

Autor/Autorin:



DR. PHIL. ALEXANDER MESCHNIG
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
der Abteilung für Bildungswissenschaft
an der Wirtschaftsuniversität Wien



A. O. UNIV.-PROF. DR. ERNA NAIRZ-WIRTH
Leiterin der Abteilung für Bildungswissenschaft
an der Wirtschaftsuniversität Wien
enairz@wu.ac.at

IM FOKUS: STRATEGIEN GEGEN DEN FRÜHEN BILDUNGSABBRUCH

Early School Leavers im österreichischen Bildungssystem

Besonders auffallend sind in Österreich die hohen Abbruchquoten an den Berufsbildenden Schulen.

I. 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 Schulabgänger/innen 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.

Das in Lissabon ausgerufene – und sehr ehrgeizige – Ziel war es, europaweit die Quote der frühen Schulabbrecher/innen auf 10 Prozent zu reduzieren, was in etwa einer Halbierung entsprach. Zehn Jahre später wird die ausgegebene Benchmark nun an der Wirklichkeit gemessen werden¹. Das nationalstaatliche Ziel der Reduktion der Schulabbrecher/innen in den einzelnen Ländern um 50 Prozent ist in Österreich aber, das lässt sich bereits jetzt sicher sagen, bei weitem nicht erreicht worden.

In den folgenden Ausführungen wird, übertragen auf die österreichische Situation, unter einer/einem frühen Schulabgänger/in, englisch: Early School Leaver (ESL), eine jugendliche Person zwischen 18–24 Jahren bezeichnet, die keine höhere Ausbildung als den Hauptschulabschluss oder den Polytechnikabschluss besitzt, bzw. ein/e Jugendliche/r, der/die nach einer berufsbildenden mittleren Schule (z. B. einjährige Haushaltungsschule) seine/ihre schulische Laufbahn beendet.² Zusätzlich umfasst diese Definition auch die heterogene Gruppe der AHS-Abbrecher/innen oder BMS-Abbrecher/innen. Die oft verwendete und gängige Bezeichnung Dropout ist weiter gefasst und bezieht sich sowohl auf Schulabbrecher/innen, als auch auf Jugendliche, die den Schultyp- bzw. den Schulzweig wechseln.

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	9,3%	9,9%	8,6%
2004*	8,7%	7,9%	9,5%
2005	9,0%	8,5%	9,4%
2006*	9,6%	9,8%	9,3%
2007	10,9%	10,2%	11,6%
2008	9,6%	9,2%	10,0%

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung, 1995 bis 2002 1. Quartal, ab 2003 2. Quartal. Erstellt am: 07.04.2009.

Tabelle 1: Frühe Schulabgänger/innen 1995 bis 2008

* = Zeitreihenbruch

Mit einem Anteil von 9,6 Prozent früher Schulabbrecher/innen im Jahr 2008 (siehe Tabelle 1) liegt Österreich unter dem im Rahmen der Lissabon-Strategie für 2010 vereinbarten gesamteuropäischen Zielwert. 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 und Wagner, 2007, S. 4) Trotz dieser im europäischen Vergleich geringen Zahl sind die Folge(kosten) eines frühen Bildungsabbruchs aber auch für Österreich nicht zu unterschätzen. Zudem stagniert die Zahl der frühen Schulabgänger/innen (siehe Tabelle 1) seit Jahren, anstatt rückläufig zu sein. Das nationale Ziel der Halbierung der Quote in den letzten 10 Jahren wurde bei weitem nicht erreicht, war aber bereits im Vorfeld politisch mit Stillschweigen behandelt worden.

