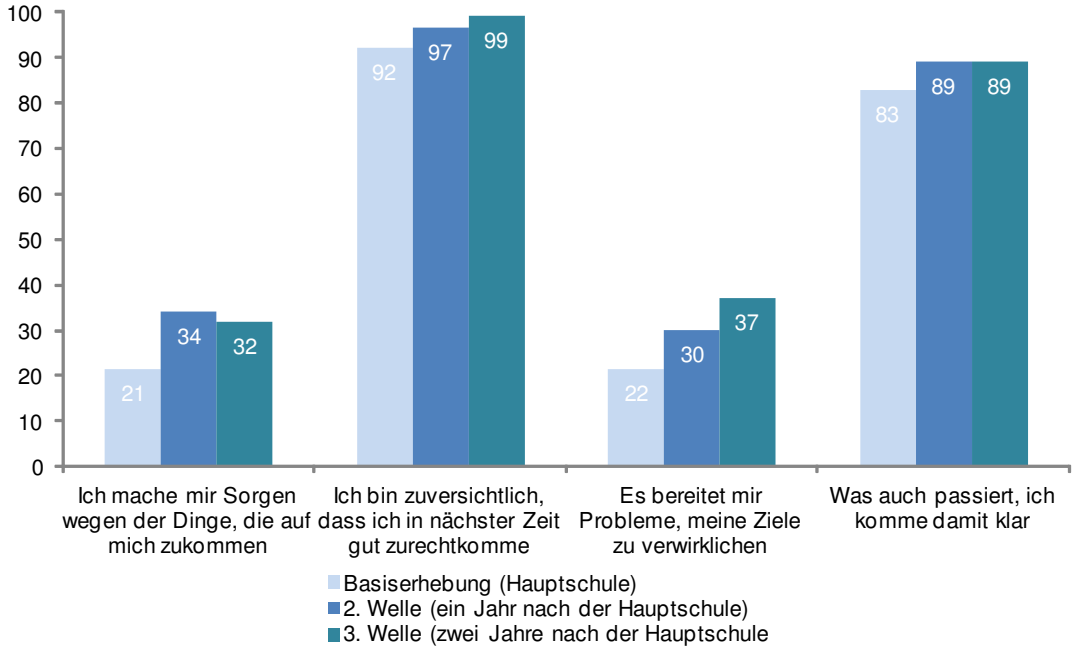
Darüber hinaus zeigt sich, dass Jugendliche, die sich hinsichtlich des Erlangens ihres gewünschten Bildungsabschlusses in der Hauptschule schon sicherer waren, auch in den zwei Jahren nach der Hauptschule ein höheres Maß an Optimismus in Bezug auf ihre Zielerreichung aufweisen.

Abbildung 60 Sicherheit, den angestrebten Bildungsabschluss zu erreichen (Hauptschule) und Optimismus für Zielerreichung in den Folgebefragungen



Den Jugendlichen wurden - neben dem allgemeinen Optimismus - in den drei Wellen auch vier Aussagen vorlegt, mit der Bitte, diese jeweils für sich zu bewerten. Der Vergleich der drei Erhebungszeitpunkte zeigt, dass die Zustimmung zu allen drei Aussagen nach der Hauptschule gestiegen ist.

Abbildung 61 Optimismus/Pessimismus im Zeitverlauf



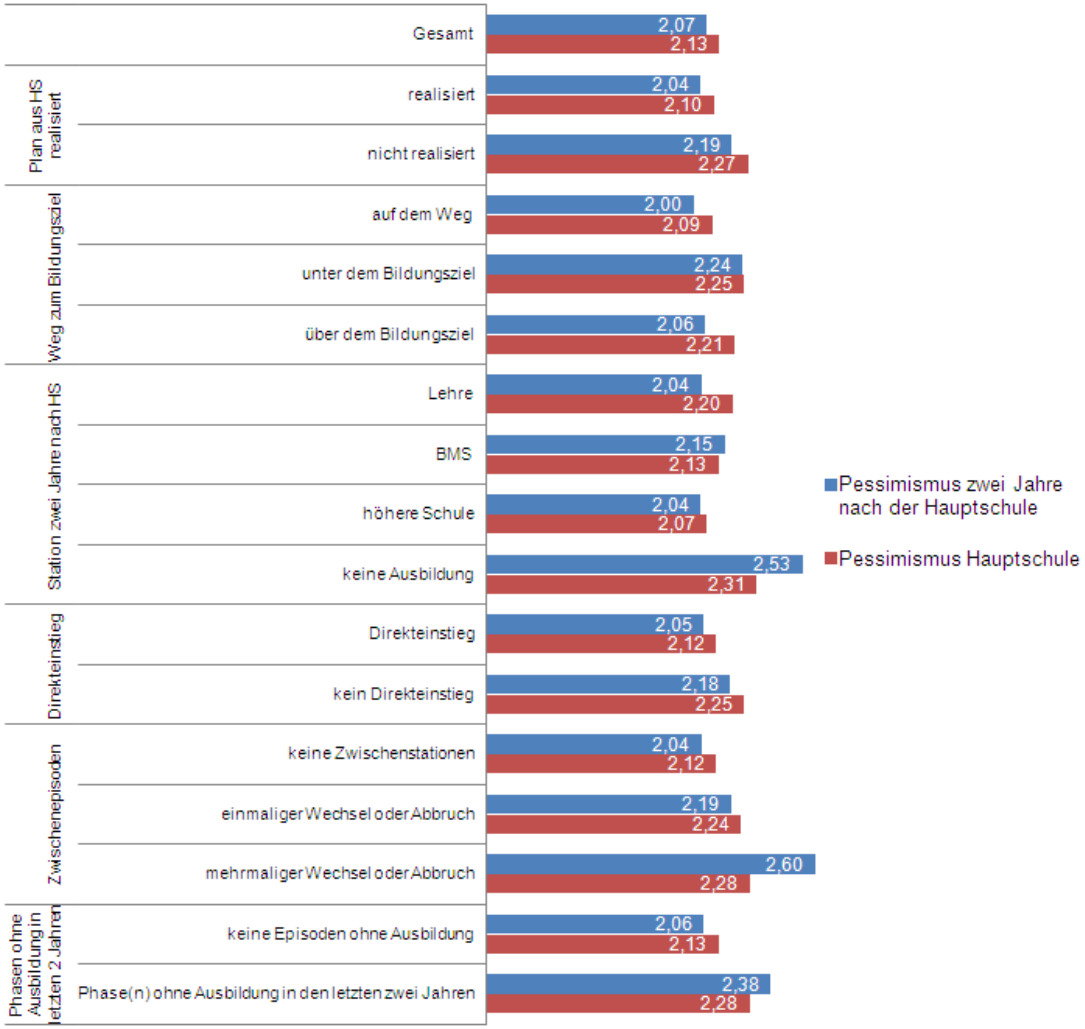
Am deutlichsten gestiegen ist dabei die Zustimmung zu den beiden Aussagen bezüglich Zielverwirklichung und Sorgen wegen der Zukunft: Rund ein Fünftel der Jugendlichen gab in der Hauptschule an, dass sie sich Sorgen machen

würden wegen der Dinge, die auf sie zukommen, ein Jahr später lag der Anteil bei einem Drittel der Jugendlichen und hat sich seitdem nicht wesentlich verändert. „Es bereitet mir Probleme, meine Ziele zu verwirklichen“ sagten in der Hauptschule 22% der Jugendlichen, dieser Anteil hat sich ein Jahr danach auf 30% und seitdem weiter auf 37% erhöht.

Die Items lassen sich zu zwei Indizes zusammenfassen, die den Zukunftsoptimismus bzw. Pessimismus der Jugendlichen abbilden. Vergleicht man die Mittelwerte der beiden Indizes je nach Befragungsjahr, bildet sich darin ebenfalls die stärkere Zunahme des Pessimismus ab (je niedriger die Werte, desto pessimistischer). Die Indizes erleichtern den Vergleich unterschiedlicher Gruppen. So zeigt die weitere Analyse, dass der Pessimismus in der dritten Welle höher liegt unter

- Jugendlichen, die ihren Plan aus der Hauptschule nicht realisieren konnten;
- Jugendlichen, die unter ihrem ursprünglich formulierten Bildungsziel liegen, d.h. eine Ausbildung absolvieren, die sie nicht zu ihrem Bildungsziel führen wird;
- Jugendlichen, die sich derzeit nicht in Ausbildung befinden sowie Jugendlichen, die in den letzten zwei Jahren Phasen ohne Ausbildung erlebt haben;
- Jugendlichen, denen kein Direkteinstieg in ihre jetzige Ausbildung gelungen ist bzw. die mehrmalige Wechsel oder Abbrüche in den letzten zwei Jahren erlebt haben.

Abbildung 62 Ausmaß des Pessimismus in der Hauptschule und zwei Jahre danach



Die Längsschnittanalyse zeigt, dass der Pessimismus unter drei Gruppen im Vergleich zur Hauptschule deutlich gestiegen ist: Unter Jugendlichen, die sich derzeit in keiner Ausbildung befinden, unter Jugendlichen, die sich in den letzten zwei Jahren zu einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr in Ausbildung befanden und unter Jugendlichen, die mehrmalige Wechsel oder Abbrüche von Ausbildungen vollziehen mussten. Diese Unterschiede zeigen sich auch in den weiteren abgefragten Items zum Zukunftsbild der Jugendlichen bzw. deren Optimismus und Pessimismus.

Tabelle 32: Optimismus/Pessimismus und Selbstvertrauen nach Übergangsmerkmalen

		Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir im Allgemeinen	Ich weiß oft nicht mit neuen Sachen umzugehen	Ich frage mich, ob meine Leistung ausreicht
Plan aus HS realisiert	realisiert	98%	37%	36%
	nicht realisiert	95%	42%	44%
Weg zum Bildungsziel	auf dem Weg	98%	34%	38%
	unter dem Bildungsziel	95%	42%	40%
	über dem Bildungsziel	99%	47%	34%
Station zwei Jahre nach HS	Lehre	97%	39%	36%
	BMS	98%	42%	36%
	höhere Schule	98%	35%	40%
	keine Ausbildung	83%	37%	44%
Direkteinstieg	Direkteinstieg	97%	37%	37%
	kein Direkteinstieg	98%	44%	43%
Zwischenepisoden	keine Zwischenstationen	97%	37%	37%
	einmaliger Wechsel oder Abbruch	97%	42%	42%
	mehrmaliger Wechsel oder Abbruch	100%	69%	45%
Phasen ohne Ausbildung in letzten 2 Jahren	keine Episoden ohne Ausbildung	98%	37%	38%
	WANA Episoden	89%	43%	34%

In der Selbsteinschätzung hinsichtlich der eigenen Problemlösungskapazitäten („Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir im Allgemeinen“) zeigen sich dabei am wenigsten Unterschiede, zumal die Zustimmung vergleichsweise hoch liegt. Einzig Jugendliche, die in den letzten zwei Jahren Phasen ohne Ausbildung durchlebt haben oder die sich in der dritten Befragungswelle nicht mehr in Ausbildung befinden, geben seltener an, dass ihnen die Lösung schwieriger Probleme im Allgemeinen gelinge. Deutlichere Unterschiede je nach Übergängen zeigen sich in Bezug auf Adaptionsschwierigkeiten und Selbstvertrauen:

- Jugendliche, die ihren Plan aus der Hauptschule nicht in die Realität umsetzen konnten, d.h. die nun eine andere Ausbildung absolvieren als ursprünglich angegeben, sagen häufiger, dass sie nicht wissen, wie sie mit neuen Sachen umgehen sollen bzw. dass sie sich häufig fragen, ob ihre Leistung auch tatsächlich ausreiche. Dasselbe gilt für Jugendliche, die sich momentan nicht in einer Ausbildung befinden, die sie auf direktem Weg zu ihrem Bildungsziel (z.B. Matura oder Studienabschluss) führt.
- Jugendliche in einer BMS geben am häufigsten an, nicht zu wissen, wie sie mit neuen Umständen umgehen sollen; Jugendliche in einer höheren

Schule als auch Jugendliche ohne derzeitige Ausbildung geben dafür häufiger an, dass sie nicht immer sicher sind, ob ihre Leistung auch ausreiche.

- Jugendliche, deren Übergangswege verzweigter sind, d.h. die nicht direkt in ihre derzeitige Ausbildungsstation eingestiegen sind sondern eine oder mehrere Zwischenstationen in den letzten zwei Jahren absolviert haben, sind sowohl unsicherer, ob ihre Leistung ausreiche als auch unsicherer hinsichtlich neuer Situationen. Vor allem Jugendliche, die mehrere Stationen durchlaufen haben, geben mehrheitlich an, dass sie sich schwer tun, sich auf neue Sachen einzustellen.

Während die bisher dargestellten Aussagen in den meisten Fällen direkt im Zusammenhang mit den Erlebnissen der letzten zwei Jahre stehen, wurden im Verlauf der drei Befragungswellen auch weitere Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen erhoben, die je nach Übergangstyp differenzieren. In der zweiten Befragungswelle wurden insgesamt fünf Items abgefragt zum Persönlichkeitsbild der Jugendlichen bzw. den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit. Die Analyse zeigt, dass:

- Jugendliche, die ihren Plan aus der Hauptschule nicht realisiert haben, zwar etwas seltener angeben, anderen Menschen schnell zu vertrauen, sie sagen gleichzeitig aber auch etwas seltener von sich, sie seien bequemer bzw. neigen zu Faulheit. Darüber hinaus zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zu jenen Jugendlichen, die ihren Plan realisiert haben.
- Jugendliche, die zwei Jahre nach der Hauptschule nach wie vor in einer Ausbildung sind, die sie direkt zu ihrem Bildungsziel führt, im Vergleich zu jenen Jugendlichen, die derzeit unter ihrem Bildungsziel liegen, häufiger sagen, dass sie anderen Menschen schnell vertrauen; diese wiederum geben am häufigsten an, dass sie zu Bequemlichkeit und Faulheit neigen. Jugendliche, die derzeit über ihrem Bildungsziel liegen, sagen häufiger, dass sie anderen Menschen schnell vertrauen, rausgehen und gesellig sind, aber auch, dass sie leicht nervös und unsicher werden.

Tabelle 33: Selbsteinschätzung der Jugendlichen in Bezug auf soziale Kompetenzen nach Übergangsmerkmalen

		Ich vertraue anderen Menschen schnell	Ich bin bequem, neige zu Faulheit	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	Ich werde leicht nervös und unsicher
Plan aus HS realisiert	realisiert	55%	25%	83%	27%
	nicht realisiert	49%	20%	83%	24%
Weg zum Bildungsziel	auf dem Weg	54%	26%	82%	26%
	unter dem Bildungsziel	50%	29%	80%	28%
	über dem Bildungsziel	60%	20%	87%	30%
Station zwei Jahre nach HS	Lehre	56%	23%	83%	26%
	BMS	56%	23%	80%	32%
	höhere Schule	52%	27%	83%	25%
	keine Ausbildung	39%	42%	70%	39%
Direkteinstieg	Direkteinstieg	54%	25%	82%	27%
	kein Direkteinstieg	53%	27%	84%	30%
Zwischenepisoden	keine Zwischenstationen	55%	26%	83%	27%
	einmaliger Wechsel oder Abbruch	46%	17%	77%	25%
	mehrmaliger Wechsel oder Abbruch	57%	58%	72%	51%
Phasen ohne Ausbildung in letzten 2 Jahren	keine Episoden ohne Ausbildung	54%	25%	83%	27%
	WANA Episoden	51%	34%	78%	41%

- Jugendliche, die sich zum Befragungszeitpunkt bzw. in den zwei Jahren davor mindestens einmal in keiner Ausbildung befunden haben, seltener sagen, dass sie anderen Menschen schnell vertrauen und aus sich rausgehen bzw. gesellig seien. Umgekehrt geben sie häufiger an, dass sie bequem seien und zu Faulheit neigen und besonders häufig, dass sie zu Nervosität und Unsicherheit tendieren.
- Jugendliche, die keine Zwischenepisoden in den letzten zwei Jahren aufweisen, häufiger sagen, dass sie aus sich rausgehen und gesellig seien; Jugendliche, die mehrere Zwischenepisoden aufweisen, sagen besonders häufig, dass sie bequem seien und zu Faulheit neigen, aber auch dass sie leicht nervös und unsicher werden.

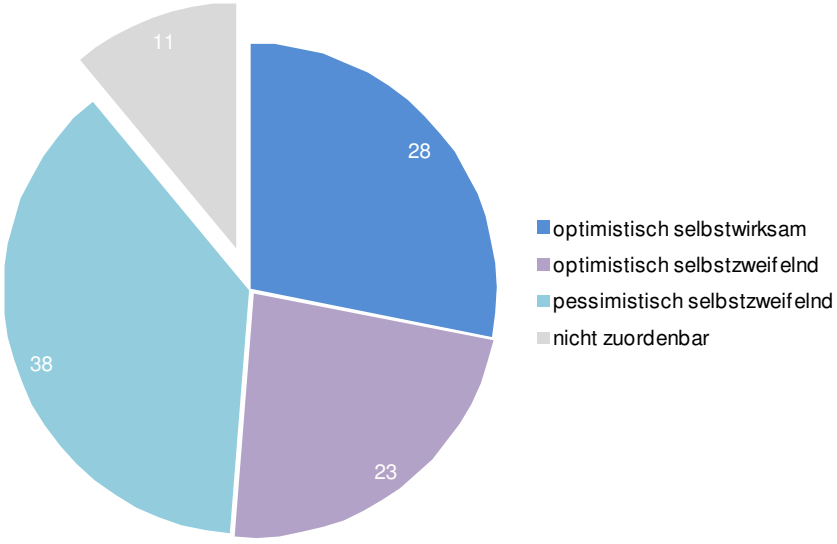
In der Basiserhebung, also in der Hauptschule, wurden die Jugendlichen zu ihrem Umgang mit Problemen und ihrer Offenheit und ihren Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen befragt. Die retrospektive Analyse dieser Fragen zeigt aber wenig Differenzierung zwischen den späteren einzelnen Gruppen. So stimmten damals zwei Drittel (66%) aller Jugendlichen zu, Probleme mit Erwachsenen zu diskutieren, drei Viertel sagten, sie besprechen Probleme mit ihren Freunden und Freundinnen. Überschneidungen gab es zu jenen Problemlösungsstrategien, bei denen sich die Jugendlichen eher nach innen richten: 57% sagten, sie versuchen Probleme allein zu lösen – 64% jener, die ihre Probleme nicht mit Erwachsenen besprechen und 79% jener, die sich auch nicht an ihren Freundeskreis wenden. Sich abzureagieren war damals für 71% aller Jugendlichen ebenfalls eine Strategie, auf Probleme in ihrem Alltag zu reagieren.

86% gaben an, sie könnten mit Konflikten im Freundeskreis gut umgehen. Hinsichtlich der Offenheit anderen Menschen gegenüber sagten 16% aller Jugendlichen, es falle ihnen schwer, neue Freund/-innen zu finden. 26% sagten, es falle ihnen darüber hinaus schwer, selbst ein Gespräch anzufangen.

Dass diese Fragen, die den Jugendlichen in der Hauptschule gestellt wurden, wenig bis gar nicht zwischen den unterschiedlichen Übergangstypen differenzieren, mag auch belegen, dass sich diese **Persönlichkeitsmerkmale erst nach der Hauptschule weiter herausbilden und zu differenzieren beginnen**. Während die Jugendlichen in der Hauptschule also noch weitestgehend ähnlich antworteten und eingestellt waren, kam es in den zwei Jahren danach zu deutlich heterogeneren Herausbildungen von optimistischen bzw. pessimistischen Persönlichkeitsmerkmalen sowie auch im Sinn der Persönlichkeitswerdung zu einer Ausdifferenzierung hinsichtlich Selbstbild und Selbstwirksamkeit.

Auf Basis der Angaben der Jugendlichen in der zweiten und dritten Welle zu ihrem Optimismus bzw. Pessimismus, ihrem Selbstbild und ihrer Selbstwirksamkeit wurde eine Clusteranalyse gerechnet, um unterschiedliche Typen von Jugendlichen - je nach Persönlichkeitsbild - zu eruieren. Die Analyse ergab drei Typen, die sich wie folgt verteilen:

Abbildung 63 Persönlichkeitstypen



Wie sich die verschiedenen Typen unterschieden, zeigt folgende Auflistung der Mittelwerte der in die Clusteranalyse eingegangenen Variablen:

Tabelle 34: Persönlichkeitstypen und Selbsteinschätzung (Mittelwerte)

	optimistisch selbstwirksam	optimistisch selbstzweifelnd	pessimistisch selbstzweifelnd
Bin zuversichtlich, dass ich gut zurechtkommen werde	3,95	3,77	3,50
Was auch passiert, ich komme damit klar	3,68	3,64	2,92
Mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen	1,24	2,95	2,03
Es bereitet mir Probleme, meine Ziele zu verwirklichen	1,23	3,21	2,17
Allgemeiner Optimismus bezüglich Zielerreichung	3,95	3,94	3,42
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir im Allgemeinen	3,76	3,73	3,40
Weiß oft nicht mit neuen Sachen umzugehen	1,38	3,10	2,16
Frage mich, ob meine Leistung ausreicht	1,56	2,88	2,10
Ich vertraue anderen Menschen schnell	2,57	2,65	2,32
Ich bin bequem, neige zu Faulheit	1,47	1,59	2,13
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig	3,47	3,41	2,87
Ich werde leicht nervös und unsicher	1,65	1,66	2,29

Typ 1 beschreibt damit jene Jugendlichen, die sowohl optimistisch sind in Bezug auf das Erreichen ihrer Ziele als auch ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit aufweisen. Von Typ 2 unterscheiden sie sich in erster Linie

in Bezug auf das Selbstvertrauen und folglich auch der Einschätzung der persönlichen Zukunft: Während Typ 1 sowohl als optimistisch als auch selbstwirksam charakterisiert werden kann, äußern Jugendliche des Typus 2 zwar ebenfalls, sie seien zuversichtlich, dass sie gut zurecht kommen werden und dass sie mit den Herausforderungen klar kommen werden, gleichzeitig äußern sie aber auch deutlich häufiger Sorgen wegen der Dinge, die auf sie zukommen und geben am häufigsten an, dass es ihnen Probleme bereite, ihre Ziele zu verwirklichen. Darüber hinaus weist dieser Typ 2 auch weniger Selbstvertrauen hinsichtlich der eigenen Leistung auf und gibt am häufigsten an, dass es schwer falle, mit neuen Sachen umzugehen.

Typ 3 lässt sich - im Unterschied zu Typ 1 und Typ 2 - am ehesten als pessimistisch und gleichzeitig auch als weniger selbstwirksam als Typ 1 beschreiben: Jugendliche dieses Typs sind häufiger pessimistisch was ihre Zukunft und das Erreichen der eigenen Ziele angeht – sie geben z.B. am seltensten an, zu glauben, dass sie, egal, was auch passiert, damit klar kommen werden bzw. dass sie glauben, gut zurechtzukommen. Gleichzeitig weisen sie weniger Selbstvertrauen auf in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit: Sie geben häufiger als Typ 1 an, nicht zu wissen, wie sie mit neuen Dingen umgehen sollen und sich oft zu fragen, ob ihre Leistung ausreiche. Gleichzeitig sagen sie am häufigsten, dass sie zu Bequemlichkeit und Faulheit neigen bzw. dass sie leicht nervös und unsicher werden.

Welche Jugendlichen lassen sich nun eher welchem Typ zuordnen?

