

Quo Vadis Bildung?

Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers

Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer (AK) Wien

Wissenschaftliche Projektleitung

ao. Univ.-Prof. Dr. Erna Nairz-Wirth

Abteilung für Bildungswissenschaft
an der
Wirtschaftsuniversität Wien

Kontakt:

email: erna.nairz-wirth@wu.ac.at

Telefon: 0043 1 31336 4677

Projektteam

**Erna Nairz-Wirth, Alexander Meschnig
und Marie Gitschthaler**

Wien, Juni 2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Problembeschreibung.....	10
2.1. Ausgangslage.....	10
2.2. Ausmaß.....	12
2.3. Transformation der Arbeitswelt.....	16
2.4. Materielle und immaterielle Kosten von <i>Early School Leaving</i>	19
3. Forschungsstränge	22
3.1. Einleitung.....	22
3.2. Die individuelle (Risiko-)Perspektive	24
3.3. Der elterliche Erziehungsstil – <i>Parenting Style</i>	27
3.4. Die Rolle der Peergruppe	31
3.5. Schulorganisation	33
3.6. Zusammenfassung	35
4. Exkurs: Sozialkapital und Habitus.....	39
5. Die empirische Untersuchung und ihre Ergebnisse.....	46
5.1. Methode	46
5.2. Zugang zu den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen	49
5.3. Aussagen der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen – empirische Ergebnisse	58
5.3.1. Soziales Kapital	58
5.3.2. Schulische Faktoren.....	70
5.3.3. Die Peergruppe	80
5.3.4. Stigmatisierungen	86
5.3.5. Wünsche und Utopien.....	88

6.	Ausgewählte Themen	93
6.1.	„Spaß“	93
6.2.	Medien	94
6.3.	Konsum.....	95
6.4.	Erleben von Zeit/Zukunft	97
6.5.	„Normal“	99
7.	Konstruktion einer Typologie	101
7.1.	Der/die Ressourcenarme	101
7.2.	Der/die Privilegierte	102
7.3.	Der/die Lernbeeinträchtigte	104
7.4.	Der/die Orientierungslose	105
7.5.	Der/die Realitätsflüchtige	106
7.6.	Der/die Unangepasste	107
8.	Ergebnisse und Schlussfolgerungen	110
9.	Literatur	116

1. Einleitung

Markus ist 25 Jahre alt und derzeit arbeitslos. Aufgrund psychischer Auffälligkeiten wird er seit Jahren von einer Sozialstelle betreut, organisiert sein Leben aber weitgehend selbständig. Seine Erinnerungen an die Schulzeit, die er am liebsten vergessen möchte, drehen sich vor allem um das Thema Mobbing. Die Schulzeit wird von ihm als „Horror“ geschildert. Wegen seiner dicken Brille und seines Übergewichtes wird er von den Mitschülern und Mitschülerinnen ständig gehänselt und gemobbt. Zu Hause lässt er sich nichts anmerken und verständigt auch seine Mutter nicht über seine Erlebnisse. Seine Motivation in der Schule verringert sich durch das Mobbing stetig, immerhin schafft er aber den Hauptschulabschluss. Danach fängt er viele Arbeiten an, bricht sie aber alle nach kurzer Zeit wieder ab. Die Ausbildung zum Maler überfordert ihn, er wechselt für kurze Zeit in eine Großwäscherei, beginnt dann eine Vorbereitung zum Schlosser, fängt eine Töpferlehre an und verrichtet danach Hilfsarbeiten im Büro. Bei keiner der Arbeitsstellen bleibt er länger als ein paar Monate. Seine Mutter ist ehemalige Schneiderin und zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos. Sein Vater war Hilfsarbeiter, hat aber seine Familie früh verlassen. Markus hat keine Wünsche an sein Leben, Fragen nach der Zukunft interessieren ihn, wie er im Interview sagt, auch nicht.

Cornelia, 20 Jahre alt, stammt aus einer Akademikerfamilie. Ihr Vater ist Arzt, die Mutter Psychotherapeutin. Aktuell hat sie zwei Jobs: sie arbeitet im Vertrieb in einer Bank und ist am Abend Kellnerin in einer Bar. Nach dem Besuch der Unterstufe Gymnasium wechselt sie auf eigenen Wunsch in eine Modeschule. Durch Beziehungen und durch Intervention der Mutter wird sie aufgenommen, muss aber schnell erkennen, dass ihr das Klima in der neuen Schule nicht gefällt. Die Klassengemeinschaft ist nicht dieselbe wie zuvor, und auch den Unterricht findet sie zu wenig kreativ. Nach drei Jahren verlässt sie die Schule, will aber in naher Zukunft die Matura nachholen. Die erste Anmeldefrist versäumt sie, da sie zu der Zeit segeln war. Dennoch glaubt sie daran, ihre berufliche Karriere rechtzeitig starten zu können. Für die Zukunft sieht sie sich als Modedesignerin. Dachgeschoßwohnung, ein Auto der Luxusklasse und ein Tauchschein sind Wünsche, die sie sich in einigen Jahren erfüllen will. Ihre Zukunft erscheint in einem rosigen Licht.

So unterschiedlich die Biografien der beiden jungen Menschen sind, gemeinsam ist ihnen die Zuordnung in die bildungssoziologische Kategorie des/der frühen

Schulabbrechers/in. Damit sind wir schon an einem entscheidenden Punkt und einer entscheidenden Schwierigkeit für eine Studie angelangt, die sich mit Dropout und frühem Bildungsabbruch, englisch: *Early School Leaving*¹ (ESL) beschäftigt: die *Heterogenität* der Betroffenen und die *Vielfalt* der Ursachen und Gründe für den Abbruch.

Nach EU-Definition sind frühe SchulabgängerInnen zwischen 18 und 24 Jahre als und haben

[...] keinen höheren Bildungsabschluss als ISCED 3c kurz (z.B. einjährige Haushaltungsschule) erreichen konnten und sich derzeit nicht in Ausbildung befinden. Bezogen auf das österreichische Bildungssystem bedeutet dies, dass Personen, die keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen konnten, als Early School Leavers gelten. Es handelt sich dabei hinsichtlich ihrer Vorbildung um eine relativ heterogene Gruppe, die von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bis hin zu Jugendlichen, die kurz vor der Matura bzw. dem Ende der Abschlussklasse ihre Bildungslaufbahn beenden, reicht. Ergänzt wird diese Gruppe durch MigrantInnen im selben Alter, deren ausländische Abschlüsse in Österreich (noch) nicht anerkannt worden sind. (Steiner 2009c, S. 1)

In unsere Studie wurden – das sei hier gleich vorausgeschickt –, übertragen auf die österreichische Situation, Early School Leavers aufgenommen, die zwischen 16 und 25 Jahre alt waren. Die gängige Bezeichnung Dropout ist weiter gefasst und bezieht sich sowohl auf SchulabbrecherInnen als auch auf Jugendliche, die den Schultyp bzw. den Schulzweig wechseln. SchülerInnen, die z.B. nach der ersten oder zweiten Klasse eine Lehrlingsausbildung beginnen, sind in diesem Sinne zwar Dropouts aber keine ESLers.²

Für die Gruppe der frühen SchulabbrecherInnen gilt prinzipiell, dass sie eine schwer erreichbare Population bilden, d.h., es ist praktisch unmöglich, repräsentative Ergebnisse über sie zu erhalten. Zudem sind sehr heterogene Gruppen unter dem Dachbegriff ESL oder Dropout zusammengefasst, deren Motive und Gründe für den vorzeitigen Schulabgang im Einzelfall stark variieren. Man bewegt sich folglich bei der Analyse und vor allem bei der Verallgemeinerung bestimmter Faktoren des

¹ Für den Begriff *Early School Leaving* wird im Folgenden die Abkürzung *ESL* verwendet; für *Early School Leavers*, d.h. für *frühe SchulabbrecherInnen*, die Abkürzung *ESLers*.

² In der US-amerikanischen Literatur meint Dropout „jene Jugendlichen, die im direkten Sinn aus dem Schulsystem herausfallen, keinen qualifizierten Abschluss erwerben und für die deshalb der Übergang zum Beschäftigungssystem weitgehend blockiert ist, wenn man einmal von Gelegenheitsarbeiten, der Tätigkeit eines ungelernten Arbeiters oder dem so genannten Jobben absieht“ (Drinck 1994, S. 13f.). Im deutschen Sprachraum wurde der Begriff Dropout von der Bildungsökonomie der späten 60er Jahre eingeführt.

Phänomens ESL auf sehr dünnem Eis. Der unbestreitbare Konsens, dass es unmöglich ist, eine eindeutige Kausalität zwischen einem einzelnen Faktor und der Entscheidung, die Schule abzubrechen, herzustellen, erschwert allgemeine Aussagen bzw. macht sie leicht angreifbar. Allein die beiden oben kurz skizzierten Biografien machen evident, dass Programme allgemeiner Natur gegen ESL wahrscheinlich keinen Sinn machen, sondern dass es gezielter und individuell abgestimmter Strategien bedarf. Doch bevor über mögliche Maßnahmen und den Umgang mit ESL nachgedacht werden kann, müssen die Ursachen für den frühen Schulabbruch einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Das geschieht derzeit aber noch viel zu wenig. In unserem Forschungsansatz wird deshalb der Versuch gemacht, auf der Basis individueller Geschichten typische Verläufe zu rekonstruieren bzw. entscheidende Brüche in den Biografien Jugendlicher bzw. junger Erwachsener zu erkennen. Mit dem von Pierre Bourdieu übernommenen Konzept des Habitus (vgl. v.a. Bourdieu 2005) sollen – wenn vorhanden – Muster „unbewussten Verhaltens“ Einzelner festgestellt bzw. mögliche Typen von ESLers herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 7).

Die Idee zu dieser Studie entstand aus den Erfahrungen der Autorin und des Autors in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen in Wien und Berlin und der auffallenden Tatsache, dass über die frühen BildungsabbrecherInnen in der bildungstheoretischen Diskussion bisher nur sehr wenig bekannt ist. Eine der renommiertesten ForscherInnen in diesem Feld, Margrit Stamm, kommt sogar zu dem Schluss, dass „die wissenschaftliche Diskussion im deutschsprachigen Europa nahezu inexistent ist.“³ (Stamm 2007, S. 16) ESLers bzw. Dropouts tauchen zwar in den Statistiken der Bildungsberichte oder in den Arbeitslosenzahlen auf, mehr erfährt man im Allgemeinen aber nicht über ihre Lage. Insbesondere zu ihrer Situation nach dem Schulabgang und ihren allgemein großen Schwierigkeiten im Übergang in den ersten Arbeitsmarkt fehlen qualitative (Längsschnitt-)Studien. Anders stellt sich dagegen die Situation in den USA dar, wo zahlreiche Studien vorliegen, auf die wir in einzelnen Aspekten unseres Berichts eingehen werden.

Für eine Analyse des Phänomens ESL war es für uns von entscheidender Bedeutung, die subjektive/individuelle Sicht der Betroffenen auf ihre Bildungslaufbahn und die

³ Im selben Text heißt es: „Obwohl die Dropout-Rate im EU-Raum durchschnittlich 18 Prozent beträgt, ist dieses Thema im Gegensatz zum angelsächsischen Raum in der deutschsprachigen Forschung kaum bearbeitet.“ (Stamm 2007, S. 30)

Probleme, die mit einem frühen Schulabbruch einhergehen, kennen zu lernen.⁴ Die jungen Erwachsenen fungieren in unserer Studie gewissermaßen als „Experten und Expertinnen“, die Einblick in Strukturen und Verhältnisse geben, die oftmals Angehörigen einer älteren und bildungsnahen Generation fremd sind. Insofern werfen wir in dieser Studie auch so etwas wie einen ethnologischen Blick auf das Phänomen ESL und seine Betroffenen. Zu Wort kommen in unserer Untersuchung Jugendliche bzw. junge Erwachsene im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. Die Einbeziehung älterer Early School Leavers ist im Wesentlichen drei Gründen geschuldet:

1. Die 20 bis 25jährigen sind die größte Gruppe der weder in Ausbildung noch in Beschäftigung Befindlichen, und der Anteil der Dropouts steigt mit dem Alter an (vgl. Steiner 2005, S. 13, Grafik 5);
2. auch haben sie bereits eine mehr oder weniger lange „Karriere“ von oftmals diversen Bildungsabbrüchen und Arbeitsmarktproblemen hinter sich und können insbesondere über die Schwierigkeiten von ESL im Übergang Schule-Berufsleben Auskunft geben;
3. zudem haben ältere Jugendliche bzw. junge Erwachsene im Allgemeinen größere Fähigkeiten, sich verbal auszudrücken, und sind für narrative Interviews in der Regel besser geeignet als jüngere. Im Besonderen – und das wurde durch die Interviews bestätigt – sind die meisten nach Jahren oftmals frustrierender Erlebnisse richtiggehend erleichtert über die Gelegenheit, ihre persönliche Sicht auf die Ereignisse darzulegen. Die Interviewsituation, die Ansprache als Experten und Expertinnen und die nicht-bewertende Gesprächsatmosphäre ließen deshalb auch heikle Themen zu.⁵

⁴ Beispielhaft für eine auf die Perspektive der betroffenen Schüler bezogene Herangehensweise ist die vom California Dropout Research Project 2008 veröffentlichte Studie „Giving a Student Voice to California’s Dropout Crisis“. (Bridges et al. 2008)

⁵ Es ist uns natürlich bewusst, dass bestimmte Gruppen von Jugendlichen aus unserem Untersuchungsraster herausfallen. Die Gruppe derer, die weder in der Öffentlichkeit sichtbar noch etwa beim AMS angemeldet sind, also quasi von der Gesellschaft und auch von Forschern und Forscherinnen unbemerkt existieren, kommt, außer über zufällig persönlich vermittelte Bekanntschaften, nicht vor. Insofern ist unsere Auswahl dadurch bestimmt, dass die Jugendlichen nach einer ersten Kontaktaufnahme freiwillig einen Schritt auf uns zugehen mussten, um über ihre Situation zu erzählen.

Warum jedoch brechen SchülerInnen ihre Schullaufbahnen tatsächlich ab? Was sind die konkreten Gründe und individuellen Motivlagen für eine solche Entscheidung? Die deutschsprachige Forschung hat sich – wie bereits erwähnt – bis dato nur wenig mit dieser Thematik befasst (Ausnahmen: Stamm 2007; Blaug 2001; Steiner 2005f.; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002). Um diese vorhandene Forschungslücke auszugleichen, konzentriert sich unsere Untersuchung auf die persönlichen „Geschichten“ von Bildungsabbrechern und -abbrecherinnen. Mit Hilfe narrativer Interviews bzw. Gruppendiskussionen (siehe dazu Methodenteil, Kapitel 5.1.) wollten wir mehr über ihre Motive, Überlegungen, die Gründe für den Abbruch, ihre Zweifel und ihre persönlichen Utopien und Lebensentwürfe erfahren. Im Kontrast dazu kommen ehemalige BildungsabbrecherInnen zu Wort, die den Weg zurück in eine Ausbildung oder einen Beruf geschafft haben. Von ihnen wollen wir verstehen lernen, wie eine positive Brücke zurück in ein produktives Leben gebaut wird bzw. welche Ressourcen Jugendliche benötigen, um ihr Leben wieder in den Griff zu bekommen. Ein Schwerpunkt des Berichts liegt auch auf der Auswertung unseres empirischen Materials; zusätzlich wurde die Analyse von themenspezifischen Publikationen aus dem deutschen und angelsächsischen Raum mit unseren Ergebnissen verbunden.

Zu Beginn (Kapitel 2) wird das Problemausmaß von ESL in Österreich anhand einiger wichtiger Zahlen illustriert und es wird knapp auf die volkswirtschaftlichen Kosten ineffizienter Bildung eingegangen. Danach (Kapitel 3) werden die wichtigsten Ergebnisse einer Literaturrecherche zum Thema zusammengefasst und die inhaltliche Schwerpunktsetzung im Bericht skizziert. Die wichtigsten Ergebnisse unserer Untersuchung werden dabei mit der vorhandenen Literatur abgeglichen und in diese eingeordnet. Kapitel 4 beschäftigt sich mit den Begriffen Sozialkapital und Habitus als Determinanten von Bildungswegen. Den Hauptteil (Kapitel 5) bildet dann die Darstellung der empirischen Ergebnisse, die mit Hilfe der befragten Early School Leavers und ausgewählter Experten und Expertinnen erhoben wurden. Neben dem Fokus auf die Themen Sozialkapital, Schulstruktur und die Rolle der Peergruppe für ESL sollen v.a. auch die Wünsche und Reflexionen der Befragten für und über ihr Leben in den Mittelpunkt gestellt werden. Darüber hinaus versuchen wir, eine Typologie von ESLers zu entwerfen, die sich am theoretischen Bezugsrahmen Pierre Bourdieus orientiert, insbesondere am kulturellen und sozialen Kapital (Kapitel 7). Ein Resümee und praktische Folgerungen bzw. mögliche Interventionsstrategien bilden das Abschlusskapitel der Studie (Kapitel 8). Insgesamt hoffen wir, mit unserer

Untersuchung einen Beitrag zur – noch in den Anfängen steckenden – wissenschaftlichen Diskussion zu Dropout und ESL zu leisten, der weitere wichtige Fragestellungen deutlich macht.

Danken möchten wir an dieser Stelle der Arbeiterkammer Wien für die finanzielle und inhaltliche Unterstützung des Projekts, insbesondere Herrn Mag. Meisel und Herrn Mag. Prenner aus den Abteilungen Bildungspolitik und Kommunalpolitik. Ganz großer Dank gilt – neben den befragten Experten und Expertinnen – den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die bereit waren, mit uns zu einem in der Regel für sie doch sehr heiklen Thema zu sprechen. Ihre Erfahrungen und Erlebnisse bilden den roten Faden der folgenden Ausführungen.

Wien/Berlin, 8.6.2010

Erna Nairz-Wirth und Alexander Meschnig

2. Problembeschreibung

2.1. Ausgangslage

Im März 2000 verabschiedete der Europäische Rat die so genannte Lissabon-Strategie, deren Ziel es war, die EU bis 2010 zum innovativsten Wirtschaftsraum im globalen Maßstab zu entwickeln. Einer der Schwerpunkte der strategischen Ausrichtung war dabei das Thema „früher Bildungsabbruch“, orientiert an der Erkenntnis, dass eine prosperierende Ökonomie in Wissensgesellschaften qualifizierte SchulabgängerInnen benötigt, bzw. mangelnde Bildung hohe gesellschaftliche und finanzielle Folgekosten verursacht. Die Bildungspolitik in den einzelnen europäischen Ländern steht deshalb nicht zuletzt seit Lissabon und den zahlreichen PISA-Studien der letzten Jahre verstärkt unter öffentlichem Druck. Die seitdem geradezu inflationär veröffentlichten Bildungsrankings durch PISA, IGLU oder TIMSS haben BildungspolitikerInnen und Verantwortliche nicht nur in Österreich und Deutschland aufgeschreckt.⁶ Die vor allem durch PISA festgestellten Kompetenzdefizite in Lesen, Schreiben und Rechnen wurden im unmittelbaren Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse in den Medien mit zum Teil alarmierenden Untertönen kommentiert, ein Imperativ zu handeln ausgerufen. Die Lösungsformeln und Forderungen von Seiten der politisch Verantwortlichen sind seitdem immer dieselben: kleinere Klassen, stärkerer Fokus auf das Lernen der deutschen Sprache im Vorschulalter, verpflichtender Kindergartenbesuch, ein Investitionsprogramm für die Schulen, vermehrte Deutschförderkurse, Intensivierung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Daneben werden fast unisono eine Verbesserung der LehrerInnenausbildung und die Einführung von nationalen Bildungsstandards gefordert.⁷ Das nationalstaatliche Ziel der Reduktion der SchulabbrecherInnen in den einzelnen Ländern um 50% ist in Österreich aber, das lässt sich bereits jetzt sicher sagen, bei weitem nicht erreicht worden.

⁶ PISA = Programme for International Student Assessment; IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; TIMSS = Third International Mathematics and Science Study.

⁷ Vgl. für Deutschland etwa: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006); für Österreich Nationaler Bildungsbericht Österreich (2009). Dass die PISA-Ergebnisse bereits in den Sprachalltag Jugendlicher eingesickert sind, kann man etwa daran erkennen, dass bei der Wahl zum Jugendunwort des Jahres 2009 die Bezeichnung „Pisaopfer“ – als Umschreibung für SchulabgängerInnen mit mangelnder Allgemeinbildung – Rang 5 belegte.

Anders als in den mit jeweils großem medialem Getöse angekündigten Reformen sieht dagegen die Realität in vielen Schulen aus: Stundenausfall wegen chronisch kranker oder überforderter LehrerInnen, marode Sanitäreanlagen und Gebäude, Aggressivität und Gewalt, mangelnde Sprachkenntnisse und soziale Verwahrlosung vieler SchülerInnen. Ein Symbol für die Konzentration der genannten Probleme wurde über Deutschland hinaus der Hilferuf der LehrerInnen der Neuköllner Rütli-Schule in Berlin im Februar 2006, die ihre SchülerInnen schlicht als nicht „beschulbar“ bezeichneten. In vielen (Haupt-)Schulen in städtischen Ballungsräumen finden wir eine ähnliche Situation.⁸ SchülerInnen, die selbst am Ende ihrer Schulzeit unzureichend lesen und schreiben können, verlassen die Institution Schule ohne Aussichten auf einen unbefristeten Arbeitsplatz und werden schließlich von Sozialhilfestellen und Arbeitsmarktagenturen übernommen und verwaltet. Aufgrund demografischer Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wird sich die Situation in den nächsten Jahren wahrscheinlich zuspitzen, es besteht also dringender Handlungsbedarf.

Der Zusammenhang von niedriger Schulbildung und Arbeitslosigkeit wird ebenfalls in zahlreichen Studien betont (vgl. Dornmayr et al. 2008; Gregoritsch et al. 2009). Vielerorts fehlen bereits Fachkräfte oder beklagen UnternehmerInnen die mangelnde Qualifikation ihrer BewerberInnen. Eine funktionierende Wirtschaft und eine Wissensgesellschaft brauchen aber zunehmend höher qualifizierten Nachwuchs, um im internationalen Konkurrenzsystem bestehen zu können. Deshalb werden in allen europäischen Ländern vermehrte Anstrengungen zur Reduzierung der Dropout-Quoten unternommen (vgl. Steiner 2009b). Das Ausmaß der Probleme variiert dabei von Staat zu Staat sehr stark. Österreich ist dabei (noch) immer ein Land mit – relativ gesehen – niedrigen Dropout-Quoten, hat aber andererseits in den letzten Jahren keine signifikanten Verbesserungen erreicht (siehe Tab. 1).

⁸ Als eine Begleiterscheinung der Bildungsexpansion ist die Homogenisierung der Hauptschule zu erwähnen, welche – insbesondere in städtischen Ballungsräumen – zunehmend Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen rekrutiert. Die Umschreibung dieses Schultyps als so genannte „Restschule“ findet sich in der aktuellen bildungswissenschaftlichen Literatur beispielsweise in Hadjar/Becker (2006). Als eine der Konsequenzen dieser Entwicklung hat der Berliner Senat am 15.7.2009 die Umwandlung des bisher dreigliedrigen Schulsystems in ein zweigliedriges beschlossen. In Berlin soll es künftig keine Hauptschulen mehr geben, sondern nur noch zwei Schularten: die Neue Integrierte Sekundarschule und das Gymnasium. Auch in Hamburg wird aktuell versucht, das bestehende Schulsystem zu verändern (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung).

2.2. Ausmaß

Mit einem Anteil von 10,1% früher SchulabbrecherInnen im Jahr 2008 (Zahlen: Steiner 2009c, S. 2) liegt Österreich knapp über dem im Rahmen der Lissabon-Strategie für 2010 vereinbarten gesamteuropäischen Zielwert von 10% (zum Vergleich: EU-15: 16,7%; EU-27: 14,9%). Die im Verhältnis zu den meisten anderen EU-Staaten geringe Rate ist vor allem ein Effekt des in Österreich verankerten dualen Systems:

Internationale Vergleiche zeigen, dass das Dropoutphänomen in jenen Ländern vergleichsweise gering ist, die über ein gut ausgebautes und etabliertes Berufsbildungssystem verfügen. Diese Feststellung trifft auch auf Österreich zu. (Steiner/Wagner 2007, S. 4)⁹

Trotz dieser im europäischen Vergleich geringen Zahl sind die Folge(kosten) eines frühen Bildungsabbruchs aber auch für Österreich nicht zu unterschätzen. Zudem stagniert der Wert in Österreich seit Jahren, zeigt also trotz aller Bemühungen keine Tendenz sich zu verringern, sieht man einmal von der prozentualen Angleichung der Geschlechter ab (siehe Tab. 1). Das nationale Ziel der Halbierung der ESL-Quote in den letzten 10 Jahren wurde bei weitem nicht erreicht, wurde aber bereits im Vorfeld politisch mit Stillschweigen behandelt.¹⁰

⁹ Vergleichbar heißt es in einer europäischen Studie: „The dual systems have proven quite successful in giving young people a good start in the labour market. OECD data show that Austria, Denmark and Germany are among the countries with the lowest share of youth experiencing repeated unemployment spells; in Germany and Austria, where the apprenticeship system is well developed, more than half of those leaving school find a job without experiencing any unemployment.“ (COMMISSION 2009, S. 47)

¹⁰ Die aktuelle Statistik der frühen SchulabgängerInnen zeigt, dass sich die Prozentzahl geringfügig auf 8,7% verringert hat (STATISTIK AUSTRIA 2010).

Tabelle 1: Frühe SchulabgängerInnen in Österreich 1995 bis 2008 in Prozent¹¹

Jahr	Insgesamt	Frauen	Männer
1995	13,6	17,3	9,9
1996	12,1	14,9	9,2
1997	10,8	12,5	9,0
1999	10,7	11,9	9,6
2000	10,2	10,7	9,6
2001	10,2	10,7	9,7
2002	9,5	10,2	8,7
2003	9,0	9,8	8,3
2004*)	9,5	8,8	10,2
2005	9,1	8,7	9,6
2006*)	9,8	9,7	10,0
2007	10,7	10,1	11,4
2008	10,1	9,8	10,4

Der nationale Bildungsbericht (vgl. Specht 2009), der die vorhandenen Daten bis 2007 berücksichtigt, zeigt, dass im Jahr 2007 in Österreich knapp 10.000 Jugendliche ohne Minimalqualifikation ihre Bildungskarriere beendeten.¹² Das im Jahr 2000 in Lissabon festgelegte EU-Benchmark von 10% wurde damit sogar leicht überschritten. Auffallende Ergebnisse des nationalen Bildungsberichtes sind etwa signifikante Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Regionen. So ist die Quote der ESLers in den großen Städten deutlich höher (13,6%) als in ländlichen Gebieten (7,9%) (Zahlen: Steiner 2009c, S.7).

¹¹ Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus Arbeitserhebung. 1995 bis 2002 1. Quartal, ab 2003 2. Quartal. Erstellt am: 07.04.2009. * = Zeitreihenbruch.

¹² Insgesamt weisen in Österreich im Jahr 2009 rund 60.000 Personen keinen Bildungsabschluss über dem ISCED-Level 3c auf (STATISTIK AUSTRIA, 26.4.2010). Der Standard ISCED (International Standard Classification of Education) wurde von der UNESCO zur Klassifizierung und Charakterisierung von Schultypen und Schulsystemen entwickelt. Zur Zuordnung der einzelnen Schultypen des österreichischen Bildungswesens in das ISCED-Klassifikationsschema vgl. STATISTIK AUSTRIA 2010.

Insbesondere städtische Ballungszentren mit hohen Anteilen an Schülern und Schülerinnen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch verfügen über sehr hohe Schulabbruchraten:

Das Phänomen des vorzeitigen Bildungsabbruches ist stärker in den Städten als am Land anzutreffen. Während gut 53% der Grundgesamtheit in den Städten lebt, haben 67% der Dropouts ihren Hauptwohnsitz in Städten. Tendenziell verstärkten sich die Unterschiede zwischen Stadt und Land im Laufe der letzten 10 Jahre. (Steiner 2005, S. 17)¹³

Gesellschafts- und bildungspolitisch brisant ist auch die Tatsache, dass sich noch immer ein enger Zusammenhang zwischen soziodemografischen Merkmalen und ESL nachweisen lässt. Entscheidend für eine erfolgreiche schulische – und in Folge berufliche – Laufbahn sind nach wie vor die soziale oder ethnische Herkunft sowie der Bildungsstand der Eltern. Die durchschnittliche ESL-Rate bei Jugendlichen, deren Eltern arbeitslos gemeldet sind, beträgt 25,4%, während sie bei im Arbeitsmarkt integrierten Eltern lediglich 7% liegt (Zahlen: Steiner 2009c, S. 10). Kinder aus bildungsfernen¹⁴ Elternhäusern haben, verglichen mit jenen aus Familien mit akademischem Hintergrund, ein dreimal so hohes Risiko eines frühzeitigen Schulabbruchs. Ebenso spielt die ethnische Herkunft eine entscheidende Rolle: beläuft sich der ESL-Anteil bei Österreichern und Österreicherinnen auf 4,5%, liegt er bei Jugendlichen, die Nicht-EU-StaatsbürgerInnen sind, bei 30%, was ein ca. siebenmal so hohes Schulabbruchrisiko bedeutet (Zahlen: Steiner 2009c, S. 8). Ein europäischer Vergleich zu ESL und Migrationshintergrund kommt zu dem Schluss:

Young migrants are generally more at risk of dropping out from the education and training system without having attained an upper secondary qualification. When looking at the rate of early leaving (...) the gap between migrants and natives is significant. In the EU as a whole, the probability that a young migrant is an early leaver from education and training is almost double than for natives (26.8% vs. 13.6%). Considering countries with a sufficient sample size, the highest ratios of early leavers among migrants are to be found in Southern Europe (Spain, Greece and Italy) where more than 40% of migrants are in this disadvantaged condition (...). These are mostly countries in which the overall rate is far above the EU average. In relative terms, migrants are at least 3 times more often early leavers in Greece, Austria and Slovenia. Also in Germany the migrants'

¹³ Die Bildungsbenachteiligung scheint sich also vom Land in die Stadt zu verlagern. Für die von uns im ländlichen Raum interviewten vier Jugendlichen ließen sich aber keine bedeutenden Differenzen feststellen. Für eine genauere Untersuchung der Stadt-Land-Dimension müsste eine eigene, umfangreiche Studie gemacht werden.

¹⁴ Zur kritischen Diskussion des Begriffes „bildungsfern“ vgl. Wiezorek (2009).

ratio of early leavers is 2.6 times higher than the one for natives.
(Commission of the European Communities 2009, S. 83)

Die Auswirkungen von ESL für die Betroffenen im Übergang auf den Arbeitsmarkt sind alarmierend: ESLers haben in Österreich ein 3,4-mal so hohes Arbeitslosigkeitsrisiko als Jugendliche mit Berufsabschluss oder Matura. Zwar ist im internationalen Vergleich die Beschäftigungsquote von ESLers in Österreich immer noch hoch und liegt im Jahr 2008 bei 53% (Zahlen: Steiner 2009c, S. 18). Das relative Risiko, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu bleiben, ist aber im Verhältnis zur Gruppe der Qualifizierten in Österreich ganz besonders hoch (vgl. Steiner 2009c, S. 17). Insgesamt kann gesagt werden, dass das Arbeitslosigkeitsrisiko für unsere untersuchte Gruppe aufgrund der erhöhten Anforderungen am Arbeitsmarkt immer mehr zunimmt, eine Beobachtung, die auch für vergleichbare Länder gilt:

It should be noted that, almost paradoxically, the situation appears often more critical when the YALLE (Young Adults with Low Level of Education) group is limited. (OECD 2005, S. 74)

Fast drei Viertel der ESLers gehen in Österreich einer Hilfstätigkeit nach, was in den meisten Fällen prekäre und ungesicherte Arbeitsverhältnisse mit sich bringt, unterbrochen von kürzeren oder längeren Phasen von Arbeitslosigkeit und der Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen. Diskontinuierliche Erwerbsverläufe sind heute zwar nicht ungewöhnlich, treffen aber insbesondere Jugendliche mit niedrigen Bildungsabschlüssen.

Ein fehlender Pflichtschulabschluss, unzureichende Ausbildung und fehlendes Training bei Jugendlichen, die nicht mehr schulpflichtig sind und das Unterschreiten von Qualifikationsniveaus, die für den Arbeitsmarkt Voraussetzung sind, korrelieren hoch mit Arbeitslosigkeit und Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen.¹⁵ Diese auf mehreren Ebenen deutlich nachweisbare Benachteiligung, die für viele SchulabgängerInnen schwerwiegende persönliche Folgen hat, bringt auch volkswirtschaftlich hohe Folgekosten mit sich.

¹⁵ In einer aktuellen Studie von Julia Bock-Schappelwein (2008) wird diese Tendenz mit Zahlen deutlich untermauert: So lag die Arbeitslosenrate bei Menschen mit Pflichtschulabschluss 2008 bei durchschnittlich 14%, bei Hochschulabsolventen und -absolventinnen bei 1,9%. Seit 1995 ist die Zahl der Beschäftigten mit Hochschulabschluss um rund 80% gestiegen, jene der Beschäftigten mit Pflichtschulabschluss um ein Fünftel gesunken. Wer nur einen Pflichtschulabschluss hat, verdient in Österreich um 34% weniger als Personen mit Sekundarschulabschluss (Matura, Lehre) und Universitätsabsolventen und -absolventinnen verdienen um 57% mehr als Personen mit Sekundarschulabschluss.

2.3. Transformation der Arbeitswelt

Unabhängig von den familialen, individuellen und auch kulturellen Ursachen für den frühen Bildungsabbruch haben sich in den letzten Jahrzehnten vor allem die gesellschaftlichen Erwartungen an weiterführende Bildung stark verändert, wodurch der Druck auf Heranwachsende massiv verstärkt wurde. Hatten Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts noch über 60% der österreichischen Bevölkerung lediglich einen Pflichtschulabschluss – waren aber dennoch weitgehend in den Arbeitsmarkt integriert –, so hat sich diese Zahl sukzessive bis 2008 auf 27,1% verringert.¹⁶ Die Umstrukturierung der Arbeitswelt und der Verlust bzw. das Verschwinden von gering qualifizierten Tätigkeiten gibt Ungelernten und Schulabbrechern und -abbrecherinnen heute immer weniger die Möglichkeit, dauerhafte Vollarbeitsplätze zu erlangen. Prekäre Arbeitsverhältnisse, zeitlich befristete Verträge und längere oder kürzere Phasen von Arbeitslosigkeit sind charakteristisch für gering qualifizierte Tätigkeiten, vor allem im Dienstleistungsbereich. Der (Wieder-)Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis fällt für gering Qualifizierte zunehmend schwerer:

In einem wirtschaftlichen Umfeld steigender Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte gestaltet sich gerade die (Re)integration von arbeitslosen und sozial ausgegrenzten Personen mit anhaltender Arbeitslosigkeitsdauer zunehmend schwieriger, vor allem dann, wenn zusätzlich zur Arbeitslosigkeit Ausbildungsdefizite oder vielfältige Problemlagen hinzukommen. (Bock-Schappelwein 2008, S. 7)

Dabei handelt es sich aber nicht allein um reine Verdrängungsmechanismen von Gering- durch Höherqualifizierte. Während der Anteil qualifizierter Arbeitskräfte in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen hat, ist die Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften rückläufig. Für letztere sind die Chancen am Arbeitsmarkt auch deshalb deutlich geringer geworden.

Die viel zitierte Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft, Globalisierungsprozesse der Wirtschaft sowie eine anhaltende Bildungsexpansion machen die Problematik des frühen Bildungsabbruches daher gesellschaftlich immer relevanter, und das nicht nur im Hinblick auf die zukünftige Finanzierung der Sozialsysteme. Die von der Soziologie beschriebenen Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung – Stichworte: Strukturwandel, Informatisierung,

¹⁶ Quelle: Statistik Austria (2009) 1971 bis 2001: Volkszählung, ab 2002 Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres; erstellt am 08.04.2009).

Dienstleistungsgesellschaft – haben zu einer verschärften Situation für Jugendliche geführt, die nach nur neun Schuljahren ihre Bildungslaufbahn beenden.¹⁷ Dabei sind einerseits Arbeitsplätze für Ungelernte in den Industrienationen durch Rationalisierungen und Outsourcing-Prozesse im Rahmen der Globalisierung vielfach verschwunden, andererseits verlangen heute praktisch alle Dienstleistungsjobs eine weit höhere Fachkompetenz und vermehrt persönliche *soft skills* als in den vorangegangenen Dekaden. Einfache Industriearbeitsplätze werden auch in Zukunft nicht vermehrt zur Verfügung stehen. Fort- und Weiterbildungen sind zu normalen Standards in den meisten Berufen geworden. Der rasche Wandel der Berufsbilder erfordert lebenslanges Lernen. Die intellektuellen und sozialen Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in eine Ausbildung oder berufliche Tätigkeit sind deutlich angestiegen und haben die Arbeitswelt in den modernen Wissensgesellschaften umfassend verwandelt (vgl. Solga 2002 oder Christe 2006).¹⁸ Selbst in einfachsten beruflichen Tätigkeiten werden inzwischen Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie vielfältige soziale Kompetenzen verlangt. 70% der ArbeitgeberInnen und UnternehmerInnen in Wien beklagen z.B. die mangelnden Fähigkeiten der Jugendlichen in folgenden Bereichen: Mathematik, sprachliches Ausdrucksvermögen, logisches Denken und technisches Verständnis (vgl. WKO Presseaussendung 15.01.2010).

Aus diesem Grunde werden auch spezielle Schulungsmaßnahmen nach Ende der offiziellen Schulzeit immer länger. Für Deutschland gilt etwa:

Im Durchschnitt verbringt im Jahr 2006 ein Schulabgänger mit maximal Hauptschulabschluss rechnerisch 1,4 Jahre in Maßnahmen der Berufsvorbereitung. (Werner 2008, S. 12f.)

Experten und Expertinnen sprechen angesichts dieser Entwicklungen von der Herausbildung eines so genannten Übergangssystems als eigenem Teilsystem der Berufsbildung, das an Bedeutung mit dem dualen System fast gleichgezogen habe. Die Kosten dieses „Übergangssystems“ sind in Deutschland bereits heute exorbitant hoch:

¹⁷ In geringerem Maße gilt das auch für Höherqualifizierte. Man vergleiche etwa die aktuellen Diskussionen rund um die „Generation Praktikum“, Hochschulabsolvent/inn/en, die sich von einem (unbezahlten) Praktikum zum nächsten ohne die Möglichkeit zum Übertritt in ein normales Beschäftigungsverhältnis bewegen. In Österreich absolvieren mehr als die Hälfte (59%) der Hochschulabsolvent/inn/en nach Ausbildungsende ein oder mehrere Praktika (vgl. Schopf et al. 2009).

¹⁸ Zu den weit reichenden Transformationen der Arbeitswelt siehe Rifkin (1995); Reich (1997); Meschnig/Stuhr (2001, 2003).