Der aktuell vorliegende nationale Bildungsbericht, der die vorhandenen Daten bis 2007 berücksichtigt, zeigt, dass im Jahr 2007 in Österreich knapp 10 000 Jugendliche ohne Minimalqualifikation ihre Bildungskarriere beendeten. Die im Jahr 2000 in Lissabon festgelegte EU-Benchmark von 10 Prozent wurde damit sogar leicht überschritten. Auffallende Ergebnisse des nationalen Bildungsberichtes sind etwa signifikante Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Regionen. So ist die Quote der ESL in den großen Städten etwa doppelt so hoch (12,2%) wie am Land. Insbesondere städtische Ballungszentren mit hohem Migrationsanteil verfügen über sehr hohe Schulabbruchraten. 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 sozioökonomische Herkunft oder der Bildungsstand der Eltern. So beträgt etwa die durchschnittliche ESL-Rate bei Jugendlichen, deren Eltern arbeitslos gemeldet sind, 20,8 Prozent, während sie bei im Arbeitsmarkt integrierten Eltern lediglich 6,8 Prozent beträgt. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern haben ein dreimal so hohes Risiko eines frühzeitigen Schulabbruchs, verglichen mit Jugendlichen aus Familien mit akademischem Hintergrund. Dieser Risikofaktor trifft Jugendliche aus Exjugoslawien und der Türkei ganz besonders, denn ihre Eltern verfügen oft nur über einen Pflichtschulabschluss: beläuft sich der ESL-Anteil bei Österreicherinnen/Österreichern auf 4,3 Prozent, liegt er bei Jugendlichen, die Nicht-EU-Staatsbürger/innen sind, bei 29,8 Prozent, was ein ca. siebenmal so hohes Risiko bedeutet (alle Zahlen in: Steiner 2009, S. 146 ; vgl. Abbildung 1, eigene Darstellung). 77% der Türken und 89% der Türkinnen im Alter ab 15 Jahren verfügen in Österreich lediglich über einen Pflichtschulabschluss³. Ähnlich verhält es sich mit MitbürgerInnen aus Exjugoslawien, hier sind es 69,9% der Frauen und 55% der Männer. (vgl. Fassmann/Reeger 2007⁴, S. 192).

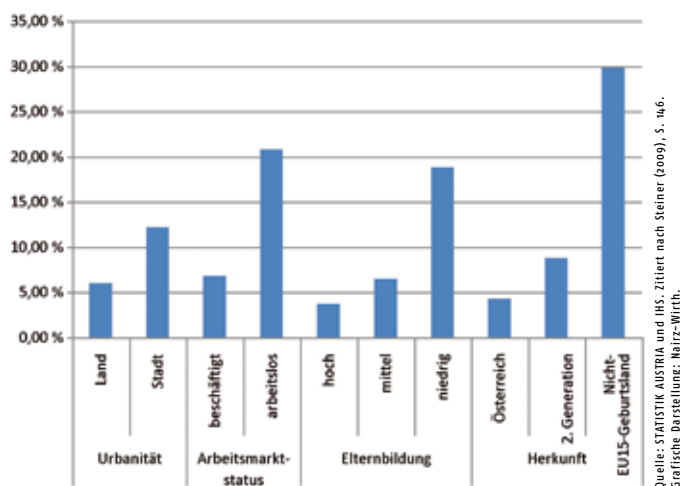


Abbildung 1: Early-School-Leaving-Quoten nach sozialen Merkmalen 2007

Die Auswirkungen von ESL für die Betroffenen im Übergang in den und auf dem Arbeitsmarkt sind alarmierend: ESL haben in Österreich eine doppelt so hohe Arbeitslosenquote wie Jugendliche mit Berufsabschluss oder Matura. Zwar ist im internationalen Vergleich die Beschäftigungsquote von ESL in Österreich immer noch hoch und liegt bei 40,9% (Steiner 2009,

S. 149), das relative Risiko von ESL nimmt aber im Verhältnis zur Gruppe der Qualifizierten im Zuge der erhöhten Anforderungen am Arbeitsmarkt immer mehr zu – 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 ESLer geht in Österreich einer Hilfstätigkeit nach, was in den meisten Fällen prekäre und ungesicherte Arbeitsverhältnisse bedeutet, 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 am stärksten.

