

Misserfolgserfahrungen und erhöhte Fremd- und Selbststigmatisierungen bewirken ein geschmälertes Selbstwertgefühl und Misserfolgserwartungen. Beschäftigungslosigkeit und geringes Einkommen führen zu einer erhöhten somatischen und psychischen Krankheitsanfälligkeit (vgl. Freudenberg/Ruglis 2007; Vaughn/Wexler/Beaver et al. 2011). Hinzu kommen oftmals eine geringere gesellschaftliche Teilhabe und mangelnde Beteiligung am öffentlichen Leben, was in manchen Fällen bis zum vollständigen sozialen Rückzug führen kann (vgl. Haveman/Wolfe 1984). Die Unangemessenheit einer simplen Quantifizierung dieser Kosten bringt der U.S.-Kongressabgeordnete Charles Rangel beim ersten jährlichen Teachers College Symposium on Educational Equity zum Ausdruck: „You can't measure the cost of a kid without a dream.“ (Zit. nach Levin/Belfield/Muennig et al. 2007: 22).

### **3. Bildungsarmut und relationale Betrachtungsweise von Early School Leaving**

Für frühe SchulabgängerInnen sind verschiedene Bezeichnungen geläufig: Early School Leavers, Dropouts, Geringqualifizierte oder auch Bildungsarme. Einer kritischen Wissenschaft ist bewusst, dass mit derartigen Bezeichnungen oder Kategorisierungen auch Bewertungen mitschwingen. Bourdieu erinnert an die Herkunft von Klassifikationskategorien, die oft mit leicht zu durchschaubaren Abwertungen einhergehen: „nicht zufällig bedeutet *kategoesthai* – von dem sich unsere Begriffe ‚Kategorie‘ und ‚Kategoriem‘ herleiten –: öffentlich anklagen.“ (Bourdieu 1985: 19)

Early School Leavers sind im unteren Bereich der Skala der erreichbaren Bildungsabschlüsse positioniert und werden als „bildungsarm“ (Allmendinger/Leibfried 2003: 13) kategorisiert. Der Begriff Bildungsarmut wurde Ende der 1990er Jahre von Allmendinger in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt und steht für ein Bildungsniveau (Abschlüsse/Zertifikate oder Kompetenzen), „das in einer Gesellschaft unzureichend für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben ist.“ (Solga 2009: 39) Gemessen wird Bildungsarmut entweder über Zertifikate oder Kompetenzen; es findet sich auch eine Einteilung von Bildungsarmut in absolut und relativ. Erstere ist „institutionell über Zielstellungen des Bildungssystems einer Gesellschaft und das darin festgelegte Minimum an (zu erreichender) Bildung definiert.“ (Solga 2009: 415)

Relative Bildungsarmut orientiert sich an jenem Bildungsniveau, das in einer Gesellschaft als „typisch“ angesehen wird und unterliegt einem soziokulturellen Werturteil von angemessener Bildung und der mangelnden Verwertbarkeit des Bildungsabschlusses am Arbeitsplatz (vgl. ebd.).

Übertragen auf die österreichische Situation gelten demnach Jugendliche ohne Hauptschulabschluss als „absolut bildungsarm“. „Relativ bildungsarm“ können aber auch Jugendliche mit einem höheren Schulabschluss sein, wenn sie diesen für einen Übertritt in das Erwerbsleben nicht verwerten können.

Bildungsarmut wird, wie gesagt, über Zertifikate und ebenso über Kompetenzen (vgl. PISA-Studie) gemessen. Jugendliche, die die Kompetenzstufe<sup>3</sup> eins von fünf in der PISA-Studie nicht erreichen, gelten als absolut bildungsarm, was in der Kategorie Lesen mit funktionalem Analphabetismus gleich gesetzt wird. Solche Jugendliche beherrschen zwar Lesefertigkeiten, sind aber nicht in der Lage, die Kernaussage des Textes zu verstehen, und können keine Verbindung zwischen dem Inhalt des Textes und Alltagswissen herstellen (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003: 14; Wößmann 2008: 95). Weiters gelten, angesichts der Anforderungen des Arbeitsmarktes, auch jene Jugendliche als absolut bildungsarm, die bloß die Kompetenzstufe eins erreichen (vgl. Solga 2009: 400). Wößmann (2008) kritisiert den Gebrauch des Begriffs Kompetenzarmut, der eine zusätzliche Stigmatisierung durch „eine Gemeinde von Bildungsforschern“ von schulmüden Jugendlichen zur Folge hat, denen es ohnehin oftmals an Bildungszertifikaten fehlt und die von Unternehmen immer wieder als zu disziplinlos, antriebslos und zu wenig sorgfältig stigmatisiert werden, um einen Beruf auszuüben (vgl. ebd.: 98).