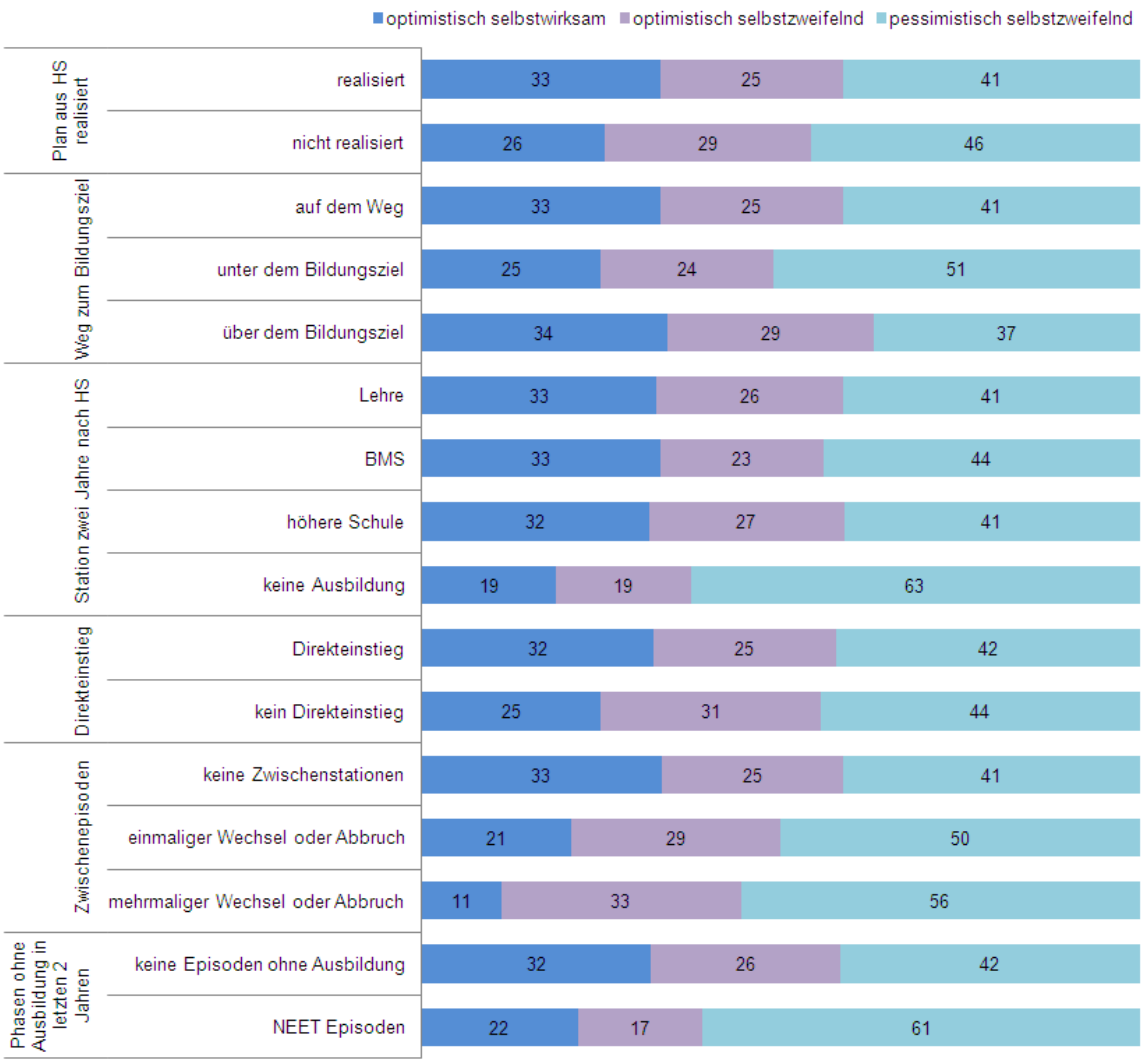
Nach Geschlecht und Bildungshintergrund der Eltern zeigen sich keine relevanten Unterschiede. Migrantische Jugendliche – vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund – sind häufiger optimistisch selbstzweifelnd oder pessimistisch selbstzweifelnd.

Tabelle 35: Persönlichkeitstypen nach soziodemografischen Merkmalen

		Optimistisch selbstwirksam	Optimistisch selbstzweifelnd	Pessimistisch selbstzweifelnd
Geschlecht	männlich	33%	26%	41%
	weiblich	30%	26%	44%
Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	34%	25%	41%
	mit Migrationshintergrund	24%	29%	47%
Geschlecht / Migrationshintergrund	Burschen ohne Migrationshintergrund	34%	26%	40%
	Mädchen ohne Migrationshintergrund	34%	24%	42%
	Burschen mit Migrationshintergrund	32%	25%	44%
	Mädchen mit Migrationshintergrund	18%	33%	49%
Bildung der Eltern	Eltern mit Matura	31%	28%	41%
	Eltern ohne Matura	32%	25%	43%

Welche Auswirkungen die Übergänge auf das Selbstbild und die Einstellungen der Jugendlichen haben, zeigt die folgende Grafik:

Abbildung 64 Persönlichkeitstypen nach Übergangsmerkmalen



- Jugendliche, die ihren Plan aus der Hauptschule in die Realität umsetzen konnten, sind zu einem Drittel optimistisch als auch selbstwirksam in Bezug auf die Anforderungen und ihre eigene Leistung, aber immerhin 41% sind trotzdem weiterhin pessimistisch und haben stärkere Selbstzweifel (vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund zu 48%). Dieser Anteil liegt in der Gruppe jener, die ihren Plan nicht realisieren konnten, noch etwas höher. Deutlicher wird der Unterschied zwischen Jugendlichen, die auf einem direkten Weg zum Erreichen ihres Bildungsziels sind und jenen, die vermutlich unterhalb ihres Bildungsziels sind: Von diesen ist mehr als jede/r zweite Jugendliche mittlerweile pessimistischer hinsichtlich

seiner/ihrer persönlichen Zukunft und zweifelt stärker daran, ob die eigene Leistung ausreicht bzw. weist weniger Selbstvertrauen auf.

- Während die Verteilung in den Ausbildungsgruppen nahezu überall gleichauf liegt, zeigen sich deutliche Unterschiede zu jener Gruppe von Jugendlichen, die derzeit keiner Ausbildung nachgeht: Mehr als sechs von zehn Jugendlichen in dieser Gruppe gehören zum dritten Typus jener Jugendlichen, die zwei Jahre nach der Hauptschule pessimistischer in die Zukunft blicken und weniger Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit aufweisen, also angeben, häufiger nervös zu sein sowie zu Bequemlichkeit und Faulheit zu neigen. Dasselbe trifft auf alle Jugendlichen zu, die in den letzten zwei Jahren Phasen ohne Ausbildung erlebt haben.
- Jugendliche, die nicht auf direktem Weg zu ihrer jetzigen Ausbildungsstation gelangt sind, zählen häufiger zu jenem Typ 2, der zwar grundsätzlich optimistisch in die Zukunft blickt, gleichzeitig aber auch ein hohes Maß an Unsicherheit aufweist, ob die eigene Leistung auch tatsächlich ausreichen wird, der sich schwerer tut, mit neuen Dingen umzugehen, und der am häufigsten angibt, dass es ihm Probleme bereite, alle Ziele zu erreichen. Betrachtet man die Jugendlichen je nach Anzahl der Zwischenepisoden, wird deutlich, dass Wechsel und Abbrüche im Übergangsgeschehen mit der allgemeinen Einstellung der Jugendlichen zusammenhängen – Jugendliche, die ihre Ausbildung mehrmals abgebrochen oder gewechselt haben, zählen häufiger zum zweiten und dritten Typus, sind also in ihrem Optimismus und/oder ihrer Selbstwirksamkeit nicht mehr uneingeschränkt positiv eingestellt.

Die Ergebnisse legen nahe, dass es nicht nur altersbedingt nach der Hauptschule zu einer Ausgestaltung dieser Persönlichkeitsmerkmale kommt, sondern dass das Übergangsgeschehen selbst diese wesentlich mitgestaltet. Das Auftreten bzw. die Häufigkeit von Zwischenepisoden erweist sich in einer logistischen Regressionsanalyse als signifikanter Einfluss darauf, ob Jugendliche in den dritten Typus fallen oder nicht. **Jugendliche mit Schwierigkeiten im Übergang und negativen Erfahrungen weisen ein deutlich höheres Maß an Pessimismus und ein geringeres Maß an Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit auf als Jugendliche, die ihren Plan auf direktem Weg und ohne Phasen ohne Ausbildung realisieren konnten.** Das zeigt auch die subjektive Bewertung der letzten zwei Jahre: Während Jugendliche des Typs 1 bzw. 2 zu mehr als drei Viertel ihren Übergang nach der Hauptschule als „sehr gelungen“ bezeichnen, tun dies Jugendliche des dritten Typs nur zu 54%, 36% bezeichnen ihn als „ziemlich gut gelungen“ und in Summe 10% als wenig bis gar nicht gelungen.

4 Determinanten der Übertritte und Bewertung des Übergangs

Zusammenfassend stellt sich die Frage, welche der in den vorangegangenen Kapiteln analysierten Einfluss- und Rahmenfaktoren die Platzierung der Jugendlichen in den zwei Jahren nach der Hauptschule erklären können. Am besten dafür geeignet ist die Modellierung der im Bericht vorgestellten zentralen Einflussfaktoren auf die jeweiligen Ausbildungsmöglichkeiten in einem multinominalen Logit-Modell. Dieses Regressions-analyseverfahren ist eine Verallgemeinerung der üblicherweise eingesetzten binär-logistischen Regression, bei der auch Fälle mit mehr als zwei Ausprägungen als Zielvariable eingesetzt werden können. 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).

Für die Analyse der Determinanten der Übertritte wurden also Modelle gerechnet: Die ersten beiden Modelle zeigen die Effekte von soziodemografischen sowie Persönlichkeitsmerkmalen, der schulischen Situation, der Ausbildungs- und Berufswahlmotive sowie von Übergangsmerkmalen auf die jeweilige *Ausbildungs*station. Aufgrund der spezifischen Konstruktion der Modelle unter besonderer Berücksichtigung schulischer Kontextfaktoren sowie der geringeren Fallzahl von ausbildungslosen Jugendlichen in den beiden Befragungswellen nach der Hauptschule wurde entschieden, für diese Risikogruppe ein gesondertes Modell zu berechnen. Dieses dritte Modell berechnet die Einflüsse auf ausbildungslose Phasen nach der neunten Schulstufe. Bei den ersten beiden Modellen handelt es sich um multinominale Logit-Modelle mit den unterschiedlichen Ausbildungsstationen als Zielvariable, das letzte Modell ist eine binär-logistische Regression mit der Zielvariable „in Ausbildung/nicht in Ausbildung“. Mit Hilfe dieser drei Modelle wird der Einfluss der oben genannten Faktoren auf die Art der Übergänge nach der Hauptschule geprüft.

4.1 Effekte an der Schwelle in eine weiterführende Ausbildung nach der Hauptschule

4.1.1 Modellierung

Für die Berechnung der Effekte auf den direkten Übergang nach der Hauptschule wurde ein Modell mit folgenden Modellvariablen aufgestellt.

Tabelle 36: Modellvariablen 1

Zielvariable	**Ausprägungen**
Ausbildungsstation in der zweiten Welle	1=Polytechnische Schule/FMS (P) – 2=Lehre (L) – 3=BMS (M) – 4=höhere Schule (H)
Einflussvariablen	**Ausprägungen**
Soziodemografie	
Geschlecht	0=männlich, 1=weiblich
Migrationshintergrund	0=ohne, 1=mit Migrationshintergrund
Bildung der Eltern	0=ohne Matura, 1=mind. ein Elternteil mit Matura
Region	0=ländlich, 1=städtische Region (inkl. Wien)
Schulische Situation Hauptschule	
Schulische Leistung	Index aus Noten und Leistungsgruppen, Wertebereich 1 (sehr gut) bis 18 (sehr schlecht)
Leistungsehrgeiz	Index aus den Variablen „Ich habe mich immer angestrengt, die besten Noten zu bekommen“, „Ich arbeite rascher und zügiger als meine Mitschüler/innen oder Kolleg/innen“, „Ich stelle generell hohe Anforderungen an mich“, „Ich versuche, es immer ein bisschen besser zu machen als man es von mir erwartet“; Wertebereich 1 (hoch) bis 4 (niedrig)
Lernfreude	Zustimmung zur Aussage „Das Lernen macht mir Freude“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu)
Allgemeine Schulzufriedenheit	Zustimmung zur Aussage „Alles in allem gehe ich gern zur Schule“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu)
Devianz	Index aus „Zu spät in die Schule kommen“ und „Schule geschwänzt“; Wertebereich 2 (nie) bis 8 (häufig)
Klassenwiederholung	Dichotome Variable 0=nie, 1=mindestens eine Klassenwiederholung
Berufsorientierung und Bildungsmotive	
Schwierigkeiten bei Ausbildungsentscheidung	Zustimmung zur Aussage „Die Ausbildungsentscheidung ist mir schwer gefallen“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu)
Informiertheit	Dichotome Variable 1=informiert über Ausbildungsmöglichkeiten nach der HS, 2=nicht informiert über Ausbildungsmöglichkeiten nach der HS

Unterstützungsbedarf	Index aus „hätte mehr Unterstützung gebraucht bei“: „Angebote zur Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten“, „Wissen darüber, wo man wichtige Informationen über Ausbildungen und Berufe erhalten kann“, „praktische Erfahrungen für die künftige Ausbildung oder den Beruf“; Wertebereich 0 (kein Unterstützungsbedarf) bis 3 (sehr hoher Unterstützungsbedarf)
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv Status	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „großes Ansehen des Berufs“, „gute Aufstiegschancen“, „hohen Bildungsabschluss erreichen“
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv Fremdorientierung	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „Wunsch meiner Eltern“, „Beruf, den auch FreundInnen machen wollen“
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv Sicherheit	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „gute Chancen auf Lehrstelle“, „sicherer Arbeitsplatz“, „Verdienst im Beruf“
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv intrinsisch	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „persönliches Interesse“, „Spaß am Beruf“
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv pragmatisch	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „ein Beruf, der sich gut mit der Freizeit vereinbaren lässt“, „Nähe des künftigen Schul- und/oder Arbeitsplatzes“
Übertritt nach der Hauptschule	
Zwischenstation(en)	Dichotome Variable, 0=keine Zwischenstationen zwischen Ende der Hauptschule und Ausbildungsstation ein Jahr danach, 1=mind. eine Zwischenstation
Planrealisierung	Dichotome Variable, 0=Plan aus Hauptschule ein Jahr danach realisiert, 1=Plan nicht realisiert [Welle 2]
Persönlichkeitsmerkmale	
Probleme mit Zielverwirklichung	Zustimmung zur Aussage „Es bereitet mit Probleme meine Ziele zu verwirklichen“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu)
Informelle Fähigkeiten	Index gebildet aus neun abgefragten informellen Fähigkeiten, Wertebereich 1 „viele“ bis 4 „keine“ [Welle 2]
Optimismus	Index aus „Was auch passiert, ich komme damit klar“, „Ich freue mich auf das, was kommt“, „Ich bin zuversichtlich, dass ich in nächster Zeit gut zurecht komme“, Wertebereich 1 (sehr optimistisch) bis 4 (nicht optimistisch)
Pessimismus	Index aus „Ich versuche Probleme zu verdrängen und zu tun, als ob sie nicht vorhanden wären“, „Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen“, Wertebereich 1 (sehr optimistisch) bis 4 (nicht optimistisch)
Psychosomatische Beschwerden	Index aus „Magen- und Bauchschmerzen“, „Probleme beim Einschlafen“, „Kopfschmerzen“; Wertebereich 1 (oft) bis 4 (nie).

4.1.2 Modell

Tabelle 37: Einflüsse auf Platzierung in der neunten Schulstufe (multinominale Regression, entlogarithmisierte Regressionsparameter exp(b)

	Realisierter Ausbildungsstatus in der neunten Schulstufe					
	P vs. L	**P vs. M**	**P vs. H**	**L vs. M**	**L vs. H**	**M vs. H**
Soziodemografie						
Geschlecht: Burschen [R: Mädchen]	0,59	3,88**	3,05**	6,56**	5,16**	-0,79
Migrationshintergrund: keiner [R: mit]						
Bildung der Eltern: ohne Matura [R: mindestens ein Elternteil mit Matura]	0,43	2,03*	4,26**	4,76*	9,96**	2,09**
Region: ländlich [R: Stadt]	1,95	0,73	1,53	0,37	0,79	2,12+
Schulische Situation Hauptschule						
Schulische Leistung	1,06	1,07	1,72**	1,01	1,62**	1,61**
Leistungsehrgeiz	1,45	1,11	1,61+	0,77	1,11	1,44
Lernfreude						
Allgemeine Schulzufriedenheit	0,93	0,93	0,57**	1,00	0,61	0,61*
Devianz						
Klassenwiederholung: ja [R: nein]	0,07**	1,49	2,55	21,07**	35,99**	1,71
Berufsorientierung und Bildungspläne						
Die Ausbildungs-Entscheidung ist mir schwer gefallen						
Informiertheit über Möglichkeiten						
Unterstützungsbedarf						
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv Status	1,28	1,03	2,92**	0,80	2,28	2,85**
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv Fremdorientierung						
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv Sicherheit	1,16	0,84	0,44**	0,73	0,39*	0,53*
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv intrinsisch	0,45+	0,78	0,89	1,74	1,99	1,14
Ausbildungs- und Berufswahl-Motiv pragmatisch						
Übergang nach der Hauptschule						
Zwischenstation(en): nein [R: Zwischenstationen im ersten Jahr nach HS]	1,90	0,53	0,27	0,28	0,14+	0,50
Planrealisierung: nein [R: Plan aus HS realisiert]	0,93	1,25	5,51**	1,34	5,93**	4,42**
Persönlichkeitsmerkmale						
Probleme mit Zielverwirklichung						
Informelle Fähigkeiten						
Optimismus	1,00	1,11	0,43**	1,12	0,44+	0,39*
Pessimismus						
Psychosomatische Beschwerden	0,59	0,69*	0,80	1,16	1,35	1,16
Modell chi²/df	366,707/81**					
N	1380					
McFadden's Pseudo R²	.320					

Signifikanz: + p < .07; * p < .05; ** p < .01

4.1.3 Erklärung der Platzierung nach der Hauptschule

Die Tabelle auf der vorigen Seite listet die Ergebnisse der multinominalen Regressionsanalyse für die Platzierung der befragten Jugendlichen ein Jahr nach der Hauptschule auf. Damals befanden sich 26% der ehemaligen Hauptschüler/-innen in einer Polytechnischen Schule oder FMS und 7% bereits in einer dualen Ausbildung. Jede/r fünfte Jugendliche besuchte eine mittlere Schule, die relative Mehrheit von 40% eine BHS und 7% eine AHS. Nur wenige gingen ein Jahr nach der Hauptschule keiner Ausbildung mehr nach (0,8%).

Das vorliegende Modell besitzt einen Erklärungswert von 32% der Varianz. Die Tabelle liefert für jeden Prädiktor die jeweiligen Koeffizienten für die sechs unterschiedlichen Chancenverhältnisse. Nicht signifikante Einflussfaktoren wurden grau markiert. An dieser Stelle muss allerdings einschränkend festgestellt werden, dass das Modell den Fokus auf *direkte* Effekte legt, indirekte Effekte können damit also nicht vorhergesagt werden.

Zunächst sollen jene Faktoren beschrieben werden, die *keinen* signifikanten direkten Einfluss auf die Platzierung der Jugendlichen nach der Hauptschule haben. Von den soziodemografischen Merkmalen erweist sich der Migrationshintergrund als durchgehend nicht signifikant. Damit ist bewiesen, dass der Migrationshintergrund per se – also das Faktum, dass Jugendliche selbst oder deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden – keinen substantiellen Einfluss auf die Chancen hat, in eine bestimmte Ausbildung nach der Schule überzutreten oder nicht. Das Modell wurde nachträglich auch mit der Variable „Migrationshintergrund nach Sprache“ berechnet, hier zeigten sich ebenso keine Effekte ausgehend vom Migrationshintergrund allein. Das legt auch die bivariate Verteilung der Jugendlichen auf die jeweiligen Ausbildungsstationen in der zweiten Befragungswelle nahe, die nicht wesentlich nach Migrationshintergrund differenziert:

Tabelle 38: Ausbildungsstationen ein Jahr nach der Hauptschule nach Migrationshintergrund

	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund
Polytechnische Schule/FMS	26,1%	24,0%
Lehre	6,3%	8,2%
BMS	19,2%	20,5%
höhere Schule	47,6%	45,6%
keine Ausbildung	0,4%	1,8%
Repetent/-innen	0,4%	-
	100%	100%

Geht es um die schulische Situation in der Hauptschule, zeigen sich sowohl die Lernfreude als auch deviante Verhaltensweisen als nicht signifikant auf die Übertrittschancen der Jugendlichen bzw. werden durch andere Einflussfaktoren erklärt. In Bezug auf Merkmale, die im Zusammenhang mit der Berufsorientierung stehen, erweist sich ebenfalls keines als signifikant – weder die Einschätzung der Jugendlichen, ob ihnen die Entscheidung, was sie nach der Hauptschule machen werden, leicht bzw. schwer gefallen ist, noch der subjektive Informationsstand über die Wahlmöglichkeiten oder die Angaben zu Unterstützungsbedürfnissen (z.B. mehr praktische Erfahrungen) üben im vorliegenden Modell einen direkten Effekt auf die Chancen aus, nach der Hauptschule in eine bestimmte Ausbildung einzumünden. Von den Berufs- und Ausbildungswahlmotiven der Jugendlichen sind Motive, die auf eine stärkere Fremdorientierung (z.B. an den Eltern oder den Freund/-innen) hindeuten sowie pragmatische Motive (z.B. die regionale Nähe) nicht signifikant. Von den Persönlichkeitsmerkmalen erweisen sich die in der zweiten Befragungswelle abgefragten informellen Fähigkeiten der Jugendlichen als nicht signifikant, ebenso die Einschätzung der Jugendlichen in der Hauptschule, Probleme mit der Zielverwirklichung zu haben. Auch der gebildete Pessimismus-Index ist kein direkter Einflussfaktor. In Summe erweisen sich damit elf der 25 ins Modell aufgenommenen Prädiktoren als nicht signifikant, haben also keinen *direkten* Effekt auf die Übertritte; umgekehrt können 13 der aufgenommen Faktoren wesentlich zur Erklärung der Übergangschancen der Jugendlichen beitragen.

Betrachten wir zunächst die soziodemografischen Variablen. Der Herkunftsregion kommt nur in einem Fall ein schwach signifikanter Einfluss zu, nämlich wenn es um die Gegenüberstellung der Übertritte in eine mittlere und in eine höhere Schule geht. Als weitaus stärkerer Prädiktor für den weiteren Ausbildungsverlauf der Jugendlichen nach der Hauptschule erweist sich das **Geschlecht**. Es trägt 3% zum Erklärungswert des Modells bei. Burschen streben demzufolge am ehesten eine Ausbildung ohne Matura an, während Mädchen häufiger in höhere Schulen übertreten. Besonders hoch ist der Einfluss des Geschlechts, wenn es um den Besuch einer höheren Schule im Vergleich zur dualen Ausbildung oder einer Polytechnischen Schule geht, aber auch, wenn es um die Entscheidung, entweder in eine mittlere Schule oder in eine Lehre überzutreten, geht. Grundsätzlich zeigen die Analysen also, dass es Mädchen stärker in höhere Ausbildungsstationen zieht als Burschen. In dem Zusammenhang kann auch auf bereits bestehende Forschung verwiesen werden, wonach vor allem früher Burschen in Bezug auf Bildung häufiger als ‚Problemgruppe' definiert und Benachteiligungen im Schulsystem kritisiert wurden.