Allgemein haben die Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung – Stichworte: Strukturwandel, Informatisierung, Dienstleistungsgesellschaft – zu einer verschärften Situation im Übergang von der 9-jährigen Schulpflicht in Ausbildung und Erwerbstätigkeit geführt. Dabei sind einerseits Arbeitsplätze für Ungelernte durch Rationalisierungen und Outsourcing-Prozesse im Rahmen der Globalisierung vielfach verschwunden, andererseits verlangen heute praktisch alle Dienstleistungsarbeiten eine weit höhere Fachkompetenz als in den vorangegangenen Dekaden. Die intellektuellen und sozialen Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in eine Ausbildung oder berufliche Tätigkeit sind deutlich angestiegen. Bestimmte Qualifikationen wie Beherrschung der Grundrechenarten, fehlerfreie Rechtschreibung, Umgang mit gängiger Computertechnologie, aber auch sogenannte „Soft Skills“ wie Kommunikationsfähigkeit oder allgemein soziale Umgangsformen sind in den meisten Berufen unverzichtbar geworden. Mit der aktuellen Wirtschaftskrise und deren Auswirkungen auf die (inter)nationalen Arbeitsmärkte hat sich die Situation, insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss oder weitergehende Ausbildung, nochmals dramatisch verschärft. Die Gruppe der ESL ist besonders stark von Arbeitslosigkeit, Abhängigkeit von staatlichen Leistungen, höheren Krankheitsrisiken und Devianzproblemen betroffen. Damit wird ESL nicht nur eine bildungspolitische, sondern vor allem auch eine ökonomisch und gesellschaftspolitisch brisante Frage. US-amerikanische Berechnungen, wie etwa die von Cecilia Rouse, Ökonomin und Beraterin von Präsident Obama, schätzen die volkswirtschaftlichen Kosten des frühen Bildungsabbruchs – wengleich diese Zahl nicht ohne weiteres direkt auf Europa zu übertragen ist – auf etwa 260.000 Dollar pro betroffener Person (vgl. Rouse 2005).

II. Bedeutung des Themas ESL für die berufsbildenden Schulen

Besonders auffallend sind in Österreich die hohen Abbruchquoten an den berufsbildenden Schulen. Laut einer Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) gehen – ausgehend von der Schulstatistik 2002/03 – zwischen 36,9 Prozent (Handelsakademien) und 42,2 Prozent (höhere technische und gewerbliche Lehranstalten) der Schüler/innen ohne einen Abschluss ab. Die Handelsschulen mit einer Abbruchrate von 38% und die gewerblich-technischen Fachschulen mit 41% liegen zwischen diesen Polen. In absoluten Zahlen, so die Autoren der Studie, werden also von 50 000 neuen Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2006/07 an den BMHS voraussichtlich 20 000 zu Schulabbruchern/Schulabbrucherinnen (vgl. Dornmayr, Wiesern und Henkel 2007). Bei wie vielen es sich dabei um ESL oder Dropouts handelt, die etwa nach ihrem Ausscheiden eine Be-

rufsausbildung beginnen, ist im Einzelnen aber nicht nachvollziehbar, da entsprechende Schulstatistiken fehlen.

Besonders hoch ist die Abbruchquote nach den ersten Klassen: über ein Fünftel der Schüler/innen steigen am Ende des ersten BMHS-Jahres aus. Angesichts solcher Verlustraten kam der österreichische PISA-Koordinator Günther Haider zu dem polemischen Schluss, bei der Handelsschule handle es sich um eine Art von „Restschule“, eine Aussage, die zu Widerspruch und Protesten bei den Verantwortlichen führte. Betrachtet man die Abbrecherquoten differenziert nach Jahrgängen so fällt auf, dass sich die Verlustrate nach dem ersten Schuljahr drastisch verringert. Laut einem 2005 von Mario Steiner veröffentlichten Bericht weisen Handelsschulen von der Anfangs- bis zur Abschlussklasse eine Verlustrate von insgesamt 33% auf. „Vergleicht man diesen Wert mit dem Anfangsverlust von der ersten auf die zweite Klasse, der von 2000/01 auf 2001/02 bei 29% gelegen ist, zeigt sich, dass Handelsschulen nach diesem ersten Übergang kaum noch weitere Schüler/innen verlieren.“ (Steiner 2005, S. 30)

