

## Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen

Mario Steiner, Gabriele Pessl & Michael Bruneforth

### Einführung

Als *frühe Bildungsabbrecher/innen*<sup>1</sup> oder *Early School Leavers* (ESL) werden Jugendliche im Alter von 18–24 Jahren definiert, die sich aktuell nicht in Aus- oder Weiterbildung befinden und keinen Abschluss über die ISCED-1997-Ebene 3C („Pflichtschule“) hinaus aufweisen können.<sup>2</sup> Diese Jugendlichen stellen eine prioritäre Zielgruppe der europäischen Bildungspolitik dar, da mit Bildungsarmut starke Tendenzen sozialer Ausgrenzung verbunden sind, die den sozialen Zusammenhalt gefährden. Eine weitere Ursache für die Prioritätensetzung ist darin zu finden, dass die hochindustrialisierten Staaten der Europäischen Union (EU) im globalen Wettbewerb nur über Produktivitäts- und Innovationsvorteile bestehen können, wofür die Qualifikation der Bevölkerung die Grundvoraussetzung darstellt.

Frühe Bildungsabbrecher/innen als prioritäre Zielgruppe europäischer Bildungspolitik

Der Ansatz des Beitrags „Früher Bildungsabbruch“ zum Nationalen Bildungsbericht 2015 ist es nicht so sehr, bekannte und u. a. im Nationalen Bildungsbericht 2009 elaborierte Erkenntnisse zu diesem Thema (vgl. Steiner, 2009) zu wiederholen, sondern neuere Erkenntnisse und Datenbasen ins Zentrum zu rücken, um die Diskussion in Österreich dadurch ein Stück weit voranzubringen. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine theoretische Aufarbeitung der Thematik (Abschnitt 1), wobei die Dichotomie individualisierender und systembezogener Erklärungsansätze herausgearbeitet wird. In der darauffolgenden Darstellung der Policy-Ansätze (Abschnitt 2) wird dabei offensichtlich, dass in Österreich (bislang) ein eher individualisierter Ansatz verfolgt wurde. Im Zuge der Diskussion neuerer Datenbasen (Abschnitt 3) zur Berechnung des Problemausmaßes in Österreich wiederum wird deutlich, dass ein einseitig auf das Individuum bezogener Ansatz nicht ausreichen wird, der Herausforderung zu begegnen, weshalb die in Abschnitt 4 dargestellten neuen Modelle zur Ursachenanalyse einen starken Schwerpunkt auf die Systemebene und den Beitrag überindividueller Faktoren zur Erklärung des frühen Bildungsabbruchs legen. Diese systemische Perspektive ist es schließlich auch, die der Analyse von Abbruchsbiografien (Abschnitt 5) zugrunde liegt, wodurch der Innovationsanspruch dieses Beitrags auch auf qualitativer Ebene unterstrichen wird.

Neuere Erkenntnisse und Datenbasen im Zentrum des Beitrags

Der gesamte Beitrag ist dem Querschnittsthema der Inklusion verpflichtet. Dies reicht von einer Differenzierung sämtlicher Berechnungen nach soziodemografischen Merkmalen (v. a. was den Migrationshintergrund betrifft) bis hin zur theoretischen wie empirischen Diskussion von Ausgrenzungsmechanismen. Die dabei gesammelten Erkenntnisse, auch im Hinblick auf Gender, werden in den Abschlussbetrachtungen zusammengefasst.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-5>

- 1 Im Kontext des österreichischen Bildungssystems ist es sinnvoll, den Terminus *Early School Leavers* (ESL) nicht einfach mit „frühem Schulabgang“ zu übersetzen, da damit der Fokus einzig auf Vollzeit-Schulformen liegt und die duale Ausbildung nicht in den Blick gerät. Insofern ist es zielführender, von frühem (Aus-)Bildungsabbruch zu sprechen. Die Begriffe frühe Bildungsabbrecher/innen und ESL werden in weiterer Folge nicht synonym verwendet, sondern in Abhängigkeit von der Datenbasis, die zu deren Berechnung herangezogen wurde (siehe Abschnitt 3).
- 2 Von diesem Begriff ist jener der *Not in Education, Employment or Training* (NEET) zu unterscheiden. Die Unterschiede liegen im Bildungsniveau und im Beschäftigungsstatus. Während für den Begriff der frühen Bildungsabbrecher/innen das niedrige Bildungsniveau konstitutiv ist, ist es für den Begriff der NEETs die Nichtteilnahme am Erwerbsleben.

## 1 Theoretische Ausgangsbasis

Zwei Grundüberlegungen stehen am Beginn. Erstens: Es ist nicht „zufällig“, wer seine (Aus-) Bildung abbricht und wer nicht, sondern in hohem Ausmaß v. a. vom Bildungshintergrund abhängig. Zweitens: Früher Bildungsabbruch wirkt langfristig. Im Kontext einer Gesellschaft, in der das Bildungssystem als zentrale Statuszuweisungsinstanz fungiert, führt ein früher Abbruch zu Ausgrenzungen und Benachteiligungen im weiteren Lebensverlauf. Dies zeigt etwa die prekäre Positionierung früher Abbrecher/innen auf dem Arbeitsmarkt (Abschnitt 3; Steiner, 2009).

Kernbereich der Bildungssoziologie: soziale (Bildungs-)Ungleichheiten und deren Reproduktion

Mit diesen beiden Überlegungen trifft das Thema des Beitrags einen Kernbereich der Bildungssoziologie, nämlich soziale (Bildungs-)Ungleichheiten und deren Reproduktion. Fragen nach Chancen(un)gleichheit (Coleman, 1967), gesellschaftlich ungleich verteilten Vorteilen und Benachteiligungen (Mayer & Müller, 1976), der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit hierarchisch durchsetzten Kapitalverhältnissen (Bourdieu, 1976) und mit Bildungsarmut (Allmendinger, 1999) weisen eine lange Tradition auf. Seit den 2000er Jahren erleben sie im Zusammenhang mit dem Programme for International Student Assessment (PISA) eine Renaissance (Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2010; Solga & Becker, 2012). Demnach sind die Fragen, mit denen sich dieser Beitrag beschäftigt, nicht neu. Allerdings sind sie zum einen nach wie vor aktuell. Zum anderen sind sie im Rahmen eines Bildungssystems, das auf der Entscheidung zur Beibehaltung der institutionellen Trennung basiert (Solga & Becker, 2012), ganz spezifisch zu stellen. In Österreich, mit seiner Vielzahl an unterschiedlichen Schulformen und der Trennung in akademische und berufsbildende Bildungswege sowie Sonderschule, ist dies besonders deutlich. Diese institutionelle Trennung wird allerdings versteckt unter dem Mäntelchen einer formal weitgehenden Öffnung aller Bildungswege für alle – sofern die Leistungen passen. Gerade angesichts von Bildungsmöglichkeiten, die scheinbar allen offen stehen, ist nämlich ein „Scheitern“ mit besonderer Stigmatisierung und Ausgrenzung verbunden. Schließlich hätten ja alle ihre Chance gehabt. Ein Bruch in der Bildungsbiografie wird auf individuelles Fehlverhalten, insbesondere auf mangelnde Leistungen bzw. Leistungsbereitschaft zurückgeführt und damit wird Ungleichheit legitimiert (Bourdieu & Champagne, 1997; Mayer & Müller, 1976).

Bildungswege als Ergebnis individueller, rationaler Entscheidungen?

In diesem Zusammenhang werfen Solga und Becker (2012) auch einen kritischen Blick auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit. Laut der Autorin und dem Autor sind in der deutschen Bildungssoziologie seit den 1970er Jahren nämlich genau jene Ansätze überproportional vertreten, wonach Bildungswege das Ergebnis von individuellen, rationalen Entscheidungen sind. Unter dieser Perspektive liegen Erfolg und „Scheitern“ somit im individuellen Verantwortungsbereich. Dabei wird postuliert, dass Personen bzw. Familien frei aus Handlungsalternativen wählen könnten. Ansätze, die sich direkt auf die Verfasstheit des Bildungssystems – also die institutionelle Ebene – beziehen, sind deutlich seltener. Solga und Becker weisen u. a. auf ein Fehlen von konflikttheoretischen Ansätzen hin: Mit diesen Ansätzen werden Fragen nach den Ursachen von Ungleichheiten gestellt, statt dabei stehen zu bleiben, Ungleichheit als gegeben anzunehmen (Solga & Becker, 2012, S. 20 f.). Das Bildungssystem wird als Teil der „herrschenden Ordnung“ zum Gegenstand der Analyse (Bourdieu, 1976, S. 227; Bourdieu & Passeron, 1971, S. 209–227).

Früher Bildungsabbruch – Mikroebene vs. Makroebene

Wie lässt sich vor diesem Hintergrund die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit frühem Bildungsabbruch einschätzen? Zur Beantwortung dieser Frage folgt nun ein kurzer Blick auf nationale und internationale Forschungsergebnisse zu ESL und Jugendlichen, die sich weder in Bildung noch in Beschäftigung befinden (*Not in Education, Employment or Training [NEETs]*), aus den vergangenen zehn Jahren. Zum einen wird damit ein einführender Überblick über zentrale Forschungsergebnisse geschaffen, zum anderen wird auf dieser Basis herausgearbeitet, welche theoretischen Perspektiven den empirischen Arbeiten zugrunde liegen. Diese werden im Spektrum zwischen Mikro- und Makroansätzen verortet (vgl. auch Steiner, 2009). Auf der Mikroebene werden die Jugendlichen ins Zentrum gestellt und ihre

Probleme bzw. ihr Handeln im Zusammenhang mit *frühem (Aus-)Bildungsabbruch* (FABA) analysiert. Auch wenn es um das Handeln von Personen aus Familie und sozialem Umfeld der Jugendlichen geht, wird analytisch auf der Mikroebene operiert. Auf der Mesoebene werden Schule bzw. Ausbildungsinstitutionen in den Fokus der Analysen gerückt. Auf der Makroebene schließlich geht es darum, Strukturen des Bildungssystems und anderer relevanter Teilsysteme dahingehend zu analysieren, inwiefern sie FABA fördern bzw. verhindern. Eine ähnliche Systematisierung schlagen Nairz-Wirth, Meschnig und Gitschthaler (2010) vor. Sie unterscheiden in diesem Zusammenhang individuelle Risikoperspektive, familiäre Strukturen, Peergroups und institutionelle Faktoren (Nairz-Wirth et al., 2010, S. 26 ff.). Lyche (2010) unterscheidet individuelle und soziale Faktoren, Schulfaktoren und Systemfaktoren (Lyche, 2010, S. 15).

Die Zusammenschau von Abbruchsursachen zeigt ein heterogenes Bild (vgl. Tabelle 5.1). Österreichische Studien fokussieren tendenziell auf die Mikro- sowie die Mesoebene. Die Beschäftigung mit der Makroebene findet sich eher in international-vergleichenden Studien. Das hat auch mit dem empirischen Ansatz von Ländervergleichen zu tun, der diesen Studien zugrunde liegt. Die Verortung der Abbruchsursachen auf den unterschiedlichen Ebenen lässt unterschiedliche Schlussfolgerungen zu: Zusammenhänge zwischen familiärem Umfeld und Bildungsabbruch können auf der einen Seite so gedeutet werden, dass Bildungsabbruch als Resultat individueller Entscheidungen und Verhaltensweisen zu verstehen ist und die Verantwortung somit auf die individuelle Ebene (der Eltern) verlagert wird (vgl. dazu kritisch Krüger et al., 2010, S. 9). Auf der anderen Seite kann darüber hinaus hinterfragt werden, warum familiäre Ressourcen überhaupt eine Voraussetzung für Erfolge in der Bildungslaufbahn darstellen. Damit wird wieder die institutionelle Ebene einbezogen, wenn es darum geht, frühe Abbrüche zu erklären. So werden auch in vielen Studien, die Ursachen auf der Mikroebene herausarbeiten, zugleich Aspekte auf der Meso- oder Makroebene identifiziert. Zum Teil fließen diese aber nicht systematisch in die Analyse, beispielsweise in die Typenbildung, ein (z. B. Bissuti et al., 2013; Enggruber, 2003; Nairz-Wirth et al., 2010; Nevala et al., 2011).

Österreichische Studien fokussieren tendenziell auf die Mikro- sowie die Mesoebene

Im Rahmen dieses Beitrags wird eine Engführung auf die individuelle Ebene vermieden und der Ansatz geht in Richtung Dekonstruktion institutioneller Arrangements. In der Analyse von Policies (Abschnitt 2) geht es u. a. darum, herauszuarbeiten, inwiefern sie von individuellen oder institutionellen Erklärungsansätzen ausgehen. Das zeigt sich in den vorgeschlagenen Lösungsansätzen: Sollen Jugendliche eine zweite Chance erhalten oder sind Veränderungen auf Systemebene geplant?

Dekonstruktion institutioneller Arrangements

Im Rahmen der quantitativen und qualitativen Analysen in diesem Beitrag wird das Bildungssystem ein Stück weit in seiner Rolle für die Reproduktion sozialer Ungleichheit untersucht. Bei der Frage nach den Ursachen bzw. dem Zustandekommen von frühem Bildungsabbruch wird kritisch danach gefragt, welche Strukturmerkmale des Bildungssystems frühen Abbrüchen ursächlich zugrunde liegen, welche institutionellen Arrangements dabei eine Rolle spielen (Abschnitt 4) und wie diese in den Bildungsbiografien wirksam werden (Abschnitt 5). Auch wenn die „bekanntesten“ Risikofaktoren (wie Bildungshintergrund, Probleme im familiären Umfeld) thematisiert werden, wird nicht auf einer individuellen Ebene stehen geblieben, sondern kritisch danach gefragt, warum das so sein „muss“.

Forschungsleitend ist die Perspektive, dass es nicht selbstverständlich ist, dass eine ungleiche Ausstattung mit kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital im Bildungssystem nicht kompensiert, sondern im Gegenteil, das Vorhandensein von Kapital vorausgesetzt wird, damit Bildungserfolge erzielt werden können (Solga & Becker, 2012). Mit anderen Worten geht es in der Analyse von frühem Bildungsabbruch auch um eine kritische Auseinandersetzung mit einer Schule, die „(...) implizit von denen, auf die sie einwirkt, verlangt, daß sie die für ihre volle Produktivität notwendigen Voraussetzungen besitzen“ (Bourdieu, 1976, S. 226).

Kritische Auseinandersetzung mit impliziten Voraussetzungen für Schulerfolg

Tab. 5.1: Systematisierung zentraler Forschungsergebnisse zu FABA

Ursachen für/Aspekte im Zusammenhang mit frühem Bildungsabbruch*	Quellen	Theoretische Perspektive	Analyseebene
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientierungslosigkeit</li> <li>▪ Mangel an Motivation</li> <li>▪ Betreuungspflichten (für Kinder, Familienangehörige), frühe Schwangerschaften</li> <li>▪ Interessen liegen in der Freizeit</li> <li>▪ Sprachbarrieren</li> <li>▪ gesundheitliche (auch psychische) Beeinträchtigungen, Traumata</li> <li>▪ abweichendes Verhalten, abweichende Lebensstile</li> <li>▪ fehlende schulische und soziale Kompetenzen</li> <li>▪ mangelnde schulische Leistungsfähigkeit, Lernbeeinträchtigung</li> <li>▪ Wohnungslosigkeit</li> <li>▪ Minderheitenzugehörigkeit</li> </ul>	Bacher et al., 2013; Bissuti et al., 2013; Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006; Enggruber, 2003; Nairz-Wirth et al., 2010; Nevala & Hawley, 2011; Pessl, Steiner & Wagner, 2015; Rumberger & Lim, 2008; Schönherr, Zandonella & Wittinger, 2014; Spielhofer et al., 2009; Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011; Traag & van der Velden, 2008; Tunnard, Barnes & Flood, 2008.	<p>Das Individuum, das abbricht.</p> <p>Probleme und Verhalten von Jugendlichen als Ursache für FABA.</p>	Mikroebene
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ niedriger Arbeitsmarktstatus der Eltern</li> <li>▪ niedriger Bildungsstand der Eltern</li> <li>▪ Minderheitenzugehörigkeit</li> <li>▪ mangelnde Unterstützung</li> <li>▪ geringe Bildungsaspiration</li> <li>▪ zu hohe Bildungsaspiration</li> <li>▪ alleinerziehende Familienstrukturen</li> <li>▪ Beziehungsabbrüche, Trennungen</li> <li>▪ Gewalt</li> <li>▪ Delinquenz in Familie und Peergroup</li> <li>▪ gesundheitliche (auch psychische) Beeinträchtigungen</li> <li>▪ Überbehütung</li> </ul>	Bacher et al., 2013; Bissuti et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2012; Nairz-Wirth, Gitschthaler & Feldmann, 2014; Nesse, 2010; Nevala et al., 2011; Perchinig & Schmid, 2012; Rumberger & Lim, 2008; Stamm et al., 2011; Steiner & Wagner, 2007.	Die Rolle von Individuen aus Familie und sozialem Umfeld; ihr Handeln und Unterlassen als Erklärungsfaktor für Bildungsverläufe der Kinder inkl. FABA.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ negative Beziehungen im Klassenzimmer bzw. Ausbildungsbetrieb</li> <li>▪ Mobbing</li> <li>▪ Mangel an Unterstützungsstrukturen</li> <li>▪ schlechtes Schüler-Lehrer-Verhältnis</li> <li>▪ Push-out durch Lehrkräfte</li> <li>▪ schlechtes Schulklima</li> <li>▪ Diskriminierung</li> <li>▪ Curricula bzw. Lehrmethoden zu wenig auf unterschiedliche Bedürfnisse zugeschnitten</li> <li>▪ unproduktive institutionelle Reaktionen auf Schulabsentismus</li> </ul>	Bacher et al., 2013; Bissuti et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2012; Nairz-Wirth, Gitschthaler & Feldmann, 2014; Nesse, 2010; Nevala et al., 2011; Perchinig & Schmid, 2012; Rumberger & Lim, 2008; Stamm et al., 2011; Steiner & Wagner, 2007.	Organisation von Schule bzw. Ausbildungsinstitution als Ursache für FABA, institutionelle Praktiken.	Mesoebene
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Early Tracking und Vielfalt an Übergängen</li> <li>▪ Klassenwiederholungen</li> <li>▪ Schulkomposition</li> <li>▪ strukturell verankerte Defizitorientierung</li> <li>▪ vorgesehene Elternengagement</li> <li>▪ Eintrittsalter in (Vor-)Schulbildung</li> <li>▪ Entwertung außerhalb von Österreich erworbener Bildungszertifikate</li> <li>▪ gesellschaftliche Leistungsnormen</li> <li>▪ zunehmende Leistungsselektion</li> <li>▪ Marktbenachteiligungen, Konkurrenz bei der Lehrstellensuche</li> <li>▪ Struktur der Arbeitsmärkte, Übergangssysteme</li> <li>▪ Ausbaugrad der Berufsbildung</li> <li>▪ Beschäftigungsmöglichkeiten Geringqualifizierter</li> </ul>	Bacher et al., 2013; Crul et al., 2012; Enggruber, 2003; Kritikós & Ching, 2005; Moser & Lindinger, 2015; Nairz-Wirth et al., 2014; Nevala & Hawley, 2011; OECD 2012; Steiner & Lassnigg, 2009; Steiner, Wagner, Pessl & Plate, 2010; Van Elk, Van der Steeg & Webbink, 2009; Woessmann, 2010.	Verfasstheit des Bildungssystems und anderer Subsysteme sowie Zusammenhänge dazwischen als Erklärungsfaktor für FABA.	Makroebene

Anmerkungen: \*Nicht immer geht es in den Studien dezidiert um die Analyse von Ursachen für frühen Bildungsabbruch. Zum Teil geschieht dies eher implizit, indem Risiken für frühe Abbrüche oder Problematiken in Zusammenhang damit herausgearbeitet werden. FABA: frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen.

Bourdieu (1976) bezieht sich mit den „notwendigen Voraussetzungen“ (S. 226) an dieser Stelle auf Werkzeuge, mithilfe derer Schüler/innen sich kulturelles Kapital aneignen und damit schulische Erfolge erzielen können. Er kritisiert, dass diese Werkzeuge eben nicht im Rahmen von Schule vermittelt, sondern als gegeben vorausgesetzt werden. Sie müssen also im Rahmen familiärer Erziehung erworben werden und zwar im Rahmen jener Art von Erziehung, wie sie in den oberen Schichten stattfindet. Damit erklärt er, warum Schule nur voll wirksam ist, wenn es sich um Kinder aus den oberen Schichten handelt. Dies ist ein Kernstück von Bourdieus Theorie zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit im Bildungssystem (Bourdieu, 1976, S. 225–227).

Aktuelle Beispiele für solche notwendigen Voraussetzungen für schulischen Erfolg wären das Beherrschen der deutschen Sprache bei Schuleintritt, elterliche Unterstützung bei den Hausübungen oder auch finanzielle Ressourcen, um Nachhilfe zukaufen zu können (Institut für empirische Sozialforschung [IFES], 2015). Ein Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, solche Implikationen auf Systemebene herauszuarbeiten und sie hinsichtlich ihrer Funktionsweisen und Wirkungen kritisch zu analysieren. Der Beitrag steht demnach in einer konflikttheoretischen Tradition.

Schließlich muss eingeschränkt werden, dass die dargestellten Forschungsergebnisse zu frühem Bildungsabbruch einen Ausschnitt aus diesem komplexen Phänomen umreißen. Der Spielraum für weitere Forschung ist nach oben hin jedenfalls noch offen.

Notwendige Voraussetzungen: z. B. Beherrschen der deutschen Sprache, elterliche Unterstützung, finanzielle Ressourcen

## 2 Policies im Kontext von frühem Bildungsabbruch<sup>3</sup>

Frühe Bildungsabbrecher/innen stellen eine prioritäre Zielgruppe nationaler und internationaler Bildungspolitik dar. Dementsprechend erfolgt in diesem Abschnitt eine Darstellung ebendieser, wobei immer engere Kreise gezogen werden. Beginnend bei der supranationalen Bildungspolitik auf EU-Ebene folgt eine Unterscheidung verschiedener Ansätze anhand eines internationalen Vergleichs ausgewählter Länder, bevor auf die Situation und den Ansatz in Österreich eingegangen wird.

### 2.1 Supranationale Bildungspolitik

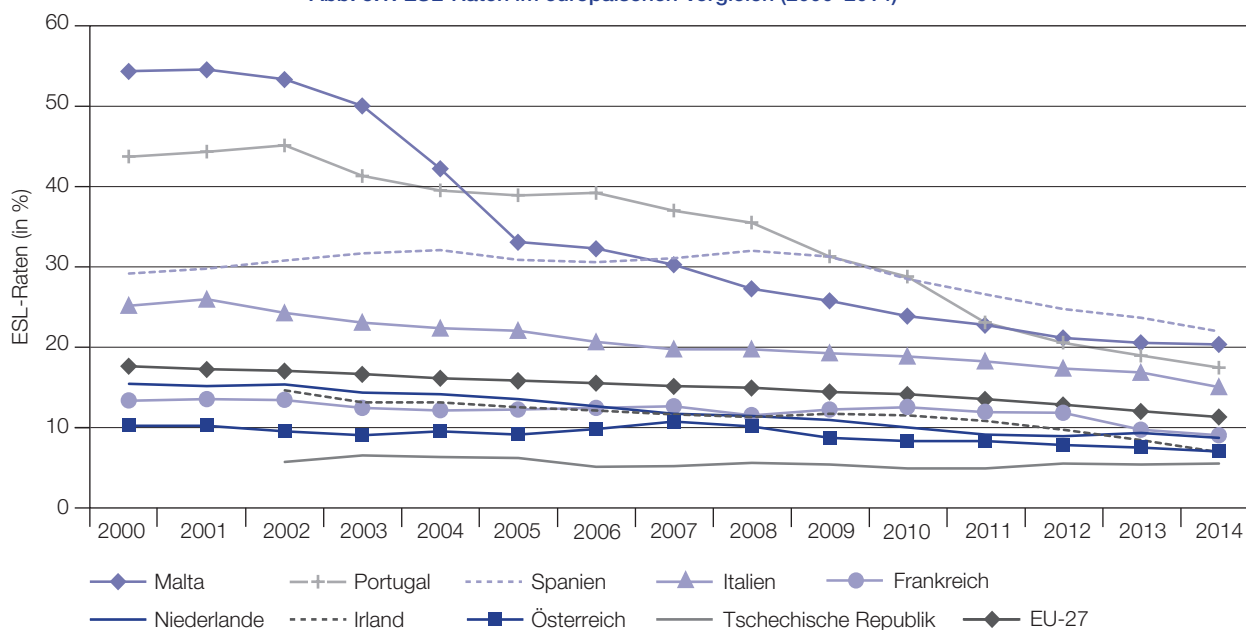
Im Rahmen der Lissabon-Strategie, die darauf ausgerichtet war, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln, wurde das Ziel formuliert und nunmehr innerhalb der neuen Strategie „Europa 2020“ (Europäische Kommission, 2010, S. 14) bekräftigt, den Anteil von ESL europaweit zu senken (Europäischer Rat von Lissabon, 2000, S. 9). Der ursprüngliche Handlungsauftrag an die einzelnen Mitgliedsstaaten bestand darin „die Schulabbrecherquote entsprechend der Zahl aus dem Jahr 2000 mindestens (zu) halbieren (...), sodass ein EU-Durchschnitt von höchstens 10 % erreicht wird“ (Europäischer Rechnungshof, 2006, S. 4). Bei der Erneuerung der ESL-Zielsetzung im Rahmen der Strategie Europa 2020 wurde auf die Aufforderung einer Halbierung der Quote in jedem Land verzichtet, sondern es den Mitgliedsstaaten übertragen, sich selbst (ambitioniertere) Ziele in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausgangssituation zu wählen.

