

Christian Michaelis, Robin Busse, Susan Seeber, Marcus Eckelt

# Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland

Schulentlassene zwischen institutionalisierten  
Idealwegen und schwierigen Umwegen

# **Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland**

Schulentlassene zwischen institutionalisierten  
Idealwegen und schwierigen Umwegen

Christian Michaelis, Robin Busse, Susan Seeber, Marcus Eckelt

## **Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“**

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

### **Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese**

Justus-Liebig-Universität Gießen  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

### **Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein**

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Institut I: Bildung, Beruf und Medien  
Arbeitsbereich Gewerblich-technische Berufsbildung

### **Prof.in Dr.in Susan Seeber**

Georg-August-Universität Göttingen  
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

### **Prof. Dr. Lars Windelband**

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)  
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik  
Professur Berufspädagogik

### **Wissenschaftlicher Beirat**

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden  
Sie auf [wbv.de/bai](http://wbv.de/bai)

Christian Michaelis, Robin Busse, Susan Seeber, Marcus Eckelt

# Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland

Schulentlassene zwischen institutionalisierten  
Idealwegen und schwierigen Umwegen



Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebenden des Bandes.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –  
Hauptreihe, Band 72

2022 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I72821  
ISBN (Print): 978-3-7639-7282-1  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7312-5  
DOI: 10.3278/9783763973125

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter  
[wbv-open-access.de](http://wbv-open-access.de)

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
[creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de)



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open- Library 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

[https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards\\_wbvOpenAccess.pdf](https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf)

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)



# Inhalt

1	<b>Einleitung</b>	9
2	<b>Konzeptuelle Grundlagen und methodisches Vorgehen</b>	11
2.1	Institutionelle und nicht-institutionelle Strukturen und Optionen nachschulischer Wege	11
2.2	Forschungsansätze zur Beschreibung und Erklärung nachschulischer Bildungswege	18
2.3	Methodisches Vorgehen	20
3	<b>Nachschulische Bildungswege</b>	25
3.1	Überblick über Verlaufsmuster	25
3.2	Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe	31
3.3	Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe	35
3.4	Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildunglosigkeit	40
3.5	Rückkehr in allgemeinbildende Angebote nach diversen Aktivitäten	43
3.6	Stabile Studienverläufe	46
3.7	Instabile Studienverläufe	49
4	<b>Vertiefende Perspektiven</b>	53
4.1	Sozialstrukturelle Unterschiede in den nachschulischen Bildungswegen	53
4.1.1	Untersuchungsperspektiven	53
4.1.2	Nachschulische Bildungsverläufe nach Schulabschlüssen und Schulform	54
4.1.3	Soziale Herkunft	59
4.1.4	Migrationshintergrund	62
4.1.5	Geschlecht	66
4.2	Relevanz von Angeboten der Berufs- und Studienorientierung für nachschulische Bildungsverläufe	69
5	<b>Entwicklung des Bildungs- und Erwerbsstatus in der nachschulischen Bildung: Eine bilanzierende Betrachtung</b>	75
5.1	Erfolgreiche Verläufe	75
5.2	Abbrüche in nachschulischen Bildungswegen	79
5.3	Übergänge in Ausbildung nach Teilnahme an Maßnahmen im Übergangssektor	83
5.4	Höchster erreichter Berufsstatus im Ausbildungsverlauf	84
5.5	Status vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems	86

<b>6</b>	<b>Zusammenfassung der zentralen Befunde, bildungspolitische Herausforderungen und weiterer Forschungsbedarf</b>	89
6.1	Wichtigste Befunde	89
6.2	Bildungspolitische Herausforderungen und weiterer Forschungsbedarf	98
	<b>Literaturverzeichnis</b>	103
	<b>Glossar</b>	117
	<b>Anhang</b>	121
	<b>Informationen über die Autor:innen</b>	129

# 1 Einleitung

Mit der hier vorgelegten Studie richten wir den Blick darauf, welche Wege junge Menschen nach dem erstmaligen Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens gehen. Diese Wege können aufgrund stark ausdifferenzierter und diversifizierter Möglichkeiten der Gestaltung nachschulischer Bildungsbiografien höchst unterschiedlich verlaufen. Ziel der Analysen ist es, Muster in den nachschulischen Bildungswegen zu identifizieren sowie Komplexität, Problemlagen und Herausforderungen mit Blick auf die Gestaltung und Steuerung nachschulischer Bildungswege herauszuarbeiten.

Nachschulische Bildungsprozesse beziehen sich auf Übergänge vom allgemeinbildenden Schulwesen zum beruflichen und/oder hochschulischen Bildungsbereich, können aber auch mit vielfältigen Zwischenstationen in nonformalen Bildungsaktivitäten, Erwerbsarbeit, Arbeitslosigkeit und Ähnliches verbunden sein. Die Bedeutung von diesen mit nachschulischen Bildungswegen verbundenen Übergangsprozessen kann dabei unter einer individuellen und einer gesellschaftlichen Perspektive gesehen werden: Aus individueller Perspektive geht es darum, dass junge Menschen an der Schwelle zum Erwachsensein nunmehr sehr weitreichende Entscheidungen treffen, die ihre spätere Bildungs- und Erwerbslaufbahn, ihre soziale Stellung und ihren Platz in der Gesellschaft maßgeblich beeinflussen. Auch wenn spätere Korrekturen möglich sind, so sind diese doch nicht ohne (erheblichen) zusätzlichen Ressourcenaufwand zu realisieren. Daher besitzen nachschulische Bildungswege eine entscheidende biografische Bedeutsamkeit für den/die Einzelne:n: Sie stützen die Selbstregulation des Individuums unter den Bedingungen eines stetigen Wandels, spätere Beschäftigungschancen und die Gestaltung sozialer Beziehungen in der Gemeinschaft – oder sie schränken diese ein. Aus gesellschaftlicher Perspektive verbindet sich mit nachschulischen Bildungswegen über eine berufliche und/oder akademische Ausbildung die Sicherstellung eines gut gebildeten Fachkräftenachwuchses, der von der mittleren bis zur oberen Qualifikationsebene reicht (Baethge et al., 2003, S. 15 f.).

Nachschulische Bildungswege sind einerseits eingebettet in gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie demografische Trends, globale und wirtschaftliche Entwicklung, Strukturwandel, Wertewandel und Individualisierung. Andererseits sind sie eingebettet in Systemlogiken und institutionelle Strukturen des allgemeinbildenden Schulwesens, des beruflichen Ausbildungsbereichs und des Hochschulsystems, die je unterschiedlichen Finanzierungs-, Steuerungs- und Organisationsprinzipien unterliegen.

In den letzten zwei Jahrzehnten haben die Institutionen dieser drei Teilbereiche des Bildungswesens einen enormen Wandel erfahren: Das allgemeinbildende Schulsystem hat sich in den Schulstrukturen in Richtung eines 2-Säulen-Modells weiterentwickelt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 122 f.). Auch das berufliche Ausbildungssystem mit seinen drei Sektoren – duales Ausbildungssystem, Schulberufssystem und Übergangssektor – erfuhr erhebliche strukturelle Veränderungen. Treibend wirkten hier u. a. die demografischen Entwicklungen, die jedoch –

je nach Bundesland – unterschiedliche Effekte auf die Zahl der Schulabgänger:innen haben (Seeber et al., 2019b, S. 19 f.), sowie eine veränderte Bildungsnachfrage der jungen Menschen. Im langfristig schrumpfenden dualen Ausbildungssystem zeichnet sich die marktgesteuerte Vermittlung von Angebot und Nachfrage durch wachsende Passungsprobleme aus (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 172). Das Schulberufssystem entwickelte sich zunehmend zu einem Ausbildungssektor für Ausbildungen in Gesundheit, Erziehung und Sozialberufen (ebd., S. 175 ff.). Im Übergangssektor kam es zunächst zu einer starken Diversifizierung der Maßnahmen und Programme, in den letzten Jahren dann allerdings zur Reduzierung dieser Vielfalt und zur Umstellung hin zu dualisierten Berufsvorbereitungsangeboten (Kierchhoff, 2018). Der Hochschulsektor erfüllt heute – beeinflusst durch den sozioökonomischen Strukturwandel und die Ausweitung wissensgesellschaftlicher Strukturen von Arbeit – stärker eine berufsqualifizierende Funktion. Damit einher gehen Veränderung seiner institutionellen Verfasstheit, Fachhochschulen sind expandiert, das Studienangebot wurde ausgebaut und die Hochschulen öffnen sich schrittweise nicht traditionell Studierenden, also Personen ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung sowie Berufstätigen.

Diese hier nur schlaglichtartig beleuchteten Entwicklungen erhöhen die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungswesens. Zugleich differenziert sich dadurch das Spektrum möglicher Bildungswege nach einem erstmaligen Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens erheblich aus. Die schon länger währenden Diskussionen über die Zunahme von Instabilität und Vielfalt in den nachschulischen Bildungswegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 154) werden in diesem Band aufgegriffen. Auf Basis individueller Bildungsverlaufsdaten wird kritisch hinterfragt, inwiefern diese Wege optimal organisiert sind, welche Gruppen in welchem Ausmaß besonders von Instabilität in ihren Bildungswegen betroffen sind sowie welche Problemlagen und Gestaltungserfordernisse auf Grundlage dieser Analyse herausgearbeitet werden können.

Wir danken der Bertelsmann Stiftung für die Finanzierung dieses Forschungsprojekts. In mehreren Workshops haben wir mit Claudia Burkard und Frank Frick von der Bertelsmann Stiftung sowie Saskia Ulrich und Ulrich Müller vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) Zwischenergebnisse diskutiert und unsere Analysen auf Plausibilität geprüft. Falls sich trotzdem inhaltliche Fehler eingeschlichen haben sollten, sind die Autor:innen allein verantwortlich. Ebenfalls danken wir dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das diese Publikation im Rahmen des Projekts *OAdine* finanziell gefördert hat. Nicht unerwähnt bleiben soll die Unterstützung bei der Erstellung der Grafiken durch Patrick Geiser von der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Georg-August-Universität Göttingen.

## **2 Konzeptuelle Grundlagen und methodisches Vorgehen**

### **2.1 Institutionelle und nicht-institutionelle Strukturen und Optionen nachschulischer Wege**

Das Bildungswesen in Deutschland eröffnet Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch seinen strukturellen Aufbau verschiedene berufsqualifizierende Bildungsoptionen. Bildungsverläufe nach Abgang aus der allgemeinbildenden Schule unterliegen jedoch keinem reinen Selbstselektionsprozess durch die Jugendlichen. Der Zugang zu berufsqualifizierenden Bildungsoptionen wird vorrangig durch die in den allgemeinbildenden Schulen vergebenen Zertifikate sowie durch spezifische Auswahlverfahren geregelt. „Wer die individuellen Übergänge der Jugendlichen zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung [...] verstehen möchte, darf die *Institutionen* bzw. *Regeln* nicht außer Acht lassen“ (Eberhard & Ulrich, 2010, S. 133). Das Zusammenspiel der institutionellen Strukturen und Regeln schafft – und begrenzt zugleich – den Möglichkeitsraum, in dem sich Jugendliche und junge Erwachsene bewegen. Eng gekoppelt an das dort erworbene Bildungsniveau sind „[d]er Zugang zu verschiedenen sozialen Positionen mit ihren Privilegien und Benachteiligungen, der Zugang zu verschiedenen Schichten, soziale Aufstiege und Abstiege“ (Geißler, 2014, S. 333).

Die Strukturen des Bildungswesens werden durch bildungspolitische Entscheidungen, normative Ziele und zeitliche Vorgaben geprägt. Diese unterscheiden sich für den Primarbereich, die Sekundarbereiche I und II sowie den tertiären Bereich. Nach dem obligatorischen Grundschulbesuch im Primarbereich folgt eine erste Aufteilung der Schüler:innen im mehrgliedrigen Schulsystem des Sekundarbereichs I. Je nach Bundesland gibt es neben dem Gymnasium verschiedene Schulformen, die nach der 9. oder 10. Klasse mit einem Hauptschulabschluss oder einem Mittleren Schulabschluss beendet werden können. Parallel dazu gibt es im Primar- und Sekundarbereich I weiterhin Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Schulbesuch bis Ende der 9. bzw. 10. Klasse ist obligatorisch und in dem Sinne allgemeinbildend, dass dort noch keine Spezialisierung auf bestimmte Fachrichtungen oder Berufsfelder vorgenommen wird. Im anschließenden Sekundarbereich II gibt es einerseits die schulische Oberstufe, die zum Erwerb einer allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulreife oder Fachhochschulreife führt. Rund zwei Drittel der Schüler:innen erwerben die (Fach-)Hochschulreife an einer allgemeinbildenden Schule und das übrige Drittel an einer beruflichen Schule (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, Tab. D7-1web). Andererseits gibt es im Sekundarbereich II berufsqualifizierende Erstausbildungen im dualen System bzw. im Schulberufssystem sowie berufsvorbereitende Maßnahmen. Bildungsgänge, die zum Erwerb der (Fach-)Hochschulreife führen, wie auch berufsqualifizie-

rende Erstausbildungen dauern üblicherweise zwei oder drei Jahre. Zum tertiären Bereich schließlich zählen der Hochschulsektor, in dem berufsqualifizierende Studienabschlüsse erworben werden können, sowie berufliche Aufstiegsfortbildungen, die an Fachschulen angeboten werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Cortina et al., 2008; KMK, 2019).

In schematischen Darstellungen des deutschen Bildungswesens erscheinen die Übergänge zwischen Primar- bis hin zum tertiären Bereich klar abgegrenzt und die jeweils möglichen Bildungsangebote als parallele, sich ausschließende Bildungsoptionen. Jedem Bildungsbereich entsprechen dabei bestimmte Jahrgangsstufen und Altersjahrgänge, beginnend mit der Einschulung in die 1. Klasse mit üblicherweise vier bis sechs Jahren. Im Sekundarbereich II, der den Jahrgangsstufen 10/11 bis 13 entspricht, gibt es in dieser schematischen Logik entsprechend für die je nach Übergangsalter 15- bis 18-Jährigen die Wahl zwischen entweder dem Absolvieren einer Ausbildung oder dem Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife (KMK, 2019, S. 28). Sichtbar wird daran das politische Ziel, dass mit dem Eintritt der Volljährigkeit jede Person entweder eine abgeschlossene berufsqualifizierende Ausbildung oder eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben soll.

Tatsächlich aber entspricht die Realität diesem Bild nur zum Teil. Mit dem Ende des Sekundarbereichs I endet die Schulpflicht im engeren Sinne und es gibt für die Jugendlichen deutlich mehr Wahlmöglichkeiten. Das führt gegenüber dem schematischen Plan zu merklichen Abweichungen, die in der Bildungsstatistik sichtbar werden. So sind beispielsweise Auszubildende im dualen System durchschnittlich zu Beginn ihrer Ausbildung 19,9 Jahre alt (Stand: 2020) und damit deutlich älter als beim ‚vorgesehenen‘ Eintritt in eine Erstausbildung mit 15 oder 16 Jahren in direktem Anschluss an das Verlassen einer allgemeinbildenden Schule am Ende des Sekundarbereichs I (BIBB, 2022, S. 157). Diese Abweichung in Bezug auf das Alter zu Beginn einer Ausbildung kann sich aus verschiedenen Gründen ergeben: Jugendliche können zunächst die (Fach-)Hochschulreife erwerben und danach eine berufliche Ausbildung beginnen. Es kommt zu Wechseln und Abbrüchen von Ausbildungen sowie zu Mehrfachausbildungen (Hillmert & Jacob, 2003; Michaelis & Richter, 2022; Rohrbach-Schmidt & Uhly, 2015). Auch die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen – im sogenannten Übergangssektor – von Jugendlichen, die zunächst keinen Ausbildungsort finden oder einen Haupt- oder Mittleren Schulabschluss nachholen wollen, führt zu einem höheren Alter bei der Einmündung in Ausbildung.

Die traditionell strikte Abgrenzung des Hochschulsektors als tertiärer Bereich von der beruflichen Erstausbildung im Sekundarbereich II – das für das deutsche Bildungswesen typische „Bildungs-Schisma“ (Baethge, 2006) – entspricht nicht mehr der gegenwärtigen Realität. Umfragen zeigen, dass mehr als die Hälfte der Jugendlichen, die eine (Fach-)Hochschulreife anstreben, sich eine berufliche Erstausbildung im Anschluss an die Schule vorstellen kann bzw. diese Option für sich nicht ausschließt (Barlovic et al., 2022, S. 11). Wobei schließlich ca. 80 % derjenigen mit (Fach-)Hochschulberechtigung ein Studium aufnehmen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 202). Zudem wachsen die Überlappungsbereiche zwischen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung: Nicht nur wird beruflich Qualifizierten der Weg in Richtung

Hochschulbildung erleichtert, auch Studienabbrecher:innen werden als Zielgruppe für eine berufliche Ausbildung in den Blick genommen und schließlich kommt es in doppelqualifizierenden dualen Studiengängen zu einer Verschmelzung beider Bildungsgänge (Baethge et al., 2014; Frommberger, 2019; Müller et al., 2022).

Wenn das gegenwärtig existierende Bildungswesen in Deutschland und das Bildungsverhalten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Blick genommen werden sollen, bietet es sich an, von einem Bildungsraum jenseits der allgemeinbildenden Schulen auszugehen, im dem eine Vielfalt unterschiedlicher Bildungswege möglich ist. Mit welchem Abschluss die allgemeinbildende Schule verlassen wird – Abgang ohne Abschluss, mit Haupt- oder Mittlerem Schulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife –, bestimmt dabei, wie viele und welche berufsqualifizierenden Optionen den Jugendlichen im direkten Anschluss offenstehen (Baethge, 2008; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 156; Eckelt & Schauer, 2019, S. 453).



**Abbildung 2.1:** Vollqualifizierende direkte Anschlussoptionen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule je nach Schulabschluss

Welche berufsqualifizierende Option die Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule wählen bzw. ob sie sich zunächst für eine andere nicht berufsqualifizierende Option entscheiden (müssen), hängt von den Präferenzen der Jugendlichen und den Zugangshürden ab, denen sie sich gegenübersehen. Die wichtigsten berufsqualifizierenden und nicht berufsqualifizierenden Bildungsoptionen werden im Folgenden kurz beschrieben.

Die *duale Ausbildung* stellt das in Deutschland dominierende Modell einer vollqualifizierenden Erstausbildung dar. Neben der Ausbildung im Betrieb besuchen die Auszubildenden eine Teilzeitberufsschule. Eine duale Berufsausbildung dauert üblicherweise drei Jahre, es gibt daneben in geringem Umfang auch zwei- und dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe (BIBB, 2021, S. 63). Rechtliche Grundlage bilden auf Bundesebene das Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. die Handwerksordnung (HwO). Die Berufsschule wird durch Ländergesetzgebung geregelt. Ein wichtiger Unterschied

zu den übrigen Bildungsoptionen besteht darin, dass Ausbildungsplätze üblicherweise von Unternehmen angeboten werden, die auch über deren Vergabe entscheiden. Ausbildungsinteressierte bewerben sich individuell auf einzelne Ausbildungsplätze und konkurrieren mit anderen Bewerber:innen um diese. Zu den Besonderheiten dieses „marktgesteuerten Zugangs“ (Eberhard, 2016, S. 211) gehört auch, dass eine duale Ausbildung als einzige berufsqualifizierende Option formal keinen Schulabschluss voraussetzt. Wobei die Auswahlverfahren der Unternehmen in der Praxis durchaus zu einer Segmentierung der dualen Ausbildungsberufe nach Schulabschluss der Bewerber:innen führten: Die Berufe der höheren Segmente stehen dabei vorwiegend Bewerber:innen mit Mittlerem Schulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife offen. Zu diesen Berufen zählen vorwiegend kaufmännische und andere Büroberufe sowie anspruchsvolle gewerblich-technische Berufe. Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss münden überwiegend in Berufe der unteren Segmente ein, dazu zählen mehrheitlich handwerkliche und weniger anspruchsvolle gewerblich-technische Berufe und einfache Verkaufsberufe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 162 f.). Es gibt außerdem besondere Formen der dualen Ausbildungen für Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigungen. Zunächst gilt ein Vorrang, diesen Menschen eine Ausbildung im Regelsystem zu ermöglichen, ggf. mit Nachteilsausgleich. Für diejenigen, denen das nicht möglich ist, gibt es theoriegeminderte zweijährige duale Ausbildungen und Fachpraktikert:innen-Ausbildungen gemäß § 66 BBiG/§ 42r HwO. Solche Ausbildungen können sowohl in Betrieben als auch in Trägereinrichtungen stattfinden (BIBB, 2022, S. 66 f.; Bylinski, 2021).

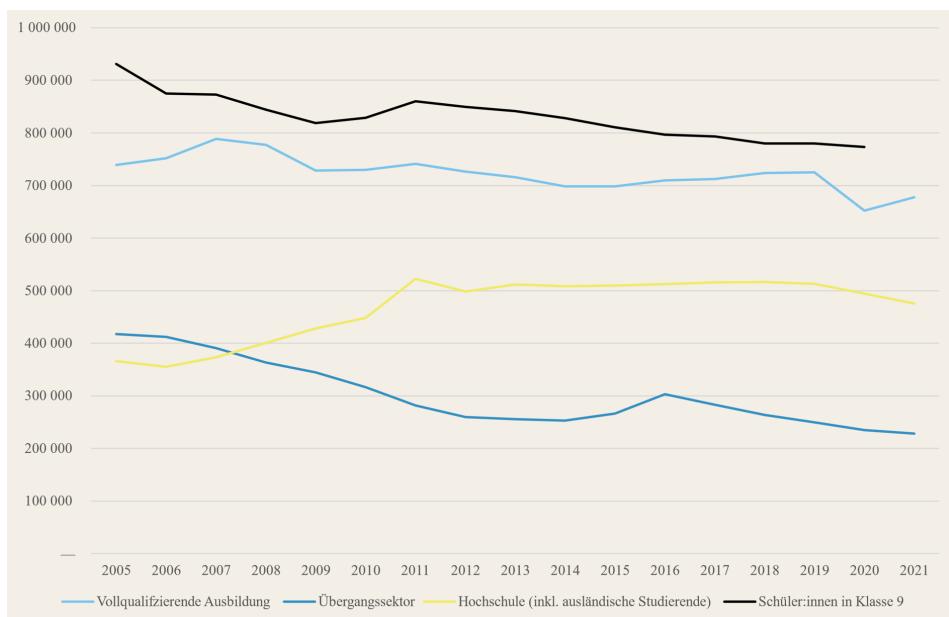
*Das Schulberufssystem* bietet ebenfalls die Option, eine vollqualifizierende Erstausbildung zu absolvieren. Es wird ordnungsrechtlich vom dualen Ausbildungssystem abgegrenzt und umfasst unterschiedliche Formen von Ausbildung, die nur in Ausnahmen durch BBiG/HwO, überwiegend aber durch landes- oder bundesrechtliche Verordnungen geregelt werden. Ein zentraler Unterschied zum dualen System ist, dass der Schulträger für die Ausbildung die Hauptverantwortung trägt und auch für die praktischen Ausbildungsanteile verantwortlich ist. Bei Pflegeausbildungen wird üblicherweise zudem ein Vertrag mit einer Versorgungseinrichtung geschlossen, auch eine Art Ausbildungsentgelt wird nach dem neuen Pflegeberufegesetz gezahlt. Den Großteil des Schulberufssystems machen Ausbildungen im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialbereich aus. Die Ausrichtung auf traditionell weiblich konnotierte Berufe erklärt, warum Frauen im Schulberufssystem deutlich überrepräsentiert sind. Ausbildungen im Schulberufssystem dauern überwiegend drei Jahre, es gibt jedoch auch zwei- und sogar einjährige Ausbildungen. Der Zugang zu Ausbildungsberufen im Schulberufssystem setzt im Unterschied zum dualen Ausbildungssystem fast immer einen Schulabschluss voraus. Für viele dreijährige Ausbildungen muss ein Mittlerer Schulabschluss vorliegen; nur knapp 17 % der Anfänger:innen im Schulberufssystem haben maximal einen Hauptschulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 168).

*Das Studium* an einer Universität, Fachhochschule oder anderen Hochschule stellt neben einer beruflichen Erstausbildung den wichtigsten Weg zu einem berufsqualifi-

zierenden Abschluss dar. Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums ist in der Regel der Besitz einer Hochschulzugangsberechtigung. Trotz der 2009 von der KMK beschlossenen Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte erwerben knapp 97 % der Studienanfänger:innen zuvor eine schulische (Fach-)Hochschulreife. Zu beachten ist, dass nicht alle Studiengänge erstqualifizierend sind. Von den mehr als 20.000 Studiengängen in Deutschland sind 10.500 grundständig und ermöglichen den Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses. Seit der Umstellung auf das BA/MA-System stellt der Bachelor den häufigsten ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss dar. Durchschnittlich gehen etwa 60 % der BA-Absolvent:innen im Anschluss in ein Masterstudium über und verbleiben im Bildungssystem. Während dieser Übergang mit ca. 90 % an Universitäten die Norm darstellt, liegt er bei Fachhochschulen mit ca. 40 % deutlich niedriger. Die Hochschulgesetzgebung liegt vorwiegend bei den Ländern, die bei der Finanzierung mit dem Bund kooperieren. Ein wichtiger Unterschied zu den beruflichen Ausbildungen stellt die zeitliche Flexibilität im Studienverlauf dar. Die Studierenden können individuell von der Regelstudienzeit abweichen. So dauert ein Bachelorstudium mit der üblichen Regelstudienzeit von sechs Semestern an Universitäten inzwischen durchschnittlich 7,9 und an Fachhochschulen 7,5 Semester (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 212).

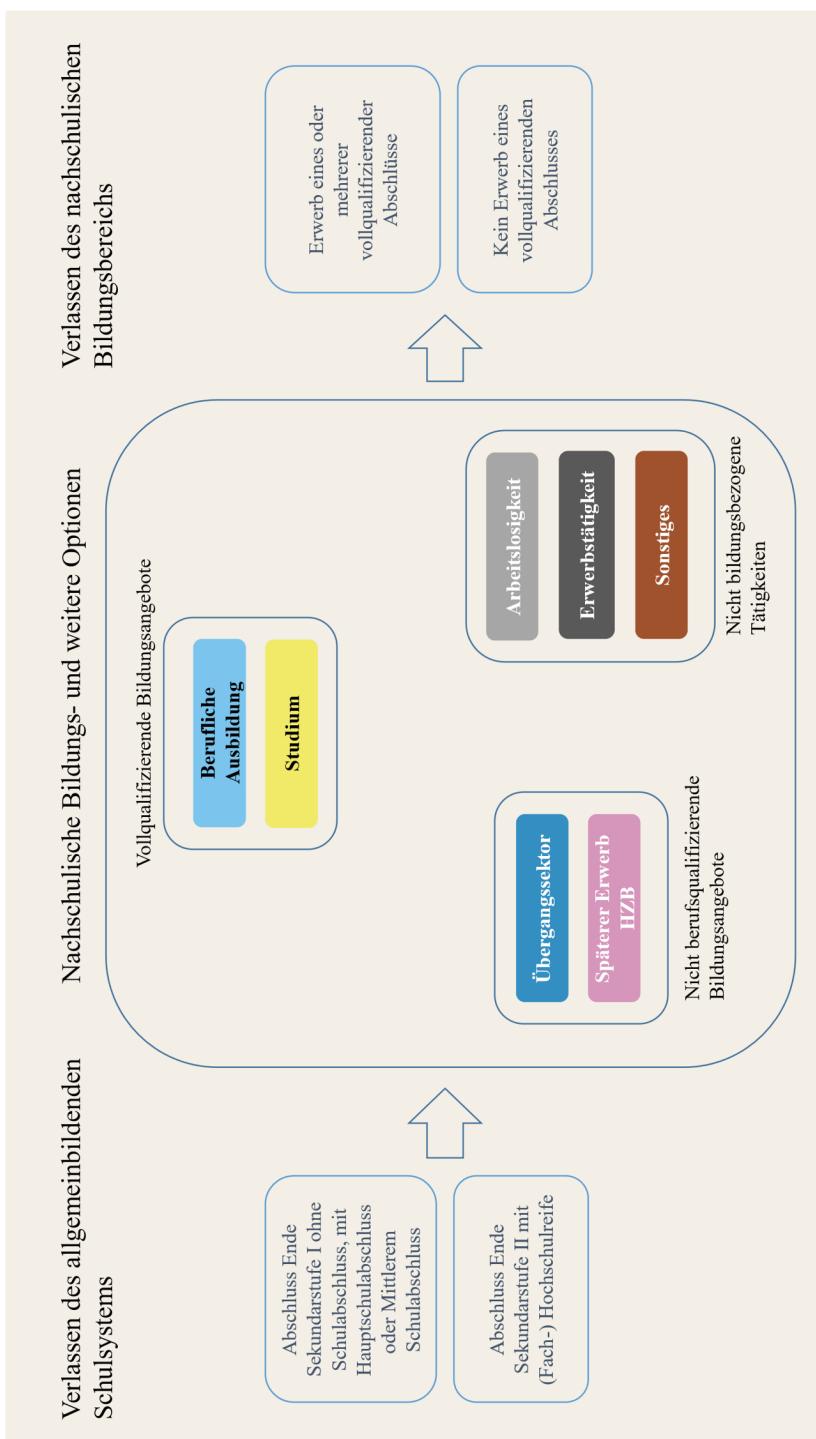
Der Übergangssektor wird in der Bildungsstatistik ebenfalls zur beruflichen Bildung gezählt. Er umfasst unterschiedliche Maßnahmen der Berufsvorbereitung, die sich hinsichtlich verschiedener Dimensionen deutlich unterscheiden, aber gemeinsam haben, dass sie keinen berufsqualifizierenden Abschluss vermitteln. Analytisch lassen sich drei Funktionen unterscheiden, die solche Maßnahmen erfüllen sollen: (1) Schulabgänger:innen, die noch nicht ‚ausbildungsreif‘ sind, sollen die notwendige Ausbildungsbereife für eine spätere berufliche Ausbildung erlangen. (2) Schüler:innen können einen Bildungsabschluss – Haupt- oder Mittleren Schulabschluss – nachholen, was ihnen andere/bessere Optionen im Anschluss ermöglichen soll. (3) Erfolglose Ausbildungsbewerber:innen sollen Phasen der Ausbildunglosigkeit überbrücken können. Außerdem erfüllt der Übergangssektor für die Gruppe der neu zugewanderten Geflüchteten eine Integrationsfunktion, indem ihnen dort Deutschkenntnisse und berufliche Orientierung vermittelt werden. Der Nutzen des Übergangssektors ist umstritten, da die Einmündung Jugendlicher in diese Maßnahmen nicht eindeutig von deren individuellem Förderbedarf abhängt, sondern auch Ungleichgewichte auf dem Ausbildungsmarkt durch die Pufferfunktion verschleiert werden können (Behrendt et al., 2017; Dionisius & Illiger, 2019; Euler & Nickolaus, 2018; Seeber et al., 2017, S. 53 ff.).

Die aggregierten Daten der Bildungsstatistik zeigen, dass in den letzten 15 Jahren jährlich zwischen 650.000 und 790.000 Personen eine vollqualifizierende Ausbildung und zwischen 355.000 und 520.000 Personen ein Studium begonnen haben sowie zwischen 230.000 und 415.000 Personen in den Übergangssektor eingemündet sind. Damit liegt die Gesamtzahl der jährlichen Anfänger:innen in diesen drei Sektoren deutlich über der Jahrgangsstärke in der 9. Klasse, die ziemlich genau der Gesamtkohorte entspricht, die in den Folgejahren das allgemeinbildende Schulsystem verlässt; diese sank im betrachteten Zeitraum von 875.000 auf 775.000.



**Abbildung 2.2:** Jährliche Anfänger:innen in vollqualifizierender Ausbildung, Studium und Übergangssektor (2005–2021) sowie Jahrgangstärke in der 9. Klasse (Schuljahre 2005/06–2020/21) (Quelle: Integrierte Ausbildungsberichterstattung sowie Fachserie 11 Reihe 1 (verschiedene Jahre, Statistisches Bundesamt (2020; 2021))

Diese Differenz erklärt sich – neben einem positiven Zuwanderungssaldo insbesondere in die Hochschulbildung – daraus, dass viele Jugendliche und junge Erwachsene im Laufe ihrer Bildungsbiografie mehr als eine Ausbildung, ein Studium oder eine Maßnahme des Übergangssektors beginnen. Die tatsächlich von den Individuen gewählten konkreten Bildungswege ergeben sich also aus einer Kombination der durch die Strukturen ermöglichten Bildungsoptionen. Auch gehen Jugendliche und junge Erwachsene nicht immer direkt von einer Bildungsinstitution in eine andere über. Berufliche Schulen bieten die Möglichkeit, zu einem späteren bildungsbiografischen Zeitpunkt eine (Fach-)Hochschulreife zu erwerben. Ein Teil dieser Angebote wie die Fachoberschule (einjährig) richtet sich dabei explizit an Absolvent:innen einer beruflichen Ausbildung, die innerhalb eines Jahres eine Fachhochschulreife erwerben können. Hinzu kommen Unterbrechungen der institutionellen Bildungsbeteiligung, wenn Jugendliche und junge Erwachsene phasenweise erwerbstätig oder erwerbslos sind, einen Freiwilligendienst absolvieren, längere Reisen unternehmen oder aus anderen Gründen nicht an Bildungsangeboten teilnehmen. Bildungswege können so länger dauern und teils ungewöhnlich verlaufen. Abweichungen von dem bildungspolitisch vorgesehenen ‚Idealweg‘ des direkten Übergangs sollten dabei nicht per se als negativ beurteilt werden, sondern können auch als Ausdruck des Eigensinns junger Menschen verstanden werden, ihren Bildungsweg selbst zu gestalten. Bildungs- und erwerbsbiografische Risiken entstehen dort, wo dauerhaft kein berufsqualifizierender Abschluss erworben werden kann.



**Abbildung 2.3:** Institutionelle Bildungsoptionen und nicht bildungsbezogene Optionen zwischen Verlassen der allgemeinbildenden Schule und Eintritt in den Arbeitsmarkt

## 2.2 Forschungsansätze zur Beschreibung und Erklärung nachschulischer Bildungswege

Analysen zu nachschulischen Verläufen weisen eine lange Tradition auf und unterliegen typischen Denk- und Forschungstraditionen der Übergangsforschung im Kontext der Biografie-, Transitions-, Lebensbewältigungsforschung oder differenzierungskritischen Forschung zu institutioneller Segmentierung und Diskriminierung in Bildung und Ausbildung (vgl. Überblick bei Wanka et al., 2019). Der Schwerpunkt der bisherigen Forschung zu nachschulischen Bildungswegen liegt – zum Teil aufgrund fehlender oder unzureichender längsschnittlicher Daten – auf der Untersuchung einzelner und punktueller Ereignisse wie des Übergangs in die Berufsausbildung. Sowohl in Bezug auf den Ausbildungseintritt als auch hinsichtlich des Eintritts in den Hochschulsektor stellen Studien üblicherweise gelungene und nicht gelungene Einmündungen dichotom gegenüber. D. h., Unterschiede in den Verläufen, vor allem im Vorfeld der eigentlichen Einmündung sowie im späteren Ausbildungs- und Studienverlauf, werden vernachlässigt. Die Analyse von Übergangsprozessen wird so auf wesentliche (punktuelle) Ereignisse begrenzt. Hierdurch lässt sich nur bedingt ein differenziertes Gesamtbild der Bildungsverläufe von Schulabgangs- bzw. Schulabsolvent:innengruppen nachzeichnen. Übergangsbetrachtungen liefern so aktuelle Befunde darüber, zu welchen Anteilen Jugendliche bestimmte Bildungsoptionen aufnehmen, und zum Teil auch, wie viele Monate verstreichen, bis Jugendliche nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems z. B. in vollqualifizierende Ausbildungen übergehen (BIBB, 2019, S. 257 ff.). Welche Wege die Jugendlichen beschreiten, wenn sie nach Verlassen der Schule zunächst nicht in eine vollqualifizierende Ausbildung oder in ein Studium übergehen, inwiefern gelungene Übergänge in einen erfolgreichen Ausbildungs- oder Studienverlauf münden und welche alternativen Bildungsoptionen genutzt werden, lässt sich mittels solcher querschnittlich und retrospektiv angelegten Untersuchungen oder aufgrund der zu kurzen Längsschnittbetrachtung bei solchen Erhebungen nicht rekonstruieren.

Von zunehmender Bedeutung für die Analyse nachschulischer Verläufe wird die Lebensverlaufforschung. Hierbei liegt der Analyseschwerpunkt nicht auf einzelnen Lebensereignissen, sondern auf der Abfolge von „sozialen Positionen und Rollen“ im Lebensverlauf bzw. einer Lebensphase und dem damit verbundenen Statuswechsel (Becker, 2019, S. 63). Vorteile dieser Perspektive liegen vor allem in der Betrachtung komplexer Interdependenzen (wie zeitliche Verkettungen, Interdependenzen zwischen Aktivitäten und Lebensbereichen sowie zu höheren Ebenen wie gesellschaftliche, institutionelle, soziale und regionale Kontexte, vgl. ebd., S. 67 ff.). Über aggregierte Betrachtungen können zudem Verlaufsmuster identifiziert werden, was Rückschlüsse auf typische Strukturen und Muster in den nachschulischen Bildungswegen ermöglicht.

Lebensverlaufsanalysen unterliegen allerdings einem hohen konzeptionellen Aufwand, da es um eine möglichst genaue Erfassung von Episoden in bestimmten Zeitintervallen geht, die längsschnittliche Daten erfordern (ebd., S. 70). Je nach forschungsmethodischem Zugang weisen die Studien daher unterschiedliche Analysepotenziale

auf. Retrospektive und somit vergangenheitsorientierte Befragungen ermöglichen zwar eine relativ schnelle Erhebung von Lebensverläufen, unterliegen aber dem Problem von Verzerrungen, insbesondere je länger die Ereignisse zurückliegen. Daneben können Datensätze prospektiv und somit lebensverlaufs- und prozessbegleitend erhoben werden, allerdings sind Auswertungen erst mit einer hinreichenden Beobachtungsdauer möglich. Häufig werden auch Mixstrategien angewandt, wobei in der Regel ein retrospektives oder prospektives Erhebungsdesign dominiert.

Wichtige Datensätze im deutschen Forschungskontext mit umfassender Erfassung nachschulischer Bildungsverläufe und vorwiegend retrospektivem Erhebungsdesign stellen die Erwachsenen Kohorte des NEPS, das SOEP (Sozioökonomisches Panel) oder die LiFe-Studie (Fend et al., 2012) dar. Daneben gibt es weitere Studien, die subgruppenspezifisch die Analyse nachschulischer Bildungsverläufe ermöglichen wie die BIBB-Übergangsstudien 2006 (Friedrich, 2016) und 2011 (Friedrich, 2015), das DJI Übergangspanel (auch Hauptschulpanel genannt; Reißig et al., 2008), das im Rahmen von AID:A fortgeführte DJI Übergangspanel II (Kuger et al., 2019) und die BIJU-Studie (Baumert et al., 1997).

Studien mit prospektivem Erhebungsdesign sind im Kontext nachschulischer Bildungsverläufe selten. Mit dem NEPS und hier insbesondere der Startkohorte SC4 (vgl. Kap. 2.3), einem seit 2010 andauernden längsschnittlich angelegten Bildungspanel von Neuntklässlern in Deutschland, hat sich die Datenlage allerdings deutlich verbessert. Da der Datensatz aufgrund des Erhebungsdesigns zunächst nur die Schulabgänge und Übergänge an der ersten Schwelle abbilden konnte, überwiegen bisher entsprechende Analysen (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; 2020; Holtmann et al., 2017; 2021; Blanck, 2020; Michaelis & Busse, 2021). Mit zunehmendem Fortschritt des Panels erweitert sich aber das Analysepotenzial für nachschulische Bildungsverläufe aufgrund des länger werdenden Beobachtungszeitraums.

Hinsichtlich des Forschungsstandes lassen bisherige Analysen für einen nicht unerheblichen Anteil an Jugendlichen in Deutschland Abweichungen von den vorstrukturierten Wegen des (Berufs-)Bildungssystems (Kap. 2.1) erkennen (Achatz et al., 2022; Baas & Philipps, 2019; Brzinsky-Fay, 2014; Brzinsky-Fay & Solga, 2016; Jacob, 2017). Insgesamt kristallisieren sich in der Regel sechs bis zehn Cluster nachschulischer Bildungsverläufe heraus, wobei Unterschiede u. a. auf den Stichprobenzuschnitt (z. B. Ausschluss bestimmter Bildungsniveaus), die Wahl des Beobachtungszeitraums (z. B. Länge der Beobachtung, unterschiedliche Startzeitpunkte etc.) sowie unterschiedliche Aktivitätsdifferenzierungen (z. B. Bildungsaktivitäten, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit etc.) zurückzuführen sind. In den meisten Analysen bilden stabile Verläufe das größte Cluster (Baas & Philipps, 2017; Brzinsky-Fay, 2022; Brzinsky-Fay & Solga, 2016; Busse, 2020b). Weitere große Anteile der untersuchten Stichproben entfallen zudem auf verzögerte Verläufe in Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt, beispielsweise durch Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssektors (Busse, 2020b), Rückkehr in allgemeinbildende Schulen (ebd.) oder auch kurzfristige Arbeitslosigkeits- und Beschäftigungsphasen (Baas & Philipps, 2017). Daneben bestehen Cluster mit häufigen Aktivitätswechseln, die sowohl als fragmentierte (Baas & Philipps, 2017;

Busse, 2020b) als auch als instabile Verläufe (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) bezeichnet werden. Teilweise können auch kleinere Cluster mit Tendenzen zum frühzeitigen Abbruch von Bildung identifiziert werden, die durch Ausbildungsabbrüche oder längere NEET-Phasen (Not in Education, Employment or Training) gekennzeichnet sind.

Studienübergreifend sind Diskontinuitäten bisher allerdings nur wenig differenziert betrachtet worden, was zum Teil auf fehlende Unterscheidungen von erfolgreichen und abgebrochenen Ausbildungsverhältnissen, aber auch auf kleine Clusterlösungen zurückzuführen ist. Dies verwundert, da dieses Thema mit Blick auf die zahlreichen Abbrüche in Ausbildung (BIBB, 2021, S. 139 ff.; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 180 ff.) wie auch im Studium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 197 f.) von hoher bildungspolitischer Relevanz ist. Baas und Philipps (2017) zeigen beispielsweise, dass Ausbildungsabbrüche häufig mit einem langfristigen Bildungsabbruch verbunden sind. Allerdings liegen dem Sample Geburtskohorten von 1956 bis 1986 mit deutlichen Unterschieden zu aktuellen bildungsstrukturellen Merkmalen (Baethge & Wolter, 2015) zugrunde, was die Aussagekraft für gegenwärtige bildungspolitische Debatten einschränkt. Daneben liegen zwar weitere Studien vor, die Verläufe nach Abbruch einer Ausbildung (Beicht & Walden, 2013; Michaelis & Richter, 2022; Patzina & Wydra-Somaggio, 2020; 2021) oder eines Studiums (Heublein et al., 2018) betrachten, dabei allerdings den nachschulischen Bildungsverlauf nur ausschnittsweise analysieren und Interdependenzen zum vorherigen Bildungsweg vernachlässigen.

## 2.3 Methodisches Vorgehen

Für die Analyse der nachschulischen Bildungsverläufe wurde der Datensatz der Startkohorte 4 (SC 4, Version 12.0.0) des Nationalen Bildungspanels (NEPS, vgl. Blossfeld & Roßbach, 2019; NEPS-Netzwerk, 2021) genutzt<sup>1</sup>. Dieser Datensatz umfasst Informationen zu insgesamt 16.425 Jugendlichen, die im Jahr 2010 Schüler:innen in der 9. Klasse in Deutschland waren. Durch das längsschnittliche Erhebungsdesign mit regelmäßigen Wiederbefragungen ermöglicht der Datensatz umfassende Analysen zu Übergängen nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens, wie sie bisher in Deutschland nicht abgebildet werden konnten. Der Datensatz zielt auf eine hohe Repräsentativität der Teilnehmenden für das deutsche Bildungssystem ab, vor allem vor dem Hintergrund von Schultypen. Allerdings ist die Repräsentativität mit Blick auf regional vertiefende Analysen stark begrenzt, da die föderalen Bildungssystemstrukturen innerhalb der Bundesländer zu unterschiedlich sind. Zudem liegt ein bewusstes Oversampling an Haupt- und Gesamtschulen vor, um die Analysequalität von Bildungs- und Erwerbsverläufen von Personen mit erhöhtem Risiko für Diskontinuitäten beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt sicherzustellen (Aßmann et al., 2011).

