

Early school leaving: theoretische und empirische Annäherungen

Naiz-Wirth, Erna; Meschnig, Alexander

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Naiz-Wirth, E., & Meschnig, A. (2010). Early school leaving: theoretische und empirische Annäherungen. *SWS-Rundschau*, 50(4), 382-398. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-339670>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen¹

Erna Nairz-Wirth/Alexander Meschnig (Wien/Berlin)

Erna Nairz-Wirth/Alexander Meschnig: *Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen* (S. 382–398)

In diesem Beitrag wird im theoretischen Teil auf die Probleme von Early School Leaving in Österreich eingegangen und anschließend werden die wichtigsten theoretischen Stränge der internationalen Diskussion über die Ursachen von Early School Leaving zusammengefasst. Im empirischen Abschnitt wird die angewandte Methode der Habitustypenbildung vorgestellt. Aus den 25 qualitativen Interviews konnten sieben Typen rekonstruiert werden, woraus der »ambitionierte« und der »statusorientierte« Typus vorgestellt werden. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung des sozialen Kapitals für Bildungslaufbahnen. Die unterschiedlichen Umgangsformen mit Schulabbruch zeigen, dass der Herkunftshabitus durch Bildung und Information entschärft wird, jedoch diesen nicht gänzlich überformen kann.

Schlagworte: Early School Leaving, Habitustypen, Qualitative Interviewstudie

Erna Nairz-Wirth/Alexander Meschnig: *Early School Leaving: A Theoretical and Empirical Approach* (pp. 382–398)

The purpose of the presented article here is to provide insight into the problem of Early School Leaving in Austria, and draws on European and international literature to examine causes and consequences for Early School Leaving. Early results of a qualitative study are being discussed in the empirical part of the article. Based on 25 qualitative interviews with young adolescents, seven different types of Early School Leavers are identified. In this article, we describe the »ambitious« and the »status-orientated« types in more detail. The research results underline the importance of social capital for educational careers of pupils from lower social origin as well as Bourdieu's assertion that habitus is attenuated by education and information, which allows a construction of types beyond determinism.

Keywords: early school leaving, types of habitus, qualitative interview study

1 Der vorliegende Text folgt im theoretischen Teil Nairz-Wirth, Erna/ Meschnig, Alexander/ Gitschthaler, Marie (2010) *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte. Wien (Nairz-Wirth u.a. 2010). Zitate daraus sind im Artikel nicht gesondert gekennzeichnet.

1. Problemstellung

Markus ist 25 Jahre alt und derzeit arbeitslos. Aufgrund psychischer Auffälligkeiten wird er seit Jahren von einer Sozialstelle betreut, organisiert sein Leben aber weitgehend selbstständig. In der Schule wurde er von seinen MitschülerInnen jahrelang wegen seines Äußeren gemobbt, schafft aber gerade noch den Hauptschulabschluss. Danach beginnt er einige Ausbildungen, bricht sie aber alle nach kurzer Zeit wieder ab. Seine Mutter ist ehemalige Schneiderin und arbeitslos. Sein Vater ist Hilfsarbeiter und hat seine Familie früh verlassen. Markus hat keine Wünsche an sein Leben. Fragen nach der Zukunft interessieren ihn, wie er selbst sagt, auch nicht.

Cornelia, 20 Jahre alt, stammt aus einer Akademikerfamilie. Ihr Vater ist Arzt, die Mutter Psychotherapeutin. Nachdem sie die Unterstufe Gymnasium besucht hat, wechselt sie auf eigenen Wunsch auf eine mittlere berufsbildende Schule, 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 freiwillig die Schule, will aber die Matura nachholen. Die erste Anmeldefrist versäumt sie, da sie zu diesem Zeitpunkt auf Segelurlaub ist. Dennoch glaubt sie fest an eine berufliche Karriere in der Modebranche.

So unterschiedlich die beiden Jugendlichen auf den ersten Blick sind, gemeinsam ist ihnen die Einordnung in die bildungssoziologische Kategorie der frühen SchulabbrecherInnen. An dieser Stelle wird bereits eine entscheidende Schwierigkeit mit dem Umgang des Themas früher Schulabbruch (Early School Leaving) deutlich: die *Heterogenität* innerhalb der Kategorie Schulabbruch und die *Vielfalt* der individuellen Ursachen für den Ausstieg.

Nach EU-Definition sind frühe SchulabgängerInnen zwischen 18 und 24 Jahre alt, verfügen über keinen Schulabschluss höher als ISCED-Level 3c (z. B. einjährige Haushaltungsschule) und befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung nicht in Ausbildung. 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 zu Jugendlichen, die kurz vor der Matura bzw. dem Ende der Abschlussklasse ihre Bildungslaufbahn beenden, reicht. Nicht unberücksichtigt darf auch die Gruppe der MigrantInnen im selben Alter bleiben, deren ausländische Abschlüsse in Österreich keine Anerkennung finden (vgl. Steiner 2009b, 1). Damit sind auch alle für unsere empirische Studie interviewten 25 Jugendlichen erfasst, auf die wir im empirischen Teil des Aufsatzes zurückkommen werden.

Der frühe Schulabbruch ist abgesehen von den »individuellen« Kosten und seinen negativen Implikationen für die Volkswirtschaft zu einem Thema öffentlicher Debatten geworden.² Um die Problematik aufzuzeigen, möchten wir uns dem Thema von

2 Zu den volkswirtschaftlichen Folgekosten früher Schulabbrüche siehe Bridgeland et al. (2006), Levin et al. (2007), Hankivsky (2008), Wößmann/ Piopiunik (2009).

mehreren Seiten nähern. Zu Beginn geben wir eine knappe Beschreibung des Ausmaßes von Early School Leaving in Österreich (Kap. 2). Anschließend werden die wichtigsten Ursachen für den frühen Schulabbruch zusammengefasst (Kap. 3). Danach möchten wir unsere eigene Untersuchung präsentieren und anhand von Fallanalysen der Biografien von jugendlichen SchulabbrecherInnen eine erste Typengenerierung mithilfe des Bourdieu'schen Habituskonzeptes vorstellen (Kap. 4). Im Resümee werden nochmals die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst (Kap. 5).