Die hohen Verlustraten von der ersten in die zweite Klasse sind, so lässt sich vermuten – auch wenn gleich hier Einzeluntersuchungen fehlen –, im wesentlichen systemimmanenten Gründen geschuldet. Für viele Jugendliche ist die Handelsschule zu einer Art von „Warteschleife“ geworden, die durchlaufen werden muss, um die Schulpflicht zu erfüllen. Der Antritt einer Ausbildung nach der 9-jährigen Schulpflicht oder die Vermeidung der Polytechnischen Schule sind für diesen Wandel der Handelsschule wahrscheinlich die Hauptgründe. Zu diesem Schluss kommen auch Steiner und Lassnig: „Die hohe Drop-out-Quote in den berufsbildenden Schulen lässt sich zum Teil aus der Struktur des Bildungssystems heraus erklären. Jugendliche, deren eigentliches Ziel die Absolvierung einer Lehre darstellt, wählen auf der 9. Schulstufe die Ausbildung in einer BMS, um dann auf der 10. Schulstufe in das duale System zu wechseln. BHS sind von diesem Phänomen in geringerem Ausmaß betroffen. Belegt wird die z. T. durch das Bildungssystem bedingte Drop-out-Quote der BMHS durch entsprechend hohe Anteile von Lehrlingen mit Vorbildung BMHS und dadurch, dass mehr als 80% aller Drop-outs dieser Schulformen von der ersten auf die zweite Klasse BMHS verzeichnet werden.“ (Steiner und Lassnig 2000, S. 1068)

Die sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler/innen und die Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Milieus in den städtischen Ballungszentren (siehe Tabelle 2) kommen als weitere Erklärungsfaktoren für die hohen Abbruchquoten hinzu. Vor allem in Wien hat sich die Situation in den letzten Jahren verschärft und wird sich allein aus demografischen Gründen auch in Zukunft nicht wesentlich ändern.

Neben den in gewisser Weise vom System erzeugten Disparitäten gibt es in den letzten Jahren, unabhängig von der formalen Bildungsqualifikation der Schüler/innen, vonseiten der Lehrbetriebe immer mehr Klagen über die Kompetenzdefizite der Schulabgänger/innen. In der bereits zitierten Studie von Dornmayr, Wieser und Henkel (2007), die die Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden evaluierte, ergab sich, dass die meisten Lehrbetriebe mit den schulischen Leistungen der Lehrstellensuchenden unzufrieden waren⁵. Neben fehlenden Bildungsstandards sind es häufig auch fehlende soziale Umgangsformen und Persönlichkeitsdefizite, die die Ausbilder/innen beunruhigen. Auch Aff und Rechberger konstatieren anhand eigener empirischer Befunde eine eklatante Rechen- und Leseschwäche bei sehr vielen Schülerinnen und Schülern der HAS und kommen zu folgendem – fast schon resignativem – Schluss: „Bei derart teilweise inferioren Basiskenntnissen ist die oftmals gehörte Klage der Wirtschaft über die mangelnde Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen nachvollziehbar. Ebenso sind Handelsschulen strukturell überfordert, ausbildungsrelevantes Wissen zu vermitteln, wenn Schüler/innen teilweise Lehrbehelfe nicht mehr lesen können.“ (Aff und Rechberger 23f.)

Wenngleich sicherlich viele Gründe für die hohen Abbruchquoten außerhalb der Verantwortung der Schulen liegen (Zusammensetzung nach sozialer und ethnischer Herkunft der Schüler/innen; Handelsschule als „Übergangsort“ etwa in eine Lehre) muss bildungs- und arbeitsmarktpolitisch auf die hohen Abbruchraten eine Antwort gefunden werden. So vielfältig und heterogen die Schülerbiografien sind, so zahlreich sind natürlich auch die Gründe für das Phänomen ESL.