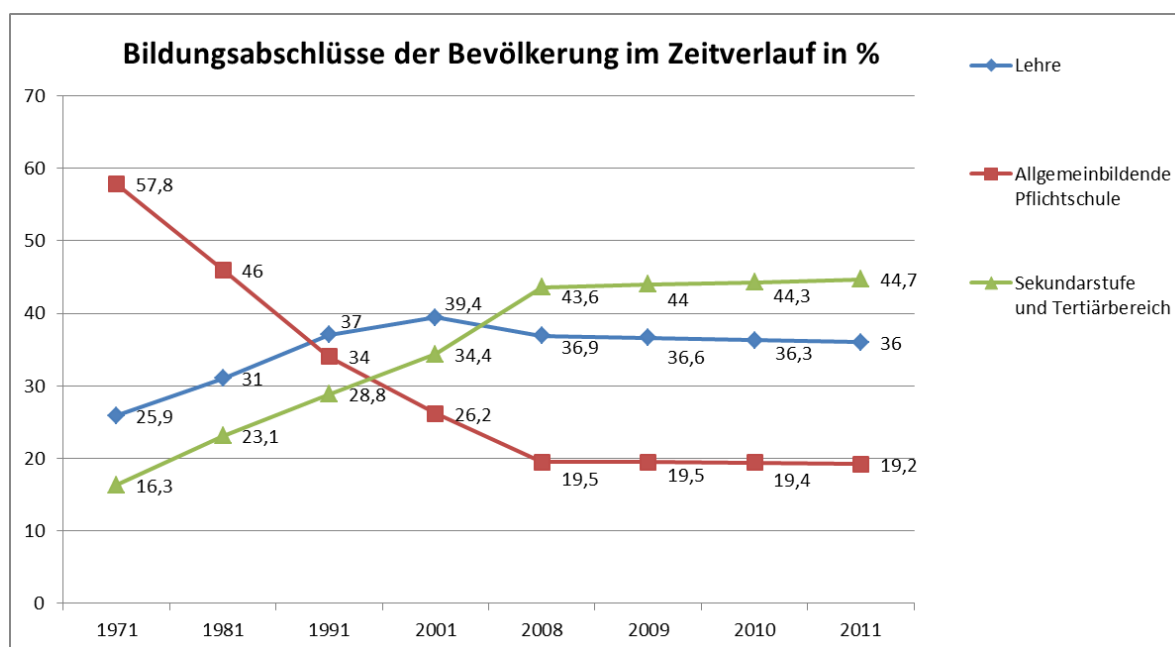
Für unsere Untersuchung bedeutet dies, dass die Probandinnen und Probanden zwar zertifikatsarm sind, aber deshalb nicht im selben Zuge als kompetenzarm einzustufen sind. Kulturelles Kapital erschöpft sich nicht in der Akkumulation von formalen Bildungstiteln, sondern umfasst ebenso Dispositionen für Sensibilitäten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Techniken, die formal und informell aufgenommen und inkorporiert wurden. Viele der befragten Jugendlichen hatten meist in einem bestimmten Unterrichtsfach Schwierigkeiten, konnten aber in anderen Fächern gute Leistungen erzielen.

Die Situation von Early School Leavers am Arbeitsmarkt hat sich in den letzten Jahrzehnten drastisch verschlechtert. Von dieser Verschlechterung waren nicht gleichermaßen alle sozialen Gruppen im selben Ausmaß betroffen.