2. Early School Leaving in Österreich

In der medialen und politischen Debatte steht die Bildungspolitik in vielen europäischen Ländern verstärkt unter öffentlichem Druck. Die in den letzten Jahren veröffentlichten Bildungsrankings durch PISA, IGLU oder TIMSS³ haben BildungspolitikerInnen und Verantwortliche, nicht nur in Österreich und Deutschland, aufgeschreckt. Die vor allem durch PISA festgestellten Kompetenzdefizite von SchülerInnen im Lesen, Schreiben und Rechnen waren zum Teil eklatant.⁴ Der Begriff PISA-Schock ging quer durch alle Medien und ist in den allgemeinen Sprachgebrauch eingegangen. Bereits im März 2000 verabschiedete der Europäische Rat als Reaktion auf die ersten PISA-Ergebnisse die so genannte *Lissabon-Strategie*, deren Ziel es ausdrücklich war, die EU bis 2010 zum innovativsten Wirtschaftsraum im globalen Maßstab zu entwickeln.⁵ Einer der verpflichtenden Schwerpunkte für alle Länder war dabei das Thema »früher Schulabbruch«, da eine prosperierende Ökonomie in Wissensgesellschaften qualifizierte SchulabgängerInnen benötigt bzw. mangelnde Bildung, so der Konsens, hohe gesellschaftliche und finanzielle Folgekosten verursacht.⁶

Mit einem Anteil von 8,7 Prozent früher SchulabbrecherInnen im Jahr 2009 (vgl. Statistik Austria 2010) liegt Österreich deutlich unter dem im Rahmen der Lissabon-Strategie für 2010 vereinbarten gesamteuropäischen Zielwert von zehn Prozent. Die im Verhältnis zu den meisten anderen EU-Staaten relativ geringe Rate ist, so übereinstimmend alle ExpertInnen, vor allem ein Effekt des in Österreich verankerten dualen Systems. »Internationale Vergleiche zeigen, dass das Dropout-Phänomen 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, 4).

3 PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study).

4 Zur vergleichenden Einordnung der Lese- und Mathematikkompetenzen von SchülerInnen innerhalb der OECD-Staaten vgl. Prenzel (2008, 233 und 262).

5 Eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte der so genannten Lissabon-Strategie ist verfügbar unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#intro, 13. 11. 2010.

6 Der Zusammenhang von niedriger Schulbildung und Arbeitslosigkeit wird in zahlreichen Studien betont (vgl. Dornmayr et al. 2008, Gregoritsch et al. 2009).

Neben nationalen Gründen haben wir es aber auch mit größeren globalen Prozessen zu tun, die unter dem Schlagwort der Modernisierung – Strukturwandel, Wissensökonomie, Dienstleistungsgesellschaft – insbesondere den Übergang von der neun-jährigen Schulpflicht in Ausbildung und Erwerbstätigkeit zusätzlich erschweren.⁷ Arbeitsplätze für Ungelernte sind durch Rationalisierungen und Outsourcing-Prozesse im Rahmen einer zunehmenden Globalisierung des Arbeitsmarktes vielfach verschwunden und werden auch in Zukunft hierzulande nicht mehr in größerer Zahl zur Verfügung stehen. Die heute vorherrschenden Dienstleistungsarbeiten verlangen im Allgemeinen eine weit höhere Fachkompetenz und vermehrt persönliche »Soft Skills«, als sie früher notwendig waren.⁸ Durch die weit über nationale Begrenzungen hinausgehenden Veränderungen von Berufschancen, -feldern und -bildern haben Betroffene mit geringer Schulausbildung und mangelnder Qualifikation immer schlechtere Chancen, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

In Österreich gibt es insgesamt 60.000 SchulabbrecherInnen, die zwischen 18 und 24 Jahre alt sind (Statistik Austria 2010) – eine Größe, die dringend nach weiteren bildungspolitischen Maßnahmen verlangt. Der *Nationale Bildungsbericht Österreich* (Specht 2009), der die vorhandenen Daten bis 2007 berücksichtigt, kommt im Abschnitt früher Schulabbruch zu einigen auffallenden Ergebnissen:

- Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Stadt und Land. So ist die Quote der Early School Leavers in den großen Städten etwa doppelt so hoch (12,2 Prozent) wie in ländlichen Gebieten. Insbesondere städtische Ballungszentren mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Herkunft haben sehr hohe Schulabbruchraten (vgl. Steiner 2005, 17).
- Es existiert ein enger Zusammenhang zwischen soziodemografischen Merkmalen und Early School Leaving. Entscheidend für eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn sind in Österreich überwiegend die soziale oder ethnische Herkunft sowie der Bildungsstand der Eltern. So beträgt etwa die durchschnittliche Rate an Early School Leaving bei Jugendlichen, deren Eltern arbeitslos gemeldet sind, 20,8 Prozent, während sie bei im Arbeitsmarkt integrierten Eltern lediglich 6,8 Prozent beträgt. Verglichen mit Jugendlichen aus Familien mit akademischem Hintergrund haben Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern (definiert über den Schulabschluss) ein dreimal so hohes Risiko, die Schule frühzeitig abzubrechen.
- Die ethnische Herkunft der SchülerInnen spielt eine entscheidende Rolle: So beträgt der Anteil des Early School Leaving bei ÖsterreicherInnen 4,3 Prozent, während er bei Jugendlichen, die nicht innerhalb eines EU-15-Landes geboren sind, 29,8 Prozent ausmacht (Steiner 2009a, 146).

7 In geringerem Maße gilt das auch für Höherqualifizierte. Man vergleiche etwa die Diskussionen rund um die »Generation Praktikum«, bei der es sich um HochschulabsolventInnen handelt, die sich von einem (unbezahlten) Praktikum zum nächsten bewegen, ohne die Möglichkeit zum Übertritt in ein normales Beschäftigungsverhältnis zu haben.

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

3. Gründe für Early School Leaving

Was sind nun die Hauptgründe für einen frühen Schulabbruch? Gibt es über individuelle Biografien hinaus gemeinsame Ausgangslagen bzw. Risikofaktoren, die einen Abbruch wahrscheinlicher machen? Der US-Amerikaner Russell Rumberger (2001, 111) hebt hervor, dass der frühe Schulabbruch kein singuläres, plötzlich auftretendes Ereignis ist, sondern das Resultat eines langjährigen Prozesses. Daneben betont er die unterschiedlichen Motive und Gründe für den frühzeitigen Schulabbruch:

»Dropout selbst muss als ein längerer Prozess der Schuldistanzierung sowohl aus sozialen wie auch leistungsabhängigen Gründen betrachtet werden. (...) Es gibt keinen »idealtypischen« Dropout. (...) Die Ursachen und das Wesen von Dropout-Prozessen sind sehr verschieden. (...) Diese Unterschiede gilt es in Zukunft genauer zu untersuchen, um einzelne Modelle für Dropout-Prozesse für unterschiedliche Typen von Schülern zu entwickeln« (Rumberger 1987, 112).⁹

