

Quo Vadis Bildung?

Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers

Studie im Auftrag
der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien
&
des Magistrats der Stadt Wien
Magistratsabteilung 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik
Endbericht

Wissenschaftliche Projektleitung:

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

Wissenschaftliche Mitarbeit:

Mag. Marie Gitschthaler

Univ.-Prof. Dr. Klaus Feldmann

Studentische Mitarbeit:

Melanie Fraisl, BSc

Barbara Liebhart, BSc

Marion Unger, MSc

Wien, Juni 2014

Kontakt:

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

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

☎: 0043 1 31336 4677

Empfohlene Zitierweise:

Nairz-Wirth, Erna/Gitschthaler, Marie/Feldmann, Klaus (2014): Quo vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittuntersuchung zum Phänomen des Early School Leaving. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien, Endbericht.

© 2014 Abteilung für Bildungswissenschaft. Wirtschaftsuniversität Wien

Medieninhaber (Verleger), Herausgeber und Hersteller:

Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien, Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

Tel. (+43 1) 1 31336 -0 • <http://www.wu.ac.at/>

Verlags- und Herstellungsort: Wien

Kostenloser Download: <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft>

Rückfragen: erna.nairz-wirth@wu.ac.at, marie.gitschthaler@wu.ac.at

Inhaltsverzeichnis

1.	Zur Geschichte und Methodologie der Studie und zu Early School Leaving (ESL) als vielschichtigem Phänomen	5
2.	Gesellschaftliche Bedeutung von Bildung in Zusammenhang mit Early School Leaving	8
3.	Bildungsarmut und relationale Betrachtungsweise von Early School Leaving	13
4.	Die empirische Untersuchung	19
4.1.	Die Methode des qualitativen Längsschnittes	19
4.2.	Sample und Forschungsdesign	20
4.3.	Die Methode der Habitustypenbildung und Absicherung der Typologie	25
4.4.	Forschungsergebnisse	28
4.4.1.	Die Habitustypen	28
4.4.2.	Längsschnittliche Beschreibung und Analyse der Fälle	32
	Simon „der Unangepasste“	33
	Roland „der Unangepasste“	46
	Sabine „die Orientierungslose“	58
	Ismail „der Orientierungslose“	70
	Konrad „der Orientierungslose“	83
	Tanja „die Orientierungslose“	96
	Christian „der Ambitionierte“	105
	Peter „der Statusorientierte“	116
	Frank „der Realitätsflüchtige“	125
	Ogan „der Orientierungslose/ Realitätsflüchtige“	133
	Markus „der Resignierte“	142
	Verena „die Zurückgehaltene“	151
	Exkurs I: Zur Bedeutung positiver Übergangsgestaltung	158
	Exkurs II: Die institutionelle Risikoperspektive: „Push-out-Faktoren“	165
4.4.3.	Resümee zu Bewältigungsstrategien, Habituswandel und Überlagerungen sowie zur Möglichkeit einer vertiefenden Habitusanalyse	170
4.4.4.	Rekonstruierte Wiedereinstiegsmuster	178
5.	Zusammenfassung	182
	Literaturverzeichnis	186

Abbildungsverzeichnis

Grafik 1: Early School Leaving Raten (2012) für die EU-28 Länder	10
Grafik 2: Bildungsstand der Bevölkerung im Zeitverlauf	15
Grafik 3: Überblick – Erhebungszeitpunkte der qualitativen Interviews.....	24

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Jugendarbeitslosenquote (15-24-Jährige) im internationalen Vergleich.....	9
Tabelle 2: Überblick über die Auswirkungen von Bildung auf Individuum und Gesellschaft	12
Tabelle 3: Soziodemographische Merkmale der InterviewprobandInnen	21
Tabelle 4: Beschreibung der Typen.....	31
Tabelle 5: Beispiele für bildungs- und berufsbezogene Übergänge	159

Abkürzungsverzeichnis (der im Bericht verwendeten) österreichischen Schultypen

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule (Gymnasium)
BORG	Bundesoberstufenrealgymnasium
HAK	Handelsakademie
HLW	Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe
ORG	Oberstufenrealgymnasium

1. Zur Geschichte und Methodologie der Studie und zu Early School Leaving (ESL) als vielschichtigem Phänomen

Die vorliegende Untersuchung ist ein Folgeprojekt der im Juni 2010 abgeschlossenen Studie *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*, die im Zeitraum von Oktober 2009 bis Juni 2010 durchgeführt und von der Arbeiterkammer Wien finanziert wurde.

Den Impuls für die Durchführung der Erststudie gab ein im Jahr 2009 abgehaltenes Forschungsseminar über Jugendarbeitslosigkeit an der Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien. Inhaltsanalytische Auswertungen der im Rahmen des Seminars geführten qualitativen Interviews mit arbeitslosen Personen ergaben, dass vor allem unzureichende Ausbildung ein Hindernis für die Wieder-/Eingliederung in den Arbeitsmarkt darstellte. Statistische Daten belegen dieses Ergebnis mehrfach: Early School Leavers sind nach EU-Definition „(...) Personen zwischen 18 und 24 Jahren (...), die maximal über Bildungsabschlüsse unterhalb der ISCED-Stufen 3a/b verfügen und an keiner Aus- oder Weiterbildung teilnehmen.“ (Statistik Austria 2012) Diese Gruppe hat in Österreich das fünfthöchste Ausgrenzungsrisiko vom Arbeitsmarkt innerhalb von 28 europäischen Staaten. Während Mayerhofer et al. (2010) noch berichten, dass 2007 die ESL-Rate für Wien im Vergleich zu anderen EU-Städten überdurchschnittlich hoch war (etwa 16,8%), sank diese im Jahr 2012 auf 10,9 Prozent und ist derzeit um 3,3 Prozentpunkte höher als der Durchschnittswert Österreichs (vgl. Statistik Austria 2009; Mayerhofer/Fritz/Pennerstorfer 2010; OECD 2011).

Seit Beginn der Längsschnittstudie ist das Thema in den nationalen und internationalen Medien zunehmend präsent. Printmedien, Fernsehen und Radio berichten regelmäßig über „schulmüde Jugendliche“, die „Lost Generation“, Ausschreitungen in Banlieues, hohe Jugendarbeitslosigkeit in Spanien und über höhere Geldstrafen für die Eltern von schulpflichtigen Schulschwänzerinnen und -schwänzern in Österreich.

Dies wirft Fragen nach den möglichen Ursachen und Folgen von Schulabbruch auf, wie beispielsweise individuelle, familiäre und institutionelle Risikofaktoren, sowie nach Lebens- und Wohnumständen und nach der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik. Diverse Statistiken der OECD, EU und nationaler Staaten geben zwar Hinweise auf Passungen zwischen den unterschiedlichen – über die eigene Lebensgeschichte – erworbenen Habitus von SchulabbrecherInnen und den AkteurInnen in den verschiedenen Feldern wie Schule und anderen Organisationen, doch vertiefende Einblicke in ihre Lebensgeschichten erhält man nur selten. Insbesondere zu ihrer Situation nach dem Schulabgang und ihren allgemein

großen Schwierigkeiten beim Übergang in den ersten Arbeitsmarkt fehlen bislang qualitative (Längsschnitt-)Studien im deutschsprachigen Raum.

Ein wissenschaftliches Verständnis der Multiperspektivität des Ausschlusses, also der Exklusion von Early School Leavers, ist eine Voraussetzung für die Konzeption quantitativer Untersuchungen. Erreicht werden kann dies mit einem qualitativen Forschungszugang, der betroffene Jugendliche zu Wort kommen lässt und ihnen gleichsam eine Stimme gibt, die ihrer Lebenswelt Ausdruck verleiht.

In der ersten Untersuchungsphase (Okt. 2009-Feb. 2010) wurden mit 25 Jugendlichen, die zum Interviewzeitpunkt zwischen 16 und 25 Jahren alt waren und mindestens einen Schulabbruch hinter sich hatten, bzw. deren höchster Bildungsabschluss dem ISCED-Level 3c entspricht, autobiografisch-narrative Einzelinterviews (vgl. Schütze 1983: 285-289) geführt. Um der Heterogenität der untersuchten Gruppe der SchulabbrecherInnen und der Varianz des Untersuchungsfeldes Rechnung zu tragen, wurde die Auswahl der Jugendlichen nach relevanten Merkmalen (Alter, sozioökonomisches Herkunftsmilieu) getroffen. Die primäre Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen erfolgte mithilfe von Beschäftigten des österreichischen Arbeitsmarktservices, Lehrenden an Schulen und SozialarbeiterInnen aus diversen Übergangsprogrammen für ausgrenzungsgefährdete Jugendliche. Acht der insgesamt 25 interviewten Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund und kommen aus Serbien (2), Kosovo (1), Türkei (3), Zypern (1) und Afghanistan (1). Die Jugendlichen haben an unterschiedlichen Schultypen ihre Schullaufbahn abgebrochen: Hauptschule (5), Gymnasium (5), Berufsbildende Mittlere oder Höhere Schule (4), Berufsschule (3), Sonderschule (3), Polytechnische Bildungsanstalt (5). Bei zehn der 25 Jugendlichen waren die Eltern zum Zeitpunkt des Interviews verheiratet; über geschiedene bzw. getrennt lebende Elternpaare berichteten zehn Jugendliche und über wiederverheiratete Elternteile drei Jugendliche. Zwei der interviewten Jugendlichen sind Halbwaisen. Um den Einfluss der Peergruppe auf Early School Leaving zu ermitteln, wurden zwei Gruppendiskussionen mit bestehenden Peergruppen durchgeführt (vgl. Bohnsack 2010). Eine Gruppe setzte sich aus drei GymnasialabbrecherInnen, die andere Gruppe aus fünf HauptschulabbrecherInnen zusammen. Sowohl die Gruppendiskussionen als auch die Einzelinterviews wurden auf Tonträger aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Interviews dauerten jeweils zwischen 60 und 90 Minuten, die Gruppendiskussionen hatten eine Länge von ungefähr 120 Minuten.

Die Erhebungssituation war generell so gestaltet, dass die Jugendlichen ihre eigene Problemdefinition entfalten konnten. So erhielten wir ein weites Spektrum an Wahrnehmungen und Erfahrungen für das Phänomen des Schulabbruchs. Genannt wurden

persönliche Probleme mit Lehrpersonen, Disziplinschwierigkeiten, Klassenwiederholungen, Mobbing und auch Lernbeeinträchtigungen, die zu spät entdeckt wurden.

Wichtig für unsere Studie war auch die Analyse der den Jugendlichen verfügbaren Ressourcen und ihres Habitus, die bildungssoziologisch – in Anlehnung an die Theorie Pierre Bourdieus – vorgenommen wurde.

Aus dem ausgearbeiteten empirischen Material wurden zunächst sechs Typen rekonstruiert: Der *Ressourcenarme*, der *Privilegierte*, der *Lernbeeinträchtigte*, der *Orientierungslose*, der *Realitätsflüchtige* und der *Unangepasste*.

Für unsere Längsschnittuntersuchung wurden siebzehn Jugendliche ausgewählt, die insgesamt (d.h. seit Beginn der Erhebungswellen im Jahr 2009) über einen Zeitraum von vier Jahren jeweils im Abstand von acht bis zwölf Monaten interviewt wurden. Die Studie ist als prospektive Längsschnittuntersuchung (Witzel 2010) angelegt. Da in mehreren Erhebungswellen narrative und problemzentrierte Interviews mit denselben Probandinnen und Probanden durchgeführt wurden, konnten mögliche Veränderungen im Habitus der Early School Leavers aufgrund der Erfahrungen, die diese in der Zwischenzeit gemacht hatten, rekonstruiert werden.

Für die Untersuchung wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt: (a) die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews (Witzel 2010) mit narrativen Elementen. Die Interviewdauer verlängerte sich teilweise – im Vergleich zur ersten Erhebungswelle – auf 180 Minuten. (b) Zusätzlich fertigten die Jugendlichen Collagen (bestehend aus Bildern und Textelementen) an, die sie im Anschluss dem Forscher/der Forscherin erläuterten. (c) Eine Gruppendiskussion mit vier ProbandInnen aus der Untersuchungsgruppe wurde 2011 durchgeführt.

Die Habitus typologie wurde seit dem letzten Bericht weiterentwickelt: drei Typen wurden umbenannt, und ein weiterer Typus, nämlich „der/die Zurückgehaltene“, konnte rekonstruiert werden (siehe Tabelle 4).

2. Gesellschaftliche Bedeutung von Bildung in Zusammenhang mit Early School Leaving

Zwar wird von ÖkonomInnen wie auch SozialwissenschaftlerInnen bereits seit Jahrzehnten auf den engen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und langfristigem (inter)nationalem Wirtschaftswachstum verwiesen (vgl. Barro 2001; Krueger/Lindahl 2001; Romer 1990), makroökonomische Berechnungen solcher Korrelationen gibt es allerdings im deutschsprachigen Raum erst seit kurzer Zeit. Grundtenor und Resümee der nun vorliegenden Studien aus Deutschland (Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011; Wößmann/Piopiunik 2009) lauten: hohes Humankapital, d.h. eine gut ausgebildete Bevölkerung, ist der Schlüssel für die Entwicklung einer Volkswirtschaft.

Das Thema Humankapital wurde daher (auch im Hinblick auf die zunehmende Globalisierung) als zentraler Schwerpunkt bei der Sondertagung des Europäischen Rats im März 2000 in Lissabon definiert. Formuliert wurde dabei die Zielsetzung, dass – gemessen an der Wirtschaftsleistung Japans und der USA – die EU bis zum Jahr 2010 der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum werden soll. Implizites Ziel ist ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum, mehr und bessere Arbeitsplätze und ein größerer sozialer Zusammenhalt (vgl. Europäisches Parlament 2000). Eines der Umsetzungsziele daraus war die Reduktion der nationalen Early School Leaving Raten um die Hälfte (vgl. ebd.). Dieses Ziel konnte bis 2010 nicht erreicht werden und wurde in der Folge moderater formuliert. Erreicht werden sollte nun lediglich eine Senkung der durchschnittlichen Early School Leaving Quote innerhalb der EU auf unter zehn Prozent. Dieses Ziel erreichte Österreich im Jahr 2010 (mit 8,3%) neben neun weiteren Ländern (Kroatien (3,9%), Slowakei (4,7%), Tschechische Republik (4,9%), Slowenien (5%), Polen (5,4%), Schweiz (6,6%), Luxemburg (7,1%), Litauen (8,1%), Schweden (9,7%)) (Zahlen: EUROSTAT 2011). Im Jahr 2010 lag der EU-Durchschnitt der frühen Schulabbruchsraten bei 14,1%. Die EU-Kommission zieht daraufhin eine weitere Konsequenz, indem sie das Zielvorhaben in die Top-Agenda der „Europa 2020-Strategie“ aufnimmt. Kurze Zeit nach der Verabschiedung der 2020-Strategie machte sich allerdings – bedingt durch die Wirtschaftskrise – Skepsis breit.

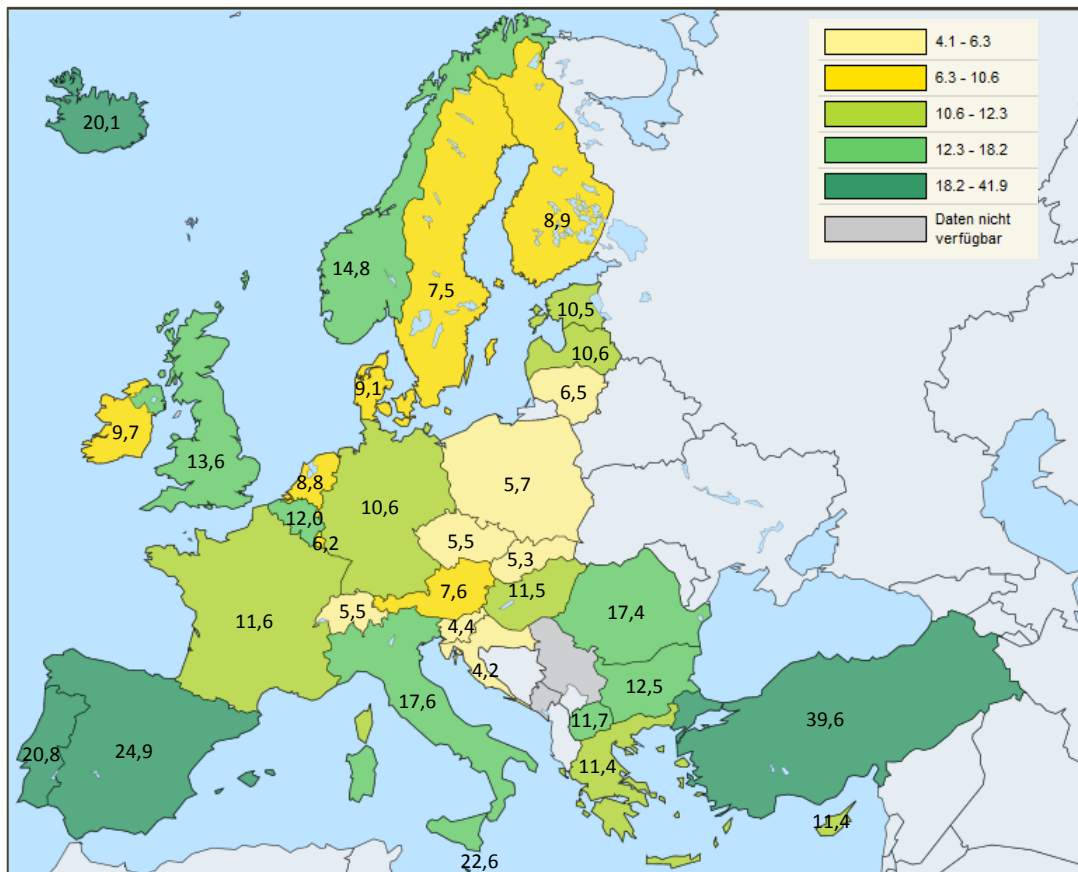
Da besonders Jugendliche von der Krise betroffen sind, fordert die EU verstärkte Präventions- und Interventionsmaßnahmen, deren Dringlichkeit über folgende Pressemeldung nochmals herausgestrichen wurde:

Die jungen Menschen wurden von der Krise unverhältnismäßig hart getroffen. (...) Obwohl Prävention und frühzeitige Intervention wesentlich sind, um dem Problem zu begegnen, widmen die Mitgliedsstaaten der Prävention nicht genügend Aufmerksamkeit. Einzel- und Kompensationsmaßnahmen, wie der zweite Bildungsweg, sind zweifellos wichtig, reichen jedoch nicht aus, um das Problem an der Wurzel zu packen. Es sollte mehr Gewicht auf präventive und frühzeitige Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung, der beruflichen Weiterbildung und einer hochwertigen frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung gelegt werden. (Rat der europäischen Union 2012: 6)

In einigen Mitgliedsstaaten liegt die Jugendarbeitslosigkeitsrate bereits bei über 50%:

	Februar 2014	Veränderung zum Vorjahr
EU 28	22,9	-0,7
EU 15	22,3	-0,6
Österreich	9,4	+0,5
Belgien	24,1	+1,6
Dänemark	13,4	+0,4
Deutschland	7,7	-0,1
Griechenland	58,3	-2,5
Spanien	53,6	-2,2
Frankreich	23,6	-1,9
Irland	26,0	-2,1
Italien	42,3	+3,6
Luxemburg	17,4	-1,2
Niederlande	11,5	+1,1
Portugal	35,0	-5,6
Finnland	20,2	+0,3
Schweden	23,6	-0,6
Großbritannien	19,7	-0,8
Zypern	40,5	+4,8
Tschechische Republik	17,1	-2,5
Estland	19,1	-2,0
Ungarn	23,0	-6,3
Litauen	21,1	-1,5
Lettland	23,8	+0,9
Malta	13,9	+0,1
Polen	26,9	-0,6
Slowenien	20,0	-1,9
Slowakische Republik	32,3	-1,7
Bulgarien	28,4	+0,6
Rumänien	24,1	+1,0
Kroatien	48,8	-1,7

Tabelle 1: Jugendarbeitslosenquote (15-24-Jährige) im internationalen Vergleich.
Quelle: BMASK (2014)



Grafik 1: Early School Leaving Raten (2012) für die EU-28 Länder und für die Beitrittskandidaten¹ (mit Ausnahme von Montenegro). Quelle: (EUROSTAT 2012)

Obwohl Österreich im Vergleich zu anderen EU-Mitgliedsländern eine geringe Early School Leaving Quote aufweist, wird dennoch dringender Handlungsbedarf empfunden. Der Grund ist die – im internationalen Vergleich – hohe Ausgrenzungsgefährdung von Early School Leavers (vgl. OECD 2011: 355f.).

Aus wohlfahrtsökonomischer Perspektive vermindern mangelnde Bildung, Beschäftigungslosigkeit und geringes Einkommen die Lebenschancen der betroffenen Personen (Becker/Lauterbach 2008: 13). Aus einer soziologischen Perspektive darf in diesem Zusammenhang die Funktionalität der durch die Bildungsinstitutionen mitbetriebenen Selektion im Sinn der Reproduktion von sozialer Ungleichheit natürlich nicht ausgeblendet werden. Diese Selektionen erfolgen institutionalisiert und maskiert als Auslese der Begabten und Unbegabten. Sie haben jedoch, was den meisten handelnden AkteurInnen großteils nicht bewusst ist, eine durch die Struktur der schulischen Anforderungen, des geförderten

¹ Zu den EU-28 Ländern gehören: Österreich, Belgien, Bulgarien, Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Schweden, Großbritannien. Zu den Beitrittskandidaten zählen: Island, Mazedonien, Montenegro, Türkei. Norwegen ist kein EU-Mitglied.

und anerkannten Wissens sowie der gelehrten Disziplinen und Praktiken eine langfristig die gesellschaftliche Stabilität gefährdende, gesellschaftliche Asymmetrie zugunsten der privilegierten sozialen Gruppen zur Folge. Das Wissen, die sozialen Praktiken und kulturellen Traditionen von unterprivilegierten Gruppen werden im Allgemeinen von der Schule nicht gefördert bzw. nicht anerkannt und stellen insofern keine schulisch verwertbaren Ressourcen dar. Von einem höheren Bildungsniveau profitiert nicht nur der/die Einzelne, sondern die Volkswirtschaft insgesamt. Als wichtigste individuelle Wohlfahrtseffekte werden höheres Einkommen, niedrigeres Arbeitslosigkeitsrisiko, höhere Arbeitszufriedenheit, bessere Gesundheit und höhere Lebenszufriedenheit genannt. Die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen umfassen ein höheres Innovationspotential, damit einhergehend ein stärkeres Wirtschaftswachstum, eine niedrigere Kriminalitätsrate, eine stärkere soziale Kohäsion und verstärkte Teilhabe an demokratischen Prozessen.

Tabelle 2 fasst die positiven Effekte höherer Bildung auf persönlicher, innerfamiliärer und gesellschaftlicher Ebene zusammen:

Positiver Einfluss von höherer (Aus-)Bildung auf ...
I. Individuum
Ausbildungsniveau und persönliches Einkommen
Effizienz und Schnelligkeit bei der Arbeitsplatzsuche
Arbeitsbedingungen und Mitarbeiterboni
gesundheitsrelevantes Verhalten (z.B. Rauchen) und Gesundheitszustand (höhere Lebenserwartung, niedrigeres Risiko mental zu erkranken, z.B. an Depressionen, bessere Fähigkeiten und Ressourcen hinsichtlich der Stress- und Problembewältigung)
Effizienz hinsichtlich des Kaufverhaltens
Familienplanung und Informationskapital über Verhütungsmittel
Wahl des Ehepartners bzw. der Ehepartnerin
II. Familienmitglieder
Einkommen des Ehepartners bzw. der -partnerin
kognitive Entwicklung und schulische Leistungen der Kinder
Gesundheitszustand der Kinder
Verhütungsverhalten der Kinder (Wahrscheinlichkeit einer Schwangerschaft im Jugendalter sinkt)

III. Gesellschaft
Bereitschaft, Zeit und Geld für wohltätige Zwecke zu investieren
strategisches Anlageverhalten
Forschung und Entwicklung sowie die Diffusion neuer Technologien
Soziale Kohäsion, z.B. Wahlverhalten
Unabhängigkeit von sozialer Unterstützung innerhalb der ersten Arbeitsjahre
Rückgang krimineller Handlungen

Tabelle 2: Überblick über die Auswirkungen von Bildung auf Individuum und Gesellschaft.
Quelle: Gitschthaler (2011: 43f.) in Anlehnung an Wolfe/Haveman (2002: 104ff.)

Darüber hinausgehend sind mit hoher Jugendarbeitslosigkeit auch fiskalpolitische Probleme verbunden. Eine Studie der EU-Kommission (2011) präsentiert Berechnungen aus Finnland, die zeigen, dass ein Early School Leaver über die Erwerbsspanne 1,8 Millionen Euro an Kosten verursacht. Eine andere Studie aus Deutschland (Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011) zu den Kosten unzureichender Bildung berechnet das Einsparungspotential in den Bereichen entgangener Einkommensteuer, Arbeitslosengeld, Transferleistungen und Beiträge zur Arbeitslosenversicherung. Für diese Berechnung wurden zwei Szenarien entwickelt. Im ersten Szenario wird der Anteil der unzureichend Gebildeten, die die Kohorte der 21-Jährigen ohne Schulabschluss, mit Hauptschulabschluss oder mit Realschulabschluss umfasst, um 20% gesenkt. Nach 35 Jahren könnten laut diesem Szenario rund 600 Millionen Euro eingespart werden. Im ambitionierteren, zweiten Szenario wird der Anteil der unzureichend gebildeten Jugendlichen um 50% reduziert, woraus eine Kostenersparnis von 1,5 Milliarden Euro resultieren würde. Bei diesen Berechnungen sind die Kosten für den Umgang mit abweichendem Verhalten, Krankheit, Fehlverhalten in der Familie und in anderen sozialen Kontexten, die ebenfalls in einem ursächlichen Zusammenhang mit einer abgebrochenen Schul- und Berufskarriere stehen, nicht in vollem Umfang einbezogen (vgl. Sum/Khatiwada/McLaughlin 2009).

Kaum quantifizierbar, aber in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen, sind die immateriellen bzw. „ideellen Kosten“ aufgrund unzureichender Bildung. Die „Karriere“ von Early School Leavers ist oft durch eine Abwärtsspirale von Exklusion und Disengagement geprägt (vgl. Archambault/Janosz/Fallu et al. 2009), wobei diese unerwünschte Entwicklung von Interaktion und Einstellungen in vielen Fällen bis in die Volksschulzeit zurückreicht (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese Personen während ihres gesamten Lebens eingeschränkte soziale Kontakte und eine verringerte Kontrolle über das eigene Leben und die Lebensumstände haben. Misserfolgserfahrungen und erhöhte Fremd- und Selbststigmatisierungen bewirken ein

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

3. Bildungsarmut und relationale Betrachtungsweise von Early School Leaving

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

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

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

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

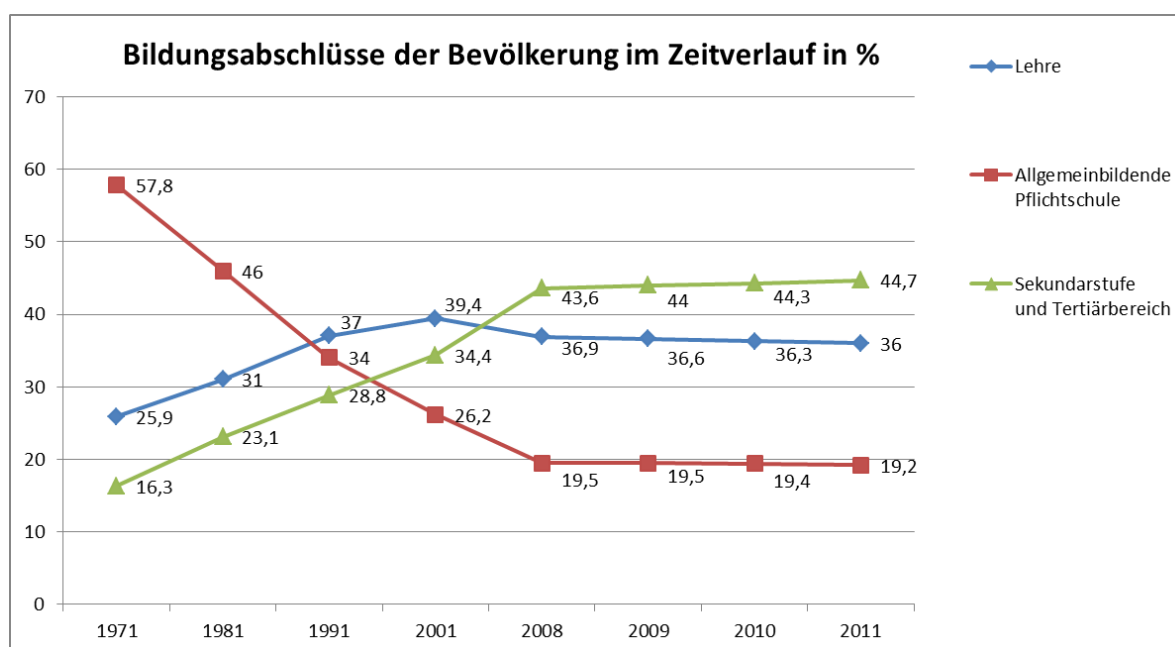
Bildungsarmut wird, wie gesagt, über Zertifikate und ebenso über Kompetenzen (vgl. PISA-Studie) gemessen. Jugendliche, die die Kompetenzstufe² eins von fünf in der PISA-Studie nicht erreichen, gelten als absolut bildungsarm, was in der Kategorie Lesen mit funktionalem Analphabetismus gleichgesetzt wird. Solche Jugendliche beherrschen zwar Lesefertigkeiten, sind aber nicht in der Lage, die Kernaussage des Textes zu verstehen, und können keine Verbindung zwischen dem Inhalt des Textes und Alltagswissen herstellen (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003: 14; Wößmann 2008: 95). Weiters gelten, angesichts der Anforderungen des Arbeitsmarktes, auch jene Jugendliche als absolut bildungsarm, die bloß die Kompetenzstufe eins erreichen (vgl. Solga 2009: 400). Wößmann (2008) kritisiert den Gebrauch des Begriffs Kompetenzarmut, der eine zusätzliche Stigmatisierung durch „eine Gemeinde von Bildungsforschern“ von schulmüden Jugendlichen zur Folge hat, denen es ohnehin oftmals an Bildungszertifikaten fehlt und die von Unternehmen immer wieder als zu disziplinlos, antriebslos und zu wenig sorgfältig beurteilt und so stigmatisiert werden, um einen Beruf auszuüben (vgl. ebd.: 98).

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

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

² „Die Kompetenzstufen (in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) ergeben sich aus einer Einordnung von Aufgaben und Schülertestwerten auf einer Skala, der kontinuierlichen PISA-Skala (Mittelwert = 500, Standardabweichung = 100). Dabei werden die erreichten Schülertestwerte auf die PISA-Skala aufgetragen. Diese Skala wird an bestimmten, statistisch sinnvollen und inhaltlich interpretierbaren Punkten geteilt. Die Kompetenzstufen repräsentieren Aufgabengruppen zunehmenden Schwierigkeitsgrades, wobei für Naturwissenschaft Level 6 am höchsten ist.“ (Schwantner/Schreiner 2009)

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



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

Solga (2006) erklärt diesen Entwicklungsprozess für den ähnlich aber nicht identisch gelagerten Fall der Bundesrepublik Deutschland durch die Globalisierung, die zu einer Auslagerung von Einfacharbeitsplätzen in Billiglohnländer geführt hat; durch den strukturellen Wandel der Gesellschaft von der Industriegesellschaft hin zu einer Wissensgesellschaft und durch die damit einhergehende „digitale Revolution“, die von einem Wandel der Technologien mit neuen Anforderungen – nicht nur an die ArbeitnehmerInnen – begleitet war. In diesem Zusammenhang erwähnt sie auch die Bildungsexpansion, die einen Verdrängungswettbewerb im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt sowie erhöhte Anforderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen, nicht zuletzt in der Familie, bewirkt hat. In welchem Ausmaß diese Ursachen als Erklärung für die

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

In welchen sozialen Bereichen, Institutionen oder Feldern³ bewegen sich nun Early School Leavers? Diese soziologischen Begriffe weisen auf Probleme in modernen Gesellschaften hin, die auch die gewohnten sprachlichen Alltagsbestimmungen erfassen. Familie, Nachbarschaft Schule, Bildung, Gleichaltrigengruppen, Medien, Kirche, Betrieb und ähnliche Begriffe, die sich auf Wirklichkeitsbereiche beziehen, sind immer unschärfer geworden.

³ Loïc Wacquant zufolge sprengt Bourdieu den „leeren Begriff der Gesellschaft“ und ersetzt ihn durch die Begriffe „Feld“ und „sozialer Raum“ (Wacquant 1996: 37). Raum und Feld werden von Bourdieu synonym verwendet, wenn er den „gesamten sozialen Raum als ein Feld [...], das zugleich ein Kraftfeld“ ist, beschreibt. Auf diesem „Kampffeld“, auf dem die AkteurInnen Rivalitäten ausfechten und so helfen, die Struktur des Raumes/des Feldes zu erhalten (Bourdieu 1998: 48f.). Bourdieu spricht auch von Netzen oder Konfigurationen und von objektiven Relationen zwischen den unterschiedlichen Positionen (dazu vgl. auch Nairz-Wirth 2009). Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Verteilung der verschiedenen Kapitalien (soziales, kulturelles, symbolisches und ökonomisches Kapital; vgl. Bourdieu 1985: 11) sowie der diversen Machtpositionen (Bourdieu/Wacquant 1992/1996: 127).

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

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

So berichtet z.B. Tanja⁴ darüber, wie sie von der Schule abgemeldet wurde und sechs Wochen in einem Kriseninterventionszentrum bleiben musste:

⁴ Eine ausführliche, längsschnittliche Betrachtung des Falles folgt auf den Seiten 96-104.

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

Ein weiterer Proband, Frank⁵, wurde ebenfalls in einem Kriseninterventionszentrum untergebracht. Er begann bereits nach dem Übertritt in die Hauptschule regelmäßig an bestimmten Tagen zu schwänzen. Schließlich erstattete die Schule Anzeige und das Amt für Jugend und Familie wurde eingeschaltet. Nach Gesprächen mit der Klassenlehrerin und einer Psychologin wurde Frank für einen Monat in einem Krisenzentrum aufgenommen, von wo aus der Schulbesuch kontrolliert wurde. Die Überweisung in eine Sonderschule mit einer Klassengröße von sechs Kindern brachte keinen Erfolg, denn auch dieser Schule blieb Frank häufig fern.

Hier gälte es zu überprüfen, ob die Exklusion etwa der Erhaltung der Spielregeln, deren Notwendigkeit vorausgesetzt und nicht überprüft wird, oder lediglich eingeschliffenen Habitus-Feld-Konstellationen dient. Kritisch zu hinterfragen wären insbesondere Maßnahmen, die das Feld Schule ausblenden und einseitig nur auf die psychologische Anpassung des Habitus des/der Exkludierten abzielen. Eine relationale Betrachtungsweise hingegen sucht Ursachen und Folgen von Early School Leaving nicht allein im einzelnen Individuum, sondern vor allem auch in den Beziehungen zwischen AkteurInnen (z.B. SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitungen, Eltern, Peers, Gemeinschaftsmitglieder), den Feldern (z.B. Schule, Gemeinde) und den Wertigkeiten/Volumina des zur Verfügung stehenden Kapitals in den jeweiligen Feldern (z.B. Unterschiede in der Bewertung von Sprachen und Sprachstilen). Diese relationale Betrachtungsweise zeichnet unsere Studie aus.

⁵ Eine ausführliche, längsschnittliche Betrachtung des Falles folgt auf den Seiten 125-132.

4. Die empirische Untersuchung

4.1. Die Methode des qualitativen Längsschnittes

Die Methode der qualitativen Längsschnittstudie stellt zur Rekonstruktion längerfristiger Prozesse ein unverzichtbares Instrumentarium dar (vgl. Lüders 2009: 635f.) und wird von Strehmel (2000: 98) sogar als „Königsweg“ zur Erreichung dieses Ziels bezeichnet. Längsschnittuntersuchungen verfolgen das Ziel, Aussagen über Veränderungen zu machen. Da Veränderungsprozesse ebensowenig wie Zeitverläufe direkt wahrnehmbar sind, können sie nur über den Vergleich von Momentaufnahmen erschlossen werden (vgl. Strehmel 2000: 98). Um Momentaufnahmen handelt es sich beispielsweise bei den in der ersten Projektlaufzeit geführten Interviews mit Early School Leavers. Auch die in der öffentlichen Statistik publizierte Dropout-Raten wurden bislang nur zu einem bestimmten Zeitpunkt erfasst, aber im weiteren Verlauf nicht mehr verfolgt. Seit einiger Zeit werden auch in statistischen Studien diese Ansätze um eine längsschnittartige Betrachtung erweitert (Erwerbskarrieren-Monitoring), denn es kann beispielsweise nicht ausgeschlossen werden, dass eine Person, welche die Schule abgebrochen hat, diese zu einem späteren Zeitpunkt doch noch beenden wird.

Die Schicksale einiger Early School Leavers über einen längeren Zeitraum zu verfolgen, um die möglichen Motive und Ursachen eines gelungenen oder misslungenen Wiedereinstiegs zu identifizieren, stellt die genuine Aufgabe unserer Längsschnittuntersuchung dar. Das unterscheidet sie von anderen qualitativen Längsschnittuntersuchungen zu Early School Leaving.

Von den wenigen qualitativen Untersuchungen zu unserem Thema ist die von der Schweizer Dropout-Expertin Margrit Stamm geleitete (Stamm/Holzinger-Neulinger/Suter et al. 2011) beispielhaft. Dabei wurden mit 51 frühen Schulabgängerinnen und -abgängern 163 qualitative Interviews über einen Zeitraum von drei Jahren geführt. Im Fokus der Untersuchung standen die möglichen Ursachen für den Schulabbruch und die weitere Entwicklung der Jugendlichen. Die Auswertung der qualitativen Interviews von Stamm et al. (2011) ergab folgende Typologie: „Hänger“, „Gemobbte“, „Schulmüde“, „familiär Belastete“ und „Delinquente“. Eine frühere Studie, durchgeführt von Bujard/Baros/Niehues et al. (2003) beobachtete über einen Zeitraum von fünf Jahren Jugendliche, die sich zum Zeitpunkt des ersten Interviews in Jugendwerkstätten befanden. Das Sample umfasste überwiegend sozial benachteiligte bzw. individuell beeinträchtigte Jugendliche, die im Durchschnitt 17 Jahre alt waren und meist ihre schulische Laufbahn abgebrochen hatten. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der Großteil der Jugendlichen von einer Jugendwerkstatt profitiert und

einen Ausbildungsplatz finden kann, allerdings mit deutlichen Abstrichen in Hinblick auf den Wunschberuf.

Häufiger durchgeführt werden *quantitative Längsschnittstudien*, wie z.B. die von Gaupp/Geier/Lex et al. (2011). Mithilfe der Daten des DJI⁶-Übergangspanels werden die Bildungs- und Ausbildungsverläufe von Jugendlichen mit Hauptschulbildung nach Ende ihrer Pflichtschulzeit über einen Zeitraum von fünf Jahren verfolgt. Im Fokus der Untersuchung stehen jene Jugendliche, denen der Einstieg in eine Ausbildung nicht gelungen ist. Die Studie bestätigte typische Dropout-Risiko-Faktoren: Migrationshintergrund, arbeitslose Eltern, Schulschwänzen und Klassenwiederholungen. Bedeutende quantitative Längsschnittstudien aus dem U.S.-amerikanischen Raum wurden von Alexander/Entwisle/Kabbani (2001) durchgeführt sowie von Garnier/Stein/Jacobs (1997). Diese Studien zeigen, dass Dropout als Prozess mit einer langen Vorgeschichte und verschiedenen Lösungsmustern zu verstehen ist.

Eine aktuelle quantitative Längsschnittstudie (Fortin/Marcotte/Diallo et al. 2012) über einen Zeitraum von acht Jahren zeigt, dass folgende schulische, persönliche und familiäre Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs von Jugendlichen erhöhen: schlechte Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen; Jugenddepression und familiäre Problemlagen; schlechtes Klassenklima; negative Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und schulischem Personal; und unzureichende schulische Leistungen.

4.2. Sample und Forschungsdesign

Für die Teilnahme an unserer Längsschnittuntersuchung konnten 17 Jugendliche gewonnen werden. Bei der Zusammensetzung der Gruppe der Jugendlichen wurde darauf geachtet, dass jeder Typus durch mindestens zwei Fälle repräsentiert wird. Nach Rekonstruktion ihrer Bildungslaufbahn konnten die ProbandInnen in HauptschulabbrecherInnen, GymnasialabbrecherInnen und Handelsschul- bzw. HandelsakademieabbrecherInnen eingeteilt werden. Hinsichtlich des Bildungsstatus der Teilnehmenden ist festzuhalten, dass vier Jugendlichen in der Zwischenzeit der Wiedereinstieg gelungen ist, was bedeutet, dass sie ein Bildungszertifikat erlangt haben, das mindestens dem ISCED-Level 3b (mittlerer Bildungsabschluss) entspricht. Die restlichen ProbandInnen verfügen nach wie vor lediglich über einen Bildungsabschluss, der dem ISCED-Level 3c entspricht. Tabelle 3 bietet einen Überblick über Alter, Geschlecht und sozioökonomisches Herkunftsmilieu der Jugendlichen.

⁶ „DJI“ steht für Deutsches Jugendinstitut, dem in Deutschland größten außeruniversitären sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut im Bereich Kinder, Jugendliche und Familien. Aufgabe ist die langfristige und systematische Untersuchung der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen sowie der Angebote zu deren Unterstützung und Förderung.

Merkmal	Merkmalsausprägung				Anzahl
<i>Alter</i>	16-25 Jahre				17
<i>Geschlecht</i>	Weiblich				4
	Männlich				13
Herkunftsmilieu	höchste abgeschlossene Bildung der Eltern	Berufe (Eltern)	Kapitalvolumina⁷ (Eltern)		
			ökonomisches Kapital	kulturelles Kapital	
	Universitäts- bzw. Hochschulabschluss	UnternehmerInnen; LehrerInnen; ÄrztInnen; PsychotherapeutInnen	hoch	hoch	4
	Matura; weiterführende Berufsqualifizierung nach mittlerem beruflichem Abschluss	Leitungspositionen; berufliche Selbständigkeit; gehobenes Einkommen; sicheres Arbeitsverhältnis	gut situiert bis wohlhabend	mittel	1
	mittlerer Bildungsabschluss	zertifizierte Handwerker; einfache kaufmännische Angestellte; sicheres Beschäftigungsverhältnis; mittleres Einkommen; unselbständig beschäftigt	mittel	gering bis mittel	5
kein über einen Pflichtschulabschluss hinausgehender Bildungsabschluss	an- und ungelernte ArbeiterInnen; Angestellte mit geringer bis mittlerer Qualifikation; HilfsarbeiterInnen	gering	gering	7	

Tabelle 3: Soziodemographische Merkmale der InterviewprobandInnen

Die Studie ist als prospektive Längsschnittstudie angelegt, was bedeutet, dass zu jedem Erhebungszeitpunkt dieselben Probandinnen und Probanden befragt werden. Durch dieses Vorgehen können Zusammenhänge „zwischen zwei oder mehr Erhebungszeitpunkten auf der Ebene individueller Veränderungen“ analysiert werden (Helmreich 1977: 12).

Die Jugendlichen wurden über einen Zeitraum von vier Jahren jeweils im Abstand von acht bis zwölf Monaten interviewt.

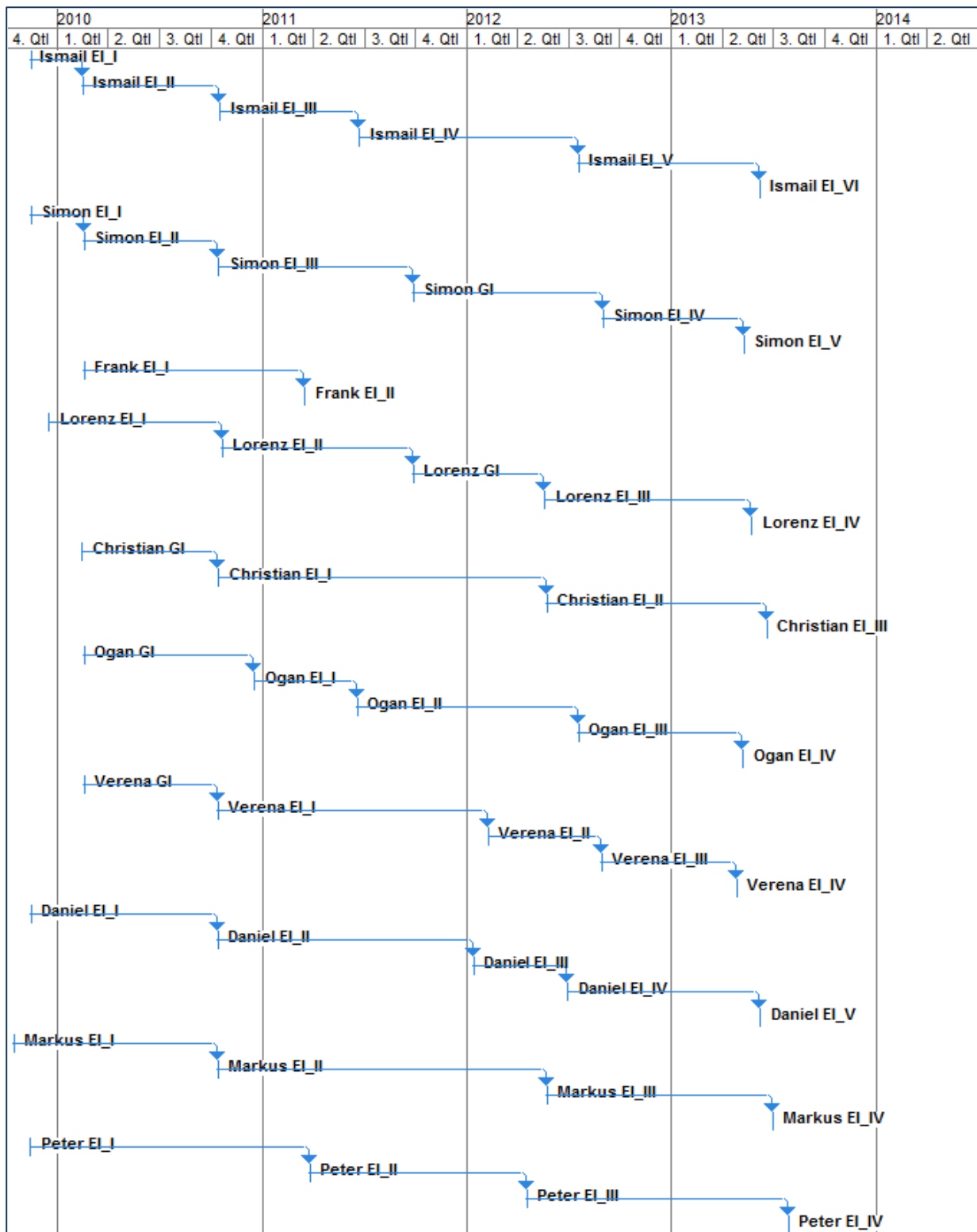
⁷

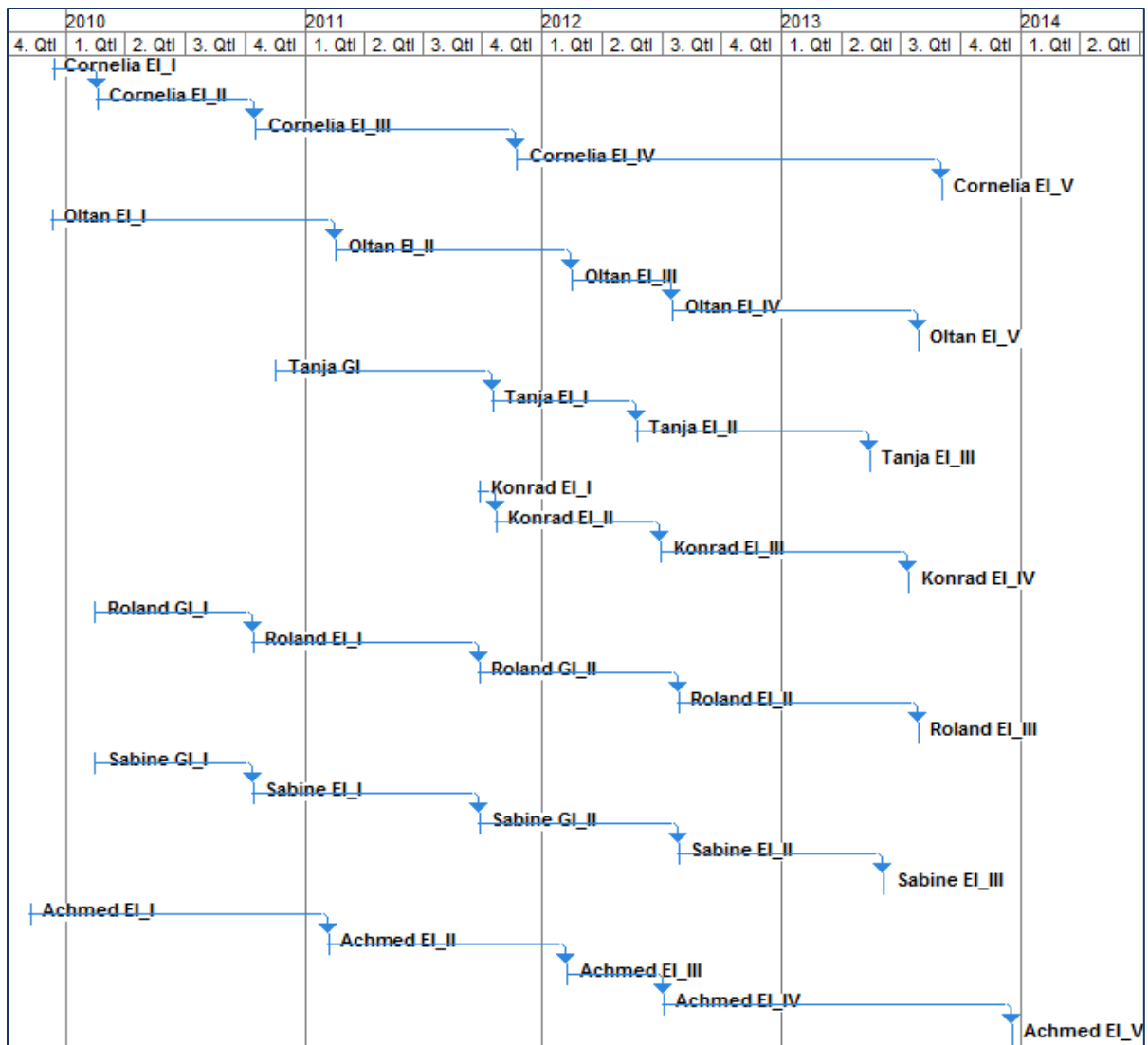
Die Positionierung der Herkunftsfamilie im sozialen Raum ist abhängig von ihrem relativen Vermögen an ökonomischem Kapital, das unmittelbar und direkt in Geld umwandelbar ist (z.B. Wertpapiere) und an kulturellem Kapital mit seinen drei Erscheinungsformen (institutionalisiert, z.B. als Bildungstitel; objektiviert, z.B. im Besitz eines Gemäldes; oder inkorporiert als Habitus). Ein besonderer Fokus der Untersuchung wurde auf die Entdeckung und die Analyse der unterschiedlichen Dimensionen der sozialen Beziehungen der Jugendlichen gelegt. Diese Beziehungen sind im privaten und schulischen Umfeld der Jugendlichen zu suchen. Dabei interessierte insbesondere, ob diese sozialen Beziehungen als Ressourcen (Sozialkapital) für die individuellen Bildungslaufbahnen mobilisier- und nutzbar gemacht werden konnten (Bourdieu 1985).

15 Jugendliche stammen aus der *ersten Erhebungsphase*, in der 25 Jugendliche interviewt wurden. In der Studie ist – wie in Längsschnittuntersuchungen häufig der Fall – zwischen einzelnen Erhebungsphasen der Verlust von Untersuchungspersonen (Panelmortalität) eingetreten, d.h. Jugendliche waren für uns nicht mehr erreichbar oder verweigerten die weitere Teilnahme an der Untersuchung. Im Falle Franks (des *Realitätsflüchtigen*) konnte zumindest ein Folgeinterview mit der Mutter geführt werden.

Die Studie mit ihren fünf Erhebungswellen ist so angelegt, dass neben den festen, standardisierten Erhebungsphasen flexible und individuell abgestimmte Erhebungen möglich waren (flexibles Setting). Insgesamt wurden mit sämtlichen Jugendlichen zwischen fünf und sechs Interviews geführt. Eine Ausnahme stellt, wie bereits beschrieben, der Fall Frank dar (siehe Grafik 3).

↓ 2-6 Erhebungswellen pro Interviewpartner/in





Grafik 3: Überblick – Erhebungszeitpunkte der qualitativen Interviews
(EI = Einzelinterview, GI = Gruppeninterview)

Das Forschungsdesign wurde für die weitere Erhebung im Längsschnitt nahezu identisch aus der ersten Projektlaufzeit übernommen. So wurden weiterhin qualitative Interviews mit den Jugendlichen geführt, die nun – da bereits ungezwungen formulierte Texte der ersten Erhebung vorlagen – fokussierter durchgeführt werden konnten. Die Interviews dauerten in der Regel zwischen 60 und 90 Minuten und wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Für die erfolgreiche Umsetzung der Längsschnittstudie galt es, einige Prinzipien zu beachten: um z.B. Panelmortalität – d.i. der Umstand, dass einzelne Probandinnen und Probanden nicht mehr erreichbar sind oder nicht mehr teilnehmen möchten – zu minimieren, pflegten wir regelmäßigen Kontakt mit den Jugendlichen (vgl. hierzu Helmreich 1977: 15ff.). Als sehr nützlich hat sich eine Vernetzung über Facebook erwiesen. Das aus der Literatur bekannte Phänomen der negativen Korrelation zwischen Kontakthäufigkeit und Ausfallswahrscheinlichkeit konnte auch in unserer Untersuchung bestätigt werden. Als weiteren Anreiz für eine Teilnahme erhielten die Jugendlichen ein geringfügiges Anerkennungshonorar.

4.3. Die Methode der Habitustypenbildung und Absicherung der Typologie

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mittels der Methode der Habitustypenbildung nach Bremer/Teiwes-Kügler (2010). Das transkribierte Datenmaterial wurde hermeneutisch (sinnverstehend) interpretiert, und während dieses Prozesses wurde auch das Vorverständnis zu Schulabbruch im Forschungsteam modifiziert und vertieft.

Konkret wurde in einem ersten Interpretationsschritt die subjektive Perspektive der Akteure und Akteurinnen nachvollzogen und rekonstruiert und diese in einem zweiten Schritt soziogenetisch, d.h. unter Einbezug der materiellen und kulturellen Lebensbedingungen der Jugendlichen, objektiviert. Die Rekonstruktion der verschiedenen Habitustypen im Umgang mit Schulabbruch bildete die Basis für eine relationale Betrachtungsweise des bildungssoziologisch bedeutsamen Phänomens „Schulabbruch“.

Die Habitustypen wurden aus den – meist unbewusst über die eigene Lebensgeschichte erworbenen – Praktiken der ProbandInnen erschlossen, die sich in der Auseinandersetzung mit den jeweils spezifischen sozialen Realitäten zeigten. Zu einem Typus zusammengefasst wurden diejenigen Fälle, die über ähnliche Muster der sozialen Praxis verfügen. Bei der Analyse der Lebensbedingungen interessierte vor allem der Umfang der ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen, auf die die Jugendlichen zurückgreifen konnten. In diesem Zusammenhang wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, ob soziale

Beziehungen (Sozialkapital) als *Ressource* für die individuellen Bildungslaufbahnen mobilisiert und nutzbar gemacht werden konnten (vgl. Bourdieu 1985: 11).

Ein weiterer Fokus der Untersuchung lag auf den spezifischen, über den Habitus vermittelten Distinktionspraktiken, mittels derer sich die Jugendlichen aufgrund ihrer eigenen Entwicklungs- und Bildungsgeschichte klassifizieren und über die sie gleichzeitig von anderen klassifiziert werden. Abzulesen sind solche Klassifizierungen beispielsweise am Sprach-, Freizeit- oder Kleidungsstil, an den körperlichen und emotionalen Haltungen, an der Wahl spezifischer Freundeskreise, an den Erwartungen für die berufliche Zukunft oder an der Weltsicht. Distinktionspraktiken markieren Unterschiede und Abstände zu anderen Gruppen bzw. TeilnehmerInnen im sozialen Raum und werden in verschlüsselter und symbolischer Form zum Ausdruck gebracht und dadurch interpretierbar.