Senkung des ESL-Anteils als europaweites Ziel in Abhängigkeit von jeweiliger Ausgangssituation

Das Erreichen des Zehn-Prozent-Ziels auf gesamteuropäischer Ebene bis zum Jahr 2020 erscheint realistisch, wenn man die in Abbildung 5.1 dargestellte Entwicklung des Anteils von ESL über die letzten 15 Jahre hinweg betrachtet:

3 Einige der folgenden Textpassagen sind folgender Publikation entnommen: Steiner, M. (2015a).

Abb. 5.1: ESL-Raten im europäischen Vergleich (2000–2014)



Anmerkung: ESL: Early School Leavers.

Quelle: Eurostat. Berechnung und Darstellung: IHS.

Demnach hat sich der Anteil in der EU von 17,6 % im Jahr 2000 auf 11,4 % im Jahr 2014 reduziert. Die Unterschiede zwischen den Mitgliedsstaaten sind ebenfalls zurückgegangen und reichen im Jahr 2014 von 22,3 % in Spanien bis zu 5,5 % in der Tschechischen Republik, während sich die Spanne im Jahr 2000 noch von 54 % bis 10 % bewegt hatte.<sup>4</sup> Österreich ist mit einem Anteil von 7,0 % im Jahr 2014 auf Grundlage dieser Datenbasis sehr gut positioniert (zur vertieften Diskussion des Ausmaßes in Österreich vergleiche Abschnitt 3). Wie die Gesamtergebnisse streuen auch die Unterschiede nach Geschlecht in Europa deutlich. In allen EU-Staaten (außer Bulgarien) sind männliche Jugendliche stärker betroffen als weibliche. Die für männliche Jugendliche ungünstige Situation reicht von einem Überhang, der in der Slowakei bei nur 0,3 Prozentpunkten liegt, bis zu einem Überhang von 8,3 Prozentpunkten in Zypern. Österreich weist nur einen relativ geringen Gender-Gap von 1,1 Prozentpunkten auf.

Nationale Strategien zur Reduzierung von frühem Bildungsabbruch umfassen idealerweise Prävention, Intervention und Kompensation

Auf politischer Ebene besteht die Strategie der Europäischen Union darin, den Mitgliedsstaaten die Entwicklung einer eigenen Strategie zur Reduzierung von frühem Bildungsabbruch naheulegen und dafür Empfehlungen auszusprechen. Die thematische Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission zur Reduzierung von frühem Bildungsabbruch (European Commission, 2013) unterstreicht die Notwendigkeit eines langfristigen politischen und finanziellen Engagements der öffentlichen Hand sowie die Unabdingbarkeit einer starken Koordination und Kooperation. Die Empfehlungen des Europäischen Rats (European Council, 2011) sind es darüber hinaus, durch Forschung und Analysen ein Verständnis für das Early School Leaving im eigenen Land aufzubauen sowie eine breite Vernetzung und Zusammenarbeit von Stakeholdern und Akteurinnen und Akteuren zu forcieren. Was die Ebene konkreter Maßnahmen betrifft, wird angeregt, eine breite Strategie zu verfolgen, die Prävention, Intervention und Kompensation zugleich umfasst. Kompensationsangebote richten sich dabei an Zielgruppen, die bereits vorzeitig das Bildungssystem verlassen haben. Präventions- und Interventionsmaßnahmen versuchen demgegenüber den Abbruch zu verhindern oder die Problematik erst gar nicht entstehen zu lassen. Beispiele für Präventionsmaßnahmen

<sup>4</sup> Spannweite und Dynamik der Entwicklung in Europa bestimmen die Auswahl der Staaten. Darüber hinaus sind Länder in die Darstellung integriert, die anschließend noch bei der Diskussion des politischen Ansatzes hervorgehoben werden.

wären die Erhöhung von Flexibilität sowie Durchlässigkeit des Bildungssystems und für Interventionsmaßnahmen die Etablierung von Frühwarnsystemen. Beispiele für Kompensationsangebote sind alle Ausbildungen der zweiten Chance.

Walther und Pohl (2006) entwickeln in ihrer Studie „Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth“ im Auftrag der Europäischen Kommission, in der die Strategien von 13 Staaten verglichen worden sind, eine etwas andere Typologie von Maßnahmen zur Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen. Darin wird u. a. zwischen den *beschäftigungszentrierten* Ansätzen in Mitteleuropa und den *universalistischen* Ansätzen zur Unterstützung benachteiligter Jugendlicher in den skandinavischen Staaten unterschieden. Beim universalistischen Ansatz wird die Ursache für frühen Bildungsabbruch in der Unfähigkeit des Bildungssystems gesehen, alle Potenziale der Jugendlichen zu nützen. Dementsprechend liegt der primäre Ansatz in der Potenzialentfaltung. Typische Maßnahmen sind Aktivierungen, Orientierungen, Beratungen sowie Systemreformen. Dem steht der beschäftigungszentrierte Ansatz gegenüber, bei dem die Problemursachen in individuellen Defiziten gesehen werden, die es zu kompensieren gilt. Dem entspricht es, als Ansatz die Defizitkompensation zu wählen, also vor allem Maßnahmen zur Nachschulung und Arbeitsmarktintegration zu setzen. Umgelegt auf die zuvor diskutierte Trias von Prävention, Intervention und Kompensation entspricht der universalistische Ansatz der Prävention bzw. Intervention und der beschäftigungszentrierte Ansatz der Kompensation.

Beschäftigungszentrierte Ansätze in Mitteleuropa versus universalistische Ansätze in skandinavischen Staaten

## 2.2 Internationale bildungspolitische Ansätze

Die Strategieansätze der einzelnen Mitgliedsstaaten, um gegen frühen Bildungsabbruch vorzugehen, unterscheiden sich darin, wie die Schwerpunktsetzung innerhalb der Trias von Prävention, Intervention und Kompensation erfolgt. Die Niederlande, Irland und Frankreich können als prototypische Vertreter verschiedener Policy-Ansätze gegen frühen Bildungsabbruch angeführt werden, welche die Schwerpunkte ihrer Strategien jeweils unterschiedlich setzen.<sup>5</sup> Während die Strategie der Niederlande starke Präventionsmerkmale aufweist, liegt der irische Schwerpunkt auf Intervention und jener Frankreichs auf Kompensation.

Die niederländische Strategie gegen frühen Bildungsabbruch (*Aanval op schooluitval*) setzt auf Prävention über Systemsteuerung. Dies drückt sich auf mehreren Ebenen aus: Auf einer Governance-Ebene schließt das niederländische Bildungsministerium mit den verschiedenen Regionen und deren Schulen einen Vierjahresvertrag, in dem die vereinbarten Ziele im Hinblick auf frühen Bildungsabbruch festgehalten werden. Die Regionen und Schulen sind relativ frei in der Wahl der Maßnahmen, die sie zur Zielerreichung setzen wollen. Innerhalb des Ministeriums wiederum ist eine eigene Abteilung eingerichtet worden, deren Regionalmanager/innen sich um die Aushandlung der Verträge, das Monitoring der Fortschritte sowie die Unterstützung der regionalen Akteure bemühen. Auf Ebene der Finanzierung wird eine Indikatorenbindung umgesetzt. So wird die Zuteilung von Finanzmitteln an die einzelnen Schulen auch abhängig von der soziodemografischen Zusammensetzung gestaltet. Schulen mit unterstützungsintensiveren Schülerinnen und Schülern bekommen mehr Ressourcen zugeteilt. Darüber hinaus wird der Erfolg in den Bemühungen gegen frühen Bildungsabbruch finanziell vergütet. Die niederländische Strategie fußt schließlich auf einem elaborierten Monitoring der laufenden Bildungsprozesse, wobei alle Aggregationsebenen von einzelnen Schulen bis hin zum nationalen Ergebnis reichen. Auf diese Weise wird auch das Ergebnis auf Schulebene einem Monitoring unterzogen und vergleichbar. Die durch das Monitoring offenkundige mehr oder minder erfolgreiche Umsetzung der Strategie gegen frühen Bildungsabbruch durch einzelne Schulen schafft die Basis für ein Benchmarking, die Identifikation von Good-Practice-Beispielen und das gegenseitige Lernen voneinander (European Commission, 2013).

Niederländische Strategie gegen frühen Bildungsabbruch setzt auf Prävention über Systemsteuerung

5 Der primäre Grund für die Auswahl dieser Länder liegt in ihrer Funktion, als Prototypen für Prävention, Intervention und Kompensation gelten zu können. Insofern wäre es auch möglich, andere Länder zu wählen, zumal die beabsichtigte Erkenntnis nicht in der Darstellung der Interventionsstrategie eines bestimmten Landes liegt, sondern darin, die Differenz der Ansätze im Vergleich zueinander anhand von Beispielen zu explizieren.

#### Irische Strategie als Prototyp für einen Interventionsansatz

Im Zentrum der irischen Strategie gegen frühen Bildungsabbruch, die als Prototyp für einen Interventionsansatz gelten kann, steht das Programm „Delivering Equality of Opportunity in Schools“ (DEIS). Dabei handelt es sich um einen Aktionsplan zur Bildungsinklusion. Der Plan fokussiert auf Kinder und Jugendliche (von 3–18 Jahren) aus sozial bzw. ökonomisch benachteiligten Gemeinden bzw. sozialen Communities. Der Aktionsplan umfasst ein integriertes Unterstützungsprogramm für Schulen mit hoher Konzentration an Benachteiligung – das „New School Support Programme“ (SSP). Im Rahmen dieses Programms ist u. a. die Senkung der Klassenschülerzahlen, der Einsatz von Unterstützungslehrerinnen und -lehrern, Förderunterricht zur Verbesserung der Lesefähigkeit, Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen und Schulleiter/innen sowie Gratisessen an den Schulen vorgesehen. Ergänzt wird das Schulunterstützungsprogramm u. a. durch das „Home School Community Liaison Scheme“ (HSCL). Diese Maßnahme richtet sich primär an die Erwachsenen (v. a. Eltern), die als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren die Schüler/innen beeinflussen. Durch Hausbesuche wird Kontakt aufgenommen und versucht, Vertrauen aufzubauen. Teil des Programms ist, bei den Eltern das Bewusstsein über ihre eigenen Fähigkeiten zu wecken bzw. sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen, damit sie ihrerseits ihre Kinder unterstützen können (Steiner & Wagner, 2007, S. 36 ff.), eine positive Assoziation zu Qualifikation und Bildung entwickeln und damit dazu beitragen, dass Jugendliche in benachteiligten Regionen und Städten möglichst lange im Bildungssystem verbleiben.

#### Frankreich setzt auf Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren

In Frankreich ist demgegenüber der Aspekt der Kompensation und dabei wiederum die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren sehr stark ausgeprägt. Auf oberster Verwaltungsebene sind in Frankreich bis zu acht Ministerien in einem kontinuierlichen Dialog miteinander eingebunden, um die Strategie gegen frühen Bildungsabbruch zu koordinieren und aufeinander abzustimmen. Unterhalb dieser interministeriellen Koordination wurden 360 lokale Plattformen eingerichtet, die in Kooperation mit allen Stakeholdern arbeiten, die im Bereich Bildung, Jugendarbeit, Bildungsberatung, Beschäftigung, Gesundheit und Justiz aktiv sind. Das Ziel ist es, koordinierte und maßgeschneiderte Unterstützungsangebote für frühe Bildungsabbrecher/innen zur Verfügung zu stellen. Die lokalen Plattformen erhalten detaillierte Informationen aus dem nationalen Monitoringsystem, die bis hin zu Namenslisten von ESL reichen. Derart soll es ermöglicht werden, die „herausgefallenen“ Jugendlichen gezielt anzusprechen. Eine Maßnahme, um frühe Abbrecher/innen zu reintegrieren, sind die *Microlycées*, die an den Schulen auf der Sekundarstufe eingerichtet worden sind. Diese richten sich an Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren, die seit mindestens 6 Monaten ihre Bildungslaufbahn beendet haben. Das Ziel ist es, den Sekundarschulabschluss nachzuholen (Kompensation). Eine Herausforderung ist hier die erwachsenen- bzw. abbrechergerechte Gestaltung des Angebots (European Commission, 2013).

Diese drei Staaten, die zwar alle Präventions-, Interventions- und Kompensationsmaßnahmen anwenden, dabei aber ihre Schwerpunkte unterschiedlich setzen, waren alle erfolgreich in der Bekämpfung von frühem Bildungsabbruch – die einen mehr, die anderen weniger. Irland konnte seinen ESL-Anteil von 18,9 % im Jahr 1997 auf 6,9 % im Jahr 2014 senken. Die Niederlande zeigen eine Entwicklung von 17,6 % im Jahr 1996 auf 8,7 % im Jahr 2014. Frankreich schließlich weist einen Rückgang des ESL-Anteils von 14,9 % im Jahr 1998 auf 9,0 % im Jahr 2014 auf. Im Ausmaß der Reduktion des ESL-Anteils im Vergleich der drei Staaten zeigen sich Evidenzen für Vorteile des Präventions- und Interventionsansatzes gegenüber der Kompensation, wie dies auch in anderen Studien herausgearbeitet wird (Wössmann & Schütz, 2006).

### 2.3 Der bildungspolitische Ansatz gegen frühen Bildungsabbruch in Österreich

In Österreich hat sich der Anteil früher Bildungsabbrecher/innen von 10,8 % im Jahr 1997 auf 7,0 % im Jahr 2014 verringert und kann also ebenfalls als erfolgreich gelten. An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, wie der österreichische Ansatz gegen frühen Abbruch der Bil-



dungslaufbahn einzuordnen ist und zu dieser Reduzierung des ESL-Anteils beigetragen hat. In der erwähnten Studie von Walther und Pohl (2006) wurde der österreichische Ansatz als „beschäftigungszentriert“ und damit implizit als kompensatorisch eingestuft. Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen wie die Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) oder Kompensationsangebote wie Kurse zum Nachholen des Haupt- bzw. Pflichtschulabschlusses standen (und stehen) hierzulande im Vordergrund. Seit der Klassifizierung des Ansatzes in Österreich als beschäftigungszentriert-kompensatorisch sind jedoch beinahe 10 Jahre vergangen und die Maßnahmenlandschaft in Österreich hat in der Zwischenzeit einige wesentliche Neuerungen erfahren, die die Eindeutigkeit der Positionierung Österreichs im Bereich der Kompensation abschwächt. Erstens wurde mit dem Jugendcoaching eine Maßnahme in systemrelevanter Größe etabliert, die anstelle des Kompensationsbereichs den Interventionsbereich deutlich verstärkt und einsetzt, bevor der Abbruch noch stattgefunden hat. Mit über 35.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Jahr 2014 (31.260 im Jahr 2013) setzt diese vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAASK) initiierte und finanzierte Maßnahme im 9. Schuljahr an und zielt darauf ab, durch Beratung, Betreuung, Orientierung und Vermittlung abbruchgefährdete Schüler/innen zu einem Verbleib im Bildungssystem zu motivieren.<sup>6</sup>

Österreichs Ansatz kann als vorwiegend kompensatorisch gelten

Die zweite wesentliche Entwicklung kann in der Formulierung einer nationalen Lifelong-Learning-(LLL-)Strategie (Republik Österreich, 2011) sowie einer Strategie zur Verhinderung von frühem Ausbildungsabbruch gesehen werden (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2012). Die LLL-Strategie ist sehr ambitioniert im Hinblick auf die Zielsetzung. Bis 2020 soll der Anteil an frühen Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern auf 6 % gesenkt werden, was v. a. im Lichte der neuen Berechnungen zum Problemausmaß, die im Anschluss dargestellt werden und im Vergleich zu den bisher bekannten Werten ein deutlich erhöhtes Problemausmaß offenbaren (vgl. Abschnitt 3), als ambitioniert gelten kann. Die ESL-Strategie wiederum summiert eine Menge von Maßnahmen gegen frühen Bildungsabbruch, die insgesamt allen drei Säulen von Prävention, Intervention und Kompensation zugeordnet werden können. In Summe ist die Anzahl der in der Strategie aufgeführten Maßnahmen durchaus beachtlich und die Strategie enthält viele Initiativen, wie z. B. das zuvor erwähnte Jugendcoaching oder das kostenlose verpflichtende Kindergartenjahr, die strategisch betrachtet am richtigen (weil bedarfsentsprechenden) Punkt ansetzen. Eine erschwerende Ausgangsbedingung der ESL-Strategie ist jedoch, dass es sich in weiten Bereichen um eine Auflistung an sich bereits bestehender oder singulär geplanter Maßnahmen handelt. Daher kann ein zentraler Aspekt einer Strategie, nämlich die strategische Abstimmung von Maßnahmen zur konzertierten Zielerreichung, nicht eingelöst werden. Auf dieser Grundlage wird ein Monitoring „of the strategy as a whole“ sehr schwierig und ihr Fehlen von der Europäischen Kommission auch kritisiert. Zudem ist mit der Umsetzung der Strategie kein ressortübergreifendes Koordinationsgremium etabliert worden, dem ein gesondertes Budget zur Verfügung stehen würde (European Commission, Education Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], Eurydice & European Centre for the Development of Vocational Training [Cedefop], 2014, S. 54).

Nationale LLL-Strategie setzt ambitioniertes Ziel

Eine entscheidende Funktion bei der weiteren Entwicklung des Maßnahmenansatzes in Österreich kann der vom BMAASK, dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF), dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) und dem Bundesministerium für Jugend und Familie (BMFJ) betriebenen „Ausbildung bis 18“<sup>7</sup> zukommen, womit eine weitere wesentliche Entwicklung benannt ist. In Weiterentwicklung der *Ausbildungsgarantie*, deren Wurzeln bis 1998 zurückreichen, ist, beginnend mit dem Schuljahr 2016/17, zwar nicht geplant, die Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren anzuheben, aber eine Aus- oder Weiterbildung bis zu diesem Alter soll obligatorisch sein (*Ausbildungspflicht*). Diese Aus-/Weiterbildung kann auch im Rahmen von Maßnahmen aktiver

„Ausbildung bis 18“ hat entscheidende Funktion bei weiterer Entwicklung des Maßnahmenansatzes in Österreich

<sup>6</sup> Siehe <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html> [zuletzt geprüft am 23.12.2015].

<sup>7</sup> Siehe [http://www.bmfj.gv.at/dam/jcr:5f5f5149-53ca-4ae6-8bc1-5a613f6af2eb/03\\_Ausbildung%20bis%2018.pdf](http://www.bmfj.gv.at/dam/jcr:5f5f5149-53ca-4ae6-8bc1-5a613f6af2eb/03_Ausbildung%20bis%2018.pdf) [zuletzt geprüft am 25.11.2015].

Arbeitsmarktpolitik erfolgen, wodurch ein grundlegender Unterschied zu einer einfachen Verlängerung der Schulpflicht etabliert wird. Das Ziel bleibt jedoch, einen Sekundarstufe-II-Abschluss zu erlangen und derart den frühen Bildungsabbruch zu reduzieren. Da hier ein neues Angebots- und Unterstützungssystem in Kooperation von vier Ministerien aufgebaut wird, besteht in dieser Initiative die Chance auf ein strategisch koordiniertes Vorgehen zur Zielerreichung, worin bisher keine Stärke des österreichischen Ansatzes gegen frühen Bildungsabbruch gelegen ist.

Wie wichtig Initiativen wie die Ausbildung bis 18 sind, wird im anschließenden Abschnitt deutlich, wenn die neuen Daten und Analyseergebnisse zum Ausmaß des frühen Abbruchs zur Diskussion stehen.

### 3 Neue Daten zu Ausmaß und Verlauf des frühen Bildungsabbruchs

Datensituation zum frühen Bildungsabbruch hat sich in letzten Jahren grundlegend verändert

Seit dem Nationalen Bildungsbericht 2009 (Specht, 2009a, 2009b) hat sich die Datensituation, was frühen Bildungsabbruch betrifft, grundlegend verändert. Zwar ist es immer noch so, dass im internationalen Vergleich die ESL-Quoten auf Basis des „Labour Force Survey“ (LFS) berechnet werden und in diesem Kontext auch ihre Berechtigung haben. National steht nunmehr mit dem „Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring“ (BibEr) aber eine deutlich verbesserte Datenbasis zur Verfügung. Besser ist diese Datenbasis, weil es sich hierbei um eine Vollerhebung auf Grundlage von Verwaltungsdaten handelt, während der LFS nur eine Ein-Prozent-Stichprobe darstellt, die mit entsprechenden Schwankungen und Unsicherheiten einhergeht. Zudem handelt es sich auch nur um Befragungsdaten, die gerade in so sensiblen Bereichen wie der Bildungsarmut mit Validitätsproblemen zu kämpfen haben. Die Vorzüge des BibEr liegen auch darin, dass nunmehr deutlich tiefergehende Analysen möglich sind und deshalb z. B. auch Anteile frühen Bildungsabbruchs auf Ebene politischer Bezirke berechnet werden können. Neue Möglichkeiten bietet auch das „Qualitätsmanagement Lehre“, denn auf dieser Datenbasis ist es möglich, die Frage des frühen Abbruchs erstmals für das duale System zu beantworten. War es bislang unmöglich, Anteile früher Abbrecher/innen für die Lehre zu berechnen, weil die Bestandsdatenbasis der Lehrlingsstatistik nicht erlaubte, einen Wechsel von einem Abbruch zu unterscheiden, kann jetzt hinsichtlich der Frage nach dem Ursprung des frühen Abbruchs im Bildungssystem auch die Lehre miteinbezogen werden. Schließlich erlaubt es die Bildungsdokumentation (Bildok), Anteile früher Abbrecher/innen bis auf die Schulebene herunterzubrechen und so Abbruchsanteile für Schulstandorte sowie die Variation innerhalb von Schulformen und zwischen diesen zu bestimmen. Diese drei neuen Datenbasen werden im Anschluss herangezogen, wenn das Ausmaß und die Verteilung des frühen Abbruchs das Thema darstellt. Die neuen Analysegrundlagen geben aber nicht nur verbesserte Auskunft über das Ausmaß, sondern auch über den Verlauf im Anschluss an den frühen Abbruch. So erlaubt es das BibEr, den Arbeitsmarktstatus der frühen Abbrecher/innen 24 Monate lang nach ihrem Abbruch zu beobachten.

#### 3.1 Ausmaß und Verteilung des frühen Abbruchs insgesamt

Auf Basis des BibEr beinahe doppelt so viele Abbrecher/innen wie auf Basis des LFS: 15,5 %

Das Ausmaß des frühen Abbruchs variiert sehr stark in Abhängigkeit davon, welche Datenbasis für die Berechnung herangezogen wird. Auf Basis des LFS werden für das Jahr 2010 nur 8,3 % (2011: 8,5 %; 2012: 7,8 %) der 18- bis 24-Jährigen ausgewiesen, die sich nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus aufzuweisen haben. Auf Basis des BibEr sind es im gleichen Jahr<sup>8</sup> 15,5 % oder 110.000 Jugendliche im Alter von 18 bis 24 Jahren und damit beinahe doppelt so viele. Wählt man eine Altersabgrenzung von 15 bis 24 Jahren – die im Kontext der Struktur des österreichischen Bildungssystems

8 Die Quoten zu frühen (Aus-)Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern (FABA) sind im Vergleich zu den Early-School-Leaver-Daten etwas „veraltet“, weil immer auch eine Nachbeobachtungsphase des Arbeitsmarktstatus für 24 Monate nach dem Abbruch enthalten ist.

sinnvoller erscheint – sinkt der Anteil der frühen Abbrecher/innen auf 13 % (2011: 12,6 %) während die Gesamtanzahl auf 131.000 ansteigt.<sup>9</sup> Um nun eine begriffliche Unterscheidung in Abhängigkeit von der Datenbasis, die für die Berechnung herangezogen worden ist, treffen zu können, wird bei der Berechnung von frühen Abbrecherinnen und Abbrechern auf Basis des BibEr von „Frühen (Aus-)Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern“ (FABA) gesprochen. Der Terminus der „Early School Leavers“ (ESL) bleibt demgegenüber den Berechnungsergebnissen auf Basis des LFS vorbehalten.<sup>10</sup> Demnach liegt eine zu den Arbeitslosenquoten vergleichbare Situation vor, wo auch zwischen nationalen und internationalen Berechnungen unterschieden wird.