Der frühe Schulabbruch kann allgemein als eine komplexe Mischung aus individuellen SchülerInnen- und Familienmerkmalen, der Schulsituation und der Peergruppe der betroffenen Jugendlichen definiert werden. Die vor allem im anglo-amerikanischen Raum angesiedelten Forschungsaktivitäten können in vier große Forschungsstränge unterteilt werden, die aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit für sich reklamieren. Im Fokus der Untersuchungen stehen:

- persönliche Merkmale der SchulabbrecherInnen,
- familiäre Bedingungen,
- die gleichaltrige Bezugsgruppe (Peergruppe),
- die Institution Schule.¹⁰

Neben der sozialen Herkunft, dem Leistungsniveau oder der ethnischen Zugehörigkeit sind es Werte, Einstellungen oder Verhaltensweisen des/der Einzelnen, die in den Fokus einer risikozentrierten Forschung rücken. Schlechte Schulleistungen, Klassenwiederholungen, kognitive Schwächen, Disziplinprobleme und hohe Fehlzeiten sind häufig genannte individuelle Gründe für den frühen Schulabbruch (vgl. Grisson/Shepard 1989, Roderick 1994, Rumberger/Larson 1998, Ricking 2006). Prinzipiell wird Early School Leaving auf potenzielle Risikofaktoren zurückgeführt, die sich sozusagen in einer einzelnen Person *kumulativ* verdichten. Die Entwicklungsgeschichten von

9 «Dropout itself might better be viewed as a process of disengagement from school perhaps for either social or academic reasons. (...) There is no ›typical‹ dropout. (...) The causes and the nature of dropping out are very different. (...) Such differences should be explored further and used to develop separate models of dropping out for different types of students.»

10 Margrit Stamm (o. J.), deren Arbeiten hier die Grundlage bilden, unterscheidet in der Forschung zu frühem Bildungsabbruch generell zwischen einer individuellen Merkmals- und einer Entwicklungsperspektive (Längsschnitt) bzw. differenziert zwischen Untersuchungen von Einzelaspekten (Rolle der Peergruppe, Klassenwiederholungen etc.) und einer mehr institutionellen Perspektive. Kritisch sieht sie nach wie vor die Dominanz einer auf das Individuum zentrierten Sichtweise, die durch institutionelle Faktoren (etwa die Rolle der Schulen) ergänzt werden sollte.

Jugendlichen mit einem oder mehreren Risikofaktoren hin zu frühen SchulabbrecherInnen lässt sich idealtypisch so skizzieren:

Der Schüler bzw. die Schülerin kommt aus einem bildungsfernen, ökonomisch benachteiligten und wenig unterstützenden familialen Hintergrund. Anfängliche schulische Misserfolge und/ oder Probleme mit Lehrkräften führen zu einer schulaversiven Haltung, vom gelegentlichen Schulschwänzen bis hin zu manifestem Schulabsentismus. Diese Dynamik wird vielfach durch eine weitgehend kontrollfreie außerschulische Situation verstärkt, in der die Peergruppe eine entscheidende Bedeutung hat. Nach einer längeren oder kürzeren Phase des Fernbleibens und schlechten Leistungsbeurteilungen scheidet der/ die SchülerIn freiwillig aus (fade-out) oder wird von der Schule zum Verlassen gebracht (push-out).

Neben der hier skizzierten Risikogruppe betrifft der frühe Schulabbruch aber auch vermehrt Jugendliche, die über alle sozioökonomischen und bildungsrelevanten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn verfügen oder überdurchschnittlich begabte Jugendliche sind. Über diese Gruppe ist im deutschsprachigen Raum noch vergleichsweise wenig bekannt (vgl. Stamm 2008, Sparfeldt u.a. 2006).

Neben einer auf das Individuum zentrierten Forschung werden die *familialen Strukturen* mehr und mehr als wichtiger Faktor für Early School Leaving betrachtet. 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 (Parenting Style) trägt entscheidend dazu bei, dass Jugendliche in Bezug auf Schule resp. Bildung nicht reüssieren können: Fehlende emotionale Wärme, eine geringe Aufmerksamkeit auf die kindlichen Bedürfnisse, Bildungsferne, unzureichende Unterstützung in schulischen Belangen können Entfremdungsprozesse von der Schule fördern. Auffällig oft ist das familiäre Feld von SchulabbrecherInnen auch durch ein alleinerziehendes Elternteil charakterisiert (vgl. Gruber 2004, Croninger/ Lee 2001, Dornmayr u. a. 2006). Trennungen (Scheidung, Tod eines Elternteils, Orts- und damit verbundene Schulwechsel), ältere Geschwister mit schulaversiven Verhaltensmustern, über Generationen andauernde Arbeitslosigkeit, häusliche Gewalt und Gleichgültigkeit gegenüber den eigenen Kindern können Auslöser für schulvermeidendes Verhalten sein, das bis zum Schulabbruch führen kann (vgl. Schultz 2009).

Inwiefern auch Gleichaltrige (*Peers*) einen Beitrag zu Schulverweigerung und Schulabbruch leisten, ist bisher weniger erforscht, spielt aber eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Allgemein wird im Übergang in die Lebensphase der Pubertät der eigene Freundeskreis der Heranwachsenden tendenziell wichtiger. Die Ablösung vom Elternhaus und die (auch notwendige) Abgrenzung gegen die Erwachsenenwelt müssen dabei größtenteils als »normale« Entwicklungsprozesse betrachtet werden. Gleichzeitig weisen Cullingford/ Morrison (1997) darauf hin, dass ein schwacher Einfluss des Elternhauses den Einfluss der Peers vergrößert. Ellenbogen/ Chamberland (1997) sowie French/ Conrad (2001) zeigen anhand von empirischen Studien, dass vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche deutlich häufiger ähnlich gesinnte FreundInnen haben.

Darüber hinaus gehören sie zu den – subjektiv oder objektiv – abgelehnten oder unbeliebten SchülerInnen und sind deshalb auch weniger oder kaum in soziale Netzwerke und Gruppen eingebunden. Aus dieser Situation heraus kann etwa das Schulschwänzen zu einer gemeinsamen Identität führen:

»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, 87).

Neben dem Wunsch, mit Gleichgesinnten den Tag unabhängig vom Druck der Schule zu gestalten, können aber auch Ängste vor Mobbing und Gewalt in der Schule ein Grund für Schulabsentismus sein (vgl. Ricking 2006, Ricking u. a. 2009, Stamm u. a. 2009).