Im Jahr 2006 wurden rund 5,6 Mrd. Euro von der Bundesagentur für Arbeit, dem Bund, den Ländern und Kommunen für Integrationsmaßnahmen aufgewandt. (Ebd., S. 8)

Mit der aktuellen Wirtschaftskrise und deren Auswirkungen auf die nationalen Arbeitsmärkte hat sich die Situation insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss oder weitergehende Ausbildung nochmals dramatisch verschärft. Denn die Arbeitslosenraten unter Jugendlichen sind im Vergleich zu anderen Altersgruppen am stärksten gestiegen. Die mit einem frühen Bildungsaustritt verbundenen Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt führen so oftmals zu sozialer Ausgrenzung und Schwierigkeiten bei der Identitätsbildung Jugendlicher, was auch gesellschaftspolitisch negative Folgen hat:

Über Beruf und Arbeit wird man zum Mitglied einer sozialen Einheit, zu der mehr oder weniger feste Regeln, Sicherheiten und Statuszuschreibungen gehören: Wir sind sozial eingebunden, haben eine feste Zeitstruktur, kollektive Zielsetzungen und soziales Ansehen. Umgekehrt erleben wir Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit als Ausgrenzung von der (Arbeits-)Gesellschaft, von sozial notwendigen Erfahrungen und als materielle Deprivation. Schulisches Scheitern erschwert demnach nicht nur den Übergang in die Berufsausbildung bzw. die Arbeitswelt, sondern bestimmt auch bereits während der Schulzeit wesentlich das Selbstwertgefühl des Jugendlichen, wobei eine solche negative Selbsteinschätzung sein späteres Selbstwertgefühl und sein Verhalten bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz entsprechend negativ beeinflussen dürfte. (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2000, S.16)

Das mit Abstand höchste Risiko, in Österreich arbeitslos zu werden, haben Pflichtschulabsolventen und -absolventinnen aller Altersstufen. Für unsere untersuchte Gruppe der frühen BildungsabbrecherInnen bedeutet dies, dass sie einem dreieinhalbfach höheren Arbeitslosigkeitsrisiko ausgesetzt sind als ihre Alterskollegen und -kolleginnen, die über einen Sekundarschule-II-Abschluss verfügen. Mit diesem Risikofaktor platziert sich Österreich auf der viertletzten Position im europäischen Vergleich „und kann demnach als Land gelten, in dem frühe BildungsabbrecherInnen relativ am stärksten vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen bleiben.“ (Steiner 2009c, S. 17) Ein fehlender Abschluss, der gleichsam eine Zutrittsbarriere zum Arbeiten in bestimmten Berufsfeldern und/oder zum Besuch höherer Schulen impliziert, wirkt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit negativ auf die eigene Zukunft aus.

2.4. Materielle und immaterielle Kosten von *Early School Leaving*

Early School Leaving bzw. Dropout und die damit verbundenen Eintrittsbarrieren in den Arbeitsmarkt ziehen hohe materielle und immaterielle Kosten für die Betroffenen und für die Gesellschaft nach sich. Die materiellen Kosten lassen sich bei entsprechender Datenbasis mittels geeigneter Modelle berechnen und entstehen zum Großteil in den Bereichen Einkommensteuer, Gesundheitswesen, Justizwesen, Sozialtransfers und Wirtschaftswachstum.¹⁹ Daneben müssen auch die immateriellen bzw. „ideellen Kosten“ miteinberechnet werden. Sie spiegeln das entstandene Leid, aufgrund des Schicksals keinen ausreichenden Bildungsabschluss erlangt zu haben, wider. Dazu zählen z.B. erhöhte Krankheitsanfälligkeit, Arbeitslosigkeit, Armut, geringere gesellschaftliche Teilhabe, mangelnde Beteiligung am öffentlichen Leben, fehlende Innovationspotenziale für Wirtschaft und Gesellschaft etc. (s. hierzu insb. Haveman/Wolfe 1984). Bedauerlicherweise gibt es für die europäischen Länder keine oder eine kaum verlässliche Datenbasis, um diese Folgekosten konkret abschätzen zu können. Es ist jedoch ein zunehmendes Interesse an solchen Berechnungen beobachtbar, insbesondere im Bereich des entgangenen Wirtschaftswachstums. In Deutschland wurde im Rahmen einer Studie der Bertelsmann Stiftung mit der Entwicklung von Modellen begonnen, die differenziertere Berechnungen innerhalb der nächsten Jahre erwarten lassen.²⁰ Anders ist dagegen die Situation in den USA, wo zahlreiche Studien zu den volkswirtschaftlichen Kosten früher Schulabbrüche vorliegen und derartige Berechnungen bereits seit den 80er Jahren gängig sind.²¹

¹⁹ Für eine Übersicht zu den volkswirtschaftlichen Auswirkungen unzureichender Bildung vgl. Gitschthaler/Nairz-Wirth (2010).

²⁰ S. hierzu Allmendinger, Jutta, „Folgekosten unzureichender Bildung im Bereich Lebenseinkommen, Steuern und Transfers“, voraussichtliches Publikationsdatum: 2011. Die Studie ist Baustein des Projekts „Folgekosten unzureichender Bildung“ der Bertelsmann Stiftung.

²¹ Internationale Vergleiche sind selbstverständlich immer problematisch und so sind die US-amerikanischen Ergebnisse sicher auch nicht einfach 1:1 auf Europa zu übertragen. Das gilt auch für einen Vergleich der Dropout-Raten, die in den USA in einzelnen Bundesstaaten, v.a. mit einem großen Anteil an Hispanics und Afroamerikanern und -amerikanerinnen, bis zu 40% betragen.

Cecilia Rouse, Ökonomin an der Princeton Universität und Beraterin des aktuellen US-Präsidenten Obama, merkt hierzu an:

[...] over a lifetime, an 18 year old who does not complete high school earns approximately \$260,000 less than an individual with a high school diploma and contributes about \$60,000 less in lifetime federal and state income taxes. The combined income and tax losses aggregated over one cohort of 18 year olds who do not complete high school is about \$192 billion, or 1.6% of GDP. (Rouse 2005, S. 24)

Ein Bericht für die Gates Foundation, der eine „schleichende Epidemie“ (silent epidemic) von Dropouts in den US-high schools beklagt, kommt zu ganz ähnlichen Schlüssen und verweist vor allem auf die negativen individuellen Folgen eines frühen Schulabgangs:

High school dropouts, on average, earn \$ 9.200 less per year than high school graduates, and about \$ 1 million less over a lifetime than college graduates. Students who dropout of high school are often unable to support themselves; high school dropouts were over three times more likely than college graduates to be unemployed in 2004. They are twice as likely as high school graduates to slip into poverty from one year to the next. (Bridgeland et al. 2006, S. 2)

Wie bereits erwähnt sind Early School Leavers häufiger auf staatliche Transferleistungen angewiesen als Absolventen und Absolventinnen der Sekundarstufe II (ISCED 3-4)²².

Waldfogel et al. (2007) beleuchten in ihrer Studie die soziale Bedürftigkeit allein erziehender Mütter, die sie in High School Dropouts, High School Absolventinnen und Collegeabsolventinnen untergliedern und ihre Inanspruchnahmen der Sozialleistungen TANF²³, *food stamps* und Wohnbeihilfe untersuchen. Die ForscherInnen kommen zu dem Ergebnis, dass – angenommen alle *high school dropouts* verfügen über einen Abschluss – in den USA zwischen 7,9 und 10,8

²² Zum ISCED (International Standard Classification of Education) Standard vgl. Fußnote 12 in diesem Bericht.

²³ TANF (Temporary Assistance for Needy Families) wurde in den 1990er Jahren eingeführt und soll bedürftigen Familien (2/3 davon sind allein erziehende Frauen) helfen, wirtschaftliche Unabhängigkeit zu erreichen. Die Bundesstaaten sind für die Festlegung der Anspruchskriterien und die Leistungshöhe eigenständig verantwortlich. Siehe U.S. Department for Health and Human Services.

Milliarden US-Dollar eingespart werden könnten (vgl. Waldfogel et al. 2007, S. 173).²⁴

In Deutschland, wo es bis dato nur einige wenige Studien gibt, betragen die Folgekosten mangelnder Bildung laut Institut der Deutschen Wirtschaft etliche Milliarden Euro pro Jahr:

Im Jahr 2004 wurden insgesamt 3,4 Milliarden Euro öffentlicher und privater Mittel zur Reparatur der Defekte des Bildungssystems für Fördermaßnahmen in der beruflichen Bildung ausgegeben. (Klein 2005, S.72)

²⁴ Zu den volkswirtschaftlichen Kosten von Dropout vgl. Johnson (2001), Rouse (2005) oder Mishel (2006). Berechnungen für Deutschland: Klein (2005).

3. Forschungsstränge

3.1. Einleitung

Nach der kurzen Einführung in das Problem ESL befasst sich der folgende Teil mit der inhaltlichen Analyse der möglichen Gründe für einen frühen Schulabbruch. Dafür haben wir im Vorfeld unserer Studie eine umfangreiche Recherche, insbesondere der angelsächsischen Literatur der letzten Jahre vorgenommen, um den Stand der Forschung zu dokumentieren. Die weiteren Ausführungen sind aber nicht als ein Gesamtüberblick über alle Erklärungsansätze zu verstehen, etwas, das angesichts der schier unübersehbaren Menge an Studien, Untersuchungen, Artikeln und Programmen im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht möglich ist. Es sollen hier nur knapp – bevor der eigentliche Hauptteil, unsere empirische Erhebung vorgestellt wird – die wichtigsten und v.a. neuesten Themenstränge und Diskussionen im Forschungsfeld benannt werden.

Der frühe Schulabbruch, so vielleicht der einzige Konsens in der Forschung, ist kein singuläres, plötzlich auftretendes Ereignis, sondern das Resultat eines langjährigen multifaktoriellen Prozesses:

Dropout itself might better be viewed as a process of disengagement from school perhaps for either social or academic reasons. (Rumberger 2001, S. 111)

Daneben ist festzuhalten, was der eben zitierte US-Amerikaner Russell Rumberger, Professor an der University of California und einer der bekanntesten Dropout-Forscher, schon Ende der 80er Jahre konstatierte:

There is no “typical” dropout. A poor, urban black may drop out of school because he is doing badly, his school is understaffed, and he believes his economic prospects are poor whether or not he finishes school. A suburban, middle-class white may drop out of school because he is bored although doing reasonably well in school, he wants to spend some time with his friends, and he knows he can finish school later on at the community college. The causes and the nature of dropping out are very different for these two types of teenagers. Such differences should be explored further and used to develop separate models of dropping out for different types of students. (Rumberger 1987, S. 112)

Der Forschungsgegenstand früher Bildungsabbruch ist insbesondere aufgrund der Heterogenität der Betroffenen und ihrer Biografien äußerst facettenreich und lässt sich unter sehr vielen unterschiedlichen Gesichtspunkten untersuchen: Einfluss der sozialen

Herkunft, Schulabsentismus und Schulschwänzen, Gewalt (Mobbing) an Schulen²⁵, Schulstruktur und Schulorganisation, Medienkonsum, Drogenmissbrauch – um hier zunächst nur einige wenige Aspekte stichwortartig zu nennen.²⁶

Prinzipiell unterscheiden sich die einzelnen Forschungsansätze darin, *was* und *wer* jeweils für ESL verantwortlich gemacht wird. Hier wird grob zwischen einer individuellen und einer strukturellen Perspektive unterschieden, die beide einen eigenen Zugang zum Problem und zur Erklärung des frühen Bildungsabbruchs haben. Margrit Stamm fasst die beiden Zugangsweisen und ihre inhaltlichen Differenzen so zusammen:

Die Dropoutforschung ist geprägt von unterschiedlichen Vorstellungen über die Verantwortlichkeiten für den Schulabbruch. Die traditionelle und dominante Perspektive fokussiert auf die individuelle Perspektive. Sie erklärt einzelne Persönlichkeits- und Familienmerkmale sowie sozioökonomische Hintergrundfaktoren als primäre Ursachen für Dropout und weist deshalb dem Individuum die alleinige Verantwortung für den Schulabbruch zu: Dropout als eine Form sozialer Devianz, die sich mit individuellen, charakteristischen Risikofaktoren erklären lässt [...]. Dropout wird somit als weitgehend freiwilliger Akt individueller Nachlässigkeit verstanden und – falls er auch mit disziplinarischen oder strafrechtlichen Problemen verbunden ist – auch als individuelle Pflichtverletzung. Anders die zweite, institutionelle Perspektive, die davon ausgeht, dass verschiedene Schulfaktoren, die in der Verantwortung der jeweiligen Institution liegen, Dropoutverhalten provozieren, verstärken, aber auch minimieren können. Zum Verständnis des komplexen Phänomens sind beide Zugangsweisen wichtig und auch hilfreich. (Stamm 2007, S. 22)

Wenn wir als allgemeinen Konsens Schulabbruch als einen multifaktoriellen Komplex aus individuellen und sozioökonomischen Familienmerkmalen, der allgemeinen schulischen Situation, den familiären bzw. schulischen Strukturen und der Rolle der Peergruppe für die betroffenen Jugendlichen begreifen, dann kann man die bisherigen – meist auf den angloamerikanischen Raum begrenzten – Forschungsaktivitäten in vier große Themenkomplexe einteilen, die aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit für sich reklamieren wollen und auch nicht in jedem Falle trennscharf sind. Im Einzelnen lassen sich unterscheiden:

²⁵ Neuere Forschungen beschäftigen sich insbesondere mit dem Zusammenhang von Mobbing unter Jugendlichen bzw. mit dem aktuellen, in den Medien öfters thematisierten Phänomen des Cyberbullying. Darunter versteht man das absichtliche Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen anderer mit Hilfe moderner Kommunikationsmittel, wie Handys, Emails, Chatrooms, Web-Cams etc. Zum Zusammenhang von Cyberbullying und Schulabsentismus/Dropout vgl. Brown/Rodriguez (2009).

²⁶ Zu Schulabsentismus vgl. Ricking (2006); Ricking/Schulz (2009) oder Stamm et al. (2009); zur Rolle der Schulorganisation vgl. Lee/Burkham (2003); Marks (2007).

- Eine im Wesentlichen auf das Individuum zentrierte Perspektive (risikofaktorenorientiert)
- Die familiale Perspektive bzw. die Rolle des parenting style
- Die Rolle der gleichaltrigen Bezugsgruppe (Peergruppe) der Heranwachsenden
- Die Rolle der Institution Schule (Schulorganisation und -klima, LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis etc.)

3.2. Die individuelle (Risiko-)Perspektive

Die traditionelle Dropout-Forschung legt die Entscheidung zum Schulabbruch in die Verantwortlichkeit des Individuums und konzentriert sich deshalb auf Attribute und Eigenschaften der einzelnen Betroffenen. Neben der sozialen Herkunft, dem Leistungsniveau oder der ethnischen Zugehörigkeit sind es Werte, Einstellungen oder Verhaltensweisen des/der Einzelnen, die in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. Untersucht wird prinzipiell, wie diese (Risiko-)Faktoren die Entscheidung, die Schule zu verlassen, beeinflussen. Die US-amerikanischen Autoren Lee und Burkham, Kritiker einer rein individuellen Sichtweise auf die Prozesse frühen Schulabbruchs, fassen die individuelle Perspektive folgendermaßen zusammen:

The most common explanations for dropping out focus on the personal characteristics of individual students. The list of potential risk factors associated with dropout behavior is long and quite consistent across a myriad of studies. Research that focuses on identifying these explanatory factors is often organized around comparisons of students who do and do not drop out. Such research typically groups risk factors into three categories: (a) social background (e.g., race/ethnicity, gender, socioeconomic status [SES], family structure, inner-city residence); (b) academic background (e.g., ability, test scores, grade-repeating history); and (c) academically related behaviors (e.g., engagement with school, school grades, course completions and failures, truancy, school disciplinary encounters). (Lee/Burkham 2003, S. 353f., Herv. d. A.)²⁷

²⁷ An anderer Stelle heißt es zu den meist genannten Risikofaktoren: “Researchers and writers concerned with dropping out often divide the construct into two categories: social risk and academic risk. Social risk includes demographic factors associated with a higher likelihood of school difficulties: race/ethnicity, age, language-minority status, gender, family income, parents’ education, and family structure. Members of racial and ethnic minority groups drop out at higher rates than white students, as do those from low-income families, from single-parent households, and from families in which one or both parents also did not complete high school. (...) Academic

Schlechte Schulleistungen, Klassenrepetition, niedrige kognitive Fähigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Schulabsentismus sind in dieser Lesart die am häufigsten genannten Gründe für den frühen Schulabbruch (vgl. Grisson/Sheppard 1989; Roderick 1994; Rumberger/Larson 1998 oder Ricking 2006). Andere Forschungen innerhalb dieses Paradigmas konzentrieren sich auf bestimmte Risikogruppen bzw. Risikolagen. Geschlechtsspezifische Untersuchungen verweisen etwa darauf, dass Dropout im Wesentlichen ein männliches Phänomen darstellt. So brechen etwa männliche Schüler in den USA laut Rumberger und Lamb (2003) dreimal häufiger die Schule ab als Mädchen (die in Tab. 1 gezeigten Zahlen für Österreich zeigen dagegen ein fast ausgeglichenes Verhältnis). Daneben sind Schulabbruch und soziale Probleme (Azzam 2007), Wohnort- und Schulwechsel (Rumberger/Larson 1998), Arbeitstätigkeit neben der Schule (Rumberger/Lamb 2003) oder – besonders US-spezifisch, aber auch für Österreich ein nicht zu unterschätzendes Phänomen – (ungewollte) Teenagerschwangerschaften²⁸ (Anderson 1993) weitere häufig genannte Gründe für den Bildungsabbruch. Als wichtigste „Risikofaktoren“ für schulische Probleme identifizieren Schreiber-Kittl und Schröpfer in einer empirischen Untersuchung über SchulverweigerInnen folgende Indikatoren: „distanziertes“ Verhältnis zu den Eltern, d.h. Überforderung der Eltern oder mangelndes Interesse an der Beziehungsarbeit; die ökonomische Lage, insbesondere Sozialhilfebezug; die familiäre Konstellation, v.a. getrennt lebende Elternteile oder das Zusammenleben mit einem neuen Lebensgefährten des verbleibenden Elternteils; schlechte Schulleistungen; die Zugehörigkeit zu bestimmten Cliques (Peergruppe); SchülerInnen, die einer Nebenbeschäftigung nachgehen (siehe Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 54f.).

Unterschiede zwischen städtischen Ballungsgebieten, in denen die Dropout-Quoten generell höher sind, und dem ländlichen Raum werden ebenfalls in einigen Studien genannt.

risk, which refers to students' school behaviors and performance, reflects the actual manifestation of school-related problems. These behaviors characterize the dropout process. For example, students who eventually drop out often have a history of absenteeism and grade retention, academic trouble, and more general disengagement from school life.” (Lee/Burkham 2003, S. 357)

²⁸ Österreich nimmt mit 12,8 Schwangerschaften pro 1.000 weiblichen Teenagern (das sind 15-19jährige Frauen) eine Position in den vorderen Rängen der europäischen Staaten ein. Bulgarische und britische Jugendliche liegen an vorderster Stelle mit einer Quote von 38,5 bzw. 25,9. Am entgegengesetzten Pol der Skala findet sich Dänemark mit einer Quote von 5,6. In den USA kommen 41,6 Teenager-Schwangerschaften auf 1.000 Teenager, in Korea hingegen nur 2 und in der Schweiz 5,1. Zur aktuellen Datenlage vgl. OECD 2010, SF6.

Prinzipiell wird ESL bzw. Dropout auf potenzielle Risikofaktoren zurückgeführt, die sich sozusagen in einer einzelnen Person kumulativ steigern:

Dabei ist die Liste der potenziellen Prädiktoren lang und ziemlich konsistent. Sie lassen sich drei Kategorien zuteilen: dem sozialen (sozioökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Geschlecht, Kultur), dem leistungsrelevanten Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten/Testergebnisse, Klassenrepetition) sowie personbezogenen und umweltabhängigen Faktoren (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen). Am bedeutsamsten – und beinahe schon als „pädagogische Folklore“ zu bezeichnen – sind Untersuchungen, die Geschlecht, Herkunft und Sprache als Prädiktoren ausweisen. (Stamm 2007, S. 23)

Je mehr Risikofaktoren ein Schüler bzw. eine Schülerin folglich mit sich bringt, desto größer die Wahrscheinlichkeit eines frühen Schulabbruchs. Idealtypisch lässt sich die Entwicklungsgeschichte eines/einer Jugendlichen mit einem oder mehreren Risikofaktoren hin zu einem frühen Bildungsabbrecher bzw. einer frühen -abbrecherin so skizzieren: Herkunft der SchülerInnen aus einem bildungsfernen, sozioökonomisch benachteiligten und wenig unterstützendem familialen Hintergrund. Ein anfänglicher schulischer Misserfolg und/oder Konflikte mit Lehrkräften führen zu einer schulaversiven Haltung vom Schulschwänzen bis hin zu Schulabsentismus. Diese Entwicklung wird oftmals durch eine kontrollfreie außerschulische Situation verstärkt, in der die eigene Peergruppe eine wichtige Bedeutung hat. Nach einer Phase des Fernbleibens und dementsprechenden Leistungsbeurteilungen scheidet der/die SchülerIn freiwillig aus oder wird von der Institution Schule zum Verlassen gebracht.

Stamm sieht in der individuenzentrierten Sichtweise eine einseitige Fokussierung auf den Einzelnen und eine darin implizit steckende alleinige Delegation der Verantwortung für die Entscheidung zum Schulabbruch an die betroffenen Jugendlichen:

Für ein solches problematisches Verständnis stehen die Begriffe „Dropouts“, „Early leavers“ oder „Fade-outs“, weil sie den Eindruck erwecken, dass der Schulabbruch einzig auf die Entscheidung des Einzelnen und damit auf seine psychologischen und die sozialen Merkmale seiner Familie zurückzuführen ist, wenn er die obligatorische Schulbildung nicht abschließt. (Stamm 2007, S. 7)

Deshalb fordert sie eine Öffnung der Forschung hin auf die Analyse struktureller Bedingungen in den Schulen, die Dropout fördern und die auch wesentlich einfacher zu verändern sind als etwa negative soziale Ausgangslagen oder unterschiedliche sozioökonomische Ausgangslagen in den Familien.

Neben der oben idealtypisch skizzierten Risikogruppe betrifft der frühe Schulabbruch aber erstaunlicherweise auch vermehrt Jugendliche aus privilegierten Milieus, die über alle ökonomischen und bildungsrelevanten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn verfügen. Über diese Gruppe ist im deutschsprachigen Raum noch so gut wie gar nichts bekannt. In der vorliegenden empirischen Untersuchung werden auch einige dieser Jugendlichen vorgestellt bzw. wird danach gefragt, worin bei ihnen die Ursachen und Gründe für den frühen Schulabbruch lagen. Es sei bereits hier angemerkt, dass es sich bei ihnen häufig um äußerst intelligente junge Menschen handelt, die sich vor allem gegen eine Anpassung an herrschende Normen und Werte – die sie in der Schule exemplarisch verorten – wehren. Sie entsprechen im Wesentlichen dem Typus „des/der unangepassten Schülers/Schülerin“, bei Stamm als „revolté anticonformiste“ bezeichnet.²⁹

3.3. Der elterliche Erziehungsstil – *Parenting Style*

Neben der individuenzentrierten Forschung sind die familialen Strukturen mehr in den Fokus der Dropout-Forschung geraten. Dass Familienkonstellationen mit Dropout-Prozessen in Verbindung stehen, kann ebenfalls als ein Minimalkonsens der Forschung betrachtet werden. Als negative Ausgangsbedingungen werden häufig genannt: Delinquenz der Eltern, Drogen, psychische Probleme, chronische Krankheiten, finanzielle Schwierigkeiten oder Alkoholismus (vgl. Corville-Smith et al. 1998; Garnier et al. 1997). Aber auch das Erziehungsverhalten der Eltern hat wichtige Auswirkungen auf Entfremdungsprozesse von Jugendlichen in Bezug auf Bildungsinstitutionen: wenig emotionale Wärme, eine geringe Aufmerksamkeit auf kindliche Bedürfnisse, kein ausreichendes Kontrollverhalten, eine unzureichende Unterstützung in schulischen Belangen. Auffällig oft – das zeigte sich auch in unserer Studie – ist das familiale Feld von ESLers durch ein allein erziehendes Elternteil charakterisiert:

²⁹ Eine weitere von Dropout betroffene Gruppe ist jene der Hochbegabten, deren Dropout-Raten zwischen 4,5% und 18% geschätzt werden, je nachdem welche Definition des Begriffs Hochbegabung angewandt wird. Vgl. Kaskaloglu (2007); Hansen/Toso (2007); Sparfeldt/Schilling/Rost (2006); Stahl (2008). Eine Untersuchung, die sich gesondert mit dem Phänomen von hochbegabten Dropouts beschäftigt, ist an der Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien in Arbeit. Ergebnisse sind im Jahr 2011 zu erwarten.

Children from single-parent families and stepparent families are more likely to exhibit signs of early disengagement from school. [...] In addition, parental practices are related to all of the school achievement indicators, including grades, attendance, attitudes, expectations, school retention, and degree completion. (Astone/McLanahan 1991, S. 318)

Trennungen (Scheidung, Tod eines Elternteils, häufige Orts- und damit verbundene Schulwechsel), mangelndes Erziehungswissen der Eltern, ältere Geschwister mit schulaversiven Verhaltensmustern, Armut, andauernde Arbeitslosigkeit, schlechte Erfahrungen mit der Schule in den Elternbiografien, häusliche Gewalt und Gleichgültigkeit gegenüber den eigenen Kindern können ebenso Auslöser für schulvermeidendes Verhalten sein, das bis hin zum Schulabbruch führen kann (vgl. Schultz 2009, S. 278).

Aktuelle Ansätze, v.a. in den USA, untersuchen aber weniger die im weitesten Sinne sozioökonomischen Determinanten, sondern die Beziehungsdimensionen zwischen Eltern und Kindern. Obwohl der familiäre Hintergrund im Allgemeinen relativ gut erforscht ist, fehlen dennoch Informationen zur aktiven Rolle der Eltern in Zusammenhang mit Schulabbruch und Schulverweigerung. In neueren Studien rückt deswegen die Eltern-Kind-Beziehung bzw. der elterliche Erziehungsstil (*parenting style*) mehr in den Mittelpunkt der Analysen.³⁰

Parenting styles are constellations of parental attitudes, practices, and nonverbal expressions that characterize the nature of parent-child interactions across diverse situations. (Glasgow et al. 1997, S. 508)

Die zitierten US-amerikanischen Autoren und Autorinnen operationalisieren in einer groß angelegten empirischen Erhebung vier verschiedene Erziehungsstile anhand skaliertes Items³¹ und untersuchen deren Einfluss auf Dropout-Prozesse:

³⁰ Zur Rolle des elterlichen Erziehungsmodells und zu seinem Einfluss auf Dropout-Prozesse vgl. Rumberger et al. (1990); Glasgow et al. (1997); McNeal (1999) oder Terry (2008).

³¹ “Qualitatively different types of parenting environments are identified by characterizing parents in terms of their responsiveness and demandingness. We used two scales as indicators of these dimensions – acceptance/involvement and strictness/supervision, respectively. The acceptance/involvement scale assesses the degree to which adolescents view their parents as being responsive, loving, and involved. (...) The strictness / supervision scale measures adolescents’ perceptions of parental monitoring and behavioral supervision.” (Glasgow et al. 1997, S. 513)

Different constellations of parental behaviors and affective expressions produce variations in adolescents' perceptions of their own performance capacities, as well as in their self-reliance and willingness to act responsibly. Among the four distinct parenting styles, authoritative parenting is the most successful in fostering personal and social responsibility in adolescents, without limiting their emerging autonomy and individuality. (Glasgow et al. 1997, S. 521)

Die Studie von Glasgow et al. bestätigt, dass sich ein autoritativer (nicht autoritärer) Erziehungsstil positiv auf die Bildungslaufbahn auswirkt. Autoritäres oder permissives Verhalten hingegen wirkt umgekehrt Dropout förderlich (vgl. Jacobsen/Hofmann 1997).

Wichtig ist hier ebenso festzuhalten, dass unterschiedliche Erziehungsstile ihre Ursache in unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Ausgangslagen von Familien haben. Eltern, die selbst nur eine geringe Bildungsaffinität haben oder in deren Leben es nicht möglich war, Bildung zu akkumulieren, reagieren in der Regel anders auf die Probleme ihrer Kinder in der Schule als etwa Eltern mit Akademikerhintergrund:

But why would parenting practices differ by family type? First, parents may differ with respect to their educational aspirations for their children. Since economic resources are generally poor and uncertain in nonintact families, parents may lower their expectations for children's long-term educational attainment. Second, helpful participation in a child's school career requires not only that parents hold high aspirations, but that they transmit their aspirations to their children. If children do not feel close to their parents, or if parents are not available to supervise their children, parental influence may be seriously undermined. Numerous studies have demonstrated that children from single-parent and stepparent families are less close to their fathers than children who live with both parents. (Astone/McClanahan 1991, S. 311)

Interessant ist in diesem Zusammenhang aber auch die Erkenntnis, dass

das gemeinsame (Gruppen)Merkmal jener Schülerinnen und Schüler, deren Lernprobleme auf ihren sozialen Hintergrund zurückzuführen sind und der Gruppe überdurchschnittlich begabter Schülerinnen und Schülern, die mangelnde Unterstützungskompetenz des Elternhauses zu sein (scheint). Sind es für die einen soziale und/oder Minoritätshintergründe, die ihren Eltern die schulische Unterstützung erschweren, so reagieren die sozial nicht benachteiligten (Mittelschichts)Eltern (...) auf den Schulabbruch ihrer Kinder zwar ausgeprägt emotional, jedoch überwiegend hilflos. In zwei Dritteln der Fälle wird die Entscheidungskompetenz zum Schulabbruch an das Kind delegiert. (Spieß 2009, S. 270)

Unter einer größeren soziologischen Perspektive müssen hier auch noch die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen in den Familienstrukturen der

(west)europäischen Länder genannt werden. Die klassische Kernfamilie bzw. das Zusammenleben mehrerer Generationen unter einem Dach ist schon längere Zeit nicht mehr der Normalfall. Patchworkfamilien in unterschiedlichen Konstellationen haben die traditionellen Familienmodelle in ihrer Bedeutung bereits abgelöst. Die hohen Scheidungsraten und der damit verbundene Verlust von Bezugspersonen schaffen für Heranwachsende und Erziehende oftmals schwierige Konfliktlagen, für die kaum adäquate Hilfen zur Verfügung stehen.

Hickman et al. (2008) kommen auf der Basis ihrer bemerkenswerten Langzeitstudie „Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates“ zu dem Ergebnis, dass sich Tendenzen für einen späteren Schulabbruch bereits ab dem Kindergarten abzeichnen können, z.B. wenn kleine Kinder soziale Ablehnung erfahren müssen, weil ihr Habitus aufgrund „unpassender“ elterlicher Erziehung (*poor parental disciplining*) von der Kindergartengruppe als störend empfunden wird. Die Gefahr, dass sich solche Kinder immer mehr von Bildungsinstitutionen distanzieren, ist groß: „It appeared that the origins of differences between high school graduates and dropouts occurred as early as kindergarten.“ (Ebd., S. 10) Hier wird der Aspekt der kulturellen „Passung“ (Kramer/Helsper 2010) angesprochen. Das Passungsverhältnis zwischen dem – über die primäre (d.h. über die Familie) und über die sekundäre Sozialisation – erworbenen Habitus des Schülers bzw. der Schülerin und der Struktur der Schule, auf die dieser Habitus trifft, bestimmt, ob dissonante, abstoßende oder harmonisierende Kräfte im schulischen Feld, verkörpert über die in ihm wirkenden AkteurInnen, mobilisiert werden.

Im Kontext von ESL könnte man die These aufstellen, dass sich pädagogische Professionalisierung dort bewährt, wo die Energie, die über dissonante Strukturen freigesetzt wird, konstruktiv – im Sinne der Unterstützung und Förderung der SchülerInnen – genutzt wird, d.h. für Chancenungleichheit reduzierende pädagogische Maßnahmen genutzt wird. Eine Forcierung der Professionalisierung von Lehrenden im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt ist hier unumstritten ein zentraler Baustein zur Reduktion von ESL.

3.4. Die Rolle der Peergruppe

Inwiefern auch Gleichaltrige (*peers*) einen wesentlichen Beitrag zu Schulverweigerung und Schulabbruch leisten, ist bisher wenig erforscht und wird, so lässt sich vermuten, stark unterschätzt.³² Insbesondere im Übergang in die Lebensphase der Pubertät wird der eigene Freundeskreis zum bestimmenden Einflussfaktor der meisten Heranwachsenden. Die langsame Ablösung vom Elternhaus und die Abgrenzung gegen die Erwachsenenwelt können dabei als „normale“ Entwicklungsprozesse betrachtet werden. Die Schule ist dabei der wichtigste Ort, um Gleichaltrige zu treffen:

Peers become particularly important in high school, as adolescent students grow more independent from their families and increasingly oriented to peers, using peers as a reference group for their attitudes and behaviors (...) Spending time at school often means spending time with friends – which makes school more appealing to many. However, peer groups vary in their connection to school, with some strongly supporting school achievement and others embodying alienation from school, endorsing associated negative behaviors. (Bridges et al. 2008, S. 4)

Beachtung verdienen in diesem Zusammenhang vor allem die Befunde von Ellenbogen und Chamberland (1997) oder French und Conrad (2001). Sie weisen nach, dass vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche signifikant häufiger ähnlich gesinnte Dropout-Freunde haben als nicht gefährdete Jugendliche. Darüber hinaus gehören sie zu den – subjektiv oder objektiv – zurückgewiesenen, wenig populären Schülern und Schülerinnen und sind infolgedessen auch kaum in soziale Netzwerke eingebunden. Für ansonsten isolierte oder kaum in soziale Gruppen eingebundene SchülerInnen kann etwa Schulschwänzen zu einer identitätsstiftenden Gemeinsamkeit werden:

Gerade wenn Cliques lose zusammengesetzt und instabil sind, kann Schulverweigerung zum wichtigsten Bindeglied werden, dann ist das Gruppenfeeling „Null Bock auf Schule“ Ausdruck eines gemeinsamen Empfindens. (Ricking 2006, S. 87)

Neben dem Wunsch, mit Gleichgesinnten den Tag unabhängig vom Druck der Schule zu gestalten, sind auch Ängste vor Mobbing und Gewalt in der Schule öfters genannte Gründe für Schulabsentismus. Soziale Außenseiter stehen stärker unter Druck und werden leichter zum Ziel verbaler und zum Teil körperlicher Attacken.

³² Wichtige Studien zur Rolle der Peergruppe sind Ellenbogen/Chamberland (1997); Cullingford/Morrison (1997); French/Conrad (2001); Staff/Kreager (2008) oder Terry (2008).

Das Fernbleiben von der Schule kann auch eine negative Motivation haben, um etwa demütigenden Situationen aus dem Weg zu gehen:

Einerseits gibt es die positive Motivation zu gemeinsamen Abwesenheiten mit Gleichaltrigen, andererseits gibt es auch die mit Bullying verbundene Angst, die die Jugendlichen zum Teil am Schulbesuch hindert. (Riepl 2004, S. 34)

Insgesamt wird die Bedeutung der sozialen Welt der Adoleszenten unter Altersgleichen in der Forschung verstärkt als ein wichtiger Parameter für den Schulabbruch gesehen, der es sehr schwierig macht, potenzielle AbbrecherInnen emotional zu erreichen:

Schulabbrecher scheinen nicht nur unter deutlich größerem Peerdruck zu stehen als Schulabbrecherinnen, sondern auch häufig massive Schulschwänzer und regelmäßige Drogenkonsumenten zu sein. (Spieß 2009, S. 270)

Die in diesem Kontext wichtige US-amerikanische Studie von Ellenbogen und Chamberland (The Peer Relations of Dropouts) hebt vor allem drei wesentliche Zusammenhänge von Peergroup und Schulabbruch hervor:

First it could be that having a social network of friends where school is not valued accelerates or consolidates the disengagement process. The peer group may reinforce attitudes or behaviour not conducive to success at school (...) The second trend illustrated that future dropouts tended to have been rejected by their school peers (...) A third and related trend of research suggested a lack of integration into the social network of school on the part of the dropout. (Ellenbogen/Chamberland 1997, S. 356)³³

An dieser Stelle wird deutlich, dass erfolgreiche Präventionsprogramme auch die Peergruppen der betroffenen Jugendlichen mit einbeziehen müssen. Denn umgekehrt gibt es auch Beispiele für unterstützende und fördernde Peergruppen, die verhindern, dass sich SchülerInnen mehr und mehr von der Schule entfremden. Über die unterschiedliche Struktur und den psychosozialen Zusammenhalt dieser Gruppen ist noch wenig bekannt.

³³ Vgl. auch Cullingford/Morrison (1997) und besonders Staff/Kreager (2008).

3.5. Schulorganisation

Die Bedeutung von schulinternen Bedingungen für Schulverweigerung und Schulabbruch ist bis dato weniger untersucht als der familiäre Hintergrund. Insbesondere neuere Studien nehmen aber vermehrt eine institutionelle Perspektive ein und betonen die Bedeutung der Rolle der Schulen für einen frühen Bildungsabbruch. Organisationssoziologische und auf Schulklima und -philosophie zentrierte Forschungen gehen dabei Interaktionsdefiziten zwischen Lehrpersonen, Schülern/Schülerinnen und Eltern nach. Sie verlassen die individuelle Sichtweise und konzentrieren ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf institutionelle Faktoren. Untersucht werden vor allem Strukturen, Management, Curriculum, sowie die sozialen Beziehungen innerhalb des „Systems“ Schule:³⁴

The small but growing body of research that focuses on schools' influence over their students' decision to drop out has suggested that school structure – especially sector and size – may influence this important decision. Most important in this study is the link between macro-level elements of social capital in schools and dropout behavior. (Lee/Burkham 2003, S. 364)

Diese Verlagerung der Untersuchung von ESL auf die Institution Schule, ihre Organisation und Struktur eröffnet eine neue Perspektive, die im deutschsprachigen Raum noch kaum vorhanden ist. Die in Freiburg (Schweiz) lehrende Margrit Stamm kommentiert diese Leerstelle – und gibt zugleich eine neue Richtung der Forschung vor:

Schulen scheinen somit über ihre Organisation, ihre Struktur und ihr Schulklima Dropout-Verhalten zu beeinflussen und SchülerInnen zum allmählichen Aussteigen (fade-out) oder zum Verlassen der Schule (push-out) möglicherweise zu drängen. Vieles deutet darauf hin, dass die Einzelschule als wesentliches Faktorenbündel in die Diskussion einbezogen und sie von bisherigen Unschuldsvermutungen befreit werden muss. (Stamm 2007, S. 30)

Die wenigen Studien, die es bis dato gibt, und die eigenen Erfahrungen der Autorin und des Autors mit unterschiedlichen Schulen, lassen den Schluss zu, dass Schulen mit hohen Dropout-Raten – in den Augen der SchülerInnen – über wenig transparente Disziplinsysteme (vgl. Wehlage/Rutter 1986) und auch über keine geregelten und nachvollziehbaren Sanktionen für etwa Schulschwänzen verfügen, in vielen Fällen letzteres auch kaum noch beachtet wird. Auch das Risiko, dass manche LehrerInnen

³⁴ Vgl. auch Lee/Burkam (1992); Riehl (1999); Lee/Burkam (2003); Rumberger/Palardy (2005).

froh darüber sind, wenn die ärgsten Störenfriede nicht mehr im Unterricht erscheinen und aus „Selbstschutz“ wenig dafür unternehmen, diese SchülerInnen wieder in den Unterricht zu bekommen, muss in diesem Zusammenhang erwähnt werden.³⁵

Wenig reglementierte Schulumwelten fördern Normdistanz, Disziplinprobleme und fade-out-Prozesse bei Schülern und Schülerinnen, während sich klar strukturierte und förderorientierte Bedingungen absenzmindernd und identitätsfördernd auswirken. Schulen, in denen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen gemeinsam Verhaltensregeln und Disziplinsysteme festlegen und in denen klare und transparente Interventionen bei Verstößen folgen, haben weniger mit Dropout-Prozessen zu kämpfen als Schulen mit ähnlicher Schülerstruktur, die damit nachlässiger umgehen.³⁶ Das gilt insbesondere für Schulen an sozialen Brennpunkten, wo die Quoten der frühen SchulabgängerInnen von Schule zu Schule stark differieren können, und deutet darauf hin, dass nicht allein höhere monetäre Hilfen für Schulen das entscheidende Moment für eine Reduzierung von ESL sein müssen. Hier sollte in der Forschung der Fokus auf die Frage gelegt werden, was „erfolgreiche“ Schulen von anderen unterscheidet, die in etwa über dieselbe SchülerInnen- und Personalstruktur bzw. ähnliche finanzielle Mittel verfügen.³⁷

Die Studie von Lee und Burkham kommt jedenfalls zu dem Schluss, dass gerade die stillschweigende Akzeptanz des individualistischen Konzepts von Dropout die Schulen allzu schnell aus ihrer Verantwortung entlässt:

There are important school effects on dropout behavior, even after taking students' risk factors into account. However, U.S. society and much research on this topic continue to lend strong support to the individualistic model, whereby students and their families are held responsible for dropout behavior. Acceptance of the individual model, we argue, tends to let schools off the hook; they are relieved of responsibility for holding students in school who may not be learning, who are not working hard in school, and who come from families where support for education is not strong. This is a mistake – yet another example of blaming the victim for the problem. (Lee/Burkham 2003, S. 384)

³⁵ Zur Verantwortlichkeit für die Erfüllung der Schulpflicht (in Österreich Unterrichtspflicht) und zu den Strafbestimmungen bei Verletzung derselben vgl. BGBl. Nr. 76/1985 (WV), zuletzt geändert BGBl. I, Nr. 20/2006.