> Kritisiert wird der hohe Anteil an weiblichen Lehrkräften (numerische Feminisierung) in den Schulen, wodurch es den

> Schülern an männlichen Vorbildern und Identifikationsfiguren fehlt. Weiters wird moniert, dass die bestehende Schulkultur weibliche Lernstile und Verhaltensweisen bevorzugt (kulturelle Feminisierung), während für Burschen typisches Verhalten stärker sanktioniert bzw. jungentypische Lernzugänge zu wenig Berücksichtigung finden. (Perchinig/Platzer/Blum 2013, S.22)

Demgegenüber haben jedoch neuere Forschungen offengelegt, dass es keinen nachweisbaren Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrkräfte und geschlechtsbezogenen Leistungsunterschieden von Schüler/-innen gibt (Carrington et al. 2008), umgekehrt sogar ein positiver Zusammenhang zwischen dem Anteil an Grundschullehrerinnen und den Schulabschlüssen von Burschen besteht (Diefenbach und Klein 2001). Nichtsdestotrotz unterscheiden sich die Bildungsziele von Burschen wesentlich von denen der Mädchen: In der Hauptschule gaben 9% der Burschen gegenüber 6% der Mädchen an, maximal einen Pflichtschulabschluss erreichen zu wollen, ein Drittel der Burschen strebte damals einen Lehrabschluss an (17% der Mädchen), 47% eine Matura oder einen Studienabschluss (61% der Mädchen). In der zweiten Befragungswelle stimmten dann nur 46% der Burschen der Aussage zu, wonach es ihnen „sehr wichtig“ in ihrem Leben sei, ständig etwas Neues zu lernen, von den Mädchen sagten das 53%; 47% der Burschen gegenüber 55% der Mädchen gaben an, sie würden sich in Zukunft gerne weiterbilden. Deutlicher werden die Unterschiede, wenn man den jeweiligen Bildungshintergrund der Eltern hinzuzieht: Demnach weisen vor allem Burschen mit Eltern ohne Matura wesentlich niedrigere Bildungsaspirationen auf und legen allgemein weniger Wert auf höhere Ausbildungen.

Tabelle 39: Einstellung zu Weiterbildung und Bildungsziele in der Hauptschule nach Geschlecht und Bildungshintergrund der Eltern

	Burschen, Eltern ohne Matura	Mädchen, Eltern ohne Matura	Burschen, mind. ein Elternteil mit Matura	Mädchen, mind. ein Elternteil mit Matura
Einstellung zu Weiterbildung [Welle 2]				
Ständig etwas Neues zu lernen, ist wichtig für mich im Leben	44%	53%	49%	58%
Ich werde immer versuchen, mich weiterzubilden	44%	55%	50%	59%
Bildungsziele [Welle 1]				
Bildungsziel maximal Pflichtschule	11%	6%	5%	2%
Bildungsziel Lehrabschluss	40%	21%	18%	9%
Bildungsziel mittlerer Abschluss	11%	19%	11%	6%
Bildungsziel mindestens Matura	38%	54%	66%	83%

Eine mögliche Erklärung liegt in den unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Eltern von Burschen und Mädchen: Burschen stimmen in der dritten Be-

fragungswelle zu 44% „sehr“ zu, dass bei ihnen zuhause im Vordergrund stand, schnell eine Arbeit nach der Hauptschule zu finden, Mädchen stimmen dem nur zu 32% „sehr“ zu; erneut sind es vor allem Burschen aus bildungsferneren Elternhäusern, die dies am häufigsten angeben (49%). Aber auch Burschen, die in der Hauptschule eine gute schulische Leistung aufwiesen und potentiell berechtigt gewesen wären, in eine höhere Schule überzutreten, geben häufiger als Mädchen an, dass die rasche Aufnahme einer Arbeit nach der Hauptschule bei ihnen im Vordergrund stand: Insgesamt 44% der Burschen gegenüber 36% der Mädchen mit jeweils einer guten schulischen Leistung stimmen dieser Aussage zu; die Hälfte der Burschen, die nach der Hauptschule ohne Aufnahmeprüfung in eine höhere Schule übertreten hätten können, gaben dies ebenfalls an (39% der Mädchen). Insofern führen gute schulische Leistungen bei Burschen seltener zu Übertritten in eine höhere Schule. In dem Zusammenhang haben weiterführende Studien erklärt, dass gerade Burschen in der Adoleszenzphase häufiger eine „Protestmännlichkeit“ an den Tag legen, die im schulischen Kontext bedeutet, dass von Burschen häufiger ein schneller Berufseinstieg angestrebt wird, da schulische Leistungen – insbesondere gute schulische Leistungen – als Gegensatz zu Männlichkeit aufgefasst werden (Connell 1996). Das legt auch die Frage nage, inwieweit Burschen und Mädchen in ihrer Kindheit bei Dingen unterstützt wurden, die für ihr Geschlecht untypisch waren: Während 38% der Mädchen dieser Aussage in der zweiten ABEP-Befragungswelle „sehr“ und 55% insgesamt zustimmten, stimmten dem von den Burschen nur 24% „sehr“ und in Summe 38% „sehr“ oder „ziemlich“ zu. Insbesondere trifft das auf Burschen zu, deren Eltern beide keine Matura haben und in dessen familiären Kontext folglich Bildung in der Kindheit ebenfalls keine zentrale Rolle eingenommen hat.

Das Modell zeigt diesbezüglich, dass der **Bildungshintergrund der Eltern** direkt auf die Ausbildungschancen der Jugendlichen wirkt. Der elterliche Bildungshintergrund trägt, wie das Geschlecht, 3% zur Erklärung des Modells bei. Diese Erkenntnis ist nicht neu und wurde bereits in zahlreichen Studien belegt sowie auch mehrmals im vorliegenden Bericht angeführt. Der elterliche Bildungshintergrund und damit die soziale Herkunft prägen die Schullaufbahn der Jugendlichen wesentlich mit. Ganz generell kann man auf Basis der Daten des ABEP sowie früherer Studien konstatieren, dass der Herkunftseffekt im Sinn klassenbedingter Unterschiede, z.B. in den schulischen Kompetenzen, aber auch in den Bildungsaspirationen und Erwartungshaltungen seitens Eltern und davon ausgehend auch der Jugendlichen selbst, Hand in Hand gehen mit einer institutionellen Differenzierung innerhalb des Schulsystems (vgl. Vester 2006). Müller/Pollak haben für das deutsche Bildungssystem drei wesentliche Faktoren benannt, die milieubedingte Ungleichheiten in der Bildungslaufbahn von Jugendlichen nicht nur entstehen lassen, sondern diese

kumulativ verstärken; diese können für das österreichische Schulsystem fast ohne Einschränkungen übernommen werden:

(1) Die frühen Differenzierungen nach Schultypen, zunächst nach der Volks- und schließlich nach der Hauptschule, verstärken die bestehenden Neigungen von „*Familien der Arbeiter- und anderer bildungsferner Klassen, wenig riskante und anspruchsvolle Bildungsgänge zu wählen*“;

(2) die spezifische Attraktivität der deutschen berufsbezogenen Bildung aufgrund geringerer Kosten und niedrigen Arbeitslosigkeitsrisiken führe darüber hinaus zu „*einer Ablenkung von Arbeiterkindern vom Weg zum Abitur und in die Hochschulen*“;

(3) die komplexe institutionelle Struktur des Ausbildungssystems bringe „*eine große Zahl an Weichenstellungen mit sich*“, die im Nachhinein aufgrund der „*starken Segmentierung der verschiedenen Bildungsgänge*“ kaum mehr revidierbar seien (Müller/Pollak 2004, S. 315ff.).

Ad (1) kann mit den Daten aus den qualitativen Interviews des ABEP ergänzt werden, dass die Wahl der Hauptschule nach der Volkschule der normalen Schulwahl im Lebensumfeld der interviewten Jugendlichen gleichgekommen ist, insbesondere bei Jugendlichen aus bildungsferneren Elternhäusern. Der Besuch einer AHS wurde in den meisten Fällen gar nicht reflektiert oder überlegt, für diese Jugendlichen war die Hauptschule die „logische Wahl“. Ausschlaggebender Grund war in den meisten Fällen das Bewusstsein, dass die Hauptschule eine weniger große Herausforderung darstellt als die AHS-Unterstufe. Hier dürften sich bereits während der Volksschulzeit erste Lernschwierigkeiten und mangelndes Selbstvertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten gebildet haben. Ad (2) kann ergänzt werden, dass Jugendliche, deren Eltern keine Matura haben, in der Hauptschule nicht nur häufiger den Abschluss einer Lehrausbildung als höchstes Bildungsziel angegeben haben (30% zu 14% der Jugendlichen aus bildungsnäheren Elternhäusern), sondern ihnen auch die guten Chancen, nach der Hauptschule eine Lehrstelle zu finden, häufiger „sehr wichtig“ waren als Überlegung hinsichtlich der weiteren Ausbildung (55% zu 41% der Jugendlichen aus bildungsnäheren Elternhäusern). Darüber hinaus liegt der Fokus unter Jugendlichen, deren Eltern keine Matura haben, häufiger auf einer Berufsausbildung: Dass man nur mit Matura heutzutage einen guten Job bekommen könne, glaubten in der zweiten Befragungswelle nur 40% der Jugendlichen aus bildungsferneren Elternhäusern, dass sie lieber arbeiten als in der Schule zu sitzen, sagten 57%. Nach der Hauptschule rasch eine Arbeit zu finden, stand für 60% dieser Jugendlichen im Vordergrund. In allen drei Aussagen unterscheiden sie sich deutlich von Jugendlichen, bei denen mindestens ein Elternteil eine Matura besitzt.

Tabelle 40: Bildungs- und Arbeitsorientierung der Jugendlichen nach Bildungshintergrund der Eltern [Welle 2]

	Eltern ohne Matura	Mind. ein Elternteil mit Matura
Nur mit Matura kann man heutzutage noch einen guten Job bekommen	40%	55%
Ich arbeite lieber als in der Schule zu sitzen	57%	37%
Nach der HS schnell Arbeit zu finden stand im Vordergrund	60%	47%

Ad (3) kann die schwierige Revidierbarkeit von Entscheidungen und Übertritten nach der Hauptschule mit den Daten des ABEP nicht umfassend belegt werden, im Gegenteil. Die Daten des ABEP legen nahe, dass zwar 20% der Jugendlichen in der zweiten Befragungswelle nicht in jener Station waren, die sie in der Hauptschule geplant hatten, diese Jugendlichen jedoch nicht signifikant unzufriedener waren mit der schulischen Situation: Nur 11% davon planten, die damalige Ausbildung, die nicht ihrem Plan entsprochen hat, wieder abzubrechen. Das sind nur um 2 Pp. mehr als unter Jugendlichen, die ihren Plan realisiert hatten. Insofern hat sich die Frage der Revidierbarkeit nicht gestellt.

Um auf den Einfluss des Bildungshintergrunds der Eltern zurückzukommen, kann unter Bezugnahme auf Bourdieu auch auf das kulturelle Kapital verwiesen werden, das beispielsweise in Form von „freien Interessen“ und „künstlerischen Vorlieben“ - je nach sozialer Herkunft - variiert (Bourdieu/Passeron 1971, S. 35ff.). In der Hauptschule gaben etwa Kinder, deren Eltern keine Matura besitzen, nur zu 38% an, dass sie zumindest gelegentlich lesen würden. Kinder aus bildungsnäheren Haushalten sagten das zu 46%. Musik hörten beide Gruppen in etwa gleich oft (91%), selbst Musik machten allerdings nur 37% der Jugendlichen aus bildungsferneren und 48% der Jugendlichen aus bildungsnäheren Elternhäusern zumindest gelegentlich. Auch Aktivitäten in einem Verein wurden von Kindern, deren Eltern eine Matura besitzen, deutlich häufiger ausgeübt (65%) als von Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern (58%). Die unterschiedliche Freizeitgestaltung verweist dabei auf Unterschiede in der Lebenshaltung, die Bourdieu als „Geschmack der Notwendigkeit“ unter Personen mit einer „niedrigeren“ sozialen Herkunft bezeichnet, während ein freierer und umfassenderer Umgang mit Kulturgütern und in Folge der Freizeit typisch sei für „höhere“ Sozialschichten (Bourdieu 1984). Geimer/Lepa/Ehrenspeck (2008) stellten daraufhin die Hypothese auf, wonach

> (…) unter SchülerInnen aus sozial schwächeren Familien eine zielstrebige und ‚unkapriziöse‘ Orientierung auf gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben zu erwarten [ist] und die Absicht einer raschen Erreichung sozial konventionalisierter biografi-

> scher Eck- und Wendepunkte. Damit hätten diese einen höheren Entwicklungsstand bei den gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben, während SchülerInnen aus höheren Sozialschichten aufgrund ihres weniger pragmatischen Lebensentwurfs sich weniger mit diesen auseinandersetzen würden. (Geimer/Lepa/Ehrenspeck 2008, S. 308)

Die frühere Fokussierung von Jugendlichen, deren Eltern keine Matura haben, auf „*sozial konventionalisierter biografischer Eck- und Wendepunkte*" lässt sich beispielsweise auch an den Berufswünschen und Motiven der Jugendlichen ablesen: So konnten 85% aller Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten bereits in der Hauptschule einen Berufswunsch anführen, unter Jugendlichen deren Eltern Matura haben waren es etwas weniger (81%). Diese etwas frühere Beschäftigung mit den eigenen Wünschen und Interessen zeigt sich dann auch in der zweiten Welle: Während nur 29% der Jugendlichen aus bildungsferneren Familien *spontan* antworteten, die Eltern seien ausschlaggebend gewesen für die jeweilige Ausbildungssituation nach der Hauptschule, sagten das 35% der Jugendlichen mit Eltern mit Matura. 76% der Jugendlichen aus bildungsferneren Familien sagten, ihre eigenen Interessen seien ausschlaggebend gewesen. Unter Jugendlichen aus bildungsnäheren Elternhäusern sagten das 70%. Auch wenn die Unterschiede nicht überbewertet werden sollten, zeigen sie doch, dass Jugendliche, deren Eltern keine Matura haben, häufiger ihren eigenen Interessen folgen bzw. diese in Erwartung einer früheren Berufsaufnahme vermutlich schon eher erkundet haben. Die Hinwendung zu biografischen Eck- und Wendepunkten zeigt sich aber auch in den Zukunftsmotiven und den wichtigsten Ansprechpersonen der Jugendlichen: Während die Qualität des Berufs für alle Jugendlichen zu jedem Zeitpunkt im Vordergrund steht, gaben in der zweiten Befragungswelle Jugendliche, deren Eltern keine Matura haben, schon häufiger an, Kinder zu haben sei ihnen wichtig (74% vs. 68%). Auch Geimer/Lepa/Ehrenspeck gehen in ihrem Beitrag davon aus, dass „*entsprechend dieser Zukunftsorientierung […] auch ein Autonomiebestreben im familiären Kontext zu beobachten sein, und eine gesteigerte Ablösung von den Eltern bei Jugendlichen aus niedrigeren Sozialschichten vorzufinden sein [sollte]*" (ebd.). Deutlich wird das anhand der potentiellen Ansprechpartner im Umfeld der Jugendlichen: Während die Eltern für alle Jugendlichen hilfreiche Ansprechpartner darstellen, geben in der dritten und letzten Befragungswelle zwei Jahre nach der Hauptschule 40% der Jugendlichen ohne Eltern mit Matura an, dass der Ausbildner/die Ausbildnerin bzw. die Vorgesetzten ebenfalls als Ansprechpartner fungieren, aber nur 28% der Jugendlichen mit mindestens einem Elternteil mit Matura. Dies liegt an den unterschiedlichen Übergangswegen und Ausbildungsstationen dieser beiden Gruppen. Das mit den ABEP-Daten aufgestellte Modell beweist, dass Jugendliche, deren Eltern keine Matura besitzen, häufiger in eine Polytechni-

sche Schule übertreten als in eine BMS. Der Effekt verstärkt sich sogar, wenn es um den Übertritt in eine höhere Schule geht. In Summe zeigt sich, dass je höher der Bildungshintergrund der Eltern ist, desto höher stehen die Chancen, dass das Kind nach der Hauptschule in eine höhere Schule oder zumindest in eine mittlere Schule übertritt. Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern wechseln dem gegenüber häufiger in eine Polytechnische Schule oder bereits direkt im Anschluss an die Hauptschule in eine Lehrausbildung (sofern sie die Schulpflicht erfüllt haben).

Von den in die Analysen einbezogenen Variablen zur schulischen Situation in der Hauptschule bestätigt sich der signifikante Einfluss der **Schulleistung** auf die Übergänge in eine höhere Schule. Diese wurde im vorliegenden Bericht bereits mehrfach beschrieben. Jugendlichen, die in der Hauptschule schlechtere Noten hatten und/oder in höheren Leistungsgruppen eingestuft waren, fehlen die formalen Voraussetzungen, um ohne Aufnahmeprüfung in eine höhere Schule überzutreten. Insofern erklärt sich ein Teil des Einflusses der schulischen Leistung in der Hauptschule. Die schulische Leistung steht aber auch in starkem Zusammenhang mit dem **Leistungsehrgeiz** der Jugendlichen, der ebenfalls einen direkten Einfluss auf die Chancen nimmt, in eine höhere Schule überzutreten: Leistungsehrgeizigere Jugendliche zieht es demnach häufiger in eine AHS oder BHS.

Beide Einflussfaktoren dürfen dabei zunächst nicht getrennt von den soziodemografischen Variablen betrachtet werden: Sowohl Mädchen als auch Jugendliche, deren Eltern eine Matura besitzen, wiesen eine bessere schulische Leistung und einen höheren Leistungsehrgeiz in der Hauptschule auf als Burschen und Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern.

Tabelle 41: Leistungsehrgeiz und schulische Leistung in der Hauptschule nach Geschlecht und Bildungshintergrund der Eltern

	Leistungsehrgeiz	Mathematik (Noten und LG)	Deutsch (Noten und LG)	Englisch (Noten und LG)
Burschen	2,14	5,77	6,50	6,50
Mädchen	2,12	5,33	4,94	5,07
Eltern ohne Matura	2,13	5,96	6,24	6,36
Mind. ein Elternteil mit Matura	2,08	4,32	4,43	4,34

Anm.:
Leistungsehrgeiz Index: Wertebereich 1 bis 4, je niedriger desto höher der Leistungsehrgeiz; Leistungsindex in den Fächern: Wertebereich 1 bis 9, je niedriger desto bessere Noten und niedrigere Leistungsgruppen

Beide Einflussfaktoren können aber auch gemeinsam betrachtet werden. Dann zeigt sich, dass die meisten Jugendlichen in einer höheren Schule unabhängig von ihrer schulischen Situation in der Hauptschule einen tendenziell höheren Leistungsehrgeiz aufwiesen. Gleichzeitig zeigt sich der lineare Zusammenhang zwischen Leistungsehrgeiz und schulischer Leistung.

Tabelle 42: Leistungsehrgeiz und schulische Leistung in der Hauptschule nach Station in der zweiten Welle

Ausbildung in der zweiten Welle	Schulische Situation in der Hauptschule	Leistungsehrgeiz in Hauptschule
Keine maturaführende Schule	gut	2,07
	mittel	2,22
	schlecht	2,34
Höhere Schule (AHS oder BHS)	gut	1,94
	mittel	1,99
	schlecht	2,17

Zieht man nun die Notensituation in der zweiten Befragungswelle hinzu, zeigt sich, dass Jugendliche, die nach der Hauptschule eine Aufnahmeprüfung absolvieren mussten, eine schlechtere schulische Leistung in allen drei Hauptgegenständen in der BHS oder AHS hatten als Jugendliche, die keine Aufnahmeprüfung ablegen mussten. Auf den Leistungsehrgeiz hat das ebenfalls einen Einfluss.

Tabelle 43: Schulische Situation und Leistungsehrgeiz ein Jahr nach der Hauptschule nach Station und Aufnahmeprüfung

Ausbildung in der zweiten Welle	Aufnahmeprüfung	Schulische Leistung in der zweiten Welle Mathematik (Noten)	Deutsch (Noten)	Englisch (Noten)	Leistungsehrgeiz
Keine maturaführende Schule	-	2,57	2,47	2,60	2,11
Höhere Schule (AHS oder BHS)	ja	2,93	2,65	2,76	2,11
	nein	2,74	2,53	2,60	2,00

Leistungsehrgeiz Index: Wertebereich 1 bis 4, je niedriger desto höher der Leistungsehrgeiz; Leistungsindex in den Fächern: Wertebereich 1 bis 5, je niedriger desto bessere Noten

Jugendliche, die mittels Aufnahmeprüfung in eine höhere Schule übertreten, benötigen häufiger Unterstützung: 39% haben Nachhilfe- oder Förderunterricht in Anspruch genommen. Zum Vergleich: Unter Jugendlichen, die keine Aufnahmeprüfung ablegen mussten, waren es 29%. Die Folge von diesem höheren Unterstützungsbedarf: 9% der Jugendlichen, die nach der Hauptschule eine Aufnahmeprüfung absolviert haben, um in eine AHS oder BHS überzutreten, sind im zweiten Jahr nach der Hauptschule nicht mehr in eine höhere Schule gegangen, 2% haben die Ausbildung komplett abgebrochen. Burschen (14%) – vor allem mit Migrationshintergrund (25%) – und migrantische Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern (33%) - haben deutlich häufiger die höhere Schule nach einem Jahr wieder abgebrochen, obwohl sie die Anstrengungen einer Aufnahmeprüfung unternommen hatten. Unter Jugendlichen, die Nachhilfe- oder Förderunterricht benötigt haben, haben 13% die höhere Schule nach einem Jahr abgebrochen. Auch hier sind es erneut migrantische Jugendliche – dieses Mal eher Mädchen (29%) – die trotz Nachhilfe- oder Förderunterricht die BHS oder AHS nach einem Jahr wieder

abbrechen. An dieser Stelle ist ein erhöhter Förderbedarf bei migrantischen Jugendlichen festzustellen, die trotz einer schlechten schulischen Leistung in eine höhere Schule übertreten. Gleichzeitig zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den Plänen von migrantischen Jugendlichen und der schulischen Leistung in der Hauptschule: 36% der migrantischen Jugendlichen, die in der Hauptschule eine schlechte schulische Leistung aufwiesen, hatten dennoch das Bildungsziel Matura vor Augen, im Vergleich dazu waren es nur 13% der Jugendlichen mit einer schlechten schulischen Leistung aber ohne Migrationshintergrund. Dementsprechend gestalten sich die Übergänge von migrantischen Jugendlichen häufiger nicht realisierbar. An dieser Stelle kann an zwei Hebeln angesetzt werden: Zum einen müsste man dem höheren Förderbedarf in Bezug auf die schulischen Leistungen von migrantischen Jugendlichen mit hohen Plänen schon in der Hauptschule entgegen kommen, damit sie ihre hohen Pläne besser realisieren können; gleichzeitig fehlt es offenbar an einer ausreichenden und zielgruppenspezifischen Bildungs- und Berufsorientierung, die den Jugendlichen die Risiken von Übertritten, die nicht entlang der schulischen Leistungen geschehen, aufzeigen und klar machen.

Im Zusammenhang mit der schulischen Leistung ist die allgemeine **Schulzufriedenheit** zu sehen – liegt diese niedrig, dann wirkt sich das auf die Leistung aus, umgekehrt kann man aber auch davon ausgehen, dass schlechte schulische Leistungen zu Frustrationen und einer niedrigen Schulzufriedenheit führen. Wenn Jugendliche in der Hauptschule „alles in allem“ gerne zur Schule gingen, dann erhöht das die Chancen, nach der Hauptschule in eine höhere Schule überzutreten, sowohl was die Alternativen in Form einer Polytechnischen Schule als auch in Form einer BMS angeht.