Die Bedeutung der schulischen Bedingungen sind bis dato noch kaum erforscht, werden aber vermehrt für Schulabbruch mitverantwortlich gemacht. Lee/ Burkham (2003) kommen in ihrem Aufsatz *Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure* zum Schluss:

»Die wenigen, aber zunehmend häufigeren Untersuchungen, die den Fokus auf die Rolle der Schule für die Entscheidung ihrer Schüler, die Schule zu verlassen legen, deuten darauf hin, dass die Schulstruktur, und hier insbesondere Lage und Größe der Schule, eine wichtige Rolle spielen« (Lee/ Burkham 2003, 364).¹¹

Auch Margrit Stamm verweist auf die mögliche Verantwortung der Schulen für den Schulabbruch:

»Schulen scheinen somit über ihre Organisation, ihre Struktur und ihr Schulklima Drop-out-Verhalten zu beeinflussen und Schüler zum allmählichen Aussteigen (fade-out) oder zum Verlassen der Schule (push-out) möglicherweise zu drängen« (Stamm 2007, 30).

Die wenigen Studien, die es bis dato dazu gibt,¹² und unsere eigenen Erfahrungen mit unterschiedlichen Schulen in Berlin und Wien lassen zumindest den Schluss zu, dass Schulen mit hohen Early School Leaving Raten über – auch in den Augen ihrer SchülerInnen – unzureichende Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Zusammenhang mit Schulschwänzen verfügen. Die Transparenz geregelter und nachvollziehbaren Maßnahmen gegen Schulschwänzen wird oft als mangelhaft beschrieben, zudem ist es trotz vorhandener Schulpflicht schwierig, massive SchulschwänzerInnen wieder auf Dauer für die Schule zu gewinnen. Es wäre die These zu prüfen, ob wenig reglementierte Schulumwelten eine Distanz zu geltenden Normen, Disziplinprobleme und Fade-out-Prozesse fördern, während sich klarer strukturierte und förderorientierte Bedingungen absenzmindernd und identitätsfördernd auswirken (vgl. Stamm 2007). Damit einher gehen skeptische Überlegungen, ob allein höhere monetäre Hilfen für Schulen bereits zu einer Reduzierung der Abbruchquoten führen würden.

11 *»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.«*

12 Genannt seien hier Wehlage/ Rutter (1986), Lee/ Burkham (2003), Marks (2007).

4. Empirische Studie

4.1 Untersuchungsanlage und Methode

Die hier präsentierte Untersuchung »Eine qualitative Studie zum Habitus von frühen Schulabbrecherinnen und -abbrechern« wurde in Wien und Wien-Umgebung im Zeitraum von Oktober 2009 bis Juni 2010 durchgeführt und von der Arbeiterkammer Wien finanziert. Insgesamt wurden mit 25 Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 16 und 25 Jahre alt waren und mindestens einen Schulabbruch hinter sich hatten, autobiografisch-narrative Einzelinterviews (vgl. Schütze 1983, 285–289) geführt. Um der in der Einleitung angesprochenen Heterogenität der untersuchten Gruppe der SchulabbrecherInnen und der Varianz des Untersuchungsfeldes Rechnung zu tragen, wurde mittels Stichprobenplan a priori eine Definition von relevanten Auswahlmerkmalen (Alter, sozioökonomisches Herkunftsmilieu) vorgenommen. Die Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen erfolgte mithilfe von Beschäftigten des österreichischen Arbeitsmarktservice, Lehrenden an Schulen und SozialarbeiterInnen aus diversen Übergangsprogrammen für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche.

Acht der insgesamt 25 interviewten Jugendlichen hatten einen Migrationshintergrund und kamen aus Serbien (2), Kosovo (1), Türkei (3), Zypern (1) und Afghanistan (1). Die Jugendlichen hatten an unterschiedlichen Schultypen ihre Schullaufbahn abgebrochen: Hauptschule (5), Gymnasium (5), Berufsbildende mittlere oder höhere Schule (4), Berufsschule (3), Sonderschule (3) Polytechnische Bildungsanstalt (5). Bei zehn der 25 Jugendlichen waren die Eltern zum Zeitpunkt des Interviews verheiratet, über geschieden bzw. getrennt lebende Elternpaare berichteten uns zehn Jugendliche und über wiederverheiratete Elternteile drei Jugendliche. Zwei der interviewten Jugendlichen sind bereits Halbwaisen. Da der Einfluss der Peergruppe auf die Schullaufbahn in der Forschung eine wichtige Rolle spielt, wurden zwei Gruppendiskussionen mit bestehenden Peergruppen durchgeführt (vgl. Bohnsack 2010). Eine Gruppe setzte sich aus drei GymnasialabbrecherInnen, die andere Gruppe aus fünf HauptschulabbrecherInnen zusammen.

Die Erhebungssituation war generell so gestaltet, dass die Early School Leavers ihre eigene Problemdefinition entfalten konnten. Auch in den Diskussionsgruppen bestimmten die Jugendlichen ihre Themen selbst. Nachfragen wurden von unserer Seite nur dann gestellt, wenn die Diskussion ins Stocken geriet und dienten in erster Linie dazu, das Gespräch wieder in Gang zu bringen. Erst in einer späteren Phase der Gruppendiskussionen bzw. erzählenden Interviews wurden wichtige Themen von den InterviewerInnen angesprochen oder auf jene Sequenzen zurückgegriffen, die intuitiv widersprüchlich, unklar oder in anderer Weise auffällig erschienen waren. Sowohl die Gruppendiskussionen als auch die Einzelinterviews wurden auf Tonträger aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 60 und 90 Minuten, die Gruppendiskussionen hatten eine Länge von ungefähr 120 Minuten.