³⁶ Vgl. Holtappels (1995); Wehlage/Rutter (1986); Baker et al. (2001).

³⁷ Eine von uns für den Herbst 2010 geplante Studie wird dieser Frage anhand eines Schulvergleichs in Berlin und Wien an sozialen Brennpunkten nachgehen.

Trotz der Bedeutung der Schulen für Dropout-Prozesse muss aber dennoch erwähnt werden, dass Schulen auch nur einen limitierten Spielraum für Interventionen haben. Vieles, was heute in den Schulen an Problemen vorhanden ist, fällt nicht allein in ihren Verantwortungsbereich, auch wenn sich Schulen vermehrt der Frage nach den institutionellen Anteilen und ihrer Verantwortung für misslungene Bildungsbiografien stellen müssen. Die Schule mit ihrer heutigen personellen Ressourcenausstattung kann aber sicherlich keine allumfassende „Reparaturwerkstätte“ für sämtliche außerschulische Sozialisierungseffekte werden, noch kann sie diese adäquat kompensieren:

Gleichwohl wäre es zu einfach, den Fokus nun ausschließlich auf die Schulen zu richten. Denn nicht alle Schulcharakteristika sind manipulierbar – wie etwa die soziale Herkunft, der familiäre Hintergrund oder die Peergroup. Daraus ergeben sich Limiten in Bezug auf die Entwicklung und Integration von Individuen. Deshalb wäre ein Verständnis von Schulabbruch zu entwickeln, das ihn nicht als Ereignis, sondern als langjährigen, viele Faktoren umfassenden Abkoppelungsprozess definiert und ihn auch in die Verantwortung der Schulen legt. (Stamm 2007, S. 30)

Zudem gibt es auch Grenzen, die in intellektuellen Unterschieden der SchülerInnen – oftmals sozial produziert – liegen. Umso wichtiger scheint es, frühzeitig – und das bedeutet bereits lange vor der Einschulung – Maßnahmen zu ergreifen und vorhandene Benachteiligungen auszugleichen. Gerade SchülerInnen mit risikobehafteten Elternhäusern benötigen verstärkte Unterstützung in der Schule. In bildungsnahen Familien können die Effekte einer Schule mit ungünstigen Rahmenbedingungen durch den außerschulischen Einfluss kompensiert werden; bei Kindern aus bildungsfernen Familien wirkt sich das, wie auch in unserer empirischen Untersuchung deutlich zu sehen ist, oftmals äußerst nachteilig aus.

3.6. Zusammenfassung

Auch wenn die oben genannten Punkte sicher nicht alle mit Dropout verbundenen Probleme und Fragen abdecken, lässt sich zusammenfassen, dass hinter den unterschiedlichen Fragestellungen bestimmte Vorstellungen über die Verantwortung für Dropout liegen. Die auf individuelle Risikofaktoren basierende Forschung legt den Schwerpunkt auf die sozialen und psychologischen Charakteristika von Einzelnen und erklärt Dropout als eine Form sozialer Devianz, für die verschiedene Parameter gefunden werden können. Neuere Ansätze beziehen vermehrt den institutionellen

Kontext mit ein und fragen etwa danach, was die Schulen als soziale Organisation mit zum frühen Schulabbruch beitragen. Bestimmte Schulbedingungen, so der Schluss aus den bereits vorliegenden Studien, in Kombination mit spezifischen Merkmalen der SchülerInnen, machen den vorzeitigen Schulabgang wahrscheinlicher. Trotz aller Unterschiedlichkeiten besteht aber Konsens in der gesamten Forschung, dass der Schulabbruch nicht als singuläres, jäh auftretendes Ereignis, sondern als Resultat eines langjährigen Prozesses verstanden werden muss, an dem viele Faktoren beteiligt sind.

SchulabbrecherInnen erleben den Abbruch zunächst auch oft als Befreiung vom Druck der Schule und den Erwachsenen, mit der parallel ein „positiver Freizeiteffekt“ einhergehen kann. Der Blick auf die zukünftigen Konsequenzen, das bestätigen auch unsere InterviewpartnerInnen, spielt vor allem im Alter von 15-18 Jahren noch kaum eine Rolle: „Many adolescents ignore or heavily discount future consequences when deciding to drop out school“ (Oreopoulos 2007, S. 2214). Aber bei vielen zeigt sich mit zunehmendem Alter eine „Reue“ oder ein tiefes Bedauern über den Schritt (siehe dazu auch die Aussagen in unseren Interviews).

Qualitative Fallstudien, die sich mit den Ursachen von Schulverweigerung und Schulabbruch beschäftigen, sind auch deswegen ein Forschungsdesiderat, weil von ihnen jene *Typologisierung* zu erwarten ist, die es erst ermöglicht die spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Gruppen von Schülerinnen und Schülern zu identifizieren. Unterschiedliche Jugendliche bzw. junge Erwachsene brauchen unterschiedliche Ansprachen, Hilfen und Interventionen. Die Maßnahmen sollten an ihren vorhandenen Potenzialen und Ressourcen ansetzen und sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene wirken:

Weil Schulabbruch sowohl von individuellen als auch von institutionellen Faktoren beeinflusst wird, müssen Interventionsstrategien auch auf beide Faktoren fokussieren. Steht die Unterstützung und Optimierung individueller Verhaltensweisen durch Interventionsstrategien im Mittelpunkt, dann werden am ehesten Zusatzprogramme Wirkung entfalten können. Sie sind entweder auf alle oder ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler mit Dropout-Risiken ausgerichtet. (...) Weil Schulabbruch jedoch sowohl ein leistungsbezogenes als auch ein soziales Problem darstellt, sind auch Präventionsprogramme erforderlich, die den Fokus sowohl auf das individuelle als auch auf das institutionelle Feld legen. Angesichts der langen individuellen Dropoutgeschichten, die mit frühen Distanzierungen und Entfremdungen vom Schulbetrieb einhergehen, müssen solche Programme (...) möglichst frühzeitig und nicht erst in der Sekundarstufe I einsetzen. (Stamm 2007, S. 31)

In diesem Zusammenhang könnte auch ein Perspektivenwechsel hilfreich sein, nämlich die Frage danach, welche Resilienzfaktoren, also welche Einflüsse und Parameter ESL erfolgreich verhindern helfen. Dazu gehören Faktoren wie das fürsorgliche Verhalten Erwachsener, eine unterstützende Peergruppe, individuell abgestimmte schulische Unterstützungsprogramme, ein motivierender, variantenreicher und auf die Lernstile und Lebenswelten der Jugendlichen ausgerichteter Unterricht sowie die Mitgliedschaft in Sportgruppen oder anderen gemeinnützigen Vereinen.

Deutlich Dropout fördernd ist die Kombination aus niedrigem elterlichen Bildungsniveau und geringer Bildungsaspiration. Reformvorhaben, die keine Antwort auf die Frage nach der Einbeziehung der Eltern bildungsferner Milieus haben, werden deshalb auch in Zukunft wahrscheinlich scheitern müssen. Vorhandene familiäre und individuelle Ressourcen gilt es deshalb, im Sinne des Empowerment, zunächst zu identifizieren und dann (institutionell) zu stärken. Denn trotz einer Menge von nachteiligen Determinanten – Bildungsferne und Bildungsaspiration, unzureichendes Verständnis von Lernen und Schule etc. – gibt es ebenso (Spiel-)Räume bzw. Erfolgsgeschichten für positive Bildungskarrieren abseits der üblichen Erwartungen.

Was in Zukunft für die Dropout-Forschung im engeren Sinne von zentralem Interesse sein sollte, fasst abschließend eine 2004 veröffentlichte Literaturstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur „Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich“ in drei Punkten zusammen:

- Obwohl der familiäre Hintergrund relativ gut erforscht ist, fehlen Informationen zur aktiven Rolle der Eltern im Zusammenhang mit Schulabbruch und Schulverweigerung: dies betrifft insbesondere das Thema *Zurückhalten*, mit dem darauf verwiesen wird, dass manche Eltern dem Schulbesuch ihrer Kinder bewusst oder unbewusst entweder keine Bedeutung zumessen oder ihn sogar verhindern.
- Die Bedeutung von schulinternen Bedingungen (wie Schulklima) für Schulverweigerung und Schulabbruch wurde erst relativ spät erkannt und ist auch deutlich weniger untersucht als der familiäre Hintergrund. Im Sinne zielgerichteter Prävention wäre eine stärkere Beschäftigung mit diesem Thema sehr empfehlenswert.

- Inwiefern die Gleichaltrigen (*peers*) einen Beitrag zu Schulverweigerung und Schulabbruch leisten, ist bisher am wenigsten erforscht und vermutlich unterschätzt. Untersuchungen sollten dabei zwei Richtungen berücksichtigen: einerseits gibt es die positive Motivation zu gemeinsamen Abwesenheiten mit Gleichaltrigen, andererseits gibt es auch die mit Mobbing verbundene Angst, die die Jugendlichen zum Teil am Schulbesuch hindert (vgl. Riepl 2004, S. 34).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der diesem Projekt zugrunde liegenden empirischen Untersuchung und die Aussagen der interviewten Early School Leavers in den Interviews vor allem im Hinblick auf diese Punkte dargestellt. Daneben sind zusätzlich einige Themen im Fokus, von denen wir glauben, dass sie sowohl unterrepräsentiert als auch von entscheidender Bedeutung für eine Analyse des frühen Schulabbruchs sind. Dazu gehören vor allem die Themen: Stigmatisierungen im Zusammenhang mit Bildungsdefiziten; Jugendkultur als eine Form der „Gegenkultur“ in der Wissensgesellschaft, die sich anders als noch zu Zeiten der Industriegesellschaft nicht mehr auf vorgefertigte Traditionen (Arbeiterkultur) stützen kann; Medien und ihre Rolle für Jugendliche (Suchtverhalten, Realitätsflucht etc.); auffällig oft gebrauchte Ausdrücke wie „Spaß“ oder „normal“, die in ihrer Semantik und ihrem Einfluss genauer analysiert werden müssen.

4. Exkurs: Sozialkapital und Habitus

Die im vorigen Kapitel knapp zusammengefassten inhaltlichen Stränge der Forschungsansätze zum Thema ESL und Dropout begegnen uns praktisch alle in den Interviews mit unseren Early School Leavers wieder. Für die Auswertung der Interviews werden im Folgenden einige Schwerpunkte gesetzt, damit das erhobene Material für den/die LeserIn überschaubar bleibt. Da die soziale Herkunft bzw. das Vorhandensein sozialer Ressourcen eine entscheidende Rolle für ESL spielt, liegt ein Fokus unserer Untersuchung auf dem *sozialen Kapital*, das unseren Befragten zur Verfügung stand und steht. Daneben rückte, neben der schulischen Perspektive, die bis dato noch wenig erforschte Rolle der *Peergruppe* in den Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit. *Stigmatisierungserfahrungen* und die *Wünsche* bzw. *Zukunftsvisionen* der Betroffenen bilden einen weiteren Schwerpunkt der Analyse. Die einzelnen Themen sind in der Regel vielfältig miteinander verwoben und lassen sich schwer voneinander trennen, dennoch scheint uns eine inhaltliche Differenzierung – der besseren Lesbarkeit wegen – sinnvoll. In Kapitel 6 sollen zusätzlich noch ausgewählte und in den Interviews besonders häufig angesprochene Themen der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen betrachtet werden.

Eine der wesentlichen Erkenntnisse der Soziologie ist die Vorstellung, dass jede/er Einzelne von uns in seinen/ihren Handlungen, Normen und Werten mehr oder weniger stark vom sozialen Umfeld beeinflusst ist. Menschen richten ihr gegenwärtiges Handeln folglich im Hinblick auf ihr soziales Umfeld aus. Dieser Gedanke ist so alt wie die Soziologie selbst, die sich Ende des 19. Jahrhunderts als eigenständiger Wissenschaftsbereich konstituierte. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts haben dann Soziologen wie James Coleman und insbesondere Pierre Bourdieu den Begriff *Sozialkapital*, der die Einbettung von Individuen in soziale Netzwerke meint, in die bildungssoziologische Diskussion eingeführt. Vor allem der Gedanke, dass Individuen über unterschiedliche Ressourcen verfügen, die miteinander interagieren und sich bedingen, machte dieses Konzept in den Sozialwissenschaften populär.

Für Bourdieu, auf den wir uns im Weiteren gemeinsam mit Coleman hauptsächlich beziehen, steht der Begriff der *Ressource* im Vordergrund:

Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. (Bourdieu 1983, S. 190f.)

Mit einer etwas anderen Schwerpunktsetzung definiert Coleman den Begriff Sozialkapital:

What I mean by social capital in the raising of children is the norms, the social networks, and the relationships between adults and children that are of value for the child's growing up. Social capital exists within the family, but also outside the family, in the community. (Coleman 1987, S. 36)

Das soziale Kapital umfasst ein Spektrum von Dimensionen, die von strukturellen Einflüssen über die familialen Beziehungsqualitäten bis hin zur Vernetzung der Familie in außerfamiliale Gemeinschaften reicht. Die empirischen Parameter zur Erfassung von sozialem Kapital sind dementsprechend in unterschiedlichen Studien weit und uneinheitlich gefasst. Familienklima, Bildungserwartungen der Eltern an die Kinder, die Anzahl der Geschwister, die Kommunikation innerhalb der Familie, Stabilität von externen Netzwerken, das Selbstkonzept der Mutter und vieles mehr – alle diese jeweils operationalisierbaren Einzel-Items gelten als wichtige Indikatoren.³⁸ Die meisten Studien beziehen sich aber vor allem auf die quantitative Komponente des sozialen Kapitals und berücksichtigen nicht die qualitative Seite, also die Frage, welche Ressourcen im Einzelnen in den sozialen Beziehungen verfügbar und vor allem aktivierbar sind. Bei vielen empirischen Untersuchungen über Sozialkapital und Bildungserwerb bleibt die Qualität der sozialen Beziehungen und die Frage nach deren Aktivierbarkeit weitgehend unteranalysiert, zumindest wenn man darunter mehr als die Erhebung von Familienstrukturen versteht. Ein Defizit der Bildungsforschung besteht bis dato darin, dass zwischen Sozialkapital und sozialen Beziehungen nicht differiert wird.³⁹ Sozialkapital im Bourdieuschen Sinne kann aber nur als solches bezeichnet werden, wenn es zu einer Verbesserung der sozialen Position genutzt werden kann. Die gängige begriffliche Reduktion von Sozialkapital auf *soziale*

³⁸ Für eine Übersicht vgl. Stecher 2000a, S. 81ff.

³⁹ Vgl. zu dieser Kritik auch Allmendinger 2007, S. 490.

Beziehungen ist ein klares Defizit in der Dropout-Forschung (vgl. Croninger/Lee 2001; McNeal 1999).

Sozialkapital reicht, wie schon gesagt, über den engeren Raum der Familie hinaus und meint ein ganzes Netz von sozialen Beziehungen, das aber in den letzten Jahrzehnten, so die Diagnose von Coleman, einer ständigen Erosion ausgesetzt gewesen ist:

There has been, over the past twenty-five years, an extensive erosion of social capital available to children and youth, both within the family and outside it. Within the family, the growth in human capital is extensive, as reflected by the increased levels of educational attainment. But the social capital, as reflected by the presence of adults in the home, and the range of exchange between parents and children about academic, social, economic, and personal matters, has declined, at the same time that the parent's human capital has grown. In the community outside the family, the erosion of social capital, in the form of effective norms of social control, adult-sponsored youth organizations, and informal relations between children and adults, has been even greater. The earlier migration of fathers from household and neighbourhood during the day, and the very recent migration of mothers from the household into the labor force has meant reduced participation in community organizations [...]. (Coleman 1987, S. 37)

Die viel beschriebene und zitierte Individualisierung (z.B. Beck 1986; Sennett 2000) führt nach Coleman dazu, dass Werte wie Gemeinschaft oder gegenseitige Solidarität immer mehr zurückgedrängt werden:

In addition, the society has been invaded by an advanced individualism, in which cultivation of one's own well-being has replaced interest in others. Indicators are the extensive growth in concern with one's health (jogging, health clubs, etc.), personal appearance, and career advancement. (Coleman 1987, S. 37)

Dass der familiäre Hintergrund einen großen Anteil der Varianz von Erziehungs- und Bildungsleistungen erklären kann, gilt seit den Untersuchungen von Coleman (1987, 1988) als Minimalkonsens. Coleman (ebd. 1988, S. 97) merkt jedoch an, dass sich neben dem kulturellen und ökonomischen Kapital insbesondere das soziale Kapital als individuelles Commitment der Eltern gegenüber der Schule indirekt in den Schulleistungen ihrer Kinder manifestiert und damit entscheidend das Bleiben oder Weggehen beeinflusst.

Daneben richtet sich der Blick aber verstärkt auf das Verhältnis von Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen, ein wichtiger Parameter für das soziale Kapital im Bourdieuschen Sinne:

From the perspective of social capital, differences in the probability of dropping out can be explained by the differences in the quality of social networks that comprise a student's interactions with teachers. Such networks can provide students of valuable resources including emotional support, information, guidance or assistance in accomplishing school tasks. (Croninger/Lee 2001, S. 554)

Die zitierten US-amerikanischen Autoren Croninger und Lee kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass das LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis einer der stärksten Faktoren für Erfolg oder Misserfolg in der Schule bildet, und zwar insbesondere für SchülerInnen aus so genannten Risikogruppen:

Student's relationships with their teachers represent a potentially valuable resource that can help students resolve problems and succeed at school. (...) Although teacher-based forms of social capital are generally beneficial for all students, those who benefit most are students most at risk of dropping out high school. This is especially true for socially at risk students who enter high school with low educational expectations and a history of school-related problems. (Croninger/Lee 2001, S. 549f. und 568)

Nachfolgend eine Zusammenfassung der wichtigsten Indikatoren für Sozialkapital (Tab. 2):

Tabelle 2: Einige in der Literatur genannte Indikatoren für Sozialkapital (vgl. Stecher 2000b)

Soziales Kapital innerhalb der Familie
Vollständigkeit der Familie oder Abwesenheit eines Elternteils
Anzahl der Geschwister
Bildungserwartungen der Eltern
Häufigkeit, mit der das Kind mit den Eltern über persönliche Erfahrungen und Gefühle spricht
Berufliche Belastung von Eltern während der Vorschulzeit
Interesse der Eltern für schulische Belange
Familiale Kommunikation, <i>parent-child connectivity</i> , elterliches Bekräftigungs- und Ermunterungsverhalten
Kontakte der Eltern zur Schule bzw. zu den Lehrpersonen (<i>parent-school connectivity</i>)
Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten des Kindes mit den Eltern
Soziales Kapital außerhalb der Familie
Verlust von sozialen Netzwerken aufgrund eines Wohnortwechsels oder Schulwechsels
Teilnahme der Jugendlichen an säkularen Aktivitäten innerhalb der Gemeinde (z.B. Jugendclub, Sportverein)
Teilnahme an kirchlichen Aktivitäten
Kontakte der Eltern zu den Eltern der (engsten) Freunde und Freundinnen ihrer Kinder
Eingebundenheit der Jugendlichen in <i>delinquent and party subcultures</i> (Peergruppe)
Grad an Unterstützungsbereitschaft von Verwandten oder Freunden und Freundinnen in Notsituationen
Häufigkeit sozialer Aktivitäten der Eltern
Stärke der Beziehungen zwischen Freunden/Freundinnen, Verwandten oder Nachbarn
Ehrenamtliche oder politische Aktivitäten
Bei Jugendlichen: Kontakte zu Freunden und Freundinnen außerhalb der Schule
LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis, Häufigkeit der Interaktionen außerhalb des normalen Unterrichts

Für eine Analyse der individuellen und strukturellen Gründe für frühen Schulabbruch (Early School Leaving) ist es sinnvoll – in Anlehnung an Pierre Bourdieu (1982; 1985;

insb. 2005, S. 43 f.)⁴⁰ – den *Habitus* der betroffenen SchulabbrecherInnen zu rekonstruieren. Bildungsentscheidungen, so die Grundthese, sind über den persönlichen *Habitus* vermittelt, der sich im Laufe des Lebens über die primäre und sekundäre Sozialisation und Erziehung, d.h. über eine Art *stiller Pädagogik* (Nairz-Wirth 2009) ausbildet und sich in uns „einarbeitet“.

Eine leicht zugängliche Definition des Habitus-Begriffs findet sich in einem der letzten Vorträge von Pierre Bourdieu:

I must first recall the definition of habitus as a system of dispositions, that is of permanent manners of being, seeing, acting and thinking, or a system of long-lasting (rather than permanent) schemes or schemata or structures of perception, conception and action. The word disposition, being more familiar, less exotic, than habitus, is important to give a more concrete intuition of what habitus is, and to remind you what is at stake in the use of such a concept, namely a peculiar philosophy of action, or better, of practice, sometimes characterized as dispositional. (Bourdieu 2005, 43f.)

Habitus ist für Bourdieu verkörperte Bildungsgeschichte, d.h. über das Milieu stark mitbestimmt, leitet unbewusst unser Handeln und ist unmittelbar wirksam im Bildungsalltag. Habitus ist ein zentraler Schlüsselbegriff in Bourdieus bildungssoziologischen Forschungen und „ohne Zweifel eines der fruchtbarsten Instrumente der zeitgenössischen Soziologie“ (Sloterdijk 2009, S. 283). Seine Ausprägung ist am deutlichsten am individuellen *Lebensstil* ablesbar, insbesondere in den Bereichen des ästhetischen Urteils, der Körperhaltungen und des Sprachstils. Für Bildungskarrieren wesentlich ist die Beherrschung der „legitimen“ Unterrichtssprache. Über die notwendige *sprachliche Differenziertheit* verfügen jedoch nicht alle Individuen in der gleichen Art und im gleichen Umfang.

Für die individuelle Positionierung im Feld des Bildungswesens, das Bourdieu auch als Spiel- oder Kampffeld beschreibt, spielt neben dem kulturellen Kapital, das *soziale Kapital* – Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen –, eine besondere Rolle. Erfolgreich im Feld Bildung sind diejenigen, die die impliziten und expliziten Spielregeln kennen und ein „gutes Gespür“ für die Bedingungen ihrer Anwendungen besitzen. Ein Informationsvorsprung über Möglichkeiten und Angebote im komplexen und differenzierten Feld des (österreichischen) Bildungswesens gleichen Trümpfen, die ausgespielt werden können, wenn es darum geht, auf die „richtige Karte“ zu setzen, d.h. beispielsweise auf den richtigen Schultyp, der die

⁴⁰ Zum Konzept des Habitus und der stillen Pädagogik vgl. Nairz-Wirth 2009, S. 21-38.

höchsten „Verwertungschancen“ (und zwar sowohl intellektuelle als auch materielle) abwirft. Hier spielt die Verfügbarkeit über *soziales Kapital* eine wesentliche Rolle. Besonders sichtbar wird dessen Wirkungsweise, wenn SchülerInnen mit ähnlichen Leistungsnachweisen unterschiedlich prestigereiche Bildungslaufbahnen einschlagen (vgl. Bourdieu 1992). Am Beispiel von schulischen Übertrittsempfehlungen konnte dieser Zusammenhang bereits mehrfach empirisch belegt werden. Angehörige bildungsferner Milieus bleiben eher hinter den Empfehlungen von Lehrpersonen zurück als Angehörige bildungsnaher Milieus, die sich öfter – entgegen der LehrerInnenempfehlung – für eine höhere Schulform entscheiden (vgl. Ditton 2004, 262ff.). Solche Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten bestätigen die These Pierre Bourdieus, dass Beziehungen, die zu keiner Verbesserung der sozialen Position beitragen, nicht als soziales Kapital nutzbar sind (vgl. Bourdieu 1982, S. 529). Hier sind Überlegungen anzustellen, wie Schule Rahmenbedingungen schaffen könnte, um solche Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen auszugleichen. Auch Margrit Stamm (2007) greift diesen Punkt auf und meint:

Das soziale Kapital einer Schule ist deshalb ein Konstrukt erster Kategorie. Es steht stellvertretend für eine ausschlaggebende Beobachtung Colemans über das Leben im Kollektiv: dass nämlich die Qualität sozialer Beziehungen die individuelle Kapazität zur Erreichung erwünschter sozialer Ziele steigert oder hemmt und dass die Schule die erste Verantwortung zu übernehmen hat, den Jugendlichen auf ihrem Weg in die Adoleszenz und ins Erwachsenenalter das soziale Kapital zu vermitteln, das ihnen bisher über die Eltern zuteil wurde. (Ebd., S. 20)

5. Die empirische Untersuchung und ihre Ergebnisse

5.1. Methode

Bis heute weiß man wenig darüber wie Early School Leavers ohne zusätzliche Qualifikationen ihr eigenes Leben strukturieren, welche Anstrengungen sie unternehmen, woran sie scheitern oder wie sie ihre eigene Situation verarbeiten. Qualitative Studien im Forschungsfeld Dropout sind im deutschsprachigen Raum nach wie vor unterrepräsentiert.⁴¹ Dem wollen wir hier begegnen, indem die biografische Erfahrung und die kollektiven Orientierungsmuster von ESLers herausgearbeitet werden. Da einzelne Fallstudien, die sich mit den Ursachen von Schulverweigerung und Schulabbruch beschäftigen, weitgehend fehlen, liegt der Fokus unserer Untersuchung auf den individuellen Motiven und Gründen der Schul- und AusbildungsabbrecherInnen bzw. -wiedereinsteigerInnen. Damit wollen wir auch eine Art *Typologie* hinsichtlich der relevanten Bedingungskonstellationen und Verläufe von ESL (vgl. auch Ehmann/Rademacker 2003, S.13) ermöglichen.

Bourdieu betont die Geschichtlichkeit als Dimension der Produktion von Ereignissen, die es im Rahmen der Untersuchung – mittels der Methode der qualitativen Interviewführung – zu entschlüsseln gibt. Es geht folglich um die Freilegung von verinnerlichten kognitiven und emotionalen Strukturen der Betroffenen. Die subjektiven Bedeutungen können aber nicht aus Antworten über standardisierte Fragen abgeleitet werden, sondern die Jugendlichen sollen selbst zu Wort kommen dürfen (*voice*), was mit der Methode des narrativen/fokussierten Interviews gewährleistet wird. Zusätzlich wird auf die Methode der Gruppendiskussion zurückgegriffen, die ein „Modell kollektiver Orientierungsmuster“ (Bohnsack 1997, S. 495) zur Verfügung stellt. Entscheidend ist dabei die Übernahme von Karl Mannheims Konzept „konjunktiver Erfahrungsräume“ (Mannheim 1971). Hinter individuellen Sinnzuschreibungen werden kollektive und strukturelle Muster erkennbar, die milieuspezifisch geprägt sind. Der klassischen biografischen Forschung in Form narrativer Interviews werden die Einflüsse von Milieus allerdings nur als integrierter Aspekt der geschlossenen Lebenserzählung zugänglich. Hier sieht Bohnsack in der Gruppendiskussion eine wesentliche Ergänzung:

⁴¹ Ausnahmen sind u.a. Kittl-Satran et al. (2006); Stamm (2009) oder Ricking et al. (2009).

Die unterschiedlichen milieuspezifischen Wirklichkeiten, an denen das Individuum teil hat und die es immer erst retrospektiv und aspekthaft verinnerlicht, sind aber auf dem Wege des Gruppendiskussionsverfahrens einer direkten empirischen Analyse zugänglich. (Bohnsack 1997, S. 498).

Es war also notwendig, die Motive, Interessenlagen und Legitimationsdiskurse der frühen BildungsabbrecherInnen in einem gemeinsamen Prozess herauszuarbeiten. Attribution und Selbstwahrnehmung, die eigene Sicht auf Lehrende und auf die Schule als eine kulturelle Institution, die zur Herkunfts- bzw. häuslichen Kultur oft unterschiedlich ist, sind wichtige Elemente für ein Verständnis des Phänomens ESL. Weiters wird das Thema „*Ausbildungslosigkeit*“ als *soziales Stigma* einer Bildungsgesellschaft aufgenommen (vgl. dazu v.a. Solga 2002). Theoretisch lassen sich hier gute Anschlussmöglichkeiten zu Erving Goffmans Untersuchungen zum Stigma herstellen. Er definiert Stigma als „die Situation des Individuums, das von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist“. (Goffman 1967, S. 11) Stigma bezieht sich bei Goffman auf „Relationen“ und kann sich erst in sozialen Beziehungen darstellen. Es geht also nicht um das Merkmal selbst, sondern um die negative Definition des Merkmals bzw. dessen Zuschreibung.⁴²

Die Entstehungsbedingungen des Bildungsabbruchs und die Beschreibung des Habitus werden also mittels *narrativer Interviews* und in *themenzentrierten Gruppendiskussionen* rekonstruiert. Dabei sollen, wie angeführt, die sozialen Beziehungen bzw. das vorhandene soziale Kapital und seine Nutzbarkeit im Fokus der Untersuchung liegen. Zusätzlich wurden Interviews mit Experten und Expertinnen aus dem Schulwesen, aus dem Feld der sozialen Arbeit und aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung durchgeführt.

Inhaltsanalyse mit der Scientific Software Atlas/ti 5.2

Die Auswertung der narrativen Interviews fand im Team stand. Die Zusammenarbeit mehrerer Interpreten und Interpretinnen ermöglichte eine Mehr-Perspektivität. Die dadurch erzeugte Vielfalt an Lesarten und die Diskussionen über Deutungen sollten die Qualität von Interpretationen sichern. Zusätzlich wurde das Computerprogramm

⁴² Daraus wird ersichtlich, dass gesellschaftliche Stigmatisierung einen sozialen Prozess darstellt, der weitgehend fremdbestimmt ist. Dass Stigmatisierung auch *selbst bestimmt* und *selbst gewählt* sein kann (etwa im Stolz, einer stigmatisierten und verfemten Gruppe/Jugendkultur anzugehören), ist hier eine soziologisch wichtige Anmerkung und spielt auch für die von uns interviewten Jugendlichen zum Teil eine nicht unwesentliche Rolle.

ATLAS/ti eingesetzt, das an der *Grounded Theory* und an der *qualitativen Inhaltsanalyse* ausgerichtet ist. Es stellt ein universelles Werkzeug für den gesamten Bereich der qualitativen Sozialforschung (bis hin zu Schnittstellen zur quantitativen Sozialforschung) dar.

Das Programm bietet eine Reihe von Werkzeugen zum Verwalten, Extrahieren, Analysieren, Vergleichen und Aggregieren bedeutungshaltiger Daten aus der Fülle des empirischen Datenmaterials, wobei eine beliebige Datenmenge verarbeitet werden kann. Hervorzuheben ist der integrative Workflow, der einer der Maximen der qualitativen Sozialforschung entspricht und erlaubt, kontextabhängig vorzugehen, um so bei größeren Datenmengen eine sinnvolle Struktur der Daten zu entwickeln und zu gewährleisten.

Für dieses Projekt wurden narrative Interviews zuerst vollständig transkribiert und anschließend mit ATLAS/ti ausgewertet. Dabei wurden im Vorfeld Kategorien festgelegt, die zur Strukturierung der kodierten Daten in ATLAS/ti dienen:

- Kulturelles Kapital (der „Habitus“ einer Person, Bildungstitel, besessene Kultursymbole wie Bücher, Kunst)
- Soziales Kapital (Familie, Freunde, Ansprechpersonen und deren Situation und Einfluss)
- Ökonomisches Kapital (der in Geld konvertierbare „Besitz“ der Interviewten)
- Stigmata (Welche Stigmata ordnen sich die Interviewten selbst zu?)
- Reflexionen (Aussagen/Einstellungen der Interviewten zu Schule, Bildung oder allgemeinen Themen)
- Wünsche (materielle und berufliche)

Auch wenn sich die Nutzung eines solchen Programms hinsichtlich der vorbereitenden Tätigkeiten (Transkription der Interviews, „Kodieren“ der Datenmenge) nicht von einer manuellen Analyse unterscheidet, so bietet es im Nachhinein doch einige Vorteile gegenüber der händischen Inhaltsanalyse: Daten können systematisiert archiviert werden und sind auch nach Jahren noch schnell und einfach zuordenbar; relativ einfach lassen sich auch grafische Darstellungen von Zusammenhängen bei Inhalten oder Daten erstellen und ausdrucken („Netzwerke“), die bei der

Inhaltsanalyse unterstützen können; Nennungen von Schlüsselbegriffen (z.B. „Schule“, „Lehrer“) können einfach zurückverfolgt und Personen zugeordnet werden; komplexere Zusammenhänge (z.B. familiäre Verflechtungen) können übersichtlich dargestellt und das Verständnis von Texten kann erleichtert werden.

5.2. Zugang zu den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen

Die Stichprobe für die Durchführung der Einzelinterviews umfasste insgesamt 17 Early School Leavers. Die beiden anvisierten Gruppendiskussionen wurden jeweils mit fünf bzw. drei Personen durchgeführt. In Summe gehen somit die persönlichen Geschichten von 25 Schulabbrecherinnen und -abbrechern in unsere Untersuchung ein. Die Befragten waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 16 und 25 Jahre alt und hatten mindestens einen Bildungsabbruch hinter sich. Daraus sind insbesondere zwei Gruppen hervorzuheben: Für die *privilegierten* SchulabbrecherInnen ist charakteristisch, dass sie aufgrund ihres sozioökonomischen Status und ihrer Herkunft über sehr gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungskarriere verfügen, sie aber dennoch die Schule abgebrochen oder frühzeitig verlassen haben. Das Unterscheidungsmerkmal bei der Gruppe der *Reintegrierten* besteht darin, dass sie ehemalige SchulabbrecherInnen sind und heute über einen nachgeholtten Bildungsabschluss oder ein aufrechtes Arbeitsverhältnis verfügen.

Hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrundes der Probandinnen und Probanden wurde eine große Bandbreite abgedeckt, um Unterschiede besser sichtbar zu machen. So reicht unser Spektrum von frühen Schulabbrecherinnen und -abbrechern, die in Heimen aufgewachsen sind, bis hin zu in behüteten Verhältnissen aufgewachsenen Kindern aus Akademikerfamilien mit hohem Bildungskapital. So unterschiedlich der familiäre Hintergrund bei unseren Befragten ist, so vielfältig sind auch ihre Bildungskarrieren, die vom Hauptschulabbruch bis zum Oberstufengymnasialabbruch reichen. Acht der 25 Probandinnen und Probanden haben einen Migrationshintergrund, bei den restlichen stammen beide Elternteile aus Österreich. Da der Aspekt Stadt/Land in manchen Studien für ESL betont und auch durch aktuelle Statistiken belegt wird (vgl. Steiner 2009b, S. 146), wurde ein junger Erwachsener aus Wiener Neustadt und drei aus dem Burgenland in die Untersuchung miteinbezogen.

Besonders wichtig waren die Vorbereitungen im Vorfeld der Studie, wie etwa das Einrichten des Interviewraumes. Da die Interviews mit allen Teilnehmenden aus Wien an der Wirtschaftsuniversität Wien stattfanden, wurde eigens ein gemütliches Zimmer in jugendlichem Stil eingerichtet, um eine ungezwungene und angenehme Atmosphäre zu schaffen, ein nicht unwesentliches Detail für eine entspannte Gesprächssituation. Im Vorfeld geplant wurde auch, wo die GesprächspartnerInnen abgeholt werden sollten, um sie zum Interviewzimmer zu begleiten.

Eine weitere Herausforderung im Hinblick auf die Auswahl der Probandinnen und Probanden stellte die Methode des narrativen Interviews dar. Eine Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung dieser Methode ist ein gewisses Maß an sprachlicher Kompetenz seitens der Befragten wie auch die Bereitschaft, offen über Erlebtes zu sprechen bzw. zu erzählen. Eine „permissive, non-autoritäre, kollegial-freundschaftliche Vertrauensatmosphäre“ (Lamnek 2005, S. 361) war daher eine unbedingte Voraussetzung für ein produktives Gespräch.

Allgemein ist festzuhalten, dass das Finden der InterviewpartnerInnen nicht einfach war und sehr viel persönlichen Einsatz des gesamten Projektteams erforderte. Weiters musste ein großes Maß an Sensibilität bezüglich der Beschreibung des Untersuchungsthemas an den Tag gelegt werden, um die Jugendlichen nicht mit Begriffen wie Bildungsverweigerung oder Dropout zu Beginn schon abzuschrecken. Als Anreiz bekamen alle TeilnehmerInnen eine Entschädigung für den Zeitaufwand in Form eines kleinen Honorars. Es war insgesamt bei praktisch allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu beobachten, dass sie dem Gespräch selbst eine für sie positive Bedeutung gaben. Für viele war es eine Möglichkeit, ihre Geschichte einmal ohne Konfrontation mit einer wertenden oder moralischen Instanz zu erzählen. Aussagen wie z.B. „So intensiv habe ich schon lange nicht mehr über mein Leben nachgedacht“, und der Eindruck, dass das Gespräch die Betroffenen nachdenklich stimmte und hilfreich war, zeigen, wie wichtig es ist, den Jugendlichen eine Stimme zu geben (*students' voice*) und ihre Geschichte ernst zu nehmen.

Als feststand, wie viele InterviewteilnehmerInnen aus welcher Kategorie interviewt werden sollten, ging es darum, Kontakte herzustellen. Der erste Schritt bestand darin, persönliche Netzwerke in Form von Familie, Freunden und Bekannten nach möglichen Kontakten zu Schulabbrechern und -abbrecherinnen zu befragen. Die persönlichen Netzwerke des Projektteams stellten sich als sehr hilfreich dar. Auf

diesem Wege konnten in einer Art von „Schneeballsystem“ insgesamt neun Early School Leavers gefunden werden. Als Kontakthersteller fungierten Experten und Expertinnen aus dem eigenen Freundes- und Bekanntenkreis, wie LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, SonderpädagogInnen und Coaches. Auf diese Weise konnten fünf Probandinnen bzw. Probanden für die erste Interviewphase gefunden werden. Die ersten beiden, die beide zum Zeitpunkt des Interviews ihren Hauptschulabschluss nachholten, wurden von einem Sozialarbeiter vermittelt, der sich auch für ein Experteninterview zur Verfügung stellte. Zuzüglich konnte ein Gymnasialabbrecher, der keine weiteren Weiterbildungsmaßnahmen und keinen Beruf aufgegriffen hat, für ein Interview gewonnen werden. Von einer Lehrerin vermittelt, wurde ein junger afghanischer Migrant. Zwei weitere InterviewpartnerInnen, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, wurden aus dem sozialen Umfeld des Projektteams rekrutiert.

Die Literatur- und Internetrecherche nach Interventionsangeboten für unsere Untersuchungsgruppe verwies als erstes auf Sozialeinrichtungen und Institutionen wie das Werkstätten- und Kulturhaus (WUK) in Wien, die Wirtschaftskammer (WK) und das Arbeitsmarktservice (AMS). Die Zusammenarbeit mit dem WUK, und hier speziell mit dem Verantwortlichen des Projektes space!lab stellte sich als sehr positiv heraus. Bei space!lab handelt es sich um ein „niederschwelliges arbeitsmarktpolitisches Angebot für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche, die einen erhöhten Bedarf an begleitender Unterstützung zur aktiven Lebensgestaltung und beruflicher Perspektivenentwicklung haben“. ⁴³ Eine der JugendbetreuerInnen übersandte nach Rücksprache mit den Betroffenen die Kontaktdaten zweier ehemaliger Kursteilnehmerinnen. Letztlich konnte aber keine der beiden Frauen für ein Interview gewonnen werden.