Zurückliegende **Klassenwiederholungen** verweisen auf größere Schwierigkeiten mit der schulischen Leistung in der Vergangenheit, erhalten aber am Ende der Hauptschule auch insofern Relevanz, als Jugendliche mit Klassenwiederholungen in der Regel bereits am Ende der 4. Klasse Hauptschule die Schulpflicht beendet haben. Insofern erklärt sich der überaus starke Einfluss, den Klassenwiederholungen in der Schulbiographie der Jugendlichen auf die Möglichkeiten haben, nach der Hauptschule mit einer Lehre zu beginnen. Besonders relevant ist das in Bezug auf den Beginn einer Lehre im Vergleich zum Besuch einer Polytechnischen Schule, mittleren Schule oder höheren Schule: Jugendliche mit zurückliegenden Klassenrepetitionen treten demnach deutlich häufiger direkt in eine Lehrausbildung ein.

Als Drittes sollen die Ausbildungs- und Berufsmotive der Jugendlichen näher betrachtet werden. Die Items zur Berufsorientierung haben sich als nicht relevant herausgestellt, weder die Frage nach der Ausbildungsentscheidung noch die subjektive Informiertheit oder etwaiger Unterstützungsbedarf. Dass die

schulische Vorbereitung auf die weiteren Ausbildungsmöglichkeiten de facto wenig Relevanz für die Jugendlichen besitzt, gaben auch diese selbst an. Im Vordergrund stand für die Jugendlichen laut eigenen Angaben vielmehr das **persönliche Interesse**. Das Modell zeigt nun, dass Jugendliche, denen ein hoher Status im späteren Berufsleben – also etwa ein großes Ansehen des Berufs oder gute Aufstiegschancen – wichtig ist, häufiger in eine höhere Schule als in eine Polytechnische oder mittlere Schule übertreten. Der Statusgewinn wird in diesen Fällen also klar an einen hohen Bildungsabschluss geknüpft. Nicht zutreffend ist dies für Jugendliche, die sich theoretisch zwischen einer Lehre oder höheren Schule entscheiden müssen. Ebenfalls nicht signifikant ist der Einfluss auf den Besuch einer BMS. Sichtbar wird jedoch, dass migrantischen Jugendlichen – und zwar unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern oder vom Geschlecht - der hohe Status im späteren Berufsleben wichtiger ist als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Die Notensituation steht dieser Motivation unter migrantischen Jugendlichen aber öfters entgegen, weshalb diesen der Bildungsaufstieg öfters versagt bleibt.

Tabelle 44: Berufswahlgrund „Status“ in der Hauptschule nach Migrationshintergrund

	Berufswahlgrund Status (Hauptschule)
ohne Migrationshintergrund	2,16
mit Migrationshintergrund	1,93
ohne Migrationshintergrund, kein Elternteil mit Matura	2,17
mit Migrationshintergrund, kein Elternteil mit Matura	1,90
ohne Migrationshintergrund, mind. 1 Elternteil mit Matura	2,11
mit Migrationshintergrund, mind. 1 Elternteil mit Matura	1,94
Burschen ohne Migrationshintergrund	2,14
Mädchen ohne Migrationshintergrund	2,18
Burschen mit Migrationshintergrund	1,95
Mädchen mit Migrationshintergrund	1,90

Die Motivationen, später einen sicheren Arbeitsplatz zu haben, potentiell gute Chancen auf eine Lehrstelle und einen sicheren Verdienst im Beruf, wirken sich hingegen negativ auf die Chancen, in eine höhere Schule überzutreten, aus. Das heißt, dass Jugendliche, die stark sicherheitsorientiert hinsichtlich ihres späteren Erwerbslebens sind, häufiger niedriger übertreten als Hauptschüler/-innen, denen diese Dinge zumindest noch am Ende der Hauptschule weniger wichtig waren. Daneben zeigt sich noch, dass die intrinsische Motivation – also der Spaß am Beruf und das persönliche Interesse – negativ auf die Übertrittschancen von Jugendlichen in eine Lehre wirken. In weiterer Folge heißt das, dass für Jugendliche, die am Ende der Hauptschule bereits

die Schulpflicht beendet haben und in eine duale Ausbildung eingestiegen sind, diese intrinsischen Motivationen weniger Wert haben.

Zwischenepisoden im ersten Jahr nach der Hauptschule haben kaum Effekte auf die Station, d.h. dass Ausbildungsabbrüche und Schulwechsel isoliert betrachtet nicht bestimmen, in welcher Ausbildung sich die Jugendlichen nach einem Jahr befinden. Eine Ausnahme stellt die Gegenüberstellung von Lehre und höheren Schulen dar: Jugendliche, die im ersten Jahr nach der Hauptschule Zwischenepisoden aufweisen, beginnen häufiger im Anschluss daran eine duale Ausbildung als eine höhere Schule.

In dem Zusammenhang lässt sich auch die Frage, ob den Jugendlichen die Umsetzung ihres ursprünglichen Ausbildungsplanes aus der Hauptschule gelungen ist, analysieren. Die bivariaten Analysen haben bereits gezeigt, dass vor allem Jugendlichen mit höheren Bildungszielen dies öfters nicht gelingt; die Regressionsanalyse belegt nun, dass diese Jugendlichen eine deutlich höhere Chancen haben, ein Jahr nach der Hauptschule in eine Polytechnische Schule, Lehre oder mittlere Schule zu gehen. Die **Nicht-Realisierung des Planes** bedeutet für die meisten Jugendlichen - genauso wie Zwischenepisoden - also eine Abwärtsorientierung gegenüber dem ursprünglichen Bildungsziel.

Schließlich noch individuelle Persönlichkeitsmerkmale. Diese erwiesen sich in der Analyse als weniger relevant, wenngleich der **Optimismus** der Jugendlichen, z.B. mit den Dingen in ihrer Zukunft gut klarzukommen, den Übertritt in eine höhere Schule signifikant beeinflusst. Daneben zeigt sich ein weiterer schwacher Effekt, der von **psychosomatischen Beschwerden**, wie Kopf- oder Magenschmerzen, ausgeht: Treten diese häufiger auf, beträgt die Chance auf einen Übertritt in eine BMS nur noch das 0,7-fache, Jugendliche mit diesen Beschwerden besuchen dafür häufiger eine Polytechnische Schule.

In Summe zeigen sich für die Erklärung der Übertritte in eine Ausbildung nach der Hauptschule mehrere unterschiedliche signifikante Einflussfaktoren. Auffällig ist der starke Einfluss des Geschlechts und des Bildungshintergrundes der Eltern, aber auch der schulischen Leistung sowie der Planrealisierung. Insgesamt ist eine deutliche Trennung zwischen Jugendlichen in einer höheren Schule und jenen in einer mittleren, deutlicher noch jenen in einer Polytechnischen Schule oder dualen Ausbildung zu erkennen.

4.2 Effekte an der Schwelle in eine weiterführende Ausbildung nach der neunten Schulstufe

4.2.1 Modellierung

Für die Berechnung der Effekte auf die Ausbildungsstation nach der neunten Schulstufe wurde dieses Modell mit folgenden Modellvariablen aufgestellt.

Tabelle 45: Modellvariablen 2

Zielvariable	**Ausprägungen**
Ausbildungsstation in der dritten Welle	1=Lehre (L) – 2=Lehre (L) – 2=BMS (M) – 3=höhere Schule (H)
Einflussvariablen	**Ausprägungen**
Soziodemografie	
Geschlecht	0=männlich, 1=weiblich
Migrationshintergrund	0=ohne, 1=mit Migrationshintergrund
Bildung der Eltern	0=ohne Matura, 1=mind. ein Elternteil mit Matura
Region	0=ländlich, 1=städtische Region (inkl. Wien)
Schulische Situation neunte Schulstufe	
Schulische Leistung	Schulischer Leistungsindex aus Noten in Mathematik, Deutsch und Englisch; Wertebereich 1 (sehr gut) bis 5 (nicht genügend) [Welle 2]
Nachhilfeunterricht	Dichotome Variable 0=kein Nachhilfe- oder Förderunterricht in den neunten Schulstufe, 1= Nachhilfe- oder Förderunterricht [Welle 2]
Leistungsehrgeiz	Index aus den Variablen „Ich habe mich immer angestrengt, die besten Noten zu bekommen“, „Ich arbeite rascher und zügiger als meine Mitschüler/innen oder Kolleg/innen“, „Ich stelle generell hohe Anforderungen an mich“, „Ich versuche, es immer ein bisschen besser zu machen als man es von mir erwartet“; Wertebereich 1 (hoch) bis 4 (niedrig) [Welle 2]
Lernfreude	Zustimmung zur Aussage „Das Lernen macht mir Freude“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu) [Welle 2]
Klassengemeinschaft	Zustimmung zur Aussage „Mit meinen Mitschüler/-innen verstehe ich mich gut“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu) [Welle 2]
Lehrer/-innen	Zustimmung zur Aussage „Mit meinen Lehrer/-innen habe ich oft Ärger“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu) [Welle 2]
Erwartungen	Dichotome Variable 0=Schule entspricht Erwartungen, 1=Schule entspricht nicht den Erwartungen
Allgemeine Ausbildungszufriedenheit	Zufriedenheit mit Schule; Wertebereich 1 (sehr zufrieden) bis 4 (gar nicht zufrieden)

Plan für zehnte Schulstufe	Dichotome Variable 0=Ausbildung weiter besuchen, 1=Ausbildung abbrechen
Devianz	Index aus „Zu spät in die Schule kommen“ und „Schule geschwänzt“; Wertebereich 2 (nie) bis 8 (häufig) [Welle 2]
Unterstützungsbedarf und Motive	
Unterstützungsbedarf	Index aus „hätte mehr Unterstützung gebraucht bei“: „Angebote zur Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten“, „Wissen darüber, wo man wichtige Informationen über Ausbildungen und Berufe erhalten kann“, „praktische Erfahrungen für die künftige Ausbildung oder den Beruf“; Wertebereich 0 (kein Unterstützungsbedarf) bis 3 (sehr hoher Unterstützungsbedarf) [Welle 2]
Motiv Beruf	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „einen Beruf haben, bei dem man seine Fähigkeiten voll einsetzen kann“, „einen sicheren Arbeitsplatz haben“, „schnell einen Beruf zu finden“ und „einen Beruf haben, der Spaß macht“ [Welle 2]
Motiv Familie	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „Heiraten oder in einer festen Partnerschaft leben“, „Kinder haben“ und „einen Beruf haben, der gut mit dem Familienleben vereinbar ist“ [Welle 2]
Motiv Status	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „viel Geld verdienen“, „ins Ausland gehen, um neue Erfahrungen zu sammeln“, „einen Beruf haben mit guten Aufstiegsmöglichkeiten“, „eine Arbeit haben, die von anderen anerkannt/geachtet wird“, „eine körperlich nicht anstrengende und saubere Arbeit zu haben“ [Welle 2]
Motiv Freizeit	Berufswahlmotivs-Index (1=sehr wichtig bis 4=gar nicht wichtig“) aus folgenden Variablen: „eine Arbeit mit kurzem Arbeitsweg haben“, „einen Beruf haben, der viel Freizeit lässt“ [Welle 2]
Übertritt nach der Hauptschule	
Zwischenstation(en)	Dichotome Variable, 0=keine Zwischenstationen zwischen Ende der Hauptschule und Ausbildungsstation zwei Jahre danach, 1=mind. eine Zwischenstation [Welle 2]
Planrealisierung	Dichotome Variable, 0=Plan aus Hauptschule ein Jahr danach realisiert, 1=Plan nicht realisiert [Welle 2]
Persönlichkeitsmerkmale	
Bildungsorientierung	Index aus „Ich werde immer versuchen, mich weiterzubilden“ und „Ständig etwas Neues zu lernen, ist wichtig für mich im Leben“, Wertebereich 1 (sehr bildungsorientiert) bis 4 (gar nicht bildungsorientiert) [Welle 2]
Optimismus	Index aus „Was auch passiert, ich komme damit klar“, „Ich freue mich auf das, was kommt“, „Ich bin zuversichtlich, dass ich in nächster Zeit gut zurecht komme“, Wertebereich 1 (sehr optimistisch) bis 4 (nicht optimistisch) [Welle 2]

Pessimismus	Index aus „Ich versuche Probleme zu verdrängen und zu tun, als ob sie nicht vorhanden wären“, „Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen“, Wertebereich 1 (sehr optimistisch) bis 4 (nicht optimistisch) [Welle 2]
Life Events	
Familie	Index aus „Trennung oder Scheidung der Eltern“, „dauerhafte Auseinandersetzungen mit den Eltern“ und „finanzielle Probleme bzw. Schulden“; Wertebereich 0 (kein Life Event) bis 3 (alle drei Life Events)
Verlust/Erkrankung	Index aus „schwere Erkrankung“, „ein Elternteil hat den Arbeitsplatz verloren“ und „Tod eines nahen Verwandten oder Elternteils“; Wertebereich 0 (kein Life Event) bis 3 (alle drei Life Events)
Delinquenz	Index aus „großer Ärger mit Gleichaltrigen“, „Probleme mit der Polizei“; Wertebereich 0 (kein Life Event) bis 2 (alle drei Life Events)

4.2.2 Modell

Tabelle 46: Einflüsse auf Platzierung in der zehnten Schulstufe (multinominale Regression, entlogarithmisierte Regressionsparameter exp(b)

	Realisierter Ausbildungsstatus in der zehnten Schulstufe		
	L vs. M	L vs. H	M vs. H
Soziodemografie			
Geschlecht: Burschen [R: Mädchen]	3,07**	2,55*	0,83
Migrationshintergrund (Herkunft)			
Bildung der Eltern: ohne Matura [R: mindestens ein Elternteil mit Matura]	4,11**	5,78*	1,41
Region			
Schulische Situation 2. Welle			
Schulische Leistung			
Nachhilfeunterricht			
Leistungsehrgeiz			
Lernfreude			
Klassengemeinschaft			
Ärger mit Lehrpersonen	0,60	0,48*	0,81
Schule nicht den Erwartungen			
Allgemeine Ausbildungszufriedenheit			
Plan nach neunter Schulstufe: Ausbildung weiterführen	0,35	0,19+	0,56
[R. Ausbildung abbrechen]	1,00	1,00	1,00
Deviantes Schulverhalten	0,43+	0,64	1,49
Berufsorientierung und Bildungspläne			
Motiv Beruf			
Motiv Familie	2,36*	1,60	0,68
Motiv Status			
Motiv Freizeit			
Unterstützungsbedarf			
Übergang nach der Hauptschule			
Zwischenstation(en)			
Plan nicht realisiert			
Persönlichkeitsmerkmale			
Bildungsorientierung	1,13	2,64**	2,33**
Optimismus			
Pessimismus			
Life Events			
Familie			
Verlust/Erkrankung			
Delinquenz			
Modell chi²/df	253,791/56		
N	708		
McFadden's Pseudo R²	.307		

Anm.: + p < .07; * p < .05; ** p < .01

4.2.1 Erklärung der Platzierung nach der neunten Schulstufe

Die Platzierung der Jugendlichen nach der neunten Schulstufe ist in einem Regressionsmodell nicht mehr umfassend zu erklären, zumal die Analyse der Übergangswege gezeigt hat, dass die Verläufe sich in mehr als 80% der Fälle stabil halten konnten. Insofern lässt sich schlussfolgern, dass in erster Linie die Übertritte im direkten Anschluss an die Hauptschule die weiteren Ausbildungsverläufe erklären. Ob ein Jugendlicher nach der Hauptschule beispielsweise in eine mittlere Schule übergetreten ist oder in eine höhere Schule, bestimmt den weiteren Ausbildungsverlauf damit maßgeblich. Eine Ausnahme stellen Jugendliche in einer Polytechnischen Schule dar, da diese sich nach der neunten Schulstufe für oder gegen eine bestimmte weitere Ausbildung entscheiden müssen.

Das vorliegende Modell zu den Einflüssen auf die Platzierung im zweiten Jahr nach der Hauptschule liefert einige Anhaltspunkte. So wirken erneut das **Geschlecht** und der **Bildungshintergrund der Eltern** signifikant auf die Chancen, nach der neunten Schulstufe in eine Lehre oder andere Ausbildung überzutreten. Burschen und Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern zieht es demnach stärker in eine duale Ausbildung, Mädchen hingegen haben eine höhere Chance, sich auch nach der neunten Schulstufe in einer mittleren oder höheren Schule zu befinden. Jugendliche, deren Eltern beide keine Matura besitzen, weisen eine um das mehr als 4-fache größere Chance auf, nach der neunten Schulstufe in eine duale Ausbildung überzutreten als in eine BMS, AHS oder BHS.

Ein weiterer signifikanter Einfluss besteht ausgehend vom **Verhältnis mit den Lehrpersonen**: Jugendliche, die angeben, häufiger Ärger mit ihren Lehrer/-innen gehabt zu haben, haben nur die 0,48-fache Chance, nach der neunten Schulstufe eine höhere Schule zu besuchen; viel eher beginnen sie mit einer dualen Ausbildung. Dasselbe gilt für Jugendliche, die nach dem ersten Jahr planten, die Ausbildung abzubrechen. **Deviantes Verhalten** in der neunten Schulstufe führt hingegen eher zum Besuch einer Lehre als zum Besuch einer BMS. Beide Dinge können jedoch nicht isoliert von der Station im vorangegangen Jahr betrachtet werden: Dass Jugendliche mit delinquenten Verhaltensweisen wie Schuleschwänzen oder Zuspätkommen und Problemen mit den Lehrer/-innen danach häufiger eine Lehre besuchen, liegt daran, dass diese Jugendlichen häufiger in einer Polytechnischen Schule zu finden waren.

Tabelle 47: Deviantes Verhalten nach Ausbildungsstation in der zweiten Welle

	Probleme mit Lehrer/-innen	zu spät in die Schule gekommen	Schule geschwänzt
Polytechnische Schule/FMS	17%	15%	11%
BMS	4%	10%	6%
höhere Schule	5%	11%	7%

Hohe Relevanz besitzen die **Motive** der Jugendlichen sowie deren **Einstellung zu Bildung**. War den Jugendlichen bereits in der neunten Schulstufe wichtiger, später einmal Familie zu haben und dementsprechend auch eine gute Vereinbarkeit von Beruf- und Privatleben, präferieren sie im Anschluss an die Schulpflicht eher eine Lehre als den Besuch einer BMS. Im Zeitverlauf ist die Wichtigkeit einer eigenen Familie und eines entsprechenden Berufs jedoch von der zweiten auf die dritte Welle deutlich gesunken, mit einer Ausnahme: Unter Burschen mit Migrationshintergrund ist das Motiv „Familie“ nach wie vor sehr wichtig.

	Burschen ohne Migrations-hintergrund	Mädchen ohne Migrations-hintergrund	Burschen mit Migrations-hintergrund	Mädchen mit Migrations-hintergrund
Heiraten oder in einer festen Partnerschaft leben [W2]	35%	42%	41%	42%
Heiraten oder in einer festen Partnerschaft leben [W3]	24%	27%	37%	28%
Kinder haben [W2]	30%	44%	31%	53%
Kinder haben [W3]	23%	29%	36%	29%
einen Beruf haben, der gut mit dem Familienleben vereinbar ist [W2]	43%	48%	39%	43%
einen Beruf haben, der gut mit dem Familienleben vereinbar ist [W3]	54%	56%	43%	57%

Der frühe Wunsch nach Familie kann als Indikator für einen vorzeitigen Bildungsabbruch gelten, wenn Jugendliche diesem Wunsch stärker folgen als den Ausbildungszielen. Bildungsorientierung steht hingegen im engen Zusammenhang mit dem Wunsch nach einer Matura, dementsprechend häufiger besuchen Jugendliche, die als bildungsorientiert beschrieben werden können, auch eine BHS oder AHS.

4.3 Effekte auf Ausbildungslosigkeit nach der neunten Schulstufe

4.3.1 Modellierung

Für die Berechnung der Effekte auf ausbildungslose Phasen nach der neunten Schulstufe wurde ein Modell mit folgenden Modellvariablen aufgestellt.