---

<sup>1</sup> Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

Die Stärke des Datensatzes für Analysen nachschulischer Bildungsverläufe liegt in der monatsgenauen Abbildung von Zuständen der beobachteten Personen. Diese Zustände spiegeln Lebensverlaufsinformationen wider wie beispielsweise Teilnahme an einer spezifischen Bildungsmaßnahme, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit etc. Für die Analyse nachschulischer Bildungsverläufe wurde als Ausgangspunkt das erstmalige Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens gewählt. Als Schulabgänger:innen gelten Jugendliche, wenn sie eine allgemeinbildende Schulform (inklusive berufliche Schulen außerhalb des Übergangssektors oder der vollqualifizierenden Ausbildung<sup>2</sup>) verlassen haben und innerhalb von sechs Monaten eine Maßnahme im Übergangssektor, eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Studium begannen bzw. aus einem anderen Grund innerhalb dieser Zeit nicht mehr Schüler:in einer allgemeinbildenden Schulform waren. Aufgrund unterschiedlicher Regelungen der Länder (Regelungen zur Schulpflicht, Anzahl an Jahrgangsstufen), angestrebter Schulabschlüsse sowie Verzögerungen (z. B. Klassenwiederholungen) unterscheidet sich der Zeitpunkt des Schulabgangs der Jugendlichen. Bei Jugendlichen mit maximal Mittlerem Schulabschluss haben ca. 97 % bis 2013 und bei Personen mit (Fach-)Hochschulreife beinahe 100 % bis 2015 die allgemeinbildende Schule verlassen. Mit dem Ziel, Diskontinuitäten nachschulischer Bildungsverläufe zu analysieren, werden für die nachfolgende Analyse im NEPS-Datensatz folgende Zustände unterschieden:

- Ausbildung mit Abbruch
- Ausbildung ohne Abbruch
- Teilnahme an berufsvorbereitender Maßnahme im Übergangssektor
- Studium mit Abbruch
- Studium ohne Abbruch
- Weiterführende Schule (beinhaltet auch Schulformen an berufsbildenden Schulen außerhalb des Übergangssektors mit dem Ziel des Erwerbs eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, z. B. Berufliches Gymnasium)
- Arbeitslosigkeit
- Beschäftigung
- Sonstiger Zustand (z. B. Wehrdienst, freiwilliges soziales Jahr, Überbrückungszeiten ohne lebensverlaufsrelevante Tätigkeit)

Teilweise weisen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen pro Monat mehr als einen Zustand auf. Vor allem bei Übergangsphasen kann es vorkommen, dass die Jugendlichen im Rahmen der regelmäßigen Befragung Start- und Endzeitpunkte nicht eindeutig benennen können. Darüber hinaus können aber auch Nebenzustände, z. B. eine (geringfügige) Beschäftigung neben einer Ausbildung oder einem Studium, bestehen. Mehrfache Zustände pro Monat sind für die Analyse von Bildungsverläufen problematisch und werden deshalb auf einen dominierenden Zustand pro Monat reduziert. In

2 Das bedeutet, dass wenn in dieser Studie vom allgemeinbildenden Schulsystem bzw. Schulwesen gesprochen wird, auch Schulformen an berufsbildenden Schulen außerhalb des Übergangssektors sowie der beiden vollqualifizierenden Sektoren (duales System und Schulberufssystem) mit gemeint sind, wenn dort primär ein allgemeinbildender Abschluss erzielt werden soll. Konkret gilt also beispielsweise der direkte Wechsel nach Erwerb eines Mittleren Schulabschlusses an ein berufliches Gymnasium nicht als Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens.

diesem Fall werden Prioritätsregeln genutzt, um einem Monat einen eindeutigen Zustand zuzuordnen. Es ist davon auszugehen, dass nach Abgang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem vor allem Angebote in vollqualifizierender Ausbildung, dem Übergangssektor und dem Studium wahrgenommen werden. Beschäftigungen und Arbeitslosigkeit stellen hingegen kurzfristige Überbrückungsangebote oder Nebenzustände dar. Aus diesem Grund priorisieren wir die Zustände nach der zuvor aufgelisteten Reihung an Zustandsunterscheidungen, d. h. beispielsweise Ausbildungszustände gegenüber allen anderen Zuständen oder eine Maßnahme im Übergangssektor gegenüber Studium, Arbeitslosigkeit und Beschäftigung.

Mit dem Ziel, nachschulische Bildungsverläufe im Umfang von 48 Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems zu analysieren, können nur Fälle mit hinreichenden Informationen zu den nachschulischen Bildungsverläufen im Datensatz berücksichtigt werden. Entsprechend methodischer Herausforderungen längsschnittlich konzipierter Studien ist auch der Datensatz der Startkohorte 4 von Panelmortalität im Erhebungsdesign betroffen. Das bedeutet, dass ein Teil der Personen während der Erhebungszeit aus der Befragung ausgeschieden ist und für diese Personen keine vollständigen Informationen zu den nachschulischen Bildungsverläufen vorliegen. Daneben können aber auch fehlende Werte beim monatlichen Status vorliegen, wenn Jugendliche keine Angabe machten. Unter Berücksichtigung der Empfehlungen von Dlouhy and Biemann (2015) sollten die fehlenden Werte in der Statusvariable nicht mehr als 30 % der Nachbetrachtungsmonate umfassen. Aus diesem Grund werden in dieser Studie nur Lebensverläufe berücksichtigt, bei denen Informationen zu den Zuständen in mindestens 34 von 48 Monaten vorliegen. Für die finale Analyse begrenzt sich damit der Datensatz auf 7.168 Personen.

Für die Analyse der nachschulischen Bildungsverläufe wurde eine Sequenz- und Clusteranalyse mit dem Stata-Tool „SQ-Ados“ durchgeführt (Brzinsky-Fay et al., 2006). Dieses Verfahren basiert auf einem „optimal-matching“-Algorithmus, der Distanzmaße zwischen den individuellen Verläufen kalkuliert. Aufbauend auf diesen Distanzwerten werden Cluster gebildet, wobei das Ziel verfolgt wird, ähnliche Verläufe innerhalb eines Clusters zu gruppieren, gleichzeitig aber trennscharfe Unterschiede zwischen den Clustern sicherzustellen. Sequenz- und Clusteranalysen sind aus methodischer Perspektive ein exploratives Analysevorgehen. So können im SQ-Ados-Tool unterschiedliche Clusterlösungen generiert werden. Die Identifikation einer optimalen Clusterlösung basiert schließlich nicht nur auf statistischen Kennzahlen, sondern auch auf inhaltlichen Argumenten. Beispielsweise sollten in unserer Analyse die identifizierten Cluster sowohl Strukturen von Verläufen, die den ‚Idealwegen‘ folgen, abbilden als auch anschlussfähig an den bisherigen Forschungsstand sein (Kap. 2.2). Vor allem vor dem Hintergrund demografischer Entwicklung und struktureller Veränderungen von Bildungsnachfrage sowie aufgrund dynamischer Entwicklungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt (Baethge & Wolter, 2015) können Analysen mit älteren Kohorten Problemlagen, die besonders stark durch solche Kontextfaktoren beeinflusst werden, nicht hinreichend abbilden. Mit Blick auf die Aktualität der Befunde ist die jüngste Forschung zu nachschulischen Bildungsverläufen

überschaubar (Kap. 2.2); zudem sind hinsichtlich der Ausdifferenzierung des Bildungssystems und einer stärkeren Individualisierung von Bildungsverläufen vielfältige nachschulische Verlaufsmuster zu erwarten. Deshalb wurde in dieser Studie zu Beginn auf die Identifikation einer hohen Anzahl an Clustern abgezielt. In einem ersten Schritt wurde eine 20-Clusterlösung berechnet. Diese Cluster wurden unter Berücksichtigung formaler Übergangsstrukturen und aufgrund von Erkenntnissen vorheriger Studien sowie im Rahmen eines Expertenworkshops zu 14 Clustern verdichtet. Abschließend wurden die 14 Cluster inhaltlich sechs übergreifenden nachschulischen Verlaufstypen zugeordnet (Abb. 2.4).

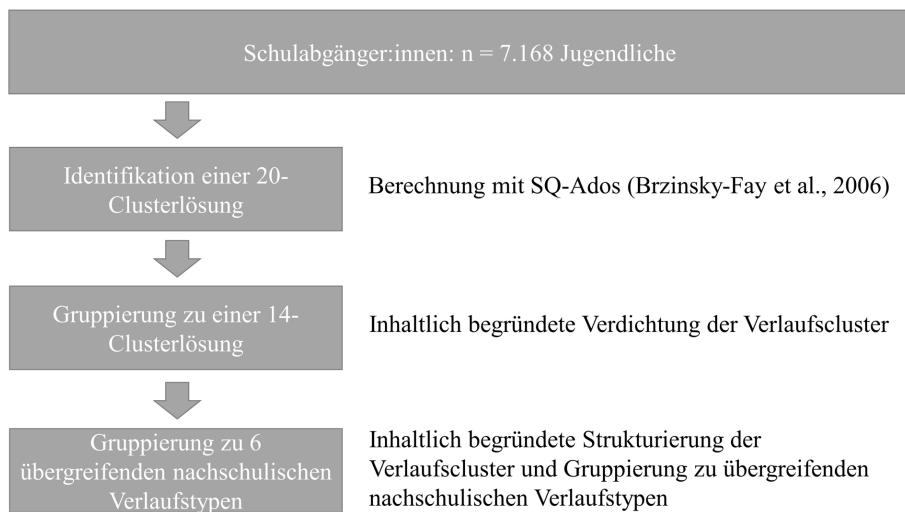


Abbildung 2.4: Methodisches Vorgehen der Sequenz- und Clusteranalyse

Während der NEPS-Befragungen wurden zusätzliche Informationen zu sozioökonomischen Herkunfts faktoren, bildungsbiografischen und weiteren individuellen Merkmalen erhoben, um Erklärungszusammenhänge, z. B. für bestimmte Output- und Outcome-Merkmale des Bildungssystems, herausarbeiten zu können. Für die vorliegende Analyse werden unterschiedliche Merkmale über die schulischen Leistungen während der allgemeinbildenden Schulzeit (Schulabschluss, Durchschnittsnote auf dem Abschlusszeugnis, Kompetenzen, Informationen zu Klassenwiederholungen), Personenmerkmale (Geschlecht, Migrationshintergrund), Bildungsaspirationen (zu Ausbildung und Studium sowie Erwartungen der Eltern), Teilnahme an Maßnahmen der Berufsorientierung während der allgemeinbildenden Schulzeit sowie Informationen zum sozioökonomischen Hintergrund (Berufs- und Bildungsstatus der Eltern, bildungsrelevante Ressourcen im Haushalt) genutzt, um etwaige Unterschiede in den Verlaufsmustern zwischen verschiedenen sozialen Gruppen deutlich zu machen. Zur Schätzung von fehlenden Werten wurde entsprechend von NEPS-Empfehlungen eine multiple Imputation (chained equation) eingesetzt (Hondralis & Himbert, 2018).



# **3 Nachschulische Bildungswege**

## **3.1 Überblick über Verlaufsmuster**

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, haben junge Menschen nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – abhängig vom Schulabschluss – unterschiedliche Möglichkeiten der weiteren Gestaltung der Bildungs- und Berufsbiografie. Welche davon tatsächlich gewählt werden, ist durch individuelle Interessen und Präferenzen in Bezug auf die weitere Lebens- und Berufsgestaltung ebenso beeinflusst wie durch die Erwartungen von Familie, Eltern und Freundeskreis sowie durch (wahrgenommene) Gelegenheitsstrukturen wie die regionale Ausbildungsmärktsituation und das Schul- und Hochschulangebot in der Region. Darüber hinaus beeinflussen Kosten-Nutzen-Abwägungen die Entscheidungen zu nachschulischen Bildungs- und Lebenswegen.

In den nachschulischen Bildungswegen markieren verschiedene Lebenslaufergebnisse die Übergänge von einem Zustand zu einem anderen, z. B. der Beginn und das Ende einer Ausbildung. Der erfolgreiche Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt stellt sich so als eine Abfolge unterschiedlicher Zustände dar, an deren Ende der berufliche Einstieg und Aufbau einer Erwerbslaufbahn stehen. Diese individuellen Bildungswege lassen sich zu biografischen Mustern verdichten, die Aussagen über typische Abfolgen und zeitliche Ausdehnungen sowie über Wechsel zwischen verschiedenen Bildungspfaden und Wegen außerhalb institutionalisierter Bildung enthalten.

Zunächst wird in diesem Abschnitt ein allgemeiner Überblick über die nachschulischen Bildungsverläufe gegeben, bevor anschließend die anhand einer Sequenzmuster- und Clusteranalyse (Kap. 2.3) identifizierten Verlaufsmuster näher betrachtet werden. Die in Abbildung 3.1 dargestellte aggregierte Betrachtung der Statusverteilung der jungen Erwachsenen zeigt die monatsgenaue Zustandsverteilung für den Zeitraum von 48 Monaten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems, d. h., zu welchem Gesamtanteil sich die Personen in jedem Monat auf die entsprechenden institutionalisierten beruflichen, akademischen und zu einem kleinen Teil schulischen Bildungsoptionen verteilen sowie außerhalb institutionalisierter Bildung befinden. Individuelle Verläufe sind hier noch nicht erkennbar und werden erst im nächsten Schritt betrachtet. Diese aggregierte Betrachtung zeigt vielmehr ein Gesamtbild der monatlichen Zustandsverteilung der Stichprobe im Zeitverlauf. Dabei werden Veränderungen der relativen Anteile der verschiedenen Bildungsoptionen und der Zustände außerhalb institutionalisierter Bildung sichtbar. Zudem ist zu erkennen, dass diese Veränderungen einem etwa zwölfmonatigen Rhythmus folgen, was mit den Startterminen der institutionellen Bildungsangebote zusammenhängt. Schulabgänger:innen verlassen die Schulen im Frühjahr bzw. Sommer. Die meisten Ausbildungen beginnen dann im August und September. Ein Studium wird zumeist im Oktober mit dem Start des Wintersemesters aufgenommen. Entsprechend kommt es in den ersten vier Mona-

ten nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems zu einer deutlichen Veränderung der Zustandsverteilung: Etwa die Hälfte der Gesamtkohorte mündet direkt innerhalb der ersten vier Monate in eine vollqualifizierende Ausbildung (ca. 33 %) bzw. ein Studium (ca. 15 %) ein.<sup>3</sup> Weitere knapp 18 % nehmen stattdessen an einer berufsvorbereitende Maßnahme des Übergangssektors teil. Ein Drittel geht in den ersten Monaten nicht direkt in Bildungsangebote über: Vier Monate nach dem Schulabgang gehen etwa 15 % ohne Berufsausbildung einer Erwerbstätigkeit nach, 5 % sind arbeitslos gemeldet und 14 % befinden sich in einem sonstigen Zustand (z. B. Wehr- oder Freiwilligendienst, Auslandspraktika).

Ein Jahr später – also in Monat 16 nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – zeigt sich eine ausgeprägte Veränderung der relativen Anteile zugunsten der Bildungsoptionen. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich fast drei Viertel der Gesamtkohorte in einer Ausbildung (43 %) bzw. in einem Studium (29 %). In einer berufsvorbereitenden Maßnahme des Übergangssektors befinden sich weitere 10 % und 3 % sind inzwischen an eine weiterführende Schule zurückgekehrt. Entsprechend weniger Personen befinden sich zu diesem Zeitpunkt außerhalb institutionalisierter Bildung in Beschäftigung (7 %), Arbeitslosigkeit (4 %) oder in einem sonstigen Zustand (5 %).

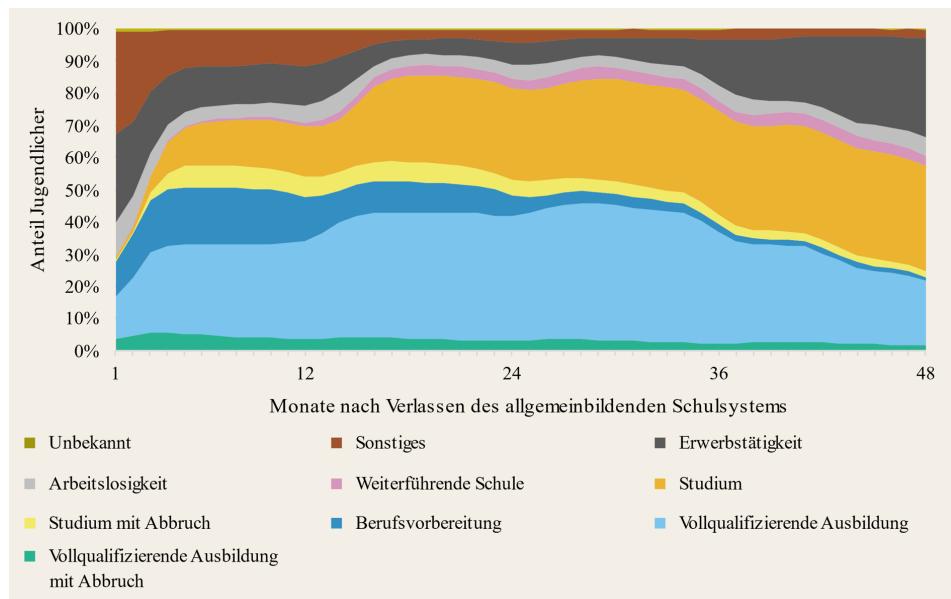
Ein weiteres Jahr später – in Monat 28 nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – befinden sich dann vier Fünftel in einer Ausbildung (46 %) oder in einem Studium (35 %). Die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssektors ist auf 4 % gesunken und sinkt in der folgenden Zeit weiter. Eine weiterführende Schule besuchen ebenfalls 4 %. Außerhalb institutionalisierter Bildung befinden sich 6 % in Beschäftigung, 4 % sind arbeitslos und 3 % engagieren sich in Freiwilligendiensten oder im Wehrdienst, absolvieren Praktika, Auslandsaufenthalte oder üben sonstige Aktivitäten aus.

Gute drei Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – in Monat 40 – befindet sich ein Drittel in vollqualifizierender Ausbildung (33 %) und ein Fünftel in Erwerbstätigkeit (20 %). In dieser Zeit beginnt eine deutliche Verschiebung von der Ausbildung zur Erwerbstätigkeit. Die übrigen Zustände verändern sich demgegenüber nur leicht: Es befinden sich 36 % in einem Studium, 2 % in einer berufsvorbereitenden Maßnahme, 4 % in einer weiterführenden Schule, 4 % sind arbeitslos und 3 % in einem sonstigen Zustand.

Am Ende des Beobachtungszeitraums sieht das Bild damit völlig anders aus als vier Jahre zuvor: Etwas mehr als ein Drittel der Personen studiert (noch) an der Hochschule und knapp ein Drittel ist erwerbstätig. Auch wenn einigen Personen somit bereits nach drei bis vier Jahren der Übergang in den Arbeitsmarkt gelingt, verdeutlicht die aggregierte Betrachtung der Gesamtkohorte, dass viele junge Menschen zeitliche Verschiebungen auf ihrem Weg in eine Ausbildung oder in ein Studium bzw. während des Ausbildungs- bzw. Studienverlaufs erleben, teils durch bewusst einge-

---

<sup>3</sup> Bei dieser Beschreibung der monatsgenauen Zustandsangaben werden ‚Vollqualifizierende Ausbildung‘ und ‚Vollqualifizierende Ausbildung mit Abbruch‘ sowie ‚Studium‘ und ‚Studium mit Abbruch‘ zusammengezählt, da sich die abbrechende Person bis zu diesem Zeitpunkt in Ausbildung bzw. Studium befand.



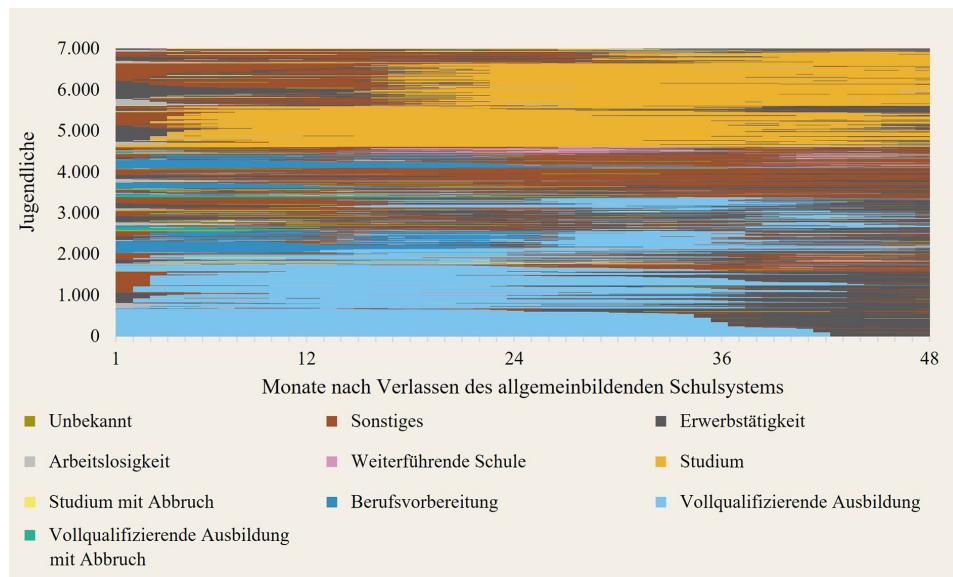
**Abbildung 3.1:** Monatliche Zustandsverteilung nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems

plante andere Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Bildungssystems, teils durch erlebte FRIktionen im Ausbildungsbzw. Hochschulzugang oder in deren Verlauf. Es lässt sich festhalten, dass der in Kapitel 2.1 dargestellte ‚Idealweg‘ mit mehr oder weniger nahtlosen Übergängen zwischen den Bildungsbereichen respektive zwischen Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbssystem nur für einen Teil der Jugendlichen die bildungsbiografische Realität beschreibt. Für die übrigen gilt, dass sich die Bildungs- und Berufswege in den letzten Dekaden deutlich diversifiziert haben.

Auffällig ist zudem, dass der Anteil der Personen im Studium im zweiten Jahr nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems stark ansteigt. Offensichtlich münden viele jungen Menschen mit einer Hochschulzugangsberechtigung nicht direkt in ein Studium ein, sondern nutzen dieses Jahr für Aktivitäten außerhalb des Bildungswesens (z. B. Wehr- oder Freiwilligendienst, Auslandspraktika oder Erwerbstätigkeit). Dieser Befund deckt sich mit anderen Analysen zu Studienanfänger:innen und Einmündungsprozessen in ein Studium: Der erstmalige Eintritt in ein Studium nach Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung umfasst ein Zeitfenster von bis zu vier Jahren. Etwas weniger als die Hälfte der Studienanfänger:innen geht unmittelbar nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung noch im selben Jahr in eine Hochschule über, bei den übrigen liegt eine ein- bis mehrjährige Zeit zwischen Erwerb der (Fach-)Hochschulreife und der Aufnahme eines Studiums (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 202 f.). Rund die Hälfte der Personen mit hinausgezogener Studienaufnahme plant eine ‚Pause‘ zwischen Schulabgang und Hochschuleintritt, teilweise mit Aktivitäten wie Auslandspraktika, Freiwilligendiensten, Jobben, gut ein Fünftel überbrückt ein oder mehrere Wartesemester für einen zulassungsbeschränkten Studiengang, ein Teil beabsichtigt eine Doppelqualifikation

und schaltet eine Berufsausbildung dazwischen oder wähgt zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung noch ab. Daher ist neben der unterschiedlichen Zeitdauer zwischen Erwerb des Zertifikats und Eintritt in die Hochschule bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen, dass nicht jede Person, die über eine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügt, auch beabsichtigt, ein Studium aufzunehmen. Besonders deutliche Unterschiede zeigen sich hierbei nach der Art des formalen Zertifikats: Personen mit allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife nehmen – wie bundesweite Daten zeigen – zu rund 80 bis 90 % früher oder später ein Studium auf, während Personen mit allgemeiner oder fachgebundener Fachhochschulreife einen nur etwa halb so hohen Anteil an Eintritten in eine Hochschule aufweisen (ebd., S. 203). D.h., bei einem Teil der Jugendlichen, die die Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife nach vorherigem Erwerb eines Mittleren Schulabschlusses anstreben, könnten eine Verbesserung der Ausbildungsmarktchancen oder ein Offenhalten auf eine weitere (spätere) Bildungsoption wichtige Motive für die Wahl einer weiterführenden Schule sein.

In Abbildung 3.2 werden nun die individuellen Verläufe nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems als horizontale Linien abgebildet. Bei dieser Betrachtung auf Individualebene lassen sich Verlaufsmuster mit stabilen und ausgedehnten zeitlichen Bildungsphasen mit wenigen Wechseln von unruhigeren Verlaufsmustern mit häufigen Wechseln und entsprechend kurzen, teils abgebrochen Bildungsepisoden unterscheiden.



**Abbildung 3.2:** Individuelle Verläufe nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems

Deutlich werden zudem größere Cluster von ähnlichen individuellen Verläufen, die von Stabilität im Ausbildungs- bzw. Studienverlauf (die hellblauen und gelben Flächen)

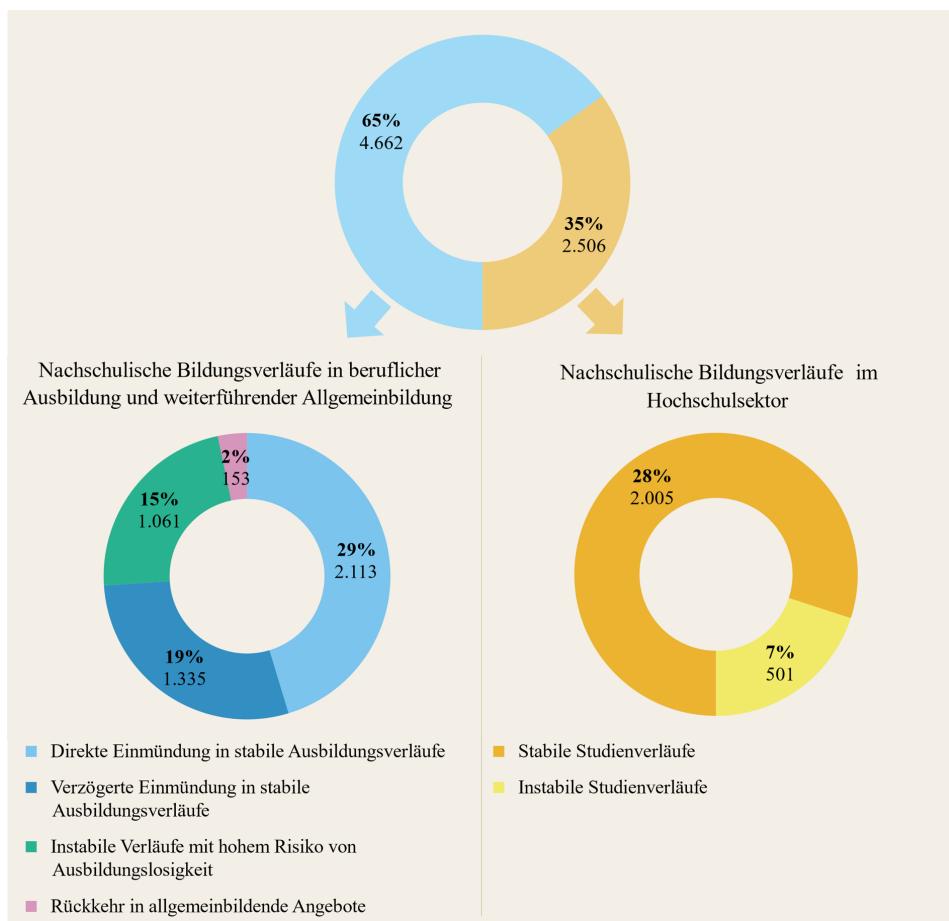
geprägt sind. Diese stabilen Verläufe machen die Mehrzahl der beobachteten Verläufe aus, was darauf hindeutet, dass die in Kapitel 2 beschriebene bildungsbiografische Norm des ‚Idealwegs‘ mit institutioneller Vorstrukturierung über die formalen Bildungszertifikate – trotz zu beobachtender Ausdifferenzierung vor allem in vorgelagerten Phasen – nach wie vor eine hohe Bedeutung besitzt. Allerdings wird auch sichtbar, dass solchen zeitlich stabilen (Aus-)Bildungsphasen zunächst Phasen mit häufigeren Wechselen vorausgehen können. Diese Wechsel können Orientierungs- und Suchphasen darstellen, dies kann aber auch Ausdruck von Frictionen und Unsicherheiten sowie nicht gelungenen Übergängen sein. Ein insgesamt vergleichsweise kleiner Anteil weist über die gesamte Zeit von vier Jahren unstete Verläufe mit wiederkehrenden Wechselen zwischen verschiedenen Bildungsoptionen und Optionen außerhalb institutionalisierter Bildung auf.

Werden die individuellen Verläufe mittels einer Sequenzmuster- und darauf aufbauenden Clusteranalyse verglichen, lassen sich den sechs übergeordneten Verlaufftypen 14 inhaltlich verschiedene Cluster für die ersten vier Jahre nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems identifizieren (Tab. 3.1).

**Tabelle 3.1:** Übersicht über nachschulische Verlaufstypen und zugehörige Cluster

Übergreifende nachschulische Verlaufstypen	Cluster
<b>Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe</b>	1 Direkte Einmündung in Ausbildung mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt
	2 Direkte Einmündung in Ausbildung mit diversen Anschlässen
<b>Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe</b>	3 Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor
	4 Einmündung in Ausbildung nach diversen Aktivitäten
	5 Einmündung in Ausbildung nach einjähriger Unterbrechung
<b>Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit</b>	6 Ausbildungsabbruch
	7 Fragmentierter Verlauf
	8 Lange Verweildauer im Übergangssektor
<b>Rückkehr in allgemeinbildende Angebote nach diversen Aktivitäten</b>	9 Rückkehr in allgemeinbildende Angebote nach diversen Aktivitäten
<b>Stabile Studienverläufe</b>	10 Direkte Einmündung ins Studium
	11 Direkte Einmündung ins Studium mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt
	12 Einmündung ins Studium nach einjähriger Unterbrechung
<b>Instabile Studienverläufe</b>	13 Verzögerte Einmündung ins Studium nach diversen Aktivitäten
	14 Studienabbruch

Die identifizierten sechs übergreifenden Verlaufstypen, zu denen die 14 Cluster zusammengefasst wurden, unterscheiden sich erkennbar hinsichtlich der Zugangschancen zu vollqualifizierender Berufsausbildung, weiterführenden Bildungsangeboten und akademischer Ausbildung. Grundsätzlich werden die beiden traditionellen Hauptpfade nachschulischer Bildungswege in den vier Jahren nach erstmaligem Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens – einerseits der Weg in eine berufliche Ausbildung oder in eine (berufliche) Schule, andererseits der Weg in ein Hochschulstudium<sup>4</sup> – sichtbar. Etwa zwei Drittel der jungen Erwachsenen beschreiten (zunächst) einen beruflichen Bildungsweg, darunter einige wenige mit Rückkehr in ein



**Abbildung 3.3:** Verteilung der Schulentlassenen auf nachschulische Verlaufstypen

4 Abbildung 3.3 ist nicht so zu interpretieren, dass nur ca. ein Drittel der Schulentlassenen ein Hochschulstudium aufnimmt. Die formale Studienberechtigtenquote liegt seit vielen Jahren bei knapp über 50 %, von denen letztlich rund drei Viertel – auch mit zeitlichen Verzögerungen – in ein Studium übergehen. Hier ist zu berücksichtigen, dass nur ein vergleichsweise kurzer Beobachtungszeitraum von 48 Monaten zugrunde liegt, in dem die Studienaufnahme noch nicht durch alle Studienberechtigten und -interessierten bereits erfolgt ist.

allgemeinbildendes Angebot, und ein gutes Drittel beschreitet einen hochschulischen Bildungsweg (Abb. 3.3).

Nachfolgend werden die sechs Verlaufsmuster in den Kapiteln 3.2 bis 3.7 diskutiert, wobei hier auch schon auf soziale und herkunftsbezogene Kompositionen in den Verlaufstypen und zugehörigen Clustern eingegangen wird. Diese Merkmale werden anschließend in Kapitel 4.1 einer vertieften Analyse unterzogen. Zu den einbezogenen Herkunftsmerkmalen gehören der Migrationshintergrund, der sozioökonomischer Status, das Bildungsniveau der Eltern sowie die Studiums- bzw. Ausbildungsasspiration der Eltern für ihre Kinder. Die bildungsbiografischen Merkmale umfassen den Schulabschluss bei erstmaligem Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens und dortige Klassenwiederholungen. Außerdem wird als weiteres Merkmal das Geschlecht hinzugezogen. Die Auswahl dieser Merkmale folgt der Forschungslage, die bei Bildungsentscheidungen sowie beim Kompetenz- und Zertifikatserwerb immer wieder die Bedeutung dieser Einflussfaktoren nachgewiesen hat.<sup>5</sup>

## 3.2 Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe

Das Verlaufsmuster *Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe* umfasst zwei Cluster, die sich dadurch auszeichnen, dass die Schulabgänger:innen direkt eine vollqualifizierende Ausbildung aufnehmen und erfolgreich durchlaufen. Sie folgen gewissermaßen dem bildungspolitisch vorgezeichneten ‚Idealweg‘. Insgesamt 29 % der Gesamtkohorte befinden sich in Cluster 1 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit anschließendem Erwerbsübergang* (23 %) und Cluster 2 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit diversen Anschläüssen* (6 %).

Die beiden Cluster unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Bildungswege im Anschluss an eine Ausbildung. In Cluster 1 dominiert nach einer erfolgreich absolvierten Ausbildung der Zustand der Erwerbstätigkeit. Diesen Auszubildenden gelingt also weitgehend nahtlos ohne längere Suchphasen der Erwerbseinstieg. Befunde zur Niveauadäquanz der Beschäftigung von Ausbildungsabsolvent:innen zeigen, dass sie größtenteils als beruflich qualifizierte Fachkraft im erlernten Beruf tätig sind. Nur ein geringer Anteil übt eine Tätigkeit aus, für die nicht mindestens ein beruflicher Abschluss vorausgesetzt wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 173; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 190). Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer in einer Ausbildung der Personen in Cluster 1 beträgt ca. 37 Monate und damit etwas mehr als drei Jahre. Die bei der Abbildung der individuellen Verläufe erkennbare Variation der Ausbildungsdauer zwischen zwei und dreieinhalb Jahren erklärt sich neben der unterschiedlich langen vorgesehenen Ausbildungsdauer u. a. daraus, dass Ausbildungen auf individuellen Antrag hin verkürzt (z. B. wegen der schulischen Vorbildung oder besonderen Leistungen während der Ausbildung) oder

<sup>5</sup> Im Anhang können in den Tabellen A1 bis A3 differenzierter deskriptive Merkmale der Cluster sowie Verteilungen der Merkmale nachvollzogen werden.

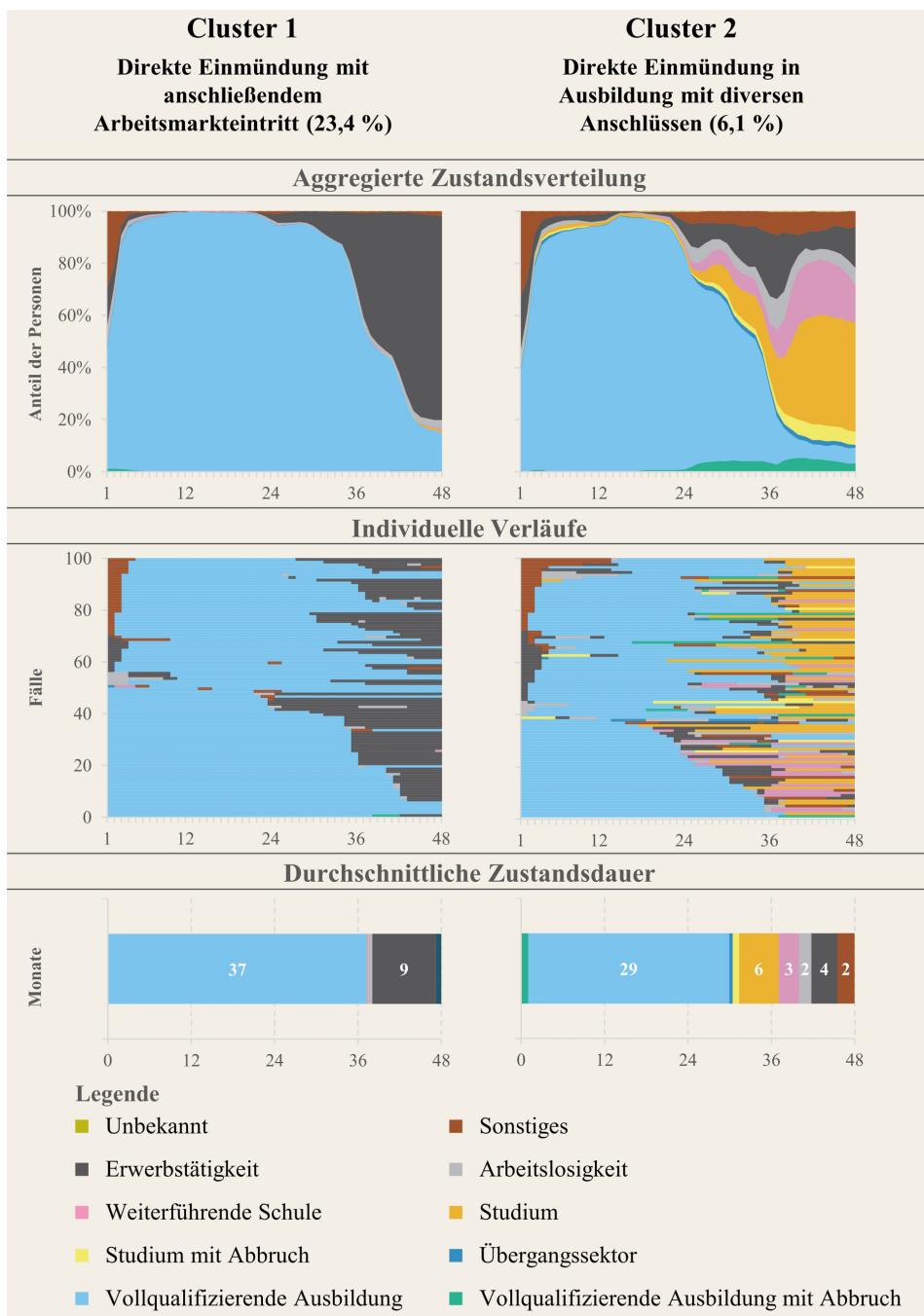


Abbildung 3.4: Verlaufstyp Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe

auch verlängert (z. B. aus familiären/persönlichen Gründen oder wegen Prüfungswiederholungen) werden können.

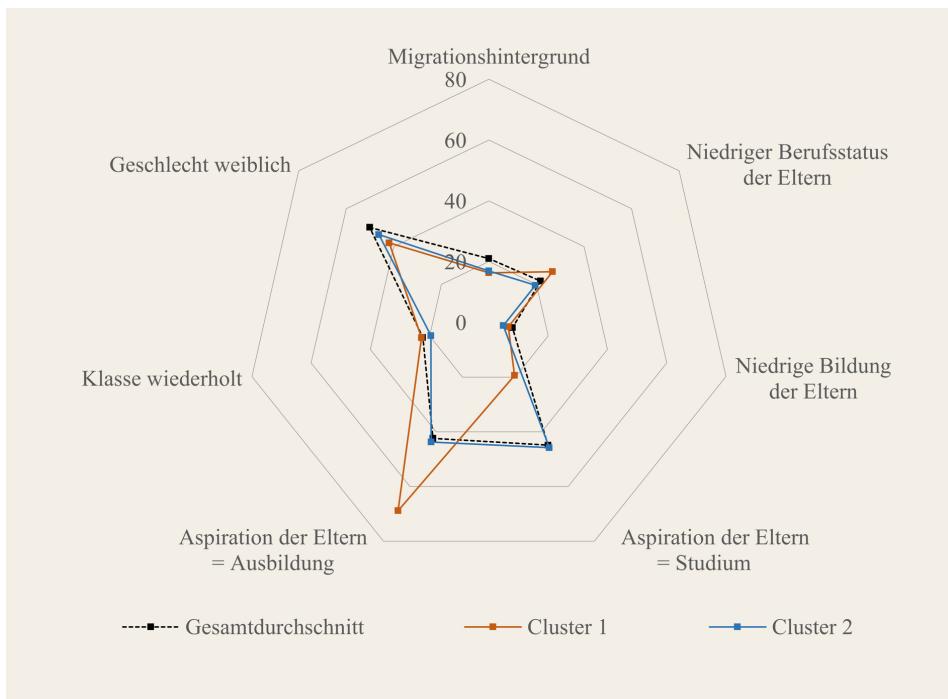
In Cluster 2 dagegen gibt es im Anschluss an die erste Ausbildung keinen dominierenden Zustand. Eine anschließende Erwerbstätigkeit macht in Cluster 2 nur einen geringen Anteil aus. Ein relativ großer Anteil dieser Personen beginnt nach der Ausbildung ein Studium, einige brechen dies nach kurzer Zeit wieder ab. Ein anderer relevanter Anteil kehrt im vierten Jahr an eine weiterführende Schule zurück, um eine (Fach-)Hochschulreife zu erwerben. Viele weisen kurze Erwerbsphasen im Übergang auf. Auch Phasen der Arbeitslosigkeit, sonstige Zustände (z. B. Wehr- und Freiwilligendienste) sowie abgebrochene Zweitausbildungen finden sich im dritten und vierten Jahr dieses Clusters.

Gegenüber Cluster 1 dauert die Ausbildung der jungen Menschen in Cluster 2 mit knapp 29 Monaten bzw. ca. zweieinhalb Jahren weniger lang. Diese kürzere Ausbildungsdauer erklärt sich daraus, dass duale Ausbildungen in der Regel bei Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung verkürzt werden können. Zudem gibt es zweijährige Ausbildungsberufe, vorwiegend besetzt mit Personen mit maximal Hauptschulabschluss. Da im Cluster 2 etwas mehr als zwei Fünftel der Personen eine Hochschulzugangsberechtigung aufweisen und ein fast genauso hoher Anteil einen Mittleren Schulabschluss besitzt, ist davon auszugehen, dass vor allem Ausbildungskürzungen die kürzere durchschnittliche Ausbildungsdauer – im Vergleich zu Cluster 1 – erklären. In Cluster 1 liegt der Anteil an Personen mit (Fach-)Hochschulreife nur halb so hoch und der Anteil an Personen mit maximal Hauptschulabschluss mit 22 % um 5 Prozentpunkte höher als in Cluster 2.

Insgesamt sind bei Cluster 2 die auf eine Ausbildung folgenden Erwerbs- und Bildungswege noch weitgehend offen, weil diese nachschulischen Bildungsverläufe deutlich länger als vier Jahre dauern.

Hinsichtlich der sozialstrukturellen Merkmale unterscheiden sich die beiden Cluster teils deutlich voneinander und von dem Durchschnitt der Gesamtkohorte, was auf erste Erklärungsfaktoren für die sich nach der Ausbildung aufteilenden Bildungswege der beiden Gruppen hinweist (Abb. 3.5): Der Frauenanteil liegt mit 42 % bei Cluster 1 und mit 46 % bei Cluster 2 deutlich unter dem Durchschnitt (50 %). Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in beiden Clustern mit 16 bzw. 17 % ähnlich groß und liegt ebenfalls klar unter dem Durchschnitt der Gesamtkohorte (21 %).

Klassenwiederholungen belaufen sich in beiden Clustern unter dem Gesamtdurchschnitt. In Cluster 1 dominiert ein zuvor erworbener Mittlerer Schulabschluss (58 %) gegenüber maximal einem Hauptschulabschluss (22 %) und der (Fach-)Hochschulreife (18 %) als höchster Schulabschluss beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems. In Cluster 2 dagegen besitzt die Mehrheit – wie bereits erwähnt – eine Hochschulzugangsberechtigung (43 %) und ein deutlich kleinerer Teil als in Cluster 1 verfügt maximal über einen Hauptschulabschluss (16 %).



**Abbildung 3.5:** Soziale und bildungsrelevante Merkmale des Verlaufstyps *Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe*

Beim familiären Hintergrund der Auszubildenden im Verlaufstyp *Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe* fällt auf, dass in Cluster 1 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit anschließendem Erwerbsübergang* mit 27% ein überdurchschnittlich hoher Anteil aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status stammt. Während sich in Cluster 2 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit diversen Anschlüssen* dieser Anteil (20%) leicht unter dem Durchschnitt der Gesamtkohorte (22%) bewegt. Dagegen liegt der Anteil der Eltern mit niedrigem Bildungsniveau zwischen Cluster 1 (7%) und Cluster 2 (5%) näher beieinander und unter dem Durchschnitt von 8 %.