Dieses neuere Berechnungsergebnis zum Ausmaß bedeutet, dass es in Österreich ganz im Gegensatz zur eigentlich niedrigen ESL-Quote auch ein quantitatives Problem in Bezug auf Bildungsarmut unter Jugendlichen gibt, das entsprechender politischer Aufmerksamkeit bedarf. Dieses hohe Problemausmaß hat sich schon lange Zeit immer wieder in den Ergebnissen der PISA-Kompetenzmessungen abgezeichnet, wo regelmäßig unter dem Begriff der PISA-Risikogruppen rund 20 % der 15-Jährigen ausgewiesen wurden, die nicht sinnerfassend lesen können (OECD, 2013). Auch die Überprüfung der Bildungsstandards (BIST-Ü) in Mathematik bestätigt die substanziellen Lücken in den Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit. Jede sechste Schülerin/jeder sechste Schüler verfügt kaum über die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die in Österreich als zentral für die weitere schulische und berufliche Bildung bewertet werden (Schreiner & Breit, 2012).

Ein großer Vorteil der neuen Datenbasis ist ihr Charakter als Vollerhebung, wodurch Analysen auf wesentlich tieferer Aggregationsebene durchgeführt werden können. Derart wird es möglich, erstmals für Österreich Anteile früher Bildungsabbrecher/innen auch auf der Ebene politischer Bezirke zu berechnen. Dabei zeigt sich in Abbildung 5.2 eine enorme Spanne von 5,7 % FABA unter den 15- bis 24-Jährigen im Jahr 2010 in Zwettl (Niederösterreich) bis hin zu 25,9 % in Wien-Brigittenau. Aus dieser regionalen Verteilung wird auch deutlich, dass früher Bildungsabbruch ein städtisches Phänomen ist, das sich nicht alleine auf die Bundeshauptstadt konzentriert. Auch Städte wie Wels (21,3 %), Wiener Neustadt (19,4 %), Salzburg (17,7 %) und Dornbirn (16,8 %) weisen stark überdurchschnittliche Werte auf und bilden in den jeweiligen Bundesländern Ausreißer in Relation zu den eher ländlichen Gebieten. Eine deutliche Ausnahme zu dieser Regel bildet die Stadt Graz, die mit einem FABA-Anteil von 12 % sogar unter dem österreichischen Durchschnitt liegt. Den auf ein gesamtes Bundesland bezogenen niedrigsten Wert erreicht das Burgenland mit 8,9 %, gefolgt von der Steiermark mit 9,9 %. Am anderen Ende der Skala befinden sich Vorarlberg mit 13,6 % bzw. Wien mit 20 %.

Die Unterschiede nach Geschlecht fallen zuungunsten der jungen Männer aus, sind aber relativ gering. Die Bandbreite reicht hier von einer Geschlechterdifferenz, was den FABA-Anteil betrifft, von 0,1 Prozentpunkten im Burgenland bis hin zu 2,7 Prozentpunkten in Wien, während die bundesweite Differenz bei 1,5 Prozentpunkten liegt.<sup>11</sup>

Analysen auf tieferer Aggregationsebene zeigen große Spanne zwischen Bezirken

5

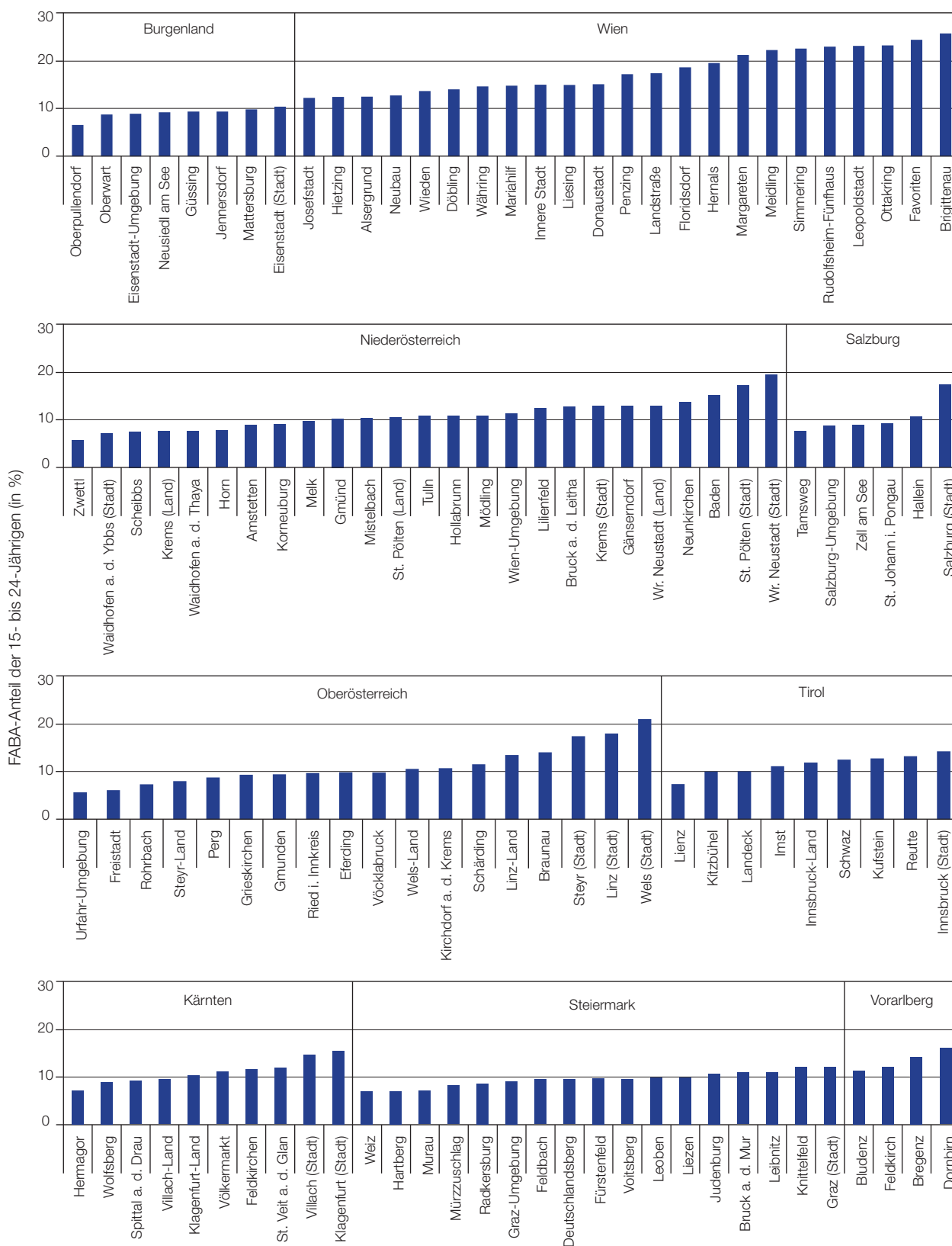
Unterschiede nach Geschlecht relativ gering

9 Die Anzahl von 131.000 Betroffenen bezieht sich auf die Gesamtgruppe der in diesem Jahr 15- bis 24-Jährigen und umfasst demzufolge 10 Geburtsjahreskohorten. Der „Beitrag“ der einzelnen Geburtsjahreskohorten ist dabei kein gleicher, sondern das Problemausmaß steigt mit zunehmendem Alter. Liegt der Anteil der frühen (Aus-)Bildungsabbrecherinnen und -abbrecher (FABA) unter den 15-Jährigen noch bei 6 %, erreicht er bei den 24-Jährigen einen Anteil von 16 %. Demnach variiert auch die Anzahl betroffener Personen in einer Geburtskohorte zwischen rund 5.000 und 15.000.

10 In den nachfolgenden Analysen werden nun immer – soweit dies möglich ist – FABAs, die auf Basis des BibEr berechnet wurden, zugrunde gelegt, weil es sich dabei um eine verlässlichere Vollerhebung auf Basis von Verwaltungsdaten handelt. Zudem wird immer auf die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen Bezug genommen.

11 Hier stehen die Geschlechterunterschiede auf Basis der BibEr-Daten zur Diskussion. In Abschnitt 2 waren es die LFS-Daten.

Abb. 5.2: FABAs-Anteil der 15- bis 24-Jährigen nach politischen Bezirken (2010)



Anmerkung: FABA: frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen.

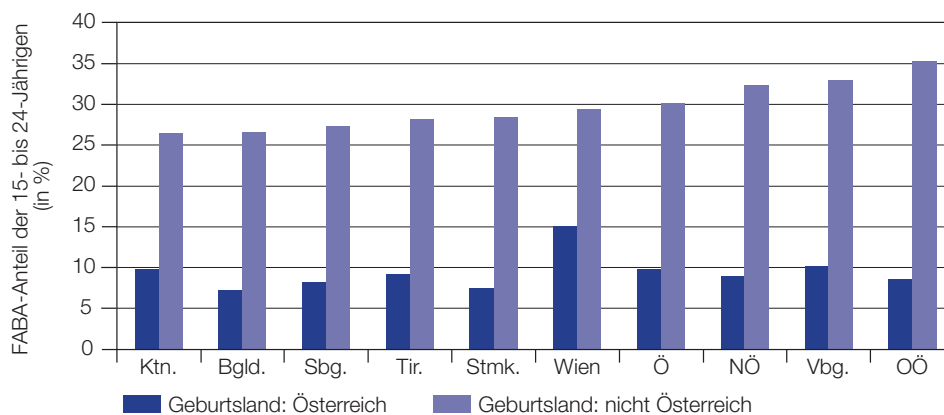
Quellen: Statistik Austria (BibEr, Registerzählung). Eigene Berechnungen.

Wesentlich deutlicher als nach Geschlecht fallen die Unterschiede beim frühen Bildungsabbruch differenziert nach Migrationshintergrund aus. Auch hier erlaubt es die neue Datenbasis des BibEr, die Betroffenheitsanalysen nach Herkunft erstmals bundesländerspezifisch vorzunehmen.<sup>12</sup>

Betrachtet man die Ergebnisse in Abbildung 5.3, dann wird zunächst deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (30,2 %) bundesweit einen dreimal so hohen Anteil an frühem Bildungsabbruch aufweisen wie jene mit Geburtsland Österreich (9,7 %). Dabei fallen die großen Unterschiede im Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von den Bundesländern auf. Die Spanne reicht hier von 26,5 % im Burgenland bis hin zu 35,4 % in Oberösterreich, wobei Wien, was Migrantinnen und Migranten betrifft, mit 29,3 % sogar unter dem Durchschnitt liegt. Auch bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund schwanken die FABA-Anteile zwischen 7 % im Burgenland und 15 % in Wien, wobei der hohe Wert für Wien mit der Operationalisierung des Migrationshintergrunds auf Basis des Geburtslandes zusammenhängt<sup>13</sup> und nicht gleichbedeutend damit ist, dass in der Bundeshauptstadt der Anteil früher Abbrecher/innen unter den *Österreicherinnen und Österreichern* außerordentlich erhöht wäre. Vielmehr führt in Wien der Einfluss der hier stark vertretenen zweiten Generation zu diesem erhöhten Wert, wodurch der Schluss nahe liegt, dass zwischen den Bundesländern die FABA-Anteile in der autochthonen Bevölkerung wesentlich weniger schwanken als unter jenen mit Migrationshintergrund.

Jugendliche mit Migrationshintergrund: dreimal so hoher Anteil an frühem Bildungsabbruch wie jene mit Geburtsland Österreich

Abb. 5.3: FABA-Anteil der 15- bis 24-Jährigen nach Bundesländern und Geburtsland (2011)



Anmerkung: FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen.

Quellen: Statistik Austria (BibEr, Registerzählung). Eigene Berechnungen.

Dieses Ergebnis zeigt auf, dass ein und dasselbe Bildungssystem in unterschiedlichen Bundesländern zu unterschiedlich sozial-selektiven Ergebnissen führt. Diese Unterschiede sind u. a. auf eine unterschiedlich selektive Praxis innerhalb der Systemstrukturen zurückzuführen, was auch bei einem anderen Indikator in diesem Zusammenhang deutlich wird: So kann nachgewiesen werden, dass das Ausmaß der Überrepräsentation von Migrantinnen und Migranten

Identisches Bildungssystem in unterschiedlichen Bundesländern – unterschiedlich sozial-selektive Ergebnisse

12 Den datentechnischen Gegebenheiten geschuldet ist es hier nur möglich, den Migrationshintergrund mit dem Geburtsland zu operationalisieren. Dadurch kann zwischen erster und zweiter Generation nicht unterschieden werden bzw. werden Migrantinnen und Migranten zweiter Generation der Gruppe mit Geburtsland Österreich hinzugerechnet.

13 Die Operationalisierung von Migrationshintergrund nach Geburtsland führt dazu, dass alle Angehörigen der zweiten Generation zur Gruppe ohne Migrationshintergrund gerechnet werden. Migrantinnen und Migranten zweiter Generation weisen jedoch ein erhöhtes frühes Abbruchsrisiko auf (siehe Abschnitt 4), was allgemein zu einer Erhöhung der frühen Abbruchsanteile unter den „Österreicherinnen und Österreichern“ führt. Die zweite Generation ist jedoch am stärksten in Wien beheimatet und trägt zum außerordentlich hohen FABA-Anteil unter den Jugendlichen mit Geburtsland Österreich in Wien bei.

in Sonderschulen zwischen den Bundesländern erheblich, d. h. zwischen 120 % und 190 %, schwankt (Steiner, 2013; Titelbach, Davoine, Hofer, Schuster & Steiner, 2013).<sup>14</sup>

Schwerwiegende Fragen  
hinsichtlich der Gestaltung  
von Bildungspolitik

Wenn nun aber eine unterschiedlich stark exekutierte Selektivität die Erklärung für diese regionalen Unterschiede bildet, wirft das schwerwiegende Fragen hinsichtlich der Gestaltung von Bildungspolitik auf. Denn offensichtlich ist es – dieser Ergebnisse eingedenk – nicht ausreichend, (formale) Bildungsstrukturen zu verändern, wenn der sozialen Selektivität begegnet werden soll, sondern mindestens ebenso relevant ist es, die Verbindlichkeit von Regelungen zu erhöhen sowie das Bewusstsein und Handeln von Lehrerinnen/Lehrern und Schulleiterinnen/Schulleitern mitzubersichtigen.

Aus Abbildung 5.4 wird ersichtlich, dass es 6,8 % der Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen sind, die die erste (legale) Möglichkeit nutzen, nach 9 Jahren Pflichtschule das Bildungssystem zu verlassen. Werden die Schulformen auf der Sekundarstufe II betrachtet, dann sind es 6,5 % der Schüler/innen einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) eines Eintrittsjahrgangs, die innerhalb eines Beobachtungszeitraums von 6 Jahren nicht nur die BHS abbrechen, sondern auch in keine andere Schulform wechseln, also ihre gesamte Bildungslaufbahn beenden. Dieser Anteil beträgt bei den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) 8,6 % und bei den berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) 13,8 %. Was Vollzeitschulen betrifft, können demnach die BMS (und hierin insbesondere die Handelsschulen mit einem FABA-Anteil von 21,7 %) als primärer Ansatzpunkt für Reformmaßnahmen<sup>15</sup> ausgemacht werden. Auch wenn letztlich die absolute Anzahl von FABA zwischen BMS und BHS aufgrund der unterschiedlich großen Kohortenanteile, die sie auf sich vereinen, gleich sein mag, zeugt eine doppelte (im Fall der Handelsschulen bis dreifache) FABA-Quote doch von einer eigenen Dimension der Problematik.

Neben dem BibEr erlaubt auch das Qualitätsmanagement Lehre interessante neue Erkenntnisse, was den frühen Bildungsabbruch betrifft. Dadurch wird es nun erstmals möglich, unter Einbeziehung des dualen Systems verschiedene Schulformen einander vergleichend gegenüberzustellen, wenn es um die Frage geht, welche Anteile ihrer Schüler/innen im Laufe der Zeit zu FABAs werden bzw. wo die (hauptsächliche) Quelle des frühen Abbruchs liegt.

Lehre (betriebliche Form)  
weist FABA-Anteil von  
21 % auf

Einen FABA-Anteil von 21 % hat die Lehre (betriebliche Form) aufzuweisen. Dieser Wert berechnet sich, wenn man die eigentlichen frühen Abbrecher/innen (12,5 %) und jene Lehrabsolventinnen und -absolventen addiert, die keine erfolgreiche Lehrabschlussprüfung (LAP) ablegen (8,5 %).<sup>16</sup> Die Addition von Abbruch und fehlender LAP zur Berechnung des FABA-Anteils im dualen System ist gerechtfertigt, weil auch die Berechnung der vollzeitschulischen Quote den Abschluss mitberücksichtigt. Darüber hinaus weisen Lehrabsolventinnen und -absolventen ohne LAP als höchsten Abschluss nur die Pflichtschule auf, womit das Definitionskriterium des frühen Abbruchs erfüllt ist, obwohl durch die Absolvierung der Lehre unzweifelhaft auch ohne Abschlussprüfung viele Kompetenzen erworben wurden.

Betriebliche Lehre bedarf  
verstärkter bildungs-  
politischer Aufmerksamkeit

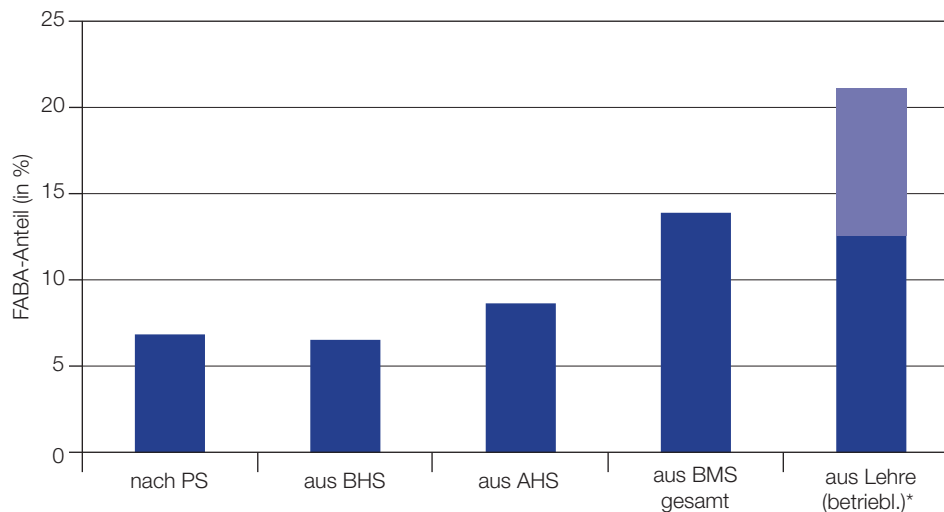
Demnach kann auch die betriebliche Lehre als Ausbildungsform ausgemacht werden, die verstärkter bildungspolitischer Aufmerksamkeit bedarf, wenn dem Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs wirksam begegnet werden soll. Auffällig dabei ist v. a. der hohe Anteil an Lehrabsolventinnen und -absolventen, die nach mehrjähriger Ausbildungszeit die LAP nicht erfolgreich ablegen können, weshalb Reformbemühungen, die hierbei ansetzen, ein potenziell hohes Effektpotenzial zukommt.

<sup>14</sup> Wenn man sich vor Augen führt, dass der Sonderschulbesuch nur in den wenigsten Fällen zu Bildungszertifikaten führt, die die Fortführung der Bildungslaufbahn überhaupt erst ermöglichen, kann darin eine Erklärung für die stark erhöhte Betroffenheit von Migrantinnen und Migranten, was frühen Bildungsabbruch betrifft, gefunden werden. Auf Basis dieser empirischen Ergebnisse muss letztlich die Frage nach Strukturen und Praktiken systematischer Ausgrenzung aufgeworfen werden.

<sup>15</sup> Die „Praxishandelsschulen“ können hier als Beispiel genannt werden.

<sup>16</sup> Vgl. Anmerkungen zu Abbildung 5.4.

Abb. 5.4: Zeitpunkt und Quelle des Abbruchs der Bildungslaufbahn in Schulausbildungen (2012)



*Anmerkungen:* Einschränkend sei erwähnt, dass bei den Lehrabbrecherinnen und Lehrabbrechern nicht kontrolliert werden kann, ob sie in Vollzeitschulen wechseln. Die großen empirischen Ströme verlaufen jedoch umgekehrt, von der berufsbildenden mittleren und höheren Schule (BMHS) in das duale System (Lassnigg, 2011). Daher erscheint die These plausibel, dass diese Datenunzulänglichkeit ohne große Auswirkungen auf den ausgewiesenen FABA-Anteil bleibt. FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; AHS: allgemeinbildende höhere Schule; BHS: berufsbildende höhere Schule; BMS: berufsbildende mittlere Schule; PS: Pflichtschule. \*Anteil Abbrecher/innen: 12,5 %, Anteil ohne (erfolgreiche) Lehrabschlussprüfung: 8,4 %.

*Quellen:* Statistik Austria (Schulstatistik 2012/13), WKO (Qualitätsmanagement Lehre 2012).

Darüber hinaus sind jedoch auch Ansatzpunkte in der Sekundarstufe I festzumachen, denn die aus der unteren Sekundarstufe mitgebrachten Kompetenzen verteilen sich nicht gleich auf die Schulformen der Sekundarstufe II. Die Schulformen der Sekundarstufe II stehen also vor unterschiedlich großen Herausforderungen, die z. T. auch in der Sekundarstufe I zu suchen sind und ihren Anteil frühen Bildungsabbruchs beeinflussen (Bruneforth & Itzlinger-Bruneforth, 2015).

Die Kernerkenntnisse dieses Abschnitts liegen zusammenfassend im (verglichen zu bisherigen Berechnungen) erhöhten Problemausmaß, in der starken regionalen Streuung mit besonderer Betonung urbaner Räume, in der starken (jedoch regional unterschiedlich akzentuiert ausgeprägten) Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie in der Erkenntnis einer Konzentration von frühem Abbruch in BMS und dem dualen System.

### 3.2 Schulstandortbezogene Analysen des frühen Abbruchs

Die dritte neue Datenbasis, die deutlich differenziertere Einblicke in das Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs in Österreich ermöglicht, sind Statistiken zu Bildungsverläufen. Das Bildungsdokumentationsgesetz (BildDokG) weitete die Schulstatistik in Österreich deutlich aus und erlaubt, den Bildungsverlauf Jugendlicher zu verfolgen. Eine verlässliche Verlaufsstatistik liegt für die Schuljahre seit 2006/07 vor. Allerdings liegt es in der Natur der Daten, dass Bildungsabbrecher/innen nur indirekt dadurch identifiziert werden, dass sie keine weitere Schule besuchen bzw. nicht mehr gemeldet werden und kein Sekundarstufe-II-Abschluss dokumentiert ist.