Weiters wurde mit dem Projektleiter von *Monopol*, einem Sozialprojekt zum Nachholen des Hauptschulabschlusses für Jugendliche des WUK, Kontakt aufgenommen. Der Kurskoordinator nannte als weitere mögliche Quelle das BFI, und hier speziell auch den Kurskoordinator für die *Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses*. Dieser leitete das Anliegen an einen Kursbetreuer weiter, der sich zu einer Kooperation bereit erklärte. Letztendlich erfolgte die Zusammenarbeit mit einem Sozialarbeiter, der eine junge Frau und einen jungen Mann für die

⁴³ Nähere Informationen unter: <http://www.space-lab.at/>.

Interviews motivieren konnte. Aufgrund seiner langjährigen Erfahrung brachte er die junge Frau persönlich zum Interview und erklärte sich auch zu einem Experteninterview bereit. Mit dem Interviewen dieser beiden Jugendlichen endete die erste Phase.

Mit vielen nützlichen Informationen des Sozialarbeiters und seinen Erfahrungen begann die zweite Interviewphase im Dezember 2009. Als weitere Kontaktquelle fungierten das Jugendzentrum *Multikulturelles Netzwerk Cult-Cafe* in Wien und das KUS, integriertes Jugendzentrum der Berufsschule für Maler und Anstreicher. Ein Sozialarbeiter des *Cult-Cafe* erklärte sich zu einem Treffen bereit, gewährte Einblick in seinen Berufsalltag und war bemüht, Jugendliche zu motivieren, ein Interview zu geben. Auch mit den Jugendeinrichtungen *Tangram* und *back bone 20* wurde Kontakt aufgenommen.

Insgesamt wurden in der zweiten Interviewphase zehn SchulabbrecherInnen befragt und zusätzlich der Stadt/Land Aspekt berücksichtigt. Von den zehn Interviews konnten allerdings nur neun ausgewertet werden, da ein Jugendlicher nicht in das Forschungsprofil passte. Die vier Interviewten aus dem ländlichen Raum konnten über das AMS gefunden werden, wobei drei aus dem Burgenland und einer aus Wiener Neustadt stammten. Die Interviews fanden an zwei Wochenenden im Burgenland bzw. an der WU-Wien statt. Im Burgenland fungierten mangels Alternative Cafés als Interviewraum. Die sozialen Netzwerke stellten sich wieder als sehr hilfreich heraus. Sechs der zehn Befragten konnten auf diesem Wege ausfindig gemacht werden. Die restlichen vier Interviewpartner wurden vom AMS Burgenland vermittelt.

Die dritte und letzte Interviewphase fand Ende Jänner 2010 statt und umfasste ausgewählte Einzelinterviews mit jenen Interviewpartnerinnen bzw. -partnern, bei denen eine lebensweltliche Veränderung seit dem letzten Interview am wahrscheinlichsten war, sowie zwei Gruppendiskussionen. Für die erste Gruppendiskussion wurde wieder Kontakt mit dem Sozialarbeiter aufgenommen, der uns fünf SchulabbrecherInnen vermittelte, die sich gerade mitten in einem Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses befanden. Für die zweite Gruppendiskussion wurde Kontakt mit der Schulleitung eines Abendgymnasiums aufgenommen, das als „Schule der zweiten Bildungschance“ viele ehemalige SchulabbrecherInnen auf die Matura vorbereitet. Zwei Schüler und eine Schülerin erklärten sich auf eigene Initiative bereit, an der Diskussionsrunde teilzunehmen. Insbesondere in den beiden

Gruppeninterviews wurden nochmals die zum Teil sehr großen Unterschiede zwischen den Betroffenen, sowohl hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft als auch ihrer intellektuellen Kapazitäten, sichtbar. In der Auswertung der Interviews wurden die Differenzen plastisch. Insgesamt denken wir, mit der Auswahl unserer GesprächspartnerInnen ein weites Spektrum der möglichen Gründe für ESL und Dropout erfasst zu haben.

Es soll hier noch betont werden, dass die großen und oft in der Literatur zitierten Schwierigkeiten mit unserer angestrebten Zielgruppe – die Verlässlichkeit und die Einhaltung von Terminen – keine große Rolle gespielt haben. Außer in zwei Fällen erschienen alle TeilnehmerInnen pünktlich zum anberaumten Termin. Das lag sicher auch an der sorgfältigen Vorbereitung und der zielgerichteten Ansprache an die Early School Leavers als „Experten und Expertinnen“ ihrer eigenen Situation. Es versteht sich daneben von selbst, dass ein wohlwollender Umgang und eine wertschätzende Haltung unsererseits gegenüber den Befragten eine notwendige Vorbedingung dafür waren, dass die Betroffenen über so schwierige Themen wie Bildungsabbruch oder persönliches Scheitern sprechen konnten.

Tabelle 3: Liste der InterviewpartnerInnen

Name	Alter	m/w	Migrations- hintergrund	höchster Bildungsabschluss	Berufswunsch	Mutter	Vater	Familienstand der Eltern	Geschwister
Ahmed	18	m	Ja Afghanistan	Hauptschulabschluss; derzeit in einem Lehrverhältnis	hat große Ziele und Pläne „Möglichkeiten in Österreich sind ein Geschenk, lernen und arbeiten sind ein Privileg“	Hausfrau	-	Vater verstorben	1 jüngerer Bruder
Andrea	23	w	Nein	Hauptschulabschluss; Polytechnische Schule nicht abgeschlossen	Psychologin	arbeitet im Kulturbereich	leiblich: Selbstständig in Ton- und Filmtechnik Stiefvater: arbeitet im TV-Bereich	geschieden; beide Elternteile haben nochmals geheiratet	Einzelkind
Christian	22	m	Nein	Hauptschulabschluss; Handelsschule nach 2 Jahren abgebrochen; Lehre zum Bürokaufmann mit Auszeichnung absolviert; holt Matura im Abendgymnasium nach	Lehrer für Geschichte, Psychologie und Philosophie	gelernte Friseurin, derzeit Pflege- helferin	gelernter Friseur, derzeit Schulwart	verheiratet	Einzelkind
Cornelia	19	w	Nein	3jährige Modeschule; Abschluss fragwürdig	Managerin	Psychotherapeutin	Arzt	verheiratet	1 ältere Schwester 1 älterer Bruder
Daniel	25	m	Nein	Sonderschule mit Hauptschulabschluss, Bäckerlehre, 5 Jahre Lebensmittelhandel (geschützter Arbeitsplatz)	Computerfachmann; Tätigkeit im Sozialbereich	Pflegeelternteil; k.w.A.	Pflegeelternteil k.w.A.	unbekannt	19 Geschwister (!), kein Kontakt
Dominik	20	m	Ja Serbien	Polytechnische Schule abgeschlossen; danach Hilfsarbeiter auf Baustelle	Immobilienbranche	Hausfrau; zuvor Reinigungskraft	leiblicher Vater: Kriegsverletzter; Stiefvater: Vorarbeiter auf Baustelle	geschieden	1 älterer Bruder 1 jüngerer Bruder 1 jüngere Schwester

Name	Alter	m/w	Migrations- hintergrund	höchster Bildungsabschluss	Berufswunsch	Mutter	Vater	Familienstand der Eltern	Geschwister
Gerald	17	m	Nein	Hauptschule abgebrochen; Sonderschule abgebrochen	Tierpfleger	arbeitslos	k.w.A.	geschieden	1 älterer Bruder
Ismail	18	m	Ja Zypern (türk. Teil)	Nachholen des Hauptschulabschlusses	Träumte von einer Fußballer- Musikerkarriere; derzeit orientierungslos	Reinigungskraft	arbeitslos	geschieden	1 jüngerer Bruder
Jessica	20	w	Nein	Nachholen des Hauptschulabschlusses	Zahnarzthelferin	Verkäuferin	arbeitslos	geschieden	1 älterer Bruder (wurde nach Geburt zur Adoption freigegeben) 2 ältere Schwestern 1 jüngerer Bruder
Julia	20	w	Nein	Sonderschule mit Abschluss; Nachholen des Hauptschulabschlusses	Zoomitarbeiterin	Masseurin	Bäckermeister, derzeit arbeitslos	geschieden	1 Bruder
Lorenz	24	m	Nein	Gymnasium in 7. Klasse abgebrochen; macht derzeit Ausbildung zum Sozialbegleiter	Sozialbegleiter	abgeschlossene Lehre, k.w.A.	abgeschlossene Lehre; „hat sich ,hoch‘ gearbeitet“; k.w.A.	verheiratet	Einzelkind
Markus	26	m	Nein	Hauptschule abgeschlossen; zahlreiche Lehren abgebrochen	Handwerker (z.B. Gärtner oder Schreiner)	Hilfsarbeiterin	Hilfsarbeiter; derzeit arbeitslos	geschieden	1 jüngerer Halbbruder
Martina	16	w	Ja Serbien	Nachholen des Hauptschulabschlusses	Bürokauffrau	Pflegerin	Handwerker	verheiratet	3 Geschwister
Ogan	16	m	Ja Türkei	Nachholen des Hauptschulabschlusses	Bankangestellter	Einzelhandels- kauffrau	Lagerarbeiter	geschieden	1 jüngerer Bruder
Oltar	22	m	Ja Türkei	Polytechnische Schule abgeschlossen; Hilfsarbeiter am Bau; derzeit HAK- Abendschule	Immobilienbranche: will alte Häuser kaufen und renovieren	derzeit arbeitslos, sonst Reinigungs- tätigkeiten	Bauarbeiter; derzeit arbeitslos	geschieden	1 ältere Schwester 2 Brüder

Name	Alter	m/w	Migrations- hintergrund	höchster Bildungsabschluss	Berufswunsch	Mutter	Vater	Familienstand der Eltern	Geschwister
Peter	19	m	Nein	Handelsakademie abgebrochen; Handelsschule nicht abgeschlossen	Tennistrainer, Animateur, Psychologe	Lehrerin an einer BHS	Unternehmer	verheiratet	1 jüngerer Bruder 1 ältere Schwester
Roland	24	m	Nein	Gymnasium abgebrochen; Nachholen der Matura im Abendgymnasium	Künstler	Lehrerin an einer AHS	hat 2-fachen Universitäts- abschluss aus den USA; nicht anerkannt in AUT; derzeit im Kunstbereich tätig	verheiratet	2 Geschwister
Sabine	21	w	Nein	Mittelschulabschluss AHS; BORG abgebrochen nach 1 Jahr; Nachholen der Matura am Abendgymnasium	Tätigkeit im medizinischen oder künstlerischen Bereich, Hebamme	mobile Frühför- derin und Kindergartenbe- gleiterin, Märchenerzählerin	Diplom-Sport- lehrer; pensioniert	verheiratet	4 leibliche Geschwister und 5 weitere Geschwister (sind Pflegekinder der Eltern)
Sandro	25	m	Nein	Gymnasiumabbruch in der 7. Klasse; derzeit arbeitslos	Geschichtenerzähler, Computerspiele Programmierer	Hausfrau	Angestellter	geschieden	1 Bruder
Talu	17	m	Ja Kosovo	Nachholen des Hauptschulabschlusses	Bankangestellter, Fußballspieler im österreichischen Nationalteam	Hausfrau	Leitende Position in einer Reinigungsfirma	verheiratet	1 jüngerer Bruder 1 jüngere Schwester
Tansu	25	m	Ja Türkei	Hauptschule negativ ab- geschlossen; Polytechnische Schule nicht abgeschlossen; Nachholen des Hauptschulabschlusses	Mechatroniker	arbeitslos	verstorben	verwitwet	1 ältere Schwester
Tatjana	22	w	Nein	Hauptschule positiv ab- geschlossen; Lehre in der Gastronomie begonnen, jedoch abgebrochen	Mediengestalterin	Sozialberaterin, Masseurin, Taxifahrerin	k.w.A. (hat kein Interesse am Vater)	geschieden	3 ältere Brüder 1 ältere Schwester

Name	Alter	m/w	Migrations- hintergrund	höchster Bildungsabschluss	Berufswunsch	Mutter	Vater	Familienstand der Eltern	Geschwister
Theresa	20	w	Nein	1-jährige Hauswirtschafts- schule; Lehre als Friseurin; Abschlussprüfung während der Projektlaufzeit nachgeholt	„Einen Job“	derzeit (krankheitsbedingt) arbeitslos	Straßenbahn- reparateur	geschieden	1 Halbschwester
Verena	17	w	Nein	Gymnasium bis zur 4. Klasse, danach Abbruch; Nachholen des Hauptschulabschlusses	Jugendrichterin	Kellnerin	k.w.A.	geschieden	Einzelkind
Walter	22	m	Nein	Fachschule abgeschlossen	„will etwas aus seinem Leben machen“, macht aber keine konkrete Aussage	gelernte Industriekauffrau, Filialleiterin	Schichtarbeiter	geschieden	1 jüngerer Bruder 1 ältere Schwester

5.3. Aussagen der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen – empirische Ergebnisse

Im folgenden Kapitel wird eine genaue Auswertung unserer Interviews nach den fünf inhaltlichen Gesichtspunkten vorgenommen: *soziales Kapital*, *schulische Faktoren*, *Peergruppe*, *Stigmatisierungen* sowie *Wünsche und Utopien*. In den zitierten Passagen wird der/die LeserIn ein sehr unterschiedliches sprachliches Niveau der Interviewten feststellen können. An manchen Stellen wurde die Interpunktion verändert und zwecks besserer Lesbarkeit wurden manche Sätze grammatikalisch richtig gestellt, ohne aber den Sprachduktus wesentlich zu verändern. Die befragten Experten und Expertinnen, die alle direkt aus dem Praxisfeld Schule/Ausbildung rekrutiert wurden, werden lediglich klärend oder ergänzend zitiert. Sie setzen sich zusammen aus einem Sozialarbeiter, einer Schulsozialarbeiterin, einem Sozialpädagogen, einem Ausbildungsexperten, einem Schuldirektor und einer Lehrerin an einer Berufsbildenden Höheren Schule. Im Zentrum dieses Berichtes stehen aber die lebensweltlichen Erfahrungen und Perspektiven der Early School Leavers.

5.3.1. Soziales Kapital

Knapp drei Viertel, also die Mehrzahl unserer Befragten, kommen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und relativ geringer Affinität zu Bildung. Bücher gibt es, laut eigenen Aussagen mancher Interviewten, zu Hause nicht. Die Eltern haben in der Regel keine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Schulbildung. Viele sind arbeitslos oder verrichten „niedrige Dienstleistungsarbeiten“. In vielen Fällen gab und gibt es auch wenig soziale Kontrolle über die Jugendlichen. Die Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn waren folglich bei vielen unserer InterviewpartnerInnen schwierig. Besonders auffallend sind, wie schon an anderer Stelle angemerkt, die hohen Scheidungs- und Trennungsraten in den Herkunftsfamilien. Die Mehrzahl unserer InterviewpartnerInnen – mit Ausnahme derjenigen aus ökonomisch und bildungsmäßig besser gestellten Elternhäusern – sind ohne Vater aufgewachsen. Auch wenn natürlich die geringe Zahl der Untersuchten noch keine Verallgemeinerungen zulässt, ist diese Tatsache insofern für unser Untersuchungsthema von Relevanz, als sie den engen Zusammenhang zwischen Schulabbruch und Familienstruktur abbildet. Kinder und Jugendliche von

alleinerziehenden Elternteilen haben ein weit größeres Risiko, zu Schulabbrechern und -abbrecherinnen zu werden als Kinder, die in intakten Familien aufwachsen (vgl. Gruber 2000; Dornmayr/Schneeberger 2006; Rumberger 1987; Croninger/Lee 2001).

Als Kontrast zu dieser „unterprivilegierten“ oder benachteiligten Gruppe haben wir mit Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen aus sogenannten „privilegierten“ Verhältnissen gesprochen, was bedeutet, dass sie aus bildungsnahen Herkunftsfamilien mit hohem gesellschaftlichen Status kommen. Darunter fallen hier Befragte aus Arztfamilien, Unternehmer- oder Lehrerfamilien, die gewissermaßen alle Voraussetzungen für eine positive Bildungskarriere mitbringen, aber dennoch zu den frühen Schulabgängern und -abgängerinnen gezählt werden müssen.

Wenn wir Sozialkapital mit Bourdieu vor allem unter dem Aspekt „Ressource“ betrachten, dann lässt sich für den überwiegenden Teil unserer Early School Leavers feststellen, dass sie mit wenig Sozialkapital ausgestattet sind. In manchen Fällen ist der Kontakt zu den Eltern auch ganz abgebrochen:

Die sind seit 15 Jahr (,) 16 Jahr arbeitslos. Ja (...) ähm ich weiß wo sie wohnen in Wien und (...). ja (...) ich hab gesagt (stockt) mich interessieren sie einfach nicht (...) Sie haben mich jetzt jahrelang noch extra gequält (,) mit Gerichte und so (,) weil sie einfach Unterhalt von mir haben wollten.
(DANIEL, 25 JAHRE)

Viele Eltern verfügen nicht über das notwendige Wissen, um ihre Kinder in der Schule oder bei den Hausaufgaben unterstützen zu können. Kommen dann, wie in vielen Familien mit Migrationshintergrund, Sprachbarrieren hinzu, können die Jugendlichen auf kein familiäres Unterstützungsangebot bei schulischen Problemen zurückgreifen. In vielen Fällen gibt es für sie auch keine weitere soziale Ressource, die ihnen weiterhelfen könnte. Allgemein erhöhen psychische Krankheiten, Arbeitslosigkeit und ein niedriger Bildungsstand der Eltern das Risiko beträchtlich, dass das Kind mit seinen Schulproblemen allein bleibt:

Meine Mutter kann mich ja nicht so richtig unterstützen, die kennt sich ja nicht aus was ich vorhabe und (lacht) verstehen Sie? (...) Mein richtiger Vater? (,) Der macht nix. Wie ich schon gesagt, (da?) ist so ein psychisches Problem (...) und da kann man nicht so mit ihm normal reden (...) der ist irgendwie wie weggetreten. (DOMINIK, 20 JAHRE)

Einige Jugendliche geben auch fehlende soziale Kontrolle auf Seiten der Eltern als Grund für ihre Schwierigkeiten an. Insbesondere der fehlende Vater und der

mangelnde Druck werden als Erklärungen für Disziplinprobleme und schulisches Versagen angeführt:

Der Druck von den Eltern müsste da schon da sein, aber ich denke mir, wenn mein Vater da wäre, dann wäre ja alles anders gewesen (...) obwohl er kein, also er ist Analphabet (,) aber wenn der da wäre, wäre eine gewisse (,) wie soll ich sagen Angst (,) oder, vorm Vater also (...) wäre schon da gewesen. Das wäre schon besser gewesen, aber was soll's. (OLTAR, 20 JAHRE)

Fehlende Kontakte der Eltern zur Schule bzw. zu den Lehrpersonen (niedrige *parent-school connectivity*) werden jedoch – wie folgende Interviewpassage demonstrieren soll – nicht immer als nachteilig eingeschätzt:

Der Kontakt zu den Eltern ist in der Regel nicht vorhanden. Also die sind, entweder sind sie nicht präsent oder von den Klienten abgelehnt. Also die Eltern sind in keinem Fall eine Ressource für die Klienten absolut nicht, also die sind, ah selbst wenn sie vorhanden sind für unsere Arbeit absolut kontraproduktiv, also die eigentlich unserer Arbeit zuwider handeln und den Arbeitsablauf mit den Klienten total behindern und stören. (...) Ich muss auch sagen, dass ich eigentlich jedes Mal froh bin, wenn die Kontakte zu den Angehörigen nicht vorhanden sind oder wenn die einfach nicht notwendig sind, weil es einfach, ich hab sie da im Rahmen meiner Tätigkeit hier noch nie als hilfreich erlebt. (SOZIALPÄDAGOGE)

Eine spezielle Gruppe in unseren Interviews bilden Jugendliche aus Familien, in denen die soziale Herkunft sozusagen den Horizont des Möglichen begrenzt, und die dadurch – trotz vielleicht passabler Schulleistungen – gar nicht auf die Idee kommen, eine weiterführende Schule zu besuchen, da ihnen das notwendige „Informationskapital“ (Bourdieu) dazu fehlt. Die Kinder bzw. Jugendlichen werden weder darin bestärkt, über Bildung sozial aufzusteigen, noch werden ihnen Alternativen aufgezeigt. Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen wird dem Kind die vertraute Arbeitswelt nahe gelegt. Hier verwendet Bourdieu den Begriff *amor fati*, was so viel bedeutet wie die Vorwegnahme und Akzeptanz des eigenen Schicksals als Liebe zum Schicksal, was die Affirmation der präetablierten Gesellschaftsordnung mit einschließt. In ähnlicher Weise verwendet Goffman den Terminus *sense of one's place*, d.h. den „Spürsinn“ für die von der Gesellschaft zugestandene soziale Position. Beide Begriffe *amor fati* und *sense of one's place* sind gesellschaftskritisch zu verstehen, vor allem wenn sie sich auf symbolische Machtverhältnisse beziehen, die mitverantwortlich sind für die Perpetuierung sozial repressiver Verhältnisse. Es ist dieser *sense of one's place*, der diese Familien dazu bringt, sich „bescheiden an ihren Platz zu halten“. Haltungen dieser Art werden meist unbewusst auf die Heranwachsenden übertragen und sind ein

weiteres Beispiel für eine sogenannte „stille Pädagogik“ (vgl. Nairz-Wirth 2009). Abweichungen davon sind angstbesetzt und führen zu großen Unsicherheiten in der Herkunftsfamilie. So verbleiben Kinder und Jugendliche selbst bei allen intellektuellen Voraussetzungen oftmals in der Welt ihrer Herkunftsfamilie oder haben mit massiven Problemen zu kämpfen, wenn sie den Schritt „hinaus“ machen (vgl. dazu insbesondere Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1992, 2001).⁴⁴

Christian, der aktuell das Gymnasium nachholt, berichtet etwa davon, wie seine Eltern ihm den Weg in eine von ihm selbst nicht gewollte Lehre nahe legen:

Meine Eltern haben eigentlich nie Ansprüche groß an mich gestellt. In Zeiten der Handelsschule wo's gekracht hat mit Durchfallen und Schule abbrechen war ihr höchstes Ziel „bitte Kind fang eine Lehre an und bitte mach sie fertig und bitte behalt deinen Job am besten bis zur Pension“. Ich sag einmal so das ist im Wesentlichen die Einstellung die sie kennen und die sie auch nie anders gelernt haben. (CHRISTIAN, 22 JAHRE)

Für Kinder aus so genannten Mittel- und Oberschichtfamilien stellt sich die Situation natürlich anders dar. Sie verfügen in der Regel über genügend soziales Kapital, um notwendige Ressourcen abzurufen. Dennoch scheitern auch sie öfter als man annehmen würde im Schulsystem. Nach einer Phase des Drucks von Seiten der Eltern und bisweilen mehreren Schulwechseln folgt oftmals eine resignative Haltung der Eltern. Schlussendlich werden dann weitere – die Bildungskarriere betreffende – Entscheidungen an das Kind delegiert. Peter, das Kind eines Unternehmers und einer Lehrerin (beide mit Universitätsabschluss) findet zwar die ihm von den Eltern letztendlich zugestandene Autonomie seiner Entscheidung für den Schulabgang wichtig, hätte sich aber andererseits doch mehr „Führung“ von ihnen gewünscht:

Meine Eltern wollten immer, dass ich von mir aus drauf komm, dass es so nicht weitergeht, aber leider ist mir das erst jetzt gekommen. Und auf die Frage des Interviewers: Hätten Sie sich gewünscht, dass Ihre Eltern da auch mal ein bisschen stärker intervenieren? antwortet er: Ja, ja auf jeden Fall. (PETER, 19 JAHRE)

Kinder aus privilegierten Familien spüren die Abweichung von dem, was als „üblich“ gesehen bzw. erwartet wird, wahrscheinlich stärker, da sie eine Ausnahme innerhalb ihres sozialen Umfeldes bilden, insbesondere auch dann, wenn sie Geschwister haben, die in der Schule erfolgreich sind und quasi alle Voraussetzungen für eine spätere erfolgreiche berufliche Karriere erfüllen. So entsteht rasch das Gefühl, ein

⁴⁴ Vgl. auch Grundmann et al. (2004).

Problemkind zu sein, auf das sich die ganze Aufmerksamkeit fokussiert – oft auch zum Ärger der Geschwister:

Und ja, das Problem war halt dadurch, dass ich das einzige Kind war, was jetzt, Problemkind will ich nicht sagen direkt, der halt schlechte Noten mit nachhause gebracht hat ,mhm, widmet sich die Aufmerksamkeit der Eltern auch nur einer Person und das macht die Geschwister auch in gewisser Weise wütend und (,) ja das war halt auch nicht so optimal. Damals als noch alle gemeinsam in einem Haushalt lebten, war es halt einigermaßen problematisch, sag ich einmal, weil immer alle nebeneinander waren und dann mit der Musik und mit dem Lernen. Meine Schwester war der Lerntyp, ich wollte halt die ganze Zeit Musik hören und es gab immer Streitereien bis ins Endlose. (PETER, 19 JAHRE)

In manchen Fällen reagieren die Eltern auch geradezu beleidigt, wenn das Kind nicht die in es gesetzten Erwartungen erfüllt. Kinder von Lehrpersonen sind dabei manchmal einem ganz spezifischen Druck ausgesetzt:

Meine Mutter ist AHS⁴⁵-Lehrerin, (...) ja war natürlich sehr gekränkt, ab irgendeinem Zeitpunkt, dass ich nicht ihren Weg gehe und dass ich nicht die Schule beende ahm und ist mittlerweile mehr oder weniger auch glaub ich froh, dass ich es mache aber sie lässt, sie zeigt's mir nicht, also mittlerweile bin ich schon so alt, dass es ihr mehr oder weniger egal ist und ich soll schau wie ich selbst über die Runden komme. (ROLAND, 24 JAHRE)

Scheidung/Trennung der Eltern

Scheidung oder Trennung bedeutet u.U. auch, soziale Beziehungen und damit einen Teil des Sozialkapitals zu verlieren. Statistisch gesehen haben Scheidungskinder so ein signifikant höheres Risiko, zu Schulabbrechern und -abbrecherinnen zu werden.⁴⁶ In den Interviews betonten sehr viele unserer Befragten den entscheidenden Einschnitt, den die Trennung der Eltern für sie bedeutete. Psychische Probleme, starke

⁴⁵ AHS = allgemein bildende höhere Schule (Gymnasium).

⁴⁶ Nahezu einheitlich sind die Ergebnisse der empirischen Studien, die sich mit dem Zusammenhang von Familienstruktur und Bildungserfolg beschäftigen. Diskontinuierliche Elternschaft wirkt sich tendenziell negativ auf die Bildungskarrieren von Kindern aus. Insbesondere Kinder aus alleinerziehenden Haushalten und Kinder mit vielen Geschwistern haben ein signifikant höheres Risiko, nur einen niedrigen Bildungsabschluss zu erreichen. Borhardt (2000) weist allerdings auf die Möglichkeit einer Scheinkorrelation zwischen Familienstruktur und Bildungserfolg hin. Mögliche Drittvariablen gehören berücksichtigt. Familienkonflikte könnten primär durch Arbeitslosigkeit oder ökonomische Unterversorgung verursacht sein. Eine aktuelle Längsschnittstudie von Schmitt (2009) widerlegt diese Annahme und verweist auf signifikante Effekte sozialer Beziehungen innerhalb der Familie, auch unter Berücksichtigung familialer Ressourcen. Soziale Beziehungen – so das Ergebnis der Studie – haben einen „eigenständigen Ressourceneffekt auf den Bildungserfolg“ (ebd., S. 719).

Aggressionen und Ablehnung des neuen Partners (der Mutter oder des Vaters) bis hin zu massiven Auseinandersetzungen prägen die Erinnerung an dieses Ereignis:

Dann die Scheidung meiner Eltern war auch noch nicht so lang her, wobei (,) ich jetzt nicht weiß ob mich das primär (,) mmm wirklich beschäftigt hat aber unterbewusst sicher. Also ich war schon ziemlich (,) am Limit mit den Nerven, also jetzt nicht unbedingt suizidgefährdet oder so was (,) eher, in die andere Richtung also eher aggressionsgefährdet, also eher dass ich ausbreche und Leute niederprügele auf einmal, es war wirklich halt (,) bis oben hin. (SANDRO, 25 JAHRE)

Also meine Mutter und mein Vater haben sich scheiden lassen als ich 4 Jahre alt war. Mein Vater ist mit einer Arbeitskollegin zusammengekommen, mit der ich mich bis heute nicht verstehe, also wir sind absolut auf Kriegsfuß. Ahm, ja dadurch hab ich teilweise auch sehr, sehr wenig Kontakt mit meinem Vater gehabt, was teilweise jetzt aufgearbeitet gehört und immer mehr herauskommt, was da eigentlich gefehlt hat. (ANDREA, 23 JAHRE)

Einige Jugendliche haben auch den Kontakt mit ihrem Vater verloren bzw. ganz abgebrochen:

Das war schwer weil meine Mutter hat viel gearbeitet und das war schwer. Das kann man nicht sagen Familie, ja Weihnachten war Familie zusammen, so am Wochenende unter der Woche war das schwer. (...) Es gibt einen Vater, ja aber da ist kein Kontakt da. (...) Nein, ich hab mit 14 hab ich versucht, aber ich hab ihn dann selber wieder abgebrochen. Ich hab gesagt nein, ich hab so lange ohne Vater gelebt, kann ich jetzt auch ohne Vater weiterleben. (TATJANA, 22 JAHRE)

Inwiefern sich nun die Trennung der Eltern und die daraus folgenden psychischen Irritationen auf den Schulerfolg ausgewirkt haben, lässt sich schwer exakt benennen und hängt vor allem – neben der konkreten Familiensituation – vom Alter des Kindes oder Jugendlichen ab (vgl. Fitzgerald/Beller 1988, S. 230). Gefragt nach den Gründen seines Verhaltens in der Schule und den Disziplinarproblemen kommt etwa Sandro nochmals direkt auf das Thema Scheidung zurück:

Wenn ich raten müsst, die Aggressionen hängen wahrscheinlich schon einfach jetzt mit der Sache mit meinem Vater zusammen der einfach Alkoholiker war, das war jetzt nicht so, dass er mich geschlagen hätte, er hat's eigentlich meistens nur angedroht aber er hat's eigentlich nie getan wenn ich so drüber nachdenk aber einfach meine Eltern haben einfach in Scheidung gelebt da war ich halt zwölf, also das war ein paar Jahre vor dieser Entwicklung (SANDRO, 25 JAHRE) (gemeint ist die Entwicklung zum aufsässigen Schüler, der ständig mit den Lehrpersonen in Streit gerät; Anm. d. A.).

Tansu wiederum äußert sogar offenen Hass gegenüber seiner Mutter, die die Familie „im Stich“ gelassen hat. Die fehlende Betreuung und Aufsicht macht er im Rückblick verantwortlich für sein Abdriften in deviantes Verhalten und sein Schulversagen:

Also (...) meine Mutter (,) und mein Vater haben sich geschieden wie ich 9 war (...), ja, ich hatte keine schöne Kindheit (...) und dann war ich mit dem Papa alleine da, weil die Mutter auch in die Türkei gegangen ist, und erst nach 7 Jahren wieder gekommen ist (,) nach Österreich (,) und solange war ich allein mit dem Papa (,) und da Papa war die meiste Zeit arbeiten (,) ja (,) ich hatte dann eine Zeit lang falschen Freundeskreis, weil keiner auf mich geschaut hat, mit wem ich wo was mach' (,) ja (,) also Kindheit war nicht sehr schön (...) Mit 19 hab ich meinen Papa verloren, das war sehr schlimm, weil im Endeffekt [,] ich bin in einem fremden Land, ganz alleine (...) und dann ist mir aber doch eingefallen, naja meine Mutter ist ja auch jetzt wieder in Österreich (...), aber ich wünsch' mir SIE wäre gestorben als mein Vater [...]. (TANSU, 25 JAHRE)

Sozialkapital als Ressource – der feine Unterschied

Um der Frage nachzugehen, was die entscheidenden Faktoren für eine erfolgreiche Rückkehr in eine Ausbildung oder Schulung sind, haben wir auch einige ehemalige SchulabbrecherInnen interviewt, die aktuell versuchen, einen Abschluss nachzuholen, bzw. sich beruflich integrieren konnten. In allen Fällen lässt sich die Frage nach den Gründen für eine positive Entwicklung unter dem Begriff *persönliche Beziehungen* subsumieren. So gibt etwa Ahmed, ein afghanischer Flüchtling, an, dass er vor allem durch die Hilfe einer konkreten Bezugsperson – in diesem Fall ein so genannter Pate – sowohl seine schulische Ausbildung erfolgreich abgeschlossen als auch eine Lehrstelle gefunden hat:

Es gibt auch so eine (...) Connect the people (...) das ist die (,) die verbinden die Menschen zum Beispiel mit und die Flüchtlinge oder außerdem die Minderjährigen die aus anderen Ländern kommen hh (...) ohne (,) Eltern und ohne (...) ja (...) sie finden zu ein- P- das heißt Pate (...) vielleicht kennen Sie eh (,) und ich habe auch so einen Paten (,) das sind auch ein paar Österreicher und Österreicherinnen (,) und ... genau sie haben mir auch sehr (...) geholfen (,) auch wegen zum Beispiel Job suchen und außerdem ja (...) und ich bin auch sehr zufrieden mit (,) ihnen. (AHMED, 18 JAHRE)

Neben dem Paten waren es bei Ahmed vor allem auch LehrerInnen, die ihn immer wieder motiviert haben, seine anfänglichen Probleme, insbesondere mit der deutschen Sprache, zu überwinden:

Die Lehrer und die Lehrerinnen, sie haben mich motiviert (...) und außerdem die Patin meine Patin, sie haben auch mir wirklich sehr motiviert (,) und (,) ja (...) das gehört auch dazu, ich hab auch eine Lehrerin gehabt, sie hat gesagt (...) m- Ahmed du pf (...) brauchst nicht Sorgen machen, du lernst die Sprache und so, (das du?) sollst weiter (,) kämpfen, dass du was (,) ich hab wirklich so (...) irgendwie (...) von meine Lehrer und Lehrerinnen, sie haben mich wirklich unterstützt. (AHMED, 18 JAHRE)

Sind es bei Ahmed erwachsene Bezugspersonen, können es bei anderen Jugendlichen auch oft zufällige Bekanntschaften mit anderen Heranwachsenden sein, die ihnen als Beispiel dienen. Gibt es im Freundeskreis Jugendliche, die erfolgreich ihr Leben gestalten und die sozusagen als Vorbilder fungieren, kann dies bei manchen Jugendlichen eine Reflexionsphase einleiten. Eine Peergruppe, die sich durchgehend in derselben Situation wie der/die Betroffene befindet (früher Schulabbruch, Arbeitslosigkeit etc.), beeinflusst in den allermeisten Fällen die Jugendlichen negativ (vgl. Kapitel 5.3.3.: Peergruppe). Oltar hatte das Glück, sich in sozialen Kontexten zu bewegen, die ihm vorzeigten, dass es für Jugendliche durchaus Sinn macht, sich weiter zu bilden. Zum Zeitpunkt des Interviews holt er auf der Abendschule seinen Abschluss nach:

Entstanden ist das irgendwie - also ich hab einmal ne- ein- eine Freundin gehabt (,) und die hat- also die ist aus der Türkei, sie studierte Musik (,) so wir waren zusammen und irgendwie (,) und alle - jeder von meinem Freundeskreis ist irgendwie - wie soll ich sagen, der eine studiert, der andere hat einen relativ guten Job, es ist immer so (...) wie ich war immer derjenige der was eigentlich (,) in sein Leben nicht im Griff hat, also ich musste irgendwas machen, also was auch einen Sinn ergibt (...) drum hab ich eigentlich die Abendschule - (...) seit dem (...) mach ich das und hab auch vor, das fertig zu machen. (OLTAR, 20 JAHRE)

Für andere sind es Verwandte oder Bekannte, die ihnen als Vorbilder dienen. Der Wunsch Ähnliches zu erreichen wie diese Vorbilder, wirkt motivierend auf unsere Reintegrierten:

Ja sicher (...) ich mein ein Freund von mir (...) er ist so alt wie ich. Der hat seine Lehre damals schon gemacht, fertig gemacht, ist glaub ich Tischler, abgeschlossen. Macht aber jetzt sein eigenes Ding, hat ein eigenes Taxiunternehmen. Hat seine 10 Taxis (...) und [,] dem geht es super (...) irgendwann möchte ich auch mein eigenes Ding machen, nicht Taxi aber halt irgendwas. (TANSU, 25 JAHRE)

Ähnlich äußert sich auch Talu:

Ja, mein Onkel - in Deutschland lebt der aber, der ist (...) eigener Boss, hat eigene Firma. Ich glaub das ist so Baustelle, Installateur oder so was, er hat seine eigene Firma, wo ich dort im Sommer war und ich hab das gesehen - ich hab das nicht geglaubt, einer von meiner Familie ist ein Chef, hat eigene Firma, sitzt da, Sekretärin, seine Sekretärin, das war perfekt. Das war schon gut. Das muss man einmal schaffen, seine eigene Firma aufmachen und alles. (TALU, 17 JAHRE)

Talus Erstaunen, dass ein Mitglied seiner eigenen Verwandtschaft „Chef“ ist, zeigt, dass es für viele Jugendliche sehr schwierig ist, ihren Denkhorizont und ihre Zukunftsvorstellungen von ihrer sozialen Ausgangsposition abzulösen. Dass es da jemanden gibt, der es geschafft hat, zeigt ihnen, dass sozialer Aufstieg möglich ist, auch wenn die Ausgangsbedingungen schwierig sind. Anders stellt sich das natürlich für die Gruppe der Privilegierten dar, also für die Befragten, die aus sozioökonomisch wohlhabenden und bildungsaffinen Haushalten kommen. Hier spielen die Beziehungen der Eltern und der Verwandtschaft eine prägende Rolle. Typisch dafür etwa Andrea, die eine große Unterstützung über ihre Eltern erfährt:

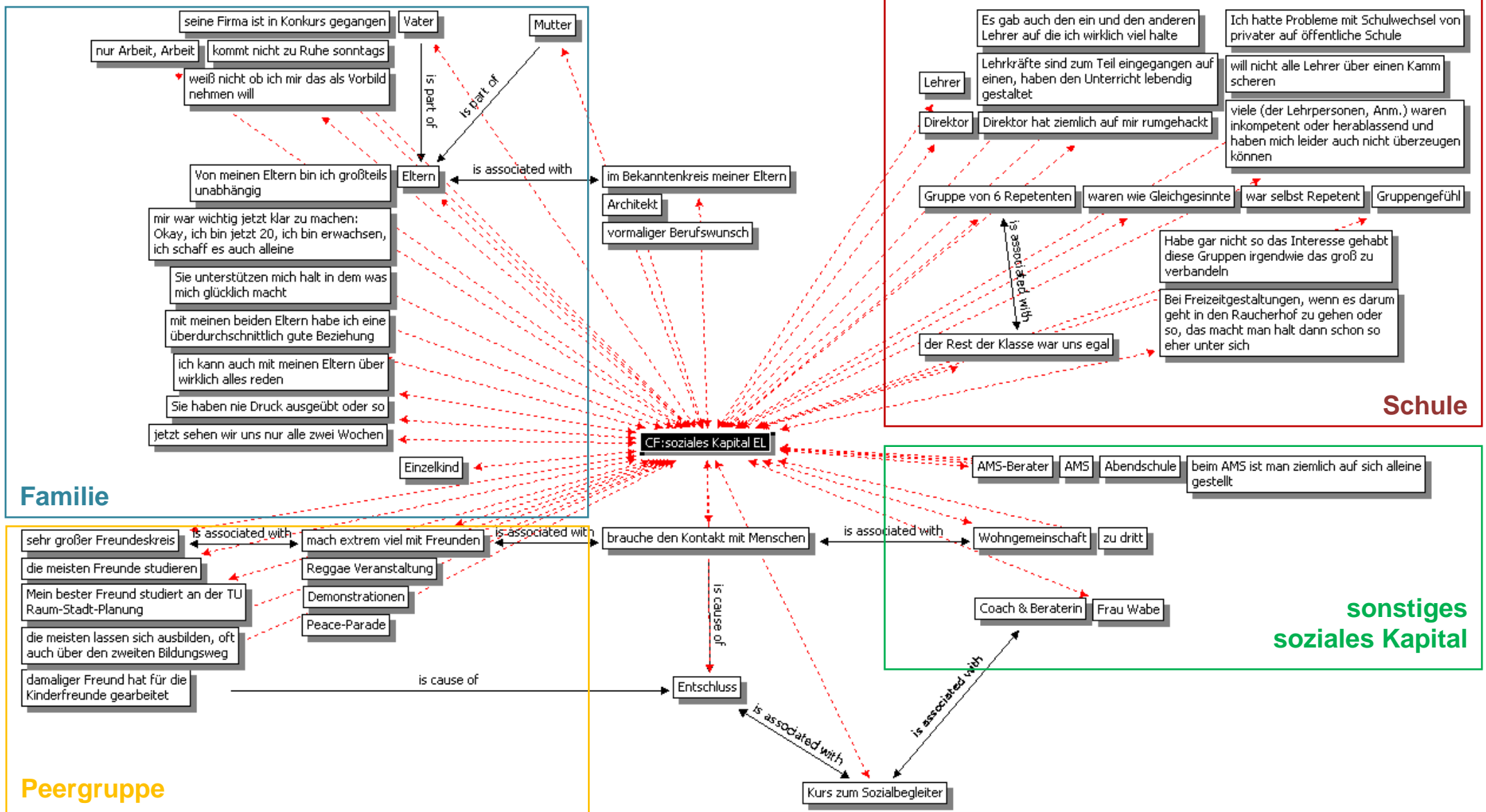
Also wenn ich meine Mama nicht hätte, wär's natürlich schwierig. Ich hab bei meinem Papa in der Firma gearbeitet und werd auch im Jänner wieder anfangen zu jobben, bei ihm in der Firma, ahm einfach dass ich mir ein bisschen ein Geld dazu verdien', dass ich zumindest ein Pferd zahlen kann, die Mama unterstützt mich da, also da bin ihr auch sehr dankbar dafür. (ANDREA, 23 JAHRE)

Alle unsere interviewten Early School Leavers aus privilegierten Elternhäusern berichten in der einen oder anderen Weise von sozialem Kapital in Form von Beziehungen und Kontakten. Das Netzwerk und die Ressourcen, welche vor allem über die Eltern gegeben sind, erhöhen ihre Chancen auf einen Wiedereinstieg oder eine Arbeitsaufnahme signifikant. Zudem ist auch eine ökonomische Absicherung gegeben, die für die Gruppe, der aus sozioökonomisch schwachen Haushalten stammenden frühen SchulabbrecherInnen natürlich nicht vorhanden ist. Alle diese Faktoren sind im Habitus der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, d.h. in ihrem Auftreten, ihren Zukunftsvorstellungen und Wünschen deutlich spürbar (vgl. Kapitel 5.3.5.: Wünsche und Utopien).