Die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien im Umgang mit Schulabbruch werden über den Habitus vermittelt, der im Verlauf der Sozialisation und Erziehung erworben und einverleibt wird. „Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft.“ (Bourdieu 1992a: 32) Der Habitus ist somit inkorporierte Bildungsgeschichte und inkorporiertes Milieu zugleich. Er fasst „in seiner ursprünglichen synthetischen Einheit eines Erzeugungsprinzips die Gesamtheit der Determinierungseffekte zusammen.“ (Bourdieu 1994: 686) Hier darf allerdings ein zentrales Argument Bourdieus nicht außer Acht gelassen werden, nämlich dass die Unterschiede im Habitus zwar in den materiellen und kulturellen Lebensbedingungen begründet sind, der jeweilige Habitus aber dennoch sukzessive über „Bildung und Information“ (ebd.) modifiziert werden kann (vgl. Nairz-Wirth 2011).

Der Primär- oder Herkunftshabitus ist somit nicht festgelegt wie ein Genom, sondern stellt eine dynamische Einheit eines Systems von Dispositionen dar, die in einer modernen Gesellschaft für immer mehr Personen einem permanenten Wandel unterworfen sind (Bourdieu 1985; 1991; 1993). „Habitus change constantly in response to new experiences.“ (Bourdieu 2000: 161) Die Wandlungsfähigkeit des Habitus ergibt sich aus seiner Verbundenheit mit den Feldern, in denen er agiert und von denen er damit auch geformt wird. Dies bedeutet notwendig, dass das Konzept des Habitus nicht deterministisch zu interpretieren ist, d.h. dass über pädagogische Interventionen Habitusänderungen möglich sind, allerdings ohne dabei den Herkunftshabitus gänzlich überformen zu können

(Hysteresis-Effekt⁸). Der Habitus verändert sich in den Institutionen, die er durchläuft (Kindergarten, Schule, Hochschule, Organisationen), er lagert jeweilige Subhabitus bzw. sekundäre Habitus an. Der schulische Habitus, den ein Schüler/eine Schülerin sich aneignet, ist der wichtigste sekundäre Habitus in der Kindheit und Jugendzeit, der in der Zukunft auch in der Zeit nach einem Schulabbruch weiterwirkt. Mit der so genannten „Entschärfung“ (Dynamisierung) des Habitus wird der Weg zu einer flexibleren Typenrekonstruktion eröffnet.

Die Typologie wurde in mehreren Schritten empirisch abgesichert:

1. Zusätzlich zu den Interviews, die im Rahmen der vorliegenden Längsschnittstudie geführt wurden, sind rund 60 weitere Interviews mit Early School Leavers geführt worden. Fast alle Fälle konnten den bereits rekonstruierten Typen zugeordnet werden, oder es zeichneten sich Mischtypen ab. Ein neuer Typus, der zusätzlich rekonstruiert wurde, „der/die Zurückgehaltene“, wurde mittels weiterer LehrerInneninterviews und Sekundäranalysen bestehender empirischer Erhebungen abgesichert.
2. Validierung der Typologie im Rahmen eines eigens initiierten Workshops mit Expertinnen und Experten, die im Feld „ausgrenzungsgefährdete Jugendliche“ tätig sind.
3. Validierung der Typologie durch Befragung mittels Leitfadeninterview von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern.
4. Validierung der Typologie im Rahmen eines Workshops mit Qualitätsmanagerinnen und -managern höherer technischer Lehreinrichtungen und mit SchulinspektorInnen.
5. Validierung der Typologie durch Befragung von 22 Lehrpersonen an Haupt- und Sonderschulen.

In diesen Befragungen, Workshops und zusätzlichen empirischen Rückversicherungen aus den Tätigkeits- und Praxisfeldern der betroffenen ExpertInnen wurde die von uns rekonstruierte und beschriebene Typologie bestätigt.

⁸ Hysteresis ist als grundsätzliche Eigenschaft des Habitus zu charakterisieren: Dadurch, dass Dispositionen dauerhaft inkorporiert sind, erfolgt deren Anpassung an veränderte Strukturen nur verzögert. „Der Habitus ‚hinkt‘ also den äußeren Entwicklungen immer etwas hinterher, zeigt eine verspätete Anpassung und verrät auch dadurch seine Herkunft.“ (Bourdieu 1994; vgl. dazu Suderland 2009)

4.4. Forschungsergebnisse

4.4.1. Die Habitustypen

Die Vielfalt der Ursachen von Early School Leaving konnte bereits nach der ersten Phase unseres Forschungsprojektes aufgezeigt werden. Auch zeigte sich, dass die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen nach einem Schulabbruch ebenso vielfältig sind. Die rekonstruierten Habitustypen wurden vor dem Hintergrund ihrer primären und sekundären Milieus interpretiert: Bewältigungsstrategien sind sowohl durch den Herkunftshabitus (d.h. über die Familie) als auch von schulischen Erfahrungen und anderen sekundären Sozialisationsinstanzen der Jugendlichen beeinflusst. D.h. es konnte gezeigt werden, dass zwar der Herkunftshabitus der ProbandInnen nach wie vor (zumindest in Spuren) sichtbar ist, dass aber die Erfahrungen der Jugendlichen in den sekundären Sozialisationsmilieus (Schule, Peers u.a. soziale Beziehungen, soziale virtuelle Netzwerke, Medien) einen starken Einfluss darauf haben, wie diese ihren Schulabbruch bewältigen. Die sechs rekonstruierten Habitustypen wurden bereits im zweiten Jahr der Längsschnittstudie genauer konturiert, wobei die neue Konturgebung der eruierten Typen mit einer Umbenennung von drei der sechs Habitustypen einherging. Hinzukommt ein weiterer Typus: „der/die Zurückgehaltene“ wird repräsentiert von Jugendlichen, die von ihrer Familie vom Schulbesuch abgehalten werden, damit sie Familienmitglieder betreuen, pflegen oder beaufsichtigen oder im Familienunternehmen mitarbeiten (vgl. auch Ricking/Schulze/Wittrock 2009). Erfahrungen der Jugendlichen mit Fremd- und Selbststigmatisierungen bildeten den gemeinsamen Erfahrungshintergrund, der gleichsam die sieben Habitustypen verbindet⁹:

⁹ Siehe zu einer, mit unserer vergleichbaren aber nicht völlig deckungsgleichen Typologie von SchülerInnenhabitus die Arbeiten von Kramer/Helsper/Thiersch/Ziems (2009). Die AutorInnen haben in einer qualitativen biografisch angelegten Längsschnittstudie folgende Habitustypologie von SchülerInnen aus den fünften Klassen verschiedener Schulformen rekonstruiert: Habitus der Bildungsexzellenz und Distinktion, Habitus des Bildungstrebens mit drei Subhabitus, Habitus der Bildungskonformität und Habitus der Bildungsfremdheit mit drei Subhabitus.

In der folgenden Tabelle werden die einzelnen Typen näher beschrieben:

Typus exemplarische Aussagen zu Selbst- und Fremdstigmatisierungen	Charakterisierung
Der/die Ambitionierte „[...] dann wo ich dann so gestanden bin und mir gedacht hab', das wirst du sowieso nie haben', einfach weil auf eine Art und Weise mein Horizont so war, dass ich sag', das ist irgendwo nicht deine Welt und das sind die, die lernen in Sphären oder haben eine Intelligenz oder was weiß ich, die ich sowieso nie erreichen werd'.“ (Christian)	Charakteristisch für diesen Typus ist die positive Wertung von Bildungsmöglichkeiten und der dringende Wunsch, den beengenden Herkunftsverhältnissen (beide Elternteile verrichten berufliche Hilfstätigkeiten, sind arbeitslos oder arbeiten in untergeordneten Stellungen) zu entfliehen und Aufstiegschancen zu suchen; der/die Ambitionierte schafft den Wiedereinstieg in das Bildungswesen nach einer kürzeren oder längeren Phase der Umorientierung; seine/ihre geringen bis mäßig verfügbaren ökonomischen Ressourcen kompensiert dieser Typus über den Erwerb und die Pflege von Sozialkapital (Lehrpersonen; Patenschaften; Peers mit hoher Bildungsaspiration); der/die Ambitionierte ist ziel- und leistungsorientiert.
Der/die Orientierungslose „[...] ich meine das Nichtarbeiten, das Zu-Hause-Sitzen und Nichts-Machen und die Mutter geht arbeiten [...] und ich denke mir auch manchmal, was bin ich für ein Sohn.“ (Ismail)	Charakteristisch für diesen Typus ist ein „Sich-treiben-Lassen“ und das Fehlen von konkreten beruflichen und (aus)bildungsbezogenen Zielvorstellungen; diesem Typus gelingt es nicht, die notwendige Eigeninitiative aufzubringen, sich neu zu orientieren und berufsorientierte Handlungen zu setzen; berufliche Startversuche scheitern meist nach kurzer Zeit, da es dem/der Orientierungslosen nicht gelingt, sich mit den ihm/ihr zugeteilten Arbeitsaufgaben zu identifizieren; soziales Kapital ist entweder nicht vorhanden oder erzielt nicht die notwendige Wirkung für das Nachholen eines Schulabschlusses.
Der/die Realitätsflüchtige [...] ja ein paar [Freunde] schon, die waren schon sehr nett, die seh' ich jetzt a nimmer is' eh klar...“ (Frank)	Charakteristisch für diesen Typus ist die Flucht vor der Realität und ihren Herausforderungen; Computer und Fernseher sind dabei wichtige Hilfswerkzeuge, doch kommen auch andere Formen der Realitätsflucht vor; der/die Realitätsflüchtige hat seine/ihre sozialen Kontakte abgebrochen, lebt in seiner eigenen abgeschlossenen Welt, in die selbst seine/ihre engsten Familienangehörigen nur mehr schwer vordringen können. Versuche seiner/ihrer engsten Bezugspersonen oder anderer unterstützender Personen, ihn/sie zum (Wieder-)Einstieg in das Bildungswesen oder in das Berufsleben zu motivieren, misslingen bzw. sind nur kurzfristig erfolgreich.

<p>Der/die Resignierte</p> <p>„Na weil ich hab' geglaubt das liegt an mir .. dass ich das, weil, dass ich einfach dumm bin oder so, dass ich halt nicht mitkomme und das nicht verstehe [...] Ja ich hab dann ähm psychisch das nicht mehr ausgehalten und dann hab' ich nicht mehr in die Schule gehen können.“ (Julia)</p>	<p>Charakteristisch für diesen Typus sind vielfältige schulische (und berufliche) Misserfolgs- und Mobbing Erfahrungen, die einen resignativen Habitus geformt haben; der/die Resignierte hat reduzierte Ansprüche an seine/ihre berufliche Zukunft und eine tendenziell erwartungslose Grundhaltung ans Leben; die sozialen Kontakte sind sehr eingeschränkt; sein/ihr Auftreten kann als unsicher-ängstlich, zurückgenommen umschrieben werden; der/die Resignierte leidet oft an einer Lernschwäche oder ist psychisch krank. Seine/ihre berufliche Zukunft assoziiert er/sie mit einer fürsorgenden Tätigkeit (z.B. Tierpflege) oder einer einfachen Tätigkeit. Soziales Kapital bezieht der/die Resignierte über soziale Einrichtungen (SozialarbeiterInnen und -pädagogInnen und andere begleitende Hilfen).</p>
<p>Der/die Statusorientierte</p> <p>„Und man fangt sich selber an Fragen zu stellen ‚Warum nehmen die mich nicht?‘, oder ‚Warum wollen die mich nicht?‘. Und das ist halt schlecht für die Eigenmotivation, wenn man halt Absagen kriegt und die ganze Zeit sich nutzlos fühlt, sag' ich einmal, nach einer gewissen Zeit.“ (Peter)</p>	<p>Charakteristisch für diesen Typus ist eine statusorientierte Einstellung, geformt über sein Aufwachsen in einem akademischen bzw. materiell abgesicherten Herkunftsmilieu; die Zukunftsvorstellungen dieses Typus sind statusorientiert (Dachgeschosswohnung; eigenes Haus; Managementposition); der/die Statusorientierte versucht seinen/ihren gewohnten Lebensstandard (Urlaube, Designerkleidung, Fitnesscenter, Wohnung, Auto) aufrecht zu erhalten; Kleidungs- und Sprachstil, selbstbewusste Körperhaltung und nicht zuletzt soziale Beziehungen verhelfen diesem Typus immer wieder zu einem Arbeitsplatz, den er jedoch nicht halten kann, da seine Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata nicht den realen Anforderungen der Arbeitswelt entsprechen; dem Nachholen eines Schulabschlusses steht der/die Statusorientierte zögerlich gegenüber.</p>
<p>Der/die Unangepasste</p> <p>„ [...] das hört sich jetzt blöd an, aber ich bin ein Niemand auf einem A4-Blatt, ich kann, ich hab' meine Schule abgebrochen, ich hab' sonst nie was g'macht, viel gejobbt, dass das jetzt nicht so eindrucksvoll ‚überkommt‘, davon bin ich mal ausgegangen.“ (Lorenz)</p>	<p>Der Typus des/der Unangepassten wehrt sich gegen herrschende Normen und Werte – die er/sie in der Schule und vielen Berufen exemplarisch verortet; er/sie verfügt über hohes kognitives Potential, das sich u.a. in einem eloquenten Sprachstil manifestiert; sein/ihr soziales Netzwerk ist heterogen zusammengesetzt (Personen, die sich in Weiterbildungen befinden; Berufstätige; Studierende); im Mittelpunkt des Denkens steht die Sorge zu „verbürgerlichen“; entsprechend dieser Einstellung verzichtet er/sie entweder auf einen (Wieder-)Einstieg in das Bildungswesen bzw. in einen Beruf, oder wählt einen Bildungs- bzw. Berufsweg, der nicht mit bürgerlich-konservativen Wertvorstellungen konnotiert ist.</p>

<p>Der/die Zurückgehaltene</p>	<p>Der Typus des/der Zurückgehaltenen wird durch Verhaltensweisen von Eltern oder anderen Bezugspersonen, durch existentielle Probleme in der Familie, wodurch z.B. Fürsorgepflichten gegenüber der Primärgruppe auftreten, an der Fortsetzung der Bildungslaufbahn gehindert. Die zu betreuenden Familienmitglieder sind u.a. pflegebedürftig und/oder benötigen Unterstützung bei der Bewältigung von komplexen Anforderungen. Die Beaufsichtigung jüngerer Geschwister und eigener Kinder (Teenagerschwangerschaften) zählen hier ebenso dazu. Empirische Untersuchungen beschreiben Fälle von SchülerInnen, die von ihren possessiven bzw. überprotektiven Elternteilen vom Schulbesuch abgehalten werden. Dieser Typus ist in allen sozialen Milieus anzutreffen. Ist die Entscheidung für die Erbringung einer Fürsorgeleistung mit dem inneren Wertesystem kongruent, wird die Phase vorwiegend positiv und als persönlich autonome Entscheidung erlebt, auch wenn in der Schule eher negative Erfahrungen gemacht wurden (schlechte Noten, Ablehnung durch Lehrpersonen oder Peers). Durch die fürsorgende Tätigkeit sammelt der Typus vielseitige praktische Erfahrungen, die das Selbstbewusstsein stärken und sich positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken.</p> <p>Allerdings kann die eingeübte Selbständigkeit und Kompetenz bei Alltagsentscheidungen auch zu Schwierigkeiten in der Schule führen, wenn diese primär Gehorsamsleistungen und passives Verhalten verlangt.</p>
---------------------------------------	--

Tabelle 4: Beschreibung der Typen (Nairz-Wirth 2011). Anm.: Die Typologie ist ethnien- und geschlechterübergreifend konzipiert.

4.4.2. Längsschnittliche Beschreibung und Analyse der Fälle

Im Erstbericht war es nicht möglich, allen Probandinnen und Probanden gleich viel Platz für ihre Biografie einzuräumen. Hier nun werden die Biografien von zwölf ausgewählten Einzelfällen ausführlich dargestellt, um ein möglichst umfassendes Bild der Lebenswirklichkeit der Betroffenen und deren eigene Weltbilder, Selbst- und Realitätswahrnehmungen sowie Problembewusstsein über ESL zu vermitteln. Aufmerksamkeit wurde der Beschreibung der Herkunftsmilieus gewidmet. Dazu wurden die Familien der Jugendlichen in die sozialen Milieus nach Vester/Oertzen/Geiling et al. (2001) eingeordnet¹⁰. Die Rekonstruktion der unterschiedlichen Habustypen nahm von diesen Herkunftsmilieus und den sie prägenden Einflussfaktoren ihren Ausgang. Weiters wurden die Bildungslaufbahnen und die Ursachen der Schulabbrüche rekonstruiert. Ergänzend wurden folgende Themen in die längsschnittliche Betrachtung miteinbezogen: Fremd- und Selbststigmatisierungsprozesse, Weltbilder und Lebensentwürfe, Zukunftswünsche und -pläne, Einstellungen zum Thema Wiedereinstieg und Erfahrungen im Berufsleben.

Bei den meisten interviewten Schulabbrecherinnen und -abbrechern konnten wir beobachten, dass sie im Laufe der Untersuchung einen reflexiveren Umgang mit ihrer eigenen Biografie entwickelten. Ob die Ursache darin zu suchen ist, dass die ProbandInnen über ihr eigenes Leben, ihre schulischen und beruflichen Erfahrungen offen mit den InterviewpartnerInnen sprechen konnten, kann noch nicht bestätigt werden. Tatsächlich verweisen bereits Reichenbach (1983) u.a. AutorInnen auf den therapeutischen Effekt von narrativen Interviews. Parsons (1981: 186) argumentiert, dass das Erinnern an verdrängte negative Erfahrungen zu deren Integration in die Selbstwahrnehmung führt und Selbstreflexionsprozesse auslöst. Es kann also angenommen werden, dass die Thematisierung des eigenen Verhaltens in den Gesprächen eine Rolle beim Wiedereinstieg gespielt haben könnte. Die Interviewphasen bringen – sozialwissenschaftlich betrachtet – nicht nur Erkenntnisse für die Forschung, sondern auch Chancen der Selbsterkenntnis für die Befragten. Dieser positive „Nebeneffekt“ sollte bei der nun folgenden ausführlichen Beschreibung der Fälle nicht vergessen werden.

¹⁰ Wir beziehen uns in der folgenden Analyse der Herkunftsmilieus unserer Probanden und Probandinnen auf die aus empirischen Untersuchungen in Anwendung des Bourdieuschen Sozialraummodells gewonnene Typologie der Arbeitsgruppe um M. Vester (2001). Sie ist eine der umfassendsten und aufwändigsten Studien zu sozialen Milieus der Bundesrepublik Deutschland und wird von uns analog auf die österreichische Gesellschaft übertragen. Dabei übersehen wir nicht die Möglichkeit wichtiger Unterschiede zwischen den beiden Gesellschaften. Wir betrachten die nachfolgenden Zuordnungen zu den von Vester et al. definierten Milieus wesentlich als deskriptives und klassifikatorisches Hilfsmittel, das es erlauben soll, die unterschiedlichen Milieus relational zur Anschauung zu bringen.

Simon „der Unangepasste“

Soziales Herkunftsmilieu:

*Kleinbürgerliches Arbeitnehmersmilieu
(Vester et al. 2001: 518ff.)*

Familienstruktur:

Die Eltern sind geschieden; Simon hat zwei Brüder.

Hobbies:

*Rollenspiele, Gitarre, Gesellschaftsspiele,
Lesen, Computer spielen*

Schulische Laufbahn:

Nach der Volksschule wechselte Simon an ein Gymnasium.

Simon musste die fünfte Stufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) wiederholen, danach brach er die Schule ab.

Der Versuch des Wiedereinstiegs an einer Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe (HLW) scheiterte.

Simon ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews (Nov. 2009) 25 Jahre alt. Er ist in Wien – im kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieu – geboren und aufgewachsen. Sein Vater hat einen handwerklichen Beruf erlernt, und seine Mutter hat nach dem Besuch einer weiterführenden Schule, die sie nicht abgeschlossen hat, als kaufmännische Angestellte gearbeitet. Simon ist das jüngste von drei Kindern. Seine Brüder haben maturiert und ein Studium begonnen. Ein Bruder hat das Studium abgebrochen und arbeitet jetzt im Eventbereich als Selbstständiger. Der andere Bruder hat die Studienrichtung gewechselt und sein Studium an einer Kunsthochschule in Wien abgeschlossen.

Simons Bildungslaufbahn beginnt in der Volksschule und an der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) zunächst unproblematisch; er beschreibt sich sogar als Musterschüler. Nach den ersten beiden Jahren am Gymnasium folgt die Scheidung der Eltern, die er als dramatisch erlebt:

*(...) dann die Scheidung meiner Eltern war auch noch nicht so lang her, wobei (,) ich jetzt nicht weiß ob mich das primär (,) mmm wirklich beschäftigt hat aber unterbewusst sicher. Also ich war schon ziemlich (,) am Limit mit den Nerven, also jetzt nicht unbedingt suizidgefährdet oder sowas (,) eher, in die andere Richtung also eher aggres- aggressionsgefährdet also eher, dass ich ausbreche und Leute niederprügeln auf einmal, es war wirklich halt (,) bis oben hin.
(Simon: I_{T1}: 00:17:12-7)*

Gründe für den Schulabbruch:

Starkes Desinteresse am Unterricht und Motivationsverlust. Groß angelegte Rebellion gegen das „System Schule“.

Klassenwiederholung in der 5. Stufe der AHS, eine Knock-out-Prüfung zwingt ihn zum Verlassen der Schule.

Der Wiedereinstieg an einer HLW stellt sich für ihn als sehr enttäuschend heraus und führt zum endgültigen Abbruch seiner Schulkarriere.

Seinen Kummer kompensiert Simon mit Essen, was zu Übergewicht führt und ihn zur beliebten Zielscheibe von Mobbingattacken einiger MitschülerInnen macht.

Ab der dritten Stufe der AHS betreibt Simon intensiv Sport, verliert wieder an Gewicht und wird daraufhin zum Mädchenschwarm. Parallel dazu steigert sich seine Beliebtheit im Klassengefüge, indem er sich eine Alphaposition erobert. Während dieser intensiven Phase der Pubertät sinken seine Schulleistungen, die er in der vierten Stufe in dieser Schule lediglich kurzfristig steigern kann. In der fünften AHS-Stufe verliert Simon zunehmend das Interesse und die Motivation am Unterricht. Er erinnert sich an das Gefühl, in der Schule nichts Neues mehr gelernt zu haben und keinen Sinn darin gesehen zu haben, weiter zur Schule zu gehen. Latein und Geschichte sind seine Lieblingsfächer, er unterhält sich mit einem Schulkollegen sogar hin und wieder in Latein. Nach einem Lehrerwechsel sinkt seine Leistung in diesem Fach aber deutlich ab. Schul- und Unterrichtsabsentismus sind u.a. die Folgen seines zunehmenden Desinteresses am Unterricht. So „schaltet“ er in Gegenständen, die er als uninteressant empfindet, „vollkommen ab“ und beginnt sich zu weigern, Hefte zu führen und Hausaufgaben zu machen.

Simons disziplinäre Probleme nehmen zu; er inszeniert schließlich eine großangelegte Rebellion gegen das „System Schule“; die MitschülerInnen folgen ihm.

Protest und Streit mit Lehrkräften stehen auf der Tagesordnung, unter seiner Dominanz eskalieren die Konflikte in der Schule:

Die Zeit nach dem Schulabbruch:

Simon erlebt die Zeit nach dem Schulabbruch als relativ sorgenfrei, der Abbruch stellt für ihn eine Befreiung dar.

*(...) mehr oder weniger komplettes Desinteresse und dann halt auch äh (,) großangelegte Rebellion meinerseits dagegen, also ich hab' mich, schon (,) wirklich mit den Lehrern angelegt und sicher nicht auf eine sehr diplomatische Art halt als 15, 16-jähriger .. war dann halt in der Phase mit zerrissenen T-Shirts, gefärbten Haaren und so weiter, in die Schule zu gehen (,) Stunk zu machen (,) Leute auf zu (...) ganze Klassen auf Demonstrationen zu schleifen, quasi über die- über die Köpfe von Lehrern und sogar Schulsprecher hinweg ... wirklich (,) hart mit manchen Lehrern ins Gericht zu gehen, teilweise auch .. ausfallend zu werden (,) also schon das ganze Programm (,) es hat sich halt so (,) hin und her gesteigert .. also ich würde nicht sagen, dass ich mich unbedingt richtig verhalten habe damals, aber ich sag zu meiner Verteidigung, ich war 15, ich war vollgepumpt mit Hormonen.
(Simon: I_{T1}: 00:18:20-2)*

Simon wird das Verlassen der Schule nahe gelegt, was er allerdings nicht sofort tut. Er wiederholt die fünfte Klasse wegen einer negativen Beurteilung in Englisch; auf eine Wiederholungsprüfung verzichtet er, weil er eine Push-out-Prüfung seines Englischlehrers befürchtet.

Obwohl er bei der Wiederholung der fünften Stufe seine Gefährdungen ausbessert, stellt die Biologieprüfung für ihn eine nicht zu bewältigende Hürde dar. Simon beschreibt diese Prüfungssituation sehr emotional als Knock-out-Prüfung, nach der er das Gymnasium endgültig abbricht.

Stigmatisierung:

Simon berichtet in allen Interviews über stigmatisierende Erlebnisse sowohl im Freundeskreis als auch bei Bewerbungen. Von FreundInnen und Verwandten fühlt er sich unverstanden, da diese seinen Lebensstil kritisieren. Simon spricht auch über Vorurteile der Gesellschaft gegenüber SchulabbrecherInnen und Schuldzuweisungen durch andere. Gleichzeitig betont er aber, dass er den gesellschaftlichen Normen nicht entsprechen möchte, und er bekräftigt seine Haltung mit der Aussage, nichts zu verlieren zu haben. Als „eklatant“ beschreibt er Stigmatisierungserfahrungen im Zusammenhang mit dem AMS aufgrund der fehlenden Matura. Um unangenehme Situationen zu vermeiden, übertreibt Simon öfters, was seinen Status anbelangt.

Sein Versuch, an einer HLW (Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe) wieder einzusteigen, scheitert, weil er sich sowohl unterfordert als auch in seinen Erwartungen an eine solide Ausbildung durch diesen Schultyp getäuscht sieht. Die Folge ist der endgültige Rückzug aus der Institution Schule.

Zuerst erlebt Simon die Zeit nach seinem Schulabbruch als Befreiung und umschreibt sie als eine Zeit des Sturm und Drang. Dass der Schulabbruch zu einem Problem werden könnte, ist ihm zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst; im Interview beurteilt er den Entschluss, die Schule abgebrochen zu haben, ambivalent, spricht aber gleichzeitig von einer erfüllten, relativ sorgenfreien Zeit und einem Schritt, den er insgesamt nicht bereut:

d- vor allem halt, die meiner Meinung nach halt diese- diese Gerechtigkeitslosig- also diese Gerechtllosigkeit, die da herrscht (...), damals hab ich es natürlich sehr persönlich genommen. Dann mmm einige Zeit später (,) ich würde mal sagen, erst dann, wie ich die zweite Schule beendet habe, ist dann ein bisschen so eine Erkenntnis gekommen, dass .. das vielleicht nun mal mein Weg ist, quasi, dass das (,) nicht schlecht ist (,) wie es passiert ist. Das mir quasi die Möglichkeit gibt, mich auf eine (,) ähm das- das zu verhindern, was ich eigentlich die ganze Zeit verhindern wollte, nämlich mich verbiegen (...), weil ich konnte es einfach nie über das Herz bringen, hab' immer dagegen geredet (,) und mm irgendwann hab ich dann erkannt, okay aber jetzt bin ich in einer Position, wo ich dagegen reden kann, wo ich querulieren kann so viel ich will, es hat keiner mehr Macht über mich auf einmal .. das war dann schon sehr befreiend muss ich sagen. (Simon: I_{T1}: 00:18:20-0)

Berufliches:**Phase I:**

Simon ist arbeitslos, empfängt aber keine staatliche Unterstützung. Er berichtet von Gelegenheitsjobs auf Veranstaltungen, wo er als EDV-Techniker tätig ist.

Phase II:

Simon hat es geschafft, öfter auf Veranstaltungen als EDV-Techniker zu arbeiten, jedoch gab es Streit mit dem Personalchef, und Simon erhält keine weiteren Aufträge.

Phase III:

Simon ist beschäftigungslos und geht keiner regelmäßigen Tätigkeit nach.

Phase IV:

Simon hat eine Zusage für ein Praktikum in der Computerspielbranche und sieht in dieser Tätigkeit eine Zukunftsperspektive.

Phase V:

Nach sechs Monaten verlässt Simon das Unternehmen in der Computerspielbranche, da sich die Tätigkeit nicht mit seinen Idealen und seinem Biorhythmus vereinbaren lässt.

Reue über den Schulabbruch kann bei Simon auch im letzten Interview nicht festgestellt werden. Nach wie vor ist er stolz darauf, „seinen Weg gegangen zu sein“. Wohl aber bereut Simon die Art, mit der er immer wieder auf Kritik an seinem Lebensstil und seinen Entscheidungen reagiert hatte:

[die] Tatsache, dass viele Leute nicht verstanden haben (,) oder immer auch nicht verstehen, was in mir vorgeht. (,) und mich halt kritisieren für mein Leben. (,) (...) hat zu einigen sehr harten Worten aus meiner Richtung geführt, die ich ein bisserl bereue. (Simon: I_{T4}: 00:47:22-2)

Simon bezeichnet sich mittlerweile auch als toleranter und weniger rebellisch.

Beruflich kann er sich ein Leben als Geschichtenerzähler vorstellen, formuliert großes Interesse am Drehen von Filmen, Schreiben von Büchern oder Entwickeln von Computerspielen. Das Interesse ist nicht von ökonomischen Interessen, sondern vom Wunsch, sich zu verwirklichen, geleitet. In der Frau für's Leben sieht er eine Chance, sein Leben zu verändern.

Bereits im ersten Interview (Nov. 2009) gibt es Hinweise, dass sich Simon stigmatisiert fühlt. Er gewinnt zunehmend den Eindruck, dass er im Freundes- und Bekanntenkreis langsam vom „Coolen zum Loser“ abdriftet:

(...) also das- die Stigmatisierung von Außen, ja durchaus .. (hh) also vor allem .. ist halt- d-d- es gab halt eine Zeit, wo ich das mit Stolz geschwellter Brust in die Welt hinaus schreien konnte, und Leute mich leiwand fanden deswegen (,) und das ist dann halt-schleichend hat sich das geändert in die komplett entgegen gesetzte Richtung, damit

Zukunftswünsche:**Phase I:**

Simon hofft, in fünf Jahren sein erstes Computerspiel entwickelt zu haben. Leben möchte er zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in Österreich. Er kann sich vorstellen, nach Japan auszuwandern, da ihn die Kultur fasziniert.

Phase II:

Das Ziel, ein Computerspiel zu entwickeln, ist nach wie vor vorhanden. Weiters möchte Simon seine Internetpräsenz ausbauen und Kontakte zu Gleichgesinnten knüpfen. Nach Japan auszuwandern wird von ihm nicht mehr erwähnt.

Phase III:

Keine Veränderungen.

Phase IV:

Simon möchte in der Computerspielbranche Fuß fassen und gleichzeitig sein erstes Computerspiel entwickeln.

Phase V:

Der Wunsch, ein Computerspiel zu entwickeln, ist nach wie vor stark vorhanden.

habe ich mal umgehen lernen müssen, (,) weil ich war halt immer der Tolle (,) und der Coole (,) und alles (,) und auf einmal war ich (,) das Arschloch vom Dienst. (Simon: I_{T1}: 00:38:28-1)

Das Thema der Stigmatisierung beschäftigt Simon in allen mit ihm geführten Gesprächen in unterschiedlicher Ausprägung. Vor allem fühlt er sich durch die Ablehnungen, die er auf seine Bewerbungsschreiben von Unternehmensseite her erfährt, stigmatisiert. Hinzu kommt Kritik aus seinem sozialen Umfeld an seinem Lebensstil:

natürlich hat mich das gestresst, w e n n wenn man die ganze Zeit nur hört „Na, der hackelt nicht und der hat (,) das und das und das und das und (,) die ganze Nacht wach. Und.“ .. J a. (,) M h m. Ich hab immer versucht, mich zu rechtfertigen, natürlich (,) (...) Andererseits(,) machen die anderen Leute in meinen Augen ja genauso Sachen falsch. (Simon: I_{T4}: 00:45:12-8)

Simon geht eine Zeit lang keiner regelmäßigen Tätigkeit nach. Hin und wieder arbeitet er als EDV-Techniker auf Veranstaltungen, die sein Bruder mitorganisiert. Er erhält und erwartet auch keine staatliche Unterstützung. Seine „Anti-Konsum-Haltung“ hilft ihm, mit dem wenigen Geld, das er mit seinen Gelegenheitsjobs verdient, das Auslangen zu finden. Sein Bruder vermittelt ihm eine temporäre Beschäftigung als EDV-Techniker bei Veranstaltungen. Simons Konflikt mit dem zuständigen Personalchef verhindert allerdings eine längerfristige Beschäftigung:

Es war nur so ein, (,) ob ich-, (,) wie weit ich entgegen komme. Das Problem an der Firma war- .. das Problem (,) am Arbeitsmarkt ist, .. dass sehr, sehr viele Leute, also gerade junge

Wiedereinstieg:**Phase I:**

Simon betont, dass er keinen Sinn darin sieht, die Matura nachzumachen.

Phase II:

Seine Haltung ist unverändert geblieben; Simon erachtet das Nachholen der Matura als sinnlos.

Phase III:

Simon betont nochmals, dass er mit dem Gedanken, die Matura nachzuholen, fast abgeschlossen hat.

Phase IV:

Simon spricht den Wiedereinstieg in das (Aus-)Bildungswesen nicht mehr an.

Phase V:

Einen Programmier-, Zeichen- oder Japanischkurs würde Simon als sinnvoll erachten, dies wird ihm vom AMS jedoch nicht finanziert. Mit dem Gedanken, die Matura nachzuholen, hat er abgeschlossen.

Leute (,) halt alles machen, was man ihnen sagt. Überstunden machen, unbezahlte, (,) jede Lohnkürzung hinnehmen, (,) sich einfach niemals wehren. Und halt (,) ja (lacht); wenn man halt mehr oder weniger (,) so gepolt ist, dass man sich nun mal wehrt (,) bei der ersten Gelegenheit, dann ist man halt meistens schnell seine Arbeit wieder los. Aber .. okay (,) ja (,) wieder quasi weniger Geld aber mehr Zeit für andere Dinge. (Simon: I_{T2}: 00:02:56-9)

Im Herbst 2012 (Erhebungswelle 4) berichtet Simon, dass er die Zusage erhalten hat, ein Praktikum im Bereich Quality-Assurance bei einer Computerspielfirma zu absolvieren. Seine Gefühle dazu äußert Simon wie folgt:

ich weiß nicht genau, was auf mich zukommt. (,) aber ich bin auf jeden Fall recht gespannt und recht froh, dass ich's tatsächlich geschafft hab, (,) hartnäckig genug zu bleiben (schmunzelnd), einen Job zu finden, der mich tatsächlich interessiert. weil (,) das ist das erste Mal, eigentlich, (,) dass ich einen Job nicht des Geldes wegen mach, sondern (,) (...) weil's mich interessiert, weil es eine Branche ist, wo ich auch (,) eine gewisse Zukunft für mich sehe. (Simon: I_{T4}: 00:01:49-7)

Beim letzten Interview erfahren wir, dass er nach vier Monaten Praktikum für zwei weitere Monate verlängert wurde und ihm sogar eine fixe Anstellung in Aussicht gestellt wurde. Simon lehnt das Angebot mit der Begründung ab, die Tätigkeit lasse sich nicht mit seinem Biorhythmus vereinbaren.

Zudem sehe er sich in seiner Kreativität eingeschränkt und die Struktur des Großraumbüros, das er sich mit zehn Kollegen teile, störe ihn.

Die Arbeitszeiten seien ihm zu unflexibel; gerne würde er auch nachts arbeiten und dafür am Tag ausschlafen:

Lebensentwurf:

Simon kann sich ein Leben als Geschichtenerzähler vorstellen und hat Pläne, ein Computerspiel zu entwickeln oder einen Film zu drehen. Sein oberstes Ziel ist es, sich selbst zu verwirklichen.

Ahm .. es war auch eine schwierig- .. es war keine ideale Entscheidung, weil an sich, (,) der Job wäre cool, .. u n d jetzt von diesen L o h n jobbereich war das das (,) mehr oder weniger das Einzige, was ich mir vorstellen kann, 40 Stunden zu machen. Ich habe es eben auch ein halbes Jahr lang gemacht. .. Aber .. ich hab es sehr bald gemerkt, dass ich so einfach nicht funktioniere. (,) Es .. quasi-, du kennst quasi meinen Background, (,) ich habe auch nie wirklich g e l e r n t, quasi durch zu beißen und irgendwas was zu machen, was mir nicht gefällt. (Simon: I_{T5}: 00:06:10-1)

Auch in dieser Situation macht sich seine habituelle Schwierigkeit, sich den Anforderungen der Unternehmensphilosophie zu unterwerfen, wenn diese nicht mit seinen eigenen Vorstellungen über den Inhalt von Computerspielen übereinstimmt, bemerkbar:

das s s s, ist mir jetzt so industriell quasi dort abgegangen und nicht, nicht wirklich- .. also für mich sind, sind Videospiele eine Kunstform und nicht einfach nur etwas, was man macht, um Geld zu verdienen und Leuten das Geld aus der Tasche zu ziehen, was halt leider (,) doch eher der Usus ist heutzutage. .. Und ja (,) da waren ein paar philosophische Schwierigkeiten, sagen wir einmal zwischen .. der F i r m e npolitik und mir. Wobei es im Endeffekt jetzt eigentlich ein- .. gut auseinander gegangen ist auch. Also es gab jetzt auch keine großen Streitereien, aber- (Simon: I_{T5}: 00:05:04-2)

Als Free-Lancer möchte er in Zukunft für seinen Bruder bei Veranstaltungen an einzelnen Tagen oder an Wochenenden arbeiten und die restliche Zeit der Entwicklung seines eigenen Computerspiels widmen.

Was seine Zukunftsvorstellungen anbelangt, so möchte Simon in fünf Jahren sein erstes Spiel auf den Markt gebracht haben, das zwar nicht populär werden müsse, sondern eher ein Nischenprodukt darstellen soll.

Seine Zukunft sieht Simon allerdings nicht mehr in Österreich. Fasziniert von der japanischen Kultur, denkt er daran auszuwandern. Die Entwicklung von Computerspielen ist ein zentrales Moment und Wunschbild in Simons Leben. Simon plant, die Hobbies zum Beruf zu machen. Er möchte seine Zeichenkünste verfeinern und Manga zeichnen. Zur besseren Vernetzung mit Gleichgesinnten würde er gerne seine Internetpräsenz ausbauen. In den Gesprächen der ersten drei Erhebungswellen spricht Simon über das Nachholen der Matura, kann jedoch letztlich keinen Sinn darin erkennen:

Also ich, ich weiß nicht, ich hab's mir oft überlegt und es ist mir auch oft vorgeschlagen worden. Aber im Endeffekt habe ich, habe ich nie gesehen „okay was hab' ich von dem Deal? .. Wozu (,) wozu soll ich das jetzt machen?“ (Pause) Quasi ja, okay ich hab' jetzt auch nicht unbedingt einen Nachteil natürlich davon das zu tun (,) außer dem, dass ich eingestehe, dass ich nicht recht gehabt habe vielleicht (lacht). Also ich weiß nicht.

Solange ich die Möglichkeit habe, es quasi außerhalb, also (,) es anders zu machen (,)ähm möchte ich das auch versuchen, weil ich einfach quasi den, den Status quo falsch finde. (Simon: I_{T2}: 00:38:46-7)

Bereits im vorletzten Interview ist das Nachholen der Matura für Simon kein Thema mehr. Für seine berufliche Zukunft würde er einen Programmier-, Zeichen- oder Japanischkurs als sinnvoll erachten. Dies wird ihm vom AMS allerdings nicht finanziert.

Zusammenfassung

Mit Bezug auf Simon sind sich alle Beteiligten im Feld Schule in seiner Typisierung als Rebell einig. Es handelt sich dabei um eine Stigmatisierung, die grundsätzlich negative und positive Aspekte für alle Mitspieler aufweist. Die positiven Aspekte hebt Simon selbst hervor, während die negativen Aspekte von den meisten LehrerInnen in den Vordergrund gestellt werden. Simon ist ein Jugendlicher mit überdurchschnittlicher Intelligenz und intuitivem gruppenspezifischen Wissen, mit dem er die Peers zu manipulieren versteht. Für die Lehrpersonen, die ständig mit der Protesthaltung eines kontradependenten¹¹ Schülers konfrontiert sind, der von seinen Mitschülerinnen und -schülern bewundert wird und dem diese gerne folgen, ist das Pochen auf Autorität aussichtslos, um Disziplin herzustellen. Simon ist es sogar gelungen, eine Klassenteilung zu provozieren:

*(...) es war irgendwie so eine Klasse, die (,) gut war von den Noten her, die absolut furchtbar war vom, vom Betragen her und (...) dann haben sie uns getrennt (,) die Klasse in zwei Teile aufgeteilt und wir sind mit einer anderen Klasse zusammengekommen, (,) wo dann (,) ich weiß nicht ein ganz, ganz furchtbarer Zusammenstoß von .. ich weiß nicht .. s e h r .. (überlegt) großen Persönlichkeiten (,) würd' ich mal sagen - zumindest in diesem Schulsystem - ah passiert ist und natürlich zuerst einmal der Revierkampf war, aber irgendwann sind diese zwei Gruppen dann so zusammengewachsen (,) und ich weiß nicht, ab da ist einfach alles aus den Rudern gelaufen, das war dann einfach der komplette Wahnsinn.
(Simon: I_{T12}: 00:13:57-4)*

In diesem „Spiel“ sollte die Gruppe der männlichen Schüler betrachtet werden. Simon erhält den Status eines Anführers der Rebellion. Die anderen Schüler schreiben sich selbst revolutionäre Züge zu, ohne allerdings wie Simon die eigene Schulkarriere zu gefährden. Dieses Vorgehen erscheint typisch für SchülerInnen mit einem Habitus gesellschaftlicher Mittellagen; erfahrungsgemäß äußert sich der Protest von SchülerInnen aus benachteiligten Milieus in einer stärkeren Solidarität der SchülerInnen innerhalb ihrer Gruppe. Das Protestverhalten der SchülerInnen aus mittleren Milieus ist durch eine strukturelle Ambivalenz gekennzeichnet: zuerst äußern sie sich bewundernd gegenüber Simon, später verächtlich, d.h. sie betrachten ihn als *loser*, sie haben ihn nur als Instrument für ihre rebellischen Fantasien benutzt, setzen jedoch langfristig auf die Anpassung im Kampf um Zertifikate und gute Positionen:

¹¹ Der Begriff Kontradependenz meint die grundsätzliche Ablehnung einer sozialen Abhängigkeit, ohne dass die Reife eines konstruktiven Verhaltens erreicht wurde.

Naja manche haben sich dann halt irgendwie d u r c h g e s c h w i n d e l t, quasi guten Willen gezeigt, und halt (,) das Haupt gesenkt und sind dann durchgetragen worden .. also es, es gibt Leute von denen weiß ich die waren sich sicher, die schaffen die Matura nie weil die letzten drei Jahre einfach nicht aufgepasst haben, ja, .. und haben's dann aber trotzdem geschafft (...) (Simon: I_{T12}: 00:15:23-2)

Simon durchschaut dieses „Spiel“ wohl nur teilweise. Vor allem hat er zu viel in die Rebellion investiert, um sie einfach aufzugeben. Auf diesem Weg wird Rebellion zu einer Disposition in seinem Habitus, was mittel- und vielleicht auch langfristig in unterschiedlichen Lebens- und Berufssituationen zu erwartbaren Konflikten führen dürfte. Auf die Frage, wie lange man in der Revolte gegen das System stecken kann, antwortet Simon:

(...) ja (,) ich weiß nicht, wir sehen uns halt glaub' ich schon als, als die jungen Wilden; .. es ist so eine Sturm und Drang (,) Geschichte ein biss'l (...) man kann Leute super vor den Kopf stoßen damit, aber sag' einmal das ist auch nicht Abend füllend (...) [aber] ich glaub' das geht so lange man will. (Simon: I_{T12}: 00:31:15-2)

Die Ursachen für Simons rebellische Haltung sind vor allem in seiner Primärsozialisation in der familiären Dynamik anzusiedeln:

natürlich is-es ist es auch anerzogen, also mir is- mir ist schon auch anerzogen, halt meine Meinung zu äußern und .. und .. mich halt nicht unterdrücken zu lassen .. was finde ich auch wichtig ist (,) das (,) der Gesellschaft mitzugeben ein bisschen halt (,) die Hörigkeit, die heutzutage wieder also zum Beispiel gerade, wenn ich mir jetzige Jugendliche anschau (,) die Hörigkeit die da teilweise herrscht .. ist nichts Gutes finde ich. (Simon: I_{T1}: 00:42:17-1)

Weitere Gründe für die Habitualisierung des rebellierenden Verhaltens sind in der Trennung der Eltern, in der Pubertät und in gruppendynamischen Phänomenen (Beziehungen zu MitschülerInnen und LehrerInnen) zu suchen. Doch – wie Simon selbst meint – ist auch die Reaktion der LehrerInnen ein Verstärker gewesen. Sie haben es versäumt, seine „überschüssigen Energien“ produktiv für schulische und lernbezogene Belange zu kanalisieren:

(...) ich könnt' mir schon vorstellen, dass wenn (,) ein ich sag' einmal eine Schlüsselperson in der Lehrerschaft, so was wie mein Klassenvorstand zur damaligen Zeit (,) oder halt einfach sonst jemand, der in der Lehrerschaft respektiert ist, (,) ähm versucht hätte, eben auch, ich weiß nicht, auch meine Beliebtheit zum Beispiel, .. einzusetzen für quasi die Zwecke der Schule und mich ein biss'l, ich weiß nicht, mhm (Pause) (hh) nicht unbedingt was zuzutrauen aber mir (,) ich weiß nicht, eine Aufgabe zu geben, (,)

*zu versuchen mich anzuerkennen, auch zu sehen, dass ich, dass ich scheinbar meine Fähigkeiten hab' und die ich auch nutz'. Aber irgendwie hat jeder immer nur das Schlechte quasi, nur runterg'macht und ja schon haben sie immer gesagt „Aber du bist ja so gescheit und du könntest ja so ein toller Schüler sein“ (,) aber es war halt immer dieses „aber“.
(Simon: I_{T12}: 00:07:17-8)*

Vieles deutet darauf hin, dass spezifische Aspekte mangelnder Unterrichtsgestaltung, unzureichend professionell geführte Kommunikation und eventuell auch Push-out-Maßnahmen, wie z.B. seine Angst vor der Biologieprüfung (Knock-Out-Prüfung), dazu geführt haben, seine Schulaversion zu verstärken und solchermassen den schuldistanzierten Schüler immer weiter aus dem Feld hinauszudrängen:

und hab' dann immer noch von den sieben Gefährdungen oder so was ich dann gekriegt hab' (,) ah, sechs verbessert (...) aber (,) es wurde dann auch einfach nicht mehr zugelassen (...) bei dieser einen Biologieprüfung ich weiß einfach, das kann mir keiner ausreden, dass das nicht einfach ein Knock-Out war (,) ein geplanter, gegen den ich nichts hätte tun können. (,) Weil 12 von 14 Fragen richtig beantworten und eine auch noch halb (,) wieviel mehr soll man können (,) bei einer Prüfung zwischen vier und fünf in Biologie in der 5. Klasse? (Simon: I_{T12}: 00:09:21-8)

Simons Habitus, der sich in fundamentaler Opposition zu den Anforderungen der Schule befindet, weil er diese für sinnlos erachtet, wird durch seine generell gesellschaftskritische Haltung verstärkt:

*Ich kann quasi die Hose runter lassen und quer über die Maria-Hilfer-Straße rennen. Gut, natürlich kann es mir passieren, dass die Polizei mich aufgreift und ich dann halt einen Tag in, in der Zelle sitze. Aber in Wirklichkeit „Who cares?“. .. Wir machen uns alle so viel Stress und Sorgen, wegen was wir eigentlich tun sollten. (,) Aber in Wirklichkeit verlangt das keiner von uns. Außer, ich weiß nicht irgendeine Massenhysterie, die man Gesellschaft nennt, (,) wo dann jeder glaubt, er muss sich anders verhalten, als er eigentlich ist. Und es geht ja jedem auf die Nerven, (,) sich zu verstellen den ganzen Tag. Aber trotzdem tun es alle. .. Ich weiß nicht. Ich bin es halt; ich weiß nicht, ich mag halt einfach so nicht werden, das ist mir zu blöd.
(Simon: I_{T2}: 00:48:37-7)*

Seine rebellische Disposition eröffnet ihm allerdings auch Freiheits- und Gestaltungsmöglichkeiten, die er besonders in kreativen, künstlerischen und medienorientierten Bereichen produktiv einsetzen kann. Dieser Weg bietet allerdings weniger Sicherheit als eine so genannte Normbiographie und ist insofern von beträchtlichen Risiken gezeichnet.

Roland „der Unangepasste“

Soziales Herkunftsmilieu:

Liberal-intellektuelles Milieu (Vester et al. 2001: 506f.)

Familienstruktur:

Die Eltern sind verheiratet; Roland hat zwei Schwestern.

Hobbies:

Klavierspielen, Zeichnen, Schreiben, Gitarre Spielen, Powerwalking, Gesellschaftsspiele wie Backgammon, Schach und Uno

Roland, in einer österreichischen Großstadt geboren und aufgewachsen, ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews (Februar 2010) 24 Jahre alt. Er stammt aus einem liberal-intellektuellen Milieu, seine Mutter ist Gymnasialprofessorin und sein U.S.-amerikanischer Vater ist nach seiner Tätigkeit als Bühnenkünstler im Bühnenmanagement an einem Theater beschäftigt. Roland hat zwei Schwestern; die jüngere hat maturiert und die ältere studiert an einer Fachhochschule (FH). Der Wunsch des Vaters, den zeitaufwendigen Beruf zu wechseln, scheiterte daran, dass seine Bildungsabschlüsse in Österreich nicht anerkannt wurden. Roland ist zweisprachig (Deutsch und Englisch) aufgewachsen und beherrscht auch Französisch.

Bildung hat in Rolands Familie einen großen Stellenwert, Roland spricht des Öfteren von bildungsbürgerlichen Normen, denen er aber ambivalent gegenübersteht. Die Eltern sorgen sich primär darum, dass Roland maturiert; allerdings setzen sie sich persönlich mit Rolands Schulproblemen unterschiedlich auseinander. Der Vater, der aufgrund seiner Tätigkeit am Theater wenig Einblick in das Familiengeschehen hat, hält sich aus den schulischen Angelegenheiten weitgehend heraus. Die Mutter unterstützt ihren Sohn bei der Lösung seiner schulischen Probleme dadurch, dass sie Nachhilfestunden finanziert:

[Meine Mutter] hat das Scheckbuch gezückt und mir Nachhilfe bezahlt.. das ist die bürgerliche Variante (lacht). (Roland: I_{T2}: 00:11:42-9)

Schulische Laufbahn:

Roland wechselt nach der Volksschule in ein bilinguales international ausgerichtetes Gymnasium. Zwischen seinem 12. und 13. Lebensjahr beginnt er an Konzentrationsstörungen zu leiden. Unmittelbar verschlechtern sich seine Noten in Mathematik. Psychologische Unterstützung erfährt er keine. Nach einem langen Kampf bricht Roland das Gymnasium in der 7. Stufe ab. Im Alter von 20 Jahren erhält er erstmals die Diagnose ADS (Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom) gestellt.

Rolands Schullaufbahn verläuft bis zu seinem dreizehnten Lebensjahr „normal“. Nach der Volksschule wechselt er an ein bilinguales international ausgerichtetes Gymnasium.

Dort entwickelt er künstlerisches Interesse und interessiert sich früh für bildende Kunst und Musik. Schreiben und Klavierspielen sind Hobbies, die er auch mit seinen Freunden teilt. Er träumt davon, einmal Student an der Filmakademie oder an der Akademie der bildenden Künste zu sein. Kleidung und Möbel kauft er am liebsten am Flohmarkt, was auch seiner antikonsumorientierten Haltung entspricht. Während seiner Schulzeit wirkt Roland bei der Gestaltung der SchülerInnenzeitung mit, initiiert Kunstprojekte und ist politisch engagiert, was ihm auch die Wertschätzung einiger LehrerInnen einbringt.

Zunächst hat er an der neuen Schule keine Schwierigkeiten, jedoch leidet er zunehmend an Konzentrationsstörungen aufgrund eines nicht diagnostizierten Aufmerksamkeitsdefizitsyndroms (ADS), das erst im Alter von 20 Jahren erkannt wird. Die Konzentrationsstörungen wirken sich ab seinem dreizehnten Lebensjahr vor allem auf seine mathematischen Leistungen negativ aus.

Abgesehen von seinen Problemen in Mathematik ist Roland ein begabter Schüler mit hoch elaborierter Sprache. Umso mehr leidet Roland unter den Schuldzuweisungen seiner Mutter und der Lehrpersonen:

Man hat mir die ganze Zeit unterstellt, ich würde nicht wollen, und ich würde nicht wollen. Und da gab es einfach kein Verständnis. Und dann hab ich irgendwann mal einfach Schluss gemacht mit der Mathematik, und hab aber einfach

vollkommen aufgegeben in der Hinsicht, hab trotzdem gleichzeitig noch in anderen Fächern so tun können, als wäre nichts passiert. (Roland: I_{T2}: 00:13:02-8)

Die Zeit nach dem Schulabbruch:

Den Schulabbruch empfindet Roland als Befreiung. Er zieht nach Wien und beginnt eine Lehre zum Fotografen. Dieser Versuch scheitert jedoch am Konkurs des Unternehmens. Die folgenden drei Jahre verrichtet Roland Gelegenheitsarbeiten und es folgt eine prägende Zeit in Südfrankreich: „Ja, und ich hab' ganz schnell gemerkt einfach, also ohne eine Ausbildung kann ich Teller waschen und das war es. Und nicht mal das (lacht) hat dort funktioniert.“ (I_{T2}: 00:26:00-6)

Im Laufe der Unterstufe und der ersten Jahre der Oberstufe nehmen die Probleme in Mathematik immer mehr zu. Nach langem Kampf wechselt Roland in der siebten Klasse an ein Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG). Nach einiger Zeit in dieser Schule möchte er jedoch in sein altes Gymnasium zurückkehren, was ihm aber nur unter der Voraussetzung einer Klassenwiederholung erlaubt wäre. Doch dies würde seine primäre Motivation, in sein vertrautes Klassengefüge zurückzukehren, unterlaufen, woraufhin er sich dazu entschließt, seine Schullaufbahn im siebten Jahrgang gänzlich abzubrechen:

Das waren ja auch Freundschaften. Das ist ja das Schlimme, im Grunde genommen wachsen natürlich in diesen Schulklassen Freundschaften. Und(,) alleine weil ich jetzt quasi meine Nachprüfung nicht bestehe, ähm werde ich, nimmt sich da diese [Bildungsmaschinerie] das Recht da heraus, diese persönliche Verbindung zu trennen...Und dabei sind eben genau diese Leute, sind quasi jene, an denen ich mich selbst in dem Alter reflektiere. Also an denen ich... mit denen ich bespreche, was das Leben zu bieten hat, und wie man sich, wie man seine, wie man seine Wünsche und Vorstellungen am besten irgendwie erfüllen kann. Und wenn ich dann quasi abgeschnitten wär, einfach nur, weil ich ne Fünf in Mathe habe, ähm hab ich mehr oder weniger eben diese Reflektionsebene nicht mehr. (Roland: I_{T2}: 00:32:10-4)

Die Abmeldung von der Schule empfindet Roland als sehr befreiend und als den „glücklichsten Tag seines Lebens“:

Ja, mhm. Na ich mein ich; es hat dann schon auch irgendwie immer so eine Dynamik bekommen. Also, ich hab die eine, also die englischsprachige Schule hab ich zwei Mal mehr oder weniger abgebrochen. Also...und das BORG einmal. Und ich hab dann irgendwie gedacht, das ist der glücklichste Tag meines Lebens. Der Tag an dem ich im Sekretariat war und mich dort abgemeldet habe. (Roland: I_{T2}: 00:48:52-0) Das war auch irgendwie so, das erste Mal so wirklich so strahlender Stolz. Meine Entscheidung. Viele Entscheidungen gab's ja zu dem Zeitpunkt nicht. (Roland: I_{T2}: 00:49:29-7)

Rolands Mutter ist über die Entscheidung ihres Sohnes sehr enttäuscht:

ja war natürlich sehr gekränkt, ab irgendeinem Zeitpunkt, dass ich nicht ihren Weg gehe, und dass ich nicht die Schule beende, ahm, und ist mittlerweile mehr oder weniger auch glaub' ich froh, dass ich es mache aber sie lässt, sie zeigt's mir nicht, also mittlerweile bin ich schon so alt, dass es ihr mehr oder weniger egal ist und ich soll schaun' wie ich selbst über die Runden komme (Roland: I_{T1}: 00:24:38-1)

Psychischen Halt findet Roland während dieser Phase in einer Clique, die sich aus Peers mit ähnlichem Schicksal zusammensetzt, und er beginnt seine „neu erworbene“ Freiheit experimentell auszutesten.