Der Einfluss der Bildungsaspirationen von Eltern auf die Gestaltung von Bildungsbiografien Jugendlicher und junger Erwachsener hat in den letzten Jahren vermehrt bildungswissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren (Busse, 2020a, S. 149 ff., Hoenig, 2019; Neuenschwander, 2012; Neuenschwander et al., 2012; Stamm, 2005). In den Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Clustern: In Cluster 2 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit diversen Anschlüssen* weichen die von den Jugendlichen wahrgenommenen Elternwünsche nur leicht vom Durchschnitt ab: 44% der Eltern der Personen aus diesem Cluster wünschen sich, dass ihr Kind eine Ausbildung absolviert (Durchschnitt 42%), und – durchaus überraschend vor dem Hintergrund der (zumindest direkt nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens) getroffenen Entscheidung für eine Aus-

bildung – ein nochmals etwas höherer Anteil der Eltern der Personen aus Cluster 2 wünscht sich, dass ihr Kind ein Studium absolviert, was jedoch gut mit den höheren Anteilen an Personen mit Hochschulzugangsberechtigung in diesem Cluster korrespondiert. Hier scheinen die Eltern dann auch die Erwartung zu haben, dass eine Studienaufnahme (ggf. später nach Abschluss der Ausbildung) erfolgt. Demgegenüber gibt es bei den Personen in Cluster 1, die nach der Ausbildung direkt eine Beschäftigung aufnehmen, eine deutlich niedrigere Erwartungshaltung in Bezug auf ein Studium (19 % der Eltern), was angesichts der Schulabschlüsse (ca. 80 % mit maximal Mittlerem Schulabschluss) wenig überraschend ist. Stattdessen gibt es hier eine große Übereinstimmung von Elternwunsch und Bildungsweg der Jugendlichen: Etwas mehr als zwei Drittel der Eltern der Personen in Cluster 1 erwarten von ihren Kindern einen Ausbildungsabschluss (Abb. 3.5). In Cluster 1 deuten sich damit aus der Bildungsforschung bekannte Zusammenhänge der Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungsweg an (Beicht & Walden, 2015a; Busse, 2020b; Granato & Ulrich, 2014; Hillmert, 2010; Neugebauer et al., 2013; Zimmermann & Seiler, 2019), die u. a. am überdurchschnittlichen Anteil an Eltern mit Ausbildungsaufnahme und vice versa am unterdurchschnittlichen Anteil mit Studienaufnahme für ihre Kinder deutlich werden. Allerdings darf die unterschiedliche Ausprägung der elterlichen Bildungsaufnahme nicht als kausaler Zusammenhang interpretiert werden (zu möglichen Wechselwirkungen zwischen elterlichen und Peer-Erwartungen und einer denkbaren Reziprozität von Elternwunsch und nachschulischem Bildungsweg der Jugendlichen vgl. Stamm, 2005), denn sie stellt lediglich einen unter vielen Einflussfaktoren auf Bildungsverläufe dar. In Kapitel 4.1, das verschiedene sozialstrukturelle Einflussfaktoren näher betrachtet, wird auf diese Zusammenhänge nochmals differenzierter eingegangen.

### 3.3 Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe

Das Verlaufsmuster *Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe* umfasst drei Cluster, die sich dadurch auszeichnen, dass die Jugendlichen erst ein oder zwei Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden und diese entweder in den Folgejahren erfolgreich beenden oder sich am Ende des Beobachtungszeitraums von 48 Monaten noch in dieser Ausbildung befinden. Insgesamt befinden sich 19 % der Gesamtkohorte in Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* (8 %), Cluster 4 *Einmündung in Ausbildung nach diversen Aktivitäten* (7 %) und Cluster 5 *Einmündung in Ausbildung nach einjähriger Unterbrechung* (4 %).

Die drei Cluster unterscheiden sich durch unterschiedliche Aktivitäten bis zur Einmündung in Ausbildung. In Cluster 3 münden die Jugendlichen nach der Schule zunächst in den Übergangssektor ein und verweilen dort im Durchschnitt knapp 15 Monate – ein größerer Teil von ihnen schafft nach ungefähr einem Jahr und ein

kleinerer Teil nach zwei Jahren den Eintritt in einen stabilen Ausbildungsverlauf, so weit sich dieser für die weitere Gesamtbetrachtungszeit von 24 Monaten beobachten lässt.<sup>6</sup>

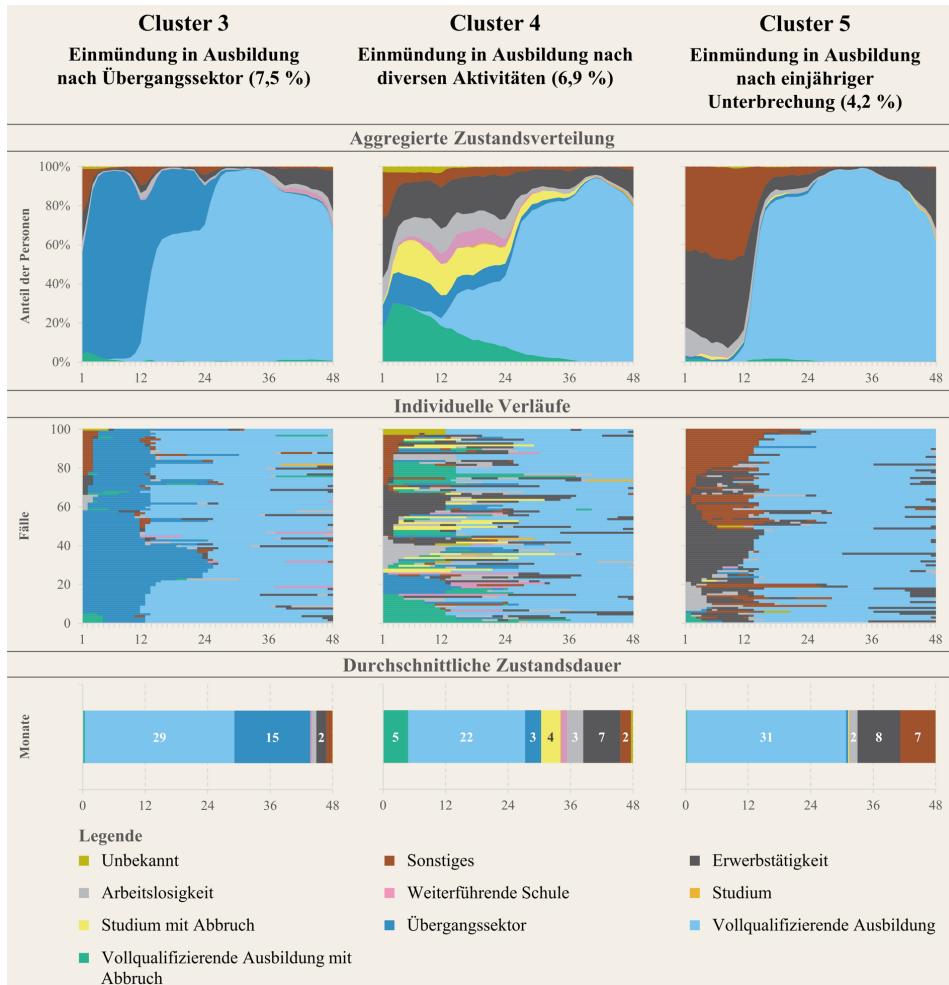


Abbildung 3.6: Verlaufstyp Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe

In Cluster 4 lassen sich dagegen unterschiedliche vorgelagerte biografische Stationen zwischen Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens und Einmündung in eine stabile Ausbildung erkennen. Dazu zählen einerseits abgebrochene Bildungsgänge wie Ausbildung, Studium und weiterführende Schule sowie andererseits kurze Pha-

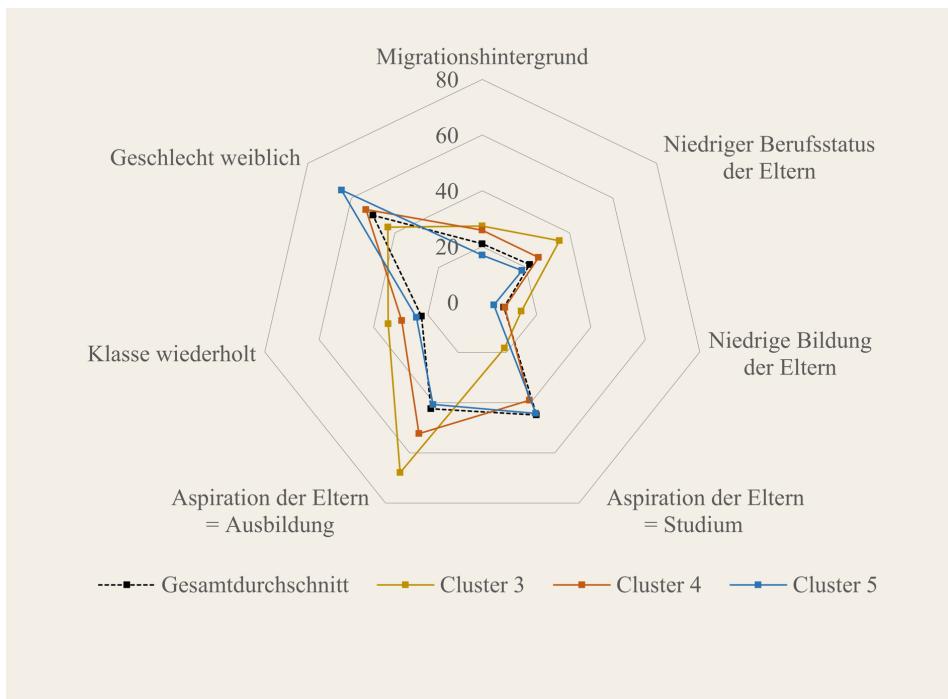
6 Da die meisten Abbrüche eines Ausbildungsverhältnisses innerhalb der ersten Monate passieren (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S.181; zu vorzeitigen Vertragslösungen im dualen System vgl. BIBB, 2022) und nach zwölf Monaten vergleichsweise wenig Ausbildungsverhältnisse abgebrochen werden, ist davon auszugehen, dass die meisten Personen in diesem Cluster ihre Ausbildung auch erfolgreich beenden.

sen der Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und sonstiger Zustände. Auffällig ist, dass es in diesem Cluster vor Eintritt in die stabile Ausbildung zu relativ vielen Wechseln kommt. Wie sich an der Darstellung der individuellen Verläufe ablesen lässt, wechseln manche Personen in kurzer Folge die Zustände, z. B. nach einer abgebrochenen Ausbildung in Arbeitslosigkeit und dann in Erwerbstätigkeit oder nach einer Phase der Erwerbstätigkeit in ein Studium und nach dessen Abbruch in Arbeitslosigkeit. Solche stark fragmentierten Verläufe deuten auf Such- und Korrekturprozesse hin, die bei den meisten Personen in diesem Cluster ein bis zwei Jahre andauern.

Cluster 5 dagegen zeichnet sich dadurch aus, dass vor Beginn einer stabilen Ausbildung eine zumeist einjährige vorgesetzte Phase der Erwerbstätigkeit oder mit einem sonstigen Status (z. B. Wehr- oder Freiwilligendienst, Auslandsaufenthalt) liegt. Im Gegensatz zu Cluster 3 und 4 weist dieses stabile Verlaufsmuster von Bildungs wegen mit einer längeren Episode vor der verzögerten Einmündung in Ausbildung auf eine bewusste Entscheidung der Jugendlichen hin.

Hinsichtlich der sozialstrukturellen Merkmale zeigen sich auch innerhalb des Verlaufsmusters *Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe* Unterschiede zwischen den Clustern, was nahelegt, dass ein verzögerter Übergang in Ausbildung aus ganz verschiedenen sozialstrukturellen und bildungsbiografischen Merkmalen resultieren kann. Bei Betrachtung des schulischen Vorbildungsniveaus fällt vor allem auf, dass in Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* rund zwei Drittel der Personen maximal einen Hauptschulabschluss und knapp ein Drittel einen Mittleren Schulabschluss aufweisen. Cluster 4 *Einmündung in Ausbildung nach diversen Aktivitäten* weist eine gleichmäßige Verteilung bei den Abschlusskonstellationen auf, ca. zwei Fünftel sind junge Männer und Frauen mit Hochschulzugangsberechtigung, ein Drittel verfügt über einen Mittleren Schulabschluss und rund ein Viertel über maximal einen Hauptschulabschluss. Cluster 5, das Personen umfasst, die nach einjähriger Unterbrechung wegen Erwerbstätigkeit oder einem sonstigen Zustand in Ausbildung einmünden, besteht zu zwei Dritteln aus jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung und gut einem Viertel mit Mittlerem Schulabschluss. Nur ein kleiner Teil hat das allgemeinbildende Schulsystem mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen. Ferner zeigt sich bei den Personen in Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* ein Zusammenhang mit Friktionen in der schulischen Bildungsbiografie. Der Anteil, der mindestens eine Klasse wiederholt hat (35 %), liegt um 13 Prozentpunkte über dem Wert für die Gesamtstichprobe.

Der Frauenanteil der drei Cluster unterscheidet sich auffällig: Während es in Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* mit 43 % weniger Frauen als im Durchschnitt (50 %) gibt, liegt er in Cluster 4 mit 53 % leicht und in Cluster 5 mit 65 % deutlich darüber. Diese Befunde überraschen wenig, ist doch einerseits in der beruflichen Übergangsforschung gut belegt, dass Frauen – aufgrund ihrer besseren Schulabschlüsse – seltener in den Übergangssektor einmünden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Seeber et al., 2019b, S. 35 f.; Baethge et al., 2007, S. 44 ff.) und zudem im Vergleich zu den Männern im dualen System, dessen Ausbildungen in Cluster 3 dominieren, unterrepräsentiert sind. In Cluster 5 hingegen sind Frauen deutlich



**Abbildung 3.7:** Soziale und bildungsrelevante Merkmale des Verlaufstyps *Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe*

überrepräsentiert. Betrachtet man allerdings Befunde zu Freiwilligendiensten, die in diesem Cluster – als Teil des Zustands „Sonstige“ – einer Ausbildung vorausgehen, so erklärt sich die Überrepräsentanz der Frauen in diesem Cluster: Sie treten zum einen häufiger als Männer in Freiwilligendienste ein (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 151) und sie sind zum anderen zu wesentlich höheren Anteilen im Schulberufssystem vertreten, das rund ein Drittel der Ausbildungsmonate in diesem Cluster ausmacht.<sup>7</sup> Bedenkt man, dass die Freiwilligendienste zu hohen Anteilen in Kindertageseinrichtungen, Kliniken und Pflegeeinrichtungen sowie in der Behinderthilfe geleistet werden (ebd.), so fügt sich ein stimmiges Bild, dass Freiwilligendienste offenbar für die Vorbereitung auf den Beruf genutzt werden, oder auch umgekehrt, dass diese Tätigkeiten junge Menschen inspirieren, einen Beruf in einem entsprechenden Handlungsfeld zu ergreifen.

Beim Migrationshintergrund ist es so, dass der Anteil in Cluster 3 und 4 mit je mehr als einem Viertel am höchsten ist. Damit liegt er jeweils etwas über dem Durchschnitt der Gesamtkohorte (22 %). Dieser Befund ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Personen mit Migrationshintergrund häufiger als Personen ohne Migrationshintergrund in den Übergangssektor einmünden – und zwar auch dann, wenn die Schul-

<sup>7</sup> Dieser Wert ist ca. doppelt so hoch wie der Wert für Cluster 1 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt* (ca. 17 % der Ausbildungsmonate).

abschlüsse zwischen beiden Gruppen kontrolliert werden.<sup>8</sup> Der Migrationsanteil in Cluster 5 unterscheidet sich mit 17% deutlich von den anderen beiden Clustern und liegt unter dem Gesamtanteil in der betrachteten Kohorte, was in Zusammenhang mit dem zuvor beschriebenen höheren Vorbildungsniveau des Clusters steht.

Beim sozioökonomischen Status zeigt sich, dass junge Menschen aus Cluster 3, die zunächst in eine berufsvorbereitende Maßnahme eingemündet sind, zu gut einem Drittel aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status stammen. In Cluster 4 *Einmündung in Ausbildung nach diversen Aktivitäten* mit vorgelagerten intensiven Such- und Anpassungsprozessen sind dies mit etwa einem Viertel immer noch mehr als im Durchschnitt der Kohorte (22%). In Cluster 5 liegt dieser Wert – wenig überraschend angesichts des Vorbildungsniveaus – mit nicht ganz einem Fünftel deutlich niedriger als in den beiden anderen Clustern. Eine ähnliche Differenz zwischen den drei Clustern wird auch bzgl. des Bildungsniveaus der Eltern deutlich: Entsprechend der Komposition der Schulabschlüsse, aufsteigend zwischen den Clustern 3 bis 5, zeigt sich ein absteigender Anteil an Eltern mit niedriger Bildung, der bei Cluster 5 mit 4% besonders gering ausfällt. Die relative Privilegierung des Clusters 5 spricht für die Interpretation, dass es sich beim verzögerten Übergang in Ausbildung bei diesem Cluster kaum um problematische Prozesse, sondern eher um bewusst gewählte bildungsbiografische Zwischenschritte nach dem Abschluss der Schule handelt.

Die Bildungsaspiration der Eltern zeigt insgesamt eine zum verzögerten Übergang in Ausbildung passende Präferenz für eine Ausbildung gegenüber dem Studium. Allerdings werden auch hier Unterschiede zwischen den drei Clustern sichtbar: Mit steigendem Anteil an jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung von Cluster 3 nach Cluster 5 fällt der Anteil an Eltern höher aus, die sich wünschen, dass ihr Kind studiert (18 zu 39 zu 44%), und umgekehrt, desto geringer ist der Anteil an Eltern, die für ihr Kind eine Ausbildung präferieren (68 zu 52 zu 41%).

Insgesamt deuten sich vor allem in Cluster 3 Kumulationen von sozialen und Bildungsbenachteiligungen an, die einer direkten Einmündung in Ausbildung entgegenstehen. Trotzdem gelingt es diesen Jugendlichen nach ein oder zwei Jahren, in einen stabilen Ausbildungsverlauf einzumünden, wobei diese Ausbildungen mehrheitlich im Beobachtungszeitraum noch nicht abgeschlossen waren. In jedem Fall zeigen sich für die Personen im Cluster 3 erhebliche Zeitverzögerungen in der Bildungs- und Berufsbiografie, die in der öffentlichen Rhetorik oftmals mit fehlender Ausbildungsreife abgetan werden, die aber dem oder der Einzelnen erhebliche Ausdauer, auch Resilienz – angesichts vorausgegangener Friktionen und Scheiternserfahrungen – und motivationale Ressourcen abfordern, um diese verlängerten Wege durchzuhalten. Ähnliches gilt – wenn auch in etwas abgeschwächter Form – für die Personen in Cluster 4 mit diversen Aktivitäten vor der Ausbildungsaufnahme. Auch sie müssen Misserfolge überwinden, bevor sie in eine stabile Ausbildung einmünden, verfügen dabei aber über eine vergleichsweise günstigere Startposition als die Jugendlichen des Clusters 3

<sup>8</sup> In der Ausbildungsstatistik wird allerdings nicht nach Migrationshintergrund differenziert, sondern nach deutscher/ ausländischer Staatsangehörigkeit, dabei zeigen sich die Nachteile im Ausbildungszugang für ausländische Personen bei Kontrolle der Schulabschlüsse (Richter & Seerer, 2022).

(Schulabschlüsse, sozioökonomische Lage und Bildungsniveau der Eltern). Im Gegensatz dazu sind die verzögerten Übergänge in Cluster 5 als unproblematisch anzusehen, die wohl zum allergrößten Teil auf bewussten Entscheidungen für Aktivitäten außerhalb des Bildungssystems vor Ausbildungseintritt beruhen.

### **3.4 Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit**

Das Verlaufsmuster *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* umfasst drei Cluster und unterscheidet sich von den zwei zuvor vorgestellten Verlaufstypen dadurch, dass die Jugendlichen aus diesen Clustern innerhalb des Beobachtungszeitraums von vier Jahren nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens weder eine Ausbildung abschließen konnten noch überhaupt in eine stabil verlaufende Ausbildung eingemündet sind. Insgesamt zählen zu diesem Verlaufsmuster rund 15 % der Gesamtkohorte. Es umfasst die Cluster 6 *Ausbildungsabbruch mit unsicheren Anschlägen* (3 %), Cluster 7 *Fragmentierter Verlauf* (7 %) und Cluster 8 *Lange Verweildauer im Übergangssektor* (5 %).

Die nachschulischen Bildungswege der Jugendlichen in Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* und in Cluster 7 *Fragmentierte Verläufe* sind in hohem Maße durch häufige Zustandsveränderungen gekennzeichnet, was sich an der Darstellung der individuellen Verläufe ablesen lässt. Im Cluster 6 erleben mehr als die Hälfte und im Cluster 7 bei nahe 40 % der Jugendlichen vier oder mehr Zustandsveränderungen innerhalb von 48 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (Tab. A1). Für die Jugendlichen bedeutet dies, häufig mit neuen Kontexten und Anforderungen konfrontiert zu sein, ohne dort länger zu verweilen. Das geht mit begrenzten Möglichkeiten einher, stabile soziale und Vertrauensbeziehungen aufzubauen. Diese Wechsel sind zudem oft mit Scheiternserfahrungen im Bildungs- und Ausbildungskontext verbunden. Durch die Instabilität im Bildungsverlauf, die sich aus der Kombination von abgebrochenen Ausbildungsverhältnissen, Maßnahmen des Übergangssektors, kurzfristiger Erwerbstätigkeit sowie Arbeitslosigkeit ergibt, erscheint es schließlich höchst unwahrscheinlich, dass die betroffenen Jugendlichen in den vier Jahren nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens ausreichende arbeitsmarktrelevante Kompetenzen und Qualifikationen erwerben, um sich eine sichere berufliche Erwerbsperspektive aufzubauen.

Der entscheidende Unterschied zwischen Cluster 6 und 7 liegt darin, dass sich in Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* vornehmlich Jugendliche befinden, die für eine längere Zeit in einer Ausbildung im dualen oder Schulberufssystem waren, denen aber nach dem Abbruch dieser Ausbildung keine erneute Einmündung in eine stabile Ausbildung gelingt. Die Jugendlichen im Cluster 7 *Fragmentierter Verlauf* dagegen beginnen in den gesamten vier Jahren entweder gar keine vollqualifizierende Ausbildung bzw. kein Studium oder es kommt nach kurzer Zeit zu einem Abbruch. In Cluster 8 *Lange Verweildauer im Übergangssektor* verbringen Personen durchschnittlich über 27 Mo-

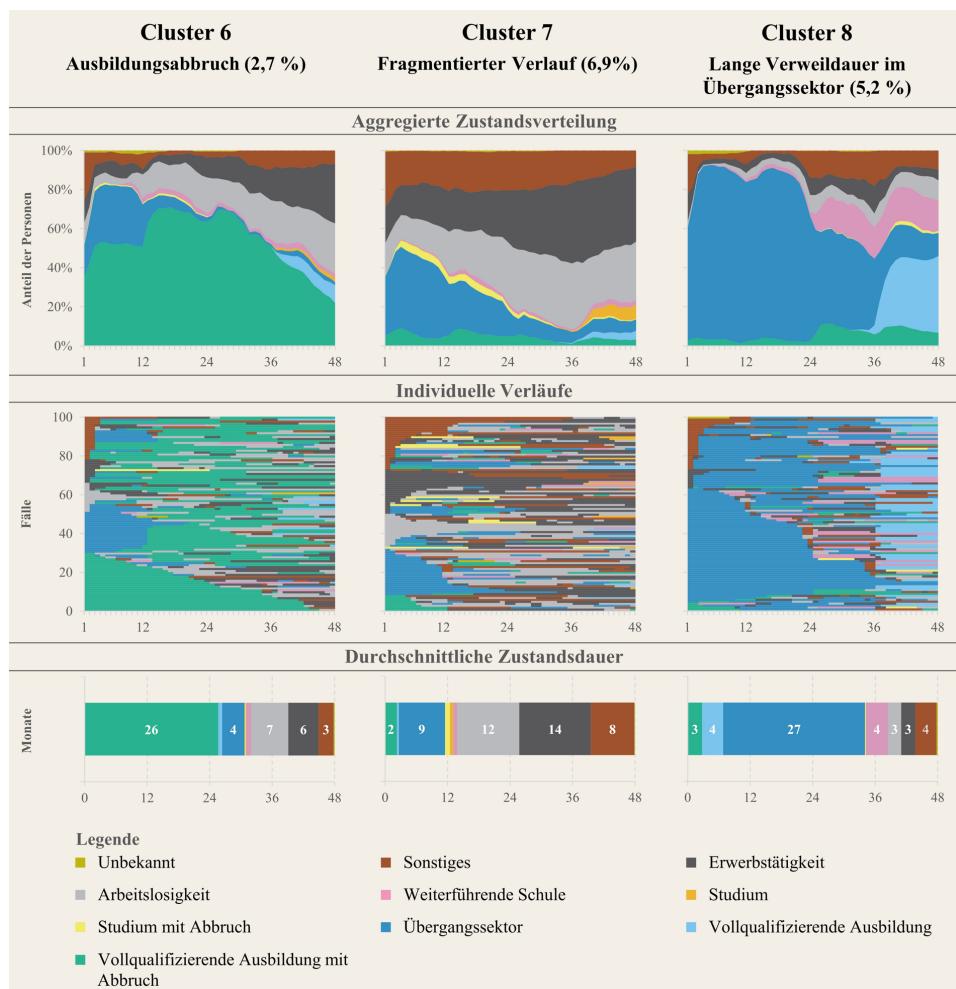


Abbildung 3.8: Verlaufstyp Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit

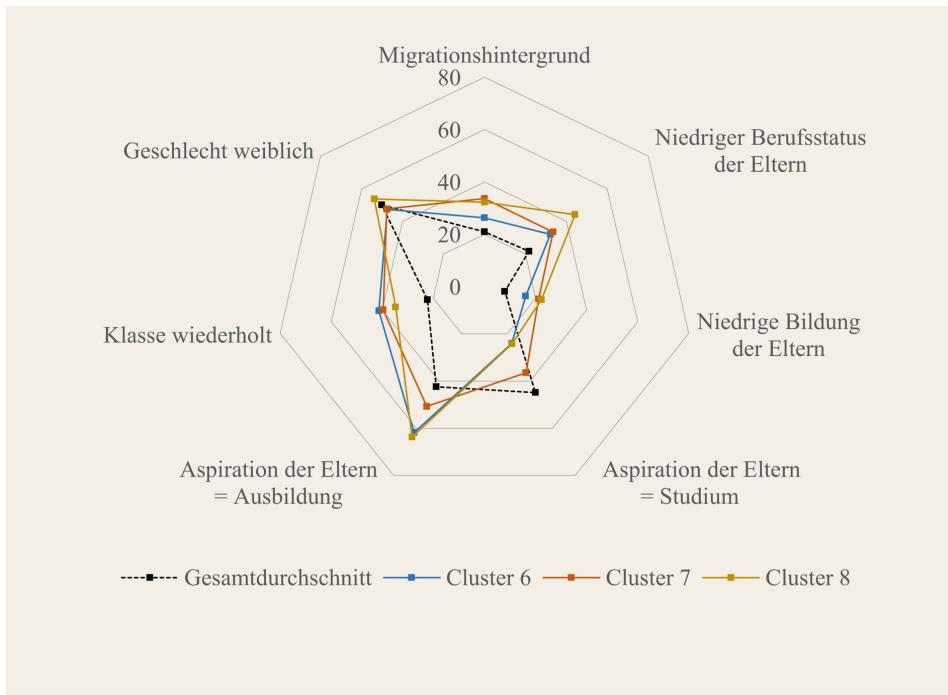
nate im Übergangssektor, wobei einige Jugendliche sogar mehr als drei Jahre lang Übergangsmaßnahmen absolvieren. Maßnahmen im Übergangssektor dauern in der Regel 12 Monate, einige wenige auch 24 Monate, z. B. zweijährige Berufsfachschule zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses oder spezifische Übergangsmaßnahmen mit Sprachförderung für zugewanderte Personen. Das bedeutet, dass die meisten Personen in diesem Cluster mehrere Maßnahmen absolviert haben, was aber aufgrund des gleichbleibenden Status hier nicht abgebildet werden kann.

Nach vier Jahren zeigt sich am Ende des Beobachtungszeitraums ein hoher Anteil von Jugendlichen in an- und ungelerner Erwerbstätigkeit – ein beruflicher Abschluss wurde im Beobachtungszeitraum nicht erreicht – bzw. in Arbeitslosigkeit, im Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* sind dies zusammen 57 % und im Cluster 7 *Fragmentier-*

ter Verlauf 68 %. In Cluster 8 dagegen befinden sich drei Viertel der jungen Erwachsenen noch in institutionalisierter Bildung. Ob diese Bildungsaktivitäten in den nächsten Jahren zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss führen, lässt sich auf Basis der vorhandenen Daten nicht eindeutig prognostizieren.

Das schulische Vorbildungsniveau weist in den drei Clustern, besonders jedoch in Cluster 8, auf schwierige Startbedingungen der Schulentlassenen hin: So sind Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss überproportional häufig zu je etwas mehr als der Hälfte in Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* und in Cluster 7 *Fragmentierter Verlauf* anzutreffen – in Cluster 8 *Lange Verweildauer im Übergangssektor* gar zu mehr als vier Fünfteln. Überraschend ist mit rund einem Fünftel der vergleichsweise hohe Anteil an Personen mit Hochschulzugangsberechtigung in Cluster 7 mit fragmentierten Verläufen. Zudem verlief die schulische Bildungskarriere bei vielen Jugendlichen aus diesen drei Clustern schwieriger: Der Anteil der Klassenwiederholer:innen liegt in Cluster 6 und 7 mit etwa je zwei Fünfteln und in Cluster 8 mit gut einem Drittel deutlich über dem Durchschnitt (25 %).

Wie die Vorbildungsstruktur schon erahnen lässt, zeigt sich bei den sozioökonomischen und herkunftsbezogenen Merkmalen eine starke Benachteiligung der Jugendlichen dieser drei Cluster gegenüber dem Durchschnitt der Gesamtkohorte, aber auch Differenzen zwischen den drei Clustern werden sichtbar (Abb. 3.9). Während



**Abbildung 3.9:** Soziale und bildungsrelevante Merkmale des Verlaufstyps *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit*

der Frauenanteil mit jeweils ca. 48 % in Cluster 6 und 7 sowie mit 54 % in Cluster 8 nah am Durchschnitt (50 %) liegt, sind Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger von instabilen und unsicheren Verläufen betroffen als der Kohortendurchschnitt (21%). In Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* haben 26 %, in Cluster 7 *Fragmentierter Verlauf* 34 % und in Cluster 8 *Lange Verweildauer im Übergangssektor* 32 % einen Migrationshintergrund.

Eine Erklärung für den langen Verbleib im Übergangssektor bei den Personen in Cluster 8 dürfte in den Schwierigkeiten beim Finden eines Ausbildungspaltes zu sehen sein, mit denen Personen mit niedriger schulischer Vorbildung und/oder mit Migrationshintergrund konfrontiert sind. Längere Phasen im Übergangssektor können auch daraus resultieren, dass ein Hauptschul- bzw. Mittlerer Schulabschluss nachgeholt wird und Kompetenzverbesserungen angestrebt werden. Die Auswertung der Kompetenzen, die zum Zeitpunkt des Besuchs der 9. Klasse gemessen wurden, zeigt, dass die Jugendlichen in Cluster 8 in beinahe allen Domänen die niedrigsten Kompetenzwerte aufweisen (Tab. A3).

Besonders deutlich wird der Zusammenhang von *Instabilen Verläufen mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* mit sozialer Benachteiligung in Bezug auf die Eltern der Jugendlichen: In allen drei Clustern liegt der Anteil an Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status mit rund einem Drittel in den Clustern 6 und 7 und mit mehr als zwei Fünfteln in Cluster 8 erheblich über dem Gesamtdurchschnitt. Ganz ähnlich ist das Bild beim Bildungsstand der Eltern in allen drei Clustern: Insbesondere liegt jedoch in Cluster 8 der Anteil der Eltern mit niedriger Bildung mit 22 % deutlich über dem Durchschnitt des Samples (8 %). Entsprechend der sozial benachteiligten Herkunftsneiveaus äußern die Eltern der Jugendlichen viel häufiger und mehrheitlich in allen drei Clustern eine Ausbildungspräferenz.

### 3.5 Rückkehr in allgemeinbildende Angebote nach diversen Aktivitäten

Dieser Verlaufstyp besteht lediglich aus einem Cluster und macht mit 2 % einen relativ geringen Anteil der Kohorte aus. Die Bildungsverläufe dieser Jugendlichen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich nach erstmaligem Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens für mindestens sechs Monate in anderen Aktivitäten befinden und dann in eine weiterführende Schule zurückkehren. Der geringe Anteil dieses Verlaufstyps an der Gesamtkohorte mag vor dem Hintergrund der Diskussion über die Rolle der beruflichen Schulen beim Nachholen von höheren Schulabschlüssen verwundern (vgl. exemplarisch Lin-Klitzing, 2021). Gerade in der Vermittlung von Fachhochschul- und allgemeiner Hochschulreife entfielen in den letzten beiden Dekaden wachsende Anteile auf die beruflichen Schulen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Zu beachten ist hierbei, dass in der hier vorgenommenen Analyse der nachschulischen Bildungsverläufe direkte Übergänge von einer Schule, an der ein Mittlerer Schulabschluss erworben wurde, in einen Bildungsgang zum Erwerb einer

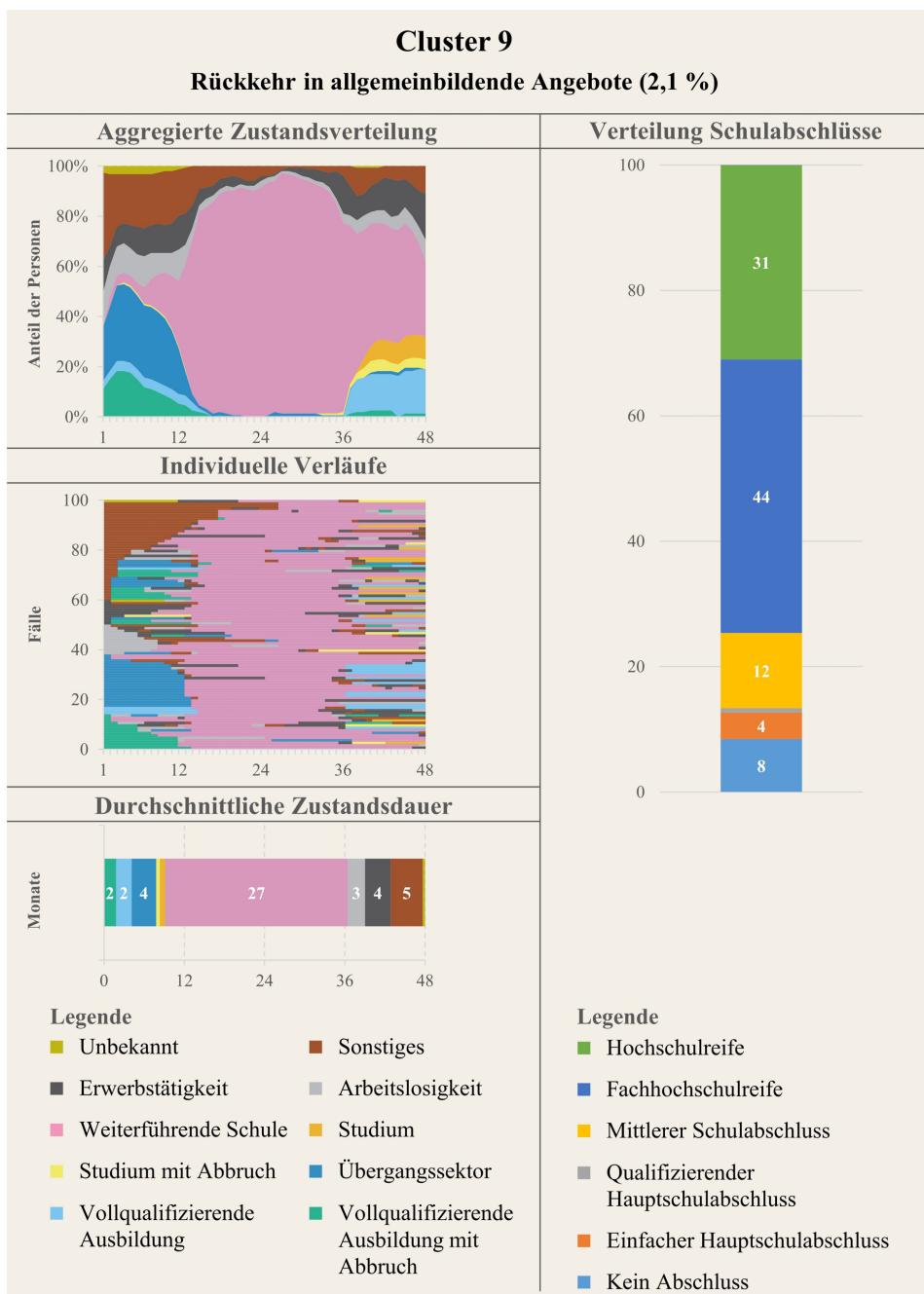


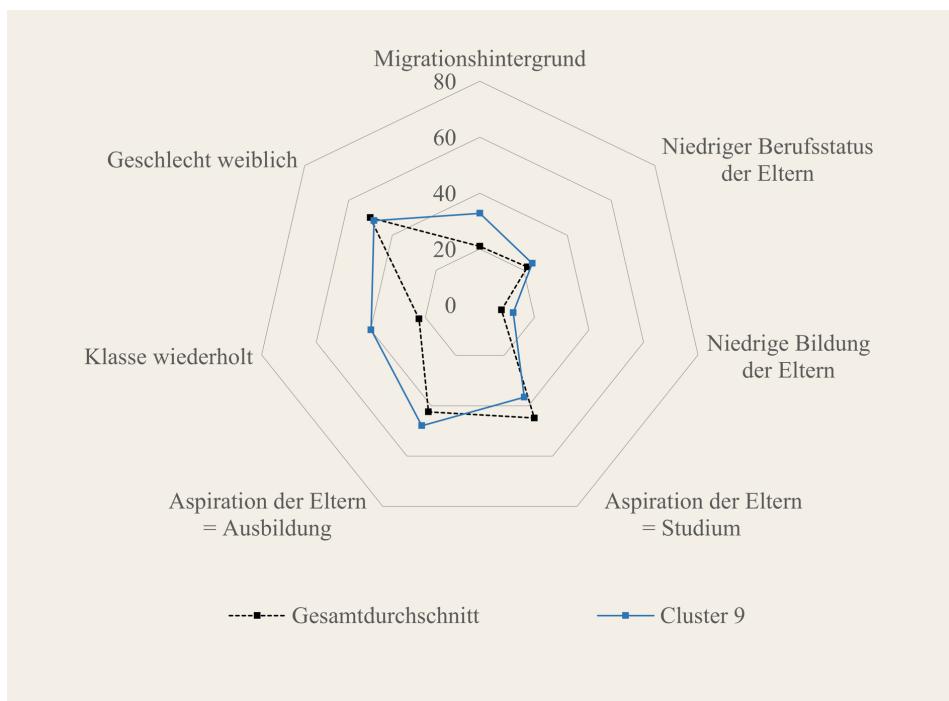
Abbildung 3.10: Verlaufstyp Rückkehr in allgemeinbildende Angebote nach diversen Aktivitäten

(Fach-)Hochschulreife in einer beruflichen Schule als Fortsetzung der schulischen Sekundarstufe II gezählt werden. Erst nach Verlassen dieser Bildungsgänge wird diese Gruppe ab Monat 1 im Panel berücksichtigt. Zudem wird der Anteil dieses Verlaufstyps bzw. des Clusters 9 wegen der Struktur des Datensatzes, etwaiger Panelmortalität und des beschränkten Beobachtungszeitraums von 48 Monaten möglicherweise etwas unterschätzt.

Die Personen in Cluster 9, die in weiterführende allgemeinbildende Programme – überwiegend an beruflichen und zu einem geringen Anteil an allgemeinbildenden Schulen – eingemündet sind, verweilten im Durchschnitt 27 Monate in einem solchen Bildungsangebot, also zwei bis drei Jahre. Bei den meisten Personen ging eine bis zu einjährige andere Ausbildungs-, Berufsvorbereitungs- oder Erwerbsphase voraus, einige gingen sonstigen Aktivitäten wie Wehr- oder Freiwilligendiensten nach. Ein geringerer Teil erlebte auch eine kurze Zeit der Arbeitslosigkeit vor dem Eintritt in die weiterführende Schule. Die folgende stabile Schulphase wird mehrheitlich innerhalb der Beobachtungszeit beendet, ein knappes Drittel besuchte zum Ende des Beobachtungszeitraums noch eine Schule. Wie die späteren Anschlüsse verlaufen, lässt sich aufgrund des nur noch kurzen Beobachtungszeitraums nach Verlassen der Schule nicht beurteilen. Auffällig ist diesbezüglich jedoch, dass sich im letzten, also dem 48. Monat mehr Personen in nicht bildungsbezogenen Aktivitäten (38 %) als in Ausbildung oder Studium befanden (32 %).

Knapp die Hälfte der Jugendlichen in diesem Verlaufsmuster sind weiblich (48 %). Sie weisen zu mehr als 60 % einen Mittleren Schulabschluss und zu ca. 35 % einen Hauptschulabschluss beim erstmaligen Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens auf. Auffällig ist ein erhöhter Anteil an Schüler:innen mit Klassenwiederholung (40 %). Der Anteil von Jugendlichen aus sozialökonomisch benachteiligten Elternhäusern liegt leicht über dem Durchschnitt; Gleches gilt für den Anteil an Personen mit Migrationshintergrund, der sich ebenso im Vergleich zur Gesamtkohorte deutlich über dem Durchschnitt befindet, mit einem Drittel übersteigt er diesen um 12 Prozentpunkte. Für solche Bildungsverläufe mit einer nachholenden höheren Bildungsbeteiligung – bei der insgesamt aber vergleichsweise kleinen Gruppe – könnten die elterlichen Bildungsaspirationen eine Rolle spielen, die unter den jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit maximal Mittlerem Schulabschluss bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems vergleichsweise hoch ausgeprägt sind. Die nicht ganz eindeutige elterliche Aspiration mit Blick auf Studium und Ausbildung (37 zu 48 %) dürfte mit den unterschiedlichen Bildungsangeboten, die in diesem Cluster subsumiert sind, und deren divergierenden Schulabschlusszielen zusammenhängen (Abb. 3.11).

Fast drei Viertel der Personen erlangten im Betrachtungszeitraum eine Fachhochschulreife (ca. 44 %) oder die allgemeine Hochschulreife (31 %), ein Zehntel einen Mittleren Schulabschluss (Abb. 3.10). Der geringe Anteil an erreichten Hauptschulabschlüssen liegt offenkundig damit zusammen, dass diese häufiger im Rahmen der Berufsvorbereitung erreicht werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 188) und somit in diesem Cluster nicht auftauchen.



**Abbildung 3.11:** Soziale und bildungsrelevante Merkmale des Verlaufstyps *Rückkehr an Schule nach diversen Zuständen*

### 3.6 Stabile Studienverläufe

Der Verlaufstyp *Stabile Studienverläufe* umfasst insgesamt 28 % der Kohorte und besteht aus drei Clustern: Cluster 10 *Direkte Einmündung ins Studium* (12 %) und Cluster 11 *Direkte Einmündung ins Studium mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt* (2 %) stellen relativ nahtlose Übergänge von der Schule zur Hochschule – quasi den zweiten ‚Idealweg‘ im deutschen Bildungswesen – dar. Cluster 12 *Einmündung ins Studium nach einjähriger Unterbrechung* (14 %) umfasst Personen, die sich nach einer verzögerten Einmündung bis zum Ende des Beobachtungszeitraums in einem Studium befinden. Vor dem Studium dominieren bei den Personen in Cluster 12 vor allem eine vorgesetzte Erwerbstätigkeit und sonstige Aktivitäten außerhalb des formalen Bildungssystems. Auch ein kleinerer Anteil an Studienabbrüchen vor der Einmündung in einen stabilen Studienverlauf ist in diesem Verlaufsmuster zu finden (Abb. 3.12).