In den folgenden Grafiken – ein Produkt der inhaltsanalytischen Auswertung mit Atlas/ti⁴⁷ – werden exemplarisch die Vernetzung und die Beziehungen von zwei der Interviewten dargestellt. Während Lorenz über vielfältige soziale Kontakte und Verbindungen verfügt, kann Julia nur auf sehr geringe soziale Ressourcen zurückgreifen. Ihr soziales Kapital ist folglich sehr niedrig und kann kaum im Sinne einer Verbesserung ihrer Lebenssituation aktiviert werden.

⁴⁷ Die Grafiken sind mit Unterstützung von Herrn Lukas Mörtelmayr (BCs) entstanden.

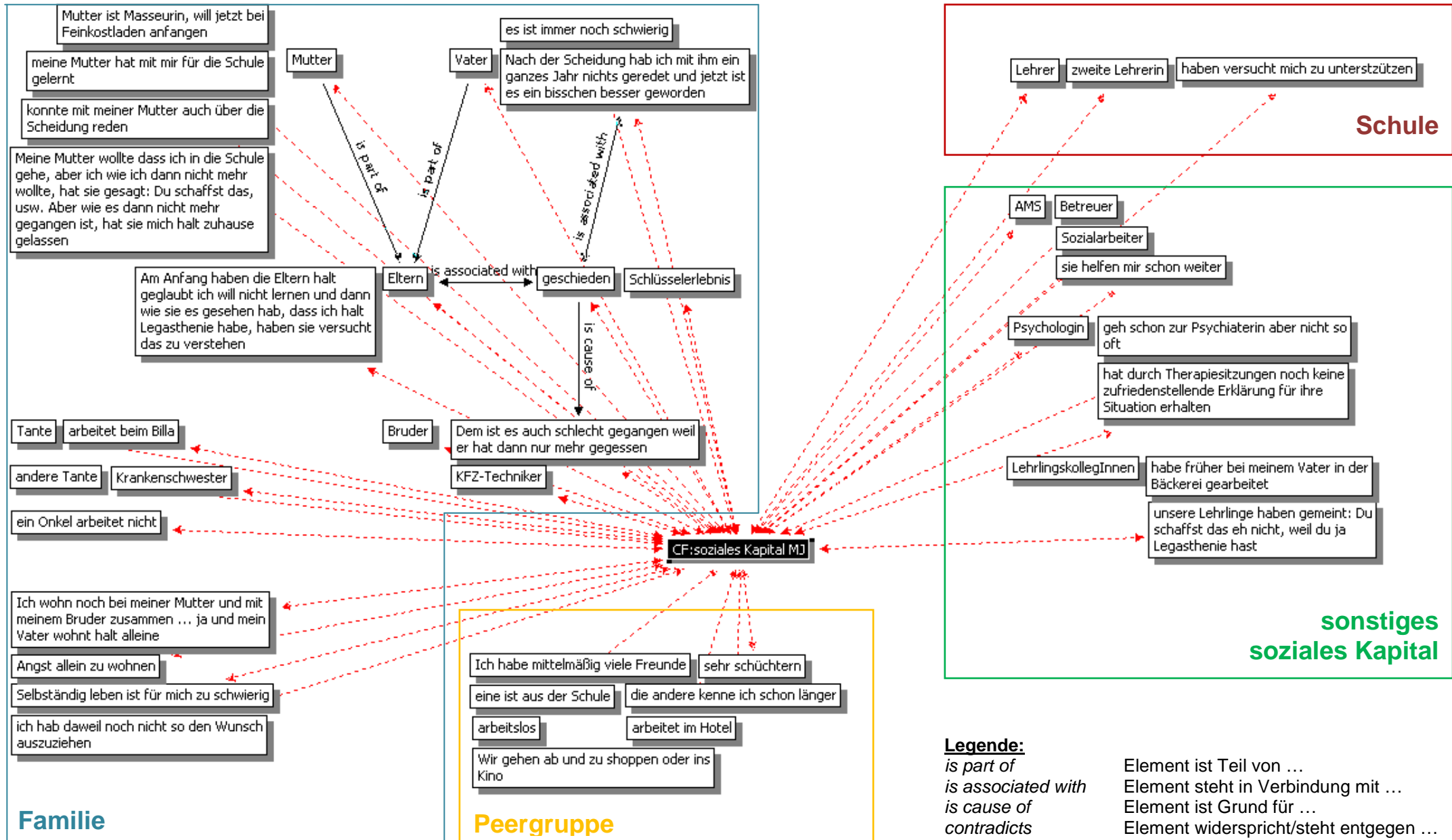
LORENZ (24 JAHRE) Hohes soziales Kapital



Legende:

- is part of* Element ist Teil von ...
- is associated with* Element steht in Verbindung mit ...
- is cause of* Element ist Grund für ...
- contradicts* Element widerspricht/steht entgegen ...

JULIA (20 JAHRE) Geringes soziales Kapital



5.3.2. Schulische Faktoren

Vielen unserer Early School Leavers ist die Schule vor allem als ein Ort des Versagens und der Niederlagen in Erinnerung. Negative Erlebnisse überwiegen, manche wollten auch gar nicht mehr an diese Zeit erinnert werden. Der überwiegende Teil unserer InterviewpartnerInnen erzählt auch über einzelne Phasen des Schulschwänzens bis hin zu monatelangem Dauerabsentismus. Erstaunlicherweise scheint aber in fast allen Fällen kaum eine Reaktion von Seiten der Schule auf die andauernde Absenz erfolgt zu sein. Elterngespräche in der Schule fanden in der Regel, so die Auskunft der Probandinnen und Probanden, nicht oder nicht ausreichend genug statt. Aus den Aussagen mancher InterviewpartnerInnen ging hervor, dass einige LehrerInnen froh darüber waren, wenn die „ärgersten“ Störenfriede nicht in der Klasse saßen, und diese deshalb wenig Interesse zeigten, diesen Zustand durch eigentlich gesetzlich vorgeschriebene Handlungsweisen zu ändern. Andere wiederum versuchten, Störenfriede wenigstens in der Klasse „ruhig zu stellen“ oder sie zumindest im nächsten Jahr nicht mehr weiter in der Schule zu haben:

Die haben immer gesagt: Okay Ismail (...) passt, du sitzt ganz hinten (...) es reicht nur, dass du da bist, sitz hinten, schlaf (,) oder was weiß ich was du machst (...) aber nerv nicht, haben sie gemeint halt. (...) Na, na das- (,) die waren froh wenn ich eingeschlafen bin (...) die waren froh (...) die haben das gesagt (,) ja setz dich hinter, schlaf und nerv nicht! (ISMAIL, 18 JAHRE)

Und da hab ich die Lehrer so genervt. Wirklich ich hab die Lehrer richtig fertig gemacht, ich geb es zu [,] und eigentlich hätten die mich gar nicht mehr beurteilen dürfen, weil ich so viel nicht da war [,] hab ich dann halt zu den Lehrern gesagt, okay wenn ihr wollt, gebt mir nicht beurteilt, nur dann [,] hätte ich noch ein Jahr hingehen müssen, wenn ich irgendwo nicht beurteilt bekomme (...) und [,] die haben gesagt, nein sie schenken mir alle einen Fünfer (lacht leicht). (TANSU, 25 JAHRE)

Die Hauptprobleme in der Schule führten unsere Probandinnen und Probanden auch darauf zurück, dass zu wenig auf sie eingegangen wurde bzw. einfach viel zu wenig Zeit vorhanden war, um vorhandene Leistungsschwächen auszugleichen. Persönliche Probleme mit Lehrern und Lehrerinnen bestimmen in der Regel aber die Erinnerungen, vor allem dann, wenn damit demütigende Erlebnisse verbunden werden:

Und da hat` ich eine Lehrerin, die ging gar nicht, wirklich - sie hat nichts erklärt, ja, man musste an die Tafel und so - das waren schon schwere Rechnungen und wir konnten das noch nicht und sie hat mich irgendwie gehasst, ich hatte, ich hab alles richtig, und sie hat mir absichtlich falsch g'schriebn, dass ich das falsch g'schriebn hab und hab ich einen 5er bekommen und so und ich hatte extrem Probleme und dann hab ich auch

Klasse gewechselt wegen ihr, dann hatten wir wieder so eine strenge, sie is nur so gesessen und uns jeweils an die Tafel - kein Kind, keiner aus der Klasse wollt an die Tafel und so und gibt einfach 5er und so, das war Wahnsinn, überhaupt Mathelehrer buah. (Vera, 17 JAHRE)

Ähnliches erzählt auch Lorenz im Gespräch:

Meine Mathematiklehrerin und ich sind auch ein bisschen auf Kriegsfuß gestanden also die hat mich überhaupt nicht mögen (...) und wenn du dann gezielt beispielsweise an Beispielen an die Tafel gerufen wirst (,) wo nicht nur ich, sondern die ganze Klasse weiß, das ist kein Beispiel für mich, und dann stehst du 10 Minuten, Viertelstunde da draußen und (...) dein Kopf raucht schon und solche also das- wo du einfach merkst- und sie sich hahaha (,) innerlich ins Fäustchen lacht (,) und das sind so Situationen (...) sind halt so diese (,) ja (,) diese Spielchen die dann so hin und her gehen (,) dann reagier ich natürlich auch (...) mit Trotz und irgendwie ungut darauf. (LORENZ, 24 JAHRE)

Als ungerecht empfundene Behandlungen durch LehrerInnen, insbesondere in schwierigen Prüfungssituationen, bleiben in Erinnerung. Sandro führt ein einschneidendes Prüfungserlebnis als ausschlaggebenden Grund für den Schulausstieg an:

Das endgültige Ende meiner Schullaufbahn für mich war, meine Biologie äh-Prüfung zwischen 4 und 5 (,) vor mir war eine Schülerin, hat 3 Fragen gestellt bekommen, hat eine wackelig beantwortet, eine noch wackeliger beantwortet und eine gar nicht, und hat den 4er bekommen. Ich bin den Rest der Stunde 14 Fragen lang durchgeprüft worden (,) hab 12 gewusst, eine nicht, eine halbert und krieg den 5er (...) daraufhin hab ich um mich geschrien, hab mein Bio-Buch aus dem Fenster geworfen, und- und ich weiß nicht, ich glaub' ich bin wutentbrannt aus dem- aus dem Bio-Saal gestapft. (SANDRO, 25 JAHRE)

Öfters thematisiert wurde die Beziehungslosigkeit zwischen Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen im Sozialraum Schule. Viele Jugendliche konnten keine Bindung oder persönliche Beziehung zu ihren Lehrern und Lehrerinnen in ihrer Schulzeit herstellen:

Die Lehrer waren Lehrer und wir waren Schüler, wir haben keine Bindung gehabt, (...) du hast einen Lehrer zu dem gehst immer, das haben wir nicht gehabt. Also ich zumindest nicht, das hab ich nicht gehabt. (TATJANA, 22 JAHRE)

Kritik an den Lehrpersonen betraf in den Interviews nicht nur die fachliche bzw. pädagogische Arbeit. Die persönliche „Chemie“ war in vielen Fällen der Hauptgrund für Erfolg oder Misserfolg. Dazu nur zwei Stimmen:

Es gibt viele Lehrer, die (...) einfach nur Lehrer sind (,) die halt diesen- ihr Studium (,) abgeschlossen haben, aber im Endeffekt für den Umgang mit Jugendlichen oder mit Kindern noch (,) total unqualifiziert sind, weil das einfach (...) gar nicht ihr (,)weil sie weder Zugang finden (,) weil das vom menschlichen her (,) einfach nicht so ihre Komponente ist (,) und (...) das schon von Anfang an, ich weiß, das hört sich auch gleich böse an, raus zu filtern, weil für s- super elitäre Ausbildungen bin ich auch absolut nicht (,) aber ... irgendwie doch, das vielleicht (,) intensiver oder besser geschultes (,) Personal einfach in Schulen (,) und kleinere Klassen (...) das einfach wirklich individuell auf Leute eingegangen werden kann. (LORENZ, 24 JAHRE)

Und es gibt eben aber auch Lehrer mit denen kann man einfach nicht arbeiten. Sie unterrichten, sie versuchen es dir beizubringen, aber man verträgt sich mit diesen Personen nicht so richtig. Und da habe ich meistens auch geschaut, dass ich da einfach gehe. Ich habe gewusst ich kann es, also kann ich auch gehen. Wenn ich gewusst habe ich kann etwas, dann bin ich auch meistens nach Hause gegangen. (WALTER, 22 JAHRE)

Schulabsentismus, Schulschwänzen

Schulabsentismus oder Schulschwänzen (engl. *truancy*) gelten als eine der wichtigsten Indikatoren für spätere Dropout-Entwicklungen. Fast alle ESLers oder Dropouts haben in ihrer Schulzeit mehr oder weniger die Schule geschwänzt. Das ist auch bei den von uns befragten frühen Schulabbrechern und -abbrecherinnen zu konstatieren. Aber erstaunlicherweise sprach kaum einer/eine der Interviewten über weitergehende Maßnahmen gegen das Schwänzen von Seiten der Schule. In zwei Fällen wurden SchülerInnen, die bereits monatelang gefehlt hatten, der Schule verwiesen. Insbesondere zu Beginn des schulabsenten Verhaltens gab es – laut Auskunft der Jugendlichen – aber kaum wirksame Maßnahmen oder klärende Gespräche mit Eltern und Lehrpersonen.

An dieser Stelle muss die Differenz Unterrichtschwänzen und Schulschwänzen eingeführt werden.⁴⁸ Denn viele SchülerInnen halten sich während des Schwänzens in

⁴⁸ Im Gegenstandsbereich des Schulabsentismus (Fernbleiben von der Schule) werden große Anstrengungen unternommen, um Kriterien für eine klare Abgrenzung der beiden Begriffe Schulschwänzen und Schulverweigerung zu erarbeiten. Heinrich Ricking meint mit Schulabsentismus als Oberbegriff „[...] das dauerhafte und wiederkehrende Versäumen des Unterrichts von Schülern ohne ausreichende Begründung“. Er sieht Schulabsentismus nicht als „homogenes Verhaltensmuster“, sondern als Ausdruck und Folge „ganz unterschiedlicher Problemkonstellationen zwischen Umfeld und innerem System des Schülers“. Der Begriff Schulabsentismus wird von Ricking in die drei Kategorien Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten untergliedert. Als wichtige Unterscheidungsmerkmale hinsichtlich der drei Ausprägungen von Schulabsentismus führt er an, dass „das Schulschwänzen auf Initiative des Schülers erfolgt, der dann in seiner ‚schulfreien‘ Zeit einer anderen, angenehmeren Beschäftigung nachgehen kann.“ Unter Schulverweigerung versteht Ricking eine „internalisierende, emotionale Störungsform“, deren Ursachen massive schulische Ängste sind (Furcht vor Lehrkräften, vor

der Schule oder an schulnahen Orten auf, vermeiden also nicht den Raum Schule an sich, sondern fehlen einfach im Unterricht und da auch meistens zu bestimmten Stunden, in denen bestimmte Fächer oder LehrerInnen auf dem Stundenplan stehen. Dazu eine Schulsozialarbeiterin:

Ich kenne das auch, dass manche gezielt nicht kommen, in bestimmten Fächern oder zu bestimmten Lehrern. Aber - egal, es gibt beides. Es gibt ja wirklich auch Schüler, die wochenlang nicht kommen. Einfach in allen Fächern - durchgehend. (SCHULSOZIALARBEITERIN)

Interessant ist auch die Frage, mit wem und vor allem an welchen Orten (außerhalb der Schule) die SchwänzerInnen ihre Zeit verbringen. Hier unterscheiden sich Stadt und Land sehr, da es natürlich in städtischen Konglomeraten viel einfacher ist, anonym zu bleiben, und die Abwesenheit vom Unterricht schwerer zufällig entdeckt werden kann.

Dazu Ismail:

Ich bin öfters nicht zur Schule gegangen, so ein, zwei Monate einfach so nicht (...) bin ich zuhause geblieben oder bin in der Früh raus gegangen und habe meinen Eltern gesagt, dass ich (...) in die Schule gehen will (...) und bin dann irgendwo gewesen. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Schulschwänzen variiert auch nach Schultyp. So verzeichnen Pflichtschulen wie die Hauptschule oder der Polytechnische Lehrgang die häufigsten Fehlstunden ihrer SchülerInnen. Manche unserer Befragten wurden beispielsweise wegen ihres Alters und mehrmaliger Klassenwiederholungen aus der Hauptschule in die polytechnische Schule überstellt, um dort ihr letztes Pflichtschuljahr zu absolvieren. Die Motivation, am Unterricht teilzunehmen, ist dementsprechend niedrig. Ismail bringt es sogar zustande, das ganze Jahr zu fehlen, ohne dass irgendeine nennenswerte Reaktion der Schule erfolgt:

Dann haben die halt gemeint gehabt (...) von der Mittelschule, dass ich schon zu alt bin (...) und haben die mich in eine polytechnische Schule geschickt (...) im 20. Bezirk (...) und die habe ich auch nicht besucht (...) die habe ich auch nicht besucht (...) ich weiß nicht warum. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Mitschülern oder vor Schulversagen).“ Der dritte Begriff „Zurückhalten“ bezeichnet „Verhaltensweisen der Erziehungsberechtigten oder Ausbildnern, die den Schüler – häufig mit dessen stillschweigendem Einverständnis – vom Schulbesuch zurückhalten.“ (Ricking 1999, zitiert in Schreiber-Kittl/Schröpfer, 2002, S. 35f.)

Ähnlich die Geschichte von Oltar:

Im Poly hab ich ziemlich viel geschwänzt, sag ich mal so. Ja also, ich hab ziemlich das gemacht, was ich wollte, weil (,) Vater war nicht da, Mutter hat nicht viel sagen können, also viel sagen können, ich hab nicht viel darauf gehört (...) ja das ist ziemlich viel, so zwei Monate insgesamt glaub ich, hab ich da schon geschwänzt. (OLTAR, 20 JAHRE)

Auf die Frage nach den Gründen des Schwänzens haben viele keine wirkliche Antwort. Angst vor Leistungstests und eigenem Versagen, persönliche Aversionen gegen bestimmte LehrerInnen oder einfach nur „Spaß haben wollen“ mit Gleichgesinnten, sind die am häufigsten genannten Gründe. Die Abwärtsspirale, die sich damit langsam zu drehen beginnt, beschreibt der 20-jährige Oltar pointiert:

Vielleicht habe ich geglaubt das ist cool oder ich weiß nicht (,) oder vielleicht weil ich schon, wenn man zum Beispiel eine Woche nicht in der Schule ist, dann will man die nächste Woche auch nicht hingehen, weil erstens will man sich den Lehrer nicht anhören, weil er jetzt sagt, warum warst du nicht da, warum oder weil er jetzt einfach mit dir schimpft, dann bleibt man gern noch einmal zuhause (,) dann sind es eigentlich schon zwei Wochen (,) dann ist es noch schlimmer wieder (lacht beim Sprechen) in die Schule zu gehen, und das- (...) das geht dann immer so weiter. (OLTAR, 20 JAHRE)

Der von uns interviewte Sozialarbeiter, der einen sehr engen Kontakt zu den SchülerInnen hat, verweist im Kontext von Schulschwänzen vor allem auf den Einfluss der Peergruppe und die attraktiven Orte abseits der Schule für Jugendliche:

Leute, die ihnen gesagt haben gehen wir in den Park (,) anstatt in die Schule, gehen wir schwänzen, gehen wir Lugner-City, gehen wir Millenium (...) so die klassischen Hot-Spots (...) und wo man dann halt im Käfig kicken war. (SOZIALARBEITER)

Einkaufszentren, Fastfood-Ketten, Spielhallen und Parks sind die beliebtesten Aufenthaltsräume, um die Zeit bis Unterrichtsende zu überbrücken. Schwänzen wird auch im Zusammenhang mit „Langeweile“ und „sinnlosem Zeitabsitzen“ erwähnt. Einige unserer Jugendlichen berichten auch von ziellosem „in der Gegend Herumfahren“ und von „Zeit Totschlagen“.

Nur Tatjana erzählte von einer erfüllten Zeit:

Bummeln, wir sind oft in der Spielehalle gewesen und haben gespielt, weil es grad so ein Spiel gegeben hat, was dich interessiert hat (...) und dann sind wir gestanden dann habe ich mir mal eine angeraucht und dann hab ich gesagt, so heute habe ich keine Lust auf Schule, heute geh ich zu einer Bekannten, die älter ist und die hat schon eine Wohnung und vielleicht Kinder oder irgendwas, das kann ja sein und bin halt zu der gegangen und dann sind wir mit der einkaufen gefahren und sind in den Wasserpark gegangen. Dort hast so viel Möglichkeiten gehabt, Media Markt, Interspar nur zum Bummeln oder so, ga, und das war halt doch und jeden Tag immer irgendwas anderes oder wir sind auch wenn es schön draußen gewesen ist am See gegangen. (TATJANA, 22 JAHRE)

Schulwechsel

Ein für Dropout-Prozesse entscheidender Faktor ist auch ein Schulwechsel. Hier müsste man sich vermehrt um die betroffenen Jugendlichen kümmern, damit vorhandene Übergangsschwierigkeiten abgefedert werden können. Sehr viele aus unserer Gruppe haben einen oder mehrere Schulwechsel erfahren. Am schwierigsten scheinen dabei der Wechsel in einen neuen Schultyp oder in eine gänzlich andere Schulkultur. Die SchülerInnen wissen in der Regel nicht, was sie erwartet oder kommen mit ganz falschen Vorstellungen in ihre neue Schule:

Und dann, ja da war dann halt der Schulwechsel (...) und dann war auch so eine Zeit, da habe ich mir dann gedacht, na jetzt ich komm aus der katholischen Privatschule und das News-Magazin sagt, wir sind so eine Top-Schule und (...) jetzt geh ich in die öffentliche, jetzt brauche ich mal eh nix mehr lernen, so auf die Art, jetzt, ich bin da eh immer schon voraus, bin einmal (...) ganz dumm an die Sache ran gegangen, aber gleich die Rechnung dafür kassiert, indem ich die 5. gleich zweimal hab machen dürfen. (LORENZ, 24 JAHRE)

Auch von den Schülern kann ich auch nur sagen, es war göttlich diese Schule und sie war echt schön und dann bin ich eben auf die neue Schule rüber gegangen, da hab ich halt logischerweise auch gar keinen gekannt. (...) und mich hat das halt wirklich schockiert, dass ich die Schule so falsch eingeschätzt hab. (...) So, es hat mir überhaupt nicht wirklich gefallen- jetzt nicht unbedingt weil ich mir gedacht hab, oh mein Gott nein, ich fühl mich hier ungerecht behandelt oder so, sondern es war einfach, ich weiß nicht, das Klima war komplett anders als in meiner vorigen Schule. (CORNELIA, 19 JAHRE)

Das Gefühl, plötzlich in eine ganz andere Welt zu geraten, in der die alten und vertrauten Muster nicht mehr gelten, ja geradezu wertlos geworden sind, beschreibt Sabine sehr eindrucksvoll. Nachdem sie von einer integrativen Montessorischule, die

ursprünglich bis zur 8. Klasse gehen sollte, unvorbereitet in ein staatliches Gymnasium wechseln musste, beginnen für sie die Probleme, bis hin zu massiven Schulängsten:

Was vorher nicht wirklich so vorgesehen war und dementsprechend kompliziert der Wechsel auch war, also - eben von einem Tag auf den anderen zuerst wird beigebracht dass Selbstständigkeit und Hinterfragen und persönliche Entscheidungen und ah Selbsterkenntnisse wichtig sind und am nächsten Tag ist das nicht nur nicht erwünscht, sondern eben eine schlechte Eigenschaft, also hinterfragen ist schlecht in einem Gymnasium, das ist in vielen Gymnasien leider so und das hat mich von Anfang an schon sehr abgeschreckt und dann sehr schnell eben Schulangst entwickelt, also wirklich auf Nichtreingehen können in der Früh, also vor der Tür stehen und das Gebäude einfach nicht betreten können, mit 11 Jahren so. (SABINE, 21 JAHRE)

Einige der befragten Probandinnen und Probanden hatten zum Zeitpunkt unseres Gesprächs mehrere Schulwechsel hinter sich:

Ja, ich hab zum Beispiel viel Schulen gewechselt. Also ich war leider Hauptschule, vier verschiedene - immer wieder was neues, man kommt mitten rein und deswegen, es geht dann nicht, man hat dann noch keine Freunde, man fängt dann wieder an zum Schwänzen, wegen die alten Freunde und deswegen ist nicht gut, wenn man die Schule so oft wechselt, deswegen. (...), ja weil man hat dann doch nach einer Zeit wieder Freunde gefunden und dann muss man doch wieder in eine andere und dann doch wieder und deswegen ist es dann immer wieder so. (JESSICA, 20 JAHRE)

Bei mir war das - ich hab auch zwei- dreimal die Schule gewechselt, und egal in welcher Schule das war, ich hatte ein Problem mit Mathe mit Mathematik und mit Mathelehrer - das weiß ich nicht wieso, aber ich bin einfach nicht gut ausgekommen mit dem Mathelehrer, 2 Mal habe ich sogar wegen Mathelehrer die Schule gewechselt. Ich stand zwischen 5 und 4 und ich hab mich wirklich bemüht, hab alles gemacht und dann hat's mir trotzdem einen 5er gegeben - und ich hab das meinem Vater erzählt und dann - wir haben die Schule gewechselt. (TALU, 17 JAHRE)

Auch der oft mit einem Schulwechsel zusammenhängende *Wohnortwechsel* spielt für Jugendliche eine wichtige Rolle. Eine neue Umgebung, neue Freunde, Unsicherheiten im neuen Lebensraum können zu schwerwiegenden Belastungen führen:

Weil da sind wir auch nach Wien gezogen, und dann war mir alles irgendwie zu viel. (OLTAR, 20 JAHRE)

Die Entwicklungspsychologin Michel (2007) macht darauf aufmerksam, dass sich bei Kindern, die bereits in der Volksschule Misserfolgserlebnisse erfahren mussten, der Wechsel von der Volksschule in eine weiterführende Schule besonders dramatisch auswirken kann. Die Kinder müssen gewohnte Muster und wichtige Bezugspersonen hinter sich lassen, finden sich in einem vollkommen neuen Klassenkontext mit stündlich

wechselnden Fächern und Lehrpersonen wieder. Diese neue Schulumwelt kann stark verunsichernd wirken: „Die Kinder benötigten hier besonders dringend Hilfestellungen und feste Bezüge, um sich an die neuen Anforderungen zu gewöhnen.“ (Ebd., S. 53) Die nachteiligen Auswirkungen dieses Distanzierungsprozesses verdichten sich dann häufig, so Michel, zwischen dem 12. und dem 14. Lebensjahr. Auch Steiner (2009b, S. 152) greift den Aspekt der frühen Gabelung des österreichischen Bildungswesens (nach der vierten Schulstufe) im Zusammenhang mit ESL auf und fordert eine empirische Überprüfung der These, dass frühe Differenzierung zu einer sozial selektiven Zusammensetzung der Gruppe der Early School Leavers führt.

Klassenwiederholung(en)

Neben dem Schulwechsel haben auch sehr viele unserer ESLers mindestens einmal, in den meisten Fällen aber mehrmals, eine Klasse wiederholt. Das führte in der Konsequenz bei einigen zur endgültigen Abkehr von der Schule. Für die *Klassenwiederholung*, das zeigen auch einschlägige Forschungen (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 154ff.) gilt dasselbe wie für den Schulwechsel: sie zählt zu den wichtigsten Einflussfaktoren für Schulverweigerung. Ca. 80% der SchulabbrecherInnen haben mindestens einmal eine Klasse wiederholt (ebd., S. 156).⁴⁹ Nicht nur die neue ungewohnte Klassen- bzw. Schulkultur macht den Repetenten und Repetentinnen zu schaffen; vor allem ist es der Verlust der alten Peers und die Tatsache, dass die neuen Klassenkollegen und -kolleginnen mindesten ein Jahr jünger sind, in manchen Fällen beträgt der Altersunterschied sogar zwei bis drei Jahre. Außenseitererfahrungen und das „Stigma“, RepetentIn zu sein, verstärken die Distanzierung von der Schule:

Es fängt halt irgendwie damit an, man- die Repetenten kennen sich halt schon aus Nachbarklassen oder aus derselben Klasse vom Vorjahr (,) sprich da ist der Zugang den man mal gleich in den ersten Tagen und Wochen hat zueinander viel einfacher als jetzt die neuen Leute kennen zu lernen (,) da rottet man sich halt dann schnell irgendwie zusammen (...) ja (,) tut man da glaub ich ganz unbewusst, man- als Gruppe, ich glaub wirklich, dass es daran liegt (,) durch dieses Jahr was man älter ist und (...) cool sein will und das ist eine schlimme Zeit einfach da glaub ich strahlt man als Gruppe das irgendwie

⁴⁹ Die durch Klassenwiederholungen entstandenen Zusatzkosten in Österreich werden in einer 2009 veröffentlichten Studie der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien (Schöberl/Kremzar 2009) auf 308 Mio. Euro jährlich geschätzt. Diese Summe setzt sich zusammen aus den Kosten pro Schulplatz und den Kosten für Familienbeihilfe, Schulbücher und SchülerInnenfreifahrt. Aus volkswirtschaftlicher Perspektive sind Klassenwiederholungen also ein wesentlicher Kostenfaktor.

aus, dass man dieses Überlegenheitsding oder (,) wie auch immer.
(LORENZ, 24 JAHRE)

Auch Roland, ein junger Erwachsener aus einem bürgerlichen Elternhaus und Gymnasialabbrecher, berichtet, dass er aufgrund seines Sitzenbleibens seine vertrauten sozialen Bezüge verlor. Ein Gefühl der Entfremdung stellte sich bei ihm ein, die in eine Orientierungslosigkeit mündete:

Ahm irgendwann einmal hat's mich natürlich in Mathematik aufgeschmissen voll und ganz, ist dann ein zweites Mal passiert, ah das in einer Klassensituation wo das Elternhaus auch mehr oder weniger so konfiguriert ist, dass die Eltern ihre Kinder in der was weiß ich EU-Kommission etc. sehen wollen und wenn man in solch einer Klasse in so, so einem Druckgeflecht quasi mal durch fliegt, dann ist eigentlich jegliche Motivation dann schnell verloren weil, weil natürlich der ganze soziale Aspekt vollkommen wegfällt, also insofern würd' ich abgesehen von den Defiziten, die ich selbst an den Tag legen muss, weil (...) ich nun mal eben nicht naturwissenschaftlich begabt bin oder wie auch immer, (...) ahm ist das sicher bei mir einfach durch das Durchfliegen entstanden also. Einfach vollkommen losgelöst werden aus seinem sozialen Umfeld aus der Klasse und plötzlich überhaupt keinen Bezug mehr zu diesen Leuten zu haben eigentlich, also zu Leuten, die Freunde werden eigentlich und ja. (ROLAND, 24 JAHRE)

Mobbing

Von mindestens vier Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer unserer Studie wird *Mobbing* explizit als Thema genannt; in einem Fall war Mobbing unmittelbar der Anlass für eine Schulphobie, d.h. es wurde für die Betroffenen sukzessiv – aus psychischen Gründen – immer schwieriger, in die Schule zu gehen. So erinnert sich etwa Markus nur sehr ungern an seine Situation mit den Mitschülern und Mitschülerinnen:

Na, nur in den Schulpausen, dass mich immer die anderen sekkiert haben (...) gehänselt. (...) Ja (...) die Schulzeit war sehr nervig. Ja wegen dem ganzen Mobbing. (MARKUS, 25 JAHRE)

Auf die Frage, ob er seiner Mutter etwas davon erzählt hat, meint er:

Nein, daheim war ich ganz normal (,) ich hab nie was erzählt (,) ich hab mir auch nichts ansehen lassen. (MARKUS, 25 JAHRE)

Martina berichtet im Interview von einer Episode in der Schule, die mit einem Krankenhausaufenthalt endet:

Einmal in der 3. Hauptschule, ich war die einzige am Gang und da haben so 5 Burschen einen Kreis gemacht, die haben mich einfach angefangen zu schlagen, und was ich mich erinnern kann, ich bin im Krankenhaus aufgewacht. (MARTINA, 16 JAHRE)

Andrea wiederum wird wegen ihrer Legasthenie und ihres Hobbys von den Mitschülern und Mitschülerinnen über Jahre gemobbt und muss fast täglich demütigende Situationen in der Schule erleben:

Mit Mitschülern hab ich immer Probleme gehabt, weil ich immer die größte war und weil ich immer mit den Pferden war und da wird man ziemlich gehänselt. (...) Eben auch die Hänseleien dadurch, dass ich nicht laut vorlesen hab können. Also ich kann, es geht mittlerweile großteils je mehr man liest geht's besser. Aber damals musste ich wirklich, ich kann mich erinnern Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen, das war, ich hab nicht auf ein Wort hingeschaut und hab gewusst was es heißt, sondern ich musste wirklich so wie ein Kind in der ersten Volksschule das lesen lernen, das hat sich bei mir ziemlich über die ganze Schulzeit gezogen (...) aber ich hab auch oft in der Hauptschule noch in der dritten Klasse noch so, so Sticker-die picken hinten diese zettel die- man- wo rein (-) „Ich kann nicht lesen“ und haben's mir hinten auf den Rücken drauf gepickt und solche Sachen. Ja, also es ist, ich hab ganz schlimme Erfahrungen was, was Schule betrifft, das erweckt in mir so, und eben auch die Pferde. Dann haben's halt Pferd zu mir gesagt oder solche Sachen. (ANDREA, 23 JAHRE)

Aufgrund des ständigen Mobbings folgt bei Andrea eine massive Schul- und Leistungsverweigerung:

Das ist dann so weit gegangen, dass ich fast gar nicht mehr in die Schule gegangen bin. Also ich hab Schularbeiten den Namen drauf geschrieben und hab's abgegeben, weil einfach dann ich blockiert hab. Was jetzt, die Mama hat immer gesagt, dass wird dir einmal Leid tun und ich hab immer gesagt nein, wird mir nicht leid tun. (...) Aber in der Sicht war ich einfach schon so an meinen Grenzen, dass es nicht mehr, also ich hab innerlich nicht mehr irgendwas tun können. (ANDREA, 23 JAHRE)

Auch die als Expertin befragte Lehrerin bestätigt die Zunahme von Mobbing in der Schule:

Weil die Schüler sind schon auch irre gehässig und das Thema Mobbing ist jetzt auch ein Thema, wo du ständig auf der Hut sein musst, vor allem auch unter Mädchen das ist für mich eigentlich eine neue Erfahrung. Also das hab ich nie so gespürt, aber das hat sich in den letzten Jahren so herauskristallisiert, dass Mädchen oft ganz schön mobben. (LEHRERIN AN EINER BERUFSBILDENDEN HÖHEREN SCHULE)

5.3.3. Die Peergruppe

Wenn es eine wichtige Erkenntnis bezüglich der Rolle der Peergruppe in den Interviews gab, dann die, dass unsere SchulabbrecherInnen unter einem immensen psychischen Druck der eigenen Peergruppe stehen. Sie berichteten, dass die Peergruppe hartnäckig und wiederholt versucht, den Wiedereinstieg ihres „Ausreißers“ in die Schule zu unterlaufen. Von Schmähungen bis hin zur Drohung, die Freundschaft aufzukündigen, finden sich alle Varianten von subtilem bis hin zu offenem Druck. Wenn einzelne Jugendliche beginnen, sich von ihrer Gruppe und den vertrauten Bezügen bzw. dem gemeinsamen Schicksal zu distanzieren, führt das oft zu abwertendem Verhalten der Gruppenmitglieder. In einer Gruppendiskussion mit vier Jugendlichen, die zum Zeitpunkt des Interviews gerade versuchten, den Hauptschulabschluss nachzuholen, wird das besonders deutlich. Auf die Frage, wie denn ihre Freunde bzw. Peergruppe auf ihren Entschluss, wieder die Schule zu besuchen, reagiert haben, entwickelte sich folgendes Gespräch innerhalb der Gruppe:

Ja, die Freunde machen Druck. Ja, indem die sagen, „ja, du hast keine Zeit mehr für mich oder jetzt bist ein Streber, du hast jetzt einen Job, du bist erwachsen“ die machen alle so Druck, also die diejenigen, die kein Job haben oder keine Schulausbildung und z’haus hocken, und das war’s. (MARTINA, 16 JAHRE)

Kommst zu mir schwänzen“, dann sag ich „ich muss lernen“ „ah, was bist du für ein Schwuler, komm, Mann und so, chill‘ma ich, ich und 2 Freunde und passt schon“ (...) ja, innerlich denk ma uns „egal, lass ihn fantasieren, ist besser für mich und so“ aber dann das nächste Mal, wenn‘st dich mit ihm triffst „wo warst, Schwuler“ und alles und dann stehst da vor den anderen, weißt nicht, was du sagen sollst. (TALU, 17 JAHRE)

Ja, und wenn sie arbeiten sind, ja, rufen sie mich auch an. „Ja, komm, ich schwänz jetzt und so“, die verstehen nicht, dass mir das jetzt wichtiger ist. (VERA, 17 JAHRE)

Man kann, ich erklär‘s manchmal schon, aber da „was, wie bist du Mann, du bist Talu, was ist so, das denk ich gar nicht von dir, du bist doch immer der Coole und so“ (...) und jetzt sag ich „nein, ich will lernen, ich hab jetzt eine wichtige Prüfung“ und dann ich geh in die Schule und geh nicht mit ihm schwänzen, dann sagt er „Mann, was bist du, von dir hätt ich das nicht gedacht und alles, in der Schule bist immer der Urcoole und jetzt?“ (TALU, 17 JAHRE)

Die machen dir immer das urschlechte Gewissen. (MARTINA, 16 JAHRE)⁵⁰

⁵⁰ Der von uns interviewte Sozialarbeiter verweist darauf, dass in den Antworten auf die Frage nach den Gründen für das eigene Scheitern auch ein Stück weit eine Schuldverschiebung – vor allem auf

Die Erkenntnis, dass Schule bzw. Lernen und der alte Freundeskreis, der im Wesentlichen aus Jugendlichen mit ähnlichen Geschichten besteht, nicht zusammenpasst, wird von einigen Jugendlichen im Interview explizit ausgesprochen. Für Dominik war es etwa notwendig, sich von der alten Clique zu lösen, um dem negativen Einfluss seiner Freunde zu entkommen:

Also, ich hab jetzt mit den meisten Freunden keinen Kontakt mehr. Einfach von mir aus, ich will mit denen kein Kontakt mehr haben, weil mit denen ist dann statt bergauf bergab gegangen, manche sind dann in die Drogengeschichte rein gekommen, manche sind in Häfen⁵¹ gekommen, manche abgeschoben und so (,) und mit denen will ich lieber keinen Kontakt mehr haben. (DOMINIK, 20 JAHRE)

Auch Theresa berichtet in einem Folgeinterview über die Verbesserung ihrer Situation, die sie auf den Kontaktabbruch mit einigen ihrer ehemaligen Freunde und Freundinnen zurückführt:

Na ich hab mich jetzt von ein paar verabschiedet - hab zu ihnen gesagt, na ich will nicht mehr, es geht so nicht mehr, ihr gebt's mir nicht das, was ich brauch' - ich brauch Sicherheit, ich brauch Leute, die hinter mir stehen, und nicht wenn ich sie seh „ok, alles gut“ und dann, wenn sie sich hinten umdrehen, dass sie deppert hinter meinem Rücken reden. Jetzt hab ich nur noch so vier richtig gute Freunde, die anderen sind halt nur so Bekannte. Aber zu meinen alten Freunden fast überhaupt keinen Kontakt mehr. (THERESA, 20 JAHRE)

Der als Experte interviewte Sozialarbeiter verweist in diesem Zusammenhang aber auch darauf, dass die Nichtübernahme von Eigenverantwortung und die Konstruktion einer Opferidentität wichtige Momente in der Rechtfertigung der Jugendlichen für ihren Schulabbruch darstellen:

Die Jugendlichen ziehen sich natürlich auf ein Element zurück von die Peer-Group ist schuld, dass ich so bin, aber sehen sich nicht selber in irgend einer Form natürlich als Teil des Moments oder so, weil sie ja natürlich genauso die anderen angerufen haben und gesagt haben, gehen wir schwänzen (,) und das wird dann natürlich raus genommen. (SOZIALARBEITER)

die Peergruppe bzw. LehrerInnen – stattfindet: „Die Schwierigkeit ist, dass es- dass es zumeist ein relativ einseitiges (,) äh die LehrerInnen sind schuld ist. Ähm (...) verbunden mit einem auch sehr einseitigen, ich hab schlechte Freunde gefunden.“ (SOZIALARBEITER)

⁵¹ Häfen = umgangssprachliches Wort für Gefängnis.