III. Entstehung von ESL

Ein frühzeitiger Schulabbruch resultiert nicht aus einer kurzfristig getroffenen Entscheidung, sondern aus einem lang an-

Schultyp	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Schultypen zusammen	17,2	11,6	8,8	10,8	13,7	15,5	9,4	10,7	17,9	42,7
Volksschulen	22,4	13,4	10,9	14,0	18,9	20,2	13,1	15,1	24,8	54,7
Hauptschulen	20,7	14,7	10,9	12,7	18,2	19,4	10,1	13,2	22,6	65,1
Sonderschulen	28,3	11,4	11,0	18,7	25,3	23,8	14,1	21,9	34,3	53,0
Polytechnische Schulen	21,7	11,1	11,8	13,2	18,9	18,5	10,9	10,0	23,0	61,3
Neue Mittelschulen	25,1	10,4	15,2	–	21,8	–	30,0	–	24,5	–
Allgemeinbildende höhere Schulen	14,2	11,1	8,2	6,3	9,0	10,0	8,8	6,9	8,3	29,3
darunter AHS-Unterstufe	15,2	10,8	9,0	6,7	10,4	11,9	9,6	6,6	9,3	30,7
Berufsschulen	8,1	6,1	2,4	4,0	4,1	7,5	2,3	2,9	3,6	30,0
Berufsbildende mittlere Schulen	16,7	12,8	9,5	13,3	16,0	16,7	10,5	11,1	21,1	45,8
Berufsbildende höhere Schulen	10,9	8,8	7,2	8,2	7,4	10,5	7,1	7,3	10,9	27,1
Lehrerbildende mittlere Schulen ²⁾	0,9	–	–	–	–	–	6,5	0,3	–	0,6
Lehrerbildende höhere Schulen	2,9	0,8	2,4	1,0	0,7	2,1	0,8	3,0	–	11,9

Tabelle 2: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in % (Schuljahr 2008/09)

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik. Erstellt am: 01.12.2009 (Rev. d. A.).

dauernden Abkoppelungsprozess der Betroffenen. Diese Tatsache wird im angelsächsischen Raum bereits seit Jahrzehnten immer wieder intensiv beschrieben. So bezeichnet Jeremy D. Finn in *Withdrawing from School* (1989) Dropout als schleichenden Entwicklungsprozess, der bereits in den frühesten Schuljahren der Betroffenen seinen Anfang nehmen kann. *Hickman et al.* (2008) kommen auf der Basis ihrer bemerkenswerten Langzeitstudie *Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates* zum Ergebnis, dass sich Tendenzen für einen späteren Schulabbruch bereits ab dem Kindergarten abzeichnen, z. B. wenn kleine Kinder soziale Ablehnung erfahren müssen, weil ihr Habitus, aufgrund mangelnder 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)

Mit dem langfristigen Entstehungsprozess von ESL gehen vielfältige Einfluss- bzw. Risikofaktoren einher. Den/die typische/n Schulabbrecher/in gibt es nicht, zu zahlreich sind die auslösenden individuellen, außerschulischen und schulischen Faktoren. *Hammond et al.* (2007, S. 20f.) unterscheiden

zwischen den auslösenden *Push-out-* und *Pull-out-Faktoren*: Während sich die Bezeichnung *Push* auf schulumweltbezogene Ursachen bezieht, impliziert der Begriff *Pull* außerschulische Kontextfaktoren. *Margit Stamm* (2007, S. 19) differenziert zwischen *academic dismissals*, d. h. Schulabbrechern/abbrecherinnen wegen mangelnder schulischer Leistungen oder disziplinärem Fehlverhalten mit anschließendem Schulverweis und *voluntary withdrawals*, d. h. den „freiwilligen“ Schulabbrechern/abbrecherinnen. Gemeinsames Charakteristikum beider Typen sei, so Stamm, ihre ausgeprägte Tendenz zu schulabsentem Verhalten in Form von gelegentlichem bis massivem Schwänzen bis hin zur Schulverweigerung, das sich „bereits ab der mittleren Grundschule manifestieren kann“ (ebd.). Als *révolté anticonformistes* charakterisiert die Schweizer Bildungsforscherin (in Anlehnung an *Eckmann-Saillant et al.* 1994) intelligente, herausfordernde, kreative Jugendliche aus eher bildungsnahen Elternhäusern, die sich „langsam von der Schule entfernen“ (ebd.) und als *fade-outs* umschrieben werden können. Klassische Schulabbrecher/innen, so Stamm, seien Schüler/innen, die relativ früh durch mangelnde schulische Leistungen auffallen und tendenziell bildungsfernen Elternhäusern entstammen. Die Entwicklungsgeschichte dieser Schüler/innen zu einem ESL ist idealtypisch wie folgt zu charakterisieren: sozial schwacher und