Leider steht der Datensatz aufgrund strenger Datenschutzvorschriften der Forschung nicht in geeigneter Weise zur Verfügung und kann gegenwärtig nur von wenigen Institutionen ausgewertet werden. Auch das BMBF selbst kann Übergänge von Schülerinnen und Schülern von

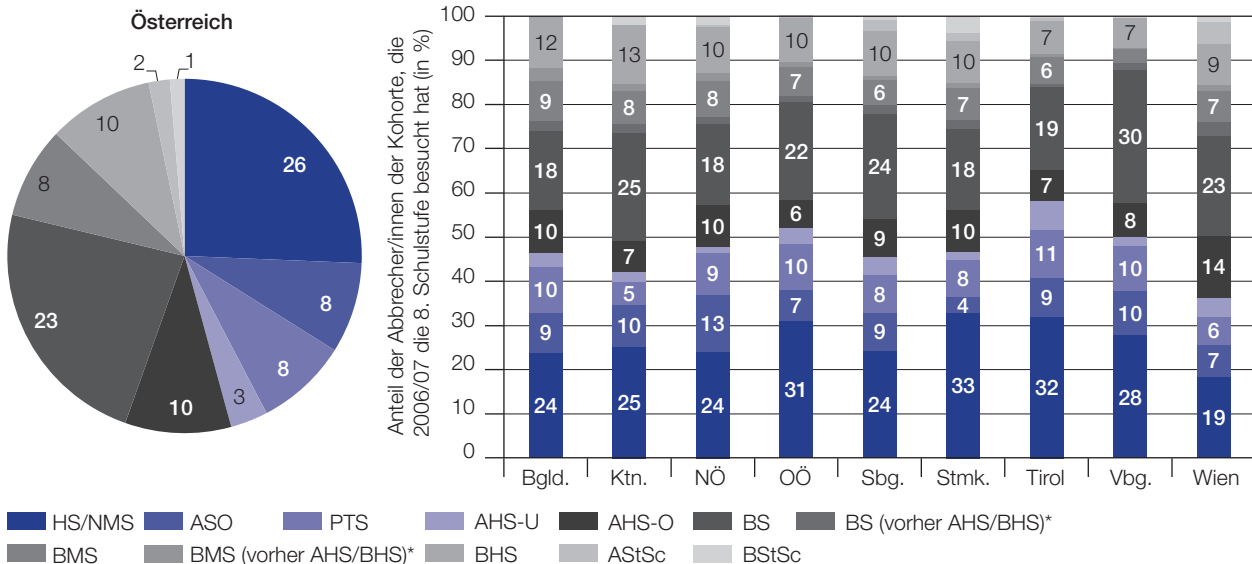
Statistiken zu Bildungsverläufen durch Ausweitung der Schulstatistik als neue Datenbasis

Besseres Verständnis für Prävention durch bessere Datenverfügbarkeit

der Sekundarstufe I in land- und forstwirtschaftliche und Gesundheitsschulen nicht nachvollziehen und somit Analysen des Bildungsabbruchs nur eingeschränkt durchführen. Bei besserer Datenverfügbarkeit könnten die Bildungsverläufe von Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern aus der Perspektive der Einzelschulen betrachtet und das gehäufte Auftreten von Bildungsabbruch für Gruppen von Schulen, z. B. der Sekundarstufe I, untersucht werden. Dies würde es erlauben, Schulfaktoren, die den Abbruch begünstigen, besser zu verstehen und auch für die Sekundarstufe I ein besseres Verständnis für die Prävention zu gewinnen.

An dieser Stelle werden die weiteren Bildungsverlaufsanalysen der Schüler/innen vorgestellt, die sich im Schuljahr 2006/07 im letzten Jahr der Hauptschule (HS)/Neuen Mittelschule (NMS), AHS-Unterstufe bzw. allgemeinen Sonderschule befanden. Von den ursprünglich knapp 100.000 gemeldeten Schülerinnen und Schülern haben im Schuljahr 2013/14 78.300 die Sekundarstufe II erfolgreich in Schulen unter Aufsicht des BMBF abgeschlossen. Etwa 5.000 (5 %) befanden sich noch ohne Sekundarstufe-II-Abschluss im Schulsystem. Die verbleibenden 17.900 sind nicht mehr in der Schulstatistik des BMBF (der Bildungsevidenz) gemeldet. Diese haben die Schule ohne Sekundarstufe-II-Abschluss verlassen und können als FABA klassifiziert werden oder sind in eine land- und forstwirtschaftliche bzw. Gesundheitsschule gewechselt. Abbildung 5.5 zeigt, welche Schulen als letzte von den als FABA klassifizierten Schülerinnen und Schülern dieser Kohorte besucht wurden.<sup>17</sup>

Abb. 5.5: Zuletzt besuchte Schule der FABA (Abbrecher/innen der Kohorte, die 2006/07 die 8. Schulstufe besucht hat)



Anmerkungen: FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; AHS-O: allgemeinbildende höhere Schule Oberstufe; AHS-U: allgemeinbildende höhere Schule Unterstufe; ASO: allgemeine Sonderschule; ASTSc: allgemeinbildende Statutschule; BHS: berufsbildende höhere Schule; BMS: berufsbildende mittlere Schule; BS: Berufsschule; BStSc: berufsbildende Statutschule; HS/NMS: Hauptschule/Neue Mittelschule; PTS: Polytechnische Schule. \*nur im Säulendiagramm gesondert dargestellt.

Quelle: BMBF (Bildungsevidenz auf Basis der Schulstatistik). Eigene Berechnungen.

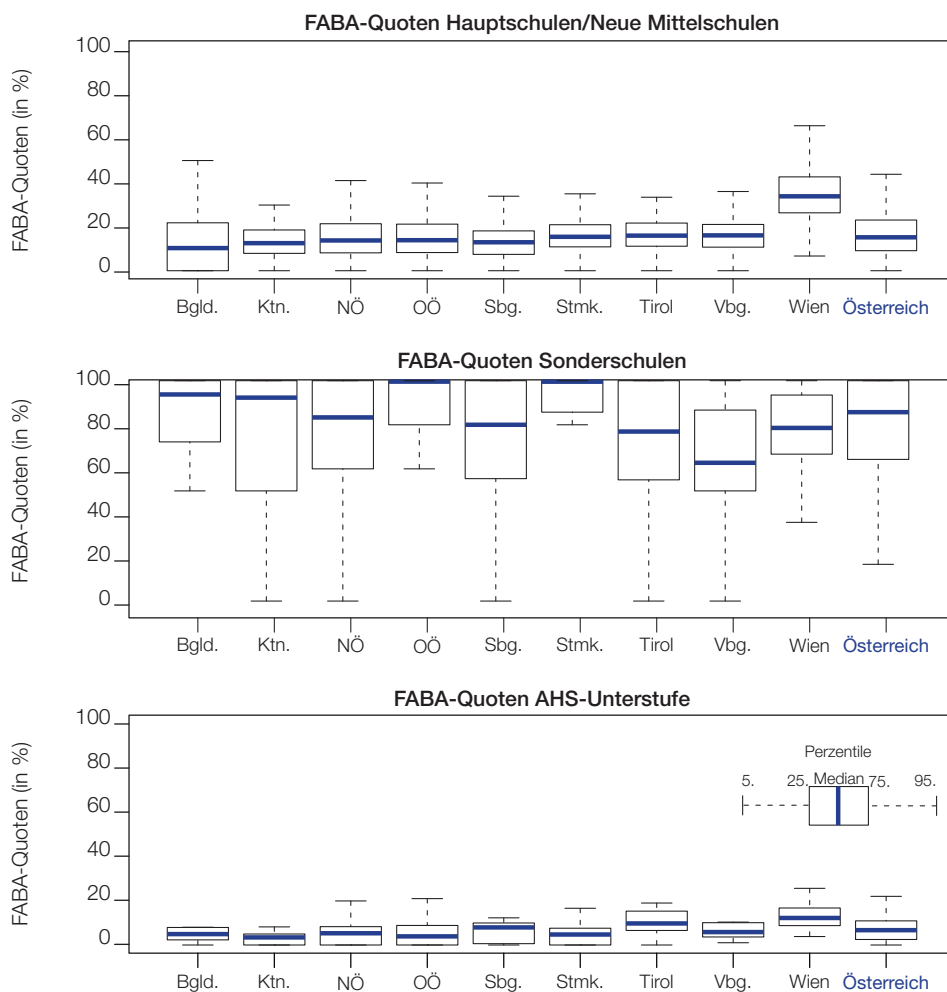
26 % haben die HS/NMS als letzte Schule besucht, je 8 % brachen die Schullaufbahn nach Besuch der allgemeinen Sonderschule bzw. der Polytechnischen Schule (9. Schulstufe) ab. Weitere 3 % besuchten zuletzt eine AHS-Unterstufe. Die Mehrheit der Abbrecher/innen hat jedoch nach der Sekundarstufe I zeitweise eine weiterführende Schule besucht und diese ab-

<sup>17</sup> Hier ergeben alle Abbrecher/innen 100 %. In Abbildung 5.4 beziehen sich die Prozentangaben auf die Kohorte der Schüler/innen.



gebrochen. 23 % der Abbrecher/innen brachen die Schullaufbahn nach erfolglosem Besuch der Berufsschule ab, je 10 % nach Besuch der BHS bzw. AHS-Oberstufe und weitere 8 % nach Besuch der BMS. Knapp ein Zehntel der Abbrecher/innen der Berufsschulen und jeder Fünfte aus der BMS hat vorher eine AHS bzw. BHS besucht, d. h. sie sind vor dem Abbruch in eine niedrige Ausbildung gewechselt. Mit Ausnahme der Berufsschulen und Sonderschulen, wo 60 % der Abbrechenden junge Männer sind, zeigen sich nur geringe Geschlechterunterschiede.

Abb. 5.6: Verteilung der Schulen der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) nach FAB-Quote (2006/07)



Anmerkung: FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; AHS: allgemeinbildende höhere Schule.

Quelle: BMBF (Bildungsevidenz auf Basis der Schulstatistik). Eigene Berechnung.

Nachdem FABA im Hinblick auf die zuletzt besuchte Schulform analysiert wurde, werden nun die besuchten Schulformen auf der Sekundarstufe I in den Mittelpunkt gestellt. Dazu wurden auf Basis der Verlaufsstatistik schulspezifische FAB-Quoten für die in der 8. Schulstufe besuchten Schulen berechnet. Diese FAB-Quoten sind unabhängig davon, ob der Abbruch der (Aus-)Bildung direkt nach der 8. Schulstufe erfolgte oder erst nach weiterem Schulbesuch. Im Gegensatz zu anderen Daten zum frühen Bildungsabbruch werden die besuchten Schulformen auf der Sekundarstufe I in den Mittelpunkt gestellt. Es soll die Diskussion angeregt werden, in welchen Schulen auf der Sekundarstufe I sich die späteren FABA befunden haben und welche Anteile der Abgangskohorte einer Schule später zu FABA wurden. Abbildung 5.6 zeigt die Verteilung der FAB-Quoten der Einzelschulen der Sekundarstufe I nach Bundesland und Schultyp.

FABA-Quoten für die 8. Schulstufe nach Schulformen

In jeder fünften HS/NMS  
FABA-Quote höher als  
25 %

Hauptschulen und NMS zeigen im Schnitt nicht nur substanziiell höhere Quoten von Schülerinnen und Schülern, die in den folgenden Jahren frühe Bildungsabbrecher/innen wurden, auch die Streuung zwischen den Schulen ist relativ groß. Im Gegensatz dazu liegen die FABA-Quoten in den AHS nicht nur erwartungsgemäß sehr niedrig, sondern zeigen auch geringere Streuung. HS/NMS haben im Schnitt eine Quote von 19,2 % FABA (Median = 15,1 %). In mehr als jeder fünften HS/NMS übertrifft die FABA-Quote 25 %, d. h. mehr als ein Viertel ihrer Schüler/innen beendeten die Schullaufbahn ohne Sekundarstufe-II-Abschluss. In knapp 5 % der HS/NMS erreicht weniger als die Hälfte der Abgänger/innen einen Sekundarstufe-II-Abschluss. Allerdings erreichen in einem Viertel der HS/NMS mehr als 90 % der Schüler/innen später einen Sekundarstufe-II-Abschluss und in jeder 10. Schule alle Schülerinnen und Schüler. In Wien, dem Bundesland mit dem niedrigsten Anteil von Schülerinnen und Schülern in HS/NMS in der Sekundarstufe I, liegen die Quoten substanziiell höher. Für die AHS übersteigen die FABA-Quoten nur in Ausnahmen 10 % (jede vierte Schule).

Sonderschulbesuch führt in  
sehr hohem Maß zu frühem  
Ausbildungsabbruch

Der Besuch einer Sonderschule führt im Gegensatz dazu in sehr hohem Maße zum frühen Ausbildungsabbruch. In der Hälfte der allgemeinen Sonderschulen übersteigen die FABA-Quoten 85 %. Nicht einmal eine von sechs Schülerinnen/einer von sechs Schülern wechselt in eine weiterführende Schule.

Welche Schuleigenschaften können die hohe Streuung in den FABA-Quoten der HS und NMS erklären? Die Verknüpfung von Ergebnissen der ersten BIST-Ü in Mathematik (Schreiner & Breit, 2012) mit den FABA-Quoten der Schulstandorte erlaubt eine erste Antwort. Zwar werden Leistungsdaten und FABA-Quoten von zwei verschiedenen Schülerkohorten in Zusammenhang gebracht, doch können die Ergebnisse der BIST-Ü aus dem Jahr 2012 als näherungsweise Indikator für die Situation am Schulstandort über eine längere Zeit hinweg genommen werden. In diesen ersten Analysen werden die folgenden Merkmale der Schulen untersucht:

- die mittlere Mathematikleistung der getesteten Schüler/innen (mit einem Schulmittelwert von 523 und einer Standardabweichung für Schulen von 56;  $N = 1.416$  Schulen),
- der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund<sup>18</sup> (mit einem Schulmittelwert von 18 % und einer Standardabweichung für Schulen von 21 %) und
- der Sozialstatus, der sich aus der Berechnung der Merkmale Ausbildung und beruflicher Status der Eltern sowie Anzahl der Bücher zu Hause ergibt. Die Skala besitzt österreichweit einen Mittelwert von 0 mit einer Standardabweichung von 1, für Schulen gilt ein Mittelwert von  $-0.12$  und eine Standardabweichung von  $.5$ .

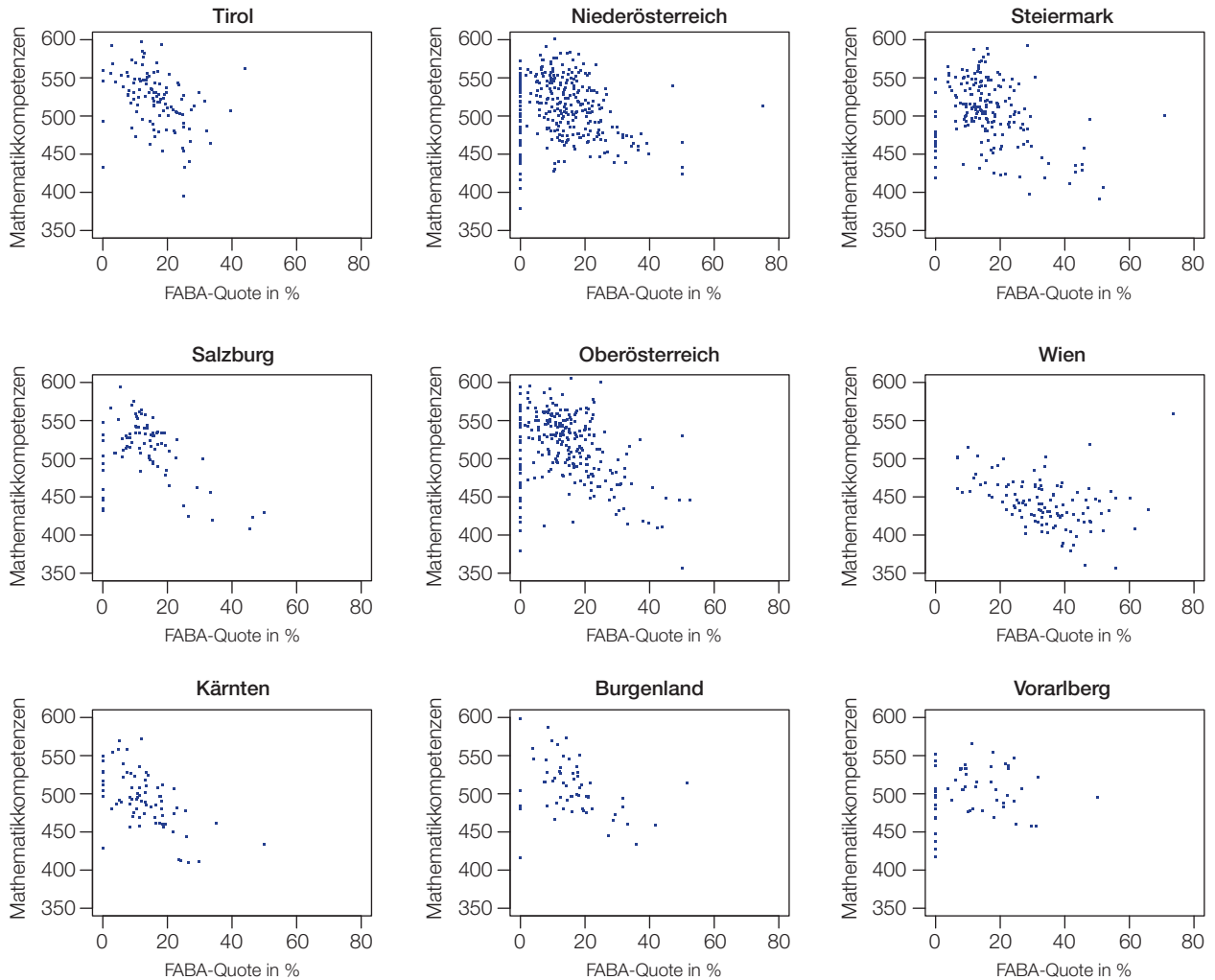
Hohe FABA-Quoten tenden-  
ziell an Schulstandorten  
mit im Schnitt geringen  
Mathematikkompetenzen

Abbildung 5.7 zeigt hohe FABA-Quoten tendenziell an Schulstandorten, die in der BIST-Ü im Schnitt geringe Mathematikkompetenzen gezeigt haben. Eine Qualitätsentwicklung an Schulen mit hohen Anteilen von kompetenzschwachen Schülerinnen und Schülern würde vermutlich auch die Prävention von Ausbildungsabbruch unterstützen.

Der Zusammenhang zwischen den FABA-Quoten an HS-/NMS-Standorten und den Schuleigenschaften lässt sich mittels Regressionsanalysen untersuchen. Die Modelle für die Bundesländer kontrollieren statistisch verschiedene Eigenschaften der Schulstandorte und zeigen für die Bundesländer FABA-Quoten für Jugendliche ohne Migrationshintergrund unter diesen standardisierten Bedingungen. Zudem zeigen die Modelle, welchen Einfluss

<sup>18</sup> Die Definition des Migrationshintergrunds für Daten zu den Überprüfungen der Bildungsstandards folgt der PISA-Studie, welche als Kriterium das Geburtsland der Eltern und nicht die derzeitigen Sprachgewohnheiten heranzieht. Ein Kind gilt demnach als Schüler/in mit Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Als Schüler/in ohne Migrationshintergrund wird ein Kind bezeichnet, wenn mindestens ein Elternteil in Österreich geboren wurde. Zusätzlich werden in der Überprüfung der Bildungsstandards Schüler/innen, deren Eltern (ein Elternteil oder beide) in Deutschland geboren sind, nicht zur Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund gezählt.

Abb. 5.7: FABA-Quoten und mittlere Mathematikkompetenzen (nach Punkten), Hauptschulen/Neue Mittelschulen (2006/07 bzw. 2012)



*Anmerkungen:* Dargestellt werden Schulen mit mehr als 10 Schülerinnen und Schülern auf der 8. Schulstufe, Ausgangskohorte 2006/07. Nicht dargestellt werden Schulen mit FABA-Quoten von 100 %, da vermutlich systematische Probleme in der Verlaufsstatistik vorliegen. FABA: frühe (Aus-)Bildungsabbrucher/innen.

*Quellen:* BMBF (Bildungsevidenz auf Basis der Schulstatistik), BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnungen.

die Schuleigenschaften auf die FABA-Quoten der Bundesländer haben (siehe Tabelle 5.2). Mit der statistischen Kontrolle der Eigenschaften reduzieren sich die Unterschiede in den FABA-Quoten zwischen den Schulen Wiens und der anderen Bundesländer substantziell. Für Österreich erklärt sich ein Fünftel der Schulunterschiede in FABA-Quoten durch die drei Standortfaktoren. Während im Burgenland, in Kärnten und in Tirol das Modell relativ wenig Streuung erklärt, wird für Wien die Hälfte der Streuung durch die genannten Faktoren erklärt. Auffällig ist der hohe Einfluss des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die FABA-Quote, während der Sozialstatus geringere Bedeutung hat. Dieses Ergebnis unterscheidet sich erheblich von Erklärungen von Leistungsunterschieden, in denen der sozioökonomische Status in der Regel größere Erklärungskraft besitzt (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Der Einfluss der Schulleistungen steht hinter dem der anderen Variablen zurück.

Analysen ergänzen die Argumente für eine Förderung mittels Indexfinanzierung

Der Einfluss der Variablen zur Migration und dem Sozialstatus unterstützt Vorschläge, Schulen abhängig von deren sozialer Komposition mit zusätzlichen Ressourcen zu unterstützen. In bisheriger Literatur (vgl. Bacher, 2015) wird eine sozialindexierte Förderung für Österreich hauptsächlich mit Unterschieden in der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler begründet. Im Hinblick auf die Leistung zeigt sich typischerweise ein stärkerer Einfluss des Sozialstatus als des Migrationshintergrunds. Die Analysen ergänzen die Argumente für eine Förderung mittels Indexfinanzierung, da sich zeigt, dass nach sozialen Kriterien verteilte Mittel zusätzlich auch zielgerichtet das Anliegen der Prävention von frühem Schul- und Bildungsabbruch unterstützen würden.

Tab. 5.2: Multivariate Regression auf Schulebene zur Erklärung von FABA-Quoten

	FABA-Quote (HS/NMS) (Achsenabschnitt)	Mathematik (z-score)	Sozialstatus (z-score)	Migration (z-score)	R <sup>2</sup>
Burgenland	16,60	-3.38	-2.16	5.59	.09
Kärnten	21,36	-2.88	5.09	9.45	.11
Niederösterreich	19,21	-1.66	-2.73	9.61	.18
Oberösterreich	15,72	-2.88	-1.04	3.61	.15
Salzburg	16,55	2.16	4.39	9.27	.19
Steiermark	17,64	0.70	-4.73	6.45	.21
Tirol	17,86	-4.82	1.02	1.99	.12
Vorarlberg	13,94	-4.25	-4.08	-1.02	.18
Wien	19,55	0.36	1.48	9.42	.53
Österreich	17,75	-2.04	-0.84	6.54	.20

Anmerkungen: Gerechnet wurde eine simple multivariate Regression auf Schulebene. Da es sich um eine Vollerhebung handelt, werden keine Signifikanzen angegeben. Mittlere Mathematikkompetenzen am Schulstandort und der dem Österreich-Schnitt entsprechende mittlere Sozialstatus. Die Koeffizienten für Mathematik, Migration und Sozialstatus beziehen sich auf z-standardisierte Werte auf Schulebene, d. h. nach Aggregation. FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; HS: Hauptschule; NMS: Neue Mittelschule.

Quellen: BMBF (Bildungsevidenz auf Basis der Schulstatistik), BIFIE (BIST-Ü-M8). Eigene Berechnungen.

### 3.3 Verlaufsanalysen des frühen Abbruchs

Nachdem Bildungs- und Schullaufbahnen bis zum Abbruch auf Basis der Bildungsdokumentation diskutiert worden sind, stellt sich in weiterer Folge die Frage, wie sich die Laufbahnen der Jugendlichen weiterentwickeln, nachdem sie abgebrochen haben. Auskunft darüber gibt wiederum das BibEr, in dem die Entwicklung des Arbeitsmarktstatus jener Jugendlichen über 24 Monate hinweg ausgewiesen wird, die zum Stichtag (31.10.) als FABA identifiziert wurden.

Den in Tabelle 5.3 ausgewiesenen Berechnungsergebnissen zufolge befindet sich rund ein Drittel der Jugendlichen (mit steigender Tendenz im Zeitverlauf) in Erwerbstätigkeit und ein weiteres Drittel relativ konstant in Inaktivität.

Tab. 5.3: Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von frühen Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern (2010–2012)

	3 Monate	6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
In Ausbildung	5,3 %	5,5 %	9,6 %	9,5 %	5,9 %
Erwerbstätigkeit	35,8 %	37,8 %	38,9 %	39,1 %	41,1 %
AMS-Vormerkung	16,8 %	14,8 %	14,2 %	15,1 %	15,6 %
Präsenz-/Zivildienst	2,3 %	2,6 %	1,4 %	0,8 %	0,6 %
Sonstige/nicht aktiv	37,8 %	37,2 %	34,2 %	33,7 %	34,7 %
Geringfüg. Erwerbstätigkeit	2,1 %	2,2 %	1,7 %	1,7 %	2,1 %
Summe	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Anmerkung: AMS: Arbeitsmarktservice.