Die meisten Personen in den beiden Clustern 10 und 11 sind nach einer kurzen, maximal halbjährigen Erwerbs- oder sonstigen Aktivitätsphase, die als Überbrückung zwischen Ende der Schulzeit und Studienbeginn interpretiert werden kann, direkt in ein Studium eingemündet. Der Unterschied zwischen den beiden Clustern liegt vor allem in der Zeitdauer des Hochschulstudiums: Während sich die Personen in Clus-

ter 10 bis zum Ende der vierjährigen Beobachtungsdauer noch im Studium befinden, dieses also noch nicht abgeschlossen haben, beträgt die Studiendauer bei Personen in Cluster 11 etwa drei Jahre, sodass der anschließende Arbeitsmarkteintritt sichtbar wird, der weitgehend nahtlos und stabil bis zum Ende des Beobachtungszeitraums verläuft. Es ist davon auszugehen, dass der Unterschied in der Studiendauer bei diesen beiden Verlaufsmustern in der Zielperspektive des Studiums liegt. Die meisten Studiengänge sind gestufte, konsekutive Modelle, bestehend aus einem in der Regel dreijährigen Bachelorstudium und der Option eines anschließenden zweijährigen Masters. Da der Bachelorabschluss einen ersten akademischen Abschluss vermittelt, geht ein kleiner Teil der Studierenden – insbesondere Absolvent:innen aus Fachhochschulen und Berufsakademien – nach erfolgreichem Bachelorabschluss direkt in

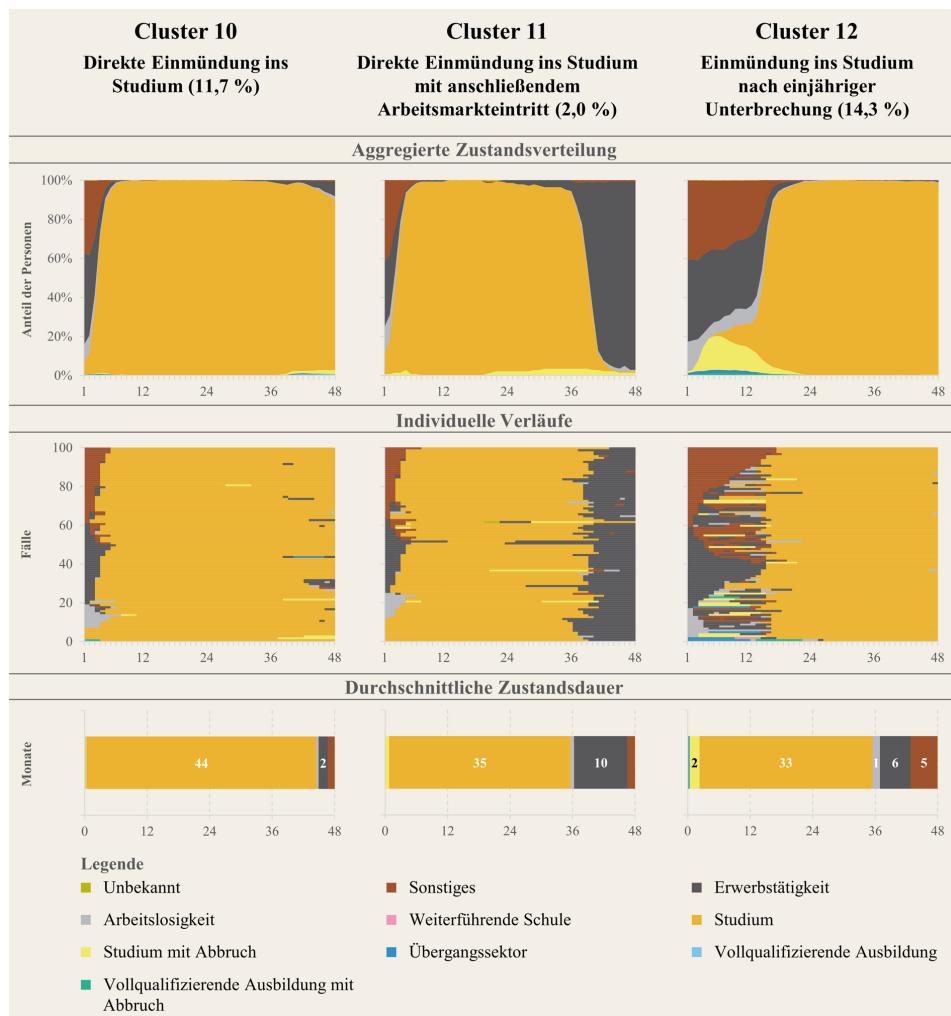
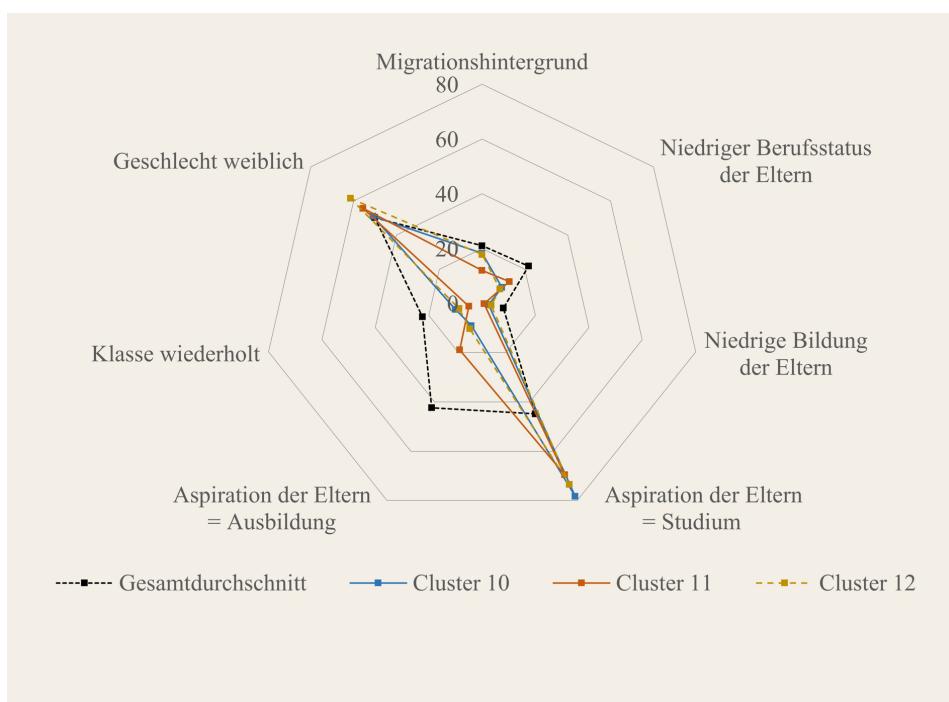


Abbildung 3.12: Verlaufstyp Stabile Studienverläufe

Erwerbsarbeit über, während die meisten Bachelorabsolvent:innen in ein Masterstudium einmünden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 199). Die besuchte Hochschulform, die sich zwischen den beiden Clustern deutlich unterscheidet, unterstreicht eine solche Interpretation: Während in Cluster 10 fast drei Viertel der Personen an einer Universität studieren, befinden sich mehr als vier Fünftel der Personen in Cluster 11 *Direkte Einmündung ins Studium mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt* an einer Berufsakademie, einer Verwaltungsfachhochschule oder einer Fachhochschule.

Im Verlaufstyp *Stabile Studienverläufe* sind mehr Frauen als Männer vertreten. Während die Geschlechtsverteilung in Cluster 10 nahezu gleich verteilt ist, liegt der Frauenanteil in Cluster 11 (56 %) und Cluster 12 (61 %) höher. Personen mit Migrationshintergrund sind unterdurchschnittlich vertreten, in Cluster 10 und 12 mit einem knappen Fünftel (18 %) und in Cluster 11 mit etwas mehr als einem Zehntel (12 %). Wie aufgrund der formalen Zulassungsbedingungen nicht anders zu erwarten, haben fast alle Personen zuvor eine (Fach-)Hochschulreife erworben. Klassenwiederholungen haben nur wenige Personen in diesem Verlaufstyp erlebt.

Ein Blick auf die bildungsbezogenen Herkunftsdaten zeigt, dass Personen in Cluster 10 *Direkte Einmündung ins Studium* und Cluster 12 *Einmündung ins Studium nach einjähriger Unterbrechung* rund zur Hälfte aus Elternhäusern mit hohem sozioökonomischem Status und Bildungshintergrund stammen. Cluster 11 *Direkte Ein-*



**Abbildung 3.13:** Soziale und bildungsrelevante Merkmale des Verlaufstyps *Stabile Studienverläufe*

*mündung ins Studium mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt* zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass der Anteil Eltern mit hohem sozioökonomischem Status (39 %) und hohem Bildungshintergrund (37 %) gute 10 Prozentpunkte niedriger liegt als in Cluster 10 und 12. Der Anteil von Studierenden, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, ist in allen drei Clustern verschwindend gering (1–3 %).

Die Aufnahme eines Studiums entspricht dem wahrgenommenen Elternwunsch, zu rund vier Fünfteln wird ein Studienabschluss erwartet (Cluster 10); bei Cluster 11 und 12 fällt dieser Anteil sichtbar geringer aus (70 bzw. 73 %). Entsprechend niedriger liegt in diesem Cluster der Anteil der Eltern, die sich wünschen, dass ihr Kind eine Ausbildung macht (19 zu 9 bzw. 10 %). In Bezug auf Kompetenz- und andere Leistungsmerkmale wie Notendurchschnitte unterscheiden sich die drei Cluster kaum (Tab. A3).

### 3.7 Instabile Studienverläufe

Im Unterschied zu den zuvor beschriebenen stabilen hochschulischen Bildungswege lassen sich bei 7 % der Gesamtkohorte auch weniger günstige Verläufe erkennen, die erhebliche Verzögerungen bei der Studieneinmündung und Abbrüche aufweisen. Im Verlaufstyp *Instabile Studienverläufe* lassen sich zwei Cluster identifizieren, die nochmals Spezifika in Bezug auf Problemlagen im Bildungsverlauf aufweisen: Cluster 13 *Verzögerte Einmündung ins Studium nach diversen Aktivitäten* (4 %) und Cluster 14 *Studienabbruch* (3 %). Die Personen in Cluster 13 zeichnen sich durch eine fast zwei Jahre währende Phase mit unterschiedlichen vorgesetzten Aktivitäten aus, bevor dann eine – zumindest bis zum Ende des Beobachtungszeitraums – stabile Studienphase folgt. Die Gruppe weist insgesamt eine durchschnittlich achtmonatige vorausgegangene Erwerbstätigkeit auf, wobei hier nur die wenigsten durchgängig in den Arbeitsmarkt integriert waren, sondern eher häufige Wechsel von Erwerbszeiten und sonstigen Aktivitäten zu beobachten sind. Diejenigen, die zuvor ein Studium begonnen und abgebrochen haben, brechen zu einem erheblichen Teil vergleichsweise spät im 3. oder 4. Semester ab. Der Unterschied zu Cluster 12 *Einmündung ins Studium nach einjähriger Unterbrechung* liegt also nicht nur in der Zeitdauer, sondern in Cluster 13 kommt es häufig zu Wechsels zwischen verschiedenen Bildungs- und Erwerbsaktivitäten, was auf Such- und Anpassungsprozesse verweist (Abb. 3.14).

In Cluster 14 *Studienabbruch* werden schwierigere nachschulische Bildungswege sichtbar. Bei dieser Gruppe erfolgten die Studienabbrüche relativ spät, sie weisen eine rund 30 Monate währende Studienphase auf, bevor der Abbruch erfolgt. Wie der weitere Bildungsweg verläuft, lässt sich aufgrund des 48-monatigen Beobachtungszeitraums nicht erkennen. Klar ist aber, dass diese Personen vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens – im besten Fall – noch ganz am Anfang eines Bildungsganges zum Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses stehen. Im 48. Beobachtungsmonat befinden sich 39 % von ihnen in einem weiteren Studium und 7 % haben eine vollqualifizierende Ausbildung begonnen.

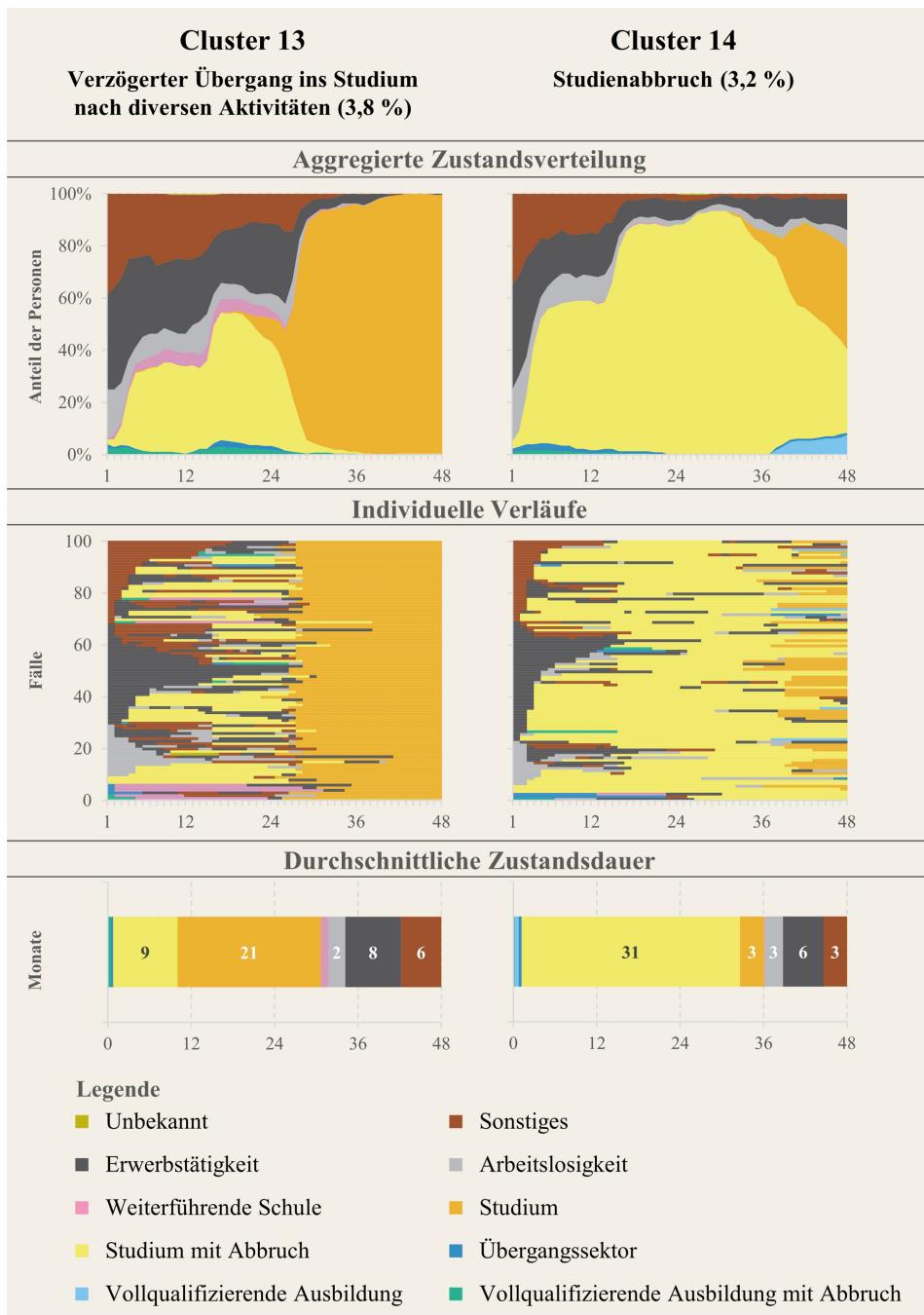
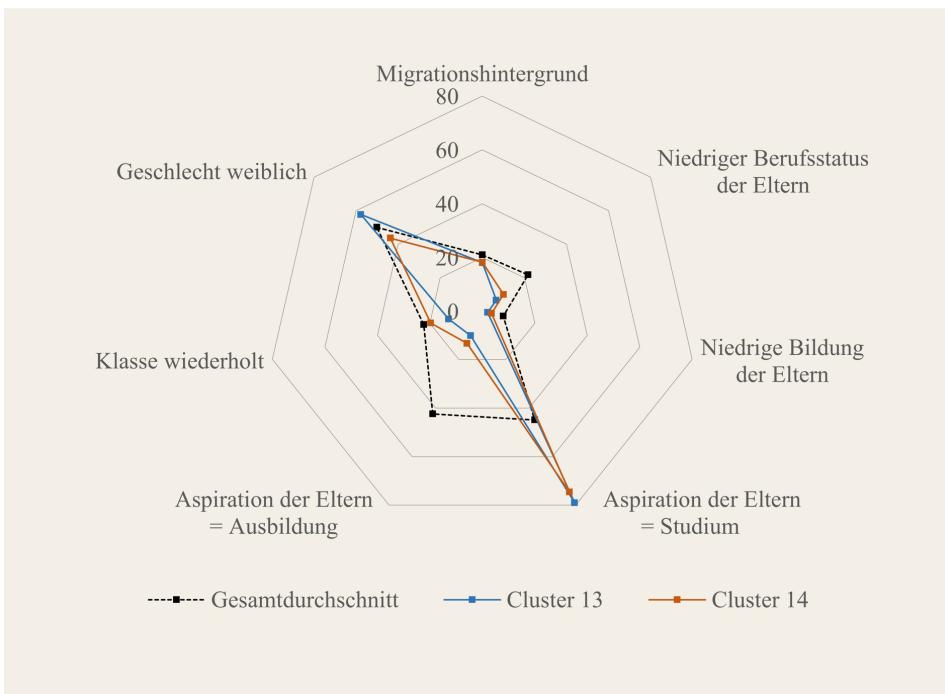


Abbildung 3.14: Verlaufstyp Instabile Studienverläufe

In Cluster 13 sind Frauen unterrepräsentiert (42 %) und in Cluster 14 überrepräsentiert (56 %). Der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund liegt genau wie in den Clustern 10 und 12 mit stabilen Studienverläufen bei 18 % und damit unter dem Gesamtdurchschnitt. Bei der schulischen Vorbildung liegt der Anteil der Personen ohne eine (Fach-)Hochschulreife mit 7 % im Cluster 13 *Verzögerte Einmündung ins Studium nach diversen Aktivitäten* deutlich über den anderen Clustern mit Studienverläufen (0–3 %). Der Anteil mit Klassenwiederholungen ist in Cluster 14 *Studienabbruch* mit 20 % zwar nicht überdurchschnittlich im Vergleich zur Gesamtkohorte, liegt aber deutlich höher als in den anderen Clustern mit Studienverläufen (5–13 %).

Sozioökonomischer Status und Bildungsniveau der Eltern liegen in diesem Verlaufstyp leicht über den Werten des Verlaufstyps *Stabile Studienverläufe*. Auch der Elternwunsch, dass die Kinder studieren sollen, ist in Cluster 13 (79 %) und Cluster 14 (75 %) stark ausgeprägt.



**Abbildung 3.15:** Soziale und bildungsrelevante Merkmale des Verlaufstyps *Instabile Studienverläufe*



## **4 Vertiefende Perspektiven**

### **4.1 Sozialstrukturelle Unterschiede in den nachschulischen Bildungswegen**

#### **4.1.1 Untersuchungsperspektiven**

In der Bildungsforschung sind sozialstrukturelle Unterschiede in der Bildungsbiografie und in den Bildungaspersektiven, im Kompetenzerwerb und beim Erwerb von formalen Bildungsabschlüssen gut dokumentiert (übergreifend vgl. Becker, 2017; 2022; Diehl et al., 2016; Hillmert, 2014; Schindler, 2015; 2018). Allerdings sind diese Befunde zumeist an bestimmte schulbiografische Abschnitte oder Schulformen, etwa an Bildungsentscheidungen am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule (z. B. Becker & Lauterbach, 2016; Hußmann et al., 2016; Lühe et al., 2017), an den Kompetenzstand in bestimmten Klassenstufen oder in einem bestimmten Alter (z. B. Studien wie IGLU und PISA, Erhebungen zu den Bildungsstandards) oder an den Erwerb schulischer Abschlüsse (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 158–161) gebunden. Darüber hinaus sind sozialstrukturelle Ungleichheiten für Übergänge zwischen verschiedenen Bildungssektoren, z. B. von der Allgemeinbildung in die berufliche Ausbildung (z. B. Beicht & Eberhardt, 2013; Busse, 2020b; Hillmert & Weßling, 2014; Konietzka, 2010) bzw. in die Hochschulbildung (z. B. Müller & Pollack, 2016; Neugabauer & Schindler, 2012) oder über die Lebensspanne (z. B. Alba et al., 2017) intensiv beforscht worden.

Allerdings liegen für aktuelle Kohorten, die die Schule verlassen haben, nur wenige systematische, schulform- und schulabschlussübergreifende Daten über differenzierte Verlaufstypen und spezifische Muster von nachschulischen Bildungsverläufen mit ihren verschiedenen Statuswechseln, Zeitdauern, (In-)Stabilitäten und Brüchen sowie Umwegen bis hin zu Sackgassen vor. Es wird daher in den nachfolgenden Abschnitten dargestellt, zu welchen Anteilen die nach bildungsbezogenen Merkmalen ausdifferenzierten Personengruppen in stabile, verzögerte oder risikobehaftete Verlaufsmuster einmünden. So wird gezeigt, in welche Verlaufstypen Personengruppen letztlich einmünden, für die in der Bildungsforschung Ungleichheiten im Bildungsweg und -erfolg gut dokumentiert sind. Auf diese Weise lassen sich auch erwartungswidrige Verläufe herausarbeiten, z. B. von Personen mit ungünstigen Voraussetzungen, die ihre nachschulischen Bildungswege in Ausbildung jedoch erfolgreich gestalten konnten, oder im Gegenteil von Personen, die trotz vergleichsweise günstiger Voraussetzungen in instabile Verlaufsmuster mit unsicheren Anschlussperspektiven eingemündet sind.

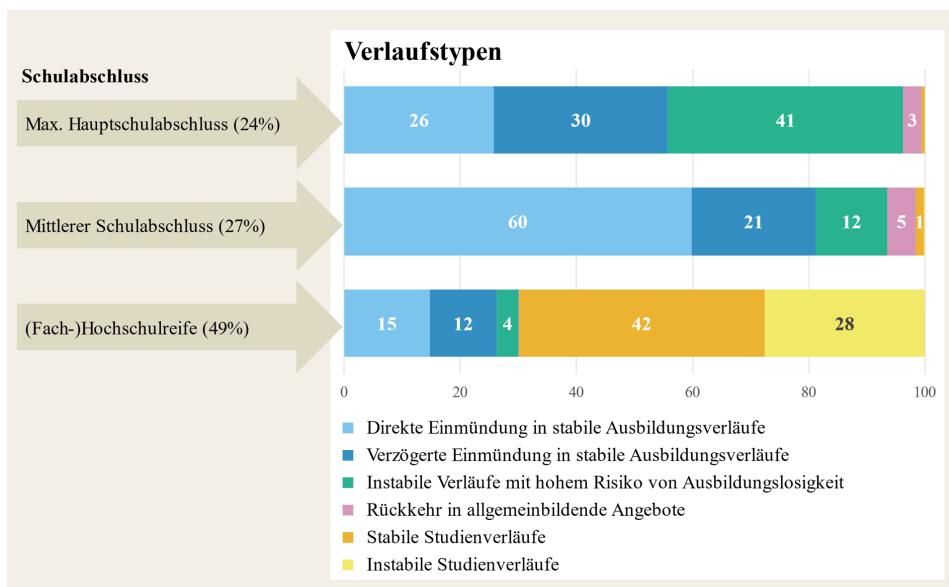
#### 4.1.2 Nachschulische Bildungsverläufe nach Schulabschlüssen und Schulform

Im Rahmen von Bildungsmonitoring sowie verschiedener Surveys und Studien in der Bildungsforschung sind Ungleichheiten im Ausbildungszugang nach erreichten schulischen Abschlüssen vielfach belegt worden. Schulabschlüsse stellen formale Berechtigungen für den Zugang in vollqualifizierende Ausbildung dar, insbesondere für den Eintritt in eine Ausbildung im Schulberufssystem, für den Übergang auf weiterführende Schulen oder für den Eintritt in den Hochschulsektor. Aber auch die rechtlich-formale Offenheit des dualen Systems, in dem unabhängig vom Vorliegen eines schulischen Abschlusses eine Ausbildung möglich ist (vgl. Kap. 2.1), entspricht nicht der Realität: Schon lange hat sich eine Entsprechung zwischen Schulabschluss und Zugang zu dualen Ausbildungsberufen herausgebildet, die als Segmentation beruflicher Ausbildung nach Vorbildungsstruktur diskutiert wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 108–110).

Mit Blick auf die identifizierten Verlaufstypen überrascht es insofern nicht, dass nur etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss direkt oder verzögert nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens in einen stabilen Ausbildungsvorlauf einmündet. Sie sind damit deutlich seltener als Schulentlassene mit Mittlerem Schulabschluss in vollqualifizierenden und stabilen Ausbildungsvorläufen vertreten (81% zu 56%,  $p < 0,001$ ). Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss haben ein viel höheres Risiko, in einen von Diskontinuitäten und häufigeren Statuswechseln geprägten Verlauf einzumünden: Etwa vier von zehn Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss befinden sich in *Instabilen Verläufen mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit*, bei denjenigen mit Mittlerem Schulabschluss ist dagegen jede achte bzw. neunte Person betroffen. Der Verlaufstyp *Rückkehr in allgemeinbildende Angebote* und Studienverläufe spielen bei den Personen ohne Studienberechtigung mit 3–6 % eine nachgeordnete Rolle.

Schulentlassene mit einer Fach- oder Hochschulreife folgen zu mehr als zwei Dritteln einem akademischen Bildungsweg. Sie befinden sich mit einem Anteil von 42 % in stabilen und von 28 % in instabilen Studienverläufen. Weitere 27 % dieser Gruppe münden auf direkten oder verzögerten Wegen in vollqualifizierende Ausbildung. Im Verlaufsmuster *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* befinden sich von ihnen nur 4 % (Abb. 4.1).

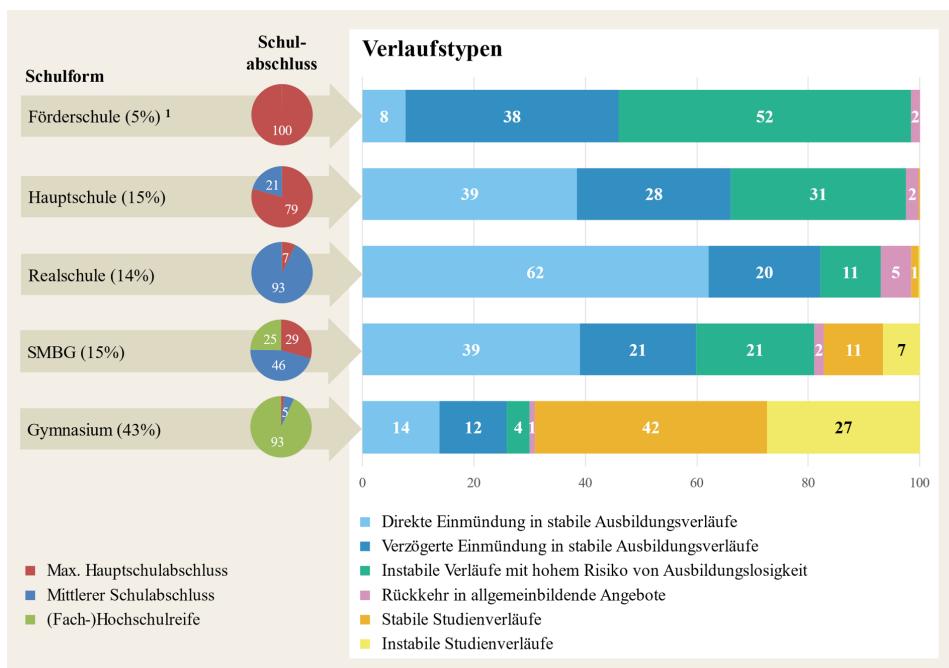
Die Forschung verweist darauf, dass die unterschiedlichen Schulzweige bzw. Schulformen verschiedene Lernmilieus mit unterschiedlichen kognitiven Anforderungsniveaus darstellen, die im Verlauf der Sekundarstufe I den Kompetenzerwerb beeinflussen (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Baumert et al., 2006; Hattie, 2002) und soziale Ungleichheiten beim Kompetenzerwerb verstetigen (siehe Metaanalyse von Terrin & Triventi, 2022). Zugleich verbinden sich mit den verschiedenen Schulformen unterschiedliche Möglichkeiten zum Erwerb von Schulabschlüssen, die wiederum nachschulische Bildungs- und Berufsbiografien beeinflussen. Auch wenn sich durch schulstrukturelle Veränderungen und neu geschaffene übergreifende Schulformen, in denen unterschiedliche Schulabschlüsse erlangt werden können (z. B. Regelschu-



**Abbildung 4.1:** Unterschiede in den nachschulischen Bildungswegen nach Schulabschluss (in %)

len, Stadtteilschulen, Gemeinschaftsschulen), eindeutige Zuordnungen von Schulform und Schulabschluss stärker auflösen, so hat die hier beobachtete Kohorte immer noch ein stark gegliedertes System durchlaufen, sodass ein Blick auf die zuletzt besuchte Schulform durchaus Problemlagen und bildungspolitische Handlungsoptionen unter einer schulstrukturellen Perspektive erkennen lässt. Die hier dargestellten deskriptiven Befunde zeigen beachtliche Differenzen in der Verteilung der Jugendlichen, die aus verschiedenen Schulformen des allgemeinbildenden Schulsystems kommen, auf die nachschulischen (Bildungs-)Wege (Abb. 4.2).

Während etwas mehr als vier Fünftel der Jugendlichen aus Realschulen (82 %) direkt oder verzögert in stabile Ausbildungsverläufe einmünden, liegen die Anteile von Jugendlichen aus Hauptschulen (67 %) und Schulartern mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Gesamt- oder Gemeinschaftsschule) (60 %) deutlich darunter. Jugendliche aus Förderschulen, die in der betrachteten Kohorte etwas unterrepräsentiert sind, münden dagegen nicht mal ganz zur Hälfte in einen stabilen Ausbildungsverlauf ein. Bei Jugendlichen, die zuletzt ein Gymnasium besuchten, liegt dieser Anteil dagegen bei rund einem Viertel. Die Unterschiede beziehen sich allerdings nicht nur auf das Ausmaß gelingender Eintritte in stabile Ausbildungsverläufe, sondern zudem auf das Verhältnis direkter und verzögter Einmündungen in die Ausbildung. Im Unterschied zu allen anderen Schulformen sind die Eintritte in stabile Ausbildungsverläufe von Jugendlichen aus Förderschulen besonders stark von Verzögerungen gekennzeichnet, nur jeder Zehnte schafft eine direkte und stabile Ausbildungseinmündung. Bei Jugendlichen von Hauptschulen liegt der Anteil der verzögerten Eintritte in Ausbildung 7 bzw. 8 Prozentpunkte über dem Wert für Jugendliche von Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

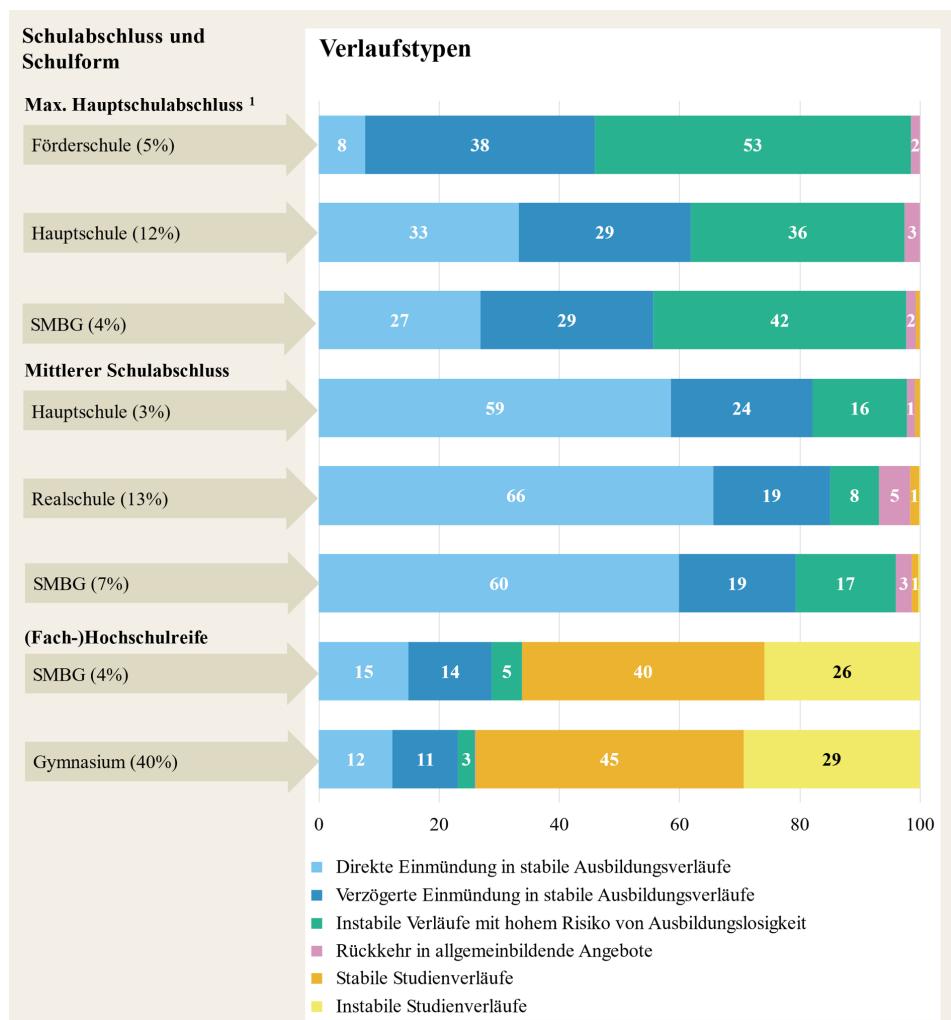


**Abbildung 4.2:** Unterschiede in den nachschulischen Bildungswegen nach zuvor besuchter Schulform (in %)

<sup>1</sup> Förderschüler:innen sind in dem Datensatz unterrepräsentiert, da sie aufgrund hoher Lücken in ihren biografischen Angaben überproportional aus dem Datensatz ausgeschlossen wurden.

Hinweis: SMBG = Schulen mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen).

Bei den instabilen Verläufen, die ein hohes Risiko von Ausbildunglosigkeit implizieren, zeichnet sich die höchste Unsicherheit bei Schulentlassenen aus Förderschulen ab, von denen etwas mehr als die Hälfte in instabile und durch stark wechselnde Aktivitäten gekennzeichnete Verläufe eintritt. Auch unter den Personen aus Hauptschulen ist fast ein Drittel von Instabilitäten und potenziellen Risiken der Ausbildunglosigkeit betroffen. Jugendliche aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen haben zwar demgegenüber etwas seltener instabile Verläufe (21%), allerdings sind sie davon zweimal häufiger betroffen als Schulentlassene aus Realschulen (11%,  $p < 0,001$ ). Die Schülerschaft an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen ist besonders heterogen. Ihre Chancen und Gelegenheiten auf dem nachschulischen Bildungsweg hängen stark von dem dort erworbenen Schulabschluss ab; etwas mehr als ein Viertel der dortigen Schulentlassenen verfügt maximal über einen Hauptschulabschluss, ein Viertel dagegen über eine (Fach-)Hochschulreife (Abb. 4.2). Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, die betrachteten Unterschiede in den nachschulischen Verläufen nach Schulzweigen und bei Schularten mit mehreren Bildungsgängen auch weiter nach dem erlangten Schulabschluss zu differenzieren.



**Abbildung 4.3:** Unterschiede in den nachschulischen Bildungswegen nach zuvor besuchter Schulform und erlangtem Schulabschluss (in %)

<sup>1</sup> Für Realschüler:innen mit maximal einem Hauptschulabschluss lassen die Daten aufgrund zu geringer Fallzahlen ( $n=74$ ) keine Aussagen zu. Daher wurde diese Gruppe aus der Betrachtung ausgeschlossen.

Hinweis: SMBG = Schulen mit mehreren Bildungsgängen (z. B. Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen). Schüler:innen, die aus sonstigen Schulformen abgingen, wurden nicht ausgewiesen.

Der kombinierten Betrachtung von Schulform und Schulabschluss lässt sich entnehmen, dass Jugendliche aus Schularten mit mehreren Bildungsgängen bei gleichen Schulabschlüssen (sowohl bei maximal einem Hauptschulabschluss als auch bei Vorliegen eines Mittleren Schulabschlusses) zu etwas geringeren Anteilen stabile Ausbildungsverläufe und zu etwas höheren Anteilen schwierige und instabile nachschu-

lische Bildungsverläufe aufweisen als Jugendliche aus Haupt- oder Realschulen<sup>9</sup> (Abb. 4.3). Die Unterschiede sind allerdings relativ gering und mit einer Ausnahme nicht signifikant ( $p > 0,05$ ): Signifikante Unterschiede zeigen sich nur bei Vorliegen eines Mittleren Schulabschlusses hinsichtlich instabiler nachschulischer Bildungsverläufe zwischen Jugendlichen aus mehreren Schularten und Jugendlichen aus Realschulen (17 % zu 8 %,  $p < 0,001$ ). Der Befund, dass Jugendliche aus Schularten mit mehreren Bildungsgängen häufiger von schwierigen Bildungsverläufen nach Verlassen der Schule betroffen sind als Jugendliche aus Realschulen, entspricht bekannten Befunden aus der Bildungsforschung: So zeigt sich beispielsweise, dass Jugendliche aus Schularten mit mehreren Bildungsgängen in ihren Leistungen und ihrer Leistungsentwicklung während der Sekundarstufe I, z. B. in Mathematik und Lesen, zwischen den Schüler:innen aus Hauptschulen und jenen aus Realschulen liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 139 ff.).

Bei Vorliegen einer (Fach-)Hochschulreife gelingt den studienberechtigten Jugendlichen aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen zudem etwas seltener eine Einmündung in einen stabilen Studienverlauf als Jugendlichen aus Gymnasien (40 % zu 45 %), dafür münden sie im Vergleich zu Jugendlichen aus Gymnasien etwas häufiger direkt oder verzögert in stabile Ausbildungsverläufe ein (29 % zu 23 %). Insgesamt ist zu erkennen, dass Jugendliche aus Realschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Gymnasien häufiger gradlinigen Wegen in stabile Ausbildungs- und Studienverläufe folgen, aber umgekehrt bedeutet ein geringeres Risiko für instabile Verläufe eben zugleich, dass auch ein Teil von ihnen Abbrüche erlebt, längere Such- und Anpassungsphasen durchläuft oder sogar gar nicht in eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Studium einmündet.

### Diskussion und Einordnung der Befunde

In Übereinstimmung mit anderen Studien und Daten verweisen unsere Befunde darauf, dass Jugendliche mit fehlenden oder niedrigen Schulabschlüssen erhebliche Hürden im Zugang zu vollqualifizierender Ausbildung zu bewältigen haben (z. B. Dietrich et al., 2019). Die leistungsbezogenen Eintrittshürden hängen zum einen mit den formalen Zugangsvoraussetzungen, z. B. zur vollzeitschulischen Ausbildung im Schulberufssystem (Kap. 2.1), und zum anderen mit der Signalfunktion von fehlenden oder niedrigen Schulabschlüssen beim Zugang zu dualer Ausbildung zusammen (Zimmermann & Skrobanek, 2015, S. 365), bei der die Betriebe als „Gatekeeper“ (Kohlrausch, 2012) fungieren. Trotz ihrer eher ungünstigen Ausgangsvoraussetzungen und des eingeschränkten Berufsspektrums im dualen System und der wenigen Ausbildungen im Schulberufssystem, die mit einem Hauptschulabschluss offenstehen, gelingt Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen zur Hälfte die Einmündung in stabile Ausbildungsverhältnisse. Allerdings sind die nachschulischen Bildungswege der anderen Hälfte entsprechend stark von Unsicherheiten geprägt.

---

<sup>9</sup> Für Realschüler:innen mit maximal einem Hauptschulabschluss lassen die Daten aufgrund zu geringer Fallzahlen keine Aussagen zu.

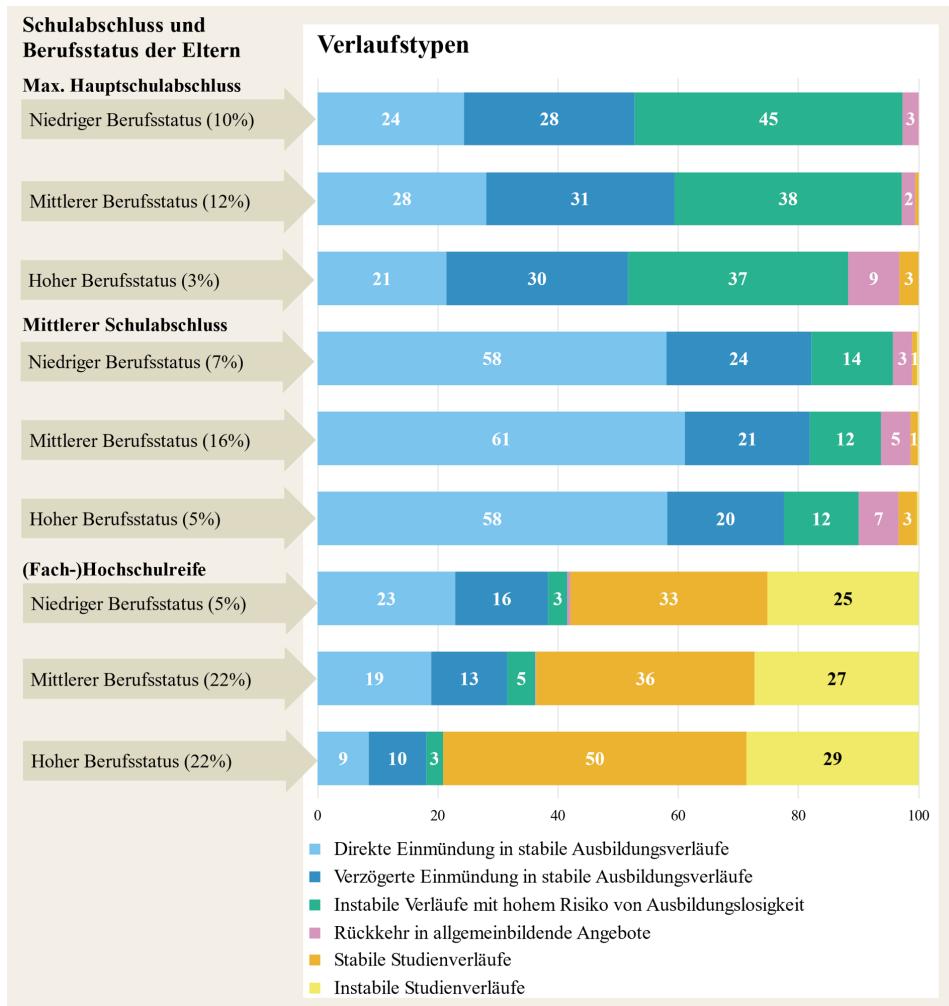
Besonders problematisch stellt sich die Situation für Schulentlassene aus Förderschulen dar, von denen nur ein kleinerer Teil bei Verlassen der Schule einen Schulabschluss aufweist (Blanck, 2020) bzw. einen solchen überhaupt erwerben kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 122 f.). Ehemalige Förderschüler:innen erfahren im nachschulischen Bildungsverlauf erhebliche zeitliche Verzögerungen und Benachteiligungen: Sie haben nicht nur tiefgreifende Friktionen in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn erlebt, sondern sie tragen zugleich die höchsten Risiken für instabile Verläufe und eine mögliche Ausbildunglosigkeit. Übereinstimmend mit der vorliegenden Analyse zeigen auch andere Studien, dass nur wenigen Schulentlassenen aus Förderschulen der direkte Übergang in Ausbildung gelingt und ein großer Teil erst über die Berufsvorbereitung, teils auch über mehrere hintereinander absolvierte Maßnahmen, Zugang zu einer Ausbildung findet (für einen Forschungsüberblick vgl. Blank, 2017, S. 40; Hofmann-Lun, 2011; Achatz et al., 2022). Insofern könnte der Betrachtungszeitraum von vier Jahren nach Verlassen der Schule zu kurz sein, um den Weg der Förderschüler:innen in Ausbildung nachzuzeichnen. In jedem Fall bedeutet dies aber, dass sie erhebliche Zeit benötigen, um nach Abschluss der Förderschule in Ausbildung zu gelangen. Die hier herausgearbeiteten Befunde unterstreichen zudem, dass sich für diese Jugendlichen in den nachschulischen Verläufen erhebliche Unsicherheiten und Risiken hinsichtlich einer Ausbildungs- und Erwerbslaufbahn abzeichnen.