Tabelle 48: Modellvariablen 2

Zielvariable	**Ausprägungen**
Ausbildungslosigkeit	Dichotome Variable: 0=keine Phasen ohne Ausbildung nach der neunten Schulstufe, 1=Phasen ohne Ausbildung nach der neunten Schulstufe
Einflussvariablen	**Ausprägungen**
Soziodemografie	
Geschlecht	0=männlich, 1=weiblich
Migrationshintergrund	0=ohne, 1=mit Migrationshintergrund
Bildung der Eltern	0=ohne Matura, 1=mind. ein Elternteil mit Matura
Region	0=ländlich, 1=städtische Region (inkl. Wien)
Schulische Situation Hauptschule	
Schulische Leistung	Index aus Noten und Leistungsgruppen, Wertebereich 1 (sehr gut) bis 18 (sehr schlecht)
Leistungsehrgeiz	Index aus den Variablen „Ich habe mich immer angestrengt, die besten Noten zu bekommen“, „Ich arbeite rascher und zügiger als meine Mitschüler/innen oder Kolleg/innen“, „Ich stelle generell hohe Anforderungen an mich“, „Ich versuche, es immer ein bisschen besser zu machen als man es von mir erwartet“; Wertebereich 1 (hoch) bis 4 (niedrig)
Lernfreude	Zustimmung zur Aussage „Das Lernen macht mir Freude“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu)
Allgemeine Schulzufriedenheit	Zustimmung zur Aussage „Alles in allem gehe ich gern zur Schule“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu)
Delinquenz	Index aus „Zu spät in die Schule kommen“ und „Schule geschwänzt“; Wertebereich 2 (nie) bis 8 (häufig)
Klassenwiederholung	Dichotome Variable 0=nie, 1=mindestens eine Klassenwiederholung
Ausbildungsentscheidung	
Schwierigkeiten bei Ausbildungsentscheidung	Zustimmung zur Aussage „Die Ausbildungsentscheidung ist mir schwer gefallen“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu)
Informiertheit	Dichotome Variable 1=informiert über Ausbildungsmöglichkeiten nach der HS, 2=nicht informiert über Ausbildungsmöglichkeiten nach der HS
Unterstützungsbedarf	Index aus „hätte mehr Unterstützung gebraucht bei“: „Angebote zur Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten“, „Wissen darüber, wo man wichtige Informationen über Ausbildungen und Berufe erhalten kann“, „praktische Erfahrungen für die künftige Ausbildung oder den Beruf“; Wertebereich 0 (kein Unterstützungsbedarf) bis 3 (sehr hoher Unterstützungsbedarf)
Persönlichkeitsmerkmale	
Optimismus	Index aus „Was auch passiert, ich komme damit klar“, „Ich freue mich auf das, was kommt“, „Ich bin

	sichtlich, dass ich in nächster Zeit gut zurecht komme“, Wertebereich 1 (sehr optimistisch) bis 4 (nicht optimistisch)
Psychosomatische Beschwerden	Index aus „Magen- und Bauchschmerzen“, „Probleme beim Einschlafen“, „Kopfschmerzen“; Wertebereich 1 (oft) bis 4 (nie).
Schulische Situation neunte Schulstufe	
Schulische Leistung	Schulischer Leistungsindex aus Noten in Mathematik, Deutsch und Englisch; Wertebereich 1 (sehr gut) bis 5 (nicht genügend) [Welle 2]
Nachhilfeunterricht	Dichotome Variable 0=kein Nachhilfe- oder Förderunterricht in den neunten Schulstufe, 1= Nachhilfe- oder Förderunterricht [Welle 2]
Bildungsorientierung	Index aus „Ich werde immer versuchen, mich weiterzubilden“ und „Ständig etwas Neues zu lernen, ist wichtig für mich im Leben“, Wertebereich 1 (sehr bildungsorientiert) bis 4 (gar nicht bildungsorientiert) [Welle 2]
Leistungsehrgeiz: „Ich habe mich immer angestrengt, die besten Noten zu erzielen“	Zustimmung zu „Ich habe mich immer angestrengt, die besten Noten zu bekommen; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu) [Welle 2]
Lernfreude	Zustimmung zur Aussage „Das Lernen macht mir Freude“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu) [Welle 2]
Klassengemeinschaft	Zustimmung zur Aussage „Mit meinen Mitschüler/-innen verstehe ich mich gut“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu) [Welle 2]
Lehrer/-innen	Zustimmung zur Aussage „Mit meinen Lehrer/-innen habe ich oft Ärger“; Wertebereich 1 (stimme sehr zu) bis 4 (stimme gar nicht zu) [Welle 2]
Erwartungen	Dichotome Variable 0=Schule entspricht Erwartungen, 1=Schule entspricht nicht den Erwartungen
Allgemeine Ausbildungszufriedenheit	Zufriedenheit mit Schule; Wertebereich 1 (sehr zufrieden) bis 4 (gar nicht zufrieden)
Plan für zehnte Schulstufe	Dichotome Variable 0=Ausbildung weiter besuchen, 1=Ausbildung abbrechen
Delinquenz	Index aus „Zu spät in die Schule kommen“ und „Schule geschwänzt“; Wertebereich 2 (nie) bis 8 (häufig) [Welle 2]
Zwischenstation(en)	Dichotome Variable, 0=keine Zwischenstationen zwischen Ende der Hauptschule und Ausbildungsstation zwei Jahre danach, 1=mind. eine Zwischenstation [Welle 2]
Planrealisierung	Dichotome Variable, 0=Plan aus Hauptschule ein Jahr danach realisiert, 1=Plan nicht realisiert [Welle 2]
Unterstützungsbedarf	Index aus „hätte mehr Unterstützung gebraucht bei“: „Angebote zur Einschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten“, „Wissen darüber, wo man wichtige Informationen über Ausbildungen und Berufe erhalten kann“, „praktische gen für die künftige Ausbildung oder den Beruf“; Wertebereich 0 (kein Unterstützungsbedarf) bis 3

	(sehr hoher Unterstützungsbedarf) [Welle 2]
Life Events	
Familie	Index aus „Trennung oder Scheidung der Eltern“, „dauerhafte Auseinandersetzungen mit den Eltern“ und „finanzielle Probleme bzw. Schulden“; Wertebereich 0 (kein Life Event) bis 3 (alle drei Life Events)
Verlust/Erkrankung	Index aus „schwere Erkrankung“, „ein Elternteil hat den Arbeitsplatz verloren“ und „Tod eines nahen Verwandten oder Elternteils“; Wertebereich 0 (kein Life Event) bis 3 (alle drei Life Events)
Delinquenz	Index aus „großer Ärger mit Gleichaltrigen“, „Probleme mit der Polizei“; Wertebereich 0 (kein Life Event) bis 2 (alle drei Life Events)

4.3.2 Modell

Tabelle 49: Modellvariablen 3

	Ausbildungslose Phase(n)
Soziodemografie	
Geschlecht: Burschen [R: Mädchen]	
Migrationshintergrund (Herkunft)	
Bildung der Eltern: ohne Matura [R: mindestens ein Elternteil mit Matura]	
Region	
Schulische Situation Hauptschule	
Lernfreude	
Klassenwiederholung	
Schulische Leistung	1,53*
Leistungsehrgeiz	
Delinquenz	
Allgemeine Schulzufriedenheit	
Schulische Delinquenz	
Berufsorientierung und Bildungspläne	
Informiertheit über Möglichkeiten	
„Die Ausbildungs-Entscheidung ist mir schwer gefallen“	
Unterstützungsbedarf	
Persönlichkeitsmerkmale	
Optimismus Hauptschule	
Psychosomatische Beschwerden	
Schulische Situation 2. Welle	
Nachhilfeunterricht	
Schulische Leistung	
Bildungsorientierung	
"Ich habe mich immer angestrengt die besten Noten zu erzielen"	3,37*
Schule nicht den Erwartungen	
Klassengemeinschaft	
Ärger mit Lehrpersonen	
Lernfreude	0,22+
Allgemeine Ausbildungszufriedenheit	
Delinquentes Schulverhalten	
Plan nicht realisiert	
Zwischenstation(en)	63,32**
Plan nach neunter Schulstufe: Ausbildung weiterführen	
Unterstützungsbedarf	
Life Events	
Familie	
Verlust/Erkrankung	78,96**
Delinquenz	
Modell chi^2/df	57,203/32
N	708
Cox & Snell Pseudo R^2	.122

Anm.: + p < .07; * p < .05; ** p < .01

4.3.1 Erklärung ausbildungsloser Phasen nach der neunten Schulstufe

Insgesamt waren 3,5% der Jugendlichen nach der neunten Schulstufe zu einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr in Ausbildung, haben also die Ausbildung unter- oder abgebrochen. Das oben abgebildete logistische Regressionsmodell zur Erklärung ausbildungsloser Phasen nach der neunten Schulstufe erweist sich in den meisten Prädiktoren als nicht signifikant. Lediglich fünf Ein-

flussfaktoren ließen sich identifizieren, die Phasen ohne Ausbildung direkt begünstigen.

Zunächst fällt auf, dass keine der soziodemografischen Variablen einen direkten Einfluss auf Ausbildungslosigkeit nach der neunten Schulstufe nimmt. Dabei zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Vor allem Migranten und Migrantinnen, deren Eltern keine Matura haben, erlebten nach der Pflichtschule zu 9% ausbildungslose Phasen. Das Ergebnis überrascht auf den ersten Blick, da migrantische Jugendliche sich in den bisherigen Analysen als bildungsorientiert erwiesen haben, die ihren sozialen Aufstieg eng an den Abschluss einer höheren Ausbildung knüpfen. Die soziodemografische Betrachtung legt nun nahe, dass mit dem Migrationshintergrund auch ein erhöhtes Risiko einhergeht, nach der Pflichtschule keine weitere Ausbildung mehr zu verfolgen. Die weitere Analyse zeigt, dass vor allem türkische Jugendliche zu 14% nach der Pflichtschule keine weitere Ausbildung mehr verfolgt haben oder aber die Ausbildung kurzzeitig unterbrochen haben. Das Modell zeigt, dass der Migrationshintergrund per se aber keinen direkten Einfluss auf ausbildungslose Phasen hat, im Übrigen auch nicht, wenn man den Migrationshintergrund über die zuhause gesprochene Sprache definiert.

Tabelle 50: Ausbildungslose Phasen nach 9. Schulstufe nach Migrationshintergrund

	ausbildungslose Phasen nach 9. Schulstufe
ohne Migrationshintergrund	3%
mit Migrationshintergrund	6%
Burschen ohne Migrationshintergrund	2%
Mädchen ohne Migrationshintergrund	3%
Burschen mit Migrationshintergrund	6%
Mädchen mit Migrationshintergrund	6%
ohne Migrationshintergrund, kein Elternteil mit Matura	3%
mit Migrationshintergrund, kein Elternteil mit Matura	9%
ohne Migrationshintergrund, mind. 1 Elternteil mit Matura	3%
mit Migrationshintergrund, mind. 1 Elternteil mit Matura	2%

Insofern müssen andere Faktoren wirksam werden. Da wäre zum einen die **schulische Leistung in der Hauptschule**: Jugendliche, die am Ende der Hauptschule schlechtere Noten hatten und/oder in höheren Leistungsgruppen waren, haben eine um das 1,5-fache höhere Chance, nach der neunten Schulstufe Phasen ohne Ausbildungen zu erleben. Migrantische Jugendliche

mit einer schlechten schulischen Leistung (12%) erleben zwei Jahre nach der Hauptschule häufiger ausbildungslose Phasen als nicht-migrantische (5%). Migrantische Jugendliche mit einer schlechten schulischen Leistung waren dabei zu 3% bereits ein Jahr nach der Hauptschule nicht mehr in Ausbildung.

Einen stärkeren Effekt hat die Selbsteinschätzung in Bezug auf einen bestimmten **Aspekt des Leistungsehrgeizes**, der in diesem Modell isoliert betrachtet wurde: Wenn Jugendliche angeben, sie hätten sich immer angestrengt, die besten Noten zu erzielen, vermindert das die Chance auf ausbildungslose Phasen – je seltener die Jugendlichen das retrospektiv angeben, desto höhere die Chance, nach der neunten Schulstufe keine weitere Ausbildung mehr zu verfolgen. Der Leistungsehrgeiz, die besten Noten zu erzielen, steht in dieser Gruppe jedoch in keinem positiven Zusammenhang mit der **Lernfreude**: Während Jugendliche, die nicht mehr in Ausbildung sind, zwar ihren Leistungsehrgeiz schlechter einschätzen, geben sie häufiger an, grundsätzlich Freude am Lernen zu haben.

Die stärksten Einflüsse stellen aber **kritische Lebensereignisse** und **Brüche im Übergang** dar. Hatten Jugendliche in den zwei Jahren nach der Hauptschule Zwischenepisoden in anderen Ausbildungen, d.h. haben sie die Ausbildung gewechselt, dann steigt die Chance für diese Jugendlichen, nach der neunten Schulstufe keine weitere Ausbildung zu absolvieren. Noch stärker ist der Einfluss sog. „Life Events“, die mit Verlust zusammenhängen. Die Rolle von kritischen Lebensereignissen wurde oben bereits erörtert, tatsächlich führen diese zu Ausbildungsabbrüchen und ausbildungslosen Phasen: Ein Fünftel aller Jugendlichen, die in den letzten zwei Jahren schwere Erkrankungen erlebt haben, hatten auch ausbildungslose Phasen nach der neunten Schulstufe; hat ein Elternteil den Arbeitsplatz verloren, erlebten 14% ausbildungslose Phasen; ist ein naher Verwandter oder ein Elternteil gestorben, immerhin noch 6%. Diese kritischen Lebensereignisse können von den Jugendlichen also nicht ausreichend kompensiert werden und führen am stärksten dazu, dass ein Jugendlicher nach der neunten Schulstufe keine weitere Ausbildung mehr absolviert bzw. die Ausbildung unterbricht.

Wie lässt sich nun die Gruppe jener Jugendlichen, die nach der neunten Schulstufe ausbildungslose Phasen erlebt hat, auf Basis der eruierten Einflussfaktoren beschreiben? Zum einen wurde bereits festgestellt, dass migrantische Jugendliche deutlich häufiger von diesen Phasen betroffen sind, vor allem Migranten/-innen aus bildungsferneren Milieus und mit türkischem Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund isoliert betrachtet hat jedoch keinen direkten Risikoeffekt.

70% der Gruppe wiesen in der Hauptschule bereits eine schlechte schulische Leistung auf. In Mathematik waren 30% in der dritten Leistungsgruppe oder in

einer Sonderform (vierte Leistungsgruppe oder andere Bezeichnung), in Deutsch waren es 33% und in Englisch 45%. 20% haben bereits in der Vergangenheit mindestens ein Mal eine Klasse wiederholen müssen.

Darüber hinaus gingen die damaligen schlechten schulischen Leistung mit einem geringeren Maß an Leistungsehrgeiz einher, vor allem die Anstrengungen, die besten Noten zu erzielen, waren in dieser Gruppe nicht ausgeprägt. Im zweiten Jahr nach der Hauptschule sagen nur 52% der Gruppe, sie hätten sich immer angestrengt, die besten Noten zu erzielen, in der Vergleichsgruppe jener Jugendlichen, die keine ausbildungslosen Phasen aufweisen, sagen das 73%. Dennoch: Spaß am Lernen hatten in der Hauptschule 36% und im ersten Jahr danach sogar wieder 70% der Jugendlichen, die dann später ausbildungslose Phasen erlebt haben. Allerdings war deren Übergang problematisch: Bei 60% kam es zu Ausbildungswechseln und -abbrüchen. Diese hatten wiederum ausbildungslose Phasen zur Folge. 28% haben die Schule abgebrochen, am häufigsten weil kein Interesse und keine Lust mehr vorhanden war, was häufig schlechten Noten und einer falschen Schulwahl geschuldet war. Abgebrochen wurden sowohl mittlere als auch höhere Schulen. 24% haben eine Lehre abgebrochen, am häufigsten weil es zu Problemen mit dem Vorgesetzten gekommen ist. 12% haben eine Arbeitsstelle aufgegeben, ebenfalls 12% ein Praktikum verlassen und 4% eine Qualifizierungsmaßnahme abgebrochen. Jugendliche mit ausbildungslosen Phasen, die eine Lehre abgebrochen haben, haben zu einem Drittel auch eine Arbeitsstelle abgebrochen, 17% haben ein Praktikum abgebrochen. Insofern erklären sich auch die Mehrfachnennungen.

Am stärksten unterscheiden sich Jugendliche mit ausbildungslosen Phasen von den restlichen Jugendlichen aber durch das Auftreten von kritischen Lebensereignissen, die oben bereits beschrieben wurden und sich in der Analyse als stärkster Risikofaktor für einen frühzeitigen Ausbildungsabbruch identifizieren lassen. Sie verweisen gleichzeitig aber auch auf die Rolle von externen Faktoren, wenn es um die Analyse von Risikofaktoren für nicht gelungene Übergänge oder Ausbildungsabbrüche geht. Die Jugendlichen selbst weisen abseits der Schulleistung keine eindeutigen intrinsischen Faktoren oder Persönlichkeitsmerkmale auf, die bereits in der Hauptschule auf ihre ausbildungslosen Phasen hindeuten hätten können; weder die schlechte schulische Leistung, der geringere Leistungsehrgeiz noch Brüche im Übergang führen für sich genommen automatisch in ausbildungslose Phasen. Zusammen ergeben sie jedoch Risikofaktoren, die bestimmte Schüler/-innen zu einem Ausbildungsabbruch führen können. Dass diese Phasen jedoch häufiger von kritischen Lebensereignissen eingeleitet werden, sollte die Diskussion, spätestens wenn es um Ereignisse, die nicht von den Jugendlichen selbst intendiert wurden, weglenken von Analysen, die die Gründe für

frühzeitige Ausbildungsabbrüche in erster Linie bei den Jugendlichen selbst und deren intrinsischen Voraussetzungen suchen.

4.4 Subjektive Bewertung des Übergangs der Jugendlichen

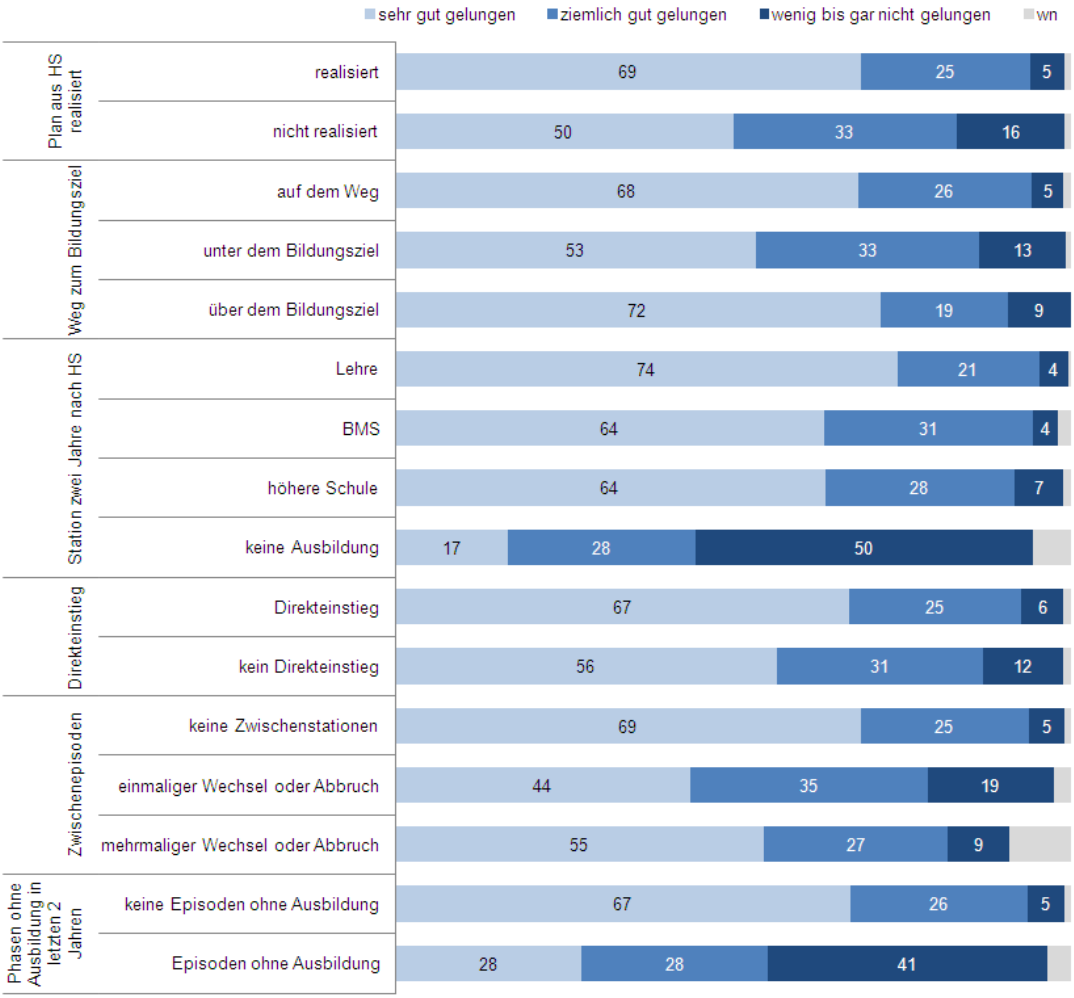
Den Jugendlichen wurde im Zuge der dritten und finalen Befragung die Frage gestellt, wie sie selbst ihren Übergang in den letzten zwei Jahren nach der Hauptschule bewerten würden. Zwei Drittel der Jugendlichen geben an, dieser sei ihnen aus ihrer Sicht „sehr gut“ gelungen, ein weiteres Viertel (26%) sagt, die letzten zwei Jahre seien ihnen „ziemlich gut“ gelungen. Dass ihnen der Übergang alles in allem wenig oder gar nicht gelungen sei, sagt nur eine Minderheit von 7% aller Jugendlichen, 1% macht keine Angabe. Trotzdem stellt sich die Frage, wer dieser geringe Anteil an Jugendlichen ist, der die letzten zwei Jahre als nicht gelungen bewertet. Nach soziodemografischen Merkmalen zeigt sich zunächst, **dass migrantische Jugendliche – vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund und migrantische Jugendliche, deren Eltern keine Matura besitzen – ihren Übergang häufiger als misslungen bezeichnen** im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus bezeichnen Jugendliche, die sich selbst eher weiter unter in der Gesellschaft sehen, die letzten zwei Jahre nach der Hauptschule ebenfalls häufiger als misslungen.

Tabelle 51: Subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre nach soziodemografischen Merkmalen

		sehr gut gelungen	ziemlich gut gelungen	wenig bis gar nicht gelungen	w.n./keine Angabe
Geschlecht	männlich	68%	26%	5%	1%
	weiblich	64%	26%	8%	1%
Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund	70%	24%	5%	1%
	mit Migrationshintergrund	53%	34%	12%	1%
Geschlecht /Migrationshintergrund	Burschen ohne Migrationshintergrund	72%	23%	4%	1%
	Mädchen ohne Migrationshintergrund	68%	24%	6%	2%
	Burschen mit Migrationshintergrund	56%	34%	10%	0%
	Mädchen mit Migrationshintergrund	51%	34%	14%	1%
Bildung der Eltern/ Migrationshintergrund	ohne Migrationshintergrund, kein Elternteil mit Matura	71%	23%	5%	1%
	mit Migrationshintergrund, kein Elternteil mit Matura	47%	37%	15%	1%
	ohne Migrationshintergrund, mind. 1 Elternteil mit Matura	69%	25%	5%	1%
	ohne Migrationshintergrund, mind. 1 Elternteil mit Matura	62%	29%	8%	2%
Region	ländliche Regionen	70%	24%	5%	1%
	städtische Regionen und Wien	53%	32%	14%	1%
Bildung der Eltern Matura	Eltern mit Matura	67%	26%	6%	1%
	Eltern ohne Matura	66%	26%	7%	1%
Subjektive Schichteinstufung	unten	50%	29%	14%	7%
	Mitte	66%	26%	7%	1%
	oben	71%	24%	3%	1%

Welche Übergangswege führen eher zu einer Einschätzung, dass die letzten zwei Jahre nicht gut gelungen seien?

Abbildung 65 Subjektive Bewertung des Übergangs nach Übergangsmerkmalen



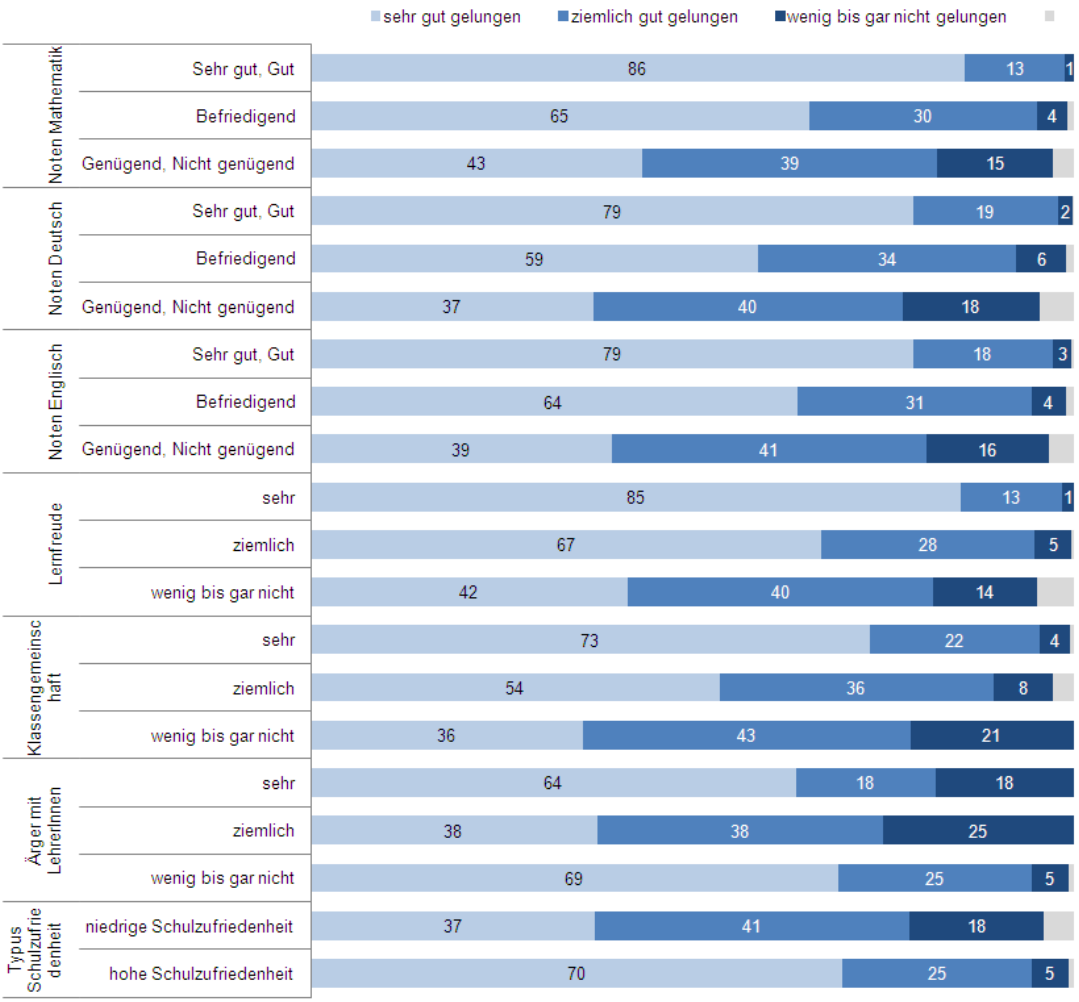
↳ Jugendliche, die ihren Plan aus der Basiserhebung nicht realisieren konnten, geben zu 16% an, dass ihnen der Übergang nicht gelungen sei, Jugendliche, die nun unterhalb ihres ursprünglich formulierten Bildungszieles liegen, zu 13%. In beiden Gruppen liegt dieser Anteil über dem Durchschnitt, wobei immer noch die deutliche Mehrheit in diesen beiden Gruppen sagt, dass ihnen der Übergang sehr gut oder ziemlich gut gelungen sei. Das deutet darauf hin, dass **die fehlende Realisierung der Pläne nicht unmittelbar zu einer schlechteren Bewertung der vergangenen zwei Jahre führt**, sondern dass die Pläne, die am Ende der Hauptschule formuliert wurden, durchaus noch variabel und die Jugendlichen auch in der Lage sind, diese zu adaptieren, ohne die Adaptionen per se als Misserfolg anzusehen.