Quelle: Statistik Austria (BibEr 2010). Eigene Berechnungen.

Besonders interessant sind darüber hinaus die beiden Status „AMS-Vormerkung“ (Vormerkung beim Arbeitsmarktservice [AMS]) und „in Ausbildung“. Der Status AMS-Vormerkung umfasst alle möglichen AMS-Status von Arbeitslosigkeit bis hin zu Schulungsteilnahmen. Auf rund 15 % der jugendlichen Ausbildungsabbrecher/innen trifft dies zu. In Relation zur Gruppe der „Inaktiven“ bedeutet dies, dass das AMS zum jeweiligen Zeitpunkt rund ein Drittel seiner Klientel erreichen bzw. betreuen kann. Rund ein Drittel dieser vom AMS betreuten Jugendlichen befindet sich in Schulungen (AMS, 2014) und hat damit (zumindest für die Dauer dieser Schulungsmaßnahme) den Status als frühe Bildungsabbrecherin/früher Bildungsabbrecher verlassen. Dies trifft auch auf jene Jugendlichen zu, die sich „in Ausbildung“ befinden. Insgesamt bedeutet dies, dass es 10 % bis 15 % der frühen Abbrecher/innen (zumindest zeitweise) gelingt, diesen Status zu überwinden. Im Umkehrschluss trifft dies auf 85 % bis 90 % der FABA nicht zu, weshalb die These abgeleitet werden kann, dass ein FABA-Status sich als relativ stabil und der Weg zurück als relativ schwierig erweist. Damit liegt die Vermutung nahe, dass ein früher Bildungsabbruch einen ersten Markstein in einer Karriere dauerhafter sozialer Ausgrenzung darstellt, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Konsequenzen auf dem Arbeitsmarkt mit dem frühen Abbruch verbunden sind (Steiner, 2015b). Bildungspolitische Anstrengungen gegen frühen Bildungsabbruch werden damit implizit auch zu Maßnahmen der Integrationspolitik bzw. zur Förderung des sozialen Zusammenhalts.

Nach Geschlecht betrachtet zeigen sich bekannte Ungleichverteilungen: Während bei jungen Männern der Anteil an Erwerbstätigkeit stärker ausgeprägt ist, ist bei jungen Frauen der Inaktivitäts-Anteil (um bis zu 10 Prozentpunkte) erhöht. Beim Migrationshintergrund wird ein ähnliches Bild offensichtlich, was die Inaktivität betrifft. Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen einen um ca. 10 Prozentpunkte erhöhten Anteil von Inaktivität aus. Der Ausgleich dafür erfolgt nun nicht so sehr über den Anteil derer in Beschäftigung – dieser variiert kaum in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund – sondern über den Anteil derer in Ausbildung (Steiner, 2015b). Dadurch wird jedoch eine doppelte Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar: Sie sind einerseits in deutlich höherem Ausmaß von frühem Bildungsabbruch betroffen und finden andererseits deutlich geminderte Chancen vor, nach einem Abbruch den Weg zurück in eine Ausbildung beschreiten zu können. Damit wird zum wiederholten Male offensichtlich, dass Personen mit Migrationshintergrund die prioritäre Zielgruppe von bildungspolitischen Maßnahmen gegen frühen Bildungsabbruch sein sollten.

FABA-Status relativ stabil:  
Nur ca. 10–15 % der  
frühen Abbrecher/innen  
überwinden diesen

Nach Geschlecht  
betrachtet zeigen  
sich bekannte  
Ungleichverteilungen

## 4 Modelle zur Ursachenanalyse des frühen Abbruchs

Ebenso erklärungskräftig wie individuelle Merkmale sind Systemstrukturen

Wenn die Frage nach den Ursachen von frühem Bildungsabbruch gestellt wird, liegen die Antworten oft auf individueller Ebene bzw. werden personenbezogene Merkmale herangezogen, um zu einer Erklärung zu gelangen. Dazu zählen häufig der Migrationshintergrund, das Geschlecht oder die Bildung der Eltern. Auch hier wird im Anschluss ein logistisches Regressionsmodell präsentiert, um auf Basis des LFS herauszuarbeiten, welche individuellen Merkmale im Zusammenhang mit einem erhöhten Risiko für den frühen Bildungsabbruch stehen. Ebenso bedeutsam und erklärungskräftig wie individuelle Merkmale und Variablen sind jedoch Systemstrukturen. So wird im internationalen Vergleich von Bildungssystemen deutlich, dass sich beispielsweise das Wiederholen von Schuljahren negativ und ein starker Ausbau der Berufsbildung positiv (im Sinne einer Senkung) auf den Anteil des frühen Bildungsabbruchs im jeweiligen Land auswirken. Diese zweidimensionale Sichtweise ist es, die dem Gegenstand gerecht wird, denn rein auf individuelle Merkmale bezogene Erklärungsversuche legen stärker eine individuelle Verantwortung für den frühen Bildungsabbruch nahe. Obwohl sich im individuellen Merkmal des Migrationshintergrunds auch die Unzulänglichkeit des Systems ausdrücken kann, mit Diversität umzugehen, ist es im öffentlichen Diskurs meist doch die persönliche Unzulänglichkeit von Personen mit Migrationshintergrund (mangelnde Sprachkenntnisse etc.), die die Diskussion beherrscht. Dementsprechend wird im Anschluss an das logistische Regressionsmodell auf Basis von individuellen Merkmalen ein lineares Regressionsmodell mit Systemmerkmalen vorgestellt, um sich der Frage nach den Ursachen für frühen Bildungsabbruch umfassend anzunähern.

Ursachenanalyse darf nicht nur das Individuum betrachten

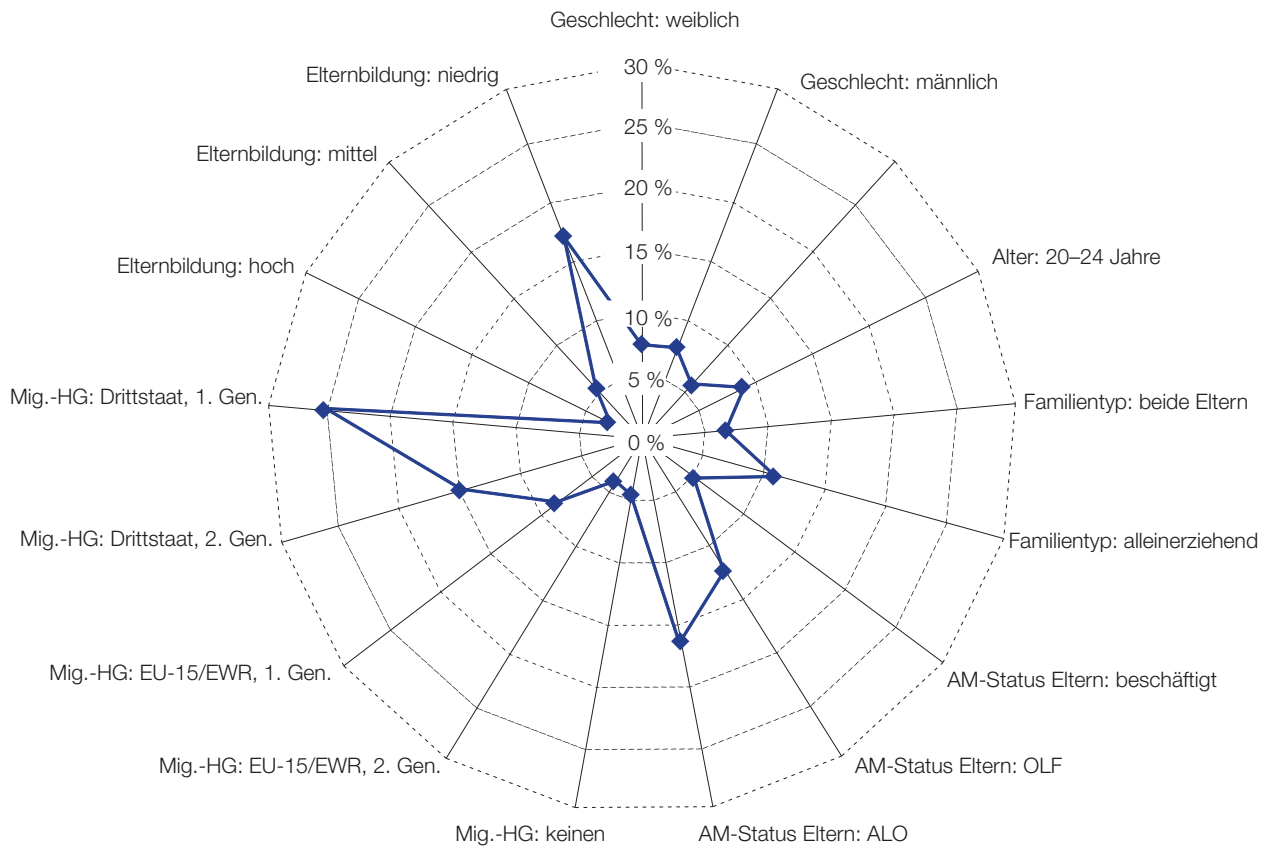
In der Literatur werden, im Gegensatz zum oft zu kurz greifenden öffentlichen Diskurs zur Erklärung des frühen Abbruchs, ebenso verschiedene Faktoren auf Mikroebene (Individuum/Familie), Mesoebene (Bildungsinstitution) und Makroebene (Bildungssystem) diskutiert. Auf der Mikroebene steht z. B. die schulische Leistung an sehr prominenter, weil einflussreicher Stelle. Auf Mesoebene wird u. a. das Schulklima diskutiert und auf der Makroebene beispielsweise das Wiederholen von Schuljahren ins Zentrum gestellt. Einen umfassenden Überblick gibt Tabelle 5.1 im Abschnitt 1 dieses Beitrags.

In das logistische Regressionsmodell zu den personenbezogenen Variablen sind das Geschlecht, das Alter, die Familienform, der Migrationshintergrund, der Arbeitsmarktstatus der Eltern sowie das elterliche Bildungsniveau eingeflossen. Die Auswahl dieser Variablen ist einerseits theoriegeleitet, andererseits der Datenbasis und den darin verfügbaren Informationen geschuldet. So ist jede der verwendeten Variablen zuvor im Kontext des frühen Bildungsabbruchs als wirksam dargestellt worden. Die Datenbasis des LFS gestattet es aber leider nicht, so einflussreiche Variablen wie die schulischen Leistungen, Motivation oder Devianz in das Modell mit aufzunehmen.

Dennoch zeigt bereits eine deskriptive Betrachtung<sup>19</sup> der verfügbaren und verwendeten Variablen in Abbildung 5.8, dass deren Ausprägungen mit durchaus unterschiedlichen Ausmaßen des frühen Bildungsabbruchs einhergehen. Besonders deutlich wird dies erneut beim Migrationshintergrund. Daher ist auch damit zu rechnen, dass diese Variablen mit dem frühen Bildungsabbruch korrelieren bzw. ihnen Erklärungswert in einem Modell zur Ursachenanalyse des frühen Bildungsabbruchs zukommt.

<sup>19</sup> Ausgewiesen werden hier frühe Abbruchsanteile, die auf Basis des Labour Force Survey (LFS) berechnet wurden. Da diese Datenbasis – wie ausgeführt wurde – das Phänomen unterschätzt, wird an dieser Stelle nicht näher auf die exakten Berechnungsergebnisse eingegangen, sondern dient die Darstellung lediglich einer deskriptiven Visualisierung vermuteter Zusammenhänge, die es im Anschluss mittels eines Regressionsmodells zu testen gilt.

Abb. 5.8: Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs abhängig von soziodemografischen Merkmalen



Anmerkung: ALO: arbeitslos; AM-Status: Arbeitsmarktstatus; Gen.: Generation; Mig.-HG: Migrationshintergrund; OLF: Out of Labour Force (Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt).

Quelle: Statistik Austria (Labour Force Survey [LFS] 2012). Eigene Berechnung.

Insgesamt ist es mit den verfügbaren Variablen<sup>20</sup> im Rahmen eines logistischen Regressionsmodells möglich, ein  $R^2$  von .138 zur Erklärung der Varianz hinsichtlich des frühen Bildungsabbruchs zu erreichen (siehe auch Tabelle 5.4). Diese niedrige Erklärungskraft des Modells für frühen Bildungsabbruch ist auf das Fehlen der zuvor genannten Variablen (z. B. schulische Leistungen) zurückzuführen. Davon abgesehen liegt das Erkenntnisinteresse der logistischen Regression nicht nur in der Ursachenforschung, sondern auch (und in diesem Fall primär) darin, das mit den Modellvariablen und ihren Ausprägungen verbundene Risiko zum frühen Bildungsabbruch zu bestimmen. Diese Risikobestimmung ist beispielsweise beim Migrationshintergrund, dem Geschlecht und dem Alter die naheliegendste Interpretationsmöglichkeit der Berechnungsergebnisse, weil nicht die Behauptung aufgestellt werden kann und soll, dass z. B. der Migrationshintergrund per se eine Ursache für frühen Bildungsabbruch darstellt. Vielmehr drücken sich im erhöhten Risiko von Migrantinnen und Migranten u. a. Sprachschwierigkeiten sowie die mangelnde Fähigkeit des Bildungssystems, mit Diversität umzugehen, aus.

Erkenntnisinteresse liegt in der Risikobestimmung zum frühen Bildungsabbruch

Demnach haben junge Männer in Relation zu jungen Frauen ein 125,3-prozentiges Risiko des frühen Abbruchs ( $\text{Exp}[B] = 1,253$ ) und 20- bis 24-jährige Jugendliche verglichen mit den 15- bis 19-Jährigen ein 135,4-prozentiges Risiko (vgl. Tabelle 5.4). Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, sondern vielfach belegt (Nevala & Hawley, 2011; Steiner, 2009). Einen bedeutenden Effekt hinsichtlich des frühen Abbruchs übt auch die Variable zum Familientyp

Hohes Risiko für Kinder von alleinerziehenden Eltern

<sup>20</sup> Eine das Ergebnis stark beeinflussende Interaktion der Variablen untereinander ist auszuschließen, denn eine Analyse der Korrelationsmatrix aller Ausprägungen untereinander weist in den meisten Fällen Korrelationen unter .2 und nur in ganz vereinzelten Fällen über .3 aus.

aus. So haben Kinder von alleinerziehenden Eltern im Vergleich zu jenen mit beiden Eltern- teilen ein 160,6-prozentiges Risiko des frühen Abbruchs.

Besonders hohes Risiko für frühen Abbruch bei Migrantinnen und Migranten aus Drittstaaten in erster Generation

Interessant sind die Ergebnisse im Hinblick auf den Migrationshintergrund, weil in diesem Modell ein differenzierter Ansatz von Migration, der mit deutlich unterschiedlichen Risiken verbunden ist, gewählt wurde. So wird in diesem Modell der Nachweis dafür erbracht, dass das mit dieser Variable verbundene Abbruchsrisiko deutlich im Zusammenhang mit ihrer Definition, Abgrenzung und Operationalisierung steht. Dabei wird zwischen erster und zweiter Generation sowie zwischen Drittstaatsangehörigen sowie EU-15-/EWR-Bürgerinnen und -Bürgern differenziert. Das größte Risiko des frühen Abbruchs haben demnach mit 407 % Migrantinnen und Migranten aus Drittstaaten in erster Generation. Ihr Risiko reduziert sich in zweiter Generation auf rund 255 %, liegt damit aber immer noch deutlich über dem Risiko der EU-15-/EWR-Bürgerinnen und -Bürger. Diese haben in erster Generation verglichen mit in Österreich geborenen Personen ein 211-prozentiges Risiko des frühen Bildungsabbruchs, in zweiter Generation überflügeln sie diese jedoch. Die Berechnungen zeigen, dass ihr Risiko bei nur mehr 91 % des Risikos der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegt.

Tab. 5.4: Logistische Regression des Early School Leaving in Österreich auf individueller Ebene

	Beta	Exp(B)	Konfidenzintervall Exp(B)		Signifikanz
			Unt.Grenze	Ob.Grenze	
Konstante	-4,244	0,014			<.001
Geschlecht = männlich	0,225	1,253	1,229	1,277	<.001
Alter = 20–24 Jahre	0,303	1,354	1,329	1,380	<.001
Alleinerzieher = ja	0,474	1,606	1,572	1,641	<.001
Drittstaat, 1. Generation	1,404	4,071	3,960	4,186	<.001
Drittstaat, 2. Generation	0,934	2,546	2,486	2,607	<.001
EU-15/EWR, 1. Generation	0,747	2,110	1,975	2,254	<.001
EU-15/EWR, 2. Generation	-0,093	0,911	0,852	0,975	.007
Eltern = Nichterwerbsperson	0,454	1,575	1,537	1,615	<.001
Eltern = arbeitslos	0,718	2,051	1,972	2,133	<.001
Elternbildung = niedrig	1,487	4,425	4,297	4,557	<.001
Elternbildung = mittel	0,708	2,031	1,976	2,087	<.001
Nagelkerke Pseudo R <sup>2</sup>			.138		

Quellen: Statistik Austria (Labour Force Survey [LFS] 2012). Eigene Berechnungen.

Größte Unterschiede beim Bildungshintergrund der Eltern

Schließlich wirken sich auch die beiden in die Analysen einbezogenen Elternvariablen stark auf den frühen Bildungsabbruch aus. Sind Eltern arbeitslos, liegt das Risiko ihrer Kinder bei 205 %, sind die Eltern inaktiv, dann bei 157 %. Die größten Unterschiede zeigen sich jedoch beim Bildungshintergrund der Eltern. Im Vergleich zu Kindern aus hochgebildeten Elternhäusern (ab Matura) haben Kinder aus *berufsbildeten* Elternhäusern (Lehre, BMS) ein 203-prozentiges Risiko des frühen Abbruchs. Dieses Risiko erhöht sich gar auf 442 %, wenn die Eltern ihrerseits niedrig gebildet sind. Dieser Beleg für Bildungsvererbung sollte bildungspolitischen Anlass dazu geben, die stark institutionalisierte Elternverantwortung hinsichtlich des Lernerfolgs im österreichischen Bildungssystem zu überdenken und Elemente – wie die Ganztagschule – zu forcieren, die die Schulverantwortung stärken.



Nach den individuellen Merkmalen soll nun ein Modell zur Erklärung des frühen Bildungsabbruchs diskutiert werden, das auf Systemmerkmalen aufbaut und diese dahingehend hinterfragt, welchen Beitrag sie „leisten“. Dieses Unterfangen ist zunächst nicht trivial zu realisieren, da alle Schüler/innen in Österreich sich in ein und demselben Bildungssystem befinden, während der Nachweis der Wirksamkeit von Systemmerkmalen, wie sie zuvor auf Basis der Literatur dargestellt wurden, im internationalen Vergleichskontext stattfindet. Hier wird nun der Versuch einer innerösterreichischen Systemanalyse vorgenommen. Dies kann gelingen, weil einerseits die Systemmerkmale in Österreich unterschiedlich ausgeprägt sind und es andererseits auch darauf ankommt, wie vorgesehene Strukturen in der Praxis regional unterschiedlich umgesetzt werden. Wie zuvor bereits dargestellt wurde, variiert beispielsweise das Ausmaß der Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen bzw. das Ausmaß, in dem sie von frühem Bildungsabbruch betroffen sind, auch innerhalb von Österreich.

Modell zur Erklärung des frühen Bildungsabbruchs mit Systemmerkmalen

Die Grundlage des linearen Regressionsmodells bilden die zuvor vorgestellten FABA-Quoten der politischen Bezirke, die als abhängige Variablen erklärt werden sollen und wofür 120 Beobachtungen vorliegen. Diese Bezirksergebnisse des frühen Abbruchs werden einerseits durch Variablen des Bildungssystems auf Bezirksebene, die im Rahmen der Schulstatistik 2012 verfügbar sind, erklärt. So fließt beispielsweise die Anzahl an Sonderschulen<sup>21</sup> sowie der Anteil an Schülerinnen und Schülern im Bezirk, die sich in Klassen mit 30 oder mehr Schülerinnen und Schülern befinden<sup>22</sup>, in das Erklärungsmodell ein. Beide Variablen stehen in einem theoretischen Bezug zum frühen Bildungsabbruch. Sonderschulen statten in einer Minderheit der Fälle ihre Schüler/innen mit Bildungszertifikaten aus, die die Fortsetzung der Bildungslaufbahn überhaupt erlauben würden, weshalb früher Abbruch wahrscheinlicher wird (vgl. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.2). Ist die Klassenschülerzahl hoch, ist die Betreuungintensität des Individuums und damit dessen Lernfortschritt geringer. Da sich derartige Klassengrößen vermehrt im berufsbildenden Schulwesen finden, wird die Anzahl der berufsbildenden Schulen im Bezirk als Kontrollvariable in das Modell aufgenommen. Andererseits fließen in das Modell Variablen in aggregierter Form aus der Überprüfung der Bildungsstandards auf der 8. Schulstufe im Jahr 2012 ein. Es sind dies sowohl Variablen, die aus dem Schülerfragebogen als auch Variablen, die aus dem Schulleiterfragebogen stammen. In die Berechnungen eingeflossen ist dabei immer der Anteilswert der Schüler/innen auf Bezirksebene, auf die das entsprechende Merkmal zutrifft (Besuch der Vorschule<sup>23</sup> und Besuch des Kindergartens<sup>24</sup>) bzw. die sich in Schulen befinden, auf die die Aussage zutrifft (z. B. Klassenzusammensetzung nach Herkunft/Sprache<sup>25</sup> der Schüler/innen und Unterstützung durch Stützlehrer/innen gegeben<sup>26</sup>). Die Auswahl genau dieser Variablen erfolgt wiederum im Wechselspiel zwischen theoretischer Fundierung und empirischer Verfügbar- bzw. Ergiebigkeit. So können der Einfluss der Klassengröße, des Gesamtschulsystems sowie des Kindergartenbesuchs direkt aus der Literatur in das Modell übernommen werden. Die Operationalisierung der Gesamtschule bleibt dabei *indirekt* der Datensituation geschuldet, indem nur ihr Gegenteil auf zweifache Weise in das Modell Eingang findet: in der Variable „Klassenzusammensetzung nach Herkunft der Schüler/innen“ sowie in der Anzahl der Sonderschulen. Schließlich ist es im österreichischen Kontext sinnvoll, den Besuch der Vorschule in das Modell aufzunehmen, da es sich dabei der Konzeption nach um eine Unterstützungsmaßnahme für Kinder mit Entwicklungsrückständen handelt, andererseits dies in einem hochdifferenzierten System wie dem österreichischen auch als Instrument der zusätzlichen Differenzierung und Selektion dienen kann. Eine Unterstützungsmaßnahme sind auch Stützlehrerinnen

Modell zur Erklärung der FABA-Quoten der politischen Bezirke

21 Die Spannweite liegt zwischen 0 beispielsweise in Steyr-Land und Graz-Umgebung und 10 in Innsbruck-Land.

22 Die Variable variiert zwischen 0 % z. B. in Klagenfurt-Land und 12 % in Steyr-Stadt bzw. Wien-Margareten.

23 Der niedrigste Wert wird mit 8,7 % in Murau und der höchste Wert mit 35,7 % in Wien-Leopoldstadt erreicht.

24 Der Anteil mit mindestens einem Jahr Kindergartenbesuch reicht von 77,7 % in Wien-Ottakring bis 98,8 % in Jennersdorf.

25 In Jennersdorf beträgt der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sich in Schulen befinden, deren Direktorinnen und Direktoren angeben, die Klassenzusammensetzung nach Herkunft/Sprache der Schüler/innen vorzunehmen, 0 %, in Güssing dafür 50 %.