Risikokategorien und Risikoindikatoren	Grundschule	Mittlere Schule	Höhere Schule
1. Individuelle Variablen			
Lernschwäche und negative Emotionen gegenüber Schule und Unterricht		✓	✓
2. verfrühtes Übernehmen von hoher Verantwortung			
hohes außerschulisches Arbeitspensum		✓	✓*
Elternschaft			✓*
3. soziale Einstellung, Werte und Verhalten			
„hoch-riskante“ Peergruppe		✓*	✓
„hoch-riskantes“ soziales Verhalten		✓*	✓
hohes Ausmaß an sozialen Aktivitäten außerhalb der Schule			✓
4. Schulische Leistungen			
mangelnde schulische Leistungen	✓*	✓*	✓*
Klassenwiederholung (zu hoher Altersunterschied zu Klassenkameraden/innen)	✓*	✓*	✓*
5. Beziehung zur Schule			
mangelnde Mitarbeit bzw. Anwesenheit	✓*	✓*	✓*
geringe Bildungsaspiration		✓*	✓*
fehlende Anstrengung		✓	✓
geringes Engagement		✓	✓*
zusätzliche curriculare Bildungsangebote werden nicht wahrgenommen		✓	✓*
6. Verhalten in der Schule			
schlechtes Benehmen	✓	✓	✓*
frühe Aggression	✓	✓	
7. Familialer Hintergrund			
niedriger sozioökonomischer Status	✓*	✓*	✓*
häufiger Wohnortwechsel		✓*	
niedriger Bildungsgrad der Eltern	✓	✓	✓*
hohe Geschwisterzahl	✓		✓
lebt nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammen	✓	✓	✓*
Familiäre Zerrüttung	✓		
8. Verhältnis der Eltern zur Schule			
geringe Bildungsaspiration		✓*	
Schulabbruch eines Geschwister		✓	✓
geringer Schulkontakt		✓*	
kaum Kommunikation zum Thema Schule		✓*	✓

Tabelle 3: Risikoindikatoren für ESL

- ✓: bedeutet, dass der Risikoindikator in Zusammenhang mit dropout, in der jeweiligen Schulstufe, in einer Studie als signifikant identifiziert wurde
- ✓*: bedeutet, dass der Risikoindikator in Zusammenhang mit dropout, in der jeweiligen Schulstufe, in zwei oder mehreren Studien als signifikant identifiziert wurde
- es wurden 21 Studien metaanalysiert

Quelle: Hammond et al. Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report, 2007, p. 6 (eigene Übersetzung).

bildungsferner Hintergrund, geringe familiäre Unterstützung und schulischer Misserfolg, Konflikte mit Lehrkräften, Schulschwänzen bis hin zu Schulabsentismus. Erschwerend kommt oftmals eine kontrollfreie außerschulische Situation dazu, in der die eigene Peergruppe und der eigene Stadtteil/Straße eine wichtige Bedeutung hat. Die skizzierte Risikogruppe, wenn gleich natürlich nicht in jedem Einzelfall verallgemeinerbar, ist prognostisch signifikant höher durch Arbeitslosigkeit, Armut und Gesundheitsprobleme gefährdet.