- Das zeigt sich ebenso bei jenen Jugendlichen, die in den letzten zwei Jahren Zwischenepisoden oder Wechsel/Abbrüche erlebt haben. Auch hier liegt der Anteil an Jugendlichen, die den Übergang als nicht gelungen bezeichnen, zwar höher als unter Jugendlichen, denen der Direkteinstieg in die derzeitige Ausbildung gelungen ist, dennoch sind **Zwischenepisoden für die Jugendlichen nicht per se Anzeichen für einen Misserfolg.** Ein gelungener Wechsel ist demnach für diese Jugendlichen ebenfalls als Erfolg zu werten.
- Unter Jugendlichen, die sich derzeit **nicht mehr in Ausbildung** befinden, bewertet jede/r Zweite den Übergang nach der Hauptschule als Misserfolg. Nur 17% würden dennoch sagen, dass ihnen der Übergang sehr gut gelungen sei. Auch unter Jugendlichen, die Phasen ohne Ausbildung in den letzten zwei Jahren erlebt haben, liegt dieser Anteil nur bei 28%, 41% sagen, ihnen sei der Übergang nicht gelungen.

Dass auch Jugendliche, die z.B. ihren Plan nicht realisieren konnten bzw. die nicht mehr auf direktem Weg zu ihrem in der Hauptschule formulierte Bildungsziel sind, mehrheitlich den Übergang als gelungen bezeichnen, macht die Betrachtung weiterer möglicher Einflussfaktoren auf die Beurteilung der letzten zwei Jahre nötig. So dürfte diese Beurteilung wesentlich von der Einschätzung der *aktuellen* schulischen Situation abhängen:

- Die **aktuelle Notensituation beeinflusst die retrospektive Einschätzung der Jugendlichen über die letzten zwei Jahre**: Jugendliche, die in den drei Hauptgegenständen in ihrer jetzigen Schule schlechtere Noten haben, bezeichnen den Übergang nach der Hauptschule häufiger als wenig bis gar nicht gelungen als Jugendliche, die diesbezüglich keine schulischen Probleme haben.
- Darüber hinaus **hängt die subjektive Bewertung des Übergangs auch von der allgemeinen Schulzufriedenheit ab**: Jugendliche, die weniger Lernfreude aufweisen, ihre Klassengemeinschaft im Sinn der Beziehung zu ihren Mitschülern/-innen schlechter bewerten und häufiger anmerken, Ärger mit Lehrer/-innen zu haben, geben häufiger an, der Übergang sei ihnen nicht gelungen. Zusammenfassend zeigt das auch die Auswertung nach den gebildeten Typen: Jugendliche mit einer hohen aktuellen Schulzufriedenheit sagen zu 70%, dass ihnen der Übergang sehr gut gelungen sei und zu 25%, er sei ihnen ziemlich gut gelungen – nur 5% sind der Meinung, die letzten zwei Jahre seien ihnen nicht gut gelungen. Dieser Anteil liegt unter Jugendlichen mit einer niedrigen aktuellen Schulzufriedenheit fast um das Vierfache höher (18%).

Abbildung 66 Subjektive Bewertung des Übergangs nach Schulkontext



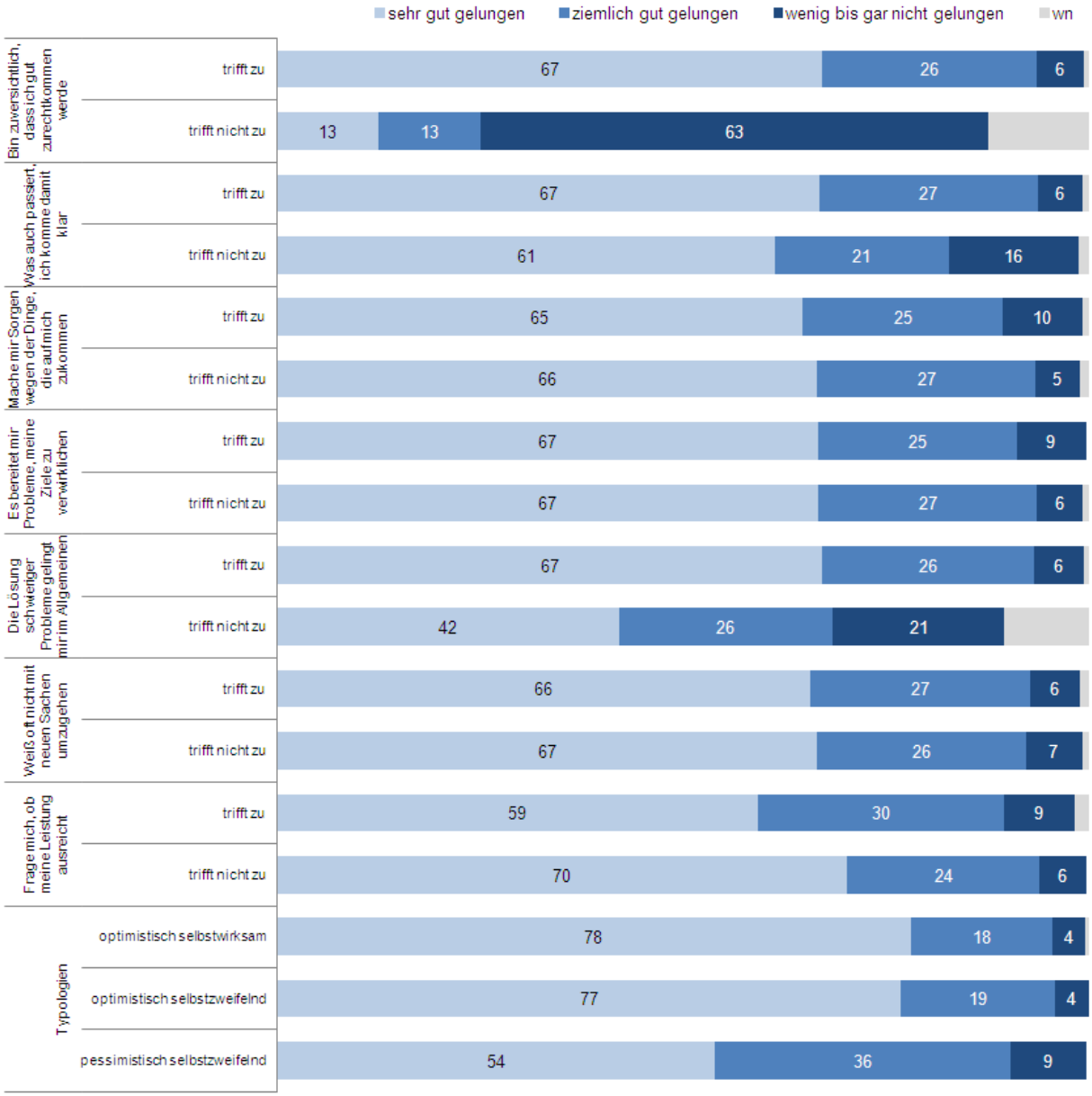
Ähnlich wie die Bewertung der aktuellen schulischen Situation einen Einfluss auf die retrospektive Bewertung des Übergangs hat, erscheint es plausibel, dass auch die Einstellung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Zukunft sowie ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeit die Beurteilung der letzten zwei Jahre färben.

- **Am deutlichsten fällt der Unterschied je nach Einschätzung der persönlichen Zukunft aus:** Jugendliche, die sagen, sie seien zuversichtlich, dass sie gut zurechtkommen werden, bewerten den Übergang in den letzten zwei Jahren deutlich positiver als jene, die pessimistisch in die Zukunft blicken. Das zeigt sich auch – wenngleich mit weniger hohem Unterschied – in der Zustimmung zur Aussage „Was auch passiert, ich komme damit klar".
- Keine Unterschiede zeigen sich hingegen je nach Pessimismus der Jugendlichen; jene, die sagen, dass es ihnen Probleme bereite, ihre Ziele zu

verwirklichen, bzw. dass sie sich sorgen würden über die Dinge, die auf sie zukommen, bewerten den Übergang genauso positiv wie jene, die optimistischer eingestellt sind.

- In Bezug auf die Selbstwirksamkeit fällt vor allem auf, dass Jugendliche, die weniger Selbstvertrauen in ihre Problemlösungsfähigkeiten haben, den Übergang schlechter bewerten.
- Betrachtet man die subjektive Beurteilung des Übergangs nach den gebildeten Typologien, so bezeichnen sowohl Jugendliche des Typs 1 als auch des Typs 2 – also sowohl die optimistischen selbstwirksamen Jugendlichen als auch jene optimistischen Jugendlichen, die aber aktuell an ihren Fähigkeiten zweifeln – den Übergang ungefähr im selben Ausmaß als gelungen; Jugendliche, die derzeit pessimistisch und mit wenig Selbstvertrauen in die Zukunft blicken, beurteilen den Übergang etwas häufiger als wenig bis gar nicht gelungen bzw. deutlich häufiger als lediglich „ziemlich“ gelungen.

Abbildung 67 Subjektive Bewertung des Übergangs nach Persönlichkeitsmerkmalen



Die subjektive Bewertung des Übergangs zeigt nochmals, dass die vergangenen zwei Jahre für die Jugendlichen teils sehr unterschiedlich verlaufen sind und unterschiedliche Konsequenzen gehabt haben. Wie sich die Bewertung des Übergangs letztlich erklärt, soll mittels komplexeren statistischen Methoden geklärt werden.

Nach der bivariaten Betrachtung von Zusammenhängen zwischen einerseits (a) soziodemografischen Merkmalen, (b) Übergangsmerkmalen, (c) Merkmalen der schulischen Situation der Jugendlichen, (d) Persönlichkeitsmerkmalen der Jugendlichen hinsichtlich Optimismus, Pessimismus und Selbstbild sowie

andererseits der subjektiven Bewertung des Übergang in den zwei Jahren nach der Hauptschule durch die Jugendlichen selbst, sollen nun die Prädiktoren, d.h. die Einflussgrößen der jeweiligen Merkmale auf die subjektive Bewertung eruiert werden. Zu diesem Zweck wurden multiple Regressionen gerechnet, mittels derer der Effekt von Drittvariablen kontrolliert werden kann. In einem ersten Schritt wurden dabei die unterschiedlichen Prädiktoren in einer Modellsequenz einzeln bzw. blockartig dem Erklärungsmodell zugefügt:

- Modell 1 stellt den Einfluss der soziodemografischen Hintergrundmerkmale der Jugendlichen auf die subjektive Bewertung des Übergangs als gelungen bzw. nicht gelungen dar;
- Modell 2 untersucht die Einflüsse unterschiedlicher Übergangstypen auf die subjektive Einschätzung eben jenes Übergangs;
- In Modell 3 sind Merkmale der aktuellen schulischen Situation inkludiert und zeigt deren Effekte auf die Bewertung der letzten zwei Jahre;
- Modell 4 untersucht schließlich den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen, konkret des Optimismus, Pessimismus und des Selbstvertrauens bzw. der Selbstwirksamkeit der Jugendlichen auf die Frage, wie diese die letzten zwei Jahre beurteilen.

In Tabelle 54 sind die Ergebnisse der Regressionsanalysen für die subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre durch die Jugendlichen dargestellt.

In Modell 1, das aber lediglich 5% der Varianz erklärt, besitzt die Region (Stadt) den einzigen Einfluss auf die Beurteilung des Übergangs. Jugendliche in städtischen Regionen beurteilen ihren Übergang demnach negativer als Jugendliche in ländlichen Regionen. Nachdem der Migranten/-innenanteil in städtischen Regionen - und insbesondere Wien - höher ist, liegt die Vermutung nahe, dass vor allem migrantische Jugendliche in Städten ihren Übergang häufiger als misslungen einschätzen. Tatsächlich zeigt die bivariate Analyse, dass migrantische Jugendliche in städtischen Regionen zu 17% und damit am häufigsten ihre letzten zwei Jahre als wenig oder gar nicht gelungen einschätzen. Allerdings liegt der Anteil auch unter nicht-migrantischen Jugendlichen in städtischen Regionen höher als z.B. unter Jugendlichen in ländlichen Regionen. Das Modell weist den Migrationshintergrund folglich auch nicht als signifikanten Einfluss auf die Bewertung des Übergangs aus, d.h. migrantische Jugendliche sind mit den letzten zwei Jahren nicht aufgrund ihres Migrationshintergrundes unzufriedener, sondern weil sie im höheren Ausmaß Probleme wie z.B. Schulwechsel oder -abbrüche sowie eine misslungene Realisierung ihres Bildungsplanes aus der Hauptschule erlebt haben. Daraus lässt sich schließen, dass die regionale Herkunft abseits des höheren

Anteils an migrantischen Jugendlichen in Städten einen Einfluss auf die subjektive Beurteilung des Übergangs der Jugendlichen besitzt.

Tabelle 52: Subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre nach Migrationshintergrund und Region

		sehr gut gelungen	ziemlich gut gelungen	wenig gut gelungen	gar nicht gut gelungen
ohne Migrationshintergrund	ländlich	73%	23%	4%	1%
	städtisch	59%	32%	10%	0%
mit Migrationshintergrund	ländlich	59%	34%	3%	4%
	städtisch	50%	33%	15%	2%

Modell 2 erklärt 10,5% der Varianz. Hier zeigt sich, dass bei Kontrolle der unterschiedlichen Übergangsmerkmale der Einfluss der regionalen Herkunft bestehen bleibt. Weiters erweist sich die Frage, ob die Jugendlichen ihren Plan, den sie am Ende der neunten Schulstufe hatten, realisieren konnten und nun jene Ausbildung absolvieren, die sie avisiert hatten, als relevant für die retrospektive Bewertung des Übergangs. Ebenso haben Zwischenstationen, also Phasen, in denen die Jugendlichen eine andere Ausbildung absolviert haben als die jetzige, einen negativen Einfluss, und zwar insbesondere Zwischenepisoden, die nach dem ersten Jahr passiert sind. Beide Übergangsmerkmale – die Nicht-Realisierung der Plans am Ende der neunten Schulstufe sowie Zwischenepisoden in anderen Ausbildungsstationen - wirken sich damit weitestgehend unabhängig vom Migrationshintergrund (und in dem Zusammenhang auch von Geschlecht oder Bildungshintergrund der Eltern) negativ auf die Bewertung der letzten zwei Jahre aus. Relevant bleibt aber die regionale Herkunft. Das deutet darauf hin, dass das Erleben des Übergangs nach der Hauptschule und die retrospektive Bewertung als Erfolg oder Misserfolg sowohl durch die regionale Herkunft als auch durch die realen Prozesse im Übergang erklärt werden kann.

Modell 3 erklärt 25% der Varianz. Den nun deutlich negativsten Effekt hat die aktuelle Notensituation (in Mathematik), gefolgt von der regionalen Herkunft, der Realisierbarkeit der Pläne am Ende der neunten Schulstufe und der allgemeinen schulischen Situation der Jugendlichen, die sich in Ausbildung befinden. Die Effekte der Übergangsmerkmale bleiben also bestehen, ebenso der Effekt der regionalen Herkunft. Das Modell zeigt einerseits, dass bei Kontrolle der aktuellen schulischen Situation der regionale Effekt sowie die Übergangsmerkmale in Form der Realisierbarkeit der Pläne in der Hauptschule bzw. den etwaigen Zwischenepisoden nach dem ersten Jahr weiterhin die Beurteilung der Jugendlichen beeinflussen. Andererseits wird deutlich, dass die Jugendlichen den Übergang nicht nur hinsichtlich des bereits Erlebten beurteilen, sondern stets auch hinsichtlich der aktuellen schulischen Situation:

Bestehen Probleme mit der schulischen Leistung und werden die Rahmenbedingungen Lernen, Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen negativer eingeschätzt, ist der Übergang aus Sicht der Jugendlichen häufiger misslungen. Damit ergibt sich die Frage, inwieweit Jugendliche auch unabhängig von der Realisierbarkeit ihrer Pläne und etwaigen Zwischenepisoden ihren Übergang einschätzen, je nachdem, ob sie die aktuelle schulische Situation positiv oder negativ erleben. Die bivariate Analyse zeigt, dass Jugendliche, denen ein Direkteinstieg in die aktuelle Ausbildung sowie die Umsetzung ihres Planes gelungen ist, den Übergang nur geringfügig häufiger als gelungen bewerten. Die Tendenz zeigt, dass Jugendliche, denen der Direkteinstieg bzw. die Realisierung des Plans nicht gelungen ist, den Übergang zwar weniger häufig als „sehr" gelungen, aber immer noch als gelungen bezeichnen, sofern die jetzige Station ihnen eine hohe Schulzufriedenheit bietet.

Tabelle 53: Subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre nach Übergangsmerkmalen und Schulzufriedenheit

		sehr gut gelungen	ziemlich gut gelungen	wenig gut gelungen	gar nicht gut gelungen
Direkteinstieg	hohe Schulzufriedenheit	71%	24%	4%	-
kein Direkteinstieg	hohe Schulzufriedenheit	61%	32%	8%	-
Plan aus HS realisiert	hohe Schulzufriedenheit	72%	24%	4%	-
Plan aus HS nicht realisiert	hohe Schulzufriedenheit	58%	33%	8%	1%

Modell 3 belegt den Effekt, der von der *aktuellen* Situation auf die Beurteilung des Übergangs ausgeht. Es zeigt damit, dass es nicht reicht, lediglich auf die Übergangsverläufe der letzten zwei Jahre zu blicken, sondern die Beurteilung, ob ein Übergang aus Sicht der Jugendlichen gelungen oder nicht gelungen ist, stets auch von der Zufriedenheit mit der aktuellen Situation abhängt. Damit stellt sich letztlich noch die Frage, ob auch die Zukunftseinschätzungen eine Rolle bei der retrospektiven Bewertung des Übergangs spielen.

Modell 4 hat einen Erklärungswert von 25,7% der Varianz. **Bei Kontrolle der Zukunftseinschätzung der Jugendlichen und ihrer Selbstwirksamkeit bleibt der regionale Effekt ebenso bestehen wie die Effekte, die von den Übergangsmerkmalen und der aktuellen schulischen Situation ausgehen.** Lediglich die Klassengemeinschaft wirkt nun knapp nicht mehr signifikant. Dafür zeigt sich, dass auch die Zuversicht, dass sie gut zurechtkommen werden, einen signifikanten Einfluss auf die subjektive Bewertung des Übergangs der Jugendlichen hat.

Im Großen und Ganzen entsprechen die Ergebnisse den theoretischen Erwartungen in Bezug auf die Erklärung des Übergangs als Erfolgs- oder Misserfolgserlebnis aus Sicht der Jugendlichen. Deutlich wird, dass die regionale Herkunft eine Rolle für die Bewertung spielt, d.h. dass Jugendliche in

Städten und städtischen Regionen ihren Übergang häufiger als misslungen bezeichnen (14%) als Jugendliche in ländlichen Regionen (5%). Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass Jugendliche in städtischen Regionen häufiger ihren Plan nicht realisiert haben und häufiger Zwischenepisoden aufweisen zwischen Hauptschule und jetziger Station. Beide Übergangsmerkmale – die Realisierbarkeit der Pläne und das Auftreten von Zwischenepisoden, also von Schulwechseln und -abbrüchen – beeinflussen das subjektive Erleben des Übergangs. Jugendliche, denen die Umsetzung des ursprünglich formulierten Ausbildungsplans nicht gelungen ist, bezeichnen den Übergang zu 16% als misslungen, jene, denen kein Direkteinstieg gelungen ist, zu 11%. Zwischenepisoden aufgrund von Schulwechseln oder -abbrüchen stellen jedoch nicht per se ein Negativkriterium für die Beurteilung der letzten zwei Jahre dar; sofern die aktuelle Schulzufriedenheit nämlich hoch liegt, wird der Prozess der letzten zwei Jahre von den Jugendlichen positiv beurteilt. Die aktuelle Schulsituation wirkt sich demnach sowohl über die reale Notensituation als auch über die Lernfreude der Jugendlichen und ihr Verhältnis zu den Lehrern/-innen auf die Beurteilung des Übergangs aus. Man kann also davon ausgehen, dass die aktuelle Schulsituation gemeinsam mit dem erlebten Übergang der letzten zwei Jahre die Einschätzung der Jugendlichen, ob sie auch in Zukunft gut zurechtkommen werden, beeinflusst.

Tabelle 54: Einflüsse auf die subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre (Regressionsmodell)		Subjektive Bewertung des Übergangs							
		Modell 1 Beta-Koeff.		Modell 2 Beta-Koeff.		Modell 3 Beta-Koeff.		Modell 4 Beta-Koeff.	
Soziodemografie	Geschlecht: weiblich	0,01		-0,05		0,01		-0,01	
	Migrationshintergrund	0,07		0,06		0,02		0,01	
	Bildung der Eltern mit Matura	-0,01		-0,04		-0,03		-0,03	
	Region: Stadt	0,19	*	0,17	*	0,14	*	0,15	*
	subjektive Schichtzugehörigkeit	-0,06		-0,05		-0,01		0,00	
Übergangsmerkmale	Plan aus HS nicht realisiert			0,12	*	0,12	*	0,13	*
	unterhalb des Bildungsziels			0,06		0,05		0,05	
	Station: Lehre			-0,43		-0,37		-0,36	
	Station: BMS			-0,13		-0,13		-0,12	
	Station: höhere Schule			-0,21		-0,30		-0,28	
	kein Direkteinstieg			-0,11		-0,11		-0,11	
	Zwischenstationen im ersten Jahr			0,02		0,03		0,03	
	Zwischenstationen im zweiten Jahr			0,16	*	0,11	*	0,10	*
	Phasen ohne Ausbildung während letzter zwei Jahre			0,07		0,05		0,05	
Schulische Situation	*Gruppe in Ausbildung*								
	Semesternoten Mathematik					0,22	*	0,22	*
	Semesternoten Deutsch					0,09		0,06	
	Semesternoten Englisch					0,08		0,08	
	Lernfreude					0,11	*	0,10	*
	Klassengemeinschaft					0,09	*	0,07	
	Ärger mit Lehrer/-innen					-0,09	*	-0,09	*
Zukunftseinstellung/Selbstvertrauen	Bin zuversichtlich, dass ich gut zurechtkommen werde							0,11	*
	Was auch passiert, ich komme damit klar							0,00	
	Mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen							-0,02	
	Es bereitet mir Probleme, meine Ziele zu verwirklichen							-0,01	
	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir im Allgemeinen							0,06	
	Weiß oft nicht mit neuen Sachen umzugehen							0,07	
	Frage mich, ob meine Leistung ausreicht							-0,01	
	R^{2**}	*.060*		*.135*		*.297*		*.257*	

*signifikant bei p=0.05

** Nagelkerkes R^2 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 R^2 mit 100 ergibt dabei den erklärten Varianzanteil.