#### 4.1.3 Soziale Herkunft

Soziale Bildungsungleichheiten sind ein fortbestehendes Merkmal moderner Gesellschaften (Jackson, 2013b, S. 2). Die Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat zwar zu einem Anstieg der Bildungschancen für Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft geführt, aber nicht zu einem allgemeinen Rückgang sozialer Bildungsungleichheiten (Erikson, 2019; Hadjar, 2019). Insbesondere in Ländern wie Deutschland mit einem stratifizierten und selektiven Bildungssystem sind soziale Bildungsungleichheiten noch immer deutlich zu beobachten (Dollmann, 2019; Geißler, 2014, S. 233 ff.). Hierauf deutet auch der weiterhin dokumentierte Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung hin (z. B. Becker, 2017; Jackson, 2013a). Soziale Bildungsungleichheiten manifestieren sich nicht nur besonders stark an den verschiedenen bildungsbiografischen Schnittstellen von Bildungssystemen, sie verstärken sich dort zudem (Granato & Ulrich, 2014).

In den nachschulischen Bildungsverläufen bilden sich nicht nur die aus Bildungsforschung und -monitoring bekannten sozialen Herkunftsunterschiede beim Ausbildungszugang und bei der Studienaufnahme ab, sondern sie zeigen sich auch hinsichtlich der Stabilität des Bildungsverlaufs (Abb. 4.4): Substanzielle soziale Herkunftsunterschiede hinsichtlich schwieriger nachschulischer Verläufe zeigen sich dabei vor allem bei Jugendlichen ohne oder mit niedrigem Schulabschluss, deren Eltern einen niedrigen Berufsstatus aufweisen: Sie weisen mit einem Anteil von 45 % deutlich häufiger instabile Verläufe als Jugendliche gleichen Vorbildungsniveaus auf, deren Eltern aber Berufe ausüben, die einem mittleren (38 %,  $p < 0,01$ ) oder hohen

Status (37%,  $p < 0,05$ ) zugeordnet werden können. Dagegen sind die sozialen Herkunftsunterschiede bei Vorliegen eines Mittleren Schulabschlusses überraschend gering. Es zeigt sich allerdings, dass Jugendliche mit statushohen Eltern bei einer fehlenden Studienberechtigung (also bei maximal einem Hauptschulabschluss oder einem Mittleren Schulabschluss) häufiger in allgemeinbildende Angebote zurückkehren als Jugendliche, deren Eltern einen mittleren oder niedrigen Berufsstatus haben.

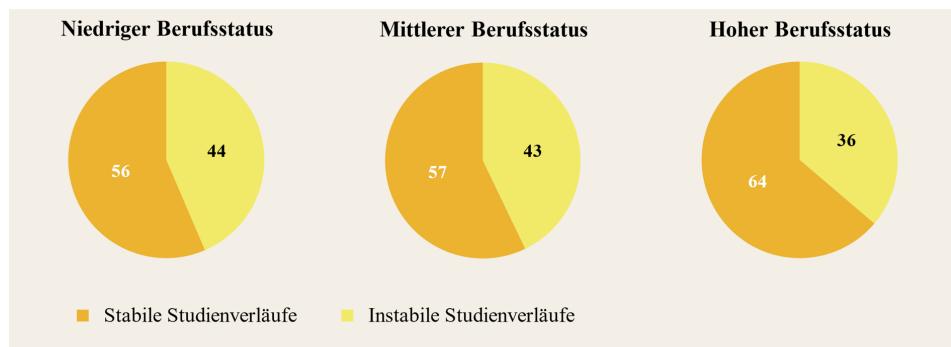


**Abbildung 4.4:** Unterschiede in den nachschulischen Verläufen nach Schulabschluss und Berufsstatus der Eltern

Vor allem dann, wenn eine Studienberechtigung in Form einer schulisch erworbenen (Fach-)Hochschulreife vorliegt, unterscheidet sich die Verteilung auf die Ausbildungs- und Studienverläufe entsprechend der sozialen Herkunft stark: Knapp vier Fünftel

der Jugendlichen, deren Eltern über einen hohen Berufsstatus verfügen, münden in stabile oder instabile Studienverläufe ein. Bei Jugendlichen mit statusniedrigen oder statusmittleren Eltern sind es dagegen weniger als zwei Drittel (58 und 63 %). Spiegelbildlich liegt der Anteil von Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife in direkten und verzögerten Ausbildungsverläufen bei den Jugendlichen mit statusniedriger und -mittlerer Familienherkunft höher (39 und 32 zu 19 %).

Nachfolgend wird die Verteilung der Schulentlassenen mit Hochschulzugangsberechtigung abhängig vom Berufsstatus der Eltern betrachtet, dabei werden stabile und instabile Studienverläufe zueinander ins Verhältnis gesetzt, um die Unterschiede klarer aufzuzeigen (Abb. 4.5). Es zeigt sich, dass Studienverläufe von Jugendlichen statusniedriger (44 %,  $p < 0,05$ ) oder statusmittlerer Eltern (43 %,  $p < 0,01$ ) zu höheren Anteilen von Friktionen geprägt sind als bei Jugendlichen statushoher Eltern (36 %). Damit stellt sich aus bildungspolitischer Sicht die Frage nach den Ursachen der risikoreicherer instabilen Hochschulverläufe und den erforderlichen Handlungssimplikationen, um den Studienverlauf für jene Gruppen aus Elternhäusern mit niedrigem und mittlerem Berufsstatus zu stabilisieren, indem Abbrüche und nachfolgendende häufige Statuswechsel vermieden werden. Auch wenn nicht alle Studienabbrüche auf Fehlallokationen und eine unzureichende Passung von Person und Bildungssetting zurückzuführen sind, so stellen Abbrüche und darauffolgende häufig wechselnde Aktivitäten eher negative Einschnitte in der Bildungsbiografie dar.



**Abbildung 4.5:** Soziale Unterschiede im Verhältnis stabiler und instabiler Studienverläufe von studienberechtigten Jugendlichen

### Diskussion und Einordnung der Befunde

Zusammenfassend bestätigen die vorgestellten Analysen zu sozialen Herkunftsunterschieden in den nachschulischen Verläufen die aus der Übergangsforschung bekannten Befunde zu sozialen Ungleichheiten beim Ausbildungszugang (z. B. Becker & Glauser, 2018; Erikson & Rudolphi, 2010; Glauser, 2015) und bei der Studienaufnahme (z. B. Becker, 2017; Watermann et al., 2014; Maaz, 2006; Neugebauer & Schindler, 2012; OECD, 2019), allerdings mit der Erweiterung auf den nachschulischen Verlauf.

Die auch bei gleichen Schulabschlüssen zu beobachtenden sozialen Unterschiede bei der Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums verweisen auf die in

der empirischen Forschung gut dokumentierte Bedeutung von sekundären sozialen Effekten, also von (Aus-)Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund von Kosten-Nutzen- sowie Risikoabwägungen, die abhängig von der sozioökonomischen Situation und den Bildungserfahrungen der Elternhäuser erfolgen (Becker & Hecken, 2009; Lörz, 2012; Maaz, 2006; Neugebauer & Schindler, 2012; Schindler & Reimer, 2010). Hierbei zeigen die Forschungsbefunde (Becker, 2017, S. 118), dass Jugendliche hoher sozialer Herkunft versuchen, den (hohen) Sozialstatus ihrer Eltern über Bildungsinvestitionen zu erhalten. Im Vergleich dazu müssen Jugendliche statusniedriger Eltern nicht zwingend gute Bildungsabschlüsse erreichen, um den Sozialstatus der Familie zu erhalten. Neben der Betrachtung der sozialen Verteilung auf Ausbildungs- und Studienwege ist in diesem Zusammenhang auch der oben beschriebene Befund aufschlussreich, dass Jugendliche hoher sozialer Herkunft häufiger in allgemeinbildende Angebote zurückkehren als Jugendliche niedriger sozialer Herkunft (Buchholz & Pratter, 2017; Hillmert & Jacob, 2010; Schindler, 2015). Die Rückkehr in allgemeinbildende Angebote ist zu hohen Anteilen mit dem Erwerb einer Fach- oder Hochschulreife verbunden (Kap. 3.5), womit sich nicht nur Wege in eine akademische Ausbildung öffnen, sondern auch attraktivere berufliche Ausbildungen erreichen lassen.<sup>10</sup>

Aus den vorgelegten Analysen geht zudem hervor, dass sich schwierige nachschulische Bildungswege mit hohen Risiken der Ausbildungslosigkeit insbesondere bei fehlendem oder niedrigem Schulabschluss für Jugendliche niedriger sozialer Herkunft abzeichnen. Aber auch hinsichtlich instabiler Studienverläufe verweisen die Analysen in Übereinstimmung zu aktuellen Forschungsbefunden (Müller & Klein, 2022) auf erkennbare soziale Ungleichheiten. Soziale Ungleichheit wirkt an jedem Übergang und in jedem Bildungsverlauf zum Nachteil der Depriviligierten. Das endet paradoixerweise auch nicht in fortgeschrittenen nachschulischen Bildungsverläufen, obwohl es vorher zu einer deutlich stärkeren Selektion innerhalb der sozial benachteiligten Gruppen gekommen ist.

#### 4.1.4 Migrationshintergrund

Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund haben Personen mit Migrationshintergrund erschwertere Zugänge zu vollqualifizierenden Ausbildungen (vgl. Befunde der BIBB-Übergangsstudie 2011: z. B. Beicht & Walden, 2015b oder NEPS-Analysen: z. B. Seeber et al., 2019a), wobei migrationsbezogene Disparitäten vor allem beim Zugang zum dualen System festzustellen sind (ebd.). Darüber hinaus sind ihre nachschulischen Bildungswege häufiger von Diskontinuitäten und Brüchen gekennzeichnet (Busse, 2020b; Klein & Neugebauer, 2021; Michaelis & Richter, 2022). Hinsichtlich der Einmündung in den Hochschulsektor zeigen bestehende Forschungsbefunde dagegen Vorteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund (Klein & Neugebauer, 2021; Kristen, 2016; Mentges, 2019), die insbesondere dann zu beobachten

---

10 Das relative Gewicht alternativer Wege zur (Fach-)Hochschulreife fällt in den hier vorgelegten Analysen im Vergleich zu den bestehenden Forschungsarbeiten (z. B. Buchholz & Pratter, 2017) deutlich geringer aus, sodass in den hier vorgelegten Befunden der Anteil der Jugendlichen mit alternativen Bildungswegen zur (Fach-)Hochschulreife unterschätzt werden könnte.

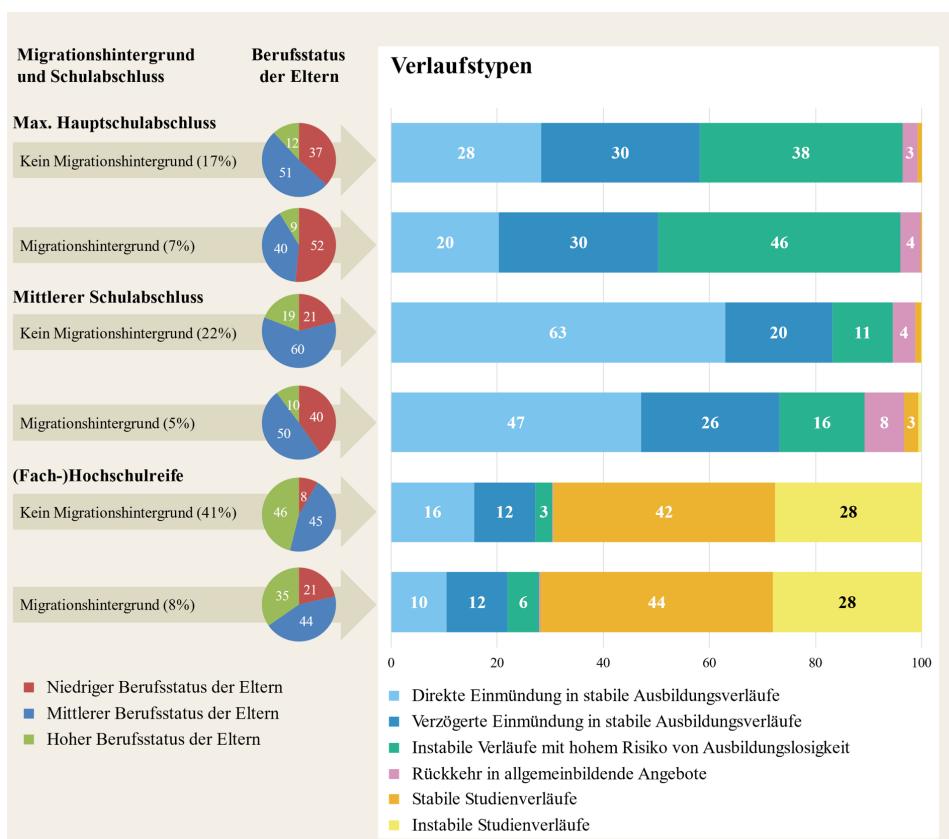
sind, wenn migrationsspezifische Unterschiede in der sozialen Herkunft und in den Schulleistungen kontrolliert werden (z. B. Busse & Scharenberg, 2022; Mentges, 2019).

Im Bildungsmonitoring und in der Bildungsforschung wurden vielfach Disparitäten von Migrant:innen bei der Einmündung in Ausbildung herausgearbeitet. In öffentlichen und politischen Diskussionen wird häufig das Argument des niedrigeren Vorbildungsniveaus dieser Gruppe angeführt. D. h., die Probleme beim Ausbildungszugang für Personen mit Migrationshintergrund werden auf vorgelagerte Ungleichheiten beim Erwerb von allgemeinbildenden Schulabschlüssen zurückgeführt. Allerdings sind Nachteile von Migrant:innen beim Zugang zu vollqualifizierender Ausbildung und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit verzögterer Ausbildungseinmündungen sowie instabiler nachschulischer Verläufe auch dann zu beobachten, wenn Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund die gleichen Schulabschlüsse vorweisen (Abb. 4.6).

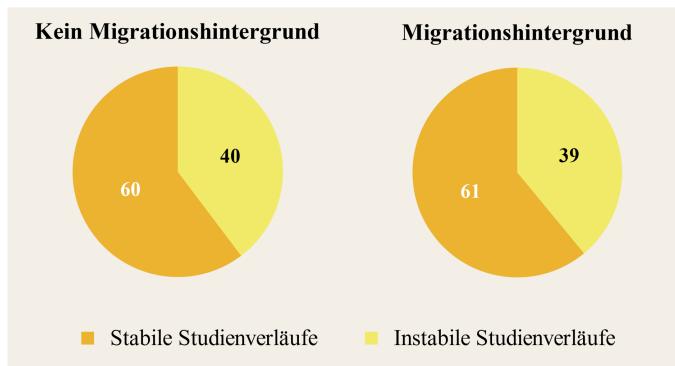
Mit maximal einem Hauptschulabschluss sind beide Gruppen, also Personen mit und ohne Migrationshintergrund, stark von unsicheren und instabilen Verläufen betroffen. Allerdings finden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund zu deutlich höheren Anteilen in unsicheren und instabilen Verläufen wieder als Personen ohne Migrationshintergrund (46 % zu 38 %,  $p < 0,001$ ). Wenig überraschend zeigen sich dann im Umkehrschluss migrationsbezogene Nachteile in Bezug auf direkte und stabile Ausbildungsumwege und -verläufe.

Mit einem Mittleren Schulabschluss vergrößern sich die migrationsbezogenen Unterschiede hinsichtlich direkter und stabiler Anschlüsse in vollqualifizierenden Ausbildungen erheblich. Während fast zwei Drittel (63 %) der Personen ohne Migrationshintergrund direkt in stabile Ausbildungsverläufe einmünden, findet sich nicht mal ganz die Hälfte (47 %) derjenigen mit Migrationshintergrund in einem stabilen Verlaufsmuster wieder. Dagegen muss diese Personengruppe viel häufiger Umwege über den Übergangssektor und zeitlich verzögerte Ausbildungseinmündungen in Kauf nehmen (ca. 20 zu 26 % bei Personen ohne Migrationshintergrund). Aber auch dieser ‚Umweg‘ kann durchaus als erfolgreich betrachtet werden, weil er nach einem zusätzlichen Jahr, für einen kleineren Teil auch nach zwei zusätzlichen Jahren, letztlich in eine stabile Ausbildung führt. Dennoch bleibt beim direkten und verzögerten Eintritt in stabile Ausbildungsverläufe am Ende eine Differenz von 10 Prozentpunkten zugunsten der Personen ohne Migrationshintergrund bei Vorliegen eines Mittleren Schulabschlusses. In den Analysen bestätigen sich auch die in der Forschung belegten Bildungsaspirationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denn sie kehren doppelt so häufig nach einem erstmaligen Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems zur Schule zurück wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund (8 % zu 4 %,  $p < 0,001$ ).

Bei Vorliegen einer (Fach-)Hochschulreife bleiben migrationsbezogene Unterschiede im Zugang zu vollqualifizierender Berufsausbildung bestehen: So sind anteilig doppelt so viele Personen mit Migrationshintergrund in instabilen und unsicheren Verläufen (6 zu 3 %) im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, wenn auch anteilig auf vergleichsweise viel niedrigerem Niveau als in den anderen Schulabschlussgruppen (Abb. 4.6).



**Abbildung 4.6:** Unterschiede in den nachschulischen Bildungswegen nach Migrationshintergrund und Schulabschluss (in %)



**Abbildung 4.7:** Migrationsbezogene Unterschiede im Verhältnis stabiler und instabiler Studienverläufe von studienberechtigten Jugendlichen

Im Gegensatz dazu zeigt sich allerdings bei Vorliegen einer (Fach-)Hochschulreife, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund etwas häufiger ein stabiler Übergang in die (Fach-)Hochschule als Personen ohne Migrationshintergrund gelingt (44 zu 42 %,  $p < 0,05$ ). Sowohl im Gesamtbild (Abb. 4.6) als auch bei der zusätzlichen Betrachtung des Verhältnisses stabiler und instabiler Studienverläufe von Studienberechtigten (Abb. 4.7) sind keine migrationsbezogenen Disparitäten hinsichtlich der Stabilität von Studienverläufen festzustellen.

### Diskussion und Einordnung der Befunde

Die hier dargestellten Verteilungen der Personen mit und ohne Migrationshintergrund auf die verschiedenen Verlaufsmuster, aber auch ältere und multivariate Forschungsbefunde (Beicht & Walden, 2017; Busse, 2020a; Michaelis & Busse, 2021; Seeber et al., 2019a; Tjaden, 2017) verweisen darauf, dass Ungleichheiten für Personen mit Migrationshintergrund auch bei Berücksichtigung verschiedener bildungsbezogener Merkmale fortbestehen. Selbst wenn neben Schulabschlüssen auch Zeugnisnoten, Basiskompetenzen (z. B. mathematische Kompetenzen) und soziale Herkunftsmerkmale kontrolliert werden, zeigen multivariate Analysen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund weiterhin seltener in Ausbildungen einmünden (Seeber et al., 2019a) und ihre Bildungsverläufe häufiger von Friktionen und Diskontinuitäten gekennzeichnet sind als bei Personen ohne Migrationshintergrund (Busse, 2020b). Das wirft die Frage nach weiteren ungleichheitserzeugenden Faktoren auf, die bislang in der Forschung nur unbefriedigend beantwortet ist.

Die bisherige Forschung belegt allerdings auch relativ eindeutig, dass sich Personen mit Migrationshintergrund bei gleichen Schulleistungen und gleicher sozialer Herkunft häufiger für anspruchsvollere Bildungsoptionen entscheiden als Personen ohne Migrationshintergrund: So zeigen z. B. mehrere Studien aus verschiedenen europäischen Ländern, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eher akademische Bildungswege als berufliche Alternativen wählen als jene ohne Migrationshintergrund, und zwar auch dann, wenn die soziale Herkunft und die Schulleistungen kontrolliert werden.<sup>11</sup> Hierbei sollte allerdings nicht übersehen werden, dass sich nur für einen Bruchteil der Personen mit Migrationshintergrund solche sogenannten „positiven ethnischen sekundären Effekte“ (Tjaden & Scharenberg, 2017) zeigen und der Großteil der Betroffenen aufgrund ihrer insgesamt ungünstigeren Ausgangsbedingungen erhebliche Hürden und Benachteiligungen in den nachschulischen Bildungsverläufen erfährt. Dabei sind auch betriebliche Rekrutierungspraktiken zu berücksichtigen, um vor allem den erschwerten Zugang zum dualen Ausbildungssystem zu erklären. Hier belegen zahlreiche nationale und internationale Studien, dass unbewusste Assoziationen, antizipierte etwaige Ressentiments betrieblicher Geschäftspartner, stereotype Zuschreibungen und Vorurteile oder auch eine bewusste Bevorzugung bestimmter Gruppen (SVR, 2014, S. 33) bei der Auswahl von Bewerber:innen

<sup>11</sup> Für Deutschland: vgl. Busse & Scharenberg, 2022; Dollmann & Weißmann, 2020; für Finnland: Kilpi-Jakonen, 2011; für die Niederlande: vgl. van de Werfhorst & van Tubergen, 2007; für Schweden: vgl. Jonsson & Rudolphi, 2011; für die Schweiz: vgl. Tjaden & Scharenberg, 2017

von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen zur Diskriminierung von Personen mit Migrationshintergrund führen (z. B. Imdorf, 2017; Nennstiel, 2021; Zschirnt, 2020).

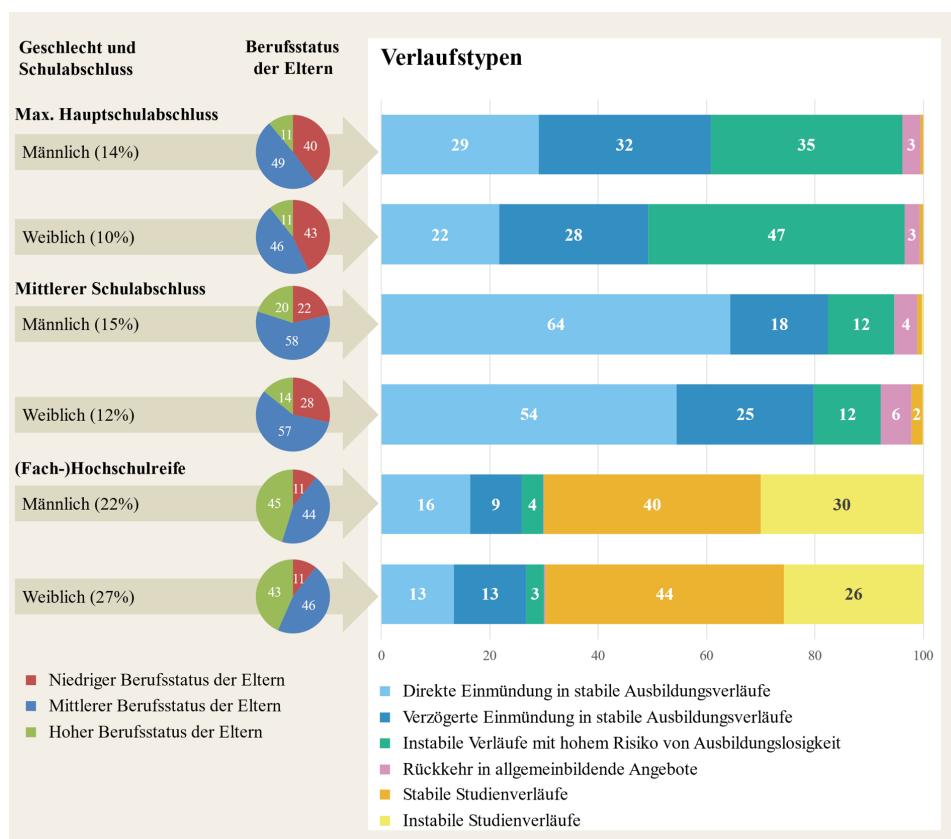
#### 4.1.5 Geschlecht

Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigt sich auch in der hier betrachteten Kohorte der bekannte Befund, dass junge Männer häufiger den Weg in eine vollqualifizierende Ausbildung beschreiten, während junge Frauen häufiger den akademischen Bildungsweg einschlagen. Auch wenn der betrachtete Zeitraum zu kurz ist, um die letztlich erreichten Abschlüsse einzubeziehen (hierfür müsste ein Längsschnitt bis etwa zum 35. Lebensjahr vorliegen), so deckt sich das angebahnte Muster mit anderen amtlichen und Survey-Daten zu den erreichten Bildungsabschlüssen bei bis zu 35-Jährigen: In der Altersgruppe der 25- bis unter 30-Jährigen weisen in Deutschland Frauen deutlich häufiger einen Hochschulabschluss auf als Männer, in der Altersgruppe der 30- bis unter 35-Jährigen minimiert sich zwar diese Differenz, löst sich jedoch nicht vollständig auf (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S.79).

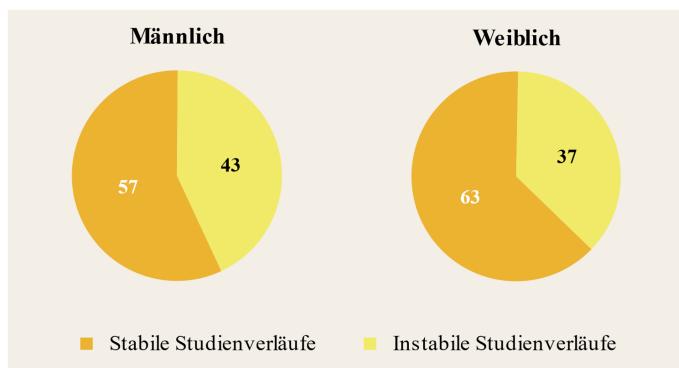
Die Differenzierung von Geschlechterunterschieden nach Schulabschlüssen zeigt für Frauen mit maximal Hauptschulabschluss ein deutlich höheres Risiko eines unsicheren und instabilen Ausbildungsverlaufs als für Männer mit maximal Hauptschulabschluss (Abb. 4.8). Der Unterschied liegt hier bei 35 zu 47%; d.h., fast jede zweite junge Frau mit maximal Hauptschulabschluss ist von einem instabilen und brüchigen nachschulischen Ausbildungsverlauf betroffen. Zudem münden diese Frauen zu einem geringeren Anteil direkt in Ausbildung ein als Männer mit maximal Hauptschulabschluss.

Mit einem Mittleren Schulabschluss sind Männer und Frauen vergleichsweise selten und zu gleichen Anteilen, etwa jede zehnte Person, von Instabilitäten und Friktionen im nachschulischen Bildungsverlauf betroffen. Allerdings werden Unterschiede bei der Einmündung in Ausbildung, die bei den Frauen mit Mittlerem Schulabschluss zu wesentlich höheren Anteilen (ca. 25 zu 18 %) mit Verzögerungen und einem geringeren Anteil an direkten Einstiegen in einen stabilen Ausbildungsverlauf verbunden sind, offenkundig. Insgesamt sind jedoch bei Vorliegen des Mittleren Schulabschlusses bei Männern und Frauen vergleichsweise wenig Brüche und Diskontinuitäten im nachschulischen Bildungsverlauf zu erkennen.

Bei Vorliegen einer (Fach-)Hochschulreife sind die Geschlechterunterschiede deutlich weniger ausgeprägt. Einerseits münden Frauen seltener direkt in Ausbildung ein (13 zu 16 % bei Männern). Andererseits weisen Männer bei den instabilen Hochschuleinmündungen mit 30 % einen etwas höheren Anteil als Frauen auf (26 %). Die Betrachtung geschlechterbezogener Unterschiede im Verhältnis stabiler und instabiler Studienverläufe verdeutlicht das höhere Risiko von Männern, im Studium Friktionen zu erleben (Abb. 4.9).



**Abbildung 4.8:** Unterschiede in den nachschulischen Bildungswegen nach Schulabschluss und Geschlecht (in %)



**Abbildung 4.9:** Geschlechterbezogene Unterschiede im Verhältnis stabiler und instabiler Studienverläufe von studienberechtigten Jugendlichen

### Diskussion und Einordnung der Befunde

Die besonderen Nachteile junger Frauen mit maximal Hauptschulabschluss nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems, die häufiger als Männer von einem instabilen Ausbildungsverlauf betroffen sind und seltener einen friktionsfreien Ausbildungsweg gehen, sind insofern erwartungswidrig, als in der öffentlichen Wahrnehmung die Anschlussperspektiven von Frauen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule kaum als kritisch wahrgenommen werden. Diskussionen über ausbildungs- und berufsbezogene Benachteiligungen drehen sich vor allem um den späteren Gender-Pay-Gap als Folge beruflicher Geschlechtersegregation (Achatz et al., 2005; Busch, 2013). Insofern verweist der Befund, dass Frauen mit maximal Hauptschulabschluss deutlich häufiger in risikobehaftete Verlaufsmuster einmünden als Männer, auf Forschungs- und Handlungsbedarf. Erklärungsansätze für diese Nachteile könnten in den wenigen Ausbildungsoptionen für Personen mit Hauptschulabschluss im Schulberufssystem (z. B. Sozialassistenz-, Hauswirtschafts- und Pflegeausbildungen auf Helferniveau) und im begrenzten Berufsspektrum des dualen Systems liegen. Personen mit maximal Hauptschulabschluss steht durch die Segmentation der Berufe im dualen System aufgrund schulischer Vorbildungsstruktur nur ein kleines Segment an Handwerks- und Dienstleistungsberufen offen, z. B. Berufe des Maler-, Lackierer-, Maurer- sowie Metallhandwerks, Berufe im Ernährungshandwerk, Fachverkäufer:in im Lebensmittelhandwerk, Berufe in der Gebäudereinigung sowie hauswirtschaftliche und Lagerfachkraftberufe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 162 f.). Diese Berufe weisen zudem eine höhere Vertragslösungsquote auf (Seeber et al., 2019b; geschlechtsdifferenzierende Analysen zu Vertragslösungsquoten in Handwerksberufen vgl. Haverkamp et al., 2015).

Hier dürfte ein Geflecht an komplexen Wirkungszusammenhängen eine Rolle spielen, das mit den vorliegenden Daten nicht aufgelöst werden kann. Forschungsbedarf liegt darin, zu prüfen, wie berufliche und Ausbildungspräferenzen junger Frauen und Männer mit maximal Hauptschulabschluss mit den angebotenen bzw. wahrgekommenen Ausbildungsmöglichkeiten interagieren. Neben beruflichen Passungsproblemen, die besonders bei einer ganzen Reihe von Berufen auffällig sind, in die Jugendliche mit Hauptschulabschluss zu höheren Anteilen einmünden, können auch Einflüsse des Zusammenhangs von Berufswahl und Geschlecht zu Passungsproblemen führen. Ausbildungen kommen so möglicherweise gar nicht erst zustande oder eine Passung zwischen beruflichen Interessen und Fähigkeiten einerseits und betrieblichen bzw. beruflichen Anforderungen andererseits liegt nicht vor bzw. kann nicht entwickelt werden. Auch die Ausbildungen im Schulberufssystem auf Helferniveau, für die ein Hauptschulabschluss vorausgesetzt wird und in die überwiegend junge Frauen einmünden, offenbaren bislang wenig erforschte Problemlagen: Besonders auffällig sind die deutlich höheren Abbruchquoten im Schulberufssystem im Vergleich zum dualen System (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 181), über deren Ausmaß und Ursachen in den ein- und zweijährigen vollzeitschulischen Ausbildungen auf Helferniveau (aber auch nicht auf mittlerem Fachniveau) kaum Erkenntnisse vorliegen. D. h., hinter diesem Befund von höheren Risiken dis-

kontinuierlicher nachschulischer Bildungsverläufe von Frauen mit maximal Hauptschulabschluss wird eine Kombination von individuellen, berufsbezogenen, institutionellen und strukturellen Faktoren stehen, die bislang in der Forschung kaum beleuchtet ist.

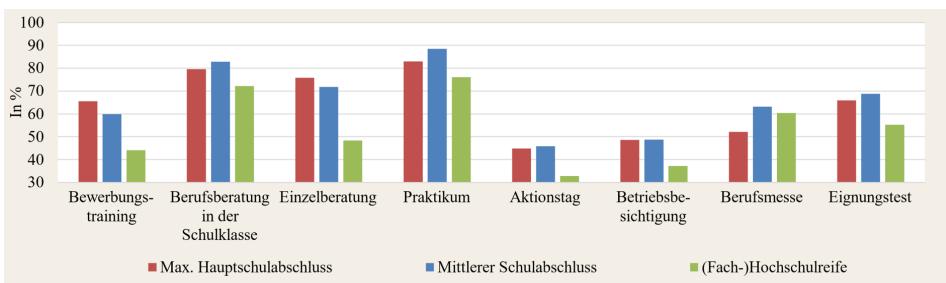
## 4.2 Relevanz von Angeboten der Berufs- und Studienorientierung für nachschulische Bildungsverläufe

Angebote der Berufs- und Studienorientierung sollen Jugendliche dabei unterstützen, Bildungs- und Ausbildungsentscheidungen vor allem in Abwägung von individuellen Präferenzen sowie wahrgenommenen Möglichkeiten und Chancen zu treffen. Je nach Bildungsabschluss und damit zusammenhängenden Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten bzw. -chancen (Kap. 3; Kap. 4.1) stehen Jugendlichen verschiedene Angebote der Berufsorientierung zur Verfügung, die in unterschiedlichem Maße zu individuell gelingenden Übergangsprozessen beitragen können (Driesel-Lange, 2020; Ratschinski et al., 2018). Für Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen gilt die berufliche Orientierung als besonders bedeutsam, da ihre Möglichkeiten nach Abgang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem am stärksten durch formale und marktgesteuerte Zugangsbedingungen begrenzt werden (Kap. 2.1). Zudem zeigt sich, dass Jugendliche aus bildungsprivilegierten Elternhäusern stärker von der Unterstützung im Elternhaus bei der Entwicklung von Berufsvorstellungen und im Rahmen von beruflichen Entscheidungsprozessen profitieren, u. a. durch elterliche Bildungserfahrungen und deren soziale Netzwerke bei der Ausbildungsplatzsuche (Brändle & Grundmann, 2020, S. 91). D. h., gerade Jugendliche ohne oder mit Hauptschulabschluss, die aus einem Elternhaus mit niedrigem soziökonomischem Status stammen, sind besonders auf eine effektive und passgenaue Berufsorientierung durch die Schule und außerschulische Akteure angewiesen. Aber auch für viele Jugendliche mit Mittlerem Schulabschluss sowie Hochschulzugangsberechtigung bietet die Berufsorientierung eine bedeutsame Förderung bei der beruflichen Entscheidungsfindung.

In Deutschland existiert eine breite Palette von Angeboten der Berufsorientierung. Zum einen sind wesentliche Angebote fest in den schulischen Curricula der Bundesländer verankert, neben Informations- und Erkundungsangeboten sind auch Potenzialanalysen zur Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und zur Entwicklung realistischer Berufsvorstellungen vorgesehen (BMBF, 2018; KMK, 2017; Ratschinski & Struck, 2014; Rudeloff et al., 2021). Die Angebote können sich zwischen Schulen und Bildungsgängen unterscheiden, da die curriculare Ausgestaltung hinsichtlich zu erreichender Ziele, Umfang und Ausgestaltung der Orientierungsangebote sowie die Bewertung der Effektivität außerschulischer berufsorientierender Lerngelegenheiten zu einem gewissen Grad den Schulen überlassen wird. Zu den insgesamt angebotenen Maßnahmen der schulischen Berufsorientierung zählen u. a. Besuche von Berufsinformationszentren und Ausbildungsmessen im Klassenverband, Betriebs- und

Sozialpraktika, Betriebserkundungen, Laufbahngespräche mit Lehrkräften sowie weitere Kooperationsformate der Schulen mit lokalen und regionalen (Arbeitsmarkt-)Akteuren (Rudeloff et al., 2021). Darüber hinaus können Jugendliche auch unabhängig von der Schule Angebote der beruflichen Orientierung nutzen, beispielsweise individuelle Informations- und Beratungsangebote im Berufsinformationszentrum, Eignungstests bei der Bundesagentur für Arbeit oder freiwillige Zusatzpraktika.

Grundsätzlich ist aufgrund des von der besuchten Schule abhängigen Angebots und der individuellen Entscheidungen der Jugendlichen bzw. ihrer Familien davon auszugehen, dass Jugendliche Angebote der beruflichen Orientierung unterschiedlich intensiv nutzen. Der NEPS-Datensatz enthält Informationen zur Nutzung von acht Angebotsformen der beruflichen Orientierung sowie drei Angebotsformen der Studienorientierung während der Schulzeit durch die Jugendlichen.<sup>12</sup> Abbildung 4.10 verdeutlicht in diesem Zusammenhang die Inanspruchnahme unterschiedlicher Angebote der Berufsorientierung differenziert nach dem Schulabschluss. Es wird deutlich, dass Praktika, Berufsberatungen in der Klasse und Einzelberatungen am häufigsten durch die Jugendlichen genutzt wurden. Gleichzeitig zeigen sich auch Unterschiede nach den Bildungsabschlüssen: Jugendliche mit Mittlerem Schulabschluss sowie maximal Hauptschulabschluss haben am häufigsten die verschiedenen Formen der beruflichen Orientierung während ihrer Schulzeit erfahren. Jugendliche mit einer Hochschulzugangsberechtigung weisen dagegen in allen Kategorien die geringsten Teilnahmequoten an Angeboten der beruflichen Orientierung auf.



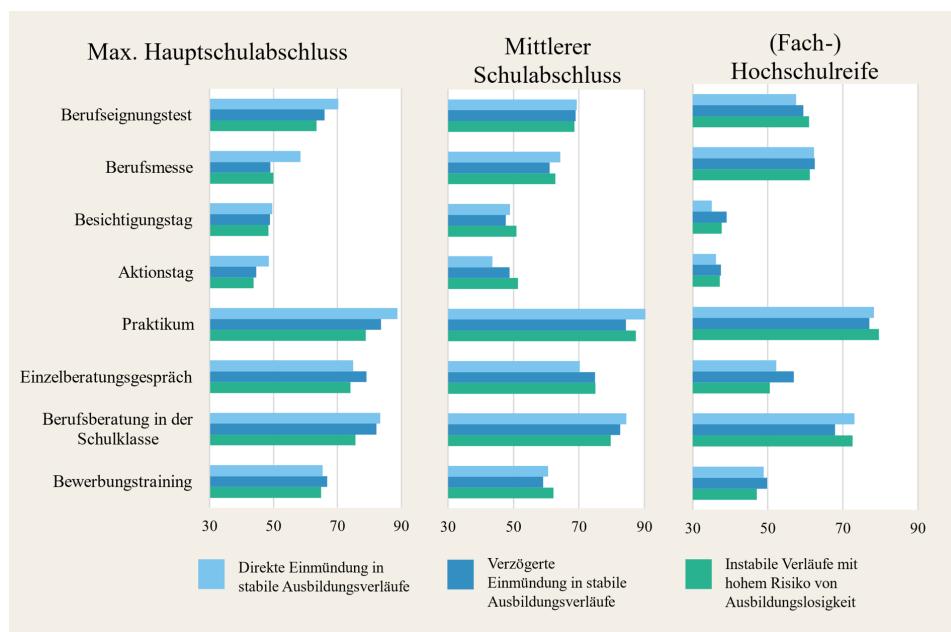
**Abbildung 4.10:** Nutzung von Angeboten der beruflichen Orientierung in der Schulzeit differenziert nach dem Schulabschluss

Angebote der Berufsorientierung sind als wichtige Stützfunktion der Berufswahl zu sehen, um einen passenden Beruf zu finden. Die aktuelle Forschung zur Relevanz von Passung im Ausbildungsprozess lässt erkennen, dass die Wahrnehmung der Passung durch die Auszubildenden wichtiger sein könnte als eine objektiv bestehende Passung (Michaelis & Findeisen, 2022). So stellt die Realisierung des Wunschberufes (Beicht & Walden, 2013; Michaelis & Richter, 2022) bzw. eine wahrgenommene Passung (Findeisen et al., 2022) mit dem Ausbildungsberuf häufig einen der stärksten

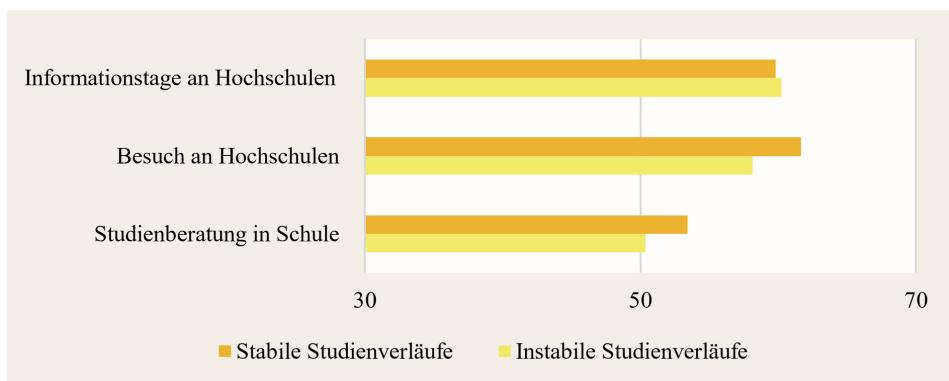
<sup>12</sup> Für die nachfolgenden Analysen werden nur Informationen berücksichtigt, die im Zeitraum sechs Monate vor und zwölf Monate nach dem Schulabgang erhoben wurden.

Prädiktoren zur Erklärung von Abbrüchen und Abbruchsintentionen dar. Da die Förderung der beruflichen Orientierung frühzeitig eine Identität mit dem antizipierten Beruf fördern kann, ist mit einer gewissen Vorsicht anzunehmen, dass die Nutzung beruflicher Orientierungsmaßnahmen mit stabileren Verläufen zusammenhängt.

Wird die Nutzung von Angeboten der beruflichen Orientierung für die drei nachschulischen Verlaufstypen *Direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe*, *Verzögerte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe* und *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* verglichen, zeigen sich kleine Effekte bei den Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss und zum Teil auch bei Personen mit Mittlerem Schulabschluss. Eine Teilnahme an einem Berufseignungstest, einer Berufsmesse, einem Aktionstag oder die Durchführung eines Praktikums scheint positiv mit der Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe bei Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss zusammenzuhängen. Bei Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss ist ein schwacher Effekt auf die Einmündung in eines der Cluster der direkten oder der verzögerten Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe beobachtbar, wenn die Jugendlichen eine Berufsberatung in der Klasse erhielten. Bei Jugendlichen mit einer Hochschulzugangsberechtigung sind solche Effekte hingegen nicht beobachtbar. Allerdings verdeutlicht Abbildung 4.11, dass die Nutzung von Angeboten der Studienberatung vorteilhaft mit der Einmündung in stabile Studienverläufe zusammenhängt.



**Abbildung 4.11:** Einmündung in unterschiedliche Verlaufstypen nachschulischer Bildung differenziert nach Schulabschluss und Nutzung von Angeboten der beruflichen Orientierung



**Abbildung 4.12:** Einmündung in Studienverlaufstypen differenziert nach Nutzung von Angeboten der Studienorientierung

Damit zeigt sich insgesamt, dass die verschiedenen Angebote der Berufsorientierung sehr weit verbreitet sind. Es gibt Hinweise darauf, dass die Nutzung von Angeboten der beruflichen Orientierung und Studienorientierung positive Effekte auf nachschulische Bildungswege in Form direkter oder verzögter Übergänge in einen stabilen Ausbildungsverlauf hat und Diskontinuitäten in der nachschulischen Bildung begrenzen kann. Allerdings sind die beobachteten Unterschiede zwischen den Verlaufftypen in der nachschulischen Bildung hinsichtlich der Nutzung von Angeboten der beruflichen Orientierung und Studienorientierung nur gering ausgeprägt. Um weitergehende Aussagen über die Wirkungen der verschiedenen Angebote der Berufsorientierung auf stabile oder instabile Verläufe treffen zu können, wären Informationen zur Qualität der Angebote notwendig, die in NEPS nicht vorliegen.