Tabelle: Stichprobenzusammensetzung nach Herkunftsmilieu, Geschlecht und Alter

Merkmal	Merkmalsausprägung		Anzahl
Alter	16-25 Jahre		25
Geschlecht	weiblich		9
	männlich		16

Herkunftsmilieu	höchste abgeschlossene Bildung der Eltern	Berufe (Eltern)	Kapitalvolumina ¹³ (Eltern)		Anzahl
			ökonomisches Kapital	kulturelles Kapital	
	Universitäts- bzw. Hochschulabschluss	UnternehmerInnen; LehrerInnen; ÄrztInnen; PsychotherapeutInnen	hoch	hoch	4
	Matura; weiterführende Berufsqualifizierung nach mittlerem beruflichem Abschluss	Leitungspositionen; berufliche Selbständigkeit; gehobenes Einkommen; sicheres Arbeitsverhältnis	hoch bis mittel	mittel	2
	mittlerer Bildungsabschluss	zertifizierte Handwerker; einfache kaufmännische Angestellte; sicheres Beschäftigungsverhältnis; mittleres Einkommen; unselbständig beschäftigt	mittel	gering bis mittel	7
	kein über einen Pflichtschulabschluss hinausgehender Bildungsabschluss	ungelernte ArbeiterInnen; angelernte ArbeiterInnen; HilfsarbeiterInnen	gering	gering	12

4. 2 Zur Methode der Habitudypenbildung

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an die Methode der Habitudypenbildung nach Bremer und Teiwes-Kügler (2010). Das transkribierte Datenmaterial wurde nach den Prinzipien der Hermeneutik interpretiert. Konkret wurde in einem ersten Interpretationsschritt die subjektive Perspektive der Akteure nachvollzogen und rekonstruiert und in einem zweiten Schritt soziogenetisch, d. h. unter Ein-

13 Die Positionierung der Herkunftsfamilie im sozialen Raum ist abhängig von ihrem relativen Vermögen an den folgenden Kapitalarten: ökonomisches Kapital, das unmittelbar und direkt in Geld umwandelbar ist (z. B. Wertpapiere), kulturelles Kapital mit seinen drei Erscheinungsformen: institutionalisiert, z. B. als Bildungstitel; objektiviert z. B. in Form eines Gemäldes oder inkorporiert als Habitus (vgl. Bourdieu 1992b, 49-80).

bezug der materiellen und kulturellen Lebensbedingungen der Jugendlichen, objektiviert. Die Rekonstruktion der verschiedenen Habituden im Umgang mit Schulabbruch bildete die Basis für eine relationale Betrachtungsweise¹⁴ des bildungssoziologisch bedeutsamen Phänomens »Schulabbruch«.

Die Habituden wurden aus den Strategien der Praxis der SchulabbrecherInnen erschlossen, die sich in der Auseinandersetzung mit ihren jeweils spezifischen Lebenswelten zeigte. Zu einem Typus zusammengefasst wurden diejenigen Fälle, die über ähnliche Muster der sozialen Praxis verfügen. Bei der Analyse der Lebensbedingungen interessierte vor allem der Umfang der ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen, auf die die Jugendlichen zurückgreifen konnten. In diesem Zusammenhang wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, ob soziale Beziehungen (Sozialkapital) als *Ressource* für die individuellen Bildungslaufbahnen mobilisier- und nutzbar gemacht werden konnten (vgl. Bourdieu 1985, 11). Ein weiterer Fokus der Untersuchung lag auf den spezifischen, über den Habitus vermittelten Distinktionspraktiken, mittels derer sich die Jugendlichen aufgrund ihrer eigenen Entwicklungs- und Bildungsgeschichte klassifizieren und über die sie gleichzeitig klassifiziert werden. Abzulesen sind solche Klassifizierungen beispielsweise am Sprach-, Freizeit- oder Kleidungsstil, an den körperlichen und emotionalen Haltungen, an der Wahl spezifischer Freundeskreise, an den Erwartungen für ihre berufliche Zukunft oder schlechthin an ihrer Weltsicht. Distinktionspraktiken markieren Unterschiede und Abstände zu anderen Gruppen bzw. TeilnehmerInnen im sozialen Raum und werden in verschlüsselter und symbolischer Form zum Ausdruck gebracht und dadurch interpretierbar. Die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien im Umgang mit Schulabbruch werden über den Habitus vermittelt, der über milieu- bzw. klassenspezifische Einflüsse – meist unbewusst – erworben wurde. »[W]ie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft« (Bourdieu 1992a, 32). Der Habitus ist somit inkorporierte Bildungsgeschichte und inkorporiertes Milieu zugleich. Er fasst »in seiner ursprünglichen synthetischen Einheit eines Erzeugungsprinzips die Gesamtheit der Determinierungseffekte zusammen« (Bourdieu 1994, 686). Hier darf allerdings ein zentrales Argument Bourdieus nicht übersprungen werden, nämlich dass die Unterschiede im Habitus zwar in den materiellen und kulturellen Lebensbedingungen begründet sind, der jeweilige Habitus aber dennoch sukzessive über »Bildung und Information« (ebd.) entschärft wird. Dies bedeutet allerdings nicht, dass eine gänzliche Überformung des Herkunftshabitus möglich ist (Hysteresis-Effekt¹⁵), eröffnet aber den Weg zu einer Typenkonstruktion.

14 Unterscheidungsmerkmale und Differenzen sind als relationale Merkmale zu interpretieren, denn sie existieren nur in der und durch die Relation zu anderen Merkmalen (Bourdieu 1998, 15-23; vgl. Nairz-Wirth 2009, 31).

15 Hysteresis ist als grundsätzliche Eigenschaft des Habitus zu charakterisieren: Dadurch, dass Dispositionen dauerhaft inkorporiert sind, erfolgt deren Anpassung an veränderte Strukturen nur verzögert. »Der Habitus hinkt also den äußeren Entwicklungen immer etwas hinterher, zeigt eine verspätete Anpassung und verrät auch dadurch seine Herkunft« (Suderland 2009, 127; vgl. ebenso Bourdieu 1994, 187).

Aus dem empirischen Material wurden sieben Typen rekonstruiert: Der *Ambitionierte*, der *Lernbeeinträchtigte*, der *Orientierungslose*, der *Realitätsflüchtige*, der *Resignierte*, der *Statusorientierte* und der *Unangepasste*. Aus diesem Typenspektrum werden nun zwei Typen vorgestellt, die die Entschärfung des Herkunftshabitus besonders deutlich aufzeigen: der Typ *Ambitionierter* und der Typ *Statusorientierter*.

4.3 Zwei Habitustypen von SchulabbrecherInnen aus differenten Herkunftsmilieus

Die beiden Typen *Ambitionierter* und *Statusorientierter* entstammen differenten Herkunftsmilieus. Ihre unterschiedlichen Umgangsformen mit Schulabbruch zeigen, dass – wie oben gesagt – der von Bourdieu diagnostizierte Entschärfungsprozess des Herkunftshabitus nicht dessen gänzliche Aufhebung bedeutet, sondern dass dieser weiterhin substrukturierend in der Vielfalt der Typen fortwirkt.