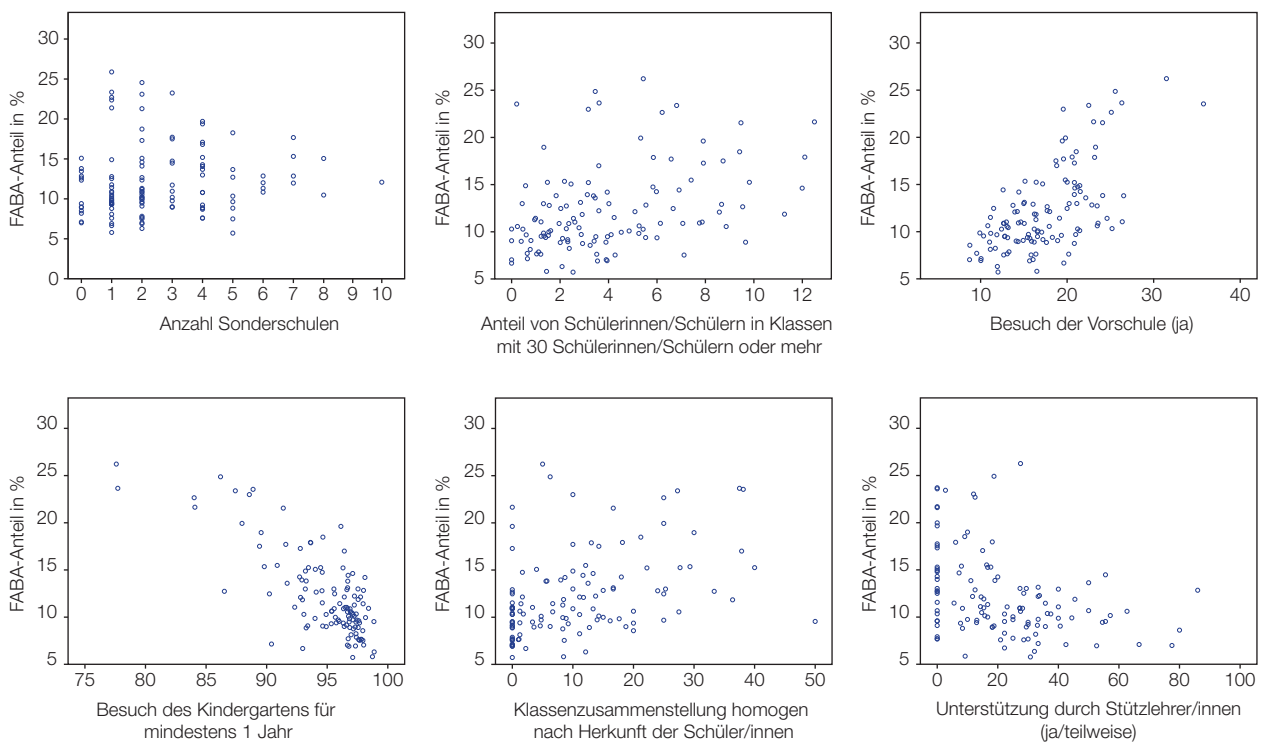
26 Viele Bezirke weisen hier einen Anteil von 0 % und Bruck/Leitha als Höchstwert einen Anteil von 86 % auf.

und Stützlehrer. Diese Variable wurde in das endgültige Modell aufgenommen, weil sie von allen verfügbaren Unterstützungsvariablen (z. B. Integrationslehrer/innen, Beratungslehrer/innen, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie etc.) die größte (negative) Korrelation mit dem Anteil des frühen Abbruchs aufwies ( $r = -.376$ ).

#### Deskriptive Betrachtung der Modellvariablen

Werden die Modellvariablen zunächst deskriptiv betrachtet (siehe Abbildung 5.9), so zeigt sich bei der Anzahl der Sonderschulen, beim Anteil von Schülerinnen/Schülern in Klassen mit über 30 Schülerinnen/Schülern sowie bei der Klassenzusammenstellung nach Herkunft der Schüler/innen ein schwach positiver (je mehr – desto mehr) Zusammenhang mit dem Anteil früher Abbrecher/innen. Beim Besuch der Vorschule, beim Besuch des Kindergartens für mindestens ein Jahr und bei der Verfügbarkeit von Stützlehrerinnen und Stützlehrern sind die deskriptiv erkennbaren Zusammenhänge hingegen stark ausgeprägt, im ersten Fall *positiv*, in den anderen beiden Fällen *negativ*.

Abb. 5.9: Deskription des FABAs-Anteils in Abhängigkeit von Systemvariablen



Anmerkung: FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen.

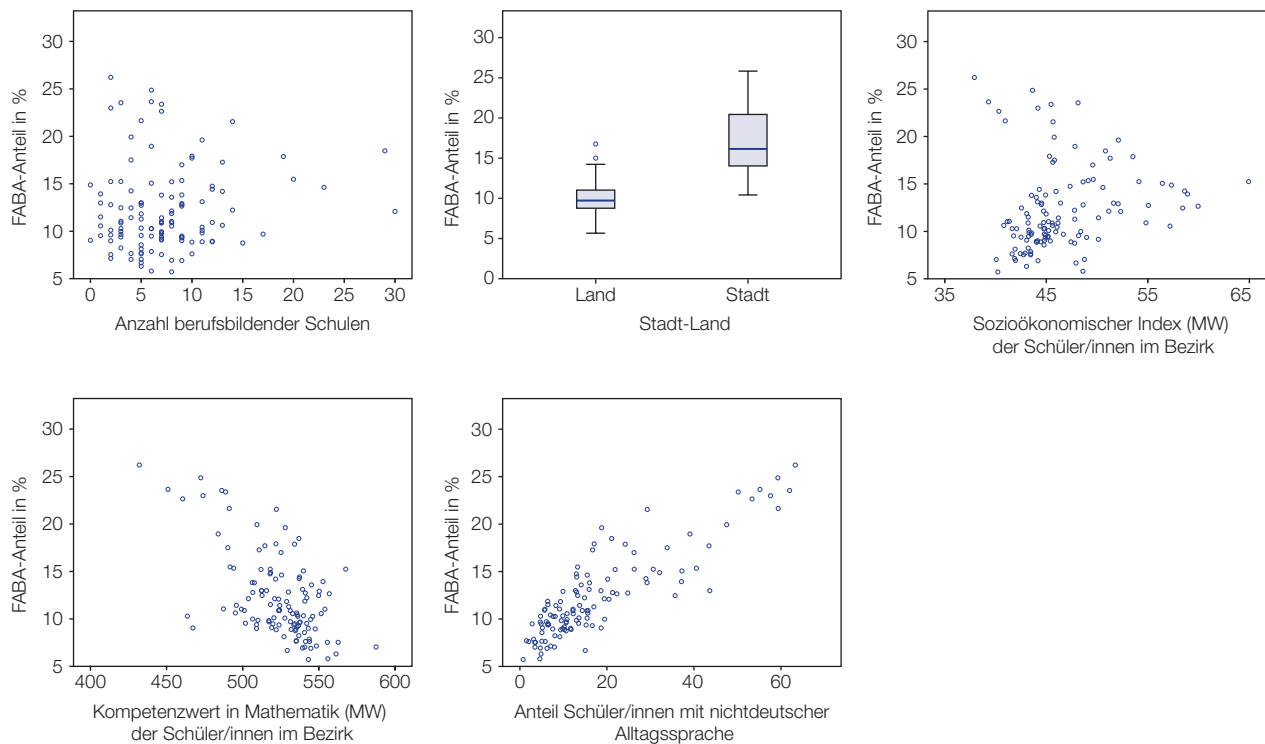
Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik 2012), BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnungen.

#### Kontrollvariablen im Modell integriert

Abgesehen von den interessierenden Systemvariablen ist es erforderlich, Kontrollvariablen, deren Einfluss auf den oder deren Zusammenhang mit dem frühen Bildungsabbruch bekannt ist, in das Modell zu integrieren. Dadurch sollen die rein auf die Systemvariablen zurückzuführenden Einflüsse herausgearbeitet und die Robustheit der Ergebnisse erhöht werden. Als Kontrollvariablen dienten die bereits erwähnte Anzahl von berufsbildenden Schulen sowie ein Indikator für Stadt-Land. Darüber hinaus wurden der sozioökonomische Index der Schüler/innen, ihr Kompetenzwert in Mathematik sowie der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Umgangssprache in das Modell integriert (siehe Abbildung 5.10).

Abgesehen von der Anzahl berufsbildender Schulen stehen rein deskriptiv alle anderen Kontrollvariablen in einem mehr oder minder starken Zusammenhang mit dem Anteil früher Bildungsabbrecher/innen auf Bezirksebene, wie aus Abbildungen 5.9 und 5.10 ersichtlich wird.

Abb. 5.10: Deskription des FABA-Anteils in Abhängigkeit von Kontrollvariablen



Anmerkung: FABA: Frühe (Aus-)Bildungsabbrecher/innen; MW: Mittelwert.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik 2012), BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnungen.

Das lineare Regressionsmodell setzt sich in Summe also schließlich aus den sechs beschriebenen inhaltlichen systembezogenen Variablen und den fünf dargestellten Kontrollvariablen, um intervenierende Einflüsse abzufedern, zusammen. Diese Variablen erwiesen sich im Rahmen der Regressionsberechnung als unterschiedlich signifikant und einflussreich hinsichtlich des frühen Bildungsabbruchs, wie aus Tabelle 5.5 ersichtlich wird.

Demnach erhöhen der Anteil der Kinder im Bezirk, die eine Vorschule besucht haben, der Anteil von Schülerinnen und Schülern im Bezirk, die sich in Klassen mit 30 Schülerinnen und Schülern und mehr befinden, die Anzahl der Sonderschulen im Bezirk und eine Klassenzusammenstellung nach der Herkunft bzw. Sprache der Schüler/innen den Anteil des frühen Bildungsabbruchs im Bezirk signifikant, wobei die Reihenfolge der Nennung auch das Ausmaß des Einflusses widerspiegelt. Der Besuch des Kindergartens hat im Gesamtmodell keinen Einfluss auf den frühen Abbruch, wobei anzumerken bleibt, dass der signifikante Einfluss erst durch die Aufnahme der Kontrollvariablen „Anteil Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache“ verschwindet. Der Kindergartenbesuch variiert demnach nach Migrationshintergrund sehr stark. Ebenso nicht signifikant erweist sich die Unterstützung durch Stützlehrer/innen. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die vorhandenen Unterstützungs- und Integrationsangebote gegen die Ausgrenzungswirkung der signifikanten Systemmerkmale nicht ankommen.

Abgesehen von der Anzahl berufsbildender Schulen sind auch alle Kontrollvariablen des Modells wie erwartet signifikant einflussreich. Wenn man sich vor Augen führt, um welche schlagwichtige Variablen im Zusammenhang mit frühem Bildungsabbruch es sich dabei handelt (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Kompetenzniveau), gewinnt der nachgewiesene signifikante Einfluss der Systemvariablen an methodischer Bedeutung. Insgesamt verfügt das Modell über eine Erklärungskraft von annähernd 90 % der Varianz ( $R^2_{\text{korr}} = .876$ ), was als sehr hoch einzustufen ist.

Tab. 5.5: Lineare Regression des frühen Bildungsabbruchs in Österreich auf Systemebene

	Beta	Signifikanz	Toleranz
Anzahl Sonderschulen im Bezirk	.116	.004	.665
Anteil von Schülerinnen und Schülern in Klassen mit 30 Schülerinnen/Schülern oder mehr	.164	<.001	.566
Besuch der Vorschule	.177	<.001	.555
Besuch des Kindergartens für mindestens 1 Jahr	.072	.311	.212
Klassenzusammenstellung nach Schüler-Herkunft/Sprache	.088	.022	.733
Unterstützung durch Stützlehrer/innen	.049	.202	.716
Anzahl berufsbildender Schulen	-.016	.729	.501
Stadt-Land-Dummy	.340	<.001	.217
Sozioökonomischer Index der Schüler/innen im Bezirk	-.185	<.001	.420
Kompetenzwert in Mathematik der Schüler/innen im Bezirk	-.131	.013	.395
Anteil Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache	.495	<.001	.190
Korrigiertes R-Quadrat		.876	
Durbin-Watson		1.899	

Anmerkung: Erkennbar anhand des Durbin-Watson-Tests und der ausgewiesenen Toleranz, sind auch wesentliche Prämissen der Modellbildung (keine Multikollinearität und keine Autokorrelation) erfüllt. Die Linearität kann anhand der deskriptiven Grafiken (vgl. Abbildungen 5.9 und 5.10) nachvollzogen werden. Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik 2012; BibEr); BIFIE (BIST-Ü-M4). Eigene Berechnungen.

Das Ergebnis insgesamt zeigt nun, dass sich v. a. Selektivitäts- und Homogenisierungsvariablen wie Sonderschulen und Klassenzusammensetzungen nach Herkunft<sup>27</sup> (umgangssprachlich lässt sich dies auch als „Ghettoklassenbildung“ bezeichnen) negativ auf den frühen Bildungsabbruch auswirken. Dies ist im Umkehrschluss wieder ein starkes Argument für integrative Ansätze sowie Gesamtschulen. Die zweite Variablengruppe deutet auf fehlenden oder fehlgeleiteten Ressourceneinsatz hin. Ressourceneinsatz fehlt dort, wo Schüler/innen in Klassen von 30 Schülerinnen und Schülern und mehr sitzen,<sup>28</sup> und fehlgeleitet sind die Ressourcen, wenn eine an sich zur Unterstützung konzipierte Maßnahme, wie die Vorschule, ihr Ziel verfehlt und eine gegenteilige Wirkung entfaltet.

## 5 Qualitative Analyse von Abbruchsbiografien

Die in diesem Abschnitt dargestellten qualitativen Forschungsergebnisse basieren auf der Analyse von Biografien früher Bildungsabbrecher/innen.<sup>29</sup> Dazu wurden Interviews mit Jugendlichen, die nicht älter als Anfang 20 waren, geführt, die Abbruchserfahrungen gemacht haben und zum Zeitpunkt der Interviews im Winter 2014/15 an niederschweligen Projekten oder Kursen teilnahmen oder Angebote von Beratungsstellen in Anspruch nahmen. Dieser Auswahl lag die Überlegung zugrunde, dass die Jugendlichen, nachdem bereits Schritte in Richtung Reintegration erfolgt sind, über ihre Abbruchssituation reflektieren könnten,

27 Unter Umständen lässt sich auch die Vorschule hier einreihen, nämlich dann, wenn sie zur Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen oder Sprachdefiziten und nicht zu deren gezielter Förderung verwendet wird.

28 Dies ist vor allem in Berufsschulen sowie in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen der Fall, weshalb die Anzahl der berufsbildenden Schulen (inklusive Berufsschulen) als Kontrollvariable Aufnahme in das Regressionsmodell fand.

29 Einige der folgenden Passagen sind Steiner, Pessl und Karaszek (2015) entnommen.

anstatt sich mittendrin zu befinden. Die Interviewpartner/innen unterscheiden sich in Bezug auf vielfältige Merkmale wie besuchte Schulform, städtischer und ländlicher Wohnort, Geschlecht, Noten, Lebensstile oder gesundheitliche Beeinträchtigung. Nicht interviewt wurden Jugendliche, die sich dafür entschieden haben, ihre Bildungslaufbahn abzubrechen bzw. nicht fortzusetzen, um zu reisen, sich nonformal im Kunstbereich zu engagieren (Eurofound, 2012) oder um sich von ihren Eltern abzugrenzen und Lebensformen abseits gesellschaftlicher Normen zu realisieren (vgl. die Typen „Sinn- und Identitätssuche“ und „Protest- und Autonomiebeweise“ nach Enggruber, 2003; „der Privilegierte“ nach Nairz-Wirth et al., 2010; „der Unangepasste“ und „der Statusorientierte“ nach Nairz-Wirth, Gitschthaler und Feldmann, 2014). Insofern spiegeln die Ergebnisse jene Lebenssituationen nicht wider, in denen früher Bildungsabbruch als Entscheidung aus einer eher privilegierten Position heraus gedeutet werden kann. Vielmehr haben sich bei den interviewten Jugendlichen Abbrüche im Kontext einer Reihe von Problematiken ereignet und wurden als Ausschlüsse und Krisen erlebt.

Eine zentrale Forschungsfrage in einschlägigen qualitativen Studien zu FABA ist, wie sich Lebenssituationen und Schulerfahrungen der Jugendlichen gestalten, wie es zu Abbrüchen kommt und wie sie mit Abbruchserfahrungen umgehen. Auf dieser Basis werden Idealtypen entwickelt (vgl. Bacher et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2010, 2014; Schönherr et al., 2014). Die Forschungsarbeit, die diesem Artikel zugrunde liegt, war etwas anders akzentuiert. Forschungsleitende Fragen waren, wie es im Rahmen der lebensgeschichtlichen Erfahrungen Jugendlicher zu Abbrüchen kommt, welche Bedeutung dies im Kontext ihrer Biografien hat und wie es gelingt (oder nicht gelingt), Anschlussperspektiven zu finden bzw. die Bildungskarriere wieder aufzunehmen. Dabei wurde zugleich analysiert, wie die Rahmenbedingungen mit Brüchen in den Bildungsbiografien einhergehen, aber auch, welche Strukturen dabei für Schritte in Richtung Reintegration hilfreich sind. Der Anspruch im Rahmen des Forschungsprojekts war, nachzuzeichnen, wie strukturelle Bedingungen in den Lebensgeschichten wirksam werden. Die individuelle und die institutionelle Ebene wurden in den Analysen systematisch integriert.

Im Rahmen der Studie haben 15 Jugendliche ihre Lebensgeschichte beginnend bei ihren frühesten Erinnerungen erzählt. Im zyklisch gestalteten Forschungsprozess wurden erste Interviews interpretiert. Auf Basis der gewonnenen Zwischenergebnisse wurden weitere Interviews für die Interpretation ausgewählt. Das Auswahlkriterium war, dass sie das Potenzial haben, den Zwischenergebnissen zu widersprechen. Im Anschluss wurden wieder möglichst ähnliche Fälle interpretiert (*Theoretical Sampling*).<sup>30</sup> In Summe wurden 10 der so erhobenen narrativ-biografischen Interviews (Schütze, 1983, 1984) in die Analyse einbezogen. Diese Auswahlstrategie sowie die extensive und sequenzielle Auslegung des Materials, zum Großteil in Teams, sind in einer genuin qualitativen Forschungslogik in Bezug auf die Qualität der Ergebnisse aussagekräftiger als beispielsweise die Anzahl der untersuchten Fälle (Froschauer & Lueger, 2003; Hitzler & Honer, 1997; Rosenthal, 2008; Soeffner, 1989).

Die Interviews wurden einer biografischen Fallrekonstruktion unterzogen. Diese Methode (Rosenthal, 2008) zeichnet sich dadurch aus, dass nicht bei manifesten Gesprächsinhalten stehen geblieben wird. Die Analyse konzentriert sich auf diejenigen Inhalte, die sozusagen zwischen den Zeilen liegen (*latente Inhalte*) und zählt somit zu den hermeneutisch-rekonstruktiven Forschungsverfahren. Wesentlich an der Methode ist die analytische Trennung der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive. In einem Analyseschritt geht es um die Vergangenheit, im darauffolgenden Schritt um die Gegenwart und schließlich werden die beiden Perspektiven miteinander in Beziehung gesetzt. Die Grundannahme ist, dass die erzählte Biografie in ihrer Entstehung an die Gegenwart gebunden ist und dementsprechend

Wie kommt es zum Abbruch, welche Bedeutung hat er im Kontext der Biografie und wie gelingt Reintegration?

Analytische Trennung der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive

30 Dieser Prozess geht theoretisch so lange weiter, bis keine neuen Ergebnisse mehr erzielt werden (theoretische Sättigung). Dieser Punkt wurde im Rahmen der Studie nicht erreicht. Für eine Fortsetzung könnten demnach systematisch Jugendliche ohne institutionelle Anbindung einbezogen werden oder Jugendliche, die bei ähnlichen Lebensgeschichten nicht abgebrochen haben.

der Blick auf die Vergangenheit durch die Gegenwartsperspektive gerahmt wird. Zugleich ist die Gegenwartsperspektive durch das Erleben in der Vergangenheit mitkonstituiert.

Für die Analyse wurde das Interview in einzelne Teile zerlegt, die beginnend beim ersten Teil nacheinander im Verlauf, also sequenziell, interpretiert wurden. Dabei wurden zu den einzelnen Sequenzen jeweils unterschiedliche Hypothesen aufgestellt, die an den nachfolgenden Sequenzen plausibilisiert wurden (*Prinzip der Abduktion*). Somit blieben am Ende nur jene Lesarten bestehen, die im Zuge der Analyse nicht falsifiziert wurden. Bei solchen „Fallrekonstruktionen“ geht es darum, die Regeln zu erschließen, nach denen der Fall zustande gekommen ist. Sie bilden die Grundlage dafür, auf die Fallstruktur von anderen sozialen Einheiten zu schließen, zu denen der analysierte Fall gehört (Prinzip der theoretischen Verallgemeinerung). Im Rahmen des zyklischen Vorgehens wurden erste Interviews analysiert und über einen Fallvergleich Idealtypen herausgearbeitet. Sukzessive wurde das gesamte Material einbezogen, indem wieder zurück zur Einzelfallebene gewechselt wurde und die Idealtypen weiter entwickelt (validiert, erweitert, revidiert) wurden (vgl. Albert, 2007; Rosenthal, 2008).

### Früher Abbruch als Prozess von Diskontinuitäten in der Bildungslaufbahn

Ein erster Blick auf die Lebensgeschichten der Jugendlichen zeigt, dass früher Bildungsabbruch ein Begriff für eine Vielfalt an Phänomenen ist. Das Spektrum umfasst dabei Jugendliche, die vor Beendigung der 8. Schulstufe abgebrochen haben, deren Abschluss negativ ist oder im Rahmen der Sonderschule erworben wurde und somit nicht als Eintrittszertifikat für weiterführende Ausbildungen gilt. Andere Jugendliche haben nach dem positiven Abschluss der 8. Schulstufe eine weiterführende Ausbildung abgebrochen oder gar nicht aufgenommen.

Wenn die Bildungslaufbahn retrospektiv betrachtet wird, stellt früher Bildungsabbruch weniger ein einmaliges, punktuelles Ereignis in der Biografie dar, also keinen abrupten Abbruch einer konkreten Schule oder Lehrausbildung. Vielmehr fallen ein sukzessiver Rückzug von Schule oder der Verlust von Motivation verbunden mit negativen Leistungsbeurteilungen, Phasen von Schulabsentismus, Abstufung in eine hierarchisch darunterliegende Schulform, tatsächlicher Abbruch einer bestimmten Schule und erfolglose Integrationsversuche in eine weiterführende (Aus-)Bildung darunter. Diese Erfahrungen treten durchaus auch verkettet miteinander auf und Jugendliche erleben typischerweise mehrfache Brüche.

Früher Abbruch lässt sich demnach als Prozess begreifen, der an unterschiedlichen Stellen in der Schul- bzw. Ausbildungskarriere auftritt bzw. beginnt. Dabei lassen sich diese Prozesse bis zurück in die Kindheit verfolgen: Problematische Erlebnisse in der Familie und in den Bildungsinstitutionen tauchen bereits an einem frühen Zeitpunkt in der Biografie auf, typischerweise im Rahmen der Volksschule oder bereits davor. So wurde auch in anderen Studien festgehalten, dass Übergangsproblemen mehrere Stationen zugrunde liegen (Enggruber, 2003). Nevala und Hawley (2011) fassen Rückzug von der Schule als kumulativen Prozess auf. Misslungene Übergänge führen im Anschluss wiederum zu kumulativen Wirkungen (Nairz-Wirth et al., 2014).

Begrifflich fassbar und beschreibbar sind diese Phänomene, auch wenn sie unterschiedlich und vielfältig sind, als Diskontinuitäten in der Bildungslaufbahn. Sie weichen von einer implizierten Normalbildungslaufbahn ab, die vom Erwerb eines Zertifikats ausgeht, das zur Teilnahme an weiterführenden (Aus-)Bildungen berechtigt, und dies im Alter von 14–15 Jahren. Bestandteil dieser Normalbildungslaufbahn ist darüber hinaus, dass eine Integration ins weiterführende System auch gelingt.

Viele Aspekte, die in den Studien zu FABA herausgearbeitet wurden, haben auch in den Bildungsbiografien der interviewten Jugendlichen eine große Bedeutung. Allerdings hat sich im Rahmen der Biografieanalyse gezeigt, dass es nicht so sehr eine spezifische Problemlage ist, die das komplexe Phänomen des frühzeitigen Abbruchs hinreichend erklären könnte (beispiels-

Früher Bildungsabbruch ist weniger ein einmaliges Ereignis in der Biografie ...