### Diskussion und Einordnung der Befunde

Sowohl der Qualität der Angebote der Berufs- und Studienorientierung als auch der Qualität der Nutzung der Angebote wird für die Entwicklung beruflicher Perspektiven und die erfolgreiche Gestaltung beruflicher Wege junger Menschen eine wichtige Bedeutung zugeschrieben (z. B. Lembke, 2021), die bislang in der Forschung noch nicht ausreichend belegt wurde – trotz gewachsener bildungspolitischer Aufmerksamkeit für das Thema (KMK 2017; SPD et al., 2021). Ebenso ist die Befundlage zur Wirksamkeit spezifischer Elemente der Berufs- und Studienorientierung dürrig (Brüggemann et al., 2017). Bisherige Forschungsbefunde liefern allerdings Hinweise auf zentrale Qualitätsmerkmale einer beruflichen Orientierung und Studienorientierung (für einen Überblick vgl. Hooley & Rice, 2019). Im deutschen Kontext verweisen die bislang vorliegenden Studien auf den Stellenwert der individuellen Passgenauigkeit von Angeboten der Berufs- und Studienorientierung zu Vorkenntnissen, der Einbeziehung von Eltern und anderen zentralen Akteur:innen in Berufsplanungen (Driesel-Lange 2020; Ratschinski et al., 2018), der Einbettung betrieblicher Praxisphasen in die unterrichts-/schulbezogene Berufs- und Studienorientierung (Méliani et al., 2019; Nickolaus et al., 2018) und der professionellen Lehrerkompetenz in diesem Bereich.

(Bylinski, 2014; Dreer, 2013). Bislang kann angesichts der schwierigen Befundlage von einer evidenzbasierten Steuerung berufsorientierender Angebote und Lerngelegenheiten kaum ausgegangen werden, da die Umsetzung, Qualitätssicherung und Wirkungsweisen der Berufs- und Studienorientierung in der Forschung weitgehend ‚blinde Flecken‘ darstellen (Brüggemann et al., 2017; Driesel-Lange, 2020; Nickolaus & Mokhonko, 2020).



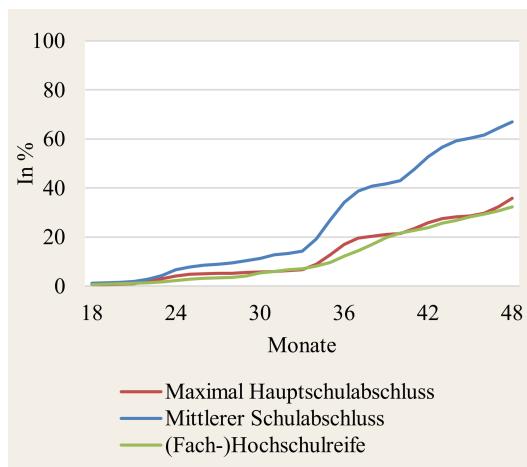
# **5 Entwicklung des Bildungs- und Erwerbsstatus in der nachschulischen Bildung: Eine bilanzierende Betrachtung**

## **5.1 Erfolgreiche Verläufe**

Während in Kapitel 3 und 4 die Identifizierung von Verlaufstypen und sozialstrukturellen Unterschieden in den nachschulischen Verläufen im Vordergrund stand, wird nachfolgend die Entwicklung des Bildungs- und Erwerbsstatus bilanzierend betrachtet. Dabei richtet sich der Blick auf den erstmaligen Erwerb eines beruflichen Abschlusses (Kap. 5.1), das Vorliegen eines Ausbildungs- bzw. Studienabbruchs im Bildungsverlauf (Kap. 5.2), den Zeitpunkt der Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung, wenn eine Maßnahme im Übergangssektor absolviert wurde (Kap. 5.3), den höchsten Berufsstatus einer begonnenen oder beendeten vollqualifizierenden Ausbildung (Kap. 5.4) und den Status am Ende des vierjährigen Beobachtungszeitraums (Kap. 5.5).

In den beiden Clustern *Direkte Einmündung in Ausbildung mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt* (Cluster 1) sowie *Direkte Einmündung ins Studium mit anschließendem Übergang in den Arbeitsmarkt* (Cluster 11) zeigen sich nach Ausbildungs- oder Studienabschluss stabile Einmündungen in den Arbeitsmarkt. Allerdings erwerben auch in anderen Clustern relevante Anteile der jungen Menschen einen ersten Ausbildung- oder Studienabschluss. Um aufzuzeigen, zu welchem Anteil insgesamt die nachschulischen Bildungsverläufe in diesem Sinne erfolgreich verlaufen sind, wird im Folgenden der erstmalige Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses clusterübergreifend betrachtet. Insgesamt konnten etwas mehr als zwei Fünftel der Personen innerhalb von vier Jahren nach Abgang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erzielen, indem sie eine Ausbildung erfolgreich absolviert (36 %) oder einen Studienabschluss erworben haben (7 %).

Für einen differenzierteren Blick auf den Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses in der nachschulischen Bildung stellt Abbildung 5.1 den kumulativen Anteil an Personen mit mindestens einem ersten Ausbildungs- oder Studienabschluss nach Zeitpunkt des Abschlusses und schulischer Vorbildung dar. Die ersten berufsqualifizierenden Abschlüsse werden bereits nach zwei Jahren erzielt, entsprechend den regulären Ausbildungszeiten und Regelstudienzeiten steigt nach drei Jahren der Anteil der Personen mit berufsqualifizierendem Abschluss sichtbar. Auffällig ist ein Schereneffekt zwischen Personen mit Mittlerem Schulabschluss auf der einen und Personen mit maximal Hauptschulabschluss sowie (Fach-)Hochschulreife auf der anderen Seite. Nach drei Jahren liegt der Abstand zwischen Personen mit Mittlerem Schulabschluss bei 17 Prozentpunkten gegenüber denjenigen mit maximal Hauptschulabschluss bzw. bei 22 Prozentpunkten gegenüber denjenigen mit (Fach-)Hochschulreife, am Ende des Beobachtungszeitraums dann bei 31 bzw. 35 Prozentpunkten.



**Abbildung 5.1:** Kumulierter Anteil an Personen mit mindestens einem Ausbildungs- oder Studienabschluss nach Zeitpunkt des Abschlusses

Bei den nicht studienberechtigten Personen lässt sich der deutlich höhere Anteil von abgeschlossenen Ausbildungen der Personen mit Mittlerem Schulabschluss – gegenüber denjenigen mit maximal Hauptschulabschluss – vor allem durch leichtere Zugänge zum dualen Ausbildungsmarkt (Eckelt & Schauer, 2019; Michaelis & Busse, 2021) und durch die Erfüllung der formalen Voraussetzungen für Ausbildungen im Schulberufssystem, in dem fast 60 % der Neuzugänge einen Mittleren Schulabschluss und knapp ein Viertel die (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung aufweisen (Richter & Seeber, 2022), erklären. Die vielseitigeren Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf Berufe sowie ausbildende Betriebe und Praxiseinrichtungen (Kap. 2.1) für diese Gruppe tragen letztlich dazu bei, dass ein deutlich höherer Anteil von ihnen direkt oder verzögert in stabile Ausbildungsvorläufe einmündet (Kap. 4.1). Folglich führt dies zu einem schnelleren Abschluss in der nachschulischen Bildung, sodass am Ende des vierjährigen Beobachtungszeitraums 67 % der Personen mit Mittlerem Schulabschluss einen berufsqualifizierenden Abschluss erreicht haben.

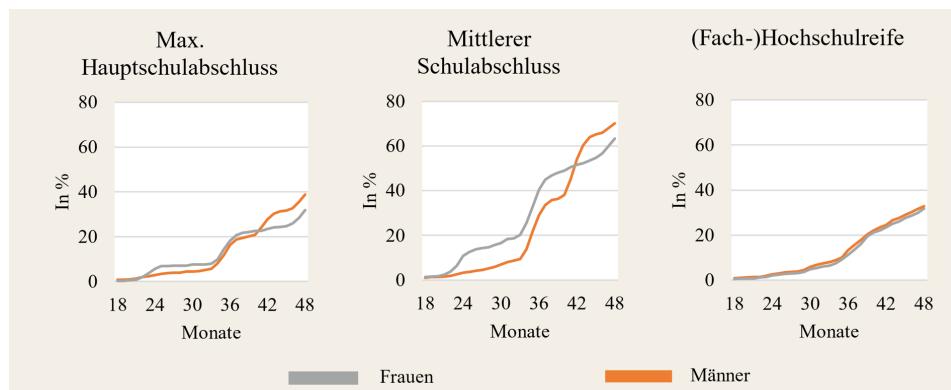
Auffällig und vielleicht auch erwartungswidrig ist, dass im Beobachtungszeitraum nur ein knappes Drittel der Personen mit einer (Fach-)Hochschulreife einen berufsqualifizierenden Abschluss erlangt. Dieser Wert liegt sogar leicht unterhalb des Anteils von Personen mit maximal Hauptschulabschluss. Hier ist die Verlaufsperspektive zu beachten: Diejenigen mit (Fach-)Hochschulreife sind zu ca. 30 % in Ausbildung<sup>13</sup> und zu etwa 70 % in akademische Verlaufsmuster eingemündet (Kap. 4.1). Die Mehrheit dieser Gruppe, die ein Studium aufnimmt, hat am Ende des Beobachtungszeitraums einfach noch keinen ersten Studienabschluss erlangt. Einerseits geht ein erheblicher Teil der Studienberechtigten nach Verlassen der Schule zunächst Alternativen nach – Cluster 12 *Einmündung ins Studium nach einjähriger Unterbrechung*

<sup>13</sup> Allerdings weisen 95 % der Personen mit (Fach-)Hochschulreife in den Clustern 1 bis 9, die in die berufliche Ausbildung nach Verlassen der Schule eingemündet sind, vier Jahre später einen Ausbildungsschluss auf.

und Cluster 13 *Verzögter Übergang ins Studium nach diversen Aktivitäten* –, beginnt somit erst zu einem späteren Zeitpunkt ein Studium und kann dann auch erst später einen Studienabschluss erzielen. Andererseits können Verzögerungen im Studienverlauf durch Studienbedingungen, Praktika, Auslandssemester oder sonstige persönliche Lebensbedingungen wie Nebenjobs verursacht werden. Amtliche Daten zeigen, dass ca. zwei Drittel der Studierenden die Regelstudienzeit überschreiten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 211).

Wird die Erzielung eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses in der nachschulischen Bildung nach dem Schulabschluss sowie Geschlecht differenziert, zeigen sich weitere Unterschiede bei den nicht studienberechtigten Personen (Abb. 5.2). Wenn Männer und Frauen dagegen über eine (Fach-)Hochschulreife verfügen, gibt es keine Unterschiede beim Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses.

Bei den Personen mit maximal Hauptschulabschluss liegen die Werte für Frauen und Männer zunächst eng beieinander, wobei Frauen in den ersten dreieinhalb Jahren etwas häufiger einen ersten Abschluss erreichen. Danach steigt der Wert bei den Männern stärker an, sodass am Ende 39 % von ihnen und 32 % der Frauen einen Abschluss erreicht haben. Bei den Personen mit Mittlerem Schulabschluss verläuft die Entwicklung auf höherem Niveau und mit ausgeprägteren Abständen zwischen Frauen und Männern ganz ähnlich. Auch hier „überholen“ die Männer die Frauen nach etwa drei einhalb Jahren und haben am Ende zu 70 % einen Abschluss erreicht. Bei den Frauen sind es dagegen 63 %. Wie in Kapitel 4.1.2 ausgeführt, münden junge Männer häufiger auf direktem Weg in eine vollqualifizierende Ausbildung ein. Am Ende der Regeldauer von drei Jahren einer Ausbildung wirkt sich dies entsprechend aus.



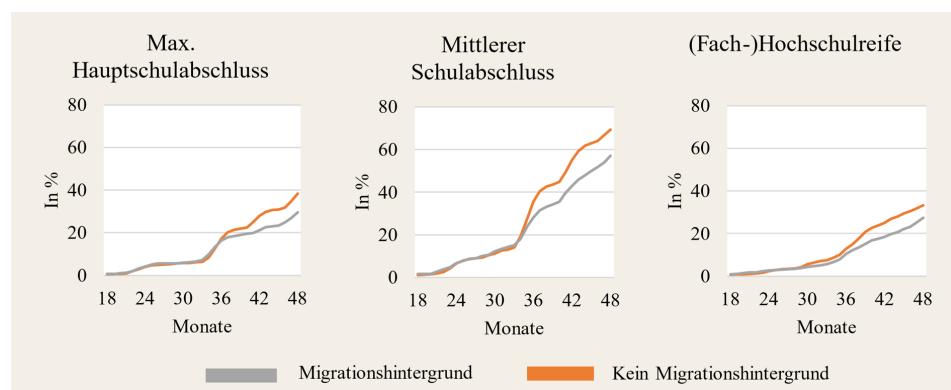
**Abbildung 5.2:** Kumulierter Anteil an Personen mit mindestens einem Ausbildungs- oder Studienabschluss nach Zeitpunkt des Abschlusses, schulischer Vorbildung und Geschlecht

Migrationsbedingte Unterschiede hinsichtlich des Erwerbs eines Ausbildungs- oder Studienabschlusses zeigen sich unabhängig vom Schulabschluss (Abb. 5.3). Nach etwa drei Jahren wächst der Abstand von Personen ohne Migrationshintergrund, die bereits einen Abschluss erreicht haben, stärker im Vergleich zu denen mit Migrationshintergrund. Am Ende des Beobachtungszeitraums liegt der Abstand in der Gruppe mit ma-

ximal Hauptschulabschluss bei 9 Prozentpunkten, mit Mittlerem Schulabschluss bei 12 Prozentpunkten und mit (Fach-)Hochschulreife bei 6 Prozentpunkten.

Für Jugendliche ohne (Fach-)Hochschulreife lässt sich diese Entwicklung mit den Ergebnissen aus Kapitel 4.1.4 verbinden: Da der Zugang zu vollqualifizierender Ausbildung für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund erschwert ist, beenden sie innerhalb von vier Jahren seltener eine Ausbildung. Als Folge von höheren Anteilen von Personen mit Migrationshintergrund in den Clustern *Verzögerter Einmündungen in stabile Ausbildungsverhältnisse* sowie *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildunglosigkeit* fällt der Anteil an Personen mit einem berufsqualifizierenden Abschluss vor allem bei denjenigen mit Mittlerem Schulabschluss im Zeitverlauf geringer aus. Auch wenn sich Nachteile für junge Menschen mit Migrationshintergrund ohne (Fach-) Hochschulreife beim Zugang zu Ausbildung sowie beim Erwerb eines Ausbildungsabschlusses in den Analysen zeigen, so besteht zumindest kein Unterschied hinsichtlich des maximal realisierten Berufsstatus (ISEI-08) der Ausbildungsberufe in der nachschulischen Bildung ( $p > 0,100$ ). Da der Berufsstatus zukünftige Einkommenseffekte, aber auch Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf indiziert, ist an dieser Stelle nicht von weitreichenden Nachteilen im Berufsstatus aufgrund der Ausbildungsoptionen auszugehen.

Auch wenn eine (Fach-)Hochschulreife vorliegt, sind niedrigere Abschlussanteile für Personen mit einem Migrationshintergrund beobachtbar. Dieser Befund mag überraschen, da in Kapitel 4.1 ein geringfügig höherer Anteil bei den Einmündungen in stabile Übergänge in die (Fach-)Hochschule für Personen mit einem Migrationshintergrund aufgezeigt wurde. Allerdings liegt der Anteil von Personen ohne Migrationshintergrund mit (Fach-)Hochschulreife, die (zunächst) eine Ausbildung statt ein Studium aufnehmen und üblicherweise innerhalb der vier Jahre auch erfolgreich beenden, höher und auch im Cluster 11 *Direkte Einmündung ins Studium mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt* sind sie überrepräsentiert. Ob es zusätzlich im Studienverlauf von Personen mit Migrationshintergrund häufiger zu verlängerten Studienzeiten kommt, lässt sich im Rahmen der vorgenommenen Analyse nicht klären.



**Abbildung 5.3:** Kumulierter Anteil an Personen mit mindestens einem Ausbildungs- oder Studienabschluss nach Zeitpunkt des Abschlusses, schulischer Vorbildung und Migrationshintergrund

Darüber hinaus bestehen zunächst paradox anmutende Unterschiede beim Erwerb des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses, wenn Jugendliche nach dem sozioökonomischen und Bildungshintergrund der Eltern verglichen werden, da ein hohes Bildungsniveau und ein hoher Berufsstatus scheinbar negativ wirken: Nach 48 Monaten haben diejenigen Personen am häufigsten einen berufsqualifizierenden Abschluss erzielt, deren Eltern ein mittleres Bildungsniveau (49 % im Vergleich zu 33 % bei niedrigem und 29 % bei hohem elterlichem Bildungshintergrund) oder niedrigen bzw. mittleren Berufsstatus (niedrig: 46 %; mittel: 48%; hoch: 31%) aufweisen. Dieser Befund ist jedoch plausibel, weil Kinder von Eltern mit niedrigem und mittlerem Bildungshintergrund und Berufsstatus seltener ein Studium aufnehmen und – wie bereits deutlich wurde – die meisten Studierenden innerhalb des vierjährigen Beobachtungszeitraums noch keinen Abschluss erreicht haben (vgl. Kap. 4.1.3). Bei einer entsprechenden Verlängerung des Beobachtungszeitraums um mehrere Jahre ist davon auszugehen, dass die Personen, deren Eltern einen hohen sozioökonomischen Status und ein hohes Bildungsniveau besitzen, deutlich häufiger – wahrscheinlich schließlich sogar am häufigsten – einen berufsqualifizierenden (Studien-)Abschluss erwerben werden.

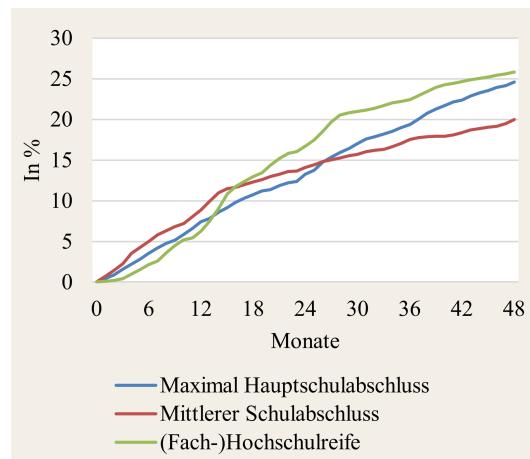
## 5.2 Abbrüche in nachschulischen Bildungswegen

Kapitel 3 verdeutlicht, dass ein erheblicher Anteil der jungen Menschen in ihren nachschulischen Bildungsverläufen Abbrüche im Ausbildungs- und Hochschulkontext erlebt. Zwei Cluster sind durch lange Ausbildungs- bzw. Studienphasen gekennzeichnet, die schließlich mit einem Abbruch enden: Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* und Cluster 14 *Studienabbruch*. Es handelt sich um vergleichsweise kleine Cluster mit jeweils rund 3 % der gesamten Kohorte, bei denen die weiteren Bildungsverläufe überwiegend durch anschließende Diskontinuitäten gekennzeichnet sind. Bei den Personen aus Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* befindet sich mehr als die Hälfte (57 %) am Ende der Beobachtungszeit in Arbeitslosigkeit. Bei Cluster 14 erfolgen die Studienabbrüche teilweise recht spät, sodass nachgelagerte Aktivitäten nur für eine kurze Zeit beobachtet werden konnten und damit die Folgen schwer abschätzbar sind. Abbrüche sind auch in anderen Clustern zu sehen, z. B. im Rahmen von verzögerten Einmündungen in Ausbildung bzw. Studium, prägen aber diese Bildungsverläufe nicht vergleichbar. Solche Abbrüche sind bildungsbiografisch weniger problematisch als die Abbrüche in Cluster 6, da hier offenkundig schnell wieder eine andere Bildungsoption genutzt werden kann und dabei auch eher Laufbahnanpassungen stattgefunden haben, sodass negative Implikationen für die Betroffenen abgemildert werden.

Hinsichtlich der Integration in den Arbeitsmarkt sind die Forschungsergebnisse nicht eindeutig. Abmilderungseffekte bestätigen sich bei Kotte (2018), allerdings zeigt die Studie auch, dass jegliche Form von Diskontinuität im Ausbildungsvorlauf mit mehr Tagen in Arbeitslosigkeit nach dem ersten Ausbildungsverhältnis im Vergleich zu Personen mit stabilen Ausbildungsverläufen verbunden ist. Auch Patzina und

Wydro-Somaggio (2021) zeigen signifikante Nachteile in der Beschäftigungsduer auf. Wenn auch nur wenige Befunde zu Folgen von Abbrüchen in der nachschulischen Bildung bestehen, zeigen die Studien, dass individuelle psychologische und ökonomische Nachteile mit Abbrüchen zusammenhängen. Abbrüche sind immer mit kurzfristigen Anpassungsprozessen verbunden (Michaelis & Richter, 2022; im Hochschulkontext: Heublein et al., 2018) und erfordern folglich unmittelbaren Handlungsbedarf durch das Individuum. Aus bildungspolitischer Perspektive ist es daher wichtig, Abbrüche in der nachschulischen Bildung nicht nur nach Verlaufsmustern zu betrachten und somit den Blick auf besonders problematische Verläufe zu richten, sondern das Ausmaß an Abbrüchen in der nachschulischen Bildung auch clusterunabhängig abzubilden. Deshalb wird im Folgenden das erstmalige Erleben eines Abbruchs in der nachschulischen Bildung unabhängig der Clusterzugehörigkeit nach sozialstrukturellen Merkmalen systematisiert.

Insgesamt erlebt beinahe jede vierte Person (24 %) in der nachschulischen Bildung mindestens einen Ausbildungs- oder Studienabbruch. Eine Differenzierung nach Schulabschlüssen lässt erkennen (Abb. 5.4), dass Personen mit Mittlerem Schulabschluss zwar innerhalb der ersten zwölf Monate am häufigsten einen Abbruch erleben, aber danach entwickelt sich das Abbruchgeschehen dieser Personengruppe wesentlich moderater im Vergleich zu Personen mit maximal Hauptschulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife. Ab dem 27. Monat sind Personen mit Mittlerem Schulabschluss dann am wenigsten vom Abbruchserleben betroffen. Der etwas steilere Anstieg im ersten Jahr nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems resultiert vor allem aus direkten Übergängen in Ausbildung und damit zusammenhängenden frühen Abbrüchen, die zu einem großen Anteil im ersten Ausbildungsjahr erfolgen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 181).

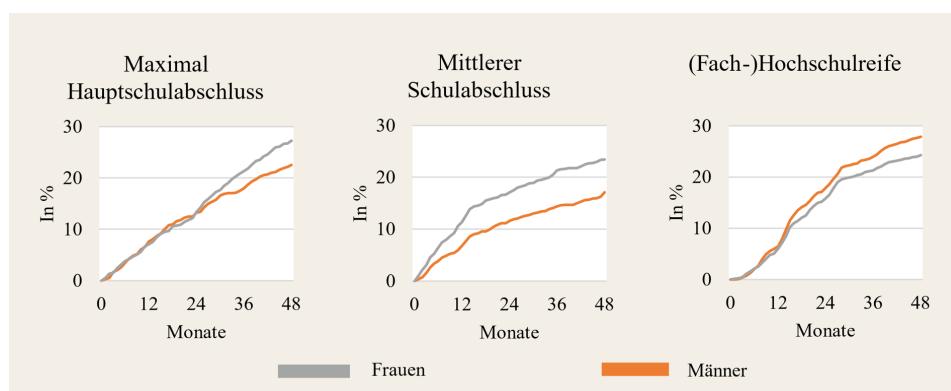


**Abbildung 5.4:** Kumulierter Anteil an Personen mit mindestens einem Ausbildungs- oder Studienabbruch nach Zeitpunkt des Abbruches und schulischer Vorbildung

Bei Personen mit maximal Hauptschulabschluss entwickelt sich der Anteil der Personen, die einen Abbruch erleben, über den gesamten Zeitraum fast linear. Da diese Gruppe häufiger in den Übergangssektor oder aus anderen Gründen erst verzögert in Ausbildung einmündet, kommt es kontinuierlich bis zum Ende des Beobachtungszeitraums – und vermutlich auch darüber hinaus – zu Ausbildungsabbrüchen.

Obwohl die Personen mit (Fach-)Hochschulreife die besten sozioökonomischen und schulischen Voraussetzungen mitbringen, erlebt ein höherer Anteil von ihnen in den vier Jahren nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems einen Abbruch als Personen mit niedrigerem Schulabschluss, wobei der Anteil der Personen mit maximal Hauptschulabschluss mit Abbruchserfahrung am Ende des Beobachtungszeitraums fast auf dem gleichen Niveau liegt. Diese Befunde verdeutlichen zum einen die bildungspolitische Relevanz von Abbrüchen in der nachschulischen Bildung für alle Bildungsniveaus und legen offen, dass zum anderen die Personen mit den vielfältigsten Bildungsmöglichkeiten am häufigsten eine Ausbildung oder ein Studium abbrechen.

Auch Geschlechterunterschiede sind beim Abbruchgeschehen beobachtbar, wenn dieses zusätzlich nach Schulabschluss betrachtet wird (Abb. 5.5). Wie bereits in Kapitel 4.1.2 erörtert, sind Frauen mit maximal Hauptschulabschluss häufiger von einem instabilen nachschulischen Bildungsverlauf betroffen. Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung eines etwaigen ersten Abbruchs, wobei ein Unterschied sich erst nach zwei Jahren herausbildet. Am Ende des Beobachtungszeitraums liegt die Differenz bei 5 Prozentpunkten (22 zu 27% bei Frauen).



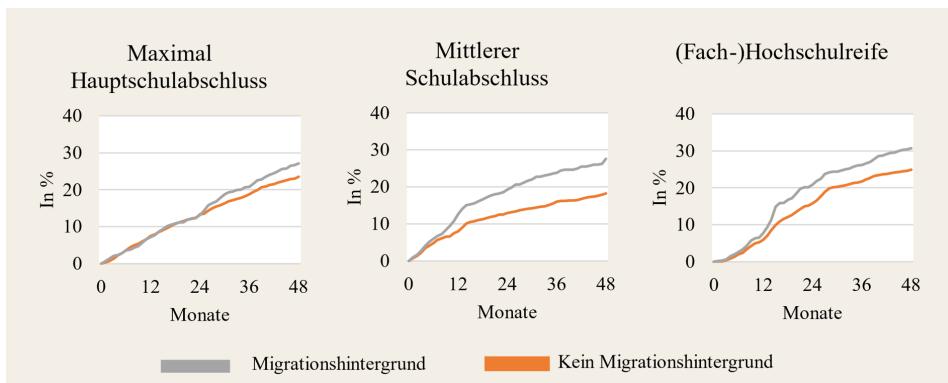
**Abbildung 5.5:** Kumulierter Anteil an Personen mit mindestens einem Ausbildungs- oder Studienabbruch nach Zeitpunkt des Abschlusses, schulischer Vorbildung und Geschlecht

Überraschend und über die Befunde in Kapitel 4.1.2 hinausgehend zeigt sich für Frauen mit Mittlerem Schulabschluss eine noch stärkere Abweichung bei Ausbildungsabbrüchen. Von Beginn an liegt die Abbruchquote der Frauen höher. Am Ende des Beobachtungszeitraums liegt die Differenz schließlich bei 6 Prozentpunkten (17 zu 23%). Ursachen hierfür liegen wahrscheinlich in Ausbildungsproblemen des Schulberufssystems, in das aufgrund der Berufsstruktur im Gesundheits-, Erziehungs- und So-

zialwesens mehr Frauen einmünden und das höhere Abbruchquoten als das duale System aufweist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 181).

Im Gegensatz zu den zuvor betrachteten Gruppen dreht sich der Effekt bei Personen mit einer (Fach-)Hochschulreife um, dort zeichnen sich mit zunehmender Zeit höhere Abbruchquoten bei Männern ab. Hier wurde in Kapitel 4.1.2 bereits aufgezeigt, dass Männer häufiger verzögerte und mit Abbrüchen verbundene Studienverläufe aufweisen, was somit diesen Effekt erklärt.

Auch nach Migrationshintergrund zeigen sich deutliche Unterschiede (Abb. 5.6): Während insgesamt 29 % der Schulentlassenen mit einem Migrationshintergrund einen Abbruch in der nachschulischen Bildung erleben, beträgt dieser Anteil für Personen ohne Migrationshintergrund lediglich 23 %. Werden daneben auch Schulabschlüsse unterschieden, zeigen sich die stärksten Unterschiede beim Mittleren Schulabschluss mit einer Differenz von 10 Prozentpunkten sowie der (Fach-)Hochschulreife mit einer Differenz von 6 Prozentpunkten am Ende des Beobachtungszeitraums.



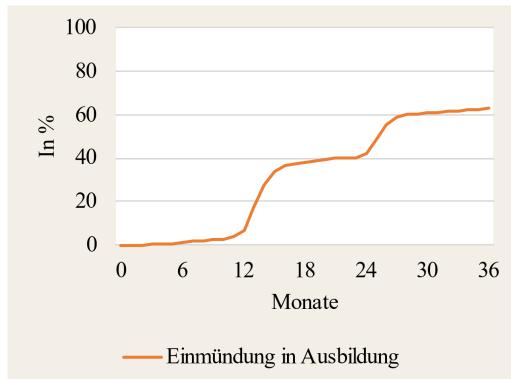
**Abbildung 5.6:** Kumulierter Anteil an Personen mit mindestens einem Ausbildungs- oder Studienabbruch nach Zeitpunkt des Abschlusses, schulischer Vorbildung und Migrationshintergrund

Abbrüche können unterschiedliche Gründe haben – eigene Intention, betriebliche Kündigung, Scheitern an formalen Anforderungen und Abschlussprüfungen etc. In der Forschung liegen bislang keine gesicherten Erkenntnisse darüber vor, ob es bei Personen mit einem Migrationshintergrund spezifische Gründe für Ausbildungsabbrüche gibt, die sich von denjenigen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Bekannt ist, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund über stärker ausgeprägte Aspirationen zu höheren Bildungsabschlüssen verfügen (Kap. 4.1.4). Möglicherweise nutzen sie einen Abbruch häufiger als Laufbahnanpassung.

## 5.3 Übergänge in Ausbildung nach Teilnahme an Maßnahmen im Übergangssektor

Hinsichtlich von Wirkungen des Übergangssektors besteht ein reger Diskurs in der Forschung (Kap. 3.3; 3.4), aber auch in Bildungspolitik und Bildungspraxis. Die Mehrzahl der Studien zeigt, dass sich Maßnahmen im Übergangssektor positiv auf Ausbildungsvorberufungen auswirken können (Holtmann et al., 2021; Méliani et al., 2019; Nickolaus et al., 2018; Rahn et al., 2015), wobei dies nach aktuellem Forschungsstand weniger auf den nachträglichen Erwerb eines Schulabschlusses zurückzuführen ist (Rahn et al., 2017; Schuchart, 2011).

Auch die Cluster *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* sowie *Lange Verweildauer im Übergangssektor* und zum Teil auch Einzelfälle in anderen Clustern verdeutlichen, dass einem nicht unerheblichen Anteil an Jugendlichen aus dem Übergangssektor heraus die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung gelingt. Drei Jahre nach Abgang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem sind 63 % der Personen, die sich während ihres nachschulischen Bildungsverlaufs mindestens einmal in einer Maßnahme des Übergangssektors befunden haben (im Durchschnitt für 18 Monate), anschließend in Ausbildung eingemündet sind (Abb. 5.7). Allerdings kann nicht kausal darauf rückgeschlossen werden, inwiefern die Einmündung in Ausbildung von den Wirkungen der Teilnahme an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme abhängt. Auch volatile Veränderungen auf dem dualen Ausbildungsmarkt (Ausbildungsangebote, Selektionskriterien der Ausbildungsbetriebe) können die Einmündungschancen in Ausbildung verändern.



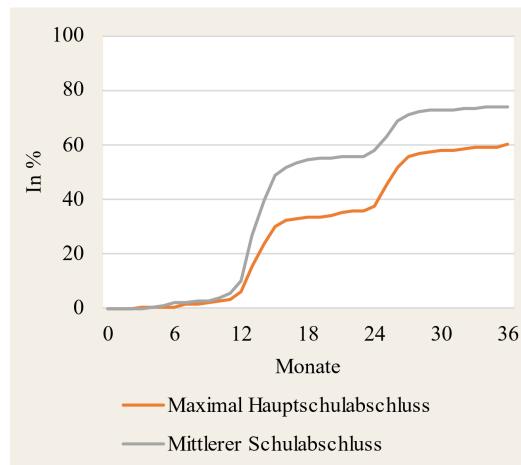
**Abbildung 5.7:** Kumulierter Anteil an Jugendlichen mit Einmündungen in Ausbildung nach dem Übergangssektor

Anmerkung: Berücksichtigt wurden Personen, die innerhalb von 12 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in den Übergangssektor eingemündet sind und mindestens 3 aufeinanderfolgende Monate an der Maßnahme teilnahmen.

Ein kritischer Punkt ist der zeitliche Verlauf der Einmündung in Ausbildung nach dem Übergangssektor. Die meisten Maßnahmen sind auf ein Jahr ausgelegt, so dass Ein-

mündungen in Ausbildungen vor allem während der ersten beiden Jahre zu erwarten wären, wenn Personen nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems direkt in den Übergangssektor einmünden. Hier zeigt sich, dass dieser Übergang etwa 40 % im Anschluss an das erste Jahr und weiteren 20 % der Jugendlichen im Anschluss an das zweite Jahr gelingt (Abb. 5.7).

Wird die Einmündung in Ausbildung nach Schulabschlüssen differenziert (Abb. 5.8), zeigt sich im Vergleich zwischen Personen mit maximal Hauptabschluss und Mittlerem Schulabschluss ein erwartbarer Effekt: Nach einer Maßnahme des Übergangssektors haben Personen mit einem Mittleren Schulabschluss innerhalb der ersten gut zwei Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine höhere Chance in Ausbildung überzugehen als Personen mit maximal Hauptabschluss. Im letzten Jahr nähert sich der Wert beider Gruppen an.



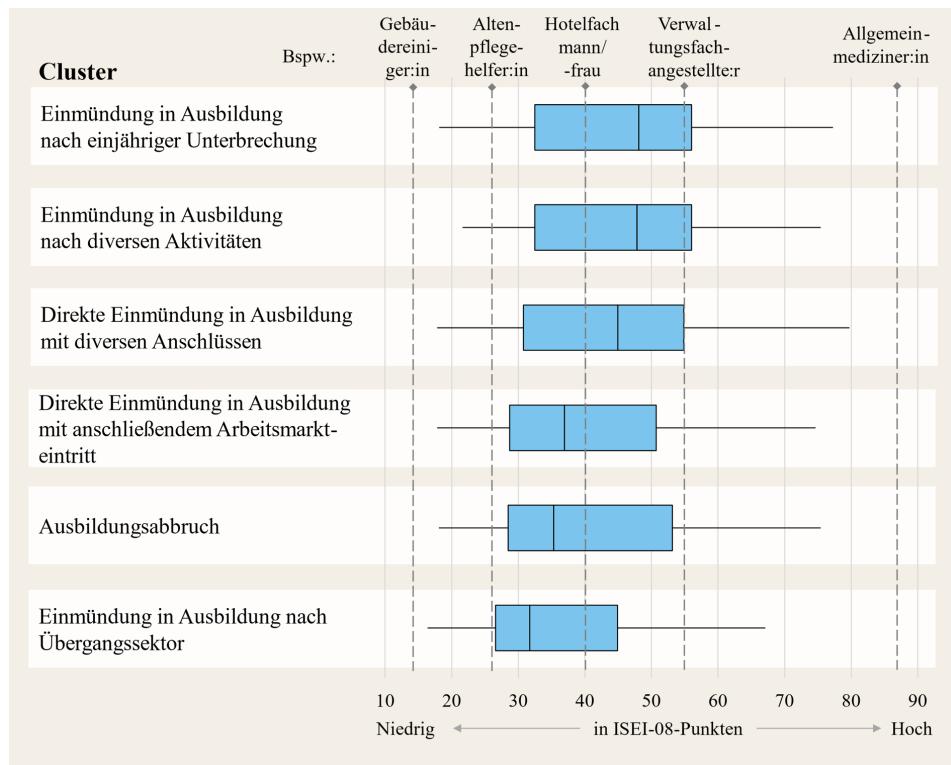
**Abbildung 5.8:** Kumulierte Anteile an Jugendlichen mit Einmündungen in Ausbildung nach dem Übergangssektor differenziert nach Schulabschluss

Berücksichtigt wurden Personen, die innerhalb von 12 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in den Übergangssektor eingemündet sind und mindestens 3 aufeinanderfolgende Monate an der Maßnahme teilnahmen.

## 5.4 Höchster erreichter Berufsstatus im Ausbildungsverlauf

Aufgrund des methodischen Designs des NEPS-Datensatzes, für den eine prospektive Datenerhebung erfolgt (vgl. Kap. 2.2; 2.3), können langfristige Effekte der nachschulischen Verläufe noch nicht analysiert werden. Allerdings liefert die Betrachtung des Berufsstatus (ISEI-08, vgl. Glossar) der Ausbildungsberufe, in die die Jugendlichen einmünden, einen Hinweis auf den sozialen Status und das Prestige, das Personen erlangen, wenn sie später auch im Berufssegment des erlernten Ausbildungsberufs erwerbstätig sind.

In Abbildung 5.9 ist der Berufsstatus der Ausbildung – bzw. im Falle mehrerer Ausbildungen derjenigen Ausbildung mit dem höchsten Berufsstatus –, die Jugendliche innerhalb des vierjährigen nachschulischen Bildungsverlaufs begonnen haben, für die Ausbildungscluster abgetragen. Die Cluster sind absteigend vom höchsten Median aus sortiert. Cluster 5 *Einmündungen in Ausbildung nach einjähriger Unterbrechung* (Median = 48,1) und Cluster 4 *Einmündung in Ausbildung nach diversen Aktivitäten* (Median = 47,8) gehen mit dem höchsten Berufsprestige der dort gewählten Ausbildungsbereufe einher, gefolgt von Cluster 2 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit diversen Anschlüssen* (Median = 44,9). In diesen drei Clustern sind Personen mit (Fach-)Hochschulreife im Vergleich zu den übrigen Ausbildungsclustern überrepräsentiert, sodass sich hier überwiegend junge Menschen mit besseren Ausbildungschancen befinden, die sich in der Konkurrenz um Ausbildungsplätze in prestigeträchtigen Berufen eher durchsetzen können.



**Abbildung 5.9:** Boxplots zum höchst erreichten Berufsstatus (ISEI-08) in nachschulischen Ausbildungsverläufen<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Die in der Abbildung eingetragenen Boxplots teilen eine Datenreihe in Quartile. Für jedes Cluster markiert die Box das zweite und dritte Quartil. Die Antennen stellen die äußeren Quartile dar. Der vertikale Strich innerhalb der Box markiert den Median. Der Median bildet den mittleren Wert einer nach Größe sortierten Datenreihe ab und spaltet folglich die Datenreihe in zwei relativ gleich große Teile.

Demgegenüber weisen Personen im Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* den geringsten ISEI-08 Median (Median = 31,7) von allen Ausbildungsverlaufsclustern auf. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Kapitel 5.3 ist somit festzuhalten, dass der Übergangssektor zwar die Integration in eine Ausbildung und die Chancen auf den Erwerb eines Berufsabschlusses verbessern kann, aber oftmals die Einmündung in einen Beruf mit geringerem Berufsprestige erfolgt. Mit Blick auf die mit solchen Berufen verbundenen Beschäftigungs-, Einkommens- sowie Entfaltungschancen zeigt die Berufs- und Arbeitsmarktforschung zu berufsbezogener Ungleichheit, dass mit niedrigem Berufsprestige häufig negative Implikationen für berufliche Karrieren, soziale Mobilität und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten verbunden sind (vgl. die Beiträge in Ebner et al., 2020).

## 5.5 Status vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems

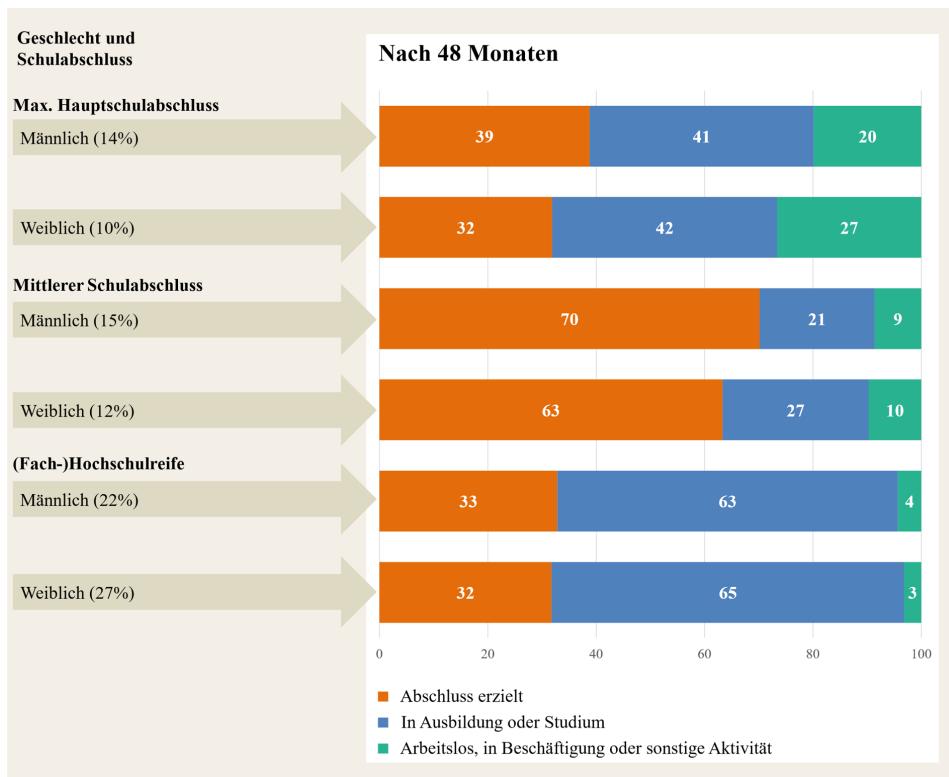
Zum Abschluss dieser bilanzierenden Betrachtung wird nun der Blick auf den Zustand gerichtet, in dem sich die Personen am Ende des vierjährigen Beobachtungszeitraums in ihren nachschulischen Bildungsverläufen befinden. In Kapitel 5.1 wurde bereits aufgezeigt, dass rund 43 % in dieser Zeit einen Ausbildungs- oder Studienabschluss erzielt haben. D. h. im Umkehrschluss aber auch, dass deutlich mehr als jede zweite Person über noch keinen berufsqualifizierenden Abschluss verfügt.

Knapp die Hälfte der Personen (48 %) hat noch keinen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erworben, befindet sich aber im 48. Monat in Ausbildung oder Studium. Viele von ihnen werden den Abschluss erst deutlich nach dem hier zugrunde liegenden vierjährigen Beobachtungszeitraum erzielen können. Ursächlich hierfür sind Verzögerungen bei der Einmündung in Ausbildung oder Studium nach Abgang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem, die vor allem Personen mit maximal Hauptschulabschluss (insbesondere Cluster 3, Kap. 3.3) sowie (Fach-)Hochschulreife (insbesondere Cluster 4, 5, 12, 13; Kap. 3.3, 3.6, 3.7) betreffen. Hinzu kommt, dass beinahe jede vierte Person einen Abbruch in Ausbildung oder Studium erlebt, was den Erwerb eines qualifizierenden Abschlusses ebenfalls verzögert (insbesondere Cluster 6, 13, 14; Kap. 3.4, 3.7, 5.2).

Die übrigen ca. 10 % der Personen, die 48 Monate nach Abgang aus dem allgemeinbildenden Schulsystem noch keinen Abschluss erzielt haben und sich nicht in Ausbildung oder Studium befinden, sind arbeitslos, gehen ungelernt einer Erwerbstätigkeit oder einer sonstigen Aktivität nach. Diese Personengruppe erfordert besondere bildungspolitische Aufmerksamkeit, da dieser Gruppe langfristige Ausbildungslosigkeit und in der Folge prekäre Erwerbs- und Lebensverläufe drohen.

In Abbildung 5.10 werden die Ergebnisse nach schulischer Vorbildung und Geschlecht beleuchtet. Es bestätigt sich, dass Personen mit maximal Hauptschulabschluss und hierbei vor allem Frauen das höchste Risiko von Ausbildungslosigkeit aufweisen. Während sich bei Männern mit maximal Hauptschulabschluss bereits 20 % als unge-

lernte Personen in Arbeitslosigkeit, Beschäftigung oder sonstigen Aktivitäten befinden, liegt dieser Anteil bei den Frauen bei 27 % und betrifft somit mehr als jede vierte Frau mit maximal Hauptschulabschluss.



**Abbildung 5.10:** Status vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems nach schulischer Vorbildung (in %)

Mit Mittlerem Schulabschluss liegt der Anteil von Frauen und Männern, die sich ohne Abschluss außerhalb der Bildungsangebote befinden, nach vier Jahren auf einem vergleichbaren Niveau (9 und 10 %). Allerdings haben Frauen mit Mittlerem Schulabschluss seltener einen Abschluss erzielt. Hintergrund hierfür sind die häufigeren Abbrüche, die bei dieser Gruppe zu beobachten sind, wodurch sich der Erwerb eines beruflichen Abschlusses verzögert (Kap. 5.2).