---

<sup>3</sup> „Die Kompetenzstufen (in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) ergeben sich aus einer Einordnung von Aufgaben und Schülertestwerten auf einer Skala, der kontinuierlichen PISA-Skala (Mittelwert = 500, Standardabweichung = 100). Dabei werden die erreichten Schülertestwerte auf die PISA-Skala aufgetragen. Diese Skala wird an bestimmten, statistisch sinnvollen und inhaltlich interpretierbaren Punkten geteilt. Die Kompetenzstufen repräsentieren Aufgabengruppen zunehmenden Schwierigkeitsgrades, wobei für Naturwissenschaft Level 6 am höchsten ist.“ (Schwantner/Schreiner 2009)

Verfolgt man die Entwicklung der sozialen Positionierung von Early School Leavers in den letzten Jahrzehnten, dann kann ein Verdrängungsprozess, bedingt durch die Umstrukturierung der Arbeitswelt (etwa im Zuge der Globalisierung) festgestellt werden. Obwohl im Jahr 1971 knapp 60 Prozent der 25- bis 64-Jährigen in Österreich als höchsten erreichten Bildungsabschluss lediglich die Pflichtschule vorweisen konnten (siehe Grafik 2), waren diese dennoch weitgehend in den Arbeitsmarkt integriert. Heute sind frühe SchulabgängerInnen mit der paradoxen Situation konfrontiert, dass sie lediglich knapp 20% der Wohnbevölkerung darstellen, jedoch mit 46% die größte Gruppe unter den Arbeitslosen sind, gefolgt von der Gruppe der LehrabschlussabsolventInnen mit 34% (vgl. AMS 2013; Nairz-Wirth 2011).



**Grafik 2:** Bildungsstand der Bevölkerung im Zeitverlauf in % (im Alter von 24 bis 65 Jahren) Quelle: Statistik Austria (2013); eigene Darstellung.

Als Erklärung für diesen Entwicklungsprozess werden gemeinhin angeführt (vgl. etwa für den ähnlich aber nicht identisch gelagerten Fall der Bundesrepublik Solga 2006): die Globalisierung, die zu einer Auslagerung von Einfacharbeitsplätzen in Billiglohnländer geführt hat; der strukturelle Wandel der Gesellschaft von der Industriegesellschaft hin zu einer Wissensgesellschaft und einer damit einhergehenden „digitalen Revolution“, die von einem Wandel der Technologien mit neuen Anforderungen – nicht nur an die ArbeitnehmerInnen – begleitet war; und die Bildungsexpansion, die einen Verdrängungswettbewerb im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt sowie erhöhte Anforderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen, nicht zuletzt in der Familie, bewirkt hat. In welchem Ausmaß diese Ursachen als Erklärung für die österreichische Situation Gültigkeit

beanspruchen können, kann hier nicht diskutiert werden. Zum übrigen erklären Analysen, die sich auf die Entwertung der Bildungsabschlüsse und die Arbeitsmarktdynamik beziehen, nur unzureichend die schwache gesellschaftliche Positionierung der Gruppe der Early School Leavers. (Solga 2006: 130) plädiert daher für eine Erweiterung der oben angeführten Theorien um die Stigmatisierungsthese. Alle Gesellschaften verfügen über Randgruppen und einen entsprechenden „Sog der Marginalisierung“ (Nairz-Wirth 2011), in den Early School Leavers in der heutigen Wissensgesellschaft geraten, d.h. sie werden u.a. als „Gescheiterte“ und „Leistungsschwache“ stigmatisiert. Die Fremdstigmatisierung und die sie begleitende Angst begünstigen den Prozess der Selbststigmatisierung. Die Angst vor Fremdstigmatisierung leitet den Prozess der Selbststigmatisierung ein. Die meisten SchulversagerInnen haben Stigmatisierung in verschiedenen Formen bereits seit früher Kindheit erfahren und sind somit MisserfolgsvermeiderInnen geworden (vgl. Feldmann 2011; McClelland/Atkinson/Clark et al. 1953; Nairz-Wirth 2011: 42). So neigen sie schnell zu einem resignativen Rückzug aus der Schul- und Arbeitswelt. Die von uns interviewten Jugendlichen berichteten mehrheitlich über Erfahrungen mit Selbst- und Fremdstigmatisierung. Die oben angesprochene, für Österreich spezifische Konstellation (eine international gesehen relativ geringe ESL-Quote und ein gleichzeitig relativ hoher Anteil der ESL unter den Arbeitslosen), bedürfte einer eigenen Untersuchung; die den Industrieländern mehr oder weniger gemeinsamen gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen erklären nicht das spezifisch österreichische Muster.