Dennoch sieht er letztendlich die entscheidende Frage darin, warum das Schwänzen in der Gruppe so attraktiv ist, um sogar an eigentlich ungastlichen Orten „abzuhängen“:

Aber natürlich ist die Frage, die mittelbare Ebene wäre dann, aber warum bilden sich Peer-Groups so wie sie sich bilden, und warum ist es für die Jugendlichen attraktiver in den Park zu gehen mit 12 ist, als weiterhin in der Schule zu sein. Und da müsste ich natürlich das System Schule hinterfragen, dass es offensichtlich Jugendliche attraktiver (,) erscheinen lässt, im Oktober oder November im Park abzuhängen als in der Schule zu sitzen. (SOZIALARBEITER)

Delinquenz/Gewalt

US-amerikanische Studien betonen den Zusammenhang von Schulabbruch und (späterem) deviantem Verhalten. Laut einer aktuellen Veröffentlichung des National Centers of Education Statistics sind knapp 34% aller Gefängnisinsassen in den USA Dropouts (vgl. Forrest C. et al. 2009).

In unserer Studie wurde nur in zwei Fällen, nämlich von Dominik und Talu, das Thema Kriminalität angesprochen. Gewaltdelikte waren dabei vor allem Folge von Langeweile oder unmittelbares Resultat des Drucks der eigenen Peergruppe:

Ja, ja haben viel Unsinn gemacht (...) also bei denen ist selber nur wegen den, wegen den Geldnot gewesen (,) haben- manche, haben auch paar Überfälle gemacht (,) so von anderen Leuten Handys genommen also Meier (Leute ausrauben, sog. „abziehen“; Anm. d. A.) machen so zum Beispiel. (...) Abzocken so, Handys nehmen, Brieffaschen, alles mögliche (,) ich hab mich von dem lieber rausgehalten wissen Sie, weil ich möchte keine Probleme haben. (DOMINIK, 20 JAHRE)

Im weiteren Verlauf des Gespräches stellt sich heraus, dass Dominik dennoch wegen Raub und Körperverletzung vorbestraft ist und deswegen bis dato, obwohl das sein Wunsch ist, keine österreichische Staatsbürgerschaft beantragen konnte:

Ich war (...) einfach nur dabei, sagen wir so (...) ich war nur dabei. Ja (...) und nach dem war ich ein Jahr auf Bewährung (...) obwohl ich nur dabei war (...) aber ich habe nicht gesungen (,) gesungen, das heißt jetzt, ich hab nicht gepetzt oder so. (DOMINIK, 20 JAHRE)

Dominik beschreibt mit seiner Metapher des „Abziehens“ eine Motivation der Beteiligten, die mit dem Begriff des *happy slapping*, also dem Spaß und der Freude jemand anderen zu demütigen, zusammengefasst werden kann.⁵²

Die fanden das alle zum Beispiel lustig (lachen in der Stimme) wissen Sie (,) weiß nicht, sie fanden es einfach lustig (...) die haben auch noch dabei gelacht, indem sie das gemacht haben (,) fanden das eigentlich lustig (...) ich fand das nicht so lustig aber (...) aber (...) alleine gegen sieben, acht Leute wissen Sie (...) das ist halt so. (DOMINIK, 20 JAHRE)

War es bei Dominik der öffentliche Raum, in dem im wesentlichen Gewalt ausgeübt wurde, war es bei Tansu bereits die Schule, in der er auffällig wurde:

Ja, ich hab mich geschlagen (,) geprügelt (,) mit anderen Schülern (...) ja das war es eigentlich (,) generell, ich hab mich sehr viel geschlagen. Ja (...) sicher äh [,] in der letzten Haupt [,] haben sie mich- [,] kann ich mich erinnern, weil ich mich geprügelt hab [,] 4 Wochen suspendiert einmal (...) ja [,] danach bin ich ins Poly gekommen (...) nach dem Schuljahr (...) und im Poly war ich dann auch sehr schlimm [,] haben sie mich auch [,] einmal 4 Wochen suspendiert (...) aber ich war dann schon so ein Schüler, ab der zweiten Haupt, also so, sag ich mal [,] wo man mir nicht mehr hat gemein kommen können, das hat dann jeder gewusst (...) weil ich gleich handgreiflich geworden bin. (TANSU, 25 JAHRE)

Die Gewalttätigkeit bleibt nach der Schule ein ständiger Begleiter von Tansu. Nach einem achtmonatigen Gefängnisaufenthalt und vergeblicher Arbeitsplatzsuche gerät Tansu in Berührung mit dem Drogenmilieu:

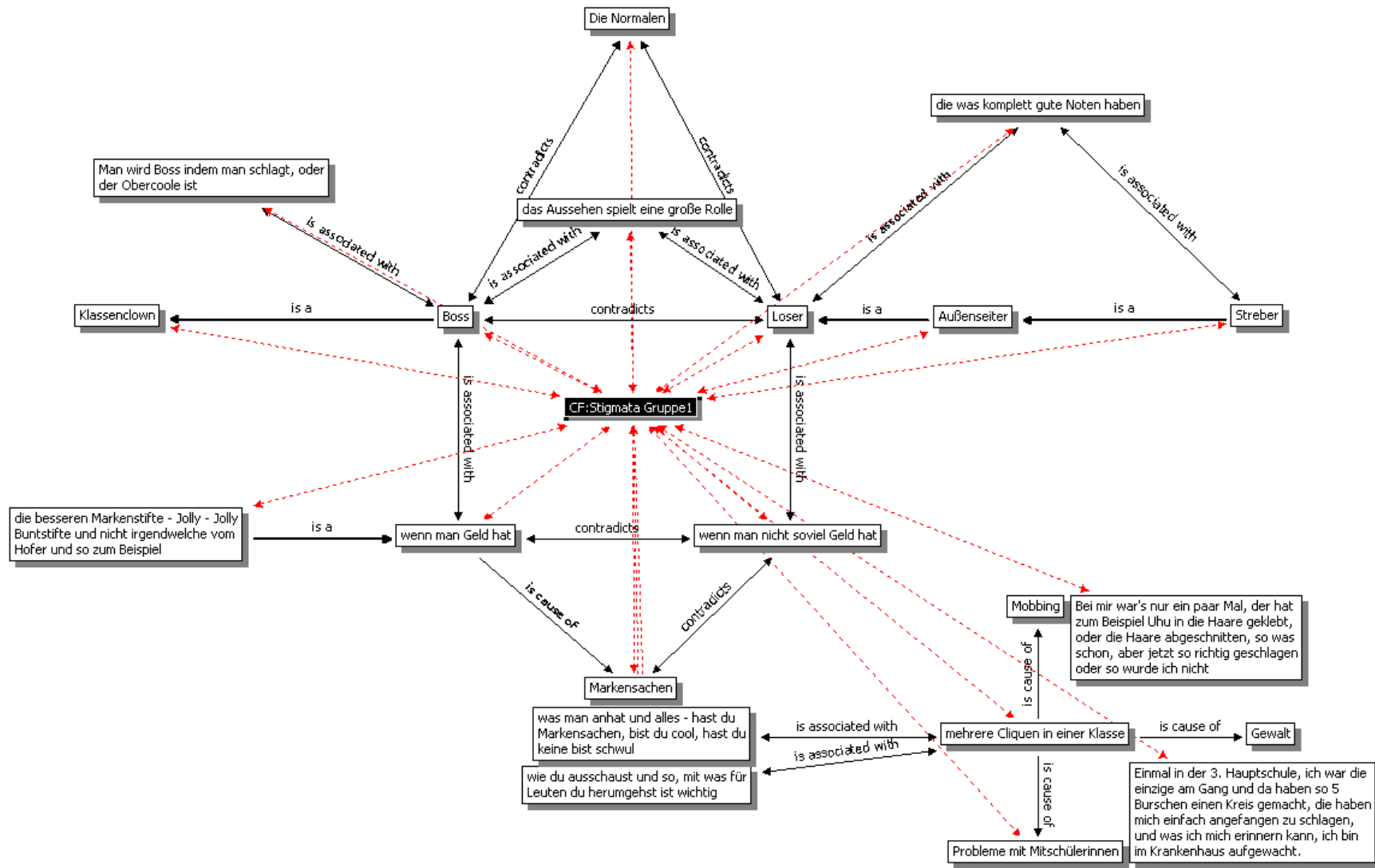
Und ja [,] danach eh [,] ich hatte eine [,] Schlägerei am Hauptplatz [,] da w-hab ich eh noch gearbeitet, wie das passiert ist (...) das war am Wochenende, hatte ich am Hauptplatz eine Schlägerei mit einem Taxifahrer, hab ihm die Nase gebrochen, der hat mich angezeigt natürlich, und dann hatte ich die Verhandlung und dann haben sie gesagt, ich muss ins Gefängnis (...) aber weil ich gearbeitet hab noch zu dem Zeitpunkt, [,] hab ich mir 18 Monate Aufschub nehmen dürfen [,] dass ich gesagt hab, ich geh 18 Monate später antreten [,] die Haftstrafe (...) danach bin ich ins Gefängnis gekommen (...) acht Monate hatte ich bekommen [,] ja und dann im Gefängnis hab ich auch gearbeitet durchgehend [,] im- war ich Kellner (...) beim Landesgericht Krets (...) und danach hab ich nicht mehr was fixes angefangen (...) dann hat- so ein paar (...) bisschen eine Drogenzeit (...) da hab ich mich (...) gehen lassen. (TANSU, 25 JAHRE)

⁵² Allgemein wird unter *happy slapping* das Filmen von Gewalttaten per Handy- oder Videokamera verstanden. Die jugendlichen Angreifer laufen dabei auf ihr Opfer zu und schlagen es unvermittelt, z.B. ins Gesicht. Die verduzte Reaktion des Opfers wird dabei von einem weiteren Beteiligten gefilmt und später im Internet online oder per Mobiltelefon verbreitet, um das Opfer sozusagen nochmals nachträglich zu verhöhnen. Viele Jugendliche und auch Kinder haben diese Filme auf Handy und verbreiten sie rasch – etwa auf Schulhöfen – weiter.

Loser versus Boss/Chef

In der nachfolgenden Grafik wird die Diskussion einer Gruppe von Jugendlichen, die aktuell den Hauptschulabschluss nachzumachen versuchen, dargestellt. In dieser grafischen Zusammenfassung sieht man noch einmal sehr deutlich die Rolle der Peergruppe und die Zuschreibungen untereinander, die die Jugendlichen vornehmen. „Boss“ bzw. „Chef“ sein – und das bringen sie vor allem in Verbindung mit cool und beliebt sein, bei den Mädchen gut ankommen und keine Schläge einstecken müssen – das sind wichtige Attribute in der Schule, will man nicht als *loser* abgestempelt und stigmatisiert bzw. – wie in der folgenden Grafik zu sehen – das Opfer von Gewalt werden. Daneben spielt auch der Konsum bestimmter Markenprodukte, Kleidung etc. eine entscheidende Rolle für den sozialen Status innerhalb der Peergruppe.

Gruppendiskussion: Loser versus Boss/Chef



5.3.4. Stigmatisierungen

Alle unsere InterviewpartnerInnen berichten von Erlebnissen, in denen sie spüren, dass sie den beruflichen wie auch den biografisch geforderten Normen und Qualifikationen nicht entsprechen. Stigmatisierungserfahrungen werden im Alltag und insbesondere im Übergang in die Berufswelt (vgl. Solga 2002) als Ausschluss von Lebenschancen wahrgenommen. Der Umgang mit diesen Erfahrungen variiert unter den Stigmatisierten stark: von offenen Lügen, sich aus Scham besser darzustellen, als es der Wahrheit entspricht, bis hin zur Vermeidung von Situationen, in denen das Thema Beruf oder Arbeit Gegenstand werden könnte, finden wir alle Formen der Verleugnung und Verdrängung. Ein sukzessiver sozialer Rückzug beginnt, der bis in die soziale Isolation führen kann. Die eigene Selbstrechtfertigung oder Selbstlegitimation wird im Laufe des Alterwerdens dabei stetig brüchiger. Insbesondere im Verhältnis zu Gleichaltrigen wird den frühen Schulabbrechern und -abbrecherinnen das eigene „Versagen“ ständig wie in einem Spiegel vorgeführt:

Also man sieht (...) die Leute werden älter (...) schließen schon ihre Lehren ab (...) Ich habe da noch nicht einmal einen Abschluss, die verdienen ihr eigenes Geld (...) Und ich bekomme davon, also ich habe halt bekommen (,) da ein bisschen (...) Arbeitslosengeld halt (...) Das war auch nicht wirklich was. Also mit dem könnte keiner leben (,) egal in welchem Land (...) Also (,) also es hat mich jetzt nicht verzweifelt, aber es (,) hat mich schon nachdenklich gemacht (...) dass es schon langsam Zeit wird, dass ich jetzt auch mein (,) eigenes Geld verdiene und (,) mein eigenes Essen kaufen kann oder (,) in eine eigene Wohnung (...) 18 bin ich, ich könnte schon den Führerschein machen (...) Wer will in meinem Alter kein Auto fahren oder so? Das (...) die meisten (schnell) meiner Freunde haben ja schon auch ein Auto und da denke ich mir auch hh (...) warum nicht, wenn ich das jetzt mache, dass ich dann auch ein Auto habe oder so. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Ähnlich Ogan:

Oder zum Beispiel, du gehst auf der Straße und du siehst so ein Freund von dir und der sagt zu dir „als was arbeitest du“ und du sagst „ich bin arbeitslos“ und du bist schon 17 oder 18 Jahre alt, das ist peinlich. (OGAN, 16 JAHRE)

Auch Sandro spricht das Problem der Selbstlegitimation vor anderen an:

Ich mein, natürlich ich bin jetzt 25 und wohn‘ immer noch bei der Mutter, an sich hab ich kein Problem damit großartig, weil ich mit meiner Mutter ein relativ gutes Verhältnis hab, (...) aber es ist halt einfach nun mal so, dass das

nicht unbedingt leiwand⁵³ ist zum Beispiel (...) wenn man halt so ein Mädli trifft oder irgendwas, es ist halt eine andere Sache wenn man sich jemanden zu sich einlädt, wenn man halt keine eigene Wohnung hat. (SANDRO, 25 JAHRE)

Der zuletzt zitierte Sandro schildert seine Transformation vom „coolen Schüler“ zum „arbeitslosen Loser“ im Laufe der vergangenen Jahre:

Also ich hab mir schon angewöhnt, auf die Frage was tust du so zu lügen (...) solche Sachen wie Klassentreffen und so weiter, hasse ich natürlich wie die Pest (...) also ich hab (...) eine Zeit lang einfach irgendwas gesagt (,) weil es einfacher ist (,) oder halt die Dinge, die ich tue, halt (,) übertrieben (,) ich- ich überlege mir irgendein Skript für einen Film, heißt natürlich ich mach Filme, (...) weil ich war halt immer der Tolle (,) und der Coole (,) und alles (,) und auf einmal war ich (,) das A- vom Dienst. (SANDRO, 25 JAHRE)

Auch im Alltag wird den frühen Schulabbrechern und -abbrecherinnen immer wieder ihre Position im sozialen Raum der Gesellschaft vorgeführt. Neid bzw. die Frage, warum man nicht selbst an der Stelle eines anderen stehen kann, beschäftigen die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen sehr. Das beginnt schon in der Schule, wo der Vergleich mit den anderen, erfolgreicheren Schülern und Schülerinnen stattfindet:

Umso mehr dann der Druck gekommen ist (...) umso mehr nachdenklicher wurde ich dann (...) also ich hab dann halt (,) mehr nachgedacht (...) warum bin ich nicht so einer jetzt, der jeden Tag lernt oder so was (...) hab mich öfters in Gedanken mit anderen Schülern verglichen und hab halt gedacht warum (...) warum kann ich nicht wie der sein? Also (,) der schreibt Einser (,) ich schreib Fünfer. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Aber auch außerhalb der Schule begegnet einem die Realität in Gestalt der Erfolgreichen wieder, derer, die es in den Augen unserer befragten SchulabbrecherInnen geschafft haben:

Ah, vor allem in der U-Bahn sind Leute, die im Anzug fahren, und ich denke mir, ich wäre jetzt auch wahnsinnig gern einer von denen, bin's aber nicht. Was tue ich, oder was kann ich tun, um das zu verbessern, die Frage stelle ich mir oft (...) und suche natürlich nach Antworten, nur (...) Die Fragen sind oft viel größer, als die Antworten. (PETER, 19 JAHRE)

Die Probleme von frühen Schulabbrechern und -abbrecherinnen beim Übergang in das Berufsleben sind hinlänglich thematisiert und bekannt und spiegeln sich auch in den Antworten und Erzählungen unserer Probandinnen und Probanden wider. Ohne formale Qualifikationen und fachliche Kompetenzen bleiben ihnen so meist nur niedrige

⁵³ Leiwand ist ein umgangssprachlicher, österreichischer Ausdruck und bedeutet soviel wie toll oder großartig.

Hilfsdienste oder kurzfristige Jobangebote. Exemplarisch dafür die Erfahrungen zweier junger Frauen:

Sicher gibt es Arbeiten wo du sagst „nein okay die brauchen das nicht, oder - aber es gibt viel Arbeitgeber, die nachfragen „und was haben Sie gelernt?“ Und du sagst dann eigentlich gar nichts, da schau'n's dich mal schräg an aber so im Großen und Ganzen muss ich ehrlich sagen, nein (...) und so kriegst halt ohne Lehre halt doch nur Hilfsarbeitenjob. (TATJANA, 22 JAHRE)

Ich habe sehr oft probiert mich vorzustellen, aber es ist einfach so, (...) wenn man keinen Abschluss hat und dann dazu auch noch 2 Kinder hat, ja, ist es eigentlich so gut wie unmöglich, dass man irgendwo eingestellt wird, und da kommen sehr, sehr viele Absagen, und aus dem Grund ist es schon alleine schwierig, (...) weil sie geben einem nicht mal die Chance, dass man beweisen oder zeigen kann, dass man damit gut zurecht kommt. (JESSICA, 20 JAHRE)

Unisono betonten praktisch alle Jugendlichen die frustrierenden Erlebnisse im Zusammenhang mit Bewerbungen. Manche geben an, sich bereits 100-mal beworben zu haben, oft ohne auch nur eine schriftliche Absage bekommen zu haben. Viele hören irgendwann auch auf, sich weiter zu bewerben. Alle diese Schwierigkeiten und Erfahrungen zusammen, führen zu Fragen nach der Identitätsbildung von Jugendlichen ohne schulische oder berufliche Erfolgserlebnisse. Die Beantwortung solcher Fragen ist eine Voraussetzung für sinnvolle Interventionen, da diese an den Identitätsbildungsprozessen bzw. ihrer Stärkung ansetzen müssten.

5.3.5. Wünsche und Utopien

Auf die Frage nach ihren Wünschen, Utopien oder Träumen antworteten die meisten unserer Befragten sehr konventionell. Auffallend sind das Festhalten an traditionellen Rollenbildern und die Differenzen nach sozialer Herkunft. Für die aus bildungsfernen und ökonomisch schwach gestellten Familien stammenden InterviewteilnehmerInnen bewegen sich die Wünsche im Rahmen ihrer vertrauten „Lebenswelt“. Ein Lehrberuf, eine eigene Wohnung, Auto, Familie, Plasmafernseher – das sind die Ansprüche, die sie an ihr Leben stellen. Ebenso auffallend ist, dass nur wenige von ihnen eine hoch qualifizierte Profession anstreben oder auch nur im Entferntesten daran denken. Die vorhandenen Berufs- und Bildungsvorstellungen sind oftmals unrealistisch bzw. werden mit ganz spezifischen Chiffren unterlegt. So wird etwa der „Anzug“ für einige unserer Befragten zum Symbol für einen „guten Job“, also einen, bei dem man sich nicht

schmutzig machen muss. Mehr über ihre Vorstellungen von einem „Beruf im Anzug“ wissen sie aber nicht zu erzählen:

Wir haben dann immer wieder Jugendliche, die zu unserem Erschrecken dann dran glauben, wenn sie den Hauptschulabschluss fertig haben, können sie studieren. (SOZIALARBEITER)

Ohne Schulabschluss oder nur mit Pflichtschulabschluss rückt aber auch eine Lehre in weite Ferne:

Aber was glaub ich für sehr wenige eine realistische Geschichte ist, ist so die- die klassische Lehrstelle die sich sehr viele erträumt haben, (,) also (,) wenn man dann Jugendliche auf der Straße sieht (lang gezogen) (...) und sie fragt, was tust du jetzt, dann haben zwar manche einen Job (...) aber das ist keine Lehrstelle (,) das ist ein- ein- angelernte Arbeit. (SOZIALARBEITER)

Die Wünsche seiner Klientinnen und Klienten fasst der befragte Sozialarbeiter so zusammen:

Ein schönes Auto bei den Männern (...) Wohnung, Familie (...) klassische Vorstellungen (,) aber das sind jetzt nicht so die- die- die- also ja (,) und Pornodarsteller wollen viele männliche Jugendliche werden ähm (,) ist aber nicht ganz realistisch (,) ähm (...) das hört man auch oft wenn man so nach der Berufswahl fragt (,) aber im Prinzip sind das sehr klassische Berufe also das ist jetzt auch nicht so- ich möchte dann (,) ähm studieren, ich möchte mal dieses oder jenes sondern, das merkt man halt so, die- die- die- das gesamte Umfeld (,) die gesamten Peer-Groups, die gesamten Eltern, sind in eine bestimmten Art und Weise auch zu arbeiten, sozialisiert, und so weiter und so, quasi dem eifert man nach und das erlebt man dann als okay. (SOZIALARBEITER)

Dass die Utopien und die Wünsche oftmals eine Realität widerspiegeln, die die Befragten selbst nie erlebt haben, aber von den Medien suggeriert bekommen, ist ein anderer auffallender Punkt, den der interviewte Sozialpädagoge betont:

Wünsche und Bedürfnisse sind riesig. Also die Wünsche. Ich denk mir die Wünsche und Bedürfnisse so wie beim Großteil der Bevölkerung einfach über Medien geschürt wird. Da sind ganz starke Wünsche nach dem Leben in einer heilen Familie all das was sie als Kind selbst nicht erlebt haben das hätten sie jetzt gerne oder würden sie gerne einem Kind bieten, das sind ganz starke Wünsche nach einer funktionierenden Beziehung, Wünsche nach einer Anstellung am ersten Arbeitsmarkt also das obwohl sie es einfach mehrfach schon erlebt haben, dass es nicht funktioniert, sind die Wünsche nach wie vor ganz, ganz groß, ganz präsent. (SOZIALPÄDAGOGE)

Exemplarisch für die Imagination einer besseren Welt etwa Tansu:

Verheiratet (...) Lehre (...) Fertig (...) vielleicht (...) also arbeiten einmal fix (...) irgendwo in einer guten Firma (...) vielleicht schon- vielleicht ein Kind (...) naja (...) eigene Wohnung (...) schönes Auto (...) ja das wäre es

eigentlich (...) und glücklich sein, mit meiner Frau und (...) was halt noch dazu kommt. (TANSU, 25 JAHRE)

Die Befragten aus bildungsfernen Elternhäusern unterscheiden sehr stark zwischen körperlicher und geistiger Arbeit. Anders als etwa noch in den 70er Jahren (vgl. Willis 1979) gibt es keine Arbeiterkultur und keine maskuline Arbeitsethik mehr, die ihren Stolz aus der Schwere der körperlichen Arbeit bezogen hatte. Von unseren Jugendlichen will jedenfalls niemand mehr körperliche Arbeit verrichten. Büro, Anzug, Sauberkeit – das sind die Chiffren für ihre Berufswünsche:

Irgendwo in Bank oder so, Bürokaufmann da bin ich grad am überlegen (...) keine schwere, (...) aber es ist überall ein bissl schwer, aber im Büro ist halt nicht so anstrengend, wie auf der Baustelle oder so das muss ich mir noch überlegen, was ich dann genau mache. (TALU, 17 JAHRE)

Ähnlich auch die Wünsche von Ogan:

Etwas vorm Computer, saubere Arbeit. (OGAN, 16 JAHRE)

Jessica, eine Hauptschulabbrecherin, träumt wiederum von einem ganz „normalen“ Job, der sich in ihre Welt einfügt und den sie kennt:

Ich möcht Zahnarztshelferin machen, das wär schon super, dass ich in 5 Jahren dann fertig wär, vielleicht noch an fixen Arbeitsplatz hätt', wo's auch super Zeiten sind. (JESSICA, 20 JAHRE)

Julia, leicht lernbehindert und psychisch krank, möchte an einen alten Berufswunsch anknüpfen, weiß aber nicht, ob sie den Anforderungen gerecht werden kann:

Ich würd so gern ins Zoogeschäft gehen (...) da hab- war ich auch eine Woche und das war damals noch zu anstrengend für mich. (JULIA, 20 JAHRE)

Ansonsten bewegen sich die weiteren Wünsche innerhalb der Konsum- und Medienwelt, die für viele eine wichtige Rolle spielt:

Ein Plasmafernseher. (TALU, 17 JAHRE)

Ein eigenes Heimkinocenter, das wär mal gut, so ein richtiges [...] großen Garten mit Pool und so – schon gut. (VERA, 17 JAHRE).

Auffallend ist an dieser Stelle vor allem, wie unterschiedlich dagegen die Wünsche und Utopien unserer InterviewteilnehmerInnen aus der Gruppe der Privilegierten sind. Nicht nur die Berufswünsche, sondern auch die eigene erträumte Lebensweise unterscheidet sich in der Beschreibung sehr von den aus bescheidenen Verhältnissen stammenden Probandinnen und Probanden. Cornelia, aus dem gehobenen Bildungsmilieu kommend,

sieht für sich eine ziemlich angenehme Zukunft mit diversen Statussymbolen und einem zwar nicht näher ausgeführten, aber ausbildungsmäßig gehobeneren Beruf:

Dachgeschoss wenn es geht wär am schönsten. Ja, auf jeden Fall dass es in der Liebe auch noch passt das auf jeden Fall da seh' ich schon eine Zukunft. Und dass ich auch Kontakt noch mit allen Freunden hab und sonst ja - dass ich mich auf jeden Fall weitergebildet hab also das ist mir sehr wichtig Ahm jetzt dann auf jeden Fall noch die Matura, und ja den Taucherschein. Was wollte ich noch? Den Motorführerschein auch- ja Auto möchte ich mir dann auch kaufen also auch in fünf Jahren. Auch ein eigenes Auto. Ja einen BMW Z4 hätt ich gerne. (CORNELIA, 19 JAHRE)

Peter, ebenso aus einer Akademikerfamilie kommend, schwankt ein wenig zwischen einem Leitungsjob und seinen Sportambitionen. Auf jeden Fall sieht er sich aber als zukünftiger Chef/Leiter, egal in welchem Beruf er später landen wird. Alle seine beruflichen Vorstellungen verbindet er mit der Position eines Chefs bzw. Leiters:

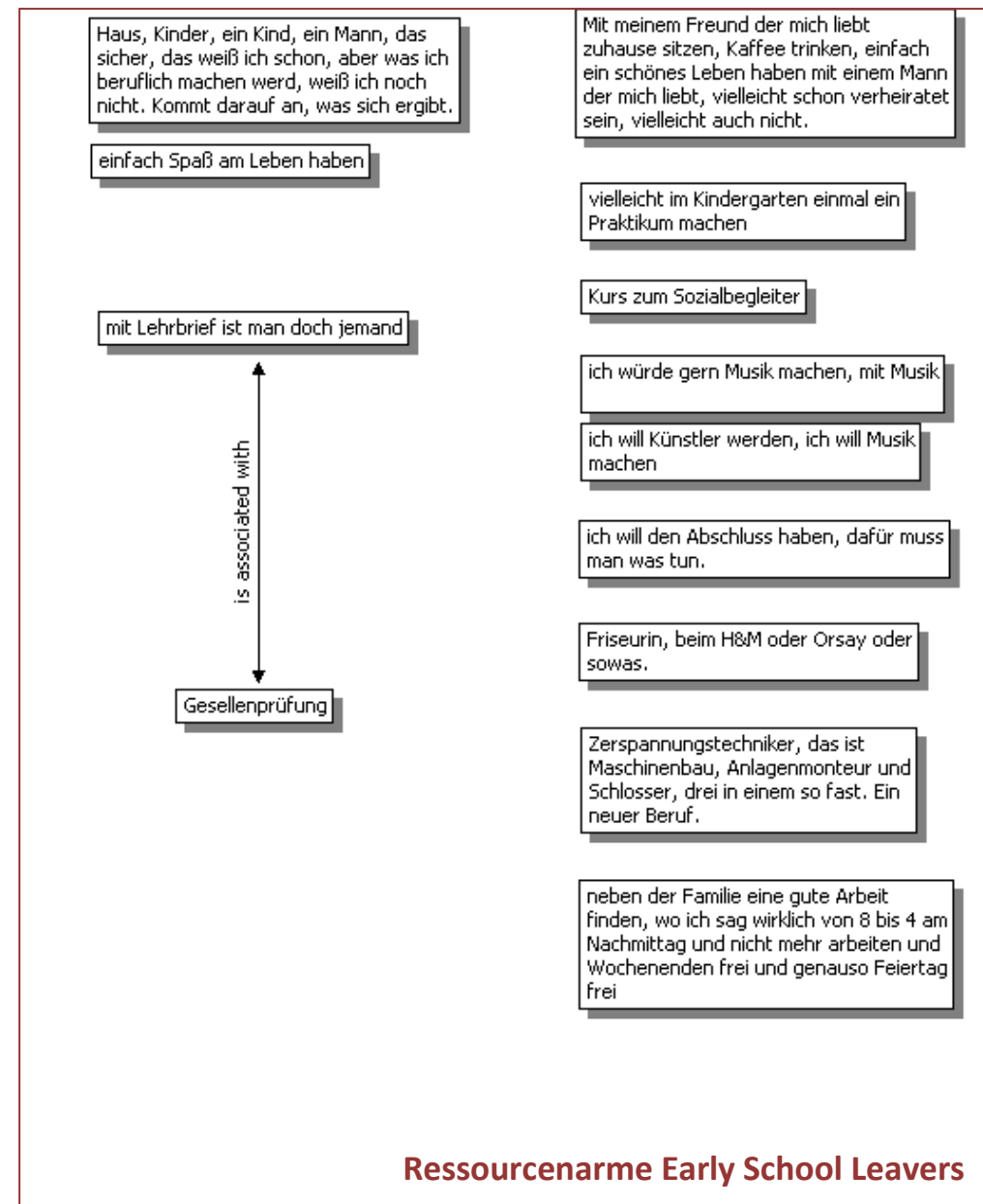
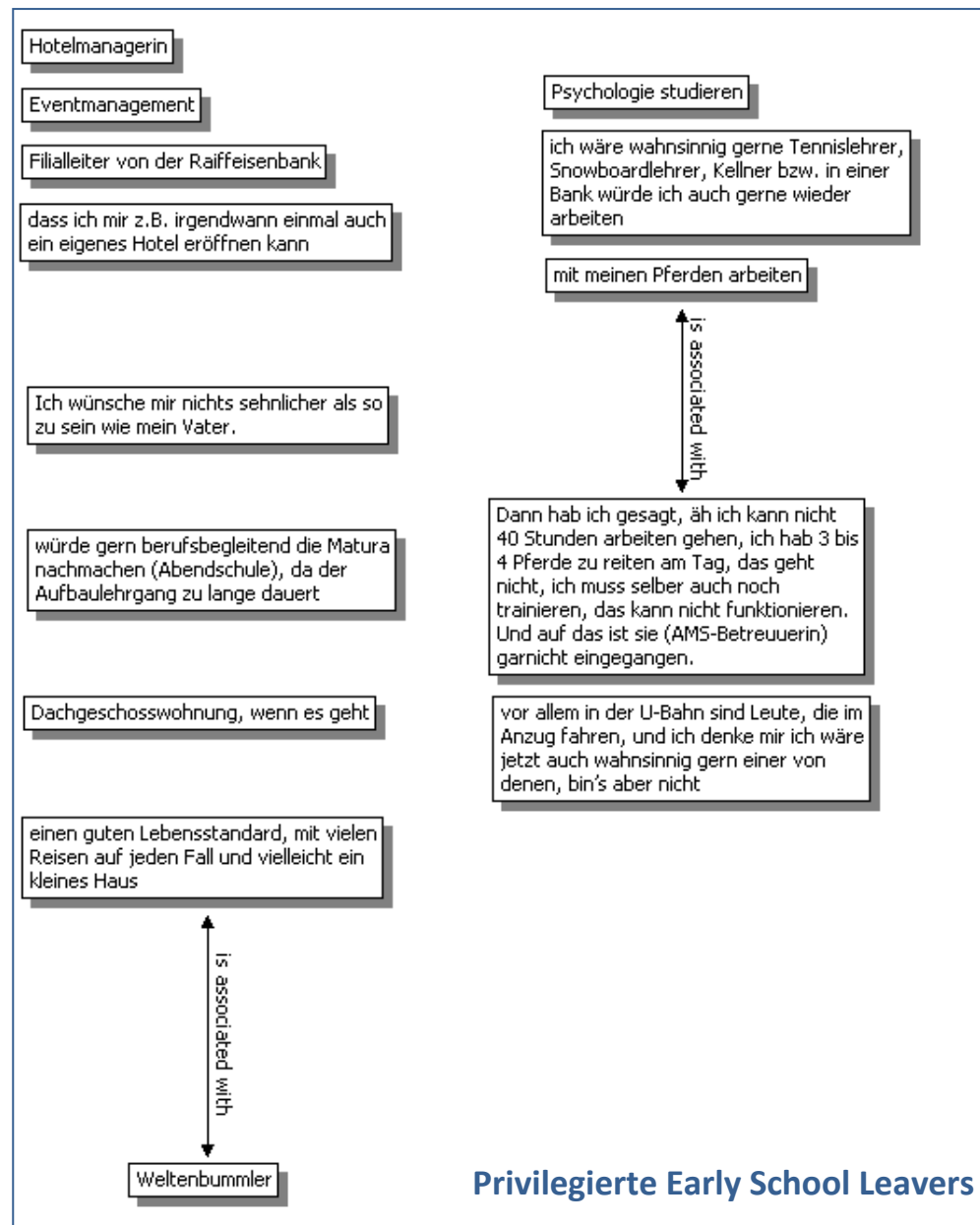
Ich würde mich gerne als, eventuell, als Filialleiter von der (...) Bank sehen, wo ich war, weil das ein super Job ist. Ahm, oder eventuell als Barkeeperchef in einer Disko oder so. Würde mir auch wahnsinnig, ich bin ein Nachtmensch, und mir würde das wahnsinnig viel Spaß machen, wenn ich mich etablieren könnte in einer Nachtdiskotheek einfach, oder als Tennischef einfach fix angestellt in einem super Tennisclub, wo ich laufend Tenniscamps gebe, das wäre eigentlich mein Traumziel, dort hin zu arbeiten, das erreichen zu können. (PETER, 19 JAHRE)

Anders dagegen der sozial isolierte Markus, der praktisch über kein soziales Kapital verfügt und in Pflegefamilien aufgewachsen ist. Ihm fehlt schon allein die Vorstellung eines besseren Lebens.

Auf die Frage, ob er schon einmal über sein weiteres Leben nachgedacht hat, antwortet er mit einem leicht aggressiven Unterton:

Nein noch nie (,) noch nie, noch nie. (...) Da hab ich keine Ahnung, über das denke ich nicht nach. (MARKUS, 26 JAHRE)

Wünsche und Utopien: Privilegierte vs. ressourcenarme Early School Leavers



6. Ausgewählte Themen

Im Folgenden werden noch einige Einzelthemen vorgestellt, die nicht unter die vordefinierten Auswertungskategorien fallen, aber von den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen auffallend oft zur Sprache gebracht wurden ohne von den Interviewer/inne/n angesprochen worden zu sein.