Beinahe keine Unterschiede bestehen hingegen zwischen Männern und Frauen mit (Fach-)Hochschulreife am Ende des Beobachtungszeitraums. Unter Berücksichtigung aktueller amtlicher Daten ist allerdings zu erwarten, dass sich im Verlauf der an den Beobachtungszeitraum anschließenden nächsten Jahre Unterschiede zwischen Männern und Frauen herauskristallisieren werden. So zeigen sich bei der Alterskohorte der 25- bis unter 35-Jährigen geringere Anteile an Frauen ohne beruflichen Ab-

schluss sowie höhere Anteile an Frauen mit hohem Bildungsabschluss im Vergleich zu Männern (ISCED 5–8, Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, Tab. B5–3web).

# **6 Zusammenfassung der zentralen Befunde, bildungspolitische Herausforderungen und weiterer Forschungsbedarf**

## **6.1 Wichtigste Befunde**

Individuelle nachschulische Bildungswege in Deutschland verlaufen heutzutage in mannigfacher zeitlicher Streckung und führen zu unterschiedlichen Ergebnissen, da verschiedene Aktivitäten innerhalb und außerhalb institutionalisierter beruflicher und akademischer Bildung kombiniert werden. Dabei lassen sich jedoch typische Muster erkennen. Mittels einer Sequenz- und Clusteranalyse der NEPS-Startkohorte 4 wurden sechs Verlaufsmuster mit insgesamt 14 Clustern identifiziert, die nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland entsprechend der dominierenden Bildungsgänge – bzw. genauer: ihrer sequenziellen Kombination für den Beobachtungszeitraum – beschreiben.

Grundsätzlich zeigen die Analysen zu den nachschulischen Bildungsverläufen für vier Jahre nach erstmaligem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems<sup>15</sup>, dass drei Fünftel der jungen Menschen weiterhin Wege in und über eine berufliche Ausbildung einschlagen. Ein gutes Drittel folgt Bildungswegen, die nach der Schule an die Hochschule führen. Ein kleiner, aber nicht unerheblicher Teil der jungen Menschen wird allerdings von institutionalisierten Bildungsangeboten, die der Schule folgen, nicht erreicht.

Zugleich legt dieser Perspektivwechsel von einer aus normativen Vorgaben und Strukturen abgeleiteten deduktiven Sicht auf das Übergangsgeschehen zwischen allgemeinem und beruflichem bzw. hochschulischem Bildungssystem hin zu einer auf Individualdaten für einen zeitlich begrenzten Abschnitt von ‚Bildung im Lebenslauf‘ basierenden verlauftorientierten Betrachtungsweise offen, dass eine Mehrheit der Schulabgänger:innen auf dem Weg in Richtung des dauerhaften Eintritts in den Arbeitsmarkt Umwegen folgt, die von den ‚Idealwegen‘ abweichen. Zudem erfährt ein relevanter Teil der jungen Menschen beim Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses im Ausbildungs- oder Hochschulsystem längere Verzögerungen. Inwieweit Verzögerungen mittelfristig zu Ausbildungslosigkeit führen, ist aufgrund des vierjährigen Beobachtungszeitraums noch nicht abschätzbar, aber es zeigen sich Verlaufsmuster mit einem stark erhöhten Risiko, ohne beruflichen Abschluss zu bleiben.

Bildungsbereichsübergreifend zeigen sich ähnliche zeitliche Muster bei der Einmündung in Ausbildungs- oder Studienverläufe. Ganz unproblematisch erscheinen je-

---

<sup>15</sup> Zu berücksichtigen ist, dass vergleichsweise nahtlose Wechsel von einer allgemeinbildenden Schule in ein allgemeinbildendes Angebot an einer beruflichen Schule innerhalb von sechs Monaten nicht als Schulentlassene in den Analysen gekennzeichnet sind.

weils die direkten sowie die um ein Jahr verzögerten Einmündungen, wenn diese aus einer Erwerbsphase, Freiwilligendiensten oder Ähnlichem resultieren. Des Weiteren gibt es verzögerte Einmündungen aufgrund von Such- und Anpassungsprozessen. Starke Verzögerungen, die länger als ein Jahr dauern, sind mit Blick auf Bildungszeit und Ressourcen eher kritisch zu sehen. Schließlich gibt es instabile Verläufe, bei denen die Personen sich vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulbildungssystems aus unterschiedlichen Gründen noch nicht auf einem stabilen Weg in Richtung eines berufsqualifizierenden Abschlusses befinden. Im Folgenden werden die zentralen Befunde bzgl. der Verlaufsmuster und Cluster aus Kapitel 3 diskutiert.

*Direkte Einmündungen in stabile Ausbildungs- oder Studienverläufe:* Eine direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe (29 %, Cluster 1 und 2) und in stabile Studienverläufe (14 %, Cluster 10 und 11) gelingt 43 % aller Schulentlassenen. Damit schlägt deutlich weniger als die Hälfte der Kohorte den durch institutionelle Strukturen vorgezeichneten ‚Idealweg‘ ein. Wo ein direkter Übergang in Ausbildung mit stabilem Verlauf gelingt, geht die Mehrheit – das Cluster 1 mit 23 % – im Anschluss auch direkt in eine Erwerbstätigkeit über. Dieses Cluster zeichnet sich dadurch aus, dass vier Fünftel der Personen die allgemeinbildende Schule mit einem Mittleren Schulabschluss oder maximal Hauptschulabschluss verlassen haben. Männer sind in diesem Cluster über- und Personen mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich vertreten. Der elterliche Bildungswunsch pro Ausbildung liegt mit 69 % höher als in jedem anderen Cluster. Demgegenüber zeichnet sich Cluster 2 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit diversen Anschläüssen* (6 %) durch einen erhöhten Anteil von Personen aus, die vor der Ausbildung eine (Fach-)Hochschulreife erworben haben (43 %). Hier scheint die erste Ausbildung als ein bildungsbiografischer Zwischenschritt zu fungieren. Im Anschluss nehmen die Personen mehrheitlich ein Studium auf oder kehren an eine weiterführende Schule zurück, um einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Bei denjenigen, die direkt nach der Schule ein Studium aufnehmen, wechselt nur ein kleiner Teil – Cluster 11 mit 2 % – nach dem Erwerb eines Bachelorabschlusses direkt in eine Erwerbstätigkeit. Es handelt sich hier vor allem um Studierende von Fachhochschulen oder Berufsakademien. Diese Personen zeichnen sich gegenüber den übrigen Studierenden dadurch aus, dass der Anteil der Eltern mit hohem soziökonomischem Status und Bildungshintergrund geringer ist. Die übrigen Personen, die direkt nach der Schule ein Studium aufgenommen haben, gehören zum Cluster 10 und studieren am Ende des vierjährigen Beobachtungszeitraums noch – sei es in einem Bachelor- oder bereits in einem Masterstudiengang.

*Verzögerte Einmündungen in Studium oder Ausbildung:* Ein weiterer großer Teil der Gesamtkohorte von 37 % mündet verzögert in stabile Bildungsverläufe ein. Bei den *Verzögerten Einmündungen in stabile Ausbildungsverläufe* (19 %; Cluster 3, 4 und 5) bzw. in *stabile Studienverläufe* (18 %; Cluster 12 und 13) zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Clustern. Verzögerung ist also nicht gleich Verzögerung. Große Ähnlichkeit weisen das Ausbildungscluster 5 und das Studiencluster 12 auf. Die Personen in diesen Clustern gehen ein Jahr lang zwischen Schule und Ausbildung bzw. Studium einer Erwerbstätigkeit nach oder befinden sich in einem sonstigen Zustand,

absolvieren also beispielsweise ein freiwilliges soziales Jahr. In Cluster 5 *Einmündung in Ausbildung nach einjähriger Unterbrechung* liegt der Anteil der Personen mit einer (Fach-)Hochschulreife (66 %) und von Frauen (65 %) mit Abstand höher als die entsprechenden Anteile in allen anderen Ausbildungsclustern. Ebenfalls höher liegt der Anteil von Eltern mit hohem sozioökonomischem Status und Bildungshintergrund, während Personen mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich vertreten sind. In Cluster 12 *Einmündung ins Studium nach einjähriger Unterbrechung* zeigt sich gegenüber den anderen Studienclustern ein ähnliches, wenn auch weniger ausgeprägtes Bild: Der Frauenanteil (61 %) liegt höher als in den übrigen Clustern und der sozioökonomische Status und der Bildungshintergrund der Eltern gehören mit zu den höchsten. Eine Verzögerung der Aufnahme einer Ausbildung bzw. eines Studiums um ein Jahr aufgrund von Erwerbsarbeit oder sonstigen Aktivitäten resultiert also üblicherweise nicht aus einer Benachteiligung oder Schwierigkeiten beim Übergang. Im Gegenteil entscheidet sich hier eine sozial privilegierte Gruppe bewusst für eine Unterbrechung der formalen Bildung.

Von der zuletzt diskutierten Gruppe, die nach einjähriger Unterbrechung in Ausbildung oder Studium einmündet, unterscheiden sich die Gruppen der Personen, die zumeist erst zwei Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems in Ausbildung (Cluster 4) oder in ein Studium (Cluster 13) einmünden, vor allem im Hinblick auf die Aktivitäten in der Zeit vor Beginn der Ausbildung oder des Studiums. Hier kommt es zu zahlreichen Wechseln zwischen verschiedenen Zuständen – darunter auch etliche abgebrochene Ausbildungen bzw. Studiengänge –, bevor die Einmündung in einen stabilen Verlauf erfolgt. Die Werte bzgl. des elterlichen sozioökonomischen Status und deren Bildungshintergrund liegen auf ähnlichem Niveau wie in der Gruppe, die nach einem Jahr einmündet. Auffällige Abweichungen zwischen denjenigen mit ein- und zweijährigen vorgelagerten Aktivitäten betreffen im Falle der Ausbildung den Migrationshintergrund, der mit 26 % um 9 % höher liegt als bei den Einmündungen nach einem Jahr, sowie den zuvor erworbenen Schulabschluss. Der Anteil der Personen mit einer (Fach-)Hochschulreife liegt bei dem Cluster mit einjähriger Übergangszeit mit 40 % zwar im Kontext der Ausbildungscluster sehr hoch, ist aber weit entfernt von den 66 % bei denjenigen, die zwei Jahre verschiedene Zustände durchlaufen haben, bevor sich ein stabiler Ausbildungsverlauf anschließt. Bei Cluster 13 *Verzögerte Einmündung ins Studium nach diversen Aktivitäten* fällt im Kontext der übrigen Studiencluster auf, dass hier mit 79 % der größte Anteil von Eltern mit Studienwunsch für ihr Kind zu finden ist sowie dass es das einzige Studiencluster ist, in dem mit 7 % ein relevanter Anteil von Personen beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulbildungssystems keine (Fach-)Hochschulreife besitzt. Bei den zweijährigen und teils noch längeren Verzögerungen vor Einmündung in einen stabilen Ausbildungs- oder Studienverlauf zeigen sich Such- und Anpassungsprozesse, die größtenteils ungewollt sein dürften. Diesen Personen gelingt es allerdings schließlich, die im Übergangsprozess in Richtung eines stabilen nachschulischen Bildungsverlaufs auftretenden Schwierigkeiten zu überwinden. Ob bzw. zu welchem Anteil sie ihre Ausbildung bzw. das Studium erfolgreich beenden und was sie im Anschluss tun, lässt

sich innerhalb des Zeithorizonts von vier Jahren nicht beobachten. Viele von ihnen werden einen ersten berufsqualifizierenden Ausbildungs- oder Studienabschluss frühestens mit Mitte 20 erwerben und je nach gewähltem Bildungsweg werden sie beim dauerhaften Eintritt in den Arbeitsmarkt bereits über 30 Jahre alt sein.

Das Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* stellt innerhalb der verzögerten Bildungsverläufe einen Sonderfall dar. Es ist ein Weg, über den vor allem Personen mit maximal Hauptschulabschluss (67 %) in Ausbildung gelangen. Im Vergleich zu den übrigen Ausbildungscustern und dem Gesamtdurchschnitt fällt auf, dass mehr Eltern einen niedrigen sozioökonomischen (35 %) und Bildungsstatus haben (14 %). Zugleich liegt die elterliche Bildungsaspiration pro Ausbildung mit 68 % auf dem zweithöchsten Niveau nach Cluster 1 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt*. Diese Jugendlichen kommen also aus sozial benachteiligten Milieus, haben eher schlechte schulische Abschlüsse erreicht, werden aber vermutlich in ihrem Ausbildungswunsch von den Eltern bestätigt und unterstützt. Dem Großteil der Personen in diesem Cluster gelingt nach einem Jahr im Übergangssektor der Übergang in eine Ausbildung. Ob es sich hierbei um eine ungewollte Verzögerung handelt oder diese Personen sich zunächst bewusst für einen Zwischenschritt hin zur Ausbildung entschieden haben, lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht ableiten. In jedem Fall stellt ein Übergang in einen stabilen Ausbildungsverlauf für fast alle dieser Jugendlichen den einzigen realistischen Weg zu einem berufsqualifizierenden Abschluss dar.

*Instabile nachschulische Bildungsverläufe:* Mit insgesamt 18 % führt der Bildungsweg von fast jeder fünften Person in einen instabilen Verlauf mit einem substanziellen Risiko von Ausbildungslosigkeit (Cluster 6, 7 und 8) oder zu einem späten Studienabbruch (Cluster 14). Diese Personen befinden sich vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulbildungssystems nicht bzw. zu einem kleineren Teil erst seit kurzer Zeit in einem Bildungsgang, der zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt. Im besten Fall erreichen sie nach deutlich längeren Wegen in einem vergleichsweise fortgeschrittenen Alter einen Ausbildungs- bzw. Studienabschluss.

Auch hier zeigt ein Blick auf die Details wichtige Unterschiede für bildungspraktische und -politische Überlegungen auf. Die drei Cluster im Verlaufstyp *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* fallen zunächst gegenüber den übrigen Clustern durch eine Kumulation von Benachteiligungen auf. Die Eltern haben überdurchschnittlich häufig einen niedrigen sozioökonomischen Status (32 bis 44 %) und einen niedrigen Bildungshintergrund (16 bis 22 %). Zugleich haben überdurchschnittlich viele Jugendliche einen Migrationshintergrund (26 bis 34 %). Trotzdem unterscheiden sich die Bildungsverläufe und die ursächlichen Ereignisse erheblich, die schließlich zum Risiko von Ausbildungslosigkeit führen.

So ähnelt Cluster 8 *Lange Verweildauer im Übergangssektor* stark dem zuvor diskutierten Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor*, mit dem entscheidenden Unterschied, dass es nicht oder erst nach rund drei Jahren zur Aufnahme einer Ausbildung kommt. Der Vergleich dieser beiden Cluster kann zum besseren Verständnis der Wirkungen des Übergangssektors beitragen. Diese Wirkungen wer-

den häufig kritisch betrachtet, sowohl hinsichtlich der erfolgreichen Übergänge in Ausbildung als auch der Förderung von Schulabschlüssen (Rahn et al., 2017) und Kompetenzen (Behrendt et al., 2017; Nickolaus et al., 2018; Weißeno et al., 2016). Allerdings zeigen unsere Analysen wie auch Studien zu den Anschlüssen an den Übergangssektor (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Holtmann et al., 2021), dass ein differenzierter Blick auf den Übergangssektor vonnöten ist. In Cluster 8 mit langer Verweildauer im Übergangssektor befinden sich gegenüber Cluster 3 häufiger Frauen (54 zu 43 %), häufiger Personen mit Migrationshintergrund (32 zu 27 %), häufiger Personen mit maximal Hauptschulabschluss (86 zu 67 %) sowie häufiger Personen, deren Eltern einen niedrigen sozioökonomischen Status (44 zu 35 %) oder einen niedrigen Bildungshintergrund (22 zu 14 %) haben. Ganz deutlich zeigt sich hier in der am meisten beteiligten Gruppe ein interner Creaming-Effekt: Jugendlichen mit vergleichsweise besseren sozioökonomischen und bildungsbezogenen Merkmalen gelingt der Wechsel vom Übergangssektor in Ausbildung mit größerer Wahrscheinlichkeit. Zugleich gilt also, je schlechter die Ausgangsbedingungen, desto geringer die Chancen, zügig aus dem Übergangssektor in eine vollqualifizierende Ausbildung zu gelangen. Ob diejenigen Jugendlichen in Cluster 8, die im vierten Jahr in Ausbildung angekommen sind, diese schließlich erfolgreich abschließen bzw. wie viele weitere Personen aus Cluster 8 später noch eine vollqualifizierende Ausbildung beginnen werden, lässt sich im Rahmen des Beobachtungszeitraum nicht abschätzen. In jedem Fall lässt sich die Effektivität der Maßnahmen des Übergangssektors für die Jugendlichen in diesem Cluster angesichts der sehr langen Übergangszeiten kritisch hinterfragen.

Ganz anders sieht die Situation der Personen in Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* und Cluster 14 *Studienabbruch* aus. Hier sind die vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems durch eine oder mehrere lange Ausbildungs- bzw. Studiumsepisoden geprägt, die allerdings schließlich mit einem Abbruch enden. Bis zum Zeitpunkt des Abbruchs ließe sich ein solcher Verlauf nicht von einem direkten oder verzögerten stabilen Bildungsverlauf unterscheiden. Erst das Ereignis des (späten) Abbruchs und die unklare Anschlussperspektive prägen den bildungsbiografischen Sinn dieser Cluster. Grundsätzlich erhöhen sozialstrukturelle Nachteile die Gefahr von Abbrüchen im Bildungsverlauf. Im Vergleich zu den Clustern mit direkten oder verzögerten stabilen Ausbildungs- bzw. Studienverläufen zeigen sich durchweg leicht nachteilige Werte beim bildungs- und sozioökonomischen Hintergrund der Familie und dem erlangten Schulabschluss der Jugendlichen.

Schließlich umfasst Cluster 7 *Fragmentierter Verlauf* instabile Bildungsverläufe, bei denen es innerhalb von vier Jahren keine längeren Phasen von Ausbildung oder Studium gibt. Diese Jugendlichen haben aus irgendwelchen Gründen nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulbildungssystems keinen (stabilen) Anschluss an organisierte nachschulische Bildungsangebote gefunden. Es sind die zumeist nur schwer erreichbaren sogenannten „Dropouts“, deren Reduktion in der europäischen Bildungspolitik ein zentrales Ziel darstellt (Psifidou et al., 2021). Im Vergleich zu den anderen Clustern im Verlaufstyp *Instabiler Verlauf mit hohem Risiko von Ausbildungslo-*

sigkeit fällt auf, dass mit 22 % deutlich mehr Personen zuvor eine (Fach-)Hochschulreife erworben haben (gegenüber 1 und 8 %). Auch der Anteil mit Eltern mit hohem Bildungshintergrund liegt hier mit 14 % höher (gegenüber 7 und 8 %), während die elterliche Bildungsaspiration für eine Ausbildung mit 51 % niedriger ausfällt (gegenüber 62 und 64 %). Der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund ist zudem in Cluster 7 mit 34 % höher als in allen anderen Clustern. Im Hinblick auf die Verhinderung von Ausbildungslosigkeit zeigt das Cluster 7 *Fragmentierte Verläufe*, dass fehlende Anschlüsse nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule zum dauerhaften Verlassen des Bildungssystems führen können. Dies betrifft zwar tendenziell eher, aber eben nicht nur, sozial benachteiligte Personen.

*Rückkehr in Schule:* Die *Rückkehr in allgemeinbildende Angebote nach diversen Aktivitäten* stellt im übergreifenden Vergleich einen Verlaufstyp dar, der sowohl gewisse Ähnlichkeiten zu verzögerter Einmündung als auch zu den instabilen Verläufen aufweist. Das erste Jahr nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens umfasst verschiedene Zustände, ohne dass ein bestimmter Zustand dominieren würde. Teils kommt es auch zu mehreren Wechsels in kurzer Folge. Dies deutet auf Such- und Anpassungsprozesse hin. Die anschließend stabile Phase des Schulbesuchs nach Rückkehr in allgemeinbildende Angebote dominiert das zweite, dritte und vierte Jahr. Insofern haben diese Personen im besten Fall innerhalb von vier Jahren ihren Schulabschluss verbessert; die Mehrheit hat eine (Fach-)Hochschulreife (44 % Fachhoch- und 31 % allgemeine Hochschulreife) erworben. Am Ende des Beobachtungszeitraums ist jedoch nicht erkennbar, ob und wie erfolgreich sie in eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Studium einmünden. Auffällig an diesem Verlaufstyp und darin dem Cluster 7 *Fragmentierter Verlauf* sehr ähnlich ist der hohe Anteil von Personen mit Migrationshintergrund (33 %) und die im Vergleich zu den meisten anderen Clustern nicht eindeutige Präferenz der Eltern für Ausbildung oder Studium (48 zu 37 %). Dieser Bildungsweg zurück an die Schulen, der nur von einem kleinen Teil der Kohorte (2 %) gewählt wird (s. Fußnote 6), erscheint vor diesem Hintergrund durchaus als Ausdruck eines Mangels an klarer Perspektive. Im Gegensatz zu den Personen in Cluster 7 wird damit aber insofern produktiver umgegangen, als die Zeit zum Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses verwendet wird, was im Anschluss mehr und bessere Optionen bietet.

Bildungschancen hängen in hohem Maße von der sozialen Position innerhalb der Gesellschaft ab. Die zentralen Befunde aus Kapitel 4 und 5 zum Einfluss der familiären Herkunftsmerkmale, eines sogenannten Migrationshintergrundes und des Geschlechts werden im Folgenden diskutiert.

*Herkunftsmerkmale und Bildungsverlauf:* Insgesamt zeigen die Analysen, dass soziale Benachteiligung nicht nur beim Zugang zu Ausbildung und Studium, sondern auch in deren Verlauf wirksam ist. In den Verlaufsmustern mit starker Verzögerung vor Einmündung in Ausbildung und Studium, in den durch Abbrüche gekennzeichneten Clustern sowie in den fragmentierten Verläufen mit wechselnden Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Bildungswesens sind Schulabgänger:innen mit ungünstigen sozioökonomischen Herkunftsbedingungen häufiger vertreten. Entspre-

chend lässt sich vom familiären und sozialen Hintergrund auf die Wahrscheinlichkeit schließen, innerhalb von vier Jahren einen berufsqualifizierenden Abschluss zu erzielen oder in einen stabilen Verlauf einzumünden, der erwarten lässt, dass am Ende ein Ausbildungs- oder Studienabschluss erreicht wird.

Ein niedriger Bildungshintergrund der Eltern stellt einen starken Indikator für schwierige Bildungswege dar. Wenn die Eltern weder einen Ausbildungsabschluss noch eine (Fach-)Hochschulreife vorweisen können, sind Jugendliche kaum in den Studienclustern zu finden (1–3 %), was durch den erworbenen Schulabschluss und frühe Weichenstellung in der Schullaufbahn determiniert ist. Dagegen erleben sie überdurchschnittlich häufig *Instabile Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* (16–22 %), was auf eine soziale Vererbung des niedrigen Bildungshintergrunds hinauslaufen kann. Wenn im Bildungswesen soziale Deprivilegierung in hohem Maße reproduziert wird, werden von Armut und Prekarität geprägte Milieus vom Rest der Gesellschaft abgekoppelt, was innerhalb dieser Milieus zu Perspektivlosigkeit und Bildungsresignation führen kann. In der nachschulischen Bildung besteht jedoch prinzipiell die Möglichkeit, diese soziale Dynamik zu durchbrechen.

Seit Langem bekannt und unstrittig ist, dass Personen mit maximal Hauptschulabschluss besonders gefährdet sind, von starken Verzögerungen und instabilen Bildungsverläufen betroffen zu sein; dies bestätigen auch unsere Analysen erneut. Zusätzlich verweisen Klassenwiederholungen auf erhöhte Schwierigkeiten im nachschulischen Bildungsverlauf. In den drei Clustern der *Instabilen Verläufe mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit* sowie in Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor* und in Cluster 9 *Rückkehr in allgemeinbildende Angebote nach diversen Aktivitäten* befindet sich ein hoher Anteil von Schüler:innen, die ein Schuljahr wiederholt haben (35–41 %).

Ein weiterer aussagekräftiger Indikator ist zudem die Bildungsaspiration der Eltern. Der gewählte Bildungsweg derjenigen in den Studienclustern stimmt mehrheitlich mit dem Wunsch der Eltern überein. 70 bis 79 % dieser Eltern haben sich gewünscht, dass ihre Kinder studieren. Ebenfalls eine hohe Deckung zwischen Wunsch der Eltern und gewählten bzw. angestrebten Bildungswegen gibt es in Cluster 1 *Direkte Einmündung in Ausbildung mit anschließendem Arbeitsmarkteintritt*, Cluster 3 *Einmündung in Ausbildung nach Übergangssektor*, Cluster 6 *Ausbildungsabbruch* und Cluster 8 *Lange Verweildauer im Übergangssektor* (62–69 %).

**Migrationsbedingte Disparitäten:** Für junge Menschen mit Migrationshintergrund gestalten sich die nachschulischen Bildungswege besonders schwierig. Sie münden weitaus seltener in vollqualifizierende Ausbildungen ein, erleben häufiger Abbrüche, erzielen sowohl deutlich später als auch zu geringeren Anteilen Ausbildungs- oder Studienabschlüsse und müssen somit erheblich häufiger Diskontinuitäten in ihren nachschulischen Wegen bewältigen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die beschriebenen migrationspezifischen Problemlagen dürften dazu beitragen, dass in Deutschland Erwachsene mit Migrationshintergrund dreimal seltener über einen Berufsabschluss als Menschen ohne Migrationshintergrund verfügen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 80, Tab. B5–6web).

*Geschlechterbezogene Disparitäten:* Mädchen und junge Frauen gelten im Bildungssystem als erfolgreich, verlassen sie doch seltener als Jungen die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 310). In der jüngeren Geburtenkohorte liegt ihr Anteil mit einem hohen Bildungsabschluss deutlich über dem der Männer, zudem ist ihr Anteil bei den Personen im Alter von 25 bis unter 35 Jahre ohne beruflichen Abschluss deutlich geringer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 78 f.; Tab. B5–3web). Allerdings zeigen unsere Analysen, dass junge Frauen ein höheres Risiko stark verzögter und scheiternder Ausbildungsverläufe haben, wenn sie nur maximal einen Hauptschulabschluss bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule aufweisen können. Während 20 % der Männer mit maximal Hauptschulabschluss nach vier Jahren ungelert einer Beschäftigung nachgehen, arbeitslos sind oder sich in sonstigen Aktivitäten befinden, liegt dieser Anteil bei den Frauen erheblich höher bei 27 % und betrifft somit mehr als jede vierte Frau. Auch beim Mittleren Abschluss zeigen sich Nachteile in Form von Friktionen und zeitlichen Verzögerungen für Frauen bei einem beruflichen Ausbildungsverlauf: Hintergrund hierfür sind die häufigeren Abbrüche, die bei Frauen mit Mittlerem Schulabschluss zu beobachten sind, wodurch sich der Erwerb eines Abschlusses verzögert. Beinahe keine Unterschiede bestehen hingegen zwischen Männern und Frauen mit (Fach-)Hochschulreife. Somit stellen sich die geschlechterbezogenen Disparitäten aus einer Verlaufsperspektive kompliziert dar: Einerseits erreichen Frauen häufiger eine (Fach-)Hochschulreife und diese Frauen sind eher in den stabilen nachschulischen Bildungsverläufen zu finden. Andererseits sind diejenigen Frauen, die keine (Fach-)Hochschulreife erreichen – und dabei besonders diejenigen mit maximal Hauptschulabschluss – zu einem höheren Anteil von Diskontinuitäten in der nachschulischen Bildung betroffen als Männer.

In einer modernen Demokratie ergibt sich aus dem Gleichheitsgrundsatz aller Bürger:innen für das Bildungswesen der Auftrag, allen Personen faire Chancen auf Bildungserwerb zu ermöglichen (Eckelt, 2022). Unter einer solchen Perspektive der Chancengerechtigkeit belegen diese Befunde letztlich, dass Bildungschancen weiterhin sozial höchst ungleich verteilt sind. Stark risikobehaftete nachschulische Bildungsverläufe treffen Personen häufiger, die mehrere sozioökonomische und bildungsbezogene Risikofaktoren in sich vereinen; dazu zählen Faktoren wie Eltern mit einem niedrigen Bildungshintergrund, ein Migrationshintergrund, kein oder ein niedriger Schulabschluss, niedrige Kompetenzausprägungen in Basisqualifikationen wie Mathematik bzw. Lesen sowie Friktionen in der Bildungsbiografie. Besonders in Cluster 7 *Fragmentierte Verläufe* und in den Übergangssektorclustern 3 und 8 sind diese Merkmale stark ausgeprägt, aber auch im Cluster 6 *Ausbildungsabbruch*. Diese Ergebnisse lassen sich durch Forschungsbefunde auf der Grundlage komplexer Zusammenhangsanalysen stützen, z. B. zum Einfluss bildungs- und herkunftsbezogener Merkmale auf Ausbildungsabbrüche (Böhn & Deutscher, 2021; Michaelis & Richter, 2022; Rohrbach-Schmidt & Uhly, 2015).

Wird schließlich ein resümierender Blick auf die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens geworfen, qualifizierte Fachkräfte heranzubilden, die zur Sicherung des

quantitativen und qualitativen Bedarfs an Arbeitskraftnachfrage beitragen, zeichnet sich eine paradoxe Situation ab: Einerseits fehlen am Arbeitsmarkt beruflich qualifizierte Fachkräfte auf mittlerer und höherer Qualifikationsebene, andererseits münden 20 % einer Schulentlassenenkohorte in instabile, teils fragmentierte und teils mit langen Übergangsdauren verbundene Verlaufsmuster (Cluster 6, 7, 8, 9 und 14). D. h., für jede fünfte Personen ist innerhalb von vier Jahren nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule kein Ausbildungs- oder Studienabschluss in annähernd erreichbarer Nähe. Die hier vorgestellten Verlaufsmuster, aber auch die Komposition der Teilnehmenden in diesen unterschiedlich erfolgreichen Verläufen verweist auf eine insgesamt eher durchwachsene Leistungsbilanz sowie auf Steuerungs- und Koordinierungsprobleme auf verschiedenen Ebenen der Teilbereiche des allgemeinbildenden, beruflichen und hochschulischen Bildungssystems.

Bildungspolitische Reformen der letzten Jahrzehnte zielten häufig auf einen beschleunigten Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt (Ausbau der Schulstruktur in Richtung zweigliedriges Schulsystem, Einführung des Abiturs nach der zwölften Jahrgangsstufe, Bachelor-/Masterstruktur an den Hochschulen). Im Bereich der vollqualifizierenden Ausbildung gab es in den letzten Jahrzehnten keine vergleichbar tiefgreifenden strukturellen Reformen, aber die verschiedenen kleinteiligen Veränderungen im Übergangssektor „in Richtung einer Dualisierung der Ausbildungsvorbereitung“ (Seeber et al., 2019b, S. 44) in den Ländern wie auch die schließlich ergebnislos geendete Reformdebatte über eine Modularisierung der Ausbildung (vgl. exemplarisch Euler & Severing, 2006; Spöttl, 2013; Zimmer et al., 2009) lassen sich als Versuche verstehen, zeit- und ressourcenintensive, teils auch wenig effektive Umwege in der nachschulischen Bildung durch reformierte Strukturen zu reduzieren. Dass solche Versuche der Zeitersparnis nicht oder nur begrenzt erfolgreich waren, ist aus den aggregierten Daten der Bildungsberichterstattung bekannt. Mittels der Verlaufsperspektive lassen sich die Gründe für lange Bildungswege differenziert betrachten: Zunächst zeigt sich, dass es durchaus einen relevanten Teil der Kohorte gibt, der schnell und ohne Umwege die nachschulischen Bildungsoptionen nutzt. Ein zügiger Übergang und Abschluss einer Ausbildung mit anschließendem direktem Eintritt in den Arbeitsmarkt ist vor allem ein Phänomen der ‚gesellschaftlichen Mitte‘. Es sind die Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss, deren Eltern überwiegend selbst einen mittleren Bildungshintergrund und sozioökonomischen Status haben, die diesen Weg am häufigsten gehen. Zwei Drittel derjenigen mit Mittlerem Schulabschluss schließen innerhalb von vier Jahren nach der Schule eine Ausbildung ab (Kap. 5.1). Im Gegensatz dazu stellt der zügige Übergang in ein Studium, das innerhalb von vier Jahren beendet und dann auch noch in Richtung Arbeitsmarkt verlassen wird, ein eher seltenes Phänomen dar. Da sich ein Studium unkompliziert individuell verlängern lässt, schließt nur ein Drittel es in Regelstudienzeit ab (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 211). Hinzu kommt, dass der Bachelorabschluss sich offensichtlich in vielen Bereichen nicht als arbeitsmarktrelevantes Zertifikat durchgesetzt hat.

Bei denjenigen, die verzögert in stabile Ausbildungsverläufe einmünden, Abbrüche erleben und verlängerte Studienzeiten aufweisen, muss wiederum differenziert werden. Verzögerungen resultieren nur zum Teil aus individuellen Problemlagen, die einen eigentlich gewünschten direkten Bildungsverlauf verhindern. Es gibt auch einen relevanten Teil von Schulabgänger:innen, die es auf ihrem Bildungsweg nicht eilig haben, weil sie es sich – pointiert gesagt – leisten können, vor einer Ausbildung oder einem Studium noch ein freiwilliges soziales Jahr oder Ähnliches zu machen. Und zuletzt sind auch noch die verlängerten Bildungsverläufe zu berücksichtigen, die aus Mehrfachqualifizierungen resultieren. Ein Beispiel dafür wäre eine Person mit (Fach-)Hochschulreife, die nach einer kaufmännischen Ausbildung direkt ein Studium anschließt, eine sogenannte additive Doppelqualifizierung (Preböck & Annen, 2022).

## 6.2 Bildungspolitische Herausforderungen und weiterer Forschungsbedarf

Welche spezifischen bildungspolitischen Handlungsfelder und bildungswissenschaftlichen Forschungsfragen sich aus der bildungsbereichsübergreifenden Analyse der nachschulischen Bildungsverläufe in Deutschland ergeben, wird nun abschließend diskutiert. Der Fokus richtet sich dabei auf die unfreiwilligen und aus berufspädagogischer Sicht problematischen Verzögerungen und drohende Ausbildungslosigkeit sowie auf solche Aspekte, die am Ende des allgemeinbildenden Schulbildungssystems und in der nachschulischen Bildung tatsächlich auch direkt beeinflussbar sind.

Beim direkten Zugang zu Ausbildung scheitern vor allem Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss, aber auch ein kleinerer Teil derjenigen mit Mittlerem Schulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife mündet in Maßnahmen des Übergangssektors ein, durchläuft längere Such- und Anpassungsprozesse oder findet gar keinen Anschluss an institutionalisierte Bildung. Solche Jugendlichen können von einer qualitativ guten Berufsorientierung am Ende der allgemeinbildenden Schulen profitieren, die ihnen mögliche Wege nach der Schule aufzeigt. Bislang liegen allerdings kaum Forschungsbefunde darüber vor, welche Qualität die bisherigen Angebote der Berufsorientierung (vor allem an berufsbildenden Schulen) sowie die Nutzung solcher Angebote hat (Brüggemann et al., 2017; Driesel-Lange, 2020; Nickolaus & Mokhonko, 2020). Bei Bildungsverläufen, die nach der Schule nicht direkt in Ausbildung oder ein Studium führen, kommt es zu verschiedenen Statuswechseln. Bei fast jedem Wechsel eines Jugendlichen seitens der ‚abgebenden‘ Institution endet deren institutionelle Zuständigkeit. Daher stellt sich die Frage, wie eine bildungsinstitutionenübergreifende Begleitung der Schulabsolvent:innen und -abgänger:innen aussiehen könnte, die sicherstellt, dass an der ersten Schwelle des Übergangs keine Person verloren geht. Mit dem Ansatz der Jugendberufsagentur versuchen verschiedene Bundesländer, dieses Problem zu adressieren. Welche Effekte dabei erzielt werden, sollte jedoch durch die Berufsbildungsforschung genau analysiert werden.

Offensichtlich kann eine bessere Orientierung und Begleitung Jugendliche nur dann effektiv unterstützen, wenn es auch passende Ausbildungsplätze gibt. Die paradox anmutende Situation, dass immer mehr Ausbildungsplätze nicht besetzt werden können und trotzdem die Zahl der unversorgten Ausbildungssuchenden nicht sinkt, beschäftigt Forschung und Politik unter dem Stichwort der Passungsprobleme seit Jahren. Insbesondere mit Blick auf die Jugendlichen, die länger als ein oder gar zwei Jahre im Übergangssektor verbleiben, stellt sich die Frage, was helfen könnte, um sie in vollqualifizierende Ausbildung zu bringen. In dem Zusammenhang wird aktuell erneut das Instrument der Ausbildungsgarantie diskutiert (SPD et al., 2021). Ungeklärt ist bislang noch, wie ein solches Instrument in Deutschland rechtlich zu gestalten ist, wie Übergänge in Regelausbildung sichergestellt werden können und die Orientierung an der regionalen Wirtschaftsstruktur respektive dem Fachkräftebedarf berücksichtigt werden kann (Wieland, 2022). Die Analyse der Verlaufsmuster zeigt diesbezüglich, dass nicht nur Personen im Übergangssektor starke Verzögerungen bei der Einmündung in Ausbildung erleben. Damit stellt sich zusätzlich die Frage nach der Zielgruppe eines solchen Instruments.

Sehr deutlich zeigt die Verlaufsperspektive zudem, dass es mit der Sicherung der Einmündung in Ausbildung oder Studium nicht getan ist. Wie groß die Bedeutung der Sicherstellung eines stabilen Verlaufs mit erfolgreichem Abschluss als Handlungsfeld ist, verdeutlicht die einfache Tatsache, dass rund jede:r vierte Schulabgänger:in mindestens einen Ausbildungs- oder Studienabbruch in der nachschulischen Bildung erlebt. Angesichts dieser hohen Zahl ist es unrealistisch, anzustreben, Abbrüche komplett zu verhindern. Auch pädagogische Erwägungen sprechen dagegen, in Abbrüchen nur Fehler im System zu sehen. Nachschulische Bildungsverläufe stellen für die jungen Menschen auch Sozialisationsprozesse dar, in denen neue gesellschaftliche Rollen erlernt werden. Eine solche „Passage durch schwieriges Gewässer“ (Sötte, 2010, S. 75) verläuft eben nicht immer auf direkten Wegen. Wenn Korrekturen und Umwege schließlich zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führen, bieten sie auch Lerngelegenheiten. Das bedeutet, dass die Option, dass es zu einem Abbruch kommen kann, systematisch mitgedacht werden sollte. Für die Berufsorientierung wäre nicht nur zu klären, inwiefern sie helfen kann, Abbrüche zu vermeiden. Möglicherweise ist stattdessen auch der souveräne Umgang mit Konflikten, Unsicherheit und Abbrüchen als Thema der Berufsorientierung zu stärken.

Aus einer Verlaufsperspektive sind Abbrüche eher unkritisch, wenn sie früh erfolgen und in der Folge eine Einmündung in einen stabilen Ausbildungs- oder Studienverlauf erfolgt. Dagegen sind späte Abbrüche ohne sichere Anschlüsse ein typisches Muster, das zu dauerhafter Ausbildungslosigkeit führen kann. Die Erkenntnis, dass es mit der Einmündung nicht getan ist, sondern aus individueller und gesellschaftlicher Sicht auf den erfolgreichen Abschluss ankommt, spricht ebenfalls dafür, zu diskutieren, ob eine bildungsinstitutionenübergreifende Begleitung der Schulabsolvent:innen und -abgänger:innen nicht bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss erfolgen sollte.

Forschungsmethodologisch hat diese Analyse das Potenzial einer verlaufsorientierten Betrachtung der Übergangsprozesse in der nachschulischen Bildung auf Basis von Individualdaten verdeutlicht. Dabei werden keine völlig neuen Fragen und Problemstellungen deutlich, aber das Bekannte lässt sich teils präziser und teils aus einem neuen Blickwinkel betrachten. Zugleich werden aber auch die Grenzen dieses Ansatzes mit bisherigen Daten des NEPS deutlich. Einerseits ist der Beobachtungszeitraum von vier Jahren offensichtlich zu kurz, um die Übergangsprozesse in den nachschulischen Bildungsverläufen der ganzen Kohorte zu beobachten. Erst in einigen Jahren wird es möglich sein, mittels dieser Kohorte des NEPS einen Zeitraum zu betrachten, in dem die große Mehrheit tatsächlich mit einem oder mehreren Abschlüssen in den Arbeitsmarkt einmündet oder aber die nachschulischen Bildungsangebote ohne Abschluss dauerhaft verlässt. Ausgehend vom Zeitpunkt des Verlassens des allgemeinbildenden Schulbildungssystems wäre ein Zeitraum von zehn Jahren ideal für eine verlaufsorientierte Betrachtung von Übergangsprozessen. Bezogen auf das Lebensalter der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bedeutet dies, dass sich der Raum der nachschulischen Bildungsverläufe ungefähr vom 15. bis zum 30. Lebensjahr erstreckt. Andererseits beinhaltet die NEPS-Startkohorte 4 nur ein repräsentatives Sample für einen Schuljahrgang. Die Aussagekraft von Cluster- und Sequenzanalysen von Bildungsverläufen könnte durch Jahrgangsvergleiche und größere Stichproben noch erheblich ausgeweitet werden. Eine weitere Einschränkung liegt im Analysepotenzial der Daten aufgrund der aufgenommenen Variablen. Viele Studien beziehen sich bisher primär auf sozialstrukturelle und bildungsbiografische Merkmale der Teilnehmenden. Bei den bildungsbezogenen Merkmalen wird sehr stark auf Leistungen und erworbene Zertifikate in formalen Bildungsinstitutionen abgestellt, aber der gesamte Bereich der nonformalen Bildung (z. B. Praktika, ehrenamtliches Engagement) oder auch die Wirkungen der sozialen Netzwerke auf Übergangsprozesse in eine Ausbildung oder in ein Studium werden in bisherigen Studien kaum systematisch einbezogen.

Ein bildungsbereichsübergreifendes Monitoring auf Basis von Individualdaten gibt es bisher in Deutschland nicht. Dass die Einführung eines solchen Monitoringsystems die Datenbasis für empiriegestützte Bildungspolitik wesentlich verbessern würde, wurde bereits bei der Einführung der integrierten Ausbildungsberichterstattung Mitte der 2000er-Jahre diskutiert (Anger et al., 2007, S. 25), wird aber auch in aktuellen Publikationen gefordert (BIBB, 2019, S. 91). Ob ein solches Monitoringsystem künftig eingeführt wird, ist eine politische Frage. Insbesondere datenschutzrechtliche Aspekte gelten als Hindernis. Aus wissenschaftlicher Sicht verdeutlicht die vorliegende Analyse, welche zusätzlichen Möglichkeiten der Bildungsberichterstattung sich daraus ergeben würden.

Auch auf einer theoretischen Ebene werden Vorteile einer verlaufsorientierten Perspektive auf nachschulische Übergangsprozesse deutlich. Von anderen Perspektiven unterscheidet sich dieser Zugang dadurch, dass Bildungsepisoden kontextualisiert analysiert werden. Der soziale Sinn eines gewählten Bildungsgangs oder einer anderen Aktivität im nachschulischen Bildungsraum lässt sich oft erst durch die an-

schließenden weiteren Episoden verstehen. In einer individuellen Bildungsbiografie kann die gleiche Episode einem ganz unterschiedlichen Zweck dienen. So kann eine Ausbildung entweder als Weg in eine berufliche Erwerbstätigkeit oder als Zwischenschritt auf einem längeren Bildungsweg dienen – diese Differenz verdeutlicht beispielsweise die Unterscheidung zwischen Cluster 1 und 2. Auch für die Bewertung von Abbrüchen sind verlaufsorientierte Betrachtungen vorteilhafter, da erst die nachfolgenden Verläufe Aufschluss über Konsequenzen des Abbruchs ermöglichen. Entsprechend stehen Abbrüche nicht mehr nur als negatives Ereignis dar, sondern lassen Rückschlüsse auf Laufbahnanpassungen zu. Eine verlaufsorientierte Perspektive ermöglicht also ein theoretisches Verständnis von Übergangsprozessen, das stärker von den tatsächlichen individuellen Bildungswegen ausgeht und weniger von den normativen Setzungen, wie sie in den formalen Strukturen ihren Ausdruck finden.