Stigmatisierung:

Roland berichtet in den ersten drei Erhebungswellen über stigmatisierende Erlebnisse. Der Vergleich mit seinen ehemaligen KlassenkameradInnen führt zu Unzulänglichkeitsgefühlen. Er berichtet weiters, dass es manchmal schwierig sei, neue Leute kennenzulernen: „Also, wenn ich schon bei der Frage, was machst du jetzt eigentlich so?' scheiter', da wird es echt schwierig“. Auch nachdem er die Matura absolvierte, sahen alte Freunde in ihm immer noch den Schulabbrecher: „äh du bist der, der keine Matura hat oder(,) (...) du schlenderst noch immer irgendwie auf der langsamen Spur, der irgendwo ...“ Durch die bestandene Aufnahmeprüfung an der Fachhochschule und den Praktikumsplatz dürfte Rolands Selbstwertgefühl eine Stärkung erfahren haben; er relativiert seine bisherigen Aussagen zum Thema Stigmatisierung, indem er sagt, sich dazu vieles eingebildet zu haben.

Berufliches:**Phase I:**

Roland hat einen 20-Stunden-Job als Aufzugführer.

Phase II:

Roland arbeitet nach wie vor 20 Stunden pro Woche als Liftfahrer neben seinem Studium.

Phase III:

Nach wie vor arbeitet Roland als Liftfahrer. Aufgrund des Studiums hat er die Stundenanzahl jedoch auf 12 Stunden pro Woche reduziert.

Phase IV:

Seinen Job als Liftfahrer hat Roland aufgegeben und bezieht Unterstützung vom AMS. Er sucht nach einem Job, der seinem Qualifikationsprofil eher entspricht.

Phase V:

Roland hat einen Praktikumsplatz im Feld der Diplomatie erhalten, ein Umfeld, in dem er sich sehr wohl fühlt.

Gemeinsames Ritual ist das Schreiben, Klavier spielen und Rauchen von Marihuana. Die Clique umschreibt er als eine Art „Selbsthilfegruppe“:

(...) vor allem gleichzeitig das Gefühl ausgestoßen zu sein von dem Bildungssystem und jetzt quasi nicht wie alle um uns herum jetzt eben Abitur fertig machen, und dann auf die Uni.. gleichzeitig war es aber noch so, wir haben uns an diesem letzten Zweig noch irgendwie fest gehalten, ja. also wir sind jetzt nicht in die Kriminalität abgerutscht, oder so (...) sondern sind einfach ähm beisammen gesessen und haben unser gesamtes Hab und Gut geteilt, und über Gott und die Welt und Menschen geredet, und über unsere eigenen Probleme, so eine Selbsthilfegruppe dann auch. (Roland: I_{T2}: 00:19:00-7)

In diesem neuen engen Freundeskreis, dessen Mitglieder Roland als „Freigeister“ und Künstler bezeichnet, hat kaum jemand eine Matura.

Nach dem Schulabbruch zieht Roland von Graz nach Wien und gibt dem Drängen seiner Mutter nach, eine Lehre als Fotograf zu beginnen. Doch das Unternehmen, das eigentlich keine Lehrlinge ausbilden darf, schlittert schon drei Monaten, nachdem Roland seine Stelle angetreten hat, in den Konkurs. In der Zeit danach finanziert sich Roland mit Gelegenheitsarbeiten eine prekäre Existenz:

ich hab eigentlich immer, wenn's dann wirklich grad nötig oder brenzlich war, oder ich mir so wie andere in meinem Alter jetzt irgendwas Bestimmtes unbedingt kaufen wollte, ah, durchaus den Schritt getan und irgendeinen kurzfristigen Job gesucht und gefunden. Und hab' in allen möglichen Bereichen gearbeitet.

Lebensentwurf:

Roland träumte lange davon, ein Studium an der Filmakademie oder an der Akademie der Bildenden Künste zu absolvieren. Nun studiert er Public Management an einer Fachhochschule und möchte im Feld der Diplomatie Fuß fassen und ins Ausland gehen.

Ich wollte, um in meinem Lebenslauf es wirklich aufzählen zu können, aber von Kellner bis Produktionsmitarbeiter in der Automobilfließbandproduktion, ah, bis zu (...) Callcenter Agent, ah Baustelle, alles irgendwie so durchgemacht und als einziger europäisch aussehender Kellner in einem Chinarestaurant, das war ganz spannend. Ahm, ja, so alles durch, hab einfach gemerkt ohne Bildung geht's nicht, ja, und- (Roland: I_{T1}: 00:40:05-4)

Während dieser Zeit verbringt Roland ein halbes Jahr, zunächst ohne ökonomischen Rückhalt seiner Familie, in Südfrankreich. Er wird bestohlen und muss sich daraufhin mit noch weniger Geld durchschlagen. Bewusst lehnt er das Hilfsangebot seines Onkels in Paris ab. Nach einigen Monaten gelangt Roland dennoch zur Einsicht, dass das vagabundierende Leben keine Zukunftsperspektive und Sicherheit birgt. Er zieht ein Resümee und beschreibt seine Zeit in Frankreich als sehr prägend, als Schlüsselerslebnis, da in ihm dort die Erkenntnis gereift ist, dass eine gute Ausbildung und Bildung für ein würdevolles Leben hilfreich ist:

Ähm...und das war; in dem Fall war das Frankreich, Südfrankreich. Also da war ich wirklich; also da war ich ein Penner (lacht), also um das wirklich auf den Punkt zu bringen. Da war ich wirklich im Ausland und zu dem Zeitpunkt dort konnte ich das nicht, quasi von meiner Würde, wirklich ... vertreten. Aber es wär so, wie wenn ich hier quasi in Fetzen an der Straße sitzen würde. Und dort war ich mehr oder weniger; hatte ich schon auch im Überlebenstrieb so eine Art, so Spaß noch dran. So, wie weit kann man sich jetzt noch selbst schinden (denkbar?). Aber ... ähm aber dort hab ich ja, dort war ich froh, wenn ich irgendwann mal eine halbe Packung

Pommes oder so was bekommen hab'.
(Roland: I_{T2}: 00:26:00-6)

Roland kehrt mit finanzieller Unterstützung seiner Eltern nach Österreich zurück. Er beschließt, die Matura nachzuholen, und ist, durch seine vielfältigen Erfahrungen in seiner Ablehnung von Bildungsinstitutionen und bürgerlichen Lebensverhältnissen zurückhaltender geworden:

Naja, es war sicher diese Art von ganz gewöhnlich, also soziale Anpassung, die man macht, natürlich(,) dass ich einfach gesehen habe, dass quasi ähm den Menschen, denen es gut ging, in meinem Umfeld, die hatten alle längerfristige Pläne, und waren in irgendeiner Art von System drinnen (...) es sind sicher Erfahrungen, also ich mein', man ist einfach jahrelang gepeinigt worden, ist nicht zum Zahnarzt gegangen, weil man gar nicht krankenversichert ist, keine Ahnung(,) einfach mal, weil man es gewohnt ist, auf Urlaub zu fahren, mit nur 200 Euro (...) und versucht irgendwie im Ausland über die Runden zu kommen und gleichzeitig in eine Touristengegend fährt, wo alle gerade nur endlich mal am Geld ausgehen sind, um einen herum(,) da fühlt man sich verständlicherweise (lacht) wirklich fehl am Platz (Roland: I_{T2}: 00:24:01-0).

Roland schreibt sich nach seiner Rückkehr in einem Abendgymnasium ein und holt dort die Matura nach. In der Zeit zwischen dem ersten und dem zweiten Interview kommt ein neuer Verantwortungsbereich auf ihn zu: er wird Vater. Motiviert und voller Tatendrang beginnt er das Studium der internationalen Entwicklung und Rechtswissenschaften, wovon er letzteres nach zwei Jahren abbricht, um Public Management an einer Fachhochschule zu studieren.

Wiedereinstieg:

Phase I:

Roland befindet sich in der Maturaklasse eines Abendgymnasiums. Den Wiedereinstieg in das Bildungssystem sieht Roland sowohl als eine Form der sozialen Anpassung als auch als Möglichkeit, neue Perspektiven zu erhalten.

Phase II:

Roland hat die Matura absolviert und den Wiedereinstieg in das tertiäre Bildungswesen geschafft. Er beginnt internationale Entwicklung und Rechtswissenschaften zu studieren.

Phase III:

Nach wie vor studiert Roland internationale Entwicklung und Rechtswissenschaften, wobei er daran zweifelt, dass letzteres das Richtige für ihn sei.

Phase IV:

Roland hat das Studium der Rechtswissenschaften aufgegeben. Nach wie vor studiert er internationale Entwicklung und hat sich für ein berufsbegleitendes Studium an einer Fachhochschule beworben.

Phase V:

Roland ist fest entschlossen, die Fachhochschule zu absolvieren, und möchte danach an der Diplomatenaakademie seine Ausbildung fortführen.

Im letzten Interview betont Roland, dass die Entscheidung, an der Fachhochschule zu studieren, die richtige gewesen sei. Euphorisch erzählt er von seinem Praktikum im Feld der Diplomatie, in dem er gerne Fuß fassen würde. Das internationale Umfeld entspricht seinem Streben nach Distinktion, vor allem kann er seine Englischkenntnisse wieder einsetzen. Er betont, dass ihm Jobs, die seinen Lebenslauf aufwerten, zunehmend wichtig werden, und dass er in Zukunft keine MC-Jobs mehr annehmen möchte.

Seine neue Vaterrolle erlebt er als stabilisierend, er fühlt sich verantwortlich für die Familie und reflektiert seine bisherigen Lebensexperimente kritisch.

Zusammenfassung:

Roland war ebenso wie Peter (siehe S. 116-124) *cross pressures* (Parsons 1981, 184) ausgesetzt, da seine schulischen Schwierigkeiten und der Schulabbruch mit den Erwartungshaltungen seiner Familie konfligierten. Bedingt durch sozioökonomischen Status, Herkunftsmilieu und die dadurch gewährleistete Kapitalausstattung ist ein solches schulisches Scheitern im Allgemeinen eher die Ausnahme. Im Gegensatz zu Peter, der diese Situation durch die Taktik der „Hochstapelei“ (Schmeiser 2000: 650f.) zu lösen versucht, entfernt sich Roland zunehmend aus dem Herkunftsmilieu. Stabilisierend wirkte in dieser Situation seine Integration in eine Gruppe aus gleichgesinnten Jugendlichen mit teilweise ebenfalls bildungsbürgerlichem Hintergrund. Gemeinsam entwickelten sie eine Gegenkultur des „Sturm und Drang“, die sich in künstlerischen Aktivitäten, einer anti-kapitalistischen gesellschaftskritischen Einstellung und einer Antikonsum-Haltung manifestierte:

Also teilweise haben wir jetzt zum Zeitpunkt ganz bewusst jetzt auch dieses System jetzt abgelehnt. Ganz bewusst versucht irgendwie, so wenig wie möglich mit einer kapitalistischen Wertschöpfungsgesellschaft zu tun haben, ja. Jetzt nicht irgendwie in irgendeiner; nicht direkt jetzt in irgendeiner anarchistischen Bewegung, oder so was. Aber grundsätzlich die Übereinkunft, dass man jetzt demnächst arbeiten gehen soll, damit ganz viel einkauft...war eigentlich; war jedenfalls eine Vorstellung, die wir alle abgelehnt haben. (Roland:IT2: 00:23:01-0)

Die abweichende Peergruppe diente als Ersatzgruppe mit ihren eigenen Regeln und der gruppenspezifischen Illusio im Sinne eines *groupthink* (Janis/Mann 1979), die sich vor allem in künstlerischen Phantasien und Aktivitäten manifestierte. Der bereits relativ gefestigte Primärhabitus verhindert die Habitualisierung und Routinisierung der beginnenden gegenkulturellen Orientierung in Form von Gelegenheitsjobs, da der schon gefestigte herkunftsmilieuspezifische Habitus die Mängel distinktiver Bedürfnisbefriedigung und die Verkümmern der erworbenen Dispositionen als schmerzhaft empfinden lässt:

Also ich mein, man ist einfach jahrelang gepeinigt worden, ist nicht zum Zahnarzt gegangen, weil man gar nicht krankenversichert ist, keine Ahnung, einfach mal, weil man es gewohnt ist, auf Urlaub zu fahren, zum Beispiel. Weil man sich einbildet „Okay ich fahr‘ jetzt halt auf Urlaub, ja, ich hab‘ jetzt nur 200 Euro, aber ich fahr jetzt in Urlaub und den Flug kann ich mir leisten, was danach passiert weiß ich nicht“. Und so mit dem gleichen Taschengeld, dass man zu Hause auch bekommt, und versucht irgendwie im Ausland über die Runden zu kommen. Und gleichzeitig in eine Touristengegend fährt, wo alle gerade nur endlich mal am Geld ausgeben sind, um einen herum.

Da fühlt man sich verständlicher Weise (lacht) wirklich fehl am Platz. Ähm ... und das war; in dem Fall war das, Südfrankreich. (Roland: I_{T2}: 00:25:19-7)

Roland kann als ein Beispiel für das Reproduktionsdilemma in Akademikerfamilien (vgl. Schmeiser 2000) gesehen werden. Wenn wir seinen Ausführungen und Rekonstruktionen folgen, dann kann folgendes Szenario skizziert werden: Er beschreibt das gekränkte Verhalten seiner Mutter, nicht deren Weg gegangen zu sein. Die Mutter ist Bildungsaufsteigerin und kann schwer akzeptieren, dass ihr Sohn sich so unterschiedlich zu ihrem eigenen Lebensweg verhält, der von Bildungsambition und hohen Leistungsansprüchen an sich selbst geprägt war. Zwar wissen wir noch keine Details über die Sozialisation von Rolands Mutter, aber sie wird wahrscheinlich weniger Hilfe vom Elternhaus erhalten haben, als es in Mittelschichtfamilien üblich ist. Sie hat einen Habitus erworben, in dem dieser Aufstieg entscheidend ihre Dispositionen geprägt hat. Die „Enttäuschung“ über das Bildungsverhalten ihres Sohnes war unvermeidlich. Ihre Hilfestellung war ambivalent: sie hat sich einerseits distanziert, andererseits hat sie Nachhilfe finanziert. Aufgrund ihres eigenen, durch die Berufslaufbahn als Gymnasiallehrerin erworbenen, institutionellen Habitus musste sie zwar die schulische Abstufung ihres eigenen Sohnes akzeptieren, dürfte aber dennoch insgeheim gehofft haben, dass es doch noch irgendwie „klappen“ würde.

Der Vater, der aus einer Akademikerfamilie stammt, arbeitet in einem zeitintensiven Beruf am Theater und hat weniger Einblick in das Familiengeschehen als die Mutter, die aus einer Arbeiterfamilie stammt:

(...) mein Großvater hat sich da selbst alles finanziert, hat versucht irgendwie die Schule so gut wie möglich über die Bühne zu bringen, dann ein Stipendium der Armee bekommen und hat sich ein Chemie-Studium damit finanzieren können. Hat daraufhin für eine Ölfirma gearbeitet und war halt; hat sehr viel Wert gelegt auf, auf Bildung, und dass auch aus dessen Kindern was wird. Mein Vater selbst ist dann irgendwie den anderen Weg gegangen, und hat sich halt wieder für quasi ähm das möglicherweise überschätzte ähm kulturelle, humanistische Europa interessiert, und vor allem für Musik und die Künste und ist nach zehnjährigen eifrigen ähm Musikunterricht und Lernen nach Europa gegangen so schnell wie möglich und hat dort meine Mutter kennen gelernt, das ist so der grundsätzliche familiäre Hintergrund, ähm (Roland: I_{T2}: 00:08:44-2)

Rolands Vater ist weniger aufstiegsorientiert als die Mutter und übt weniger Druck auf seinen Sohn aus; er bevorzugt den „Laissez-Faire-Stil“:

[Mein Vater] hat mehr oder weniger das laissez faire-Prinzip walten hat lassen. Hauptsächlich du machst, was dir Spaß macht, und wirst das wohl auch gut machen. Hat gleichzeitig auch Sachen, die irgendwie so als

Erziehungsmaßnahmen eigentlich vielleicht wichtig wären, selbst das irgendwie nicht durch gezogen. Wegen diesem laissez fair-Ding. Also er hat mich ein Jahr zum Klavierunterricht, ähm, geschickt, und wenn ich dann nicht mehr üben wollte, dann hat er gesagt „Aha, na gut, dann machst du halt was anderes“ (lacht). Also, das hat auch nicht funktioniert ganz. (Roland: I_{T2}: 00:09:50-9)

Der Vater schätzt in Übereinstimmung mit dem eigenen beruflichen Habitus den künstlerischen und kreativen Aktionismus seines Sohnes und misst den „Kosten“ der indirekten Bildungskarriere seines Sohnes eine nachrangige Bedeutung bei. Für die Mutter hingegen, ebenfalls in Übereinstimmung mit ihrem beruflichen Habitus, sind diese Kosten und Umwege von größerer Bedeutung. Im Vergleich zu seinen Geschwistern fühlt sich Roland als „worst case“ eines Gescheiterten.

Dramatisch wirkt auf Roland der Verlust von freundschaftlichen Beziehungen im Klassenverband. Die Trennung von der Klasse macht ihn, um es in seinen Worten auszudrücken, zu einem „Archetyp des Ausgestoßenen“.

Roland ist bezüglich seines Bildungserfolges, die Matura im Abendgymnasium geschafft zu haben, gespalten. Einerseits sieht er den Bildungsabschluss als Erfolg, den er seiner Person, seinem Ich, gutschreibt:

Ja, also das ist mir jetzt gelungen, das endlich fertig zu machen. Ähm hat auch mit ein paar Zusatzsemestern einiges gedauert, aber im Großen und Ganzen haben wir das geschafft. (Roland: I_{T2}: 00:01:29-3)

Andererseits fühlt er sich fremdbestimmt, d.h. er hat vor der Fremdbestimmung kapituliert:

Also das war schon durchaus anstrengend. Da hat man sich schon verausgabt, ja. Ich hab schon einige schlaflose Nächte durch gemacht. Und ... ja ... aber im Großen und Ganzen war es trotzdem; im Nachhinein hat man; ist es dann immer wichtiger geworden. Also man hat das irgendwie erst Wochen später, hat man dann wirklich erst realisiert, dass man jetzt diesen Schein hat. (Roland: I_{T2}: 00:03:03-1)

Das „Man“ weist auf diese „fremde Macht“, mit S. Freud gesprochen auf das Über-Ich, und damit auf die Gesellschaft hin. Der Schein (das Maturazeugnis) wird als die „Anerkennung“ durch die Gesellschaft empfunden; dieser Bildungserfolg wird von Roland jedoch ambivalent bewertet. Einerseits erlebt er diese Anerkennung positiv, und in Verbindung mit seiner neuen Vaterrolle wäre eine Stabilisierung und Integration wünschenswert. Andererseits steht genau diese Integration im Widerspruch zu seiner früheren Ablehnung dieser Werte und seiner Distanzierung und gegenkulturellen Orientierung (Kampf gegen

Fremdbestimmung). Er stellt im Interview und höchstwahrscheinlich auch in der Selbstwahrnehmung das Aufgeben der Rebellion als „Kompromiss“ dar, der durch die Vaterschaft legitimiert ist.

Sabine „die Orientierungslose“

Soziales Herkunftsmilieu:

Arbeitnehmermilieu (Vester et al. 2001: 511f.)

Familienstruktur:

Sabines Eltern sind verheiratet; sie hat vier leibliche Geschwister. Hinzu kommen fünf weitere Kinder, die dauerhaft in ihrer Familie als Pflegekinder leben und die Sabine ebenso als ihre Geschwister ansieht. Sabine wird noch während ihrer Zeit als Schülerin in einem Abendgymnasium selbst Mutter.

Hobbies:

Das Schreiben von Gedichten und das Lernen von Sprachen

Sabine ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews (Februar 2010) 21 Jahre alt. Sie ist in einem kleinen Ort in Österreich geboren und aufgewachsen und entstammt dem Arbeitnehmermilieu; ihre Eltern sind in pädagogischen Berufen tätig, die Mutter in der mobilen Frühförderung, der Vater als Turnlehrer. Sabine ist das jüngste von fünf leiblichen Kindern. Gemeinsam mit diesen Geschwistern (zwei Brüdern, zwei Schwestern) lebt sie mit fünf weiteren Kindern, die ihre Eltern in Pflege nehmen, zusammen. Hinzu kommt eine größere Anzahl weiterer Pflegekinder, die in wechselnder Zusammensetzung und Dauer in die familiäre Obhut genommen werden:

Ähm .. außerdem gibt es noch(,) je nachdem wie man es betrachtet zwischen zwanzig und achtzig Pflegekinder, die meine Eltern im Laufe des Lebens betreut haben. (,) Ähm .. zwischen(,) zwei Wochen Krisenpflege und (,) zehn Jahre Pflegekindstatus. Also, ähm .. ein sehr, sehr, sehr, sehr, sehr weitläufiges Netz aus Leuten, die ich teilweise nie getroffen habe in meinem Leben, die teilweise gestorben sind bevor ich auf die Welt gekommen bin (schnell), also durch also zwei sind durch Unfälle gestorben. (Sabine: I_{T5}: 00:38:45-2)

Einen höheren Bildungsabschluss anzustreben, gilt in ihrer Familie, wie sie sagt, durchaus als normal. Alle Geschwister haben ein Studium zumindest begonnen:

Also ja, sie haben eigentlich alle studiert und sie sind nicht alle fertig geworden, aber großteils (...) es ist durchaus die Norm in meiner Familie und meine, meine Mutter (,)

hat (,) absolut problemlos maturiert (...)
 (Sabine: I_{T1}:00:41:55-0)

Schulische Laufbahn:

Sabine besucht bis zur vierten Klasse Volksschule in einem sonderpädagogischen Zentrum eine Montessori-Schule, die als Schulversuch gegründet wurde. Nach vier Jahren wird die Schule geschlossen, und Sabine wechselt in ein öffentliches Gymnasium. Dort ist sie mit den Strukturen überfordert und entwickelt Schulangst, die sich stark auf die Lehrpersonen bezieht. Sabine beginnt daraufhin, die Schule zu schwänzen. Die vierte AHS-Stufe muss sie wiederholen. Danach wechselt Sabine an ein Bundesoberstufenrealgymnasium, wobei die Distanzierung von der Schule bereits fortgeschritten ist. Nach einer weiteren Klassenwiederholung in der fünften AHS-Stufe bricht sie die Schule endgültig ab.

Die Beziehung zu ihren Eltern beschreibt Sabine als harmonisch. Nach eigenen Aussagen hat sie noch nie in ihrem Leben arbeiten müssen und erhält bis heute eine geringe finanzielle Unterstützung von ihren Eltern.

An Sabine fallen ihr elaborierter Sprachstil, ihr ausgeprägtes Reflexionsvermögen und ihre künstlerischen Interessen auf; im Jahr 2008 wurde sie für ihre „hermeneutischen“ Texte als Jungautorin ausgezeichnet. Zum Zeitpunkt des letzten Interviews (Mai 2013) studiert sie Internationale Entwicklung im vierten Semester.

Sabines Schullaufbahn beginnt an einer Montessori-Schule mit Integrationsklasse, die als Schulversuch gegründet wurde und von der ersten bis zur achten Schulstufe dauern soll. Unvorhergesehenerweise wird der Schulversuch nach vier Jahren eingestellt, und Sabine wechselt daraufhin an ein Gymnasium, wo sie relativ rasch die im Vergleich zur alternativen Schule herrschenden Strukturen als überfordernd empfindet:

(...) das war sehr schwierig für mich, (...) weil (...) wir sind, äh, sehr unvorbereitet eigentlich .. äh, in die Mittelschule (,) gestoßen worden. Also es war .. nicht besonders einfach weil wir sind einfach in der Volksschule eben auf Selbstverantwortlichkeit und ä h m -.. eben es war mit freier Unterrichtswahl, also man hat frei entscheiden können, welche Übungen man wann macht (...) ähm, eben sehr, sehr selbstbestimmt und wir sind auch (,) immer dazu aufgefordert worden Sachen selbst rauszufinden und zu hinterfragen.

Gründe für den Schulabbruch:

Ursachenbündel: Schulwechsel, Schulabsentismus aufgrund von Schulangst, Klassenwiederholungen.

Und wie ich ins Gymnasium gekommen bin, waren das von einen Tag auf den anderen schlechte Eigenschaften. (...) plötzlich war all das, was vorher richtig war, war schlecht erzogen (,) einfach (...) (Sabine: I_{T2}: 00:10:12-1)

Sie entwickelt in diesen Situationen immer mehr Angst vor den Lehrpersonen, die sich im Laufe der Zeit zu einer Schulphobie steigert, sodass sie schließlich nicht mehr dazu in der Lage ist, das Schulgebäude zu betreten:

u n d .. das hat einfach dazu geführt, dass ich schon mit zwölf(?) .. ä h m, richtige Schulangst entwickelt habe. Also ich wirklich einfach aus dem Auto ausgestiegen bin, wenn mich mein Vater in die Schule gebracht hat (schnell), und zur Tür gegangen bin und es nicht geschafft habe bei der Türe rein zu gehen. (Sabine: I_{T2}: 00:10:12-1)

Die Zeit außerhalb der Schule verbringt sie auf Spielplätzen oder mit ziellosen Zugfahrten. Um den Schulabsentismus zu verbergen, baut Sabine ein Lügengebäude auf, das sie ebenso belastet wie die zunehmende Isolation von der Außenwelt:

Naja, das ist ganz schwierig, weil man (,) gar nicht weiß, wie man anfangen sollte. .. Also .. (lacht) wenn man (,) wenn man gar nicht weiß (...) an welcher Stelle man jetzt anfangen würde das aufzubrechen. U n d .. ähm, das hat sich bei mir dann einfach in ganz andere Richtungen manifestiert. Also ich habe dann aufgehört zu essen und ähm (...) angefangen zu rauchen gleichzeitig (lacht) und das passt dann halt auch sehr gut zusammen, da kann man dann nichts essend im Winter beim Spielplatz sitzen und rauchen. (lacht) .. und .. und, ähm, ja also (,) man ist (,) sehr, sehr stark vergraben irgendwie (,) in sich selbst.

Also (,) weil man eigentlich keine Möglichkeit s i e h t, wie man da jetzt .. mit jemand anderen Kontakt aufnehmen (,) kann sozusagen, weil man ja; weil ja nur die .. die Masken, also nur die äußere Hülle, die vorspielt eh zu funktionieren, die hat Kontakt mit der Außenwelt. (Sabine: I_{T2}: 00:19:04-5)

Stigmatisierung:

Sabine erwähnt in den Interviews mehrfach, dass der Schulabbruch ein Gefühl der Unzulänglichkeit hinterlassen hat. Sie spricht auch über Schuldzuweisungen von Seiten der Gesellschaft. Die Geburt ihres Kindes sieht sie als das einzige an, was sie für die Gesellschaft bislang geleistet hat. Ihre Einschätzung, dass das absolvierte Abendgymnasium eine „Schule für Versager“ ist, weist stark selbststigmatisierende Elemente auf.

Neben der Last des vorgetäuschten Schulbesuchs plagen Sabine Schuld- und Unzulänglichkeitsgefühle:

Also ich hab s e h r starke Schuldgefühle gehabt, eben einfach auch Unzulänglichkeitsgefühle, also das .. nicht funktionieren zu können und, äh, dann nicht mal sagen zu können, dass man es nicht schafft (...) (Sabine: I_{T2}: 00:19:47-0)

Sabines Schulnoten werden zusehends schlechter, weswegen sie die vierte Klasse des Gymnasiums wiederholen muss. Während dieses Jahres verstärkt sich ihre Schuldistanzierung und sie entwickelt eine ausgeprägte autoritätskritische Einstellung.

Sabine beschreibt, wie die Rebellion und ihre Anstrengung, die vierte Schulklasse in der „zweiten Runde“ positiv abzuschließen, ihre letzten energetischen Ressourcen absorbieren:

also (,) die Schulangst war ein Thema eben (,) bis zum Wiederholen (,) der Vierten. (,) [dann] hab ich quasi gelernt, (,) ä h, mich so weit einfach von den Lehrern abzugrenzen,(,) also hab die Autorität nicht mehr akzeptiert. (,) vorher hatte ich Angst, (,) danach hab ich einfach die Autorität nicht mehr akzeptiert und gesagt: (,) „Ihr habt nicht recht.“ Ihr habt nicht recht und ich mach, was ich will. .. Aber (,) ja, damit waren auch alle Perspektiven erschöpft. (,) Auch, also ich hab (,) meine Energien investiert darin, .. trotz

Berufliches:**Phase I-Phase V:**

Sabine ist noch nie einer beruflichen Beschäftigung nachgegangen. Unterstützung erhält sie von ihren Eltern. Zum Zeitpunkt des letzten Interviews war sie auf der Suche nach einem Praktikumsplatz.

allen Widerständen, (,) denen ich begegnet bin, (,) dieses Semest-, dieses Jahr irgendwie positiv abzuschließen. (,) Das hab ich geschafft. (,) Aber (,) darin waren dann alle meine Energien vollkommen verbraucht. (,) Also danach hatte ich ä h jungendliches Burnout-Syndrom. Ja, (,) hab nur geheult, einfach jeden Tag in der Früh beim Aufstehen (...) (Sabine: I_{T4}: 01:05:15-8)

Nach dem Abschluss der Pflichtschulzeit wechselt Sabine an ein Bundesoberstufenrealgymnasium, allerdings ist die Distanzierung von der Institution Schule bereits fortgeschritten, und es fällt ihr auch in der neuen Schule schwer, sich zurechtzufinden:

[ich war] vollkommen perspektivenlos (,) also (,) überhaupt nicht gewusst, was ich jetzt machen soll. (,) und hab dann eben aufs BORG (...) gewechselt, (,) was (,) keine gute Idee war, weil das war .. ja. (...) so leicht, leicht, leicht musisch angehauchtes, unproduktives Sammelbecken (...) (Sabine: I_{T4}: 01:03:39-4)

Nach einer weiteren Klassenwiederholung in der fünften AHS-Stufe bricht Sabine mit dem Einverständnis ihrer Eltern die Schule ab. Rückblickend beurteilt Sabine die Unterstützung durch ihre von der Situation überforderten Eltern als unzulänglich:

Und hab kurz vor Schulende (,) in der Fünften abgebrochen. (,) Und gesagt: „Ich mach das nicht mehr.“ (leiser) (,) Und meine Mutter ä h hat das, glaub ich, relativ positiv aufgenommen, also für sie war das, glaub ich (schneller werdend), (,) äh .. meine Eltern hatten nicht die Kraft, glaub ich, irgendwie mir einen anderen (,) Weg irgendwie vorzuschlagen oder mir irgendeinen Lösungsweg vorzuschlagen und das war für sie, glaub ich, eine Erleichterung, als ich von

*mir ausgesagt hab: „Ich brech' die Schule jetzt ab.“ .. Ä h m, weil so hatte meine Mutter, (,) meine Eltern (leiser) einfach wieder die Möglichkeit, irgendwie einzugreifen (...) Also sie haben irgendwie nicht die Kraft aufgebracht, (,) ä h, der pubertierenden Tochter, quasi von sich aus irgendwie, welche Vorschläge oder irgendwelche (,) Ansätze näher zu bringen, sondern sie haben darauf gewartet quasi, dass ich selbst die Schule abbreche. (,) Das war nicht unbedingt der beste Weg, würde ich sagen.
(Sabine: I_{T4}: 01:10:18-0)*

Den Schulabbruch erlebt Sabine ambivalent. Einerseits empfindet sie ihn als befreiend, andererseits verstärkt der Abbruch ihre Orientierungslosigkeit, da nun jegliche Struktur in ihrem Alltag fehlt und sie diffuse Schuldgefühle entwickelt. Sabine versucht, die freie Zeit zu nützen, um eine geeignete Lehrstelle zu finden. Doch das AMS stellt sich dabei für sie als wenig hilfreich heraus: sie erzählt, dass ihr Berufszweige vorgeschlagen wurden, die bereits aufgelassen waren.

Sabines Interessen liegen zu diesem Zeitpunkt im kreativ-künstlerischen, handwerklichen Bereich. Sie versucht, eine Ausbildungsstelle für eine Goldschmiedin, Hutmacherin oder Miedermacherin zu finden, jedoch gibt es in diesen Bereichen keine freien Lehrstellen.

Stattdessen erhält sie eine Lehrstelle bei einem Friseur in Wien, womit ein Ortswechsel verbunden ist, und zieht im Alter von 17 Jahren in eine Wohngemeinschaft am Stadtrand Wiens.

Sabine verfügt außerhalb ihrer Familie über kein stabiles soziales Netzwerk; Freundschaften zu schließen, ist für sie, wie sie selbst sagt, immer eher schwierig gewesen:

Lebensentwurf:

Sabines Orientierungslosigkeit spiegelt sich in ihren Lebensplänen wieder. Sie kann keine klaren Auskünfte darüber geben, wie sie ihr Leben gestalten möchte.

also .. ähm .. gerade von diesem mittleren(,) Freundeskreis, den die meisten Leute .. ähm .. durchaus haben, also diese (,) Menschen, die nicht ihre besten Freunde sind, aber auch mehr als Bekannte sind. Also genau dieser Mittelbau an an, an (,) ja an Freunden(,) den habe ich nicht. Gar nicht. Ich habe solche Menschen nicht. Also ich hatte das auch nie. U n d deswegen tue ich mir ganz, ganz schwer da irgendwie- Ich habe meine Familie (lacht), ich hab eine große Familie u n d äh, (...) ich bin in einem kleinen Dorf aufgewachsen, kenne dort aber niemanden, weil ich von Anfang an in einer anderen Stadt in die Schule gegangen bin (,) und habe dort auch nie wirklich Leute kennenlernt (...) und so hat sich das eben mein ganzes Leben durchgezogen. Also ich habe kein- (...) dieses fixe soziale Netzwerk das man einfach hat, egal ob man die Leute eigentlich mag oder nicht, ähm(,) das gibt es bei mir eigentlich(,) kaum. (Sabine: I_{T5}: 00:24:54-9)

Die Ausbildung bricht sie jedoch nach einem Monat ab, da sie auf die chemischen Produkte allergisch reagiert.

Da sie in Wien bleiben möchte und keine Alternative zur Friseurlehre findet, entschließt sie sich im Herbst 2006 die Matura an einem Abendgymnasium nachzuholen. Wie sich im Nachhinein herausstellen wird, war dies in ihrer Situation ein stabilisierender und anschlussfähiger Schritt:

Ja, bei mir war es (,) schon sehr stark so, äh Alibifunktion. .. Also nachdem ich mit 17 nach Wien gezogen bin, von zu Hause weg, musste ich hier irgendwas machen und (...)

Wiedereinstieg:**Phase I:**

Sabine besucht ein Abendgymnasium, um die Matura nachzuholen.

Phase II:

Sabine befindet sich im Maturajahr und hat in der Zwischenzeit ein Kind bekommen.

Phase III:

Das Abendgymnasium hat Sabine positiv abgeschlossen und an der Universität Wien inskribiert.

Phase IV:

Sabine hat die Studieneingangsphase an der Universität Wien und an der Universität für Bodenkultur geschafft.

Phase V:

Das Studium an der Universität für Bodenkultur musste Sabine aufgeben, da es sich mit der Betreuung ihres Kindes nicht vereinbaren ließ. Nach wie vor studiert sie an der Universität Wien.

ich hab irgendwie über Bekannte gewusst dass die Schule existiert (,) und hab gedacht „na gut versuchen wir es nochmal“ (lacht). .. Natürlich schon auch, äh .. eben die Motivation sozusagen .. etwas doch noch zu erledigen das man nicht erledigt hat, (,) aber trotzdem sehr stark als Alibifunktion für meine Eltern. (,) Ich tu etwas auch für mich, also ich, ich mach irgendetwas (Sabine: I_{T1}: 00:02:45-2)

Für Sabine sind die Strukturen des Modulsystems im Abendgymnasium sehr förderlich:

Die Machtverhältnisse sind ein bisschen verschieden, (,) also (,) weil man eben (,) nicht wie in einer normalen Tagesschule eben dem jeweiligen Lehrer so ausgeliefert ist. (,) Weil man hat viel eher die Möglichkeit eben, äh (,) um eine- .. anzusehen die Prüfung bei einem anderen Lehrer zum Beispiel ablegen zu dürfen ohne, dass das wirklich jetzt so (,) soziale Konsequenzen hat, wie wenn ich das an einer Tagesschule versuche. (Sabine: I_{T1}: 00:19:13-6)

Sabine absolviert das Abendgymnasium zügig und maturiert im Wintersemester 2010. Sie lernt im Abendgymnasium den Vater ihres jetzigen Kindes kennen, der ein verständnisvoller Kommunikationspartner ist und als Schulabbrecher ähnliche Krisen wie Sabine durchlebt hat. Noch vor der Matura wird Sabine schwanger und Mutter einer Tochter.

Sabine wünscht sich, mehr Zeit zu haben, sie träumt davon, alle Sprachen zu verstehen und sämtliche Zusammenhänge zu durchblicken. Im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft nennt sie den Studienabschluss als oberstes Ziel. Konkrete berufliche Vorstellungen hat Sabine beim letzten Interview noch nicht ausgebildet.

Sie ist sich aber bewusst, dass das von ihr aufgenommene Studium der internationalen Entwicklung, im Falle eines erfolgreichen Abschlusses, nicht direkt in einen gesicherten Arbeitsplatz führen wird. Ihre beruflichen Erwartungen für die Zukunft sind daher entsprechend gering.

Zusammenfassung

Sabine wächst in einer, durch Knappheit an finanziellen Ressourcen und eine Vielzahl an zu versorgenden Kindern gekennzeichneten familiären Situation auf. Im familiären Alltag ist die Präsenz des Vaters wenig ausgeprägt, die Mutter verteilt ihre Aufmerksamkeit auf eine große Anzahl von Kindern unterschiedlichen Alters. Die Grundbedürfnisse der Kinder werden zwar befriedigt, jedoch wird die Zuwendung auf viele aufgeteilt, wodurch angenommen werden kann, dass es in Einzelfällen zu Defiziten bei der Unterstützung der kognitiven und affektiven Entwicklung gekommen ist. Im Gespräch mit Sabine wird deutlich, dass sich diese familiäre Konstellation für ihre schulische Laufbahn als ungünstig erwies, besonders beim Wechsel von einer Montessori-Schule ans Gymnasium wäre mehr Unterstützung nötig gewesen. Die Eltern können in den schulischen Krisensituationen ihrer Tochter keine ausreichende Hilfestellung bieten:

Ähm (Pause) gerade als meine Mutter zu arbeiten angefangen hat, als ich zehn Jahre alt war, habe ich v o n einer Montessori-Volksschule (lacht) ins städtische Gymnasium gewechselt. Ähm, und meine Pflegeschwester hat mit 16 ihr erstes Kind bekommen - zeitgleich u n d, ä h m(,) das war so eine Situation wo sich sicher n i e m a n d irgendwie ausreichend um mich gekümmert hat. Also, ich meine in so einer Situation, wenn ein Kind von der Volksschule ins Gymnasium wechselt, da bräuchte es i m m e r Unterstützung (...) und ich wusste nicht was ich zu tun habe (,) u n d gleichzeitig war ich aber immer so nach außen hin so verständiges Kind, das heißt ich hätte mich auch nie getraut irgendwie (,) zu sagen, ich habe keine Ahnung. Also, es war zum Teil natürlich auch immer quasi mein Fehler (...) also (,) dieses (,) quasi zu kommen mit einem Problem (,) war sicher nicht immer so meine Art, sondern, wenn dann habe ich das halt irgendwie so gefragt, „stimmt das eigentlich das man das so und so und so macht“, und meine Mutter hat dann leider (lacht) - das habe ich ihr auch schon einmal vorgeworfen, muss ich sagen - ähm, ganz, ganz oft gesagt, „warum fragst du das, das weißt du ja eh“, .. was natürlich nicht unbedingt die günstige Antwort war (...) (Sabine: I_{T5}: 01:01:16-4)

Das schlechte Verhältnis zu manchen Lehrpersonen (Schulangst), die Überforderung durch die schulischen Anforderungen, die Hilflosigkeit der Eltern, die ihrer Tochter in diesen Situationen nicht helfen konnten, und Sabines anerzogene Scheu davor, um Hilfe zu bitten, haben bei Sabine in der kritischen Phase der Identitätsfindung (Pubertät) einen Erschöpfungszustand ausgelöst, der letztendlich im Schulabbruch mündete. Das Syndrom Schulangst, Lügengebäude, Isolation von der Außenwelt, Schuld- und Unzulänglichkeitsgefühle, progressiv autoritätskritische Einstellung bringt diese Orientierungslosigkeit, ausgelöst durch den Bruch in der Biographie (Schulwechsel, Klassenwiederholung), zum Ausdruck.

Die mangelnde schulische Intervention ist neben der Familiendynamik als ausschlaggebend für Sabines Schulabbruch einzustufen:

Mir ist das vor Kurzem einmal aufgefallen, dass ich in k e i n e r Schule und ich war ja doch in ein paar(') (lacht) in k e i n e r Schule mich j e m a l s irgendein Lehrer gefragt hat ob ich irgendwelche Probleme habe. Also, ob ich i r g e n d w e l c h e Unterst ü t z u n g rundherum bräuchte oder so? Ob ich, Nachhilfe bekomme (...) kein einziger Lehrer hat mich jemals gefragt, ob ich irgendwelche (,) familiären Probleme habe, irgendwie Unterstützung bräuchte, mich jemals zu irgendeiner Art Schulpsychologen oder was wie auch immer geschickt. Also, .. was wirklich schräg ist, weil ich ja wirklich seit zwölf Jahren eine arge Schulangst hatte und das war extrem auffällig. Also, ich meine ich habe, .. ich bin, ich bin ab zwölf einfach in der Früh bei der Haustür nicht reingegangen bei der Schule, .. also es war eigentlich extrem auffällig und es hätte eigentlich (,) glaube ich (,) durchaus auch stattfinden müssen (...) (Sabine: I_{T5}: 01:01:16-4)

Sabine entwickelt sich von der protestierenden Pubertierenden zur autonomen Individualistin. Sie schlägt vor (mit Blick auch auf ihre eigenen Erlebnisse), schulabbruchgefährdete SchülerInnen durch SchulpsychologInnen in einer Art Auszeit betreuen zu lassen.

In den Gesprächen erzählt sie immer wieder von Überlastungszuständen, depressiven Verstimmungen und Schuldgefühlen. Es handelt sich hierbei um den psychischen Ausdruck einer unbewältigten Zäsur. Der bisher erworbene schulische Habitus (Sekundärhabitus) erlaubt nicht, die neue Situation (Gymnasium) zu decodieren; die Eltern und die schulischen Instanzen bieten keine Hilfestellungen. Orientierungslosigkeit und Unverständnis sind die Folge.

Bedingt durch die Zäsur, in der sich Sabines Habitus als inadäquat erweist, erlebt sie sich als nirgendwo zugehörig und die soziale Welt als fremd und unverständlich. Sinnverlust und Desorientierung drücken sich im Wunsch aus, alle Sprachen zu sprechen und sämtliche Zusammenhänge zu begreifen.

An sozialen Normen entdeckt Sabine primär deren Fassadenhaftigkeit und betont in den Gesprächen, sich diesen Normen nicht anpassen zu wollen. Gleichzeitig berichtet sie aber über Unzulänglichkeitsgefühle und hält sich für ein wertloses Gesellschaftsmitglied. Das Erkennen ist auch hier die Folge einer Objektivierung, die durch die Distanz (auch zu sich selbst) und die Fremdheit der Strukturen und Felder ermöglicht wird. Ihre Einschätzung des Abendgymnasiums als einer „Schule für Versager“ weist stark selbststigmatisierende Elemente auf.

Die Geburt ihres Kindes sieht sie als das Erste und Einzige, das sie bisher für die Gesellschaft geleistet hat:

ich .. ich habe nie irgendwas(,) geleistet(') in meinem Leben sozusagen, so als .. äh .. Ich bin kein Leistungsträger. (lacht) Ich habe .. ähm .. nie, nie für (,) die Gemeinschaft gearbeitet, außer dass ich ein Kind bekommen habe, das ist jetzt so meine erste gesellschaftliche Leistung. (Sabine: I_{T5}: 00:17:16-5)

Die Passage zeigt, wie Sabine den Zwang der gesellschaftlichen Konventionen (oder wie P. Bourdieu es nennt, der *Doxa*) übernimmt, sich selbst als Leistungsträgerin zu sehen und zu verstehen, und den Wunsch verspürt, als solche anerkannt zu werden.

Die Kleinfamiliensituation, in der sie nun lebt, bietet im Ansatz und grundsätzlich die Chance zur Reorientierung, wodurch auch eine Habitusfestigung ermöglicht werden könnte. Allerdings ist damit die prekäre Berufs- und Ökonomielage nicht bewältigt. Sabine akzeptiert – derzeit – auch, dass die Berufspläne ihres Freundes gegenüber ihren eigenen Vorrang haben. Hinter dieser Selbstverständlichkeit und Widerstandslosigkeit, mit der Sabine ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten gegenüber denen ihres Freundes als nachrangig betrachtet, hinter dieser Quasi-Evidenz einer scheinbar nur der Vernunft und den naturgegebenen Realitäten gehorchenden Bereitwilligkeit verbirgt sich die symbolische Gewalt der tatsächlichen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die Bourdieu beispielsweise als *domination masculine* analysiert hat. Diese Rahmensetzung beschränkt Sabines Entfaltungsmöglichkeiten zusätzlich zu den „verlorenen Jahren“.

Ismail „der Orientierungslose“

Soziales Herkunftsmilieu:

„Traditionsloses Arbeitnehmersmilieu“
(Vester et al. 2001: 522)¹²

Familienstruktur:

Die Eltern sind geschieden. Ismail hat einen jüngeren Bruder und drei Halbgeschwister.

Hobbies:

Musik, Zeichnen, Pokern, Spazieren

Ismail ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 18 Jahre alt. Er ist in Wien geboren und aufgewachsen. Seine Mutter stammt aus der Türkei, sein Vater aus dem türkischen Teil Zyperns. Ismail spricht mittlerweile sehr gut Deutsch, die Mutter nur rudimentär. Mit der Mutter spricht er Türkisch, mit dem Vater Türkisch und Deutsch. Erstaunlich ist das Niveau seiner Sprachkompetenz, das sich in einem großen Wortschatz, leichtem Akzent und sorgfältigen Formulierungen ausdrückt.

Ismail stammt aus sozioökonomisch engen Verhältnissen. Seine Mutter arbeitet als Reinigungskraft in einem Hotel, sein Vater als Airport-Driver. Gemeinsam mit seinem jüngeren Bruder lebt er bei seiner Mutter in einer Gemeindewohnung in Wien. Die Eltern sind geschieden, es besteht wenig Kontakt zum Vater, der eine neue Partnerin hat. Mit den schulischen Belangen ihrer Kinder sind beide Elternteile überfordert und können die Kinder kaum unterstützen. Ismail ist in problematischen schulischen Situationen überwiegend auf sich selbst gestellt.

Als Ismail die erste Klasse Volksschule beendet, zieht die Familie vom 10. in den 23. Bezirk:

(...) also ich hab' im 10. also im 10. Bezirk gewohnt, dort ist es halt normal, wenn du in der Muttersprache redest oder so .. im 23. das war- wie eine neue Welt sag' ich jetzt mal für mich .. 23. alles (,) voll (,) grün .. der 10. Bezirk ist alles voll asphaltiert also d- da kannst nicht auf eine Wiese spielen oder irgendwie so etwas. (Ismail: I_{T1}: 00:42:40-3)

¹² Vester et al. (2001) grenzen sich zwar von dieser Bezeichnung ab, indem sie das Adjektiv in Anführungszeichen setzen: Mitglieder dieses Milieus „haben nicht an der traditionellen Sicherheit und ‚Ehre‘ teil. Insoweit handelt es sich um ‚traditionslose‘ Milieus.“ (Vester et al. 2001: 32) In unserem Bericht wollen wir den Blick schärfen für die diesem Begriff anhaftende Stigmatisierung, halten uns aber, um konsistent zu verfahren, an die Milieueinteilung von Vester et al. (2001).

In der neuen Schule wird Ismail aufgrund seiner mangelnden Deutschkenntnisse gehänselt. In Förderkursen gelingt es Ismail jedoch, seine Sprachdefizite rasch aufzuholen:

Schulische Laufbahn:

Eine Klassenwiederholung in der Volksschule, danach Wechsel an eine Mittelschule.

Mit dreizehn beginnt Ismail regelmäßig die Schule zu schwänzen und muss in der Mittelschule zweimal repetieren; hinzu kommen Disziplinschwierigkeiten.

Nach der zweiten Mittelschule wird Ismail in einen Polytechnischen Lehrgang überwiesen, besucht diesen aber nur ein halbes Jahr, danach verbringt er ein halbes Jahr zu Hause.

Der Versuch eines Wiedereinstiegs in einer Hauptschule scheitert, wieder wird Ismail in einen Polytechnischen Lehrgang überwiesen.

Ismail macht ein halbes Jahr lang einen Berufsorientierungskurs, wird von diesem aber suspendiert, da er häufig fehlt. Am Berufsförderungsinstitut bfi kann er den Hauptschulabschluss erfolgreich nachholen.

(...) in der Volksschule- in der Volksschule hab' ich ni- .. nicht so gut Deutsch können sag' ich jetzt mal (,) (...) n- so in der 1. Volksschule oder so da hab' ich nicht wirklich gut Deutsch- ich hab' schon Deutsch können aber nicht so- .. also gebrochen sag' ich jetzt mal ... und das war mir schon eher peinlich, also wenn ich jetzt da was lesen hab' müssen oder so und ich hab' es falsch ausgesprochen .. die haben- die haben mich ausgelacht oder so .. also ich fand das nicht so lustig .. Wurde ich halt in ein Deutschkurs geschickt (,) von der Schule (,) ein Förderunterricht war das .. also ich hab' das schon gut gefunden also .. ich bin froh dass ich Deutsch kann. (Ismail:I_{T1}: 00:43:10-9)

Dennoch muss er in der Volksschule eine Klasse wiederholen. Von da an gleicht seine Schulkarriere einer Odyssee: Nach der Volksschule besucht er eine *Neue Mittelschule*, von der er nach der zweiten Schulstufe in den Polytechnischen Lehrgang überwiesen wird. Der vorzeitige Austritt aus der Neuen Mittelschule ist darauf zurückzuführen, dass Ismail insgesamt drei Schulstufen repetiert hat. Mit dreizehn Jahren beginnt Ismail die Schule regelmäßig zu schwänzen, seine wiederholten Absenzen weiten sich auf die Dauer von zwei Monaten aus. Den Eltern täuscht Ismail zunächst falsche Tatsachen vor. Doch als diese vom Schulabsentismus ihres Kindes erfahren, ziehen auch sie – ähnlich wie im Fall Sabine – aus einer Kombination von Überforderung und mangelnden Ressourcen, keinerlei dem sich abzeichnenden Schulabbruch gegensteuernde Konsequenzen.

Gründe für den Schulabbruch:

Klassenwiederholungen, Wohnorts- und Schulwechsel, Disziplinschwierigkeiten, Unterrichts- und Schulabsentismus.

Den Polytechnischen Lehrgang besucht Ismail wieder unregelmäßig und verbringt sogar ein halbes Jahr zu Hause. Danach vermittelt ihn das AMS in eine Hauptschule mit eigener AMS-Klasse, von der er, zwei Wochen vor Schulabschluss, wegen Disziplinschwierigkeiten wieder in die Polytechnische Schule zurückverwiesen wird. Dort zurückgekehrt schwänzt er massiv. Das AMS teilt ihm einen Platz in einem Berufsorientierungskurs zu. Dort kann er seine ersten beruflichen Erfahrungen als Maler und Tischler sammeln, aber auch von diesem Kurs wird er nach einem halben Jahr wegen seines Fernbleibens suspendiert. Die Exklusion aus dem Kurs rationalisiert er dahingehend, dass für eine Berufsausbildung eigentlich ein Pflichtschulabschluss Voraussetzung sei, über den er nicht verfügt. Im Oktober 2009 wird Ismail für einen Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses angemeldet. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist er am Anfang des Kurses und optimistisch, einen positiven Abschluss erreichen zu können. Er beschreibt das gute Gefühl, lernen zu dürfen und positiv bewertet zu werden. Auch das angespannte Verhältnis zu seinen Eltern bessert sich in dieser Zeit.

In einem langsamen Reifungsprozess erkennt Ismail einige seiner „Fehler“ der Vergangenheit und den Konformismusdruck, den seine ebenfalls unterrichtsverweigernden Freunde auf ihn ausüben.

Ismail bedauert, keine Profifußballerkarriere verfolgt zu haben:

(...) irgendwann .. hab ich's halt aufgegeben, ich weiß nicht warum das war einfach dumm von mir .. ich bereu's eh. (Ismail: I_{T3}: 00:44:13-2)

Stigmatisierung:

Ismail erzählt in den ersten beiden Interviews, sich vor Gleichaltrigen dafür zu schämen, erst im Alter von 18 Jahren seinen Hauptschulabschluss zu machen, und sagt, dass er sich als Versager fühlt. Nachdem Ismail den Hauptschulabschluss nachgeholt hat, fühlt er sich als schlechter Sohn, der seiner Mutter zur Last fällt. Ismail erzählt auch von seiner Angst, irgendwann obdachlos zu werden. In den letzten beiden Interviews bezeichnet er sich auch als „schlimmen Jungen“ und gibt sich überwiegend selbst die Schuld an seiner prekären Lage.

Lebensentwurf:

Ismail hat von seiner Zukunft keine realistischen Vorstellungen mehr. Er möchte keinen Vorgesetzten haben, dafür mit Pokerspielen viel Geld verdienen. Auch träumt er davon, in die Schweiz auszuwandern, um ein neues Leben zu beginnen.

Im ersten Interview berichtet Ismail über Selbst- und Fremdstigmatisierungserfahrungen. Das Gefühl, von Gleichaltrigen kategorisiert zu werden, beschreibt er so:

Naja so lang man es nicht hört (,) eigentlich gut (lacht) .. aber einerseits auch schlecht .. wenn man- wenn man weiß was sich- nicht direkt weiß was sich die Leute denken aber (hh) (,) fast vorstellen kann was sie sich denken .. das ist auch nicht mehr so (,) lustig .. also (,) manchmal genieße ich mich wenn ich ehrlich bin das zu sagen, dass ich mit 18 noch meinen Abschluss nachmache. (Ismail: I_{T1}: 00:40:14-8)

In den Folgeinterviews beschäftigt ihn immer wieder die Sorge, seiner Mutter zur Last zu fallen:

(...) ich meine das (,) Nicht-Arbeiten, (,) das zu Hause-Sitzen .. und .. nichts machen. Und die Mutter geht arbeiten, nach Hause, arbeiten, nach Hause (leiser). .. Denke ich mir auch was- (,) manchmal, was bin ich für ein Sohn. .. Das hört sich jetzt dumm an aber-. (Ismail: I_{T2}: 00:47:03-5)

Beim dritten Interview teilt Ismail stolz mit, den Hauptschulabschluss erreicht zu haben, ein momentanes Erfolgserlebnis, dem er aber keine weitreichende Bedeutung beimisst, da er weiß, dass ihn der Abschluss noch nicht aus seiner prekären Lage befreien kann. Er ist von einem utopischen Zukunftsberuf als erfolgreicher Musiker absorbiert und denkt daran, in die Schweiz oder, noch besser, nach Zypern auszuwandern.

Eingeschränkt sieht er diese Wünsche durch seine ökonomische Lage und zunehmenden körperlichen Schwächen (Rückenschmerzen, Knieprobleme).

Berufliches:**Phase I:**

Ismail hat schon Erfahrungen in handwerklichen Berufen gesammelt, ist gedanklich aber ausschließlich mit dem Nachholen des Hauptschulabschlusses beschäftigt und hat keine konkreten Berufspläne.