... als vielmehr ein Prozess, der an unterschiedlichen Stellen in der Schul- bzw. Ausbildungskarriere auftritt

Bildungsbiografien von mehreren Problematiken zugleich durchzogen

weise gesundheitliche Beeinträchtigung, Betreuungspflichten oder Mobbing als *die* zugrundeliegende Ursache von Bildungsabbruch). Die Bildungsbiografien der Jugendlichen werden vielmehr von unterschiedlichen Problematiken zugleich durchzogen, die miteinander gekoppelt sind. Das Vorhandensein einer zentralen Problematik führt nicht unweigerlich zu Abbruch (nicht alle Opfer von Mobbing brechen ihre Bildungslaufbahn ab), jedoch können die Problemlagen, je nachdem, wie mit ihnen umgegangen werden kann, unterschiedliche Prozesse, auch in Richtung Abbruch, fördern. Vor diesem Hintergrund wurden in der Typenbildung zwei Dimensionen berücksichtigt: eine Problemdimension und eine Prozessdimension. Im Zuge der Analyse von Abbruchsbiografien wurden daher idealtypische Verläufe entwickelt. Diese unterscheiden sich somit von den in anderen Studien herausgearbeiteten Idealtypen.

### Zwei Dimensionen als Basis für Idealtypen frühen Bildungsabbruchs

Auf der *Achse der zentralen biografischen Problematiken* (vgl. Abbildung 5.11) werden die Probleme, die realisierten Bildungsabbrüchen zugrunde liegen, idealtypisch zwischen den beiden Polen innerhalb und außerhalb von Schule/Ausbildung unterschieden.<sup>31</sup> Ist die der Abbruchsdyamik zugrunde liegende biografische Problematik stark in der Schule/Ausbildung angesiedelt, umfasst dies Phänomene von Erniedrigung, Bloßstellung und Ausgrenzung oder Gewalt im sozialen Zusammenhang der Klasse oder Schule. Aber auch die Erfahrung, den fachlichen (Leistungs-)Ansprüchen nicht zu genügen, gehört hierher (vgl. Tabelle 5.1).

Achse der zentralen biografischen Problematiken

Die Ergebnisse der Biografieanalyse zeigen dabei, dass Noten ein zentrales Medium für Selbstwert bilden. Wenn andere Ressourcen, sich selbst einen Wert beimessen zu können, fehlen, kann eine negative Benotung den Auslöser für Krisen darstellen: Die Beurteilung „nicht genügend“ bedeutet in einer solchen Konstellation, nicht zu genügen, und zwar nicht *nur* in der Rolle als Schüler/in, sondern als Mensch. Gemäß Bourdieu und Champagne (1997) kann davon gesprochen werden, dass „Schulversagen als Katastrophe“ (S. 285) erlebt wird. Im Anschluss an negative Zuschreibungen, Stigmatisierung oder Degradierung erfolgt typischerweise ein Verlust des Vertrauens in sich und die eigenen Fähigkeiten, und der Entwicklung eines sehr defizitären Selbstbilds wird Vorschub geleistet. Jugendliche machen ständig die Erfahrung der eigenen Unzulänglichkeit bzw. erleben Schule als Raum ständiger Bedrohung. Prozesse des Sichentziehens (Isolation, Absentismus) sind eine Form, auf diese Erfahrungen zu reagieren.

Noten als zentrales Medium für Selbstwert und Auslöser von Krisen

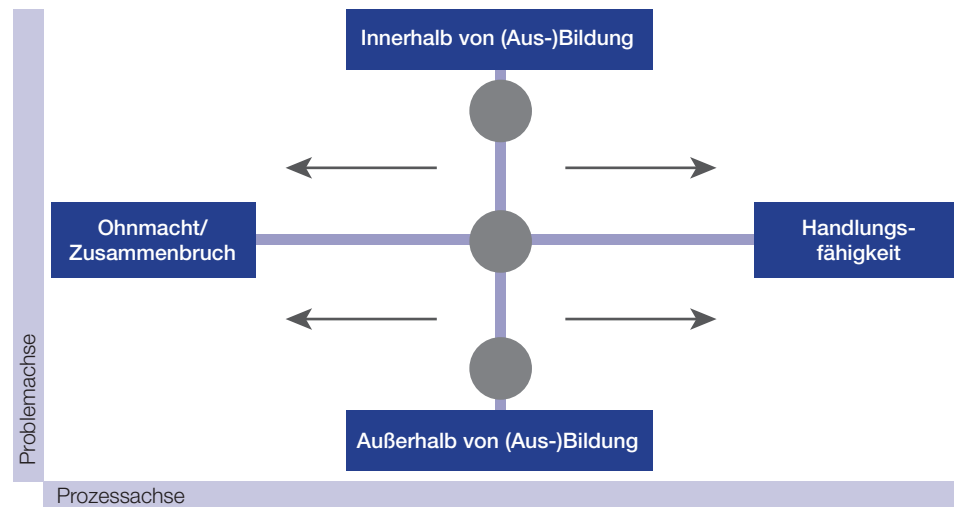
Unter stark außerhalb von Schule/Ausbildung angesiedelten Problematiken fällt eine ganze Bandbreite von massiven familiären Schwierigkeiten, Gewalterfahrungen, Fremdunterbringung, Wohnungslosigkeit bis hin zu gesundheitlichen bzw. psychischen Beeinträchtigungen und Suchterkrankungen. Typisch ist, dass die Jugendlichen in ihrem Bildungsweg auf sich allein gestellt sind, da sie kaum auf eine wirksame, nachhaltige Unterstützung im Rahmen ihrer sozialen Beziehungen zurückgreifen können. Dies ist auch ein zentrales Ergebnis zahlreicher anderer Studien (Bacher et al., 2003; Bissuti et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2010; Schönherr, Zandonella & Wittinger, 2014; Stamm, Holzinger-Neulinger & Suter, 2011). Die hier angesprochenen zentralen biografischen Probleme werden an anderer Stelle unter den Begriffen „kritische Lebensereignisse“ (Schönherr et al., 2014) bzw. „Life-Events“ (Bacher et al., 2003) genannt. Nicht immer handelt es sich dabei um akute Ereignisse. So fallen auch Formen permanenter Belastungen (wie Gewalt oder Armutserfahrungen) darunter.

Nachhaltige Unterstützung fehlt bei Problematiken außerhalb von Schule/Ausbildung

Zugespielt formuliert sind zentrale Lebensbereiche der Jugendlichen bedroht. In dieser Konstellation sind schulische Belange – ohne Unterstützung – nicht oder sehr schwierig bewältigbar. Im Gegenteil binden die außerschulischen Problematiken Ressourcen und Aufmerksamkeiten der Jugendlichen bzw. stehen im Extremfall existenzielle Fragen oder Bedrohungen im Vordergrund.

31 Auch Enggruber (2003) unterscheidet in ihrer „Benachteiligungstypologie“ inner- und außerschulische Überforderung. Allerdings werden dabei den Jugendlichen, die unter die jeweilige Typologie fallen, verschiedene Leistungsmerkmale (intelligent vs. lernbeeinträchtigt) zugewiesen, wovon hier dezidiert Abstand genommen wurde.

Abb. 5.11: Zwei Dimensionen als Basis für Idealtypen frühen Bildungsabbruchs



Problematiken lösen unterschiedliche Dynamiken aus

Mit der *Prozessachse* als zweiter Dimension, wie sie in Abbildung 5.11 skizziert wird, geht es nun um die Frage, welche Dynamiken das Vorhandensein solcher Probleme in den Lebensgeschichten auslöst und inwiefern diese Probleme bearbeitet werden (können). Dieser Prozess lässt sich idealtypisch zwischen den beiden Polen „Ohnmacht/Zusammenbruch“ und „Handlungsfähigkeit“ aufspannen. Die Analysen zeigen, dass eine Bildungsbiografie typischerweise Prozesse in beide Richtungen enthält.<sup>32</sup> Das bedeutet, die Jugendlichen haben durchaus auch mehrmals krisenartige Entwicklungen bis zum Zusammenbruch erlebt und dabei ihre Bildungslaufbahn (mehrmals) abgebrochen. Sie haben aber auch, oft im Alleingang, versucht ihre Probleme zu bewältigen, haben Stabilisierung erlebt und wieder zurück ins System gefunden. Zum Teil allerdings folgten darauf neuerliche Krisen und Abbrüche.

5

Drei typische Verläufe ... in Richtung Verlust der Handlungsfähigkeit

Werden die zentralen biografischen Problematiken nicht nachhaltig bearbeitet, fördert dies Prozesse, in denen die äußeren Bedingungen immer übermächtiger scheinen. Die Ereignisse innerhalb und außerhalb von Schule/Ausbildung nehmen zunehmend einen totalitären Charakter an. Die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen wird geringer. Dies verdichtet sich im Extremfall zu einer Lebenskrise bis hin zum totalen Zusammenbruch. Dabei lassen sich im Zusammenhang mit der zuvor erläuterten Problemdimension drei typische Verläufe unterscheiden:

*a. Hinausgleiten und völliger Bedeutungsverlust von Schule/Ausbildung*

Eine Problematik, die ihren Ursprung außerhalb des Bildungssystems hat, wird so virulent, dass Schule bzw. Ausbildung zunehmend an Bedeutung verlieren. Der Prozess in Richtung Abbruch nimmt hier die Gestalt eines Abrutschens und schließlich Hinausgleitens aus der Schule an, über das die Jugendlichen zunehmend die Kontrolle verlieren. Am Endpunkt steht der völlige Zusammenbruch von Handlungsmacht, z. B. in Form eines stationären Aufenthalts oder kompletten sozialen Rückzugs.

*b. Übermächtigkeit von Abwertungserfahrungen und Rückzug*

Die zentrale Problematik ist innerhalb des Bildungssystems angesiedelt. Negative Erfahrungen wie Abwertung, Stigmatisierung, soziale Isolation und physische Gewalt innerhalb der Schule bleiben für die Jugendlichen unlösbar. Es werden keine wirksamen Möglichkeiten gefunden, sich zur Wehr zu setzen, der Handlungsspielraum wird damit immer kleiner und ein Status als Opfer zunehmend verfestigt. Eine typische *Strategie* ist in diesem Zusammenhang, sich dem Geschehen zu entziehen.

<sup>32</sup> Was mit der Auswahl der Interviewpartner/innen zusammenhängt, die Abbruchserfahrungen gemacht, aber auch Schritte in Richtung Reintegration realisiert haben.



*c. Einseitige Bewältigungsversuche bringen keine nachhaltige Problemlösung*

Schließlich gibt es auch jene Fälle, in denen sich die Abbruchsproblematik verkettet zwischen den beiden Bereichen innerhalb und außerhalb von Schule/Ausbildung entwickelt. Die Trennung ist hier nicht möglich, da sich die biografischen Problematiken gerade durch das Ineinandergreifen von schulischen und außerschulischen Aspekten herausbilden. In beiden Bereichen sind massive Probleme vorhanden, die sich wechselseitig verstärken. Es bleibt kein Lebensbereich übrig, der geschützt wäre. Die verschränkten Problematiken innerhalb und außerhalb von Schule/Ausbildung können über eine einseitige Bearbeitung nicht nachhaltig bewältigt werden. Typisch ist, dass solche Bewältigungsversuche der Jugendlichen letztendlich scheitern.

Diese drei Typen sind auf der einen Seite des Spektrums angesiedelt. Die andere Seite bezeichnet dahingegen Verläufe, die idealtypisch über die Bearbeitung der zentralen Problematiken und die Entwicklung von Umgangsstrategien zum Erwerb von Handlungsfähigkeit führen. Dies ist eine Voraussetzung dafür, dass Schritte in Richtung Reintegration ins (Aus-) Bildungssystem möglich werden, beispielsweise über die Teilnahme an niederschweligen Projekten oder Angeboten zum Nachholen von Bildungsabschlüssen.

Verläufe, die idealtypisch zum Erwerb von Handlungsfähigkeit führen

*A. Stabilisierung von Lebensbereichen als Voraussetzung für Schritte zur Teilhabe*

Die der Abbruchsproblematik zugrunde liegenden Ursachen sind außerhalb von Schule/Ausbildung angesiedelt. Die Problematiken werden mit institutioneller Unterstützung bearbeitet. Dabei werden die zentralen Bereiche wie Wohnen und Gesundheit nach und nach abgesichert. Die zunehmende Stabilisierung ist die Basis dafür, dass die Reintegration ins Bildungssystem erfolgen kann. Typischerweise handelt es sich dabei um einen längeren Prozess.

*B. Ressourcen für Aufwertung innerhalb von Schule/Ausbildung*

Über institutionelle Unterstützung gelingt es, die in Schule/Ausbildung liegenden Problematiken zu bearbeiten und Konflikte aufzulösen. Zentral ist, dass Jugendliche dabei die Möglichkeit haben, eigene Stärken wahrzunehmen und sich selbst als wertvoll zu begreifen. Dies wirkt als Kontrapunkt zu erlebten Abwertungserfahrungen, sei es in fachlicher oder sozialer Hinsicht. Konsequenzen sind zunehmende Selbstsicherheit und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit.

*C. Holistischer Ansatz, um die verketteten inner- und außerschulischen Problematiken zu bearbeiten*

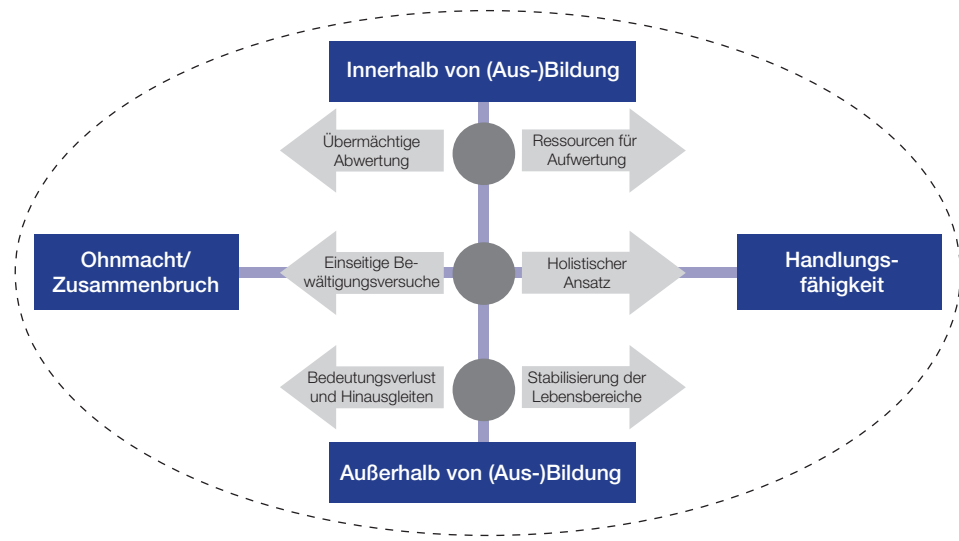
Das Typische an diesem Verlauf ist schließlich, dass die Bearbeitung an inner- und außerschulischen Problematiken zugleich ansetzt und die Verknüpfung im Blickfeld hat. Dazu ist ein spezifisches Setting notwendig, in dem Jugendliche nicht beschränkt auf ihre Rolle als Schüler/in bzw. Teilnehmer/in, sondern mit ihrer umfassenden Geschichte wahrgenommen und behandelt werden.<sup>33</sup>

In Abbildung 5.12 werden diese sechs typischen Verläufe in die Systematik frühen Bildungsabbruchs auf Basis der Problem- und der Prozessachse integriert dargestellt.

In den empirischen Fällen gelingen die Prozesse der Problembearbeitung, der zunehmende Erwerb von Handlungsfähigkeit und Schritte zur Reintegration mit Unterstützung von außen. Eine Intervention aus dem Unterstützungssystem ist nicht zwangsläufig notwendig, um Probleme adäquat bearbeiten zu können und gar nicht aus dem System hinauszufallen. Auch in den untersuchten empirischen Fällen finden sich Beispiele von Lebensphasen, in denen Jugendliche Umgangsstrategien entwickelt und Problematiken bewältigt haben. Trotz Life-Events haben sie ihre Bildungslaufbahn fortgesetzt. Allerdings handelt es sich bei den untersuchten Bildungsbiografien um Fälle, in denen ein früher Bildungsabbruch letztlich stattgefunden hat.

<sup>33</sup> Ähnliche Ergebnisse wurden in verschiedenen Evaluationsstudien zu Produktionsschulen (Leitner & Pessl, 2011; Pessl et al., 2015) und zu Vorbereitungskursen für den Hauptschulabschluss (Steiner, Wagner & Pessl, 2015) erzielt.

Abb. 5.12: Idealtypische Verläufe von frühem Bildungsabbruch und Reintegration



Damit stellt sich die Frage nach dem Zustandekommen von frühen Abbrüchen und zwar auf der Ebene des Bildungssystems: Was steht hinter diesen Verläufen, in welchen sozialen Kontext sind sie eingebettet? Welche Systemdynamiken ermöglichen es, die idealtypischen Verläufe zu verstehen?

#### Bildungssystem und seine Funktionsweisen: Ansätze zur Erklärung frühen Bildungsabbruchs auf der Mesoebene

System, das auf Verfügbarkeit sozialer Ressourcen außerhalb von Schule basiert, bietet Jugendlichen zu wenig Unterstützung

Die Bewältigung schulischer Anforderungen ist über weite Strecken an eine ausreichende Unterstützung aus dem familiären Umfeld der Schüler/innen gekoppelt. Typisch für die Verläufe ist, dass diese Koppelung nicht so funktioniert wie „geplant“ – im Kontext der familiären Situationen der frühen Abbrecher/innen werden die geforderten Unterstützungsleistungen familienintern nicht erbracht oder ist generell wenig oder keine Aufmerksamkeit für den Schulbesuch des Kindes vorhanden – aus unterschiedlichen Gründen. Dieses Fehlen von Unterstützung im Kontext von Familie und sozialem Umfeld ist – im Rahmen eines Systems, das darauf basiert – förderlich für Entwicklungen weg von der Schule, Rückzug und Abbruch und somit ein wesentlicher Eckpunkt in der Erklärung früher Abbrüche. Die Verfügbarkeit sozialen Kapitals (im Sinne unterstützender, nicht belastender sozialer Beziehungen) bildet damit eine jener impliziten Voraussetzungen, um im Bildungssystem Erfolg zu haben, wie dies Bourdieu und Passeron (1971) in Bezug auf kulturelles Kapital deutlich machen. So verschärfen sich in einem System, das auf der Verfügbarkeit sozialer Ressourcen außerhalb von Schule basiert, innerschulische Problematiken zu einer Krise für Schüler/innen, die diese Ressourcen nicht zur Verfügung haben. Denn es steht ihnen für die Bearbeitung von Erfahrungen des Scheiterns oder der Ausgrenzung niemand mit der in diesem System nötigen Unterstützung zur Seite.

Systemimmanente Selektionslogik ist einer krisenhaften Entwicklung zuträglich

Einer krisenhaften Entwicklung ist dabei die systemimmanente Selektionslogik zuträglich, die sich in Form von Klassenwiederholungen oder Abstufungen in andere Schulformen äußert, die im hierarchischen System auf einer jeweils niedrigeren Ebene angesiedelt sind. Möglich ist dies in einem System, das eine institutionelle Trennung vorsieht (vgl. Solga & Becker, 2012). Verstanden werden kann eine solche „Delegation von Problemkindern an die nächst niedrigere Schulform“ (Radtke, 2004, S. 159) weniger als Konsequenz böser Absicht von Schulakteuren; vielmehr handelt es sich dabei um eine soziale Praxis, also um systemintern routinisierte Handlungsweisen (Radtke, 2015).

Wenn es um die Bearbeitung außerschulischer Problematiken geht, zeigt sich, dass in Bildungsverläufen früher Abbrecher/innen diese innerschulisch nicht, nicht erfolgreich oder nicht nachhaltig bearbeitet wurden. Wenn solche Probleme innerschulisch sichtbar werden, wird darauf entweder nicht reagiert oder es folgen Umgangsweisen, die sich auf die Bearbeitung der sichtbaren Symptome beschränken, sich aber nicht auf die dahinterliegenden Ursachen beziehen. Dahinter steht auch ein Bildungssystem, das zu wenige Möglichkeiten vorsieht, um mit Herausforderungen abseits von Leistungen umzugehen.

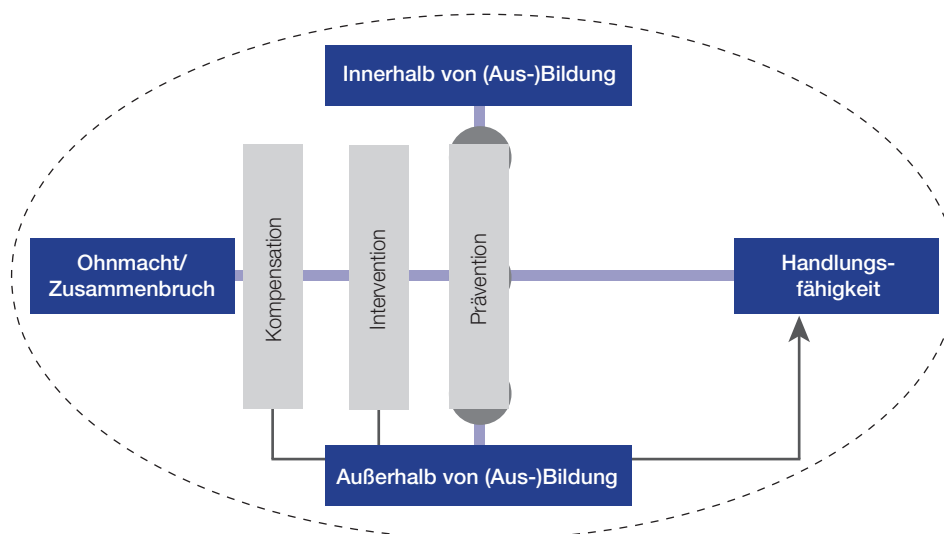
Dieser Koppelung inner- und außerschulischer Bereiche bzw. Problematiken ist hinzuzufügen, dass dieses Verhältnis nicht nur eine wechselseitige Verstärkung von Problemlagen beinhaltet, sondern im Gegenteil auch ein wechselseitiger Ausgleich stattfinden kann. Dieser ist an bestimmten biografischen Punkten in den Fallgeschichten auch erfolgt. So können beispielsweise Problemlagen im familiären Umfeld durch eine Integration in eine gute Klassengemeinschaft und die Unterstützung einer wertschätzenden Lehrperson kompensiert werden. Umgekehrt gibt es auch Beispiele für Interventionen aus dem familiären/sozialen Umfeld der Jugendlichen, die zu einer Verbesserung von innerschulischen Belangen beigetragen haben. Auch wenn schulische Akteurinnen und Akteure nicht direkt außerschulische Problematiken lösen können, ist doch ein Ausgleich möglich. Ein solches ausgleichendes Potenzial wird in den analysierten Fällen auch immer wieder an bestimmten biografischen Punkten wirksam, sodass Problemlagen abgedefert werden. Eine Erklärung dafür, dass dies in den Fällen der frühen Abbrecher/innen aber nicht nachhaltig ist, kann darin gefunden werden, dass es sich dabei um Praktiken gegen strukturelle Aspekte wie die Koppelung von sozialem Umfeld und Bildungserfolg oder Selektionslogik handelt. Diese Aspekte bleiben trotz solcher Interventionen aufrecht. Entsprechende Versuche „müssen“ aus dieser Perspektive gesehen scheitern. Der hier angesprochene Aspekt solcher Praktiken und ihre Bedeutung in den Bildungsbiografien Jugendlicher könnte vor diesem Hintergrund zum Gegenstand weiterer Forschung gemacht werden. Interessant dabei wäre es, systematisch Jugendliche einzubeziehen, die bei ähnlichen Lebensgeschichten nicht abgebrochen haben.

Koppelung inner- und außerschulischer Problemlagen kann zu wechselseitiger Verstärkung oder wechselseitigem Ausgleich führen

### Unterstützungssystem: Prävention, Intervention, Kompensation

Anschließend an die dargestellten Ergebnisse zu den Idealtypen und der Logik frühen Bildungsabbruchs werden in diesem Abschnitt Ansatzpunkte für Prävention, Intervention und Kompensation entwickelt. Dabei bilden die beiden Achsen – die Verortung der zentralen Probleme und deren Bearbeitung – den Ausgangspunkt, um Unterstützungsbedarfe zu systematisieren und Eckpunkte eines Unterstützungssystems zu skizzieren (siehe Abbildung 5.13).

Abb. 5.13: Ansatzpunkte des Unterstützungssystems



## Prävention

Von Defizitorientierung  
hin zur Stärken- und  
Ressourcenorientierung  
innerhalb von Schule

Ausgrenzungserfahrungen in der Klasse sind in der Regel mit Abweichungen von Attributen, die sozial konstruiert werden und als „Normalität“ wirksam sind (beispielsweise Aussehen oder eine bestimmte Umgangssprache), verbunden. Hier liegt eine zentrale Verantwortung der Schule, *sichere Räume zu schaffen, in denen Diversität möglich ist* und Abweichungen nicht zu Ausgrenzung und Erniedrigung führen.