# Literaturverzeichnis

- Achazt, J., Gartner, H., & Glück, T. (2005). Bonus oder Bias? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(3), 466–493. <https://doi.org/10.1007/s11577-005-0185-6>
- Achazt, J., Jahn, K., & Schels, B. (2022). On the non-standard routes: vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 289–310. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1760335>
- Alba, R. D., Handl, J., & Müller, W. (2017). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl. 1), 619–644. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0421-x>
- Anger, C., Tröger, M., Voß, H., & Werner, D. (2007). *Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Integrierten Ausbildungsstatistik am Beispiel Hessen: Projekt-Endbericht an das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung*. Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Aßmann, C., Steinhauer, H. W., Kiesl, H., Koch, S., Schönberger, B., Müller-Kuller, A., Rohwer, G., Rässler, S., & Blossfeld, H.-P. (2011). Sampling design of the National Educational Panel Study: Challenges and solutions. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 35–55). Springer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Baas, M., & Philipps, V. (2017). Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher. In Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen* (S. 411–446). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004498w>.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, 34, 13–27.

- Baethge, M. (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 525–580). Rohwolt.
- Baethge, M., Buss, K. P., & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: berufliche Bildung und Weiterbildung, lebenslanges Lernen*. BMBF.
- Baethge, M., & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal for labour market research*, 48(2), 97–112.
- Baethge, M., Kerst, C., Leszczensky, M., & Wieck, M. (2014). *Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung*. DZHW.
- Baethge, M., Solga, H., & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>
- Barlovic, I., Ullrich, D., & Wieland, C. (2022). *Ausbildungsperspektiven im dritten Corona-Jahr: Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/ausbildungsperspektiven-im-dritten-corona-jahr-all-1>
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 454–467). Leske + Budrich.
- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O., & Schnabel, K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU) Bd. 1: Dokumentation*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzierter Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, J., P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2019). Lebensverlaufsforschung und Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Lebensverlaufsforschung und Übergangsforschung. Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 63–80). Barbara Budrich.
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl., S. 89–150). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4)
- Becker, R. (2022). 'Explaining educational differentials' revisited: an evaluation of rigorous theoretical foundations and empirical findings. In K. Gérxhani, N. de Graaf, & W. Raub (Hrsg.), *Handbook of Sociological Science: Contributions to Rigorous Sociology* (S. 356–371). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789909432.00029>

- Becker, R., & Glauser, D. (2018). Vocational Education and Training, Vocational Baccalaureate or Academic High School? An Empirical Analysis of Social Selective Transitions to Upper Secondary Education in the German-Speaking Part of Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 44(1), 9–33. <https://doi.org/10.1515/sjs-2018-0002>
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2009). Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 357–394). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_13)
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 3–53). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1)
- Behrendt, S., Nickolaus, R., & Seeber, S. (2017). Die Entwicklung der Basiskompetenzen im Übergangssystem. *Unterrichtswissenschaft*, 45(1), 51–66.
- Beicht, U., & Eberhard, V. (2013). Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105(1), 10–26.
- Beicht, U., & Walden, G. (2013). Duale Berufsausbildung ohne Abschluss-Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf: Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011, *BiBB-Report 13(21)*, S. 1–15.
- Beicht, U., & Walden, G. (2015a). How socially selective is the German system of initial vocational education and training? Transitions into initial vocational training and the influence of social background. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(2), 235–255. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.983955>
- Beicht, U., & Walden, G. (2015b). Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. *Journal for Labour Market Research*, 48(4), 325–346. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0193-6>
- Beicht, U., & Walden, G. (2017). Generationeneffekte beim Übergang von Schulabgängern mit Migrationshintergrund in betriebliche Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(3), 428–460.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.). (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Barbara Budrich.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.). (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Barbara Budrich.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.). (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Barbara Budrich.
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als "zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Beltz Juventa.

- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2018). *Potenzialanalyse. Wegbereiter für eine erfolgreiche Berufsorientierung*. BMBF. [https://bmbf-prod.bmbfcluster.de/upload\\_filestore/pub/Potenzialanalyse.pdf](https://bmbf-prod.bmbfcluster.de/upload_filestore/pub/Potenzialanalyse.pdf)
- Böhn, S., & Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training – A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review*, 35, 100414. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>
- Brändle, T., & Grundmann, M. (2020). Soziale Determinanten der Berufswahl. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 83–96). Waxmann.
- Brüggemann, T., Diesel-Lange, K., & Weyer, C. (2017). Evidenzbasierte Instrumente zur Berufsorientierung. In T. Brüggemann, K. Diesel-Lange, & C. Weyer (Hrsg.), *Instrumente der Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 9–17). Waxmann.
- Brzinsky-Fay, C. (2014). The Measurement of School-to-work Transitions as Processes. *European Societies*, 16(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/14616696.2013.821620>
- Brzinsky-Fay, C. (2022). NEET in Germany: Labour market entry patterns and gender differences. In M. Levels, C. Brzinsky-Fay, C. Holmes, J. Jongbloed, & H. Taki (Hrsg.), *The dynamics of marginalized youth* (S. 56–86). Routledge.
- Brzinsky-Fay, C., & Solga, H. (2016). Compressed, postponed, or disadvantaged? School-to-work-transition patterns and early occupational attainment in West Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 21–36. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.004>
- Brzinsky-Fay, C., Kohler, U., & Luniak, M. (2006). Sequence analysis with Stata. *The Stata Journal*, 6(4), 435–460.
- Buchholz, S., & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(3), 409–435. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0484-8>
- Busch, A. (2013). *Die berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland: Ursachen, Reproduktion, Folgen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01707-1>
- Busse, R. (2020a). Der Einfluss persönlicher, sozialer, institutioneller und regionaler Bedingungen auf den Bildungsverlauf von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Studienberechtigung. Analysen auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), 26–56. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0002>
- Busse, R. (2020b). *Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004818w>
- Busse, R., & Scharenberg, K. (2022). How immigrant optimism shapes educational transitions over the educational life course – Empirical evidence from Germany. *Frontiers in Education*, 7, 894249. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.894249>

- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität.* wbv.
- Bylinski, U. (2021). Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel, & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland: Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (S. 93–110). Barbara Budrich.
- Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., & Trommer, L. (Hrsg.). (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (3. Aufl.). Rowohlt.
- Diehl, C., Hunkler, C., & Kristen, C. (Hrsg.). (2016). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf.* Springer VS.
- Dietrich, H., Patzina, A., & Kretschmer, S. (2019). Soziale Herkunft, Lebensverlaufsergebnisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(3), 357–383. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00637-3>
- Dionisius, R., & Illiger, A. (2019). Doppelte Funktion des Übergangsbereichs bei der Integration Geflüchteter. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 48(4), 43–45.
- Dlouhy, K., & Biemann, T. (2015). Optimal matching analysis in career research: A review and some best-practice recommendations. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 163–173.
- Dollmann, J. (2019). Educational institutions and inequalities in educational opportunities. In Research handbook on the sociology of education. In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 268–283). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00025>
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung.* Springer.
- Diesel-Lange, K. (2020). Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 386–397). Münster: Waxmann.
- Eberhard, V. (2016). Der Übergang im Überblick - Von den Herausforderungen eines marktgesteuerten Ausbildungszugangs. *Sozialer Fortschritt*, 65(9–10), 211–217.
- Eberhard, V., & Ulrich, J. G. (2010). Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In G. Bosch, S. Krone, & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte* (S. 133–164). Springer VS.
- Ebner, C., Haupt, A., & Matthes, B. (Hrsg.) (2020). Berufe und soziale Ungleichheit. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 72(Suppl 1), 1–17.
- Eckelt, M. (2022). Forderung nach Chancengerechtigkeit als Treiber demokratischer Berufsbildungspolitik. In M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. Schmees, & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik. Strukturen, Krisen und Perspektiven der beruflichen Erstausbildung* (i. E.). wbv.

- Eckelt, M., & Schauer, J. (2019). Der Einfluss des regionalen Ausbildungsangebots auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung nicht-studienberechtigter Jugendlicher. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(3), 447–485. <https://doi.org/10.25162/ZBW-2019-0019>
- Erikson, R. (2019). How does education depend on social origin? In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 35–56). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00010>
- Erikson, R., & Rudolphi, F. (2010). Change in social selection to upper secondary school—Primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26(3), 291–305. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp022>
- Euler, D., & Nickolaus, R. (2018). Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(4), 527–547.
- Euler, D., & Severing, E. (2006). Flexible Ausbildungswägen in der Berufsbildung. Typoskript. Nürnberg, St. Gallen.
- Fend, H., Lauterbach, W., Berger, F., Grob, U., Maag Merki, K., & Georg, W. (2012). *LifE-Studie. Datenfile Version 1.0.0*. <https://doi.org/10.7802/1924>
- Findeisen, S., Jüttler, A., Neuenschwander, M. P., & Schumann, S. (2022). Transition from school to work – Explaining persistence intention in vocational education and training in Switzerland. *Vocations and Learning*, 15(1), 129–154. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09282-4>
- Friedrich, A. (2015). *Campus-File der BIBB-Übergangsstudie 2011. cf\_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB*. BiBB. <https://doi.org/doi:10.7803/202.11.1.8.10>
- Friedrich, M. (2016). *BIBB-Schulabgängerbefragung 2006*. Version: 2.0.0. GESIS Data Archive. Dataset. <https://doi.org/10.4232/1.12528>
- Frommberger, D. (Hrsg.). (2019). *Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung: Ein internationaler Vergleich*. Bertelsmann Stiftung.
- Ganzeboom, H. B., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (7. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5>
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09096-8>
- Granato, M., & Ulrich, J. G. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 205–232. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0469-y>
- Hadjar, A. (2019). Educational expansion and inequalities: how did inequalities by social origin and gender decrease in modern industrial societies? In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 173–192). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00019>

- Hattie, J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449–481. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00015-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00015-6)
- Haverkamp, K., Müller, K., Runst, P., & Gelzer, A. (2015). *Frauen im Handwerk. Status Quo und Herausforderungen*. Göttinger Handwerkswirtschaftliche Studien. Mecke Druck und Verlag. [https://www.ifh.wiwi.uni-goettingen.de/upload/veroeffentlichungen/Studien/ifh-Studie\\_97.pdf](https://www.ifh.wiwi.uni-goettingen.de/upload/veroeffentlichungen/Studien/ifh-Studie_97.pdf)
- Heublein, U., Hutzsch, C., König, R., Kracke, N., & Schneider, C. (2018). *Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabrechern*, Reihe Berufsbildungsforschung, Bd. 18, BMBF.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.006>
- Hillmert, S. (2010). Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. *Sozialer Fortschritt*, 59(6–7), 167–174. <https://doi.org/10.3790/sfo.59.6-7.167>
- Hillmert, S. (2014). Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 73–94. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0465-2>
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2003). Bildungsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: Das Phänomen der Mehrfachausbildungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 325–345. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0403>
- Hillmert, S., & Weßling, K. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung: Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und schulischer Vorbildung. *Sozialer Fortschritt*, 63(4–5), 72–82.
- Hoениg, K. (2019). *Soziales Kapital und Bildungserfolg. Differentielle Renditen im Bildungsverlauf*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3_4)
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. & Geis, A. J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 52, 125–138.
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler-innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben: Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendarter*. Deutsches Jugendinstitut.
- Holtmann, A. C., Ehlert, M., Menze, L., & Solga, H. (2021). Improving formal qualifications or firm linkages—what supports successful school-to-work transitions among low-achieving school leavers in Germany? *European Sociological Review*, 37(2), 218–237. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa047>
- Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2017). Persistent disadvantages or new opportunities? The role of agency and structural constraints for low-achieving adolescents' school-to-work transitions. *Journal of youth and adolescence*, 46(10), 2091–2113. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0719-z>
- Hondralis, I., & Himbert, E. (2018). *An application of multiple imputation using NEPS SC1 Data – A comparison of R and STATA*. LIffBi Working Paper No. 78. LIffBi.
- Hooley, T., & Rice, S. (2019). Ensuring quality in career guidance: a critical review. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 472–486. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1480012>

- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T., & Valtin, R. (Hrsg.). (2016). *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Imdorf, C. (2017). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 353–366). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_15)
- Jackson, M. (Hrsg.). (2013a). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.001.0001>
- Jackson, M. (2013b). Introduction. How Is Inequality of Educational Opportunity Generated? The Case for Primary and Secondary Effects. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment* (S. 1–33). Stanford University Press. <https://doi.org/10.11126/stanford/9780804783026.003.0001>
- Jacob, M. (2017). Mehrfachausbildungen und Diskontinuitäten zwischen Schule und Beruf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 359–391). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_12)
- Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2011). Weak Performance – Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487–508. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq021>
- Kierchhoff, A. (2018). *Steuerung im Übergangsbereich Schule-Berufsausbildung: Eine auf der Perspektive der Educational Governance gründende Situationsanalyse*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22462-2>
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106. <https://doi.org/10.1177/0001699310392604>
- Klein, D., & Neugebauer, M. (2021). *The Icarus Effect: Immigrants (Non-) Success in Tertiary Education*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/jw3qy>
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2017). *Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_12\\_07-Dokumentation-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Dokumentation-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf)
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf)
- Kohlrausch, B. (2012). Betriebe als Gatekeeper. *Sozialer Fortschritt*, 10, 257–265.
- Konietzka, D. (2010). *Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92229-4>
- Kotte, V. (2018). „Durchläufer“ und „Drop-Outs“. (Dis-)Kontinuitäten von Ausbildungsverläufen im dualen System. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(4), 441–460. <https://doi.org/10.25656/01:22161>

- Kristen, C. (2016). Migrationsspezifische Ungleichheiten im deutschen Hochschulbereich. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 643–668). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_15)
- Kuger, S., Walper, S., & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2019). *Aufwachsen in Deutschland 2019. Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien*. wbv.
- Lembke, R. (2020). *Berufliche Orientierung in der Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32457-5>
- Lin-Klitzing, S., Di Fuccia, D., & Gaube, T. (Hrsg.). (2021). *Gymnasium – Bildung – Gesellschaft. Allgemeine und berufliche Bildung: Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781559233>
- Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 302–324). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_13)
- Lühe, J., Becker, M., Neumann, M., & Maaz, K. (2017). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. Eine Untersuchung zur Interaktion zweier sozialer Kategorien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 499–519. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0720-4>
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90441-2>
- Méliani, K., Mokhonko, S., & Nickolaus, R. (2019). Duale Maßnahmen und individuelle Förderung im Übergangssystem und ihre Effekte auf die Übergangswahrscheinlichkeit in vollqualifizierende Ausbildung und weiterführende Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 115(2), 218–253. <https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0010>
- Mentges, H. (2019). Studium oder Berufsausbildung? Migrationsspezifische Bildungsentcheidungen von Studienberechtigten. Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008). *Soziale Welt*, 70(4), 403–434. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2019-4-403>
- Michaelis, C., & Busse, R. (2021). Regional disparities in the training market: Opportunities for adolescents to obtain a company-based training place depending on regional training market conditions. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(1), 87–114. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.1.5>
- Michaelis, C., & Findeisen, S. (2022). Influence of person-vocation fit on satisfaction and persistence in vocational training programs. *Frontiers in Psychology*, 13, 834543. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834543>
- Michaelis, C., & Richter, M. (2022). Discontinuities in vocational education and training: the influence of early-risk factors and personality constructs on premature training termination and subsequent trajectories. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14:7. <https://doi.org/10.1186/s40461-022-00135-5>

- Müller, L., & Klein, D. (2022). Social Inequality in Dropout from Higher Education in Germany. Towards Combining the Student Integration Model and Rational Choice Theory. *Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09703-w>
- Müller, U., Thiemann, J., Ziegele, F., Riefler, M., Kremer, S., Kordwittenborg, O., & Berghoff, S. (2022). *Gut verbunden? Hochschulen als Knotenpunkte nachschulischer Bildung*. Centrum für Hochschulentwicklung.
- Müller, W., & Pollak, R. (2016). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 345–386). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_11)
- Nennstiel, R. (2021). Explaining ethnic differences in access to VET in German-speaking Switzerland: the effects of application behavior and resources. *Zeitschrift für Soziologie*, 50(6), 396–414. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0024>
- NEPS-Netzwerk. (2021). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Klasse 9. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi)*. Bamberg. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC4:12.0.0>
- Neuenschwander, M. (2012). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19071-6_9)
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). Übergang in die Sekundarstufe II. In M. P. Neuenschwander, M. Gerber, N. Frank, & B. Rottermann (Hrsg.), *Schule und Beruf* (S. 135–193). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neugebauer, M., & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55(1), 19–36. <https://doi.org/10.1177/0001699311427747>
- Neugebauer, M., Reimer, D., Schindler, S., & Stocké, V. (2013). Inequality in transitions to secondary school and tertiary education in Germany. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to succeed? performance versus choice in educational attainment* (S. 56–88). Stanford University Press. <https://doi.org/10.11112/stanford/9780804783026.003.0003>
- Nickolaus, R., & Mokhonko, S. (2020). Berufsorientierung in berufsbildenden Schulen: Bedarfe, Maßnahmen und Effekte. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 326–336). Waxmann.
- Nickolaus, R., Behrendt, S., Gauch, S., Windaus, A., & Seeber, S. (2018). Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(1), 109–140.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *How does socio-economic status influence entry into tertiary education? Education indicators in focus*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b541bfcd-en>
- Patzina, A., & Wydra-Somaggio, G. (2020). Early careers of dropouts from vocational training: Signals, human capital formation, and training firms. *European Sociological Review*, 36(5), 741–759. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa011>

- Patzina, A., & Wydra-Somaggio, G. (2021). Ausbildungsabbrüche und -unterbrechungen im Vergleich: Ohne Abschluss ist der Verdienst geringer und die Dauer der Beschäftigung kürzer. *IAB-Kurzbericht*, 18/2021.
- Preböck, T., & Annen, S. (2022). Wer sind die Doppelqualifizierer – Analyse der Aufnahme eines Studiums von Abiturient:innen nach der Ausbildung mit Daten des nationalen Bildungspannels. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 42, 1–21. [https://www.bwpat.de/ausgabe42/preboeck\\_annen\\_bwpat42.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe42/preboeck_annen_bwpat42.pdf)
- Psifidou, I., Mouratoglou, N., & Farazouli, A. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training in Europe. *Journal of Education and Work*, 34(7–8), 810–825. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1996545>
- Rahn, S., Bührmann, T., & Hartkopf, E. (2015). Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsssegments. In J Seifried, S. Seeber, & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015* (S. 59–71). Barbara Budrich.
- Rahn, S., Fuhrmann, C., & Hartkopf, E. (2017). Enttäuschte Erwartungen? Lohnt sich die Bildungsbeteiligung in Bildungsgängen des Übergangsssegments? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113(4), 595–613.
- Ratschinski, G., & Struck, P. (2014). Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. *bwp@ online*, 22. [http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski\\_struck\\_bwpat22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf)
- Ratschinski, G., Sommer, J., Eckhardt, C., & Struck, P. (2018). *Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP*. Barbara Budrich.
- Reißig, B., Gaupp, N., & Lex, T. (Hrsg.) (2008). *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. Deutsches Jugendinstitut.
- Richter, M., & Seeber, S. (im Druck). Schule und dann? Übergänge in die berufliche Ausbildung – Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen. *Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule*.
- Rohrbach-Schmidt, D., & Uhly, A. (2015). Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(1), 105–135. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0297-y>
- Rudeloff, M., Brahm, T., & Ring, M. (2021). Potenzialanalysen als Instrument der beruflichen Orientierung – Herausforderungen und Weiterentwicklungspotenziale. In U. Weyland, B. Ziegler, K. Driesel-Lange, & A. Kruse (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen* (S. 79–94). BiBB.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftung für Integration und Migration (SVR). (2014). *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. Forschungsbericht*. SVR. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/03/SVR-FB\\_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/03/SVR-FB_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf)

- Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(3), 509–537. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0333-6>
- Schindler, S. (2018). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 87–115). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_3)
- Schindler, S., & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 623–653. <https://doi.org/10.1007/s11577-010-0119-9>
- Schuchart, C. (2011). Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? Analysen zur Ausbildungseinmündung von Schülern mit nachträglicher schulischer Höherqualifizierung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (1), 69–85. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0007-z>
- Seeber, S., Baethge, M., Baas, M., Richter, M., Busse, R., & Michaelis, C. (2017). *Ländermonitor berufliche Bildung 2017: Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit. Ein Vergleich zwischen den Bundesländern*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004634w>
- Seeber, S., Busse, R., Michaelis, C., & Baethge, M. (2019a). Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 71–99. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00890-4>
- Seeber, S., Wieck, M., Baethge-Kinsky, V., Boschke, V. Michaelis, C., Busse, R., & Geiser, P. (2019b). *Ländermonitor Berufliche Bildung 2019*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004750w>
- Sötte, K. (2010). Berufliche Sozialisation – eine Passage durch schwierige Gewässer. In M. Panke, K. Sötte, & A. Steil (Hrsg.), *Biographisches Lernen in der beruflichen Sozialisation: Konzepte politischer Bildung für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb* (S. 75–94). Westfälisches Dampfboot.
- SPD, Grüne, & FDP (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Koalitionsvertrag. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90/Die Grünen und den Freien Demokraten (FDP)*. [https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag\\_2021-2025.pdf](https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf)
- Spöttl, G. (2013). Die Modularisierung der Berufsausbildung ist ein Fehlkonzept. *WSI Mitteilungen*, 1, 64–66.
- Stamm, M. (2005). Bildungaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgs-promotoren? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(2), 277–297. <https://doi.org/10.25656/01:3683>
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2019/2020*. [https://www.statistikbibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft\\_derivate\\_00058826/2110100207005\\_korr18012021.xlsx](https://www.statistikbibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00058826/2110100207005_korr18012021.xlsx)
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2020: Anfänger/innen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern*. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/\\_publikationen-innen-integrierte-ausbildungsberichterstattung.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/_publikationen-innen-integrierte-ausbildungsberichterstattung.html)

- Terrin, E., & Triventi, M. (2022). The effect of school tracking on student achievement and inequality: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543221100850>
- Tjaden, J. D. (2017). Migrant background and access to vocational education in Germany: self-selection, discrimination, or both? *Zeitschrift für Soziologie*, 46(2), 107–123. doi: 10.1515/zfsoz-2017-1007
- Tjaden, J. D., & Scharenberg, K. (2017). Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica*, 60(4), 309–324. <https://doi.org/10.1177/0001699316679491>
- van de Werfhorst, H. G., & van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3), 416–444. <https://doi.org/10.1177/1468796807080236>
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B., & Wahlter, A. (2019). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Lebensverlaufsforschung und Übergangsforschung. Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–24). Barbara Budrich.
- Watermann, R., Daniel, A., & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 233–261. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0470-5>
- Weißeno, S., Seeber, S., Kosanke, J., & Stange, C. (2016). Development of mathematical competency in different German pre-vocational training programmes of the transition system. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(14), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0040-1>
- Wieland, C. (2022). Ansätze für eine Ausbildungsgarantie in Deutschland. In M. Eckelt, T. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer, J. Schmees, & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik. Strukturen, Krisen und Perspektiven der beruflichen Erstausbildung* (i. E.). wbv.
- Zimmer, G. M., Dehnpostel, P., & Bosch, G. (Hrsg.). (2009). *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien: Duales System, schulische Ausbildung, Übergangssystem, Modularisierung, Europäisierung*. wbv Media.
- Zimmermann, B., & Seiler, S. (2019). The Relationship between educational pathways and occupational outcomes at the intersection of gender and social origin. *Social Inclusion*, 7(3), 79–94. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2035>
- Zimmermann, E., & Skrobanek, J. (2015). „Glaube an dich, dann schaffst du es auch!“ – Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 351–374. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0616-8>
- Zschirnt, E. (2020). Evidence of hiring discrimination against the second generation: Results from a correspondence test in the Swiss labour market. *Journal of International Migration and Integration*, 21(2), 563–585. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00664-1>



# Glossar

Begriff/Konstrukt	Beschreibung
Abbruch	Abbrüche beziehen sich auf ein Ausbildungsverhältnis oder ein Studium, das ohne Abschluss beendet wird. In wenigen Fällen bestehen fehlende Werte in den Variablen zum erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung bzw. eines Studiums. In solchen Fällen wird das Ausbildungsverhältnis bzw. das Studium als Abbruch gewertet, wenn die Dauer der Episode weniger als 13 Monate beträgt.
Aspiration der Eltern (9. Klasse)	Die Aspiration der Eltern wird indirekt erhoben: Gefragt wurden die Jugendlichen in der 9. Klasse, was sich ihre Eltern für den Bildungsweg nach der Schule wünschen. Es wird in der Analyse zwischen Studium, Berufsausbildung, keine Ausbildung oder keine Meinung unterschieden.
Ausbildung	Hierunter werden vollqualifizierende Ausbildungen zusammengefasst, die entweder dem dualen System oder dem Schulberufssystem zugeordnet werden.
Berufsstatus der Eltern	Für jeden Jugendlichen im Gesamtdatensatz der Starkohorte 4 wird der Index für den höchsten beruflichen Status der Eltern gebildet (ISEI-08). Differenziert wird zwischen den 25 % der Jugendlichen mit den höchsten (Hoher Berufsstatus), denjenigen 50 % mit mittleren (Mittlerer Berufsstatus) und jenen 25 % mit den niedrigsten elterlichen Indexwerten (Niedriger Berufsstatus).
Bildungshintergrund der Eltern	Für jede:n Jugendliche:n wird der Index für den höchsten Bildungsstatus der Familie entsprechend der CASMIN-Klassifikation (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations) gebildet: Unterschieden werden (a) ein niedriges Bildungsniveau, bei dem beide Elternteile maximal einen Mittleren Schulabschluss und keine abgeschlossene Ausbildung haben, (b) ein mittleres Bildungsniveau, bei dem die Eltern maximal eine Hochschulzugangsberechtigung erzielt oder eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, sowie (c) ein hohes Bildungsniveau, wenn mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium abgeschlossen hat.

Begriff/Konstrukt	Beschreibung
Bildungsrelevante Ressourcen	Für jede:n Jugendliche:n wird erhoben, ob die nachfolgend aufgelisteten bildungsrelevanten Ressourcen im Haushalt vorhanden sind: (1) Schreibtisch, (2) Zimmer, (3) Lernsoftware, (4) klassische Literatur, (5) Bücher mit Gedichten, (6) Kunstwerke, (7) Bücher für Hausaufgaben, (8) Wörterbuch. Jeder Ressource wird dabei der Wert 0 oder 1 zugewiesen. Die Gesamtsumme ergibt den entsprechenden Index.
(Fach-)Hochschulreife	Personen mit (Fach-)Hochschulreife haben eine Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife in einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule erzielt und besitzen damit eine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung.
Idealistische Aspiration nach der 9. Klasse	Die Jugendlichen wurden in der 9. Klasse gefragt, was sie nach der Schule am liebsten machen würden. Es wird in der Analyse zwischen Ausbildung und Sonstigem unterschieden.
ISEI-08 bzw. ISEI-Skala	Die ISEI-Skala ordnet Berufe in eine soziale Hierarchie ein (International Socio-Economic Index of Occupational Status). Dafür werden Informationen zur beruflichen Tätigkeit mit Angaben zum Einkommen und zur Bildung verknüpft (für eine detaillierte Beschreibung: Ganzeboom et al., 1992, S. 13 f.). Der ISEI beruht auf der Annahme, dass einerseits „jede berufliche Tätigkeit ein Ansehen hat, das bewertbar [ist] und [...] berufliche Tätigkeiten über eine Rangreihung in Beziehung zu setzen [sind]“ und dass andererseits „jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und durch ein bestimmtes Lohnniveau entlohnt wird“ (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 129 f.). Neben Informationen zum erwarteten Einkommen und zum erforderlichen Bildungsniveau werden Weisungsbefugnisse und verschiedene Tätigkeitsniveaus in der ISEI-Skala berücksichtigt (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 130).
Kompetenzen	Genutzt werden die Personenfähigkeitswerte der Kompetenzskalen (WLE-Schätzer) in den Domänen Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen und ICT-Literacy. Alle Kompetenzen sind auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 normiert.

Begriff/Konstrukt	Beschreibung
Maximal Hauptschulabschluss	Personen mit maximal Hauptschulabschluss haben entweder die Schule ohne Schulabschluss verlassen oder aber einen Sonder-/Förderschulabschluss, einen einfachen oder qualifizierten Hauptschulabschluss in einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule erzielt.
Migrationshintergrund	Mindestens ein Elternteil oder die teilnehmende Person selbst ist im Ausland geboren.
Mittlerer Schulabschluss	Personen mit Mittlerem Schulabschluss haben einen Real-, Wirtschaftsschulabschluss, eine Fachschul- oder Fachoberschulreife in einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule erzielt.
Notendurchschnitt	Der Notendurchschnitt bezieht sich auf das Abgangszeugnis beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems.
Realistische Aspiration nach der 9. Klasse	Die Jugendlichen wurden in der 9. Klasse gefragt, was sie glauben, nach der Schule tatsächlich zu machen. Es wird in der Analyse zwischen Ausbildung und Sonstigem unterschieden.
Schulabgänger:innen	Als Schulabgänger:innen gelten Personen, die eine allgemeinbildende Schulform (inklusive berufliche Schulen nach direktem Übergang am Ende der Sekundarstufe I, außerhalb des Übergangssektors oder der vollqualifizierenden Ausbildung) verlassen haben und innerhalb von sechs Monaten eine Maßnahme im Übergangssektor, eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Studium begonnen haben oder innerhalb dieser Zeit nicht Schüler:in einer allgemeinbildenden Schulform waren.
Sitzenbleiben	Information, ob während der gesamten Schulzeit jemals eine Klassenstufe wiederholt wurde.
Sonstiges (Status)	Als Sonstiges gelten alle Aktivitäten im Beobachtungszeitraum, die nicht zu Ausbildung, Studium, Übergangssektor, Rückkehr in Schule, Erwerbsarbeit oder Arbeitslosigkeit zählen. Das können z. B. Wehrdienst, freiwilliges soziales Jahr, Praktika, Reisen oder Überbrückungszeiten ohne lebensverlaufsrelevante Tätigkeiten sein.
Studium	Als Studium gelten Bildungsepisoden an einer Fachhochschule, Universität, pädagogischen Hochschule, Kunst- und Musikhochschule, Berufsakademie, dualen Hochschule oder Verwaltungsfachhochschule.

**Begriff/Konstrukt      Beschreibung**

**Übergangssektor** Der Übergangssektor umfasst alle Maßnahmen der Berufsvorbereitung. Zudem wurden Bildungsepisoden an beruflichen Schulen mit dem Ziel eines allgemeinbildenden Schulabschlusses unterhalb einer (Fach-)Hochschulreife dem Übergangssektor zugeordnet.

# **Anhang**

Tabelle A1: Ergebnisse der Sequenz- und Clusteranalyse

Merkmale	Cluster													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Insgesamt (ungewichtete Fallzahlen)	1.677	436	540	493	302	196	493	372	153	838	142	1.025	272	229
Insgesamt in %	23,4	6,1	7,5	6,9	4,2	2,7	6,9	5,2	2,1	11,7	2,0	14,3	3,8	3,2
Durchschnittliche Verweildauer im Zustand in Monaten														
Ausbildung m. Abbruch	0,1	1,0	0,4	4,8	0,3	25,7	2,3	2,8	1,8	0,0	0,0	0,2	0,5	0,2
Ausbildung	37,1	28,9	28,7	22,4	30,5	0,7	0,3	4,0	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6
Davon im dualen System	31,0	21,1	25,2	19,2	20,8	17,0	1,8	4,7	2,4	0,1	0,0	0,1	0,1	0,4
Davon im Schulberufssystem	6,2	8,8	3,9	8,1	10,0	9,4	0,9	2,1	1,8	0,0	0,0	0,1	0,4	0,3
Übergangssektor	0,1	0,5	14,6	3,1	0,4	4,3	8,9	27,2	3,7	0,1	0,0	0,2	0,3	0,4
Studium mit Abbruch	0,0	0,9	0,0	3,7	0,2	0,2	0,9	0,2	0,5	0,2	0,8	1,9	9,3	31,4
Studium	0,0	5,7	0,0	0,1	0,0	0,2	0,6	0,0	0,8	44,2	34,8	33,2	20,6	3,5
Weiterführende Schule	0,1	2,9	0,3	1,2	0,0	0,9	0,7	4,3	27,3	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0
Arbeitslosigkeit	0,6	1,8	0,8	3,1	1,6	7,1	11,9	2,5	2,5	0,4	0,6	1,5	2,4	2,7
Erwerbstätigkeit	9,2	3,7	2,0	7,2	8,2	5,8	13,7	2,7	3,9	1,8	10,3	5,9	8,0	5,8
Sonstiger Zustand	0,8	2,5	1,1	2,0	6,8	2,9	8,4	4,1	4,8	1,3	1,4	5,2	5,8	3,4
Unbekannt	0,0	0,0	0,1	0,4	0,1	0,2	0,1	0,2	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fortsetzung Tabelle A1)

**Tabelle A2:** Deskriptive Merkmale

Merkmale	Ge- samt	Cluster									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wohnort in %											
Westdeutsches Bundesland	87,8	87,0	88,5	86,1	88,6	86,8	78,6	87,8	90,1	90,8	87,2
Ostdeutsches Bundesland	12,2	13,0	11,5	13,9	11,4	13,2	21,4	12,2	9,9	9,2	12,8
Geschlecht in %											
Männlich	49,9	58,0	53,7	56,7	46,7	35,4	52,6	52,3	46,2	51,6	49,0
Weiblich	50,1	42,0	46,3	43,3	53,3	64,6	47,4	47,7	53,8	48,4	51,0

(Fortsetzung Tabelle A2)

Merkmal	Ge-samt	Cluster														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11				
<b>Schulabschluss bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulbildungssystems in %</b>																
Maximal Hauptschul-abschluss	24,0	22,3	15,8	67,2	26,5	7,0	53,3	55,0	86,0	35,3	0,0	0,6	1,1	0,4		
Mittlerer Schulabschluss	26,8	58,0	40,9	30,4	33,4	27,2	38,5	22,6	13,4	60,8	0,5	0,0	0,7	5,9	1,8	
(Fach-)Hochschulreife	49,2	19,7	43,2	2,4	40,1	65,9	8,2	22,4	0,5	3,9	99,5	100,0	98,7	93,0	97,8	
<b>Zuletzt besuchte Schulförm bei Verlassen der Schule in %</b>																
Hauptschule	15,4	22,5	11,0	35,9	18,9	5,6	31,1	25,6	43,0	16,3	0,0	0,0	0,1	0,4	0,0	
Realschule	13,9	30,8	23,6	16,1	15,4	12,3	15,8	7,3	11,0	35,3	0,2	0,0	0,3	3,3	0,9	
Verbundene Haupt- und Realschule	6,4	11,2	9,2	9,8	6,3	4,0	14,3	9,3	9,4	7,8	0,4	0,0	0,6	1,1	0,9	
Gymnasium	43,3	15,7	38,1	5,4	35,1	57,6	8,2	19,7	3,2	19,6	86,4	88,7	87,9	79,4	77,7	
Gesamtschule	8,1	8,8	7,1	9,8	8,9	7,6	11,7	10,5	9,9	3,9	7,2	3,3	3,5	5,9	8,1	7,9
Sonder-/Förderschule	4,5	1,2	1,1	18,3	4,1	1,3	8,7	16,6	18,8	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Berufliche Schule	5,3	6,3	7,1	1,9	6,5	8,3	5,6	6,3	1,1	7,2	4,5	4,2	3,8	4,8	9,2	
Andere Schule	2,3	2,8	2,1	1,7	3,9	2,6	2,6	3,2	1,3	2,6	1,2	3,5	1,3	2,2	3,1	
Keine Angabe	0,8	0,7	0,7	1,1	1,0	0,7	2,0	1,4	2,2	3,9	0,1	0,0	0,2	0,7	0,4	

(Fortsetzung Tabelle A2)

Merkmal	Ge-samt	Cluster												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
<b>Migrationshintergrund in %</b>														
Kein Migrationshintergrund	79,0	83,7	83,1	72,6	74,1	83,1	73,7	66,3	67,7	67,2	81,8	88,0	82,2	81,9
Mit Migrationshintergrund	21,0	16,3	16,9	27,4	25,9	16,9	26,3	33,7	32,3	32,8	18,2	12,0	17,8	18,1
<b>Höchster Bildungshintergrund der Eltern (CASMIN) in %</b>														
Niedrig	8,0	6,5	4,9	14,4	8,3	4,3	16,2	21,2	22,3	12,3	2,4	0,7	3,4	2,0
Mittel	66,3	83,3	71,7	76,8	73,0	73,1	76,9	65,1	69,4	66,3	50,9	62,6	45,2	45,6
Hoch	25,7	10,1	23,5	8,8	18,6	22,7	7,0	13,6	8,3	21,4	46,6	36,7	51,4	52,4
<b>Höchster Sozioökonomischer Status der Eltern (SEI) in %</b>														
Niedrig	21,7	26,8	19,5	35,4	25,8	18,2	32,2	33,5	44,2	23,9	9,2	12,7	8,3	6,6
Mittel	49,3	58,9	51,5	52,7	49,2	54,5	52,0	50,5	44,0	50,5	44,1	47,9	39,1	38,6
Hoch	29,0	14,3	29,0	11,9	25,0	27,3	15,9	16,0	11,7	25,5	46,7	39,4	52,6	49,8
<b>Aspiration der Eltern (9. Klasse) in %</b>														
Keine Meinung	11,9	10,7	9,7	11,7	8,0	14,9	12,8	11,3	10,8	14,1	12,5	11,5	16,2	10,9
Keine Ausbildung	0,8	1,1	0,7	2,3	0,7	0,1	1,4	1,5	1,4	1,4	0,1	0,0	0,0	0,0
Ausbildung	42,4	68,8	43,7	67,7	52,3	40,7	61,7	50,8	63,6	47,9	9,1	18,9	10,4	10,1
Studium	44,9	19,4	45,8	18,3	39,0	44,3	24,1	36,4	24,2	36,6	78,3	69,5	73,4	79,0

(Fortsetzung Tabelle A2)

Merkmal	Ge-samt	Cluster												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
<b>Idealistische Aspiration nach der 9. Klasse in %</b>														
Ausbildung	80,9	64,1	82,9	68,7	78,0	83,4	67,0	74,6	76,3	87,6	96,5	94,6	98,8	95,1
Sonstiges	19,1	35,9	17,1	31,3	22,0	16,6	33,0	25,4	23,7	12,4	3,5	5,4	1,9	1,2
<b>Realistische Aspiration nach der 9. Klasse in %</b>														
Ausbildung	84,4	71,1	87,4	73,9	82,5	85,7	68,7	79,1	79,1	85,5	97,3	97,5	98,7	99,1
Sonstiges	15,6	28,9	12,6	26,1	17,5	14,3	31,3	20,9	20,9	14,5	2,7	2,5	1,3	0,9
<b>Sitzenbleiben in %</b>														
Ja	22,3	22,8	19,6	34,6	29,6	24,2	41,3	39,7	34,8	39,9	10,0	4,9	8,7	12,9
Nein	77,7	77,2	80,4	65,4	70,4	75,8	58,7	60,3	65,2	60,1	90,0	95,1	91,3	87,1
Alter bei Schulabgang	17,7	17,2	17,6	16,7	17,8	18,2	17,0	17,4	16,3	16,9	18,8	18,7	18,7	18,8
Berufliche Aspiration, 9. Klasse (ISEI-08)	61,7	54,3	60,8	48,5	62,2	61,1	55,3	57,0	53,3	62,6	72,6	71,5	72,3	70,6
Bildungsrelevante Ressourcen (Mittelwert, Min = 1, Max = 8)	6,1	5,9	6,1	5,4	6,0	6,0	5,6	5,5	5,3	5,9	6,7	6,4	6,7	6,5

Tabelle A3: Verteilung des Notendurchschnitts, der Kompetenzen und der kognitiven Grunddispositionen

Merkmal	Ge- samt	Cluster											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Notendurchschnitt Abschlusszeugnis (Mittelwert)	2,5	2,6	2,5	2,8	2,7	2,9	2,8	2,7	2,7	2,1	2,0	2,2	2,3
Mathematische Kompetenzen*	50,0	47,4	49,8	43,4	47,5	49,4	43,1	44,9	42,0	47,2	57,8	58,1	56,3
Naturwissenschaftliche Kompetenzen*	50,0	47,7	50,5	43,4	48,3	50,5	43,4	45,4	42,1	48,2	56,4	56,1	55,6
Lesekompetenzen*	50,0	47,1	50,7	43,1	48,0	51,3	43,6	45,0	43,4	48,7	56,4	56,7	56,2
ICT-Literacy*	50,0	47,4	50,0	43,1	48,7	51,4	43,6	45,0	42,3	47,7	56,4	57,7	55,6
Wahrnehmungs- geschwindigkeit*	50,0	49,7	50,2	46,7	49,1	50,5	49,2	48,5	48,0	49,4	51,7	51,7	51,9
Schlussfolgendes Denken*	50,0	48,6	50,3	43,7	48,2	51,9	45,0	45,5	43,3	49,5	54,7	54,9	54,3

\* Normierte Werte (Mittelwert = 50, Standardabweichung = 10)

# Informationen über die Autor:innen

Dr. Christian Michaelis ist Akademischer Rat a. Z. an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Leistungsfähigkeit beruflicher Bildung, Übergänge von Schule in den Arbeitsmarkt sowie Diagnostik von Kompetenzen, insbesondere im Kontext einer nachhaltigen Transformation.

Kontakt: [christian.michaelis@wiwi.uni-goettingen.de](mailto:christian.michaelis@wiwi.uni-goettingen.de)

Dr. Robin Busse ist Akademischer Rat a. Z. an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. In der Forschung beschäftigt er sich mit Disparitäten in den Übergangsverläufen im beruflichen Ausbildung. Weitere Forschungsschwerpunkte liegen in der empirischen Untersuchung des Beitrags beruflicher Aus- und Weiterbildung für die Entwicklung politischer Handlungsfähigkeiten.

Kontakt: [robin.busse@uni-goettingen.de](mailto:robin.busse@uni-goettingen.de)

Prof.in Dr. Susan Seeber ist Inhaberin der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen. In der Forschung beschäftigt sie sich mit dem Monitoring beruflicher Aus- und Weiterbildung, insbesondere mit Fragen des Übergangs in Ausbildung. Weitere Forschungsschwerpunkte liegen in der Kompetenzdiagnostik, insbesondere der technologiegestützten Messung kaufmännischer Kompetenzen und berufsübergreifender Kompetenzen in Gesundheitsberufen.

Kontakt: [susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de](mailto:susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de)

Dr. Marcus Eckelt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Berufs- und Betriebspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Er beschäftigt sich u. a. mit Forschungsfragen der Berufsbildungspolitik, internationaler Berufsbildungssysteme und sozialer Ungleichheit in der beruflichen Bildung. Aktuell leitet er ein interdisziplinäres Forschungsprojekt zum Thema Crowdwork: <https://www.hsu-hh.de/bbp/forschung/crowdwork/>.

Kontakt: [eckelt@hsu-hh.de](mailto:eckelt@hsu-hh.de)



20  
JAHRE

# Berufsbildung, Arbeit und Innovation

2001–2021

## Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.

Die Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation wird herausgegeben von **Prof.in Marianne Friese** (Gießen), **Prof. Klaus Jenewein** (Magdeburg), **Prof.in Susan Seeber** (Göttingen) und **Prof. Lars Windelband** (Karlsruhe).

[wbv.de/bai](http://wbv.de/bai)

In der vorgelegten Studie wird der Blick darauf gerichtet, welche Wege junge Menschen nach dem erstmaligen Verlassen des allgemeinbildenden Schulwesens gehen.

Diese Wege können aufgrund stark ausdifferenzierter und diversifizierter Möglichkeiten der Gestaltung nachschulischer Bildungsbiografien höchst unterschiedlich verlaufen. Ziel der Analysen ist es, Muster in den nachschulischen Bildungswegen zu identifizieren sowie Komplexität, Problemlagen und Herausforderungen mit Blick auf die Gestaltung und Steuerung nachschulischer Bildungswege herauszuarbeiten.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Die Autor:innen des vorliegenden Bandes sind:

**Dr. Christian Michaelis** (Jg. 1987) ist Akademischer Rat a. Z. an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Universität Göttingen.

**Dr. Robin Busse** (Jg. 1990) ist Akademischer Rat a. Z. an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Universität Göttingen.

**Prof.in Dr.in Susan Seeber** (Jg. 1964) ist Inhaberin der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Universität Göttingen.

**Dr. Marcus Eckelt** (Jg. 1984) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Berufs- und Betriebspädagogik der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.



ISBN: 978-3-7639-7282-1