Phase II:

Ismail hat seinen Hauptschulabschluss nachgeholt und beginnt im Dezember mit dem Zivildienst. Bis dorthin möchte er zwei Monate irgendwelchen Gelegenheitsjobs nachgehen und hat noch keine konkreten Berufspläne.

Phase III:

Vom Zivildienst wurde Ismail frühzeitig entlassen und ist nun beschäftigungslos.

Phase IV:

Ismail hat den Zivildienst noch nicht nachgeholt. Er strebt die Ausbildung zum Croupier an, davor möchte er den Zivildienst beenden. Eine andere berufliche Ausbildung strebt er nicht mehr an, da er keinen Bereich gefunden hat, der ihn genügend interessiert.

Phase V:

Ismail ist nach wie vor arbeitslos, es fehlt ihm nun an der nötigen Energie und inzwischen auch am Willen, um etwas an seiner Lage zu ändern.

Er äußert den Wunsch nach einer Ausbildung, die kurz zu sein hat; um welche es sich dabei handeln sollte, weiß er noch nicht. Auf diese Weise verstreichen nach dem Hauptschulabschluss untätige fünf Monate bis zum Antritt seines Zivildienstes.

Im Folgeinterview erfahren wir, dass Ismail drei Monate vor Beendigung des Zivildienstes schon wieder entlassen wurde. Angeblich unverschuldeter Weise wird er dafür verantwortlich gemacht, dass ein alter Mensch drei Tage nichts zu essen erhalten hat.

Ismail sieht sich nun in der Rolle des Sündenbocks und reagiert zunehmend sensibel auf lautstarke Beschuldigungen von Vorgesetzten. Trotz seiner negativen Erfahrungen mit dem Zivildienst nimmt Ismail seine Verpflichtung, die restlichen drei Monate noch abzuleisten, ernst und möchte nicht eher in die Schweiz auswandern.

Parallel dazu entwickelt Ismail Fluchtideen, wie seine ökonomische Situation rasch zu verbessern wäre: Irrational setzt er auf Glück im Pokerspiel und formuliert realitätsferne Gehaltsvorstellungen, die er mit 5.000 Euro pro Monat beziffert, mit dem Argument, er wisse nicht, wie man mit weniger Geld auskommen könne.

Ein Jahr später erscheint Ismail auffallend abgemagert, aber dennoch gepflegt und mit längerem Haar, zum Interviewtermin, den er erst nach wiederholtem Urgieren unsererseits schließlich akzeptiert hat.

Er ist, wie er selbst sagt, „pleite“, was große Ängste vor sozialer Isolation und totaler Verarmung bei ihm auslöst:

meine größten Sorgen sind, (,) dass ich als, (,) dass ich als (,) alter Mann .. krank, ganz allein sterbe. (Ismail: I_{T4}: 00:54:34-5)

Zukunftswünsche:

Phase I:

Ismail möchte als Musiker tätig sein, ohne davon finanziell abhängig zu sein. Dazu wünscht er sich einen Beruf, den er allerdings nicht spezifizieren kann. Ismail artikuliert vor allem, was er nicht machen möchte.

Phase II:

Ismail möchte nach dem Zivildienst eine Ausbildung machen, die nicht länger als ein Jahr dauern soll, um danach in die Schweiz auszuwandern, wo er ein „neues Leben“ beginnen will. Auch für den möglichen Aufenthalt in der Schweiz hat er noch keine konkreten Berufsvorstellungen entwickelt.

Phase III:

Der Wunsch, in die Schweiz auszuwandern und Musik zu machen, ist nach wie vor vorhanden. Ein neuer Traum kommt hinzu: Ismail möchte Pokerstar werden.

Phase IV:

Ismail spricht nach wie vor davon auszuwandern. Er möchte in einem wärmeren Land wie z.B. der Türkei oder Zypern leben.

Phase V:

Ismail wünscht sich finanzielle Unabhängigkeit und auf niemanden angewiesen zu sein. Auswandern möchte er nach wie vor unbedingt.

Das Pokerspielen verfolgt er zwar nach wie vor, aber offensichtlich ist er in seinem Enthusiasmus gedämpft. Er hat erkannt, dass er sich in diesem Feld, um erfolgreich zu sein, weiterbilden muss. Dieses Ziel hofft er, über eine Ausbildung zum Croupier zu erreichen. Den Wunsch, eine Lehrausbildung zu absolvieren, hat er inzwischen ganz aufgegeben. Er bereut nach wie vor, kein Profifußballer geworden zu sein.

Ismails Depression ist offensichtlich. Er steht um sechs Uhr am Abend auf und frühstückt. Schlafen ist bei ihm mit ambivalenten Gefühlen verbunden; einerseits schläft er gerne, andererseits spürt er, dass sich sein Zustand verschlechtert:

na, ich schlaf schon gerne. (,) also was das Schlafen angeht, (,) schlaf ich schon gerne, aber (,) wenn ich mal so nachdenk', ist es schon (,) zu viel, also es ist schon übertrieben viel. (,) Also man sollte nie übertreiben mit dem Schla-, also mit, (,) überhaupt mit einer Sache, (,) man sollte nie übertreiben (,) und ich schlaf schon viel, also ich (,) bin auch dementsprechend munter, ich bin (,) bis in der Früh munter oder so, (,) schau ich mir vielleicht paar Sachen im Internet an. .. und dann schlaf ich halt auch bis Nachmittag und so, das ist, (,) fühl ich mich meistens wie ein (,) Stein (...) wie ein Stein. (,) wie ein Stein, der nicht, (,) der sich nicht bewegen kann, (,) der einfach nur liegt und (,) nicht weiterkommt (schlägt seine Hände wiederholt zusammen). (Ismail: I_{T4}: 00:55:43-8)

Ismail beschreibt vier Vorbilder: einen Pokerspieler, eine Person, die die Kochlehre abgeschlossen hat, eine Person, die sich noch in der Kochlehre befindet, und einen Maurer, der ebenfalls die Lehre abgeschlossen hat. Er bewundert die Vier, da sie viele Entbehrungen auf sich nehmen, um einen erwünschten Bildungstitel zu erwerben.

Nach seiner Suspension vom Zivildienst verstreicht ein Dreivierteljahr sich dahinschleppenden Wartens, bis Ismail versucht, die Initiative zu ergreifen, um in einem Jugendzentrum die restlichen Monate des Zivildienstes nachzuholen. Danach möchte er endlich die Ausbildung zum Croupier beginnen, über deren Einstiegsbedingungen er nicht informiert ist. Die Unterstützung vom AMS wurde ihm trotz Krankmeldung gekürzt. Ismail reagiert empört und verzichtet zur Gänze auf die Unterstützung.

Als Ismail fast ein Jahr später zum letzten Interview erscheint, hat sich an seiner Situation nichts geändert. Er ist arbeitslos, hat den Zivildienst nicht nachgeholt und findet keine Energie, einen Arbeitsplatz zu suchen. Die Idee, sich zum Croupier ausbilden zu lassen, hat er in der Zwischenzeit verworfen. Er bezieht Sozialhilfe, unterliegt zum Zeitpunkt des Interviews aber einer sechswöchigen Geldsperre, da er vergessen hat, den AMS-Kurs zu besuchen. Auf die Frage, wo er sich in fünf Jahren beruflich sehe, antwortet er „nirgends“. Neu ist, dass Ismail vom „System“ spricht, das daran schuld sei, dass arbeitenden Menschen nach Abzug ihrer Fixkosten kein Geld für Konsum übrig bleibe.

Er selbst könne sich nur das Nötigste leisten:

*(...) nicht so oft einkaufen gehen, Gewand oder so, gebe ich mich auch zufrieden. Kann nicht jeden Tag einkaufen gehen. .. Nur das was nötig ist. So wie das System(,) es w o l l t e. Nur das was nötig ist (schmunzelt).
(Ismail: I_{T5}: 01:02:00-9)*

Von seinen Freunden hat er sich zunehmend distanziert. Er pflegt nur noch Kontakt zu seinen beiden engsten Freunden mit der Begründung, viel Ruhe zu brauchen, um nachdenken zu können.

Von der Gesellschaft fühlt er sich nicht akzeptiert und möchte sich von dieser abgrenzen.

Ismail wünscht sich, dass es kein Geld und keine PolitikerInnen gäbe und dass alle Menschen frei seien. Seinem Pessimismus verleiht er Ausdruck, indem er sich wünscht, die Welt wäre am 21. Dezember laut Maya-Prognose wirklich untergegangen.

Sein Bruder befindet sich in der gleichen Situation wie er; die Mutter arbeitet nach wie vor als Zimmerfrau und versorgt die beiden Söhne.

Die Wünsche, ins Ausland zu ziehen und unabhängig zu sein, begleiten nach wie vor Ismails Phantasien; seine Sprache ist wie beim ersten Interview immer wieder beeindruckend elaboriert.

Zusammenfassung

Ismail stammt aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie mit türkischem Migrationshintergrund, die vom Vater verlassen wurde. Die Familie stellt für Ismail eine Falle dar, da sie einerseits die einzige sozial-emotionale Schutzzone ist, andererseits in der Mutter für einen jungen Mann kein Vorbild für einen Bildungs- oder Berufshabitus bietet. Die Mutter dient zwar der Aufrechterhaltung einer sozialen Moral, fördert aber die Rückzugshaltung ihrer Söhne, was deren Zukunftsperspektiven noch zusätzlich schwächt.

Zwar hat Ismail in der vorschulischen Zeit die notwendige Sprachkompetenz im Deutschen nicht erreicht, es ist ihm im weiteren Verlauf jedoch gelungen, ein erstaunlich differenziertes Sprachniveau auszubilden. Der Wohnortwechsel und der häufige, anscheinend in den Schulen durch unzureichende Hilfsmaßnahmen gestützte Schulwechsel, haben sich ungünstig ausgewirkt. Ebenso negativ wirkten sich die Klassenwiederholungen aus, was sich auch mit den Erkenntnissen der internationalen Forschung deckt (vgl. Cohen/Smerdon 2009).

Ismail weist eindeutig darauf hin, dass die Beziehungen zu seinen LehrerInnen gestört waren. Diese Beziehungsstörung wurde auf Dauer gestellt; es scheint jedoch, dass sie nie zum Thema für eine professionelle schulische Intervention wurde. Push-out und Abschieben wurde bei Ismail schon vor den Schulverweisen durchgeführt. Ismail beschreibt das Verhalten von einigen LehrerInnen als exkludierend und auf die Entfernung von Habitusfremden ausgerichtet. Diese Wahrnehmung von Ismail ist für den weiteren Verlauf von großer Bedeutung, sowohl für seine Selbstwahrnehmung als auch für sein Bild der Institution Schule.

Ismails Bild von Schule entspricht dem schulischen Selbstbild (Doxa), d.h. er entlastet die LehrerInnen in ihrer Verantwortlichkeit:

(...) Also ich hab Le-(,) ich hab Lehrer nie ernst genommen, (,) also .. ich weiß garnicht (,) was die Lehrer hätten machen können, damit ich normal werde sag ich jetzt mal, normal mit mach. (Ismail: I_{T12}: 00:41:47-2)

Dass Ausbildungssettings auch Lebensuntüchtigkeit produzieren können, lässt sich z.B. an folgendem Interviewausschnitt erkennen, in dem Ismail auf die Frage nach berufsvorbereitenden Elementen in seinem Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses antwortet:

N-nein, net (,) also derweil noch nicht, also (,) wir konzentrieren uns eigentlich nur auf die Prüfungen, also .. das nächste ist, nein das weiß ich ehrlich gesagt gar nicht was wir als nächstes haben, aber .. wir ..

konzentrieren uns (,) nur auf die Prüfungen, machen die Prüfungen .. und derweil ist noch nichts (,) über so Berufsauswahl gesprochen worden oder so (...) es ist glaub' ich garnicht ein Teil davon, also es is- es geht ja nur um den Abschluss, also dass ich jetzt mal (,) überhaupt den Abschluss hab', und, und überhaupt bei dem Kurs geht's ja nur um den Abschluss, .. dass wir den Abschluss halt fertig machen. (Ismail: I_{T12}: 00:03:31-7)

Ismail ist ein Beispiel dafür, dass ein ausschließlich auf Abschlüsse bezogenes Bildungsprogramm vor allem in abweichenden Fällen zu starr ist. Der späte Erwerb des Hauptschulabschlusses hat Energie verbraucht, ohne dass dadurch ein entscheidender Fortschritt erreicht wurde:

(...) es (Pause) ja es war einerseits schon toll, aber ich mein', ich hab' jetzt nicht die Universität bestanden oder so was. Das ist jetzt nicht so was Tolles gewesen. Es war schon toll, aber (,) jetzt nicht so toll, dass ich da jetzt (,) feiern könnt' oder so, .. es war schon okay (...) also (,) bevor du gar nichts hast, hast du wenigstens, wenigstens das, ja also, .. hab' mich noch entschlossen das zu machen (leiser werdend). (Ismail: I_{T2}: 00:03:16-1)

Gäbe es flexiblere Bildungs- und Ausbildungsangebote, dann wäre nicht wieder eine „Entlassung“ mit ambivalenten Gefühlen und Orientierungslosigkeit die Folge gewesen. Ismail ist nicht in der Lage, sich den Forderungen eines bürokratisch organisierten Lehr-Lern-Systems anzupassen. Ihm wurden keine ausreichenden Möglichkeiten der Individualisierung in der Schulkarriere geboten, sondern es wurde von ihm vor allem die Anpassung an bürokratische Anforderungen verlangt.

Ismail hat Autoritätsprobleme, wie sie dem Jugendalter entsprechen, zu denen Anerkennungsprobleme hinzukommen: Wenn er zum Beispiel nur leichte Ablehnung wittert oder gar haltlose Beschuldigungen erfährt, verleitet ihn das zu Frustration und Kurzschlusshandlungen, die ihn selbst und sein Fortkommen schädigen. Den *cross-pressures* (d.h. konfligierenden Anforderungen), die in der Jugendphase verstärkt auftreten, weicht Ismail aus, indem er in eine Welt von Illusionen flüchtet. Dieses Ausweichen in eine Fantasiewelt ermöglicht es, das psychische Gleichgewicht und das Selbstwertgefühl zu stabilisieren, doch gleichzeitig hat dies fatale Auswirkungen auf die schul- und ausbildungsbezogene Leistungsmotivation. Die Wünsche nach einer Musikerkarriere speisen sich aus Medienerfahrungen, die Fantasien bezüglich einer Fußballerkarriere sind milieutypisch. Das Konzept des „Körperkapitals“ spielt bei Jugendlichen, die vom sozialen Aufstieg träumen, denen es aber nicht gelingt, das notwendige kulturelle Kapital zu erwerben, eine bedeutsame Rolle (vgl. Friebertshäuser/Richter 2010).

Auch Ismail wiederholt immer wieder seine Vorstellung, dass er als Fußballer hätte Karriere machen können:

(...) jedes Match was ich mir live im Fernsehen anschau, denk' ich mir immer .. ja da hätt' ich stehn können jetzt .. wenn ich jetzt seh' ein Siebzehnjähriger ist in der österreichischen Nationalmannschaft .. ich bin jetzt nicht, meine Eltern sind zwar nicht Österreicher, aber ich bin hier geboren ich wär, ich könnt jetzt auch in der österreichischen National (,) ich will auch spielen also das mal (,) das würd mir nichts ausmachen .. vor allem wenn ich gegen die Türkei spielen würde. (Ismail: I_{T3}: 00:46:17-4)

Das subjektive Konzept des eigenen Körperkapitals erweist sich als problematische Motivationszone, da es einerseits Begeisterung und Engagement ermöglicht, andererseits Investitionen in der Regel für den sozialen Aufstieg keine Rendite bringen. Bei Ismail bestärkt es auch den Hang zu Resignation und Fatalismus.

Zu prüfen wäre, warum Ismail sich als „krank“ oder gesundheitlich gefährdet definiert, welche Körper- und Bewusstseinsvorstellungen er hat. Er weist auf seine Knie- und Gelenksverletzungen hin, die ihm offensichtlich zu schaffen machen. Das eigene Bewusstsein, die eigenen Einstellungen zu verändern, ist ihm fremd. Die Interviewfrage schließt an Ismails Fatalismus und an das diffuse Hoffnungen andeutende Weltanschauungsstatement an, das er im Zusammenhang mit seiner Scham, dass er mit Tante und Onkel vor deren Tod nicht mehr kommuniziert habe, äußert:

Kein Problem, (Pause) das ist der Kreislauf des Lebens. .. Im Endeffekt treffen wir uns eh alle. (Ismail: I_{T5}: 00:12:13-6)

Auf die Frage, ob es etwas gibt, das er gerne an sich ändern würde, antwortet Ismail:

An mir ändern? (leise) (Pause) Ich arbeite gar nicht auf eine Veränderung an mir (leiser werdend). (Ismail: I_{T5}: 00:12:30-9)

Auch dieser Aspekt kann durchaus innerschulisch gewendet werden: Für Ismail war die Schule eine das Private den freien Kräften des Marktes ausliefernde Institution, die gerade bei besonders bedürftigen Schülerinnen und Schülern vernachlässigt, Reflexionsfähigkeit und Selbstentwicklung zu fördern.

Die früh eingesetzte Schulabstinenz, die Substitution der versäumten Unterrichtseinheiten durch Aktivitäten mit anderen schwänzenden Peers, bereut Ismail heute. Er befindet sich nun in einer Situation, die ihm nicht mehr erlaubt, freie Zeit vorbehaltlos zu genießen, weil ihm zeitstrukturierende Rhythmen des Alltagslebens fehlen.

(...) ich fand das ehrlich gesagt nicht mehr lustig also (,) man sollte was tun aus dem Leben als- (,) also umso älter man wird- (,) ist mir au- also ... sag ich jetzt mal aus meiner Erfahrung also (,) umso älter man wird, umso mehr (,) nimmt man das wahr, dass man nichts im Leben geschenkt bekommt und .. also mir ist das jetzt schon deutlich klar geworden, dass man da wirklich was tun muss .. und dass nicht ein Leben lang zuhause sitzen kannst und .. und Geld kommt ja auch nicht von irgendwo (,) auf dein Konto. Das muss man sich schon alles selber verdienen. (Ismail: I_{T1}: 00:03:13-7)

Für Ismail hat, ähnlich wie bei den arbeitslosen Männern in der Marienthal-Studie (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975), eine Einteilung des Tagesablaufes längst seinen Sinn verloren. Ismail steht irgendwann auf, zwischen Computerspielen und surfen im Internet trifft er seine Freunde. „Zwischendurch vergeht die Zeit, ohne dass man recht weiß, was geschehen ist.“ (Ebd., 84)

(...) also bevor ich ich zum Abschlusskurs ge- gekommen bin .. habe ich eigentlich gar nichts gemacht. Ich bin nur zuhause gesessen .. Bin aufgestanden irgendwann, Nachmittag, fast schon am Abend (,) Bin rausgegangen, hab' mich mit Freunden getroffen (...), habe die ganze Zeit Konsole gespielt oder sowas .. Und ja, und es war halt (,) jeden Tag der selbe Tag (,) also (,) mir ist es vorgekommen, ich lebe jeden Tag, dass ich jeden Tag den selben Tag leben würd' und .. und ja irgendwie war das nicht mehr lustig (,) und .. man sollte was tun und nicht (,) den ganzen Tag zuhause sitzen. (Ismail: I_{T1}: 00:01:23-2)

Ein interessanter Unterschied zwischen Ismail und Simon besteht bezüglich der Einschätzung von kulturellem Kapital. Während Simon das Gymnasium dafür kritisiert, dass in den oberen Klassen nur „wiederholt“ würde, ist bei Ismail kein Hinweis auf das in der Schule geschätzte kulturelle Kapital festzustellen. Für ihn ist entscheidend, die deutsche Sprache so gut zu beherrschen, dass eine mögliche Stigmatisierung keine Ansatzpunkte findet. Sein Interesse gilt kulturellen Ausdrucksformen wie Fußballspielen und dem Herstellen und Hören von Unterhaltungsmusik, das in der Mehrheit der höheren Schulen kein anerkanntes kulturelles Kapital darstellt. Ismail hat im Gegensatz zu Simon eine rein instrumentelle Sicht der Schule: sie dient dazu, bessere Chancen zu erlangen, um ökonomisches und symbolisches Kapital zu erwerben. Damit zeigt Ismail die Lücken des „Systems“ deutlich auf. Schon relativ frühzeitig in der Schulkarriere hätte eingegriffen werden müssen, am besten durch die Einbindung in eine Gruppe von jungen Menschen, die projektförmig arbeiten – es gibt derartige Modelle im angelsächsischen Bereich. Der zweite Mangel des „Systems“ besteht darin, dass Ismail und ähnliche Fälle keine dauerhaften TutorInnen- bzw. MentorInnenbindungen erfahren durften. Schulsysteme, die ausschließlich auf die Erreichung eines Abschlusses orientiert

sind, erweisen sich insbesondere für Fälle wie Ismail als wenig zielführend und unzureichend. Sie müssten durch Modul- und Netzwerkorientierung ergänzt werden, und zwar nicht nur in „Sonderfällen“, sondern als Regelsystemteil.

In den Interviewsituationen dürfte Ismail zum ersten Mal erfahren haben, was es heißt, ernst genommen zu werden; er erlebt dies gleichsam als Einladung zur Selbstreflexion über seine Handlungen und Beziehungen zu anderen, auch wenn seine Berichte zwischen Rechtfertigung und der Reue eines Verletzten und Missverstandenen schwanken. Ismail kann durch Feldveränderungen Chancen gewinnen, es besteht aber auch die Gefahr für ihn, dauerhaft in eine abweichende Subkultur zu geraten.

Konrad „der Orientierungslose“

Soziales Herkunftsmilieu:

Liberal-intellektuelles Milieu (Vester et al. 2001: 506f.).

Familienstruktur:

Die Eltern sind geschieden; Konrad ist das jüngste Kind; er hat zwei Schwestern und einen Bruder.

Hobbies:

Kampfsport, Computerspiele, Freunde treffen

Gründe für den Schulabbruch:

Mehrere problematische Übergänge, Lernschwäche, negative Erfahrungen bereits im Kindergarten, Schulangst.

Konrad ist 19 Jahre alt, als er zum ersten Mal interviewt wird (September 2011). Er stammt aus einer Ärztesfamilie und ist das jüngste von vier Kindern. Seine beiden Schwestern haben ein Medizinstudium abgeschlossen und sein Bruder ist selbstständig. Die Eltern ließen sich scheiden, als er 15 Jahre alt war. Gemeinsam mit seinem Bruder wohnt Konrad noch bei seiner Mutter; zum Vater besteht kein Kontakt.

Konrads Schwierigkeiten mit der Institution Schule beginnen sehr früh. Er erinnert sich noch lebhaft an seine Flucht vor einer Übung (Enten zählen) aus dem Kindergarten. In der Volksschule kommt es aus ungeklärten Gründen zwischen ihm und seiner Lehrerin zu angstbesetzten Situationen, denen er versucht auszuweichen, indem er regelmäßig an Montagen, mit der Unterstützung seiner Mutter, die Schule schwänzt. Dieses Ereignis ist allerdings insofern beachtenswert, als es auf eine frühzeitige Schuldistanzierung des Kindes hinweist:

M h m, ja, das war eine, aber ich hatte mehrere böse Lehrer. .. aber die war halt (,) als Erste sozusagen da, weil ich noch so klein war und ebenso Angst hatte (schmunzelnd). Als kleiner Bub, (,) dass ich nicht einmal hin gehen wollte. .. Meine Mutter war zum Glück so cool und hat gesagt „Ja, (,) bleibst du halt heute wieder zu Hause.“ (Konrad: I_{T2}: 00:14:09-3)

Ebenfalls in diese frühe Zeit fallen schwere gesundheitliche Probleme (Organschwächen), welche medizinische Eingriffe notwendig machen.

Schulische Laufbahn:

Konrad wechselt nach der dritten Klasse Volksschule an eine andere Schule, die er mit Unterstützung eines Nachhilfelehrers positiv abschließt. Danach folgt der Übergang an eine kooperative Mittelschule, die er durch die weitere Unterstützung seines Nachhilfelehrers positiv abschließt. Der Übergang an eine Handelsschule gestaltet sich für Konrad schwierig; er hat Schwierigkeiten in den Fächern Rechnungswesen und Informatik. Nach einem halben Jahr in dieser Schule möchte er an ein Oberstufenrealgymnasium (ORG) wechseln, wird aber mangels ordnungsgemäßer Anmeldung nicht aufgenommen. Als Alternative bietet sich eine Montessori-Schule, die leger geführt wird; Konrad berichtet von Pokerspielen während der Unterrichtszeit. Der letzte Versuch, die Matura in einer privaten Maturaschule zu erreichen, scheitert, da Konrad nach einem halben Jahr beginnt, die Schule zu schwänzen.

Die Lernschwierigkeiten häufen sich in der Folge derart, dass Konrad nach der dritten Klasse Volksschule mit Unterstützung seiner Mutter die Schule wechselt:

Ä h m meine Mama hat auch gesagt, dass die andere Lehrerin, (,) die halt auch ein bisschen eine (,) Furie war, sozusagen, auch gesagt hat, dass ich .. ä h m dass ich halt zu dumm bin und dass alles nicht so passt. Also nicht dumm, glaub ich, hat sie gesagt, aber sie hat gesagt, dass ich überall so unbegabt bin oder, keine Ahnung und .. und dann hat meine Mutter, die hat gesagt, ja, das ist nicht okay, und dann haben wir uns eine andere Schule gesucht. (Konrad: I_{T2}: 00:15:25-2)

An der neuen Volksschule fühlt sich Konrad zum ersten Mal wohl. Erstmals werden ärztliche Untersuchungen von Seiten der Schule veranlasst, in denen bei Konrad Legasthenie diagnostiziert wird. Daraufhin erhält Konrad gezieltes Training und kann seine Leistungen verbessern:

[Legasthenie] war dann schon (schnell) sehr das Thema und dann wurde auch sehr dagegen vorgebeugt m i t Lernen - also mit Legasthenie-Lehrerin. U n d aber die neue Lehrerin in der neuen Schule, die war ur cool. Die war echt ur cool, hat halt nur ganz lieb nett gesagt, dass ich da Probleme hab – ein paar (,) und die Direktorin war auch super, a l s o (,) da gab's dann fast gar keine Probleme. (Konrad: I_{T2}: 00:16:42-3)

Zusätzliche Unterstützung erfährt Konrad von seinem Nachhilfelehrer, einer Persönlichkeit, die er auch noch mit 20 Jahren als unterstützende Lehrperson in Erinnerung hat.

Er schließt die Volksschule positiv ab und wechselt an eine Kooperative Mittelschule, die er auch vier Jahre lang besucht und wieder mit Unterstützung seines Nachhilfelehrers positiv absolviert:

Da es mit meinem Bruder schon nicht im Gymnasium gut geklappt hat, hat meine Mutter gesagt „Ja, dann geben wir dich gleich in die Mittelschule“ .. u n d ja, (,) dann war ich vier Jahre durchgängig einmal in einer Schule. .. Das war eigentlich sehr cool, coole Mitschüler und (,) großteils coole Lehrer ..(Konrad: I_{T2}: 00:18:09-4)

Konrad berichtet jedoch, dass er zum größten Teil im Unterricht gedanklich abwesend war. Konzentrationsschwäche und Desinteresse charakterisieren seinen Unterrichtsabsentismus:

nein (hörbares Ein- und Ausatmen), eigentlich nicht. hh Ich hab mich bis jetzt immer nur für den Sport interessieren können. (...) und das war eigentlich fast das Einzige, richtig. .. Total komisch (,), was mich nicht interessiert ('), das (,) greif ich irgendwie gar nicht an. ... Die ganze Mittelschule und so hab ich, wurde ich einfach echt durchgeboxt (,) vom Nachhilfevom Nachhilfelehrer. .. Der hat es irgendwie geschafft, dass ich mir dann auch einige Sachen gemerkt hab, halt. (Konrad: I_{T2}: 00:28:09-3)

Auf insistentes Nachfragen, ob es nicht doch irgendetwas gäbe, das ihn an der Schule freue, meint er:

wenn die Stunde aus war, ... aber sonst .. ich hab eigentlich, (,) sobald die Stunde begonnen hat, hab ich nach zwei Minuten geschaut, wie spät es ist. (...) eigentlich bei allen [Fächern]. .. außer bei Turnen (schnell). (') .. Ja (...) Zeichnen war auch cool oder Musik teilweise (...) (Pause) sonst mhm (leise), gar nichts

Lebensentwurf:

Konrad könnte sich einen Beruf vorstellen, in dem er Kindern etwas beibringen kann, eventuell im Sportbereich. Gerne möchte er sich auch die Welt anschauen und später eine Familie gründen.

unbedingt. .. gar nichts. .. weil mir nichts eingefallen wär, .. mir halt allgemein so Schule außer (,) die Frau- mit den Freunden Blödsinn machen, hat mir eigentlich allgemein Schule nicht so sehr (,) getaugt. (Konrad: I_{T2}: 00:29:30-0)

Der Übergang in die Sekundarstufe II stellt sich als schwierig dar. Auf Rat seines Nachhilfelehrers entscheidet sich Konrad für den Besuch einer Handelsschule, denn die ist, wie er im Interview sagt, „ja eher für die, die nicht so gut gewieft sind“ (Konrad: I_{T2}: 00:18:57-5). Doch bald machen sich Schwierigkeiten in Rechnungswesen und Informatik bemerkbar. Nach einem halben Jahr wechselt Konrad an ein Oberstufenrealgymnasium, muss dieses jedoch bereits nach wenigen Tagen wegen eines, angeblich administrativen, Fehlers bei der Anmeldung wieder verlassen:

das hat dann aber nicht geklappt nach ein paar Tagen, weil ich angeblich nicht eingeschrieben war oder sowas. Und da hat halt dann die Direktorin am Telefon einfach gesagt „Das ist halt so.“ und hat aufgelegt. .. Ja. ... Also der Nachhilfelehrer man kann sich sicher beschweren, das geht so nicht, .. aber meine Mutter hat halt viel schlimmere Sorgen gehabt, dass ich irgendeine Schule brauch (schmunzelnd), a b e r das war schon ur stark von ihr. .. hh dass die einfach so auflegt. Also das hab ich ur nicht .. leicht genommen, weil die Schule die so gerne (,)gehabt hab, weil die Leute auch so super waren und die so einen richtig großen Hof hatten - zum Turnen. .. (Konrad: I_{T2}: 00:21:48-0)

Stigmatisierung:

Konrad berichtet in den ersten beiden Interviews darüber, dass er einen immer größer werdenden Druck spürt, den Anschluss an Freunde, die eine Ausbildung gemacht haben, nicht zu verlieren. Er bemerkt im Gespräch mit älteren Freunden, dass er bei bestimmten Themen nicht mehr mitreden kann, und versucht dies mit Scherzen zu überspielen. Im zuletzt mit ihm geführten Interview rationalisiert er den Schulabbruch mit der Aussage, dass „jeder Dreck am Stecken hat“, und sagt, dass er hinter seinem Schulabbruch stehe.

Als Alternative bietet sich Konrad eine Montessori-Schule, die allerdings nicht seinen Vorstellungen entspricht. Er beschreibt das Lehrpersonal als unprofessionell und berichtet von häufigem Pokerspielen im Pausenraum. Konrads früh angelegte Disposition zur Schulunlust drückt sich nun verstärkt in Form von Schulschwänzen aus. Potentiellen Konflikten mit Lehrerinnen und Lehrern wegen fehlender Hausübungen weicht er aus. Rückblickend resümiert er die Zeit an der Montessori-Schule wie folgt:

(.) also wir hatten sehr viel Spaß und es cool (schmunzelnd), aber nur verschwendete Zeit halt. ... Nja. .. Und danach war ich d a n n (,) zwei Jahre in einer Maturaschule. (.) (Konrad: I_{T2}: 00:24:14-3)

Konrads Wahrnehmung der Schule wird Jahre später in Berichten über deren Missstände in den Medien bestätigt. Vor allem äußert sich Konrad kritisch zum pädagogischen Vorgehen und zur Qualität der Lehrenden:

Lern freiwillig oder geh Pause machen (?), so auf die Art und (,) 90 Prozent haben Pause gemacht (schmunzelnd) u n d kein Lehrer, nämlich .. ich glaub, es gab fünf Lehrer oder vier Lehrer, die ausgebildet waren. .. Die anderen Lehrer waren (,) ganz normale Arbeiter, die (,) gar keine Schulausbildung hatten zum Unterrichten. Die haben einfach gesagt, sie können das Fach und dann durften sie (,) helfen zu lernen. .. Aber hatten nie ein Studium oder sonstiges (,) und deswegen war es auch immer sehr schwer mit ihnen, wenn zu reden, wenn man eben Lernen wollte. (Konrad: I_{T2}: 00:23:40-7)

Berufliches:**Phase I:**

Konrad hat bereits in einigen Bereichen berufliche Erfahrung sammeln können. Er berichtet darüber, auf Baustellen und in der Montage gearbeitet zu haben. In die Berufsfelder der Goldschmiedekunst und der Zahntechnik hat er auch Einblicke erhalten. Rund ein halbes Jahr lehrte er Kinder eine Art des Kampfsports.

Phase II:

Konrad ist arbeitslos und hofft auf die Unterstützung des AMS.

Phase III:

Konrad hat eine Teilzeitanstellung in einem Unternehmen, das Wellnessgetränke erzeugt, angenommen. Er ist für Promotion und Lagerarbeit zuständig; die Arbeit macht ihm Spaß. Konrad ist optimistisch, auf 40 Stunden aufgestockt zu werden.

Den letzten Wiedereinstiegsversuch in das (Aus-)Bildungswesen versucht Konrad an einer Maturaschule. Nach einem halben Jahr erleidet er einen deutlichen Motivationsverlust, da er dem Unterricht schwer folgen kann, woraufhin er zu schwänzen beginnt und die freie Zeit mit seinen Freunden verbringt. Schulische Erfolge kann er in den zwei Jahren keine erzielen. Für Konrads Schulunlust symptomatisch ist, dass er selten seine Hausübungen erledigt und am Nachmittag mehrere Stunden fernsieht oder Computer spielt. Auch heute noch gilt seine Leidenschaft den Computerspielen, ein ganzes Buch hat er nach eigenen Angaben noch nie gelesen.

Beruflich ist Konrad orientierungslos:

Also so Nebenjobs (schnell) immer nur ein bisschen ausprobiert. Aber (,) noch nie was gehabt, wo ich jetzt gesagt, da will ich länger bleiben. .. O d e r ja eh. Wo ich länger bleiben will. Eine Ausbildung oder so was (schnell), wär schon cool. .. Aber ich weiß halt leider noch nicht welche. ... (Konrad: I_{T2}: 00:03:32-4)

Gleichzeitig steigt der Druck, den Anschluss an seine Alterskollegen nicht ganz zu verlieren:

Ja, ich bin 20 geworden und hab mir gedacht, (,) also (,) muss schon langsam (,) mehr Anschluss finden ... an meine (,) Alterskollegen aus der Schule, die jetzt schon studieren oder so (schmunzelnd). Muss ich schon endlich jetzt mal was finden, rasch. (Konrad: I_{T2}: 00:42:28-0)

Konrad gewinnt mehrere Einblicke in die Berufswelt, z.B. in das Feld der Zahntechnik, einen Beruf, den er aber nicht weiter ausüben möchte:

Wiedereinstieg:

Phase I:

Konrad entscheidet sich dafür, die Maturaschule abzubrechen, um von der Institution Schule Abstand zu gewinnen. Allerdings könnte er sich vorstellen, eine Lehrausbildung mit Matura zu beginnen.

Phase II:

Konrad hat den Wiedereinstieg noch nicht geschafft und hofft auf Unterstützung durch das AMS für Jugendliche.

Phase III:

Konrad denkt darüber nach, in Zukunft die Studienberechtigungsprüfung zu absolvieren, um vielleicht doch noch zu studieren.

M h m nein, nein (schnell) da gibt's nicht einmal einen Kollektivertrag oder so. hh Und also das war eines, also nicht unbedingt das, aber (,) unbezahlte Überstunden, (,) d i e (,) fast jeden Tag eigentlich da sind (,) und wo man mindestens bis 6 oder bis 7 in der Arbeit ist und da fällt für mich dann das Training auch weg, größtenteils (,) und das (,) wär nicht gegangen. ... Dazu macht's mir zu- zu sehr Spaß. (...) (Konrad: I_{T2}: 00:06:10-3)

Die Ausbildung zum Goldschmied zieht er nur kurz in Erwägung, da damit ein Ortswechsel verbunden wäre. Gearbeitet hat Konrad auch auf Baustellen und als Hilfskraft in der Möbelmontage. Bereits im ersten Interview berichtet Konrad, wie er unter seiner Orientierungslosigkeit leidet, aus der es ihm nicht gelingt auszubrechen:

ich möchte einfach gern' .. zumindest schon mal einen kleinen Plan haben(,) .. so planungslos wie ich jetzt bin, hätte ich zumindest gerne einen kleinen Plan dann(,) hh . oder einen Ansatz (seufzt) ... aber eben ich kann mir eigentlich noch fast gar nichts vorstellen .. ja .. mich in keinen Beruf richtig sehen oder so(,) (Konrad: I_{T1}: 00:28:34-2)

Einige Aussagen Konrads deuten an, dass er seinen bisherigen Bildungsweg als primär fremdbestimmt wahrnimmt. Dies möchte er in Zukunft ändern:

ich hab mir gedacht, ich mach lieber mal nichts und find einm-, find dann vielleicht das, anstatt ich probier' Sachen aus, (,) was (,) nicht so gescheit ist. .. Nja. (Konrad: I_{T2}: 00:36:56-2)

Konrad ist sich bewusst, dass er über eine Reihe von Kompetenzen verfügt, und dies vor allem im Bereich des Sports und der zwischenmenschlichen Beziehungen:

Irgendwie mit Leuten (schnell) vielleicht arbeiten oder so was. .. (...) Kinder unterrichten hat schon sehr viel Spaß gemacht. Beim Kampfsport. .. U n d auch in einem anderen Fitnesscenter. (...) Ich mach meine Trainerprüfung im Juli oder im Mai nach .. u n d ja dann ich unterricht' ich (,) wieder einmal (Konrad: I_{T2}: 00:38:32-7)

Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews betreibt Konrad intensiv Kampfsport, um sich auf die Teilnahme an einem internationalen Wettbewerb vorzubereiten. Auch plant er, die Trainerprüfung abzulegen, da ihm die Arbeit mit Kindern Freude bereitet. Er denkt auch über eine berufliche Karriere als Trainer in diesem Bereich nach.

Konrad hofft, weitere Unterstützung beim AMS für Jugendliche zu finden. Es stellt sich im Verlauf der Gespräche allerdings heraus, dass seine diesbezüglichen Erwartungen enttäuscht werden. Entgegen seinen Hoffnungen wird nur sein Habitus der Orientierungslosigkeit verstärkt.

hh M h, ich hab mit der Frau dann nach dem Test hab ich eine halbe Stunde- (,) hh hab ich mir mehrere Mappen angeschaut und die war auch ur nett zu mir, (,) a b e r ä h da hab ich auch nix jetzt Großartiges gefunden (Konrad: I_{T2}: 00:08:28-0)

Als Konrad ein Jahr später (Mai 2013) zum letzten Interview erscheint, berichtet er begeistert von seiner Teilzeitanstellung in einem Unternehmen, das Wellnessgetränke herstellt.

Er ist dort im Bereich Promotion und Lagerarbeit eingesetzt. Die Arbeit macht ihm Spaß, vor allem findet er das soziale Umfeld „cool“. Nebenbei verteilt Konrad Flyer und kellnert, um sein Gehalt aufzubessern. Konrad ist zuversichtlich, dass das Unternehmen sich am Markt etablieren und er eine Vollzeitstelle erhalten wird. Auf die Frage, ob er in der Zwischenzeit berufliche Ziele oder genauere Vorstellungen darüber, was er machen möchte, entwickeln konnte, antwortet Konrad:

Nein (Pause) also, dass ich die nächsten Jahre mit [dem Unternehmen] und so etwas den Weg mitgehen will, aber ... sonst .. nachdem was mir immer viele sagen, dass man sich erfüllt fühlt und man weiß genau, das will man machen und man kann gar nicht schlafen, weil man alles auf einmal gleich machen will, das habe ich noch nicht. Aber ich hoffe, es zu finden. (Konrad: I_{T3}: 00:43:58-1)

Er erwägt, in der Zukunft ein Studium zu beginnen, kann aber kein Interesse für ein bestimmtes Fach entwickeln. Durch Nachfragen stellt sich heraus, dass dies der Wunsch seiner Mutter und seiner beiden Schwestern ist, die nach wie vor hoffen, dass sich auch Konrad, wie in der Familie üblich, dem Medizinstudium zuwenden wird.

Zusammenfassung

Konrad ist das jüngste von vier Kindern einer Akademikerfamilie, deren Eltern sich scheiden ließen; der Vater tritt als Sozialisationsfigur nicht in Erscheinung. Im Unterschied zu seiner erfolgreichen, älteren Schwester verfügt Konrad – ebenso wie sein wenig älterer Bruder – über keine abgeschlossene Ausbildung. Dies ist auf Konrads Schulverhalten zurückzuführen, das von seiner Mutter über die Jahre durch ihr verständnisvolles und beschützendes Verhalten gestützt wurde. Möglicherweise beruhte diese nachgiebige Haltung der Mutter auf ihrer Einschätzung, dass Konrads Lernschwäche organisch zumindest mitbedingt sein könnte. Die spätere Entdeckung der Legasthenie Konrads verstärkte ihr Verständnis für seine schulischen Schwierigkeiten.

Seit dem ersten Interview befindet sich Konrad in einem Zustand der Orientierungslosigkeit. Er weiß nicht, wie er seine Zukunft gestalten möchte. Die eineinhalb Jahre in der Maturaschule waren erfolglos. Da ihm die Stoffmengen nicht bewältigbar erschienen, konnte er eine Fortführung der schulischen Karriere nicht als sinnvoll empfinden. Als Lösung bot sich der Wechsel in die Berufswelt an. Er fürchtet jedoch gleichzeitig, sich auf diesem Weg nicht näher konkretisierte Möglichkeiten zu verbauen:

... ich glaub´ (...) es wäre einfach das Gescheiterste, wenn ich mal arbeite(,) .. um ehrlich zu sein(,) . aber ich hab´ einfach nur so Angst, dass ich dadurch mir(,) den Rest verbock´ (,) . indem ich keine Matura mach´ oder(,) . eben dann natürlich viel viel weniger Möglichkeiten hab´(,) ... also lieber würd´ ich die Matura machen, aber(,) . ich glaub´ es geht einfach zur Zeit nicht(,) . ich bin schon so lange in der Schule die ganze Zeit(,) . und immer nur hat es mich angekotzt eigentlich(,) (Konrad: I_{T1}: 00:35:28-5)

Keine bildungs- oder berufsberatende Maßnahme, die Konrad in Anspruch genommen hatte, war für ihn befriedigend. Er äußert den Wunsch nach einer Ausbildung, hat jedoch – wie bereits gesagt – keine konkreten Vorstellungen, was er machen könnte, außer „irgendwas mit Handwerk“:

Also so Nebenjobs (schnell) immer nur ein bisschen ausprobiert. Aber (,) noch nie was gehabt, wo ich jetzt gesagt, da will ich länger bleiben. .. O d e r ja eh. Wo ich länger bleiben will. Eine Ausbildung oder so was (schnell), wär schon cool. .. Aber ich weiß halt leider noch nicht welche. ... (Konrad: I_{T1}: 00:03:32-4)

Hinzu kommen – ähnlich wie bei Ismail (siehe S. 70-82) – Hemmungen, sich auf etwas einzulassen, was sich im Nachhinein nicht als „das Richtige“ herausstellen könnte:

Ja, weil ich .. gern was machen würd, was was was was so lei- was länger, (,) also was richtig, (,) was mir richtig lange Spaß macht, wo ich dann einfach Vollgas geben und (,) viel, viel machen kann u n d ich hab mir gedacht, ich mach lieber mal nichts und find einm-, find dann vielleicht das, anstatt ich probier Sachen aus, (,) was (,) nicht so gescheit ist. .. Nja. (Konrad: I_{T2}: 00:36:56-2)

Auf Basis des vorliegenden Materials ist es nicht möglich anzugeben, inwiefern Konrads Antriebslosigkeit auf organische Ursachen zurückzuführen ist. Es scheint, dass Konrad sich verhältnismäßig schnell und leicht durch Misserfolgserfahrungen entmutigen lässt. Auch scheint es ihm schwer zu fallen, seine Energie so zu bündeln, dass der an sich begehrte Bildungsabschluss nachgeholt werden kann.

Auf einer Station seines Bildungsweges besuchte Konrad eine Montessori-Schule. Dieser kostenpflichtigen Privatschule, in die Konrads Mutter hohe Erwartungen setzte, wurde aufgrund schlechter Führung die staatliche Anerkennung entzogen und sie wurde schließlich aufgelöst. Konrad kritisiert die Unterrichtsmethoden an dieser Schule scharf, obwohl sie seinem zu diesem Zeitpunkt bereits stark ausgeprägten Verlangen nach Freizeit und Spaß entgegenkommen. Konrads Disposition zur Schulunlust, die möglicherweise bereits im Kindergarten angelegt wurde, verstärkt sich aufgrund dieser für ihn enttäuschenden Erfahrungen an einer Alternativschule.

Auffallend sind Konrads Wahrnehmungen von Lehrpersonen, vor denen er sich fürchtet:

Halt wie immer der Umgang war und alles(,) . also wie .. die eine Lehrerin war zwar . zum Beispiel(,) ich hab´ mich .. ein paar Monate einmal von einer Schulstufe halt in der Volksschule in der . in der wo ich drei Jahre als erstes war(,) hh hab´ ich mich . ein paar Wochen oder Monate einmal getraut am Montag in die Schule zu gehen(,) . weil es da . irgend so eine Lehrerin gab, die . total .. gemein für mich erschien (Konrad: I_{T1}: 00:18:34-8)

Sehr häufig verwendet Konrad – ähnlich wie Ismail – die Wörter „Spaß“ und „cool“, die er auf seine schulischen Erfahrungen und beruflichen Vorstellungen bezieht. Es scheint, dass „Spaß haben“ im Beruf und der Umgang mit Menschen, die „cool“ sind, wichtig für ihn sind:

Ich konnt´ nur nicht viel damit anfangen, wenn´s nicht(,) . nicht um Spaß ging oder so(,) (Konrad: I_{T1}: 00:24:38-6)

Ich denk´ mir ähh i- in bei irgendeiner Firma oder so was eben(,) ich hätt´ überall Spaß eigentlich, wenn ich mir ich hab´ mir schon oft gedacht, jetzt

wär ich der Sekretär oder sonstiges(,) . ich würd' mir überall irgendwie das Lustige herauszwicken wollen(,) . also, das ich irgendwie was positiv herausschlag'(,) (Konrad: I_{T1}: 00:30:53-9)

Konrad konnte trotz seines akademischen Elternhauses keinen bildungsaffinen Habitus ausprägen. Ähnlich wie Ismail konnte auch er kein von der Schule geschätztes kulturelles Kapital in ausreichendem Umfang akkumulieren. Seine Interessen kreisen um eine Art des Kampfsports, den er regelmäßig praktiziert, ebenso wie um Computerspiele. Schule umschreibt er überwiegend mit „nervig“, „stressig“ und „unlustig“; er erzählt, noch nie ein Buch gelesen zu haben. Seine schulischen Misserfolgserlebnisse kompensiert er teilweise durch sein Engagement im Kampfsport und als Trainer für Kinder.

Konrad war ein Schüler, der nicht den Bildungs- und Schulleistungsansprüchen seiner Eltern entspricht, wobei sein Vater sich offensichtlich von den Erziehungsaufgaben zurückgezogen hatte und seine Mutter nur schwachen Druck ausübte. Die Erwartungshaltung in der Familie wird durch diverse Maßnahmen und Beispiele (Wahl einer Montessori-Schule, das Studium der Schwestern und des Großvaters, den Konrad wiederholt als Vorbild angibt) so deutlich zum Ausdruck gebracht, dass Konrad sich bewusst ist, diesen nicht zu entsprechen. Als Folge dieser psychosozialen Belastung fällt es ihm schwer, einen individuellen Orientierungsrahmen realistisch an die beruflichen Chancen, die ihm offenstehen, anzupassen.

Konrads Mutter war offensichtlich von Anfang an die treibende Kraft hinter seiner ‚Bildungskarriere‘, während der Sohn selbst kaum zum Akteur geworden ist. Das von ihr gesetzte Mindestziel war, dass Konrad zumindest einen Maturaabschluss erreicht. Dies entspricht zwar nur den Mindestanforderungen einer Arztochter gegenüber ihrem eigenen Sohn, drückt aber gleichzeitig ihre Angst aus, ihren Sohn körperlich zu überfordern. In diesem speziellen Fall kann aber auch die Erwartungshaltung der Mutter blockierend wirken. Seine bisherigen negativen Erfahrungen und das daraus resultierende geringe Selbstwertgefühl könnten sich als hinderlich erweisen.

Konrad war vorwiegend passiver Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen, bei denen er erstaunlich lange physisch anwesend und kognitiv-emotional abwesend war. Dadurch hat er einen abweichenden schulischen Habitus ausgebildet, der jedoch nicht zu einer Intervention von Seiten der LehrerInnen führte. Konrad zeigt eine starke, seltene Diskrepanz zwischen dem primären SchülerInnenhabitus, der durch das Herkunftsmilieu geprägt wird, und dem sekundären (nach Reay „institutionellen“) SchülerInnenhabitus, der sich in der Schule ausbildet. Die Entstehung dieser Diskrepanz dürfte schon im vorschulischen Bereich zu suchen sein, wobei dies nur vermutet werden kann, da keine entsprechenden Daten vorliegen.

In der Volksschule zeigten sich bereits die Habitusspannungen und Passungsprobleme, die sich dann in der weiteren Schulkarriere verstärken. Konrad hat folglich einen radikalen Habituswandel durchgemacht, der freilich über viele Jahre kontinuierlich erfolgte, von einem potenziell bildungsaffinen Habitus zu einem Habitus der schulischen Bildungsferne und -hilflosigkeit, gekennzeichnet durch passive und hilflose Einstellungen und Verhaltensweisen; psychologisch könnte man diesen Habustyp mit der erlernten Hilflosigkeit (Seligman 1999) verbinden (vgl. Kramer/Helsper/Thiersch et al. 2009).

Erst in der Maturaschule zeigte Konrad ein Akteursverhalten, allerdings im kontraproduktiven Sinne, insofern er zu schwänzen begann. Eine kognitive und sozial selbstständige Weiterentwicklung setzt mit großer Wahrscheinlichkeit voraus, dass der abweichende schulische Habitus rückgebildet, überformt bzw. „verlernt“ wird.

Tanja „die Orientierungslose“

Soziales Herkunftsmilieu:

*Kleinbürgerliches Arbeitnehmersmilieu
(Vester et al. 2001: 518ff.)*

Familienstruktur:

Tanjas Eltern sind geschieden, leben nach einer längeren Trennungsphase aber wieder zusammen. Tanja hat einen älteren Bruder, der mit ihr bis zum letzten Interview bei der Mutter lebte.

Hobbies:

Musik, Zeichnen, Dekorieren, Freunde treffen

Tanja ist beim ersten Interview im November 2010 16 Jahre alt. Sie ist in Wien geboren und aufgewachsen und entstammt dem kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieu, einem Milieu der unteren Mittelschicht. Ihre Eltern stammen aus einem Land in Südamerika und leben seit vielen Jahren in Österreich. Tanjas Mutter ist Angestellte in einer großen Buchhandlung, der Vater gelernter Koch. Tanjas älterer Bruder hat wie sie die Schule abgebrochen und arbeitet als Kindergruppenbetreuer. Die Eltern sind geschieden, leben jedoch nach einer längeren Zeit der Trennung wieder gemeinsam in einem Haushalt. Auch während der Trennung besuchte der Vater seine Familie fast täglich und kochte für diese. Während Tanjas Bruder inzwischen ausgezogen ist, lebt Tanja weiterhin bei ihren Eltern.

In der Freizeit spielt Tanja gerne Schlagzeug und Keyboard, geht gerne aus und trifft ihre drei besten FreundInnen.

Tanjas Schullaufbahn war nach ihren eigenen Aussagen bis zur vierten AHS-Stufe „normal“. Sie beschreibt sich als stets gute Schülerin, die weder mit SchulkollegInnen noch Lehrpersonen Probleme hatte. Zwischen 13 und 14 Jahren durchlebt Tanja allerdings eine „schwierige Phase“. Sie verliert zunehmend das Interesse und die Motivation am Unterricht, die Schulleistungen sinken, und Tanja hat Konflikte mit ihrer Mutter.

Tanja beginnt die Schule zu schwänzen:

ich bin einfach in der Klasse gesessen, ich war da, aber ich war nicht wirklich anwesend(,) .. und .. also entweder ich bin irgendwann gekommen(,) in der Früh(,) oder gar nicht oder ich bin am Nachmittagsunterricht(,) in der Pause rausgegangen und bin nicht mehr zurückgekommen, weil's einfach(,) zu, weiß nicht, es war mir eben egal. Ich war dann draußen, hab' dann(,) es war meistens so, dass die anderen von den anderen Klassen(,) keinen Unterricht hatten und ich eben schon und da denk' ich mir: „Ja ich will nicht“ und dann bin ich eben mit denen geblieben(,) .. und das war eben nicht so gut ... (Tanja: I_{T2}: 00:20:08-2)

Schulische Laufbahn:

Tanja war bis zur vierten AHS-Stufe eine gute Schülerin. In der vierten AHS-Stufe verlor sie das Interesse am Unterricht, begann die Schule zu schwänzen und auch unter der Woche fortzugehen. Tanja wurde wegen Verdachts auf Drogenkonsum in ein Kriseninterventionszentrum gebracht. Die vierte AHS-Stufe musste sie wiederholen. Nach nur einem Semester in der neuen Klasse wurde Tanja auf Drängen ihrer Mutter von der Schule abgemeldet, da sie erneut schwänzte und negative Leistungen erbrachte.

Die Konflikte mit der Mutter eskalieren, als diese Tanja aus einem Lokal wegen übermäßigen Alkoholkonsums abholen muss und sie in ein Kriseninterventionszentrum einweisen lässt:

das war die Zeit, wo ich angefangen hab' mit dem Rauchen(,) und ein Bierchen getrunken hab' und so(,) und jedes Wochenende rausgegangen bin(,) und .. eine falsche Freundin erwischt hab'(,) das war meine beste Freundin(,) und ja da hab' ich halt viel Blödsinn angestellt, bin nicht nach Hause gekommen(,) ähm meine Mutter musste dann auch einmal in ein Lokal kommen, weil ich da(,) zu viel getrunken hab'(,) .. ja dann hat sie gemeint, ich soll eine Drogentherapie machen, weil sie gedacht hat, ich nehm' Drogen, war aber nicht der Fall(,) (...). Ja [dann] wurde ich von der Schule(,) rausgeholt von der Direktorin(,) (...). und dann sind wir im Jugend- ahm -amt gelandet(,) dann hat sie mich angemeldet für ein Krisenzentrum (Tanja: I_{T2}: 00:15:52-6)

Gründe für den Schulabbruch:

Ursachenbündel: Motivationsverlust, negativer Einfluss schulschwänzender Peers, Konflikte mit der Mutter, sinkende Schulleistungen, Klassenwiederholung.

Tanja besucht während ihres sechswöchigen Aufenthalts im Kriseninterventionszentrum weiterhin, wenn auch unregelmäßig, die Schule. In Erinnerung bleibt Tanja eine erfolgreiche Chemieprüfung, die von der Direktorin der Schule abgenommen wurde. Dieses singuläre Erfolgserlebnis verbessert jedoch nicht die Motivation, die Schule weiter zu besuchen. Als sie die Nachprüfung in Deutsch verweigert, ist sie gezwungen, die vierte AHS-Stufe zu wiederholen.