IV. Resümee

Tabelle 3 zeigt nochmals, dass in sämtlichen Schulstufen der sozioökonomische Status und die Bildungslaufbahn der Eltern die Bildungskarriere der Kinder signifikant beeinflussen. In der Sekundarstufe können der Einfluss der Peergruppe und riskantes psychosoziales Verhalten (Drogen, Alkoholmissbrauch, Vandalismus etc.) Schulabbruch begünstigen. Dropout betrifft aber auch Jugendliche aus privilegierten Milieus, die über alle sozioökonomischen und bildungstheoretischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn verfügen. Ein eigener Forschungsschwerpunkt beschäftigt sich deshalb mit dem Zusammenhang von Schulabbruch und Hochbegabung. Das zeigt, wie heterogen und facettenreich sich das Phänomen Dropout darstellt.

Jugendliche, die nicht in einem EU-15-Land geboren wurden, sind besonders gefährdet, in Österreich frühzeitig ihre Bildungskarriere zu beenden: Ihr sozioökonomisches Herkunftsmilieu ist tendenziell niedrig und sie sprechen zuhause oft eine andere Umgangssprache als Deutsch. Die Kombination dieser zwei Risikofaktoren wirkt sich besonders negativ auf die Bildungskarriere aus. Im aktuellsten EU-Bildungsreport ist folgendes nachzulesen: „In relative terms, migrants⁶ are at least 3 times more often early leavers in [...] Austria [...]. This may indicate either a situation in which discrimination against migrants is a serious issue or that immigration flows consist mainly of low-qualified young workers.“ (Commission of the European Communities 2009, S. 83f.) Eine derart hohe Disproportionalität weisen – neben Österreich – lediglich Griechenland und Slowenien auf.

Der emotionale Prozess der Distanzierung beginnt bereits bei den jüngsten Kindern, wenn sie fühlen, dass sie sprachlich und sozial im Feld Schule oder Kindergarten nicht genügend ‚distinguiert‘ sind. Sie erfahren soziale und kognitive Misserfolge und ziehen sich immer weiter zurück. Bourdieu hat bereits in seinem Werk *Die Illusion der Chancengleichheit* beschrieben, wie von allen kulturellen Hindernissen diejenigen, die mit der im familialen Milieu gesprochenen Sprache zusammenhängen, die „gravierendsten und tückischsten“ sind. Dies gilt vor allem für die ersten Schuljahre, wo das Verständnis und die Beherrschung der Sprache – als eine Form des kulturellen Kapitals – den Hauptansatzpunkt für das Urteil der Lehrkräfte bilden. Der Einfluss des sprachlichen Ursprungsmilieus lässt in seiner Wirkung auch in den Sekundarstufen nicht nach. Für Bourdieu ist der Zugang zur „legitimen“ Unterrichtssprache eben nicht für alle Gruppen im sozialen Raum unserer Gesellschaft in der gleichen Art und im gleichen Umfang möglich. Ungleichheiten in der sprachlichen Kompetenz werden in der alltäglichen Interaktion in der Schule manifest, denn es werden nicht alle sprachlichen Formulierungen im schulischen Feld auf gleiche Weise akzeptiert. Der Zugang zur „legitimen“ Sprache, die auch Tür und Tor für schulischen Erfolg öffnet, ist nach Bourdieu ein völlig ungleicher und wird von Subjekten einer relativ kleinen Gemeinschaft monopolisiert.