In welchen sozialen Bereichen, Institutionen oder Feldern<sup>4</sup> bewegen sich nun Early School Leavers? Diese soziologischen Begriffe weisen auf Probleme in modernen Gesellschaften hin,

---

<sup>4</sup> Loïc Wacquant zufolge sprengt Bourdieu den „leeren Begriff der Gesellschaft“ und ersetzt ihn durch die Begriffe „Feld“ und „sozialer Raum“ (Wacquant 1996: 37). ‚Raum‘ und ‚Feld‘ werden von Bourdieu synonym verwendet, wenn er den „gesamten sozialen Raum als ein Feld [...], das zugleich ein Kraftfeld“ ist, beschreibt. Er nennt ihn auch ein Kampffeld, auf dem die Akteure miteinander rivalisieren und so zur Veränderung oder zum Erhalt der Struktur des Raumes/des Feldes beitragen (Bourdieu 1998: 48f.), ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen [...]. Diese Positionen sind in ihrer Existenz und auch in den Determinierungen, denen die auf ihnen befindlichen Akteure oder Institutionen unterliegen, objektiv definiert, und zwar durch ihre aktuelle und potentielle Situation (situs) in der Struktur der Distribution der verschiedenen Arten von Macht (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen (herrschend, abhängig, homolog usw.) (Bourdieu/Wacquant 1992/1996: 127). Zur Konstruktion des Raums/Feldes verwendet Bourdieu die in diesen wirkenden Eigenschaften oder Merkmale und setzt hierfür gezielt den Begriff des Kapitals ein, das gleich „Trümpfen in einem Kartenspiel [...] die Profitchancen im entsprechenden Feld“ determiniert. Entsprechend ihrer Kapitalausstattung positionieren sich die AkteurInnen im Feld, das heißt innerhalb der Verteilungsstruktur des wirksamen Machtmittels „Kapital“, das in seinen diversen Arten vorkommt, hier betont primär als ökonomisches Kapital, dann als

die auch die gewohnten sprachlichen Alltagsbestimmungen erfassen. Familie, Nachbarschaft Schule, Bildung, Gleichaltrigengruppen, Medien, Kirche, Betrieb und ähnliche Begriffe, die sich auf Wirklichkeitsbereiche beziehen, sind immer unschärfer geworden.

Dies hat weitreichende Konsequenzen, da die Professionellen (Lehrpersonen etc.) mit diesen unscharfen Begriffen arbeiten und dadurch häufig ohne ausreichende System- und Prozesskenntnisse auch das „Schicksal“ von SchulabbrecherInnen mitbestimmen. Early School Leavers bewegen sich meist außerhalb des Feldes der Schule, jedenfalls räumlich. Sie sind – zumindest auf Zeit als VerliererInnen aus dem Spiel im engeren Sinn ausgeschieden – allerdings nicht im weiteren Sinn, der sich auf die Vernetzung und Überlappung der Felder Schule, zusätzliche Bildungsmaßnahmen, Lehre etc. bezieht. Sie haben den Wettlauf um die begehrtesten Bildungstitel in unserer Gesellschaft, nämlich Matura und Hochschulabschluss, vorläufig verloren bzw. sind im günstigen Fall zu denen geworden, die erst ins Ziel kommen, „wenn niemand mehr zuschaut“ – und auch dann noch erhöhte Chancen des Ausschlusses in Wirtschaftskrisen haben. Early School Leavers erfüllen gesellschaftliche Funktionen, wenn es z.B. um Spiele der Inklusion und Exklusion, der Stigmatisierung oder der Erhaltung gesellschaftlicher Hierarchien geht. Viele traditionell oder konservativ eingestellte Menschen werden sagen: In der Schule muss es VersagerInnen geben, dies ist jedenfalls bisher immer so gewesen – was immer ErziehungswissenschaftlerInnen und andere Idealtypen Konstruierende behaupten oder erreichen wollen, wobei allerdings meist unerwähnt bleibt, dass es Unterschiede zwischen den Versagerquoten verschiedener Schulsysteme und Schulen gibt. Einmal aus dem Spielfeld Schule exkludiert, sind viele Early School Leavers wie „Straßenkinder“, auch wenn sie noch einen gewissen Familienstützpunkt haben.