Die Konsequenzen der Klassenwiederholung werden ihr erst später bewusst, und sie bereut ihre Entscheidung:

Ja, an dem Tag, wo ich gesagt hab, ich mach's nicht, hat sie mir gesagt: „Dann musst du wiederholen.“ Ich hab gesagt: „Ja, okay.“ Und dann war's mir eigentlich noch relativ egal und dann (,) wie ich dann in die andere Klasse gekommen bin, (,) da hat's dann angefangen, weil (,) ich hatte sie schon gekannt vom Sehen, (,) a b e r (,) es, ich weiß nicht, ich bin mir irgendwie dumm vorgekommen, erstens weil ich (,) wiederholt hab, (,) weil ich nie gedacht hätte, dass ich wiederhol, (,) zweitens weil ich einfach die Prüfung nicht machen wollte und das war, (,) im Nachhinein dachte ich mir dann schon: „Es war ein Fehler.“ Und das war's eigentlich auch. (Tanja: I_{T3}: 00:20:18-0)

Durch die Nicht-Versetzung verliert Tanja den Kontakt zu ihren alten KlassenkameradInnen, sie schwänzt erneut die Schule und bereitet sich nicht auf Prüfungen vor, da sie dem Irrglauben anhängt, alles bereits gelernt und sich auch gemerkt zu haben:

am Anfang hab' ich mir gedacht, „ja okay das wird eh leicht, weil das hab' ich alles schon gemacht“(,) und genau weil ich das

Stigmatisierung:

Tanja berichtet über mehrere Situationen, in denen sie sich stark stigmatisiert fühlte. Die Einweisung in das Kriseninterventionszentrum und ein Drogentest, dem sie sich unterziehen musste, sowie die Klassenwiederholung erlebte sie als besonders stigmatisierend. Im dritten mit ihr geführten Interview erzählt sie, auf Facebook gesehen zu haben, dass ihre ehemaligen KlassenkameradInnen maturiert haben. Sie spricht in diesem Zusammenhang über Schwächegefühle und das Gefühl, nicht mithalten zu können. Dass Tanja den Schulabbruch nur bei direkter Nachfrage erwähnt, lässt darauf schließen, dass sie Stigmatisierungserfahrungen lieber verdrängen möchte.

eben gedacht hab' war's eben blöd, weil dann hab' ich eben nichts gemacht (...) und dann hab' ich eben wieder Fünfer gekriegt(,) und ja schlechte Noten, nicht beurteilt(.). Bin eben nicht hingegangen zum Unterricht(,) weil ich gedacht hab' ich kann das eh aufholen und dann war's eben zu spät und dann is' die Direktorin gekommen, hat gemeint, ich werd' abgemeldet(.) .. also es ging eigentlich alles relativ schnell ... (Tanja: I_{T2}: 00:29:12-6)

Auf Drängen der Mutter wird Tanja nach dem ersten Semester von der Schule abgemeldet. Danach versucht sie zweimal wiedereinzusteigen, bricht aber jeweils nach kurzer Zeit erneut ab. Tanja verbringt ein halbes Jahr zu Hause und beschreibt die Monotonie dieser Zeit eindrucksvoll:

es war am Anfang ur lustig, weil alle gehen in die Schule, ich war zu Hause, ich kann schlafen, wann ich will(.). Ja, nach einer Woche wird's langweilig(.), man hat nichts zu tun, gar nichts, wirklich gar nichts. Man hat keine Lust nicht mal Sport zu machen oder irgend so was, weil man eben zu faul is'(.), und ja ich mein' man kann(.), fortgehen und so, aber es is' auch blöd, weil wenn man nicht arbeitet, kann man auch nicht fortgehen, weil man kein Geld hat(.). bin ich eigentlich hab' ich nichts gemacht. Ich bin am Tag draußen gewesen und dann bin ich wieder nach Hause und es war eben jeden Tag so, ein halbes Jahr (Tanja: I_{T2}: 00:34:29-1)

Nach dieser Zeit wird Tanja über Vermittlung ihrer Mutter ein Praktikum im Buchhandel angeboten. Unter der Voraussetzung, dass sie den Pflichtschulabschluss nachholt, könnte sie eine Buchhändlerlehre beginnen. Das AMS für Jugendliche meldet sie für den Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses des

Wiedereinstieg:**Phase I:**

Tanja macht den Hauptschulabschluss beim bfi nach. Danach möchte sie entweder eine Lehre in einer großen Buchhandlung beginnen oder an eine Grafikschule wechseln.

Phase II:

Tanja hat sich gegen die Lehre im Buchhandel entschieden und plant, im Januar 2012 eine Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin zu beginnen.

Phase III:

Der Beginn der Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin hat sich auf Herbst 2012 verschoben.

Phase IV:

Tanja hat die dreimonatige Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin absolviert und plant, sich in diesem Bereich noch weiter ausbilden zu lassen, hat aber noch keine näheren Informationen dazu eingeholt.

Berufsförderungsinstituts (bfi) an, den sie zum Zeitpunkt des ersten Gespräches auch besucht. Im Interview erzählt sie, dass durch den Besuch des Kurses die Lust, wieder zur Schule zu gehen, geweckt wurde und sie nun darüber nachdenke, die Buchhändlerlehre fallen zu lassen und eine Ausbildung an einer Grafikschule zu beginnen. Als Tanja zum zweiten Interview erscheint, berichtet sie stolz, den Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses geschafft zu haben:

... jetzt hab' ich mich halt zamgerissen und hab' diesen Kurs gemacht und deswegen bin ich jetzt irgendwie stolz auf mich, dass ich das überhaupt geschafft hab', nach all dem was war ... (Tanja: I_{T2}:00:10:37-6)

Die Aufnahmeprüfung an der Grafikschule besteht sie allerdings nicht, da sie uninformiert und zu spät zur Prüfung erscheint.

Daraufhin verliert Tanja die Lust an der Buchhändlerlehre. Verstärkend für diese Unlust ist ihre Angst, ein solcher Beruf könnte ihr auf Dauer keinen Spaß bereiten.

Von Zeit zu Zeit unterstützt sie ihren Bruder unbezahlt bei seiner Arbeit als Kindergruppenbetreuer und entdeckt dabei, dass ihr diese Tätigkeit liegt:

es is' ungewohnt, weil ich das davor noch nie gemacht hab'(..), aber es is' .. bisschen anstrengend(..), aber lustig irgendwie, also . irgendwas is' immer, man is' immer mit den Kindern und man hat immer was zum Tun(..) .. ja .. man fühlt sich da irgendwie(..) erwachsen (...) weil man hat jetzt viel Verantwortung jetzt(..), man muss auf die aufpassen, man muss schauen, dass sie nicht wegrennen, wenn man mit denen in den

Lebensentwurf:

Tanja äußert den Wunsch, eine Ausbildung zur „Kindergartenpädagogin“ zu absolvieren und danach eine feste Anstellung zu finden. Nebenbei möchte sie als Fotografin arbeiten. Auch träumt sie davon, nach Südamerika auszuwandern.

Park geht und so(,) und es is´ eigentlich auch gut für mich, weil(,) kann ich schon damit anfangen .. jetzt(,) weiß nicht wie man das sagen soll(,) aber es fühlt sich gut an(,) es is´ einmal was anderes(,) ja. (Tanja: I_{T2}: 00:04:03-6)

Tanja plant, im Jänner 2012 einen dreimonatigen Kurs für „Kinderpädagogik“ zu besuchen. Es fällt auf, dass sie wiederum unzureichend informiert an diese Ausbildung herangeht, sie verwechselt die Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin mit der qualifizierten Ausbildung zur Kindergärtnerin. Beim Gespräch im Mai 2012 erfahren wir, dass sie die dreimonatige Ausbildung im Herbst beginnen möchte, was ihr – wie wir im letzten Interview (April 2013) erfahren – auch gelingt. Dennoch ist Tanja arbeitslos. Die ihr in Aussicht gestellte Stelle in einem bilingualen Kindergarten (Deutsch-Spanisch) hat sie nach mehreren Vertröstungen nicht erhalten. Enttäuscht meldet sie sich beim AMS, erhält aber keine finanzielle Unterstützung, da sie bislang nur Praktika absolvierte, und dies teilweise unentgeltlich. Finanzielle Unterstützung erhält Tanja von ihren Eltern. Sie bekommt monatlich 45 Euro, mit denen sie das Auslangen finden soll. Sie plant, sich für drei Stellen zu bewerben, sollte sie dabei erfolglos sein, ist ein Bewerbungskurs beim AMS geplant.

Tanja spricht in den Interviews darüber, dass sie noch immer an die ursprüngliche Klassengemeinschaft denke und bereits maturiert hätte, wenn sie die Schule nicht abgebrochen hätte. Sie beschreibt dazu ihre Gefühle:

das Schlimmste ist, ich hab vor einer Woche oder so, (,) weil ich hab ja die ganzen Leute auf Facebook noch von (,) der Klasse, wo ich noch war. Und (,) ja, die maturieren jetzt alle

Berufliches:**Phase I:**

Bevor Tanja den Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses begonnen hat, arbeitete sie als Praktikantin in einer großen Buchhandlung.

Phase II:

Tanja hat sich gegen die Lehre im Buchhandel entschieden und begleitet ihren Bruder bei seiner Arbeit als Kindergruppenbetreuer. Nebenbei macht sie diverse andere Tätigkeiten, wie z.B. Promotion.

Phase III:

Tanja wird von der Freundin ihrer Mutter ein unbezahltes Praktikum als Kindergruppenbetreuerin angeboten, das sie annimmt.

Phase IV:

Tanja ist arbeitslos und beginnt einen Kurs beim AMS, der ihr bei Bewerbungen helfen soll.

... und ich nicht (...) ich weiß nicht, wie man das erklären soll, einfach. ... Man fühlt sich irgendwie schwach, weil man ja nicht mitgekommen ist, irgendwie. (,) ja, man hätte, wenn man sich ang-, wenn ich mich angestrengt hätte, wär ich jetzt (,) auch da, und würde jetzt maturieren. (Tanja, I_{T3}: 00:22:35-3)

Den Schulabbruch bereut Tanja nach wie vor. Sie rationalisiert das ihr Widerfahrene und schreibt es dem Einfluss des Schicksals zu. Auch die Antwort auf die Frage, was Tanja sich wünschen würde, spiegelt diese Reue wider:

wenn ich jetzt drei Wünsche frei hätte, würd' ich mir wünschen, dass ich erstens die Zeit zurückdrehen kann, alles besser machen kann(,) in der Schule und zu Hause und alles (,) ... der zweite Wunsch wäre, dass ... keine Ahnung, mir fällt eigentlich nur der Erste ein (Tanja, I_{T2}:00:43:25-0)

Für die Zukunft wünscht sie sich ein Haus mit Garten, den Führerschein, ein Auto und eine weitere Tätowierung. Sie träumt davon, nach Südamerika zu gehen, da sie sich der Kultur ihrer dort lebenden Verwandtschaft, die sie bei einem dreimonatigen Aufenthalt näher kennengelernt hat, zugehöriger fühlt.

Ihre sozialen Kontakte hat sie nach einigen enttäuschenden Erlebnissen auf drei gute FreundInnen eingeschränkt, die sie regelmäßig trifft.

Zusammenfassung

In einer kritischen Phase der Identitätsfindung verstärken sich bei Tanja schulisches Leistungsversagen und eine Beziehungsstörung zur Mutter und zur Klassenlehrerin wechselseitig, wobei aufgrund der vorliegenden Informationen die Ursachen nicht eindeutig bestimmt werden können. Da Bruder und Schwester zu gleicher Zeit eine Klasse wiederholt und dann abgebrochen haben, ist eine familiäre Störung zu vermuten, die allerdings von Tanja nicht genannt, vielleicht auch verdrängt wird. Sie bezeichnet die Abbruchphase als „schlechte Zeit“:

wir haben beide abgebrochen, weil es war bei beiden(,) eine schlechte Zeit(,) .. ja, irgendwie haben wir beide gleichzeitig abgebrochen. Ich weiß nicht warum. Es war nicht geplant oder so, aber es war einfach so(,).
(Tanja: I_{T2}: 00:39:40-3)

Die Gleichzeitigkeit kann auch so interpretiert werden, dass der familienbedingte Mangel an kulturellem Kapital sich für eine weiterführende Schule zunehmend als hindernd erwies, und dass der Abbruch schließlich von äußeren Faktoren ausgelöst, aber nicht verursacht wurde. Beide Interpretationen schließen sich nicht aus. Auch die Vermutung, dass bei den Geschwistern ein Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom vorliegen könnte, ändert nichts an der Habitusdiagnose, da sich eine solche Beeinträchtigung bei entsprechender Ausstattung mit kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital für den Erwerb einer Matura im Allgemeinen als kein unüberwindliches Hindernis erweist. Gemeinsame Gespräche finden in der Familie kaum statt, es gibt wenig Raum, um über Erlebnisse und Sorgen zu sprechen:

Also es is' irgendwie nie(,) so, dass jetzt alle zu Hause sind und jetzt, dass wir uns hinsetzen und über irgendwas reden (,) .. ja und wenn wir über was reden, dauert's fünf Minuten(,) also . is' jetzt nicht wirklich so, dass wir jetzt sehr viel reden und sagen was am Tag passiert is' oder so(,) (Tanja, I_{T2}: 00:53:26-0)

Negativ gestaltete und als solche erfahrene Übergänge wie Sitzenbleiben, Abschlusung und Aufenthalt im Krisenzentrum förderten bei Tanjas ungünstiger Habitus-Feld-Konstellation die Exklusion aus dem schulischen Feld. Der Habituskonflikt wird von Tanja nicht reflektiert, d.h. sie erlebt Entfremdung, Desinteresse, Gleichgültigkeit und Motivationsverlust, doch es werden ihr offensichtlich weder von den Eltern noch von LehrerInnen oder MitschülerInnen Verständnishilfen oder wirksame Unterstützung geboten. Die von außerhalb der Schule angesiedelten Hilfsorganisationen angebotenen Unterstützungen waren in Tanjas Fall unzureichend.

Tanja beurteilt ihre Entwicklung ambivalent: einerseits beneidet sie die SchülerInnen, die die Matura erfolgreich abgeschlossen haben, andererseits ist sie froh, einen „normalen“ Zustand erreicht zu haben und derzeit nicht überfordert zu sein.

und dann, ein halbes Jahr später, hab´ ich angefangen wieder normal zu werden. Hab´ hab´ angefangen zu arbeiten ein Monat beim Thalia, bei meiner Mutter(,), also Ferialpraktium. (Tanja: I_{T2}: 00:30:56-5)

.. ich weiß nicht, wie man das erklären kann, aber ich find´s eigentlich gut, dass das alles passiert is´, weil ich hab´ einfach daraus gelernt(,) und das will ich nicht noch einmal machen (lächelnd gesagt.) (Tanja: I_{T2}: 00:31:25-4)

Es bleibt unklar, ob diese positive Beurteilung ihrer schulischen Karriere die Übernahme einer Fremdinterpretation ist oder eine gewollt positive eigene Sichtweise. Tanja ist der Überzeugung, dass sie durch die neue Berufsmöglichkeit zu einer Stabilisierung ihrer Situation gelangen kann (Habitus-Feld-Harmonie). Sie bewältigt auf diese Art den Schulabbruch und entlastet sich gleichzeitig von möglichen Schuldgefühlen durch die Vorstellung eines schicksalhaften und fatalistischen Ablaufs:

ich glaube es wär´ so oder so passiert(,) .. egal ob jetzt, ob ich es es macht keinen Sinn, wenn ich jetzt sag´, ja wenn ich die Freunde nicht kennengelernt hätte, dann wär´ das nicht passiert, weil es wär´ so oder so passiert(,), weil .. ich glaub´ ich bin einfach so, dass ich jetzt zu Hause sag´ was wenn mich was stört, dass ich das nicht machen will(,) und ich bin einfach so, dass ich einfach mach´ was ich machen will(,), also wär´s so oder so passiert. (Tanja: I_{T2}: 00:32:05-7)

Auffällig ist Tanjas Orientierungslosigkeit, die durch mangelndes Informationskapital verstärkt wird. Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin konnte sie nicht beginnen, da sie die Anmeldefrist versäumte. Wichtige Handlungen und Entscheidungen fällt Tanja mangels Information „aus dem Bauch heraus“. Sie ist ein Beispiel dafür, dass die Intelligenz des Unbewussten sich vor allem aus inkorporiertem kulturellen Kapital speisen kann (Gigerenzer 2008). Doch diese innere Energie ist begrenzt. Sollte sie weitere Frustrationen und Stigmatisierungen erleben, besteht die Gefahr, dass sich die fatalistische Haltung verstärkt und die Fähigkeit zur Selbststeuerung weiter abnimmt.

Christian „der Ambitionierte“

Soziales Herkunftsmilieu:

*Kleinbürgerliches Arbeitnehmersmilieu
(Vester et al. 2001: 518ff.)*

Familienstruktur:

Die Eltern sind verheiratet; Christian ist ein Einzelkind.

Hobbies:

Gitarre Spielen, Volleyball Spielen, Kartenspielen, Lesen

Schulische Laufbahn:

Nach der Hauptschule wechselt Christian auf Wunsch seiner Eltern in eine katholisch-private Handelsschule.

Den zweiten Jahrgang schließt er negativ ab, bricht die Schule ab und wechselt an eine öffentliche Handelsschule. An der neuen Schule wiederholt er den zweiten Jahrgang erfolgreich, bricht danach aber die Handelsschule endgültig ab und beginnt eine Lehrausbildung zum Bürokaufmann. Nach Abschluss der Lehre holt Christian die Matura an einem Abendgymnasium nach.

Christian, zum Zeitpunkt des ersten Interviews (Februar 2010) 23 Jahre alt, ist in Wien geboren und aufgewachsen. Er stammt aus dem kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieu. Beide Eltern haben einen Lehrabschluss erreicht: Mutter und Vater sind gelernte Friseure, sie arbeitet als Pflegehelferin in einem Altersheim, er ist als Schulwart tätig. Geschwister hat Christian keine. Die Eltern sind mit ihrer gesellschaftlichen Stellung zufrieden. Traditionelle Werte wie Disziplin, Ordnung, Pflichterfüllung und Verlässlichkeit werden hochgehalten. Der Sozialaufstieg ihres Sohnes löst bei ihnen eine gewisse Entfremdung und Sprachlosigkeit aus. Ein ausgeprägter *sense of one's place* (Bourdieu 1992b; Bourdieu 2001) schafft eine gewisse Spannung zu ihrem Sohn, der ambitioniert einen höheren Status anstrebt.

Christian beschreibt sein Elternhaus in Hinblick auf seine Schullaufbahn als wenig unterstützend. Bildung genießt einen geringen Stellenwert; Bücher gibt es laut seinen Aussagen kaum.

Ä h m, .. drei oder vier, (,) die sich irgendwo nett als Dekoration gemacht haben, glaub' ich, (,) die alle heilige Zeiten mal entstaubt worden sind. (Christian: I_{T2}: 00:34:58-2)

Sparsamkeit und das Streben nach Sicherheit sind in seiner Familie tief verwurzelt:

Sie haben sich beide sag' ich mal etwas aufgebaut auch. Immer gespart, und das war halt immer so dieses nicht über den Verhältnissen leben. (,) Ähm, immer schauen, dass das Geld zusammen bleibt, immer mehr sparen, als man vielleicht mal ausgeben könnte.

Und, ja, nach diesen Grundsätzen leben sie bis heute noch. (Christian: I_{T2}: 00:09:04-7)

Seinen Vater bezeichnet Christian als wenig gebildet und an der Grenze zum Analphabetismus.

Gründe für den Schulabbruch:

Ein Grund liegt im Konflikt rund um die Schulwahl: Christian wollte an ein Oberstufenrealgymnasium, seine Eltern drängten ihn zum Besuch einer Handelsschule.

Er findet den Unterricht in der Handelsschule nicht interessant und fühlt sich in der Schule nicht wohl. Hinzu kommen Peers, mit denen er auch unter der Woche ausgeht und damit die Schule vernachlässigt.

(...) mit meinen Eltern ist es manchmal nicht sehr leicht, sag' ich mal. Ich persönlich bin der Meinung, (,) ähm, mein Vater ist derzeit (,) an der Grenze (,) teilweise zum Analphabetismus. Also es ist gerade einmal, dass er vielleicht (,) zumindest; sagen wir mal so Sinn erfassend lesen, ist meiner Meinung nach nicht drinnen. Man merkt das allein auch schon an seiner Handschrift und an Dingen, die er schreibt mit ganz gravierenden Rechtschreibfehlern (...)
(Christian: I_{T2}: 00:11:17-7)

Als sich nach der vierten Hauptschule die Frage nach einer weiterführenden Ausbildung stellt, raten seine Eltern ihm, die Handelsschule zu absolvieren, was im starken Gegensatz zu seinem Wunsch, an einem Oberstufenrealgymnasium zu maturieren, steht. Christian gibt dem Drängen seiner Eltern nach und wechselt an eine katholisch-private Handelsschule, an der er sich von Anfang an nicht wohl und fehl am Platz fühlt. Das Klima behagt ihm nicht, und die LehrerInnen nimmt er als arrogant und elitär wahr:

(...) und das Problem war, dass die Lehrer, ähm, in der katholischen Privatschule teilweise sehr hochnäsiger waren. Und halt eben der Meinung waren, nur weil sie dort unterrichten, sind sie jetzt etwas Besseres, oder sie unterrichten dort die Elite und verhalten sich dementsprechend so. (,) Das hat dann eigentlich ein bisschen zu (,) einigen, äh, einigen Problemen halt (...)
geführt, zwischen mir und den Lehrern.
(Christian: I_{T2}: 00:05:50-1)

Stigmatisierung:

Auffallend ist bei Christian, dass er immer wieder bezweifelt, über die notwendige Intelligenz zu verfügen, die Matura zu bestehen. Auch als er sich im letzten Semester am Abendgymnasium befindet, glaubt er, dass er zu dumm ist, die Mathematik-Matura zu absolvieren. Christians Selbstzweifel haben seine Psyche so stark belastet, dass er im Maturajahr eine Essstörung entwickelte und sich zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle in klinischer Betreuung befand. Auch nachdem er die Mathematik-Matura bestanden hat, wertet er diesen Erfolg ab, sieht sich nach wie vor als inkompetent und befürchtet, dass sein Wissen nicht dem Niveau eines Gymnasialmaturanten entspricht.

In der zweiten Klasse entdeckt Christian das Nachtleben und geht auch während der Woche mit Freunden aus, was sich negativ auf seine schulischen Leistungen auswirkt. Die zweite Klasse beendet er mit drei Nicht Genügend im Zeugnis. Unterstützung erfährt er während dieser Zeit nur von seinem Klassenvorstand, mit dessen Hilfe er an einer öffentlichen Handelsschule aufgenommen wird. Das Verhältnis zu seinen Eltern ist während dieser Zeit sehr gespannt, und sie drängen ihn dazu, eine Lehre zu beginnen:

Meine Eltern sind beide quasi klassische Arbeiterkinder, die, äh-, deren höchster Abschluss die Lehre halt eben war, und die immer in einem Beruf halt gearbeitet haben und bei mir eigentlich nur wollten, dass ich einen Beruf erlerne, und damit ich die Sicherheit und die soziale Sicherheit dahingehend gegeben ist, die finanzielle auch. (,) U n d sie waren halt der Meinung, ich will sofort eine Lehre. (Christian: I_{T2}: 00:06:47-1)

Er schließt das Schuljahr, die Wiederholung der zweiten Klasse, an der neuen Handelsschule positiv ab, bricht diese dann jedoch, von Versagensängsten geplagt, ab:

(...) es war klassisch meiner Meinung nach „ich bin zu dumm dafür“. Ich persönlich hab' das für mich so gesehen, „ich bin zu dumm“. (Christian: I_{T2}: 00:20:24-7)

Berufliches:**Phase I:**

Christian arbeitet als Bürokaufmann in einem staatlich geführten Unternehmen und besucht am Abend das Gymnasium.

Phase II:

Nach wie vor ist Christian im selben Unternehmen 40 Stunden pro Woche beschäftigt.

Phase III:

Christian ist auch nach der Matura im selben Unternehmen, allerdings ist die zusätzliche Belastung der Abendschule weggefallen.

Phase IV:

Christian hat mit seinem Arbeitgeber vereinbart, ab Oktober 2012 nur noch Teilzeit im Büro zu arbeiten, um sich seinem Studium besser widmen zu können.

Phase V:

Das Unternehmen hat eigens für Studierende Stellen im Ausmaß von 20 Stunden eingerichtet. Christian ist seit Herbst 2012 nicht mehr 40, sondern 20 Stunden angestellt, und kann sich so besser auf sein Studium konzentrieren.

Nach einer Phase der Neuorientierung bewirbt sich Christian in einem staatlich geführten Unternehmen und beginnt dort die Ausbildung zum Bürokaufmann. Im Nachhinein beschreibt er die Lehrzeit als „das Beste, was ihm passierte“, da er viele Freundschaften schloss und sein Selbstbewusstsein wieder stärken konnte. Angeregt von seinen Freunden – viele studierten schon – trifft er die Entscheidung, berufsbegleitend die Matura an einem Abendgymnasium, wo er sich auch als Schulsprecher engagieren wird, nachzuholen.

Christian stellt zunehmend die determinierende Kraft des *sense of one's place* (Bourdieu 1992b; Bourdieu 2001) durch seine positiven Erfahrungen und das Bewusstsein wachsender Selbstständigkeit in Frage:

(...) und (,) ja (,), also das war für mich teilweise wirklich ein „Ich bin zu dumm“, mir das auch selbst eingeredet dann hab' und (,) ich kann mir rückblickend das nur so vorstellen, was ich teilweise jetzt noch habe, jedes Semester, was ich jetzt am Gymnasium schaffe, ist für mich ein Wunder und ich bestaune das irgendwie wie ein kleines Kind an Weihnachten, weil ich den Vergleich nicht kenne. Das was ich am meisten aus der Vergangenheit kenne, ist meine Familie, und dort hatte niemand eine Matura, dort hat niemand viel gelernt, dort war niemand ähm außergewöhnlich intellektuell, oder so oder hat studiert oder so was. Das heißt, ich gehe in ein Gebiet, wo mir meine Familie auch nicht helfen kann (,), oder auch nicht helfen konnte. (Christian: I_{T2}: 00:21:46-7)

Seine ambivalente Position im sozialen Feld wird im Folgenden besonders deutlich:

Lebensentwurf:

Bildung besitzt in Christians Leben einen hohen Stellenwert. Er möchte Geschichte, Psychologie und Philosophie studieren und Lehrer werden. Wichtig ist ihm eine Position, die ihm finanzielle Sicherheit bietet und ein eigenständiges Leben ermöglicht.

(...) also ich sag' einmal stehen geblieben bin ich beim Hauptschulabschluss (,) nach der Meinung „Okay, dort, dort hab' ich da hin gehört, das war okay“. In der Lehre war es wiederum so, da hab' ich mir dann gedacht, durch die Schule, dadurch einen Einser nach dem anderen gekommen ist, dort hab' ich wieder nicht gehört, das war dann wieder zu einfach (,). U n d bei der Handelsschule, wo ich vielleicht hin gehört hätte, war damals das Problem, das hat mich nicht interessiert. (Christian: I_{T2}: 00:22:23-4)

Auffallend sind Christians Selbstzweifel, die Matura zu schaffen:

U n d das große, ä h, Sorgenkind meiner Meinung nach, ist halt einfach diese fünfstündige Mathematik-Matura (...) und (,) ich sag' immer, und das meine ich aber teilweise sogar ernst, ich weiß nicht was ich mache, wenn ich erfahre, dass die positiv ist die Mathematik-Matura. Ich glaub', ich krieg' einen Nervenzusammenbruch oder sonst was. (schneller werdend, lacht), weil das ist für mich (,) ein Ziel, das ich irgendwie aus meiner Sicht, obwohl es lächerlich klingt, nicht erreichen kann. (,) Das ist etwas, wo ich mir denke „Dafür bist du noch immer zu dumm, das wirst du auch nicht schaffen“. Und in acht Monaten sollte ich den Gegenbeweis antreten. (Christian: I_{T2}: 00:57:08-2)

Der Bildungsaufstieg bringt Christian in die komplexe, leidvolle Lage einer gewissen Entfremdung von den Eltern:

Also mein Vater hat noch nie was irgendwo für seine Bildung getan (,) u n d tut sich da noch teilweise wahnsinnig schwer mit mir zu reden.

Zukunftswünsche und Pläne:
Phase I:

Christian wünscht sich ein eigenständiges und unabhängiges Leben, den Traum vom Studieren verwirklichen und einen Beruf ausüben zu können, der ihn erfüllt. Er wünscht sich, Lehrer in den Fächern Geschichte, Psychologie und Philosophie zu werden.

Phase II:

Neben dem Wunsch nach einem erfüllten Leben, möchte Christian nach der Matura Städtereisen unternehmen. Nach einem halben Jahr Pause möchte er zu studieren beginnen.

Phase III:

Der Studienbeginn verzögert sich um ein Jahr nach hinten. Christian hat eine Essstörung entwickelt und begibt sich in Therapie. Sein Ziel ist es, seine Probleme mit therapeutischer Unterstützung vor Studienbeginn zu bewältigen.

Phase IV:

Christian hat sich an der Universität für die Fächerkombination des Lehramts Geschichte, Psychologie und Philosophie inskribiert. Das Studium beginnt er im Herbst 2012.

Phase V:

Christian wünscht sich einen erfolgreichen Studienabschluss und plant, danach in eine neue Wohnung zu ziehen. Weiters möchte er so lange wie möglich Volleyball spielen.

Und umgekehrt ist es aber genauso, weil ich nicht wüsste, über was ich mit ihm großartig reden sollte. (...) Von beiden kam auch öfters der Vorwurf, ich behandle sie minderwertig, ich behandle sie herablassend, (,) ich, ä h m (,) wähle in ihrer Gegenwart Worte, um sie irgendwo nieder zu machen (...). Also (,) sie sind oftmals der Meinung halt auch gewesen in den letzten Jahren, dass ich mich ihrer halt schäme, .. was ich nicht bestätigen kann, es ist nicht so. (Christian: I_{T2}: 00:11:57-6)

Nach der Matura plant Christian, ein halbes, wenn nicht sogar ein ganzes Jahr zu pausieren, um Hobbies wie Reisen, Sport (Volleyball) und, wie er es selbst nennt, Dinge nachzuholen, die andere in seinem Alter bereits gemacht haben.

Nach dieser Erholungsphase möchte er sich seinen Traum vom Studieren erfüllen und die Fächerkombination des Lehramts Geschichte, Philosophie und Psychologie (PPP) belegen.

Im vierten Interview erfahren wir, dass Christian erfolgreich – unter großen Entbehrungen – die Matura abgelegt hat. Im Jahr der Maturavorbereitung wächst der psychische Druck, und Christian entwickelt eine massive Essstörung. Er erzählt eindrucksvoll, wie er die Anforderungen, vor allem schriftlicher Art, bewältigt hat. Seine starken Selbstzweifel und die Einschätzung, dass ihm grundlegendes Wissen fehlt, versucht er immer wieder zu beschwichtigen, indem er sich seine anerkannte rhetorische Kompetenz in Erinnerung ruft. Es ist zu vermuten, dass auch die Prüfungsängste zum Gewichtsverlust von 30 Kilogramm innerhalb kurzer Zeit beitragen. Eine detaillierte Diagnose dieses komplexen Phänomens ist auf Basis der vorliegenden Daten aber nicht möglich.

Dennoch tritt Christian zur Matura an, er fällt in der schriftlichen Mathematikprüfung durch, was er jedoch mündlich mit gutem Erfolg wettmachen kann. Christian hat seine sozio-emotionalen Bedürfnisse zurückgestellt und sich ausschließlich auf das Lernen und die notwendige begleitende Berufstätigkeit konzentriert. Christians Leiden hat sich derart intensiviert, dass er in der Vorbereitungsphase zur Matura ärztliche Betreuung aufsuchen muss; den Rat der Ärztin, nicht zur Matura anzutreten, befolgt er nicht. Erst nach bestandener Matura gibt er dem Drängen seiner Ärztin nach und sucht eine Klinik auf. Mit einem mehrwöchigen Therapieprogramm gelingt es, Christians Gesundheit wieder herzustellen.

Lehrer zu werden, ist nach wie vor sein Berufswunsch – gegen den Willen seines Vaters, der für Christians Ambitionen kein Verständnis hat.

Das Interesse für das Lehramtstudium dürfte auf Christians Erfahrungen als erfolgreicher und didaktisch phantasievoller Nachhilfelehrer zurückgehen. Christian betont, dass Bildung für ihn etwas Wesentliches, mit eigenem Wert versehenes sei; er möchte nie aufhören, sich weiterzubilden:

(...) mein Ziel wäre es dann eben Lehramt Geschichte und Psychologie, Philosophie, (,) das dann zu stud-, zu studieren. Nachher dann dabei zu unterrichten und dann eventuell im psychologischen Bereich halt weiter zu studieren, je nachdem wie dann die Interessen liegen. (Christian: I_{T2}: 00:55:23-8)

Zum letzten Interview erscheint Christian im Mai 2013. Er kommt direkt aus dem Hörsaal und berichtet sofort ausführlich von seinen Erfahrungen im ersten Semester an der Universität Wien; er betont mehrfach, dass der Studienbeginn eine „große Umstellung“ für ihn war. Die neu gewonnene Freiheit hinsichtlich des Treffens von Entscheidungen genieße er am universitären System sehr. Er ist sich sicher, dass das Studium die richtige Entscheidung war und sein Leben nun erst richtig begonnen hat. Auch gibt es berufliche Veränderungen; Christian ist von einer Vollzeitanstellung auf eine eigens für Studierende eingeführte Stelle im Ausmaß von 20 Stunden gewechselt, was sich gut mit seinem Studium vereinbaren lässt.

Die Beziehung zu seinen Eltern hat sich verbessert; ausschlaggebend hierfür sieht er seinen Klinikaufenthalt. Er hat in dieser Zeit viel Unterstützung durch seine Eltern erfahren. Seine Mutter trifft er nun zweimal pro Woche. Rückfälle gab es seit seiner Entlassung aus der Klinik keine; er hat gelernt, mehr auf sich zu achten, und ist deswegen einem Volleyballverein beigetreten.

Durch den Sport hat er neue Freundschaften geschlossen, die, wie er sagt „eine hohe Qualität auszeichnet“. Sein Freundeskreis hat sich zwar nicht verkleinert, dennoch spürt er, dass er inzwischen mit jenen Freunden, die er noch aus der Lehrzeit kennt, wenig gemeinsam hat. Mit Freunden, die ein ähnliches Leben führen wie er, fühlt er sich enger verbunden.

Die Selbstwirksamkeitserwartung, wie sie vom Psychologen A. Bandura beschrieben wird, bedürfte bei Christian zusätzlicher Stärkung.

Neuen Herausforderungen begegnet er defensiv und erstellt sofort „einen Plan von A bis Z“. Unterstützend wirken seine Freunde, die ihn in seinem Selbstvertrauen bestärken.

Seine Wünsche für die Zukunft sind, weiterhin Volleyball zu spielen, das Studium abzuschließen und seine Wohnsituation durch einen Bezirkswechsel zu verbessern. Der Berufswunsch Lehrer ist unverändert stark ausgeprägt. Er möchte sogar an derselben Schule unterrichten, an der er maturiert hat.

Zusammenfassung

Christian stammt aus einem kleinbürgerlichen Milieu und hat den Bildungsaufstieg – über den Weg eines Abendgymnasiums – geschafft. Er hat im Laufe seiner Entwicklung verschiedene Stadien des Scheiterns in der Schule durchlaufen. Durch den gelungenen Wiedereinstieg und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse zeigt Christian, dass eine Festlegung durch das Herkunftsmilieu (*sense of one's place*) nur bedingt anzunehmen ist. Die im Laufe der individuellen Bildungskarriere erworbenen und erarbeiteten zusätzlichen Ressourcen (soziales und kulturelles Kapital) ermöglichen soziale Aufwärtsmobilität (Bildungsaufstieg). Allmählich wurde Christian der hemmende Einfluss der Familienstruktur und auch der Gruppe der Gleichaltrigen (Peers) bewusst, die er nun, ohne sie abzuwerten, zu distanzieren versucht. Durch diesen Prozess ist Christian so genannten *cross pressures* ausgesetzt (Parsons 1981), d.h. es wirken Einstellungen und Erwartungen aus zwei unterschiedlichen Milieus bzw. Feldern auf ihn ein: dem Herkunftsmilieu und dem jetzigen universitären Feld. Bei Christian korrespondieren die Erwartungen seines Herkunftsmilieus nicht mit seiner schulischen Laufbahn:

Meine Eltern haben eigentlich nie Ansprüche groß an mich gestellt (...) ihr höchstes Ziel [war] „bitte Kind fang eine Lehre an und bitte mach sie fertig und bitte behalt deinen Job (,) am besten bis zur Pension“. Ich sag' einmal so das ist im Wesentlichen die Einstellung, die sie kennen und die sie (,) auch nie anders gelernt haben. (Christian: I_{T1}: 00:35:29-6)

Sein anstrengender und ambitionierter Bildungsweg hat die Bande zu seiner Familie und den dort zurückgelassenen Freundinnen und Freunden sukzessive gelockert und es ist zu einer Entfremdung gekommen. Christian ist aber auch in seiner neuen Lebenswelt, der Welt der Studierenden, noch nicht angekommen, fühlt sich oft fremd und den Anforderungen nicht ausreichend gewachsen. Der im Herkunftsmilieu erworbene Primärhabitus wirkt noch in abgemilderter Form, was dazu führt, dass Christian sich selbst und seine eigenen Leistungen tendenziell abwertet („Tiefstapelei“, Schmeiser 2000).

Christian versteht die funktionale Rolle der Schule in ihrer Vermittlung von Lebenschancen und möchte unbedingt ein Studium beginnen:

(...) und ich würde gern eben Geschichte und Psychologie machen und im psychologischen Bereich nachher eventuell weiter studieren, also (,) für mich ist Schule (,) etwas, was ich sehr gerne mache, (,) ähm, Schule im Sinne von (,) bilden für mich jetzt, nicht für einen Job u n d würde das halt eben gerne ja- ich könnt mir nicht vorstellen vielleicht einmal aufhören zum Lernen, also weil's mich einfach zu sehr interessiert. (Christian: I_{T1}: 00:06:26-8)

Der aus dieser Gemengelage resultierende hybride Habitus wird durch eine relativ geringe Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) zum Ausdruck gebracht. Die psychologischen Begriffe Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein abstrahieren von der sozialen Strukturierung des Subjekts in Milieus und Feldern mit bestimmter Kapitalausstattung. Es kann also sein, dass Christian in einer bestimmten Feldsituation selbstsicher und in einer anderen unsicher und von Zweifeln geplagt ist. In ihrer derzeitigen Verfassung sind das schulische und das universitäre Feld für die Stärkung und Festigung solcher hybrider Habitus wenig förderlich.

Die Kommunikationsprobleme, die sich im Zuge seines Bildungsaufstiegs zwischen Christian und seinen Eltern herausgebildet haben, wären zumindest partiell vermeidbar, wenn Schulen und Hochschulen weniger ausgeprägt und eindeutig einen mittelschichtigen Habitus ansprechen und voraussetzen würden. Notwendig wäre eine Einbindung der Eltern aus benachteiligten Milieus in die Bildungslaufbahnen ihrer Kinder. Doch das passiert nach wie vor nur selten und wenn, dann erfolgt eine Einbindung der Eltern in das Feld der Schule und in das Unterrichtsgeschehen professionell oft mangelhaft.

Peter „der Statusorientierte“

Soziales Herkunftsmilieu:

Technokratisch-konservativ (Vester et al. 2001: 505f.).

Familienstruktur:

Die Eltern sind verheiratet. Peter hat einen jüngeren Bruder und eine ältere Schwester.

Hobbies:

Tennis, Fußball, Backgammon, Pokern, Computer Spielen

Schulische Laufbahn:

Nach der Volksschule folgt der Wechsel in ein Gymnasium, das er bis zur vierten Stufe besucht.

Danach folgt der Wechsel an eine Handelsakademie (HAK), welche Peter nach dem zweiten Jahrgang abbricht.

Peter ist 19 Jahre alt, als er zum ersten Interviewtermin (November 2009) erscheint. Er macht einen selbstbewussten Eindruck, ist eloquent und beeindruckt durch sein ausgesucht höfliches Benehmen. Peter ist in Wien geboren und in einem technokratisch-konservativen Milieu aufgewachsen. Sein Elternhaus und Verwandtschaftskreis setzen sich überwiegend aus AkademikerInnen zusammen. Der Vater ist selbstständiger Unternehmer, die Mutter ist Lehrerin an einer Berufsbildenden Höheren Schule. Peters Bruder studiert, seine ältere Schwester hat ihr Studium bereits abgeschlossen. Das Bewusstsein, zur gesellschaftlichen Elite zu gehören, soziale Anerkennung, materieller Erfolg und die Hochschätzung von Leistung, charakterisieren seine Herkunftsfamilie.

Peter beschreibt seine Schulzeit in der AHS-Unterstufe als unproblematisch. Der Wechsel in die „neue Welt“ der Handelsakademie (HAK) wird für ihn jedoch zum Problem. Er beginnt, mit Freunden auch unter der Woche die Schule zu schwänzen. Auch leidet Peter unter starken Konzentrationsstörungen, verursacht durch ADHS (= Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung). Die verordneten Übungen durch die behandelnde Ärztin schlagen bei Peter nicht an; eine medikamentöse Behandlung lehnen seine Eltern ab.

Gründe für den Schulabbruch:

Peter beschreibt den Umstieg vom Gymnasium an die HAK als große Herausforderung; er hat mit den Anforderungen dieses Schultypus zu kämpfen. Erschwerend wirkt ein ärztlich diagnostiziertes ADH-Syndrom; Peter kann sich im Unterricht schwer konzentrieren. Hinzu kommt, dass er beginnt, unter der Woche auszugehen, und den Wunsch hegt, früher im Berufsleben zu stehen.

Stigmatisierung:

Peter berichtet in allen Interviews über fremdstigmatisierende Erlebnisse. Als besonders abwertend empfindet er das Ausbleiben von Reaktionen auf seine Bewerbungen. Peter fühlt sich von den Unternehmen abgelehnt und spricht darüber, sich unnützlich zu fühlen, was zunehmend an seinem Selbstbewusstsein nagt. Als belastend empfindet er auch den Umstand, innerhalb seiner Familie eine Ausnahme darzustellen, da er der einzige ist, der über keine Ausbildung verfügt. Er meidet zunehmend Familientreffen, um stigmatisierenden Situationen auszuweichen.

Peter nimmt die Enttäuschung seiner Eltern über seine schlechten Schulleistungen wahr; deren Versuche, ihn unterstützend zu fördern, bleiben jedoch erfolglos. Peter hat den Wunsch, die Schule so rasch wie möglich zu verlassen und ins Berufsleben einzutreten.

Nach Absolvierung des Wehrdienstes bewirbt sich Peter als Kundenbetreuer in einer Bank, verliert aber die Stelle bereits nach einem halben Jahr. Als Grund nennt er die derzeit schlechte Wirtschaftslage. Im zweiten Interview stellt sich jedoch heraus, dass sein Vertrag auf ein halbes Jahr befristet gewesen war und nicht verlängert wurde. Nach zwei Monaten Arbeitslosigkeit beginnt er als Animator in einem Ferienclub zu arbeiten, ein „Traumjob“, der ihm viel Spaß bereitet. In den Sommermonaten arbeitet er als Tennislehrer in einem Ferienlager für Kinder. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews bildet sich Peter formell zum Tennislehrer aus und arbeitet zwischendurch in einer Bar als Kellner. Er bleibt aber weiterhin auf die finanzielle Unterstützung seiner Eltern und des Arbeitsamtes angewiesen.

Seine Pläne für die nahe und ferne Zukunft kreisen um das Thema „Chef-Werden“. Er kann sich vorstellen, Filialleiter in einer Bank oder „Barkeeper-Chef“ in einer Disko zu werden. Ein weiteres „Traumziel“ wäre „Tennischef“ eines Clubs zu werden, wo er Tenniscamps organisiert. Er weiß, dass dies keine Jobs für die „Ewigkeit“ sind, und dass ein guter Beruf, wie er ihn anstrebt, eine solide Ausbildung voraussetzt. Daher denkt er darüber nach, die Studienberechtigungsprüfung zu machen und Psychologie zu studieren.

Wiedereinstieg:**Phase I:**

Peter denkt darüber nach, einen Wifi-Kurs zu absolvieren, auch zieht er in Erwägung, die Matura nachzuholen.

Phase II-V:

Als einziger innerhalb seiner Familie ohne Studium, kehrt Peter immer wieder zum Gedanken, die Studienberechtigungsprüfung abzulegen, zurück. Um in seiner Studienwahl nicht eingeschränkt zu sein, zieht er es auch in Betracht, die „normale“ Matura nachzuholen. Es fehlen ihm jedoch in allen Interviews grundlegende Informationen über diese Form des Wiedereinstiegs.

Heimlich zweifelt er an seiner Studierfähigkeit, vor allem die Statistikkurse schrecken ihn ab.

Am ehesten kann er sich vorstellen, einen kurzen Wifi-Kurs zu absolvieren. Seit dem ersten Interview sind eineinhalb Jahre verstrichen, ohne dass Peter Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch genommen hätte; im Berufsleben konnte er nicht Fuß fassen. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews ist Peter wieder Sozialhilfeempfänger und auf der Suche nach einer „geeigneten Position“ in einem „geeigneten Beruf“, in dem er seine Qualifikationen unter Beweis stellen könnte. Peter hat verschiedene berufliche Erfahrungen hinter sich: Er arbeitete nach der Zeit als animateur, die ca. ein Jahr dauerte, für ein Catering-Unternehmen, dann als Barkeeper in einem Casino, zuletzt wechselte er in eine renommierte Bar in der Wiener Innenstadt und arbeitete dort ein halbes Jahr als Barkellner. Dieses Arbeitsverhältnis hat er beendet, da die Arbeit sich negativ auf seine Gesundheit und sein Privatleben auszuwirken begonnen hatte.

Peter wünscht sich eine Position als Verkäufer in der Automobilbranche, am liebsten bei BMW, Audi oder Mercedes; wichtig ist ihm, dass das Unternehmen groß ist und expandiert. Allerdings schätzt er seine Chancen, eine Stelle in dieser Branche zu bekommen, als sehr gering ein, da er den zu erwartenden hohen Anforderungen nicht glaubt gerecht werden zu können.

Berufliches:**Phase I:**

Peter ist arbeitslos und macht eine Ausbildung zum Tennistrainer, einmal pro Woche jobbt er in einer Bar, seine Eltern unterstützen ihn finanziell.

Phase II:

Peter empfängt Sozialhilfe und sucht eine für ihn geeignete Stelle. Gerne möchte er in der Automobilbranche Fuß fassen.

Phase III:

Peter jobbt wieder in Bars, auch hat er sich als Statist versucht.

Phase IV:

Peter kann im Unternehmen seines Vaters mitarbeiten.

Phase V:

Wieder ist Peter arbeitslos und erhält Unterstützung vom AMS. Nebenbei arbeitet er als Bühnenkünstler in diversen Lokalitäten.

Das Thema, die Matura nachzuholen, hat Peter nochmals überdacht, er denkt an einen Aufbaulehrgang, der ihm jedoch wiederum zu schwierig erscheint, außerdem rät ihm ein Freund davon ab.

Er kehrt wieder zum Gedanken zurück, die Studienberechtigungsprüfung abzulegen. Dabei soll es möglich sein, Teilzeitarbeit und Studium zu vereinbaren. Die Option, in einem Luxushotel am Ring als „Empfangsherr“ zu beginnen, hat Peter auch schon in Erwägung gezogen. Sollte dies nicht möglich sein, kann er sich vorstellen, ins Barwesen zurückzukehren. Auch denkt er manchmal daran, in der Firma seines Vaters als Buchhalter zu arbeiten und vielleicht später das Unternehmen zu übernehmen. Peter ist aus der von seinen Eltern finanzierten Wohnung ausgezogen, lebte zwischenzeitlich mit seiner Freundin in deren Haus mit Garten und wohnt jetzt in einer eigenen Wohnung (mit elterlicher Unterstützung).

Im letzten mit Peter geführten Interview (Juni 2013) stellt sich heraus, dass er seine Situation nicht verbessern konnte. Er bezieht nach wie vor Unterstützung vom AMS und tritt nebenbei als Bühnenkünstler in diversen Lokalitäten auf und sieht sich nun als „Künstler“. Das Geld, das ihm monatlich zur Verfügung steht, reiche gerade so zum Überleben. Die wiederkehrenden Episoden von Arbeitslosigkeit belasten ihn stark. Peter beschreibt Gefühle von Nutzlosigkeit, Antriebslosigkeit und Frustration und einen zunehmend als unangenehm empfundenen Druck, seine Situation zu ändern.

Zukunftswünsche:**Phase I:**

Peters Zukunftswünsche kreisen stark um das Thema Berufseinstieg und hier um das Finden einer Position, die seinen Qualifikationen entspricht.

Phase II:

Der Wunsch nach einem Arbeitsplatz und materieller Sicherheit ist nach wie vor groß. Hinzu kommt, dass Peter mit seiner jetzigen Freundin eine Familie gründen möchte. Ins Ausland zu ziehen und neu anzufangen, zieht er ebenfalls in Erwägung.

Phase III-IV:

Keine Veränderungen.

Phase V:

Peters größter Wunsch ist es, in seiner Traumbranche, der Automobilbranche, eine Anstellung zu finden.

Peter denkt immer noch daran, die Studienberechtigungsprüfung abzulegen; seine Eltern würden ihn hierbei unterstützen. Um in seiner Studienwahl uneingeschränkt zu sein, erwägt er auch, die „normale“ Matura nachzuholen. Seine Interessen reichen von Sportwissenschaften über Marketing bis hin zu Unternehmensführung.

Es wird jedoch in den Interviews rasch deutlich, dass ihm grundlegende Informationen über diese Formen des Wiedereinstiegs fehlen. Peter ist nach wie vor statusorientiert und träumt von einer Anstellung in der Automobilbranche oder im Marketing. Seine zahlreichen Bewerbungen für Positionen in diesen Branchen blieben bislang unbeantwortet:

in fünf Jahren beruflich würde ich mich gerne als .. zum Beispiel Leiter einer Verkaufsabteilung sehen, im Automobilgewerbe oder Immobiliengewerbe, zum Beispiel das würde mir auch irrsinnig gut gefallen. Oder ... unter anderem vielleicht als Versicherungskaufmann, das würde mir auch sehr gut gefallen, als Leiter einer Abteilung oder als Vorsitzender, sowas in diese Richtung, wenn ich es bis dahin geschafft habe. (Peter: I₇₅: 00:34:57-0)

Den sozialen Abstieg erlebt er als schmerzhaft, vor allem der Vergleich mit seinen Geschwistern und Verwandten macht ihm deutlich, dass er innerhalb der Herkunftsfamilie insofern eine Ausnahme darstellt, als er der einzige ist, der kein Studium begonnen bzw. abgeschlossen hat:

ich bin eigentlich der Einzige, was auch dazukommt, ich bin eigentlich der Einzige aus der ganzen Familie, der nicht studiert.

Und .. das schlägt halt auch irgendwo aufs Gemüt und .. und .. und man fühlt sich halt unbehaglich und wenn man gerade mit Leuten spricht, weil .. hh .. man .. ich würde es schon auch irgendwo gerne einmal vielleicht machen, aber ich will mich jetzt nicht gezwungen fühlen, das machen zu müssen, nur damit ich mich mehr anerkannt fühle. (Peter: I_{T5}: 01:05:30-4)

Um Situationen, in denen er sich stigmatisiert fühlen könnte, auszuweichen, beginnt Peter zunehmend Familientreffen zu meiden:

und das geht die im Endeffekt auch nichts an, denke ich mir. Das kann meine Familie mir sagen, aber das hat mir irgendwie doch nicht mein Onkel oder meine Tante zu sagen oder .. noch schlimmer, es nicht zu sagen, es einem zu zeigen offensichtlich. (...) das sind auch so Gründe, warum ich solche Familientreffen, wo ich weiß, da sind diese Bekannten, dass ich da öfters nicht erscheine oder nicht gerne auftauche, weil ich halt weiß, dass sich die Gespräche nur darum drehen, was man nicht alles Tolles macht und was die anderen nicht alles Tolles machen. hh ja (Peter: I_{T5}: 01:03:32-9)

Zusammenfassung

Wie der *ambitionierte* Christian (siehe S. 105-115) ist auch der *statusorientierte* Peter *cross pressures* (Parsons 1981: 184) ausgesetzt, d.h. Herkunftsmilieu und schulische Leistungen weisen nicht in dieselbe Richtung. Peter stammt aus einer Akademikerfamilie und hat die Handelsakademie aufgrund mangelnder Leistungen abbrechen müssen. Sein Herkunftsmilieu hat eine statusaffine Einstellung geformt, die mit seiner derzeitigen Lage als Schulabbrecher nicht zur Deckung gebracht werden kann. Martin Schmeiser (2000), der eine Studie zum intergenerationalen Abstieg in Akademikerfamilien durchführte, spricht bei diesem Typus von BildungsabsteigerInnen von einem „So-Tun-als-ob-Syndrom“: Zur Bewahrung eines inneren Gleichgewichtes werden die verspürten *cross pressures* durch „Hochstapelei“ bewältigt (Schmeiser 2000: 650f.):

(...) hab' auch sehr große Ansprüche, was die Zukunft angeht. Ähm ja vom vom Räumlichen her ist ein Haus mit Garten wunderschön (...) Sonst von von der Kleidung her gewisse Ansprüche, jetzt keine besonderen, aber gewisse Ansprüche vom Lifestyle eigentlich, vom vom Lebensstandard, was ich so ausgib', wenn ich unterwegs bin, bin ich schon einen sehr hohen Lebensstandard gewohnt (...) (Peter: I_{T2}: 00:36:56-5)

Peter hält auch nach wie vor an seinem Wunsch fest, einmal eine verantwortungsvolle Position inne zu haben, obwohl er die dafür erforderlichen Bildungszertifikate nicht vorweisen kann:

(...) es ist halt ich; die gewünschte Position, die ich hätte, ist halt nicht gleich von Anfang an verfügbar für jeden. Das sagen zwar meine Eltern auch immer, und appellieren an mich, ich soll einmal irgendwo anfangen als egal was es jetzt is' und dann habe ich immer noch die Chance mich auf- zu etablieren oder aufzusteigen irgendwie. Aber ich bin halt jemand, ich möchte gleich irgendwo eine wichtigere Position haben. Und (Pause) das ist halt das Problem (langsam gesprochen) (Peter: I_{T2}: 00:49:20-4)

Peter gerät durch seine Grundhaltung der Statusorientierung zunehmend in die Situation einer Statusinkonsistenz. Er spürt die Abweichung von dem, was in seinem Herkunftsmilieu als normal gilt, und stellt als Bildungsabsteiger eine Ausnahme innerhalb seines sozialen Umfeldes dar:

Und ja, das Problem war halt dadurch, dass ich das einzige Kind war, was jetzt Problemkind will ich nicht sagen direkt, der halt schlechte Noten mit Nachhause gebracht hat mhm (Peter: I_{T1}: 00:34:26-2)

Doch auch im alltäglichen Leben wird Peter mit der Realität in Gestalt der Erfolgreichen, derer, die es in seinen Augen geschafft haben, konfrontiert:

Ah, vor allem in der U-Bahn sind Leute, die im Anzug fahren, und ich denke mir, ich wäre jetzt auch wahnsinnig gern einer von denen, bin's aber nicht. Was tue ich, oder was kann ich tun, um das zu verbessern (?) Die Frage stelle ich mir oft und suche natürlich nach Antworten, nur die Fragen sind oft viel größer als die Antworten (Peter: I_{T1}: 00:42:18-7).

Die Weichen für Peters habituelle Instabilität und Dissonanz wurden gestellt, als er aufgrund von Schwierigkeiten in der Pubertät begann, zunehmend mit Peers die Schule zu schwänzen, und regelmäßig auch unter der Woche in Diskotheken ging, was sich negativ auf seine schulischen Leistungen auswirkte.

Obwohl an Peter keine Zeichen von Wohlstandsverwahrlosung erkennbar sind, würde er doch ohne elterliche Hilfestellung mit seinen hohen Ansprüchen zunehmend in eine prekäre Lebenssituation geraten. In den Interviews wird auch deutlich, dass er die Unterstützung durch die Eltern als selbstverständlich betrachtet:

Also meine Eltern würden mich finanziell und organisatorisch sicher unterstützen, wenn ich was brauche, in jeglicher Hinsicht. Und das wäre auch ein Grund, warum ich gesagt hätte, ich würde mir [ein Studium] gerne mal anschauen und das gerne mal machen. Auf jeden Fall, da hätte ich sicher Unterstützung. (Peter: I_{T2}: 00:33:42-5)

Das Wohlstandsnetz seiner Eltern wird ihn wohl immer wieder auffangen, das dürfte ihm eine *bienfaisante certitude* (die wohltätige Fraglosigkeit und Sicherheit einer lebenswichtigen Entlastung) geben (Gehlen 1961: 72).