Erfahrungen des eigenen Scheiterns können vor allem dann zu Zusammenbrüchen von Handlungsfähigkeit führen, wenn gute Noten den Jugendlichen als einzige Ressource dienen, sich selbst einen Wert beimessen zu können. So kann auf Basis guter Noten zwar Handlungsfähigkeit aufgebaut werden, diese bleibt allerdings fragil, wenn diese Basis die einzige ist. Denn bei Erfahrungen des Scheiterns (schlechte Noten) verlieren Jugendliche somit eine wesentliche Identitätsressource. Hier besteht ein Ansatzpunkt darin, innerhalb von Schule Jugendlichen auch abseits von Noten Möglichkeiten zu bieten, sich selbst einen Wert beimessen zu können, indem ihre Stärken aufgedeckt und thematisiert werden. Das Stichwort lautet hier, weg von einer Defizitorientierung hin zur Stärken- und Ressourcenorientierung innerhalb von Schule zu gelangen.

Prävention, die innerschulisch erfolgt, kann außerschulisch nur partiell wirksam sein. So haben Schulakteurinnen und -akteure keinen Einfluss auf familiäre Problematiken. Dennoch sind Kinder und Jugendliche auch in ihrer Rolle als Schüler/innen damit konfrontiert. Darum kann hier auch eine innerschulische Verantwortung gesehen werden, wenn Probleme in der Schule sichtbar werden. Ein *frühzeitiger Eingriff* im Rahmen von Schulsozialarbeit bzw. Schulpsychologie hätte in einigen der empirischen Fälle vermutlich die Verschärfung von Problematiken verhindern können. Die Fallgeschichten sind Beispiele dafür, dass das nicht geschehen ist. Ein Beitrag zur Prävention im außerschulischen Bereich könnte beispielsweise durch die Vermittlung von *Familienhilfe* erfolgen.

## Intervention

Lernunterstützung sowie  
Mediation als wirksame  
Interventionsstrategien

Wenn die Probleme im Bildungssystem selbst begründet sind, beispielsweise starke Ausgrenzungserfahrungen oder Leistungsprobleme, die ihren Ursprung idealtypisch nicht außerhalb des Schulsystems haben, können *Lernunterstützung* sowie *Mediation* wirksame Interventionsstrategien darstellen, um Dynamiken in Richtung Bildungsabbruch zu verhindern.

Wenn die Probleme in ihren Ursprüngen jedoch außerhalb des Bildungssystems liegen, aber innerhalb des Bildungssystems sichtbar werden, dann wäre es essenziell, dass die Probleme – nicht nur die Symptome! – erfasst und dahingehend Unterstützungsangebote organisiert werden. Im Fall von Verweigerungshaltung oder wiederholtem Herbeiführen von Konflikten im Klassenverband könnte unter Heranziehung von Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie die Möglichkeit genutzt werden, *hinter diese Symptome zu schauen* und passend zu intervenieren bzw. Hilfen zu organisieren.

Jugendcoaching ist ein  
wesentliches Angebot

In diesem Zusammenhang stellt das Jugendcoaching ein wesentliches Angebot dar, das im Sinne des *Case-Managements* die verschiedenen Lebensbereiche einbezieht und so auch Unterstützung für die Bearbeitung außerschulische Probleme organisieren kann. Jugendcoaching bleibt nicht bei Folgeproblemen im schulischen Bereich stehen, sondern versucht die wesentlichen Probleme außerhalb des Schulsystems zu erfassen und bearbeitbar zu machen. Als weitere Möglichkeit der Krisenintervention wäre vorstellbar, *Jugendlichen im Bedarfsfall eine längere Pause von (Aus-)Bildung* zu erlauben und den Wiedereinstieg entsprechend zu begleiten.

## Kompensation

In kompensatorischen Unterstützungsmaßnahmen, die den Anspruch von umfassender Problembearbeitung haben, können durchaus unterschiedliche, seien es außerschulische oder (aus)bildungsspezifische, Probleme bearbeitet werden, die sich über die bisherige Bildungskarriere durchgezogen haben. Dadurch können die Jugendlichen wieder schrittweise Handlungsfähigkeit entwickeln, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, Zukunftshorizonte erweitern bzw. aufbauen und positive Aspekte in ihre Selbstbilder integrieren.

Angesichts des Koppelungsmechanismus zwischen inner- und außerschulischen Bereichen ist bei solchen kompensatorischen Maßnahmen wesentlich, *die Systemgrenzen zu überbrücken*, also nicht rein Kompensationsfunktionen im Hinblick auf schulische Problematiken zu übernehmen, sondern einem *holistischen Ansatz* zu folgen. Beispiele dafür sind neben den Produktionsschulen auch die (vom europäischen Sozialfonds [ESF] geförderten) Kurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss, in denen die jugendlichen Teilnehmer/innen mit ihren gesamten Thematiken bzw. nicht beschränkt auf eine Rolle als Schüler/in gesehen werden.

Kompensatorische Maßnahmen müssen Systemgrenzen überbrücken

Weitere Ansatzpunkte für eine gelingende Unterstützung früher Bildungsabbrecher/innen wären die Ermöglichung *längerfristiger Beziehungen* im Kontext der Maßnahmen, da oftmals keine oder wenige soziale Ressourcen für die Jugendlichen verfügbar sind und somit Professionistinnen und Professionisten als wichtige Bezugspersonen fungieren. Zentral, was die Gestaltung von Unterstützungsangeboten betrifft, ist außerdem, Jugendlichen einen Raum zur Verfügung zu stellen, wo sie nicht „funktionieren“ müssen, wo wenig produktive Verhaltensweisen nicht sofort zu Sanktionen (Ausschlüssen) führen, wo ihnen Zeit gegeben wird, sich zu erholen, und wo nicht aufgegeben wird, mit ihnen zu arbeiten.

Ermöglichung längerfristiger Beziehungen

## 6 Abschließende Betrachtungen

### 6.1 Inklusion und Gender

Das Thema Inklusion bildet einen integralen Bestandteil des gesamten Beitrags, wobei die wichtigsten Ergebnisse hier zusammengefasst werden sollen. So zeigen sich im österreichischen Bildungssystem stark selektive und desintegrierende Effekte im Kontext des frühen Bildungsabbruchs. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind deutlich stärker davon betroffen als jene ohne. Dies steht auch im Zusammenhang mit der starken Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache in Sonderschulen. Sonderschulen per se erweisen sich als systembezogene Erklärungsvariable, die die Wahrscheinlichkeit von frühem Bildungsabbruch erhöht. Gleiches trifft auf die Praxis der Klassenzusammenstellung nach Herkunft/Sprache der Schüler/innen zu. Segregierende Strukturen und Praktiken führen so zum Scheitern von Bildungslaufbahnen.

Soziale Ausgrenzung statt Inklusion

Die empirischen Befunde zu den Unterschieden nach Geschlecht sind im Vergleich dazu, im Kontext des frühen Bildungsabbruchs, in Österreich weniger akzentuiert ausgeprägt. Der Anteil früher Abbrecher/innen liegt unter jungen Männern 1,5 Prozentpunkte höher als unter jungen Frauen. Dieser deskriptive Unterschied zuungunsten männlicher Jugendlicher bestätigt sich im Rahmen eines Regressionsmodells. In der Literatur findet sich darüber hinaus eine differenzierte Aufarbeitung genderspezifischer Abbruchsrisiken. Demnach tragen bei jungen Frauen vermehrt Schwangerschaften, Unterstützung von Familienmitgliedern sowie Mobbing (Stamm et al., 2011) zum frühen Abbruch bei. Bei jungen Männern sind hingegen vermehrt Konflikte, Bestrafungen, Exklusionen sowie sonderpädagogische Bedürfnisse (Nevala et al., 2011) als Abbruchsgründe anzutreffen. Zuweilen können einander die unterschiedlichen Abbruchsgründe in ihren Auswirkungen auf die Abbruchwahrscheinlichkeit jedoch auch die Waage halten. So verliert das Geschlecht seine Erklärungskraft, wenn Schul-

Genderspezifische Abbruchsrisiken

leistungen, Klassenklima, familiäre Schwierigkeiten etc. in ein Erklärungsmodell für frühen Bildungsabbruch aufgenommen werden (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin & Royer, 2013).

## 6.2 Handlungsempfehlungen

Nachdem im Abschnitt 5 bereits Handlungsempfehlungen auf der Mesoebene der Schule formuliert wurden, erfolgt hier nun eine Konzentration auf makrostrukturelle Empfehlungen für die Bildungspolitik, die sich auf Basis der empirischen Ergebnisse ableiten lassen.

Ausmaß deutlich unterschätzt – Problem-  
bereich bedarf stärkerer  
Aufmerksamkeit

Zunächst kann aus der schieren Anzahl an frühen Abbrecherinnen und Abbrechern, die bisher deutlich unterschätzt wurde, die bildungspolitische Forderung abgeleitet werden, dass dieser Problembereich einer (stärkeren) Aufmerksamkeit bedarf. Ein FABA-Anteil von 13 % und ein Anteil von 20 % der Kohorte, die nicht sinnerfassend lesen können, bilden die Grundlage für gesteigerten Handlungsbedarf hinsichtlich der Bildungsarmut unter Jugendlichen, obwohl das positive EU-Ranking beim ESL-Indikator (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts 2015, Indikator D2) anderes vermuten ließe. Darüber hinaus deuten die Verlaufsanalysen im Anschluss an den frühen Abbruch auf eine Verfestigung des Status hin, was zu einer dauerhaften Ausgrenzung führen und damit den sozialen Zusammenhalt gefährden kann. Umso wichtiger erscheinen Initiativen wie die Ausbildung bis 18, die das Potenzial einer akkordierten Intervention in systemrelevanter Größe aufweisen.

Die empirischen Analysen zeigen, dass u. a. Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern prioritäre Zielgruppen von Interventionsstrategien sein sollten. Die empirischen Erkenntnisse reichen jedoch weit darüber hinaus, eine simple Zielgruppendefinition für Bildungspolitik vornehmen zu können. Vielmehr zeigt sich am Beispiel der Jugendlichen mit niedrig gebildeten Eltern, dass sich früher Abbruch vererbt. Dieser Befund der sozialen Selektivität des österreichischen Bildungssystems ist an sich nicht neu, die bildungspolitische Konsequenz daraus ist jedoch bis heute nicht ausreichend gezogen. Die Konsequenz sollte darin liegen, die Ergebnisverantwortung für den Bildungsprozess von den Eltern weg stärker in das Bildungssystem hineinzuverlagern.

Solange jedoch das Modell der Halbtagschule dominiert und ein Gutteil der zu erbringenden Lernleistung aus dem Bildungssystem in die private Sphäre ausgelagert wird, wird sich Bildung weiter vererben und werden Ungleichheiten perpetuiert. Ein Monitoring der Bildungsverläufe Jugendlicher kann einen Schritt in Richtung Stärkung der Ergebnisverantwortung am Schulstandort darstellen. Es bietet die Möglichkeit auch für Schulen der Sekundarstufe I, Präventionsmaßnahmen datengestützt zu planen. In der Arbeit zur standortspezifischen Qualitätsentwicklung an der Sekundarstufe I, z. B. im Rahmen der Initiative von *Schulqualität Allgemeinbildung* (SQA), sollten schulspezifische FABA-Quoten den Akteurinnen und Akteuren zur Verfügung gestellt werden und damit die Verantwortung der Sekundarstufe-I-Schulen für die Vermeidung des frühen Ausbildungsabbruchs geschärft werden.

Monitoring der  
Bildungsverläufe kann  
Ergebnisverantwortung am  
Schulstandort stärken

Selektionspraktiken  
und -strukturen müssen  
reflektiert werden

Eine ähnlich systemrelevante Argumentation kann im Hinblick auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund geführt werden. Die Klassenzusammensetzung nach Herkunft bzw. Sprachkenntnissen, die regionale Ungleichverteilung in der Überrepräsentation von Migrantinnen und Migranten in den Sonderschulen und damit im Zusammenhang stehend die regionale Ungleichverteilung von frühen Abbruchsrisiken der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deuten auf ein Phänomen hin: auf eine (unterschiedlich streng) gelebte Praxis sozialer Selektivität durch die handelnden Akteure im Bildungssystem, wobei das Ausmaß dieser Selektivität zuweilen die Frage einer systematischen Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen aufwirft. An dieser Stelle ist einerseits die Verbindlichkeit von Regelungen einzumahnen (beispielsweise dass Sprachprobleme keine Indikation für eine Sonderschulzuweisung darstellen dürfen), andererseits sind die Systemmerkmale an sich zu hinterfragen. Gäbe es kein so stark differenziertes Schulsystem (bereits beginnend in der Primarstufe mit der Differenzierung zwischen Volksschulen und Sonderschulen und ergänzt in der Sekun-

darstufe I durch die zusätzliche Differenzierung zwischen HS/NMS und AHS), wären die Möglichkeiten der Homogenisierung nach Leistungsfähigkeit (bzw. umgangssprachlich die Möglichkeiten für die Abschiebung herausfordernderer Schüler/innen) begrenzt.

Die altbekannte Forderung nach Integration durch Gesamtschulen ist ein weiterer bildungspolitischer Auftrag, der sich aus diesen empirischen Ergebnissen ableiten lässt. Ein Zwischenschritt dabei ist es, Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Benachteiligung zur Prävention von FABA mit zusätzlichen Ressourcen zu unterstützen (vgl. Bacher, 2015). Derartige Förderinstrumente sollten mit Fördermaßnahmen zur Verringerung des Anteils von kompetenzschwachen Schülerinnen und Schülern koordiniert werden.

Zusätzliche Ressourcen  
für Schulen mit vielen  
sozial benachteiligten  
Jugendlichen

## Literatur

- Albert, G. (2007). Idealtypen und das Ziel der Soziologie. *Berliner Journal für Soziologie*, 17 (1), 51–75.
- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt* (50), 35–50.
- Bacher, J. (2015). Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems. *Schulverwaltung aktuell Österreich* (4), 102–105.
- Bacher, J., Braun, J., Burtscher-Mathis, S., Dlabaja, C., Lankmayer, T., Leitgöb, H. et al. (2013). *Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Wien: ÖGB.
- Bissuti, R., Scambor, E., Scambor, C., Siegel, E., Pljevaljcic, P. & Zingerle, M. (2013). *Bedarfsanalyse unterstützender Maßnahmen von sozial benachteiligten männlichen Jugendlichen an der Schnittstelle Ausbildung und Erwerbsarbeit*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Wien: BMASK.
- Bourdieu, P. (1976). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In K. Hörnig (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung* (S. 223–230). Darmstadt: Luchterhand.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1997). Die intern Ausgegrenzten. In P. Bourdieu et al. (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (S. 283–287). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bridgeland, J., Dilulio, J. & Morison, K. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation. Zugriff am 04.12.2015 unter <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/TheSilentEpidemic3-06Final.pdf>
- Bruneforth, M. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2015). Die Schulwahl von Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe im Lichte ihrer Mathematikkompetenz. In M. Stock, P. Schlögl, K. Schmid & D. Moser (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Tagungsband zur 4. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung am 3. und 4. Juli 2014*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. Zugriff am 23.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1915>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs*. Wien: Autor. Zugriff am 29.01.2016 unter [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch\\_eslstrategie\\_24401.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?4dzgm2)
- Coleman, J. (1967, Oktober). *The concept of equality of educational opportunity*. Paper prepared for a conference on the U.S. Office of Education report held by Harvard University Graduate School of Education.



- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, 1002–1019.
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M. & Gómez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* (S. 101–164). Amsterdam: University Press.
- Enggruber, R. (2003). Zur Heterogenität Jugendlicher mit Berufsstartschwierigkeiten – ein Systematisierungsversuch. In A. Busian et al. (Hrsg.), *Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten – Wirksame Unterstützung vor Ort* (S. 9–27). Dortmund: Sozialforschungsstelle.
- Eurofound. (2012). *NEETs – Young People not in Employment, Education or Training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Europäische Kommission. (2010). *Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Zugriff am 23.10.2015 unter <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>
- Europäischer Rat von Lissabon. (2000). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Zugriff am 23.10.2015 unter [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm)
- Europäischer Rechnungshof. (2006). *Sonderbericht 1/2006 über den Beitrag der europäischen Sozialfonds zur Bekämpfung des vorzeitigen Schulabgangs*. Luxemburg: Autor.
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final report of the thematic working group on early school leaving*. Zugriff am 23.10.2015 unter [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf)
- European Commission, Education Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Eurydice & European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Council. (2011). *Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Zugriff am 23.10.2015 unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32011H0701%2801%29>
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No more failures. Ten steps to equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 563–583.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV.
- Hammer, T. (2000). Mental health and social exclusion among unemployed youth in Scandinavia. *International Journal of Social Welfare*, 9, 53–63.

Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research*, 102 (1), 3–14.

Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.). (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich.

Institut für empirische Sozialforschung GmbH (IFES). (2015). *Nachhilfe in Österreich 2015*. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien: Autor.

Kritikos, E. & Ching, C. (2005). *Study on access for education and training, basic skills and early school leavers. Lot 3: Early school leavers*. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission. Zugriff am 23.10.2015 unter [http://www.equal-youth.ie/pdfs/6\\_Euro%20ESL.pdf](http://www.equal-youth.ie/pdfs/6_Euro%20ESL.pdf)

Krüger, H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R. & Budde, J. (2010). Bildungsungleichheit revisited? – Eine Einleitung. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer, J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 7–20). Wiesbaden: Springer.

Lassnigg, L. (2011). Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 133–154). Wien: Herausgeber.

Leitner, A. & Pessl, G. (2011). *Evaluierung „Tiroler Produktionsschulen VIA und LEA“*, Studie im Auftrag des Beschäftigungspaktes Tirol. Wien: IHS.

Lyche, C. (2010). *Taking on the completion challenge – A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving* (OECD Education Working Papers, No. 53). Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>

Mayer, K. U. & Müller, W. (1976). Soziale Ungleichheit, Prozesse der Statuszuweisung und Legitimitätsglaube. In K. Hörnig (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung* (S. 108–134). Darmstadt: Luchterhand.

Moser, W. & Lindinger, K. (2015, November). *Lost in Transition? Strukturelle Rahmenbedingungen für frühen Schulabgang in europäischen Staaten*. Vortrag auf der Euroguidance Fachtagung „WHO FAILS? – WHAT WORKS? Der ‚andere‘ Blick auf Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch sowie Ansätze von Guidance“, Wien.

Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012). *Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur*. Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft.

Nairz-Wirth, E., Gitschthaler, M. & Feldmann, K. (2014). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers*. Wien: Wirtschaftsuniversität, Abteilung für Bildungswissenschaft.

Nairz-Wirth, E., Meschnig, A. & Gitschthaler, M. (2010). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*. Studie im Auftrag der AK Wien. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte.

Network of Experts in Social Sciences and Education and Training (NESSE). (2010). *Early school leaving – Lessons from research for policy makers*. An independent expert report submit-

ted to the European Commission. Zugriff am 23.10.2015 unter <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>

Nevala, A. & Hawley, J. (2011). *Reducing early school leaving in the EU*. Brussels: European Parliament.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 Results: What students know and can do. Students performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD Publishing.

Perchinig, B. & Schmid, K. (2012). *Hebel zu einer kompensatorischen Bildung*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Pessl, G., Steiner, M. & Wagner, E. (2015). *Evaluierung „AusbildungsFit“ – Endbericht*. IHS-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Wien: BMASK.

Radtke, F. O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In K. J. Bade & M. Bommes (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche* (S. 143–178). Osnabrück: IMIS.

Radtke, F. O. (2015, November). *Bildungsungleichheit. Effekte und Mechanismen Institutioneller Diskriminierung*. Vortrag auf der Euroguidance Fachtagung „WHO FAILS? – WHAT WORKS? Der ‚andere‘ Blick auf Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch sowie Ansätze von Guidance“, Wien.

Republik Österreich (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. Wien: Autor. Zugriff am 29.12.2015 unter [http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier\\_20111.pdf](http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf)

Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. München: Weinheim.

Rumberger, R. & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. Santa Barbara, CA: University of California.

Schönherr, D., Zandonella, M. & Wittinger, D. (2014). *Wohin gehst du? Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule (2010–2013)*. SORA-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Zugriff am 23.10.2015 unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/sora\\_ausbildungs-\\_und\\_berufseinstiegspanel\\_endbericht\\_-\\_finale\\_version.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/sora_ausbildungs-_und_berufseinstiegspanel_endbericht_-_finale_version.pdf)

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: BIFIE. Zugriff am 23.10.2015 unter <https://www.bifie.at/node/1948>

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283–291.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (S. 78–118). Stuttgart: Klett.

Soeffner, H. (1989). *Die Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Solga, H. & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52*, 7–43.

Specht, W. (Hrsg.). (2009a). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Zugriff am 30.11.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/936>

Specht, W. (Hrsg.). (2009b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Zugriff am 30.11.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Spielhofer, T., Benton, T., Evans, K., Featherstone, G., Golden, S., Nelson, J. et al. (2009). *Increasing participation: Understanding young people who do not participate in education or training at 16 and 17*. London: Department for Children, Schools and Families.

Stamm, M., Holzinger-Neuling, M. & Suter, P. (2011). *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz*. Schlussbericht. Fribourg: Universität, Departement für Erziehungswissenschaften.

Steiner, M. (2009). Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 141–159). Graz: Leykam. Zugriff am 27.10.2015 unter <https://www.bifie.at/buch/1024>

Steiner, M. (2013). „... und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im Österreichischen Bildungssystem. In Arbeitsmarktservice (AMS, Hrsg.), *AMS info 250/251* (o.S.). Wien: AMS. Zugriff am 07.01.2016 unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo250\\_251.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo250_251.pdf)

Steiner, M. (2015a). *Dossier zweiter Bildungsweg*. Verfasst im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) zur Veröffentlichung auf [www.erwachsenenbildung.at](http://www.erwachsenenbildung.at)

Steiner, M. (2015b). *Integrationschancen durch die Lehre? Benachteiligte Jugendliche am Lehrstellenmarkt*. IHS-Studie im Auftrag des Arbeitsmarktservices Wien. Zugriff am 23.10.2015 unter <http://www.unentdeckte-talente.at/das-projekt/mario-steiner-integrationschancen-durch-die-lehre.pdf>

Steiner, M. & Lassnigg, L. (2009, September). *Early school leaving and VET in comparative perspective. Incidence and policies*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Vienna, Austria.

Steiner, M., Pessl, G. & Karaszek, J. (2015). *Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf und Angebot für die Zielgruppe*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK), des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) und des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF). Wien.

Steiner, M., Pessl, G., Wagner, E. & Plate, M. (2010). *Evaluierung ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Wien: IHS.

Steiner, M. & Wagner, E. (2007). *Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung*. IHS-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Wien: BMUKK.

Steiner, M., Wagner, E. & Pessl, G. (2015). *ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung*. Synthesebericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBWF). Zugriff am 23.10.2015 unter [http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF\\_Synthesebericht2015.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Synthesebericht2015.pdf)

Titelbach, G., Davoine, T., Hofer, H., Schuster, P. & Steiner, M. (2013). *Potentiale durch die Integration von Migrant/innen in Arbeitsmarkt und Bildung. Eine wirtschaftssoziologische Analyse*. Studie im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF). Wien: ÖIF.

Traag, T. & van der Velden, R. (2008). *Early School Leaving in the Netherlands, the role of student-, family-, and school factors for Early School Leaving in lower secondary education*. Maastricht: Maastricht University.

Tunnard, J., Barnes, T. & Flood, S. (2008). *One in ten: Key messages from policy, research and practice about young people who are NEET*. Dartington: Research in Practice.

Van Elk, R., Van der Steeg, M. & Webbink, D. (2009). *The effect of early tracking on participation in higher education*. The Hague: Centraal Planbureau.

Walther, A. & Pohl, A. (2006). *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission. Tübingen: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung. Zugriff am 05.02.2016 unter [http://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_inclusion/docs/youth\\_study\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_en.pdf)

Wössmann, L. (2010). Institutional determinants of school efficiency and equity. German states as a microcosm for OECD countries. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 230 (2), 234–270.

Wössmann, L. & Schütz, G. (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. EENEE Analytical Report No. 1, Prepared for the European Commission. Zugriff am 30.11.2015 unter <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Analytical-Reports.html>