6.1. „Spaß“

Auffallend in manchen Interviews ist die inflationäre Verwendung des Wortes „Spaß“. Als Metapher für alles, was sich genau konträr zu Schule, Disziplin, Arbeit, Erwachsene etc. darstellt, wird Spaß zu einem Synonym für die eigene Abgrenzung von der „Erwachsenenwelt“. Nicht nur Ismail fiel im Interview durch eine starke Häufung des Wortes Spaß auf. Spaß ist für ihn die Haupterklärung für sein Schulschwänzen wie auch für seine Motivation, die Schule links liegen zu lassen:

Ja ich bin, ich bin schon oft- öfters aufgefallen sag ich jetzt mal (...) Ich hab's gern lustig wenn ich ehrlich bin (...) Und ja (.) manche Lehrer halt nicht. Also für mich war das normal, wer keinen Spaß im Leben hat (...) der wird's auch (.) später nicht haben. (...) Naja in der Zeit war es wirklich sehr lustig ich gib's wirklich zu es war in der Zeit wirklich sehr lustig also wir hatten wirklich immer Spaß es gab nie einen Tag wo wir gesagt haben ja okay so und so ich hab keine Lust auf das und das wir haben immer Fußball gespielt irgendwas immer wir haben immer irgendwas gemacht also wir haben immer Spaß gehabt und so. (...) Also ich wollt' eigentlich, in der Zeit wollt' ich einfach nur meinen Spaß und keine Lehrer um mich und nichts lernen, so was wollt ich gar nicht zu der Zeit, also mir hat so was nicht Spaß gemacht also alles was nicht Spaß gemacht hat, hat mir halt auch nicht gefallen und da war Schule auf dem ersten Punkt, was mir nicht wirklich gefallen hat. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Im Zusammenhang mit Schulschwänzen fällt noch auf, dass eigentlich keiner der betroffenen Jugendlichen *just for fun* die Schule schwänzte. Selbst wenn der Spaß am Anfang noch die Ausgangsmotivation war, verliert die Lust an der freien Zeit doch ihren Stellenwert. Wie schon weiter oben gesagt, erleben Schulschwänzer die schulfreie Zeit immer weniger als „Spaß“, sondern als zum Teil mühsames Wegbleiben vom Unterricht. Bei Jüngeren steht das gemeinsame Schwänzen und „Spaß haben“ als Motiv für das Schulschwänzen häufiger im Vordergrund als bei Älteren.

6.2. Medien

Der 22jährige Walter schildert im Interview eindrücklich seinen Alltag zwischen Haushalt und Computerspielen. Insbesondere die Monotonie seines Alltags wird von ihm zu Beginn angesprochen, als er auf die Frage nach seinem Tagesablauf antwortet:

Also so wie gestern, so wie vorgestern, so wie die vergangenen Tage. Zwischen 10 und halb 12, also zwischen 10 und 11:30, irgendwie aus dem Bett. Dann das ganz normale aufstehen, schauen wer gerade von der Familie zu Hause ist, Hallo sagen, Tag sagen, etc. (...) Ja und dann führt mich eigentlich mein nächster Weg auf den Rechner. Auf den Laptop um es genau zu sagen. Dort verbring ich dann meistens so bis ein Uhr. Also eineinhalb Stunden zirka. Danach kümmere ich mich um (...) falls irgendwas (...) für mich, d.h. mit dem Hund gehen, fressen und trinken für den Hund irgendwie eventuell falls der Abwasch noch gemacht werden muss und eben die (...) Hausarbeiten, falls irgendetwas ist. Ja reicht dann meistens für ein Stunde zwei Stunden und von da an setz ich mich dann eigentlich wieder an den Rechner bis dann meine Mutter hauptsächlich nach Hause kommt. Das ist zwischen sieben und acht Uhr. Dann wird eigentlich Abend gegessen. Da ist mein Bruder dann auch schon von seiner Arbeit zurück. Dann essen wir eigentlich gemeinsam zu Abend. Und ja. Danach zieht sich jeder wieder zurück. Ich gehe wieder in mein Zimmer, setze mich wieder an den Rechner hauptsächlich und dann zwischen 10 Uhr und Mitternacht geh ich dann meistens duschen und versuche es, dass ich es einteile, dass ich ca. um 2 Uhr in der früh schlafen gehe. Ich bin arbeitslos. (WALTER, 22 JAHRE)

Frank, ein 17 Jahre alter Schulabbrecher, lebt ebenfalls fast ausschließlich in einer virtuellen Welt (siehe Genaueres dazu in Kapitel 7: Konstruktion einer Typologie). Ismail berichtet von ähnlichen Erlebnissen. Nachdem er die Schulpflicht beendet hat, weiß er im Grunde genommen nichts mit sich anzufangen und beginnt seine Zeit mit Online-Spielen zu vertreiben. In seiner Erinnerung verschwimmen die einzelnen Tage zu einem endlosen Zeitband, ohne Höhepunkte oder Differenzen:

Ja, es (,) (...) ich war- wenn ich ehrlich bin, ich war faul ich- (,) ich war faul, ich bin aufgestanden halt jeden Tag - also ich bin jeden Tag um (,) wirklich (,) bin vor dem PC gesessen (...) Hab bis in der Früh irgendein Online-Spiel gespielt (,) bis in der Früh, vier, fünf, sechs (...) manchmal sogar bis zum Mittag (...) Es hört sich dumm an, aber es war wirklich so. Ich bin dann irgendwann schlafen gegangen, um eins oder so (...) Bin irgendwann dann wieder aufgewacht um acht oder so (,) am Abend (...) Wieder genau dasselbe und es war halt jeden Tag dasselbe (...) es - ich fand das ehrlich gesagt nicht mehr lustig also. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Auffallend bei den Interviews war, dass vor allem diejenigen InterviewteilnehmerInnen, die aus sozial benachteiligten Familien kommen, mit aufwendiger Konsumelektronik ausgerüstet zum Interview erschienen waren. Computerspiele, Online-Games, insbesondere aber Rollenspiele, in denen man virtuell in eine starke und erfolgreiche

Rolle schlüpfen kann, üben vor allem auf männliche Jugendliche bzw. junge Erwachsene eine starke Anziehungskraft aus. Das hat zum Teil eine Vermischung von Realität und Fiktion zur Folge:

Also ich hab den Eindruck da kommen schon ganz starke Größenphantasien mit ins Spiel oder einfach auch wenn man, was die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten betrifft, die ist zumeist nicht sehr realistisch. Da hat sich schon stark was verändert. (SOZIALPÄDAGOGE)

Der befragte Sozialpädagoge beobachtet bei den von ihm betreuten Jugendlichen eine zunehmende Bedeutung der Medien, vor allem des Internets:

Was in den letzten Jahren ganz stark zugenommen hat, ist natürlich die Auseinandersetzung mit Computern, mit Computerspielen, die teilweise auch die Destruktivität der Verhaltensweisen nur noch mehr fördert. (SOZIALPÄDAGOGE)

Soziale Beziehungen und die Auseinandersetzung mit anderen finden vielfach nur noch in virtuellen Räumen statt:

Derzeitig Browsergames und irgendwelchen Blöds- irgendwelchen Leuten chatten, also die ich schon länger kenne, von dem Browsergame her. Oder aber im privaten Kreis einfach nur chatten und des Weiteren dann eben spielen, wenn diese Leute dann von der Arbeit kommen und eben Zeit haben und so weiter. Das eben bis meistens zwei in der Früh. (WALTER, 22 JAHRE)

Dass alleine der Zeitaufwand, der für exzessiven Medienkonsum betrieben wird, die schulischen Leistungen gefährden kann, ist evident. Leistungsmindernd wirken sich sicherlich auch die morgendliche Müdigkeit oder andere Symptome wie zum Beispiel Konzentrationsmangel aus. Daneben geben moderne Medien vielen aber auch die Möglichkeit, einer als negativ empfundenen Realität zu entfliehen und das Zeitgefühl „auszuschalten“. In manchen Fällen wirken sie wie eine Narkotisierung und erlauben, über die eigene Situation nicht nachdenken zu müssen.

6.3. Konsum

Im Konsumverhalten drücken sich heute insbesondere Lebensstil und Lebensgefühl Jugendlicher aus. Der Konsum prägt jenseits seiner zweifellos kompensatorischen Eigenschaften Beziehungen und Werte. So genannte Trendsetter und Opinionleader bestimmen insbesondere für Jugendliche immer mehr deren Weltsicht. Marken und die mit ihnen verbundenen Werte treten zunehmend an die Stelle traditioneller

Sozialisationsinstanzen wie Familie oder Schule. Sie sind die großen Interpretationsangebote – nicht nur für Teenager – geworden. Die Strategie der großen Markenfirmen besteht zunehmend darin, statt Produkten Images zu verkaufen, die für bestimmte Erlebnisqualitäten und persönliche Dispositionen stehen. Anstatt einfach nur ihre profanen Güter zu vertreiben, besetzen Marken kulturelle Werte, die früher Ideologien, Religionen und politischen Parteien vorbehalten waren. In den Schulen „tobt“ tatsächlich so etwas wie ein Kampf der Marken, sprich: der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen.⁵⁴

Auch für viele der von uns untersuchten Jugendlichen spielt der Konsum bestimmter Produkte eine wichtige Rolle. Der 17jährige Talu bringt diese Tatsache im Interview so auf den Punkt:

Was man anhat und alles - hast du Markensachen, bist du cool, hast du keine bist schwul. (TALU, 17 JAHRE)

SchülerInnen, die dem Markendiktat nicht folgen können, werden nicht selten belächelt, im schlimmsten Falle gemobbt und ausgegrenzt. Insbesondere bei unseren Hauptschulabbrechern und -abbrecherinnen war das Thema Konsum/Marken stark präsent. Über den Kauf bestimmter Produkte erlangt man einen besonderen Status in der Gruppe. Unterschiede werden dabei sehr sensibel wahrgenommen und an der eigenen Situation gemessen:

Wenn ich seh jetzt, dass der hat eine Dieselhose und ich hab eine g'fälschte vom Goldstyle oder irgendso ein G'schäft, ich denk mir auch Oida⁵⁵, die schau- (...) ich werd mir das selber besorgen und dann. (TALU, 17 JAHRE)

Die Position der Jugendlichen kann durch den Konsum bestimmter Produkte aufgewertet werden oder sich verschlechtern. Das fängt bei den Buntstiften an und geht bis zu entsprechender Kleidung. Ein besonders wichtiges Kriterium ist dabei „cool“ vor den Augen der anderen zu erscheinen. Geprüft wird dabei jede/r Einzelne:

Ja, bei uns auch, wer die coolste Schultasche hat. (VERA, 17 JAHRE)

⁵⁴ „Nicht nur Markenkleidung, sondern das neueste Handy von *Ericsson* oder der letzte *Eastpack*-Rucksack sind zu wichtigen Unterscheidungskriterien von Jugendlichen geworden. Wer im Markendiktat nicht mithalten kann, muss mit sozialer Ächtung und Spott rechnen. [...] Der ‚Klassenkampf‘ in den Schulen findet heute im Wesentlichen über Markenzugehörigkeiten statt. Auf dem Hintergrund dieser zunehmenden Konflikte an Schulen wurde in Deutschland die Diskussion um die Einführung einer Schuluniform in den letzten Jahren wieder entfacht. Mit einer einheitlichen Uniform, so die Befürworter, wäre dem Markenwettbewerb an den Schulen ein Ende gesetzt. Unterscheidungen über äußere Markensymbole und Statuszeichen würden dadurch unmöglich gemacht.“ (Meschnig 2002, S. 60)

⁵⁵ Oida = umgangssprachliches Wort für Alter

Diese Hierarchisierungen beginnen bereits sehr früh und setzen die Kinder und Jugendlichen zunehmend unter Zugzwang:

Ja, immer – fängt schon ganz früh an und schaukelt sich immer halt dann so höher, die Ansprüche werden dann höher. (JESSICA, 20 JAHRE)

Mobbing bzw. das Fernbleiben von der Schule kann seinen Grund auch in der Scham haben, hier nicht mithalten zu können. Je niedriger der soziale Status, desto höher in der Regel die Bedeutung, die dem Konsum von Statussymbolen zugeschrieben wird. Diese Jugendlichen wollen über teure Markenklamotten zeigen, dass sie mit dem gesellschaftlichen Reichtum mithalten können, und sehnen sich danach, von der Peergruppe akzeptiert zu werden. Für die Gruppe unserer GymnasialabbrecherInnen spielten materielle Statussymbole eine marginale Rolle.

6.4. Erleben von Zeit/Zukunft

In qualitativen Studien über Arbeitslosigkeit wird immer wieder über das Zeiterleben und die veränderte Bedeutung der Zukunft für die Betroffenen berichtet (vgl. Jahoda/Lazersfeld 1933). Auch Paul Willis (1979) berichtet in seiner Studie „Spaß am Widerstand“ über Jugendliche aus der englischen Arbeiterklasse, deren Zeitverständnis nicht mit dem von der Institution Schule vorgegebenen übereinstimmt. Diese Gruppe von Jugendlichen, die Willis als *lads* bezeichnet und die eine eigene Schul-Gegenkultur entwickelt haben, wollen die Zeit und Unterrichtsstunden nicht für ihre Qualifizierung nützen, sondern für sie zählt nur das Hier und Jetzt. Sie haben keine Gedanken über die Zukunft zu machen und nur kurzfristig Spaß haben zu wollen, sind auch immer wiederkehrende Aussagen unserer Befragten. In den meisten Fällen machen sich die Jugendlichen erst später, ab ungefähr 18 Jahren Gedanken über ihre persönliche Perspektive bzw. beginnen ihren Schulabbruch zu bedauern. Zum Zeitpunkt des Schulschwänzens oder des -abbruchs spielt die Zukunft aber noch keine Rolle:

Ich bin raus gegangen also nach der Schule bin ich heim gekommen (,) habe meinen Rucksack (,) einfach hingeworfen, bin rausgegangen (...) habe mich gleich mit Freunden getroffen also (,) ich sage jetzt mal (...) ich sag jetzt mal es war eher (...) eher der Freundeskreis. Nicht, dass der Freundeskreis jetzt so schlimm war, aber (...) ich habe mehr an die Freunde gedacht als wie (...) an die Zukunft (,) sag ich jetzt mal. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Auch Theresa verneint die Frage nach ihren Zukunftsplänen mit dem Hinweis, alles kommen zu lassen, ohne irgendwelche Vorstellungen oder Pläne:

Ich lasse alles auf mich zukommen. Ich plan nichts mehr (...) wenn ich - ich lebe einfach momentan in den Tag hinein. Was kommt, kommt, wenn's nicht kommt, kommt's nicht. (.) Ganz einfach. (THERESA, 20 JAHRE)

Sabine, aus einem bildungsaffinen Elternhaus, hat prinzipiell keine Vorstellung, was sie mit ihrem Leben anfangen könnte. Selbst der aktuelle Besuch eines Abendgymnasiums ist mehr ein Gefallen, den sie anderen (ihren Eltern) macht, als dass sie einen größeren Sinn für sich darin entdecken kann. Sie macht die Schule, „weil man das so macht“, eine intrinsische Motivation bzw. ein Ziel fehlt ihr aber:

Es gibt sicher Leute, die eben irgendein Ziel haben nach der Matura und deswegen die Maturaschule machen, aber bei mir ist es grundsätzlich immer so gewesen, die letzten 10 Jahre so, ich geh noch ein bisschen in die Schule, mir fällt überhaupt nicht ein was ich sonst machen soll. (SABINE, 21 JAHRE)

Oltar wiederum erlebt jeden Tag für sich identisch und beschreibt die Eintönigkeit präzise. Die Zeit vergeht ohne irgendwelche Höhepunkte, einzig die Wochenenden heben sich ab, folgen aber auch fast immer denselben Schemata:

Also ein ganz normaler Tag, ist es eigentlich (.) so (.) langweilig, also ich steh auf (.) tu essen, duschen (.) dann schau ich (.) ab und zu mal- im- also wegen schulisch lernen ein bisschen, und dann muss ich in die Schule (.) also das sind 4 oder 5 Stunden am Tag (.) von 10 vor 6 bis dreiviertel 10. Das ist - also das sind 5 Stunden (.) und dann komme ich wieder nachhause, vielleicht lese ich (.) ein bisschen was oder geh ich wieder schlafen, und das geht (.) 5 Tage die Woche so. Wochenende ist dann wieder ein bisschen anders, triffst dich mit Freunde, oder (.) weil die meisten sind berufstätig, (.) und unter der Woche ist es immer eigentlich das Selbe. (OLTAR, 20 JAHRE)

Jessica, längere Zeit arbeitslos, berichtet von der erzwungenen Passivität und der Trostlosigkeit eines Lebens, in dem sie von niemandem gebraucht wird und in dem sie keine Funktion zu erfüllen hat:

Ist ja jeder Tag auch trostlos, wenn'st irgendwie arbeitslos bist oder so, ja - jeder Tag ist der gleiche, jeder ist gleich langweilig, weil du nix zum Tun hast. (JESSICA, 20 JAHRE)

Auch Walter berichtet von einem habituellen Zustand der Stumpfheit, der sich auf Dauer bei ihm eingestellt hat und der es schwierig macht, aktiv eine Veränderung seines derzeitigen Zustandes herbeizuführen:

Und zu Hause zu sitzen ist einfach, wirklich, ich mach den ganzen Tag nichts. So gesehen. Meine Ansicht ist, man verblödet zu Hause. Sofern man nicht irgendwie außer Haus geht und irgendwas macht. Keine Ahnung. Man verblödet regelrecht. (WALTER, 22 JAHRE)

Daniel hat zwar während der Woche eine Arbeit, ohne soziale Kontakte sind aber die Wochenenden unendlich lange und deprimierend:

Ich bin Samstag, Sonntag daheim gesessen (...) Ja(?) (.) Ohne dass ich überhaupt ein- eine Minute außen gegangen bin an die frische Luft (...) Das heißt ich hab Samstag noch gearbeitet bis zu Mittag und (.) bin bis Montag in der Früh in der Wohnung gesessen. (DANIEL, 25 JAHRE)

Zeit-totschlagen-Müssen, monotone sich wiederholende Tagesabläufe und fehlende Zukunftsvorstellungen sind wiederkehrende Charakterisierungen des Lebens bei unseren Jugendlichen. Rückblickend, mit dem Älterwerden, reflektieren die meisten Jugendlichen ihre Versäumnisse, der Wunsch einen Neuanfang zu setzen, beginnt zu wachsen:

Ja ich bin älter, ich bin einfach nur älter geworden und mehr bewusster, also ich weiß jetzt einfach mehr was ich, also ich weiß jetzt was richtig und falsch ist, könnte ich jetzt sagen eigentlich, damals war ja Schule okay, egal auf die Seite geschoben ist mir Wurscht, es war einfach egal, Zukunft ist mir egal, es war alles egal, außer der Spaß, also ich wollt' einfach nur Spaß haben und naja, jetzt bin ich halt einfach nur älter geworden, jetzt seh' ich die Sachen auch ein, was früher falsch war und so und hoff', dass das besser wird in der Zukunft, es muss besser werden, wenn nicht, weiß ich auch nicht. (ISMAIL, 18 JAHRE)

6.5. „Normal“

Manche Chiffren der Jugendlichen sind für Erwachsene nur schwer nachvollziehbar. Eine der oft verwendeten Bezeichnungen ist dabei „normal“. Im Prinzip wird dabei all das benannt, was Erwachsenen eben nicht normal erscheint, sondern eine Ausnahmesituation charakterisiert. Für manche Jugendliche sind das aber offensichtlich Dinge, über die man sich nicht aufregt, weil sie eben Teil des Alltagslebens sind. Typisch etwa Theresas Aussagen über das Thema Mobbing:

Es war nicht richtig mobben, es war einfach nur gehänselt, wie es halt so ist unter Jugendlichen. Aber nicht so schlimm, wie ich jetzt höre, dass sich (.) da irgendjemand umbringt oder so. Es war normal (.) so Streiche spielen und so, aber gegeneinander- also (.) gegenseitig und nicht (.) so (lang gezogenes o) schlimm war es eigentlich auch nicht. (THERESA, 20 JAHRE)

Auch die Einordnung der Einzelnen innerhalb der Hierarchie zwischen „Losern“ und „Chefs“ in der Schule erfolgt mit Hilfe der Chiffre normal:

Ja, ich war noch nie ein Loser in der Schule, ich war immer bei den Normalen, weil Sommersprossen, oder Brille, zu denen haben sie Loser gesagt - solche Streber und ob sie rauchen oder nicht rauchen. (OGAN, 16 JAHRE)

Dominik erzählt seine Biografie und seine Beweggründe für seine Schwarzarbeit auffallend oft mit „normal“:

Na Hauptschule habe ich normal abgeschlossen, dann bin ich ein Jahr polytechnische Schule gegangen, und nach die habe ich dann auch schwarz begonnen zu arbeiten. (...) Weil von- in AMS (,) da kam so ein Blödsinn, die wollen di- einen in einen Kurs schicken, für 150 Euro im Monat oder so, und mit 150 Euro kann man sich heutzutage nichts leisten. Das geht nicht. Wenn man jung ist, braucht man halt mehr Geld, das ist normal. (DOMINIK, 20 JAHRE)

Was genau hinter dieser Häufung steht, bleibt zu untersuchen. Einerseits wird über die Chiffre „normal“ angezeigt, dass doch alles in der eigenen Biografie und Wahrnehmung einen ganz üblichen Weg ging, andererseits fällt aber auch eine Verwendung dieser Chiffre in Kontexten auf, die für Außenstehende nicht nachvollziehbar ist.

7. Konstruktion einer Typologie

Die folgenden Beschreibungen versuchen jeweils einen typischen Fall zu skizzieren, der es erlaubt, unterschiedliche Problem- und Konfliktlagen sichtbar zu machen. Die angeführten Typen⁵⁶ sind aber weder als trennscharf zu sehen, noch können sie umfassend alle Formen von ESL erfassen. Dennoch scheint es uns für gezielte Maßnahmen wichtig, einzelne Gruppen oder Kategorien empirisch voneinander abzugrenzen, um adäquate Programme und Hilfsmaßnahmen zu schaffen. Überdurchschnittlich intelligente Jugendliche, die sich im Widerstand gegen die Erwachsenenwelt (Schule) befinden, brauchen sicherlich andere Formen der Intervention als etwa lernschwache SchülerInnen mit starken Leistungsproblemen. Wir sehen unsere Phänomenologie als einen ersten Versuch, unterschiedliche Geschichten von Early School Leavers in allgemeine Problemlagen zu übersetzen.

7.1. Der/die Ressourcenarme

Daniel ist zum Zeitpunkt unseres Interviews 25 Jahre alt und befindet sich in einer Beschäftigungstherapie. Er wächst als Heimkind und in Pflegefamilien auf und entwickelt sehr früh psychische Auffälligkeiten. Laut eigenen Angaben hat er noch 19 Geschwister, die auf unterschiedliche Pflegefamilien aufgeteilt sind bzw. waren und zu denen wenig Kontakt besteht. Dadurch, dass er sehr oft seine Pflegefamilie wechseln muss, kommt es immer mehr zu unkontrollierten Aggressionen:

Ja, dass ich einfach sehr oft (...) die Kontrolle verloren habe. (...) Äh, das heißt ich bin einfach sehr oft (,) ausgebrochen, wie ein Vulkan (...) Weil ich einfach zuviel (,) in mich hineingefressen habe und (...) irgendwann habe ich es nicht mehr steuern können. (...) Das kommt auf meine schwierige Kindheit vor. Das heißt, ich bin (,) von der Familie zu der Familie (...) hin und her gereicht worden. Und (...) ja, dass sich dann bestimmte Muster abzeichnen, war, ist mir jetzt klar. Damals nicht. (DANIEL, 25 JAHRE)

Nach einem Jahr Hauptschule wird er deswegen von der Schule verwiesen und kommt in eine Sonderschule im Burgenland, die er mit Abschluss beendet, deren Besuch er aber vor Dritten und so z.B. auch bei beruflichen Vorstellungsgesprächen, wie er selbst angibt, leugnet. Aufgrund seiner schwierigen psychischen Situation bekommt er Medikamente, die er auch aktuell nehmen muss. Nach seinem Umzug nach Wien

⁵⁶ Zur Typenbildung in der bildungssoziologischen Forschung vgl. Nairz-Wirth (2010).

arbeitet er längere Zeit in einer Bäckerei, bekommt aber immer öfter „Stress“ mit seinem Chef. Nachdem er, wie er erzählt, ein Blackout gehabt hatte und seinen Vorgesetzten mit einem Brotwecken bewarf, wird er gekündigt. Danach versucht er es in diversen Aushilfsjobs, kriegt aber immer wieder Schwierigkeiten mit seinen Arbeitgebern und fühlt sich in der Regel schlecht behandelt. Daniel hat keinerlei soziale Ressourcen, auf die er zurückgreifen könnte, sein Sozialkapital ist auf ein Minimum reduziert, im Gegenteil: jahrelang hätten seine leiblichen Eltern versucht von ihm Unterhalt einzuklagen. Obwohl Daniel sieht, dass seine Aggressionen, hervorgerufen durch seine schwere Kindheit, eine Mitschuld an den Problemen am Arbeitsplatz haben, sieht er sich doch im Wesentlichen als Opfer von Verschwörungen gegen seine Person. Immerhin hat er aber aktuell eine geschützte Arbeit und fühlt sich wieder besser. Mit Hilfe des ihn betreuenden Sozialprojekts gelang es ihm auch, eine Gemeindewohnung zu bekommen. Daniel hat keine Zukunftspläne und weiß nicht, was er mit sich anfangen soll. Ein großes Thema ist für ihn Langeweile. Da er sozial sehr isoliert ist, verbringt er vor allem die Wochenenden allein in seiner Wohnung:

Ich hab außerhalb der Schule nie Freunde gehabt (,) ich war immer dann daheim. (...) Schau ich lieber Fernsehen (...) und genieß die Ruhe. (,) Ich bin halt nicht der Mensch der was gern fort geht (...), bin lieber der Daheimhocker. (DANIEL, 25 JAHRE)

Umso wichtiger ist für ihn eine regelmäßige Arbeit, wo er auch Kontakt zu anderen hat.

7.2. Der/die Privilegierte

Peter, 19 Jahre, kommt aus einer Akademikerfamilie. Der Vater ist Unternehmer, die Mutter Lehrerin. Im Interview nennt er seinen Vater sein großes Vorbild:

Meine Eltern haben beide studiert und meine Verwandten haben auch so ziemlich alle studiert. Mein Onkel hat eine Beratungskanzlei, der Bruder von meinem Vater hat auch eine Firma und es werden natürlich auch gewisse Erwartungen gestellt an die Kinder (hh), ja. (...) Also ich sehe meinen Vater schon als großes Vorbild, er hat ein super Familienleben aufgebaut, ein Haus (,) also alle seine Träume, die man verwirklichen will, aufgebaut. Ich wünsche mir nichts sehnlicher als so zu sein wie er. Ahm, allerdings die Konsequenz, wirklich Montag bis Samstag früh aufzustehen, bis spät in der Nacht zu arbeiten, als Unternehmer, stelle ich mir sehr, sehr schwer vor. Nebenbei noch Hobbies nachzugehen und die Familie und so weiter, und so weiter. (PETER, 19 JAHRE)

Peter wirkt er sehr eloquent und hat ein einnehmendes Äußeres. Er kann sich gut ausdrücken und macht auch sonst nicht den Eindruck eines „Bildungsverlierers“. Als

zweites von drei Kindern besucht er nach der Hauptschule die Handelsakademie, bricht diese aber wegen Leistungsproblemen ab und wechselt in die Handelsschule. Er selbst sieht seinen Wechsel darin begründet, dass er viel lieber mit seiner Clique und auf Partys unterwegs war, als zu lernen. Nach dem Bundesheer beginnt er mit der Hilfe seiner Eltern in einer Bank zu arbeiten, wird aber nach einem halben Jahr wegen Rationalisierungsmaßnahmen entlassen. Momentan wird er von seinen Eltern unterstützt, die ihm auch raten, sich europaweit für Stellen zu bewerben. Da Peter schon als Freizeitanimateur gearbeitet hat und ihm diese Tätigkeit gefällt, ist er einer solchen Option gegenüber grundsätzlich nicht abgeneigt. Durch Beziehungen seiner Eltern avanciert er im lokalen Tennisclub zum Lehrer und lernt auch aktuell für seine offizielle Prüfung zum Tennistrainer. Obwohl er gerne noch zu Hause wohnen würde, haben seine Eltern, nach monatelangen „Reibereien“, eine kleine Wohnung für ihn angemietet. Seine ältere Schwester studiert im sechsten Semester und sein jüngerer Bruder steht kurz vor dem Abitur. In der Familie ist er das „Problemkind“, auf das sich viel Aufmerksamkeit fokussiert, oftmals zum Ärger seiner Geschwister.

Peter hat einen großen Freundeskreis, viele davon sind bereits erfolgreich in ihren Berufen oder Ausbildungen. Seine Berufswünsche bewegen sich aber im nicht-akademischen Bereich: Tennis- oder Snowboardlehrer sind seine Favoriten. Druck spürt er nur dadurch, dass neben seinen Geschwistern auch alle anderen Verwandten in seinem Alter studieren. Die zwei Brüder seines Vaters sind ebenfalls Unternehmer. Auf Nachfrage gibt er an, sich gewünscht zu haben, dass seine Eltern mehr interveniert hätten, als seine Schulleistungen nachließen. So musste er letztendlich die Entscheidung zum Schulabbruch völlig allein treffen, eine Tatsache, die er allerdings auch wieder positiv wertet. Die Hauptschuld sieht er so auch in seinem eigenen Verhalten:

Meine Eltern wollten von Anfang an, dass ich die Handelsakademie absolviere erfolgreich (...) haben auch sehr viel Unterstützung geleistet, allerdings wenn nicht von selbst genug kommt kann man das nicht schaffen. (...) Dann haben meine Eltern gesagt, dass es eigentlich keinen Sinn hat so fortzufahren weil früher oder später bleib ich sitzen und das wollen sie nicht und ja. (...) Meine Eltern haben's schon versucht- meine Mutter ist auch Lehrerin. (...) Also zu meinem damaligen Vorteil. Und hat auch versucht durch Kolleginnen mir einen Pluspunkt zu verschaffen oder mir in der ein oder anderen Schiene die Weichen zu legen. Aber, es ist dann schlussendlich hat's an mir gescheitert mir selbst gescheitert. (PETER, 19 JAHRE)

Peter befindet sich in der privilegierten Situation, auf genügend soziale und ökonomische Unterstützung zurückgreifen zu können, sollte er in eine Notlage geraten.

7.3. Der/die Lernbeeinträchtigte

Julia ist zum Zeitpunkt der Befragung 20 Jahre alt, wirkt aber um einiges jünger. Aktuell versucht sie, den Hauptschulabschluss nachzumachen. Das Interview mit ihr gestaltet sich schwierig, da sie sehr schüchtern ist und Mühe hat, konzentriert längere Sätze zu sprechen. Ihre Grunderfahrung ist schon sehr früh, dass sie Schwierigkeiten hat, dem Tempo und den Inhalten in der Schule zu folgen, etwas, was sie auch, sie deutet es nur leise an, zum Gespött der MitschülerInnen machte:

Na weil ich das Meiste nicht verstanden habe und ich bin nicht mitgekommen
(.) und (flüsternd) (Pause) ja und die (.) mit die Sch- mit meine
Klassenkameraden (...) war das auch nicht so toll. (JULIA, 20 JAHRE)

Vieles ist für sie zu anstrengend, sie ist schnell erschöpft und kann dem Unterricht nur schwer folgen. In der Hauptschule bleibt sie zu Beginn zweimal sitzen und wird in eine Sonderschule überwiesen. Erst im Alter von 13 Jahren wird bei ihr Legasthenie diagnostiziert:

Nein ich hab Legasthenie (,) 50%ige und (,) da (,) ich tu mir schon bei allem
(...) bei allem schwer und das war (,) das war halt normales Tempo und da
bin ich nicht mitgekommen. (JULIA, 20 JAHRE)

Aufgrund ihrer Lernschwäche ist sie früh Mobbing und Hänseleien anderer MitschülerInnen ausgesetzt, was schließlich in einem psychischen Zusammenbruch kulminiert. Sie weigert sich im Alter von 14 Jahren zur Schule zu gehen, hat Weinkrämpfe und bleibt wochenlang zu Hause.

Durch das ständige Leistungsversagen⁵⁷ und zusätzlich durch die Scheidung ihrer Eltern traumatisiert, wird sie psychisch krank und verfällt in Depressionen. Zum Zeitpunkt des Interviews nimmt sie seit einigen Jahren Antidepressiva und wird, laut ihrer Psychiaterin, diese auch weiter nehmen müssen, vielleicht sogar ein Leben lang. Nachdem sie einige Versuche gemacht hat, auf dem ersten Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, vor allem im Einzelhandel, und immer wieder an Überforderungen gescheitert ist, versucht sie nun nochmals, einen Hauptschulabschluss zu erwerben. Insgesamt wirkt sie

⁵⁷ „Je höher die Leistung eines Schülers ist, desto eher kann er sich mit den schulischen Normen und Erwartungen identifizieren [...] Mit fallender Leistung empfindet der Schüler stetig mehr Zurückweisung und Ablehnung, das eigene Ich und die eigene Leistung sind für den Beurteilten kaum zu trennen, die Schule wird ein Ort der Unlust. [...] In einer schulischen Welt, der sie kaum persönlichen Wert zumessen und in der sie häufig keine angemessene Handlungskompetenz verspüren, wählen einige Schüler Verweigerung oder Flucht, um dem dauerhaften Zustand der Bedrohung und Unsicherheit zu entkommen oder in einem angenehmeren außerschulischen Handlungsfeld höhere Selbstzufriedenheit zu erleben.“ (Ricking 2003, S.150)

emotional sehr reduziert. Es fällt ihr sichtlich schwer, sich auf unser Gespräch zu konzentrieren, da sie Zuhören und Reden anstrengen. Sie befindet sich zwar, wie sie erzählt, neben der psychiatrischen Betreuung auch in einer Gesprächstherapie, in ihrer eigenen Einschätzung wäre aber eine mehr körperbezogene Therapie sinnvoller. Der sie betreuende Sozialarbeiter ist derselben Meinung und betont, wie außergewöhnlich es für Julia war, sich in unsere Interviewsituation zu begeben. Aufgrund ihrer Leistungsschwäche sieht er aber ihre Zukunft allein in einem geschützten Arbeitsplatz ohne größere Anforderungen.

7.4. Der/die Orientierungslose

Ismail ist 18 Jahre alt und in Österreich geboren. Seine geschiedenen Eltern stammen aus dem türkischen Teil Zyperns und sprechen auch nach fast 20 Jahren in Österreich nur schlecht Deutsch. Nach der Volksschule, wo er einmal sitzen geblieben ist, kommt er nach einem Umzug vom 10. in den 23. Bezirk in eine Hauptschule. Dort beginnt er mit ca. 13 Jahren regelmäßig die Schule zu schwänzen, ohne dass weitergehende Maßnahmen von Seiten der Eltern oder der Schuldirektion folgen. Irgendwann hören die LehrerInnen auf, sich dafür zu interessieren, ob er anwesend ist oder nicht. Nachdem er zweimal nacheinander sitzen geblieben war, wird er – vorgeblich wegen Altersgründen – auf die Polytechnische Schule geschickt, um sein letztes Pflichtschuljahr zu absolvieren. Nach zwei Monaten hört er dort endgültig auf, in die Schule zu gehen, und fehlt im Prinzip das gesamte Schuljahr – wieder ohne Interventionen von Seiten der Schule. Danach beginnt er eine Lehre als Maler, die er aber nach drei Wochen selbst abbricht; weitere Phasen von Arbeitsaufnahmen folgen. Doch auch diese bricht er jeweils nach kurzer Zeit wieder ab:

Gearbeitet habe ich auch schon (,) wie gesagt, Maler und (...) Tischler dort. (...) Das hat mir nicht so gefallen (...) Naja (...) dort war ich dann einmal, einmal war ich dort dann (...) also ich war dort öfters (...) bin ich auch nicht ein paar mal hingekommen (...) also, ja, ein paar mal bin ich nicht hingekommen und (...) einmal da war ich halt krank und da habe ich nicht angerufen, also ich habe vergessen (schnell) zum Anrufen. (...) Da bin ich halt dort hingegangen (,) mit einer Krankenbestätigung und das und da (...) Hat sie halt gemeint gehabt ja (...) du bist rausgeflogen, das und das, tut uns leid. (...) Ich hab gemeint (,) okay, das war ehrlich gesagt eh nichts für mich. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Nach den erfolglosen und frustrierenden Erlebnissen am Arbeitsmarkt und seiner Ungewissheit, was er eigentlich machen will, sitzt er zunächst über ein Jahr lang zu Hause vor Videospiele oder vertreibt sich die Zeit mit Freunden im Park. Aktuell versucht er aber nun über das AMS, den Hauptschulabschluss nachzuholen, da ihn die endlose Abfolge der immer gleichen Tagesabläufe laut eigener Aussage „total nervt“. Er weiß nach wie vor nicht, was er einmal machen will, arbeiten ist, wie er selbst sagt, „nicht so sein Ding“. Er kann weder etwas planen noch sich auf etwas einlassen. Beim Berufsorientierungskurs ist er der Einzige von allen Schülern und Schülerinnen, der sich noch keinen Praktikumsplatz sichern konnte:

Also, ich hab wirklich ziemlich lang überlegt, also die waren (,) die in dem Berufsorientierungskurs, die waren sehr geduldig mit mir (...) weil ich wirklich lange Zeit nicht gewusst habe, was ich machen will (...) und (,) ja viele von denen waren ja- also viele meiner- viele der Teilnehmer in dem Kurs (,) waren ja schon längst in einem Praktikum (...) und ich war halt fast der Letzte- ich war schon der Letzte (schnell) von der Gruppe was noch im (,) im Haus war und der Lehr- also Praktikum gesucht hat (...) also ich hab nicht wirklich was Passendes gefunden zu mir. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Ismail wirkt intelligent, hat aber offensichtlich ein Motivations- und Orientierungsproblem.

7.5. Der/die Realitätsflüchtige

Frank lebt mit seinen 17 Jahren gemeinsam mit seiner Mutter und seinem um zwei Jahre älteren Bruder in Wien. Seine Eltern sind geschieden, seit er sechs Jahre alt ist. Seinen Vater sieht er selten. Seine Mutter ist derzeit arbeitslos, sein Bruder hat eine Lehrstelle in der öffentlichen Verwaltung als Bürolehrling. Er hat noch einen knapp 30jährigen Halbbruder, der nicht im selben Haushalt wohnt. Die Familie lebte zuerst in Wien, wo Frank die ersten Jahre der Volksschule besuchte. Nach der Scheidung übersiedelte die Mutter mit ihm und seinem Bruder zu ihrem neuen Lebensgefährten in einen kleinen Ort nach Niederösterreich. Dort geht Frank weiter in die Volksschule. Er wiederholte die vierte Klasse und wechselte danach in die örtliche Hauptschule. Der Schul- und Ortswechsel löst bei ihm massive Probleme aus. Er fühlt sich abgelehnt und von seinen Mitschülern und Mitschülerinnen unverstanden:

Nein, ich weiß nicht, da hat irgendwas nicht passt, dann. (...) Keiner wollt' mit mir reden, und alle halt stumm, dagesessen, aber g'stört hat's mich auch nicht wirklich. (FRANK, 17 JAHRE)

Er beginnt die Schule zu schwänzen, zuerst nur ab und zu, später sehr häufig. Da die Beziehung der Mutter in die Brüche geht und der ältere Bruder eine Lehrstelle benötigt, übersiedelt die Familie wieder nach Wien. Hier besucht Frank eine Hauptschule unweit seiner Wohnung, wo er weiter häufig dem Unterricht fern bleibt. Schließlich erfolgt eine Anzeige durch die Schule und die Betreuung durch das Amt für Jugend und Familie. Er wird einen Monat lang in ein Krisenzentrum aufgenommen und der Schulbesuch wird kontrolliert. Zum Ende seiner Schulpflicht wird er in eine Sonderschule mit einer lediglich sechs Kinder umfassenden Klasse überstellt. Aber auch dieser Schule bleibt Frank immer häufiger fern, bis er sie gar nicht mehr besucht. Er verlässt derzeit kaum das Haus und pflegt keinerlei soziale Kontakte. Seine ganze Zeit verbringt er am Computer, wo er Nächte hindurch insbesondere vor Egoshooter-Spielen sitzt. Seine Mutter hat resigniert und kann ihn nicht dazu motivieren, sich aus seiner virtuellen Welt hinaus zu bewegen. Der ältere Bruder erscheint ihm als hartnäckiger Rivale, der ihn auch öfters körperlich drangsaliert. Frank findet nichts Lebenswertes an seinem Alltag, es fällt ihm nichts ein, was er machen könnte oder worauf er Lust hat, die einzigen Wünsche drehen sich um seinen Bruder und seine Tag/Nacht-Umkehrung:

Wenn ich mir was wünschen könnte (...) dann (...) würd ich mir entweder wünschen, dass alle Arbeit in der Nacht stattfindet oder, dass mein Bruder mich mit all seinem Kram in Ruhe lässt. (FRANK, 17 JAHRE)

Vor den Computerspielen vergisst er die Zeit und seine Situation. Auf die Frage nach seinem Berufswunsch gibt er Tierpfleger an. Da es ihm nicht gelingt, aus seiner „Spielsucht“ auszubrechen, stellt sich seine Zukunft für ihn als ein unlösbares und undefinierbares Problem dar. Da er praktisch alle sozialen Kontakte abgebrochen hat, lebt er in seiner eigenen abgeschlossenen Welt, in die nicht einmal seine engsten Familienangehörigen mehr vordringen können.