4.3.1 Der Ambitionierte

Der Ambitionierte ist durch die positive Wertung von Bildungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Der Wunsch, den beengenden Herkunftsverhältnissen (beide Elternteile verrichten berufliche Hilfstätigkeiten, sind arbeitslos oder arbeiten in unteren betrieblichen Hierarchien) zu entfliehen und Aufstiegschancen zu suchen, sind elementare Merkmale dieses charakterisierten Typs. Die geringen verfügbaren ökonomischen Ressourcen kompensiert der *Ambitionierte* über den Erwerb von Sozialkapital. Die Wege dazu führen über die Akquirierung und Nutzung sozialer Netzwerke, vor allem über die Beziehungen zu Lehrpersonen und Peers oder sonstigen Bezugspersonen.

Der aus armen Verhältnissen stammende Asylant Ahmed (Halbwaise, Mutter Hausfrau) ist ohne seine Eltern nach Österreich geflüchtet und beschreibt die Akkumulierung von Sozialkapital folgendermaßen:

»(...) über die Schule und außerdem über so eine connect the people, (...) die verbinden die Menschen zum Beispiel mit Flüchtlinge oder außerdem die Minderjährigen, die aus anderen Ländern kommen, (...) das heißt Pate (...) und ich habe auch so einen Paten, das sind auch ein paar Österreicher und Österreicherinnen (...) und genau sie haben mir auch sehr geholfen (...) meine Lehrer und Lehrerinnen, sie haben mich wirklich unterstützt« (Ahmed, 18 Jahre).

Christian (ohne Migrationshintergrund, beide Eltern arbeiten in unteren betrieblichen Hierarchien und verfügen über ein geringes Einkommen) hebt die Bedeutung seines privaten Freundeskreises für seinen Wiedereinstieg in das Bildungswesen hervor:

»Das Beste, was mir passiert ist vor allem der Freundeskreis technisch (...), weil ich sehr viele, sag ich mal, sehr reale, natürliche Leute einfach kennengelernt habe. Ein Teil meines Freundeskreises sind angehende Akademiker« (Christian, 22 Jahre).

Soziales Kapital hat dem ambitionierten Typ beim Wiedereinstieg in das Bildungswesen geholfen.

Der Ambitionierte ist sehr ziel- und leistungsorientiert:

»Ich muss die Sprache lernen, außerdem ich muss (...) österreichische Kultur kennenlernen, und ja, es ist alles wirklich wichtig für mich. Und (...) aber bis jetzt habe ich

wirklich was geschafft, und ich werde auch weiter kennen, weiter kämpfen bis ich was erreichen kann« (Ahmed, 18 Jahre).

»Ich habe eine Vier im ersten Semester eine Vier gehabt. Ja, dritte Leistung eine Vier, und dann ich hab gesagt, das geht nie so weiter, ich muss mich noch bemühen und lernen, und ich hab mich bemüht und im zweiten Semester habe ich eine Zwei« (Ahmed, 18 Jahre).

»Also für mich ist es auf jeden Fall einmal Eigenständigkeit im Sinne von Unabhängigkeit als Mensch. Unabhängigkeit aber auch finanziell und in dem Sinn eine gewisse Art von Sicherheit, sag ich mal vom Berufsleben auch her. Und auf der anderen Seite halt einfach meinen Traum wirklich nachher zu studieren und unterrichten möchte ich verwirklichen« (Christian, 22 Jahre).

Der Typ vergleicht sich regelmäßig mit AlterskollegInnen aus verschiedenen Herkunftsmilieus, um seine Position klarer einzuschätzen.

Das unscheinbare und ernsthafte Auftreten dieses Typs, gepaart mit einem einfachen und gepflegten Kleidungsstil, trägt vor allem dem Bedürfnis nach Unauffälligkeit und Bescheidenheit Rechnung. Hier zeigen sich deutliche Spuren des Aufwachsens in sozial repressiven Verhältnissen, in denen der Typ (meist unbewusst) gelernt hat, sich »bescheiden an seinen Platz zu halten«. Abweichungen davon sind angstbesetzt und führen zu großen Unsicherheiten. Der ambitionierte Typ sieht die wesentliche Chance zur Verbesserung seiner sozialen Position über den Weg der Bildung.

»Ja, zum Beispiel ich, ich will meine Lehre positiv absolvieren und ich werde auch versuchen, dass ich Berufsmatura schaffen und danach, ich will jetzt nicht versprechen, dass ich wirklich studieren will aber ich, ich will schon zum Beispiel wenn es mit Berufsmatura klappt, dann warum nicht, jeder kann aus seine Leben was machen, ja« (Ahmed, 18 Jahre).

In dieser Aussage zeigen sich sowohl Hinweise auf die so genannte Entschärfung des Herkunftshabitus über Bildung und Information, als auch deutliche Brüche im Habitus, hier zum Beispiel in Form des Gefühls von Unsicherheit über die angestrebte Bildungslaufbahn bei Ahmed. Auch die nächste Interviewpassage gibt deutliche Hinweise auf den charakteristischen Umstand, dass der erlernte »sense of one's place« (vgl. Bourdieu 2001, 236–237) nicht verloren gegangen ist. Der Sinn für seinen Platz äußert sich beim ambitionierten Typ in emotionaler Gestalt als Unbehagen oder Staunen »dessen, der sich nicht an seinem Platz fühlt« (ebd., 237).

»Und jetzt ist für mich eben das Gymnasium, wenn ich jetzt seh, dass ich das schaffe, die erste Schule, wo ich auch weiß, die endet mit einer Matura, wo ich mir denk, jeder Schritt, jedes Semester mehr ist für mich auf eine Art und Weise noch immer, wobei ich mir das nicht gedacht hätte, aber noch immer irgendwie so ein kleines Wunder, dass ich das überhaupt noch so weit geschafft habe« (Christian, 22 Jahre).

4.3.2 Der Statusorientierte

In Relation zum Ambitionierten aus dem oben beschriebenen Milieu verfügt der Typ des Statusorientierten aus dem akademischen Milieu über weit bessere und privilegierte Ressourcen. Das akademische Herkunftsmilieu formt eine statusaffine Einstellung,

die sich unverhüllt äußert, auf jeden Fall auch einmal eine verantwortungsvolle Führungsposition zu übernehmen, ohne dass dies der realen Lage als Schulabbrecher bzw. Schulabbrecherin entspricht.

Die Eltern werden als Vorbilder gesehen, die ihre Kinder nachhaltig emotional und finanziell unterstützen. Die Vorstellungen über die eigene Zukunft verbindet der statusorientierte Typ mit dem Erhalt des ›ererbten‹ Status, wobei er nicht daran denkt, große Anstrengungen auf sich zu nehmen, um die abgebrochene Schullaufbahn wieder aufzunehmen. Seine Ambitionen werden im projizierten Wunsch manifest, einmal eine verantwortungsvolle Leitungsposition in einem beruflichen Feld zu übernehmen:

»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 Disco 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 Tennis-camps gebe, das wäre eigentlich mein Traumziel, dort hin zu arbeiten, das erreichen zu können« (Peter, 19 Jahre).