Aus seinem Elternhaus ist Peter bereits ausgezogen, die familiären Beziehungen sind jedoch intakt. Dennoch ist der statusorientierte Habitus Peters gebrochen durch seine Überkompensation der von ihm selbst wahrgenommenen Defizite (fehlendes kulturelles Kapital in Form von Bildungszertifikaten):

(...) mhm allerdings muss man der Tatsache ins Auge sehen, ich bin halt nicht so talentiert und aufnahmefähig wie meine Schwester und mein Bruder. Aber ich weiß genau, ich hab andere Qualitäten, die ich, wenn ich sie richtig kontrolliere, richtig einsetze, genau so viel erreichen kann. Nur bräuchte ich dafür wahrscheinlich einen Coach, der mir sagt, so und so gehört es. (Peter: I_{T1}: 00:26:56-1)

Peter zeigt Merkmale *erlernter Hilflosigkeit* (Seligman 1999), worunter die Erwartung verstanden wird, bestimmte Situationen oder Sachverhalte nicht beeinflussen oder kontrollieren zu können. Diese Art von *Hilflosigkeit* angesichts der Realanforderungen der Berufswelt wirkt in Peters Fall unauffällig, weil er sie mit seinem Auftreten und seiner Eloquenz (Effekte eines entsprechenden Primärhabitus) verbergen kann, führt jedoch dazu,

dass seine Versuche beruflicher Positionierung immer nur kurzfristig und wenig nachhaltig sind (als Bankangestellter, Tennislehrer, Animateur, Barkellner).

Peter hat mit dem Gedanken gespielt, die Matura nachzuholen, doch die damit verbundenen Anstrengungen haben ihn davon abgehalten, konkrete Schritte zu setzen. Als nächstes Projekt plant Peter, die Studienberechtigungsprüfung abzulegen; auf diesem Weg könnte er seine bisher gescheiterte Schulkarriere korrigieren, wenn es ihm diesmal möglich sein sollte, trotz seiner *gelernten Hilflosigkeit* die zu erwartenden Schwierigkeiten zu meistern. Es ist zu erwarten, dass Peter trotz seiner Versagensängste immer wieder versuchen wird, seinen erfolgreichen und bewunderten Vater nachzuahmen.

(...) Mhm (hh) ... Also ich sehe meinen Vater schon als großes Vorbild, er hat ein super Familienleben aufgebaut, ein Haus (,) also alle seine Träume, die man verwirklichen will super aufgebaut. Und ich wünsch' mir nichts sehnlicher als so zu sein wie er. Ahm, allerdings die Konsequenz ah wirklich Montag bis Samstag früh aufzustehen, bis spät in der Nacht zu arbeiten, als Unternehmer als selbstständiger Unternehmer, stelle ich mir sehr, sehr schwer vor und nebenbei noch Hobbies nachzugehen und die Familie und so weiter. (Peter: I_{T1}: 00:29:22-0)

Frank „der Realitätsflüchtige“

Soziales Herkunftsmilieu:

„Traditionsloses Arbeitnehmersmilieu“
(Vester et al. 2001: 522ff.)

Familienstruktur:

Die Eltern sind geschieden. Frank hat zwei ältere Brüder und lebt bei seiner Mutter.

Hobbies:

Computerspiele

Schulische Laufbahn:

Frank hat bereits in der Volksschule aufgrund seiner Legasthenie Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Die vierte Klasse Volksschule muss er einmal wiederholen, daraufhin wechselt er die Schule. Den Übertritt in die Hauptschule bewältigt er gut, jedoch muss er nach dem ersten Schuljahr wegen einer Übersiedlung die Schule wechseln. Den Schulwechsel verkraftet Frank sehr schlecht. Regelmäßiges Schulschwänzen, zunächst an einzelnen Tagen, entwickelt sich zu chronischem Schulabsentismus. Die dritte Klasse Hauptschule besucht er fast gar nicht mehr. Interventionen des Jugendamtes und die Überweisung in ein Kriseninterventionszentrum bleiben erfolglos. Zuletzt besucht Frank die Sonderschule, wo sich sein Absentismus fortsetzt.

Frank ist Österreicher und beim ersten Interview (Februar 2010) 18 Jahre alt. Er lebt seit der Scheidung der Eltern, als er sechs Jahre alt war, bei seiner Mutter; das Verhältnis zu seinem Vater ist seit der Scheidung sehr angespannt. Sein Vater ist Ingenieur, seine Mutter hat keine berufliche Ausbildung, hat aber, wie sie sagt, immer als Verkäuferin oder Kellnerin gearbeitet. Frank ist das jüngste von drei Kindern; der älteste Bruder ist 28 Jahre alt und lebt allein, der andere Bruder lebt noch bei der Mutter und absolviert eine Lehre zum Bürokaufmann.

Frank sitzt während des ersten Interviews in seinem Bett, zugedeckt mit einer schwarzen Decke, und reibt sich den Schlaf aus den Augen. Er hat die ganze Nacht Ego-Shooter-Spiele gespielt und ist übermüdet. Der Gesprächsaufbau ist schwierig, nur in kurzen Sätzen antwortet er auf Fragen. Auf das Thema Schule reagiert er abwehrend: dort sei er seit der dritten Hauptschulklasse kaum mehr gewesen.

Frank hat bereits in der ersten Klasse Volksschule Schwierigkeiten im Unterricht, woraufhin seine Mutter ihn auf Legasthenie testen lässt. Durch gezielte Förderung kann er sich verbessern. Nach der Scheidung seiner Eltern zieht er mit seiner Mutter zu deren neuem Lebensgefährten in einen kleinen Ort in Niederösterreich. Frank hat Schwierigkeiten, sich in die neue Klasse einzufügen – vor allem die Beziehung zu seiner neuen Lehrerin ist schlecht – und er klinkt sich im Unterricht vollkommen aus.

Gründe für den Schulabbruch:

Die frühe Scheidung der Eltern und empfundene Ablehnung durch den Vater dürften traumatisch gewirkt haben. Frank sammelt bereits in sehr jungen Jahren Misserfolgserebnisse in der Schule: Klassenwiederholung in der Volksschule, ein geplanter Übertritt in die Sonderschule, Schulwechsel nach der ersten Hauptschule in Verbindung mit dem Verlust seines sozialen Umfeldes, Schwierigkeiten mit einer Lehrerin. Zunehmende Isolation und eine diagnostizierte Soziophobie folgen. Frank zieht sich in die Welt der Computerspiele zurück, um so vor der Realität zu flüchten.

Frank reagiert weder auf Fragen der Lehrerin, noch stellt er von sich aus Fragen. Er schließt das Jahr negativ ab. Der Direktor und die Klassenlehrerin drängen darauf, Frank in eine Sonderschule zu schicken. Der Mutter gelingt es jedoch durchzusetzen, dass Frank noch in der Schule bleiben kann, um die vierte Klasse zu wiederholen. Mit der neuen Lehrerin versteht sich Frank besser und schließt die Volksschule mit guten Noten ab. Er wechselt an die örtliche Hauptschule; eine Zeit, in der er sich wohlfühlt:

Na ich würd' genau in die erste Haupt in XY noch zurück, weil da hatte ich noch den besten Kontakt zu allen und allen möglichen anderen Kram, das war einfach die beste Zeit. (Frank: I_{T1}: 00:15:09-3)

Nach Absolvierung der ersten Klasse zieht die Familie zurück nach Wien. Frank verkräftet den Umzug schlecht und findet in der neuen Schule keinen sozialen Anschluss. Er beginnt die Schule zu schwänzen. Er täuscht an Montagen Kopfschmerzen vor; bald kommen Mittwoche und Freitage hinzu, an denen Frank zu Hause bleiben möchte. Die vierte Klasse Hauptschule besucht er nur noch sporadisch. Im Krankenhaus werden seine Kopfschmerzen auf psychosomatische Gründe zurückgeführt. Daraufhin sucht die Mutter eine Psychologin auf, die Franks Verhalten als Ausdruck sozialer Ängste (Soziophobie) diagnostiziert.

Aufgrund des häufigen Schwänzens erstattet die Schule schließlich Anzeige beim Amt für Jugend und Familie; Franks Mutter muss 390 Euro Strafgeld bezahlen.

Wiedereinstieg:**Phase I:**

Frank hat knapp vor dem ersten Interview einen gescheiterten Versuch des Wiedereinstiegs hinter sich. Seine Mutter konnte ihn zum ersten Tag des Kurses zum Nachholen des Hauptschulabschlusses nicht begleiten, daraufhin blieb er zu Hause.

Phase II:

Ein Jahr lang versucht Franks Mutter, ihren Sohn zu einem Wiedereinstiegsversuch zu bewegen. Frank lässt sich erneut für einen Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses anmelden. Als es Zeit ist, sich auf den Weg zu machen, verweigert er dies.

Es ist unklar, ob den Gründen für Franks Fernbleiben nachgegangen wurde. Dies ist u.E. nicht auf die mangelnde Aufsicht der Erziehungsberechtigten, die immer wieder versucht hat, ihren Sohn dazu zu bewegen, die Schule zu besuchen und Freundschaften zu schließen, zurückzuführen. Ein Betreuer des Jugendamts wird zur Familie geschickt, kann jedoch nichts bewirken. Frank weigert sich weiter, die Schule zu besuchen:

(...) ich hab' ihn zwangsangezogen, ich hab' ihm die Hose angezogen, ich hab' ihm die Socken angezogen, er hat sich die Socken wieder ausgezogen, er hat sich die Hose wieder ausgezogen. Ich hab' ihn raus geschliffen aus dem Bett. Ich hab' alle möglichen, was man halt so als Mutter hat, alles versucht das Kind da raus zu bringen; es hat nichts genützt. (Franks Mutter: I_{T2}: 00:13:07-5)

Das Jugendamt beschließt, Frank für drei Wochen in ein Kriseninterventionszentrum zu schicken, von wo aus er die Schule besuchen muss. Was er dann auch tatsächlich jeden Tag tut. Die Mutter vermutet eine Strategie des angepassten Verhaltens, das ihrem Sohn eine möglichst rasche Heimkehr ermöglichen soll. Nach seiner Rückkehr verweigert Frank dann erneut den Schulbesuch. Daraufhin wird er in ein Kinder- und Jugendpsychiatrisches Ambulatorium mit Tagesklinik eingewiesen und wird medikamentös behandelt. Während dieser Zeit erkrankt Frank am Borderline-Syndrom.

Zukunftswünsche:**Phase I:**

Frank möchte gerne als Tierpfleger arbeiten.

Phase II:

Am Berufswunsch des Tierpflegers hat sich nichts geändert. Franks Mutter überlegt sogar, im nahe gelegenen Tierheim nachzufragen, ob Frank mithelfen könnte.

Frank wird 2009 beim Arbeitsamt einem Berufseignungstest unterzogen. Bei diesem Termin entdeckt seine Mutter ein Informationsblatt über den Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses und meldet Frank zum Kurs an. Am ersten Kurstag, Ende Dezember 2009, hat die Mutter nicht die Möglichkeit, ihn zu begleiten. Frank verweigert auch hier die Teilnahme und wird daraufhin vom Kurs abgemeldet. Fast ein Jahr lang versucht seine Mutter, ihn erneut dazu zu bewegen, diesen Kurs zu besuchen. Die Mutter leidet darunter, dass ihr Sohn, für den sie sich einsetzt, jede Chance einer vernünftigen Weiterbildung verstreichen lässt.

Zwischen erstem und zweitem Interview ist rund ein Jahr vergangen. Franks Mutter ist es in dieser Zeit gelungen, ihren Sohn neuerlich für einen Kurs anzumelden.

Für den ersten Schultag im Februar kauft sie sämtliche Schulsachen ein, doch Frank weigert sich hinzugehen:

Für den 12. Februar haben wir jetzt; war der erste Schultag. Ich hab' alles eingekauft. Taschenrechner, was man halt dazu braucht. Und er ist nicht hin gegangen. Ich hätte ihn hin gebracht, ich wäre mit ihm hingegangen, weil da hat man müssen die Meldezettel und das alles halt hin bringen. Aber keine Chance, nein, (...) er hat sich angezogen, er hat sich zu mir ins Wohnzimmer gesetzt. (...) und äh hat sich mit der Decke zugedeckt. Und ich hab' gesagt „Naja, jetzt wird's dann schon Zeit. Willst noch ein Frühstück?“ Nein, will er nicht. Sag' ich dann „Zieh dich ganz an und fahren wir“. „Nein, ich fahr' nicht“. Kopf runter und nichts zu machen. (Franks Mutter: I_{T2}: 00:09:06-8)

Diese Szenen deuten an, dass Frank immer mehr von seinen Ängsten dominiert wird und sich zunehmend nur mehr in der geschützten Struktur der Dyade mit seiner Mutter sicher fühlt. Das Verhältnis zu seinem Bruder wird aus diesem Grund zunehmend schlechter. Franks Passivität und Selbstisolation scheinen trotz der vielfältigen Bemühungen seiner Mutter kurzfristig irreversibel zu sein. U.E. bedarf Frank einer längerfristigen therapeutischen Intervention.

Franks Mutter fühlt sich allein gelassen und macht sich selbst starke Vorwürfe, dass es so weit gekommen ist. Ihr zufolge ist Frank an einem Tiefpunkt angelangt; in einem Privatlehrer sieht sie die letzte verbliebene Chance für Frank, einen Schulabschluss zu erlangen. Verzweifelt spricht sie auch davon, Frank aus der Wohnung zu werfen, sobald dieser volljährig ist.

Ihr Vorschlag, ihn in ein Internat zu geben, wird vom Jugendamt abgelehnt, da Frank hierfür seine Zustimmung geben müsste. In die – allerdings eher unwahrscheinliche – Einberufung ihres Sohns zum Präsenzdienst setzt die Mutter ihre letzten Hoffnungen. Hier könnte Frank doch noch einen tolerablen Alltagsrhythmus erlernen.

Die verzweifelte Mutter, mit der ein Interview geführt wird, für das sie dankbar ist, kommt im Laufe des Gesprächs auf die Idee, die Interviewerin als Privatlehrerin für ihren Sohn zu engagieren. Diese bemüht sich, psychotherapeutische Anlaufstellen zu vermitteln.

Frank sperrt sich in seinem Zimmer ein, schläft tagsüber und spielt nachts Computerspiele.

Zusammenfassung

Die Komplexität der Lebensgeschichte Franks macht unterschiedliche Interpretationsweisen erforderlich. Eine erste Deutung legt eine klinisch psychologische und medizinische Sichtweise zugrunde. Hier wirkt sich nachteilig aus, dass auf Basis des vorliegenden Datenmaterials zur frühen Psychogenese Franks nicht Stellung genommen werden kann. Für seine psychische Entwicklung auf jeden Fall von Bedeutung ist jedoch die familiendynamische Struktur, die vor allem aufgrund der Trennung der Eltern als belastend empfunden wird:

[Mein Ex-Mann] ist auch so ein Mensch, wenn er sieht er kommt nicht drauf; jedes Problem wird weggeschoben, ja. Ich bin an allem schuld, weil bei mir leben ja die Kinder. Wenn irgendwas ist, ist alles; bin alles ich. Alles hab' ich falsch gemacht. Ich hab' ihn schon angeboten, sag' ich „dann werden sie halt zu dir ziehen“, nein, das will er nicht, das geht nicht, weil er hat so eine kleine Wohnung, und das geht nicht. Also er schiebt alles von sich und lasst mich eigentlich allein und „da mach und tu“. (Franks Mutter: I_{T2}: 00:21:45-3)

Franks Bedürfnis nach Anerkennung in Schule und Freundeskreis wird nicht ausreichend befriedigt, sodass eine starke, auch räumliche Abhängigkeit von der Mutter entsteht, die zunehmend Franks einzige Bezugsperson darstellt. Die negative Einstellung zu seiner überdurchschnittlichen Körpergröße (Schamgefühle) erschwert es ihm, mit jüngeren und kleineren Peers als Repetent gemeinsam in einer Klasse zu sein, da er von diesen aufgrund eines Missverständnisses als Junglehrer angesehen wird, was Frank sehr unangenehm ist:

Ja, dann wollte er nicht hin gehen, weil ähm er war der Größte dort. Er hat sich geniert, weil er so; er ist jetzt einen Meter 87 mit siebzehn. Er hat sich geniert. Dann hat er gesagt „Die glauben alle, ich bin der Ersatzlehrer“ und so ist das dann halt gekommen. (Franks Mutter: I_{T2}: 00:06:28-0)

Sukzessive weicht er in die fiktionale Welt der Medien aus, benötigt gleichzeitig jedoch die Betreuung durch seine Mutter im realen Leben. Frank ist allmählich in eine Lebenssituation und in eine psychosoziale Verfassung geraten, die klinisch-psychologische und medizinische Interventionen notwendig macht.

Aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive kann gesagt werden, dass das Herkunftsmilieu und die Trennung seiner Eltern die Chancen auf den Erwerb eines schulaffinen Habitus verringert haben. Die Mutter verfügt selbst über zu geringe psychologische und pädagogische Kenntnisse, um das Verhalten ihres Sohnes richtig deuten und ihn bei schulischen Schwierigkeiten unterstützen zu können, sie tut nämlich alles in ihrer Macht stehende, um ihrem Sohn zu helfen. Die sozialen und kulturellen Ressourcen, die er

benötigen würde, kann sie ihrem Sohn nicht bieten. Sie wird in seiner zunehmenden Weltflucht zur Ersatz- und Kompensationsperson, der er stark ambivalent gegenübersteht: Er ist von ihr emotional abhängig, kann von ihr aber keine Habitusstärkung erwarten. Der Vater gehört einem anderen Milieu an als die Mutter, was die Trennung begünstigt haben könnte. Der Verlust des Vaters und dessen seitherige Kontaktverweigerung kommen in dieser Situation erschwerend hinzu.

Franks schulische Karriere ist durch mehrfache schwierige Übergänge gekennzeichnet. Außerdem treten Probleme in der Beziehung zu LehrerInnen auf, die innerschulisch nicht adäquat bearbeitet werden. In den von ihm besuchten Schulen werden anscheinend keine Hilfen bei Übergangsschwierigkeiten angeboten. Selbst bei den Lese- und Rechtschreibproblemen in der ersten Klasse Volksschule ergreift Franks Mutter die Initiative, indem sie Frank einen Test machen lässt, in dem seine Legasthenie erkannt wird. Franks Schulkarriere verläuft aus diesen Gründen negativ. Die Beziehungen der LehrerInnen zu Franks Mutter wurden nicht professionell gestaltet. Programme zur Prä- und Intervention bei Schulschwänzen, Schuldistanzierung und Schulphobie existieren in den von Frank besuchten Schulen nicht. Probleme werden von den Schulen auf Eltern, Jugendamt, Psychiatrie etc. ausgelagert. Dass Franks Mutter durch das zuständige Jugendamt adäquate Unterstützung erfährt, ist auf Basis der vorliegenden Aussagen zu bezweifeln:

Dann hat das Jugendamt hat immer gesagt, ich muss ihn raus schmeißen, ich soll ihm den Schlüssel abnehmen und soll ihn vor die Tür setzen. Aber das kann ich auch nicht machen. Weil erstens einmal bin ich für den Frank noch verantwortlich. Wenn der irgendeinen Blödsinn macht, oder wenn der in falsche Kreise kommt, ich meine, das kann ich nicht verantworten.
(Franks Mutter: I_{T2}: 00:30:00-8)

Das schulische Feld erweist sich in seinem Fall als primär auf Exklusion ausgerichtet; d.h. ungeeignete Habitusformen werden eliminiert:

Und ja in der vierten Volksschule (...) da hat er auch eben die Lehrerin, die was er da gehabt hat, die hat er halt auch nicht besonders wollen. Und da hat er (...) sich immer hingesezt und er hat keine Antworten gegeben, und hat halt nichts mit der Lehrerin geredet und so. Und dann hat die Lehrerin gesagt „nein, das geht so nicht, sie kann ihn nichts fragen und er lernt nicht mit, und macht halt nichts, und er muss die Klasse wiederholen oder er muss in eine Sonderschule gehen“. (Franks Mutter: I_{T2}: 00:02:33-3)

Eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Organisationen, mit denen Frank inzwischen in Kontakt gekommen ist, findet nicht oder nur unzureichend statt. Ob Franks Erkrankung durch angemessene pädagogische Interventionen in Familie und Schule hätte vermieden werden können, lässt sich nicht sagen. Allerdings haben die familiären und

schulischen Einflüsse bei Franks psychosozialer Entwicklung auf jeden Fall eine bedeutsame Rolle gespielt. Die Realitätsflucht im Sinn einer spezifischen Ausprägung eines Habitus sollte jedoch von den weitergehenden pathologischen Erscheinungen wie Soziophobie, Autoaggression und schweren psychischen Erkrankungen (Psychosen etc.) getrennt gehalten werden. Unseres Erachtens wird bei Frank die Realitätsflucht als verbreitetes soziales Verhaltensmuster mit habitueller Ausprägung durch eine sich anbahnende psychopathologische Entwicklung überlagert.

Ogan „der Orientierungslose/ Realitätsflüchtige“

Soziales Herkunftsmilieu:

Traditionelles Arbeitnehmersmilieu; Unterschichtmilieu der Respektablen (Vester et al. 2001: 524)

Familienstruktur:

Scheidung der Eltern, als Ogan elf Jahre alt ist. Nach einer konfliktreichen Zeit mit seiner Mutter zieht Ogan zu seinem Vater. Der jüngere Bruder wohnt nach wie vor bei der Mutter.

Hobbies:

Fußball, Freunde treffen, Fernsehen, Internet surfen

Ogan ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews (Februar 2010) 16 Jahre alt. Er wurde in Wien geboren und hat einen jüngeren Bruder. Seine Mutter stammt aus der Türkei, wuchs aber in Österreich auf, sein Vater ist Bosnier. Ogans Eltern sind berufstätig, dennoch sind die finanziellen Verhältnisse der Familie als beengt einzustufen. Der Vater ist als Schneider tätig, die Mutter arbeitet im Einzelhandel. Trotz ihrer Tätigkeit als Facharbeiter sind sie aufgrund ihres Migrationshintergrundes und der prekären ökonomischen Verhältnisse eher dem traditionellen Arbeitnehmersmilieu und hier dem Submilieu der Respektablen zuzuordnen. Die Respektablen „lehnen sich aus äußerer Notwendigkeit an die kleinbürgerlichen Werte der Respektabilität und Pflicht an. (...) Im Vertrauen auf die eigene Leistungsfähigkeit sehen sie die Zukunft eher zuversichtlich. Ihre mühsam erworbene Sicherheit wollen sie nicht durch ein Ausbrechen aus dieser Ordnung aufs Spiel setzen.“ (Vester/Oertzen/Geiling et al. 2001: 524)

Als Ogan elf Jahre alt ist, lassen seine Eltern sich scheiden. Drei Jahre nach diesem Ereignis zieht der Junge zu seinem Vater, um den ständigen Konflikten mit seiner Mutter auszuweichen. Sein jüngerer Bruder lebt nach wie vor bei der Mutter. Obwohl Ogan mehrfach betont, dass seine Mutter sehr gut Deutsch spricht und er Türkisch erst im Alter von zwölf Jahren gelernt hat, ist sein Sprachstil als restringiert zu bezeichnen.

Gründe für den Schulabbruch:

Schlechte schulische Leistungen, Schulabsentismus, Klassenwiederholungen, Schulwechsel.

Schulische Laufbahn:

Der Übergang von der Volksschule an eine kooperative Mittelschule gestaltet sich als schwierig, da in diese Zeit auch die Scheidung seiner Eltern fällt. Schlechte Noten, Schulabsentismus und aggressives Verhalten kennzeichnen Ogans Schulalltag. Die erste Klasse muss Ogan wiederholen. In der zweiten Klasse wird er nach drei Suspendierungen wegen Prügeleien mit Mitschülern von der Schule verwiesen. Er wechselt an eine andere Schule, besucht diese aber so gut wie nie. Nach diesem Jahr wird Ogan an einen Polytechnischen Lehrgang überwiesen, wieder schwänzt er die Schule. Sein Vater organisiert einen externen Betreuer, der Ogan zum Schulbesuch motivieren kann. Nach dem Polytechnikum besucht er zwei Berufsorientierungskurse, entschließt sich dann aber, am bfi den Hauptschulabschluss nachzuholen.

Seine „Sprachlosigkeit“, die sich in eher knappen Sätzen zeigt, macht Ogan zu einem zähen Gesprächspartner.

Die Scheidung überschneidet sich mit dem Übertritt an eine kooperative Mittelschule, was sich laut Ogans Aussagen negativ auf seine schulischen Leistungen auswirkt. Er beginnt die Schule zu schwänzen und verbringt die freie Zeit mit gleichgesinnten Peers in Parks oder beim Fußball, was auch seine große Leidenschaft ist. Er spielt auch im Fußballteam der Schule, nennt dies die einzige positive Erinnerung an die Schulzeit:

So gute Erlebnisse, (,) das war w- (,) auf'n Fußballplatz, (,) wo wir gewonnen haben, (,) da wurden wir Erster (,) mit der Klasse. (Ogan: I_{T4}: 00:49:15-1)

Die erste Klasse muss Ogan wiederholen. Zu den schlechten Noten gesellt sich aggressives Verhalten:

ja, ich war aggressiv (...) ja, wirklich ich hab in der Schule alles(,) alles ausgerissen, was ich gefunden hab (...) die haben mir ein Ball gegeben, damit ich das zusammen drücke (Ogan: I_{T1}: 01:02:35-3)

Auch in Prügeleien mit Mitschülern findet er ein Ventil für seine Aggressionen. Nach drei Suspendierungen wird Ogan von der Schule verwiesen:

J a .. da haben wir (,) ein bisserl Streit gehabt (,) in der Schule. (,) Und danach haben wir auch gekämpft und so (,) 3 gegen 4 oder so (,) Danach wurde ich rausgeschmissen also (Ogan: I_{T4}: 00:51:10-7)

Stigmatisierung:

Sowohl für Fremd- als auch Eigenstigmatisierung gibt es in den Interviews mit Ogan keinerlei Anhaltspunkte.

Er empfindet dies als Ungerechtigkeit und beteuert, mit der Prügelei nicht begonnen zu haben. Seine Eltern glauben ihm nicht, und er fühlt sich unverstanden. Er wechselt an eine andere Mittelschule, besucht diese aber nicht, und begründet dies damit, dass er keine neuen Menschen kennen lernen wollte, da ihm der Stress mit seinen Eltern, die mit der schulischen Situation ihres Sohnes überfordert waren, zu viel war; er glaubte, keine neuen Anforderungen bewältigen zu können:

*Sie haben herum geschrien(,) dann bin ich einfach nicht mehr hingegangen und dann haben sie eh nix mehr gesagt.
(Ogan: I_{T2}: 00:08:51-1)*

Wegen der anhaltenden Absenzen wird das Jugendamt von der Schule eingeschaltet. Ogan wird nach einem Jahr, in dem er kaum in der Schule war, an das Polytechnikum überwiesen, wo er sich wieder kaum blicken lässt. Diesmal organisiert sein Vater einen „extra Berater“, der ihn dazu motiviert, die Schule doch zu besuchen:

*Ja, es war eh gut. Er ist immer zu uns gekommen.. einmal in der Woche. So ein, zwei Stunden lang, ham- wir ham geredet(,) und ja, und dann bin ich einfach wieder in die Schule gegangen.
(Ogan: I_{T2}: 00:09:22-2)*

Nach dem Polytechnikum besucht Ogan auf Empfehlung des AMS zwei Berufsorientierungskurse über einen Zeitraum von sieben Monaten und erlangt mit Hilfe seines Cousins eine Schnupperstelle als Maler und Bodenleger, wo er jedoch nach einem Monat gekündigt wird:

Zukunftswünsche:**Phase I:**

Ogan wünscht sich einen Arbeitsplatz, am liebsten in einem Büro oder in einer Bank.

Phase II:

Als Zukunftswünsche nennt Ogan, eine eigene Firma zu haben und in einer Villa zu leben.

Phase III:

Ogan wünscht sich Millionär zu sein, um ein Leben im Luxus zu führen.

Phase IV:

„Viel Geld haben, 3-4 Autos und mehrere Wohnungen und eine Villa besitzen“, sind Ogans Wünsche.

Phase V:

Ogan nennt als Wünsche eine eigene Wohnung, einen guten Job, ein Auto in der Garage und eine Familie mit ein bis zwei Kindern.

ich hab ja auch als Maler und Bodenleger gearbeitet, aber das war - die haben mich genommen ohne Hauptschulabschluss, ich hab mich halt dort vorgestellt und alles und die haben gesagt, ja ich soll mal kommen und diese Probemonat und dann bin ich halt gegangen und erste Monat hab ich geschafft, zweite Monat hab ich dann nicht geschafft - so ein Job gefällt mir halt nicht und hab ich zurück gedacht, ich will doch wieder in die Schule gehen(Ogan: I_{T1}: 00:07:25-9)

Danach wendet sich Ogan an das AMS für Jugendliche und wird für den Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses angemeldet. Auf die Frage, was er in der Schule gebraucht hätte, antwortet er „Hilfe“ in Form von Unterstützung beim Lernen. Diesen Kurs besucht Ogan, als er zum ersten Interview im Februar 2010 erscheint. Nach der positiven Absolvierung des Kurses wendet er sich wieder an das AMS und wird an *Jugend am Werk* verwiesen. Dort gewinnt er Einblicke in die Berufe Maler und Tischler. Durch Vermittlung seines Vaters erhält er eine Lehrstelle als Kfz-Mechaniker. Nach drei Monaten Probezeit wird er aufgenommen und gibt sich im Interview optimistisch, die Ausbildung zu schaffen.

Als er sieben Monate später zum nächsten Interview (Juli 2012) erscheint, berichtet er, dass er die Lehre wegen einer alten Knieverletzung nach eineinhalb Jahren habe abbrechen müssen:

Jetzt bin ich, (,) also ich hab gearbeitet .. als Mechaniker, (,) jetzt kann ich nicht mehr wegen meinem Knie, ich wurd' vor 4, 5 Jahren operiert (,) Meniskus- und Kreuzbandriss. (,) Und jetzt also hab ich die Lehre abgebrochen, (,) mhm (,)

Berufliches:**Phase I:**

Ogan hat schon Erfahrung in handwerklichen Berufen, als Maler und Bodenleger, gesammelt, möchte jedoch eine „saubere Arbeit“ als Bankangestellter oder Bürokaufmann verrichten.

Phase II:

Ogan hat seinen Hauptschulabschluss nachgeholt und hat mit Hilfe seines Vaters eine Lehrstelle als Kfz-Mechaniker erhalten. Er befindet sich noch im Probemonat.

Phase III:

Ogan hat die Probezeit überstanden und hat die Lehrstelle als Kfz-Mechaniker.

Phase IV:

Wegen einer alten Knieverletzung konnte Ogan die Ausbildung zum Kfz-Mechaniker nicht fortsetzen; er ist arbeitslos und wartet auf den Einsatz beim Zivildienst.

Phase V:

Ogan hat den Einstieg in die Berufswelt nicht geschafft. Den Zivildienst hat er abgebrochen, für den Wehrdienst ist er untauglich. Er ist seit sieben Monaten arbeitslos.

*M o n t a g w a r i c h i m (,) K r a n k e n h a u s .
U n d (,) w a h r s c h e i n l i c h w e r d i c h w i e d e r
o p e r i e r t ... u n d a m 3 . (,) 1 . .. f a n g i c h (,) Z i v i l d i e n s t a n . (O g a n : I_{T4}: 00:04:15-9)*

Nun warte er auf den Beginn des Zivildienstes im März. Im darauf folgenden Interview erfahren wir von Ogan, dass er in einer Wohngemeinschaft zur Pflege von behinderten Menschen eingesetzt wurde und diese auch duschen musste. Nach rund drei Monaten geht er aus dem Zivildienst „raus“, da er diese Tätigkeiten nicht ausführen möchte. Bei genauerem Nachfragen erfahren wir, dass er zweimal jemanden duschen musste. In diesem Gespräch hat er auch die Illusion, Mechaniker zu werden, gänzlich verworfen. Er möchte wie sein Bruder eine „Schnelllehre“ mit ca. 18 Monaten Ausbildungsdauer beginnen, ist sich aber nicht sicher, ob er die Aufnahmebedingungen erfüllen kann.

Da er auf die Einberufung zum Militär wartet, verharrt er in einer Situation des Wartens. Die unverzügliche Aufnahme einer „Schnelllehre“ ist nicht möglich, da diese einen vorgängigen Bescheid der Musterungskommission voraussetzt. Vom AMS erhält er keine Unterstützung, da er an seiner Lage selbst Schuld sei, auch hat er einen Termin mit seinem Betreuer verschlafen. Schlafen ist ein wiederkehrendes Thema in den Interviews mit Ogan. Er berichtet von seiner Tag-Nacht-Umkehrung und darüber, 17-18 Stunden täglich zu schlafen. Auffallend ist auch sein starker TV- und Internetkonsum:

*W e n n i c h i h n e i n s c h a l t e , d a n n m e r k i c h
e h g l e i c h , d a s s i c h (,) l ä n g e r d - s i t z e n
w e r d e (...). A m W o c h e n e n d e ü b e r h a u p t ,
(,) g e h i c h f a s t g a r n i c h t s c h l a f e n . (,)*

Schau ich ma Filme an, (,) also Film schauen. (Ogan: I_{T4}: 00:20:49-4)

Ogan sieht bis in die Morgenstunden fern oder surft im Internet und verlässt das Bett erst am Nachmittag. Auch leidet er seit zwei Jahren unter Einschlafstörungen. Im letzten Interview erzählt er von seinen Konflikten mit der Polizei wegen Drogenkonsums und einer angeblich überstandenen Spielsucht:

Oja, oja [das] war schon sehr stark(') jeden Lohn habe ich verloren. Ich habe dann auch so zwei (Anmeldungen?) gemacht, ich war in Inkasso und so (hh) Was ich alles erlebt(') habe zum Glück alles fertig(') (Ogan: I_{T5}: 00:58:47-7)

Er gibt an, nicht einschlafen zu können, da er ständig über Fehler aus der Vergangenheit nachdenke und sich Sorgen um seine Zukunft mache:

Na, ich (,) schlaf, (,) ich will schlafen, aber ich kann nicht, weil i-, (,) immer in meinem (,) Gehirn (,) irgendwas abläuft, (,) also ich muss immer was denken, (,) (...) was ich morgen mache oder was ich heute falsch gemacht habe, wieso ich das gemacht habe, das ist eh am meisten so (schneller). (,) Wenn ich irgendwas mach und wieso ich das gemacht habe. (,) sitz ich im Bett, wieso hab ich das gemacht und so, (,) stell ich mir das immer vor. (,) Und so kann ich dann nicht schlafen. (Ogan: I_{T4}: 00:28:58-3)

Lebensentwurf:

Ogan hat unrealistische Vorstellungen von seiner Zukunft ausgebildet. Er sieht in „Viel-Geld-Haben“ die Lösung all seiner Probleme. Er möchte später ein eigenes Unternehmen eröffnen, am liebsten eine Kfz-Werkstätte. Auch möchte er eine Familie mit zwei Kindern gründen.

Ogan wirkt zunehmend perspektivlos und niedergeschlagen, die Arbeitslosigkeit belastet ihn:

(,) immer das Gleiche, also (,) immer sitzen, schauen. (,) Du weißt, du kannst nix mit dem Leben anfangen, (,) immer das Gleiche. (,) aber wenn ich zur Arbeit hinfahr, dann weiß ich, warum ich lebe und so, krieg ich mein eigenes Geld. (Ogan: I_{T4}: 00:07:45-7)

Sein Ziel, den Wehrdienst zu absolvieren, scheitert an Untauglichkeit. Wieder verhilft ihm sein Vater zu einer Anstellung, jedoch kann Ogan die Arbeit nur zwei Tage ausführen, da er lange stehen und schwer heben muss. Als er zum letzten Interviewtermin erscheint, ist er bereits sechs Monate arbeitslos und empfängt Notstandshilfe. Sein Plan für die nahe Zukunft ist es, wieder zum AMS zu gehen. Das Thema „Schnelllehre“ wird nicht mehr erwähnt. Beruflich kann er sich nur eine sitzende Tätigkeit vorstellen:

(...) an der Kassa sitzen, so beim Spar, Lidl, weil sonst(,) was anders kann ich mir nicht vorstellen(,) ..würde nicht gut gehen. ...schauen wir mal. Jetzt habe ich mich angemeldet beim Führerschein. (lacht) Machen wir schnell den Schnellkurs. Schauen wir mal in zwei Monaten, wenn ich ihn habe(,) Mietwagen oder Taxi oder irgendwas wäre auch super. (Ogan: I_{T5}: 00:06:50-4)

Im „Viel-Geld-Besitzen“ sieht er die Lösung aller Probleme, so sind auch seine Wünsche für die Zukunft im Materiellen angesiedelt:

Viel Geld. .. 3-4 Autos (...) (,) 2, 3 Wohnungen, (,) Villas. .. ein (,) eigenes Hotel in der Türkei, (,) ein eigenes Haus, .. wenn ich mit der Familie in die Türkei (,) fliege. (Ogan: I_{T4}: 00:26:17-0)

Zusammenfassung

Ähnlich wie Ismail hat auch Ogan zunehmend Vertrauen zum Interviewer entwickelt. Wir erfahren von Konflikten mit der Polizei wegen seines Drogenkonsums und seiner angeblich überstandenen Spielsucht. Dazu berichtet er über Schlaflosigkeit, zwanghaftes Grübeln über seine Tag-Nacht-Umkehr, seinen übermäßigen TV- und Internetkonsum. Wiederkehrende Themen in den Interviews sind auch „Schlafen und Warten“.

Trotz mehrerer Versuche in diversen Schnupperstellen konnte Ogan auch drei Jahre, nachdem er den Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses absolviert hatte, am Arbeitsmarkt nicht Fuß fassen. Wir wissen nicht, ob ausschließlich seine Knieprobleme, die ihm nach eigener Aussage eine stehende oder körperlich anstrengende Tätigkeit unmöglich machen, für den Abbruch der Lehrstelle zum Kfz-Mechaniker verantwortlich sind, oder ob nicht doch auch sein Drogenkonsum und die Spielsucht mitausschlaggebend waren.

Ogan hat im Laufe der Jahre viele Abbruchserfahrungen gesammelt. Insgesamt drängt sich der Eindruck eines progressiven Rückzugs bzw. strategischen Verhaltens der Misserfolgsvermeidung und auch Distanzierung von den nächsten Angehörigen (Mutter) und Flucht in Ersatzhandlungen (Drogen, Sucht, Schlaf) auf.

Wie bei Ismail kann auch bei Ogan kein für die Schule wertvolles und von dieser anerkanntes kulturelles Kapital festgestellt werden. Auch dürfte seine unzureichende Beherrschung der deutschen Sprache zu seinen schulischen Misserfolgen beigetragen haben:

Und überhaupt diese Textbeispiele lese. (,) 2-3 Mal hab ich sie hintereinander gelesen, (,) hab's trotzdem nicht kapiert. (Ogan: I_{T4}: 00:17:37-1)

Er berichtet davon, in der Schule keine Unterstützung erfahren zu haben:

Also (,) so viel erzählen sie dir nicht, sie erzählen's dir einmal, wie du es machen sollst. .. Und dann. ... Ja, fragen kannst du schon, aber (,) sie helfen dir nicht. ... Du fragst zum Beispiel über ei- einen Bruch, (,) s- so mit Plus/Minus. (,) Rufst die Lehrerin, sie kommt her und fragst: „Wie geht das?“ (,) Sie sagt es dir nicht und sie sagt: „Denk nach. (,) Schau, wie das geht. (,) Denk gut nach und dann. Wennst es nicht weißt, wie es geht, lass es einfach aus.“ (Ogan: I_{T4}: 00:16:45-8)

Hinzu kommt peer-group-pressure von ebenfalls schulschwänzenden Freunden:

Na ja, und .. ja wenn einer geht in die Schule, ein, zwei Leute dann gehen alle. Wenn keiner geht dann geht keiner. (Ogan: I_{T2}: 00:10:00-3)

Entscheidend für Ogans schulisches Scheitern dürfte die Scheidung seiner Eltern gewesen sein (zeitgleich mit dem Übergang in die Mittelschule). Hier häuft sich ein Bündel von einschlägigen Reaktionsmustern: Absentismus, aggressives Verhalten, Raufereien und empfundene Ungerechtigkeiten. Seine Eltern konnten ihn in dieser Situation nicht unterstützen, da ihre eigene Ausstattung mit kulturellem Kapital den Anforderungen nicht entsprach. Die aus dem Schulverweis resultierenden starken Konflikte mit den Eltern führten zu sozialen Rekonfigurationen (die Beziehung zu den Eltern ist ob der empfundenen Ungerechtigkeit beeinträchtigt; Ogan zog zu seinem Vater, um Streit mit der Mutter auszuweichen, auch weigert er sich neue Menschen kennenzulernen).

Seine beruflichen Vorstellungen, die im ersten Gespräch noch um eine Anstellung als Bankangestellter oder Bürokaufmann kreisten, wurden im Laufe der Interviews systematisch nach unten revidiert. Sie reichen von Versicherungsmakler über Taxifahrer bis Kassier in einem Supermarkt und zeigen seine Orientierungslosigkeit, bzw. eine ausgeprägte Unkenntnis der realen Anforderungen.

Obwohl Ogan also in vielen Aspekten dem Typus des Orientierungslosen entspricht, scheint in letzter Analyse die Realitätsflucht das entscheidende Moment in seiner Biografie zu sein. In den Interviews gibt Ogan keine Anhaltspunkte bezüglich der Einschätzung durch Dritte (Fremdstigmatisierung). Die von ihm ins Spiel gebrachten beruflichen Szenarien sind vor dem Hintergrund seiner Kapitalausstattung als illusionär und konventionell einzustufen. Sie entsprechen dem Wunsch, der beengten sozialen Lage zu entkommen, und benutzen dazu die Idealszenarien der nächst höheren sozialen Gruppe in Verbindung mit dem imaginären Problemlöser „viel Geld besitzen“. Dies vor dem Hintergrund des sich immer deutlicher abzeichnenden tatsächlichen Prekariats. Seine jetzige soziale Position weicht vom Herkunftsmilieu der traditionellen und respektablen Arbeitnehmer ab. Sein Primärhabitus ist durch diverse Brüche, Zäsuren, Traumata und fehlende Aufbau- und Ergänzungsprozesse eher desintegriert, was auch am Rückzug aus der Realität und an der progressiven Investition in Phantasien erkennbar ist.

Markus „der Resignierte“

Soziales Herkunftsmilieu:

*Kleinbürgerliches Arbeitnehmermilieu
(Vester et al. 2001: 518ff.)*

Familienstruktur:

Die Eltern sind geschieden; die Mutter hat erneut geheiratet. Markus hat einen jüngeren Halbbruder.

Hobbies:

Computer spielen, Kino, FreundInnen treffen

Schulische Laufbahn und Ausbildung:

Nach der Volksschule folgt der Wechsel in eine Hauptschule. Die vierte Klasse muss Markus einmal wiederholen. Nach der Hauptschule beginnt Markus zahlreiche Ausbildungen wie Gas- und Wasserinstallateur, Gärtner, Schlosser, Bürokaufmann. Markus betont immer wieder, dass er sämtliche Erinnerungen an die Schulzeit verdrängt hat.

Markus ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews (November 2009) 27 Jahre alt. Er ist in Wien geboren und aufgewachsen. Seine Eltern sind geschieden; seine Mutter ist gelernte Schneiderin und arbeitet als Badehelferin. Sein Vater hat keinen Beruf erlernt, verrichtet hin und wieder Hilfsarbeiten und war meist arbeitslos, zurzeit ist er obdachlos. Nach der Scheidung findet seine Mutter einen neuen Partner, der Gas- und Wasserinstallateur ist. Markus' jüngerer Halbbruder ist ebenfalls gelernter Gas- und Wasserinstallateur und lebt noch zu Hause. Markus wohnt seit drei Jahren in einer 32m² großen Gemeindebauwohnung, die er mit seiner Dauersozialhilfe finanziert. Er kommt selten aus seinem Bezirk heraus, er wüsste auch nicht, was er woanders tun sollte. Seine Freizeit verbringt er gerne mit Computerspielen und gelegentlichen Kinobesuchen. Während des Computerspielens kann er in eine andere Welt tauchen, den Alltag vergessen und die Zeit „totschlagen“. Außer Kochbüchern gibt es in seiner Familie keine Literatur. Er selber sagt:

Ich finde das [Lesen] zu fad, hab ich mir nie angewöhnt. (Markus: I_{T1}: 00:10:58-7)

Markus verfügt über eine nur sehr geringe Ausstattung mit sozialem und kulturellem Kapital, das ihm bei der Überwindung seiner Resignation helfen könnte. Vorbilder sind seine beiden Onkel, von denen einer Bodenleger und der andere Standbetreiber in einem Vergnügungspark ist. Kontakt mit den Onkeln gibt es aber keinen.

Gründe für den frühen Schulabgang:

Markus leidet an einer Lernbehinderung und hatte in der Schule Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Er wurde in der Schule täglich von seinen Mitschülerinnen und -schülern gemobbt. Seit der dritten Hauptschulstufe ist Markus regelmäßig bei der Schulpsychologin.

Momentan bietet seine Mutter den einzigen familiären Rückhalt, sie greift ihm auch finanziell unter die Arme und kocht regelmäßig für ihn. Sein sonstiges soziales Umfeld ist fragil. Markus hat sämtliche Erinnerungen an seine Schulzeit verdrängt und reagiert auf Fragen nach dieser abwehrend. Prägend für Markus' Ablehnung der Schule waren seine Mobbing Erfahrungen. Sein Übergewicht, seine dicke Brille und seine Lernbehinderung machten ihn zum beliebten Opfer seiner MitschülerInnen, die ihn in den Pausen täglich drangsalierten:

Das Negativste war meine Schule (,)dass mich immer die anderen sekkiert haben ... gehänselt sonst eigentlich ... naja Freunde die was mich einfach ausgenutzt haben wegen dem Geld. (Markus: I_{T1}: 00:37:52-2)

Aufgrund von psychischen Auffälligkeiten wurde Markus ab der dritten Hauptschulklasse zur Schulpsychologin geschickt, die ihn zwei Jahre lang „therapierte“. Über die Diagnose der Psychologin konnte Markus nichts berichten. Das Mobbing hat er angeblich nie angesprochen, auch nicht gegenüber seinen LehrerInnen; nicht einmal seine Mutter bekam bis heute etwas von diesen Gewalterfahrungen mit:

Nein, daheim war ich ganz normal (,) ich hab nie was erzählt (,) ich hab mir auch nichts ansehen lassen. (Markus: I_{T1}: 00:14:12-1)

Markus musste die vierte Klasse Hauptschule einmal wiederholen, konnte dann aber ein positives Abschlusszeugnis der Hauptschule erlangen; dieser Erfolg änderte jedoch nichts an seinem negativen Selbstbild.

Berufliches:**Phase I:**

Markus absolviert eine Ausbildung zum Bürokaufmann in einer überbetrieblichen Maßnahme für Menschen mit Behinderung. Der Kurs ist auf sein Lerntempo abgestimmt, und er fühlt sich in der Gruppe wohl.

Phase II:

Markus bricht den Kurs nach zwei Jahren ab, da er sich um seine kranke Freundin kümmern will.

Phase III:

Kein Interview

Phase IV:

Markus hat die Ausbildung zum Bürokaufmann erneut begonnen, jedoch nach kurzer Zeit wieder abgebrochen.

Phase V:

Über seinen mobilen Betreuer erhält Markus einen Platz in einer Beschäftigungstherapie und verkauft Kunsthandwerk.

Markus hat sich damit abgefunden, dass er kaum eine Chance auf einen Arbeitsplatz außerhalb einer geschützten Werkstätte hat:

Ich hab mich einfach damit abgefunden, dass ich nicht wirklich was kriege. (Markus: I_{T1}: 00:44:38-3)

Selbst als er noch zur Schule ging, hatte Markus keine Phantasien darüber, was er einmal werden könnte, und gibt an, dass er darüber nie nachgedacht hat. Als seine Stärken nennt er nach längerem Überlegen seine Word- und Excel-Kenntnisse und seine Fähigkeit zur Teamarbeit, die er aber nie beweisen konnte. Bereits während der Schulzeit begann Markus, in die fiktionale Welt des Computers zu flüchten. Seine schwache Selbstwirksamkeit (self-efficacy) manifestiert sich in der mangelnden Ausdauer, konsequent einen Ausbildungsgang zu verfolgen. Zunächst hilft ihm sein Stiefvater, eine Schnupperlehre als Gas- und Wasserinstallateur zu beginnen, die er allerdings schon nach einem Monat abbricht:

Ich glaub es war einfach nur das Tragen .. das ganze schwere Tragen es war wirklich (viel?) sch- die die Tasche war so (,) ziemlich schwer und was weiß ich (letzten drei Wörter schnell geflüstert) .. es war einfach nicht mein's ... ich bin eher der, was lieber denkt anstatt tragt. (Markus: I_{T1}: 00:27:58-6)

Danach wird Markus in der Lehrwerkstätte Stadlau aufgenommen, dort beginnt er weitere Ausbildungen, wechselt aber rasch vom Maler zum Wäscher und bricht bald wegen Überforderung bzw. Unterforderung die Ausbildung ab.

Zukunftswünsche:**Phase I:**

Markus wünscht sich, die Ausbildung abzuschließen und eventuell in einer Spedition als Bürokaufmann zu arbeiten. Wie sein Leben in zehn Jahren aussehen soll, darüber hat er noch nie nachgedacht; zögerlich äußert er den Wunsch nach einer Familie.

Phase II:

Die Zukunftswünsche drehen sich um die Genesung seiner Freundin, mit der er - sollte sie gesund werden - in eine Wohnung ziehen und eine Familie gründen möchte.

Phase III:

Kein Interview

Phase IV:

Markus würde gerne eine Beschäftigung finden, aber er hat keine Vorstellungen davon, was er machen könnte.

Phase V:

Markus nennt Zukunftswünsche wie viel Geld, ein eigenes Haus und eine eigene Familie.

(...) dann kam ich ins Landesjugendheim Niederösterreich ... war ich auch eineinhalb Jahre zirka (leise) ... hh ja das (s langgezogen) .. da (,) das war so eine Art Vorbereitung für Schlosser.. dann kam ich wieder in die Lehrwerkstätte Stadlau, aber bevor ich dort hingekommen bin war eine Wartezeitüberbrückung ... da kam ich zum (ÖHTB?) hab ich dort derweilen ein bisschen Schlosser weiterprobiert ... da hat meine Mutter dann echt gesagt (sehr schnell, genuschelt) bevor ich daheim sitz und nichts tu den ganzen Tag, soll ich halt eine Beschäftigung machen .. (Markus: I_{T1}: 00:07:26-2)

Die Mutter sorgt sich wegen der Selbstisolation ihres Sohnes und drängt diesen, in eine Wohngemeinschaft zu ziehen, wo er Selbstständigkeit lernen soll. In der Wohngemeinschaft, die für junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten (Schwerpunkt psychosoziale Entwicklungsbehinderung) gedacht ist, leben neun Jugendliche mit einer professionellen Betreuungsperson. Dort bleibt Markus acht Jahre lang. Während dieser Zeit besucht er einen Töpferkurs bei *Jugend am Werk* und einen Kurs zum Bürokaufmann, bei dem er hauptsächlich Hilfstätigkeiten verrichtet. Nach zwei Jahren bei *Jugend am Werk*, kommt er für sechs Monate zu *Assist*, wird aber wegen Überforderung zum *BWAZ* geschickt (beide Institutionen bieten Formen der Beschäftigungstherapie an und sollten auch Berufsausbildung vermitteln), wo er zum ersten Mal das Gefühl hat, dass die Ausbildung zum Spediteur die richtige für ihn sei.

Doch bald fühlt sich Markus auch hier überfordert, er weiß auch nicht, dass er sich arbeitsunfähig hätte melden müssen, um den Kurs besuchen zu

können. Wegen dieses Versäumnisses darf er das letzte halbe Jahr des Kurses nicht absolvieren. Markus lässt sich schließlich arbeits- und kursunfähig schreiben und bezieht vom Sozialamt Dauerunterstützung. Nach dem halben Jahr, das er zu Hause verbracht hat, meldet er sich wieder bei *Assist* an, um eine Ausbildung zum Bürokaufmann zu machen. Die Ausbildung entspricht seinem „Tempo“, die Leute in der Gruppe empfindet er als nett, sodass er sich wohl und anerkannt fühlt. In der dritten Klasse des Ausbildungsprogramms fühlt sich Markus veranlasst, die Ausbildung abzubrechen, weil sie nicht mehr mit der Pflege seiner an Krebs erkrankten Freundin vereinbar ist. Diese Freundin hatte er in der Wohngemeinschaft vor zehn Jahren kennen gelernt. Sie bedarf seiner Unterstützung und stimuliert ihn, seine resignative Haltung teilweise zu überwinden und doch noch Zukunftsvorstellungen von einer Familie mit Kind zu entwickeln:

Ja ja. Wir kommen zu zweit gut zurecht. Wir schaffen das schon. Und wenn sie dann wieder gesund ist(,) Falls sie wieder gesund wird, wissen wir nicht gerade. Wenn sie's schafft, dann möchten wir eh wieder eine Wohnung beantragen, Zwei-Zimmer-Wohnung.. Weil wir wollten eh irgendwann mal zusammenziehen.. Ja und Familie gründen. Aber jetzt müss ma mal schau'n.
(Markus: I_{T2}: 00:41:27-1)

Nach wie vor wird Markus circa ein bis zwei Mal pro Woche von seinem mobilen Betreuer besucht, der ihn bei der Bewältigung alltäglicher Aufgaben, wie z.B. Behördengängen, unterstützt.

Von seinem Betreuer erfahren wir vom Tod von Markus' Freundin und seiner Depression, die es in der dritten Erhebungswelle für uns unmöglich macht, ihn zu erreichen. Umso erfreulicher ist es, dass Markus zum vierten Interviewtermin wieder erscheint.

Markus berichtet von seinem Versuch, die Ausbildung zum Bürokaufmann wieder aufzunehmen, die er abbrach, um seine Freundin pflegen zu können. Doch bald war er überfordert und hat den Kurs erneut abgebrochen. Markus nimmt zum Zeitpunkt des vierten Interviews an keiner Maßnahme teil, die für seine berufliche und soziale Integration förderlich wäre. Finanzielle Unterstützung erhält er vom Sozialamt.

Markus berichtet über Langeweile im Alltag. Um sich zu beschäftigen, besucht er fast jeden Tag Freunde aus WG-Zeiten bei *Balance*¹³. Mit ihnen verbringt er den ganzen Tag: sie kochen gemeinsam, spielen am Computer und sehen fern. Das Computerspielen lenke ihn von der Realität ab, und er könne in eine andere und schönere Welt eintauchen:

(...) das ist eigentlich so eine Art Rollenspiel, wo man eine wunderschöne Geschichte mit ziemlich schöner Landschaft spielt. (,) U n d (,) j a, mit Leuten redet, Monster besiegt. (,) Und versucht halt bis zum Ende zu kommen. ... aber wirklich schön diese Geschichten. Es ist, m a n ist in einer ganzen anderen Welt und (,) man vergisst halt alles rundherum. (Markus: I_{T4}: 00:37:41-6)

¹³ Balance ist eine Einrichtung, die behinderten Menschen betreute Arbeit gegen Gehalt oder Taschengeld anbietet und voll- und teilbetreute Wohnplätze, Trainingswohnungen und mobile Wohnbetreuung zur Verfügung stellt.

Als große Veränderung in seinem Leben nennt er den Umzug in eine größere Wohnung in einem anderen Bezirk, die er alleine bewohnt. Beim letzten Interview erfahren wir, dass Markus an einer Beschäftigungstherapie teilnimmt, um der Langeweile im Alltag ohne Beschäftigung zu entrinnen. Der Platz wurde ihm von seinem mobilen Betreuer vermittelt, den er nach wie vor wöchentlich trifft. Er ist in einer Gruppe, die selbst erzeugtes Kunsthandwerk verkauft. Markus fühlt sich in der Gruppe wohl, auch gefällt ihm die Beschäftigung. Dem Bereich Arbeit misst er, wie er selbst sagt, keine große Bedeutung zu:

Die ist nicht so wichtig, die mache ich nur weil mir fad ist, aber sonst. (Markus: I_{T5}: 00:26:04-4)

Als eine weitere Veränderung nennt er seine neue Freundin, mit der er viel Zeit verbringt und die ihn auch motiviert, mit den Ausbildungen nicht aufzuhören. Seine Wünsche für die Zukunft sind Geld und ein eigenes Auto sowie eine eigene Familie.

Zusammenfassung

Markus hat resigniert. Sein anspruchsloser Lebensstil, seine mangelnde Energie, Berufsziele zu erreichen, kontrastieren mit seinem hilfsbereiten und einführenden Charakter. Seine erfahrenen Frustrationen werden nicht in Aggressionen umgelenkt, weder gegen gesellschaftliche Verhältnisse noch gegen seine persönliche Umwelt. In seiner Schulzeit war Markus Opfer schwerer Mobbingattacken, was von den Lehrkräften ebenso wenig wie von den Eltern erkannt wurde.