Die moderne Kleinfamilie ist oft zu schwach, und gerade in den hier besprochenen Fällen der SchulabbrecherInnen ist der Familienschutz oft mit unerwünschten Nebenfolgen verbunden, z.B. Verfestigung von abweichendem Verhalten oder psychosozialen Defiziten. Für die außerschulische Peergruppe, in der viele SchulabbrecherInnen auch Schutz und Anerkennung finden, gelten ähnlich ambivalente Bedingungen wie für die Familie. Viele SchulabbrecherInnen sitzen „zwischen den Stühlen“ oder mit Bourdieu gesagt „zwischen den Feldern“, können als „Feldflüchtlinge“ bezeichnet werden und sind auch potentielle Kandidatinnen und Kandidaten für Auffang-, Übergangs- oder Kompensationsfelder. Solche Felder sind z.B. therapeutische und sozialpädagogische Einrichtungen. Early School Leavers werden abgefangen und dann einem „richtigen“ Feld zugewiesen.

---

kulturelles und soziales Kapital und schließlich noch als symbolisches Kapital im Sinne der wahrgenommenen und als legitim anerkannten Form der drei vorgenannten Kapitalien – gemeinhin als Prestige, Renommee (vgl. Bourdieu 1985: 11).

So berichtet z.B. Tanja<sup>5</sup> darüber, wie sie von der Schule abgemeldet wurde und sechs Wochen in einem Kriseninterventionszentrum bleiben musste:

*Ich wurde von der Schule(,) rausgeholt von der Direktorin(,). Dann war ich im, im Zimmer von der Direktorin mit meiner Mutter(,). Wurde abgemeldet von der Schule(,), wurde in eine Mittelschule, in eine in einer Mittelschule angemeldet(,) und ja da war ich halt zwei Tage(,), weil ich dann .. mir war das so egal, weil(,) mir is' das alles ur am Nerv gegangen, dass sie so was von mir denkt, obwohl das überhaupt nicht so war(,). Ja dann hat das dort angefangen und(,) dann am nächsten Tag wurde ich von der Mittelschule rausgeholt von meiner Mutter und dann sind wir im Jugend- ahm Amt gelandet(,). Dann hat sie mich angemeldet für ein Krisenzentrum und am selben Tag musste ich dann hin(,) für sechs Wochen(,) .. ja das war halt schlimm für mich, weil ich hab' nicht gewusst warum und wieso und niemand hat mir was erklärt(,), ja war halt eine schlimme Zeit, aber(,) is' jetzt vorbei(,) (Tanja: I<sub>T2</sub>: 00:16:50-0)*

Ein weiterer Proband, Frank<sup>6</sup>, wurde ebenfalls in einem Kriseninterventionszentrum untergebracht. Er begann bereits nach dem Übertritt in die Hauptschule regelmäßig an bestimmten Tagen zu schwänzen. Schließlich erstattete die Schule Anzeige und das Amt für Jugend und Familie wurde eingeschaltet.

Nach Gesprächen mit der Klassenlehrerin und einer Psychologin wurde Frank für einen Monat in einem Krisenzentrum aufgenommen, von wo aus der Schulbesuch kontrolliert wurde. Die Überweisung in eine Sonderschule mit einer Klassengröße von sechs Kindern brachte keinen Erfolg, denn auch dieser Schule blieb Frank häufig fern.

Hier gälte es zu überprüfen, ob die Exklusion etwa der Erhaltung der Spielregeln, deren Notwendigkeit vorausgesetzt und nicht überprüft wird, oder lediglich eingeschliffenen Habitus-Feld-Konstellationen, dient. Kritisch zu hinterfragen sind insbesondere Maßnahmen, die das Feld Schule ausblenden, und einseitig nur auf die psychologische Anpassung des Habitus des/der Exkludierten abzielen.

---

<sup>5</sup> Eine ausführliche, längsschnittliche Betrachtung des Falles folgt auf den Seiten 96-104.

<sup>6</sup> Eine ausführliche, längsschnittliche Betrachtung des Falles folgt auf den Seiten 125-132.