»Traumjob (lachen) ja schon Hotelmanagerin, Eventmanagement so was. Also vielleicht wenn ich dann eben auch, ich möchte wirklich halt auch gut verdienen, dieses Ziel hab ich wirklich vor, dass ich aber auch wirklich viel erreichen kann, dass ich mir auch wieder andere Wünsche erfüllen kann, und zwar dass ich mir zum Beispiel irgendwann einmal auch ein eigenes Hotel eröffnen kann« (Cornelia, 20 Jahre).

In illusionärer Souveränität setzt sich der Typus über den nicht erreichten Schulabschluss hinweg und lässt sich von den Eltern seinen gewohnten Lebensstandard (Urlaube, Designkleidung, Fitnesscenter, eigene Wohnung) finanziell absichern. Statusorientiert muten vor allem die Zukunftsvorstellungen dieses Typs an:

»Dachgeschoss wenn es geht, wär am schönsten. [...] 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, 20 Jahre).

Trotz dieser ›elitären‹ Vorstellungen von der Zukunft spürt der Statusorientierte die Abweichung von dem, was in seinem Herkunftsmilieu als ›üblich‹ gesehen bzw. erwartet wird, besonders stark. Als sogenannter ›Bildungsabsteiger‹ bildet er eine Ausnahme innerhalb seines sozialen Umfeldes und fühlt sich mitunter als Außenseiter, insbesondere dann, wenn er enge Verwandte, wie z. B. Geschwister hat, die in der Schule erfolgreich sind.

»Und ja, das Problem war halt dadurch, dass ich das einzige Kind (von drei Kindern, Anm. Verf.) war, was jetzt, Problemkind will ich nicht sagen direkt, der halt schlechte Noten mit nachhause gebracht hat, mhm« (Peter, 19 Jahre).

Aber auch außerhalb der Schule oder der Familie begegnet dem statusorientierten Typ die Realität in Gestalt der Erfolgreichen wieder, derer, die es in seinen Augen ›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).

Auch beim privilegierten Typ zeigen sich, ebenso wie beim ambitionierten Typ, deutliche Hinweise auf eine Entschärfung des Herkunftshabitus. Die im Herkunftshabitus angelegten Dispositionen, Erwartungen und Selbstanforderungen resultieren aus einer Vergangenheit, die nicht mehr mit der aktuellen sozialen Position übereinstimmen. Der Statusorientierte erhält zwar dank seines erlernten guten Benehmens, seines Kleidungs- und Sprachstils, seiner selbstbewussten Körperhaltung (Hexis) und nicht zuletzt über soziale Beziehungen immer wieder einen Arbeitsplatz, den er jedoch nicht halten kann: Die Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata entsprechen nicht den realen Anforderungen der Arbeitswelt. Wunschprojizierte Laufbahnen bleiben diesem selten beachteten Typ des Statusorientierten verschlossen, angestrebte Positionen bleiben ihm unzugänglich. All dies begleitet den uneingestandenen schmerzhaften Prozess der Entschärfung bzw. Überformung des ›ererbten‹ Habitus.

5. Resümee

Die Analyse und die Interpretation der 25 Interviews mit unseren Jugendlichen führten zur Bildung von sieben Habustypen von SchulabbrecherInnen; daraus wurden hier der »ambitionierte« und der »statusorientierte« Typus vorgestellt, an denen sich die Entschärfung des Herkunftshabitus besonders deutlich aufzeigen lässt. Der »ambitionierte« Typ hat sich nicht schicksalhaft seinen eingeschränkten Lebenschancen, die in seinem Herkunftshabitus angelegt waren und die einen engen Bildungsweg vorgezeichnet hätten, ergeben. Über soziales Kapital ist es ihm gelungen, seine abgebrochene Bildungslaufbahn wieder aufzunehmen und Bildungsangebote zu nutzen. Beim zweiten Typ, dem »Statusorientierten«, findet die Entschärfung des Herkunftshabitus in umgekehrter Richtung statt: Das Versprechen seiner Sozialisationsgeschichte ist eingetrübt, weil er seine Position als Bildungsabsteiger bewältigen muss, und weitere Versuche, diese Position über eine berufliche Karriere zu kompensieren, misslingen.

Die Rekonstruktion der verschiedenen Habustypen im Umgang mit Schulabbruch ermöglicht eine relationale Betrachtungsweise des bildungssoziologisch bedeutsamen Phänomens »Schulabbruch«. Die Ergebnisse unserer Untersuchung unterstreichen nochmals die Bedeutung der unterschiedlichen Kapitalarten für Bildungschancen, die allerdings im Falle des statusorientierten Typus nicht genutzt werden. Insbesondere für SchulabbrecherInnen aus benachteiligten Herkunftsmilieus ist das soziale Kapital in Form hilfreicher persönlicher Beziehungen die entscheidende Ressource für die Korrektur abgebrochener Bildungswege.

Die von uns herausgearbeiteten Typen sind aber nicht in jedem einzelnen Fall als trennscharf zu betrachten und bedürfen weiterer empirischer Untersuchungen bzw. Sättigungen. Der Versuch einer Typenbildung ergibt sich für uns aus der Notwendigkeit der Implementierung von spezifischen Präventions- und Interventionsstrategien,