Der Herkunftshabitus begünstigte eine Exklusion, die durch ungünstige familiäre Bedingungen noch verstärkt wurde: sein Vater ist bei bereits niedrigem Niveau sozial weiter abgestiegen:

Mein Vater war ein fauler Sack (,) der ist nur den ganzen Tag daheim gesessen hat Fernseher geschaut, überhaupt sich nicht um die Familie gekümmert und .. hat uns verlassen wie ich ungefähr 8 war .. haben sich beide scheiden lassen ... von dem hört kein Mensch weil der ist schon seit Jahren untergetaucht und hat meiner Mutter einen ziemlichen Haufen Schulden hinterlassen wie ich gehört hab. Also das war ein ziemlicher Versager .. der war (,) ich glaub Hilfs- Hilfsarbeiter oder sowas in der Art in der Fabrik ... und ist alle drei Monate nur Hackeln gegangen ... also ich hatte als Kind nicht viel Spielzeug (,) oder fast garnix. (Markus: I_{T1}: 00:20:55-2)

(...) meine Oma hat ihn mal gesehen. Der ist obdachlos. Mein Vater. (Markus: I_{T2}: 00:21:42-5)

Markus' Mutter ist kaum mit kulturellem Kapital ausgestattet, auch gab es keine weiteren Bezugspersonen, die als positive Modelle hätten dienen können. Als Menschen, die es in seinen Augen geschafft haben, nennt Markus:

Mein Onkel (...), der ist- der ist zuerst Maler gewesen, wie ich weiß und jetzt ist er Bodenleger und mein anderer Onkel dem gehört der halbe Vergnügungspark ähm ähm (genauere Bezeichnung des Vergnügungsparkes) ... der hat klein angefangen mit einem Geschäft und jetzt gehören ihm einige [Stände] (Markus: I_{T1}: 00:22:27-9)

Kontakt pflegt er mit seinen beiden Onkeln jedoch keinen. Seine körperlichen, psychischen und sozialen Veränderungen (Übergewicht, „Lernbehinderung“, Sprechstil, körperliche Schwäche, Apathie) sind als Anpassung an die Stigmatisierungsprozesse in unterschiedlichen Feldern (Schule, Beruf) zu interpretieren. Er hat damit zusätzlich zu seinem prekären Herkunftshabitus noch durch „institutionelle Nebenwirkungen“ Einstellungen und Verhaltensweisen erworben, die seine Sozialchancen beeinträchtigen.

Wie viele andere Menschen in prekären Existenzlagen kann Markus keine Berufs- und Sozialchancen mehr wahrnehmen und ist aus seiner Resignation schwer herauszuholen. Seine krebskranke Freundin ließ er nicht im Stich. Die Ausbildungsinstitutionen, auf die er große Hoffnungen gesetzt hatte, erwiesen sich als zu unflexibel, um auf diese extreme Lebenslage adäquat zu reagieren:

Ja, es ist weitergegangen der Kurs. Auf jeden Fall ich war schon in; ich bin schon eigentlich in der dritten Klasse gewesen. Musste ihn aber leider abbrechen. Meine Freundin, was im Rollstuhl sitzt ist an Krebs erkrankt und braucht seit ungefähr einen halben Jahr ziemlich viel Betreuung. Ich führe den Haushalt. Ich gehe einkaufen. Ich gehe für sie zum Arzt. Ich bring' sie überall hin, wo sie hin muss. (...) Den Kurs musste ich wirklich leider abbrechen. Ich hatte von dem halben Jahr fast nix, weil ich eigentlich die meiste Zeit nur daheim war. (Markus: I_{T2}: 00:01:33-7)

Die Tatsache, dass er nach dem Tod seiner ersten Freundin wiederum eine Beziehung eingeht, und sogar eine Familie gründen möchte, kann als ein positives Zeichen interpretiert werden.

Verena „die Zurückgehaltene“

Soziales Herkunftsmilieu:

„Traditionsloses Arbeitnehmersmilieu“,
Submilieu der Respektablen (Vester et al.
2001: 524)

Familienstruktur:

Verenas Eltern sind geschieden, zum Vater
besteht kein Kontakt.

Hobbies:

Freunde treffen, Fortgehen, Musik hören,
„Chillen“, mit dem Hund spazieren gehen

Verena ist, als sie im Februar 2010 das erste Mal interviewt wird, 17 Jahre alt. Sie ist in Wien geboren und aufgewachsen und entstammt dem „traditionslosen Arbeitnehmersmilieu“, einem Submilieu der Respektablen. Ihre Eltern sind bereits seit längerer Zeit geschieden, das Verhältnis zu ihrer Mutter, bei der Verena nach wie vor wohnt, beschreibt sie als sehr harmonisch und freundschaftlich. Ihre Mutter ist in einem Schwimmbad als Buffetkraft tätig. Geschwister hat Verena keine.

Ihre Freizeit verbringt Verena in ihrem Freundeskreis, dem sie eine große Bedeutung beimisst. Neben ihren FreundInnen ist die Mutter ihre wichtigste Bezugsperson.

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews holt Verena den Hauptschulabschluss nach. Zuvor besuchte sie ein Gymnasium, brach dieses nach dem ersten Halbjahr der vierten Schulstufe allerdings ab. Als kritisch stellt sie das Verhältnis zu ihrer Mathematiklehrerin dar, von der sie sich abgelehnt fühlte:

(...) ab der Dritten haben wir dann diese strenge [Lehrerin] bekommen (...) die hat's aber ehrlich auf mich abgesehen gehabt, irgendwie, weil (,) zu Hause, ich hab gelernt natürlich .. und ich hab das gemacht, super, (,) dann war ich in der Schule, und auf einmal gar nix mehr; .. und beim Elternsprechtag ist sie halt immer auf meine Mutter, sag ich mal, losgegangen, halt so, ja, ich bin dumm und so und lauter so Sachen halt. (...) das war die ärgste Lehrerin, .. ja, .. also, die hat viele Fehler gemacht, bei mehreren (...) (Verena: I_{T2}: 00:12:31-7)

Schulische Laufbahn:

Verena wechselt nach der Volksschule an eine AHS. Sie bricht die Schule in der vierten Stufe zum Halbjahr ab. Als Gründe nennt sie das auf Exklusion ausgerichtete Verhalten des Direktors, sowie die schlechte Beziehung zu ihrer Mathematiklehrerin.

Als ausschlaggebendes Moment für den Abbruch beschreibt Verena das Verhalten des Schuldirektors, der sie und drei Freundinnen beschuldigte, Alkohol getrunken zu haben. Verena musste sich einem Alkoholtest unterziehen, der negativ ausfiel, und brach daraufhin mit dem Einverständnis ihrer Mutter die Schule ab:

*[wir] haben aber eh nix gemacht, hab ich halt den Test gemacht und er war natürlich negativ, ja. Wie, ich kann ja nicht im Unterricht sitzen und was trinken, (,) ist logisch. U n d (,) er hat richtig (,) gezwungen und gedroht halt mit dem. Und dann ist meine Mutter auch gekommen, der hat sie nämlich auch vorgeladen, weil ich angeblich betrunken gewesen war. Der Test war dann eben negativ, und meine Mutter hat mich dann ausgeschrieben, und ja. Und dann hat er mir noch zum Schluss gesagt, ja, weil meine Mama mich eben rausgenommen hat, ja ich werde nie wieder in eine Schule gehen, ich werde nichts aus meinem Leben machen. Und das hat mich dann irgendwie ehrlich gesagt innerlich so ur fertig gemacht, .. *e x t r e m s t*, weil er sagt das so, .. und ich hab mir gedacht „ja okay das stimmt eigentlich“. (Verena: I_{T2}: 00:16:16-2)*

Für Verena stellt der Abbruch ein schockierendes Erlebnis dar, besonders der Abschied von den KlassenkameradInnen fällt ihr schwer:

(...) ich war ehrlich ein bisschen unter Schock, und (,) ich bin dann natürlich gleich, das war um (,) 10 Uhr, bin ich dann natürlich gleich heimgegangen mit der Mama. Ich war halt unter Schock, ich hab das ur nicht noch realisiert und so. Dann am nächsten Tag war ich in der Schule meine Sachen holen .. u n d (,) ja, das war halt nicht leicht für mich, da hab ich mich schon (,) verabschiedet halt und geweint und so, von Freunden und so, ist eh klar (leiser werdend), aber (,) wegen dem Direktor. (Verena: I_{T2}: 00:18:40-6)

Gründe für den Schulabbruch:

Push-Out-Strategien durch den Schuldirektor.

Berufliches:
Phase I-II:

Verena hat noch keine beruflichen Erfahrungen.

Phase III:

Nach Abschluss der Ausbildung zur Kindergartenassistentin hat Verena begonnen, in einem Kindergarten zu arbeiten.

Phase IV:

Verena erfährt, dass sie nicht angemeldet wurde, und verlässt im Streit mit ihrer Vorgesetzten den Kindergarten. Sie ist auf der Suche nach einer neuen Anstellung.

Phase V:

Nach einigen Monaten findet Verena eine neue Stelle und macht nebenbei die Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin.

Verena muss sich vom Schulabbruch, wie sie selbst sagt, erholen und bleibt fast ein Jahr Zuhause. Nach dieser Erholungsphase, während der sie Rückhalt durch ihre FreundInnen erfährt, wendet sie sich an das AMS für Jugendliche, wo ihr der Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses empfohlen wird, da sie das Gymnasium ohne positives Pflichtschulabschlusszeugnis verlassen hat. Den Kurs schließt Verena mit sehr guten Noten ab, was sie im Interview auch stolz berichtet. Ein wiederkehrendes Thema in allen mit Verena geführten Interviews ist die Betreuung durch das AMS für Jugendliche, die sie als unzureichend empfindet.

Nach dem Abschluss des Hauptschulkurses beginnt Verena eine Ausbildung zur Kindergartenassistentin. Die Kursgebühren in Höhe von 1.500 Euro muss sie selbst aufbringen. Die Ausbildung macht Verena Spaß, und sie beginnt nach deren Abschluss, in einem Kindergarten zu arbeiten. Enthusiastisch berichtet sie im Interview von ihrem Arbeitsalltag. Ein halbes Jahr später ist von der anfänglichen Freude nichts mehr vorhanden. Verena berichtet davon, nicht offiziell angemeldet und überwiegend für Putztätigkeiten eingesetzt worden zu sein.

Als sie sich beschwert, wird sie in einen anderen Kindergarten versetzt, jedoch wieder nicht angemeldet. Daraufhin verlässt Verena den Kindergarten im Streit mit ihrer Vorgesetzten. Sie wendet sich an die Arbeiterkammer und bekommt nach circa neun Monaten Rechtsstreit das ihr zustehende Geld nachbezahlt. In diesen Zeitraum fällt auch eine komplizierte Beinoperation.

Lebensentwurf:

Verena hat traditionelle Vorstellungen über ihr Leben, kreisend um Familie, Wohnen und Beruf.

Als das Bein geheilt ist, beginnt Verena, in einem anderen Kindergarten wieder als Assistentin zu arbeiten. Diesmal fühlt sie sich an ihrem Arbeitsplatz wohl und arbeitet Vollzeit. Sie entschließt sich, nebenbei die Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin zu machen, will sich aber keinen Kurs vom AMS „andrehen“ lassen.

Interessant ist Verenas Strategie zur Vermeidung von Stigmatisierungserfahrungen: sie verschweigt den Schulabbruch einfach:

(...) man kann das leicht übergehen, man muss ja nicht, ähm, (,) weil man jetzt Mitleid will oder so „ja, ich habe die Schule abgebrochen, bitte nehmt mich deshalb auf“. Naja, das interessiert eh keinen. Und dann passiert so etwas, naja. .. Die sind schwach dann, die haben- .. ich weiß nicht. Man muss stark sein, wirklich in diesem Leben, das ist so. .. Und das kann man wirklich so leicht übergehen. .. Da fragt keiner „Hast du deine Schule abgebrochen oder so?“ (,) Dann schreibst du in deinen Lebenslauf „ja, ich habe von da bis da Schule gemacht“. .. Du musst ja nicht schreiben „ja, und dann habe ich abgebrochen“, (...) und somit erfährt es auch niemand (...) (Verena: I_{T5}: 01:00:46-5)

Stigmatisierung:

Verena hat eine Strategie entwickelt, um Stigmatisierungserfahrungen zu vermeiden: Sie verschweigt den Schulabbruch.

Auffallend ist Verenas positive Grundhaltung und ihre starke Zukunftsorientierung. Als Pläne nennt sie, eine Familie zu gründen und weiterhin im Kindergarten zu arbeiten, da es ihr wichtig ist, unabhängig zu sein und nicht vom Staat „leben“ zu müssen. Als Zukunftstraum formuliert sie den Wunsch, einen eigenen Kindergarten zu eröffnen.

Wiedereinstieg:**Phase I:**

Verena besucht den Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses.

Phase II:

Verena hat den Kurs positiv absolviert und beschließt, die Ausbildung zur Kindergartenassistentin zu machen.

Phase III:

Die Ausbildung zur Kindergartenassistentin hat Verena positiv abgeschlossen. Sie wird in dem Kindergarten, in dem sie auch ihr Praktikum absolvierte, aufgenommen.

Verena tritt moralisierend für öffentliche Ordnung ein. Enttäuschend sind für sie Erfahrungen mit einigen FreundInnen, die sie als „hinterfotzig“ bezeichnet. Aus diesem Grund findet Verena es auch richtig, den Freundeskreis zu wechseln. Diese Ablehnungsphase überwindet sie nach einiger Zeit und sie pflegt nun stabile Beziehungen zu Freund und Freundinnen.

Verena lehnt „unnatürliche“ modische Kleidung von jungen Mädchen ab, sie nimmt in moralischen Fragen den Standpunkt älterer Generationen ein („die Jugend von heute“) und ist insgesamt ausgeprägt freizeitorientiert.

Ihre Bildungskarriere sieht Verena ambivalent. Einerseits empfindet sie im Nachhinein den Schulabbruch und die Nichterlangung der Matura als Defizit. Andererseits relativiert sie diese Einschätzung, sieht sich selbst eher als „Lernfaule“ und betrachtet insofern ihre geringe schulische Ausbildung als wenig gravierend.

Zusammenfassung

Verenas soziale Herkunft ist geprägt durch eine ungünstige sozioökonomische Lage („traditionsloses Arbeitnehmersmilieu“, Untermilieu der Respektablen), prekäre finanzielle Verhältnisse und eine geringe Ausstattung mit kulturellem Kapital sowie durch eine Familiensituation mit einer alleinerziehenden, berufstätigen Mutter und einem abwesenden Vater. Geschwister hat Verena keine. Ihr zurückgehaltener Habitus erklärt sich nicht nur, wie in der Typologie (S. 31 in diesem Bericht) beschrieben, durch familiäre Sorgepflichten, die sie vom Schulbesuch abhalten würden, sondern durch mangelnde Förderung, das Fehlen von Anreizen, starke Bindungen und die damit insgesamt starken Beharrungskräfte, die eine Überschreitung der Grenzen des Herkunftsmilieus de facto verunmöglichen. In diesem Sinn wäre es legitim, das Milieu selbst als zurückhaltende Kraft zu verstehen.

Über die Volksschulzeit hat Verena in den Interviews keine Auskunft gegeben. Sie wechselt angesichts ihres sozialen Herkunftsmilieus eher überraschend nach der Volksschule in ein Gymnasium. Bereits in dieser Zeit ist Verena sehr freizeitorientiert und verbringt den größten Teil der außerschulischen Zeit in ihrem Freundeskreis. Sie steht der durch die Schule vermittelten Hochkultur distanziert gegenüber und ist viel mehr an der populären Kultur des Mainstream interessiert. Im Vordergrund stehen von frühester Zeit an Freundschaft und Familie. Sehr stark ausgeprägt ist die Peerorientierung, die gleichzeitig auch recht rigide Verhaltenserwartungen an Freunde und Freundinnen beinhaltet. Das Freizeitverhalten dreht sich um Spaß haben, Parties, Alkohol und „Chillen“.

Sehr ausgeprägt ist Verenas Konsum- und Markenorientierung, die als charakteristisch für das Jugendmilieu der materialistischen Hedonisten angesehen werden kann:

naja, wenn man Geld hat, kann man sich gut anzieh'n, wenn man sich gut anzieht, dann bist schon was, (,) wenn du jetzt Markensachen hast, zum Beispiel - .. viel besser, als wie du kaufst, ich weiß nicht, Schuhe um 10 Euro bei irgendeinem (,) Chinesen oder so (...) ja, und die besseren Markenstifte - Jolly - Jolly Buntstifte und nicht irgendwelche vom Hofer und so zum Beispiel. (Verena: I_{T1}: 00:29:57-5)

Insgesamt sind Verenas Lebensstil und Zukunftsvorstellungen sowie Weltbild sehr stark von vorgegebenen kulturellen Mustern beherrscht. Sie reproduziert auf typische Art Werte, Normen und Verhaltensweisen der bildungsfernen und ökonomisch schwachen Jugendkultur.

Verenas unzureichende Ausstattung mit anerkanntem kulturellem Kapital und ihre erkennbar geringe Bildungsaffinität (Freizeitorientierung) sind wahrscheinlich mit ein Grund, dass sie sich nur dreieinhalb Jahre im Gymnasium halten konnte. Es ist zu vermuten, dass die zum

Schulabbruch führende Krisensituation (Alkoholtest durch den Direktor) ein Element in einer Reihe von Vorkommnissen darstellte und insofern kein punktuell Ereignis war. Trotzdem wird der Abbruch als schockierend erlebt; die Abmeldung von der AHS hat nicht den Wechsel in eine andere Schule zur Folge, sondern führt zum Rückzug aus der Gesellschaft. Insbesondere leidet Verena unter der Trennung von ihren KlassenkameradInnen.

Gegen den Ausschluss wird von Mutter und Tochter nicht protestiert, die offizielle Sichtweise der Institution Schule, vertreten durch den Direktor, wird anerkannt und übernommen. Man scheint darin übereinzustimmen, dass Verena sich in der AHS am falschen Ort befindet. Insofern kann hier eine Übernahme des stigmatisierenden Fremdbildes und damit eine Selbststigmatisierung angenommen werden. Diese Selbststigmatisierung wird jedoch im gleichen Moment durch Abwendung von Schule und Gesellschaft und Hinwendung zum privaten Kreis der Familie und FreundInnen ausgeblendet.

Um sich nicht alle Zukunftsaussichten zu verbauen, ist Verena bereit, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Ihre Zukunftspläne sind zu Beginn noch sehr vage und schwanken zwischen dem Nachholen der Matura und dem Studium der Rechtswissenschaften, um Jugendrichterin zu werden, oder der Veterinärmedizin, um als Tierärztin zu arbeiten. Gern wäre sie früher auch Säuglingsschwester geworden. Die Berufsträume sind bereits in der zweiten Erhebungswelle einer weniger zeitintensiven Ausbildung mit geringeren Anforderungen gewichen, nämlich der Ausbildung zur Kindergartenassistentin:

(...) also (,) ich war so eine Lernfaule. Ich hab zum Beispiel im, wo ich, ich war im Gymnasium, hab ich gelernt. (,) Ä h m, aber nur zwei Tage vor'm Test. (,) Aber ich hab ihn dann immer positiv (,) also geschafft, also nicht jetzt mit einem Vierer oder so, sondern schon Zweier und so. Also so her (,) bin ich schon gut, (,) aber (,) ich lern halt immer sehr kurz davor, (,) das ist mein Problem (,) und j a. (,) Und da ich weiß, (,) ich mag das, Rauszugehen und so, am Wochenende daheimsitzen, lernen, d a s bin nicht ich. Kann ich nicht und ja. .. Und diese Schule für Säuglingsschwester ist halt sehr schwer, weil (,) ich kenn da eine, die hat drei Jahre wirklich kein Leben gehabt, kein Privatleben, gar nichts. Also eben (,) keine Freizeit sagen wir so. (,) Und das geht nicht. (,) Das ist (,) Wahnsinn. (Verena: I_{T3}: 00:05:00-0)

Nach Abschluss der Ausbildung zur Kindergartenassistentin ist Verena heute optimistisch und sieht ihre Zukunft in Übernahme konventioneller Szenarien als Hilfskraft im Kindergarten und Hausfrau, Ehefrau und Mutter. Ideal überhöht werden diese plausiblen und realistischen Vorstellungen durch den Traum vom eigenen Kindergarten.

Exkurs I: Zur Bedeutung positiver Übergangsgestaltung

Zum Problem des Übergangs im Allgemeinen

Unsere Längsschnittuntersuchung zeigt, dass Klassen- und insbesondere Schulwechsel, also der Übergang von einer Schule in eine andere, für abbruchgefährdete SchülerInnen ein Zusatzrisiko darstellen kann. Übergänge sind in allen menschlichen Kulturen mit grundlegenden, oft das Leben radikal verändernden Erfahrungen verbunden, so vor allem die Passage von der Kindheit zum Erwachsenenalter, die von der Frau zur Mutter bzw. vom Mann zum Vater und die vom Leben zum Tod (Van Gennep 1986). Zu diesen markanten Übergängen, die in früheren Gesellschaften eine Sache des Stammes oder der Familie im weiteren Sinn waren und als solche ritualisiert und hervorgehoben wurden, sind in heutigen Gesellschaften andere, oft sehr differenziert, hinzugekommen. Die modernen Übergänge bedürfen oft gezielter und permanenter Intervention auf Seiten der Politik oder der betreffenden Organisation. Aus dieser Perspektive gesehen sind der Wechsel von einer Klasse in eine andere, der einer Lehrperson und insbesondere der von einer Schule in eine andere Schule für die Erziehungswissenschaften von besonderem Interesse (Field/Gallacher/Ingram 2009). Die Forschung unterscheidet dabei zwischen horizontalen Übergängen, wie z.B. dem wochentäglichen Wechsel zwischen Familie und Kinderbetreuungsorganisation oder zwischen Schule und Arbeitsplatz, und vertikalen Übergängen, wie z.B. von der Mittelschule in eine maturaführende Schule. Sowohl horizontale als auch vertikale Übergänge kommen in Kindheit und Jugend (vgl. Tabelle 5) heute häufiger als noch vor 50 Jahren vor und werden bezüglich ihrer Auswirkungen auf Individuum, Familie und Gesellschaft von Disziplinen, wie Soziologie, Entwicklungspsychologie, Ethnologie und, wie gesagt, den Erziehungswissenschaften erforscht. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit vorrangig auf Brüche und Fehlentwicklungen, weil an diesen die Übergängen anhaftenden Gefahren besonders deutlich werden.

Frühe Kindheit und Schulzeit	Phase nach der Pflichtschulzeit
<ul style="list-style-type: none"> - von der Familie in eine Organisation der Kinderbetreuung - vom Kindergarten in die Vorschule oder in die Schule - der tägliche Übergang von der Familie in eine Bildungsorganisation - von der Primarschule in eine Sekundarschule - von der Primar- oder Sekundarschule in eine Sonderschule - von einer Sekundarschule in eine andere Sekundarschule - von einer Klasse oder Lerngruppe innerhalb einer Schule zu einer anderen Klasse oder Lerngruppe - von einer Schule in eine andere z.B. therapeutische Organisation, von einer anderen z.B. therapeutischen Organisation in die Schule - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - von einer Schule in eine andere Schule, z.B. eine Fachschule - von einer Schule in die Lehrausbildung - von einer Schule in die Familie bzw. eine andere Gruppe - von einer Schule in eine berufliche Tätigkeit (ohne Lehre) - von einer Schule zu einer Hochschule - Studienfachwechsel - von der Hochschule in einen Beruf - von einer Berufstätigkeit an eine Hochschule - von einer Berufstätigkeit in eine nicht-hochschulische Weiterbildung oder Ausbildung - Wechsel in eine Organisation: Psychiatrie, Heimerziehungsanstalt etc. - etc.

Tabelle 5: Beispiele für bildungs- und berufsbezogene Übergänge

Übergang oder Transition als „Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“ (Welzer 1990: 37) kann mit Pierre Bourdieu auch als Habitus-Feld-Wechsel gesehen werden, d.h. als ein Prozess, bei dem eingeübte und stabilisierte Formen sozialer Praxis einer Neukonfiguration unterzogen werden müssen, die, wie unsere Studie deutlich macht, nicht ohne Risiko ist. Ganz allgemein ist für die Erziehungswissenschaft daher bedeutsam, die für einen guten Übergang nötigen Feldbedingungen zu erforschen bzw. aufzuzeigen, was helfen kann, die Belastung der AkteurInnen möglichst niedrig zu halten und abbruchgefährdete SchülerInnen auf den Feldwechsel vorzubereiten oder dabei zu unterstützen (z.B. durch Tutoring, Mentoring, Jugend-Coaching, AMS-Schulungen, Traineeprogramme etc.).

Da unzureichend gelungene Übergänge langfristige Auswirkungen auf den Verlauf des Lebens haben können, und da dies vor allem für Kinder aus benachteiligten Milieus gilt, sollten derzeitige Übergangssysteme auf Möglichkeiten hin untersucht werden, Chancenungleichheiten auszumerzen (Tillmann 2007; Van Essen 2013). Lehrpersonen wissen oft zu wenig über die psychische Verfassung ihrer SchülerInnen und unterschätzen daher die Bedeutung eines Wechsels der Lehrperson, Klasse oder Schule wie auch die von Mobbing, obwohl letzteres nachweislich eine der wichtigsten Ursachen für Schuldistanzierung ist

(Stamm/Holzinger-Neulinger/Suter et al. 2011). Gerade Lehrpersonen, aber ebenso die Schul- oder Unternehmensleitung, die bisher die mangelhafte Bewältigung von Übergangssituationen als „unerwünschte Nebenwirkungen“ sahen und deren Ursachen auf „unvorhersehbare Ereignisse“ oder auf „Defizite“ der betroffenen Jugendlichen reduzierten, sollten eine differenzierte Sichtweise einnehmen, wie sie ihnen z.B. von wissenschaftlichen Untersuchungen zu Habitus-Feld-Kapital-Konstellationen geboten werden. So ermöglichen qualitative Studien, die SchulabbrecherInnen selbst zu Wort kommen lassen, detaillierte Mikroanalysen, durch die gezeigt werden kann, was Übergänge erschwert, bzw. wie Erschwernisse reduziert und verhindert werden können, während traditionell quantitative, auf Indikatoren bezogene Untersuchungen nur allgemeine Einblicke gewähren in dieses komplexe Geschehen, in seine individuellen ebenso wie gesellschaftlichen Ursachen und in die sowohl Individuen als auch Gesellschaft treffenden Folgen. Nicht zuletzt können, wie das amerikanische Projekt „No child left behind“ oder die britische Initiative „Every Child Matters“ nahe legen, auch bildungspolitisch verantwortliche AkteurInnen aus qualitativen Studien die für den Abbau sozialer Chancenungleichheiten wichtigen Lehren ziehen, selbst wenn derartige Projekte noch immer zu wenig personalisiert, zu stark bürokratisiert oder von einem reduktionistischen Schulleistungsdenken geprägt sind (Wrigley 2012).

Generell gilt der Übergang von Grund- bzw. Volksschule in eine weiterführende Schule als besonders risikoreich und wird als „Schwellenübergang“ (Bellenberg/Im Brahm 2010) bezeichnet.

Auswirkungen unterschiedlicher Schulübergänge auf die einzelnen SchülerInnen

Schulische Übergänge werden meist auf Seiten der Betroffenen von ambivalenten Gefühlen, von Hoffnungen und Ängsten betreffend den Bildungs- und späteren Berufsweg ebenso wie die Möglichkeiten neuer sozialer Beziehungen begleitet (Topping 2011). Gleichzeitig wird der Verlust alter Freundschaften als schmerzlich erlebt, und die Vorstellung, gemobbt zu werden oder schulisch zu versagen, verursacht ebenfalls Unbehagen. Nach einer britischen Untersuchung hat etwa ein Drittel der SchülerInnen noch Monate nach einem Schulwechsel Anpassungsprobleme (Jindal-Snape/Foggie 2008), und nach einer anderen britischen Studie berichten drei von zehn Jugendlichen über Mobbing Erfahrungen nach dem Übergang in eine neue Schule (Evangelou/Taggart/Sylva et al. 2008). Insbesondere bei leistungsschwächeren und aus sozial benachteiligten Schichten stammenden Jugendlichen nehmen schulbezogene Erwartungen hinsichtlich der Selbstwirksamkeit im Laufe der Schulzeit sukzessive ab, und jeder Übergang erhöht das Schulabbruchrisiko zusätzlich (Dumont/Maaz/Neumann et al. 2014; Eccles/Roeser 1999). Es kann sogar zu partiellem Kompetenzverlust und zu Identitätsproblemen kommen (Fouracre 1993; Seidmann/Allen/Aber et al. 1994;

Galton/Gray/Rudduck 1999; Barber/Olsen 2004; Boyd 2005; Ball/Lohaus/Miebach 2006; Mok/Fan/Pang 2007; Jindal-Snape/Foggie 2008; Topping 2011).

Abschulung, d.h. ein erzwungener Wechsel von einer „ranghöheren“ Schule, z.B. einem Gymnasium, in eine „rangniedrigere“, z.B. eine Haupt- oder Mittelschule, wird sowohl von den Jugendlichen als auch den Eltern als Abstieg gesehen, der in der Mehrheit mit einem Absinken des Selbstwertgefühls verbunden ist. Studien zeigen, dass solche Abstiege z.B. in Deutschland zwischen der 5. und 10. Schulstufe überwiegen (Bellenberg 2012), und wird Abschulung gar als pädagogische Maßnahme eingesetzt, führt sie zu negativen Erwartungen auf Seiten der Betroffenen:

In so gut wie allen Bundesländern nimmt das Gymnasium während der Sekundarstufe I nur sehr wenige Schulformwechsler auf. [...] Problematisch sind aber in jedem Fall die Wirkungen dieser Selektion am unteren Ende des Schulsystems. An diesen Schulen häufen sich Schülerinnen und Schüler, deren Schullaufbahn durch multiple Selektions- und Scheiterfahrungen gekennzeichnet sind. (Bellenberg 2012: 10)

Dieser Befund kann auch auf österreichische Verhältnisse übertragen werden. So berichtet eine Studie, dass einige LehrerInnen GymnasiastInnen, die in eine polytechnische Schule „absteigen“, bisweilen als „überheblich“ und zu wenig anpassungsbereit beschreiben (Nairz-Wirth/Feldmann/Wendebourg 2012), dabei aber die Tatsache übersehen, dass sich diese SchülerInnen durch ihr Herkunftsmilieu und/oder ihre gymnasialen Erfahrungen einen (institutionellen) Habitus angeeignet haben, der im Feld der neuen Schule als „unpassend“ empfunden wird. In derselben Studie berichtet eine andere Lehrperson, dass diese „Absteiger“ das Feld der polytechnischen Schule zwar „beleben“ würden, dass aber ihr Schulerfolg aufgrund von Motivationsmängeln und Fehlerwartungen nicht gesichert sei (ebd.). Wenn sich diese Neuankömmlinge unterfordert fühlen, oder wenn sie mit dem neuen Curriculum oder dem Fächerangebot nicht einverstanden sind, ist die Gefahr groß, dass sie sich bald von Unterricht und Schule distanzieren, zumal sie über Wissen und kulturelles Kapital verfügen, das ihnen nun nicht von Nutzen ist. Das kann das Risiko des Schulabbruchs erhöhen.

Early School Leavers genauso wie deren Lehrpersonen verfahren in der Beurteilung der Schwierigkeiten gern psychologisierend, d.h. man schreibt die Schulprobleme nicht dem erworbenen Habitus oder der Ausstattung mit kulturellem Kapital zu, sondern macht dafür den Charakter der betreffenden Person oder einen Mangel an Fähigkeiten verantwortlich und blendet die gesellschaftlichen Verhältnisse und strukturellen Bedingungen der bestimmten Institution aus, während gleichzeitig institutionalisierte Anforderungen der

Schule naturalisiert und nicht als symbolische Gewalt gesehen werden. Diese Sichtweise verfestigt die Probleme und fördert das Risiko des Schulabbruchs. Diese Gefahr frühzeitig zu erkennen und abzuwenden, ist vorrangig Aufgabe eines interprofessionellen Teams, wobei der Kompetenz der Lehrpersonen, mit Heterogenität umzugehen und alternative pädagogische Maßnahmen zu erproben, eine Schlüsselrolle zukommt.

Das Risiko der Klassenwiederholung und unterstützende Maßnahmen dagegen

Obwohl Studien zeigen, dass „(i)n der Realität Schulformwechsel häufig mit einer Klassenwiederholung verbunden“ ist (Bellenberg 2012: 21), und obwohl nachgewiesen wurde, dass sich Sitzenbleiben oder die Nicht-Versetzung auf die betroffenen SchülerInnen nachteilig auswirkt (Krohne/Meier/Tillmann 2004; Hong/Raudenbush 2005) und ESL fördert, wird diese Form des Übergangs in Österreich und Deutschland noch immer praktiziert. Es sollten vielmehr Schulen zum Vorbild genommen werden, die an der schrittweisen Minimierung der Klassenwiederholung arbeiten und eine positive Evaluierung bezüglich folgender Aspekte nachweisen können: Lehr-Lernleistung; Schulkultur; Professionalität des Schulmanagement, der Lehrkräfte und der Unterstützungsteams; und Verankerung qualitativ hochwertiger *professional communities*. Zusätzlich könnten noch folgende Steuerungs- und Fördermaßnahmen ergriffen werden: Begründungspflicht für Klassenwiederholung; Förderpläne und -verträge; Tutoring und Mentoring; Reduktion von Defizitsichtweisen; qualitativ hochwertige Nachmittagsgestaltung; sozial gestützte Feriencamps und Frühwarnsysteme. Um die Wirksamkeit solcher Maßnahmen beurteilen zu können, bedarf es einer schulischen Forschungs- und Evaluationskultur auf der Grundlagen entsprechender Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen. Wenn *communities of practice* und geschulte Steuerungsgruppen diese Programme begleiten, kann die Gefahr verringert werden, dass solche Maßnahmen als unproduktive Mehrarbeit empfunden werden und so Abwehrhaltungen auslösen.

Für abbruchgefährdete Jugendliche ist es besonders wichtig, dass Resilienz und die Fähigkeit, auch unter ungünstigen Bedingungen eine kontinuierliche Entwicklung von Identität und Kompetenzen aufrechterhalten zu können, durch personalisierte, auf die Bedürfnisse der einzelnen Person abgestimmte Maßnahmen gestärkt werden. Auch gruppenzentrierte Programme wie Projekte oder Planspiele und vielfältige außercurriculare Angebote können ebenso wie die Unterstützung durch Tutoring und Mentoring bei Übergängen helfen, Isolation, soziale Ausgrenzung, Ängste, Aggressivität und Rückzugsverhalten zu vermeiden oder zumindest zu verringern.

Für eine positive Übergangsgestaltung ist es notwendig, die Schule zu einem Ort der Gemeinschaft und des Vertrauens zu machen. Das kann durch qualitativ hochwertige Ganztagsgestaltung, durch das Einbeziehen der Eltern in schulische Veranstaltungen, durch Sportprogramme, Klassen- und Schuldemokratie ebenso gefördert werden wie durch die Kooperation der Schule mit anderen Schulen und Organisationen (Feiner 1994; Bryk/Allensworth/Easton et al. 2010). Eine ähnlich positive Wirkung können auch flexiblere Curricula, nicht standortgebundene Angebote und übergreifende, auf e-learning konzentrierte Bildungsnetzwerke haben.

Interessant in diesem Zusammenhang sind überlappende Modelle, die bereits in die letzte Stufe der betreffenden Schule vor dem Wechsel an eine weiterführende Schule Kurse einbinden, die an der weiterführenden Bildungseinrichtung anerkannt werden. So bietet das Programm der amerikanischen *Early College High School Initiative*, um die Motivation der SchülerInnen zur Weiterbildung zu erhöhen und um den Übergang in die nächste Bildungseinrichtung stressfreier zu machen, bereits in der *high school* Kurse an, für die dann an College oder Universität *credits* erworben werden können.

Beispiele für Übergangsprobleme aus unserer Längsschnittstudie

Grundsätzlich gilt, dass Übergänge wie Klassen- und Schulwechsel, die nicht gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen gestaltet werden, eine fatalistische Haltung fördern und sich nachteilig auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit auswirken. Unsere Längsschnittstudie zeigt an einigen „Schicksalen“, dass familiäre Veränderungen wie Scheidung oder Ortswechsel eine zusätzlich Belastung für abbruchgefährdete Jugendliche sein können.

Ogan z.B. empfindet den Schulwechsel als kommunikative Überbelastung:

na, nicht Angst, aber (,) in dieser Zeit da hatte ich schon viel Stress und so. (,) mit den Eltern und so. (,) da wollt ich nicht neue Menschen kennenlernen (Ogan: I_{T4}: 00:53:12-9)

Um weiteren Stress zu vermeiden, flüchtet Ogan ins Schulschwänzen.

Am Verhalten *Peters* kann gezeigt werden, dass ein Schulwechsel auch als entlastend empfunden werden kann, nämlich dann, wenn in der neuen Schule geringere Anforderungen gestellt werden und jene Fächer wegfallen, in denen der Schüler/die Schülerin versagt hat.

Sabine wiederum hat sich in einer Montessori-Schule – über vier Jahre – ein relativ großes Ausmaß an Selbstständigkeit und einen institutionellen Habitus erworben, der inkompatibel mit dem Feld des „normalen“ Gymnasiums war. Ihr Scheitern im Gymnasium verrät, dass

unzureichend aufeinander abgestimmte und wenig flexible Systeme schulabbruchfördernd wirken.

Die Geschichte *Cornelias* wiederum zeigt, wie wichtig es ist, sich vorher über die Schule, in die gewechselt werden soll, zu informieren und die Erwartungen daran auszurichten:

da gibt es eine 3jährige Fachausbildung und eine 5jährige. Ich war wo ich gewechselt hab (...) vom Sportrealgymnasium ahm, war ich zuerst in der 5-Jährigen ein Jahr dann hab' ich gesehen, das ist nicht wirklich so mein Ding war, weil es waren auch, ich weiß nicht irgendetwas es wurde nicht wirklich die Kreativität gefördert und so weiter, was ich mir eigentlich erwartet habe (...) und dann hab ich mir gedacht okay, gut so lange möchte ich das doch nicht machen und bin dann auf die 3-Jährige zurück,) ich mein im Endeffekt hab' ich erst recht vier Jahre, also ob es sich jetzt echt ausgezahlt hat (...) (Cornelia: I_{T1}: 00:07:06-7)

Erwartungsenttäuschungen erweisen sich nicht nur als individuelles, sondern auch als kollektives Problem (Elster 2013). Die Vielfalt an möglichen Maßnahmen zur Unterstützung bei Übergängen kann zwar die Motivation fördern, sich zu informieren und sich selbst ein Urteil über die zu erwartenden Verhältnisse zu bilden, doch kann das allein die Grenzen einer ausschließlich individuellen und nicht durch persönliche Ressourcen und organisatorische Strukturen gestützte Entscheidungsfindung nicht überwinden.

Bereits erprobte Maßnahmen zur Erleichterung von Übergangsproblemen

Zahlreiche Projekte und Programme, die bereits an verschiedenen Schulen erprobt worden sind (Topping 2011; Young/Lakin/Courtney et al. 2012), lenken die Aufmerksamkeit auf folgende Möglichkeiten zur Unterstützung positiver Übergangsgestaltung:

1. Individualisierte Fördermaßnahmen als pädagogische Alternative zu einem vorgesehenen Schulformwechsel;
2. Evaluierung der bestehenden Strategien und Materialien zur Information der Jugendlichen, Eltern und LehrerInnen; Entwicklung alternativer Modelle in Kooperation mit Professionellen;
3. Begleitendes und betreuendes Tutoring durch SchülerInnen der aufnehmenden Schule, *möglichst schon vor dem Schulwechsel* (Hirsch/DuBois 1992);
4. Mentoring durch LehrerInnen, qualifizierte VolontärInnen, Schulpersonal oder Eltern;
5. LehrerInnen arbeiten einige Tage nur mit den Neuankömmlingen, während die anderen SchülerInnen in selbstgesteuerten Gruppen arbeiten oder e-learning nutzen (Lindsay 1998);
6. LehrerInnen der Herkunfts- und der Aufnahmeschule stimmen Curricula und Lehrmethoden untereinander ab;
7. Spezielle Kurse (in Kleingruppen) für Neuankömmlinge;

8. Zusätzliche Angebote für Neuankömmlinge, ihren Leistungsstand festzustellen und Schwächen auszubessern;
9. Verstärkte Einbeziehung der Eltern.

Zusätzlich positiv können folgende Neuerungen betreffend Curricula und Lehrmethoden wirken:

1. Nutzung von Wissen in der Informationsverarbeitung und Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen zur Lösung von Problemen, wobei darauf zu achten ist, dass die Inhalte nicht nur in einem traditionellen Unterricht vermittelt werden, sondern auch in *communities of practice* und in personalisierter Form;
2. Konkrete Berufsplanung, auch in personalisierter Form, damit wirklich alle SchülerInnen erreicht werden können;
3. Stärkung der Selbstwirksamkeit durch Personalisierung der Beziehungen zu Eltern, Peers und Lehrpersonal (Beziehungsmanagement);
4. Reflexion auf die eigenen Emotionen, um diese besser zu verstehen und mit ihnen besser umgehen zu können;
5. Reflexion auf die eigenen Bedürfnisse, um die schulische Leistung erhöhen zu können.

Zuletzt sei noch erwähnt, dass AutorInnen der vorliegenden Längsschnittstudie bereits für die Stadt Wien einen Katalog erarbeitet haben, in dem, auch im Rückgriff auf die Analyse internationaler Studien, zahlreiche Programme und Maßnahmen zur Reduktion und Vermeidung von Schul- bzw. Unterrichtsabsentismus und Schulabbruch umfassend und detailliert beschrieben sind (Nairz-Wirth/Feldmann/Diexer 2012).

Exkurs II: Die institutionelle Risikoperspektive: „Push-out-Faktoren“

Allgemeines

Der Frage „dropouts or pushouts?“ wird in der Schulabbruchsforschung in den letzten Jahren verstärkt diskutiert. Die Bezeichnungen Dropout und Early School Leaver implizieren den freiwilligen Abbruch des Schulbesuchs und weisen die ausschließliche Verantwortung für den Abbruch den Jugendlichen selbst zu. Alternativ dazu spricht man von „pushouts“ oder „Von-der-Schule-Verwiesenen“ dann, wenn für deren Abbruch auch die Schule als verantwortlich gesehen wird (vgl. Blaug 2001). Eine schlechte LehrerIn-SchülerIn-Beziehung gilt in der internationalen Forschung (Fortin/Marcotte/Diallo et al. 2012; Lessard/Fortin/Marcotte et al. 2009) als zentrale Ursache für Schuldistanzierung. Jordan/Lara/McPartland (1994) von der Johns Hopkins Universität stellen die Gründe für den frühen Schulabbruch, die von den befragten Jugendlichen der Schule zugeordnet wurden, ins Zentrum; als ebenso wichtig werden die dafür maßgeblichen schlechten Beziehung zwischen

SchülerInnen und LehrerInnen gesehen; weniger häufig werden Gründe genannt, die außerhalb des Schulbereichs liegen (z.B. die Notwendigkeit, Geld zu verdienen).

Die Konkurrenz der beiden Begriffe *dropout* und *pushout* deutet auf einen wissenschaftlich und politisch umstrittenen Paradigmenwechsel. Vor allem Untersuchungen in Entwicklungsländern weisen auf die starken „Kräfte“ hin, welche Kinder und Jugendliche aus Schulen „hinausdrängen“ (Reddy/Shantha 2010; Sabates/Hossain/Lewin 2010). Doch auch in hochentwickelten Staaten bewirken die Selektionssysteme zumindest indirekt, dass bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen ausgesondert, entfremdet, distanziert und stigmatisiert werden (Bradley/Renzulli 2012). Tuck (2011) hat in seinen Untersuchungen festgestellt, dass einigen SchülerInnen implizit oder explizit zu verstehen gegeben wird, dass sie für die Schule bzw. einen bestimmten Schultyp nicht „geschaffen“ seien oder dass sie einer Gruppe angehörten (Ethnie, nationale Zugehörigkeit etc.), die in dieser Schule „fehl am Platz“ sei: „Unwelcome, unwanted, inhospitable – youth in our study experienced schooling in ways that were largely marked by what was missing“ (ebd.: 821).

Auch unsere Studie zeigt, dass sich hinter einem frühen Schulabbruch meist ein Prozess des gegenseitigen Ablehnens oder Zurückweisens verbirgt, manchmal sogar eine verborgene, wechselseitig entlastende Komplizenschaft (Bourdieu 2001) zwischen Lehrenden und SchülerInnen. Eine U.S.-amerikanische Studie weist nach, dass Jugendliche, die mit 16 Jahren die Schule abgebrochen haben, sich bereits drei bis vier Jahre zuvor von der Schule zu distanzieren begonnen hatten: sie mieden Schulveranstaltungen, distanzieren sich von erfolgreichen SchülerInnen und begannen, den Unterricht immer öfter zu schwänzen (vgl. Blaug 2001; Kelly 1993). Diese Jugendlichen wären daher eher als *fadeouts* (allmähliche Aussteiger) denn als *dropouts* oder *pushouts* zu bezeichnen.

Die groß angelegte Studie von Lee/Burkam (2003), die mit 3.840 SchülerInnen an 190 Schulen in U.S.-amerikanischen Städten und Vorstädten durchgeführt wurde, kam ebenso zu dem Ergebnis, dass Schulen am Schulabbruch Mitverantwortung tragen. Der ursächliche Zusammenhang zwischen Schulabbruch und Schulgröße, den jeweiligen Curricula und der sozialen Herkunft wurde in dieser empirischen Studie belegt, wobei auch hier auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrenden und SchülerInnen hingewiesen wird:

The most important finding in this study, in our opinion, is that students are less likely to drop out of high schools where relationships between teachers and students (as perceived by the students) are more positive. (...) we believe that the adults who work in schools (teachers and administrators) are able to consciously alter how they interact with their students. Quite clearly, students stay in school when social relations with their teachers are positive. This association persists even when students' background, school demographics, and school sector are taken into account. (Lee/Burkam 2003: 385f.)

Lee und Burkham (2003) berichten, dass sich eine gute Beziehung zu Lehrpersonen insbesondere bei SchülerInnen, die aus so genannten sozioökonomisch benachteiligten Milieus stammen, positiv auf den Verbleib in der Schule auswirkt. Viele der interviewten SchulabbrecherInnen gaben an, die Schule abgebrochen zu haben, weil sie mit ihren LehrerInnen nicht zurecht kamen und das Gefühl hatten, die LehrerInnen würden sich nicht ausreichend um sie kümmern (vgl. ebd.). Ähnliche Ergebnisse erzielten Wehlage/Rutter (1986), die mittels einer Multivariaten Diskriminanzanalyse die Daten der High School and Beyond Studie (1980) auswerteten. Die Untersuchung umfasste SchülerInnen der zehnten Schulstufe und konnte folgende drei Hauptursachen für Schulabbruch aufzeigen: Mangelndes Interesse der LehrerInnen an ihren SchülerInnen, ein als ungerecht empfundenes und ineffizientes Disziplinsystem und Schulabsentismus. Als „teachers who push“ beschreiben DeLuca/Rosenbaum (2000) LehrerInnen, die SchülerInnen spüren lassen, dass diese nicht in die Schule gehören würden. Die Dropout-Forscherin Black (2002: 51f.) berichtet, wie sie an Schulen „push-out“ Verhalten von LehrerInnen beobachten konnte: Dazu zählen beispielsweise persönliche Beleidigungen, wie z.B. SchülerInnen zu sagen, dass sie nicht in die Schule gehören, Verweigerung von Unterstützung oder SchülerInnen an der Tafel, also vor der ganzen Klasse, für sie nicht lösbare Aufgaben bewältigen zu lassen.

Jeder definitiven Ausgrenzung gehen vielschichtige Prozesse voran. Ereignisse wie Arbeitslosigkeit, Veränderungen in familiären Beziehungen, wie z.B. Scheidung, oder ein Scheitern in der Schule können Ausgrenzungsprozesse in Schule und/oder Beruf auslösen, deren primäre Aufgabe die Förderung von Inklusion wäre. Wichtig ist anzumerken, dass solche biographischen Ereignisse nicht zwangsläufig zur Ausgrenzung führen, solange sie sich nicht negativ auf andere Inklusionsdimensionen auswirken (Kronauer 2010). Soziale Ressourcen wie eine intakte Partnerschaft, FreundInnen und Familie, die in schwierigen Phasen Rückhalt geben, und „zweite Chancen“ wie das Angebot eines neuen Arbeits- und Schulplatzes unterstützen Inklusionsprozesse auch in schwierigen Übergangssituationen.

Der Faktor Zeit und die Art der institutionellen Verbindungen spielen bei Ausgrenzungsprozessen eine große Rolle. Denn mit der Zeit können sich kompensatorische Maßnahmen „verbrauchen“, etwa durch Wegbrechen des sozialen Rückhalts und/oder Versiegen der finanziellen Ressourcen. Auch der soziale Raum (Bourdieu 1994), in dem ein Mensch sich bewegt, kann die Nutzung sozialer Ressourcen einschränken. Durch Segregation kann es in Stadtteilen zu Konzentrationseffekten kommen, wenn z.B. Arbeitslose oder arme Menschen nur noch unter sich bleiben. Hier eröffnet sich ein bislang nur wenig erforschtes Gebiet, nämlich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Lebensstilen, sozialen Lagen oder Milieus und Bildungsstrukturen im städtischen Raum.

Beispiele aus unserer Längsschnittstudie

Simon z.B. berichtet folgendes:

Das ist ein bisschen vage .. jetzt, im Endeffekt bin ich freiwillig gegangen, aber man hat es mir sehr nahe gelegt zu gehen, also. (...) ich bin damals ziemlich vor einer Wand gestanden (Pause) das (,) Lehrerkollegium wollte mich ziemlich los werden, das war mir klar, das haben sie mir auch (,) ziemlich unverblümt gesagt. (Simon: I_{T1}: 00:06:45-3)

Einige Jugendliche erzählen auch, dass sie sich vor LehrerInnen gefürchtet hätten. Konrad erzählt, dass er bereits in der Volksschule aus Furcht vor einer Lehrerin regelmäßig einzelne Schultage schwänzte:

Halt wie immer der Umgang war und alles(,) also wie .. die eine Lehrerin war zwar zum Beispiel(,) ich hab' mich .. ein paar Monate einmal von einer Schulstufe halt in der Volksschule in der in der wo ich drei Jahre als erstes war(,) hh hab' ich mich ein paar Wochen oder Monate einmal getraut am Montag in die Schule zu gehen(,) . weil es da irgend so eine Lehrerin gab, die total .. gemein für mich erschien. (Konrad: I_{T3}: 00:18:34-8)

Über Furcht vor einer LehrerIn und vor schwierigen Aufgaben, die an der Tafel gelöst werden sollten, berichtet auch Verena:

Naja, wir hatten eine Mathe-Lehrerin, ähm, die ist immer böse reingekommen. Die hat nie in den ganzen 1 ½ Jahren nie ein freundliches Gesicht gehabt. Also immer so runter ziehen und so böse, ja. Und die ist reingekommen, hat sich hingesetzt, hat gesagt; also man musste immer die Hausaufgaben auf Zetteln schreiben und schön in Folien geben und immer schön schreiben, (...) und natürlich immer abgeben ähm ihr halt vorbringen und dann ist es schon losgegangen. Also z.B. von vorne hat's angefangen an die Tafel kommen. Und sie hat kein Beispiel erklärt, sondern sie hat einfach ein Beispiel angegeben, du hast es an die Tafel geschrieben, hast es nicht können und wurdest eigentlich quasi fertig gemacht. Und natürlich, sie schaut immer böse, das war noch dazu, hat man noch mehr Angst gehabt, und dann an der Tafel überhaupt vor allen (...) (Verena I_{T2}: 00:37:18-2)

Lorenz hat ebenfalls von beschämenden Situationen und persönlichen Schwierigkeiten mit einer Lehrerin berichtet:

Ja zum Beispiel in Mathematik ich war- bin da glänz ich nicht sonderlich, das war immer, da hab' ich mir nie so I- (,) sonderlich leicht getan .. und (,) ähm .. es hat (...) gezielt meine Mathematiklehrerin und ich sind auch ein bisschen auf Kriegsfuß gestanden, also die hat mich überhaupt nicht mögen .. und wenn du dann gezielt beispielsweise an Beispielen an die Tafel gerufen wirst (,) wo nicht nur ich, sondern die ganze Klasse weiß, das ist kein Beispiel für mich, und dann stehst du 10 Minuten, Viertelstunde da draußen und .. dein Kopf raucht schon und solche- also das- wo du einfach merkst- und sie sich hahaha (,) innerlich ins Fäustchen lacht (,) und das sind so Situationen .. sind halt so (und so?) diese (,) ja (,) diese Spielchen, die dann so hin und her gehen (,) dann reagier ich natürlich auch .. mit Trotz und

irgendwie ungut darauf und .. ja, dann kommt von ihr halt dann wieder sowas und das sind halt dann so diese Dinge die halt (,) ja (...) (Lorenz I_{T1}: 00:20:42-2)

In einer weiteren Interviewpassage erinnert sich Lorenz, dass er aufgrund seines unangepassten Habitus zu spüren bekam, dass er nicht an diese Schule gehören würde:

ja ich würd' schon sagen fast Psychoterror, also der Direktor ist ziemlich auf mir rumgehackt und jedesmal wenn es an der Klassentür geklopft hat, hab' ich mir schon gedacht uh jetzt ist er mit meinen Eltern da und ... das war ziemlich .. heftig damals ja und .. (...) schon irgendwie aber ich .. wie soll ich sagen, ich habe schon viel darüber nachgedacht, aber ich nehm' an, es war halt eine katholische Privatschule ... ja (,) ich war .. ich bin so oft beim Direktor gewesen, ich war damals (,) leidenschaftlich Skateboard fahren (,) und .. die Hosen waren nun mal ein bisschen weiter (...) und allein wegen solchen Dingen bin ich halt permanent angeeckt und ... ja .. da hätte ich mir schon mehr Kulanz auf- erwünscht auf alle Fälle und bei einem 14-jährigen (...) (Lorenz I_{T1}: 00:14:53-1)

An LehrerInnen, die wenig engagierten SchülerInnen oftmals mit Desinteresse und Ignoranz begegnen und ihnen keine Unterstützung zukommen lassen (Croninger/Lee 2001), erinnert sich Ismail:

(...) die haben mich nicht einmal ernst genommen, wenn ich ehrlich bin. (leise, ruhig) ... Die haben immer gesagt: „Okay Ismail ... passt, du sitzt ganz hinten ... es reicht nur, dass du da bist, sitz hinten, schlaf (,) oder was weiß ich was du machst ... aber nerv nicht“, haben sie gemeint halt. (leise ruhig) ... Also ich meine, so haben sie es rübergebracht auch ... ich bin ja immer nur hinten gesessen also ich hab'- ... ich kann mich gar nicht erinnern (belächelnd), dass ich einmal vorn gesessen bin oder so (Ismail: I_{T1}: 00:10:47-5)

Die Beispiele aus unserer Längsschnittstudie machen darauf aufmerksam, dass die Beziehung des abbruchgefährdeten Jugendlichen zu einer Lehrperson ausschlaggebend für den Abbruch sein kann. Diese Tatsache zeigt aber auch, wie wichtig es wäre, dass LehrerInnen um die Bedeutung und das Riskante von Übergängen wüssten und gerade zu abbruchgefährdeten Jugendlichen eine gute Beziehung pflegten. Dabei könnte es auch von Nutzen sein, sowohl vom primären als auch vom institutionellen Habitusstypus Kenntnis zu haben, da dann personalisierte Maßnahmen zur Vermeidung des Abbruchs – möglichst in Zusammenarbeit mit den Eltern – erstellt und angewendet werden könnten.

4.4.3. Resümee zu Bewältigungsstrategien, Habituswandel und Überlagerungen sowie zur Möglichkeit einer vertiefenden Habitusanalyse

In unserer Studie haben drei Jugendliche die Matura an einem Abendgymnasium nachgeholt: Sabine (*orientierungsloser Typus*; heute 25 Jahre alt), Roland (*unangepasster Typus*; heute 28 Jahre alt) und Christian (*ambitionierter Typus*; heute 27 Jahre alt). Sabines orientierungsloser Habitus hat sich in der Zwischenzeit konsolidiert. Sie hat mit dem Studium der *Internationalen Entwicklung* begonnen, hat aber nach wie vor keine konkreten beruflichen Vorstellungen. Rolands unangepasster Habitus hat die auffälligste Veränderung erfahren. Einst hat er bildungsbürgerliche Werte und Normen abgelehnt und war bewusst aus seinem Herkunftsmilieu ausgestiegen, nun zeigt er sich besonders ehrgeizig. Er möchte seine Lebens- und Berufschancen verbessern und studiert *Public Management*. Seine ehrgeizigen Ambitionen werden allerdings noch von ambivalenten Gefühlen begleitet. Christians Habitus ist weiterhin als ambitioniert zu charakterisieren; auch er absolviert ein Hochschulstudium. Die Schwierigkeiten mit den an der Universität inskribierten Studien, von denen alle drei berichten, bedürften einer eigenen Analyse.