5 Empfehlungen

Die vorgelegten Empfehlungen und Handlungsfelder stellen eine Synthese aus den Ergebnissen des Abschlussberichts sowie Überlegungen zur bedarfsorientierten Weiterentwicklung des derzeitigen Maßnahmenangebotes im Bereich des Übergangmanagements dar. Die Empfehlungen gliedern sich entlang folgender Handlungsfelder:

(a) Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung und Formulierung ihrer Bildungs- und Berufspläne sowie der anschließenden Realisierung;

(b) Stabilisierung von Übergangswegen nach der Hauptschule, insbesondere jener mit ausbildungslosen Phasen;

(c) Re-Integration ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher mit Übergangsproblemen nach der Hauptschule in eine Ausbildung.

Grundsätzlich gilt: der Übergang nach der Hauptschule 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 Re-Integration ausgrenzungsgefährdeter Jugendliche *nach dem Übertritt*.



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



Stabilisierung
von Übergangswegen nach der Hauptschule, insbesondere jener mit ausbildungslosen Phasen



Re-Integration
ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher mit Übergangsproblemen nach der Hauptschule

5.1 Unterstützung Jugendlicher bei der Entwicklung und Formulierung ihrer Bildungs- und Berufspläne sowie der anschließenden Realisierung

Zwei Jahre nach Ende der Hauptschule absolvieren 96% der Jugendlichen der ABEP-Kohorte eine mehrjährige zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II. Die Wege differenzieren stark nach Geschlecht, Herkunft, Herkunftsregion, Bildungshintergrund der Eltern und schulischer Leistung. Die Bildungsziele der Jugendlichen lagen in der Hauptschule höher als im Anschluss tatsächlich realisiert. Jugendliche, die geplant hatten, in eine BMS, BHS oder Polytechnische Schule überzutreten, haben diesen Plan häufiger realisieren können als Jugendliche, die planten, in eine AHS oder eine duale Ausbildung überzutreten. Den Plan deutlich seltener realisieren konnten Jugendliche mit einer schlechten schulischen Leistung in der Hauptschule. Vor allem migrantische Jugendliche – und hier besonders häufig Mädchen - hatten zwar öfters hohe Bildungsziele (mind. Matura), die aber seltener entlang der eigenen schulischen Leistungen formuliert wurden, weshalb diese auch entsprechend seltener realisiert werden konnten.

Neben den persönlichen Interessen nannten die Jugendlichen die Eltern als wichtigsten Einfluss auf ihre Entscheidung, welche Ausbildung sie nach der Hauptschule beginnen wollen. Schulische Formen der Berufsorientierung wurden hingegen seltener als ausschlaggebend bezeichnet. Folgen Jugendliche ihren Interessen, vertrauen sie ihren Fähigkeiten und können sie auf Personen im Bekanntenkreis zurückgreifen, die dieselbe Ausbildung wie sie gemacht haben, erhöht das die Chancen, dass diese Jugendlichen ihren Ausbildungsplan in die Realität umsetzen.

Zum einen zeigen die Ergebnisse, dass es einer **wirksameren schulischen Förderung leistungsschwächerer Jugendlicher mit dem Bildungsplan, eine höhere Schule zu besuchen**, bedarf, um auch diesen die gleichen Chancen auf den Besuch einer AHS oder BHS zu ermöglichen. Der Nationale Bildungsbericht verweist in diesem Zusammenhang auf „die Ebene zwischen den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den individuellen Merkmalen (…), nämlich auf das Geschehen in der Schule“ (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012). Anzusetzen wäre hinsichtlich der Verminderung der Unterschiede in der schulfachlichen Leistung mehrsprachiger Kinder demnach „auf der Mesoebene“ (ebd.), etwa bei den **Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrpersonen**, den **Lehrer-Schüler-Interaktionen**, der allgemeinen **Didaktik und Fachdidaktik**, der **Zusammensetzung der Klasse**, der **Ausstattung der Schule** sowie der **Elternarbeit**. In Bezug auf die Didaktik ist eine der wichtigsten Maßnahmen derzeit der **fachspezifische Förderunterricht**. Inwieweit dieser aber Bildungsdefizite ausgleichen kann und insbesondere jene Schüler/-innen mit hohen Bildungszielen, aber einer

schlechten schulischen Leistungssituation, in die Lage versetzen kann, nach der Hauptschule in eine maturaführende Schule überzutreten, ist offen bzw. bedarf einer empirischen Evaluation.

Zum anderen kann aus den Ergebnissen des ABEP abgeleitet werden, dass es einer **umfassenderen, gezielteren und früher einsetzenden Unterstützung von Jugendlichen, vor allem von migrantischen Jugendlichen, bei der Formulierung ihrer Bildungspläne** bedarf, wobei der Fokus darauf liegen sollte, den Jugendlichen **rechtzeitig den Zusammenhang zwischen den eigenen Schulleistungen und Bildungsplänen bewusst zu machen**. Wichtig wäre auch, vor allem **die Eltern von migrantischen Jugendlichen stärker in diesen Prozess mit einzubeziehen**, da diese oftmals über weniger Wissen über das österreichische Ausbildungssystem, vor allem aber die notwendigen Voraussetzungen für bestimmte Ausbildungen, zu verfügen scheinen. Dies sollte im Rahmen der schulischen Berufsorientierung passieren. Neben den Role-Models stellen Eltern nach wie vor die primäre Ressource für Schüler/-innen dar, Eltern sollten aus diesem Grund stärker in den schulischen Berufsorientierungsunterricht eingebunden werden. Gerade bei früh arbeitsorientierten Schüler/-innen fehlt es mitunter an ausreichender elterlicher Betreuung in der Übergangsphase, sodass die Jugendlichen, mehr oder weniger auf sich gestellt, nach offenen Lehrstellen suchen. Umgekehrt kann es vorkommen, dass den Eltern von bildungsorientierten Jugendlichen – insbesondere jenen mit Migrationshintergrund – notwendige und wichtige Informationen über das österreichische Schulsystem fehlen. Beiden Problemen könnte durch eine **engere Zusammenarbeit und Absprache zwischen Eltern und Berufsorientierungslehrer/-innen** entgegnet werden.

Insgesamt geht es darum, die **Berufsorientierung wirksamer zu machen**. Berufsorientierungsmaßnahmen und Berufsinformationen sind während der Schulpflicht besonders wichtig und möglichst früh anzusetzen, damit sie alle Jugendlichen erreichen. Neben den eigenen Interessen spielen Eltern und Role-Models für die Jugendlichen eine wichtige Rolle im Entscheidungsprozess, schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen wird von Seiten der Jugendlichen hingegen wenig Relevanz in Bezug auf getroffenen Entscheidungen eingeräumt. 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 entgegen stehen. **Individuelle Berufsorientierung, die auf die Erfahrungen, Motive und Wünsche der Jugendlichen eingeht**, wird von den Jugendlichen positiver bewertet. 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 Res-

sourcen für Einzelberatung sollten ausgebaut werden. In Einzelgesprächen können Stärken, Interessen und Motive der Schüler/-innen gemeinsam erarbeitet werden und darauf basierend **eine gezielte, den Wünschen und Vorstellungen des Schülers/der Schülerin entsprechende Berufsorientierung** geboten werden.

In diesem Zusammenhang könnte Berufsorientierungsunterricht auch das derzeit defizitorientierte Leistungssystem in der Schule ergänzen, indem weniger lernmotivierten Schüler/-innen eine größere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Berufsorientierungslehrer/-innen vertreten dabei mehr und mehr die Rolle von Coaches, die **den Jugendlichen dabei helfen sollen, ein stabiles Fundament von personalen und psychosozialen Kompetenzen zu entwickeln.** Auf Seiten der Schüler/-innen begannen meistens schon in der Volksschule erste Demotivationserscheinungen, die mitunter auch der Wahl der Hauptschule zugrunde lagen und sich mitunter dort verstärken können. Berufsorientierung muss sich deshalb noch stärker wegbewegen von der beruflichen Beratung hin zur **Förderung des beruflichen Selbstkonzepts**. Berufsorientierung sollte die Jugendlichen angemessen und integrativ fördern und ihnen Angebote und Alternativen innerhalb eines Gesamtkonzepts auf der Grundlage ihrer persönlichen Voraussetzungen unterbreiten.

Die hier angestellten Empfehlungen stellen die Berufsorientierungslehrer/-innen vor umfassende Herausforderungen. 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.

5.2 Stabilisierung von Übergangswegen nach der Hauptschule, insbesondere von ausbildungslosen Phasen

Fast jede/r achte ABEP-Jugendliche hat in den zwei Jahren nach der Hauptschule Ausbildungen oder Berufe vorzeitig abgebrochen. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: Lehrabbrüche passierten überwiegend nach Schwierigkeiten in der betrieblichen Ausbildung, Schulabbrüche in erster Linie nach Lernschwierigkeiten, Demotivation, Lernmüdigkeit und vereinzelt aufgrund Problemen mit Lehrer/-innen.

Insgesamt 4% der ABEP-Kohorte waren in den zwei Jahren nach der Hauptschule zumindest zu einem Zeitpunkt weder in Ausbildung noch in einer Beschäftigung, die Mehrheit davon erst im zweiten Jahr. Fast ausnahmslos al-

le dieser Jugendlichen aber gehen einer Beschäftigung in Form von Lehrstellen- oder Jobsuchen bzw. Qualifizierungsmaßnahmen nach. Die identifizierten Risikofaktoren für ausbildungslose Phasen sind: eine schlechte schulische Leistungssituation in der Hauptschule, niedriger Leistungsehrgeiz und geringe Lernfreude, frühere Ausbildungsabbrüche oder -wechsel sowie kritische Lebensereignisse. Daraus leiten sich folgende Empfehlungen ab:

Eine gute schulische Leistungssituation am Ende der Hauptschule wirkt positiv auf die Übertritts- und Planrealisierungschancen von Jugendlichen - nicht nur für Jugendliche, die in höhere Schulen wechseln, sondern z.B. auch für Jugendliche, die sich für betriebliche Lehrstellen oder eine Arbeitsstelle bewerben. 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. Dafür 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. Ein Beispiel dafür ist das Leonardo-Transfer-of-Innovation-Projekt „Stop Droput!“. Eines der dort angebotenen Produkte ist der „Risikocheck“, bei dem Schüler/-innen selbst am Computer einen Fragebogen ausfüllen, der aus 32 Frageblöcken besteht und insgesamt 14 Risikofaktoren für einen frühzeitigen Schulabbruch misst. Die Testung wird von einem/einer externen Berater/-in durchgeführt unter Einhaltung aller notwendigen Datenschutzmaßnahmen. Der „Risikocheck“ dient dabei nicht nur der Identifizierung ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher, er fördert zudem auch die aktive Einbindung der Jugendlichen in die Berufsorientierung. Darüber hinaus liefert der „Risikocheck“ konkrete Anhaltspunkte für Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen. In Österreich gibt es erste Schulversuche in Österreich, nach gegebener Zeit sollte diese Form der Früherkennung evaluiert werden, um ein breiteres Roll-Out zu erwägen. Ein **proaktives Eingreifen bei schulischen Problemen** ist essentiell um Demotivation, Schulmüdigkeit und sinkendem Leistungsehrgeiz frühzeitig entgegenzuwirken und zu einer Verbesserung der Leistungssituation beizutragen. Indikatoren für schulische Probleme sollten dabei aber nicht nur Noten, Leistungsgruppeneinstufungen oder deviante Verhaltensweisen wie z.B. Schule schwänzen sein: die Ergebnisse des ABEP zeigen klar, dass die schulische Leistungssituation und die Gestaltung der Übergangswege wesentlich mit der Einschätzung der Klassengemeinschaft, der Beziehung zu den Lehrer/-innen, der Lernfreude und der Selbsteinschätzung bezüglich informeller Fähigkeiten zusammenhängen. Ein effektives Frühwarnsystem müsste an al-

len diesen Punkten ansetzen und verlangt damit eine **lückenlose Aufzeichnung der Daten (z.B. Fehlzeiten, Noten, Probleme mit Klassenkollegen/-innen etc.) für die Früherkennung von potentieller Schulmüdigkeit und schulischen Problemen durch den Lehrkörper und eine anschließende Diagnose sowie ggf. Intervention. Jugendliche mit einem hohen Ausmaß an Lernmüdigkeit und geringem Leistungsehrgeiz sollten gezielt angesprochen und begleitet werden.** In diesem Zusammenhang braucht es die oben erwähnte Verbesserung der Leistungsdiagnostik. Die Interventionen sollen letztendlich auf eine Verbesserung der Lernmotivation und in Folge schulischen Situation des/der betroffenen Jugendlichen abzielen. Ziel ist die **aktive Gestaltung der Motivationskurven der Jugendlichen**: weder Leistungsehrgeiz 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.** Die ABEP-Interviews haben gezeigt, dass insbesondere Schnuppertage arbeitsorientierten Jugendlichen zum einen die Möglichkeit bieten, praktische Erfahrungen zu sammeln und sich in der betrieblichen Situation zu beweisen, was wiederum motivationsfördernd wirkt, und dass Schnuppertage auch „Klebeeffekte“ aufweisen können, etwa wenn sie von den Jugendlichen dazu genützt werden, sich im selben Betrieb für eine Lehrstelle zu bewerben. Für eine positive Wirkung von Schnuppertagen ist jedoch die vorhergehende Berufsorientierung essentiell, ansonsten sind die Effekte nämlich zu hinterfragen: für wenig interessierte Schüler/-innen bieten Schnuppertage dann lediglich die Möglichkeit von Bewerbungen, ohne sich jedoch zuvor eingehender mit den eigenen Interessen, Stärken und Möglichkeiten auseinandergesetzt zu haben. Auf diese Weise besteht die Gefahr von kurzfristigen Entscheidungen aus Mangel an Alternativen, die potentiell zu Desinteresse, Demotivation und Abbrüchen führen können.

Mit Blick auf die Stabilisierung von Übergangswegen nach der Hauptschule **sollten Ausbildungswechsel und -abbrüche generell vermieden werden**. Zwar sind die befragten ABEP-Jugendlichen, die nach der Hauptschule eine Ausbildung abgebrochen und gewechselt haben, nicht signifikant unzufriedener mit ihren Übergangswegen, allerdings nur, wenn die neue Ausbildungssituation als Verbesserung wahrgenommen wird. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse deutlich, dass Ausbildungsabbrüche per se ein signifikanter Risikofaktor für spätere ausbildungslose Phasen darstellen, insbesondere in Kombination mit einem schlechten Abschlusszeugnis in der

Hauptschule. Jugendliche mit einem schlechten Abschlusszeugnis haben demnach deutlich schlechtere Chancen auf einen erfolgreichen Ausbildungswechsel als jene mit guten Noten. Die Motive für Ausbildungswechsel sind jedoch in den meisten Fällen dieselben, anhand der von den Jugendlichen selbst genannten Gründe lassen sich mehrere Handlungsoptionen ableiten:

Lehrabbrüche passierten vorwiegend aufgrund negativer Erfahrungen der Jugendlichen in der betrieblichen Ausbildung, konkret genannt wurden Probleme mit dem Vorgesetzen, schlechte Arbeitsbedingungen, mitunter auch die Begründung, einen besseren Job bzw. eine bessere Ausbildung gefunden zu haben. Als weitere Gründe wurden Krankheit, Probleme mit Kollegen und Kolleginnen sowie fehlende Lernmotivation genannt. Neben der naheliegenden Empfehlung, in diesen Fällen **die betriebliche Ausbildung in Bezug auf die vorherrschenden Arbeitsbedingungen sowie sozialen Kompetenzen der Vorgesetzten hin zu verbessern**, kann auch 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. Das **Lehrlingscoaching** sollte eine umfassende Evaluierung und bei entsprechend positiven Effekten ein bundesweites Roll-Out erfahren, ähnlich dem Jugendcoaching.

Schulabbrüche erfolgten in erster Linie aufgrund fehlenden Interesses, Demotivation und sinkendem Leistungsehrgeiz. „War nicht meine Wunschschule“ und schlechte Noten wurden ebenfalls häufiger genannt, etwas seltener Konflikte mit Lehrer/-innen. Die Unzufriedenheit mit der gewählten Schule ist maßgeblicher Auslöser für anschließende Schulabbrüche und -wechsel, insofern gilt es hier anzusetzen. Übergänge, insbesondere jene die in Unzufriedenheit münden, können (wie in Kapitel 2.2.1 dargestellt) als kritisches Lebensereignis charakterisiert werden, weil sie eine massive Veränderung der sozialen Lebenssituation darstellen, auf die die Jugendlichen entsprechend reagieren bzw. sich anpassen müssen (vgl. Filipp 1995, S. 23). Die Schulzufriedenheit nach der Hauptschule ist insofern auch ein Indikator dafür, wie gut bzw. schlecht die Jugendlichen mit den neuen Situationen umgehen können, die subjektiven Bewertungsprozesse der schulischen Rahmenbedingungen im Übergang verweisen direkt auf das Stresserleben in dieser Phase. Daraus leitet sich ein **Unterstützungsbedarf jener Jugendlicher ab, die das Stresserleben in dieser Übergangsphase schwerer kompensieren können**. Der Integration von ehemaligen Hauptschüler/-innen in die neue Schule und Klasse sollte deshalb mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das betrifft sowohl die Leistungssituation als auch die Eingliederung in soziale Prozesse im Schul- bzw. Klassenumfeld. In jedem Fall sollte **Demo-**

tivation und sinkendem Leistungsehrgeiz frühzeitig entgegengewirkt werden. Besteht der Wunsch, die Schule abzubrechen bzw. zu wechseln, weiterhin, sollten sich die Jugendlichen an eine Art **„Nahtstellencoach"** wenden können. 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 die Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I einen **Leistungsnachweis**, der die Schulnachricht bzw. das Jahreszeugnis ergänzt und eine Empfehlung bezüglich der weiteren Bildungskarriere enthält. Der Leistungsnachweis enthält drei wesentliche Informationen: eine Dokumentation des bereits beschrittenen Bildungsweges, eine Beschreibung der erworbenen Schlüsselqualifikationen sowie die Ergebnisse externer Lernstandserhebungen. Ein solcher Leistungsnachweis könnte insbesondere für Schulwechsler/-innen bei einer nachträglichen Neuorientierung hilfreich sein, sofern er z.B. auch alternative Bildungskarrieren vorschlägt. 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**. 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.

Der letzte identifizierte Risikofaktor für instabile Übergangswege nach der Hauptschule sind sog. „kritische Lebensereignisse", wie z.B. der Verlust eines/-r nahen Angehörigen oder schwere Erkrankungen. Ein Fünftel aller Jugendlichen, die in den letzten zwei Jahren schwere Erkrankungen erlebt haben, hatten ausbildungslose Phasen nach der neunten Schulstufe; hat ein Elternteil den Arbeitsplatz verloren, erlebten 14% ausbildungslose Phasen; ist ein naher Verwandter oder ein Elternteil gestorben, immerhin noch 6%. Kritische Lebensereignisse verweisen auch auf die körperliche und psychische Verfasstheit der Jugendlichen. Wie die Daten des ABEP zeigen, haben Jugendliche mit schweren Krankheiten, psycho-somatischen Beschwerden oder Somatisierungsstörungen wie z.B. Konzentrationsschwierigkeiten ein deutlich höheres Risiko, brüchige Übergänge oder ausbildungslose Phasen zu erleben. **Insofern benötigt es einer umfassenderen und begleitenden Unterstützung von Jugendlichen mit kritischen Lebensereignissen, psycho-somatischen Beschwerden sowie Jugendlichen mit Konzentrationsschwierigkeiten.** Da spätestens hier vermutlich schnell die Grenzen der zeitlichen Ressourcen und fachlichen Kapazitäten der Schulen und Lehrpersonen erreicht sind, braucht es eine stärkere **Vernetzung zu sozialpädagogischen und medizinischen Einrichtungen und Personen**,

die in solchen Fällen herangezogen werden können (z.B. Beratungsstellen). Neben der Vernetzung sollte vor allem das **Bewusstsein für sozialpädagogische Begleitung in der Schule gestärkt werden**, um dieser den Ausnahmestatus zu nehmen. Die Analyse der Daten des ABEP hat gezeigt, dass vor allem Jugendliche mit einer schlechten schulischen Leistungssituation, die nach der Hauptschule etwa aufgrund einer eigenen Erkrankung die Ausbildung kurzfristig unterbrechen müssen, Probleme bei der späteren Re-Integration in die Ausbildung haben und folglich besondere Aufmerksamkeit benötigen.

5.3 Re-Integration ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher mit Übergangsproblemen nach der Hauptschule

Drop-Outs im Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II werden in Österreich nach wie vor in erster Linie durch Arbeitsmarktpolitik bekämpft, es fehlt eine umfassende Rückkoppelung an das Bildungswesen. Eine der wichtigsten Maßnahmen ist die Ausbildungsgarantie für Jugendliche bis zum Alter von 18 Jahren in Form der überbetrieblichen Lehre. Auch die ABEP-Daten zeigen zum einen, dass Jugendliche, die am betrieblichen Lehrstellenmarkt gescheitert sind, den Weg in die ÜBA finden, zum anderen, dass auch Jugendliche, die nach der Pflichtschule eigentlich keine weitere Ausbildung mehr absolvieren wollten, via Vermittlung in eine ÜBA weiterhin in Ausbildung gehalten werden können. Diese Vermittlung erfolgte in den meisten Fällen über das AMS. Die Interviews mit den Jugendlichen haben gezeigt, dass die Hemmschwelle, sich ans AMS zu wenden, niedriger liegt, wenn bereits in der Hauptschule ein Kontakt zum AMS stattgefunden hat. An dieser Stelle ist insbesondere der Schulbesuch von BerufsInformationsZentren (BIZ) – die von den Jugendlichen als Angebot des AMS wahrgenommen werden - hervorzuheben. **Berufsorientierung mit Anbindung ans AMS** schafft den Hürdenabbau für spätere Problemphasen, in denen das AMS für Jugendliche eine potentielle – und potentiell zentrale – Anlaufstelle darstellt. In Bezug auf die überbetriebliche Lehre kann eine hohe Zufriedenheit seitens der Jugendlichen festgestellt werden, gleichzeitig empfinden sie einen starken Druck, selbst eine betriebliche Lehrstelle zu finden. Das führt zu Demotivation und Stress, nicht zuletzt weil dem Besuch der ÜBA oftmals schon gescheiterte Bewerbungsbemühungen vorausgegangen sind. In diesem Sinn bedarf es einer **Erweiterung des Unterstützungsangebots für Jugendliche in einer ÜBA,** im Speziellen einer **unterstützenden und hilfreichen Begleitung bei der Suche nach Praktika und betrieblichen Lehrstellen.**

Neben der bereits bestehenden Ausbildungsgarantie wurde im aktuellen Regierungsprogramm die Einführung einer „Ausbildungspflicht“ bis 18

beschlossen, d.h. die Einführung einer Verwaltungsstrafe analog der Verletzung der Schulpflicht mit Wirksamkeit ab dem Ausbildungsjahr 2016/17, die bei einem Abbruch der Ausbildung nach Ende der Schulpflicht wirksam werden würde. Auf Basis der ABEP-Daten ist vor allem auf **die Notwendigkeit von niederschwelligen, flexiblen und bedürfnisgerechten Ausbildungsangeboten zur Re-Integration lernmüder, stark arbeitsorientierter Jugendlicher** hinzuweisen. In diesem Zusammenhang kann z.B. auf die Einrichtung von **Produktionsschulen** oder das Anfang 2014 gestartete Projekt „Ausbildungsfit" 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. Positiv hat sich dabei die Entwicklung des Leistungsehrgeizes unter ausbildungslosen Jugendlichen gezeigt: dass dieser unter ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen schließlich nämlich wieder steigt, bestätigt, dass deren handlungsleitende Orientierungen keineswegs stabil sind, sondern oftmals einer typischen Dynamik unterliegen, die wieder in formelle Strategien und dem Wunsch, ins Ausbildungssystem zurückzukehren, münden. Damit bleibt festzuhalten, dass Jugendliche mit Problemen im Übergang nach der Hauptschule in den meisten Fällen unfreiwillig in ausbildungslose Phasen rutschen und multiple Strategien (z.B. Job- und Lehr-

stellensuche) verfolgen, um den Weg zurück ins Ausbildungssystem oder auf den Arbeitsmarkt zu finden. An dieser Stelle bedarf es Angebote, die diesen Jugendlichen eine „zweite Chance“ ermöglichen, ihre Ausbildungswünsche, Ausbildungsziele und Zukunftshoffnungen in die Realität umzusetzen.