um adäquate Programme und Hilfsmaßnahmen für bestimmte Typen von SchulabbrecherInnen zu generieren. Interventionen *nach* dem Schulabbruch – und seien sie noch so zielgerichtet – können aber insgesamt immer nur als »zweite« Wahl gewertet und als ein Zeichen eines mangelhaften schulischen und kommunalen Präventionsangebots betrachtet werden. Deshalb gilt es bereits im Vorfeld jegliche Anstrengungen zu unternehmen, um einen frühen Schulabbruch erst gar nicht stattfinden zu lassen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2010) *Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode*. In: Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hginnen) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/ München, 205–218.
- Bourdieu, Pierre (1985) *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1992) *Die feinen Unterschiede*. In: Steiner, Margarete (Hgin) *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg, 31–48.
- Bourdieu, Pierre (1992b) *Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital*. In: Steiner, Margarete (Hgin) *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg, 49–80.
- Bourdieu, Pierre (1994) *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Das Elend der Welt*. Konstanz.
- Bourdieu, Pierre (2001) *Meditationen*. Frankfurt a. M.
- Bremer, Helmut/ Teiwes-Kügler, Christel (2010) *Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen*. In: Ecarius, Jutta/ Schäffer, Burkhard (Hginnen) *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen, 251–276.
- 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*, Nr. 27, 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*, Nr. 103, 548–581.
- Cullingford, Cedric/ Morrison Jenny (1997) *Peer Group Pressure Within and Outside School*. In: *British Educational Research Journal*, Nr. 23, 61–80.
- Dornmayr, Helmut u. a. (2006) *Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung. Qualitative und quantitative Erhebungen. Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen*. Studie im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich. Wien.
- Dornmayr, Helmut u. a. (2008) *Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt*. Studie im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich. Wien.
- 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*, Nr. 20, 355–367.
- French, Doran C./ Conrad, Jody (2001) *School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior*. In: *Journal of Research on Adolescence*, Nr. 11, 225–244.
- Garnier, Helen E. et al. (1997) *The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective*. In: *American Educational Research Journal*, Nr. 34, 395–419.
- Gerhardt, Uta (2001) *Idealtypus. Zur methodischen Begründung der modernen Soziologie*. Frankfurt a. M.
- Gregoritsch, Petra u. a. (2009) *Jugendliche mit akutem Qualifikationsbedarf 2008–2018 Monitoring und Prognosen*. Studie im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich. Wien
- Grisson, James B./ Shepard, Lorrie A. (1989) *Repeating and Dropping Out of School*. In: Sheppard, Lorrie A./ Smith, Mary L. (eds.) *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*. New York, 34–63.
- Gruber, Jonathan (2004) *Is Making Divorce Easier Bad For Children? The Long-Run Implications*

- Of Unilateral Divorce*. In: Journal of Labor Economics, Nr. 22, 799–833.
- Lee, Valerie E./Burkam, David T. (2003) *Dropping out of High School: The Role of School Organization and Structure*. In: American Educational Research Journal, Nr. 40, 353–393.
- Marks, Gary N. (2007) *Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia*. In: School Effectiveness and School Improvement, Nr. 18, 429–450.
- Meschnig, Alexander/Stuhr, Mathias (2001) *Die Kultur der New Economy*. Berlin.
- Meschnig, Alexander/Stuhr, Mathias (Hg.) (2003) *Arbeit als Lebensstil*. Frankfurt a. M.
- Nairz-Wirth, Erna (2009): *Cassirer*. In: Fröhlich, Gerhard/Boike, Rehbein (Hg.) Bourdieu-Handbuch. Leben–Werk–Wirkung. Stuttgart, 29–32.
- Prenzel, Manfred (Hg.) (2008) *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster.
- Reich, Robert (1997) *Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomien*. Frankfurt a. M.
- Ricking, Heinrich (2006) *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Bad Heilbrunn.
- Ricking, Heinrich u. a. (HgInnen) (2009) *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention*. Stuttgart.
- Rifkin, Jeremy (1995) *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft*. Frankfurt a. M.
- Roderick, Melissa (1994) *Grade Retention and School Dropout. Investigating the Association*. In: American Educational Research Journal, Nr. 31, 729–759.
- Rumberger, Russell W. (1987) *High School Dropouts. A Review of Issues and Evidence*. In: Review of Educational Research, Nr. 57, 101–121.
- Rumberger, Russell W./Larson, Katherine A. (1998) *Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout*. In: American Journal of Education, Nr. 1, 1–35.
- 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? Cambridge, MA.
- Schultz, Ann-Kathrin (2009) *Kooperation von Lehrkräften und Eltern bei Schulabsentismus*. In: Ricking, Heinrich u. a. (HgInnen) Schulabsentismus und Dropout. Konzepte der Re-Integration und ihre Wirksamkeit. Paderborn, 277–291.
- Schütze, Fritz (1983) *Biographieforschung und narratives Interview*. In: Neue Praxis, Nr. 13, 283–293.
- Sparfeldt, Jörn R. u. a. (2006) *Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt?* In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Nr. 20, 213–224.
- Specht, Werner (Hg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz.
- Stamm, Margrit (2007) *Die Zukunft verlieren? Schulabrecher in unserem Bildungssystem*. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Nr. 5, 15–36.
- Stamm, Margrit (2008) *Hochbegabt, aber Schulabrecher?* In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Nr. 3, 301–319.
- Stamm, Margrit u. a. (2009) *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden.
- 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 (2009a) *Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem*. In: Specht, Werner (Hg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, 141–159.
- Steiner, Mario (2009b) *Early School Leaving in Österreich 2008. Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung*. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte. Wien.
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede (2007) *Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien.
- Suderland, Maja (2009) *Hysteresis*. In: Fröhlich, Gerhard/Boike, Rehbein (Hg.) Bourdieu-Handbuch. Leben–Werk–Wirkung. Stuttgart, 127–129.

Wehlage, Gary G./ Rutter, Robert A. (1986) *Dropping out: How Much do Schools Contribute to the Problem?* In: Teachers College Record, Nr. 87, 374–392.

Internet-Adressen

Bridgeland, John M. et al. (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, verfügbar unter: <http://www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf>, 15. 8. 2010.

EUROPÄISCHER RAT 23. und 24. März 2000: *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*, Lissabon, verfügbar unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#intro, 13. 11. 2010.

Hankivsky, Olena (2008) *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*, verfügbar unter: http://www.kafe12.org/data/2/rec_docs/859_CostofdroppingoutHankivskyFinalReport.pdf, 20. 7. 2010.

Levin, Henry et al. (2007) *The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children*, verfügbar unter: http://www.cbcse.org/media/download_gallery/Leeds_Report_Final_Jan2007.pdf, 24. 3. 2010.

Nairz-Wirth, Erna u. a. (2010) *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte. Wien. verfügbar unter: <http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d125/StudieQuoVadisBildung2010.pdf>, 14. 9. 2010.

Stamm, Margrit (o. J.) »Schulabbrecher« oder: *Wer bricht denn hier was ab?*, verfügbar unter: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_onlpubl/werbricht_denn_hier_was_ab.pdf, 15. 9. 2010.

Statistik Austria (2010) *Frühe Schulabgänger. Ergebnisse im Überblick*, verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/020947.html, 5. 11. 2010.

Wößmann, Ludger/ Piopiunik, Marc (2009) *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, verfügbar unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hx.xsl/index.html>, 15. 1. 2010.

Kontakt:

enairz@wu.ac.at;

alex.meschnig@gmx.de