7.6. Der/die Unangepasste

Sandro, 25 Jahre alt, wirkt wie ein leicht arroganter Intellektueller. Er spricht druckreife Sätze und ist, was seine eigene Biografie anbelangt, reflektiert und blind für bestimmte Dinge zugleich. Nachdem er bis zur Unterstufe Gymnasium ein sehr guter Schüler war, beginnt er ab ca. vierzehn Jahren gegen, wie er es nennt, „das System“ zu revoltieren. In der Klasse wird er zum Rädelsführer, der über großen Einfluss auf MitschülerInnen verfügt, was ihm zunächst viel soziale Anerkennung bringt:

Wir haben die Lehrer teilweise fertig gemacht mit unseren Aktionen, einfach weil keiner gepetzt hat, weil keiner aus der Rolle gefallen ist, wenn die ganze Klasse es macht, du kannst die ganze Klasse nicht sinnvoll bestrafen, weil dann fressen sie die Strafe gemeinsam und du stärkst den Zusammenhalt nur noch mehr und das war bei uns der Fall. (...) Das war dann einfach der komplette Wahnsinn, dann war halt Party dort (...) wir haben halt einfach unsere Grenzen, unsere Macht ausgetestet damals und natürlich haben wir die dann irgendwann überschritten und als dann halt die Retourkutsche kam, sind wir halt nicht einen Schritt zurück gegangen, sondern einen Schritt weiter.
(SANDRO, 25 JAHRE)

Disziplinarprobleme und Auseinandersetzungen mit Lehrpersonen nehmen im Laufe der Zeit zu, bis er halb freiwillig, halb erzwungen, das Gymnasium abbricht. Nach dem Zivildienst lebt er nun seit Jahren ohne klare Zukunftsvorstellung vor sich hin, jobbt gelegentlich und wohnt bei seiner geschiedenen Mutter. Staatliche Transferleistungen lehnt er ab und hat lediglich einmal vor Jahren Sozialhilfe bezogen, als er vorübergehend in einer Wohngemeinschaft mit Freunden wohnte. Im Mittelpunkt seines Denkens steht nach wie vor die Angst zu „verbürgerlichen“, also ein geregeltes Leben zu führen. Schule und Bildungseinrichtungen bzw. ein „normaler“ Arbeitsplatz sind für ihn disziplinierende und Normen reproduzierende Systeme, die er massiv ablehnt:

Naja, meiner Meinung nach, ist die Schule nicht dafür da, um das Volk zu bilden in- in so einem (...) antiken, idealen Gedanken (...) wirklich die Menschheit weiter zu bringen (,) sondern die Bildung ist dafür da, damit wir spüren. (...) Meiner Meinung nach, ist die- ist die Bildung ein Sklave der Wirtschaft, und das darf nicht sein. (...) Wieso lernt man im Deutschunterricht nicht diskutieren, wieso darf man mit einem Lehrer nicht-hinterfragen (...) gerade das sollte doch eigentlich verlangt werden (...) also (,) in, in meiner utopischen Idealvorstellung von damals (,) hätte (,) so ein griechischer Lehrer oder Philosoph dich gar nicht an seiner Universität zugelassen, wenn du nur Ja und Amen sagst, und ihn nie hinterfragst (...) und heut' zu Tage ist einfach, hinterfrag irgendjemand und du hast verloren.
(SANDRO, 25 JAHRE)

Sein Leben empfindet er als ohne große Höhepunkte, aber das sei immer noch besser, als in eine Zwangsmaschinerie namens „bürgerliches Leben“ zu geraten. Dadurch, dass er bei seiner Mutter wohnt und sich durch IT-Jobs auf Messen und anderen Veranstaltungen ein wenig Geld verdient, kommt Sandro halbwegs über die Runden und hat auch deswegen nicht den großen Druck, seine Situation zu verändern. Er steckt nach wie vor in der Revolte gegen eine Normalität, die er zwar in ihrer Monotonie eindrucksvoll beschreibt, in der er aber inzwischen über den Vergleich mit seinem sozialen Umfeld auch Nachteile erkennen kann. Denn in der Schule noch ein angesehener Nonkonformist, ist er in den letzten Jahren in seiner persönlichen Sicht mehr und mehr zum „Loser“ geworden, der etwa Klassentreffen vermeidet, um sich

nicht outen zu müssen. Auf Fragen nach seiner beruflichen Tätigkeit lügt er entweder oder übertreibt seine Aktivitäten. Da er für jedes Gegenargument gewappnet ist und auch über die intellektuellen und rhetorischen Fähigkeiten zu Rationalisierungen verfügt, ist es schwer, ihm alternative Perspektiven nahe zu bringen. Es bleibt der Eindruck, dass er sein Potenzial einfach nicht in eine adäquate Richtung lenken kann.

8. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Zunächst muss an dieser Stelle nochmals die Heterogenität innerhalb der Gruppe der SchulabbrecherInnen betont werden, die aus den Interviews sehr deutlich hervorgeht. Auf den ersten Blick scheint es also wenig sinnvoll, allgemeine Interventionsprogramme zu initiieren, ohne auf die individuellen Lagen der Betroffenen einzugehen. Aus der Literatur und insbesondere auch aus den Gesprächen mit unseren Early School Leavers lässt sich vielleicht die wichtigste Forderung für präventive Angebote und Interventionen ableiten. Wir fassen sie unter der plakativen Formel: *Beziehungen können nicht durch Programme ersetzt werden* zusammen. Bei allen unseren Reintegrierten war und ist der wichtigste Faktor für ihren Erfolg „Relationship“. Beziehungen zu Erwachsenen (zu Lehrpersonen, „Paten“, sonstige Vorbilder) und zu Gleichaltrigen, die erfolgreiche Bildungskarrieren durchlaufen und einem Umfeld angehören, in dem Bildung eine wichtige Rolle spielt, sind in allen Fällen der entscheidende Anstoß für einen Neuanfang bzw. Wiedereinstieg gewesen. Die Bedeutung des Faktors „Relationship“ bestätigen auch US-amerikanische Untersuchungen:

Qualitative studies have also shown that positive social relationships can create powerful incentives for students to come to school, even students who report that school work is difficult and expectations are hard to meet. (Lee/Burkham 2003, S. 363)

Insbesondere für Jugendliche aus schwierigen sozialen Verhältnissen und mit geringen sozialen Ressourcen ist eine konkrete Bezugsperson, der sie sich verpflichtet fühlen, von immenser Wichtigkeit. *Personal relationships* sind eine der Schlüsselantworten auf die umfangreichen Probleme, die aus der sozialen und ökonomischen Lage vieler SchülerInnen resultieren:

Several current reforms advocate strengthening the personal relationships students have with people who may help them develop academically. Increasing social support for academic endeavours is seen as an important mechanism for improving students' learning. U.S. schools in the inner city are seen as particularly problematic places, student achievement in these schools is especially low, and the children residing in large cities and attending city schools are likely to experience social disadvantages along several dimensions. For these reasons, reformers have argued that increasing the social support that inner-city children may draw upon is a promising way to improve their academic performance. (Lee/Smith 1997, S. 935)

Weiters kann gefolgert werden, dass notwendige Interventionen und Programme nur dann Sinn machen, wenn sie frühzeitig erfolgen, also noch bevor sich die Probleme in

der Schule verfestigen. Als Beispiel dafür kann das Modell „Check & Connect“ aus den USA genannt werden (vgl. Department of Education 2010).

Die Vielfältigkeit der von unseren 25 interviewten SchulabbrecherInnen angesprochenen Themenbereiche zeigt bereits das gesamte in der einschlägigen Literatur genannte Problemspektrum rund um Early School Leaving. Besonders benachteiligend wirken dabei folgende Problematiken: schwacher sozioökonomischer Hintergrund, mangelndes soziales Kapital, (d.h. die Jugendlichen besitzen kaum verwertbare soziale oder kulturelle Ressourcen, die ihnen weiterhelfen könnten), Scheidung oder Trennung der Eltern, geringe Bildungsaspiration der Familie und der Peergruppe. SchulabbrecherInnen sind viel unter ‚Ihresgleichen‘ und lernen kaum andere Lebensformen kennen. Hier müssten verstärkt Jugendliche unterschiedlicher sozialer Lagen zusammengebracht werden, wobei auch eine Reziprozität gegeben sein müsste, also ein gegenseitiges Voneinander-Lernen, denn „etwas zurück geben können“ ist ein wichtiger Punkt in gelungenen Beziehungen (vgl. Mauss 1990).

Die Rolle der Eltern kann an dieser Stelle nicht überbetont werden, da viele Forschungsergebnisse und Statistiken zeigen, wie schwierig es für die Schule ist, Defizite im Elternhaus zu kompensieren. Entscheidend für eine Verbesserung der Ausgangssituation benachteiligter Jugendlicher ist folglich eine Einbeziehung der Eltern in die schulischen Belange. Kinder oder Jugendliche brauchen vermehrt Unterstützung, insbesondere wenn sie aus bildungsfernen Elternhäusern kommen und die eigenen Eltern Angst vor einer Entfremdung ihres Kindes durch sozialen Aufstieg über Bildung haben. Exemplarisch dafür die Geschichte von Christian, der seine Entscheidung für das Nachholen der Matura gegenüber seinen Eltern sogar verteidigen muss:

Das Thema Matura und vielleicht studieren ist eher so mehr das Fremdwort bei uns also damit kann auch keiner so richtig was anfangen. Und die Tatsache, dass ich da jetzt irgendwie Vollgas irgendwo drauf zu geh, ist noch ein bissl befremdlich, vor allem für meine Eltern, wenn man jetzt vielleicht nicht im feinsten Wiener Dialekt oftmals daher redet, sondern vielleicht mal ein paar andere Worte benutzt und es öfter schon mal vorgekommen ist, dass dann geheißen hat, „ja du behandelst uns minderwertig“ und was weiß ich, obwohl ich ihnen nichts getan habe, ich hab einfach so geredet.
(CHRISTIAN, 22 JAHRE)

Die Organisation Schule mit ihrer jeweils spezifischen Struktur stellte sich in den Interviews ebenfalls als ein wichtiger Faktor für ESL heraus. Besonders kritisch ist die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, die in vielen Fällen über eine gelungene Schullaufbahn entscheidet. Speziell bei der Einschätzung der Bedeutung schulinterner Bedingungen

bietet es sich an, die Abläufe und Strukturen einzelner Schulen, an denen bestimmte Veränderungen oder Projekte durchgeführt werden, im Zeitverlauf zu analysieren. Definitiv stellt aber ein Schulwechsel, wie bei einigen unserer Jugendlichen, einen kritischen Punkt in der Biografie dar. Hier sollte vermehrt Aufmerksamkeit auf diejenigen SchülerInnen gelegt werden, die sich nach einem Prozess des Schulwechsels in einer neuen Schule befinden.

Häufiger als gedacht, treten auch psychosomatische Erkrankungen bis hin zu einer Schulphobie auf. Julia ist dafür ein gutes Beispiel:

Ja ich hab dann (,) ähm (,) psychisch das nicht mehr ausgehalten und dann (,) hab ich nicht mehr in die Schule gehen können. (...) Mit (...) 15 oder so. Na ich- ich hab ähm (...) ich konnte nicht mehr aufstehen und ich, ich hab die ganze Zeit nur mehr geweint und so weiter. (JULIA, 20 JAHRE)

Auch Leistungsschwäche bzw. täglich gefühlter Leistungsdruck können zu Abwehrhaltungen führen, die sich insbesondere durch falsche Reaktionen des Lehrkörpers verfestigen können. Klassisch ist dabei etwa der inadäquate Umgang mit legasthenischen Kindern und Jugendlichen:

Das war z.B. auch ein sehr großes Problem für mich, das ist bei Legasthenie erwiesen in der Form in der ich es hab, wenn ich was schreibe und der Lehrer bessert das mit rotem Stift aus ist es für mich rot einprägen. Weil es heraus sticht. Und meine Mutter und die Therapeutin haben versucht ewig lang zu sagen, bitte nicht mit rotem Stift ich weise Sie darauf hin sagen Sie unterstreichen Sie das Wort und sie muss sich selber heraus suchen wo der Fehler ist weil sobald Sie den Fehler anzeichnen, prägen Sie ihr das noch mehr ein. Und das haben sie nicht verstanden, es hat keinen einzigen Lehrer gegeben, der das nicht in rot angeschrieben hat. (ANDREA, 23 JAHRE)

Neben Leistungsproblemen werden Mobbing und körperliche Gewalt in den Schulen von einigen unserer Interviewten explizit genannt. Medienkonsum und die Bedeutung von Markenkleidung und Konsumartikeln sind ebenfalls wichtige Lebensstilelemente für Jugendliche. Auffallend ist dabei, dass, je niedriger der sozioökonomische Status, desto größer die Bedeutung materieller Statussymbole.

Interessant ist natürlich hier auch die Frage, was die Jugendlichen eigentlich selbst erwarten würden oder worin sie sinnvolle Maßnahmen gegen den frühen Schulabbruch sehen. Bei der Gruppe unserer Jugendlichen, die gerade versuchen, den Hauptschulabschluss nachzumachen, fällt etwa auf, dass sie diese Schule in ihrem Kurs gänzlich anders wahrnehmen und bewerten als die von ihnen vormals besuchte Schule. Entscheidend sind für sie dabei der gegenseitige Zusammenhalt und ein Stück weit auch

eine positive Konkurrenz, beides Bedingungen, die offensichtlich in ihren vorherigen Schulen nicht gegeben waren. Jessica bringt den Unterschied auf den Punkt:

Auch so untereinander in der Schule jetzt, ja man hat sich dann also nächsten Tag, wenn man gemeinsam was erlebt, ja man kann drüber lachen, den anderen das sagen, und das ist einfach lustig dann auch, dass man auch in der Klasse selber auch Kontakt hat außerhalb der Schule, weil dann freut man sich den nächsten Tag "gut, ich geh dort hin, ich seh morgen die Verena" und man hat Lust und lacht (...) aber man hat auch so ein bisschen den Ansporn, wenn ich zum Beispiel jetzt seh, dass der Talu eine bessere Note hat, dann denk ich mir gut, das nächste mal, ja, werd ich ihm zeigen, dass ich es besser kann - also es ist schon auch so ein bisschen ein Ansporn auch da. (JESSICA, 20 JAHRE)

Sandro wiederum ist der Meinung, dass mit einer adäquaten Ansprache und einer Anerkennung seiner Person die Entscheidung zum Schulabbruch durchaus hätte verhindert werden können:

Ich könnt mir schon vorstellen dass wenn ein, ich sag einmal Schlüsselperson in der Lehrerschaft, so was wie mein Klassenvorstand zur damaligen Zeit oder halt einfach sonst jemand der in der Lehrerschaft respektiert ist, versucht hätte eben auch ich weiß nicht, auch meine Beliebtheit zum Beispiel einzusetzen für quasi die Zwecke der Schule und mich ein bissl ich weiß nicht, mhm ... nicht unbedingt was zuzutrauen aber mir, ich weiß nicht, eine Aufgabe zu geben, zu versuchen mich anzuerkennen, auch zu sehen, dass ich scheinbar meine Fähigkeiten hab und die ich auch nutz. Aber irgendwie hat jeder immer nur das Schlechte quasi nur runtermacht und ja, schon haben sie immer gesagt „Aber du bist ja so gescheit und du könntest ja so ein toller Schüler sein“, aber es war halt immer dieses „Aber“. (SANDRO, 25 JAHRE)

Auch Peter hätte sich von Seiten seiner LehrerInnen mehr Ansprache und Hilfe erwartet:

Nein leider hat's eigentlich nicht wirklich gegeben, es wär vielleicht gescheiter gewesen wenn mich ein Lehrer angesprochen hätte und mir gesagt hätte, ja du schaffst das schon du hast das Zeug dazu das wär- wäre in dem Moment und in der Situation die notwendige Motivation gewesen eventuell um mich in der Schule zu behalten oder. (PETER, 19 JAHRE)

An dieser Stelle muss aber eingefügt werden, dass Eigenverantwortung und intrinsische Motivation selbstverständlich immer die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Rückkehr bilden. Die *Grenzen* pädagogischer Interventionen sollten trotz der damit unweigerlich verbundenen „narzisstischen Kränkung“ für Lehrpersonen (Verarbeitung der Situation als eigenes Versagen, Selbstvorwurf der mangelnden fachlich-didaktischen Fähigkeiten etc.) stets im Auge behalten werden. Einige Jugendliche geben in den Interviews einmütig zu, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Biografie alle Interventionen oder Ansprachen wenig Sinn gemacht hätten:

Also nein wenn es einen Sinn gemacht hätt wär ich ehrlich gesagt nicht hier, mein Vater hat mir oft genug gesagt, meine Mutter hat's mir auch oft genug gesagt. Also es hängt alles von einem selber ab. Also man kann jetzt nicht sagen mach das, mach das. Bei mir ist es rein gegangen und raus gegangen als wär das kurz ein Lied, das ich im Radio gehört habe, was mir nicht gefallen hat. Also so so war das bei mir. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Dennoch ist wichtig zu betonen, dass dies in allen von uns untersuchten Fällen nur in einer bestimmten Lebensphase der Fall war. Die Entscheidung zum Schulabbruch wurde zu einem späteren Zeitpunkt unisono bedauert. Der oben zitierte Ismail ist nicht der Einzige, der sich retrospektiv klarere Regeln in den Schulen und im Elternhaus wünscht:

Klarere Regeln also- man hätte schon ein bisschen strenger sein sollen. (...) Die haben erst nach 2 Wochen oder so angerufen.. naja und dann wurde mein Vater halt eingeladen dann war ich halt auch dort, dann war ich halt auch eine Zeitlang wieder in der Schule, dann hab ich wieder lang geschwänzt, das ging die ganze Zeit so weiter also bis sie halt immer angerufen haben, dann war ich halt wieder in der Schule, dann hab ich wieder geschwänzt und das ist die ganze Zeit so weiter gegangen. (ISMAIL, 18 JAHRE)

Die Studie von Bridgeland et al. (2006, S. 12ff.), die Jugendliche danach fragt, was denn Dropout verhindern könnte, kommt zu einer ähnlichen Einschätzung:

Thirty-eight percent believed they had "too much freedom" and not enough rules. As students grew older, they had more freedom and more options, which led some away from class or the school building. It was often too easy to skip class or engage in activities outside of school. (...) "Too much freedom" seemed to relate to the most basic conditions in the school – lack of order, discipline and rules, making sure students attended class, and even limiting chaos that made students feel unsafe. (Bridgeland et al. 2006, S.4)

Prinzipiell muss aus den Ergebnissen unserer Studie die These abgeleitet werden, dass die Schulen allein die massiven Probleme nicht mehr lösen können. Das Bildungsproblem geht über deren Raum hinaus (vgl. Milliken 2006). Unabdingbar – und das wird in vielen Fällen auch schon gemacht –, ist eine Ausweitung des Sozialraumes Schule und eine Veränderung bzw. neue Schwerpunktsetzung in den Curricula der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden.

Insbesondere für Schulen an sozialen Brennpunkten und mit mehrfach belasteten familiären Herkunftsverhältnissen der SchülerInnenpopulation scheint der Ansatz sinnvoll, Schule in einem größeren sozialen Raum anzusiedeln. Die Verbindung zur Community und der Aufbau eines interdisziplinären und übergreifenden Netzwerkes, das auch über den schulischen Rahmen hinausgeht, ist dabei der Ansatzpunkt.

Beispielhaft kann hier die landesweite und sehr erfolgreiche US-Initiative „Community in Schools“ (CIS) genannt werden. Ihr Begründer, Bill Milliken, schreibt dazu in seinem Buch „The Last Dropout: Stop the Epidemic“:

Integrated, school-based services aren't just an addendum or a support to reform of the other two sides. Rather, they must be welded into the triangle as a firm, equal third side. *Community resources and support are a necessary – but not sufficient – condition for true school reform and for the success of millions of children*, especially those whose social well-being is threatened. (Milliken 2007, S. 106; Herv. im Orig.)

Entscheidend, und darauf verweist Milliken ebenso, ist aber auch die Einbeziehung der hauptsächlich Betroffenen als Experten- und Expertinnen. Kooperation ist gefragt, nicht abstrakte Zielvorgaben und Reformeifer, wie sie oft im Bildungsbereich vorkommen. Ohne die Mitarbeit und auch die Erfahrungen der direkt Betroffenen aus der Praxis, also den Menschen, die schlussendlich die Reformen und Ideen umsetzen müssen, machen gut gemeinte Interventionen und Programme wenig Sinn:

The teachers I met understood very well that schools had to change and were more than willing to be a part of that change. But they wanted to be included as partners with an equal say, not to be told how to do their jobs. (Milliken 2007, S. 86)

Das gilt genauso für die Jugendlichen, die als “Experten und Expertinnen in eigener Sache” mit in die Diskussion einbezogen werden sollten.

Weiters wäre es notwendig, bereits bestehende schulische und außerschulische Maßnahmen genauer zu evaluieren, um die Vorzüge und Mängel zu identifizieren und daraus zu lernen. Die Handelnden sollten mehr unterstützt und erfolgreiche Programme als *models of good practice* herangezogen werden. Damit könnte sowohl die Arbeit der AkteurInnen unterstützt als auch der Erfolg durch weiche oder harte Indikatoren gemessen werden. Schließlich hat es sich bei Maßnahmen in den verschiedensten Bereichen bewährt, auch Beispiele anderer Länder zu suchen und zu beschreiben, um damit den Horizont zu erweitern und von bestehenden Erfahrungen zu profitieren.

Abschließend muss festgehalten werden, dass sich praktisch alle unsere befragten Early School Leavers stigmatisiert fühlen und natürlich wissen und spüren, dass sie an ihrer Situation etwas ändern müssen. Sie erkennen meist ihre Lage, sind motiviert diese zu verbessern und beurteilen die Ursachen ihres Scheiterns differenziert, d.h. Angebote und Hilfestellungen sind vorweg nicht als vergeblich zu bewerten.

9. Literatur

- Alliance for Excellence Education (2007): The High Cost of High School Dropouts. What the nation pays for inadequate High Schools.
- Allmendinger, Jutta/Dietrich, Hans (2003): Vernachlässigte Potenziale? Zur Situation von Jugendlichen ohne Bildungs- und Ausbildungsabschluss. In: Berliner Journal für Soziologie, 13, 4, S. 465-476.
- Anderson, Douglas K. (1993): Adolescent Mothers Drop Out. In: American Sociological Review, 58, S. 735-738.
- Asimov, Nanette (2008): High school dropouts cost state billions. In: San Francisco Chronicle, 28.2.2008.
- Astone, Nan M./McClanahan, Sara S. (1991): Family structure, parental practices, and high school completion. In: American Sociological Review, 56, 3, S. 309-320.
- Azzam, Amy M. (2007): Why Students Dropout? In: Educational Leadership, 64, S. 91-93.
- Baker, Myriam L./Sigmon Jane N./ Nugent, Elaine M. (2001): Truancy reduction: Keeping students in school. Juvenile Justice Bulletin. Online im Internet: URL: www.ncjrs.org/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/contents.html (Zuletzt abgerufen: 15.6.2010)
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. Online im Internet: URL: <http://www.schulreform.hamburg.de/> (Zuletzt abgerufen: 15.6.2010)
- Blaug, Mark (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. In: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift, 22, I, 1, S. 44-52.
- Bock-Schappelwein, Julia (2008): Geringqualifizierte Arbeitskräfte auf dem österreichischen Arbeitsmarkt, Wien. Online im Internet: URL: [http://www.wifo.ac.at/wwa/servlet/wwa.upload.DownloadServlet/bdoc/VT_2008_10_2\\$.PDF](http://www.wifo.ac.at/wwa/servlet/wwa.upload.DownloadServlet/bdoc/VT_2008_10_2$.PDF) (Zuletzt abgerufen: 15.6.2010)
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser/Prenzel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa. S. 492-501.
- Bohrhardt, Ralf (2000): Familienstruktur und Bildungserfolg. Stimmen die alten Bilder. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, S. 189-207.

- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude: (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA
- Bourdieu, Pierre (2005): Habitus. In: Habitus: A Sense of Place. Second Edition. Jean Hillier and Emma Rooskby (eds). Ashgate: Aldershot, Hampshire, S. 43-52.
- Bridgeland, John M./Dilulio, John J. Jr./Morison, Karen (2006): The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation. Online im Internet: URL: <http://www.civicenterprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf>
- Bridges, Margret/Brauckmann, Stefan/et al. (2008): Giving a student voice to California's dropout crisis. California Dropout Research Project Report. Santa Barbara, University of California.
- Brown, Tara M. /Rodriguez, Louie F. (2009): Empirical Research Study. School and the co-construction of dropout. In: International Journal of Qualitative Studies in Education, 22,2, S. 221-242.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985). Online im Internet: URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml> (Zuletzt abgerufen: 15.6.2010)
- Forrest C., Emily/Laird, Jennifer/KewalRamani, Angelina/Chapman, Chris (2009): High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2007 Compendium Report. National Center for Education Statistics.
- Christe, Gerhard (2006): Ein Modell für hartnäckige Schulverweigerer. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 2002 bis 2005. Abschlussbericht. Oldenburg: Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe.
- Coleman, James S. (1987). Families and Schools. Educational Researcher, 16, S. 32-38.

- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, 94 (Suppl.), S. 95-120.
- Commission of the European Communities (2009): SEC(2009) 1616 final Commission Staff Working Document. Progress towards the Lisbon objectives in education and training Indicators and benchmarks 2009.
- Corville-Smith, Jane./et al. (1998): Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. In: Journal of Youth and Adolescence, 27, S. 629-640.
- Croninger, Robert/Lee, Valerie E. (2001): Social Capital and Dropping Out of High School. Benefits to At-Risk Student of Teachers' Support and Guidance. In: Teachers College Record, 103, S. 548-581.
- Cullingford, Cedric/Morrison Jenny (1997): Peer Group Pressure Within and Outside School. In: British Educational Research Journal, 23, 1, S. 61-80.
- Dornmayr, Helmut/et al. (2006): Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung. Qualitative und quantitative Erhebungen. Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen. Studie im Auftrag des AMS, Wien.
- Dornmayr, Helmut/Lachmayr, Norbert/Rothmüller, Barbara (2008): Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. Studie im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich.
- Drinck, Barbara (1994): Schulabbrecher. Ursachen – Folgen – Hilfen. Studie zur Effizienz von Kursen zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Hg. vom BMBW, Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 123. Bonn.
- Duhem, Gilles (2005): Soziale Stadt – meine Sicht. In: Soziale Stadt Info 17. Hg. vom Deutschen Institut für Urbanistik.
- Ehmann, Christoph/Rademacker Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Ellenbogen, Stephen/Chamberland, Claire (1997): The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. In: Journal of Adolescence, 20, 4, S. 355-367.
- Feldmann, Klaus (2005): Erziehungswissenschaft im Aufbruch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Finn, Jeremy D. (1989): Withdrawing from School. In: *Review of Educational Research*, 59, 2, S. 117-142.
- Fitzgerald K., Sheila/Beller, Andrea H.(1988): Educational Attainment of Children From Single-Parent Families: Differences by Exposure, Gender, and Race. In: *Demography*, 25, 2, S. 221-234.
- French, Doran C./Conrad, Jody (2001): School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. In: *Journal of Research on Adolescence*, 11, S. 225-244.
- Garnier, Helen E./Stein, Judith A./Jacobs, Jennifer K. (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. In: *American Educational Research Journal*, 34, I. 2, S. 395-419.
- Gitschthaler, Marie/Nairz-Wirth, Erna (2010): Volkswirtschaftliche Auswirkungen unzureichender Bildung. In: *Wissenplus* 4-09/10, S. 1-4.
- Glasgow, Kristan L./Dornbusch, Sanford M./et al. (1997): Parenting Styles, Adolescents' Attributions and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools. In: *Child Development*, 68, 3, S. 507-529.
- Goffman, Erving (1967): *Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gregoritsch, Petra/Kamleitner, Daniel/Kernbeiß, Günter/u.a. (2009): Jugendliche mit akutem Qualifikationsbedarf 2008–2018. Monitoring und Prognosen. Studie im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreichs.
- Grisson, James B./Shepard, Lorrie A. (1989): Repeating and dropping out of school. In: Shepard, Lorrie A./Smith, Mary L. (Eds.): *Flunking grades: Research and policies on retention*. New York, S. 34-63.
- Gruber, Jonathan (2000): Is making divorce easier bad for children? The long run implications of unilateral divorce. National Bureau of Economic Research, Working Paper No 7968.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./et al. (2004): Bildung als Privileg und Fluch — zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2009): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hansen, Jan B./Toso, Suzannah J. (2007): Gifted Dropouts: Personality, Family, Social, and School Factors. In: *Gifted Child Today*, 30, 4, S. 30-41.
- Hickman, Gregory P./Heinrich, Randy S./et al. (2008): Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. In: *The Journal of Educational Research*, 102, 1, S. 3-14.
- Holtappels, Heinz-Günter (1995): Ganztagserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: ders. (Hg.): *Ganztagserziehung in der Schule*. Opladen, S. 12-48.
- Jacobsen, Teresa/ Hofmann, Volker (1997): Children's Attachment Representations. Longitudinal Relations to School Behavior and Academic Competency in Middle Childhood and Adolescence. In: *Developmental Psychology*, 33, 4, S. 703-710.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1933): *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Leipzig: Hirzel.
- Johnson, Roy L. (2001): *Missing: Texas Youth - Cost of School Dropouts Escalates*.
- Kaskaloglu, Esra A. (2007): *Gifted Students Who Drop Out - Who and Why. A Meta-Analytical Review of the Literature*. Paper Presented at the 6st Conference of Higher Education in Honolulu.
- Kastner, Günter (2008). *Arbeitslosigkeit und Bildung. Jugendliche und Erwachsene 1997 - 2002 - 2007*. Wien. AK Niederösterreich.
- Keller, Heidi (2004): Die Rolle familiärer Beziehungsmuster für die Integration von Zuwanderern. In: Bade, Klaus/Bommers, Michael (Hg.): *Migration –Integration – Bildung, Grundfragen und Problembereiche (=IMIS-Beiträge 23/2004)*, Osnabrück.
- Kittl-Satran, Helga. (2006): *Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen*. Bildungsforschung des bm:bwk Wien, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 19.
- Klein, Helmut E. (2005). *Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland*. *IW-Trends*, 4, S. 61-75.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Krüger, H/et al. (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden. S. 103-126.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Lee, Valerie E./Burkam, David T. (2003): Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure. In: American Educational Research Journal, 40, 2, S. 353-393.
- Lee, Valerie E./Smith, Julia B. (1999): Social Support and Achievement for Young Adolescents in Chicago: The Role of School Academic Press. In: American Educational Research Journal, 36, 4, S. 907-945.
- Lofstrom, Magnus (2007): Why are Hispanic and African-American dropout rates so high? Bonn: IZA.
- Luft, Stefan (2006): Abschied von Multikulti. Wege aus der Integrationskrise, Gräfeling.
- Mannheim, Karl (1971): Das Problem der Generationen. Aus: Friedeburg, L. von (Hg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln, S. 23-48.
- Marks, Gary N. (2007): Do schools matter for early school leaving? Individual and school influences in Australia. In: School effectiveness and school improvement, 18, 4, S. 429-450.
- Mausse, Marcel (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- McNeal, Ralph B. (1999): Parent involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. In: Social Forces, 78, S. 117-144
- Meschnig, Alexander/Stuhr, Mathias (Hg., 2001): Die Kultur der New Economy, Berlin: Rotbuch Verlag.
- Meschnig, Alexander (2002): Markenmacht. Reihe Wissen 3000, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Meschnig, Alexander/Stuhr, Mathias (Hg., 2003): Arbeit als Lebensstil. Suhrkamp Verlag.
- Michel, Andrea (2007): Wie kann der Schulabbruch verhindert werden? Gute Beispiele einer frühen Prävention. In: Hofmann-Lun, Irene/Michel, Andrea/et al. (Hg.): Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Milliken, Bill (2007): The last Dropout. Stop the Epidemic! Carlsbad, California: Hay House.
- Mishel, Lawrence (2006): The exaggerated dropout crisis. Education Week.

- Nairz-Wirth, Erna (2009): Die Stille Pädagogik. Studien zum Forschungsparadigma Pierre Bourdieus. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Nairz-Wirth, Erna (2010): Zur Typenbildung in der bildungssoziologischen Forschung. Workingpaper. Unveröffentlicht.
- OECD (2005): From Education to Work. A difficult Transition for young Adults with low Levels of Education. Paris.
- OECD (2010): Family database: Fertility Rates. Online im Internet: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/59/40192107.pdf> (Zuletzt abgerufen: 3. Juni 2010)
- Oreopoulos, Philip (2007): Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. In: Journal of Public Economics, 91, 11-12, S. 2213-2229.
- Patterson, Jean, A./Hale, Dalia/et al. (2007): Cultural Contradictions and School Leaving: A Case Study of an Urban High School. In: High school journal, 91, 2, S. 1-15.
- Reich, Robert (1997): Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomien. Frankfurt am Main: Fischer.
- Renzulli, Joseph S./Park, Sunghee (2002): Giftedness and High School Dropouts: Personal, Family, and School-related Factors. Storrs, Connecticut, University of Connecticut.
- Ricking, Heinrich (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg: BIS.
- Ricking, Heinrich (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabstentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela/u.a. (2009): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention. Stuttgart: Ferdinand Schöningh.
- Riehl, Carolyn (1999): Labeling and letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts. In: Pallas, A. M. (Ed): Research in Sociology of Education and Socialization. New York: JAI Press, S. 231-268.
- Riepl, Barbara (2004): Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie. Wien.
- Rifkin, Jeremy (1995): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, Frankfurt am Main.
- Roderick, Melissa (1994): Grade Retention and School Dropout. Investigating the Association. In: American Educational Research Journal, 31, 4, S. 729-759.

- Rogg, Ursula (2008): Nord Neukölln. Frontbericht aus dem Klassenzimmer. München: Heinrich Hugendubel Verlag.
- Rouse, Cecilia E. (2005): The Labor Market Consequences of an Inadequate Education. Paper prepared for the Equity Symposium on "The Social Costs of Inadequate Education" at Teacher's College, Columbia University.
- Rumberger, Russell (2001): Why Students Drop Out of School and What Can Be Done. Paper prepared for the forum of The Civil Rights Project of Harvard University and Achieve, Inc., entitled Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know About Intervention and Prevention? Harvard University, Cambridge, MA (January 13). Revised May 2001.
- Rumberger, Russell W./Palardy, Gregory J. (2005): Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school performance. In: American Education Research Journal, 42, 1, S 3-42.
- Rumberger, Russell W./Lamb, Stephen P. (2003): The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts. A Comparative Study of the United States and Australia. In: Economics of Education Review, 22, 4, S. 353-366.
- Rumberger, Russell W./Larson, Katherine A. (1998): Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. In: American Journal of Education, 107, 1, S. 1-35.
- Rumberger, Russell W./Ghatak, Rita/et al. (1990): Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. In: Sociology of Education, 63, 4, S. 283-299.
- Rumberger, Russell W. (1987): High School Dropouts. A Review of Issues and Evidence. In: Review of Educational Research, 57, 2, S. 101-121.
- Schmitt, Monja (2009): Innerfamiliäre Beziehungen und Bildungserfolg. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft, 4, S. 715-732.
- Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Heike (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Deutsches Jugendinstitut, München.
- Schultz, Ann-Kathrin (2009): Kooperation von Lehrkräften und Eltern bei Schulabsentismus. In: Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred (Hg.): Schulabsentismus und Dropout. Stuttgart: Ferdinand Schöningh, S. 277-291.
- Schopf, Anna et al. (2009): PraktikantIn gesucht! Eine explorative Analyse des Praktika-Stellenmarktes in Österreich. Eine inhaltsanalytische Studie. Wien:

- Plattform Generation Praktikum. Online im Internet: URL: <http://www.generation-praktikum.at>. (Zuletzt abgerufen: 15.6.2010)
- Sennett, Richard/Richter, Martin (2000): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Siedler Verlag.
- Sloterdijk, Peter (2009): Du musst dein Leben ändern. Über anthropotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54, 3, S. 476-505.
- Sparfeldt, Jörn R./Schilling, Susanne/et al. (2006): Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 3, S. 213-224.
- Specht, Werner (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam Verlag.
- Spies, Anke (2009): „Drop-in“-Optionen für Schüler und Schülerinnen mit Dropout-Risiko. „Schulabsentismus und Dropout“. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention. In: Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred (Hg): Schulabsentismus und Erscheinungsformen. Stuttgart: Ferdinand Schöningh, S 259-276.
- Staff, Jeremy/Kreager, Derek A. (2008): Too Cool for School? Violence, Peer Status and High School Dropout. In: Social Forces, 87, 1, S. 445-471.
- Stahl, Irene M. (2008): (Dis-)Kontinuität im Bildungsverlauf: Einblick in die Schullaufbahn Hochbegabter in der Schweiz mit Fokus auf die Familie, (Masterarbeit), Freiburg.
- Stamm, Margrit (2007): Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 5, 1, S. 15-36.
- Stamm, Margrit/Ruckdäschel, Christine/u.a. (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- STATISTIK AUSTRIA (2010): Zuordnung österreichischer Bildungsgänge zu den Ebenen-Kategorien der ISCED 1997. Online im Internet: URL: http://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/klassifikationsdatenbank/weitere_klassifikationen/bildungsklassifikation/index.html (Zuletzt abgerufen: 15.6.2010)

- Stecher, Ludwig (1996): Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In: Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (Hg): Kindheit in Deutschland (S. 267-291). Weinheim/München.
- Stecher, Ludwig (2000a): Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, 1.
- Stecher, Ludwig (2000b): Soziales Kapital und Habitusentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. (Dissertation).
- Steiner, Mario (2005): Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte, Wien.
- Steiner, Mario/Steiner, Peter M. (2006): Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen, Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und Arbeitsmarktservice Österreich, Wien.
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede (2007): Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.
- Steiner, Mario (2009a): Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen, IHS.
- Steiner, Mario (2009b): Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam Verlag. S. 141-159.
- Steiner, Mario (2009c): Early School Leaving in Österreich 2008. Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer, Wien.
- Terry, Marion (2008): The Effects that Family Members and Peers Have on Students' Decisions to Drop Out of School. In: Educational research quarterly. Behavioral Research Press, 31, 3, S. 25-38.
- U.S. Department for Health and Human Services. Administration for Children and Families: About TANF. Online im Internet: URL: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ofa/tanf/about.html> (Zuletzt abgerufen: 15.6.2010)

- Waldfoegel, Jane/Garfinkel, Irwin/Kelly, Brendan (2007): Welfare and the Costs of Public Assistance. In Belfield, Clive R./Levin, Henry M. (Eds.): The Price We Pay. Economic and Social Consequences of Inadequate Education (S. 160-174). Washington, D.C. Brookings.
- Wehlage, Gary G./Rutter, Robert A. (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In: Teachers College Record, 87, 3, S. 374-392.
- Werner, Dirk/ Neumann, Michael/ Schmidt, Jörg (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung; erstellt durch das Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Wiezorek, Christine (2009): Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand, Frankfurt am Main: Syndikat.
- Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online im Internet: URL:
<http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hx.xsl/index.html> (Zuletzt abgerufen: 15.6.2010)