Wenn eine kritische Menge von Kindern aus benachteiligten sozialen Milieus bzw. Schüler/innen mit Migrationshintergrund das Feld der Mittelschichtinstitution „Schule“ stört und das Gleichgewicht dieses Feldes ins Wanken bringt, dann könnte sich Professionalität von Lehrenden bewähren. Die 10 000 Jugendlichen, die jährlich das österreichische Bildungswesen frühzeitig verlassen, zeigen jedoch, dass das Problem individualisiert wird (‚blaming the victim‘). Bisher gibt es in Österreich nur zögerliche Ansätze zur Etablierung von „Professional Communities“. In finnischen Schulen findet im Gegensatz zu deutschen und österreichischen Schulen eine professionelle Arbeitsteilung statt. Beratungslehrer/innen, Speziallehrer/innen, Schulpsychologen/psychologinnen, Gesundheits- und Krankenpfleger/innen, Sozialpädagogen/pädagoginnen und Assistenten/Assistentinnen entlasten die Lehrpersonen und ermöglichen eine für alle Beteiligten positive Arbeitsgestaltung. In Schweden und Finnland werden häufiger interprofessionelle Teams⁷ in Schulen eingesetzt als in Deutschland und Österreich. (vgl. Feldmann 2005) Gerade ESL-gefährdete Jugendliche bräuchten die Unterstützung eines solchen Netzwerkes, um der Negativspirale, die hin zum Schulabbruch führt, rechtzeitig genug zu entkommen. Je früher Interventionsmaßnahmen ansetzen, desto wirksamer sind sie. Pierre Bourdieu hat es in einem Interview u. E. treffend formuliert: *Es geht nicht darum, die Erben zu enterben, sondern darum, allen das zu geben, was einige ererbt haben.* ✘

Anmerkungen:

- 1 Zu den EU-Benchmarks, siehe: *European benchmarks in education and training*, unter: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/11064_en.htm
- 2 Zu dieser Definition vgl. Steiner 2009, S. 141.
- 3 Dieser Wert ist doppelt so hoch wie bei den österreichischen Staatsbürger/innen.
- 4 Die Daten basieren auf der letzten Volkszählung aus dem Jahr 2001.
- 5 Zur Arbeitsmarktrelevanz der Handelsschulen vgl. auch Heffter 2008.
- 6 Unter „migrant“ werden in dieser Darstellung des EU-Bildungsreports Schüler/innen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und Schüler/innen, die im Ausland geboren wurden, verstanden. (Hrsv.: Autor/innen)
- 7 Im deutschen Sprachraum beschränkt sich die Diskussion um interprofessionelle Teams auf den Gesundheits- und Medizinbereich.

Literatur:

- AFF, JOSEF UND RECHBERGER, JOHANNA (2009): *Die Handelsschule im Spannungsfeld zwischen bildungs- und sozialpolitischen Ansprüchen. Empirische Befunde zu Basiskennnissen in Deutsch und Wirtschaftlich Rechnen von HAS-Novizen und -Absolvent/innen*, in: *wissenplus* 5-08/09, S. 21-25.
- BOURDIEU, PIERRE: *Wie die Kultur zum Bayern kommt*. Hamburg 2001: VSA.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2009): *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Brüssel.
- DORNMAYR, HELMUT, WIESER, REGINE UND HENKEL, SUSANNA (2007): *Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden, Studie im Auftrag des AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, durchgeführt vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) und vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)*, unter: www.ams-forschungsnetzwerk.at
- ECKMANN-SAILLAN, M., BOLZMANN, C. & DE RHAM, G. (1994). *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies*. Genève.
- FASSMANN, HEINZ UND REEGER, URSULA (2007): *Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen*. In: Heinz Fassmann (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*. Klagenfurt 2007, S. 183 – 200.
- FELDMANN, KLAUS (2005): *Erziehungswissenschaft im Aufbruch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FINN, JEREMY D. (1989). *Withdrawing from School*. In: *Review of Educational Research*, 59, 2, S. 117-142.
- HEFFTER, BRIGITTE (2008): *Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildung an österreichischen Handelsschulen, im Auftrag des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur*
- 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.
- OECD (2005): *From education to work. A difficult transition for young people with low levels of education*, Paris
- ROUSE, CECILIA (2005): *Labor market consequences of an inadequate education. Paper prepared for the symposium on the social costs of inadequate education, Teachers College Columbia University, October 2005*
- STAMM, MARGIT (2007): *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 5(1), 15-36.
- STEINER, MARIO (2005): *Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit*, 2005
- DERS. (2009): *Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem*, in: Werner Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (Band 2)*. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Wien, S. 141-161
- STEINER, MARIO UND LASSNIG, LORENZ (2000): *Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe*, in: *Erziehung und Unterricht, Nov./Dez. 9-10/00*, S. 1063-1070