Abbildung 68 Zusammenfassung der Handlungsempfehlungen



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

- wirksamere schulische Förderung leistungsschwächerer Jugendlicher mit dem Bildungsplan, eine höhere Schule zu besuchen
- umfassende, gezielte und frühe Unterstützung von Jugendlichen, vor allem migrantischen Jugendlichen, bei der Formulierung ihrer Bildungspläne
- Individuelle Berufsorientierung, die auf die Erfahrungen, Motive und Wünsche der Jugendlichen eingeht
- engere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Berufsorientierungslehrer/-innen
- Schärfung des Berufsbilds von Bildungs- und Berufsberater/-innen und Professionalisierung der Ausbildung



Stabilisierung
von Übergangswegen nach der Hauptschule, insbesondere bei ausbildungslosen Phasen

- Verbesserung der Chancen der Jugendlichen auf ein gutes Abschlusszeugnis in der Hauptschule: Förderung von leistungsschwächeren Schüler/-innen; schulisches Frühwarnsystem unter Verwendung eines standardisieren Diagnoseinstruments zur Identifizierung ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher
- Vermeidung von Ausbildungswechsel und -abbrüchen: Lehrlingscoaching, Unterstützung jener Jugendlicher, die die Anforderungen in der Übergangsphase schwerer kompensieren können
- begleitenden Unterstützung von Jugendlichen mit kritischen Lebensereignissen, psychosomatischen Beschwerden sowie Jugendlichen mit Konzentrationsschwierigkeiten, die Ausbildungswechsel/-abbrüche erleben



Re-Integration
ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher mit Übergangsproblemen nach der Hauptschule

- „Ausbildungsverpflichtung“ bis 18 oder 19: Schaffung von niederschwelligen, flexiblen und bedürfnisgerechten Ausbildungsangeboten zur Re-Integration lernmüder, arbeitsorientierter Jugendlicher
- Rücksichtnahme auf die starke Arbeitsorientierung, die geringe Lernmotivation und den geringen Leistungsehrgeiz unter ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen
- Rücksichtnahme auf potentielle kritische Lebensereignisse und entsprechenden Unterstützungsbedarf der Jugendlichen
- Erweiterung des Unterstützungsangebots für Jugendliche in einer ÜBA, hilfreiche Begleitung bei der Suche nach Praktika und betrieblichen Lehrstellen

Literatur- und Quellenverzeichnis

(a) Technischer Bericht

Andreß, Hans-Jürgen (2001): Replikative Surveys in den Sozialwissenschaften. Expertise für die Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik. Verfügbar unter: http://eswf.uni-koeln.de/mitarbeiter/andress/replik01.pdf (zuletzt abgerufen: 15.10.2012)

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.

Birkelbach, Klaus (1998): Befragungsthema und Panelmortalität. Ausfälle in einer Lebenslauferhebung. ZA-Informationen 42, S. 128-147. Verfügbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/za_information/ZA-Info-42.pdf (zuletzt abgerufen: 01.10.2012)

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: 13.09.2012)

Buchwald, Christine (2006): Telefoninterview ist nicht gleich Telefoninterview. In: Buchwald, Christine (Hg.): Das Telefoninterview – Instrument der Zukunft? Forschungsberichte aus dem zsh 06-3. Verfügbar unter: http://www.zsh-online.de/fileadmin/PDF-Dokumente/06_3FB.pdf (zuletzt abgerufen: 31.08.2012)

Dees, Werner & Wenzig, Claudia (2003): Das Nürnberger Kinderpanel: Untersuchungsdesign und Deskription der Untersuchungspopulation. Verfügbar unter: http://www.soziologie.wiso.uni-erlangen.de/publikationen/a-u-d-papiere/a_03-05.pdf (zuletzt abgerufen: 20.08.2012)

Frick, Joachim & Söhn, Janina (2005): Das Sozioökonomische Panel (SOEP) als Grundlage für Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. S. 81-90 In: BMBF (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14. Bonn/Berlin.

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.

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 31. 08. 2012)

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.

Kipman, Ulrike (2009): Klumpenstichproben, Standardfehler, Designeffekt, Mittelwertsvergleiche, Bonferronikorrektur, unveröffentlichtes Skript.

Kuhnke, Ralf (2005): Methodenanalyse zur Panelmortalität im Übergangspanel. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“. Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/276_4764_WT_3_2005_kuhnke.pdf (zuletzt abgerufen am 12. 10. 2012)

Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin; Vogtenhuber, Stefan & Erkinger, Margot (2006): Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. Projektbericht 2006

OECD /2006): PISA 2006 Technical Report (Appendix 3): Verfügbar unter: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/0/47/42025182.pdf, (zuletzt abgerufen am 29.04.2011)

Rendtel, Ulrich (1995): Lebenslagen im Wandel: Panelausfälle und Panelrepräsentativität. Frankfurt/Main: Campus.

Schräpler, Jörg-Peter (2000): Was kann man am Beispiel des SOEP bezüglich Nonresponse lernen? ZUMA-Nachrichten 46, S. 117-149. Verfügbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/zuma_nachrichten/zn_46.pdf (zuletzt abgerufen am 02. 08. 2012)

(b) Inhaltlicher Bericht

AMS (2014): Arbeitsmarkt und Bildung. Verfügbar unter: http://www.ams.at/_docs/001_am_bildungJahr2013.pdf (zuletzt abgerufen: 22. Februar 2014)

Bacher, J. (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28 (3), 3–33.

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

Bauer, A. (2005): Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. In: Statistische Nachrichten, Heft 2/2005.

Bauer, A. (2005): Volkszählungsergebnisse 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. In: Statistische Nachrichten, 56 (2), 108–120.

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.

Becker, R. & Lauterbach, W. (2007): Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung: Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg (2. Auflage) (S. 125-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beinke, Lothar (2005): Elternhaus, Schule, Betriebe, Berufsberatung und Freundesgruppen: Ein Netzwerk für die richtige Berufswahl. In: Wirtschaft und Berufserziehung 7-8/2005, S. 276-279.

Beyer, A. & Lohaus, A. (2007): Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (S. 11-27). Göttingen: Hogrefe.

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.

BMUKK: BO-Lehrplan für die Hauptschulen. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/899/hs35.pdf (abgerufen am 24.09.2011)

Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality.* New York: John Wiley & Sons

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

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

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.

Connell, Robert W. (1996): Teaching the Boys: Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. In: Teachers College Record Vol. 98, Number 2, Winter 1996, S. 206-235.

Diefenbach, Heike; Klein, Michael (2001): Bringing Boys Back; Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 938-958.

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

Eder, Ferdinand (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion und Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, S. 33-53.

Fassmann, H. (2002): Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. In: OROK Schriftenreihe, 162.

Filipp, S.-H. (1995): Kritische Lebensereignisse (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

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

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.

Harazd, B. & Schürer, S. (2006): Veränderungen der Schulfreude von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, leistungsbezogene Emotionen und der Übergang von der Grundschulzeit zu den weiterführenden Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 208–222

Härtel, Peter (2005): Berufsorientierung in der Schule im europäischen Vergleich. In: Prager, Jens U. (Hrsg.): Von der Schule in die Arbeitswelt. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung

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

Herzog-Punzenberger, Barbara & Philipp Schnell (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. S. 229-268.

Iannelli, Cristina (2002): Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe. In: MZES Working Paper 45, Mannheim.

Kast, F. (2006): „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben …“ – Bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). In: Erziehung & Unterricht, 156, 236–263.

Kühnel, S. M. & Krebs, D. (2010): *Multinominale und ordinale Regression*. Berlin: Springer.

McNamara, S. (2000): Stress in Young People: What's New and What To Do. London: Continuum.

Meili, F.; Neininger, 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.

Meyer, T., Stalder, B. E. & Matter, M. (2003): Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2003. Neuchatel: BFS/EDK

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

Müller, W.; Pollak, R. (2007): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? S.311–352 In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, W.; Pollak, R. (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 311–352.

Perchinig, Bernhard; Platzer, Verena; Blum, Johanna (2013): Integrations- und Präventionsmaßnahmen für männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund – Herausforderungen und Chancen. Wien: ICMPD.

Puhlmann, Angelika (2012): Eltern – Partner bei der Berufsorientierung und Berufswahl. In: Talente, Zeitschrift für Bildung, Berufsorientierung und Personalentwicklung. 8, 17, S. 35-37.

Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Wien: öibf.

Schnabel, K. U.; Alfeld, C.; Eccles, J.; Köller, Olaf; Baumert, J. (2002): Parental influence on students' educational choices in the U.S.A. and Germany: Different ramifications - same effect? In: Journal of Vocational Behavior 60 (2002), S. 178-198

Schreiner, Claudia; Schwantner, Ursula (Hrsg.): (2009). PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/buch/815/5 (zuletzt abgerufen am 19. Jänner 2014)

Schwabe, M.; Gumpoldsberger, H. (2008): Regionale Disparitäten der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schultypen in der Sekundärstufe. In: Statistische Nachrichten 12/2008

Schwarz, Franz; Spielauer, Martin; Städtner, Karin (2002): The Effect of Gender, Residential Area, Education of Parents and Previous Schooling on University Education. ÖIF Working paper 27-2002. Austrian Institute for Family Studies. Vienna.

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.

Thonhauser, J., Pointinger, M. (2008): Übergänge in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen. In: Erziehung und Unterricht. September/Oktober 7-8/2008, S. 518-528

Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem(S. 13-54). Konstanz: UVK.

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

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 & Stauber, Barbara (2002): Yo-yo's at work - ein europäisch-vergleichender Blick auf Handlungsspielräume junger Frauen und Männer. In: Neue Praxis, Jg. 32/ 2002, Heft 3, S. 268-285.

Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Pohl, Axel (2005): Informal networks in youth transitions in West Germany: biographical resource or reproduction of social inequality? In: Journal of Youth Studies, Vol. 8, No. 2, 2005, S. 221-240.

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

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.

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

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Stichprobe und Ausfälle [Welle 1 bis 3] 26
Tabelle 2 Variablen der Ausfallsanalyse 27
Tabelle 3: Ausfallsanalyse 28
Tabelle 4: Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule 42
Tabelle 5: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule 43
Tabelle 6: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Geschlecht 46
Tabelle 7: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Bildung der Eltern 48
Tabelle 8: Bildung der Eltern, gesprochene Sprache(n) und subjektive Schichtzuordnung nach Herkunft 49
Tabelle 9: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Migrationshintergrund 50
Tabelle 10: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach schulischer Leistung in der Hauptschule 54
Tabelle 11: Plan in der Hauptschule und Ausbildungsstationen im ersten und zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Herkunftsregion 56
Tabelle 12: Übergangsverläufe der ABEP Kohorte 61
Tabelle 13: Angeführte Gründe für Status außerhalb des Ausbildungssystems 74
Tabelle 14: Angeführte Tätigkeit von Jugendlichen außerhalb des Ausbildungssystems in den letzten zwei Jahren 86
Tabelle 15: Außerschulische Berufs- und Ausbildungserfahrungen nach Ausbildungsgruppen 102
Tabelle 16: Top 5 Wunschberufe Vergleich Welle 1 und Welle 3 103
Tabelle 17: Übereinstimmung des Berufswunsches mit Beruf der Eltern 105
Tabelle 18: Einflüsse auf die Schwierigkeit der Ausbildungs- und Berufsentscheidung in der Hauptschule (Regressionsmodell) 118
Tabelle 19: Typen der Schulzufriedenheit 132
Tabelle 20: Einflüsse auf die Ausbildungszufriedenheit in der neunten Schulstufe (Regressionsmodell) 135
Tabelle 21: Einflüsse auf die Ausbildungszufriedenheit bei Lehrlingen unter Einschluss der beruflichen Ausbildungssituation (Regressionsmodell) 137
Tabelle 22: Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen schulischen Faktoren und schulspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen der Jugendlichen 149
Tabelle 23: Beurteilung der schulischen Situation und schulische Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen in der Hauptschule 155
Tabelle 24: Beurteilung der schulischen Situation und schulische Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen im ersten Jahr nach der Hauptschule 155
Tabelle 25: Notendurchschnitt in der neunten Schulstufe nach Ausbildungsstation ein Jahr nach 157
Tabelle 26: Einflüsse (Regressionskoeffizienten) schulspezifischer Rahmenbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale auf die Ausbildungsstation im zweiten Jahr nach der Hauptschule 159

Tabelle 27: Ausbildungspläne der Jugendlichen in der Hauptschule nach Notensituation und potentieller Aufstiegsberechtigung in eine höhere Schule 163
Tabelle 28: Übergänge der Gruppe „Ausbildungsziel Matura trotz fehlender Aufstiegsberechtigung 164
Tabelle 29: Übergänge der Gruppe „Ausbildungsziel unter Matura trotz bestehender Aufstiegsberechtigung in eine höhere Schule 166
Tabelle 30: Beurteilung von Unterstützungsressourcen im Übergangs 179
Tabelle 31: Schematische Darstellung der Bildungsmobilität 181
Tabelle 32: Optimismus/Pessimismus und Selbstvertrauen nach Übergangsmerkmalen 194
Tabelle 33: Selbsteinschätzung der Jugendlichen in Bezug auf soziale Kompetenzen nach Übergangsmerkmalen 196
Tabelle 34: Persönlichkeitstypen und Selbsteinschätzung (Mittelwerte) 198
Tabelle 35: Persönlichkeitstypen nach soziodemografischen Merkmalen 199
Tabelle 36: Modellvariablen 1 203
Tabelle 37: Einflüsse auf Platzierung in der neunten Schulstufe (multinominale Regression, entlogarithmisierte Regressionsparameter exp(b) 205
Tabelle 38: Ausbildungsstationen ein Jahr nach der Hauptschule nach Migrationshintergrund 206
Tabelle 39: Einstellung zu Weiterbildung und Bildungsziele in der Hauptschule nach Geschlecht und Bildungshintergrund der Eltern 208
Tabelle 40: Bildungs- und Arbeitsorientierung der Jugendlichen nach Bildungshintergrund der Eltern [Welle 2] 211
Tabelle 41: Leistungsehrgeiz und schulische Leistung in der Hauptschule nach Geschlecht und Bildungshintergrund der Eltern 213
Tabelle 42: Leistungsehrgeiz und schulische Leistung in der Hauptschule nach Station in der zweiten Welle 214
Tabelle 43: Schulische Situation und Leistungsehrgeiz ein Jahr nach der Hauptschule nach Station und Aufnahmeprüfung 214
Tabelle 44: Berufswahlgrund „Status“ in der Hauptschule nach Migrationshintergrund 216
Tabelle 45: Modellvariablen 2 218
Tabelle 46: Einflüsse auf Platzierung in der zehnten Schulstufe (multinominale Regression, entlogarithmisierte Regressionsparameter exp(b) 221
Tabelle 47: Deviantes Verhalten nach Ausbildungsstation in der zweiten Welle 223
Tabelle 48: Modellvariablen 2 224
Tabelle 49: Modellvariablen 3 227
Tabelle 50: Ausbildungslose Phasen nach 9. Schulstufe nach Migrationshintergrund 228
Tabelle 51: Subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre nach soziodemografischen Merkmalen 232
Tabelle 52: Subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre nach Migrationshintergrund und Region 239
Tabelle 53: Subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre nach Übergangsmerkmalen und Schulzufriedenheit 240
Tabelle 54: Einflüsse auf die subjektive Beurteilung des Übergangs der letzten zwei Jahre (Regressionsmodell) 242

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Ausschöpfung gesamt 34
Abbildung 2 Ausschöpfung nach Geschlecht 34
Abbildung 3 Ausschöpfung nach Migrationshintergrund 34
Abbildung 4 Ausschöpfung nach Region 35
Abbildung 5 Ausschöpfung nach Bildung des Vaters 35
Abbildung 6 Ausschöpfung nach schulischer Leistung in der Hauptschule 35
Abbildung 7 Ausschöpfung nach Zukunftseinschätzung „Ich mache mir (keine) Sorgen wegen der Dinge die auf mich zukommen“ 36
Abbildung 8 Ausschöpfung nach Teilnahmebereitschaft nach erster Befragung 36
Abbildung 9 Struktur der Schüler/-innen in Österreich (ÖSTAT) 44
Abbildung 10 Erklärungsmodell für Bildungswunsch und Ausbildungschancen (TREE) 45
Abbildung 11 Schulische Leistungssituation in der Hauptschule nach soziodemografischen Merkmalen 51
Abbildung 12 Wegdauer in die Ausbildung nach Region 55
Abbildung 13 Übergangsverläufe der ABEP Kohorte (schematisch) 60
Abbildung 14 Direkteinstieg in die Ausbildung (Welle 3) nach Ausbildungsstation 63
Abbildung 15 Direkteinstieg in die Ausbildung (Welle 3) nach Persönlichkeitsmerkmalen 64
Abbildung 16 Ausbildungs- und Berufsabbrüche nach Ausbildungsstation in der dritten Welle 77
Abbildung 17 Zwischenepisoden nach derzeitiger Ausbildungsstation (Welle 3) 79
Abbildung 18 Phasen ohne Ausbildung zu vier Beobachtungszeiträumen 80
Abbildung 19 Phasen ohne Ausbildung nach Soziodemografie und Schulleistung 82
Abbildung 20 Phasen ohne Ausbildung nach ursprünglichem Bildungsziel 82
Abbildung 21 Bewerbungsaktivitäten von WANA-Jugendlichen im zweiten Jahr nach der Hauptschule 85
Abbildung 22 Subjektive Bewertung des Übergangs der letzten zwei Jahre nach Ausbildungsstatus 86
Abbildung 23 Ursprünglicher Plan für die neunte Schulstufe in der Hauptschule 87
Abbildung 24 Realisierung der Ausbildungspläne aus der Hauptschule in der neunten Schulstufe 92
Abbildung 25 Realisierung des ursprünglichen Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe nach Plan 93
Abbildung 26 Realisierung des ursprünglichen Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe nach Station in der 9. Schulstufe 94
Abbildung 27 Realisierung des Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe im zweiten Jahr nach der Hauptschule 97
Abbildung 28 Realisierung des Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe im zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Plan 98
Abbildung 29 Realisierung des Ausbildungsplanes in der neunten Schulstufe im zweiten Jahr nach der Hauptschule nach Station 98
Abbildung 30 Erklärungsmodell für Ausbildungswunsch und Realisierung des Planes im ABEP (2. Welle) 100
Abbildung 31 Einflussfaktoren auf Übergänge aus Sicht der Jugendlichen (zweite Welle 107

Abbildung 32 Einflussfaktoren auf Übergänge aus Sicht der Jugendlichen (dritte Welle) 108
Abbildung 33 Berufswahlmotive der Jugendlichen in der Hauptschule (1. Welle) 110
Abbildung 34 Zukunftspläne und -motive der Jugendlichen in der neunten und zehnten Schulstufe (Mittelwertsvergleich) 112
Abbildung 35 Bewertung der schulischen Berufsorientierung in der Hauptschule 115
Abbildung 36 Bewertung der Gespräche zu Ausbildungs- und Berufsplänen in der Hauptschule 116
Abbildung 37 Unterstützungsbedarf nach Schwierigkeiten bei der Ausbildungsentscheidung 121
Abbildung 38 Unterstützungsbedarf der Jugendlichen im Zeitverlauf 122
Abbildung 39 Wo sehen sich die Jugendlichen in der Gesellschaft in fünf Jahren? 128
Abbildung 40 Ausbildungszufriedenheit nach Station (dritte Welle) 129
Abbildung 41 Schulischer Kontext der Jugendlichen nach Ausbildungsstation (dritte Welle) 130
Abbildung 42 Verteilung der Schulzufriedenheitstypen nach Jahr 132
Abbildung 43 Verteilung der Schulzufriedenheitstypen nach Jahr und Ausbildung 133
Abbildung 44 Lernfreude (Zustimmung zu „Das Lernen macht mir Freude“) nach Jahr und Ausbildung 138
Abbildung 45 Veränderungen schulischer Faktoren in der neunten Schulstufe 139
Abbildung 46 Veränderungen schulischer Faktoren in der zehnten Schulstufe 140
Abbildung 47 Notendurchschnitt in höheren Schulen im Zeitverlauf 140
Abbildung 48 Informelle Fähigkeiten nach Ausbildungsstation (zweite Welle) 142
Abbildung 49 Leistungsehrgeiz (Einzelitems) im Zeitverlauf 144
Abbildung 50 Leistungsehrgeiz nach Stationen (Zeitverlauf) 146
Abbildung 51 Leistungsgruppen in der Hauptschule 161
Abbildung 52 Lernfreude nach Gruppen 167
Abbildung 53 Items zur Bildungs- oder Arbeitsorientierung nach Jahr und Ausbildungsstation 169
Abbildung 54 Bildungs-/Arbeitsorientierung nach Soziodemografie 171
Abbildung 55 Erziehungsmerkmale bzgl. Bildung 172
Abbildung 56 Bildungsmobilität nach Soziodemografie 183
Abbildung 57 Life Events Indizes unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen 187
Abbildung 58 Life Events unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen 188
Abbildung 59 Somatisierungsstörungen unter Jugendlichen mit ausbildungslosen Phasen 189
Abbildung 60 Sicherheit, den angestrebten Bildungsabschluss zu erreichen (Hauptschule) und Optimismus für Zielerreichung in den Folgebefragungen 191
Abbildung 61 Optimismus/Pessimismus im Zeitverlauf 191
Abbildung 62 Ausmaß des Pessimismus in der Hauptschule und zwei Jahre danach 193
Abbildung 63 Persönlichkeitstypen 198
Abbildung 64 Persönlichkeitstypen nach Übergangsmerkmalen 200
Abbildung 65 Subjektive Bewertung des Übergangs nach Übergangsmerkmalen 233
Abbildung 66 Subjektive Bewertung des Übergangs nach Schulkontext 235

Abbildung 67 Subjektive Bewertung des Übergangs nach Persönlichkeitsmerkmalen 237
Abbildung 68 Zusammenfassung der Handlungsempfehlungen 253