Konrad (heute knapp 22 Jahre alt) repräsentiert den Typus des Orientierungslosen. Er hat keinen Abschluss der Sekundarstufe II erreicht, es ist ihm aber gelungen, eine Anstellung in einem Unternehmen mit positiven Zukunftsaussichten zu erlangen. Die Ressourcen seines privilegierten Herkunftsmilieus geben ihm Sicherheit und Unterstützung.

Tanja (*orientierungsloser Typus*; heute 19,5 Jahre alt) und Verena (*zurückgehaltener Typus*; heute 21 Jahre alt) haben inzwischen den Hauptschulabschluss nachgeholt und eine Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin bzw. Kindergartenassistentin belegt. Beide verfügen somit bislang nicht über einen höheren Abschluss als den Pflichtschulabschluss. Während Tanja nach wie vor unklare Vorstellungen von ihrer Zukunft hat und arbeitslos ist, hat Verena berufliche Perspektiven, die allerdings als wenig realistisch anzusehen sind.

Peter (heute knapp 24 Jahre alt) weist einen auffallend resistenten *statusorientierten* Habitus auf. Über soziale Beziehungen gelingt es ihm immer wieder, im Berufsleben kurzfristig Fuß zu fassen. Finanzielle Unterstützung erhält er von seinen Eltern. Er nimmt keinerlei Anstrengung auf sich, den erwünschten höheren Bildungsabschluss nachzuholen.

Ebenso unverändert ist Simons (heute im 30. Lebensjahr) *unangepasster* Habitus. Die Verfestigung des rebellischen Habitus behindert die Wahrnehmung von Lebens- und Berufschancen. Er übernimmt nach wie vor sporadisch berufliche Tätigkeiten. Einen Wiedereinstieg in das Bildungswesen lehnt er inzwischen kategorisch ab.

Bei Markus (heute 32 Jahre alt), dem *Resignierten*, ist kein positiver Entwicklungsverlauf zu beobachten. Aufgrund eines persönlichen Schicksalsschlages bricht er seine Ausbildung zum Bürokaufmann ab. Ein Wiedereinstieg scheitert, weil Markus von den Kursinhalten überfordert war. Es scheint, als hätte er sich damit abgefunden, dass seine beruflichen Chancen, außerhalb einer geschützten Stätte, gering sind.

Im Falle Franks, des *Realitätsflüchtigen* (heute 22 Jahre alt), konnten lediglich zwei Interviews, und davon eines mit der Mutter, geführt werden. Zwischen erstem und zweitem Interview kam es zu einer Verschlechterung der Situation. Frank hat den Hauptschulabschluss nicht nachgeholt und lebt isoliert von der Außenwelt bei seiner Mutter, ohne einer Tätigkeit nachzugehen. Ohne therapeutische Maßnahmen wird es Frank höchstwahrscheinlich nicht schaffen, aus der Selbstisolation und dem realitätsflüchtigen Verhalten auszubrechen.

Äußerst prekär gestaltet sich die Lage für Ismail (*orientierungsloser Typus*; heute 23 Jahre alt) und Ogan (*orientierungsloser/realitätsflüchtiger Typus*; heute 20 Jahre alt). Beide haben nach Absolvierung des Kurses zum Nachholen des Hauptschulabschlusses keine weitere Ausbildung ergriffen und sind arbeitslos. Der späte Erwerb des Hauptschulabschlusses hat viel Energie absorbiert, ohne dass es zu einer Stabilisierung der (Aus-)Bildungslaufbahn gekommen ist. Der Habitus der *Orientierungslosigkeit* wechselt immer öfter in einen Habitus der *Realitätsflucht*. Auffällig ist, dass sowohl Ismail als auch Ogan sich in ihr Schicksal ergeben zu haben scheinen und somatische Symptome (Rückenschmerzen, Kopfschmerzen) entwickelt haben.

Zur vertiefenden Habitusanalyse ließen wir die Jugendlichen Collagen anfertigen. Die Arbeiten Simons und Verenas werden nach einer nochmaligen kurzen Zusammenfassung der Lebensgeschichte dieser Jugendlichen vorgestellt und interpretiert.

Simon: der Typus des unangepassten Habitus

Simon wirkt im Gespräch intellektuell, mit einer etwas forcierten Souveränität. Er spricht druckreife Sätze und ist, was seine Biografie anbelangt, reflektiert, blendet aber bewusst oder unbewusst bestimmte Themen aus. In der Unterstufe des Gymnasiums war er ein sehr guter Schüler. Ab dem 14. Lebensjahr beginnt er gegen das, wie er es nennt, „System“ zu revoltieren. In der Klasse wird er zum sogenannten Rädelsführer mit großem Einfluss auf MitschülerInnen, dabei genießt er zunächst hohe soziale Anerkennung. Disziplinarprobleme und Auseinandersetzungen mit Lehrpersonen nehmen zu. Simon widersetzt sich der Aufforderung der Schulleitung, die Schule zu verlassen und repetiert die fünfte Klasse. Obwohl er im Zuge der Wiederholung der fünften Stufe seine Gefährdungen ausbessern kann, scheitert er an einer Biologieprüfung. Simon beschreibt diese spezifische Prüfungssituation im Interview sehr emotional und bezeichnet sie als Knock-out-Prüfung. Daraufhin verlässt er das Gymnasium. Sein Versuch, an einer HLW wieder einzusteigen, misslingt, weil er sich intellektuell in starkem Maße unterfordert fühlte und sich in seinen Erwartungen an die Ausbildung getäuscht sah. Simon wohnt bei seiner geschiedenen Mutter. Staatliche Transferleistungen lehnt er mittlerweile ab. Simon geht keiner regelmäßigen beruflichen Tätigkeit nach, gelegentlich jobbt er im IT-Bereich. Er betont in diesem Zusammenhang seine Anti-Konsum-Haltung, die es möglich macht, mit eingeschränkten finanziellen Ressourcen „zu überleben“. Berufliche Identität definiert er als Form der Selbstverwirklichung. Diese glaubt er als Entwickler von Computerspielen finden zu können. Sein Denken zentriert sich um die Angst zu „verbürgerlichen“. Schulen und Bildungseinrichtungen kategorisiert er als disziplinierende und falsche Normen reproduzierende Systeme. Sein Leben empfindet er als ohne Höhepunkte, aber das sei immer noch besser, als in eine Zwangsmaschinerie namens „bürgerliches Leben“ zu geraten:

(...) aber jetzt wirklich 40 Stunden jeden Tag eine Arbeit machen, die mir nicht(,) entspricht(,) und ich muss sehen, es is´ a-am meisten quasi Kritik bekomm´ ich von Leuten(,), wo ich mir sicher bin, dass die ihren Job hassen (...) (Simon: I_{T3}: 00:19:54-8)

Simon verharnt nach wie vor in der Revolte gegen die so genannte Normalität in der modernen Leistungsgesellschaft, deren Monotonie er schillernd zu beschreiben vermag, leidet aber auch zunehmend an seiner sozialen Ausgrenzung. In der Schule noch ein angesehener Nonkonformist, ist er in den letzten Jahren in seiner persönlichen Sicht mehr und mehr zum „Loser“ geworden, der beispielsweise Klassentreffen meidet, um sich nicht outen zu müssen. Hartnäckig und eloquent kontert er auf alle ihm unangenehmen Fragen im

Interview. Es bleibt der Eindruck, dass Simon sein Potenzial nicht in eine Richtung lenken kann, die zu einer Verbesserung seiner sozialen Position beitragen würde.

Simons Collage



Interpretation

Auffällig für den Betrachter/die Betrachterin ist die sparsame Verwendung der zur Verfügung gestellten Fläche. Simon offenbart sich in seiner Verweigerung. Die rebellische Attitüde ist erhalten geblieben, doch sie wird kultiviert, wobei er sein – durch seine Herkunft zu erwartendes – relativ umfängliches kulturelles Kapital einsetzt. Seine Abwehr gegenüber der Schule war nicht, wie bei vielen Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus (geringe ökonomische und kulturell anerkannte Ressourcen), durch die symbolische Gewalt (unsichtbare Gewalt) provoziert, die sich aufgrund des Aufeinandertreffens unterschiedlicher soziokultureller Welten ergibt, sondern lag eher in der Art des Umgangs mit kulturellem und sozialem Kapital und in dem Konflikt zwischen einer als bürokratisch eingeschätzten Lernwelt und einer jugendlich-romantischen Ideal- oder Erlebniswelt. Ausschlaggebend für die weitere Entwicklung war zum einen die

ungewöhnliche Intensität dieses Konfliktes, sowie zum anderen die Persistenz seiner Grundorientierung, die im Gegensatz zur im Allgemeinen üblichen Überwindung derartiger jugendlicher Krisen steht.

In der Collage werden zwei getrennte Bilder geboten, die unterschiedliche Lebenswelten repräsentieren. Das obere Bild soll die dominante Kultur darstellen; sie ist durch eine bedingungslose Akzeptanz der Ökonomie und ihrer Wertsphäre gekennzeichnet: Einordnung in den Arbeitsmarkt, möglichst hohes Gehalt mit dem Ziel, Reichtum zu erlangen. Dagegen ist die im unteren Bild dargestellte Welt rätselhaft. Die Assoziationen, die sich ergeben, beziehen sich auf östliche Religiosität, z.B. Buddhismus, auf Individualität, aber auch auf eine kosmische Weltsicht. Die Collage zeigt Simons Affinität zur digitalen Moderne. Die beiden Bilder können als Verarbeitung der eigenen rebellischen Vergangenheit und auch der Verluste auf diesem Lebensweg gedeutet werden. Einerseits ist die Kritik am Kapitalismus eindeutig geblieben, doch der Gegenhorizont ist nicht Revolution, sondern eher Rückzug in eine andere Welt, in eine meditative Spiritualität. Dass damit jedoch eine konkrete religiöse Gemeinschaft gemeint ist, die ja tatsächlich eine Lebensalternative bieten könnte, scheint eher unwahrscheinlich.

Wenn man die Bilder als Entwicklungshinweise nimmt, dann könnte man vorhersagen, dass Simon sich in hochkulturellen Randbereichen der Gesellschaft integrieren wird, in denen antikapitalistische und alternativ-ökonomische Einstellungen und Praktiken realisiert und anerkannt werden.

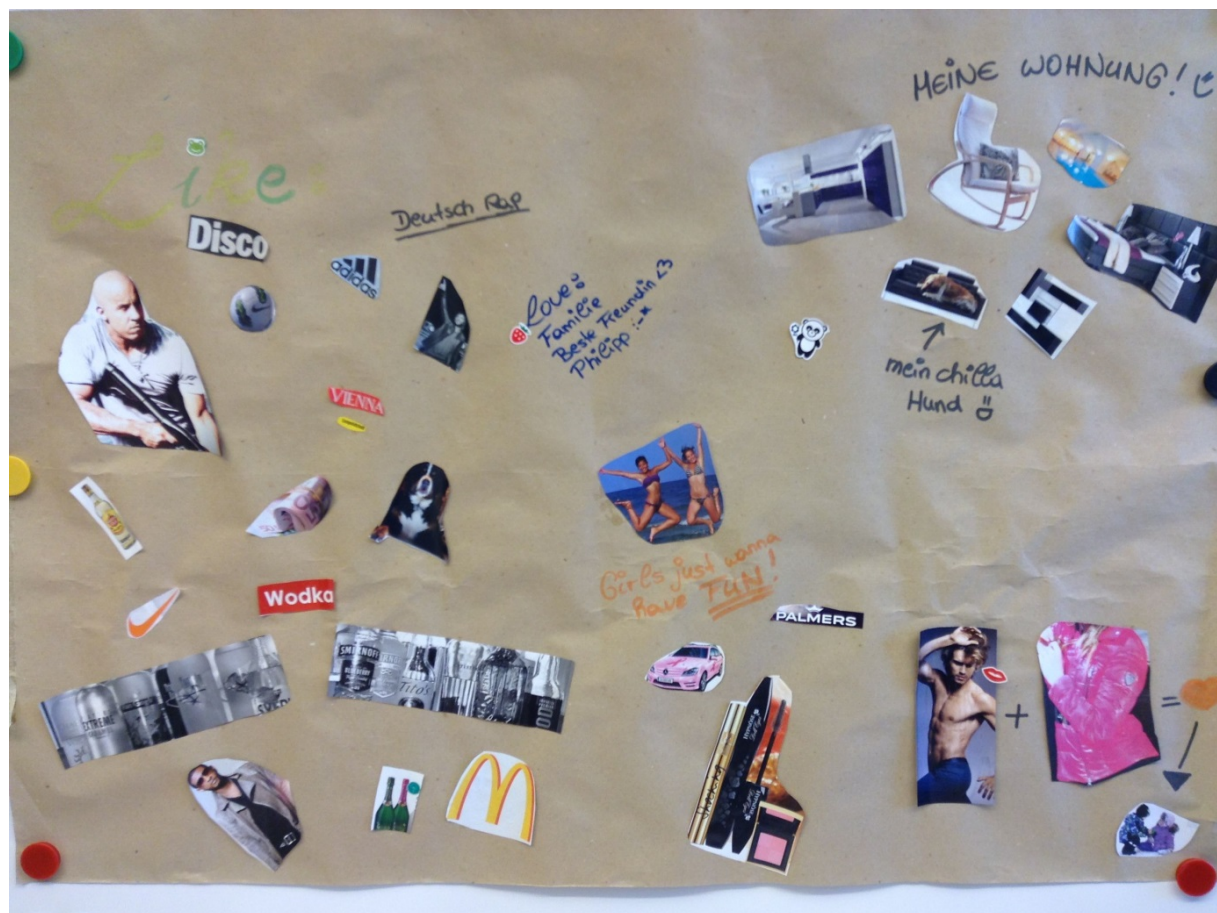
Verena: der Typus des zurückgehaltenen Habitus

Verena bricht das Gymnasium nach dem ersten Semester der vierten Unterstufe ab. Sie beschreibt ihre belastende Beziehung zu ihrer Mathematiklehrerin, von der sie sich abgelehnt fühlt. Doch als ausschlaggebendes Moment für den Abbruch definiert Verena das pushout-Verhalten des Schuldirektors, der sie und ihre drei Freundinnen des Alkoholkonsums bezichtigte. Der Alkoholtest, dem sie sich unterziehen musste, widerlegte den Verdacht. Daraufhin wird Verena von ihrer Mutter vom Gymnasium abgemeldet, ohne dass sie einen Pflichtschulabschluss erlangt hätte. Für Verena stellt der Abbruch ein schockierendes Erlebnis dar:

Der Test war eben negativ, und meine Mutter hat mich dann ausgeschrieben, und ja. Und dann hat er mir noch zum Schluss gesagt, weil meine Mama mich eben rausgenommen hat, ja ich werde nie wieder mehr in eine Schule gehen, ich werde nichts aus meinem Leben machen. Und das hat mich irgendwie ehrlich gesagt innerlich ur fertig gemacht, extremst, weil er sagt das so, und hab mir gedacht, ‚okay das stimmt eigentlich‘ (...)
(Verena: I_{T2}: 00:16:16-2)

Der Schulabbruch wird von Verena psychologisierend geschildert, in der Art der modernen Alltagsdoxa, die von der alten Stände- und Klassensemantik „befreit“ ist. Dass es sich um Feld- und Milieukämpfe handelt, wird in dieser modernen Weltsicht nicht thematisiert. Auffallend ist, dass nach Abmeldung von der AHS kein Wechsel an eine andere Schule erfolgt. Verena zieht sich traumatisiert zurück und wendet sich erst nach einem Jahr, das sie als Erholungsphase (in der sie ihre Schulfreundinnen sehr vermisst) schildert, an das AMS für Jugendliche. Von diesem wird ihr der Kurs zum Nachholen des Hauptschulabschlusses empfohlen. Verenas Wunsch, die Matura nachzuholen, um Jugendrichterin, Säuglingsschwester oder Tierärztin zu werden, ist einer weniger zeitintensiven Ausbildung mit geringeren Anforderungen gewichen: sie absolviert eine Ausbildung zur Kindergartenassistentin. Die Kursgebühren in Höhe von 1.500 Euro bringt sie selbst auf. Verena arbeitet nun als Kindergartenassistentin. Freundschaft und Familie sind ihre wichtigsten Werte, weiters zeigt sie eine starke Freizeitorientierung (Spaß haben, Hip Hop hören, Parties und Chillen).

Verenas Collage



Interpretation

Anders als Simon benutzt Verena die gesamte Fläche zur Darstellung. Die Vielfalt der ausgeschnittenen Objekte erschwert zuerst das Verständnis und die Interpretation. Dargeboten werden Bilder von Personen, Konsumgegenständen und Markennamen. Außerdem werden persönliche Bemerkungen dazugeschrieben. Manche Objekte werden durch Zeichen verbunden. In der Regel wird von links nach rechts geschrieben und gelesen. Links wird eine Freizeitwelt durch eine Medienfigur, alkoholische Getränke und Disco skizziert. In der Mitte stehen zwei Botschaften, die als zwei Lebenssichtweisen gelesen werden können: einerseits zwei springende Mädchen im Bikini und ein hedonistischer Spruch „girls just wanna have fun“, andererseits Familie, Freund und Freundin, zusammengefasst mit dem Wort „love“. Aus der Darstellung ist allerdings keine Spannung oder gar ein Konflikt zwischen den beiden Lebenssichtweisen zu erkennen. Die rechte Hälfte kann als Visualisierung ihrer Wünsche, Zukunftsvorstellungen und -erwartungen gelesen werden. Oben ist die Wohnung zu sehen und unten der Mann, mit dem Verena eine Familie gründen möchte.

Die Darstellung zeigt Bedürfnisse und Wünsche, die in unserer Gesellschaft weitgehend anerkannt sind. Doch es fehlen die Verbindungsglieder der Ausbildung und der Arbeit. Man könnte pointiert sagen: Es wird eine Konsumwelt ohne Unterbau gezeigt. Auch die Männer, die abgebildet werden, sind nicht in einer Arbeitsrolle zu sehen.

In der Art der Darstellung verrät sich ein Entwicklungsproblem: Verena sieht sich selbst nicht als Akteurin für die Erreichung ihrer Ziele, sondern stellt sich die Zielzustände wie durch Zauber herbeigeführt vor. Die beiden Welten des „Fun“ und der „Liebe im Heim“ erscheinen ihr kompatibel, doch die Welt der „Arbeit“ würde diese Harmonie zerstören, vor allem die Freizeitwelt. Die Arbeitswelt allerdings völlig auszublenden weist auf eine auch durch ihre Mutter mitgestaltete trügerische Erfahrung, dass man die Schule und auch berufliche Tätigkeiten abbrechen kann, ohne dass „viel“ passiert, d.h., dass die Bildungs- und Arbeitswelt nicht so ernst genommen werden müssen.

4.4.4. Rekonstruierte Wiedereinstiegsmuster

Umgelegt auf unsere Forschungsfrage nach den Faktoren für eine erfolgreiche Reintegration in den (Aus-)Bildungs- und Arbeitsmarkt und nach dem Einfluss sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals auf einen Wiedereinstieg zeigen unsere Ergebnisse folgendes Muster:

Der *Typus des Ambitionierten* hat den Wiedereinstieg geschafft. Zwar kann der Ambitionierte auf wenig soziale, kulturelle und finanzielle Ressourcen innerhalb seiner Familie zurückgreifen, Unterstützung erfährt er jedoch durch Sozialkapital außerhalb der Familie in Form von gleichgesinnten Freunden, helfenden LehrerInnen oder anderen Personen und Gruppen (z.B. ein Pate). Das Bewusstsein und der Glaube, dass nur durch schulische und berufliche Bildung der Ausbruch aus dem Herkunftsmilieu gelingt, und die konsequente Einstellung gegenüber Bildung lassen diesen Typus große Anstrengungen auf sich nehmen, um seine Ziele zu erreichen. Christian hat berufsbegleitend die Matura an einem Abendgymnasium nachgeholt. Achmed, der ohne Familie und ohne Deutschkenntnisse nach Österreich kam, lernte in kurzer Zeit die deutsche Sprache, absolvierte eine kooperative Mittelschule und hat eine Lehre begonnen. Seinem Traum vom Studium rückt Achmed dadurch näher, dass er an einer Abendschule die Matura machen wird:

Ja, meine nächste Ziel ist, dass ich die Berufsmatura schaffe, ja in ein paar Jahren werde ich auch, das ist meine Traum studieren und ich weiß nicht (lachen), ja das ist eigentlich das war's eigentlich, ich weiß nicht was kommt genau. (Achmed: I_{T2}: 00:20:55-5)

Konträr zum *ambitionierten Typus* hat der *statusorientierte Typus*, der auf reichlich soziale, kulturelle und finanzielle Ressourcen der Familie zurückgreifen kann, bislang keine konkreten Schritte unternommen, um den Bildungsabschluss nachzuholen. Sein gutes Auftreten und seine sozialen Beziehungen ermöglichen es ihm, immer wieder Beschäftigung zu finden, doch die Wahrscheinlichkeit, dass die eingenommene Position längerfristig gehalten werden kann, ist gering.

Der *Typus des Unangepassten* hat das Nachholen eines Bildungsabschlusses teilweise geschafft. Analysiert man das Sozialkapital dieses Typus, zeigt sich, dass insbesondere durch die Familie ein starker Rückhalt gegeben ist, und dass ein großer, auf die Bildungseinstellungen eher positiv wirkender Freundeskreis vorhanden ist. Hinderlich am Wiedereinstieg ist der unangepasste Habitus: Dieser Typus bezweifelt die Sinnhaftigkeit der Matura und lehnt es ab, sich an gesellschaftliche Normen anzupassen. Diese Einstellung hat sich im Falle Rolands jedoch durch prägende Erfahrungen geändert. Einst hat er

bildungsbürgerliche Werte und Normen abgelehnt und war bewusst aus dem Herkunftsmilieu ausgestiegen, jetzt jedoch zeigt er sich besonders ehrgeizig. Er möchte seine Lebens- und Berufschancen verbessern und studiert *Public Management*. Seine hohen Ambitionen werden jedoch charakteristischerweise von ambivalenten Gefühlen begleitet.

Lorenz, der das Gymnasium abgebrochen hatte, versuchte den Wiedereinstieg an einem Abendgymnasium. Die Form der Abendschule war für ihn aber nicht geeignet („nicht die richtige“), wie er sagt, und er brach das Abendgymnasium ab. Weitere erfolglose Versuche des Wiedereinstiegs führten ihn zu dem Punkt, „wo man sagt ‚Okay ... es .. wird nichts mehr‘ (lautes Ausatmen)“. Heute äußert sich Lorenz zum Thema Matura-Nachholen folgendermaßen:

Ich glaub´ auch, wenn man(,) keinen(,) Plan verfolgt oder in weiterer Folge studieren mag´(,) ist die Matura heutzutage ja(,) .. ich weiß nicht(,) ich seh´ keinen Sinn und Zweck dahinter. Also ich glaub´(,) hh dass die Jobchancen damit nicht(,) erheblich steigen(,) also du musst schon(,) danach glaub´ ich(,) . noch gezielt irgendwas machen (Lorenz: I_{T3}: 00:10:25-1)

Simon hat seit seinem gescheiterten Versuch des Wiedereinstiegs an einer Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe keine weiteren Aktivitäten gesetzt, um doch noch zu einem Abschluss zu kommen. Er betont, dass er nicht glaubt, dass es schwierig wäre, es zu schaffen, jedoch empfindet er es als unnötig, in der Schule „Zeit abzusitzen“, um eine Matura zu erreichen. Seine Weigerung, etwas zu tun, das ihm nicht entspricht, spiegelt sich in folgender Aussage:

Der Punkt is´ mir is´ nie eingefallen, was ich dann studieren soll(´) oder was ich dann anfang´ mit dieser Matura(,) . (...) heute ich wüsst´ wirklich nicht, was ich studieren soll, ich mein´(,) und ich ich hab´ jetzt kein Interesse mich in die Abendschule zu setzen und(,) . mh damit unter halt D- auch Dinge zu lernen, die mich wirklich nicht interessieren(,) Beispiel Mathe(,) dass ich dann(,) . aus Prinzip irgendwas studier´(,) mhh was mir eigentlich gar nicht entspricht(,) nur(,) . damit ich quasi(,) die soziale Anerkennung dafür hab´ oder vielleicht besser Jobchancen(,) hh in Wirklichkeit geht es darum, dedicatest du dich soweit darauf, dass du dir quasi Zeit und und ich weiß nicht(,) Eigenantrieb stehen lässt und das tust, was wer anderer von dir verlangt(,) (Simon: I_{T3}: 00:11:33-2)

Dem *Typus des Orientierungslosen*, der in allen sozialen Milieus gefunden wurde, ist das Nachholen von Bildungsabschlüssen zum Teil gelungen. Sabine schaffte es, die Matura an einem Abendgymnasium nachzuholen. Sie entschloss sich nach einer längeren Phase ohne institutionelle Verankerung, wieder in die Schule zu gehen. Sabine stammt aus einem bildungsaffinen Elternhaus und brach das Gymnasium ab.

Nach dieser Phase versuchte sie, eine Lehrstelle als Goldschmiedin oder Hutmacherin zu finden. Aufgrund mangelnder Ausbildungsplätze wurde ihr vom AMS eine Lehrstelle als Friseurin vermittelt. Diese musste sie nach kurzer Zeit wegen allergischer Reaktionen auf die verwendeten Produkte abbrechen. Danach stand Sabine vor der Frage:

„Okay, was machen wir jetzt?“ (lacht). Und äh hab dann eben daran gedacht „Okay, versuchen wir es, gehen wir wieder in die Schule“. Und das ist schon so; es ist schon so, äh natürlich geht man in die Schule, weil man nicht weiß, was man sonst tun soll, bis zu einem gewissen Grad. Also es ist auch eben ich glaub' auch, dass es durchaus; dass man durchaus sagen kann, dass ich so lange in die Schule gehe, wie ich es tu, weil ich nicht weiß, was ich sonst machen soll. (Sabine: I_{T2}: 00:29:25-5)

Sabine hatte auch während der Zeit am Abendgymnasium keine Vorstellung davon, was sie mit ihrem Leben anfangen könnte. Der Besuch des Abendgymnasiums war mehr ein Gefallen, den sie ihren Eltern und Freunden machte, als dass sie einen größeren Sinn für sich darin entdecken konnte. Sie machte die Schule, „weil man das so macht“, eine intrinsische Motivation bzw. ein Ziel fehlte ihr aber:

Es gibt sicher Leute, die eben irgendein Ziel haben nach der Matura und deswegen die Maturaschule machen, aber bei mir ist es grundsätzlich immer so gewesen, die letzten 10 Jahre so, ich geh noch ein bisschen in die Schule, mir fällt überhaupt nicht ein was ich sonst machen soll. (Sabine: I_{T1}: 00:15:34-7)

Ismail und Konrad sind Jugendliche, denen es an (realistischem) Vorstellungsvermögen über ihre berufliche Zukunft fehlt. Beide haben Hemmungen, sich „auf etwas einzulassen“, um dann eventuell feststellen zu müssen, dass es nicht „das Richtige“ war. Sie schaffen es nicht, konsequent einen Plan zu verfolgen.

Der *Typus des Realitätsflüchtigen*, mit unscharfer Abgrenzung zu tatsächlich und im klinischen Sinn pathologischen Entwicklungen, benötigt therapeutische Hilfe. Frank z.B. hat sich von seinem sozialen Umfeld vollkommen isoliert; auch seine Familie kann kaum noch in seine Welt eindringen. Ein zweiter Fall aus der Praxis, Christoph, wurde bereits im Anschluss an die 4. Hauptschule professionell betreut. Der realitätsflüchtige Habitus ist bei ihm nicht so stark ausgeprägt wie bei Frank, da die Intervention früher und effektiver stattfand. Dennoch ist er stark gefährdet, tiefer in die Realitätsflucht zu gleiten, denn Fernsehen und Computerspielen werden zunehmend zur einzigen Freizeitbeschäftigung, der Kontakt zu Freunden bricht sukzessive ab, er geht kaum vor die Haustüre und hat stark an Gewicht zugelegt, was die Suche nach einer Lehrstelle erschwert.

Derzeit arbeitet er noch 20 Stunden als Hilfsarbeiter in einem Supermarkt, mehr ist aufgrund seiner psychischen Verfassung nicht möglich.

Der *Typus des Resignierten* hat zahlreiche negative Erlebnisse in der Schule gesammelt. Er verfügt über wenig soziales und kulturelles Kapital. Um an diversen Kursmaßnahmen teilnehmen zu können, muss dieser Typus, wie in den beiden Fällen unserer Untersuchung einen Behindertenausweis beantragen. Häufig können VertreterInnen dieses Typus nur in einem geschützten Rahmen arbeiten. Der Behindertenstatus wirkt stigmatisierend und ist dabei hinderlich, eine Arbeitsstelle außerhalb einer geschützten Werkstätte zu finden, was wiederum dazu führt, dass sich Betroffene damit abfinden, keine Anstellung am ersten Arbeitsmarkt zu bekommen.

Der *Typus des/der Zurückgehaltenen* bemüht sich um eine Ausbildung, schließt diese aber nicht immer ab, auch sind die Erwartungen oft nicht hoch, sondern entsprechen eher dem Weltbild des Herkunftsmilieus und einem stark ausgeprägten *sense of one's place*.

5. Zusammenfassung

Bei der vorliegenden Längsschnittstudie handelt es sich um ein Folgeprojekt der im Juni 2010 abgeschlossenen Studie *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*, die im Zeitraum von Oktober 2009 bis Juni 2010 durchgeführt wurde. Für diese Untersuchung haben wir aus der Gruppe der damals 25 Jugendlichen, die alle einen Schulabbruch hinter sich hatten, siebzehn über einen weiteren Zeitraum von rund vier Jahren jeweils im Abstand von acht bis zwölf Monaten weiter forschend begleitet. Es wurde bei der Auswahl der befragten Gruppe auf maximale soziostrukturelle Variation geachtet, um das gängige Stereotyp, demzufolge es sich bei Early School Leavers um leistungsschwache Individuen aus sozioökonomisch benachteiligten sozialen Lagen handelt, nicht unreflektiert zu übernehmen.

Eine umfassende, international ausgerichtete Literaturrecherche machte schnell deutlich, dass qualitative Längsschnittuntersuchungen zum Phänomen ESL, im Unterschied zu quantitativen Längsschnittuntersuchungen, bisher kaum vorliegen. Der qualitative Forschungszugang ermöglichte es, die Zahlen und Fakten über Early School Leaving „plastisch“ werden zu lassen und Einblicke in die Biografien und Lebensumstände von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern zu erhalten. Die längsschnittliche Auswertung ermöglichte zudem, über den Vergleich von Momentaufnahmen Veränderungen im Habitus der Early School Leavers zu rekonstruieren. Ein weiterer Fokus der Analyse war auf die diversen Wiedereinstiegsversuche der Jugendlichen in das Bildungs- oder Berufswesen und auf Veränderungen bei den einzelnen Typen gerichtet.

Zur Erhebung des empirischen Datenmaterials wählten wir einen Mixed-Methods-Ansatz bestehend aus problemzentrierten Interviews mit narrativen Elementen, aus Gruppendiskussionen und aus dem Anfertigen jeweils einer Collage von Bildern und Textelementen. Die Auswertungs-, Analyse- und Interpretationsschritte waren aufgrund der großen Datenmenge sehr zeitintensiv. So lagen am Ende der Untersuchung rund 2.500 Seiten Interviewtranskripte vor, was eine computerunterstützte Auswertung des Datenmaterials unumgänglich machte. Für die Auswertung und Interpretation des empirischen Materials haben wir uns an die Methode der Habitus Typenbildung nach Bremer/Teiwes-Kügler (2010) angelehnt. Das transkribierte Datenmaterial wurde hermeneutisch (sinnverstehend) interpretiert, davon ausgehend wurden Typen rekonstruiert, miteinander in Beziehung gesetzt und schließlich in eine Typologie zusammengefasst.

Wie in der Vorgängeruntersuchung haben wir auch in der Längsschnittstudie das theoretische Instrumentarium und das Forschungsparadigma Pierre Bourdieus zu Grunde gelegt. Mittels der zentralen analytischen Kategorien des Habitus und der durch die soziale Herkunft und die Bildungskarriere gegebenen individuellen Akkumulation von Kapital (soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital) wurde die Ausstattung der ProbandInnen dahingehend beleuchtet, ob jene Kapitalien im Bildungswesen oder am Arbeitsmarkt als chancen- und positionsverbessernde Ressourcen eingesetzt werden können. Bei der Habitus-„hermeneutischen“ Interpretation des empirischen Datenmaterials wurde besonderes Augenmerk auf die Entstehung und Ausformung des Primärhabitus gelegt, der im Herkunftsmilieu und der familiären Struktur der Jugendlichen begründet ist. Konkret wurde in einem ersten Interpretationsschritt die subjektive Perspektive der Akteure und Akteurinnen nachvollzogen und rekonstruiert und in einem zweiten Schritt soziogenetisch, d.h. unter Einbezug der materiellen und kulturellen Lebensbedingungen der Jugendlichen, objektiviert. Die Rekonstruktion der verschiedenen Habitustypen im Umgang mit Schulabbruch bildete die Basis für eine relationale Betrachtungsweise des bildungssoziologisch bedeutsamen Phänomens „Schulabbruch“.

Auf diese Weise ist es gelungen, die Vielfalt der Ursachen von ESL transparent zu machen, ebenso die Heterogenität der Bewältigungsstrategien nach einem Schulabbruch. Sowohl die Ursachen als auch die Bewältigungsstrategien sind durch den Primärhabitus und durch dessen Bestätigung und/oder Überlagerungen durch schulische (und andere sekundäre Sozialisationsinstanzen) Erfahrungen der Jugendlichen beeinflusst. Die Analyse der Habitus, die Rekonstruktion der Habitustypen und die Darstellung der Vielfalt an Ausprägungen in einer Typologie stellen das zentrale Ergebnis der Untersuchung dar.

Von entscheidender Bedeutung für die Bildungskarriere der ProbandInnen erwies sich darüber hinaus die Gestaltung der Übergangssituationen sowohl im privaten als auch im schulischen Bereich. Unprofessionelle Gestaltung bzw. mangelnde Hilfestellung hatten in allen Fällen dramatische Folgen und äußerten sich in Form von Schulabsentismus, Klassenwiederholungen, Abschlussschulung, Schulwechsel, schlechte LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, Selbst- und Fremdstigmatisierungen und Lern- und Leistungsschwächen. Die Studie zeigt auch, dass die Wahrscheinlichkeit nachhaltiger ungünstiger psychosozialer Entwicklungen mit jedem Bruch, mit jeder Phase der Abweichung steigt. Exklusion aus den produktiven gesellschaftlichen Subsystemen ist ein Prozess, in dem der „*point of no return*“ sich immer schneller nähert, wenn nicht frühzeitig eine angemessene gegensteuernde Intervention einsetzt.

Die Ergebnisse der Analysen bestätigen, worauf in der internationalen Forschung seit längerer Zeit hingewiesen wird, nämlich dass früher Schulabgang das Resultat eines fortschreitenden Entwicklungsprozesses ist, der seinen Ursprung bereits sehr früh haben kann.

Als besonders ungünstig erwiesen sich bei gebrochenen Bildungslaufbahnen so genannte Maßnahmenkarrieren, im Zuge derer Jugendliche von einer Maßnahme ohne professionelle Übergangsgestaltung in die nächste Maßnahme „gereicht“ werden. Obwohl diese für sich genommen sinnvoll sein können, besteht die Gefahr, dass sie bei unzureichender professioneller Gestaltung, unzureichendem sozialen Kapital und mangelndem Übergangsmanagement eine problematische Entwicklung verschärfen. Personen, die verschiedene Brüche in ihrem Bildungs- und Lebensweg erleben, benötigen mehr Kontinuität in der organisierten Begleitung als andere, erhalten meist jedoch weniger. Hilfsmaßnahmen sollten nicht nur auf ein formales Ziel gerichtet sein, z.B. einen Schulabschluss zu erwerben, sondern sollten mit individualisierten Angeboten verbunden werden, die Selbstwirksamkeit und Resilienz der TeilnehmerInnen stärken und auf die Zeit und die Aktivitäten nach dem Erreichen des Maßnahmenzieles bezogen sind. Eine Evaluierung der in Österreich etablierten Maßnahmen steht größtenteils aus und ist weiterhin ein Forschungsdesiderat.

Als besonders schwerwiegend sind die Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit einzustufen. Hier berichteten betroffene ProbandInnen über Zukunftsängste, Gefühle von Einsamkeit und Nutzlosigkeit und zeigten teilweise eine resignative und fatalistische Einstellung. Häufig sind auch physische und psychische Symptome, wie diffuse körperliche Schmerzen und depressive Verstimmungen, festzustellen. Schließlich ist auch der sich verändernde Umgang mit Zeit, die Gefahr von deren Erosion – ein seit der Marienthalstudie immer wieder erhobener Befund – von großer individueller wie sozialer Bedeutung.

Von ebenso großer Bedeutung ist auch die Tatsache, dass bei der überwiegenden Mehrzahl der ProbandInnen eine habituelle Verfestigung im ursprünglich festgestellten Habitustypus konstatiert werden konnte, d.h. dass eine einmal eingeschlagene Richtung in der Mehrzahl der Fälle keine nachträgliche Korrektur erfahren hat. Ausnahmen sind selten. In einem Fall konnte ein unangepasster Habitustypus überwunden und die Ausbildung einer ehrgeizigen, zielstrebigen, elitären Ausrichtung festgestellt werden. Etwas häufiger allerdings ist der Übergang von einer orientierungslosen zu einer realitätsflüchtigen Ausprägung des Habitus, also eine Art Abwärtsspirale, was sich aus der Kombination von ungünstigen sozialen Rahmenbedingungen und Arbeitslosigkeit erklären ließ.

Als weiteres Ergebnis der Längsschnittuntersuchung ist schließlich auch die Entdeckung eines siebten Habitusstypus festzuhalten: der/die Zurückgehaltene.

Das komplexe Zusammenspiel aus Herkunftsmilieu, Habitusstypus, schulischer Karriere, Übergangssituationen mit den Feldern Übergangsgestaltung, Bildungswesen und Arbeitsmarkt stellt beim Versuch des Wiedereinstiegs einen grundlegenden Aspekt sehr deutlich ins Zentrum: im Allgemeinen sind Maßnahmen der Prä- und Intervention umso erfolgsversprechender und kostengünstiger, je früher und je personalisierter, sprich auf den Einzelfall abgestimmt, sie ansetzen.

Literaturverzeichnis

- Alexander, Karl L./Entwisle, Doris R./Kabbani, Nader (2001): The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. In: *Teachers College Record* 103 (5): 760-822.
- Allmendinger, Jutta/Giesecke, Johannes/Oberschachtsiek, Dirk (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33657_33658_2.pdf.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B 21-22): 12-18.
- AMS (Arbeitsmarktservice Österreich, Hrsg., 2013): Arbeitsmarkt & Bildung, Oktober 2013. Online: http://www.ams.at/_docs/001_am_bildung_1013.pdf.
- Archambault, Isabelle/Janosz, Michel/Fallu, Jean-Sébastien/Pagani, Linda S. (2009): Student engagement and its relationship with early high school dropout. In: *Journal of Adolescence* 32 (3): 651-670.
- Ball, Juliane/Lohaus, Arnold/Miebach, Christiane (2006): Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38: 101-109.
- Barber, Brian K./Olsen, Joseph A. (2004): Assessing the Transitions to Middle and High School. In: *Journal of Adolescent Research* 19 (1): 3-30.
- Barro, Robert J. (2001): Human Capital and Growth. In: *American Economic Review* 91 (2): 12-17.
- Bauman, Zygmunt (2005): *Liquid life*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2008): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 11-45.
- Bellenberg, Gabriele (2012): Schulformwechsel in Deutschland – Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_36755_2.pdf
- Bellenberg, Gabriele/Brahm, Grit im (2010): Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 517-535.
- Biesta, Gert (2006): *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Black, Susan (2002): Keeping kids in school: Who can play the biggest role in preventing dropouts? In: *American School Board Journal* 189 (12): 50-52.
- Blaug, Mark (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 22 (1): 44-52.
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz; Hrsg., 2014): Aktuelle Arbeitsmarktlage: Februar 2014. Online: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/5/7/CH2963/CMS1396338472422/arbeitsmarkt_europa_v2_201402.pdf.

- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.; 2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1991): Genesis and structure of the religious field. In: *Comparative Social Research* 13: 1-44.
- Bourdieu, Pierre (1992a): Die feinen Unterschiede. In: Margareta Steinbrücke (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur I*. Hamburg: VSA Verlag: 31-48.
- Bourdieu, Pierre (1992b): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1993): *The field of cultural production*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1994): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Pascalian Meditations*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1992/1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Boyd, Brian (2005): *CPD: Primary-secondary transition: an introduction to the issues*. Paisley: Hodder Gibson.
- Bozick, Robert/DeLuca, Stefanie (2005): Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. In: *Social Forces* 84 (1): 531-554.
- Bradley, Christen L./Renzulli, Linda A. (2012): The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School. In: *Social Forces* 90 (2): 521-545.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2010): Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In: Jutta Ecarius/Burkhard Schäffer (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung*. Opladen: Barbara Budrich: 251-276.
- Bryk, Anthony S./Allensworth, Elaine/Easton, John Q./Luppescu, Stuart et al. (2010): *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Bujard, Otker/Baros, Wassilios/Niehues, Christof/Pötter, Nicole (2003): *Jugendwerkstätten: [eine Längsschnittuntersuchung]; Hilfe bei der Passage in die Normalbiografie, Teil eines zirkulären „Aufbewahrungssystems“ für jugendliche Problemgruppen des Bildungs- und Beschäftigungssystems oder Beitrag zur Vermeidung von „Desozialisierungs-“ und Exklusionsprozessen?*; Düsseldorf: Land Nordrhein-Westfalen Ministerium für Schule, Jugend und Kinder/Fachhochschule Köln, Fak. 01 Angewandte Sozialwissenschaften, Abschlussbericht.
- Cohen, Jennifer S./Smerdon, Becky A. (2009): Tightening the Dropout Tourniquet: Easing the Transition From Middle to High School. In: *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 53 (3): 177-184.
- Cristani, Ramona/Kressig, Reni (2012): *Schulwechsel Regelschule-Sonderschule*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

- Croninger, Robert/Lee, Valerie E. (2001): Social Capital and Dropping Out of High School. Benefits to At-Risk Student of Teachers' Support and Guidance. In: *Teachers College Record* 103: 548-581.
- DeLuca, Stefanie/Rosenbaum, James E. (2000): Are Dropout Decisions Related to Safety Concerns, Social Isolation, and Teacher Disparagement? UCLA: The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles. Online: <http://escholarship.org/uc/item/20p0b765>.
- Ditton, Hartmut (2013): Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In: Rolf Becker/Alexander Schulze (Hrsg.): *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS: 173-206.
- Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (3): 348-372.
- Dumont, Hanna/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2): 141-165.
- Eccles, Jacquelynne S./Roeser, Robert W. (1999): School and Community Influence on Human Development. In: Marc H. Bornstein/Michael E. Lamb (Hrsg.): *Developmental psychology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 503-555.
- Eder, Ferdinand (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule: Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Innsbruck-Wien: Studien-Verlag.
- Eder, Ferdinand (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Eggers, John H./Doug, Clark (2000): Executive coaching that wins. In: *Ivey Business Journal* 65: 66-70.
- Elster, Frank (2013): Pädagogik des Übergangs. In: Maja S. Maier/Thomas Vogel (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer VS: 295-306.
- Europäische Kommission (2011): Reducing Early School Leaving. Accompanying Document to the Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving. Online: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=9591&langId=en>.
- Europäisches Parlament (2000): Europäischer Rat - 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.
- EUROSTAT (2011): Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger insgesamt (2010). Online: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=1&pcode=t2020_40&language=de&toolbox=data.
- EUROSTAT (2012): Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger insgesamt (2012): Online: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/mapToolClosed.do?tab=map&init=1&plugin=1&language=de&pcode=t2020_40&toolbox=types.
- Evangelou, Maria/Taggart, Brenda/Sylva, Kathy/Melhuish, Edward et al. (2008): Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14): What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? London: Institute of Education, University of London. Research Report No: DCSF-RR019. Online: http://www.ioe.ac.uk/successful_transition_from_primary_to_secondary_report.pdf.

- Feiner, Robert D. (1994): Restructuring the Ecology of the School as an Approach to Prevention During School Transitions. Longitudinal Follow-Ups and Extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). In: *Prevention in Human Services* 10 (2): 103-136.
- Feldmann, Klaus (2011): Paedilex: Stichworte kritischer Erziehungswissenschaft. Online: <http://www.feldmann-k.de/texte/bildung-und-erziehung.28/articles/paedilex.html>.
- Field, John (2010): Preface. In: Kathryn Ecclestone/Gert Biesta/Martin Hughes (Hrsg.): *Transitions and learning through the lifecourse*. London, New York: Routledge.
- Field, John/Gallacher, Jim/Ingram, Robert (2009): *Researching Transitions in Lifelong Learning*. New York: Routledge.
- Fortin, Laurier/Marcotte, Diane/Diallo, Thierno/Potvin, Pierre et al. (2012): A multi-dimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. In: *European Journal of Psychology of Education* 28 (2): 563-583.
- Fouracre, Shelley (1993): Pupils' expectations of the transition from primary to secondary school. In: *Research in Education (The Scottish Council for Research in Education)* 53: 1-2.
- Freudenberg, Nicholas/Ruglis, Jessica (2007): Reframing School Dropout as a Public Health Issue. In: *Preventing Chronic Disease* 4 (4): 1-11.
- Friebertshäuser, Barbara/Richter, Sophia (2010): Körperkapital als Ressource – konzeptionelle und empirische Zugänge zu jugendlichen Selbstinszenierungen an einer Hauptschule. In: Antje Langer/Sophia Richter/Barbara Friebertshäuser (Hrsg.): (An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule - ethnographische Studien. Hohengehren: Schneider Verlag: 23-53.
- Galton, Maurice/Gray, John/Rudduck, Jean (1999): The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment. Research Report No 131. Cambridge: Homerton College, Department for Education and Employment.
- Garnier, Helen E./Stein, Judith A./Jacobs, Jennifer K. (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. In: *American Educational Research Journal* 34 (2): 395-419.
- Gaupp, Nora/Geier, Boris/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit: Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2): 173-186.
- Gehlen, Arnold (1961): *Anthropologische Forschung*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Gershuny, Jonathan I. (2000): *Changing Times: Work and Leisure in Post-industrial Society*: Oxford: Oxford University Press.
- Giddens, Anthony (1995): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gigerenzer, Gerd (2008): *Bauchentscheidungen: Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Goldmann Verlag.
- Gitschthaler, Marie (2011): Ursachen und Auswirkungen von Bildungsarmut auf Individuum und Gesellschaft. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien, Diplomarbeit.
- Haveman, Robert H./Wolfe, Barbara L. (1984): Schooling and Economic Well-Being: The Role of Nonmarket Effects. In: *The Journal of Human Resources* 19 (3): 377-407.
- Helmreich, Reinhard (1977): *Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2010): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Jürgen Baumert/Kai Maaz/Ulrich Trautwein (Hrsg): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 126-153.

- Hirsch, Barton J./DuBois, David L. (1992): The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. In: *American Journal of Community Psychology* 20 (3): 333-347.
- Hong, Guanglei/Raudenbush, Stephen W. (2005): Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27 (3): 205-224.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1975): *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Janis, Irving L./Mann, Leon (1979): *A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. New York: The Free Press.
- Jindal-Snape, Divya/Foggie, J. (2008): A holistic approach to primary-secondary transitions. In: *Improving Schools* 11 (1): 5-18.
- Jordan, Will/Lara, Julia/McPartland, James M. (1994): Exploring the Complexity of Early Dropout Causal Structures: The Johns Hopkins University: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students. Online: <http://files.eric.ed.gov/full-text/ED375227.pdf>.
- Kelly, Deirdre M. (1993): *Last chance high: How boys and girls drop out of alternative schools*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Krohne, Julia A./Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3): 373-391.
- Kronauer, Martin (2010): *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Krueger, Alan B./Lindahl, Mikael (2001): Education for Growth: Why and For Whom? In: *Journal of Economic Literature* 39 (4): 1101-1136.
- Lee, Valerie E./Burkam, David T. (2003): Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. In: *American Educational Research Journal* 40 (2): 353-393.
- Lessard, Anne/Fortin, Laurier/Marcotte, Diane/Potvin, Pierre et al. (2009): Why Did They Not Drop Out?: Narratives from Resilient Students. In: *The Prevention Researcher* 16 (3): 21-24.
- Levin, Henry/Belfield, Clive/Muennig, Peter/Rouse, Cecilia (2007): The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children. Online: http://www3.nd.edu/~jwarlick/documents/Levin_Belfield_Muennig_Rouse.pdf.
- Lindsay, Dianna (1998): Middle-level to high-school transition. In: *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review* 63 (6): 62-74.
- Lüders, Christian (2009): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hrsg): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Mayerhofer, Peter/Fritz, Oliver/Pennerstorfer, Dieter (2010): Dritter Bericht zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit Wiens. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. Online: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/WIFO-12-2010-Bericht-3.pdf>.
- McClelland, David C./Atkinson, John W./Clark, Russell A./Lowell, Edgar L. (1953): *The achievement motive*. Princeton: Van Nostrand.
- Mittag, Waldemar/Kleine, Dietmar/Jerusalem, Matthias (2002): Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (Beiheft): 145-173.

- Mizelle, Nancy B. (2005): Moving Out of Middle School. In: *The Adolescent Learner* 62 (7): 56-60.
- Mok, Yan Fung/Fan, Ruth Mei-Tai/Pang, Nicholas Sun-Keung (2007): Developmental patterns of school students' motivational - and cognitive - metacognitive competencies. In: *Educational Studies* 33 (1): 81-98.
- Nairz-Wirth, Erna (2009): *Die stille Pädagogik. Studien zum Forschungsparadigma Pierre Bourdieus*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Nairz-Wirth, Erna (2011): Early School Leaving: Stigma und Diversität. In: *Diversitas: Zeitschrift für Managing Diversity und Diversity Studies* 1: 41-49.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Diexer, Barbara (2012): Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft, Wirtschaftsuniversität Wien. Online: <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/handlungsempfehlungen>.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Wendebourg, Elisabeth (2012): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch: Entwicklung einer auf der Theorie von P. Bourdieu und internationalen geprüften Modellen beruhenden Konzeption. Wien: Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Online: <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/professionalisierung>.
- Neild, Ruth C./Balfanz, Robert (2006): Unfulfilled Promise: The Dimensions and Characteristics of Philadelphia's Dropout Crisis. Philadelphia. Online: http://www.csos.-jhu.edu/new/Neild_Balfanz_06.pdf.
- OECD (Hrsg., 2011): Education at a Glance 2011. Paris: OECD Publishing.
- Parsons, Talcott (1981): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verl.-Abt.
- Rat der europäischen Union (2012): Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Die allgemeine und berufliche Bildung in einem intelligenten, nachhaltigen und integrativen Europa. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:DE:-PDF>.
- Reddy, Anugula N./Shantha, Sinha (2010): School Dropouts or Pushouts? Overcoming Barriers for the Right to Education. Research Monograph. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. Online: <http://files.eric.ed.gov/full-text/ED512268.pdf>.
- Reichenbach, Hans (1983): *Erfahrung und Prognose: Eine Analyse der Grundlagen und der Struktur der Erkenntnis*. Wiesbaden: Vieweg Verlagsgesellschaft.
- Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred (2009): Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In: Heinrich Ricking/Gisela Schulze/Manfred Wittrock (Hrsg.): *Schulabsentismus und Dropout*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag: 13-48.
- Romer, Paul M. (1990): Endogenous Technological Change. The Problem of Development: A Conference of the Institute for the Study of Free Enterprise Systems. In: *The Journal of Political Economy* 98 (5), 2: 71-102.
- Sabates, Ricardo/Hossain, Altaf/Lewin, Keith M. (2010): School Drop Out in Bangladesh: New Insights from Longitudinal Evidence, Create Pathways to Access. University of Sussex: Research Monograph.

- Schaupp, Ulrike (2012): *Soziale Identität und schulische Transition*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmeiser, Martin (2000): Intergenerationeller sozialer Abstieg in schweizer Akademikerfamilien. Eine Fallanalyse. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 26 (3): 637-662.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13: 284-293.
- Schwantner, Ursula/Schreiner, Claudia (2009): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Seidman, Edward/Allen, LaRue/Aber, J. Lawrence/Mitchell, Christina et al. (1994): The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. In: *Child Development* 65: 507-522.
- Seligman, Martin E.P (1999): *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Shanahan, Michael J. (2000): Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. In: *Annual Review of Sociology* 26: 667-692.
- Solga, Heike (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Heinz Bude/Andreas Willisch (Hrsg.): *Das Problem der Exklusion*. Hamburg: Hamburger Edition: 121-146.
- Solga, Heike (2009): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Rolf Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 395-432.
- Stamm, Margrit/Holzinger-Neulinger, Melanie/Suter, Peter/Stroezel, Holger (2011): *Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz*. Schlussbericht zu Handen der GEBERT-RÜF Stiftung.
- Statistik Austria (2009): *Arbeitsmarktstatistik. Jahresergebnisse 2009. Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung*.
- Statistik Austria (2012): *Frühe Schulabgänger (Definition)*. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/index.html.
- Statistik Austria (2013): *Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, 1971 bis 2011*. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/020912.html.
- Strehmel, Petra (2000): Qualitative Längsschnittdanalyse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 1: 98-100.
- Sunderland, Maja (2009): Hysteresis. In: Gerhard Fröhlich/Boike Rehbein (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart: Metzler Verlag: 127-129.
- Sum, Andrew/Khatiwada, Ishwar/McLaughlin, Joe. (2009): *The consequences of dropping out of high school: joblessness and jailing for high school dropouts and the high cost for taxpayers*. Center for Labor Market Studies Publications. Paper 23. Online: <http://hdl.handle.net/2047/d20000596>.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): *Viel Selektion – wenig Leistung. Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Topping, Keith (2011): Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. In: *Improving Schools* 14 (3): 268-285.
- Tuck, Eve (2011): Humiliating ironies and dangerous dignities: a dialectic of school pushout. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 24 (7): 817-827.

- Turner, Sarah E. (2004): Going to College and Finishing College: Explaining different educational outcomes. In: Caroline Minter Hoxby (Hrsg.): *College choices*. Chicago: University of Chicago Press: 13-61.
- Van Essen, Fabian (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Van Gennep, Arnold (1986): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Vaughn, Michael G./Wexler, Jade/Beaver, Kevin M./Perron, Brian E. et al. (2011): Psychiatric Correlates of Behavioral Indicators of School Disengagement in the United States. In: *Psychiatric Quarterly* 82 (3): 191-206.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas et al. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Völker, Susanne (2013): Habitus sozialer Unbestimmtheit. Lebensführungen und Positionierungen junger Erwachsener unter den Bedingungen der Prekarisierung. In: Maja S. Maier/Thomas Vogel (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt?* Wiesbaden: Springer VS: 149-165.
- Von Felden, Heide (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Heide von Felden/Jürgen Schiener (Hrsg.): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag: 21-41.
- Wacquant, Loïc J. D. (1996): Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik einer Soziologie Pierre Bourdieus. In: Pierre Bourdieu (Hrsg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag: 17-94.
- Wehlage, Gary G./Rutter, Robert A. (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In: *Teachers College Record* 87 (3): 374-392.
- Welzer, Harald (1990): *Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Welzer, Harald (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Diskord.
- Wischer, Beate (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: Jürgen Budde (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Witzel, Andreas (2010): Längsschnittdesign. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: 290-303.
- Wolfe, Barbara L./Haveman, Robert H. (2002): *Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy. Paper prepared for conference series 47, Education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing World*: Federal Reserve Bank of Boston.
- Wößmann, Ludger (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: *Erziehung & Unterricht* 158 (7-8): 509-517.
- Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009): *Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wrigley, Terry (2012): School policy in England and the USA: a review essay. In: *Critical Studies in Education* 53 (1): 109-117.

Young, John W./Lakin, Joni/Courtney, Rosalea/Martiniello, María (2012): Advancing the Quality and Equity of Education for Latino Students: A White Paper: Research Report, ETS RR-12-01.Princeton, New Jersey. Online: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-12-01.pdf>.